



T.C.

**MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

DOKTORA TEZİ

**MARDİN MEDRESELERİNDE KÜRTÇENİN KULLANIMI:
SOSYOLİNGÜİSTİK BİR YAKLAŞIM**

MEHMET ALİ DEMİRDAĞ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Sıtkı Karadeniz

Mardin 2026

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

MARDİN MEDRESELERİNDE KÜRTÇENİN
KULLANIMI: SOSYOLİNGÜİSTİK BİR
YAKLAŞIM

MEHMET ALİ DEMİRDAĞ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Sıtkı Karadeniz

Mardin 2026

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Sosyoloji Anabilim Dalı 19901005 numaralı öğrencisi Mehmet Ali Demirdağ'ın hazırladığı “**Mardin Medreselerinde Kürtçenin Kullanımı: Sosyolinguistik Bir Yaklaşım**” başlıklı çalışma, 25/06/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Ünvanı Adı, SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr. Sıtkı KARADENİZ	
Üye	Prof. Dr. Abdurrahman ADAK	
Üye	Prof. Dr. Musa ÖZTÜRK	
Üye	Doç. Dr. Tahir PEKASİL	
Üye	Doç. Dr. Mehmet TAN	

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/....../20... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../..../202...

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

İmza

Mehmet Ali DEMİRDAĞ

ÖZET

Doktora Tezi

Mardin Medreselerinde Kürtçenin Kullanımı: Sosyolinguistik Bir Yaklaşım

Mehmet Ali Demirdağ

Mardin Artuklu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sosyoloji Anabilim Dalı

2026: xiv+434 Sayfa

Bu tez çalışması, Mardin merkez ve bağlı ilçelerinde faaliyet gösteren geleneksel medreselerde Kürtçenin sosyolinguistik işlevlerini ve çokdilli etkileşim bağlamındaki kullanım biçimlerini incelemektedir. Kürtçe sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda tarihsel, kültürel ve ideolojik bir taşıyıcıdır. Bu varsayımdan hareketle Kürtçenin medrese ortamında bilgi aktarımı, otorite inşası ve kimlik üretimi süreçlerindeki rolü analiz edilmiştir. Dil pratikleri yüzeysel formlarıyla sınırlı kalmayıp, onları biçimlendiren pedagojik, toplumsal ve kültürel koşullar da dikkate alınarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Kuramsal çerçeve, özellikle Joshua A. Fishman'ın "alan" modeli temelinde yapılandırılmıştır. Bu model; bireylerin dili hangi toplumsal bağlamda, kimlerle ve ne amaçla kullandığını analiz etmeye olanak tanıyan "eğitim", "ibadet", "aile" ve "arkadaşlık" gibi alanlar üzerinden uygulanmıştır. Kürtçe hem gündelik hayatta pratik düzeyde hem de kurumsal düzeyde işlevsel bir dönüşüm geçirdiğinden "dil seçimi", "kod değiştirimi", "ikideğişiklik" ve "çokdillilik" gibi kavramlar üzerinden medrese ortamındaki dilsel pratikler söylem analizine tabi tutulmuştur. Fishman'ın modeline ek olarak etkileşimsel söylem analizlerinden de yararlanılmış; çokdilli kullanım kalıpları, dilsel statüler ve alanlar arası geçişkenlikler irdelenmiştir. Araştırmanın saha boyutu, Mardin'deki faal medreselerde gerçekleştirilen nitel bir çalışma üzerine kuruludur. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar ve yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlem teknikleri birlikte kullanılmıştır. Böylece hem gözleme dayalı hem de katılımcı anlatılarına dayalı bir analiz derinliği sağlanmıştır. Görüşülen 20 erkek müderrisin yaş, mesleki deneyim ve dilsel geçmiş çeşitliliği göz önünde bulundurularak katılımcı profili çeşitlendirilmiştir. Kürtçenin eğitim, anlatım, metin ve gündelik iletişim dili olarak nasıl konumlandığı, Arapça ve Türkçeyle olan ilişkisiyle birlikte değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik ve tematik analiz yöntemleriyle çözümlemeye tabi tutulmuştur. Medreselerde Kürtçenin yalnızca bir eğitim ve öğretim dili olarak değil, aynı zamanda kültürel direnişin ve kolektif hafızanın taşıyıcısı olarak işlev gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Medreseler bu yönüyle, Kürtçenin entelektüel meşruiyet kazandığı, çokdilli kimliklerin ve yerli epistemolojilerin üretildiği özgün sosyolinguistik alanlar olarak tanımlanmıştır. Fishman'ın modeli, çokdilli iletişim kalıplarını çözümlemede işlevsel olsa da, yazılı kültür üretimi ve kurumsal çokdillilik gibi modern pratikleri açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu da bu modelin tarihsel ve kültürel gerçekliklere daha duyarlı biçimde yeniden yorumlanmasını ve Kürtçenin sürdürülebilirliği için stratejik bir dil planlamasına duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: medrese, Kürtçe, dil kullanımı, sosyolinguistik, alan, çokdillilik

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

The Use of Kurdish in Mardin Madrasas: A Sociolinguistic Approach

Mehmet Ali Demirdağ

Mardin Artuklu University

Institute of Graduate Education

Department of Sociology

2026: xiv+434 Pages

This thesis examines the sociolinguistic functions of Kurdish and its forms of use in the context of multilingual interaction in traditional madrasas operating in the central city of Mardin and surrounding districts. Based on the assumption that Kurdish is not only a means of communication but also a historical, cultural, and ideological carrier, this study analyzes the role of the language in the processes of knowledge transfer, authority building, and identity production in the madrasa environment. Language practices are not limited to their superficial forms but are approached holistically, taking into account the pedagogical, social, and cultural conditions that shape them. The theoretical framework was structured primarily on the basis of Joshua A. Fishman's "field" model; this model, which allows for the analysis of how individuals use language in which social contexts, with whom, and for what purposes, was applied through fields such as "education," "worship," "family," and "friendship." It has been revealed that Kurdish has undergone a functional transformation at both the everyday and institutional levels; in addition, linguistic practices in the medrese environment have been subjected to discourse analysis through concepts such as "language choice," "code-switching," "bilingualism," and "multilingualism." In addition to Fishman's model, interactive discourse analyses were also utilized; multilingual usage patterns, linguistic statuses, and inter-domain transitions were examined. The field dimension of the research is based on a qualitative study conducted in active madrasas in Mardin. Semi-structured in-depth interviews and unstructured intermittent natural observation techniques were used together in the data collection process, thus providing both observation-based and participant narrative-based analytical depth. The sample was diversified by considering the age, professional experience, and linguistic background of the 20 muderris interviewed; the position of Kurdish as a language of education, expression, text, and everyday communication was evaluated in relation to Arabic and Turkish. The data obtained were analyzed using content and thematic analysis methods, leading to the conclusion that Kurdish functions in madrasas not only as a language of education but also as a carrier of cultural resistance and collective memory. In this regard, madrasas have been defined as unique sociolinguistic spaces where Kurdish gains intellectual legitimacy and where multilingual identities and indigenous epistemologies are produced. Although Fishman's model is functional in analyzing multilingual communication patterns, it falls short in explaining modern practices such as written culture production and institutional multilingualism. This highlights the need for a more historically and culturally sensitive reinterpretation of the model and for strategic language planning to ensure the sustainability of Kurdish.

Keywords: madrasa, kurdish, language use, sociolinguistics, domain, multilingualism

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
ÖNSÖZ	xi

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	13
Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemler	15
Araştırmanın Yöntemi	17

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLİNGÜİSTİK PERSPEKTİFLER: KURAMLAR VE KAVRAMLAR ...	26
1.1. Dil Seçiminde Sosyolinguistik Perspektifler.....	28
1.2. Tarihsel Arkaplan.....	29
1.3. Sosyolinguistik Kuramlar: Süreçler, Ortamlar, Sınırlılıklar ve Süreklilikler.	42
1.3.1. Sapir-Whorf Varsayımı.....	43
1.3.2. Bernstein ve Eksiklik Kuramı.....	46
1.3.3. Labov ve Ayrılık Kuramı.....	49
1.3.4. Fishman ve Ferguson: Dil Sosyolojisi ve Sosyolinguistik	51
1.3.5. Hymes ve İletişimin Etnografyası.....	52
1.3.6. Gumperz ve Etkileşimsel Sosyolinguistik Model.....	55
1.4. Sosyolinguistik Kavramlar: Birey, Toplum ve Dilin Görünümleri	57
1.4.1. İkidillilik ve Çokdillilik Tartışmaları.....	59
1.4.2. Toplumsal İkidillilik veya Çokdillilik	75
1.4.3. Çokdilli Toplumlarda Dil Planlaması	86
1.4.4. Çokdilli Toplumlarda Eğitim.....	89
1.4.5. İkideğişiklik	92
1.4.6. Kod (Dil) Değiştirimi	103
1.4.7. Kod (Dil) Karıştırımı	114
1.5. Alan Modeli	123
1.5.1. Alan Kavramının Tanımı	124

1.5.2. Alan Kavramının Gelişim Süreci.....	125
1.5.3. Alan ile İlgili Kavramlara Toplu Bakış	136

İKİNCİ BÖLÜM

MEDRESE: TARİH, KÜLTÜR VE EĞİTİM	143
2.1. Kürt Medreselerinin Tarihi	145
2.2. Medreselerde Gündelik Hayat.....	161
2.3. Medreselerde Roller ve Statüler	170
2.3.1. Hocalar.....	171
2.3.2. Talebeler	178
2.3.3. Hoca ile Talebe İlişkisi	184
2.4. Medreselerde Talim ve Tedrisat Süreçleri	191
2.5. Medrese Müfredatı	201

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SAHANIN GENEL TASVİRİ VE MEDRESEDE DİL KULLANIMININ SOSYOLİNGÜİSTİK ANALİZİ	213
3.1. Araştırma Sahası Olarak Mardin: Mekânsal ve Kültürel Arkaplan	214
3.1.1. Coğrafi Konum ve Fiziki Yapı	214
3.1.2. Tarihsel Gelişim ve Mimari Doku	215
3.1.3. Etnik, Dinî ve Dilsel Çeşitlilik.....	216
3.1.4. Göç Hareketleri ve Demografik Dinamikler	217
3.1.5. Akademik İlgi ve Sosyokültürel Görünüm	218
3.1.6. Araştırma Sahasının Tanıtımı	219
3.2. Mardin Medreselerinde Gündelik Hayat ve Dil Pratiklerinin Analizi	226
3.2.1. Günümüz Mardin Medreselerinde Gündelik Hayat.....	227
3.2.2. Çokdilli Ortam Olarak Medreseler	245
3.2.3. Medresede Talebe Olmak	252
3.2.4. Talebelikten Müderrisliğe	256
3.3. Sosyolinguistik Değişkenler Olarak Biyografik Verilerin Analizi	262
3.3.1. Müderrisin Kişisel Bilgileri	264
3.3.2. Müderrisin Aile Yapısı	279
3.3.3. Müderrisin Eğitim Hayatı	286
3.3.4. Müderrisin Toplumsal Ağı.....	296
3.4. Medrese Eğitiminin Sosyolinguistik Analizi: Müfredat, Zaman ve Sorunlar	300
3.4.1. Medrese Müfredatı ve Eğitimin İçeriği	300
3.4.2. Medrese Eğitiminin Süresi ve Yapısı	303
3.4.3. Medrese Eğitim Sürecinde Yaşanan Zorluklar	311
3.5. Alan Modeli Bağlamında Müderrisin Dilsel Pratikleri.....	322
3.5.1. Hane Ortamında Dil Kullanımı.....	326
3.5.2. Okul Ortamında Dil Kullanımı	330

3.5.3. Sokak ve Oyun Ortamında Dil Kullanımı	332
3.5.4. Medrese Ortamında Dil Kullanımı	333
3.5.5. Askerlik Ortamında Dil Kullanımı	335
3.5.6. Kamusal Ortamlarda Dil Kullanımı.....	336
3.6. Müderrisin Kürtçeyle Çok Katmanlı İlişkisi: Kullanım, Algı ve Tutum	348
3.6.1. Müderrisin Kürtçeyi Kavramsal Konumlandırma Biçimleri	348
3.6.2. Müderrisin Kürtçeyi Kullanımı	354
3.6.3. Müderrisin Kürtçe Algısı	356
3.6.4. Müderrisin Kürtçeye Yönelik Tutumu	366
3.6.5. Müderris ve Kürtçe Eserler	375
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	384
KAYNAKÇA.....	415
ÖZGEÇMİŞ	434

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Mikro ve Makro Sosyolinguistiğin İlişkisi.....	36
Tablo 1.2. Ferguson’a Göre Tipik İkideğişkelilik Örnekleri	96
Tablo 1.3. Ferguson ve Fishman’ın İkideğişkelilik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	103
Tablo 1.4. Fishman-Gumperz-Breitborde’un Alan Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	141
Tablo 2.1. Kürt Medreselerinde Okunan Eserler ve Ezberlenen Metinler	210
Tablo 3.1. Örneklem Profili	225
Tablo 3.2. Kürt Etnik Kökeninden bir Müderrisin Dil Edinimi Süreci	325
Tablo 3.3. Arap Etnik Kökeninden bir Müderrisin Dil Edinimi Süreci	325
Tablo 3.4. Dilsel Farklılıklar Üzerinden Karşılaştırma (Kürt ve Arap Müderrisler)....	325
Tablo 4.1. Fishman’ın Alan Modelinin Kürt Medreseleriyle Örtüşen Yönleri	410
Tablo 4.2. Fishman’ın Alan Modelinin Kürt Medreseleriyle Ayrışan Yönleri	414

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Sosyolinguistik Analizde Kullanılan Bazı Yapılar Arasındaki İlişki 135



KISALTMALAR LİSTESİ

- Bkz. : Bakınız
S : Sayı
s. : Sayfa
ss. : Sayfalar
vb. : ve benzerleri
vd. : ve diğerleri
www : World wide web



ÖNSÖZ

Bu çalışma, Türkiye'nin çokdilli ve çokkültürlü yapısının belirgin biçimde gözlemlendiği Mardin merkez ve bağlı ilçelerinde faaliyet gösteren geleneksel medreselerde Kürtçenin sosyolinguistik konumunu ve işlevlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tarihsel olarak dinî ve pedagojik bilginin üretim ve aktarım merkezleri olan Kürt medreseleri, yalnızca eğitim kurumları değil; aynı zamanda dil, kimlik ve otoritenin yeniden üretildiği özgül toplumsal mekânlar olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Kürtçe, medrese ortamında yalnızca bir iletişim aracı değil, tarihsel sürekliliği ve kolektif belleği taşıyan çok katmanlı bir toplumsal pratik olarak ele alınmaktadır. Araştırma, Kürtçenin medrese bağlamındaki kullanımını bilgi aktarımı, pedagojik etkileşim ve otorite inşası süreçleriyle ilişkili biçimde analiz etmektedir. Dilsel pratikler, yalnızca gözlemlenebilir biçimleriyle değil, bu pratikleri şekillendiren toplumsal ve pedagojik koşullarla birlikte bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Medrese, bu yönüyle Kürtçenin gündelik kullanım alanlarının ötesine taşındığı; ilmî ve simgesel değer kazandığı özgün bir sosyolinguistik saha olarak kavramsallaştırılmıştır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesi, ağırlıklı olarak Joshua A. Fishman'ın "alan" modeline dayanmaktadır. Bu model doğrultusunda Kürtçenin "eğitim", "ibadet", "aile" ve "arkadaşlık" gibi alanlarda Arapça ve Türkçe ile kurduğu ilişkiler; dil seçimi, kod değiştirimi, ikideğişkelilik ve çokdillilik kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca etkileşimsel söylem analizlerinden yararlanılarak çokdilli iletişim kalıpları ve alanlar arası geçişkenlikler değerlendirilmiştir. Araştırmanın saha boyutu, Mardin'de hâlen faal olan medreselerde yürütülen nitel bir araştırmaya dayanmaktadır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar ile yapılandırılmamış, katılımlı ve aralıklı doğal gözlem teknikleri birlikte kullanılmıştır. Farklı yaş gruplarından, mesleki deneyimlerden ve dilsel geçmişlerden gelen 20 müderrisle gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla, Kürtçenin eğitim, anlatım, metin ve gündelik iletişim dili olarak nasıl konumlandığı; Arapça ve Türkçe ile kurduğu işlevsel ilişkiler bağlamında ele alınmıştır. Elde edilen veriler, içerik ve tematik analiz yöntemleriyle sistematik biçimde değerlendirilmiştir.

Bulgular, Kürtçenin medreselerde yalnızca bir iletişim dili olarak değil, aynı zamanda kültürel sürekliliğin, kolektif hafızanın ve yerel epistemolojilerin taşıyıcısı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu yönüyle medreseler, Kürtçenin

entelektüel meşruiyet kazandığı ve çokdilli kimliklerin üretildiği özgün sosyolinguistik alanlar olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, Fishman'ın alan modeli önemli bir analitik çerçeve sunsa da, kurumsal çokdillilik ve yazılı kültür üretimi gibi modern pratikleri açıklamada sınırlı kalmakta; bu durum modelin bağlamsal olarak yeniden yorumlanması gereğini ortaya koymaktadır.

Bu doktora sürecinde sahip olduğum en büyük imkân, akademik müktesebatına ve rehberliğine güvenle yaslandığım danışmanım Prof. Dr. Sıtkı Karadeniz ile çalışma ayrıcalığını yaşamış olmamdır. Kendisi, yalnızca bilimsel anlamda yönlendirici bir rol üstlenmekle kalmamış; zorlandığım her aşamada, bu sürecin üstesinden gelebileceğime dair inancını kararlılıkla muhafaza ederek yanımda olmuştur. Literatür taramasından metodolojik tercihlere, saha çalışmasından yazım sürecine kadar tezin her evresinde, zaman ve emek sınırı gözetmeksizin sunduğu destek ve sergilediği güven, akademik yolculuğumu sürdürebilmemin en önemli dayanaklarından biri olmuştur.

Tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman Adak ve Doç. Dr. Tahir Pekasil, sahip oldukları bilgi birikimi ve tecrübeyi yapıcı eleştiriler, farklı perspektifler ve yol gösterici önerilerle birleştirerek çalışmamın olgunlaşmasına önemli katkılar sunmuşlardır. Tez savunma jürimde yer alarak çalışmamı titizlikle değerlendiren Prof. Dr. Musa Öztürk ve Doç. Dr. Mehmet Tan ise paylaştıkları dikkatli okumalar ve kıymetli görüşlerle, tezin nihai biçimini almasına büyük bir özenle katkıda bulunmuşlardır. Sürecin farklı aşamalarında her zaman çözüm odaklı, pozitif ve pratik yaklaşımlarıyla yanımda olan Doç. Dr. Kamuran Gökdağ ve Dr. Nazmi Çiçek de akademik yükü benim için önemli ölçüde hafifletmişlerdir. Bu vesileyle emeği geçen tüm bu kıymetli bilim insanlarına içten teşekkürlerimi sunarım.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Bütün'e, NVivo programını öğrenmem ve kodlama sürecini sağlıklı biçimde yürütebilmem için gösterdiği sabır ve özverili desteği için ayrıca teşekkür ederim. Dr. Muhammed Emin Demirdağ ise kardeşlik duygularını akademik katkılarıyla birleştirerek bu süreci benim için çok daha anlamlı kılmıştır. Saha araştırmam süresince bana fikren refakat eden Mele Ali Özgüç ve Mele Mehdi Ocak seydalarım hususi olarak müteşekkirim. Bu vesileyle, başta babam Molla Alaeddin Demirdağ ile Palu'nun kıymetli seydaları Molla Bahri Tunç, Molla Muhammed Acar, Molla Mustafa Koç ve Molla Muhammed Ali Hunî olmak üzere, onların şahsında binbir türlü zahmet ve meşakkate katlanarak medreselerde eğitim görmüş, söz konusu geleneği sonraki kuşaklara aktararak sürekliliğini temin etmiş fedakâr nesle minnet ve şükranlarımı

sunarım. Bunun yanında, Mardin'in misafirperver ilim insanları ve diğerkâm talebeleri, bu çalışmayı yalnızca akademik bir faaliyet olmaktan çıkararak benim için unutulmaz bir tecrübeye dönüştürmüşlerdir. Bu uzun yolculuk boyunca yanımda olan, cesaret veren ve adlarını tek tek anamasam da desteklerini her daim hissettiğim tüm arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma gönülden teşekkür ederim.

Yıllara yayılan doktora çalışmam süresince, özellikle en çok zorlandığım anlarda varlıklarını ve desteklerini her zaman hissettiğim sevgili “geniş ailem”e ayrı bir parantez açmak isterim. Onların desteği, benim için hem bir azim ve güç kaynağı hem de sarsılmaz bir huzur vesilesi olmuştur. Bu meşakkatli süreçte sabrı, anlayışı ve fedakârlığıyla yükümü paylaşan, her koşulda yanımda olan eşim Leyla'ya en kalbi teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam nedeniyle zaman zaman birlikte geçireceğimiz kıymetli anlardan feragat etmek durumunda kalan, ancak bunu sevgi ve anlayışla karşılayan çocuklarım Hayrunnisa, Muhammed Ruzer ve Gülşen Sena'ya da minnettarlığımı özellikle ifade etmek isterim. Onların sevgisi ve varlığı, bu uzun ve yorucu akademik süreci benim için anlamlı ve katlanılır kılan en temel güç kaynağı olmuştur.

GİRİŞ

Bu çalışma, Mardin ili sınırları içerisinde faal durumda olan medreselerde Kürtçenin¹ kullanım biçimlerini, bu kullanımlara etki eden toplumsal etkenleri ve Kürtçenin sosyolinguistik yapı özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel sorunsalı, söz konusu medrese ortamlarında gündelik dil ile kurumsal/akademik dil arasındaki etkileşim biçimlerini ve bu bağlamda Kürtçenin geçirdiği dönüşümleri analiz etmektir. Bu bağlamda, araştırma yalnızca dilin yüzeysel kullanım örüntülerini değil, aynı zamanda bu kullanımların arkasında yatan sosyokültürel, pedagojik ve toplumsal dinamikleri de göz önünde bulundurmaktadır. Dilin medrese ortamında kazandığı yeni anlamlar, söylem düzeyindeki işlevleri ve bu işlevlerin farklı toplumsal alanlardaki yansımaları, çalışmanın temel inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Araştırmanın kuramsal temelini sosyolinguistik kuram oluşturmaktadır. Özellikle, dilin kullanımını ve etkilerini önceleyen yaklaşımlar ve temsilcileri kısaca tanıtılmıştır. Joshua A. Fishman (1926-2015) tarafından geliştirilen “alan” (domain) modeli, çalışmada merkeze alınan kuramsal çerçevenin omurgasını teşkil etmektedir. Fishman’a göre “alan”, bireylerin belirli toplumsal bağlamlarda hangi dili, ne şekilde ve kimlerle kullandığını anlamaya yarayan, dilsel tercihler ile toplumsal yapı arasındaki ilişkiyi açığa çıkaran bir analiz birimidir. Bu kapsamda çalışmada, medrese ortamlarında “arkadaşlık”, “eğitim”, “ibadet” “aile”, gibi çeşitli toplumsal alanlarda Kürtçenin nasıl işlediği ve hangi işlevleri üstlendiği sorgulanmaktadır. Bununla birlikte, “alan” kavramı ile birlikte “çokdillilik, ikideğişkelilik, dil kullanımı, dil seçimi, kod değiştirimi, kod karıştırımı” gibi temel sosyolinguistik kavramlar da analitik düzlemde kullanılmıştır. Böylece yalnızca dilin yüzeydeki pratikleri değil, aynı zamanda bu pratiklerin ardındaki yapılandırıcı toplumsal ve kültürel normlar da çözümlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın sahasını yani veri kaynağı ve araştırma evrenini ise Mardin ilinde bulunan medreselerde eğitim veren ve görenler oluşturmaktadır. Bu araştırma, hem medrese aktörleriyle gerçekleştirilen “yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar” hem de medreselerde yapılan “yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlemler”

¹ Bu çalışmada “Kürtçe” terimi, kapsayıcı bir üst kavram olarak hem Kurmancî hem de Zazakî lehçelerini içerecek biçimde kullanılmıştır. Ancak, her iki lehçenin birbirinden ayrıştırılarak, bağımsız biçimde vurgulanmasının gerekli görüldüğü bağlamlarda, ilgili lehçeler açık biçimde adlandırılmış ve ayrı ayrı ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, hem terimsel bütünlüğü koruma hem de lehçeler arası farklılıkları görünür kılma amacı taşımaktadır. Dolayısıyla, çalışma boyunca kullanılan dilsel tasnif, bağlama duyarlı bir biçimde kurgulanmış ve gerektiğinde ayrıştırıcı, gerektiğinde kapsayıcı bir terminoloji tercih edilmiştir.

aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel araştırma sorusu şu şekilde formüle edilebilir: Kürtçenin, Mardin medreselerinde ve bu medreselerin etkisiyle gündelik hayatta nasıl bir dönüşüme uğradığı; özellikle de medreselerde icra edilen pedagojik faaliyetler aracılığıyla gündelik bir dilin nasıl akademik bir dile evrildiğidir. Ayrıca, bu dönüşüm sürecinin dilin yapısal ve işlevsel boyutlarını nasıl etkilediği, dilin biçimbilimsel, sözdizimsel ve söylemsel düzeyde ne tür değişimler geçirdiği de incelenen başlıca hususlardır. Son kertede, hoca ve talebe gibi aktörlerin dil kullanımları medrese ortamlarında incelenerek, bu özel bağlamın dilsel pratikleri “aile, eğitim, arkadaşlık ve ibadetler” gibi gündelik etkileşim alanlarda nasıl yeniden biçimlendirdiği sosyolinguistik bir perspektifle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Konusu

Günümüzde Mardin il sınırları içerisinde birçok medrese aktif olarak faaliyet göstermektedir. Bu medreselerde eğitim gören talebelerin önemli bir kısmı Mardin merkez ve ilçelerinden gelmekle birlikte, komşu ve yakın illerden gelen talebeler de bu yapının bir parçasını oluşturmaktadır. Bölgenin² etnolinguistik demografik yapısına paralel biçimde, talebelerin büyük çoğunluğu Kürtçe’yi anadili olarak kullanmaktadır. Bununla birlikte, özellikle Arap nüfusun yoğun olduğu kırsal kesimlerden gelen Arapça konuşan talebeler ile sınırlı sayıda da olsa bölge dışından gelen ve anadili Türkçe olan talebelere de rastlanmaktadır. Benzer biçimde, medreselerde ders veren müderrisler de ağırlıklı olarak yerel halktan gelmekte ve gündelik hayatlarında Kürtçe başta olmak üzere

² Bu çalışmada “bölge” kavramı, dar anlamda fiziksel veya idari sınırlarla tanımlanan coğrafi bir alanı betimleyen teknik bir terim olarak ele alınmamaktadır. Aksine kavram, sosyolojik bir perspektifle, mekânsal sınırlamaların ötesine geçen ve ortak tarihsel deneyimler, dilsel benzerlikler, kültürel pratikler ile kolektif aidiyetler temelinde inşa edilen anlamlı bir sosyotopografya olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, mekânı yalnızca maddi bir zemin olarak değil, toplumsal ilişkilerin kurulduğu, simgesel anlamların üretildiği ve kültürel kodların yeniden üretildiği dinamik bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu çerçevede “bölge”, durağan ve nesnel bir coğrafi gerçeklikten ziyade, tarihsel süreçler içinde şekillenen, çok katmanlı ve toplumsal etkileşimler aracılığıyla sürekli yeniden tanımlanan bir sosyokültürel alanı temsil etmektedir. Bununla birlikte çalışmada “bölge” terimi, yalnızca betimleyici bir kavram olarak değil, aynı zamanda söylemsel bir strateji olarak da ele alınmaktadır. Özellikle Kürt coğrafyasına ilişkin bağlamlarda bu kullanım, “Kürdistan” isimlendirmesinin taşıdığı siyasal, kültürel ve hukuki çağrışımlardan kaçınma amacıyla tercih edilen örtmece bir dilsel pratikle ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle “bölge” ifadesi, Kürdistan/Kürt isimlendirmesinin doğrudan telaffuz edilmesinin tarihsel ve siyasal olarak sorunlu görüldüğü koşullarda, dil sansürü mekanizması ve/veya örtmece (euphemism) stratejisi işlevi üstlenmektedir. Sonuç olarak “bölge” sözcüğü, hem yerel gündelik dilde hem de kamusal ve bürokratik söylemlerde, daha nötr ve muğlak bir alternatif olarak dolaşıma sokulmakta; bu sayede olası siyasal gerilimleri azaltmaya yönelik bir işlev görmektedir. Bu bağlamda kavram, yalnızca coğrafi veya kültürel bir tanımlama aracı değil, aynı zamanda dilsel kaçınma pratikleri ve siyasal belirsizlik üretimiyle iç içe geçmiş bir söylemsel mekanizma olarak değerlendirilmelidir.

Arapça ve Türkçeyi aktif biçimde kullanmaktadırlar. Bu çokdilli profil, yalnızca bireylerin kişisel dil repertuarlarını değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinde tercih edilen dili de doğrudan etkilemektedir. Her ne kadar medreselerin müfredatı ve temel kaynak metinleri Klasik Arapça'ya dayanıyor olsa da, ders anlatımında müderrisler ve talebeler arasındaki ortak iletişim dili çoğunlukla Kürtçe olmaktadır. Bu tercih, yalnızca iletişim kolaylığından kaynaklanmamakta; aynı zamanda Kürtçenin eğitimsel bağlamda işlevselleşmesi sürecini de görünür kılmaktadır. Ne var ki, bu bağlamda kullanılan Kürtçe sıradan gündelik dil biçimlerinden ayrılmaktadır. Medrese ortamındaki ilmî faaliyetlerin yapısına bağlı olarak, bu dil daha kavramsallaştırılmış, terimleşmiş ve sistematik bir “özel dil” niteliği kazanmaktadır. Akademik içerikli söylem üretiminin bir parçası hâline gelen bu özel Kürtçe, yalnızca medrese sınırları içerisinde kalmamakta, eğitimini tamamlayıp icazetini almış hocalar aracılığıyla farklı toplumsal alanlara da taşınmaktadır. Böylece, medreseye özgü bu kavramsal dil, dinî otoriteyi temsil eden aktörlerin gündelik hayata dâhil olmasıyla birlikte farklı sosyal bağlamlarda da kullanılmaya devam etmektedir.

Gündelik hayatın tezahür ettiği sosyal mekânlar; sokak, kahvehane, çarşı ve işyeri gibi kamusal alanlarla birlikte, hane,³ cami ve okul gibi daha özel ve kurumsal alanları da içermektedir. Sosyolojik olarak her biri birer toplumsallaşma mekânı olarak değerlendirilen bu alanlar, aynı zamanda sosyolinguistik bağlamda “alan” kavramının somutlaştığı yerlerdir. Fishman'ın (1972b) kavramsallaştırdığı biçimiyle “alan”; belirli sosyal ilişkiler çerçevesinde, belli amaçlarla ve belli ortamlarda dilin nasıl kullanıldığını açıklayan analitik bir kategoridir. “Eğitim, din, aile, arkadaşlık ve iş” gibi toplumsal kurumlarla ilişkili olan bu alanlar, aynı zamanda konuşma pratiğinin zaman, mekân ve fiziksel çevreye (dekor) bağlı olarak şekillendiği “ortam” (setting) kavramıyla da iç içe geçmektedir. Bu bağlamda, yalnızca dilin kullanıldığı yer değil, aynı zamanda kullanımın amacı ve hedef kitlesi de dilin biçimini ve içeriğini belirleyen önemli faktörlerdendir.

Dilin toplumsal bağlamda nasıl biçimlendiği sorusuna yanıt ararken, dili kullanan özneler, yani özellikle müderrisler ve onların gündelik hayatta karşılaştıkları muhataplar, belirleyici bir konuma sahip olmaktadır. Mardin bu açıdan, medrese dili ile gündelik dilin karşılaştığı, etkileşime geçtiği ve yeniden biçimlendiği bir laboratuvar işlevi görmektedir.

³ Fishman ve dönemdaşı sosyolinguistler ailenin ortamı olarak “ev”i belirlemişlerdir. Dilbilimci Alan Davies'in (2005), “ev” kavramını doğrudan dil ile özdeşleştirerek “hane dili” terimini, D1 veya anadili kavramı yerine kullanması, bu mekânın dil edinimi ve aktarımındaki belirleyici rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu kuramsal çerçeveden hareketle, çalışmamızda, araştırma sahasında yaygın olan geniş aile yapısını daha kapsayıcı biçimde yansıtmayı nedeniyle “ev” kavramı yerine “hane” terimini kullanmayı tercih ettik.

Kapsamlı çokdilli bir yapı arz eden bu kent, hem yapısal olarak hem de bireysel aktörler düzeyinde çokdilli toplum özellikleri sergilemektedir.⁴ Bu toplumsal çeşitlilik içerisinde, medrese eğitimi almış ve dinî kültürün taşıyıcısı konumundaki müderrisler, iki farklı alan arasında bir tür dilsel aracı veya arayüz olarak işlev görmektedirler. Bu bağlamda, medrese ortamında edindiği kavramsal yoğunluklu Kürtçeyle hem gündelik hayattaki etkileşimini sürdüren hem de bu etkileşim içinde Kürtçeyi yeniden üreten müderrisin yazılı, sözlü ve sözsüz tüm pratikleri, onun dile yönelik tutumunu da biçimlendirmektedir. Diğer bir ifadeyle, eğitim alanında kullanılan özel Kürtçe ile gündelik hayatta pratik ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılan Kürtçenin, öncelikle müderrisin şahsında etkileşime geçtiği ve bu etkileşim aracılığıyla yeni bir biçim kazandığı ileri sürülebilir. Bu nedenle, müderrisin dil kullanım biçimlerinin farklı toplumsal kesimlerle sürekli etkileşim içinde olduğu, bu etkileşimden hem etkilendiği hem de bu süreçleri etkilediği ve dönüştürdüğü olgusu, bu çalışmanın temel çözümleme eksenlerinden birini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, Mardin ili sınırları içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden medreselerde Kürtçenin kullanım biçimlerini, dilsel dönüşümünü ve bu kullanımın gündelik hayattaki etkilerini, sosyolinguistik kuramsal bir çerçevede ve özellikle Fishman'ın "alan" kavramı ekseninde incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye'de medrese kurumuna yönelik akademik ilgiyi anlamak açısından Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi verileri dikkat çekici bir görünüm sunmaktadır. Bu platformda kayıtlı yüksek lisans ve doktora tezlerine genel bir bakış, medreseyle ilgili çalışmaların büyük oranda tarihsel bir çerçevede konumlandığını ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmalar, ağırlıklı olarak Selçuklu döneminde kurumsallaşan ve Osmanlı'nın son dönem reform girişimlerine kadar devam eden medrese yapıları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu tarihsel odaklanma, Cumhuriyet'in ilanını takiben 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i

⁴ Bu çalışma, Müslüman toplumun geleneksel dinî eğitim kurumu olan medreselerle sınırlandırıldığından, Hristiyanlığın farklı mezheplerine mensup Süryaniler ile onların hane ve ibadet dili olan Süryanice çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Ancak bu metodolojik sınırlama, Süryanice Kürtçe ve özellikle Arapça ile farklı toplumsal kompartmanlarda karşılıklı etkileşim hâlinde bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine, gündelik hayatta Süryaniler, Müslüman toplumla iç içe hayatlarını sürdürmekte, ortak kamusal alanları paylaşmakta ve bu süreçte Süryanice, kent ortamlarında Arapça ile, kırsal kesimlerde ise Kürtçe ile sürekli ve yoğun bir temas ilişkisi içerisinde varlığını devam ettirmektedir. 1990'lı yıllara gelindiğinde, pek çok Süryaninin anadilinin, yaşanılan mekâna bağlı olarak kentlerde Arapça, kırsalda ise Kürtçe hâline gelmişti. Bunun yanı sıra, daha sınırlı ölçekte de olsa, Ermenice ve Çeçence gibi dillerin benzer temas ilişkileri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu çokdilli etkileşimler, bölgenin dilsel ekolojisinin karmaşık yapısını ve dilsel temas ağlarının çeşitliliğini açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Tedrisat Kanunu ile birlikte medreselerin resmen kapatılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak bu kanuni yasaklamaya rağmen medreselerin, özellikle Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde farklı formlarda varlıklarını sürdürdükleri bilinmektedir. Buna karşın, söz konusu yapılar, uzun yıllar boyunca akademik çalışmaların ilgi alanı dışında kalmıştır. Bu durum, sadece akademik tercihlerle sınırlı olmayıp erken Cumhuriyet döneminin siyasi, ideolojik ve kültürel yapılanmasıyla da doğrudan ilişkilidir. Her şeyden önce, yeni devletin kurucu ilkeleri arasında merkezi bir yer işgal eden laiklik doğrultusunda şekillenen resmi pozitivist paradigma, medreseleri dinî bilginin üretildiği ve aktarıldığı kurumlar olarak sistematik biçimde dışlamıştır. Buna ek olarak, ulus-devlet projesinin homojenleştirici dil politikaları çerçevesinde, Kürtçe ve Arapça gibi yöresel ve bölgesel dillerin kamusal görünürlüğünü sınırlandırma yönündeki ideolojik tutum da önemli bir rol oynamıştır. Doğu ve Güneydoğu'daki medreselerin bu dilleri hem gündelik pratiklerde hem de ilmî-dinî söylemde yeniden üreten temel kurumlar olması, devlet açısından medreselerin iki yönlü bir “sakıncalı alan” olarak görülmesine neden olmuştur. Dolayısıyla medreseler, bir yandan “dinî bilgi” üretimiyle ilişkili olmaları nedeniyle katı laik politikaların hedefi hâline gelirken, diğer yandan Kürtçe ve Arapçanın aktarımını sağlayan kültürel mekânlar olmaları nedeniyle ulus-devletin etno-dilsel homojenlik hedefi açısından bir tehdit olarak algılanmıştır. Nitekim medreselerin uzun süre ilmî ve kamusal tartışmaların dışında bırakılması, hem dinî hem de “etno-dilsel kimlik”in taşıyıcısı olan bu kurumların, siyasi ve ideolojik gerekçelerle çifte bir dışlama mekânizmasına maruz kaldığını göstermektedir.

Ayrıca, 2000'li yıllarda, 1987'den itibaren yürürlükte olan olağanüstü hâl uygulamasının 30 Kasım 2002 tarihinde sona ermesi, Türkiye'de siyasal ve kültürel dönüşümlerin hız kazanmasına ve demokratikleşme yönünde önemli reformların hayata geçirilmesine imkân sağlamıştır. Özellikle bölgedeki her ilde bir üniversitenin kurulması, Kürt meselesine dair akademik hassasiyetin yükselmesi ve sivil toplumun dinî kurumlara yönelik ilgisinin artması gibi dinamikler, medrese konusunun yeniden ele alınmasını mümkün kılmıştır. Nitekim 2010 sonrası dönemde, medrese geleneğine yönelik akademik ilginin belirgin biçimde arttığı görülmektedir. Bu artış, genel olarak medreseleri konu edinen çalışmaların yanı sıra, özellikle Türkçe literatürde çoğu araştırmacı tarafından “Şark” veya “Doğu medreseleri”⁵ olarak adlandırılan Kürt

⁵ M. Halil Çiçek'in *Şark Medreselerinin Serencâmı* (2009) Sadreddin Öztoprak'ın *Şark Medreselerinde Bir Ömür* (2003) ve Mehmet Çağlayan'ın *Şark Uleması* (1996) başlıklı eserleri, konu edindikleri medrese ve müderrisler kadar tercih ettikleri kavramsal isimlendirmeler üzerinden de dikkat çekici bir

*medreselerine*⁶ odaklanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde niceliksel bir yoğunlaşma şeklinde kendini göstermektedir. Söz konusu eğilim, hem medrese kurumunun tarihsel, işlevsel, pedagojik ve sosyokültürel işlevlerinin yeniden değerlendirilmesine yönelik artan akademik ilgiyi hem de Kürt medreselerinin eğitim, din ve toplumsal yapı bağlamındaki özgün konumunun daha sistematik ve kuramsal çerçevelerle ele alınmaya başlandığını göstermektedir. Bu bağlamda, 2010 sonrası üretilen lisansüstü çalışmalar, medreselerin yalnızca geleneksel bir dinî eğitim kurumu olarak değil; aynı zamanda toplumsal hafıza, dilsel süreklilik ve kültürel aktarımın önemli bir bileşeni olarak yeniden konumlandırıldığını ortaya koymaktadır. Böyle bir süreç/bağlam içerisinde bu çalışma, mevcut literatürdeki bu dönüşümü dikkate alarak, hem Türkiye’deki güncel medrese

ortaklık sergilemektedir. Bu eserlerde “Şark” kavramının kullanım biçimi, coğrafi bir yön tayininden öte, belirli bir etno-kültürel gerçekliğin yani özellikle Kürt kimliğinin ve Kürt ilmî geleneğinin, dolaylı ve örtük bir biçimde ifade edilmesine hizmet eden söylemsel bir tercih olarak okunabilir. Nitekim metinlerin içerikleri, ele aldıkları şahsiyetler, kurumlar ve pratikler dikkate alındığında, söz konusu çalışmaların esasen Kürt medreseleri, Kürt uleması ve Kürt tasavvuf çevreleri üzerine yoğunlaştığı açıkça görülmektedir. Bu durum, “Şark” teriminin, Kürt ismini doğrudan telaffuz etmekten imtina edilen tarihsel ve siyasal bağlamlarda bir tür *dil sansürü* (censorship) ve/veya *örtmece* (euphemism) işlevi gördüğünü düşündürmektedir. Bu kavramsal tercihin arka planında, Cumhuriyet dönemi boyunca Kürt kimliğine ve Kürt diline yönelik resmî ve gayriresmî baskı rejimlerinin, akademik ve popüler yazım pratikleri üzerinde yarattığı sınırlandırıcı etki belirgin biçimde hissedilmektedir. “Şark” kavramı, bu bağlamda, hem coğrafi olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu’yu işaret eden görece nötr bir terim olarak işlev görmek hem de Kürtlüğe dair açık göndermeleri perdeleyerek metinlerin dolaşıma girmesini ve meşruiyet kazanmasını kolaylaştıran bir söylemsel stratejiye dönüşmektedir. Dolayısıyla bu eserlerde “Şark”, yalnızca bir yön adı değil; aynı zamanda siyasal duyarlılıklarla şekillenmiş, temkinli bir isimlendirme taktığının ürünü olarak değerlendirilmelidir. Nitekim Mehmet Çağlayan’ın *Şark Uleması* adlı eserinin yazılış gerekçesine ilişkin açık beyanı, bu örtümcenin pratiğini daha görünür kılmaktadır. Çağlayan (2004, s. 24), söz konusu çalışmayı kaleme alma nedenini, “Kürt âlim, mutasavvıf ve ediplerinden kimsenin bahsetmemesi” şeklinde açıkça ifade etmekte ve böylece ele aldığı şahsiyetlerin etnik ve kültürel aidiyetine doğrudan işaret etmektedir. Bu ifade, eserin başlığında tercih edilen “Şark” kavramı ile metnin içeriksel yönelimi arasındaki gerilimi de ortaya koymaktadır: Başlık düzeyinde temkinli ve dolaylı bir dil tercih edilirken, metnin iç mantığı ve yazılma motivasyonu açık biçimde Kürt ilmî ve tasavvufî mirasının görünür kılınmasına yöneliktir. Bu durum, söz konusu eserlerin yalnızca hatırat veya biyografik derleme niteliği taşımadığını; aynı zamanda Kürt ilmî ve dinî geleneğinin silinmiş veya marjinalleştirilmiş hafızasını yeniden inşa etmeye yönelik simgesel bir müdahale işlevi gördüğünü de göstermektedir. “Şark” kavramı etrafında kurulan bu söylem, bir yandan dönemin siyasal sınırları içinde mümkün olanı gözetirken, diğer yandan Kürt medrese geleneğini, ulemasını ve tasavvuf çevrelerini kayıt altına alarak kültürel ve simgesel sermayenin yeniden dolaşıma sokulmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu eserler, isimlendirme düzeyindeki örtük stratejilere rağmen, Kürt ilmî geleneğinin sürekliliğini belgeleyen ve onu kamusal hafızaya dâhil eden önemli metinler olarak değerlendirilmelidir.

⁶ Yıldırım (2018), üç ciltlik kapsamlı ve muhalled eserine *Kürt Medreseleri ve Âlimleri* başlığını vermek suretiyle, medreselerin isimlendirilmesi etrafında süregelen terminolojik çekincelere ve tartışmalara önemli ölçüde açıklık kazandırmıştır. Bu tercih, sadece bir isimlendirme meselesi olmanın ötesinde, Kürt medreselerinin tarihsel, kültürel ve entelektüel özgünlüğünü açık biçimde tanıyan ve görünür kılan bilinçli bir akademik konumlanmaya işaret etmektedir. Böylelikle Yıldırım’ın çalışması, “Şark” veya “Doğu” gibi örtük ve dolaylı isimlendirmelerin yarattığı belirsizlikleri büyük ölçüde aşarak, Kürt medreselerini kendi toplumsal ve tarihsel bağlamı içinde doğrudan adlandıran ve meşrulaştıran bir referans noktası oluşturmuştur. Bu yönüyle eser, literatürde uzun süredir devam eden isimlendirme tartışmalarını büyük ölçüde sonlandıran ve sonraki araştırmalar için terminolojik ve kavramsal bir zemin sunan önemli bir katkı niteliği taşımaktadır.

gerçekliğini görünür kılmayı hem de Kürt medreselerinin sosyolinguistik açıdan nasıl bir işlev üstlendiklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Dolayısıyla çalışma, medreseleri sadece tarihselci ve merkezî söylemin çizdiği sınırlı çerçevede ele almak yerine, bu kurumların güncel ve yaşanan pratiklerdeki karşılıklarını da analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, medreseyi içeriden ve mikro bir perspektifle inceleme tercih edilmiştir. Böylece medreselerin günümüzde üstlendikleri işlevsel yapılar; toplumsal, dilsel ve kültürel boyutların kesişim alanında yer alan sosyolinguistik bir çözümleme aracılığıyla değerlendirilmektedir.

Bölge medreselerine ilişkin yürütülen akademik araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde belirli tematik odaklar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu odaklar başlıca sekiz başlıkta toplanabilir:

(i) Medreselerin kurumsal yapıları ve fiziksel-mekânsal özellikleri: Kartal, 2002; Pilatin, 2011; Bala, 2012; Bayram, 2014; Akdemir, 2016; Aydın, 2019.

(ii) Medrese müfredatları ve ders içerikleri: Ürek, 2020; Gökalp, 2020; Özdemir, 2022; Işıkgör, 2023; Sevim, 2024; Büyükdag, 2020.

(iii) Arapça öğretiminin içeriği, düzeyi ve pedagojik biçimi: Erman, 2013; Ocak, 2017; Tayşan, 2019; Savar, 2020; Burak, 2020; Akcan, 2023; Aldeniz, 2023; Öztemel, 2023; Kızılkaya, 2024; Akdoğan, 2025.

(iv) Medreselerin eğitim kurumu olarak işlevleri: Kardaş, 2015; Çelik, 2017; Ören, 2019; Dağlı, 2023; Çetin, 2025.

(v) Medreselerin toplumsal yönleri: Şengül, 2008; Bozkurt, 2014; Kaya, 2017; Aşkın, 2018; Ercüment, 2018; Gül Kaplan, 2018; Arvas, 2020; Çakır, 2020; Adıgüzel, 2023; Altun, 2023; Sevgili, 2024.

(vi) Medreselerde yetişen âlimler ve eserleri: Karakaya, 2006; Bayram, 2018; Güler, 2019; Barış, 2019; Tekin, 2019; Varol, 2021; Ceylan, 2021; Mete, 2021; Okuyan, 2021; Apuhan, 2022; Çabuk, 2022; İnan, 2022; Özcan, 2022; Özdemir, 2022; Saylık, 2022; Acar, 2023; Acat, 2023; Alan, 2024; Ceyhan, 2024; Genç, 2024; Özaydın, 2024; Yıldız, 2024; Arğun, 2025; Çevik, 2025; Karacan, 2025; Kumru, 2025.

(vii) Medrese-tasavvuf ilişkisi ve Nakşibendî-Hâlidî gelenek: Şengül, 2008; Ermiş, 2019; Az, 2021; Ceylan, 2021; Mete, 2021; Aksan, 2024; Özaydın, 2024; Yıldız, 2024; Arğun, 2025.

(viii) Medreselerde Kürt edebiyatı, dili ve kültürü üzerine yapılan çalışmalar: Deniz, 2021; Salih, 2021; Apuhan, 2022; Özdemir, 2022; Kılıç, 2023.

Görüleceği üzere bu çalışmalar, genellikle tarihsel, pedagojik ve dilsel yaklaşımlarla sınırlı kalmakta; bölge medreselerinin çok katmanlı sosyal ve kültürel işlevlerini kapsamlı biçimde ortaya koyma konusunda sınırlı bir etki yaratmaktadır. Bununla birlikte, daha az sayıda olmakla birlikte, medreseyi sadece bir eğitim kurumu olarak değil; aynı zamanda, din, gelenek ve modernleşme; bilgi, toplum ve iktidar gibi antropolojik ve etnografik; dinî bilginin üretimi gibi felsefi; ve medreseyi, eğitim işlevi ve toplumsal olgu olarak ele alan sosyolojik çalışmalar da yapılmıştır. Ancak bu tür çalışmaların sayıca azlığı ve alandaki etkilerinin sınırlı kalması, medrese araştırmalarının yöneldiği paradigmanın hâlâ daha çok tanıtıcı, tasvir edici ve tarihî bir düzeyde seyrettiğini göstermektedir.

Ayrıca, bölge medreselerinin müfredat yapısında “alet ilimleri” olarak adlandırılan sarf, nahiv ve belagat gibi dilsel çözümleme odaklı derslerin ağırlıkta olması, alana yönelik yazılan tezlerde de dil merkezli incelemelerin öne çıkmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, mevcut tezlerdeki çalışma konuları büyük ölçüde dilbilimsel içerik taşımakta; ancak bu incelemelerin çoğu betimleyici nitelikte olup açıklayıcı veya çözümleyici derinlikten yoksun kalmaktadır. Metodolojik açıdan değerlendirildiğinde, tezlerin önemli bir kısmı tanıtıcı ve tasvir edici bir düzeyde kalmakta; medrese kurumunun dinamik ve çok katmanlı yapısını açıklamaya yönelik kuramsal çabalardan uzak bir görünüm sergilemektedir. Bu genel çerçevede doğrultusunda, 2012 yılında gerçekleştirilen iki uluslararası sempozyum kapsamında Bingöl’de (29 Haziran-1 Temmuz) yaklaşık 75, Muş’ta ise (5-7 Ekim) 160 bildiri sunulmuş; söz konusu bildiriler daha sonra ilgili sempozyum kitaplarında yayımlanarak akademik literatüre kazandırılmıştır. Son yıllarda gerek bu bildirilerde gerekse yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen akademik makalelerde sayısal bir artış dikkat çekmektedir; ancak içeriksel çeşitlilik ve yöntemsel zenginlik açısından daha fazla kuramsal derinliğe ve özgün katkıya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmaların büyük bölümü, yukarıda ana hatları çizilen tematik çerçevenin ötesine geçememektedir. Dolayısıyla, bölge medreselerine ilişkin akademik literatürde, gerek konu seçiminde gerekse yöntemsel yaklaşımlarda belirgin bir tekrara ve tekdüzeliğe rastlanmaktadır. Bu durum, medreseyi hem eğitimsel hem de toplumsal bir kurum olarak daha bütüncül bir yaklaşımla analiz etme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Medreselere yönelik akademik ilginin son 20 yılda belirgin biçimde artmasına rağmen, bu kurumsal yapılara dair gerçekleştirilen çalışmalarda sosyolinguistik temaların büyük ölçüde ihmal edildiği dikkat çekmektedir. Oysa medrese bağlamının sosyolinguistik açıdan incelenmesi, yalnızca gündelik hayatla iç içe geçmiş değil, aynı zamanda onu aşan sosyal, kültürel/dilsel, dinî ve pedagojik boyutları anlamaya yönelik önemli açılımlar sunabilecek potansiyele sahiptir. Zira medrese ortamında eğitim gören talebelerin, yalnızca Kürtçenin çeşitli diyalektleriyle değil, aynı zamanda farklı anadillerine sahip bireylerle sürekli etkileşim içerisinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu kurumların talebeleri çok yönlü dilsel uyaranlara maruz bıraktığı rahatlıkla söylenebilir. Yaklaşık 7-8 yıl süren bu eğitim süreci boyunca talebeler, Klasik Arapçanın dilsel ve gramatikal tüm ayrıntılarına vakıf olmakta, ardından icazetli (mucâz) bir din adamı olarak toplumsal hayata entegre olmaktadır. Bu bağlamda, uzun yıllara yayılan bu yoğun dil eğitiminin, bireylerin gündelik hayatta kullandıkları Kürtçeyi yeniden kurgulamalarına ve üretmelerine olanak sağladığı öne sürülebilir. Nitekim medrese çıkışlı hocaların düğün ve taziye gibi sosyal ortamlarda gerçekleştirdikleri vaaz ve nasihatlerde kullandıkları Kürtçenin, gündelik konuşma dilinden önemli ölçüde ayrıştığı gözlemlenmektedir. Bu durum, medrese ortamındaki dilsel edinimlerin, Kürtçenin işlevsel dönüşümüne doğrudan etki ettiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, Kürtçenin medreselerde ne ölçüde, hangi alanlarda ve hangi biçimlerde kullanıldığına ilişkin herhangi bir sosyolinguistik çalışmanın bulunmayışı, bu alandaki literatürde ciddi bir boşluk yaratmaktadır.

Türkiye’de sosyolinguistik alanda yapılan akademik çalışmaların genel görünümünü değerlendirmek amacıyla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi’nde gerçekleştirilen yüzeysel bir tarama, bu alanda kayda değer bir akademik birikimin oluştuğunu ortaya koymaktadır. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde üretilmiş söz konusu tezlerin büyük çoğunluğunun saha araştırmalarına dayanmış olması, sosyolinguistiğin sosyoloji, antropoloji ve dilbilim gibi kuramsal temeli güçlü sosyal bilim disiplinlerinin kesişiminde konumlanmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim sosyolinguistik, doğası gereği, dilin gündelik hayat pratikleri içerisindeki kullanımlarına odaklanmakta ve bu yönüyle saha temelli veri üretimini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, ampirik verilerle desteklenmeyen kuramsal yaklaşımların sosyolinguistik bağlamda yeterli ve geçerli kabul edilmesi pek mümkün değildir. Bu durum, Türkiye’de üretilen tezlerde de yansımalarını bulmakta; uygulamaya ve saha verilerine dayalı çalışmalara ağırlık

verildiği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’deki sosyolinguistik tezlerinin Batı’daki örneklerine kıyasla kavramsal ve kuramsal açıdan hâlâ yetersiz kaldıkları da belirtilmelidir. Bu eksiklikler, söz konusu tezlerin derinlikli analizler üretmesini ve sosyolinguistik teorilerin yerel bağlamlarda işlevsel biçimde uygulanmasını önemli ölçüde sınırlamaktadır.

Yapılan literatür incelemesi neticesinde, Türkiye’deki sosyolinguistik tez çalışmalarının çeşitli yapısal ve içeriksel problemler barındırdığı tespit edilmiştir:

1. *Konu dağınıklığı*: Mevcut tezlerde belirgin bir şekilde tematik odaklanma sorunu göze çarpmaktadır. Çalışmalar, sistematik bir bütünlük içinde ilerlemektense, çoğunlukla bağımsız ve dağınık konular etrafında şekillenmekte; bu da ortak kavramsal çerçevelerin, disiplinler sürekliliğinin ve literatür birikiminin oluşumunu engellemektedir.

2. *Alan bağımlılığı ve kuramsal sınırlılık*: Özellikle Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dallarında üretilen ve genellikle Türkçe dışındaki dillerde kaleme alınan tezlerde, sosyolinguistik kuramlar belirli ölçüde kullanılmakla birlikte, bu kuramsal çerçevenin yalnızca incelenen dile ve bölüme özgü bağlamlarla sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, sosyolinguistiğin evrensel ve disiplinlerarası boyutunu daraltmakta ve uygulamalı alanda üretilecek karşılaştırmalı bilgiyi sınırlandırmaktadır.

3. *Kavramsal yetersizlik ve terminolojik sorunlar*: Türkçe olarak kaleme alınmış tezlerin önemli bir bölümü, henüz başlangıç aşamasında olan çalışmalar olup, yüzeysel betimlemelerle sınırlı kalmaktadır. Buna ek olarak, temel kavramlar arasında açık bir terminolojik bütünlük sağlanamaması, bu çalışmaların akademik değeri ve yeniden kullanılabilirliğini önemli ölçüde azaltmaktadır.

4. *Literatürdeki tematik boşluklar*: Bu yapısal eksikliklere ek olarak, bu çalışmanın özel bağlamı açısından bakıldığında, medreselerde Kürtçenin kullanımına dair herhangi bir sosyolinguistik çalışmanın henüz gerçekleştirilmemiş olması da literatürde ciddi bir boşluk olarak değerlendirilmelidir. Medrese gibi çokdilli ve çok katmanlı eğitim ortamlarının, sosyolinguistik analizlere konu edilmemiş olması, hem teorik hem de uygulamalı açılardan önemli bir eksikliktir.

Bütün bu sorunlara rağmen, Türkiye’de özellikle ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin dil kullanım pratiklerine odaklanan sosyolinguistik tez çalışmalarında son yıllarda belirgin bir niceliksel artış gözlemlenmektedir. Bu artış, yalnızca ampirik veri üretimini değil, aynı zamanda sosyolinguistik kuramların Türkçeye

aktarılmasını da beraberinde getirmiştir. Kuramsal bilgilerin Türkçeye çevrilmesi ve akademik dolaşıma girmesi, ilerleyen süreçte daha nitelikli ve bütüncül çalışmaların önünü açabilecek potansiyel taşımaktadır. Ancak bu gelişmelerin medrese gibi özel toplumsal ve kültürel alanlara yönlendirilmesi, sosyolinguistik araştırma gündeminin daha kapsayıcı ve derinlikli bir çerçeveye kavuşması açısından elzem görünmektedir.

Her ne kadar medrese bağlamında Kürtçenin kullanımına dair doğrudan bir sosyolinguistik araştırma henüz gerçekleştirilmemiş olsa da, bu durum Kürtçe ve onun lehçeleri⁷ üzerine genel anlamda hiçbir akademik çalışmanın yapılmadığı anlamına gelmemektedir. Nitekim 2010'lu yıllardan itibaren bu alandaki çalışmaların sayısında belirli bir artış gözlemlenmektedir. Ancak Kürtçe ve lehçeleriyle ilgili söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğu halk bilimi, sözlü ve yazılı edebiyat gibi temalarla sınırlı kalmakta; bu da, Kürt Dili ve Edebiyatı alanında geliştirilen akademik yaklaşımların büyük ölçüde Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında yerleşik olan araştırma geleneklerinden ödünç alındığını göstermektedir.

Kürtçeye dair çalışmalarda sosyolinguistik kavramların ve kuramların sınırlı biçimde veya hiç kullanılmıyor oluşu, birkaç yapısal ve tarihsel nedene dayandırılabilir:

1. *Çalışma dili sorunu*: Kürtçeye ilişkin akademik araştırmaların büyük bir kısmının Türkçe dışındaki dillerde, özellikle İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi Batı dillerinde yapılması, bu kuramsal çerçevelerin Türkiye akademisinde yeterince içselleştirilmemesine yol açmaktadır.

2. *Kuramsal kaynaklara erişim güçlüğü*: Batı'da 1950-1970 yılları arasında geliştirilen ve günümüzde klasikleşmiş kabul edilen sosyolinguistik yaklaşımlara ilişkin kuramsal kaynakların Türkçeye yeterince çevrilmemiş veya akademik çevrelerde dolaşıma sokulmamış olması, bu alandaki kuramsal zemin eksikliğini derinleştirmektedir.

⁷ Dilbilim ve Türkoloji alanlarında benimsenen farklı kuramsal yönelimler, kavramsal çeşitliliği artırmakla birlikte terminolojiye ilişkin belirli belirsizlikleri ve kullanım farklılıklarını da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada, İmer ve arkadaşları (2011, ss. 19; 187; 235) tarafından önerilen “şive (accent), ağız (subdialect), lehçe (dialect)” sınıflandırması yerine, Eker (2015, ss. 39-40) ve Demirci'nin (2020, ss. 252-253) “ağız (accent [local dialect]), şive (subdialect) ve lehçe (dialect)” biçimindeki terminolojik ayrımı esas alınmıştır. İlgili kavramlar, çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda birbirinden analitik olarak ayrıştırılarak kullanılmıştır. Bununla birlikte, saha araştırması sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcıların söz konusu bilimsel ve terminolojik ayrımların büyük ölçüde farkında olmadıklarını; pratik dil kullanımlarında ise “ağız” ve “şive” gibi daha dar kapsamlı terimler yerine, bu değişikliklerin tümünü kapsayan üst bir kategori olarak “lehçe” kavramını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, akademik terminoloji ile gündelik dilsel farkındalık arasındaki ayrışmayı açık biçimde yansıtmaktadır.

3. *Kavramsal çeviri problemleri*: Sosyolinguistiğin 1950 sonrasında hızla gelişen bir disiplin olarak ortaya çıkardığı terimlerin ve kavramların Türkçeye aktarımı sürecinde yaşanan çeviri sorunları ve terminolojik karmaşalar da, bu alandaki kuramsal yetersizliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüleri bünyesinde kurulan Kürt Dili ve Edebiyatı veya Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dallarında hazırlanan tezler, konu çeşitliliği ve nicelik bakımından önemli bir boşluğu doldurmakla birlikte, özellikle disiplinlerarası nitelik taşıması beklenen ve yabancı kaynaklarla temellendirilmesi gereken sosyolinguistik çerçeveden büyük ölçüde uzak kalmaktadır. Dolayısıyla bu tezlerin bir kısmında medrese ortamına dair kimi göndermeler bulunsa da, Kürtçenin medrese bağlamındaki kullanımına ilişkin kuramsal ve bütüncül bir analiz sunulmadığı görülmektedir.

Literatürdeki boşluğu daha somut bir biçimde ifade etmek gerekirse, medreselerde Kürtçenin özellikle eğitim ve din dili olarak kullanımı, şu ana dek sosyolinguistik bir bakış açısıyla sistematik biçimde araştırılmamıştır. Bazı tezlerde medrese ortamındaki dilsel tercihlere, talebelerin anadilleri ile hocaların anlatım dili arasındaki ilişkilere sınırlı biçimde değinilmiş olsa da, bu tür yaklaşımlar çoğunlukla yalnızca yüzeysel bilgi düzeyinde kalmakta ve kavramsal bir çerçeveye oturtulamamaktadır. Benzer şekilde, medrese müfredatına ilişkin bazı tezlerde, kullanılan ders kitaplarının veya metinlerin Kürtçe olduğuna dair bilgiler yer almakla birlikte, bu metinlerin talebelerin dil tutumlarına, gündelik Kürtçenin medrese ortamında nasıl dönüştüğüne veya talebelerin dilsel farkındalığına nasıl etki ettiğine dair herhangi bir çözümlemeye rastlanmamaktadır. Ayrıca, medrese ortamında edinilen özel dil repertuarın, hocalar tarafından gündelik hayatta nasıl kullanıldığı ve bu dilsel formun toplumsallaşma süreçlerine nasıl dâhil olduğu da mevcut literatürde tamamen göz ardı edilmektedir.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, Kürt medreseleri ile Kürtçenin edinimi ve kullanımı arasındaki ilişkiyi sosyolinguistik bir perspektifle ele alan akademik çalışmaların bulunmaması, hem Kürt Dili ve Edebiyatı araştırmaları hem de sosyolinguistik disiplini açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Özellikle medreselerde ortalama 7-8 yıl boyunca tahsil görüp icazet almış hocaların kullandığı; gündelik Kürtçeden farklılaşarak daha “ilmi” veya “akademik” bir değişkeye dönüşen dil biçimleri, literatürde henüz hiç ele alınmamış alanlardan biridir. Oysa bu tür bir dilsel dönüşüm, sosyolinguistiğin kuramsal çerçevesi içerisinde oldukça anlamlı biçimde analiz

edilebilecek bir olgudur. Bu bağlamda, söz konusu eksikliği gidermeyi hedefleyen bu araştırmanın, medreselerde Kürtçenin eğitim ve din dili olarak nasıl kullanıldığını, müderrislerin öğretim pratikleri ve talebelerin dilsel deneyimleri üzerinden çözümleyerek alana özgün katkılar sunması amaçlanmaktadır. Araştırmada kullanılan saha verileri, medreselerde edinilen özel dil biçimlerinin toplumsal hayatta nasıl kullanıldığına ilişkin gözlemleri de içereceğinden, bu çalışma yalnızca medrese ortamının iç dinamiklerine değil, aynı zamanda Kürtçenin sosyokültürel işlevlerine dair yeni bir bakış açısı sunacaktır. Bu yönüyle çalışma, hem sosyolinguistik literatüre katkı sağlayacak hem de Kürtçenin eğitimsel ve toplumsal dönüşüm süreçlerine dair daha derinlemesine çözümlemelerin önünü açacaktır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamı, yalnızca Mardin ilinde aktif olarak faaliyet gösteren medreselerle sınırlıdır. Bu çerçevede, çalışmanın veri kaynakları, söz konusu medreselerde hâlihazırda ders veren müderrisler ile bu kurumlardan icazet alarak, eğitim, din hizmetleri, sivil toplum, memuriyet gibi farklı toplumsal alanlarda faaliyet gösteren kişilerle sınırlı tutulmuştur. Araştırma, aynı zamanda ikinci bir sınırlama daha içermektedir. Medrese ortamında eğitim alan ve veren katılımcıların büyük çoğunluğunun anadilinin Kürtçe olması ve ders anlatımlarında büyük ölçüde Kürtçenin tercih edilmesi nedeniyle, bu bağlamda ortaya çıkan ve akademik bir etkinlik içerisinde şekillenen Kürtçenin, gündelik kullanım biçimlerinden farklı, daha kavramsallaşmış ve “özel dil” formu sergilediği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma, Kürtçenin medrese bağlamında oluşan bu özel kullanım biçimini daha yakından incelemek üzere kendisini yeniden sınırlandırmakta ve özellikle bu dile ilişkin söylem ve pratiklerin tespitine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, Kürtçenin medrese ortamına özgü bu özel dilin karakteristiklerinin daha ayrıntılı analizine imkân tanıyan yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatların, özellikle müderrislerle gerçekleştirilmesinin araştırma açısından daha anlamlı ve işlevsel olacağı değerlendirilmiştir. Talebelerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın temel analiz sürecine doğrudan dâhil edilmemiş ancak araştırmanın genel bulgularını destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte yardımcı veri olarak düşünülmüştür.

Araştırmanın, bu bağlamda ortaya koyduğu bulguların tüm alanı kapsama iddiası taşımadığı; tersine, belirli bir alanda ve sınırlı sayıda aktör aracılığıyla, Kürtçenin

kullanım biçimlerinde ortaya çıkan ortaklıklar ile farklılıkları belirlemeyi amaçladığı vurgulanmalıdır. Bununla birlikte, çalışmanın çeşitli boyutlarıyla bazı unsurları araştırma kapsamı dışında bıraktığı da açıkça belirtilmelidir. Özellikle, bu araştırma Kürtçenin diğer dinî eğitim kurumlarındaki kullanımlarını veya daha geniş düzeydeki farklı işlevsel alanlardaki dilsel pratiklerini konu edinmemektedir. Zira bu çalışmanın amacı, ne doğrudan din dili olarak Kürtçeyi, ne de Kürtçenin yapısal özelliklerini veya diğer bağlamlardaki kullanım örüntülerini incelemektir. Araştırmanın uygulama sürecinde temel odak noktası, Mardin il sınırları içerisinde faaliyet gösteren medreselerde eğitim alan ve veren müderrislerin Kürtçeyi kullanma biçimlerini, diğer bir ifadeyle dilin toplumsallığını, analiz etmektir. Bu kapsamda, bireylerin dilsel tercihlerinin ardında yer alan duygu, düşünce ve tutumları çözümlemeyi amaçladığı için nitel bir araştırma deseni temelinde yapılandırılmıştır. Nitel yaklaşım, katılımcıların kendi deneyimlerine dayalı anlam üretim süreçlerini doğrudan görünür kılması bakımından, araştırmanın amacına ve sorularına en uygun yöntemsel çerçeveyi sunmaktadır. Bu bağlamda, veri üretiminin merkezine “yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat” tekniği yerleştirilmiştir. Söz konusu teknik, katılımcıların dilsel deneyimlerini hem ayrıntılı hem de bağlamsal bir bütünlük içinde ifade edebilmelerine olanak tanırken, aynı zamanda araştırmacıya dilsel pratiklerin ardındaki toplumsal ve kültürel boyutları daha derinlikli biçimde analiz etme imkânı sağlamaktadır. Bununla birlikte, nitel yöntemin tercih edilmesi belirli güçlükleri ve sınırlılıkları da beraberinde getirir. Nitel araştırmalar, yapıları gereği araştırmacı ile katılımcı arasındaki etkileşimin yoğun, veri üretim sürecinin ise öznel anlatılara dayalı olduğu bir epistemolojik zemine sahiptir. Dolayısıyla araştırmacının yorumlayıcı konumu ile katılımcıların kendi gerçekliklerini ifade etme biçimleri analitik sürecin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Bu nedenle, öznel boyutların bütünüyle dışlanması olanaklı değildir; aksine, nitel yaklaşım, söz konusu öznel unsurları araştırmanın anlam kurma sürecinin bir bileşeni olarak kabul eder. Bu çerçevede, nitel veri üretimi yalnızca içerik açısından değil, araştırmacının sahadaki konumlanışı, etkileşimin niteliği ve bağlamsal koşullar tarafından şekillenen çok katmanlı bir yapı arz eder. Bu çok katmanlılık, hem dilsel pratiklerin oluşumunu hem de bu pratiklerin katılımcılar tarafından nasıl anlamlandırıldığını çözümlemek açısından araştırmaya özgün bir analitik derinlik sağlamaktadır.

Nitekim kullanılan yöntem ve tekniklerin kendi iç riskleri olduğu kadar, araştırmacıdan kaynaklanan sınırlılıklar da göz ardı edilmemelidir. Araştırmacı, veri

kaynaklarına ulaşma sürecinde ve saha içinde uygun katılımcıların belirlenmesinde yahut araştırmanın uygulanma sürecinde zaman zaman hatalı tercihlerde bulunabilir. Aynı şekilde, görüşmeler sırasında elde edilen verilerin yorumlanmasında, kaynak kişilerin söylemlerine dair olası manipülasyonları gözden kaçırma veya araştırma bağlamının gerektirdiği kavramsal/kuramsal derinliğe tam olarak vakıf olmama ihtimali de araştırmanın güvenilirliğini etkileyebilecek unsurlar arasında yer almaktadır. Bu türden olası sapmaların farkında olunması, elde edilen bulguların her durumda belirli bir hata payı içerdiğini kabullenmeyi ve yorumlamalarda ihtiyatlı bir yaklaşımı zorunlu kılar. Bu nedenle, ulaşılan sonuçların genellenebilirliğinden ziyade bağlamsal geçerlilik taşıdığı ve ancak benzer nitelikteki başka araştırmalarla desteklendiğinde daha sağlam bir akademik zemine oturacağı unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, araştırmada elde edilen saha verileri, esasen Mardin'deki belirli medreselere özgü olarak yürütülen “yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat” ve “yapılandırılmamış katımlı aralıklı doğal gözlem”lere dayanmaktadır. Bu yönüyle, elde edilen bulgular, sahayı temsil etme kapasitesine sahip olmakla birlikte, sahadaki çok sayıdaki diğer değişkenin ve yapısal farkın etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu bulguların Türkiye'nin diğer bölgelerindeki medreselere doğrudan genellenemeyeceği de açıktır. Ancak bu sınırlılığa rağmen, ulaşılan bulguların, Kürtçenin medrese bağlamındaki kullanımı konusunda anlamlı ipuçları sunduğu ve bu yönüyle hem söz konusu kurumsal aktörlerin dilsel pratiklerine dair bir çerçeve sunduğu hem de ilgili literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, gelecekte yapılacak daha kapsamlı ve karşılaştırmalı araştırmalar için de önemli bir zemin oluşturma potansiyeli taşımaktadır.

Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemler

Temel Problemler:

Bu çalışma, Kürt medreselerinde dil kullanımı ve dilsel farklılaşmalar üzerine odaklanmakta; özellikle medrese ortamında şekillenen dil pratiklerinin, hem eğitim alanında hem de gündelik hayatta nasıl biçimlendiğini ve farklılaştığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemleri şu şekilde yapılandırılmıştır:

Problem 1. Kürt medreselerinde eğitim veren müderrislerin önemli bir kısmı, Kürtçeyi anadili olarak konuşan ve aynı bölgesel sosyokültürel ortam içerisinde yer alan

bireylerden oluşmaktadır. Bu durumun Mardin'deki aktif medrese yapıları içerisinde hangi düzeyde geçerli olduğu araştırmanın ilk temel problemidir.

Problem 2. Dil, aynı anadiline sahip bireyler arasında dahi, kullanıldığı toplumsal alanlara ve bağlamsal koşullara bağlı olarak biçimsel ve işlevsel farklılıklar arz etmektedir. Bu çerçevede, medrese eğitimi almış bireylerin kullandıkları Kürtçe ile medreseyle herhangi bir teması olmayan yerel halkın konuştuğu Kürtçe arasında ne tür farklılıkların bulunduğu ve bu farklılıkların hangi boyutlarda ve derecelerde ortaya çıktığı araştırmanın ikinci temel problematik alanını oluşturmaktadır.

Alt Problemler:

Bu temel problemlerden hareketle, araştırma aşağıdaki alt sorular ekseninde yapılandırılmıştır:

1. Dilsel başlangıç sermayesi: Müderrisler ve talebeler, medrese eğitimine hangi dilsel donanım ve sermayelerle başlamaktadırlar?
2. Dilsel karşılaşmalar: Müderrisler ve talebeler, medrese ortamında hangi dil, lehçe ve değişkelerle karşılaşmaktadırlar?
3. Medrese ortamının dilsel etkisi: Medrese ortamının (müfredat, toplumsal ilişkiler, ders halkaları vb. tüm bileşenleriyle) talebenin dilsel repertuarı üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Müfredat dili ve etkileri: Medresede, Arapça dışındaki, hangi dil veya diller müfredata dâhildir ve bu müfredat dillerinin, gündelik medrese pratiğinde kullanılan dillere olan etkileri nelerdir?
5. Eğitim dili tercihleri: Müderrisler, ders anlatımında, müzakerelerde ve ilmî m hangi dili kullanmaktadırlar ve bu tercihlerin gerekçeleri nelerdir?
6. Mesleki ve sosyal dil kullanımı: Müderrislerin, medrese içindeki meslektaşlarıyla kurdukları iletişimde ve gündelik hayatlarındaki dil pratiklerinde kullandıkları dillerin benzerlikleri ve farkları nelerdir?
7. Gündelik iletişim dili: Müderrisler ve talebeler, ders dışı zamanlarda kurdukları iletişimlerde hangi dili tercih etmektedirler?
8. Medrese dışındaki dil kullanımı: Müderrisler, medrese dışında (aile, toplumsal çevre, dini-sosyal faaliyetler vb.) ağırlıklı olarak hangi dil veya dilleri kullanmaktadırlar?
9. Dilsel farkındalık ve değişke algısı: Müderrisler, gündelik hayatta kullandıkları Kürtçenin, halkın konuşmakta olduğu Kürtçeden farklı olduğunu

düşünüyorsa, bu farklılığı hangi açılardan tanımlamaktadırlar? (ör. ses bilgisi, sözdizim, kelime hazinesi, dinî kavram yoğunluğu, üslup)

10. Yazılı üretim dili: Yazılı eser kaleme almış olan müderrisler, bu eserlerini hangi dil veya dillerde yazmışlardır ve bu dil tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma toplumsal gerçekliği, bireylerin öznel anlamlandırmaları üzerinden çözümlenmesini esas alan nitel araştırma paradigması çerçevesinde kurgulanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, özellikle bağlam, anlam ve deneyim temelli veri üretimine odaklanması bakımından, çalışmanın amacı ve araştırma sorularıyla yüksek düzeyde kuramsal ve yöntemsel uyum içindedir (Creswell, 2013, ss. 43-47). Sosyolinguistik kuramsal zemine dayanan bu araştırma, bireylerin dilsel pratiklerini, etkileşim biçimlerini ve dil tutumlarını çok boyutlu olarak anlamayı hedeflemekte; bu doğrultuda, veri üretim sürecinde “yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat” ve “yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlem” tekniklerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 200-202; Patton, 2014, ss. 265-278; Metin, Durmuş ve Durmuş, 2023, ss. 224-228). Bu doğrultuda, Schilling’in (2013, s. 3) isabetle vurguladığı üzere, araştırmanın katılımcı-gözlemci yaklaşımına dayalı olarak hem içeriden hem de dışarıdan bakış açılarını bütünleştiren çift yönlü bir yöntemle yürütülmesi ve aynı zamanda “içeriden” katılımlı gözlem aracılığıyla elde edilen veriler temelinde gerçekleştirilecek analizlerin metodolojik açıdan daha sağlıklı ve güvenilir olmasının temin edilmesi amaçlanmıştır. Tercih edilen bu veri toplama teknikleri, bir yandan katılımcıların kendi dilsel deneyimlerini ayrıntılı şekilde dile getirmelerine imkân tanımış, diğer yandan ise medrese ortamında gündelik etkileşimler içerisinde doğal biçimde ortaya çıkan dil kullanımlarının doğrudan gözlemlenmesini mümkün kılmıştır. Gözlem sürecinde uygulanan teknikler, sahanın dinamiklerine, doğasına ve katılımcıların yapısına göre esnek biçimde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, bazı medrese ortamlarında araştırmacının varlığı ve rolü açıkça belirtilmiş ve gözlem süreci “gözlemci olarak katılımcı” tekniğine uygun biçimde yürütülmüştür. Bu durum, araştırmacının sınırlı ölçüde etkileşime girmesine ve bağlamsal verileri daha yakından deneyimlemesine imkân sağlamıştır. Öte yandan, bazı durumlarda doğal gözlem ortamını korumak ve gözlemlenen bireylerin davranışlarında araştırmacı etkisini en aza indirmek amacıyla “duvardaki sinek yaklaşımı” benimsenmiş ve bu ortamlarda gözlem süreci “katılımcı olmayan gözlemci” pozisyonuna uygun

biçimde, araştırmacının kimliğini açıklamaksızın yürütülmüştür. Söz konusu tekniklerin birlikte ve bağlama duyarlı biçimde uygulanması, hem medrese ortamında sergilenen doğal dilsel pratiklerin hem de bu pratiklere eşlik eden katılımcı tutum ve yaklaşımların bütüncül bir şekilde çözümlenmesine katkı sağlamıştır. Bu yöntemsel yaklaşım sayesinde “ne söylendiği ve nasıl söylendiği” gibi söylem düzeyinde ve “dilini hangi bağlamda, hangi biçimde kullandığı” gibi de davranışsal düzeyde sosyolinguistik çözümlemelere olanak tanıyan çok katmanlı, kapsamlı ve zengin bir veri seti elde edilmiştir. Söz konusu tekniklerle elde edilen veriler, sosyolinguistik literatürde merkezi bir konumda yer alan Fishman’ın “alan” modeli başta olmak üzere, dilin işlevsel dağılımına ve bağlamsal kullanımına ilişkin kuramsal çerçeveler doğrultusunda analiz edilmiştir (Fishman, 1972b). Böylece, bireylerin medrese ortamındaki dil kullanım biçimleri ile bu kullanımların toplumsal, kültürel ve pedagojik anlam dünyaları arasındaki ilişkiler çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınabilmektedir.

Araştırmanın bu çok katmanlı hedefleri doğrultusunda, nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Nitel yöntem, doğası gereği, nicel verilerle kolaylıkla ölçülemeyen duygu, algı, değer ve tutum gibi değişkenleri açığa çıkarmaya, ifade edilmemiş olan anlamları keşfetmeye ve karmaşık toplumsal olguları derinlemesine ve çok boyutlu haliyle anlamaya olanak tanıyan bir yaklaşım sunar. Özellikle bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlerin arkasındaki anlam dünyalarını kavramaya yönelik esnek yapısıyla nitel yöntem, medrese ortamındaki hocaların dilsel karşılaşmaları ve bu süreçlerde karşılaştıkları sorunlarla baş etme biçimlerini analiz etmek için elverişlidir (Creswell, 2013, s. 48). Bu yaklaşım doğrultusunda, toplumsal olaylar ve dilsel etkileşimler, kendi doğal ortamlarında ve bağlamları içinde, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Nitel araştırma, bu bağlamda, kuram geliştirmeye dayalı bir anlayışla, toplumsal olguları onları kuşatan çevresel, kültürel ve tarihsel koşullar içerisinde anlamayı esas alan bir yöntemsel duruşu ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 41-46). Saha araştırmasına dayalı bu nitel yaklaşım, iki temel gerekçeyle bu çalışmada tercih edilmiştir: Birincisi, özellikle müderris olmak üzere, medrese aktörlerinin tutum ve algılarını kendi toplumsal bağlamları içinde anlamaya olanak tanımasıdır. İkincisi ise, dil kullanımı ve dil seçimiyle ilgili elde edilen verilerin, yüzeysel betimlemelerden ziyade, onları üreten gerçeklik zeminleriyle ilişkilendirilmesini mümkün kılmasıdır. Kümbetoğlu’nun (2008, s. 27) belirttiği üzere, bu tür bir yaklaşım, bireylerin hangi bağlamsal koşullar altında eylemde bulunduklarını, anlam üretimlerini ve toplumsal

pratiklerini derinlikli biçimde çözümlemeyi amaçlar. Bu bağlamda nitel yöntem, çalışmanın hem kuramsal hem de ampirik düzeyde anlamlı ve bütüncül bir çerçevede yapılandırılmasına katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte, araştırmacının da bu sürece dâhil olduğu, veriyi yalnızca toplayan değil, aynı zamanda deneyimleyen ve yorumlayan bir özne olarak konumlandığı unutulmamalıdır. Araştırmacının saha içerisindeki gözlem ve etkileşimleri, verinin şekillenme biçimini etkileyen önemli bir unsurdur. Dolayısıyla bu çalışmada hem birincil düzeyde deneyim sahibi olan müderrislerin, hem de ikincil düzeyde bu deneyimleri gözlemleyerek anlamlandırmaya çalışan araştırmacının anlatıları, anlam üretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Tüm bu nedenlerle, çalışmanın araştırma deseni olarak fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Patton'un (2014, 104-107) tanımladığı şekliyle fenomenoloji, bireylerin yaşantılar yoluyla deneyimledikleri olgulara yükledikleri anlamlara ve bu anlamları inşa etme süreçlerine odaklanan bir yaklaşım olarak, bu çalışmanın epistemolojik yönelimiyle doğrudan örtüşmektedir. Gerçeklik ve doğruluğun mutlak değil, öznelerin kendi perspektifleri içinden biçimlenen birer inşa olduğu fikrinden hareket eden fenomenolojik yaklaşım, bireylerin ki bu çalışmada müderrislerdir, toplumsal, dilsel ve pedagojik deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını araştırmanın merkezine yerleştirir (Neuman, 2014, ss. 130-131). Bu yönüyle fenomenoloji, yalnızca bir yöntemsel tercih değil, aynı zamanda bu araştırmanın anlam dünyasını kuran teorik bir zemin olarak düşünülmelidir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Mardin ili sınırları içerisinde geleneksel usullerle eğitim vermeyi sürdüren bir yönüyle hem tarihsel bir eğitim modelinin mirascısı olan hem de aynı zamanda söz konusu geleneği günümüzde de yaşatan, yeniden üreten ve dönüştüren pedagojik, dilsel ve kültürel kurumlar olan faal medreseler oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışma kapsamında, klasik Kürt medrese geleneğine bağlı yapılar içerisinde belirli bir dönem eğitim almış veya hâlihazırda bu yapılarda müderrislik yapan icazetli din adamları, yani “mele” ve “müderrisler”, çalışmanın temel katılımcı grubunu teşkil etmektedir. Bu kişiler, yalnızca tarihsel bir eğitsel pratikle temas etmiş aktörler değil; aynı zamanda söz konusu pedagojik sistemin günümüzdeki taşıyıcıları, uygulayıcıları ve dönüştürücüleridir. Dolayısıyla bu çalışma, müderrisleri sadece geçmişin tanıkları olarak değil, dilsel, pedagojik ve kültürel sürekliliğin aktif öznesi olarak değerlendirmektedir. Araştırma, doğrudan Kürt medrese geleneği içinde yetişmiş ve bu geleneğin hem bilgi

retiminde hem de aktarımında etkin roller üstlenmiş kişilerin bilgi, deneyim ve tutumlarından faydalanmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda örneklem, nitel araştırma desenine uygun olarak “amaçlı örnekleme” yöntemine göre belirlenmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 139-140). Özellikle nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bu örnekleme stratejisi, nicel araştırmalarda sıklıkla grlen temsiliyet kaygısından ziyade, çalışmanın amaçlarına en uygun ve anlamlı bilgi sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine imkân tanır (Patton, 2014, s. 230). Bu çerçeve, hem “lt örnekleme” hem de “kartopu örnekleme” tekniklerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 139-140). İlk aşamada, örnekleme dâhil edilecek bireylerin seçiminde, katılımcıların sahaya dair kurumsal, pedagojik ve dilsel bilgi derinliklerini garanti altına almak amacıyla Mardin il sınırları içindeki bir medresede belirli süre eğitim görmüş ve/veya icazet almış olmak ile aynı veya benzer kurumlarda belirli bir süre müderrislik yapmış olmak şeklinde iki temel ölçüt belirlenmiştir. Devamında ise, sahada yer alan katılımcıların referansları üzerinden yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Kartopu tekniği, medrese gibi görece kapalı ve hiyerarşik yapıya sahip bir kültürel alanda kaynak kişilere erişilebilirliğinin yanısıra veri üretiminin sürekliliğini ve güvenilirliğini sağlamak açısından tercih edilmiştir. Bu teknikle, sahadaki mevcut katılımcıların nerileri doğrultusunda yeni katılımcılara ulaşılmış ve veri üretim süreci güvenilir ve sürdürülebilir hâle getirilmiştir (Neuman, 2014, ss. 324-325). Böylece medrese pratiğine ilişkin özellikle dilsel ve kültürel düzeyde olmak üzere çok katmanlı dinamiklerin derinlemesine analizine imkân tanınmıştır. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda sıklıkla vurgulanan “zengin ve ayrıntılı bilgi” üretme ilkesine uygunluk göstermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 135).

Araştırma kapsamında yaşları 24 ile 86 arasında değişen, tamamı erkek olan toplam 20 müderrisle yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, yaş, mesleki deneyim/kıdem ve medrese içindeki konumlarına göre çeşitlilik arz edecek biçimde seçilmiştir. Görüşmeler, doğrudan medrese ortamında yapılmış; böylelikle katılımcıların kendi gündelik ve pedagojik etkileşim bağlamaları içinde dilsel deneyimlerini daha sahici ve özgün bir biçimde ifade etmelerine imkân tanınmıştır. Mülakat formu, açık uçlu sorular temelinde hazırlanmış; ancak katılımcıların anlatılarını serbestçe geliştirmelerine ve kişisel deneyimlerini detaylı biçimde aktarabilmelerine imkân tanıyacak biçimde esnek bir yapıda tasarlanmıştır. Görüşmelere ek olarak, araştırmacı tarafından farklı medreselerde belirli aralıklarla, her biri 2 ile 3 gün süren yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem

süreci, metin ezberlemeyi, dersleri, müzakereleri, mütalaaları, tekrarları, günlük sohbetleri, namaz, tesbihat, zikirler gibi ibadet pratikleri ile diğer dilsel ve toplumsal etkileşim bağlamlarını kapsamıştır. Bu kapsamlı gözlem süreci, katılımcıların dil kullanımlarını, iletişim kalıplarını ve etkileşim dinamiklerini doğal bağlamlarında inceleme imkânı sunmuştur. Gözlemler sırasında ortaya çıkan etkileşim örüntüleri, katılımcıların kod seçimi, iletişim stratejileri ve dilsel tercihlerine ilişkin bağlamsal veriler sağlamış; bu veriler, sözlü anlatılarla elde edilen bulguların sahadaki karşılıklarını ortaya koyarak analizlerin bağlamsal geçerliliğini önemli ölçüde artırmıştır. Böylece gözlemsel bulgular, hem anlatısal verilerin ampirik olarak pekiştirilmesine hem de medrese ortamındaki dil pratiklerinin işlevsel ve toplumsal boyutlarının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sunmuştur.

Bu müderrislerin önemli bir kısmı hâlen aktif olarak medrese faaliyetlerini sürdürmekte; bazıları ise yarı zamanlı ders vermekte veya başka eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcı seçimi sürecinde, özellikle medrese ortamında Kürtçeyi sistematik olarak eğitim, öğretim ve anlatım dili olarak etkin biçimde kullanan bireylerin dâhil edilmesine özen gösterilmiş, böylece araştırmanın dilsel boyutu derinleştirilmiştir. Ancak bu tercih, medrese ortamlarındaki dil pratiklerinin tüm ile genellenebilirliğini kısmen sınırlayan bir etken olarak da değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, tüm müderrislerin çokdilli geçmişe sahip olması, dillerötesi geçişliliğin, çokdillilik stratejilerinin ve kod seçiminin incelenmesine imkân vererek, araştırmaya önemli ölçüde sosyolojik çeşitlilik kazandırmıştır. Bu durum, yalnızca bireysel dil repertuarlarının değil, aynı zamanda medrese ortamında Kürtçe (Kurmancî, Zazakî), Arapça (klasik, mahallî değişkiler “variant”) ve zaman zaman Türkçenin birlikte kullanıldığı çokdilli etkileşim dinamiklerinin çözümlenmesine imkan tanımıştır. Bu bağlamda, müderrislerin dilsel yeterlik düzeyleri, dillerötesi geçişleri ve bağlama göre seçtikleri dil/kod seçimlerine ilişkin veriler, toplumsal çokdillilik kuramları açısından anlamlı bir zemin sunmuştur.

Veri toplama sürecinde görüşme ve gözlem tekniklerinin bir arada kullanılması, araştırmanın kuramsal ve metodolojik bütünlüğünü desteklemiş, verilerin hem derinlikli hem de bağlamsal olarak tutarlı biçimde inşa edilmesini sağlamıştır. Literatürde nitel araştırmalarda kullanılan “doyum noktası” ölçütlerine göre (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 321-322) araştırma sahasında elde edilen verilerin tematik doygunluğa ulaştığı, başka bir deyişle tekrar eden örüntülerin açıkça gözlemlenmeye başlandığı anlaşılmıştır. Böylece, hem veri üretim sürecinin durdurulması hem de mevcut verilerin analiz sürecine dâhil

edilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca, görüşmelerin ve gözlemlerin doğrudan medrese ortamında gerçekleştirilmiş olması, katılımcıların dil pratiklerinin ve pedagojik etkileşimlerinin kendi doğal bağlamlarında gözlemlenmesine olanak sağlamış; bu yönüyle elde edilen verilerin hem sahiciliği hem de analitik değeri önemli ölçüde artırılmıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmamızın, medrese ortamında Kürtçenin kullanımını ve diğer dillerle olan etkileşimini sosyolinguistik göstergeler üzerinden incelemeyi amaçladığını ifade etmiştik. Bu doğrultuda, Kürtçenin belirli toplumsal alanlarda nasıl işlev gördüğü ve çokdilli bir ortamda diğer dillerle kurduğu ilişkiler, sosyolinguistik kuramlar temelinde ele alınmaktadır. Bir başka deyişle, bu tez, medreselerde bir arada bulunan müderris ve talebelerin gündelik pratiklerinde kullandıkları dillerin toplumsal işlevlerini derinlemesine anlamayı ve bu dilleri konuşan bireyleri kendi yaşantı dünyaları içinde konumlandırarak çözümlemeyi hedeflemektedir. Bu noktada araştırma, Neuman'ın (2014, s. 542) da vurguladığı üzere, dilsel pratiklerin yalnızca gözlemlenmesine değil, aynı zamanda bu pratiklerin öznesi olan bireylerin yaşantı dünyaları içinde anlamlandırılmasına yönelmiştir.

Nitel araştırmanın öznel deneyimlere, bireysel algılara ve anlam inşasına odaklanması, bu çalışmada kullanılacak veri toplama tekniklerinin belirlenmesinde de yönlendirici olmuştur. Özellikle müderrislerin yaşantı, deneyim, algı ve yargılarını derinlikli biçimde ortaya koymak amacıyla, nitel veri toplama araçları içerisinde “derinlemesine mülakat” ve “katılımlı aralıklı doğal gözlem” tekniklerinin kullanılması tercih edilmiştir. Nitel araştırma geleneğinde, görüşme ve gözlem tekniklerinin merkezinde bağlam yer alır. Bu bağlamda deneyim, nicel araştırmalarda olduğu gibi ayrık değişkenlere indirgenmek yerine, bütünsel ve ilişkisel bir çerçevede değerlendirilir. Çalışmada veri toplama süreci, çoklu yöntem kullanımını önceleyen bir strateji ile yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, bir yandan medrese ortamında hocaların gündelik dil pratikleri yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlemler aracılığıyla izlenmiş; diğer yandan, onların bu pratikleri nasıl deneyimledikleri, nasıl anlamlandırdıkları ve ne tür söylemsel stratejilerle biçimlendirdikleri, yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar yoluyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu yöntemler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak hem bağlamsal hem de öznel verileri bütüncül bir biçimde elde etmeyi mümkün kılmıştır. Özetle, çalışmada tek bir veri

kaynağına bağılı kalınmaksızın, görüşme ve gözlem gibi çoklu veri toplama araçları bir arada kullanılmış ve böylece verilerin geçerliliği ve güvenilirliği bağlamında metodolojik çeşitlilik sağlanmıştır. Bu yaklaşım, aynı zamanda saha ortamında ortaya çıkan dilsel pratiklerin hem gözlemlenmesine hem de bu pratiklere dair öznel anlatıların dinlenmesine olanak tanımış, çalışmanın sosyolinguistik doğasına uygun olarak katılımcı merkezli bir analiz süreci tesis etmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmanın temelini oluşturan saha araştırmasının veri kaynaklarını, medrese ortamında hâlen bulunmakta olan veya geçmişte bu ortamda uzun süreli deneyim sahibi olmuş hocalar, yani “mele” ve müderrisler teşkil etmektedir. Bu kişiler, yalnızca medrese kurumunun bilgi üretim ve aktarım sürecindeki aktörleri değil, aynı zamanda medresenin sosyal, dilsel ve kültürel pratiğini de şekillendiren asli özneler konumundadırlar. Hocaların Kürtçeyi, hem ders anlatımı gibi pedagojik faaliyetlerde hem de gündelik iletişimde yoğun biçimde tercih etmeleri, onların dilsel tercihlerinin sıradan bir pratik değil, aynı zamanda bir tutum ve anlamlandırma biçimi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, mele ve müderrislerin Kürtçeye yönelik *dilsel tutumlarının* (language attitude) ve bu tutumların arka planındaki gerekçelerin açığa çıkarılması, araştırmanın temel hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir. Saha sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla elde edilen veriler, araştırma nesnelerinin, yani müderrislerin, yıllar içerisinde geliştirdikleri deneyimsel birikime dayanmaktadır. Bu durum, toplanan verilerin yüzeysel olarak değil, bu deneyimlerin taşıdığı anlam katmanlarıyla birlikte derinlemesine analiz edilmesini gerekli kılmaktadır. Müderrislerin medrese pratiği içerisindeki söylem, eylem ve pedagojik tercihlerine ilişkin anlatıları, yalnızca dilsel tercihler değil, aynı zamanda bu tercihlere yön veren değer dünyaları, zihinsel haritaları ve tarihsel belleğin izleriyle iç içe geçmiş çok boyutlu deneyimler olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle, onların kendi yaşantılarına, dil kullanımlarına ve iletişimsel niyetlerine dair anlam üretimi, dışsal bir gözlemle tam olarak kavranamayacak, ancak doğrudan kendi anlatıları üzerinden, yani öznelerin kendi deneyimlerini yorumlama biçimleri aracılığıyla erişilebilecek bir anlam alanı ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, müderrislerin hem kendi eylemlerinin hem de bu eylemlerin ardındaki anlamın öznesi olmaları, onların yalnızca veri sağlayıcı değil, aynı zamanda verinin taşıyıcısı ve üreticisi olduklarını göstermektedir. Bu çerçevede, araştırma nesnesi olan müderrislerin yaşantılarını nasıl yapılandırdıkları, pedagojik pratiklerine nasıl anlam

atfettikleri ve dilsel tercihlerinin ardında yatan bireysel ve toplumsal saiklerin neler olduğu, araştırmanın odaklandığı temel sorular arasında yer almaktadır.

Her ne kadar medreseler, bu kurumlarda eğitim gören talebeler ve ders veren müderrisler, işlevsel açıdan gündelik hayat pratikleri üzerinden toplumun diğer kesimleri tarafından bir ölçüde tanınıyor gibi görünse de, bu görünürlük, onların toplumsal gerçekliklerinin tüm boyutlarıyla kavrandığı anlamına gelmemektedir. Toplumun genelinde medreselere ve bu kurumlarda görev yapan aktörlere yönelik belli bir aşinalığın bulunması, onların sosyal ve kültürel yapılarının, tarihsel sürekliliklerinin veya pedagojik işleyişlerinin derinlemesine anlaşılmasıyla karıştırılmamalıdır. Nitekim birçok durumda, bu aktörlere dair farkındalık belirli temsiller ve kabuller düzeyinde kalmakta, bu da onların toplumsal ve kültürel bağlam içerisindeki çok katmanlı konumlarını göz ardı eden indirgemeci yaklaşımlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda, medrese ortamına yönelik araştırmaların, yüzeydeki bu tanışıklığın ötesine geçerek, bu kurumların toplumsal işleyişteki özgül konumlarını, anlam dünyalarını ve bu dünyayı kuran öznelerin (mele ve müderrislerin) deneyimlerini anlamaya yönelik olması gerekmektedir. Fenomenolojik yaklaşım, tam da bu noktada devreye girerek, bireylerin kendi yaşantıları içinden dünyayı nasıl algıladıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını ve bu algılar üzerinden nasıl bir pratik inşa ettiklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Ancak bu yaklaşımın doğası gereği, sunduğu sonuçlar evrensel geçerliliğe sahip genellemeler üretmekten ziyade, araştırma bağlamına özgü derinlemesine betimlemeler ve anlam çözümlemeleri sunar. Bu nedenle fenomenolojik analiz, her ne kadar nicel bilimsel yaklaşımların beklediği türde kesin ve tekrarlanabilir sonuçlar veremese de, araştırma nesnesinin içsel dinamiklerine dair kavrayışımızı genişletecek anlam ufukları, anlatılar ve açıklamalar üreterek hem akademik literatüre hem de pratik uygulamalara nitelikli katkılar sağlayabilmektedir.

Bu noktada, araştırmacının veriyi nasıl analiz ettiğı, elde edilen bulguların niteliğini doğrudan etkileyen belirleyici bir faktör hâline gelmektedir. Zira nitel araştırma, toplumsal olguları doğal bağlamları içerisinde inceleme imkânı sunarken, aynı zamanda bu doğal akışın ürettiğı farklılıkları ve özgüllükleri de araştırma sürecine dâhil etme sorumluluğı taşır. Bu bağlamda, hem araştırmanın konusu hem de araştırmanın özneleri olan bireylerin, yani müderrislerin hangi sosyal bağlamlardan geldikleri, bu bağlamlara ilişkin algı ile tutumları, ve nihayetinde araştırmacının bu bireylerle kurduğı ilişkinin niteliğı, veri analiz sürecini biçimlendiren başlıca değişkenler arasında yer almaktadır. Araştırma sürecinin bu çok katmanlı doğası, veri analizinde tek biçimli,

standartlaştırılmış yaklaşımların uygulanmasını zorlaştırmakta; hatta Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s. 253) ifade ettiğine göre kimi sosyal bilimciler tarafından, nitel verilerin analizine yönelik tek tip bir yöntem önermenin, araştırma verilerinin sunduğu çeşitliliği ve derinliği kısıtlayacağı yönünde eleştiriler dile getirilmektedir.

Bu tartışmalar bağlamında, nitel veri analizine yönelik başlıca üç temel yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki, toplanan verilerin olabildiğince özgün hâliyle korunarak, gerektiğinde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmesi suretiyle betimleyici bir yöntemle analiz edilmesidir. “Betimsel analiz” denilen bu yaklaşım, verinin öznel bağlamını bozmadan okuyucuya sunmayı amaçlamaktadır. İkinci yaklaşım, betimsel yöntemin ötesine geçerek, elde edilen verilerde belirli temalar ve bu temalar arasındaki ilişkilerin düzenli bir biçimde ortaya konduğu “sistematik analiz” yöntemidir. Üçüncü ve son yaklaşım ise, ilk iki yöntemi temel almakla birlikte, araştırmacının kendi yorumlarını da analiz sürecine dâhil ettiği, daha yorumlayıcı ve eleştirel bir perspektifi benimseyen “yorumlayıcı analiz” biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 254). Bu araştırmada tercih edilen analiz yaklaşımı, üçüncü tür analiz biçimini yani araştırmacının yorumlayıcı katılımını içeren yöntemi esas almaktadır. Bu tercihin altında yatan gerekçeler, çalışmanın amaç ve hedeflerinin özgün niteliği, araştırma nesnelerinin (müdürlüklerin) dile ilişkin deneyimlerini ve tutumlarını doğrudan kendi anlatıları üzerinden ifade edebilmeleri ve araştırmacının bu sürece hem gözlemci hem de yorumlayıcı bir aktör olarak katılımının sağladığı derinlikli etkileşimdir. Bu yöntem, bir yandan müdürlüklerin medrese ortamında Kürtçeye attıkları anlamları, dilsel tercihlerini ve pedagojik pratiklerini kendi perspektiflerinden görünür kılarken, diğer yandan araştırmacının da bu anlatılar içerisinden çıkarsamalar yaparak daha geniş bir sosyolinguistik çerçeve sunmasına olanak tanımaktadır. Böylece, hem araştırma nesnesinin içsel tutarlılığı korunmakta hem de bu içeriğin daha bütünlüklü ve çok katmanlı bir anlam çerçevesinde analiz edilmesi sağlanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLİNGÜİSTİK PERSPEKTİFLER: KURAMLAR VE KAVRAMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, saha verilerinin teorik olarak analizine zemin hazırlamak ve özellikle anahtar kavramımız olan “alan”ın işlevsel bir analiz aracına dönüşmesini sağlamak amacıyla, dil seçimi olgusuna dair sosyolinguistik yaklaşımlar ayrıntılı biçimde ele alınacaktır. Bu çerçevede, çokdilli ortamlarda *bireylerin ve toplulukların hangi dili, ne zaman, nerede ve kiminle* kullanacaklarına dair verdikleri kararların yalnızca bireysel tercihlerden ibaret olmadığı; aksine bu tercihlerinin ardında güçlü sosyokültürel, ekonomik, politik ve ideolojik dinamiklerin yer aldığı vurgulanmalıdır. Dil seçimi, sosyolinguistik perspektiften bakıldığında yalnızca bir iletişim eylemi değil, aynı zamanda toplumsal kimliklerin, aidiyet ilişkilerinin, güç dengelerinin ve etkileşim normlarının bir yansımasıdır. Bireyin dil seçimindeki davranışı; içinde bulunduğu toplumsal bağlam, muhatabıyla olan ilişkisi, yer aldığı kurumun normları ve kullanılan dile toplumca atfedilen itibar gibi çok sayıda toplumsal değişkenin etkisiyle şekillenir. Bu bağlamda, dil seçimi süreci, konuşucuların kendilerini toplumsal konumlandırma, aidiyet sergileme yahut mesafe koyma gibi çeşitli stratejiler eşliğinde gerçekleştirdikleri çok katmanlı bir eylem alanı olarak değerlendirilmelidir.

Bu çok katmanlılığı açıklamak amacıyla geliştirilen sosyolinguistik kuramlar, dil seçimini farklı düzlemlerde anlamaya yönelik zengin perspektifler sunar. Joshua A. Fishman’ın “alan” modeli, bireylerin aile, arkadaşlık, eğitim, din, iş, yönetim, medya gibi belirli toplumsal alanlarda farklı dilleri tercih etmelerinin ardındaki yapısal kalıpları kavramsallaştırmayı amaçlar. Fishman’ın yaklaşımı, toplumsal alanların kendi içsel norm ve kodlarına sahip olduğunu varsayarak, dilin bu normlarla uyumlu biçimde kullanıldığını öne sürer. Buna karşılık John J. Gumperz’in etkileşimsel sosyolinguistik modeli, dil seçimindeki anlık bağlamsal ipuçlarına ve konuşma esnasında kurulan anlam ilişkilerine odaklanarak daha mikro düzeyde bir çözümleme önerir.

Dilsel pratiklerin toplumsal bağlam içerisindeki işleyişini çözümlemede, Pierre Bourdieu’nün⁸ *dilsel ve kültürel sermaye* (cultural and linguistic capital) ile *simgesel*

⁸ Bourdieu’nün çalışmamızda sık geçecek olan *habitus*, *sermaye* ve *alan* kavramlarıyla ilgili, Adem Palabıyık’ın “Pierre Bourdieu sosyolojisinde *habitus*, *sermaye* ve *alan* üzerine” makalesine bakılabilir.

iktidar (symbolic power) kavramsallaştırmaları temel bir analitik çerçeve sunmaktadır. Bourdieu'ye göre (1991, ss. 43-45), eğitim de dâhil olmak üzere, bireylerin toplumsal konumlarından kaynaklanan deneyimleri, onların düşünme, algılama, hissetme, tepki verme ve eylemde bulunma biçimlerini yapılandırmakta; bununla birlikte belirli toplumsal bağlamlarda neyin meşru, uygun ve değerli kabul edildiğine ilişkin algıları da biçimlendirmektedir. Bu çerçevede dil, yalnızca iletişimi mümkün kılan nötr bir araç değil, toplumsal ilişkiler içerisinde farklı sermaye biçimlerinin dolaşıma girdiği, yeniden üretildiği ve hiyerarşik olarak düzenlendiği bir *iktidar alanı* olarak işlev görmektedir. Toplumsal ve tarihsel süreçler boyunca belirli toplumsal gruplar, sahip oldukları yapısal avantajlar sayesinde kendi algılama, düşünme, konuşma ve davranış kalıplarını, Bourdieu'nün (1991, s. 14) terminolojisiyle *sermaye biçimlerini*, meşru ve üstün kılacak şekilde kurumsallaştırabilmektedir. Bu durum, söz konusu grupların kendi dillerini hâkim dil olarak tesis etmeleri ve bu dilin taşıdığı kültürel kodları yeniden üreten eğitim kurumları, bürokratik ve kültürel kurumlar inşa etmeleri yoluyla somutlaşmaktadır (2015b, s. 41). Böylelikle hâkim dil, yalnızca iletişimsel bir araç olmanın ötesine geçerek simgesel iktidarın merkezi bir taşıyıcısına dönüşmektedir. Buna karşılık, hâkim dil ve ona eşlik eden algılama, düşünme ve ifade biçimlerinden farklı dilsel ve kültürel sermayelere sahip olan daha zayıf veya marjinal gruplar, meşru kültürel sermayeye sınırlı erişimleri nedeniyle yapısal olarak dezavantajlı bir konuma itilmektedir. Bu grupların sahip oldukları dilsel ve kültürel kaynaklar çoğu zaman değersizleştirilmekte, görünmez kılınmakta veya baskılanmaktadır. Dolayısıyla dilsel eşitsizlikler, yalnızca bireysel yeterlilik farklarıyla açıklanamayacak ölçüde, daha geniş iktidar ilişkileri ve meşruiyet mücadeleleriyle yakından ilişkilidir.

Bu bağlamda dil seçimi, toplumsal eşitsizlikler, simgesel iktidar ilişkileri ve meşruiyet mücadeleleri çerçevesinde ele alındığında, yalnızca teknik veya bireysel bir tercih olarak değil; aynı zamanda ideolojik ve politik bir pratik olarak değerlendirilmelidir. Özellikle çokdilli toplumsal yapılarda dil tercihleri, dil politikaları, eğitim sistemleri ve hâkim kültürel normlarla karşılıklı ve derin bir etkileşim içerisinde. Bu nedenle dil seçimi, bireysel düzeyde gerçekleşiyor gibi görünse dahi, toplumsal eşitsizliklerin, kimlik müzakerelerinin ve kültürel direnç biçimlerinin yansıdığı çok katmanlı bir toplumsal olgu niteliği taşımaktadır. Araştırmanın sahaya dayalı niteliği de, dilsel pratiklerin bu kuramsal çeşitlilik ve toplumsal bağlam dikkate alınarak bütüncül

bir perspektifle ele alınmasını gerekli kılmakta; yerel deneyimlerin, kurumsal yapıların ve tarihsel güç ilişkilerinin birlikte analiz edilmesine imkân tanımaktadır.

1.1. Dil Seçiminde Sosyolinguistik Perspektifler

Bu başlık, araştırmanın üçüncü bölümünde ele alınacak saha verilerinin kuramsal analizini mümkün kılmak ve çalışmamızın anahtar kavramı olan “alan” teriminin işlevsel bir çözümleme aracına dönüşmesini sağlamak amacıyla müracaat edeceğimiz teorik çerçeveleri ve perspektifleri kapsamlı biçimde tartışmayı amaçlamaktadır. Medrese ortamında gözlemlenen özgün dilsel örüntülerin analizinde kullanılacak kavram ve kuramların birbiriyle ilişkisi, kuramsal derinliği ve saha verilerinin çözümünde kullanılma gerekçelerinin anlaşılabilmesi açısından, böyle bir teorik çerçevenin inşası zorunlu görünmektedir. Dolayısıyla bu bölümün temel amacı, doğrudan medreselere özgü oluşan “özel dili”n pratiklerini açıklamak değil; bu pratiklerin analizine imkân veren kuramsal yapıların, özellikle sosyolinguistik bağlamda, kavramsal arka planını ortaya koymaktır. Bu çerçevede, araştırmanın genel yapısı ve benimsediği sosyolinguistik yönelim doğrultusunda, dili toplumsal gerçeklikten soyutlayarak ele alan ve dilsel yapıyı ses, kurulum ve anlam gibi biçimsel düzeylerde (Yılmaz, 2021, s. 2-3) incelemeye odaklanan geleneksel dilbilim yaklaşımlarına bu bölümde yer vermeyeceğiz. Zira söz konusu yaklaşımlar, dili toplumsal bağlamından kopararak konuşucunun dilsel tercihlerine yön veren sosyal ilişkileri ve toplumsal aidiyetleri görmezden gelme eğilimindedir. Oysa bu çalışmamızın öncelikli ilgisi, dili toplumsal bir olgu olarak, yani konuşucuların kimlik temsilleri, anlam üretimi, sosyal konumları, etkileşim biçimleri ilişkisel bağlamları ve kültürel aidiyetleri gibi sosyo-pragmatik unsurlarla birlikte işleyen çok katmanlı bir yapı olarak ele alan kuramsal yaklaşımlara yöneliktir.

Buna karşılık bu çalışmada merkeze alınan kuramsal yaklaşımlar, dili toplumsal bir olgu olarak konumlandıran ve onu, farklı ilişki ağlarına, kültürel arka planlara ve kimlik yapılarına sahip konuşucuların dilsel pratikleri üzerinden analiz eden sosyolinguistik yönelimlerle örtüşmektedir. Bu perspektifler, dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil; aynı zamanda bireysel ve kolektif kimliklerin taşıyıcısı, kültürel sürekliliğin aktarıcısı ve toplumsal ilişkilerin yansıtıcısı olarak değerlendirmektedir. Özellikle saha verilerine dayalı çözümlemeye imkân tanıyan “alan” gibi kavramlar da, dili bir “toplumsal kullanım” olarak ele almanın önemine vurgu yaparak, araştırmanın bağlamına uygun bir analitik çerçeve sunmaktadır. Swann ve arkadaşlarının (2004, s.

287) belirttiği üzere, sosyolinguistik çerçevede geliştirilen bu tür yaklaşımlar; araştırma gelenekleri, dilin sosyo-kültürel bağlamı, konuşucuların özellikleri, etkileşim ortamları/biçimleri, dil veya dilsel değikelerin seçimi, marjinal dil pratiklerinin görünürlüğü, dilin eğitimdeki rolü ve söylem düzeyine sirayet eden ideolojik örüntülerin çözümlemesi gibi çok katmanlı değışkenlerin araştırmalarda sürekli olarak göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular. Bu çok boyutlu yaklaşım, hem saha çalışmasının doğasına hem de çalışmanın toplumsal dil çözümlemesine odaklanan metodolojik yönelimine uygun düşmektedir. Böylece “alan” kavramı, sadece bir kullanım sahasını tanımlayan betimleyici bir terim olmaktan çıkarak, dilsel tercihlerle toplumsal yapılar arasındaki ilişkilerin analizinde açıklayıcı bir kuramsal araç hâline gelmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada benimseyeceğimiz kuramsal yönelim, yalnızca dilsel yapıları değil, bu yapıların toplumsal koşullarla olan karşılıklı ilişkilerini kavramsallaştırmaya çalışan eleştirel ve çok katmanlı bir sosyolinguistik anlayışa dayanmaktadır.

1.2. Tarihsel Arkaplan

Dil, daha önce de vurgulandığı üzere, yalnızca bireyler arasında anlam aktarımını sağlayan bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bir hayat biçimini simgesel olarak ifade eden ve toplumu yahut toplumsal gerçekliği yapılandırarak görünür kılan bir gösterge sistemidir. Dilin bu çok katmanlı yönü, onu hem bireyler arasındaki ilişkilerin anlamlandırılmasında merkezi bir unsur hâline getirir hem de kültürel birikimin taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak işlevsel kılar. Başka bir ifadeyle, dil; simgeleştirilmiş yaşantıyı, yani kültürü ve uygarlığı temsil eden; bireyler arasında anlam üretimini sağlayan ve insanı diğer canlı türlerinden ayıran temel toplumsal olguların başında gelmektedir. Dilsel iletişim (Günay, 2004, s. 11-23), göstergelere ve kurallara dayalı karmaşık bir dizgeye (sistem) yaslanır. Ergun’a (1983, s. 156-157) göre bu dizgenin kullanımı, bireyler arasında gerçekleştirilen iletişimin içeriğini kavranabilir kılarken, söz konusu iletişim süreçlerinin gerçekleşme koşulları ise, doğrudan dilin yapısal özelliklerine değil; daha çok, toplumsal çevrenin niteliğine ve bu çevre içindeki bireyler arası etkileşim biçimlerine bağlı olarak şekillenir. Bu nedenle her doğal dil (Günay, 2004, s. 22), onu konuşan toplumla birlikte şekillenir, toplumun yapısal özelliklerine ve hayat biçimine paralel olarak dönüşür. Dolayısıyla, dilin doğasını kavramaya yönelik her çaba, yalnızca dilsel yapıyı değil, aynı zamanda insan topluluklarının varoluşsal ve kültürel dinamiklerini anlama arzusunu da içerir. Sapir (1921, s. 2), bu bağlamda dilin yalnızca

biyolojik bir edinim değil, esasen toplumsal bir kurulum olduğunu vurgular. Ona göre, toplumun dışında yetişen bir bebek hayatta kalmayı ve yürümeyi öğrenebilir; ancak düşüncelerini sözlü biçimde, ait olduğu toplumun kurumsal yapısına uygun olarak ifade etme becerisini geliştirmesi mümkün değildir. Bu durum, dilin yalnızca biyolojik ve bireysel bir yeti değil, toplumsal bir edinim süreci olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bu toplumsal edinim süreci, farklı kültürlerde dilin kazanımıyla ilgili çeşitli anlamlandırma biçimlerinde de açıkça görülür. Örneğin, bazı toplumlarda bir çocuğun ilk sözcüklerini söylemesi, ebeveynler açısından sevinç kaynağı olurken; bazı topluluklarda çocuklar konuşmaya başlamadıkları sürece topluluğun tam anlamıyla bir üyesi sayılmazlar. Hatta bu tür toplumlarda çocuklar, ancak konuşma becerisini edindiklerinde “insan” olarak kabul edilirler (Fromkin et al., 2010, s. 15). Bu örnekler, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını; aynı zamanda kimlik inşasında, toplumsal kabulde ve aidiyet duygusunun oluşmasında belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Sosyolojik bir perspektiften bakıldığında, dilin toplumsal hayattaki işlevi hem bütünleştirici hem de ayrıştırıcı bir mahiyet taşır. Bir yandan insanların birlikte yaşamasını, karşılıklı anlam geliştirmesini ve kültürel mirasın kuşaklar arasında aktarılmasını mümkün kılar; öte yandan ise, kuşaklar arası veya toplumsal kesimler arasındaki farklılaşmalara, anlam dünyalarının parçalanmasına, iletişim kopukluklarına ve toplumsal bölünmelere neden olabilir. Dolayısıyla dil, hem bir toplumun sürekliliğini teminat altına alan hem de bu süreklilik içinde değişim ve dönüşüm dinamiklerini harekete geçiren temel bir toplumsal olgu olarak değerlendirilebilir.

Bir başka ifadeyle dilsel sistem, anlam üretimine ve toplumsal düzenlemeye ilişkin tüm sistemleri kültürel bağlamla karşılıklı etkileşim içinde örgütleyen temel bir çerçeve olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda dil, bireylerin yalnızca başvurdukları işlevsel bir iletişim aracı değil; aynı zamanda öznel deneyimlerin biçimlendiği, dünyayla kurulan ilişkinin anlamlandırıldığı ve toplumsal konumlanışın gerçekleştiği kurucu bir alan olarak değerlendirilmelidir. Duranti’nin ifadesiyle, dil, bireyleri zaman içinde geçmiş, şimdi ve gelecek arasında süreklilik arz eden bir ilişki ağına dâhil ederek, bu zamansal boyutları toplumsal ve kültürel olarak anlamlı deneyimlere dönüştürür (2019, s. 383). Bu nedenle dil, önceden var olduğu varsayılan bağımsız bir gerçekliğin edilgen bir yansıması olmaktan çok, toplumsal gerçekliğin üretildiği, paylaşıldığı ve deneyimlendiği temel bir zemin niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte bu yaklaşım, tüm deneyimlerin bütünüyle dile indirgenmesi anlamına gelmemekte; aksine anıların,

hatırlama pratiklerinin ve duysal izlerin anlatılar, isimlendirmeler ve bedensel duyumlarla birlikte dilsel pratikler aracılığıyla düzenlendiğini ve süreklilik kazandığını vurgulamaktadır.

Toplumu, kendi toplumsallığını kuran temel bir unsur olarak dile dair yapılan tartışmaların en dikkat çeken yönlerinden biri, dil ile toplum arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık bir yapı arz etmesi ve bu karmaşık yapının farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde incelenebilirliğidir (König, 1992a, s. 327). Bu ilişkiel düzlemde, belirli ayrımlar ve teorik konumlanmalar bulunmakla birlikte, sıralamaları farklılık arz etse de, Grimshaw (1971, s. 115) ile Wardhaugh ve Fuller (2015, s. 10-11), dil-toplum ilişkisine dair yaklaşımların dört temel düzlemde tezahür ettiğini ve her bir düzlemin, bu ilişkinin farklı boyutlarına odaklandığını ifade eder. İlk yaklaşım, Sapir-Whorf varsayımı ve Basil Bernstein'in dilsel kodlara ilişkin görüşlerinden hareketle, dilsel yapı ve/veya dilsel davranışın toplumu etkileyen, biçimlendiren ve hatta belirleyen temel unsur olduğu yönündedir. Bu çerçevede dil, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal iktidarın kurucu ve sürdürücü bir aracı olarak görülmektedir. Bu anlayışta toplum, daha çok edilgen bir konumda değerlendirilir; bireylerin toplumsal konumlanışları, dilden ve onun kurucu gücünden türetilen anlamlar yoluyla şekillenir. İkinci yaklaşım ise, dilsel pratiklerin; sınıf, tabaka, grup, cinsiyet ve yaş gibi belirli toplumsal kategoriler üzerinden biçimlendiğini ve bu değişkenlerin, hem dilin edinilme sürecinde hem de kullanım biçimlerinde belirleyici olduğunu öne sürer. Bu perspektiften bakıldığında, bireylerin kullandıkları dil biçimleri, onların içinde bulundukları sosyal çevre, toplumsal aidiyet ve demografik özelliklerle doğrudan ilişkilidir. Wardhaugh ve Fuller (2015, s. 10), çocuk, ergen veya yetişkinlerin dili kullanım biçimlerinin, yaşları ve toplumsallaşma düzeyleri doğrultusunda birbirilerinden farklılaştığını vurgularken; bireylerin konuşma biçimlerinin, ait oldukları bölge, toplumsal grup ve cinsiyet gibi faktörlerle şekillendiğini belirtir. Ayrıca, karşılıklı konuşma kurallarının ve belirli söylem kalıplarının toplumsal normlara bağlı olarak geliştiğine dikkat çeker.

Üçüncü yaklaşım, dil ile toplum arasında tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisi kurulamayacağını, bunun yerine söz konusu ilişkinin karşılıklı bir etkileşim üzerine kurulu olduğunu ileri sürer. Bu çerçevede, toplumda meydana gelen herhangi bir değişim dilsel yapılara yansiyebileceği gibi, dildeki dönüşümler de toplumsal yapıyı etkileyebilmektedir. Özellikle toplumsal bağlama göre dil kullanımının biçim değiştirmesi, bağlamın dili belirlediği kadar dilin de bağlamı belirlediğini ortaya koyar.

Bu yönüyle bu yaklaşım, dil-toplum ilişkisinde dinamik, karşılıklı ve çok boyutlu bir etkileşim modelini esas alır. Son yaklaşım ise, dil ile toplumsal yapı arasında herhangi bir doğrudan ilişkinin olmadığını savunur. Bu düşünce, özellikle Noam Chomsky'nin (1928-) 1950'li yıllardaki dilbilimsel yaklaşımlarında dile getirilmektedir. Chomsky (1956), dil edinimini bireyin zihinsel kapasitesiyle sınırlı bir fenomen olarak değerlendirerek, toplumsal bağlamın bu süreçte ikincil hatta gereksiz olduğunu öne sürer. Ona göre, dilsel yapıların işleyişi evrensel ve bireyseldir; dolayısıyla toplumsal faktörler bu sürecin dışında kalır.

1990'lı yıllardan itibaren, üçüncü yönelimin, yani dil ile toplum arasındaki ilişkiyi karşılıklı etkileşim temelinde açıklayan yaklaşımın, kuramsal tartışmalarda daha fazla kabul gördüğü gözlemlenmektedir. Bu yaklaşım, dilsel yapılar ile toplumsal yapılar arasındaki ilişkinin tek yönlü bir belirlenimden ziyade, çift yönlü ve dinamik bir etkileşim ağı içinde anlaşılması gerektiğini savunur. Ne var ki, bu paradigmanın hem dilbilimsel hem de sosyolojik çevrelerde geniş kabul görmesi, belirli bir teorik olgunlaşma sürecini ve alanlar arası tartışmaları gerektirmiştir. Sosyologlar açısından değerlendirildiğinde, sosyolinguistiğin epistemolojik ve yöntemsel olarak dilbilim disiplinine daha yakın konumlandırılması, bu alanın sosyolojiyle kurduğu ilişkilerin ve disiplinlerarası niteliğinin zaman zaman tartışmaya açık hale gelmesine neden olmuştur. Sosyolojinin tarihsel olarak benimsediği yapısal, eleştirel veya etkileşimci paradigmalara kıyasla, sosyolinguistik daha mikro düzeydeki dilsel pratiklere odaklanmış; bu da bazı sosyologlarca, alanın toplumsal yapıyı bütüncül biçimde kavrama kapasitesini sınırlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Ancak tüm bu eleştirilere rağmen, sosyolinguistiğin sosyolojik yöntemlerle kurduğu güçlü bağlar göz ardı edilemez. Nitekim anket uygulamaları, betimleyici tarama yöntemleri, yapılandırılmış veya yapılandırılmamış derinlemesine görüşmeler; yapılandırılmış veya yapılandırılmamış, sürekli veya aralıklı, doğal veya yapay, katılımlı veya katılımsız gözlem teknikleri ile kültürel örüntülerin sistematik biçimde tanımlanması ve kaydedilmesi gibi yöntemsel araçlar, sosyolinguistik çalışmaların vazgeçilmez metodolojik bileşenleri arasında yer almaktadır (Meyerhoff vd., 2012, s. 126). Bu yönüyle sosyolinguistik, yalnızca dilsel verilerin analizine odaklanan bir alt alan olmanın ötesine geçerek, toplumsal yapıların, ilişkilerin ve kimliklerin anlaşılmasında işlevsel bir analitik çerçeve sunmaktadır. Öte yandan, sosyologlar da özellikle medya, sinema, iletişim çalışmaları ve dijital kültür gibi alanlarda sosyolinguistiğin kuramsal katkılarından ve pratik araçlarından yoğun biçimde

yararlanmaya devam etmektedir. Bu durum, sosyolinguistiğin hem özerk bir akademik disiplin hem de çoklu disiplinlerle kesişen bir bilgi alanı olarak önemini ve güncelliğini koruduğunu göstermektedir.

Holmes ve Wilson’a (2022, s. 1) ve İmer’e (1990a, s. 17) göre, sosyolinguistik, hem dilbilim hem de sosyolojinin tarihsel süreçte ihmal ettiği bir kesişim noktasında doğmuş ve toplumsal koşullara göre değişkenlik gösteren dili, toplumsal işlevleri bağlamında ele alıp açıklamayı amaçlayan özgün bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede, Türkçeye İngilizce “sociolinguistics” teriminden aktarılan sosyolinguistik, söz konusu iki disiplinin sınırlarını aşarak dili yalnızca yapısal değil, aynı zamanda toplumsal bir fenomen olarak incelemeyi üstlenmiştir. İmer ve arkadaşlarına (2011, s. 242) ve Trudgill’e (2003, s. 123) göre, sosyolinguistik, dil ile toplum arasındaki ilişkilerin tüm yönleriyle, çeşitli kuram, yaklaşım ve modeller temelinde araştırıldığı disiplinlerarası bir sosyal bilim dalı olarak tanımlanabilir. Bazı sosyologların çalışmalarında dile yalnızca sınırlı biçimde yer vermeleri, dili bağımsız bir araştırma nesnesi olarak ele alma imkânını büyük ölçüde kısıtlamış; bu durum, dilin 1950’li yıllara dek esasen dilbilimin kuramsal ve yöntemsel sınırları içerisinde değerlendirilmesine neden olmuştur. Nitekim 1920’lerde başlayan ve II. Dünya Savaşı sonrasında ivme kazanan süreçte, özellikle dilin modern kent hayatında kazandığı yeni görünümünün araştırılmasıyla birlikte, dil sosyolojinin de araştırma gündemine girmiştir. Bu gelişmede, kuşkusuz dilbilim alanında yaşanan paradigmatik dönüşümün önemli bir rolü olmuştur. Zira klasik dönem boyunca dilbilim, dili çoğunlukla kırsal kesimlerin durağan ve yerel örüntüleri üzerinden değerlendirirken, sabit değişkenlere indirgediği dilin toplumsal belirleyenlerini çoğu zaman göz ardı edebilmiştir. Ancak 20. yüzyılın kentleşme süreciyle beraber ortaya çıkan modern toplumsal hayat biçimi, dilin toplumsal boyutlarının daha görünür hâle gelmesini sağlamış ve dilbilimi bu boyutları daha ciddiyle dikkate almaya zorlamıştır.

Sosyolinguistik, sosyal bilimler açısından çok sayıda ortaklaşma imkânı barındıran disiplinlerarası bir alan olarak ortaya çıkmış; bu bağlamda, kuramsal şekillenişine paralel biçimde, hem kapsamı hem de isimlendirilmesine yönelik tartışmalar uzun süre devam etmiştir. Bu tartışmaların temelinde, toplum ile dil arasındaki ilişkinin farklı disiplinler tarafından çeşitli açılardan ele alınmasının belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Crystal’a (2008, s. 440-441) göre, araştırma nesnesinin dil olması nedeniyle sosyolinguistik, temelde dilbilimin bir alt dalı olarak değerlendirilmelidir. Bu görüş, sosyolinguistiği dilsel yapıların toplumsal kullanımlarını inceleyen dilbilimsel bir

uzmanlık alanı olarak konumlandırır. Buna karşılık, aralarında Fishman'ın da bulunduğu bazı sosyologlar, sosyolinguistiğin kuramsal ve yöntemsel biçimlenişinde sosyolojinin belirleyici olduğunu ileri sürerek, bu alanı sosyolojinin bir alt disiplini olarak görmeyi tercih etmişlerdir. Fishman (1968, s. 5-6), dili ancak toplum bağlamında anlamlandırılabilir bir olgu olarak ele almış ve bu yaklaşımla sosyolojiyi önceleyen bir konumda değerlendirmiştir. Özellikle mikro-sosyolinguistik dışarıda tutulduğunda, makro-sosyolinguistik yaklaşımlar Fishman'a göre dil sosyolojisiyle (language sociology) daha yakından örtüşmektedir. Swann ve arkadaşlarına (2004, s. 197) göre, birçok sosyolinguist tarafından dil sosyolojisiyle eşanlamlı kullanılan makro-sosyolinguistik, toplumun dilini geniş ölçekli bir perspektifle inceler. Bu yaklaşımda, dilin içyapısal özelliklerinden ziyade, dillerin toplumsal dağılımı ve işlevleri üzerinde durulur. Makro-sosyolinguistiğin başlıca araştırma konuları arasında dil seçimi, alanlar (domains), dil planlaması ve eğitim politikaları yer almaktadır.

Öte yandan, Trudgill'e (2003, s. 87) göre mikro-sosyolinguistik, öncelikli olarak dilin içyapısı ile bireyler arası etkileşim süreçlerinde dilin stratejik kullanımıyla ilgilenir. Yüz yüze iletişim, söylem çözümlemesi ve küçük konuşucu toplulukları üzerine yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın temel inceleme alanları arasında yer almaktadır. Trudgill (2003, s. 123), ayrıca dil sosyolojisini, toplumsal etkenlerle dil arasındaki ilişkiyi makro-sosyolinguistik ölçekte ele alan bir alt disiplin olarak tanımlamaktadır. Ona göre, çokdillilik, dil düzenlemesi, dil sürdürümü ve dil aşınması gibi konular, bu alanın temel uğraş başlıkları arasında bulunmaktadır. Bu noktada, sosyolinguistik ile dil sosyolojisi arasındaki ayrım ve ilişki, kimi araştırmacılar tarafından aynı toplumsal gerçekliğin iki farklı yönü olarak değerlendirilmiştir. Swann ve arkadaşlarına (2004, s. 288) göre, bu iki alan, aynı madalyonun iki yüzü olarak görülebilir: Biri dilin toplumsal yönünü dilbilimsel yöntemlerle ele alırken, diğeri aynı süreci sosyolojik bakış açısıyla yorumlamaktadır. Benzer şekilde, İmer ve arkadaşları (2011, s. 89), dil sosyolojisini “dille ilişkili toplum üzerine yapılan çalışmaların alanı” olarak tanımlamakta; böylece bu alanı, toplum ve dil arasındaki etkileşimin sosyolojik yönlerine odaklanan bir disiplin olarak öne çıkarmaktadır.

Sosyolinguistik disiplininin adlandırılmasına ilişkin tartışmalar⁹, alanın kuruluş sürecinden itibaren hem dilbilimciler hem de sosyologlar tarafından geliştirilen farklı

⁹ Dili toplumsal bir araç, konuşmayı ise kültürel bir pratik olarak kavramsallaştıran ve bu yönüyle sosyolinguistikle güçlü kuramsal ve yöntemsel yakınlıklar sergileyen *dilbilimsel antropoloji* alanında

kuramsal yönelimlerin bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda literatürde “toplumdilbilim” (König, 1992a; Öztürk Dağabakan, 2019; Şen, 2006) “toplumdilbilimi” (Çolak, 2020); “toplumsal dilbilim” (Demirci, 2020; İmer, 1980; İmer, 1990a; Selen, 2001); “toplumbilimsel dilbilim” (Maiga, 2025); “sosyal dilbilim”, “sosyodilbilim” (Kasap, 2021; Marshall, 1999); “sosyolinguistik” (Ceylan, 2025; Haruni, 2023); “dilsel toplumbilim” (Achard, 1994) ve “dil sosyolojisi” (Canatan, 2025) gibi çeşitli terimlerin önerildiği görülmektedir. Söz konusu terminolojik çeşitlilik, bir yandan sosyolinguistiğin dilbilim temelli analizlere mi yoksa sosyolojik kuram ve yapılara mı daha fazla yaslanması gerektiğine ilişkin epistemolojik ayrışmalara işaret ederken, diğer yandan dil ile toplum arasındaki ilişkinin tekil bir bakış açısıyla kavranamayacak ölçüde çok katmanlı ve karmaşık olduğunu da ortaya koymaktadır (König, 1992a, s. 327). Nitekim zaman içerisinde “toplumdilbilimi” daha çok dilbilimsel yöntem ve çözümlemeleri önceleyen çalışmaları, “dil sosyolojisi” ise toplumsal yapılar ve süreçler merkezli yaklaşımları temsil edecek biçimde görece bir ayrışma yaşamıştır. Buna karşılık, dilin sosyolojik teorisinin bir alt alanı olarak ele alınmasını savunan ve “toplumsal dilbilim” başlığı altında toplanabilecek görüşler de literatürde önemli bir yer edinmiştir. 1990’lı yıllardan itibaren ise bu terminolojik çoğulluğun ötesine geçen bir uzlaşma zemininin oluşmaya başladığı; söz konusu isimlendirmelerin farklı vurgu ve önceliklere sahip olmakla birlikte, ortak bir epistemolojik çerçevede birleşebileceği yönündeki görüşlerin güç kazandığı görülmektedir. Bu uzlaşma, sosyolinguistiğin dili ve toplumu eşzamanlı olarak merkeze alan bütüncül yaklaşımını ön plana çıkarmış; disiplinin ne sadece dilbilimin ne de sadece sosyolojinin alt dalı olarak görülemeyeceğini açık biçimde ortaya koymuştur. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren “sociolinguistics” teriminin uluslararası akademik literatürde yaygın ve yerleşik bir kullanım kazanması, yaklaşık yarım yüzyıl süren terminoloji tartışmalarını büyük ölçüde sonlandırarak disiplinler birlikteliği güçlendirmiştir. Bu çalışmada da söz konusu uluslararası eğilim ve kuramsal uzlaşma doğrultusunda “sosyolinguistik” kavramı tercih edilmekte; ayrıca sosyoloji ile sosyolinguistik arasındaki ilişkinin yalnızca yöntemsel bir etkileşimle sınırlı kalmayıp, karşılıklı olarak birbirini besleyen ve dönüştüren bir niteliğe sahip olduğu kabul edilmektedir.

da, “dilbilimsel antropoloji”, “antropolojik dilbilim” ve “antrolinguistik” isimlendirmeleri etrafında benzer terminolojik ve kuramsal tartışmaların gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu kavramsal ayrışmaların, disiplinler sınırların ve kuramsal yönelimlerin sistematik bir çözümlemesi, Alessandro Duranti tarafından *Dilbilimsel Antropoloji* ([1997] 2019) adlı eserinde, dilbilimsel antropoloji perspektifi temel alınarak ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Tablo 1.1. Mikro ve Makro Sosyolinguistiğin İlişkisi

DİLSEL ANALİZİN DÜZEYLERİ	SOSYAL ETKİLEŞİM DÜZEYLERİ		
		MİKRO	MAKRO
	MİKRO	<i>Mikro-Mikro</i> Etnometodoloji Söylem Analizi Etkileşimci Sosyolinguistik	<i>Makro-Mikro</i> Varyasyoncu Sosyolinguistik
	MAKRO	<i>Mikro-Makro</i> İletişimin Etnografisi	<i>Makro-Makro</i> Dil Sosyolojisi

Kaynak: Nancy H. Hornberger (2003a). Continua of Biliteracy. In *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Hornberger, N. H. (Ed.). s. 9. Multilingual Matters.

Özellikle, sınıf, etnisite, yaş, cinsiyet ve arkadaşlık gibi konular sosyoloji alanının temel ilgi odaklarıdır ve bu temalar, dilde görülen değişkenliklerle kesiştiğinde sosyolinguistik analizler için zengin araştırma zemini yaratmıştır. Etnik ve sınıfsal yapılarla bağlantılı dil türleri, bu konuların örnekleri arasında yer almakta ve araştırmalar aracılığıyla bu etkileşimler netlik kazanmaktadır. Dahası, Holmes ve Wilson’a (2022, s. 223-250) göre bireylerin yaşadığı toplumsal çevrede kimlik inşa süreçleri (ilişki ağları, dil değişkilerinin kullanımı), etkileşim sırasında anlam yaratımı (etkileşim üslubu, kültürlerarası iletişim zorlukları), ideolojilerin dil üzerindeki etkileri (dilsel prestij, ölçünleştirme, açık/örtük statü göstergeleri, dilsel profil) ve dil politikaları (ikidillilik¹⁰, çokdillilik, okul düzeyindeki lehçe kullanım politikaları, azınlık dillerinin durumu vb.) gibi konular, sosyolinguistik çalışmalarda sosyolojinin etkisini net biçimde göstermektedir. Başlangıçta sosyologlar, dillere ilişkin bu geniş konuların kendi disiplinlerinin sınırları dışında kalabileceği endişesini taşıdılar fakat zaman içinde bu korkular yerini disiplinlerarası zenginleşmeye bıraktı. Böylece sosyolinguistiğin sunduğu analitik araçlar; toplumsal yapı, kimlik süreçleri ve ideoloji temalarında yenilikçi yaklaşım ve katkılar sağlayarak akademik ortaklığı pekiştirmiştir. Bu gelişme, dilin hem bireysel hem de toplumsal bağlamda anlaşılmasına yönelik daha bütüncül araştırmalara kapı açmaktadır.

¹⁰ Türkçe literatürde Batı dillerindeki “bilingualism/bilinguisme/Zweisprachigkeit” in kavramının karşılığı olarak zaman zaman “çiftidillilik” terimi kullanılsa da, bu çalışmada yaygın kullanımına bağlı olarak “ikidillilik” kavramı tercih edilmiştir.

II. Dünya Savaşı'nın ardından ortaya çıkan toplumsal ve siyasal dönüşümler, sosyal bilimlerde köklü tartışmalara ve metodolojik kırılmalara yol açmıştır. Özellikle 1940'lı yıllarda başlayan ve 1960'lı yıllarda zirveye çıkan, hızla değişen toplumsal yapı, artan eşitsizlikler, sömürgecilik karşıtı hareketler, öğrenci isyanları ve sivil hak mücadeleleri gibi gelişmeler, sosyolojinin başat yaklaşımlarının eleştirilmesine neden olmuştur (Gulbenkian Komisyonu, 1995, s. 37-67). Bu dönemde başta Talcott Parsons'un öncülüğünü yaptığı yapısal-işlevselci olmak üzere, modernist ve pozitivist yaklaşımlar toplumsal değişimi açıklamakta yetersiz kalmıştır (Williams, 2019, ss. 41-43). Nitekim sosyal bilimler genel anlamda bir içsel sorgulama ve dışsal eleştiri sürecine girmiş; sosyolojinin teorik ve metodolojik temellerinin sarsılmasına yol açmıştır (Giddens, 1999, s. 13-40). Bu krizin derinleşmesinde etkili olan unsurlardan biri, sosyal bilimlerin kendi yöntem ve kuramlarını nesnel ve evrensel olarak görmeleri, yani "bilimlerin kendini kutsaması" şeklinde tanımlanabilecek pozitivist bir epistemolojiye saplanmalarıdır. Bu yaklaşım, bilimin toplumsal bağlamdan kopuk, kendi içinde kapalı bir sistem olarak işleyebileceği varsayımına dayanıyordu. Ancak 1950'li yıllarda sosyal bilimciler arasında gelişen öz-eleştirel bakış, bu indirgemeci eğilimlere karşı çıkılmasına ve disiplinler arası etkileşime açık yeni yaklaşımların doğmasına zemin hazırlamıştır (Kuhn, 1995). Bu bağlamda, daha önce yalnızca teorik düzeyde dile getirilen disiplinlerarasılık, sosyal bilimlerin krizini aşmak için temel bir çözüm modeli hâline gelmiştir.

Söz konusu yıllarda sosyoloji ile dilbilim arasında da benzer bir yaklaşım farklılaşması gözlemlenmiştir. O güne dek dili, normatif ve homojen bir sistem olarak ele alan geleneksel dilbilim ile, dili daha çok bir toplumsallaşma aracı olarak gören klasik sosyoloji yaklaşımları, toplumsal pratikte karşılaşılan çokdillilik, dilsel melezlik ve toplumsal eşitsizlikler gibi sorunlara yeterli açıklamalar sunamamıştır. Bu eksiklik, özellikle Basil Bernstein (1924-2000), John J. Gumperz (1922-2013) ve William Labov (1927-2024) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gündeme gelmiş; böylece dilin toplumsal bağlamda işlevini önceleyen sosyolinguistik paradigmlar gelişmiştir. Batı sosyolojisinin 1960'lı yıllardaki bu metodolojik krizi, eleştirel teori, simgesel etkileşimcilik, etnometodoloji gibi yeni yönelimlerin gelişmesiyle birlikte görece hızlı bir biçimde aşılmıştır. Bu durum, sosyolojinin 1970'li yıllardan itibaren yeni kuramsal ve ampirik alanlara yönelmesini sağlamış; feminist teori, kültürel çalışmalar, göç sosyolojisi gibi alanlar literatürde belirginleşmiştir. Sosyolojinin bu genişleme dalgası, dilbilimi de doğrudan etkilemiş; dilbilimciler dili artık yalnızca yapısal bir olgu olarak değil, aynı

zamanda bir sosyal eylem biçimi olarak değerlendirme gerekliliği duymuşlardır (König, 1992a, s. 325). Bu bağlamda dil ile toplumsal grup, cinsiyet, etnisite ve göç gibi olgular arasındaki ilişkiler, çok disiplinli bir bakışla ele alınmaya başlanmıştır (Karaağaç, 2011, s. 222).

Dil ile toplum arasındaki ilişkinin incelenmesi, modern dilbilimin ve sosyolojinin kuruluş dönemlerine kadar geri götürülebilecek bir düşünsel geçmişe sahiptir. Özellikle 1920’li yıllardan itibaren, bazı araştırmacılar, dilin çözümlemesinde dilbilim ile sosyoloji arasında mutlak sınırlar çizmenin hem yöntemsel hem de kuramsal açıdan sorunlu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılara göre, “dil” yalnızca yapısal özellikleri üzerinden ele alınamayacak kadar çok katmanlı, toplumsal gerçeklikten bağımsızlaştırılamayacak kadar da sosyal bir olgudur. Ancak bu yaklaşım, uzun bir süre akademik çevrelerde marjinal düzeyde kalmış ve disiplinler arası bir ilgi alanı olarak geniş kabul görmemiştir. 20. yüzyılın ortalarına kadar süren bu dönemde, özellikle yapısalcı dilbilim geleneğinin etkisiyle, dilbilimciler çoğunlukla sentaktik ve morfolojik yapılara odaklanarak dilin toplumsal boyutunu görmezden gelmişlerdir. Bu eğilim, toplumsal yapıların ve kültürel bağlamların dile etkisini ikinci plana iterek, dili, kendi iç dinamikleriyle açıklanabilecek kapalı bir sistem olarak değerlendirme yönünde teorik bir tercih üretmiştir. Ne var ki, 1950’li yıllara gelindiğinde bu yaklaşım sorgulanmaya başlanmış ve dilsel olguların toplumsal yapılarla iç içe geçmiş doğasına odaklanan yeni bir akademik yönelim doğmuştur. Bu bağlamda, hem dilbilim hem de sosyoloji disiplinlerinden gelen araştırmacıların katkısıyla şekillenen yeni bir çalışma alanı, “sosyolinguistik” olarak anılmaya başlamıştır. Bu alanda çalışan bilim insanları, dilin sadece bireysel bir ifade aracı değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri düzenleyen ve toplumsal aidiyetleri belirleyen bir yapı olduğunu ileri sürmüş; dolayısıyla dilsel davranışların incelenmesinde toplumsal bağlamların mutlak bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır (König, 1992a, s. 327). Sosyolinguistik bu yönüyle, yalnızca dilbilimsel verilerin sosyolojik analizini içermekle kalmamış, aynı zamanda her iki disiplinin kavramlarını yeniden yapılandırarak, kendine özgü yöntemsel ve kuramsal çerçevesi olan özerk bir alan olarak biçimlenmiştir. Wardhaugh ve Fuller (2015, s. 14), sosyolinguistiği, yalnızca sosyoloji ve dilbilimden alınan bulguların bir araya getirildiği bir sentez alanı olarak değil, aynı zamanda bu disiplinlerin ötesine geçerek yeni kuramsal açılımlar geliştirmesi gereken bir alan olarak tanımlar. Ona göre, sosyolinguistik, dil ile toplum arasındaki etkileşimi yalnızca ampirik veriler üzerinden değil, kuramsal bağlantılar ve

kavramsal açıklamalar aracılığıyla anlamlandırmalıdır. Bu anlayış doğrultusunda, dilsel yapıların toplumsal işlevleri, toplum içindeki toplumsal sınıfların, grupların ve bireylerin dilsel tercihler üzerinden nasıl konumlandıkları, sosyal kimliklerin dil aracılığıyla nasıl üretildiği ve yeniden üretildiği gibi meseleler sosyolinguistiğin temel araştırma konuları arasına dâhil olmuştur.

Bu disiplinin araştırma kapsamı, oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. Toplumsal tabakalaşmaya bağlı dil kullanım farklılıklarından söylem çözümlemesine, dil planlamasından standart dil yaratımına, dilsel bozulmaların sosyokültürel nedenlerinden kavramsal bulanıklıklara kadar pek çok tema sosyolinguistiğin inceleme alanı içerisindedir (İmer, 1980, s. 161; Günay, 2004, s. 174). Ayrıca, kod değiştirimi, kırma diller, ikidillilik ve çokdillilik gibi olgular da hem bireysel hem toplumsal düzeyde dilin nasıl işlediğini anlamak açısından merkezi konulardır. Bu başlıklar, yalnızca dilbilimcilerin değil, aynı zamanda toplumsal yapıların çözümlemesiyle ilgilenen sosyologların da dikkatini çeken temel meselelerdir. Sosyolinguistik bu açıdan, yalnızca kendi disiplini içinde değil, aynı zamanda sosyoloji ve dilbilimle kesiştiği noktalar itibarıyla özgün ve kapsamlı bir araştırma sahasına sahiptir. Sosyolinguistik araştırmalar, aynı zamanda *dilsel tutumlar*, dilin ölçünlü ve ölçünlü olmayan biçimleri, dil değişimleri ve kesit/kesitdiller¹¹ (register), ilişki dili, kırma anadili ve benzeri konuları da kapsamaktadır. Bu temalar, özellikle *kimlik*, *aidiyet*, *statü* ve *kültürel sermaye* gibi sosyolojik kavramlarla doğrudan ilişkilidir. Trudgill'in (2003, s. 123) de belirttiği üzere, sosyolinguistik; antropolojik dilbilim, lehçebilim, söylem analizi, konuşmanın etnografyası, coğrafi dilbilim, dil teması çalışmaları, seküler dilbilim, dilin sosyal psikolojisi ve dil sosyolojisi gibi çok sayıda alt alanla kesişen disiplinlerarası bir bilim dalıdır. Bu durum, sosyolinguistiğin yalnızca belirli bir kuramsal çerçeve içinde değil, çok yönlü ve bağlamsal analiz gerektiren karmaşık sosyal gerçeklikleri anlamada vazgeçilmez bir konumda olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyoloji ile sosyolinguistik arasındaki ilişki yalnızca yöntemsel benzerliklerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda konu alanı bakımından da karşılıklı etkileşim ve zenginleşmeye yol açmıştır. Sosyologlar tarafından başlangıçta bağımsız kategoriler olarak ele alınan toplumsal sınıf, etnisite, yaş, cinsiyet, arkadaşlık, bölgesel aidiyet gibi

¹¹ *Kesit veya kesitdil* (register), sosyolinguistik ve biçimbilim literatüründe, farklı toplumsal bağlamlarda kullanılan dil değişimini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Bu değişim, dilin kullanıcılarından ziyade kullanım alanının belirleyici etkisiyle ortaya çıkar. Örneğin din, bilim, tıp veya mühendislik gibi alanlara özgü dil biçimleri birer kesit olarak değerlendirilir (İmer vd., 2011, s. 174).

değişkenler, sosyolinguistik çerçevede dilsel pratiklerle yeniden yorumlanmış; böylece disiplinlerarası ortaklıklar inşa edilmiştir. Bu süreçte, “bağlamın dili şekillendirmesi” ile “dilin bağlamı biçimlendirmesi” arasında kurulan diyalektik ilişki, sosyolinguistik düşüncenin merkezinde yer almıştır. Ayrıca, söylem biçimleri, kodlama stratejileri, dil politikaları, çokdillilik, kırma diller ve kimlik temelli dil kullanımları gibi temalar, sosyologlar açısından da önem kazanmış ve sosyolinguistik araştırmaların sadece dilbilimsel değil, aynı zamanda siyasal, kültürel ve eğitimsel bağlamlarda da etkili olmasını sağlamıştır. Bu bağlamda sosyolinguistik; toplumsal tabakaların dil pratiklerinden konuşma çözümlemelerine, dil planlamasından dil ideolojilerine kadar uzanan geniş bir spektrumda, hem kuramsal hem de uygulamalı katkılar sunan bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Sosyolinguistik, yalnızca yöntemsel bir köprü kurmakla kalmamış; araştırma konularında da sosyoloji ve dilbilimin kesişiminde özgün sorunsallar üretmiştir. Toplumsal sınıf, etnisite, yaş, cinsiyet, arkadaşlık, bölgesel aidiyet gibi temel sosyolojik değişkenlerin dil üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar, toplumsal yapı ile dil kullanımı arasındaki karşılıklı etkileşimi sistematik biçimde ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, bireylerin sosyal çevrelerinde kimlik inşa süreçlerinde kullandıkları dilsel kaynaklar, kültürlerarası etkileşimde anlam üretimi, ölçünleştirme politikaları ve ideolojik yönelimlerin dile yansımaları, sosyolinguistiğe derin bir kuramsal zemin kazandırmıştır. Bu tür çalışmalar, dilsel stratejilerin kamu politikaları, eğitim sistemleri ve medya gibi alanlarda nasıl biçimlendirildiğini anlamaya olanak sağlamış, sosyolojik değişkenlerin dil üzerindeki etkilerini açığa çıkarmıştır. Başlangıçta sosyologlar tarafından temkinle karşılanan bu disiplinlerarası yaklaşım, günümüzde giderek gelişmekte ve çeşitlenmektedir. Böylece sosyolinguistik, yalnızca iki disiplinin kesiştiği bir ara alan değil, aynı zamanda kendi kuramsal yapısını ve yöntemsel yaklaşımını geliştiren, özerk bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Sosyolinguistik, dilin toplumsal hayatla kurduğu karşılıklı ilişkiye dayanan temel bir varsayımdan hareketle şekillenmiştir: Ortak bir hayat olmaksızın dilin, dil olmaksızın da ortak hayatın düşünülmemeyeceği kabulü (Selen, 2001, s. 3; İmer, 1990a, s. 17). Bu kuramsal öncül, sosyolinguistiğin kısa sayılabilecek bir zaman dilimi içerisinde farklı ülkelerden sosyal bilimcilerin dikkatini çekmesini sağlamıştır. Sosyolinguistiğin doğduğu ABD bağlamında, özellikle iç ve dış göçlerle giderek daha da kozmopolitleşen kentlerde, farklı toplumsal ve etnik gruplara mensup bireylerin kullandıkları dilsel değişkeler araştırmanın ana odağına yerleşmiştir. Bu tür araştırmalar, nüfus hareketliliği

ve toplumsal çeşitlilikle birlikte artan dilsel farklılaşmaların anlaşılmasına katkı sunmuştur (Fasold, 1984, s. 9). Buna karşılık Almanya’da sosyolinguistik çalışmalar, daha çok eğitimbilimsel kaygılar etrafında şekillenmiş; göçmen işçiler ile onların çocuklarının dilsel yeterlilik düzeyleri ve eğitim sistemine entegrasyon sorunları öne çıkmıştır (König, 1992a, s. 325; Selen, 2001, s. 5-6). Ülkelerin tarihsel, demografik ve politik bağlamlarına göre sosyolinguistik araştırma öncelikleri değişkenlik gösterse de, çokdillilik, dil seçimi ve dil kullanımı gibi temel konular hemen her ülkede ortak araştırma alanları olarak dikkat çekmektedir. Türkiye örneğinde ise sosyolinguistik, daha çok dilbilimcilerin çalışmaları aracılığıyla akademik zeminde varlık göstermeye çalışmış; sosyologlar arasında ise sınırlı bir tanınırlığa sahip olmuştur. Bu durum, disiplinin ülke bağlamında daha geniş bir kuramsal ve uygulamalı karşılık bulmasını engellemiş görünmektedir.

Bu bağlamda sosyolinguistiği, katı kuramlar bütününden ziyade, bağlamsal olarak çeşitlenebilen “yaklaşım” ve “uygulama biçimleri”nin toplamı olarak değerlendirmek daha yerinde olacaktır. Özellikle “alan” kavramı başta olmak üzere, birçok sosyolinguistik yaklaşım çokdilli topluluklarda dilin ne şekilde seçildiği ve hangi bağlamlarda nasıl kullanıldığı sorusunu merkeze almıştır. Bu noktada, medreseler, farklı dilsel kodların bir arada var olduğu, dilin işlevsel biçimde seçilip değiştirilebildiği çokdilli mikro-topluluklar olarak dikkate değer araştırma alanları sunmaktadır. Medrese, yalnızca tarihsel ve kurumsal bir yapı değil; aynı zamanda sosyolinguistik anlamda bir “mikro alan” olarak da dilsel etkileşimin gözlemlenebildiği özgün bir mekândır. Bu tezin temel amacı, söz konusu mikro alandaki “medrese dili”ne dair yapısal ve biçimsel farklılıkları incelemek; bu bağlamda geliştirilen yaklaşımları ve kavramları analiz ederek sahada gözlemlenen dilsel kullanımları daha derinlikli biçimde anlamaktır. Ayrıca bu inceleme, elde edilen bulguların mevcut literatürle ne ölçüde örtüştüğünü ve hangi noktalarda özgünleştiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, bir sonraki bölümde bu çalışma açısından kuramsal çerçeve sunabilecek başlıca yaklaşımlar olan “Sapir-Whorf Varsayımı”, “Eksiklik Kuramı”, “Ayrılık Kuramı”, “Dil Sosyolojisi”, “Sosyolinguistik Kuram”, “İletişimin Etnografyası” ve “Etkileşimci Sosyolinguistik” kısaca ele alınacaktır.

1.3. Sosyolinguistik Kuramlar: Süreçler, Ortamlar, Sınırlılıklar ve Süreklilikler

Sosyolinguistik kuramların, dili yalnızca bir iletişim aracı olarak ele almakla yetinmeyip, aynı zamanda toplumsal ilişkiler, kimlik inşası ve sosyal etkileşim bağlamında işleyen çok katmanlı ve dinamik bir yapı olarak incelemesi, bu çalışmanın kuramsal çerçevesi açısından merkezi bir önem taşımaktadır. Zira bu kuramlar, dilin bireyler tarafından nasıl kullanıldığını, toplumsal yapılarla nasıl etkileşime girdiğini ve bireylerin içinde bulundukları alanlara, ortamlara ve sosyal çevrelere göre nasıl biçimlendiğini sistematik biçimde analiz etme imkânı sunmaktadır. Sosyolinguistik kuramlar, özellikle dilin toplumsal sınıf, etnisite, yaş, cinsiyet, arkadaşlık, bölgesel aidiyet gibi değişkenlerle olan ilişkisini açıklamaya çalışırken; bu ilişkilerin belirli alanlar, bağlamlar ve sosyal çevreler içerisinde ne tür işlevsel biçimlere büründüğünü de ortaya koyar. Bu yönüyle söz konusu kuramlar, dili sabit ve homojen bir yapı olarak değil; toplumsal bağlamda anlam kazanan, değişen ve yeniden şekillenen bir pratik olarak kavrar. Bu kuramsal çerçeve, bireylerin hangi bağlamda, hangi toplumsal konumda, hangi amaçla ve kime yönelik olarak konuştuğuna bağlı olarak dilsel tercihlerinin nasıl farklılık gösterdiğini anlamada önemli bir analitik zemin sunar. Her ne kadar sosyolinguistik kuramlar tarihsel olarak farklı düşünsel yönelimlerden, disiplinler geleneklerden ve teorik varsayımlardan beslenmiş olsalar da, bu kuramların çoğunluğunun üzerinde birleştiği temel ortaklık, dil ile sosyal bağlam arasında çift yönlü ve etkileşimsel bir ilişkinin varlığıdır. Bu bağlamda, “alan” (domain), “ortam” (setting) ve “sosyal çevre” (social milieu) gibi kavramlar, bireyin dilsel seçimlerini ve söylemsel performanslarını belirleyen temel yapısal etkenler olarak öne çıkar. Fishman’ın “alan kuramı” (domain theory) olarak bilinen “alan modeli” (domain model) başta olmak üzere birçok sosyolinguistik yaklaşım, bu tür sosyal bağlamsal değişkenlerin, bireyin dili nasıl kullandığını, ne tür kodlar arasında geçiş yaptığını ve bu kullanımların hangi toplumsal işlevleri yerine getirdiğini anlamada kilit bir rol oynadığını ileri sürmektedir.

Bu çerçevede, sosyolinguistik kuramların temel varsayımlarından biri, dilin yalnızca bireysel ve zihinsel bir bilişsel süreçten ibaret olmadığı; aksine, sosyal ilişkiler, kültürel normlar, iktidar yapıları ve kimlik söylemleriyle iç içe geçmiş bir toplumsal pratik olduğudur. Dil, bu yönüyle hem toplumsal gerçekliğin bir ürünü hem de bu gerçekliğin üretildiği ve yeniden kurulduğu bir araç olarak işlev görmektedir. Bu çift yönlü ilişki, dilin yalnızca bir anlatım aracı olmanın ötesinde, bireyin sosyal kimliğini

inşa etme, aidiyetini ifade etme ve toplumsal konumunu müzakere etme süreçlerinde oynadığı merkezi rolü gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla, bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlama göre dilsel repertuarını biçimlendirmesi, aynı zamanda bu bağlamı dilsel pratikler aracılığıyla yeniden üretmesi, sosyolinguistik kuramların analiz etmeye çalıştığı başlıca süreçlerden biridir. Bu kuramlar, bireyin toplumsal dünyada nasıl bir dilsel konumlanış geliştirdiğini ve bu konumlanışın toplumsal yapılar üzerindeki dönüştürücü etkilerini anlamada işlevsel bir analitik çerçeve sunar. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında aşağıda ayrıntılı olarak incelenecek olan “Sapir-Whorf varsayımı”, Bernstein’ın “eksiklik kuramı”, Labov’un “ayrılık yaklaşımı”, Fishman’ın alan temelli “dil sosyolojisi”, Ferguson’un ise ikideğişkelilik temelli “sosyolinguistik” çözümlemeleri, Hymes’in “iletişimin etnografyası” ile Gumperz’in “etkileşimsel sosyolinguistik model”i gibi yaklaşımlar (Spolsky, 2011, s. 11); hem bireysel hem de toplumsal düzeyde “ikidillilik”, “çokdillilik” ve “kod değiştirimi” gibi kavramlar üzerinden ele alınarak analiz edilecektir. Bu kuramsal yaklaşımlar, çalışmamızın odaklandığı dilsel tercihler, etkileşim bağlamları ve sosyal anlam üretimi süreçlerini değerlendirmede kurucu bir işlev görecektir.

1.3.1. Sapir-Whorf Varsayımı

Dilbilimsel antropolojinin kurucu kuramsal çerçevelerinden biri olarak kabul edilen Sapir-Whorf varsayımı, sosyolinguistik kuramların ortaya çıkışı ve gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmuştur. Bu varsayım, dili yalnızca bireylerarası iletişimi mümkün kılan nötr bir araç olarak değil, toplumsal ve kültürel gerçekliğin inşasında etkin bir rol oynayan kurucu bir unsur olarak ele alan ilk yaklaşımlar arasında yer alması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle söz konusu kuramsal çerçeve, çalışmamızda öncelikli olarak tartışılmaktadır. *Dilsel görelilik* (linguistic relativity) ve *dilsel determinizm* (linguistic determinism) olmak üzere iki temel önerme etrafında yapılandırılan Sapir-Whorf varsayımı, Amerikalı dilbilimci ve antropolog Edward Sapir (1884-1939) ile öğrencisi Benjamin Lee Whorf (1897-1941)’un ortak entelektüel mirasına dayanmaktadır. Kuram, düşünce ile dil arasındaki ilişkiyi merkezine almakta ve bireylerin dünyayı algılama, sınıflandırma ve anlamlandırma biçimlerinin büyük ölçüde içinde bulundukları dilsel sistemler tarafından şekillendirildiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşımın fikrî kökenleri, 18. yüzyıl sonlarında Wilhelm von Humboldt’un (1767-1818) dil ile *dünya görüşü* (Weltanschauung) arasındaki ilişkiye dair düşüncelerine kadar uzanmaktadır. Sapir ve Whorf, Humboldt’un bu fikirlerinden esinlenmekle birlikte, söz

konusu ilişkiyi daha sistematik ve görece ampirik bir zeminde yeniden ele almışlardır (Akarsu, 1998, s. 22). Öte yandan, Amerikan antropolojisinin kurucu isimlerinden biri olan ve dili kültürün ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendiren Franz Boas'ın (1858-1942) yaklaşımı, Sapir'in kuramsal yönelimleri üzerinde belirgin bir etki bırakmıştır. Boas'ın öğrencisi olan Sapir, hocasının kültür merkezli dil anlayışını sürdürmekle birlikte, dilsel yapılara daha yoğun bir biçimde odaklanmış; her dilin kendi tarihsel ve toplumsal koşulları içinde değerlendirilmesi gereken, iç tutarlılığa sahip, eksiksiz ve özgün bir sistem olduğunu vurgulamıştır (Duranti, 2019, s. 70). Bu yönüyle Sapir, Boas'ın özellikle ilgi gösterdiği diller ve kültürler üzerine yürüttüğü çalışmaları dilin yapısal özelliklerini merkeze alan bir perspektifle derinleştirmiş ve dil-kültür ilişkisini daha ayrıntılı bir kuramsal çerçeveye kavuşturmuştur. Sapir "Dil, bildiğimiz en muazzam ve kapsamlı sanattır." şeklindeki ifadesiyle, dili iletişimsel bir araç veya teknik bir gösterge sistemi olmanın ötesinde, insan deneyimini kuşatan estetik, bilişsel ve kültürel bir yaratım alanı olarak kavramsallaştıran bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirir.

Sapir-Whorf varsayımına göre dil, bir yandan kolektif toplumsal deneyimlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını mümkün kılan kültürel bir bellek işlevi görürken, diğer yandan bireyin ve toplumun gerçekliği algılama, anlamlandırma ve yapılandırma biçimini belirleyen temel epistemolojik araçlardan biridir. Bu bağlamda, dil yalnızca kültürün simgesel bir temsil alanı değil, aynı zamanda kültürü şekillendiren ve yeniden üreten bir sistem olarak değerlendirilir. Dolayısıyla, kültürün dile indirgenmiş bir yansıması olduğu görüşü yerine, dil ve kültürün karşılıklı etkileşim içinde olduğu ve birbirlerinin oluşumuna katkıda bulunduğu savunulmaktadır. Sapir-Whorf varsayımının merkezinde yer alan temel iddia, düşüncenin kullanılan dilden bağımsız olamayacağıdır. Başka bir ifadeyle, bireylerin dünyayı algılayış ve kavrayış biçimleri, mensubu oldukları dilin yapısal özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu sav, özellikle dilin anlamsal kategoriler ve gramatikal yapılar aracılığıyla dünyayı belirli biçimlerde kodladığı ve bu kodlamanın bireylerin bilişsel süreçlerini yönlendirdiği fikrine dayanmaktadır. Böylece, farklı dilleri konuşan bireylerin yalnızca farklı kelimelere sahip olmadıkları, aynı zamanda farklı düşünme biçimlerine ve dünya görüşlerine sahip oldukları ileri sürülmektedir (Trudgill, 2003, s. 116). Bu bağlamda, Sapir-Whorf kuramı dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda çevresel ve kültürel deneyimlerin zihinsel temsili için temel bir yapılandırıcı olduğunu savunur. Dilsel görelilik tezini benimseyen kuramcılara göre, fiziksel ve coğrafi çevre, iklimsel koşullar ve doğayla kurulan ilişkiler, toplumların hayat

biçimlerini, bu hayat biçimlerinin ifade bulduğu dilleri ve nihayetinde bu dillerin şekillendirdiği düşünsel çerçeveleri belirlemektedir. Bu görüş, insanın çevresini, deneyimlerini ve toplumsal pratiğini dilsel düzlemde sınıflandırma ve kavramsallaştırma biçimlerinin kültürler arasında büyük çeşitlilik göstereceği varsayımını da içermektedir.

Bu önermenin somutlaştırıldığı en tipik örneklerden biri, çöl coğrafyasında yaşayan Bedevi toplulukların, gündelik hayatlarının merkezinde yer alan “deve”yi çok sayıda alt kategoriye ayırarak; yaş, cinsiyet, renk, işlev gibi özelliklere göre yüzlerce farklı kelimeyle tanımlamalarıdır. Buna karşılık, bu toplulukların hayatlarında nadiren karşılaştıkları bir doğa olgusu olan “kar” için sınırlı sayıda ve çoğu soyut nitelikte kavramsallaştırmalarda bulundukları görülmektedir. Bu durum, bireylerin dilsel kategorileri oluştururken çevresel deneyimlerinden ne denli etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Whorf’un çalışmalarıyla tanınan Hopi diline dair örnekler, dilsel görelilik kuramının güçlü birer göstergesi olarak değerlendirilebilir. Whorf’a (1956, s. 63) göre, Hopi dili konuşurlarının zaman kavramı, Batı dillerinde yer alan lineer ve segmental zaman yapısından farklıdır. Avrupa dillerinde geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kategorileri açıkça ayrılmışken, Hopi dilinde zaman daha çok döngüsel ve bağlamsal bir biçimde yapılandırılmıştır. Bu yapı yalnızca zaman algısını değil, mekânı kavramsallaştırma biçimini ve olaylar arasında kurulan ardıllık ilişkilerini de temelden etkilemektedir (Leavitt, 2020, s. 245). Bu örnek, dilsel kategorilerin, yalnızca fiziksel olguların temsili değil, aynı zamanda ontolojik birer yönlendirme sistemi olduğunu göstermektedir. Levi-Strauss’un (1994, s. 27) da ifade ettiği gibi, evren yalnızca ihtiyaçların karşılandığı bir saha değil, aynı zamanda düşünsel üretimin ve anlam kurmanın da zemini. Bu anlamda Sapir-Whorf varsayımı, dilin yalnızca toplumsal deneyimi yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda deneyimin kendisini de kurduğunu öne sürerek, dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi nedensellik düzleminde yeniden tanımlamaktadır.

Antropolog kimliğiyle dili toplumsal bağlamı içinde ele alan ilk dilbilimcilerden biri olan Sapir (1921), herhangi iki dilin, toplumsal gerçeklikleri ifade etme biçimi açısından asla tamamen örtüşemeyeceğini öne sürmektedir. Sapir’e göre, farklı kültürel ve toplumsal yapılarda yaşayan bireylerin kullandıkları diller, doğal olarak farklı dünyaları betimlemektedir. Bu yaklaşım, kökeni Wilhelm von Humboldt’a dayanan “dil-dünya görüşü” ilişkisine dayanmaktadır. Her dilin dünyayı kendine özgü bir perspektiften algıladığı savıyla bilinen Benjamin Lee Whorf’un bazı yorumları abartılı bulunmuş olsa

da, dilin kültürel mirasın aktarımı ve toplumsal gerçekliğin inşasındaki rolü vurgulanmaya devam etmiştir (Sapir, 1929, s. 209). Sapir ve Whorf'un bu düşünsel mirası, onları sosyolinguistik kuramların öncülleri arasında konumlandırmaktadır. Bununla birlikte, farklı diller arasında başarılı çevirilerin gerçekleştirilebilmesi ve varsayımlarının doğrudan test edilememesi, bu yaklaşımın eleştirilen yönleri arasında yer almaktadır. Chomsky'nin (1956), dil yetisinin doğuştan gelen evrensel bir gramer üzerine kurulu olduğu yönündeki savı, Sapir-Whorf varsayımının etkisini sınırlamışsa da, dilin düşünceyi doğrudan belirlemekten çok, onu şekillendirdiği görüşü hâlen bilim çevrelerinde geçerliliğini korumaktadır (Swann vd., 2004, s. 269-270). Değişen hayat pratikleri, doğrudan bir dilbilimsel etki olmaksızın özgün bir sözcük dağarcığının oluşmasına yol açabileceği gibi, tam tersine mevcut söz varlığının zamanla ortadan kalkmasına da neden olabilmektedir (Achard, 1994, s. 17). Bu bağlamda, çalışmanın odaklandığı medrese ortamının çevresel etkileşimden görece yalıtılmış ve içe dönük bir yapıya sahip olması, bu kuramsal çerçeveyi daha da anlamlı kılmaktadır. Zira medreselerdeki dil kullanımı, yalnızca pedagojik bir tercih değil; aynı zamanda belirli bir düşünsel evrenin inşası ve sürekliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, medrese bağlamındaki dilsel pratiklerin, düşünce dünyasının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı kabul edilmekte ve çalışma bu öncül varsayım temelinde yapılandırılmaktadır.

1.3.2. Bernstein ve Eksiklik Kuramı

Sosyolinguistik kuramlar arasında, dilin toplumsal işlevlerini açıklama çabası açısından özellikle dikkat çeken yaklaşımlardan biri, “kültürel yeniden üretim kuramı” olarak da bilinen “eksiklik kuramı” (deficit theory)'dir. Bu kuram, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda toplumsal yapıların, iktidar ilişkilerinin ve simgesel tahakküm biçimlerinin yeniden üretildiği bir araç olduğunu ileri sürer. Bu perspektif, özellikle kültür ve eğitim alanlarındaki toplumsal mücadelelerin anlaşılmasında önemli bir kuramsal çerçeve sunar. Kuram, dilsel pratiklerin bireyler arasında eşit olmayan biçimlerde dağıldığını ve bu eşitsizliğin eğitim gibi kurumsal alanlarda yeniden üretildiğini ortaya koyar (Köse, 2001, s. 105). Bu yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri, İngiliz sosyolog Basil Bernstein'dır. 1950'li yıllarda İngiltere'de yürüttüğü ve modern sosyolinguistiğin kurucu dönemeçlerinden biri olarak kabul edilen araştırmalar, Bernstein'ın toplumsal yapı ile dilsel pratikler arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik özgün yaklaşımına dayanmaktadır. Bernstein, sosyoloji, eğitim ve dilbilim disiplinleri arasında kurduğu çok katmanlı ilişki ağıyla, pedagojik pratiklerin

içerik ve biçim düzeyinde nasıl bir toplumsal kontrol ve iktidar mekânizması işlevi gördüğünü açıklamaya çalışmıştır. En kapsamlı teorik çalışması olan *Class, Codes and Control* (1971-1990) adlı dört ciltlik eseri, “geniş kod” (elaborated code) ve “dar kod” (restricted code) kavramları etrafında şekillenir.

Bernstein, toplumun farklı sosyal katmanlardan oluştuğu ve bu katmanların kendi içinde belirgin dilsel örüntüler ürettiği varsayımından hareket eder. Ona göre bireyin dilsel ifade biçimi, yalnızca kişisel bir yeti veya tercih değil, aynı zamanda içinde konumlandığı sosyal tabakanın bir ürünüdür. Bu çerçevede gündelik dil kullanımı, bireyin ait olduğu topluluğu etkileyen, o topluluk tarafından şekillendirilen ve topluluğun kültürel-kurumsal yapısını yeniden üreten bir pratik olarak değerlendirilir. Bernstein’ın vurguladığı üzere konuşma dili, edinim sürecinde birey ile çevresi arasındaki özgül toplumsal ilişki biçimlerini başlatan, sürdüren ve pekiştiren bir işlev taşır; bu nedenle bireysel gelişim ve toplumsal konumlanış üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla sosyolog açısından temel araştırma alanlarından biri, toplumsal kültür, dil kullanımı ve bireysel davranışlar arasındaki etkileşimsel ve yapısal bağlantıları çözümlenektir (Bernstein, 2003a, s. 58). Bernstein’ın bu yaklaşımı, izlekleri Humboldt’a kadar uzanan ve daha sonra Sapir-Whorf varsayımı etrafında şekillenen dilsel determinizm ve dilsel görelilik kuramlarıyla aynı düşünsel doğrultuda değerlendirilebilir. Bununla birlikte Bernstein, dilsel farklılıkların yalnızca bilişsel veya kültürel süreçleri değil, aynı zamanda sosyal eşitsizlikleri yeniden üreten pedagojik mekânizmaları da içerdiğini ileri sürer. Nitekim pedagojik iletişimin, salt bilgi aktarımından ibaret olmayıp hâkim sınıfların simgesel iktidarını sürdürebildiği bir araç olarak işlev gördüğünü savunması (Köse, 2001, s. 106), onun kuramını dil, eğitim ve toplumsal yapı arasındaki ilişkileri bütüncül bir perspektifle ele alan daha geniş bir sosyolojik tartışmanın parçası hâline getirmektedir.

Bernstein’in eksiklik kuramı çerçevesinde tanımlanan “sosyolinguistik kod” (sociolinguistic code) (İmer vd., 2011, s. 243), bireyin toplumsal konumu doğrultusunda dilsel kaynaklar arasından yaptığı seçimleri düzenleyen bir iletişim mekânizmasıdır. Bu kod, kişinin içinde bulunduğu toplumsal sınıfın getirdiği norm ve değerlerle biçimlenen konuşma düzenlemelerini; yani dilsel ifade ve içerik tercihlerini sistematik olarak kullanış biçimini ifade eder. Bernstein’e göre farklı sosyal sınıfların çocukları, geçirdikleri sosyalleşme süreçleri doğrultusunda ayrı kodlara sahip olur ve bu kodlar, gündelik hayattaki iletişimde sergiledikleri dil kullanımındaki farklılıkları doğrudan belirler. Buna

göre, işçi sınıfına mensup bireyler genellikle daha bağlama bağımlı, sınırlı ifade araçlarına dayanan “dar kod”u kullanırken; orta sınıf bireyleri ise daha soyut, bağlamdan bağımsız ve açık anlamlar taşıyan “geniş kod” aracılığıyla iletişim kurarlar. Bu fark, yalnızca bireysel dil kullanımında değil, aynı zamanda eğitim başarısı ve bilişsel gelişim gibi alanlarda da belirleyici bir unsur hâline gelir. “Geniş kod” (İmer vd., 2011, s. 134), dilbilgisel doğruluk, mantıksal çözümleme, bireysel ifade gücü gibi unsurlar bakımından avantajlı görülürken, “dar kod” (İmer vd., 2011, s. 80) daha çok topluluk içi dayanışmayı, pratik bilgi aktarımını ve bağlam içi anlamı önceler. Her iki kod türü, bireylerin sosyal çevrelerine, eğitim düzeylerine ve toplumsal hareketlilik olanaklarına bağlı olarak dilsel kaynaklara erişimlerini ve bu kaynakları kullanım biçimlerini yansıtmaktadır. Nitekim Bernstein, işçi sınıfına ait çocukların okul ortamında başarısız olmalarının temel nedenini, bu çocukların ailelerinden edindikleri dar kodun, okulun talep ettiği geniş kodla örtüşmemesine bağlamaktadır. Bu bağlamda, pedagojik pratiklerin sınıfsal kökenli dilsel kodları tercih etmesi, orta sınıf değerlerini meşrulaştıran ve yeniden üreten bir mekânizma olarak işlev görmektedir. Bernstein’ın kuramı, 1960’lı yıllarda geliştirilen eksiklik kuramı ile de ilişkilidir. Bu kuram (İmer vd., 2011, s. 115), orta sınıfa mensup ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerinin soyut düşünmeyi ve bilişsel gelişimi desteklediğini, buna karşılık işçi sınıfı ortamlarının daha bağlam bağımlı, sınırlı dilsel pratikler sunduğunu savunmuştur. Bu nedenle, eğitim sisteminde karşılaşılan başarı farklılıkları, büyük ölçüde çocukların erken yaşta maruz kaldıkları dilsel çevrenin niteliğiyle açıklanmıştır.

Ancak bu teori, sonraki yıllarda dilsel çeşitliliği ve sınıfsal önyargıları dikkate alan sosyolinguistik yaklaşımlar tarafından ciddi biçimde eleştirilmiştir. Özellikle Labov’un öncülük ettiği çalışmalar, işçi sınıfı çocuklarının okul ortamında gösterdikleri “sessizlik” ve sınırlı dil kullanımı gibi olguların, dilsel yetersizlikten değil, okulun temsil ettiği orta sınıf normlarına bir direnç biçiminden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Labov’un bulgularına göre, işçi sınıfı çocukları, kendi sosyal çevreleri ve akran grupları içinde oldukça gelişmiş, yaratıcı ve etkili bir dilsel yetkinliğe sahiptirler. Bu durum, dilin kullanım bağlamına göre değişkenliğini ve eğitim sisteminin belirli bir dilsel normu tercih ederek diğerlerini dışladığını göstermektedir. Tüm eleştirilere rağmen, Bernstein’ın dili, bir toplumsal yeniden üretim ve meşrulaştırma ortamı olarak kavramsallaştırması, özellikle eğitim sosyolojisi ve dil politikaları açısından hâlâ etkili bir teorik çerçeve sunmaktadır. Onun dilsel kodlara ilişkin yaklaşımı, yalnızca bireysel dil yetileri değil,

aynı zamanda toplumsal yapıların, kültürel sermayenin ve simgesel iktidarın analizinde önemli bir çözümleme aracı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, Bernstein’ın kuramı, dilin pedagojik alandaki rolünü, sınıf temelli eşitsizliklerin anlaşılması açısından kritik bir bağlama yerleştirir.

1.3.3. Labov ve Ayrılık Kuramı

Sosyolinguistik kuramlar arasında önemli bir yere sahip olan William Labov’un “ayrılık kuramı” (difference theory), özellikle dilsel çeşitliliğin toplumsal sınıflar ve ırk/etnisite temelinde incelenmesine yönelik özgün katkılar sunmuştur. Bu kuram, İngiliz toplum bilimci Bernstein tarafından ortaya konan ve işçi sınıfına mensup bireylerin dilsel kaynaklarının yetersizliğine odaklanan “eksiklik kuramı”na doğrudan bir eleştiri ve alternatif olarak geliştirilmiştir. Bernstein’ın yaklaşımı, işçi sınıfı çocuklarının “dar kod” aracılığıyla iletişim kurduklarını ve bu kodun bilişsel gelişimi sınırladığını öne sürerken; Labov (1966), bu yaklaşımın sınıfsal ve kültürel önyargılara dayandığını savunarak, dilsel pratiklerdeki çeşitliliği bir eksiklik olarak değil, bir farklılık olarak değerlendirmiştir. Ayrılık kuramı, 1960’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde yürütülen dil çalışmaları bağlamında özellikle ırk ve etnisite temelli tartışmalarla şekillenmiştir. Bu dönemde birçok araştırmacı, Afro-Amerikalı çocukların okul başarısızlıklarını onların sözde “mantıksız” veya “yetersiz” dil kullanımlarına bağlamış, bu çocukların eğitim sistemine uyum sağlayamamalarını, konuşmalarında sergiledikleri standart dışı dil değişiklikleriyle (variant) ilişkilendirmiştir. Eğitimde norm olarak kabul edilen “standart İngilizce”, mantıklı, açık ve akademik düşüncenin taşıyıcısı olarak konumlandırılmış; buna karşın Afro-Amerikan İngilizcesi (African American Vernacular English - AAVE), dilsel açıdan eksik, düşünsel olarak gelişmemiş bir sistem olarak değerlendirilmiştir.

Bu yaklaşım, Labov’un (1972c) kapsamlı saha araştırmaları ve kuramsal çalışmalarıyla ciddi şekilde sorgulanmış ve eleştirilmiştir. Labov, özellikle Harlem’de gerçekleştirdiği saha çalışmalarıyla Afro-Amerikan İngilizcesi’nin kendi iç mantığına, kurallarına ve yapılarına sahip bağımsız bir dilsel sistem olduğunu ortaya koymuştur. Ona göre bu değişki, sesbilgisel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlamsal düzlemlerde yüksek düzeyde karmaşıklık ve düzenlilik sergilemekte; kullanıcılarına soyut düşünme ve akıl yürütme olanakları sunmaktadır. Labov’un bu bulguları, eğitim sisteminde Afro-Amerikan çocukların yaşadığı başarısızlıkların dilsel yetersizlikten değil, sosyokültürel ayrımcılık ve eğitim politikalarının baskın sınıf değerleriyle şekillendirilmiş yapısından

kaynaklandığını göstermiştir. Labov'un temsil ettiği bu yaklaşım, literatürde “farklılık pozisyonu” (difference position) olarak da adlandırılır. Bu pozisyon, dilbilimsel determinizm veya değer yargılarından ziyade tanımlayıcı bir tutum sergileyerek, tüm dil değişkilerinin eşit derecede geçerli, anlamlı ve işlevsel olduğunu savunur. Farklılık pozisyonu, dilsel çeşitliliği toplumsal eşitsizliklerin nedeni değil, bu eşitsizlikleri görünür kılan bir gösterge olarak ele alır. Bu çerçevede, işçi sınıfına ait söylem biçimleri gibi herhangi bir dil değişkesinin anlatım gücü, kelime dağarcığı veya dilbilgisel yapısı bakımından “yetersiz” olarak görülmesi, esasen ideolojik ve normatif bir kabule dayanmaktadır (İmer vd., 2011, s. 37; s. 81). Bu gibi tartışmalara girmemek için Labov yorum içeren çözümlemeler yerine daha ölçülebilir somut verilerin üzerinde yoğunlaşan bir araştırma yöntemi benimsemiştir. Labov'un kişisel anlatı çözümlemeleri, değişke çözümlemesinin (variety analysis) gelişmesine öncülük etmiş ve metin içindeki dilbilgisel formların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde anlam ürettiği fikrini güçlendirmiştir. Değişke çözümlemesi, sosyologlar tarafından daha sık kullanılan konuşma çözümlemesinin aksine, dilbilgisel yapıların metin içinde üstlendikleri işlevleri ve taşıdıkları anlamları temel alır. Bu yöntemde, bir metin, metni üreten bireyin dilsel yetkinliğinin bir yansıması olarak görülür ve dolayısıyla metindeki ifadelerden kişisel anlamlar koparılamaz.

Ancak ayrılık kuramı, her ne kadar dilsel çoğulculuğu savunan eşitlikçi bir perspektif sunsa da, eleştirilerden muaf olmamıştır. Eleştirmenler, Labov'un yaklaşımının, dilsel çeşitliliğin ardında yatan sosyo-politik hiyerarşileri ve simgesel güç ilişkilerini yeterince sorgulamadığını ileri sürmektedir. Özellikle Bourdieu'nün çalışmalarında dile getirildiği üzere (1991, ss. 18-19), bazı dilsel pratiklerin neden daha “değerli” veya “meşru” sayıldığı; kimlerin konuşmalarının “hakikat” olarak kabul edildiği; kimlerin ise yok sayıldığı gibi sorulara Labov'un kuramının yeterince açıklık getirmediği belirtilmiştir. Bu bağlamda, ayrılık kuramının eşitlikçi dili, simgesel iktidar ilişkilerinin yeniden üretiminde hangi rollerin oynandığını açıklamakta yetersiz kalmakta; yalnızca yapısal eşitliği vurgularken, pratikteki eşitsizlikleri göz ardı etme tehlikesini barındırmaktadır. Sonuç olarak, Labov'un ayrılık kuramı, sosyolinguistik yaklaşımlar içerisinde dilsel çeşitliliği ve toplumsal eşitliği savunması açısından çığır açıcı bir nitelik taşımaktadır. Ancak bu kuramın, dilsel yapıların yanı sıra, bu yapıların toplumsal alanda nasıl konumlandırıldığını ve hangi ideolojik düzenekler tarafından şekillendirildiğini de dikkate alacak biçimde yeniden düşünülmesi gerektiği açıktır.

1.3.4. Fishman ve Ferguson: Dil Sosyolojisi ve Sosyolinguistik

Labov'un öncülüğünü yaptığı ve dilsel değişkenliğin toplumsal grup, yaş, cinsiyet ve toplumsal statü gibi sosyodemografik faktörlerle açıklanmasına dayanan yaklaşım, sosyolinguistik alanda uzun süre etkili olmuş bir çerçeve sunmuştur. Ancak bu çerçeveye eleştirel bir mesafeden yaklaşan Charles A. Ferguson (1921-1998) ve Joshua A. Fishman (1926-2015), dilsel değişkenliğin açıklanmasında daha farklı bir kuramsal zemine yaslanmışlardır. Her iki araştırmacı da, dilsel farklılıkların bireyin içinde bulunduğu geniş toplumsal yapılar kadar, daha mikro düzeyde işleyen grup dinamikleri ve toplumsal ağ üyelikleriyle de doğrudan ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda, bireyin dili yalnızca geniş sosyoekonomik sınıf konumuna göre değil, aynı zamanda dâhil olduğu cemaatler, ağ yapıları ve kurumsal aidiyetler çerçevesinde anlam kazanmaktadır.

Fishman, geleneksel sosyolinguistik yaklaşımlardan ayrılarak “dil sosyolojisi” (sociology of language)¹² kavramını tercih etmiş ve akademik üretimi boyunca bu terminolojiyi bilinçli olarak kullanmayı sürdürmüştür. Fishman'ın bu terminolojik tercihi, yalnızca biçimsel bir farkı değil, aynı zamanda epistemolojik ve metodolojik bir yönelimi de işaret etmektedir. Ona göre, dil sosyolojisi, dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda toplumsal yapının, kimliğin ve kültürel sürekliliğin bir taşıyıcısı olarak inceleme çabasını barındırır. Fishman, bu yönüyle alanı yalnızca dilbilim ile sosyolojinin kesişim kümesine sıkıştırmakla kalmamış; psikoloji, siyaset bilimi, antropoloji, tarih, eğitimbilim, coğrafya, din bilimi ve edebiyat gibi disiplinlerle de ilişkilendirerek disiplinlerarası bir nitelik kazandırmıştır (Garcia et al., 2006, s. 5). Fishman'a göre dil sosyolojisinin temel amacı, yalnızca bireylerin dil kullanımlarını betimlemekle sınırlı değildir¹³. Aksine, dil tutumları, dilsel davranışlar, çokdillilik pratikleri, dil sürekliliği ve değişimi, dilsel yayılma, dil planlaması ve politikası, etnisite, milliyetçilik, kimlik, din, iktidar ilişkileri ile dil arasındaki etkileşim gibi çok boyutlu ve toplumsal bağlamda anlam kazanan süreçlerin analizini içerir (Fishman, 1972a, s. 1). Bu yönüyle Fishman, dilsel olgulara yalnızca içsel dil yapıları bağlamında değil; aynı zamanda bu yapıları kuşatan toplumsal ve kültürel örüntüler ekseninde yaklaşmıştır.

Benzer biçimde, sosyolinguistiğin kurucu figürlerinden biri olarak kabul edilen Ferguson da, disipline özgün katkılar sunmuş ve özellikle “ikideğişkelilik” (diglossia),

¹² Bu alanı adlandıran ilk önemli yayın Fishman'ın “Readings in the Sociology of Language” (1968) adlı makalesidir.

¹³ Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 2, 67-88. Bu makalesiyle, adeta dil sosyolojisinin 50 yıl boyunca peşine düşeceği soruyu kısaca ortaya koymuştur.

“yabancı dil konuşması” (foreign talk), dil gelişimi (language development) ve “din dili” (language of religion) gibi konulara odaklanmıştır. Ferguson’un çalışmaları, dil planlaması alanındaki uygulamalı yaklaşımlarıyla yalnızca akademik üretimle sınırlı kalmamış, aynı zamanda kamu politikaları ve eğitim uygulamaları üzerinde de etkili olmuştur (Swann et al., 2004, s. 109-110). Ferguson’un yaklaşımı, sosyolinguistik içinde kuramsal tekçilikten uzak, esnek ve çoğulcu bir anlayışa dayanır. Toplumda dili anlamaya yönelik farklı teorik yönelimlerin birbirine karşıt değil, tamamlayıcı olabileceğini savunan Ferguson, belirli bir ekole veya kuramsal yöntem angaje olmaksızın, dilsel olgulara dair açıklamaların çok boyutlu doğasını vurgulamıştır. Bu tavır, onun tekil bir büyük anlatı inşa etme çabası gütmekten, daha ziyade çeşitli kuramsal çerçeveler arasında köprü kuran bir bilimsel duruş geliştirmesine olanak tanımıştır (Huebner, 1995, s. 6).

Ferguson’un sosyolinguistiğe en özgün katkılarından biri olan “ikideğişkelilik” kavramı (İmer vd., 2011, s. 22; s. 153; s. 255), farklı sosyal bağlamlarda aynı dilin iki biçiminin, üst (H) ve alt (L) değişkeler¹⁴, bir arada kullanımını açıklamak üzere geliştirilmiştir. Bu kavram, belirli toplumlarda, eğitim, din, hukuk gibi resmî alanlarda kullanılan “üst” değişke ile gündelik iletişimde tercih edilen “alt” değişkenin işlevsel olarak ayrıştığını ve toplumsal yapı tarafından normatif biçimde düzenlendiğini ileri sürer. Ferguson’un bu yaklaşımı, dilsel hiyerarşilerin ve standardizasyon süreçlerinin toplumsal işlevselliğini anlamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmuştur. Sonuç olarak, Fishman ve Ferguson’un sosyolinguistik düşünceye katkıları, yalnızca kavramsal farklılıkları değil, aynı zamanda sosyolinguistiğin disiplinlerarası doğasının da bir göstergesi niteliğindedir. Her iki araştırmacı da dili, toplumsal ilişkilerin hem bir yansıması hem de kurucusu olarak ele almış; dilin yalnızca bireylerarası bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel aktarım, kimlik inşası ve toplumsal düzenin sürdürücüsü olduğu fikrini kuramsal düzlemde temellendirmiştir.

1.3.5. Hymes ve İletişimin Etnografyası

Çağdaş sosyolinguistiğin kurucu figürlerinden biri olarak kabul edilen Dell H. Hymes (1927-2009), dilin toplumsal işlevleri, iletişim edinci kavramı ve etnografik yöntemlerin dil araştırmalarına uygulanması konularında alanın yönünü belirleyen çalışmalara imza atmıştır. Hymes, özellikle “konuşmanın etnografyası” (ethnografi of speaking) olarak da bilinen yaklaşımıyla, dil kullanımının yalnızca yapısal özellikleriyle

¹⁴ H ve L değişkesi için bu çalışmanın “1.4.5. İki Değişkelilik” alt başlığına bakınız.

değil, aynı zamanda sosyal roller, normlar, kültürel beklentiler ve bağlam tarafından belirlendiğini göstermiştir. Eğitim alanına doğrudan odaklanan bağımsız bir kitabı bulunmasa da, sınıf içi dil kullanımı ve eğitim ortamlarının etnografik analizi üzerine yaptığı tartışmalar, dil ve eğitim araştırmalarına önemli bir metodolojik temel sunmuştur (Cazden et al., 1972). Bu yönüyle Hymes, dilsel pratiklerin pedagojik süreçlerle ilişkisini anlamak isteyen araştırmacılar için disiplinlerarası bir referans noktası olmaya devam etmektedir.

“İletişim etnografyası” (ethnography of communication), iletişimin amacına nasıl ulaştığını belirleyen tüm etkenleri tanımlayan yaklaşımdır (İmer vd., 2011, s. 156-157). Hymes, bu etkenleri SPEAKING kısaltmasıyla sistematize etmiştir (1971, s. 65-67). İlk bileşen olan “sahne ve dekor” (Scene and Setting), dekor denilen iletişimin gerçekleştiği fiziksel mekânı ve sahne denilen bu mekânın taşıdığı soyut psikolojik ve kültürel atmosferi inceler. İkinci bileşen “katılımcılar” (Participants), konuşma eyleminde yer alan gönderici-alıcı veya konuşucu-dinleyici rollerini ve bu rollerin toplumsal kimlikleri üzerindeki etkileri irdeler. Üçüncü bileşen “sonuçlar” (Ends), katılımcıların kişisel amaçlarını ve etkileşimden beklenen, algılanan sonuçları tanımlar. Dördüncü bileşen “eylem dizisi” (Act Sequence), iletişimin sözel içeriğini ve söylemlerin sırasını analiz ederek, kullanılan kesin ifadeler ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koyar. Beşinci bileşen “kurgu” (Key), iletinin ciddi, alaycı veya kendinden emin tavırlarını yansıtan tonlamasını, tutumunu ve ruh halini değerlendirir. Altıncı bileşen “araçlar” (Instrumentalities), seçilen iletişim kanallarını ve araçlarını ele alır. Yedinci bileşen “etkileşim ve yorum normları” (Norms of Interaction and Interpretation), konuşmaya eklenen jest, mimik ve diğer davranışsal özelliklerin nasıl gözlemlenip yorumlandığını inceler. Son bileşen “tür” (Genre) ise, şiir, atasözü veya bilmece gibi belirli sözlü gelenekleri ve bu türlerin kurgulanma kurallarını tanımlar. Bu sekiz bileşen, etnografik bağlamda iletişimin nasıl ve neden işlediğini geniş bir perspektifte açıklamaya imkân tanır. Hymes’in (1964, s. 215) bir diğer önemli kavramlaştırması da “konuşma olayı” (speech event) olarak adlandırılan, bir topluluğun gündelik etkileşimlerinde, birkaç söylemle oluşan ve kendi içinde tutarlı bir bütünlük arz eden, gündelik sohbetler, konferanslar veya görüşmeler gibi konuşma etkinlikleridir. Bu tür konuşma olayları, her toplumun kendine özgü kural ve normlarına göre yapılandırılır. Hymes (1964, s. 16), bir konuşma olayını oluşturan temel bileşenler olarak katılımcıları (participants), iletinin kendisini (message), bu iletinin biçim ve içeriğini (form and content), konuşmanın

tutumunu (stance), kullanılan iletişim kanallarını (channel), etkileşimin amacını (ends) ve gerçekleştiği fiziksel mekânı (setting) sıralar. Konuşma olaylarının sistematik incelenmesi, yalnızca bireylerin dilsel davranışlarını değil, aynı zamanda bu davranışların dayandığı kültürel kodları ve iletişim düzeneklerini de açığa çıkararak toplumsal hayatın derinlemesine anlaşılmasını sağlar.

Hymes, sosyolinguistik disiplinin temel hedefini, dilin insan hayatındaki anlamını çözümlmek olarak tanımlamaktadır (Hymes, 1971, s. 54). Bu anlayış doğrultusunda, yalnızca yazılı metinlere dayalı bir dil çözümlemesinin yetersizliğine işaret ederek, dilin canlı ve dinamik yapısının sözlü iletişim bağlamında kavranabileceğini savunur. Bu bağlamda geliştirdiği ve iletişimde belli bir bağlam ve amaca uygun dil kullanma yetisi olarak tanımlanabilecek iletişim edinci (communicative competence) kavramı, Chomsky'nin dil edinci (linguistic competence) kavramına teorik bir itiraz niteliğindedir. Chomsky, bireyin zihinsel kapasitesi bağlamında gramatik olarak doğru cümleleri üretme yetisine odaklanırken; Hymes, bu yaklaşımın toplumsal bağlamı göz ardı ettiğini ileri sürer. Hymes'a göre dilsel yeterlilik, bireyin yalnızca ne söyleyebileceğini değil, aynı zamanda kimin, kime, ne zaman, nerede, nasıl ve hangi toplumsal koşullar altında neyi söyleyebileceğini bilmeyi de kapsar. Bu yönüyle iletişim edinci, hem toplumsal normların hem de dilsel yapıların iç içe geçtiği bir yetkinliği ifade eder (Hymes, 1972b, s. 269-293).

Bu kuramsal ayırım, Hymes'ın ikinci dil öğretimi, çokdillilik, topluluk temelli dilsel etkileşim gibi alanlara yönelmesinin de önünü açmıştır. Ona göre dilin sosyokültürel bağlamı göz ardı edilerek gerçekleştirilen dil öğretimi, eksik ve sınırlı kalmaya mahkûmdur. Bu nedenle, Hymes'ın çalışmaları yalnızca sosyolinguistik için değil, aynı zamanda dil öğretimi, kültürel çalışmalar ve toplumsal etkileşim araştırmaları için de kurucu niteliktedir. Hymes (1974, s. 75), Chomsky'nin gramatik yeterlilik temelli yaklaşımına yönelttiği eleştiriyi, çarpıcı bir örnekle somutlaştırır: Toplumsal bağlamdan yalıtılmış bir biçimde yalnızca gramer kurallarına uygun cümleler üretebilen bir çocuğun, topluma entegre olamayacak bir “sosyal canavar” hâline gelebileceğini ifade eder. Bu vurgu, dilin yalnızca biçimsel yapılarla değil, aynı zamanda işlevsel ve toplumsal boyutlarıyla birlikte düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla Hymes'ın katkısı, sosyolinguistiği salt dilsel verilerin toplumsal verilerle ilişkilendirildiği bir alan olmaktan çıkararak, dilbilimsel çalışmanın temellerini sorgulayan ve dilin toplumsal hayattaki işlevini bütüncül biçimde açıklamaya çalışan bir bilimsel yönelim olarak yeniden tanımlamasıdır. Bu yaklaşım, Hymes'ın kendi ifadesiyle, sosyolinguistiğin

yalnızca iki alanın kesişim kümesi değil, “dilın toplumsal organizasyonunun bilimsel incelenmesi” olarak düşünülmesi gerektiğini göstermektedir (Hymes, 1974, s. vii).

1.3.6. Gumperz ve Etkileşimsel Sosyolinguistik Model

John J. Gumperz’ın etkileşimsel sosyolinguistik modeli (interactional sociolinguistics), dilin yalnızca yapısal veya işlevsel bir sistem olarak değil, aynı zamanda toplumsal anlam üretiminin ayrılmaz bir aracı olarak kavranmasını hedefler. Gumperz, etnografik dilbilim ve mikro-etkileşimsel yaklaşımların (conversation analysis) yöntemsel zenginliğinden yararlanırken, dilin toplumsal bağlam içindeki konumuna özel vurgu yapar. Bu yaklaşımda, konuşma bir eylem olmanın ötesinde, kimlik inşa etme, toplumsal ilişkileri sürdürme ve sınırları müzakere etme aracıdır (Gumperz, 1982a, s. 131). Böylece dil, salt bilgi aktarımı için değil; sosyal kimliklerin teşhisi, iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesi ve toplumsal normların yeniden onaylanması işlevlerini de yerine getirir. Gumperz, konuşmacıların dilsel tercihlerini, toplumsal rolleri ve etnik aidiyetleriyle ilişkilendirerek inceler; bu sayede aynı dilsel kodu kullanan bireylerin bile farklı toplumsal arka planlara bağlı olarak oldukça değişken etkileşim stratejileri geliştirebileceğini ortaya koyar (Gumperz ve Hymes, 1972).

Etkileşimsel sosyolinguistiğin en özgün katkılarından biri olan bağlamlama ipuçları (contextualization cues), Gumperz’ın modelinde hem tonlama, vurgu, sözdizimsel kalıplar gibi dil içi; hem de jest, yüz ifadesi, beden dili gibi dil dışı bileşenlerle, konuşmacının içinde bulunduğu sosyo-kültürel bağlamı kodlama sürecini ifade eder. Bu ipuçları, alıcının aktarılan iletinin niyetini ve anlamını doğru yorumlaması için kritik öneme sahiptir; aşılması güç yanlış anlamalar ise özellikle çokdilli ve çok kültürlü ortamlarda toplumsal gerilimlere yol açabilir (Gumperz, 1982a, s. 131-135). Benzer şekilde, çerçeveleme (framing) kavramı, bir konuşma anının yorumlanma biçimini belirleyen zihinsel çerçeveleri açıklar. Tannen’in (1993, s. 18) işaret ettiği gibi, aynı dilsel form, farklı çerçeveler altında espri, eleştiri veya hakaret işlevi görebilir. Son olarak, Gumperz’ın modeli, konuşmacıların iletişim stratejilerini, onların sosyo-kültürel geçmişleriyle ilişkilendirir; aynı etnik veya dilsel topluluğa mensup kişilerin dahi farklı toplumsal sınıf, cinsiyet veya bölgesel kökenlerine bağlı olarak farklı bağlamlama stratejileri geliştirdikleri gözlemlenir. Etkileşimsel sosyolinguistik yaklaşımında genel olarak paylaşılan düşünce, konuşmanın toplumsal etkileşimin bir ürünü olduğu ve dilin bu etkileşimi yansıtacak biçimde yapılandırılmıştır.

Etkileşimsel sosyolinguistiğin uygulama alanları oldukça geniştir. Kurumsal iletişim bağlamında, iş görüşmeleri, mahkeme oturumları veya öğretmen-öğrenci etkileşimleri gibi resmi ortamlar, Gumperz'ın modelinin yöntemsel araçları (bağlamlama ipuçları, çerçeveleme) kullanılarak dikkatle analiz edilir; bu analizler, resmi söylemlerde güç ilişkilerinin nasıl kodlandığını ve yeniden üretildiğini ortaya koyar (Gumperz, 1982a, s. 130-152). Çok kültürlü toplumlar da bu yaklaşımın diğer önemli çalışma sahasını oluşturur. Göçmen nüfusun yoğun olduğu şehirlerdeki etkileşim örnekleri, farklı dilsel ve kültürel kodların çakışma noktalarını ve iletişim başarısızlıklarının nedenlerini açığa çıkarır (Gumperz ve Cook-Gumperz, 1982, s. 1-21). Toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisi bağlamında ise, kadın ve erkeklerin benimsedikleri farklı konuşma tarzları, bağlamlama ipuçlarının üretimini ve yorumlanmasını nasıl etkilediğini göstermektedir (Schiffrin, 1994, s. 98). Böylece etkileşimsel sosyolinguistik, dilbilimsel analizleri sosyal ve kültürel politikalara da bağlayarak, dilsel eşitsizliklerin belirlenmesine ve giderilmesine yönelik kapsamlı bir perspektif sunar.

Gumperz'ın modeli, etnografik derinlik ve bağlama duyarlılığı sayesinde antropoloji, dilbilim, iletişim ve eğitim bilimleri gibi birçok disiplinde etkili olmuş, ancak eleştirilerden de muaf kalmamıştır. Schiffrin (1994, s. 97-106) ve diğer bazı araştırmacılar, bağlamlama ipuçlarının ve çerçeveleme analizlerinin öznel yorumlara açık olduğunu, bu nedenle erişilebilir ve tekrarlanabilir nicel ölçütler sunmakta zorlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bazı eleştirmenler modelin yoğun interpretatif yükünün, karşılaştırmalı analizlerde tutarsızlıklara yol açabileceğini savunur. Buna karşılık savunucular, etkileşimsel sosyolinguistiğin karmaşık sosyal gerçeklikleri bütünüyle anlamak için gerekli karmaşık araç setini sunduğunu ve mikro düzeydeki bu analizlerin makro toplumsal olguları kavramada vazgeçilmez olduğunu öne sürerler.

Sonuç olarak, Gumperz'ın etkileşimsel sosyolinguistik modeli, dilsel etkileşimi toplumsal kimlik inşası, güç ilişkileri üretimi ve anlam müzakeresi süreçleri bağlamında inceleyen en kapsamlı kuramsal çerçevelerden biridir. Modelin bağlamlama ipuçları ve çerçeveleme kavramları, özellikle çokdilli ve çok kültürlü ortamlarda yaşanan iletişim sorunlarını açıklamada güçlü bir analitik altyapı sağlar. Gumperz'ın çalışmaları, dilbilimsel form ile toplumsal içerik arasındaki dinamik etkileşimi görünür kılarak, dil araştırmalarına hem teorik derinlik hem de uygulamalı çözüm önerileri sunmaya devam etmektedir.

1.4. Sosyolinguistik Kavramlar: Birey, Toplum ve Dilin Görünümleri

Toplum temelli tüm bilimsel disiplinlerde olduğu gibi, sosyolinguistikte de temel kavramların tanımlanması sürecinde karşılaşılan başlıca sorunlardan biri, aynı kavramın farklı kuramsal bağlamlarda çeşitli anlamlarda kullanılabilmesidir. Bu durum, disiplinin doğasında yer alan çoğul yaklaşım biçimlerinden ve disiplinlerarası etkileşiminden kaynaklanmaktadır (Fasold, 1984, s. 3). Özellikle sosyolinguistiğin kurucu dönemlerinde, yani 1960'lı yıllarda kaleme alınan ilk temel eserlerden itibaren, farklı sosyolinguistiklerin yaklaşım ve araştırma nesnelerine göre şekillenen kuramsal çerçeveler, dil-toplum ilişkisini anlamlandırma süreçlerinde farklı tanım ve kavramsallaştırmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Hudson, 1996, s. 1-9). Bu kuramsal çoğulluk, sosyolinguistik araştırmaların, ikidillilik, ikideğişkelilik, dilsel değişim, alan, kod değiştirimi gibi temel kavramlarının bir uzlaşıdan ziyade çeşitli tanımsal değişkenliklerle ele alınmasına yol açmıştır (Wardhaugh ve Fuller, 2015, s. 1-23). Ancak zamanla, disiplinde kavramsal yerleşiklik artmış ve farklı ekoller arası terminolojik farklılıklar giderek azalmıştır. Günümüzde, literatürdeki bu kavramlar daha istikrarlı biçimde kullanılmakta; çalışmalarda, okuyucunun zihninde ortak bir kavramsal çerçevenin oluşturulması amacıyla bu tür tartışmalara yalnızca ilgili bağlamda gerektiğinde girilmektedir (Hudson, 1996, s. 20-69). Bu metodolojik tercih, hem kuramsal netlik hem de analitik bütünlük sağlama açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada da kavramsal tartışmalara yalnızca açıklayıcı işlevi açısından değinilecek, temel kuramsal araçların tanımları, araştırmanın bağlamına uygun biçimde sınırlandırılarak ele alınacaktır. Nitekim bu araştırma, Mardin'deki medreselerde sürdürülen eğitimsel ve gündelik etkileşimler bağlamında çokdilliliği, dil seçimini ve bu pratiklerin sosyal uzamlarını anlamaya odaklanmaktadır. Dolayısıyla kuramsal açıklama süreci, “tekdillilik” kavramıyla başlayacak ve onu takip eden “ikidillilik”, “çokdillilik”, “dil seçimi” ve “alan” kavramlarıyla devam edecektir. Bu kavramlar, birbirleriyle sıkı biçimde ilişkilidir ve araştırmanın hem kuramsal hem de yöntemsel çerçevesini oluşturmaktadır.

Çalışmanın yürütüldüğü bağlam olan Mardin ili ve özellikle medrese ortamı, tarihsel olarak çokdilli, çok etnili ve çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Meleler/müderrisler ve talebeler, gündelik hayatlarında birden fazla dili aktif olarak kullanmakta; bu durum, dilsel pratiklerin sadece bireysel tercihlere değil, aynı zamanda sosyal bağlamlara ve mekânsal ilişkilere göre değişkenlik gösterdiği bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede dilin hangi bağlamda, kim tarafından, hangi amaçla ve hangi dil(ler)

aracılığıyla kullanıldığını çözümlemek, sosyolinguistik analiz açısından merkezi bir öneme sahiptir. Fishman (1967, 1972b, 1977) tarafından geliştirilen “alan” modeli, bu çözümleme için işlevsel bir araç sunmaktadır. Alan, bireylerin dilsel tercihlerini belirleyen sosyal bağlamları ifade eder; hane, okul, işyeri, ibadethane, sokak gibi toplumsal mekânlar, her biri farklı dilsel normların ve kodların geçerli olduğu alanlar olarak işlev görür. Bu kavramsallaştırma, bireylerin çokdilli topluluklarda nasıl kod seçimi yaptıklarını anlamada açıklayıcı bir model sunar. Ancak, medrese gibi özel ve çok işlevli kurumlar söz konusu olduğunda, bu alanlar arasındaki sınırların net olmadığı, aksine iç içe geçtiği bir dilsel pratikler alanı ortaya çıkmaktadır. Medrese ortamı, fiziki olarak sınırlı bir mekânda yer alsa da, dilsel ve toplumsal etkileşim bakımından oldukça zengin ve çok katmanlıdır. Aynı mekânda ibadet, eğitim, sosyal iletişim ve bireysel hayat iç içe geçmiştir. Bu durum, Fishman’ın klasik “alan” modelinde belirlenen mekânsal ayrımların medrese bağlamında yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü medresede hane, ibadethane ve okul gibi farklı toplumsal alanların işlevleri, tek bir fiziksel ve sosyal ortamda eşzamanlı biçimde icra edilmektedir. Bu durum, dil kullanımında esneklik ve çeşitlilik yaratmakta; aynı zamanda bireylerin dilsel repertuarlarını genişletmekte ve yeniden düzenlemelerine neden olmaktadır. Ayrıca medreseye yeni katılan talebelerin farklı anadillerine sahip olmaları, mevcut dilsel düzenin yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Talebeler yalnızca kendi dilsel geçmişlerini bu ortama taşımakla kalmaz, aynı zamanda daha önce gelen talebelerin ve müderrislerin oluşturduğu mevcut çokdilli yapıyla da karşılaşır. Böylece medrese, hem bireysel hem de kolektif düzeyde sürekli yeniden inşa edilen çokdilli bir sosyal alan olarak işler. Bu bağlamda dil seçimi, sadece iletişimsel bir tercih değil, aynı zamanda sosyal aidiyet, kimlik ve otorite ilişkilerinin de belirleyicisi hâline gelir.

Sonuç olarak, medrese ortamı, klasik sosyolinguistik kuramların sunduğu kavramsal çerçevenin sabit biçimde uygulanamayacağı, tersine bu çerçevenin bağlama özgü biçimlerde yeniden yorumlanmasını zorunlu kılan karmaşık bir yapıya sahiptir. Medrese, hem tarihsel sürekliliği hem de çok işlevli doğasıyla, sosyal bilimlerin analitik araçlarını sınayan ve yeniden yapılandırmaya zorlayan özgün bir saha sunmaktadır. Bu nedenle, çalışmamızda merkezî bir yere sahip olan “çokdillilik”, “dil seçimi” ve “alan” kavramlarının, Mardin medreseleri bağlamında nasıl bir anlam kazandığını, nasıl işlediğini ve nasıl dönüşüme uğradığını incelemek, kuramsal yaklaşımımız açısından temel yönelimi oluşturmaktadır. Bununla birlikte, medrese ortamında yalnızca bireysel

çokdillilikten değil, yapısal ve kurumsal çokdillilikten de söz etmek mümkündür. Bu bağlamda dikkat çekici olan, öğretim dili olarak öne çıkan klasik Arapçanın, metin dili bağlamında belirleyici bir konumda bulunmasıdır. Medrese öğretisinin temelini oluşturan klasik metinlerin çoğu Arapça olarak kaleme alınmış olup, bu durum Arapçayı hem pedagojik hem de epistemolojik anlamda bir referans dili hâline getirmektedir. Ne var ki, müfredat metinlerinin Arapça olması, medrese içindeki tüm etkileşimlerin aynı dilde yürütüldüğü anlamına gelmemektedir. Aksine, medrese pratikleri, müderris ve talebelerin çokdilli geçmişleriyle birleştğinde, zamanla katmanlaşarak daha karmaşık ve çokdilli bir sosyal alanın oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu çerçevede, bu çalışmada açıklanacak temel kavramlar sadece “çokdillilik”, “dil seçimi” ve “alan” ile sınırlı olmayıp; aynı zamanda bu üç kavramla doğrudan ilişkili olan ve medrese ortamında gözlemlenebilir dilsel pratikleri anlamaya imkân veren diğer sosyolinguistik kavramları da içermektedir. Bunlar arasında “ikidillilik” (bilingualism), birey düzeyindeki dilsel yetkinlik ve geçişleri; “ikideğişkelilik” (diglossia), üst ve alt statülü dil değişkelerinin kurumsal iş bölümünü; “kod değiştirimi” (code-switching), etkileşim sırasında dil(ler) arasında geçişleri; “dilsel alan”, belirli sosyal bağlamlarda belirli dillerin kullanımını; “dil planlaması” (language planning), dil tercihlerini ve statülerini etkileyen kurumsal müdahaleleri açıklamak açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın kuramsal çerçevesi, söz konusu kavramların hem kuramsal tanımlarına hem de medrese ortamındaki pratik görünümüne odaklanarak yapılandırılacaktır. Böylece yalnızca dilsel pratiklerin tasviriyle sınırlı kalmayan, aynı zamanda bu pratiklerin ardında yatan toplumsal, pedagojik ve ideolojik dinamikleri de açığa çıkarmayı hedefleyen bütüncül bir analiz zemini oluşturulmuş olacaktır.

1.4.1. İkidillilik ve Çokdillilik Tartışmaları

Modern toplumun temel yapı taşı olarak kabul edilen ulus-devlet modeli, özellikle Vestfalya Barışı (1648) ve Fransız Devrimi (1789) sonrasında şekillenen siyasal ve kültürel paradigmlar aracılığıyla belirginlik kazanmıştır. Modern ulus-devletin tarih sahnesine çıkışı süreciyle birlikte dilin, toplumsal aidiyetin ve siyasal meşruiyetin inşasında merkezi bir konum kazandığı görülmüştür. Ancak bu modelin ortaya çıkışı, tarihsel süreklilik içinde tüm toplumlara özgü olan çokdillilik olgusunu istisnâ ve sapkın bir durum gibi sunmuştur. Bu bağlamda, ulus-devlet paradigmasının homojenleştirici doğası gereği, tekdillilik ideolojisi, toplumsal birlik ve siyasal bütünlük adına meşrulaştırılmıştır. Eric Hobsbawm’ın (1993, s. 14-28) da belirttiği üzere, ulus-devletin

19. yüzyıldan itibaren Batı düşüncesinde dil ve kültür temelinde belirli bir toprak ve halkla özdeşleştirilerek homojenleştirilmiş bir varlık olarak tahayyül edilmesi, tekdilliliği meşrulaştıran ve kurumsallaştıran bir süreci beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, dil yalnızca teknik bir iletişim aracı olarak değil, ulusun sınırlarını belirleyen kültürel bir belirteç, ulusal kimliğin simgesi ve taşıyıcısı olarak kurgulanmış; bu bağlamda, çokdillilik ideolojik bir tehdit olarak konumlandırılmıştır. Ancak aynı çokdillilik, her ne kadar çoğu zaman söylemsel düzeyle sınırlı kalsa da, bu söylemsel hegemonya ve homojenleştirici inşa karşısında direnişin de simgesi olmuştur; etnik ve kültürel çeşitliliğin bastırılmasına karşı bir alternatif model sunmuş, dolayısıyla dilsel çoğulluk ulus-devletin dışlayıcı yapısını görünür kılan bir aynaya dönüşmüştür. Kısacası, dilsel çeşitlilik tarih boyunca toplumların olağan bir niteliği iken, modern dönemle birlikte politik müdahale nesnesine dönüşmüştür. Buna bağlı olarak da çokdillilik, yalnızca dilsel bir olgu değil, aynı zamanda toplumsal ve siyasal bir pozisyonun ifadesi hâline gelmiştir.

19. yüzyılda Avrupa’da yükselen milliyetçilik dalgası, dilin kamusal ve simgesel bir araç olarak yeniden inşa edilmesini gerekli kılmıştır. Bu dönemde, özellikle milliyetçi ideolojik hareketlerin etkisiyle, Fransa, Almanya ve İtalya gibi birçok Avrupa ülkesinde dil akademileri kurulmuş, ulusal dillerin standartlaştırılması doğrultusunda dilbilgisi yapıları katı normlarla tanımlanmış, söz varlığı “saflaştırma” politikalarıyla yeniden düzenlenmiş ve lehçe ve şiveler tasfiye edilmiştir. Millî dilin “katı kurallarla çevrelenmiş” bu biçimi, yalnızca kıta içi toplumsal bir düzenleme değil, aynı zamanda sömürgecilik aracılığıyla küresel bir aktarım süreci de üretmiştir. Sömürge yöneticileri, misyonerler ve antropologlar vasıtasıyla Avrupa-merkezli dil politikaları ve ideolojileri başka coğrafyalara da taşınmış, yerel dilsel ekolojiler üzerinde kalıcı etkiler yaratmış ve çokdilli yerel bağlamlar tekdilli ulusallık normları doğrultusunda dönüştürülmeye çalışılmıştır (Fasold, 1984, s.10). 20. yüzyılın ortalarında doğrudan sömürgeciliğin biçimsel olarak sona ermesi ve yeni ulus-devletlerin kurulmasıyla birlikte, dil, öncekilere benzer biçimlerde bir kez daha vatandaşlık ve ulusal aidiyet inşasının ve kamusal düzenin merkezine yerleşmiştir. Bu bağlamda dil, hem ulusun sınırlarını çizen hem de dışlayıcı bir aidiyet rejimi kuran bir araç olarak işlev kazanmıştır.

Özellikle 1960’lı yıllardan itibaren Avrupa’da artan etnik/kültürel farkındalık ve azınlık hareketleriyle birlikte, dil bir direniş ve kolektif kimliğin aracı olarak simgeleşmiş ve dilsel kimlik talepleri, toplumsal hareketlerin ana eksenlerinden biri haline gelmiştir. Monica Heller’in (2006, s. 7) “Dilsel azınlıklar, onları dışlayan milliyetçilik tarafından

yaratılır.” ifadesi, dilsel azınlık olgusunun, ancak ulusal dil ideolojilerinin hegemonik hale geldiği bağlamlarda anlam kazandığını ve ulus-devletin tekdil anlayışı bağlamında azınlık kategorisinin nasıl ideolojik olarak üretildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu perspektif, dilsel azınlık kavramının, ancak ulus-devletin merkezî dil politikaları bağlamında anlam kazanabileceğini gösterir. Bu çerçevede çokdillilik yalnızca bu hegemonik yapıların dışında kalan gruplar için sadece bir iletişim pratiği değil, aynı zamanda kültürel kimliğin, çoğulluğun ve farklılaşmanın simgesi hâline gelmiştir. Hâkim ulusal dillerin yayılması karşısında, azınlık dillerin korunması ve yaşatılması, çokdillilik savunusu altında meşruiyet kazanmıştır. Böylece çokdillilik, sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal ve politik bir tercih olarak da önemsenmiş ve çok kültürlülükle sıkı biçimde ilişkilendirilmiştir. Bu yönüyle çokdillilik, ulus-devletin homojenleştirici mekânizmalarına karşı alternatif bir toplumsal tahayyülün taşıyıcısı olmuştur.

1970’lerden itibaren küreselleşme olgusunun hız kazanmasıyla birlikte, çokdillilik ve çok kültürlülük kavramları yalnızca akademik değil, siyasal ve toplumsal düzeyde de merkezi konular haline gelmiştir (Haznedar, 2021, ss. 1-2). Çok kültürlülük açıkça savunulan bir norm haline gelirken, çokdillilik daha çok ima edilen, ancak onu destekleyen bir toplumsal gerçeklik olarak öne çıkmıştır. Bir başka ifadeyle küreselleşme süreci, çok kültürlülüğü açıkça, çokdilliliği ise daha örtük biçimde meşrulaştıran bir ideolojik zemin yaratmıştır. Bu iki kavram kimi zaman birbirini destekleyici, kimi zaman da çatışmalı ilişkiler içinde yer almıştır; ancak her iki durumda da, ulus-devletlerin üniter yapılarının karşısında etik, insani ve kapsayıcı bir duruşun ifadesi olarak değerlendirilmişlerdir. Bu yeni dönemde, ulus-devletin üniter yapısı, ahlakî ve insani gerekçelerle sorgulanmaya başlanmış, farklılıkların tanınması ve kapsayıcı politikaların geliştirilmesi yönünde güçlü bir söylemsel eğilim oluşmuştur. Bilhassa küresel iletişim teknolojilerinin ve dijital medyanın özellikle internetin son otuz yılda yaygınlaşması, dilsel etkileşim düzeyini tarihte benzeri görülmemiş bir hızda ve yaygınlıkta çoğaltmış; bilgi dolaşımını artırarak toplumsal yapıları, göç dinamiklerini, kültürel temasları ve ekonomik ilişkileri de dönüştürmüştür. Bu süreçte göç, çokdillilik pratiğini farklı toplumsal bağlamlara taşımış ve çokdilli ortamların yaygınlaşmasına neden olmuştur (Fasold, 1984, s. 9). Küresel nüfus hareketleriyle birlikte farklı dillerin karşılaşması kaçınılmaz bir hâl almış ve bu durum, birlikte yaşama pratiklerinin yeniden düşünülmesini zorunlu kılmıştır. Göçlerin hedef ülkeleri konumunda bulunan Avrupa ülkeleri, bu yeni toplumsal gerçekliğe uyum sağlamak amacıyla, başlangıçta kıta içi

göçlerle sınırlı olan çokdillilik deneyimlerini, artık Afrika, Asya ve Orta Doğu kökenli başta olmak üzere Batı dışı göçlerle daha da çeşitlenen bir kapsayıcılıkla ele almak zorunda kalmışlardır. Bu durum, başta eğitim olmak üzere birçok kamusal politikada çokdilli yapıları dikkate alan yeni düzenlemeleri stratejik bir yönelim haline gelmesini zorunlu kılmıştır. Avrupa’da birçok ülke, yeni gelenlerin topluma entegrasyonunu kolaylaştırmak ve toplumsal hoşgörüyü pekiştirmek amacıyla çokdilli ve çok kültürlü eğitim programlarını uygulamaya koyarak kültürel çoğulluğu teşvik etmeye çalışmışlardır.

Dünya ölçeğinde son derece yaygın bir olgu olmasına karşın, ikidilli ve çokdilli dilsel düzenlerin kapsamlı biçimde tanımlanması ve sınıflandırılması, dilbilimsel yapıların ötesine geçen çok boyutlu bir analitik çerçeveyi zorunlu kılmaktadır. Zira ikidillilik ve çokdillilik, yalnızca bireylerin veya toplulukların birden fazla dili bilmesi ve kullanmasıyla sınırlı olmayan; aynı zamanda bu dillerin toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal bağlamlar içinde nasıl konumlandığını, hangi alanlarda ve hangi işlevlerle dolaşıma girdiğini belirleyen karmaşık süreçler bütünü olarak ortaya çıkmaktadır (Haznedar, 2021, s. 5). Dilsel repertuarların oluşumu ve kullanımı, tarihsel deneyimler, göç örüntüleri, eğitim politikaları, güç ilişkileri ve kimlik inşa süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu çok katmanlı yapı dikkate alındığında, ikidillilik ve çokdilliliğin tekil, homojen veya evrensel bir biçiminden söz etmek mümkün değildir. Aksine, her toplumsal bağlamda farklı biçimlerde tezahür eden, kendi iç dinamikleri, hiyerarşileri ve ideolojik yönelimleri bulunan çoğul ikidillilik ve çokdillilik türlerinden söz etmek gerekmektedir. Bu durum, söz konusu olguların ancak disiplinlerarası bir perspektifle ve bağlamsal değişkenleri merkeze alan bütüncül yaklaşımlarla anlamlandırılabilceğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, sosyolinguistik literatürde sıklıkla kullanılan çokdillilik kavramı, kamuoyunda yanlış anlaşılmakta veya indirgemeci biçimlerde değerlendirilmektedir. Gerek akademik çevrelerde gerekse gündelik söylemde, çokdillilik çoğu zaman yalnızca Kanada, Belçika veya İsviçre gibi belirli Batı toplumlarına özgü istisnâ bir durum olarak algılanmaktadır. Çokdilli bireyler ise tüm dillerde eşit yetkinliğe sahip, aksansız konuşabilen, yazılı ve sözlü her tür dilsel yeterliliğe sahip olduğundan herhangi bir eğitim almadan çevirmen olabilecek kişiler olarak idealize edilmektedir. Oysa bu tür beklentiler, çokdilliliğin gerçek sosyolinguistik dinamikleriyle örtüşmemektedir. Çokdillilik denilen olguya, sadece belli başlı Batılı ülkelerde değil,

dünyanın hemen her ülkesinde, toplumun tüm tabaka ve sınıflarında ve elbette tüm yaş gruplarında rastlanılabilir. Çokdillilik, tekdillilikten daha yaygındır. Baker ve Wright'a (2021, s. 8) göre, dünya nüfusunun yarısı veya üçte ikisi, gündelik hayatlarında iki veya daha fazla dili kullanmaktadır. Ancak çokdillilik pratiği her zaman eşit düzeyde dilsel yeterlik anlamına gelmemektedir. Çokdilliler dilleri farklı hayat evrelerinde, farklı bağlamlarda ve farklı düzeylerde edinirler; çoğu zaman diller arasında işlevsel ayrımlar yaptıklarından bir dili daha akıcı konuşurken diğerinde sınırlı bir okuryazarlık düzeyine sahiptirler. Ayrıca, çeviri ve yorumlama gibi özel dilsel beceriler, yalnızca profesyonel eğitim süreciyle kazanılabilir; doğal çokdillilik bu yeterlilikleri kendiliğinden garanti etmez. Dolayısıyla çokdillilik, eşit düzeyde dil hâkimiyetini değil, bağlamsal ve işlevsel kullanım çeşitliliğini ifade eder.

Bu çalışmanın uygulama sahası olan Mardin ili, sahip olduğu toplumsal ve kültürel yapı itibarıyla çokdillilik bağlamında incelenmeye son derece elverişli bir örnek teşkil etmektedir (Erkınay, 2012, ss. 127-129). Farklı toplumsal grupların tarihsel karşılaşmalarına sahne olmuş olan bu coğrafya, etnik, dinî ve dilsel bakımdan hiçbir döneminde homojen bir sosyal dokuya sahip olmamıştır. Özellikle Mardin, Midyat ve Nusaybin gibi kadim yerleşim yerleri, bu çoğulluk hâlini sadece istisnâ bir durum değil, gündelik hayatın olağan bir parçası olarak barındırmaktadır. Bu bağlamda, başka coğrafyalarda nadiren rastlanabilecek dilsel temas ve geçişkenlik biçimleri Mardin'de toplumsal ilişkilerin temel bir boyutunu oluşturmaktadır. Üstelik bu çokdillilik yalnızca bireylerarası iletişimle sınırlı kalmayıp, karşılaşma ve etkileşim pratiklerine bağlı olarak katmanlaşmakta ve farklı düzeylerde çeşitlenmektedir (Erkınay, 2012, s. 128). Medreseler gibi geleneksel eğitim kurumları da bu çokdilli toplumsal yapının bir yansıması olarak, dilsel ve kültürel çoğulluğun taşıyıcısı konumunda yer almakta; böylece çokdillilik hem tarihsel hem de pedagojik olarak süreklilik kazanmaktadır. Bir başka ifadeyle medrese ortamındaki dil pratikleri, bu çokdilli etkileşimlerin mikro ölçekteki yansımalarını sunmakta, dolayısıyla sosyolinguistik analiz için zengin bir alan oluşturmaktadır.

1.4.1.1. Bireysel İkidillilik veya Çokdillilik

İkidillilik ve çokdillilik kavramları, dilbilim ve sosyolinguistik alanlarında bireylerin ve toplulukların dil kullanım biçimlerini açıklamak amacıyla yaygın şekilde kullanılan temel terimlerdir. İkidillilik, bir bireyin anadili ile birlikte bir başka dili bilmesi ve bu dilleri iletişimde etkin şekilde kullanabilmesi olarak tanımlanır. Çokdillilik ise,

genellikle bir kişinin üç veya daha fazla dili edinmiş olması ve bu dilleri işlevsel biçimde kullanabilme kapasitesine sahip olması anlamına gelir (İmer vd., 2011, s. 76; Swan vd., 2004, s. 214-215). Bu tanımlar, bireylerin dilsel yetkinliklerini basitçe sayısal olarak ifade etmekle birlikte, gerçek hayattaki dil pratiklerinin çok daha karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu gözden kaçırmaktadır. Zira dil kullanımının yalnızca dil sayısı ile sınırlı kalmadığı, aynı zamanda dillerin hangi bağlamlarda, ne ölçüde, hangi işlevlerle ve hangi düzeyde kullanıldığı gibi çok boyutlu ve sosyo-kültürel olarak belirlenen parametrelerin varlığı göz önünde bulundurulmalıdır.

İkidillilik ve çokdillilik kavramları arasında zaman zaman sınırların bulanıklaştığı, hatta bu terimlerin birbirinin yerine kullanıldığı görülse de, ikidilliliğin “bir kişinin iki veya daha fazla dili anadili düzeyinde kullanabilmesi” şeklinde dar bir şekilde tanımlanması, sosyolinguistik açıdan gerçekçi ve kapsayıcı bir yaklaşım değildir (Weinreich, 1953, s. 71-73). Tekdilli bireylerin bile kendi dillerinde farklı alanlarda ve farklı düzeylerde yeterlikleri olabileceği hesaba katıldığında, iki veya çokdillilikteki bireysel farklılıklar daha belirgin hale gelir. Konuşma, anlama, okuma ve yazma gibi dil becerileri arasında da farklılıklar olabilir; dolayısıyla ikidillilik, sadece dil sayısına indirgenemeyen, dillerarası geçişkenlik, dil tercihi ve bağlama göre değişen dil kullanımı gibi çeşitli bileşenleri içeren çok yönlü bir olgudur. Bu karmaşıklık, sosyolinguistik araştırmacıları tarafından ikidilliliğin farklı dil becerileri ve kullanım alanlarına göre çeşitlendirilmiş tanımlarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Örneğin, bir kişinin sadece yazılı dili iyi kullanması, konuşmada sınırlı olması veya farklı dillerde farklı sosyal bağlamlarda değişken düzeylerde yetkinlik sergilemesi gibi durumlar göz önünde tutulmalıdır.

Araştırmamızda ise ikidillilik kavramı, bireylerin gündelik hayatlarında iki veya daha fazla dil veya lehçeyi farklı derecelerde ve çeşitli bağlamlarda kullanmaları anlamında ele alınacaktır. Bu tanım, ev sahibi ülkenin dilini sınırlı düzeyde konuşabilen, yazıp okuyamayan göçmenden, iki dili profesyonel düzeyde kullanabilen tercümana kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu kapsamda, hemşerileriyle anadilinde iletişim kuran yabancı eş, ikinci bir dilde akademik yazılar okuyup yazan ancak nadiren konuşan bilim insanı, evinde azınlık dilini konuşan ancak diğer tüm “alan”larda çoğunluk dilini tercih eden birey veya işaret dilini hem işitme engelli arkadaşlarıyla hem de işitenlerle iletişim kurmak için kullanan birey gibi çok çeşitli örnekler mevcuttur. Bu örneklerdeki çeşitlilik, ikidilliliğin sadece dil bilgisi veya akıcılığıyla değil, aynı zamanda sosyo-kültürel ve

fonksiyonel bağlamlarla şekillendiğini göstermektedir. Ortak olan ise, tüm bu bireylerin hayatlarını birden fazla dil veya lehçeyle sürdürüyor olmalarıdır. Böylece ikidillilik, hem dilsel hem de sosyal pratiklerin birleştiği çok katmanlı bir fenomen olarak incelenmeye değer bir alan sunmaktadır.

Çokdilliliğin sosyolinguistik temellerinde önemli bir yer tutan ikidillilik olgusu, sosyoekonomik, siyasi, dini, kültürel ve eğitimsel gibi çeşitli nedenlerle gerçekleşen göç hareketleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu göçler, milliyetçilik ve federalizm politikaları, kültürel etkileşim süreçleri, eğitim sistemleri, ticaret ve alışveriş faaliyetleri, evlilik gibi toplumsal kurumların işleyişi gibi çok sayıda dinamikle beslenir. Dolayısıyla farklı dillerin aynı mekânda bir araya gelmesi, doğal olarak bireylerde iki veya daha fazla dilin öğrenilmesini ve kullanılmasını zorunlu kılar. İkidilli bireyler, bu çoklu dil ortamlarında ortaya çıkan çeşitli dilsel ihtiyaçlara yanıt verebilmek için, hayatlarının farklı alanlarında ve farklı iletişim bağlamlarında kendilerine özgü yeterlikler geliştirirler. Ancak, bireylerin tüm sosyal ve bireysel ihtiyaçlarının aynı anda veya eşit düzeyde tek bir dil veya dillerle karşılanması oldukça nadirdir. Bu nedenle, ikidillilik, genellikle dillerin kullanım alanlarına göre farklılaşan, asimetrik ve bağlama özgü bir yetkinlikler bütünü olarak ortaya çıkar.

İkidillilerin dillerini farklı amaçlar doğrultusunda, farklı sosyal çevrelerde ve çeşitli yaşam alanlarında kullanmaları, dil becerilerinde önemli farklılıkların oluşmasına neden olur. Örneğin, bir dilde konuşma becerileri gelişmişken, o dilde yazılı metinleri anlamak veya üretmek sınırlı kalabilir; veya tam tersi olarak, akademik veya mesleki alanlarda kullanılan dil becerileri, gündelik konuşma dilinden farklı düzeyde olabilir. Bu durum, bireylerin dil becerilerinin, o dile duyulan ihtiyaca ve kullanıldığı alana göre şekillendiğini gösterir. Nitekim bazı ikidilliler dillerinden sadece birini yazılı olarak kullanırken, diğer dilde sınırlı sayıda kişiyle iletişim kurdukları için konuşma akıcılıkları zayıf olabilir. Bu heterojen yapı, ikidillilerin çeviri ve tercüme alanında neden sıklıkla beklenen düzeyde performans gösteremediklerinin anlaşılmasına da katkı sağlar. Başarılı bir çeviri süreci, sadece dilsel becerilerin yüksek olmasını değil, aynı zamanda her iki dilde geniş ve derin bir kelime dağarcığına sahip olmayı da gerektirir. Oysa ikidillilerin kelime dağarcığı, çeşitli alanlara göre bölünmüş, bazı kavramlar yalnızca bir dilde bilinirken, diğerleri başka dilde hâkim olunabilir; dolayısıyla kelime dağarcığındaki bu parçalanmışlık, çeviri sürecinde zorlukların yaşanmasına yol açar.

İkidillilerin gündelik hayatlarında dillerini farklı kişilerle ve farklı bağlamlarda kullanmaları olgusunun yeterince kavranamaması, ikidillilik olgusunun doğru ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasının önünde önemli bir engel teşkil eder. Bu eksiklik, ikidillilerin dil becerilerinin neredeyse her zaman tekdilli standartlar çerçevesinde değerlendirilmesine ve dolayısıyla ikidillilik hakkında yapılan araştırmaların, bireylerin dil yetkinliklerini tam anlamıyla yansıtamamasına neden olmuştur. Ayrıca, bu durum birçok ikidillinin kendi dil yeterliliklerini yetersiz görmelerine ve kendilerini ikidilli olarak algılamamalarına yol açmıştır. Oysa gerçek hayat pratikleri gösterir ki, ikidilliler pek çok durumda farklı dil yetkinliklerini farklı ortamlarda ve amaçlarla kullanmakta, bu da onların dilsel kimlik ve becerilerinin çok boyutlu ve dinamik olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ikidillilik, sadece dil bilgisi veya dil sayısı değil; aynı zamanda bireyin dilini nasıl, ne amaçla ve hangi bağlamlarda kullandığına ilişkin karmaşık bir sosyal ve bilişsel süreçler bütünü olarak ele alınmalıdır.

Son yıllarda sosyolinguistik disiplinde yaşanan kuramsal gelişmeler, ikidilliliğe yönelik algıların derinlemesine bir dönüşüm geçirmesine yol açmıştır. Bu dönüşüm, özellikle ikidilli bireylerin dil yeterliliklerinin değerlendirilme biçimlerinde belirginleşmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda ikidilli, çoğunlukla iki tam veya eksik tekdilli bireyin toplamı olarak değerlendirilirken, çağdaş sosyolinguistikte bu anlayış yerini, tekdilli ile eşit, ancak tabiatı gereği farklı bir iletişim edinci geliştirmiş, spesifik ve tam yetkin bir konuşmacı-dinleyici olarak gören bir bakışa bırakmıştır. Bir başka ifadeyle, ikidilli kendi başına özgün, işlevsel ve bütüncül bir iletişim öznesi olarak görülmektedir. Artık ikidilli bireyler, yalnızca her bir dildeki kelime dağarcığına göre değil, sahip oldukları toplam dil repertuarı, bağlama uygun dil kullanımı ve etkileşimsel yeterlikleri üzerinden ele alınmaktadır. Bu bağlamda birey, ortama, duruma, konuya, muhataba ve çeşitli bağlamsal değişkenlere göre dillerinden birini, diğerini veya her ikisini stratejik biçimde seçerek kullanabilir. Bu paradigma değişikliği, ikidilliliği ölçmeye ve tanımlamaya yönelik metodolojik araçların yeniden yapılandırılmasını ve tekdillilik merkezli kıyaslamaların terk edilmesini zorunlu kılmıştır.

İkidilliliğin en özgün ve karmaşık yönlerinden biri, iki veya daha fazla dilin aynı bireyin zihinsel, sosyal ve işlevsel repertuarında temas hâlinde bulunmasıdır (Weinreich, 1953, s. 116-122). Bu temas, yalnızca bireyin sözlü üretiminde değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerinde, dilsel tercih ve stratejilerinde de kendini göstermektedir. İkidilli bireyler gündelik hayatlarında, ardışık veya karma biçimde ortaya çıkan dilsel

konumlarda yer alırlar ve bu konumlar, sabit değil, değişken bir süreklilik üzerinde dağılmıştır. Sürekliliğin bir ucunda tekdilli iletişim biçimleri yer almakta; birey, muhatabının dil yeterliliği sınırlı olduğunda yalnızca bir dili tercih etmek zorunda kalmaktadır. Sürekliliğin diğer ucunda ise, kod değiştirimi ve ödünçleme gibi çokdilli pratiklerin yoğun biçimde yer aldığı karma dilli etkileşim örüntüleri gözlemlenir. Bu pratikler, yalnızca bireylerin dilleri karıştırarak konuşmalarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda dillerarası geçişin doğal ve işlevsel olduğu sosyal topluluklarda, bu durum dil normlarının bir parçası hâline gelir. Ancak, ikidillilerin bu süreklilikte nerede konumlandıkları kişisel, toplumsal ve bağlamsal faktörlere göre değişmektedir. Bazı bireyler neredeyse yalnızca tekdilli ortamlarda bulunurken, bazıları ise sürekli çokdilli ortamlarda yer alarak karma dilli normları içselleştirir.

Bu kuramsal ve betimleyici çerçeve doğrultusunda ulaşılan en önemli sonuçlardan biri, ikidilliliğin sabit bir yeterlik düzeyi değil, sürekli dönüşen ve bağlama göre yeniden yapılandırılan bir edinim ve kullanım süreci olduğudur (Weinreich, 1953, s. 3). Dilsel çevre, bireyin sosyokültürel bağlamı, iletişim gereksinimleri ve bireysel stratejileri değiştikçe, ikidilli bireylerin her iki dildeki yeterlik düzeyleri de bu değişime paralel olarak farklılaşabilir. Yeni sosyal alanlar, yeni muhataplarla kurulan etkileşimler ve yeni iletişim işlevleri, bireyin dilsel repertuarını yeniden şekillendirme ihtiyacını doğurur. Bununla birlikte, sürekli ve hızlı biçimde değişen dilsel ihtiyaçlara uyum sağlama çabası, özellikle bireyin anadili veya güçlü dili dışındaki dillerde, akıcılık kaybına ve dolayısıyla işlevsel tekdilliliğe gerileme riskine neden olabilir. Bu durum, ikidilliliğin dinamik ve kırılğan doğasını göz önünde bulundurarak, dilsel yeterliklerin değerlendirilmesinde statik ölçütler yerine, bireyin dilsel hikâyesini, dilsel temas biçimlerini ve kullanım stratejilerini esas alan bütüncül yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.4.1.2. Tekdilli Dil Biçimi

İkidilli bireylerin dil kullanımı, yalnızca sahip oldukları dilsel repertuarın genişliğiyle değil, bu repertuarı hangi sosyal, pragmatik ve bilişsel koşullarda nasıl yönettikleriyle de şekillenir. Bu bağlamda, ikidilli bireylerin, tekdilli bir muhatapla iletişim kurarken, muhatabın diline tamamen yönelerek diğer dil(ler)ini bilinçli biçimde devre dışı bırakmaları durumuna “tekdilli dil biçimi” (monolingual mode) adı verilmektedir. Bu dil biçimi, Grosjean (1982, s. 1-2) gibi sosyolinguistler tarafından ikidilli bireylerin dilsel davranışlarının önemli bir vechesi olarak ele alınmış; dil seçimindeki işlevsel bilinçlilikle bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Tekdilli dil

biçimini benimseyen birey, karşısındaki kişinin tekdilli oluşunu gözeterek yalnızca o kişinin anladığı dili kullanmakta, böylece ikidilliliğini geçici olarak askıya almaktadır. Bu durum, ikidilli bireyin dilsel yetkinliğini yüksek düzeyde kontrol edebildiği, hatta kimi zaman tekdilli bireylerle ayırt edilemeyecek düzeyde hedef dilde akıcılığa ve yerli aksana sahip olduğu örneklerde en belirgin hâlini alır. Bu tür bireyler, genellikle toplum tarafından “iki tekdilliliğe sahip” bireyler gibi algılanmakta, yani her iki dili de tekdilli bireyler kadar düzgün konuşabilen kişiler olarak değerlendirilmektedir. Ancak, bu algı her zaman dilin bilişsel ve sosyolinguistik gerçekliğiyle örtüşmeyebilir.

Her ne kadar bazı ikidilli bireyler, tekdilli dil biçimine geçişte yüksek bir yeterlilik sergilese de, çoğu durumda bu geçiş, diller arasında tam bir ayrışma anlamına gelmez. Aksine, kullanılan dilin içerisine, diğer “devre dışı bırakıldığı varsayılan” dilin çeşitli düzeylerdeki etkileri sızar. Bu etkiler genellikle “dil girişimi” (interference) olarak tanımlanır ve ikidillilerin üretimlerinde farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Dil girişimleri, bireyin iki dili arasındaki bilişsel etkileşimin bir sonucu olup, sesbilimsel, morfolojik, sözdizimsel, anlamsal ve edimsel düzeylerde gerçekleşebilir. Bu girişimler iki ana kategoride incelenebilir: İlki, bireyin bir dilindeki kalıcı izlerin diğer dile taşınmasıyla ortaya çıkan “statik girişimler”dir. Bu tür girişimler arasında kalıcı aksan, sözcük anlamı genişlemeleri ve yapısal sapmalar yer alır. İkincisi ise, daha geçici ve bağlama özgü olarak ortaya çıkan “dinamik girişimler”dir; bunlar arasında yanlış vurgu örüntüleri, diğer dilden alınmış geçici sözdizimsel yapılar ve ani karışımlar bulunur. Örneğin, anadili Kürtçe olan bir bireyin Türkçe konuşurken “Hoş geldiniz” yerine “Xoş geldiniz” demesi sesbilgisel düzeyde bir girişim iken, imlada “namzed” yerine “namzet” tercihinde bulunması, diğer dilin ortografik normlarının etkisini yansıtan yazı düzeyinde bir statik girişim olarak değerlendirilebilir. Bu tür örnekler, ikidilliliğin aslında sabit değil, sürekli devinen bir zihinsel süreç olduğunu gösterir.

Buna ek olarak, ikidilli bireylerin dil kullanımında gözlemlenen sapmalar yalnızca iki dil arasındaki girişimlerden kaynaklanmaz; bireyin dillerinden biri üzerindeki yeterliliği sınırlıysa, bu durum sıklıkla “ara dil” (interlanguage) kaynaklı sapmalarla sonuçlanabilir. Ara dil, ikinci dil edinimi sürecinde bireyin geliştirdiği geçici dilsel sistemdir ve öğrenme sürecindeki sistematik hataları kapsar. Bu tür sapmalar genellikle dil içi nedenlere dayanır ve dilin kurallarının henüz tam olarak kavranamaması nedeniyle ortaya çıkar. Ara dilden kaynaklanan sapmalar arasında, düzensiz fiillerin düzenli fiil kurallarına göre çekimlenmesi gibi aşırı genelleştirme, çoğul eklerinin, zaman kiplerinin

veya yardımcı sözcüklerin atlanması gibi yapıların yalınlaştırılması ve öğrenilen bir kuralın aşırı uygulanması gibi hiper düzeltme gibi örüntüler yer alır. Bu tür sapmalar, tekdilli dil biçiminde olduğu kadar, ikidilli dil biçiminde de gözlemlenebilir. Bununla birlikte, her iki sapma türü, gerek girişim gerek ara dil kaynaklı sapmalar, çoğu zaman iletişimi sekteye uğratmaz. Çünkü ikidilli bireyler, çoğu zaman sosyal bağlamın gerektirdiği yeterlilik düzeyine uygun bir iletişim edinci geliştirmiştir. Bu bağlamda dilsel sapmalar, bir tür “dil sürçmesi” veya anlık üretim hatası gibi değerlendirilmelidir: Vardır, ama iletişimin başarısını genellikle etkilemezler.

Sonuç olarak, ikidilli bireylerin tekdilli dil biçimini benimseme süreçleri, yüzeyde tam bir dil kayması izlenimi verse de, derinlemesine incelendiğinde karmaşık bilişsel ve sosyolinguistik etkileşimlerle örülmüş bir yapıya sahiptir. Bu yapı, bireyin sahip olduğu diller arasındaki sınırların geçirgenliğini ve dilsel farkındalığın bağlamsallığını ortaya koymaktadır. Tekdilli dil biçimi, ikidillilerin karşılarındaki muhatabın dilsel yeterliliğine göre stratejik bir dil seçimi yaptığı bir etkileşim biçimidir; ancak bu seçimin bilişsel düzeyde diğer dilin izlerinden tamamen arındırılması çoğu zaman mümkün değildir. Dil girişimi ve ara dil sapmaları, ikidilli bireylerin dil üretiminde kaçınılmaz biçimde yer alır ve bu sapmaların çokluğu, iletişim yeterliliğinin eksikliğiyle değil, ikidilliliğin dinamik doğasıyla açıklanmalıdır. Bu çerçevede, ikidilli bireylerin üretimindeki sapmalar, onların dil yeterliliklerinin zayıf olduğunu değil; aksine, iki dil arasında sürekli bir bilişsel denge kurduklarını ve bu dengeyi bağlamsal olarak uyarlayabildiklerini gösterir. Dolayısıyla, ikidilli bireylerin dilsel performanslarının değerlendirilmesinde, sadece gramer doğruluğuna değil, bağlama uygunluk, anlamlılık ve işlevselliğe dayalı bütünsel bir yaklaşım benimsenmelidir. Böylece, ikidilliliğin karmaşıklığı, bir eksiklik değil; bir yetkinlik ve strateji alanı olarak yeniden konumlandırılabilir.

1.4.1.3. İkidilli Dil Biçimi

İkidilli bireylerin dilsel etkileşimleri, yalnızca bireysel tercihlerin değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve işlevsel faktörlerin yönlendirdiği karmaşık süreçler bütünüdür. Bu bağlamda, ikidilli bireyler bir araya geldiklerinde, iletişimin gerçekleşeceği temel dili, çoğunlukla baskın ve yapısal çerçeveyi belirleyen bir dili, birlikte seçme eğilimindedirler. Bu seçilen dil, “başat dil” veya “temel dil” olarak adlandırılır (İmer vd., 2011, s. 239). Dil seçimi süreci, bilinçli olmaktan çok, yerleşik ve içselleştirilmiş bir davranış örüntüsüdür. Ancak bu örüntü, etkileşimdeki muhatapların sosyal statüsü, dil yeterlilikleri, dil tercihleri, yaşları, cinsiyetleri, meslekleri, eğitim

düzeyleri, akrabalık ilişkileri ve dillere ilişkin tutumları gibi çeşitli değişkenlerden etkilenir (Myers-Scotton, 1993, s. 68). Etkileşimin gerçekleştiği ortam/durumun resmiyet ve samimiyet derecesi, konu içeriği, iletişimsel işlev ve ortamın çokdillilik düzeyi gibi durum değişkenleri de bu sürece yön verir (Fishman, 1972b). Genellikle farkında olmadan işleyen bu tercih, ancak normların ihlal edildiği veya dilsel alışkanlıkların sekteye uğradığı durumlarda görünür hâle gelir. Böylece dil seçimi, yalnızca bir dilsel kodun belirlenmesinden ibaret olmayıp, aynı zamanda bireyler arası sosyal ilişkilerin ve güç dinamiklerinin yeniden üretildiği bir toplumsal davranıştır.

İkidillilerin seçtikleri temel dil çerçevesinde yürüttükleri iletişim sırasında zaman zaman diğer dile geçiş yapmaları da sıkça gözlenen bir durumdur. Bu geçiş biçimlerinden en belirginini “kod değiştirimi”dir (code-switching). Kod değiştirimi, “Yazılımı *up-grade* ettim.” örneğinde de görüleceği gibi tek bir sözcükten başlayarak cümle veya cümle gruplarına kadar uzanabilen, anlık ve sistematik bir “dil kayması”dır (language shift) (Poplack, 1980, s. 592). Her ne kadar tarihsel olarak olumsuz bir biçimde etiketlenmiş ve kimi toplumsal bağlamlarda “Spanglish” veya “TexMex” gibi küçümseyici ifadelerle damgalanmış olsa da (Sayer, 2013, s. 66), 1980’lerin sonlarından itibaren kod değiştirimi olgusu sosyolinguistik araştırmalarda önemli bir yer edinmiştir. Sosyolinguistler bu geçişin toplumsal işlevlerine, örneğin grup üyeliği işaretleme, kimlik inşası, mizah yaratma, duygusal vurgu sağlama, alıntı yapma veya sosyal mesafe kurma gibi nedenlerine odaklanırken (Gumperz, 1982a), dilbilimciler de kod değiştiriminin biçimsel örüntülerini ve bu örüntüleri yöneten dilsel kısıtlamaları analiz etmektedirler (Muysken, 2000). Bu araştırmalar, kod değiştiriminin rastlantısal veya yetersiz dil kullanımıyla açıklanamayacak kadar sistematik bir strateji olduğunu ve iletişim edincinin bir göstergesi olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

İkidillilerin diğer dile geçiş biçimlerinden bir diğeri ise “ödünçleme”dir (borrowing). Bu süreçte, bireyler ikinci dillerinden sözcük veya kısa ifadeler alarak, bunları morfolojik ve fonolojik olarak temel dile uyarlamak suretiyle kullanırlar. Bu yönüyle ödünçleme, kod değiştiriminin aksine, iki dilin yan yana bulunmasından çok, bir dilin diğerine bütünleşmesini içerir. Ödünçleme iki temel biçimde gözlenir: İlki, bireyin diğer dilden sözcük alarak bunu geçici olarak konuşmasına dâhil etmesidir ki buna “konuşma ödünçlemesi” (nonce borrowing) denir; ikincisi ise, artık toplumun genelinde yaygınlaşan ve tekdilliler tarafından da kullanılan, “yerleşmiş ödünçlemelerdir” (established borrowings). Ayrıca, “ödünçleme kayması” (borrowing shift) olarak

adlandırılan bir süreçte, temel dildeki sözcükler diğer dilin anlamsal veya sözdizimsel kalıplarıyla yeniden biçimlenerek yeni anlamlar kazanabilir. Örneğin, Portekizce kökenli ‘humoroso’ sözcüğünün, Portekizli-Amerikalılar arasında “mizahi” anlamında kullanılması veya “Bira ji xwi ra bixwunin” (Kendilerine yesinler.) gibi, diğer dildeki deyimsel bir ifadenin doğrudan çevrilerek Kürtçede kullanılması bu tür örnekler arasında yer alır.

Kod değiştirimi ve ödünçleme süreçleri arasındaki ayrımlar, yüzeyde net görünse de kimi zaman örtüşen niteliklere sahiptir. Her iki süreç de ikidilli bireylerin dilsel repertuarlarında önemli yer tutar ve sosyolinguistik bağlamlarda işlevseldir. Kod değiştirimi daha çok anlık, bağlama bağlı geçişleri ifade ederken, ödünçleme daha kalıcı ve dil sistemine eklemlenen biçimde gerçekleşir. Bununla birlikte, her iki süreç de bireysel dil yetkinliğinin ötesinde, dilsel temas, topluluk normları ve dilsel ideolojiler gibi daha geniş sosyokültürel etmenlerden etkilenmektedir. Dilsel verilerin yapısal çözümlemeleriyle desteklenen bu sosyolinguistik yaklaşımlar, ikidillilik olgusunun sadece birden fazla dile sahip olmakla sınırlı olmadığını; bunun yerine, bu dillerin sosyal anlamlarının ve bağlamsal kullanımlarının bireyler arası ilişkilerde nasıl biçimlendiğini göstermektedir (Blom ve Gumperz, 1972, s. 421).

Sonuç olarak, ikidillilik, sabit bir dil bilgisi kümesinden çok, sosyal etkileşimdeki dilsel stratejilerin çeşitliliğini kapsayan dinamik bir süreçtir. Dil seçimi, kod değiştirimi ve ödünçleme gibi olgular, bu sürecin yalnızca dilbilimsel değil, aynı zamanda sosyolojik ve psikolojik yönlerini de görünür kılar. Bu bağlamda, ikidillilerin dil kullanımı, onların yalnızca hangi dilleri bildiğini değil, aynı zamanda bu diller arasında nasıl geçiş yaptıklarını, neyi neden seçtiklerini ve hangi bağlamda hangi kodları tercih ettiklerini anlamamıza olanak sağlar. Gelecekte yapılacak araştırmaların, bu dinamik süreçlerin daha geniş kültürel, politik ve eğitimsel boyutlarını ele alarak çokdilliliğin toplumsal yapılarla ilişkisini derinleştirmesi beklenmektedir.

1.4.1.4. İkidilli Kişi

Günümüzde ikidillilik olgusu, yalnızca dilsel bir yetkinlik biçimi olarak değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve bilişsel boyutlarıyla çok katmanlı bir inceleme alanı hâline gelmiştir. Sosyolinguistik ve psikolinguistik alanlarında yapılan çalışmalar, ikidilli bireylerin dil kullanımı, tutumları, kişilik gelişimi ve duygusal tepkileri gibi pek çok alanda tekdilli bireylerden farklı örüntüler sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır (Weinreich, 1953, s. 71). Bu bağlamda, ikidilli bireylerin sahip oldukları dilsel esneklik,

onların toplumsal ilişkiler kurma biçimlerini, kimlik inşalarını ve hatta bilişsel işleyişlerini etkileyen temel bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Grosjean, 1982, s.117; Fishman, 1972b). Özellikle ikidilliliğin bir avantaj mı yoksa dezavantaj mı oluşturduğu yönündeki tartışmalar, bireylerin öznel deneyimlerine ve sosyoekonomik bağlamlarına göre çeşitlenmektedir. Birçok ikidilli birey, birden fazla dili kullanabilmenin iletişimde esneklik, kültürlerarası anlayış ve bilişsel gelişim açısından önemli yararlar sağladığını düşünürken, bazı bireyler bu durumu kimlik çatışması, dilsel yetersizlik hissi veya sosyal baskılarla ilişkilendirebilmektedir (Wei, 2011). Dolayısıyla ikidillilik, yalnızca teknik bir dilsel beceri değil; aynı zamanda bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri ve öznel deneyimlerini biçimlendiren karmaşık bir olgudur.

İkidilliliğe yönelik sosyokültürel tutumlar, hem ikidilli bireylerin kendi iç dünyalarındaki dilsel deneyimlerini hem de çevrelerinin bu bireyleri nasıl algıladığını derinden etkilemektedir. Bu nedenle, ikidilliliğin avantajları ve dezavantajları, yalnızca bireyin dilsel becerileri üzerinden değil, bu becerilerin içinde sergilendiği toplumsal bağlam üzerinden de değerlendirilmelidir. İkidilli bireylerin kendi ikidilliliklerine dair algıları genellikle olumlu yönde seyrederken, bu bireylerin çoğu, iki veya daha fazla dille yaşamının avantajlarını dezavantajlarına göre daha belirgin şekilde vurgulamaktadır. Araştırmalar, ikidilliliğin iletişimsel esnekliği artırdığını, farklı kültürlerle etkileşime açık olmayı sağladığını ve bireylere bilişsel açıdan avantajlar sunduğunu ortaya koymaktadır (Cummins, 2000, s. 31-34). Birçok ikidilli birey, farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen kişilerle daha rahat iletişim kurabildiğini, bu deneyimin ise kendilerine hayata çok yönlü bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmektedir. İkidillilik, aynı zamanda metin üretimi, çokdilli okuma pratikleri ve yeni dilleri öğrenme konularında da kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte, bazı ikidilli bireyler, diller arasında geçiş yapmanın kimi zaman zihin yorgunluğuna yol açtığını, azınlık dili aşınması endişesi taşıdıklarını veya kendilerinden sık sık çeviri beklenmesinin bir baskı unsuru oluşturduğunu belirtmektedir. Bu tür olumsuz algılar, özellikle dilsel prestiji düşük olan topluluklarda daha yoğun gözlemlenmekte ve ikidilliliğin sosyal statü ile doğrudan ilişkili olduğunu düşündürmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 77). Aynı zamanda tekdilli bireylerin ikidillilik karşısında gösterdikleri tutumlar da değişkenlik göstermekte; bu tutumlar hayranlıktan küçümsemeye kadar geniş bir yelpazede şekillenmekte (Edwards, 2003) bu tutumlar, dilsel farklardan çok kültürel ve sosyoekonomik kodlara bağlı olarak gelişmektedir

Zihinsel faaliyetler bağlamında ikidillilik, bireyin bilişsel süreçleri üzerinde doğrudan etkiler yaratmaktadır. Yapılan çalışmalar, ikidilli bireylerin dikkat kontrolü, problem çözme ve yürütücü işlevlerde tekdillilere göre daha avantajlı olabildiğini ortaya koymuştur. Ancak ikidilli bireylerin hangi dili ne zaman ve nasıl kullandıkları, büyük ölçüde bağlama, muhataba ve duygusal duruma bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, bireylerin sayı sayma, dua etme, beddua etme gibi eylemleri sıklıkla duygusal olarak daha güçlü bağ kurdukları dillerinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Özellikle stres, öfke, yorgunluk gibi duygusal durumlarda, bireylerin anadillerine veya kendilerini daha rahat ifade ettikleri dile yönelmeleri dikkat çekicidir. Bu bağlamda, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda duyguların taşındığı bir alan olduğu söylenebilir. Ayrıca, rüya görme, düşünme veya iç konuşma gibi içsel bilişsel süreçlerde de bireylerin bir dil tercihinde bulunmaları, yalnızca dilsel yeterlilik düzeyine değil, aynı zamanda duygusal yakınlığa da bağlıdır. Bütün bu veriler, ikidilli bireylerin dil kullanımındaki tercihlerinin yalnızca pragmatik değil, aynı zamanda psikodinamik yönelimlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ikidilli bireylerin yakın çevrelerinde yer alan kişilerin de ikidilli olmasını istemeleri, ortak dilsel deneyimlerin sosyal bağ kurmadaki rolünü göstermektedir (Grosjean, 1982, s. 49). Bu durum, ikidillilik deneyiminin bireysel olmaktan öte, kolektif bir pratik olarak değerlendirilebileceğine işaret eder.

İkidilli bireylerin kişilik yapıları ile dilsel davranışları arasındaki ilişki de dikkat çeken diğer bir araştırma alanıdır. Literatürde sıklıkla dile getirilen bir fenomen, bazı ikidilli bireylerin kullandıkları dile göre tutum, davranış ve hatta kişilik özelliklerinde belirgin farklar sergilemeleridir. İkidilli bireylerin tutum ve davranışlarının dillerine bağlı olarak değiştiği yönündeki gözlemler, “dilsel kişilik” kavramını gündeme getirmiştir. Bazı ikidilli bireyler, farklı diller konuşurken farklı sosyal roller üstlendiklerini veya kişiliklerinin bazı yönlerinin belirginleştiğini ifade etmektedir. Bu durumun, Türk atasözünde yer alan “Dil, adamı beyan eder.” ifadesiyle anlam kazandığı görülmektedir. Ancak bu gözlemler, ikidillilerin bölünmüş bir kişiliğe sahip olduğu anlamına gelmez. Nitekim yapılan araştırmalar, ikidilli bireylerin ruhsal veya zihinsel açıdan tekdillilere göre daha kırılgan veya parçalı bir yapıya sahip olduğunu destekleyecek bulgular ortaya koymamıştır (Grosjean, 1982, s. 71). Bunun yerine, kişilikteki değişim gibi görünen durumların, aslında bağlam, muhatap ve konuşma amacına bağlı olarak ortaya çıkan davranış farklılıkları olduğu anlaşılmaktadır (Gumperz, 1982a). Tıpkı tekdillilerin farklı sosyal ortamlarda farklı üslup ve tutumlar sergileyebilmesi gibi, ikidilli bireyler de hangi

dilde konuştuklarına bağlı olarak davranışlarını ayarlayabilmektedir. Bu bağlamda, ikidillilik ile kültürel geçişkenlik arasında sıkı bir ilişki olduğu, ikidilli bireylerin genellikle iki kültürlü olmaları nedeniyle farklı sosyal bağlamlara daha esnek biçimde uyum sağlayabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda, ikidillilerin farklı dillerde farklı insanlar gibi görünmelerinin nedeni, çoğu zaman kişiliklerinde gerçek bir dönüşümden ziyade, farklı sosyal kodlara verilen uyarlanabilir tepkilerdir. Yani söz konusu değişkenlik, dilin değil, sosyal bağlamin ve muhatabın bir sonucudur.

İletişimsel olarak yetkin çokdilli bireyler, sahip oldukları dilsel repertuar içerisindeki çeşitli dilsel ve toplumsal değişimleri, içinde bulundukları sosyal bağlamin gereklerine göre esnek bir biçimde kullanabilirler. Bu durum, Halliday'ın (1978, s. 212-215) dilin işlevsel yönüne yaptığı vurgu ile de örtüşmektedir; çünkü bireyin dilsel seçimleri yalnızca yapısal değil, aynı zamanda toplumsal talepler doğrultusunda şekillenmektedir. Çokdilli konuşucular, gündelik hayatta hane, okul, ibadethane, pazar gibi farklı alanlarda, mekânsal ve işlevsel bağlamlarda, kodlar arası geçiş yaparak (code-switching) iletişim edinçlerini (communicative competence) ortaya koyarlar (Hymes, 1972a, s. 38-39). Ancak bu geçişin yalnızca mekanik bir dil değiştirme süreci olmadığı, aynı zamanda bireyin dilsel farkındalığına ve repertuarına dair bilgi düzeyleriyle ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Çokdilli bireyin dilsel repertuarındaki her dil veya değişki, aynı düzeyde bir yeterlik düzeyiyle temsil edilmez; bireyin bazı dillerde yalnızca anlayabildiği pasif bilgiye, diğerlerinde ise konuşma ve yazma gibi üretken etkinlikleri sürdürebileceği aktif bilgiye sahip olması mümkündür (Clyne, 1997, s. 311). Başka bir ifadeyle, birey, belli bir dildeki yazılı veya sözlü iletileri anlayabilse de, aynı dilde benzer biçimde üretimde bulunamayabilir; bu durum, dil edinimi sürecindeki farklılaşmalarla, maruz kalma sıklığıyla ve bağlamsal kullanımla doğrudan ilişkilidir (Grosjean, 1982, s. 161). Bu türden bir ayrım, dilsel yeterliliği tekil bir ölçek üzerinden değerlendiren geleneksel modellerin ötesine geçilmesini gerektirir; çünkü çokdilliliğin doğası, dilsel yeterliğin bağlamsal ve işlevsel yönleriyle iç içe geçtiği, asimetric ve esnek bir yapı arz eder. Öte yandan, çokdilliliğin zıttı olarak tanımlanan tekdillilik ise, bireyin yalnızca bir dili, çoğu durumda bu anadilidir, edinmiş ve kullanıyor olmasını ifade eder (İmer vd., 2011, s. 238; Swan vd., 2004, s. 211). Ancak bu ikili ayrım, çokdilli bireylerin deneyimlerini anlamakta yetersiz kalabilir; zira günümüz dilbilimsel gerçekliğinde dil bilgisi yalnızca bir kodu bilme değil, bu kodlar arasında geçiş yapabilme, bağlamsal anlamları kavrayabilme ve toplumsal rollerle uyumlu bir dilsel performans sergileyebilme becerisiyle birlikte ele

alınmalıdır. Bu bağlamda, çokdilli bireyin aktif ve pasif bilgi düzeyleri arasındaki fark, onun dilsel yeterliğinin hem bireysel hem de toplumsal yönlerine ışık tutmak açısından önemli bir göstergedir.

Sonuç olarak, ikidillilik, bireyin yalnızca dilsel becerilerini değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerini, toplumsal kimliğini ve duygusal dünyasını şekillendiren çok boyutlu ve dinamik bir olgudur. Dilin bir iletişim aracı olmanın ötesinde, kimlik, aidiyet ve kültürel bağlamların taşıyıcısı olduğu düşünüldüğünde, ikidilliliğin birey üzerindeki etkilerinin yüzeysel dilsel ölçütlerle sınırlandırılmayacağı açıktır. Bu nedenle, ikidilli bireylerin deneyimlerini tekdilli normlar üzerinden değerlendirme eğiliminden uzaklaşmak; onların aktif ve pasif dil bilgisi düzeylerini, kod değiştirimi kapasitelerini ve çoklu kimlik geçişlerini sosyolinguistik, psikolojik ve bilişsel boyutlarıyla birlikte ele almak gerekmektedir (Grosjean, 1982, s. 145). Bu çerçevede, çokdilli bireylerin iletişimsel yeterlikleri, yalnızca bildikleri dillerin toplamı olarak değil, bu diller arasında bağlama uygun biçimde geçiş yapabilme ve anlam kurabilme kapasiteleriyle birlikte değerlendirilmelidir. Araştırılması gereken konular oldukça geniştir: İkidilli bireylerin zihinsel dil organizasyonu, kod değiştirimi ve ödünçlemelerin psiko-dilbilimsel temelleri, dil algısı ve üretimi süreçleri, ikidilliliğin bireysel psikolojiye ve toplumsal etkileşime etkileri gibi alanlar, bu alandaki bilgi boşluklarını doldurmaya adaydır. Son kertede, ikidillilik üzerine yapılacak çalışmaların, bireyin dilsel repertuarını durağan bir sistem olarak değil, sosyal bağlama duyarlı, esnek ve çok katmanlı bir bütünlük olarak ele alması; çokdilli bireyin gerçek hayat pratiklerine uygun, bütüncül bir dilbilimsel anlayışa katkı sunması beklenmektedir.

1.4.2. Toplumsal İkidillilik veya Çokdillilik

Toplumsal ikidillilik (societal bilingualism) veya daha genel anlamıyla toplumsal çokdillilik (societal multilingualism), belirli bir toplumsal yapıda birden fazla dilin yan yana, etkileşim içinde ve işlevsel biçimde kullanıldığı karmaşık bir sosyolinguistik durumu ifade eder (İmer vd., 2011, s. 243). Bu kavram, bireyin psikobilişsel düzeyde iki veya daha fazla dile erişimini ifade eden bireysel ikidillilikten (individual bilingualism) ayrılır (İmer vd., 2011, s. 59); zira burada söz konusu olan, dilin bireyler arası değil, gruplar ve kurumlar düzeyindeki dolaşımı ve mevcudiyetidir (Romaine, 1995, s. 76-77). Toplumsal ikidillilik, bir toplumun tüm üyelerinin iki veya daha fazla dili etkin olarak kullandığı anlamına gelmez; aksine, pek çok durumda toplum düzeyinde çokdillilik

mevcutken birey düzeyinde tekdillilik baskın olabilir. Bu paradoksal durum, bölgesel olarak ayrılmış dil topluluklarının varlığını ortaya koyar. Örneğin, İsviçre’de Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romanşça resmi statüye sahip olmasına rağmen, bu dillerin konuşurları çoğunlukla kendi dilsel bölgelerinde tekdillidirler; yani İsviçre çokdilli bir devlettir ama vatandaşlarının çoğu gündelik hayatta tekdillidir (Fishman, 1972b, ss. 436-437; Romaine, 1995). Benzer biçimde Belçika’da Flaman, Fransız ve Almanca konuşan topluluklar dilsel olarak hem yasal hem coğrafi sınırlarla ayrılmıştır. Dolayısıyla, toplumsal çokdillilik, çoğu zaman dillerin mekânsal dağılımı, tarihsel gelişim seyri, devlet politikaları ve etnik kimliklerle sıkı bir ilişki içerisinde (Spolsky, 2004, ss. 1-15). Bu bağlamda, son istatistiklere göre dünyada 7.000’den fazla dilin varlığına karşın yalnızca 210 civarında ulus-devlet bulunduğu gerçeği, dilsel çeşitliliğin ulus-devlet modeliyle örtüşmediğini açıkça ortaya koymaktadır (Crystal, 2015, s. 16). Dahası, aynı dilin birçok farklı ülkede farklı statülerle ve toplumsal işlevlerle kullanılıyor olması, dili yalnızca ulusal sınırlar çerçevesinde düşünmenin yetersizliğine işaret eder. Örneğin İngilizce ve Fransızca, tarihsel sömürgecilik pratikleriyle ilişkilendirilen küresel diller olarak, hem çoğunluk hem de azınlık dilleri olarak, hem birinci hem de ikinci diller olarak farklı ülkelerde resmi statü kazanmıştır (Blommaert, 2010, s. 4). Almanca ise Almanya ve Avusturya’da çoğunluk diliyken, İsviçre ve Lüksemburg gibi ülkelerde çokdilli bir çerçevede varlık göstermekte, diğer pek çok Avrupa ülkesinde de azınlık dili olarak konuşulmaktadır. Bu örnekler, dil ile devlet arasındaki sınırların her zaman çakışmadığını, dolayısıyla dilsel coğrafyaların siyasal haritalardan daha esnek ve geçirgen olduğunu göstermektedir (Pfalzgraf, 2024, s. 435). Toplumsal ikidilliliğin bu çok katmanlı doğası, yalnızca dilbilimsel değil, aynı zamanda sosyolojik, tarihsel ve siyasal bağlamlarda da analiz edilmesini zorunlu kılmaktadır; çünkü dillerin toplumsal düzlemde bir arada varlığı, yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda kimliksel, simgesel ve ideolojik bir düzlemde de anlam taşımaktadır.

1.4.2.1. Toplumsal İkidilliliğin Kökenleri

Toplumsal ikidillilik (ya da çokdillilik), farklı dil topluluklarının tarihsel, coğrafi, politik ve kültürel etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bir toplumsal düzenleniş biçimidir. Bu olgu, yalnızca bireysel düzeyde iki veya daha fazla dile hâkimiyetin ötesinde, dilsel çeşitliliğin bir toplumun yapısal özelliklerine içkin hale gelmesini ifade eder. Weinreich’in (1953, s. 1-2) klasik tanımıyla ikidillilik, bireyin iki dili dönüşümlü ve işlevsel biçimde kullanabilmesidir; ancak toplumsal ikidillilik, bu bireysel yeterliğin

ötesine geçerek, farklı dilsel kodların toplum içinde alanlara, gruplara ve işlevlere göre ayrışmasıyla şekillenir. Bu bağlamda, toplumsal ikidillilik hem tarihsel koşulların bir sonucu olarak hem de güncel politikaların ve toplumsal düzenlemelerin bir aracı olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, toplumsal ikidillilik, yalnızca dilbilimsel bir olgu değil, aynı zamanda sosyopolitik ilişkilerin ve kültürel tarihlerin bir izdüşümüdür.

Toplumsal ikidillilik sıklıkla, devletlerarasındaki sınır bölgelerinde ortaya çıkar; bu bölgeler tarihsel olarak ticaret, savaş, göç ve kültürel alışveriş gibi etkenlerle yoğun dilsel temaslara sahne olmuşlardır (Fasold, 1984, s. 12). Özellikle Avrupa örneği, bu durumun en belirgin biçimlerinden biridir. Örneğin, Batı Roma Dili sürekliliği içerisinde Portekizce, İspanyolca, Fransızca ve İtalyanca gibi Latin kökenli dillerin standart biçimleri karşılıklı olarak anlaşılmasa da, sınır bölgelerindeki lehçeler bir “karşılıklı anlaşılabilirlik zinciri” oluşturur (Trudgill, 2003, s. 35-36; 91). Bu tür dilsel süreklilikler, politik sınırların yapaylığına işaret eder; çünkü bu sınırlar sıklıkla dilsel-toplumsal gerçeklikleri yansıtmaz, tersine onları bölüp yeniden tanımlar. Bu çerçevede, Galiçya’daki Gallego-Kastilyaca (standart İspanyolcanın temelinde bulunan lehçe) ikidilliliği veya Valle d’Aosta’daki İtalyanca-Fransızca eşzamanlılığı, hem tarihsel sürekliliğin hem de ulusal kimlik politikalarının bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Bu gibi örneklerde, resmi ulusal dil ile mahallî lehçe veya bölgesel dil arasındaki ilişki, yalnızca dilbilimsel değil, aynı zamanda toplumsal aidiyet, etnik kimlik ve kültürel bağlılık bağlamında da önem kazanır (Heller, 2007, 2-3).

Toplumsal ikidilliliğin oluşmasında siyasi ve ekonomik dinamikler de merkezi bir rol oynar. Özellikle sömürgecilik, çok sayıda etnik ve dilsel topluluğu keyfî biçimde tanımlanmış sınırlarda bir araya getirmiştir. Anderson’un (1993, s. 52-62) “hayali cemaatler” kavramsallaştırması uyarınca, ulus-devletler sıklıkla, dilsel çeşitliliği birleştirici veya ayrıştırıcı bir araç olarak kullanmışlardır. Batı Afrika’da, Fransız, İngiliz ve Portekiz sömürge yönetimleri etnolinguistik sınırları dikkate almaksızın politik sınırlar çizmiş; bu da, örneğin Wolofçanın farklı ülkelerde farklı statülerde varlık sürdürmesine neden olmuştur (Blanc, 2001, s. 17-18). Benzer biçimde, göç, köle ticareti ve zorunlu sürgünler gibi süreçler de farklı dil gruplarını bir araya getirerek yeni ikidillilik biçimlerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreç, bireylerin yeni sosyal ve ekonomik ortamlara uyum sağlamak amacıyla ikinci dilleri edinmelerini zorunlu kılar. İsviçre ve Avrupa Birliği gibi gönüllü federasyonlarda ise ikidillilik, çoğulculuk ilkesine dayalı bir siyasal tercih olarak düzenlenmiştir (Fasold, 1984, s. 10). Öte yandan,

Hindistan alt kıtasında olduğu gibi, dinî temelli bölünmeler, ortak bir lingua franca'yı iki ayrı ideolojik dile bölerek Hindustani'yi Hintçe ve Urduca olarak yeniden inşa etmiştir (Khubchandani, 1983, s. 7). Bu bağlamda, dil, sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal ayrışmaların ve birlikteliklerin politik bir simgesidir.

Sonuç itibarıyla toplumsal ikidillilik, tarihi, coğrafi, siyasi ve iktisadi dinamiklerin etkileşimi içerisinde biçimlenen, tek boyutlu açıklamalarla kavranamayacak ölçüde karmaşık ve çok katmanlı bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Erken dönem çalışmalarda ağırlıklı olarak Afrika ve Asya toplumlarına özgü bir durum olarak ele alınan ikidillilik, günümüzde küresel ölçekte hız kazanan göç süreçleriyle birlikte coğrafi ve siyasi sınırları aşmış; neredeyse tüm toplumlar için yapısal ve kalıcı bir toplumsal gerçeklik hâline gelmiştir (Haznedar, 2021, s. 3). Toplumsal grupların bir araya geliş biçimleri veya birbirlerinden ayrışmaları, ikidilliliğin ortaya çıkış koşullarını ve işlevsel yönelimlerini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda toplumsal ikidillilik, yalnızca iki dilin aynı toplumda varlığıyla sınırlı bir durum değil; söz konusu dillerin hangi toplumsal alanlarda, hangi aktörler tarafından, hangi amaçlarla ve hangi ideolojik çerçeveler içinde kullanıldığını da kapsayan bütüncül bir düzen olarak anlaşılmalıdır (Fishman, 1972b, s. 441). Küreselleşmenin ivme kazandığı çağımızda ikidillilik, sınır bölgelerine özgü bir olgu olmaktan çıkarak eğitim, medya, emek hareketliliği ve dijital iletişim ağları aracılığıyla geniş coğrafyalara yayılmıştır (García ve Wei, 2014, s. 20). Dolayısıyla toplumsal ikidillilik, değişen siyasi konjonktürler ve kültürel etkileşim örüntüleri doğrultusunda sürekli dönüşen dinamik bir süreç niteliği taşımakta; bu sürecin çözülmesi ise hem dil politikalarının anlaşılması hem de çokdilli toplumlarda kimlik inşa süreçlerinin açıklanabilmesi açısından kritik bir önem arz etmektedir.

1.4.2.2. Dil İletişim Durumlarında Sosyolinguistik Farklılıklar

Toplumsal ikidillilik bağlamında, dilsel iletişim durumlarında gözlenen sosyolinguistik farklılıklar, yalnızca bireylerin dil tercihleriyle açıklanamaz; daha derin bir düzlemde, bu tercihler toplumsal güç ilişkileri, dilsel hiyerarşiler ve ideolojik yapılarla yakından ilişkilidir. Dillerin toplum içindeki görece statüleri, çoğunlukla yalnızca gramatikal veya iletişimsel etkinliklerine göre değil, bu dillerin konuşurlarının içinde bulunduğu sosyal konumlar ve bu konumların algılanış biçimleriyle belirlenmektedir (Bourdieu, 1991). Bir dilin veya dilsel çeşidin prestiji, konuşurunun toplumsal sermayesiyle birlikte inşa edilir ve bu durum, çokdilli topluluklarda dilsel davranışın belirleyici bir unsurudur. Fishman (1972c, s. 15-16), bu çerçevede, dilin yalnızca “ne”

olduğu değil, “kimin tarafından” ve “ne zaman, nerede, ne için” kullanıldığının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, toplumsal ikidillilik ortamlarında dilsel statü, sabit bir özellik değil; aksine, toplumsal gruplar arası ilişkilerdeki dönüşümlere bağlı olarak sürekli yeniden yapılandırılan dinamik bir olgudur. Örneğin, bir dil bir dönemde yerel kimliğin taşıyıcısı olarak değer kazanırken, başka bir dönemde resmi ve ulusalcı söylemlerin etkisiyle değersizleştirilebilir. Bu durum, dil politikalarının ve ideolojik yönlendirmelerin yalnızca kurumsal düzeyde değil, bireysel düzeydeki dilsel pratikleri de şekillendirdiğini gösterir.

Bu değişkenlik içinde bireylerin gösterdiği dilsel davranışlar da belirli sosyolinguistik eğilimlere göre yönlendirilir. Le Page ve Tabouret-Keller’in (1985, s. 1-16) dilsel davranış kuramı, bireylerin dilsel üretimlerinin, hem kişisel kimlik inşası hem de topluluk normlarına uyum sağlama çabasıyla yönlendiğini öne sürer. Bu kuram çerçevesinde, bireyler çoğu zaman kod değiştirimi (code-switching) yerine, konuşma bağlamına göre üslup, kesit/kesitdil veya vurgu gibi daha ince düzeydeki dilsel değişimlere başvurur. Çünkü birey, yalnızca iletişimsel etkinliği gözetmekle kalmaz; aynı zamanda, içinde yer aldığı toplumsal gruplarla olan ilişkisini yeniden üretmekte ve aidiyetini bu dilsel tercihler üzerinden inşa etmektedir (Blom ve Gumperz, 1972, s. 413). Bu bağlamda, dil seçimi, bir anlamda sosyal kimliklerin müzakere edildiği bir alan hâline gelir. Mesela farklı akademisyenler aynı konuda bir makale yazarken tek kesitdil kullandıkları hâlde her akademisyen farklı üslup kullanır (Demirci, 2020, s. 241). Nitekim, konuşmacılar, mevcut dilsel modeller arasından yalnızca iletişimsel yeterlilik temelinde değil, aynı zamanda bu modellerin taşıdığı sosyal anlamlara göre seçim yaparlar. Dolayısıyla, toplumsal ikidillilik ortamlarında gözlenen dil kullanımı, yalnızca bireysel düzeydeki bir tercih değil, daha çok ideolojik, tarihsel ve toplumsal yapılarla şekillenen bir kolektif eylem alanıdır.

1.4.2.3. Çokdilli Topluluklarda Konuşma Repertuarları

Çokdilli topluluklarda bireylerin dilsel davranışları, yalnızca dillerarası tercih meselesi değil; aynı zamanda karmaşık sosyal rollerin, kimliklerin ve toplumsal pratiklerin yapılandırıldığı çok katmanlı bir repertuar sistemi üzerinden şekillenir. Bu bağlamda “konuşma repertuarı” kavramı, yalnızca birden fazla dilin varlığını değil; lehçeler, toplumsal kesitdiller, üsluplar ve hatta topluluğa özgü belirli dilsel pratiklerin tümünü kapsayan bir sosyolinguistik çerçeveyi ifade eder (Gumperz, 1982a, s. 13-14). Repertuar kavramı, bir konuşur topluluğunun üyelerinin belirli iletişimsel bağlamlarda

kullanmak üzere erişebildikleri tüm dilsel biçimlerin bütününe tanımlar. Bu bağlamda her birey, topluluk repertuarının tamamına hâkim değildir; kendi hayat dünyasına ve sosyal ilişkiler ağına bağlı olarak bu repertuarın belirli parçalarına erişim sağlar (Blommaert, 2010, s. 102). Kod seçimi, burada yalnızca dilsel bir değişim değil; aynı zamanda toplumsal ilişkilerin, aidiyetlerin ve ideolojik konumların performatif bir göstergesidir. Örneğin, resmi bağlamlarda standart bir dili kullanmak, bireyin kendisini o bağlamın meşru öznesi olarak inşa etmesinin bir yoludur. Gumperz'in (1982a, s. 59-99) vurguladığı gibi, bir kodun seçimi, sadece dilsel uygunlukla değil; sosyal bağlamın nasıl algılandığı ve o bağlamda hangi kimliğin öne çıkarılmak istendiğiyle de ilişkilidir. Bu nedenle konuşma repertuarı, bireyin kimliğini, toplumsal rollerini ve sosyal çevresiyle olan ilişkilerini yöneten bir araç olarak işlev görür.

Çokdilli repertuarların bu işlevsel çeşitliliği, yalnızca bireyler arası farklılıklarla sınırlı kalmaz; aynı zamanda mekânsal, etnik ve toplumsal cinsiyet temelli farklılıklarla da şekillenir. Bu duruma dair çarpıcı bir örnek, Juillard'ın (1995) Batı Afrika'daki Ziguinchor kentsel bölgesinde yürüttüğü alan çalışmasında görülmektedir. Üç ulusal sınırın birleştiği bu bölgede konuşurlar, dokuz yerli dilin yanı sıra Fransızca, İngilizce ve Portekizce gibi sömürge dillerini içeren bir repertuarla iletişim kurmakta ve bu kodları kimlik, çapraz iletişim ve kültürel aidiyet temelli sınıflandırmalara göre kullanmaktadır. Örneğin, erkekler kamuya açık alanlarda Fransızca kullanırken, kadınların Wolofçayı tercih etmesi; veya bir bireyin pazarda alışveriş için Peul, pazarlık için Wolofça, nihai anlaşma için Fransızca'yı seçmesi, dilsel kodların sadece iletişimsel değil, aynı zamanda stratejik, kültürel ve toplumsal olarak da düzenlendiğini göstermektedir (Achard, 1994, s. 31-32). Benzer şekilde Pandit'in (1972) Bombay banliyösünde yaşayan çokdilli bir işadamı örneğinde görüldüğü üzere, bireyin gündelik hayatında farklı bağlamlara göre farklı kodlara başvurması, repertuarın sabit bir yapı olmadığını, aksine çok işlevli ve bağlamsal olarak biçimlenen dinamik bir yapı olduğunu ortaya koyar. Pandit'in işadamı, evde Kathiawari lehçesini konuşurken, pazarda Marathi, istasyonda Hindustani, iş hayatında ise Kachchi kullanmakta; akşam saatlerinde ise Hintçe veya İngilizce medya içeriklerine yönelmektedir. Bu örnekler, çokdilli bireylerin, toplumsal bağlama göre kodları bilinçli ve stratejik biçimde seçtiklerini, bu seçimin ise kimlik gösterimi, sosyal konumlanma ve kültürel katılım açısından anlamlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla konuşma repertuarı, sadece bireysel bir beceri değil; aynı zamanda toplumsal pratiklerin,

güç ilişkilerinin ve kültürel yönelimin yansıdığı bir mikro-kozmos olarak değerlendirilebilir.

1.4.2.4. İkideğişkeli İkidillilik

İlerleyen sayfalarda, 1.4.5. başlığı altında, daha geniş bir şekilde ele alacağımız ikideğişkeliliğe burada sadece ikidillilik bağlamında kısaca değineceğiz. İkideğişkeli ikidillilik veya klasik terimiyle “diglossia”, bir konuşma topluluğunda iki veya daha fazla dil veya dil değişkesinin tamamlayıcı bir işlevsel dağılım içinde kullanıldığı sosyolinguistik bir düzeni ifade eder. Bu kavram ilk olarak Ferguson (1959, s. 325) tarafından geliştirilmiş ve başlangıçta aynı dilin iki farklı işlevsel biçimini, üst (High/H) ve alt (Low/L), tanımlamak üzere kullanılmıştır. Bu kuramsal çerçevede, H değişkesi genellikle resmi, yazılı ve öğretim dili olarak konumlandırılırken, L değişkesi gündelik, sözlü ve yerel iletişim bağlamlarında kullanılır (İmer vd., 2011, s. 22; 255). Ferguson’un Arap dünyasına dair verdiği örnek, klasik Arapçanın (H) dinî, hukukî ve edebî alanlarda kullanımı ile yerel konuşma biçimlerinin (L) gündelik hayatta işlevsel olması arasındaki ayrımı göstermektedir (Ferguson, 1959, s. 326-327). Ancak Fishman (1967), Ferguson’un modelini genişleterek farklı dillerin de bu işlevsel dağılımda yer alabileceğini savunmuş ve ikideğişkelilik kavramını ikidillilikle ilişkilendirmiştir. Örneğin, Paraguay’da Guarani dili günlük, hane içi ve topluluk içi iletişimde (L) kullanılırken, İspanyolca ise eğitim, yönetim ve medya gibi resmi alanlarda (H) tercih edilmektedir (Fishman, 1972b, s. 437-438). Bu yaklaşım, işlevsel ikiliğin yalnızca aynı dilin değişkileri arasında değil, aynı zamanda farklı diller arasında da kurulabileceğini göstermektedir.

Kuramsal olarak ikideğişkelilik yapıları basitten karmaşığa uzanan bir yelpazeye sahiptir. En basit biçimiyle H ve L değişkeleri net biçimde ayrışırken, karmaşık yapılar iç içe geçmiş ve çok katmanlı ikideğişkeli yapılar biçiminde ortaya çıkabilir. Tanzanya örneğinde, Svahilice hem L hem H işlevi görürken, İngilizce yalnızca H işlevine sahiptir; bu da çift üst düzeyli bir ikideğişkelilik örneğidir (Myers-Scotton, 1993, s. 25; Fasold, 1984, s. 45). Kuzey Hindistan’daki Khalapur köyünde ise her H ve L değişkesinin kendi içinde birer H ve L çeşidine sahip olması durumu iç içe geçmiş veya çift yuvalı ikideğişkelilik olarak tanımlanmıştır (Fasold, 1984, s. 46). Bu bağlamda Malezya ve Singapur gibi çokdilli bölgelerde, doğrusal veya katmanlı çokdeğişkelilik yapıları da gözlemlenmektedir. Bu bölgelerde bireyler, resmi yazışmalarda İngilizce kullanırken, etnik gruplar arası iletişimde Malaycaya ve hane içi ilişkilerde etnik dillerine

başvurmaktadır (Blommaert, 2010, s. 111; Fasold, 1984, ss. 48-49). Bu çok katmanlılık, bireysel dil repertuarlarının yalnızca iletişimsel değil aynı zamanda ideolojik, kültürel ve toplumsal aidiyet göstergeleri olarak da işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Karmaşık çokdeğişkeli yapılar zaman içinde durağan kalmaz; sosyal, siyasal ve ekonomik dinamikler doğrultusunda dönüşüme uğrar. Bu dönüşüm sürecinde bir dil veya değişke, daha önce yalnızca diğerinin kullanımına tahsis edilmiş sosyal alanlara nüfuz ettiğinde, bu duruma “sızma” adı verilir (Fishman, 1980, s. 12). Bu tür bir sızma, çoğu zaman toplumsal güç ilişkilerinde yaşanan değişimlerin dilsel düzleme yansımasıdır. Örneğin, Kuzey Hindistan’daki çok katmanlı dil yapısında köy lehçelerinden başlayarak bölgesel diller, eyalet dilleri ve nihayetinde ulusal diller olan Hintçe ve İngilizceye kadar uzanan dikey bir yapı söz konusudur. Khubchandani’nin (1983, s. 65) gözlemlerine göre, Hint altkıtasında lehçeler, köyden köye değişmekte ve karşılıklı anlaşılabilirliğin sınırlarını zorlamaktadır; bu nedenle bireyler, farklı bağlamlarda farklı dil değişkelerine yönelerek kendi çok katmanlı repertuarlarını oluşturmaktadır. Bu süreçte H biçimlerinin yerini L biçimlerine bırakması veya tersi yönünde işlevsel kaymalar, ya dil kayması veya karma dil/kod (mixed language/code), oluşumuyla sonuçlanabilir. Bu bağlamda ikideğişkelilik, sadece sabit bir yapıyı değil, aynı zamanda toplumsal değişimle birlikte dönüşen bir dilsel ekolojiyi temsil eder. Bu yönüyle ikideğişkelilik, yalnızca bir dilbilimsel olgu değil, toplumsal güç dağılımının ve ideolojik mücadelelerin de aynasıdır.

1.4.2.5. Dil Kayması

Asimilasyonla ilişkili olan dil kayması (language shift), etnolinguistik toplulukların kendi anadillerinden (D1) uzaklaşarak başka bir dili (D2) daha yaygın şekilde kullanmaya başlamasıyla ortaya çıkan toplumsal ve dilsel bir dönüşüm sürecidir. Bu olgu, özellikle Fishman’ın “alan” kavramı üzerinden açıklanabilir; bir dilin belli toplumsal alanlardaki işlevi zayıfladığında ve bu alanlar başka bir dil tarafından işgal edildiğinde, dil kaymasının ilk belirtileri baş gösterir. Crystal (2015, s. 99), dil kaymasını, genellikle üç kuşak üzerinden ilerleyen kademeli bir süreç olduğunu belirtir: Birinci nesil, büyük ölçüde D1’e hâkim ve çoğunlukla tekdilli iken; ikinci nesil, hem D1 hem de D2 arasında kod seçimi yapabilen ikidilli bireylerden oluşur; üçüncü nesilde ise D2 baskın hale gelir veya tekdillilik tamamen D2 lehine gerçekleşir (Romaine, 2000, s. 50). Bu geçiş süreci eşzamanlı olarak da yaşanabilir: Aynı anda yaşayan farklı kuşaklar arasında dil yetkinliği ve tercihleri bakımından ciddi farklılıklar görülür. Bu aşamada, D1’in morfosentaktik yapıları ve sözcük hazinesi giderek zayıflar; konuşurlar iki dil arasında

geçiş yapar, kod karıştırımı ve ödünç alma yaygınlaşır (Clyne, 1997, s. 303). Son aşamada ise, D1'in topluluk içinde iletişimsel işlevini tümüyle yitirmesiyle dil aşınması/ölümü meydana gelebilir.

Dil kayması, dilsel bir olgu olmanın ötesinde, geniş bir sosyokültürel dönüşümün semptomudur (Pauwels, 2016, s. 12). Kentleşme, göç, zorunlu eğitim politikaları, kitle iletişim araçlarının etkisi ve ekonomik nedenlerle genişleyen iletişim ağları, etnolinguistik grupların geleneksel hayat biçimlerini ve dilsel pratiklerini dönüştürerek dil kaymasını hızlandırır (Fishman, 1991). Bu sürecin önemli bir belirleyeni de toplumsal güç ilişkileridir: Azınlık diline sahip grupların, hâkim dil ve kültürle olan asimetrik ilişkileri, bu dilin değersizleşmesine ve konuşurların kendi dillerine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilir. Fishman (1991, s. 1-8), bu durumu hem dilsel hem de kültürel sürdürülebilirlik açısından kritik bir tehdit olarak değerlendirmiş, dil kaymasının çoğulcu toplum idealiyle çeliştiğini ileri sürmüştür. Fishman bu bağlamda dil kaymasını, bir dilin ortadan kaybolmasının ötesinde, bir kimliğin, bir toplumsal hafızanın ve bir dünya görüşünün silinmesi olarak değerlendirmekle yetinmez ve bu kaymasının önüne geçmek için etkili tavsiye ve tekliflerde de bulunur.

Bu çok boyutlu sürecin araştırılması, farklı disiplinlerin bir araya gelmesini gerekli kılmıştır. Makro düzeyde, sosyolingustik yaklaşımlar, dil kaymasını demografik yapı, göç hareketleri ve eğitim politikaları gibi yapısal etkenler üzerinden ele alırken; sosyal psikolojik yaklaşımlar, bireylerin grup aidiyeti, prestij algısı ve dil tutumları gibi değişkenleri ön plana çıkarır (Fasold, 1984, s. 159). Mikro düzeyde ise etnografik yöntemlerle yürütülen çalışmalar, dil kaymasının gündelik hayat pratikleri ve topluluk içi etkileşim bağlamında nasıl deneyimlendiğini açığa çıkarır (Pauwels, 2016, s. 11-14). Örneğin Susan Gal (1979), Avusturya-Macaristan sınırındaki Oberwart köyünde yürüttüğü öncü çalışmasında, kadınların evlilik sonrası dil tercihlerinin topluluk dilini nasıl etkilediğini göstermiştir. Kulick (1992) ise Papua Yeni Gine'deki Gapun köyünde, modernleşme baskısı karşısında yaşanan dil kaymasının kültürel değişimle nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymuştur. Tüm bu araştırmalar, dil kaymasının sadece dilsel değil, aynı zamanda sosyopolitik ve kültürel bir olgu olduğunu ve incelenmesinin disiplinlerarası yaklaşımlarla mümkün olduğunu göstermektedir.

1.4.2.6. Toplumsal İkidilliliğin Teorik Sonuçları

Toplumsal ikidillilik olgusu, farklı dil gruplarının aynı coğrafi veya sosyal alanda bir araya gelmesiyle ortaya çıkan karmaşık dilsel etkileşimleri kapsamaktadır. Dil teması,

dil değişimi ve dilsel dönüşümlerin temel dinamiği olarak değerlendirilir ve bu süreçte diller hem birbirleriyle benzeşebilir hem de aralarındaki sınırları belirginleştirerek ayrışabilirler. Bu karmaşık etkileşimler, dilii/cmleiği (intra-sentential) ve diller arası/cümleler arası (inter-sentential) kullanım biçimlerinde ortaya çıkan çeşitlilik derecesiyle açıklanabilir. Fishman (1972a, s. 18), ikidilliliğin sosyal yapı içerisindeki fonksiyonel dağılımının, gruplar arası yakınlışmayı veya farklılaşmayı kolaylaştıran güçlü bir araç olduğunu belirtmiştir. Toplumdaki bu iki eğilim, yani *benzeşme* (convergence) ve *ayrışma* (divergence), dilsel davranışların biçimlenmesinde merkezi öneme sahiptir. Dilsel benzeşme, bireylerin ve toplulukların yoğun sosyal etkileşim içinde olduğu, iletişim normları konusunda ortak anlayış geliştirdiği ve bu bağlamda dil davranışlarının birbirine yaklaşması yani kişilerin birbirlerine benzer şekilde konuşmaları olarak tanımlanabilir (Demirci, 2020, s. 229). Öte yandan, ayrışma, sosyal veya kimliksel farklılıkların vurgulanması amacıyla dilsel sınırların korunması ve güçlendirilmesi eğilimini ifade eder (İmer vd., 2011, s. 94-95; Demirci, 2020, s. 230). Bu yaklaşımda, konuşurlar dilsel farklılıklarını korumayı ve görünür kılmayı stratejik bir tutum olarak benimserler. Dilsel ayrışmayı benimseyen konuşurların temel amacı, dilin farklı kullanım biçimlerini ne çıkararak kendi toplumsal ve simgesel farklılıklarını görünür kılmaktır. Bu çerçevede, sosyolingüistik açıdan benzeşme ve ayrışma süreçlerini “dilsel strateji” (linguistic strategy) olarak isimlendirmek mümkündür. Bu iki karşıt dinamiğin toplumdaki görelili gücü, dilsel heterojenitenin ve değişkenliğin şekillenmesinde belirleyici olmaktadır.

Toplumsal ikidillilikte benzeşme ve ayrışma süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini somutlaştıran çeşitli sosyolingüistik örnekler bulunmaktadır. Güney Hindistan’daki Kupwar köyü, bu bağlamda önemli bir vaka sunar. Burada Marathi ve Urduca (her ikisi de Hint-Avrupa dil ailesine ait) ile Kannada ve Telugu (her ikisi de Dravid dil ailesine ait) dilleri konuşulmakta ve köy, kast temelli sosyal yapısıyla net bir şekilde dilsel bölünmüşlük göstermektedir. Gumperz ve Wilson’un (1971, s. 152) saha çalışması, kastlar arası iletişimin özellikle erkekler arasında her bir grubun diğer dillerini öğrenme yoluyla sağlandığını ortaya koymuştur. Bu durum, farklı dil ailelerine ait olan dillerin uzun süreli sosyal temas sonucu szdzimsel yapılarının birbirine yakınlışmasına, yani benzeşmeye olanak vermiştir. Ancak kelime dağarcığı, her grubun etnik kimliğinin güçlü bir işareti olarak kalmaya devam etmiş, dolayısıyla dilsel ayrışma halen korunmuştur. Bu durum, toplumsal kimliğin dil yoluyla ifade edilmesinde, hem birliktelik hem de farklılık

göstergesi olan dilsel işaretlerin nasıl eş zamanlı işlev görebileceğine dair önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Benzer biçimde, sosyal bağlamdaki değişimlere bağlı olarak ikidillilik dinamikleri farklı toplumsal gruplar arasında ardışık benzeşme ve ayrışma süreçleriyle kendini gösterebilir. Kenya'nın başkenti Nairobi'de 1960'larda gerçekleşen sosyo-politik değişimler, Svahilice'nin kullanımında bu tür bir süreç olarak yorumlanabilir. Myers-Scotton'ın (2006, s. 43) araştırması, farklı etnik kökenlere sahip çocukların erken yaşta sokaklarda Svahilice konuşmaya başladığını, ancak ergenlik döneminde toplumsal bağlılıklarına göre Svahilice veya İngilizce'yi simgeleyen iki farklı gruba ayrıldıklarını göstermektedir. Yetişkinlikte ise çoğunluk etnolinguistik kökenlerine geri dönmüş, ancak Svahilice'yi gündelik hayatta iletişim dili olarak kullanmaya devam etmiştir. Bu örnek, toplumsal ikidillilikte dilin kimlik inşası ve sosyal ilişkilerde oynadığı rolün zaman ve bağlamla nasıl değişkenlik gösterdiğine işaret eder. Dil, hem toplumsal aidiyet hem de bireysel kimlik açısından esnek ve çok katmanlı bir varlık olarak işlev görmektedir.

Dilsel ayrışmaya ilişkin dikkat çekici örneklerden biri, belirli siyasal ve ideolojik bağlamlarda özel adların telaffuz ve yazım biçimlerinde gözlemlenmektedir (Demirci, 2020, s. 230). Buna örnek olarak, AKPARTİ ve CHP gibi belirli siyasal aktör ve oluşumların adlandırılma ve telaffuz biçimleri gösterilebilir. Bu bağlamda, söz konusu parti adlarının yandaşların yaygın kullanımında "AKPARTİ" ve "Ce-He-Pe" biçiminde telaffuz edilmesine karşılık, muhalifleri tarafından "A-Ke-Pe" ve "Ca-Ha-Pe" şeklindeki alternatif bir telaffuzlarının tercih edilmesi, dilsel farklılaşmanın bilinçli ve ideolojik bir strateji olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu tür tercihler, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda simgesel bir muhalefet ve kimlik inşası alanı olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, bazı bireylerin standart Türkçeyi aksansız biçimde kullanabilme yeterliliğine sahip olmalarına rağmen, bilinçli olarak bölgesel aksanlarını öne çıkarmayı tercih etmeleri de dilsel ayrışmanın gündelik hayattaki tezahürlerinden biridir. Bu tür kasıtlı telaffuz ve aksan tercihleri, "aksan sembolizmi" olarak adlandırılabilir bir olguyu temsil etmekte; dilsel biçimlerin, toplumsal aidiyet, ideolojik konumlanma ve kimlik beyanı amacıyla stratejik olarak kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu pratikler, yalnızca sosyolinguistiğin değil, aynı zamanda etnolinguistik, göstergebilim ve söylem analizi gibi disiplinlerin de inceleme alanına girebilmektedir.

Toplumsal ikidillilik olgusu, aynı zamanda karma dil/kodların (mixed languages/codes), ortaya çıkışına da zemin hazırlamaktadır. Karma diller, farklı dillerin yapısal ve sözlüksel unsurlarının karma şekilde birleştiği, genellikle bir grubun iç iletişimde kullanılan, dilsel sınırların bulanıklaştığı özel dil türleridir. Maltaca örneğinde olduğu gibi, Arapçanın dilbilgisel yapısı İtalyanca ve İngilizce kelime dağarcığıyla birleşebilirken, Kanada ve ABD sınırındaki Michif dili Fransızca ve Cree dilinin eşsiz karışımını temsil eder (Thomason ve Kaufman, 1988, s. 228-233). Bu tür karma diller, dilin statik ve homojen bir sistem olmadığını; aksine, toplumsal grupların değişen kimlik ve iletişim ihtiyaçlarına göre sürekli evrilen çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Dil, bu anlamda, toplumsal ilişkilerin ve bireysel kimliklerin hem ifadesi hem de şekillendiricisidir. Konuşmacılar, dil repertuarlarını sosyal etkileşimlerine ve kimliklerine göre uyarlarlarken, bu dilsel değişkenlik ve çeşitlilik kültürel zenginlik olarak kabul edilmelidir.

Sonuç olarak, toplumsal ikidillilik dilin sosyal yapılar içindeki karmaşıklığını ve dinamik doğasını anlamamız için kritik bir çerçeve sunmaktadır. Dil, sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda grup kimliği, sosyal ilişkiler ve kültürel anlamın taşıyıcısıdır. Benzeşme ve ayrışma süreçleri, dilin bu çok katmanlı işlevlerini somutlaştırırken, karma diller ve kod değişim pratikleri dilsel çeşitliliğin ve değişimin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir (Weinreich, 1953, s. 22-35; Milroy ve Gordon, 2003). Dolayısıyla, toplumsal ikidillilik olgusu, dilbilimsel araştırmalarda hem sosyo-kültürel hem de yapısal açıdan zengin ve çok yönlü analizlere olanak veren merkezi bir kavram olarak değerlendirilmelidir.

1.4.3. Çokdilli Toplumlarda Dil Planlaması

Çokdilli toplumlarda dil planlaması, etnolinguistik gruplar arasındaki güç ilişkilerini ve devletlerin bu çeşitliliğe nasıl müdahale ettiğini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Tarihsel olarak birçok modern devlet, hâkim etnik grubun dilini ulusal birliğin aracı olarak benimseyip diğer dilleri marjinalleştirerek asimilasyon politikaları uygulamıştır (İnal, 2012, s. 124). Günümüzde ise devletler, derlem ve konum planlaması gibi daha incelikli stratejilerle dillerin statüsünü yeniden yapılandırmakta ve bu süreçte milliyetçi veya milletçi yaklaşımlar benimsemektedir. Singapur ve Malezya örnekleri, bu iki yaklaşımın pratikteki farklarını gösterirken; bireysel ve bölgesel çözüm modelleri, çokdilli devletlerin dil politikalarında süregelen gerilimleri ortaya koyar. Ayrıca, dilsel

çeşitlilik ile ekonomik gelişmişlik arasındaki ilişkinin sanıldığı gibi aksine olumsuz değil, tarihsel ve yapısal faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği de güncel tartışmalarda vurgulanmaktadır.

Çokdilli toplumlarda dil planlaması, hem ulusal bütünlük hedefiyle hareket eden devlet mekânizmalarının hem de etnolinguistik grupların kültürel ve siyasi taleplerinin kesişiminde şekillenen karmaşık bir süreci ifade eder (Fishman, 1991). Modern ulus-devletin oluşumuyla birlikte dil, sadece bir iletişim aracı olmaktan çıkıp aynı zamanda ideolojik bir aygıt haline gelmiş; hâkim grubun dili, çoğunlukla devletin resmi dili olarak kurumsallaştırılmıştır (Anderson, 1993). Bu süreçte dil planlaması, homojenleştirici ulus-devlet söyleminin temel taşlarından biri olarak işlemiş; hâkim grup dışındaki etnolinguistik grupların dilleri ya azınlık statüsüne indirgenmiş veya eğitim yoluyla bastırılarak asimilasyon politikalarının nesnesi haline getirilmiştir. Örneğin Fransız ulus-devleti, dil birliğini sağlayarak “tek millet, tek dil” idealini gerçekleştirmek adına Paris merkezli Fransızca’yı hem yurtiçinde hem de denizaşırı kolonilerde resmi iletişim dili olarak dayatmıştır (Bourdieu, 1991, s. 6). Bu tür ulusal dil politikaları, çoğu zaman kültürel çeşitliliği tehdit etmiş, farklı dil topluluklarının meşru taleplerini bastırmış ve buna karşılık çokdilli toplumlarda yeni direnç biçimlerini doğurmuştur.

Dil planlaması kuramsal olarak iki ana ekseninde incelenmektedir: Koruma ve standartlaştırmayı merkeze alan derlem planlaması (corpus planning) ve statü belirlemeyi amaçlayan konum planlaması (status planning). Derlem planlaması, belirli bir dilin içyapısını düzenlemeyi, yani yazım kuralları, terminoloji oluşturma ve standartlaştırma süreçlerini kapsarken; konum planlaması, diller arasında işlevsel ve kurumsal statülerin yeniden dağıtımını içerir (Haugen, 1983, s. 269-271). Fishman’ın (1994) belirttiği gibi, konum planlaması esasen toplumsal iktidar ilişkilerinin bir yansımasıdır; çünkü hangi dilin nerede ve nasıl kullanılacağına dair kararlar, yalnızca dilsel tercihler değil, aynı zamanda siyasal, ekonomik ve kültürel iktidar yapılarına dayalıdır. Bu bağlamda milletçi ve milliyetçi yaklaşımlar karşıt iki model olarak öne çıkar (Fishman, 1968, s. 89). Milletçi çözümde, çoğunlukla sömürge sonrası toplumlarda olduğu gibi, İngilizce veya Fransızca gibi uluslararası etkisi güçlü bir dilin resmi dil olarak seçilmesi söz konusudur. Buna karşın milliyetçi çözüm, belirli bir etnik grubun dili aracılığıyla kimliğini koruma ve temsil etme hakkına dayanır; bu modelde Katalanca, Flamanca ve Quebec Fransızcası gibi örnekler dikkat çeker (Spolsky, 2004, s. 196). Uygulamada ise bu iki model çoğu

zaman iç içe geçmekte; devletler, hem mahallî dillerin korunmasını hem de merkezi bir resmi dilin işlevsel kullanımını dengeleyen melez stratejiler geliştirmektedir.

Bu stratejilerin somut örneklerinden biri, Singapur ve Malezya gibi çokdilli toplumların dil planlama politikalarında gözlemlenebilir. Her iki ülke benzer kolonyal geçmişlere ve etnolinguistik yapılaraya sahip olmasına karşın, farklı dil planlama yaklaşımlarını benimsemiştir. Malezya, Malayca'yı tek resmi dil olarak kabul ederek milliyetçi bir politika izlerken, Singapur, dört dili (Malayca, İngilizce, Mandarince, Tamilce) resmi olarak tanımış ve kültürel çeşitliliği destekleyen bir entegrasyon siyaseti yürütmüştür (Spolsky, 2004, s. 170). Ancak bu dört dilli yapı, etnik dillerin korunmasıyla birlikte, İngilizcenin işlevsel ve ekonomik üstünlüğünü de pekiştirmiştir. Singapur örneği, klasik milliyetçilik tanımlarına uymamakla birlikte, modern küresel dil politikalarının hibrit yapısını yansıtır. Bu noktada dil planlamasının yalnızca etnik kimlik inşasıyla değil, aynı zamanda küresel piyasalarda rekabet gücü sağlama, ekonomik kalkınmayı destekleme ve toplumsal uyumu sağlama gibi işlevleri de üstlendiği görülmektedir. Nitekim bu gerekçelerle Malezya, ortaokullarda matematik ve fen derslerinde İngilizceyi yeniden öğretim dili olarak kullanma kararını almıştır.

Çokdilli toplumlarda uygulanan dil planlama politikaları, bireysel ve bölgesel çözüm modelleri çerçevesinde şekillenmektedir. Bireysel çözüm, dilsel hakları birey temelli tanımlayarak, bireylerin kendi dillerinde eğitim alma, kamusal alanda konuşma ve kültürel kimliklerini sürdürme haklarını güvence altına alır (Tollefson, 1991, s. 26-40). Öte yandan bölgesel çözüm, farklı dillerin coğrafi olarak ayrılmış bölgelerde resmileştirilmesi esasına dayanır. İsviçre, Belçika ve Kanada gibi ülkelerde bu model başarıyla uygulanmıştır. Ancak, özellikle Sovyetler Birliği örneğinde olduğu gibi, bölgesel çözüm çoğu zaman asimetrik bir şekilde işlemiş; Rusçanın üstün statüsü, diğer etnolinguistik grupların dillerinin marjinalleşmesine yol açmıştır (Pavlenko, 2008, s. 282). Bu durum, dilsel eşitlik söyleminin arkasına gizlenmiş ideolojik bir asimilasyon süreci olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, bölgesel çözüm, teoride çoğulculuğu desteklese de pratikte çoğu zaman iktidar ilişkilerinin tahkimi yönünde işlev görmüştür.

Dilsel çeşitlilik ile ekonomik gelişmişlik arasındaki ilişki de dil planlaması literatürünün önemli tartışma alanlarından biridir. Pool (1969, s. 141), dilsel heterojenliğin ekonomik kalkınma önünde bir engel olduğunu iddia etmiş; homojen ulus-devletlerin daha istikrarlı ve gelişmiş olduğunu savunmuştur. Ancak bu görüş, Skutnabb-Kangas (2000, s. 311-314; 574-582), gibi birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiş; dilsel

çeşitliliğin kendisinin değil, bu çeşitliliğe karşı geliştirilen baskıcı politikaların ekonomik dezavantajlara yol açtığı öne sürülmüştür. Günümüzde ABD, Kanada, Avustralya ve Singapur gibi birçok yüksek gelişmişliğe sahip ülkenin aynı zamanda yüksek dilsel çeşitliliğe sahip olması, bu eleştirileri güçlendirmektedir. Weinreich'in (1953, s. 71) erken dönemde işaret ettiği üzere, dilsel çeşitliliğin olduğu yerlerde bireysel ve toplumsal ikidillilik artar ve bu durum, kültürel alışverişi ve toplumsal uyumu kolaylaştırabilir. Bu nedenle çağdaş yaklaşımlar (Laitin, 2000, s. 152), dilsel çeşitliliği bir tehdit değil, çokdillilik temelli bir potansiyel olarak değerlendirmeye yönelmiş; kapsayıcı dil politikaları geliştirmek, hem demokratik eşitliği sağlamak hem de toplumsal sermayeyi güçlendirmek açısından temel strateji haline gelmiştir.

Sonuç olarak, çokdilli toplumlarda dil planlaması, yalnızca dilsel değil aynı zamanda sosyo-politik ve kültürel dinamiklerin de kesişiminde şekillenen karmaşık bir süreçtir. Devletlerin dil politikaları, çoğunlukla hâkimimiyet, kimlik, güç ve birlik gibi kavramlar arasında denge kurma çabasıdır. Modern dil planlaması yaklaşımları, tekçi ve asimilasyoncu modellerden uzaklaşıp, çoğulculuğu, çokdilliliği ve kültürel çeşitliliği koruyup destekleyen çok boyutlu stratejilere yönelmektedir. Bu bağlamda, başarılı bir dil planlaması ancak tarihsel bağlam, toplumsal yapı ve güç ilişkileri dikkate alınarak mümkün olmaktadır.

1.4.4. Çokdilli Toplumlarda Eğitim

Çokdilli toplumlarda eğitim, yalnızca teknik bir konu değil, aynı zamanda toplumsal katılım, dilsel adalet ve kültürel süreklilikle doğrudan ilişkili bir meseledir. Eğitim, dil planlamasının hem bir aracı hem de sonucudur; özellikle dilsel azınlıkların okuryazarlık ve akademik başarılarına katkıda bulunabilecek ikidilli modeller bu bağlamda önem kazanmaktadır. Ancak çoğu zaman, bu programlar azınlık dillerini güçlendirmektense onları baskın dillere geçişin bir aracı hâline getirmekte, böylece çocuklar hem anadillerinden hem de kültürel aidiyetlerinden uzaklaştırılmaktadır (Hornberger, 1988, s. 235). Bu nedenle, ikidilli eğitimin başarısı, yalnızca sınıf içi uygulamalarla değil, aynı zamanda ailenin, toplumun ve diğer sosyal alanların da dâhil olduğu geniş bir etnolinguistik ekosistemle mümkündür (Spolsky, 2012, s. 3-4). Resmi ve fiili çokdillilik arasındaki ayrım, devlet politikaları ile toplumsal pratikler arasındaki gerilimi açığa çıkarırken, ikidillilik, çokdillilik ve ikideğişkelilik gibi kavramlar bu yapısal farklılıkların dilsel yansımalarını tarif etmekte kullanılmaktadır.

Eğitim, yalnızca bireysel gelişimin bir aracı değil, aynı zamanda devletlerin yürüttüğü dil planlaması süreçlerinin temel bileşenlerinden biridir. Eğitim politikaları, hem dilin biçimlenmesine katkı sağlayan bir araç hem de planlamanın hedeflerinden biri olan dilsel yeterliliğin kazanımı açısından belirleyici bir sonuç olarak görülmektedir (Kaplan ve Baldauf, 1997, s. 122-123). Bu çerçevede, dil planlaması yalnızca teknik bir müdahale alanı değil, aynı zamanda sosyal eşitsizliklerin giderilmesinde işlevsel bir müdahale sahasıdır. Özellikle işlevsel okuryazarlık düzeyine ulaşmak, yani bireyin yaşadığı toplumun ekonomik, siyasal ve kültürel yapısına katılım sağlayacak temel becerileri kazanması, çokdilli toplumlar için öncelikli bir eğitim politikası hâline gelmiştir. Ancak bu mesele, çoğunlukla yalnızca eğitim sisteminin teknik yeterliliklerine indirgenmekte ve sosyal adalet boyutu göz ardı edilmektedir. Gelişmiş ülkelerde dahi, göçmen kökenli toplulukların eğitim sisteminde karşılaştıkları dışlayıcı uygulamalar, bu eksikliğin göstergelerinden biridir. Bu bağlamda, dil planlaması kapsamında gerçekleştirilen makro düzeydeki politikalar, çoğu zaman heterojen yapıları dikkate almayan tekdüze uygulamalara dönüşmekte ve bu nedenle de etkili sonuçlar üretmekten uzak kalmaktadır (Gerbault, 1997, s. 183).

Azınlık dilini konuşan çocukların eğitim sisteminde karşılaştıkları engeller, genellikle iki katmanlıdır: Dilsel dışlanma ve toplumsal damgalanma. Bernstein'in (2003a, s. 54) vurguladığı gibi, bu çocuklar çoğu zaman hem damgalanmış bir dilsel mirasa hem de ekonomik yoksunlukla malul bir toplumsal geçmişe sahiptirler. Bu durum, onların eğitim sistemine entegre olmalarını engellediği gibi, aynı zamanda okuryazarlık becerilerinin gelişimini de baskı altına almaktadır. Bu çocuklar baskın dilde eğitim gördüklerinde, yalnızca yabancı bir dilde bilgi edinme zorunluluğuyla değil, aynı zamanda kendi anadillerine bir daha eğitim dili olarak dönme fırsatlarının ellerinden alınmasıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu bağlamda, Cummins'in (2000, s. 37), dilsel gelişim ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkileri analiz eden "eşik varsayımı" (threshold hypothesis) ve "ilişkisel karşılıklı bağımlılık varsayımı" (interdependence hypothesis) bu durumu açıklamada önemli bir çerçeve sunar. Cummins, çocukların anadilinde geliştirdikleri bilişsel yeterliliklerin, ikinci dile de aktarılabileceğini ve bu şekilde ikidilliliğin eksiltici değil, ekleyici (additive bilingualism) bir modele dönüştürülebileceğini ileri sürmektedir. Bu görüş, azınlık çocuklarının akademik başarısızlıklarının onların bireysel eksikliklerinden değil, eğitim sisteminin tekdilli doğasından kaynaklandığını gösteren deneysel araştırmalarla da desteklenmiştir.

İkidiilli eğitim uygulamaları, birçok ülkede azınlık dillerine tanınan sınırlı hakların bir göstergesi olarak sunulsa da, uygulamada bu programların çoğu geçici niteliktedir. Bu geçiş programları, uzun vadede çocukların baskın dile geçmesini ve hatta bu dilde tekdillileşmesini hedeflemektedir (Hornberger, 1988, s. 235). Bu tür uygulamalar, kültürel asimilasyonu teşvik etmekte, azınlık çocuklarını kendi dilsel ve kültürel bağlarından koparmakta ve böylece onların kimlik bütünlüklerini zedelemektedir. Oysa ki eğitimde dil politikalarının başarısı, yalnızca bireysel akademik başarılarla değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşme, kültürel sürdürülebilirlik ve etnolinguistik canlılık gibi daha geniş sosyokültürel göstergelerle de ölçülmelidir (Giles et al., 1977, s. 332). Bu bağlamda, bir dilin yalnızca eğitim ortamında değil, aynı zamanda aile, topluluk ve dinî pratikler gibi farklı toplumsal alanlarda (Fishman, 1972b; Spolsky, 2012) kullanılabilir olması, o dilin hayatta kalması ve canlılığını koruması açısından hayati önemdedir. Özellikle aile ağı, dil aktarımının sürekliliğini sağladığı için, toplumsal çokdillilikte belirleyici bir roldedir.

Çokdilli toplumlarda dil politikaları çoğu zaman iki temel kategoriye ayrılır: Resmî (de jure) ve fiilî (de facto) çokdillilik. Resmî çokdillilik, birden fazla dilin anayasal düzeyde tanınmasını ifade ederken, fiilî çokdillilik, toplumsal hayatta farklı dillerin aktif kullanımını esas alır (Coulmas, 2005, s. 129). Bu ikilik, devletin dilsel çeşitliliğe bakış açısını olduğu kadar, dilsel eşitsizliklerin kurumsallaşma biçimlerini de gözler önüne serer. Kanada, resmi diller olarak İngilizce ve Fransızca'yı tanımış olsa da, yerli halkların konuştuğu diller hâlen sınırlı koruma altındadır. Öte yandan, İsviçre resmen dört dili kabul etmiş (Almanca, Fransızca, İtalyanca, Romansça) ve her kantonda bu dillere göre özel düzenlemeler yapılmıştır (Clyne, 1997, s. 301-314). Ancak bu örneklerde bile, bireyler çoğu zaman tekdilli bir ortamda yetişmekte ve diğer dilleri yalnızca eğitim yoluyla öğrenmektedirler. Bu durum, fiilen çokdilli olan toplumların bile bireysel düzeyde tekdilliliği yeniden üretebildiğini göstermektedir. Böylelikle, çokdilliliğin görünürlük kazandığı kamusal alanlar ile bireyin gündelik hayatında yer bulan dilsel pratikler arasında çoğu zaman büyük bir uçurum oluşmaktadır.

İkidiillilik ve çokdillilik kavramları, teknik olarak tarafsız terimler olsa da, uygulamada her zaman böyle değildir. Özellikle ikideğişkeli (diglossik) toplumlarda, diller arasında bir hiyerarşi oluşur: Üst (H) ve alt (L) değişkeler şeklinde (Ferguson, 1959, s. 325-329). H çeşidi genellikle resmi, yazılı ve eğitim dili olarak işlev görürken; L çeşidi gündelik hayatın ve mahrem alanların dilidir. Bu tür yapılar, eğitim politikalarında dile

ilişkin ideolojik önyargıların üretildiği ve meşrulaştırıldığı mekânizmalara dönüşmektedir. Dilsel prestijin eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretildiği bu tür bağlamlarda, azınlık dillerinin “öğrenilmesi gereken” değil “unutulması gereken” diller olarak konumlandırılması, kültürel sürekliliğe ciddi zararlar vermektedir (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 138). Bu nedenle, eğitimde ikidillilik yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik bir tercihtir. Bu tercihin, çoğunlukla baskın grubun normlarını yeniden üretmeye hizmet eden bir araç olarak kullanılması, azınlıkların sadece eğitimde değil, kültürel ve toplumsal hayatta da marjinalleşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla, çokdilli eğitim politikalarının başarıya ulaşabilmesi, ancak bu politikaların eşitlikçi, katılımcı ve kültürel çeşitliliği gözetten bir zeminde şekillenmesiyle mümkündür.

Sonuç olarak, çokdilli toplumlarda eğitim politikalarının yalnızca pedagojik gerekçelerle değil, aynı zamanda sosyopolitik ve kültürel gerçekliklerle birlikte ele alınması gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin, dilsel azınlıkları baskın dile asimile eden araçlar olmaktan çıkarılıp, bireylerin çoklu kimliklerini destekleyen kapsayıcı yapılar hâline getirilmesi, hem demokratikleşme hem de kültürel sürdürülebilirlik açısından kritik bir gerekliliktir. Bu dönüşüm için yalnızca dilsel planlama değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm odaklı politikalar ve çok düzeyli okuryazarlık programları gereklidir. Böylece eğitim, sadece bireyin değil, aynı zamanda dilsel çeşitliliğin de gelişimine hizmet eden bir kamusal alan işlevi görebilir.

1.4.5. İkideğişkelilik

İkideğişkelilik, sosyolinguistik kuramda dilsel işlevlerin belirli dil çeşitleri arasında sistematik olarak dağıldığı özel bir dilsel yapılanmayı tanımlar. Ferguson’un (1959) öncülüğünü yaptığı bu kavramsallaştırma, iki dil veya dilsel değişkenin, aynı toplumsal grupta farklı işlevlere hizmet etmesiyle karakterize edilir. Bu yapıda, üst (H) değişke (İmer vd., 2011, s. 255) genellikle eğitim, medya, din ve devlet gibi kurumsal alanlarda kullanılırken, alt (L) değişke (İmer vd., 2011, s. 22) gündelik ve gayri resmi iletişim bağlamlarında tercih edilir. H değişkesi çoğunlukla standartlaştırılmış, yazılı geleneğe sahip ve yüksek prestijli iken; L değişkesi yerel, sözlü, prestiji görece düşük ve edinimi doğal yollarla gerçekleşen bir değişkidir (Ferguson, 1959, s. 327; Fishman, 1967, s. 33). Bu bağlamda, ikideğişkelilik yalnızca dilbilgisel bir farklılık değil, aynı zamanda toplumsal işlev ve ideolojik konumlanış bakımından da çok katmanlı bir ayrışmayı ifade eder. Dilbilimciler bu farklılaşmayı fonoloji, morfoloji ve sözcük bilgisi gibi yapısal

düzeylerde incelerken; sosyolinguistler ise işlevsel dağılım, prestij, edinim biçimi, edebî gelenek ve dilsel normlar üzerinden değerlendirme yapar (Hudson, 1996, s. 2).

İkideğişkelilik, yalnızca çağdaş toplumların bir özelliği değil; tarih boyunca pek çok dilsel toplulukta gözlemlenmiş kalıcı bir düzenlenme biçimidir. Ferguson (1959, s. 338), bu yapının onlarca tarihsel örneğine işaret ederken, ikideğişkeliliğin yalnızca geçici bir olgu olmadığını, aksine dilsel süreklilik içinde oldukça dirençli bir yapı sergilediğini belirtir. Osmanlı İmparatorluğu örneğinde olduğu gibi, resmi yazışmalar, medrese eğitimi ve yüksek bürokrasi tarafından kullanılan Osmanlı Türkçesi (H), halkın gündelik hayatında kullanılan yerel Türkçeler (L) karşısında üst düzey prestij taşıyordu. Bu yapı, 18. yüzyıldan itibaren çözülmeye başlasa da, özellikle 20. yüzyılın başında yükselen ulus-devlet paradigmasının etkisiyle yerini İstanbul Türkçesi merkezli sadeleştirilmiş yeni bir standarda bırakmıştır (Lewis, 2007, s. 7-34). Türkiye Cumhuriyeti'nin 1930'larda başlattığı dil reformu, sadece dilsel bir sadeleşme hareketi değil, aynı zamanda toplumsal işlevler arası bu dikotomik yapının ortadan kaldırılmasına yönelik radikal bir müdahaledir.

Arapça, ikideğişkeliliğin en tipik ve tartışmalı örneklerinden biridir. Klasik Arapça (H), tarihsel olarak dinî metinlerin, şiirin ve bilimsel yazının dili olmuş; Modern Standart Arapça (MSA) bu geleneğin modernize edilmiş bir türevi olarak eğitsel ve resmi alanlarda kullanılmaya başlanmıştır (Şayır, 2017, ss. 17-30). Buna karşılık, gündelik hayatta kullanılan mahallî lehçeler (L), dilbilgisel olarak MSA'dan önemli ölçüde farklıdır (Ferguson, 1959, s. 329-331). Bu yapı nedeniyle bazı araştırmacılar Arapçayı yalnızca iki değil, üç değişkeli olarak da tanımlamaktadır (Owens, 2001, s. 17-18). Arapçadaki bu yapının kökenine dair de çeşitli görüşler mevcuttur: Ferguson (1959), ikideğişkeliliğin İslam sonrası döneme ait olduğunu öne sürerken; Versteegh (2014, s. 47) bu yapının İslam öncesi dönemde bile var olduğunu, özellikle şiir dili ile konuşma dili arasındaki uçurumun buna işaret ettiğini belirtmiştir. Arapça örneğinde olduğu gibi, H değişkenin zamanla doğal kullanım ortamını yitirerek yalnızca yazılı ve törensel alanlara çekilmesi, dilsel işlevsellik açısından önemli bir dönüşümü ifade etmektedir.

Mardin'deki geleneksel medreselerde yürütülen saha araştırmamızda, Versteegh'in (2014, s. 282) de belirttiği gibi Arapçanın ikideğişkeli yapısının güncel bir izdüşümünü gözlemlemek mümkündür. Medrese müfredatında yer alan ve genellikle fıkıh, tefsir, nahiv ve mantık gibi alanlarda kullanılan Klasik Arapça, talebeler açısından "öğrenilen ancak konuşulmayan" bir dil formu olarak konumlanmaktadır. Buna karşılık,

gündelik hayat etkileşimlerinde Mardin Mahallî Arapçası (L) kullanılmakta, eğitimci ve talebeler arasındaki gündelik iletişim bu mahallî değişke üzerinden sürdürülmektedir. Böylece, klasik metinler üzerinden aktarımı yapılan üst değişke, yalnızca entelektüel ve dinî otoritenin taşıyıcısı olmakla kalmayıp, aynı zamanda mahallî dilsel pratiklerden ayrılmış bir öğrenme kodu haline gelmektedir. Bu durum, Fishman'ın (1972b; 1972c) genişletilmiş ikideğişkelilik (extended diglossia) kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, sadece işlevsel bir farklılaşma değil, aynı zamanda epistemik bilgiye erişim biçimlerinin de değişkeler arasında ayrıştığını göstermektedir. Klasik Arapça, medrese topluluğu içinde *simgesel sermaye*¹⁵ (Bourdieu, 1991) üretmenin ve yeniden üretmenin merkezi bir aracıdır.

Sonuç olarak, ikideğişkelilik yalnızca dilbilimsel bir kategori olarak değil, aynı zamanda toplumsal işlevlerin, ideolojik konumların ve dilsel iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Medrese bağlamında gözlemlenen Arapçadaki ikideğişkelilik, sadece klasik ile mahallî arasında bir ayrım değil, aynı zamanda geleneksel bilgi ile gündelik pratik, kutsal olan ile sıradan olan, yazılı ile sözlü olan arasında katmanlı bir yapının yeniden inşasıdır. Bu bağlamda, dilsel çeşitlilik yalnızca çokdilliliğin bir görünümü değil, aynı zamanda bir toplumun kendi içsel dilsel hiyerarşilerini nasıl kurduğunu ve koruduğunu da açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla ikideğişkelilik, dilin yapısından çok, dilin işlevlerine ve bu işlevlerin toplumsal bağlamda nasıl anlam kazandığına dair bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılar.

1.4.5.1. Fergusson'a Göre İkideğişkelilik Anlayışı

İkideğişkelilik kavramı, sosyolinguistiğin temel meselelerinden biri olarak, belirli bir dil topluluğunda, genellikle biri daha prestijli, diğeri ise gündelik kullanıma özgü olan iki farklı dilsel değişkenin belirgin işlevsel ayrımlarla birlikte eşzamanlı olarak varlığını sürdürmesini tanımlar. Ferguson'un (1959, s. 336) klasik tanımına göre bu durum, bir toplumda dilin üst (H) ve alt (L) olmak üzere iki farklı değişkesinin, farklı toplumsal bağlamlarda kullanılmak üzere kurumsallaştığı nispeten istikrarlı bir dilsel yapıyı ifade eder. H değişkesi çoğu zaman tarihsel olarak eski, yazılı ve saygın bir edebî geleneğe sahip olan, toplumsal prestij taşıyan, resmi ve törensel bağlamlarda kullanılan bir dil biçimidir (İmer vd., 2011, s. 22; 255). Buna karşın L değişkesi, gündelik, ailevi ve mahallî

¹⁵ Bourdieu'ye göre simgesel sermaye, her sermaye (eğitsel, ekonomik, kültürel, siyasi, bürokratik, medyatik vb.) türünün idrak ve ikrar edildiği andan itibaren aldığı biçimdir (2015a, s. 47). Bu çerçevede dili de, kendine özgü bir biçimde somut mallar kadar değerli bir simgesel sermaye biçimi olarak görür.

iletişimde tercih edilen, anadili olarak edinilen ve daha az biçimselleşmiş olan halk dilidir. Bu yapı, yalnızca farklı fonksiyonlara hizmet eden iki dilsel değişkinin bir aradalığını değil, aynı zamanda bu değişkiler arasında işlevsel bir hiyerarşiyi de içerir (Ferguson, 1959, s. 325-336).

Ferguson, ikideğişkeliliği diğer çokdillilik biçimlerinden ayırmak üzere dokuz temel ayırt edici özellik belirlemiştir (1959, s. 328-36): 1. Üst konumda bulunan değişke (H) ile altta konumlanan mahallî değişke (L) arasında sınırları belli fakat birbirlerini tamamlayan bir işlev dağılımı söz konusudur; 2. H, konuşma topluluğunun üyeleri tarafından L'den daha prestijli kabul edilir; 3. H, doğrudan kendisiyle ilişkilendirilmiş, saygın ve nispeten zengin bir yazılı literatüre sahiptir; 4. H'deki yeterlilik tipik olarak örgün eğitimin bir sonucu olarak kazanılırken, L'deki yeterlilik anadili edinmenin doğal süreci ile elde edilir; 5. H'nin telaffuzu, dilbilgisi, kelime dağarcığı ve imlası standartlaştırılmıştır ve sadece sınırlı çeşitliliğe imkân verir, oysa L'nin telaffuzu, dilbilgisi ve kelime dağarcığında geniş bir çeşitlilik söz konusu olur; 6. İkideğişkeli durumlar son derece istikrarlı olup tipik olarak en az birkaç yüzyıl boyunca devam ederler; 7. H ve L'nin dilbilgisi yapıları arasında her zaman ciddi farklılıklar vardır; 8. Genellikle H ve L olarak ifade edilen kavramlar için, bir dizi fonolojik olarak alakasız sözcüksel eşiller¹⁶ vardır; 9. H ve L'nin ses sistemleri, L'nin temel sistem olduğu tek bir fonolojik yapı oluşturur. Bu yönüyle ikideğişkelilik, yalnızca bir geçiş evresinin göstergesi değil, aynı zamanda kendine özgü bir sosyolinguistik sistem olarak değerlendirilmelidir (Hudson, 1996, s. 49-51).

Kuramsal olarak ikideğişkelilik, yalnızca belirli tarihsel evrelerde ortaya çıkan geçici bir durum değil, farklı tarihsel ve kültürel kökenlere sahip dil topluluklarında birbirinden bağımsız biçimlerde gelişebilecek bir yapıdır. Ferguson (1959), ikideğişkeliliğin yalnızca tek bir evrimsel sürecin sonucu olmadığını, tersine, farklı dil topluluklarında benzer işlevsel ayrımlara yol açan farklı gelişim yolları bulunduğunu vurgular. Buna göre, ikideğişkeli yapıların ortaya çıkması için üç tipik koşul öne çıkar: 1. H değişkesiyle ilişkili büyük, değer yüklü bir yazılı literatürün varlığı, 2. Bu yazılı dile okuryazarlık yoluyla ancak küçük bir elit kesimin erişebilmesi ve 3. Geniş halk kesimlerine okuryazarlığın yayılmasının gecikmesi. Bu üç koşulun bir arada bulunması,

¹⁶ *Eşil* (doublet), aynı kökenden gelmesine rağmen biçimsel olarak birbirinden farklılaşmış iki sözcükten her birini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (İmer vd., s. 121).

ikideğişkeli bir yapının ortaya çıkmasını ve uzun süre istikrarını korumasını mümkün kılar (Ferguson, 1959, s. 338; Fishman, 1967, s. 32).

Tablo 1.2. Ferguson’a Göre Tipik İkideğişkelilik Örnekleri

Ülke	Üst Değişke	Alt Değişke
İsviçre’nin Almanca konuşulan kısmı	Standart Almanca	İsviçre Alman lehçeleri
Haiti	Fransızca	Haiti kırma anadili (=Kreolce, Fransızca temelli kırma anadili)
Yunanistan	Katharevusa (Saf Yunanca)	Dhimotiki (veya Demotik Yunanca; konuşma dili → günlük konuşma)
Arap Ülkeleri	Klasik Arapça (=Fusha, Kur’an’ın dili)	Günlük konuşmada kullanılan bölgesel Arapça değişkeleri (=Ammi, Mısır Arapçası)

Kaynak: Charles A. Ferguson. Diglossia. *Word*, 15(2),1959, s. 326-327.

Her ne kadar ikideğişkelilik yapıları doğaları gereği istikrarlı kabul edilse de, toplumsal dönüşümler bu yapıyı çözülmeye götürebilir. Ferguson’a (1959, s. 338) göre, artan okuryazarlık oranları, sınıf ve bölge sınırlarını aşan iletişim biçimlerinin çoğalması ve etkili bir dil milliyetçiliği söyleminin yaygınlaşması, ikideğişkeli sistemin çökmesine neden olabilir olur. Bu çözülme sürecinde, H değişkesi, artık halk tarafından etkin biçimde kullanılmaz ve çoğu zaman sadece akademisyenler, din adamları veya uzmanlar tarafından anlaşılan pasif bir dil hâline gelir. Bunun yerine, ya L değişkesinin bir biçimi yükselerek standartlaşır veya H ve L’nin unsurlarını birleştiren melez bir biçim ortaya çıkar ve yeni bir “yeni standart” işlevi görür (Ferguson, 1959, s. 339; Wardhaugh ve Fuller, 2015, s. 90-96). Bu bağlamda, ikideğişkelilik sadece tarihsel bir dil olgusu değil, toplumsal dönüşümlerin, güç ilişkilerinin ve dil ideolojilerinin biçimlendirdiği dinamik bir süreçtir.

Sonuç olarak, Ferguson’un ikideğişkelilik modeli, dilsel çeşitliliği yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir sosyo-kültürel düzenleyici olarak ele alır. Bu model, dilin toplumsal işlevlerini, prestij yapılarını ve eğitimsel dağılımını anlamada temel bir çerçeve sunar. Ayrıca, ikideğişkeliliğin yalnızca dilbilimsel bir olgu değil, dil ideolojileri, tarihsel hafıza ve toplumsal eşitsizliklerle iç içe geçmiş çok katmanlı bir sosyo-politik yapı olduğunu ortaya koyar. Günümüzde, çokdilli toplumların dil planlaması süreçlerinde Ferguson’un modelinden hareketle geliştirilen tartışmalar, sadece geleneksel ikideğişkeli toplumlar değil, aynı zamanda modern ulus-devletler bağlamında da geçerliliğini korumaktadır (Spolsky, 2004, s. 45; Myers-Scotton, 2006, s. 108). Bu nedenle,

ikideğişkelilik kavramı, dilsel hiyerarşilerin ve kültürel sürekliliklerin eleştirel analizinde temel bir araç olarak değerlendirilmektedir.

1.4.5.2. Fishman'ın İkideğişkeliliğe Yaklaşımı

Fishman, klasik ikideğişkelilik kavramını sosyolinguistik bağlamda yeniden ele alarak, bu kavramın hem teorik hem de pratik yönlerden genişletilmesi gerektiğini savunmuştur. Ferguson'un 1959'daki dar tanımına itiraz eden Fishman, ikideğişkelilik durumlarının yalnızca iki dil değişkesiyle sınırlı olmadığını ve farklı dillerin veya lehçelerin işlevsel biçimde dağılım gösterdiği daha karmaşık dilsel yapıları kapsaması gerektiğini öne sürmüştür. Fishman'ın yaklaşımı, ikideğişkeliliği bireysel çokdilliliğin toplumsal düzeydeki karşılığı olarak konumlandırırken, bu olgunun yalnızca dil içi farklılıklardan değil, aynı zamanda genetik olarak ilgisiz dillerin toplumsal işlevlere göre bölünmesinden de kaynaklanabileceğini vurgular. Böylece, Arapça gibi klasik örneklerin yanı sıra, İsviçre Almancası, İbranice-Yidiş ve İspanyolca-Guarani gibi karmaşık ve farklı türdeki ikideğişkelilik modelleri için bir kuramsal çerçeve geliştirmiştir. Fishman'ın bu genişletici yorumu, ikideğişkelilik tipolojisinin çeşitlenmesine ve bu çeşitliliği sistematikleştirme çabalarının artmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, bu çeşitlilik alandaki tanımsal belirsizlikleri de beraberinde getirmiş, dolayısıyla kavramın kuramsal çerçevede netleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Fishman, dilsel çeşitlilik ve toplumsal işlevsellik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarıyla sosyolinguistik kuramların gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Fishman, Ferguson'un (1959) ortaya koyduğu klasik ikideğişkelilik modelini yeniden değerlendirerek, bu modelin hem kapsam hem de işlevsellik bakımından dar bir çerçevede kaldığını savunmuştur. Fishman, ikideğişkelilik kavramına yönelik katkılarını ilk olarak 1967 yılında yayımladığı makalesinde ortaya koymuştur. Bu makalesinde, Ferguson'un 1959 tarihli çalışmasında tanımladığı ve büyük ölçüde sabit bir çerçevede ele alınan ikideğişkelilik modeline yönelik iki temel genişletme önermiştir (Fishman, 1967, s. 33). İlk olarak, Ferguson'un tanımındaki iki değişkeli yapı, yani bir H (üst) ve bir L (alt) dil biçiminin varlığı, Fishman tarafından sınırlayıcı bulunmuş, çünkü bir toplumda ikiden fazla dil değişkesinin işlevsel dağılım gösterebileceği öne sürülmüştür. İkinci olarak ise, ikideğişkeliliğin yalnızca bir dil içindeki standart-dilsel değişkilerle sınırlı kalamayacağı, aksine bu kavramın farklı lehçeleri, üslup çeşitliliğini ve hatta genetik olarak ilgisiz dillerin işlevsel dağılımını da içerecek biçimde genişletilmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Böylece Fishman, ikideğişkeliliği yalnızca biçimsel bir ikilik

olarak değil, toplumsal işlevsellik temelinde bir kod dağılımı olarak kavramsallaştırmıştır.

Fishman'ın bu ilk müdahalesi, ikideğişkelilik kavramını yalnızca genişletmekle kalmamış, aynı zamanda sosyolinguistik bağlamda daha işlevsel ve dinamik bir anlayış geliştirmeye zemin hazırlamıştır. Fishman, sonraki yıllarda (1970, 1980, 1985, 1989) yaptığı çalışmalarda, bu kavramı hem teorik olarak daraltmaya hem de çeşitlendirmeye dönük adımlar atmıştır. 1980 yılında yaptığı tanımında, ikideğişkeliliği “en az üç kuşak boyunca süren, toplumsal olarak istikrar kazanmış bir kod düzenlemesi” olarak tanımlar; burada her iki kod da “toplumca güvenilir, fenomenolojik olarak meşru ve yaygın olarak uygulanan işlevlere” sahiptir (Fishman, 1980, s. 3). Bu noktada Fishman'ın yaklaşımı, bireysel ikidilliliğin ötesine geçen ve toplumsal düzeyde kurumsallaşmış bir çokdillilik biçimini vurgular. Nitekim bu yapı, bireysel dilsel repertuarların ötesinde, kolektif bir toplumsal uzlaşının ürünüdür (Fishman, 1970, s. 83). Bu anlamda ikideğişkelilik, “toplumda hangi dilin hangi muhataplar arasında, hangi konularda veya hangi amaçlarla kullanılacağına dair yaygın ve istikrarlı bir toplumsal uzlaşmayı” temsil eder (Fishman, 1967, s. 34). Böylece, dilsel kodların kullanımı yalnızca bireysel tercihlerin değil, aynı zamanda toplumsal yapıların ve ideolojilerin de yansıması hâline gelir.

Fishman'ın yaklaşımında ikideğişkelilik, yalnızca dillerin yapısal farklılıklarına değil, aynı zamanda bu yapıların toplumsal işlevlerine göre bölümlendirilmesine dayalıdır. Ferguson'un tanımı, H ve L değişiklerinin aynı dilin biçimsel çeşitleri olması gerektiği varsayımına dayanırken, Fishman bu kısıtlamayı aşarak farklı diller veya genetik olarak ilgisiz kodlar arasında da ikideğişkelilik ilişkisi kurulabileceğini belirtir. Özellikle, konuşma topluluğu içinde toplumsal mutabakatla belirlenen işlevsel ayrımlar (örneğin, aile içi iletişimde bir kodun, eğitimsel veya dinî bağlamda ise başka bir kodun tercih edilmesi) ile farklı toplumsal gruplar veya coğrafi bölgelerdeki kod kullanımına dayanan bölgesel ayrımlar arasında bir ayırım yapılması gerektiğini savunur (Fishman, 1980, s. 7-8). Böylece ikideğişkeliliği, hem yatay (coğrafi/toplumsal) hem de dikey (işlevsel) eksenlerde yeniden tanımlar.

Fishman'ın 1980 tarihli çalışmasında sunduğu sınıflandırma, ikideğişkelilik vakalarının doğasını daha ayrıntılı şekilde ele alır. Buna göre dört temel ikideğişkelilik tipi tanımlanmıştır. Bu kategoriler, H formunun klasik veya modern olup olmamasına, L formu yapısal ilişkisine ve toplumsal işlevlerine göre çeşitlenir. Örneğin Arapça ve Yunanca'daki klasik ikideğişkelilik örneklerinde H formu, tarihsel kökeni olan bir yazılı

dil iken; İsviçre Almancası örneğinde H formu, yazılı ve biçimsel bağlamlarda kullanılan ancak klasikleşmemiş bir normdur (Fishman, 1980, s. 4). Buna karşın Paraguay'da İspanyolca ile Guaranı arasındaki ilişki, genetik olarak ilgisiz dillerin ikideğişkelilik ilişkisine örnek teşkil eder. (Fishman, 1971a, s. 75). Aynı şekilde, Yahudi topluluklarında Yidiş ve İbranice arasındaki ilişki, Fishman'ın bu genişletilmiş kavramsal çerçevesi içinde yer alır.

Fishman'ın katkılarından biri de ikideğişkelilik olgusunu dört temel tipolojiye ayırarak sistemleştirme çabasıdır. Bu çerçevede, klasik ikideğişkelilik örneklerinin yanı sıra, klasik olmayan, ancak işlevsel olarak benzer yapılar sergileyen durumlara da açıklık getirir (Fishman, 1980, s. 7). Ancak bu tipolojik genişleme, aynı zamanda kavramın analitik sınırlarını da belirsizleştirmiştir. Literatürde, ikideğişkeliliğin ne olduğu, hangi kriterlerle sınıflandırılacağı ve hangi sosyal sonuçları doğurduğu konularında farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Romaine, 1995, s. 33). Bu bağlamda, kavramın teorik tutarlılığını sağlamak için alt kategorilerin açık biçimde tanımlanması ve kullanımlarının sınırlarının çizilmesi gerekliliği Fishman'ın kendisi tarafından da dile getirilmiştir (Fishman, 1980, s. 7-8).

Bu genişletici yaklaşım, sosyolinguistikte ikideğişkelilik üzerine yapılan tipoloji çalışmalarını büyük ölçüde teşvik etmiştir. Fishman'ın açtığı bu teorik zemin, dilsel kodlar arasındaki ilişkilerin yalnızca yapısal değil, aynı zamanda tarihsel, kültürel ve politik bağlamlara göre değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Ancak bu genişlemenin aynı zamanda bazı teorik belirsizlikleri de beraberinde getirdiği söylenebilir. Literatürde, ikideğişkeliliğin tanımı, kapsamı ve sosyal etkilerine dair farklı ve çoğu zaman çelişkili görüşler bulunmaktadır (Romaine, 1995, s. 34). Fishman, bu çeşitliliği ve belirsizliği kabul etmekle birlikte, ilerlemenin ancak ikideğişkelilik türlerinin net biçimde tanımlanması ve sınıflandırılmasıyla mümkün olacağını belirtir. Bu bağlamda, ikideğişkeliliğin evrimine dair sağlıklı bir teorik çerçevenin, ancak disiplin içi terminolojik netlikle sağlanabileceği ifade edilir.

Fishman'ın ikideğişkelilik yaklaşımındaki bir diğer yenilik, kodların yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda sosyopolitik düzeyde de ayrışabileceği yönündeki vurgusudur. Ona göre, bir toplum içinde iki dilsel kod farklı konuşma bağlamlarına göre dağıtıldığı gibi, aynı zamanda toplumsal sınıflar, etnik gruplar veya coğrafi bölgeler arasında da ayrışabilir. Bu durumda ikideğişkelilik, yalnızca dilsel değil, ideolojik ve politik bir yapı da kazanır. Örneğin, Yahudi konuşma topluluklarında İbranice'nin yüksek

(H) kod olarak konumlandırılması, yalnızca dilsel bir tercihin değil, aynı zamanda kutsal metinlerle ilişkilendirilmiş bir ideolojinin sonucudur (Fishman, 1985). Böylece, dilsel farklılaşma, toplumsal yapının ve kolektif kimliğin yeniden üretildiği bir alana dönüşür (Blom ve Gumperz, 1972, s. 417).

Sonuç olarak Fishman, ikideğişkeliliği, dil değışkelerinin işlevsel bütünleyici dağılımı temelinde tanımlayarak Ferguson'un klasik modelinden ayırışmış ve bu modeli ikidilli bağlamlara uyarlamıştır (Fishman, 1989, s. 35). Ona göre, ikideğişkelilik, dil kayması, etnik gerilim ve dilsel hiyerarşı gibi faktörlerle ilişkili karmaşık bir sosyolinguistik yapı arz eder. Fishman'ın modelinde H formunun yüksek prestijli olması zorunlu değildir; bazı durumlarda L formun H formun varlığını gölgeleyebileceği veya konuşmacılar tarafından H formun inkâr edilebileceği bir durum da mümkündür. Bu yönüyle Fishman'ın ikideğişkeliliğe ilişkin kavramsallaştırması, daha kapsayıcı, tarihsel ve toplumsal boyutları içeren dinamik bir çerçeve sunmakta ve dilsel çeşitliliği anlamada önemli bir analitik araç olarak işlev görmektedir. Fishman'ın ikideğişkelilik kuramı, Ferguson'un (1959) dar tanımını hem genişletmiş hem de işlevsel boyutlarını vurgulayarak yeniden yapılandırmıştır. Fishman, ikideğişkeliliği dil değışkelerinin toplumsal olarak bütünleyici ve işlevsel bir biçimde dağıldığı bir yapı olarak kavramsallaştırmış ve bu yaklaşımı ikidilli durumlara uyarlamıştır (Fishman, 1989). Fishman'a göre, H kodunun yüksek prestije sahip olması gerekmemektedir; zira bazı durumlarda H kodu, konuşmacıların varlığını inkâr ettiği bir biçimde işlevini sürdürebilir. Bu, ikideğişkeliliğin yalnızca açık ve görünür bir dilsel ayrım değil, aynı zamanda bilinçdışı ve ideolojik bir yönünün de olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle Fishman'ın yaklaşımı, dilin yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak da nasıl işlediğine dair derinlikli bir anlayış sunar.

1.4.5.3. Ferguson ve Fishman'ın İkideğişkelilik Yaklaşımlarının Bir Karşılaştırması

Sosyolinguistik literatürde dilsel işlevlerin toplumsal bağlamlara göre farklılaşmasını açıklamada temel bir kuramsal çerçeve sunan ikideğişkelilik kavramı, ilk kez Ferguson tarafından 1959 yılında sistematik biçimde tanımlanmıştır. Ferguson belirli dil topluluklarında birlikte var olan ancak genellikle bir üst (H) ve bir alt (L) olmak üzere işlevsel olarak ayrılmış, iki dil biçiminin sabit bir düzen içinde kullanıldığını öne sürmüştür. Ferguson'un yaklaşımı daha çok yapısal ve işlevsel temellere dayanır; burada H ve L değışkeleri dilbilimsel olarak aynı dilin farklı biçimleri olarak görülür. Buna

karşılık Fishman, 1967 yılında bu modeli genişleterek ikideğişkelilik kavramını yalnızca aynı dilin değişkeleriyle sınırlı tutmaz; farklı dillerin de benzer işlevsel ayrımlarla birlikte var olabileceğini savunur. Fishman'ın yaklaşımı, çokdillilik ve toplumsal yapı arasındaki ilişkileri dikkate alan daha geniş ve sosyolojik bir kuramsal çerçeve sunar. Bu yönüyle ikideğişkelilik, sadece dilsel bir olgu değil, aynı zamanda toplumsal, tarihsel ve ideolojik bağlamda analiz edilmesi gereken bir yapı olarak ele alınır.

Ferguson'un tanımı, dilbilimsel düzeyde dört ana nitelik içerir: (1) H ve L değişkelerinin belirli işlevlerde kullanımı; (2) dilsel ayrımın uzun süreli sabitliği; (3) dil içi ayrımlar; (4) sosyal normlara dayalı olarak sosyal olarak ayrılmış işlevsel kullanım. Öte yandan Fishman, bu çerçeveyi kavramsal olarak genişleterek, aynı işlevsel mekânizma farklı "diller" arasında da gerçekleşiyorsa bunun da ikideğişkelilik sayılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yaklaşım, dilsel çeşitliliği yalnızca dil içi değişkilerle sınırlamamakta, aynı zamanda toplum içindeki "dilsel kod blokları" arasındaki sosyal sınırları tanımlamaktadır. Ferguson'un modeli, fonolojik, morfolojik, sözcüksel farklılıklar ve işlevsel farklılaşmalar şeklinde dilbilimsel temellere dayanır. Bu yapı, dilbilimsel analizlerin özgül alanlarındaki hassasiyetle uyumludur. Fishman ise yaklaşımını sosyolojik bir düzeyde inşa ederek, dilin toplumsal işlevlerini, ideolojisini, iktidar ilişkilerini ve etnik kimlik meselelerini merkeze alır. Fishman'ın kuramsal kökeni daha disiplinler üstü bir analiz gerektirir. Ferguson'un ikideğişkelilik modeli, yapısal kurallara göre statik ve evrimleşmeyen bir sistem gibi ele alınır. H ve L değişkeleri nesnel olarak sabitlenmiş varsayımlar temelindedir. Fishman ise bu yapının zamanla değişebileceğini, eğitim politikaları, göç, dil planlaması veya ideolojik etkilerle dönüşebileceğini savunur. Bu nedenle ikideğişkelilik, statik değil, dinamik, değışkendir; toplumdaki sosyal değışimlerle birlikte evrimleşir.

Ferguson'un yaklaşımı yalnızca aynı dilin değışkeleri üzerine kurulu olup, farklı diller arasında doğrudan bir ilişki içermez. Fishman ise Paraguay'daki İspanyolca-Guarani veya Hindistan'daki İngilizce-bölgesel diller gibi örneklerde, farklı dil kombinasyonlarının benzer işleve sahip ikideğişkeli ilişkiler kurduğunu göstermiştir. Bu, dilsel işlevsel ayrımların farklı dillerde de var olabileceğini göstermektedir. Ferguson'un yaklaşımında iki statüden (H, L) başka bir çeşit bulunmazken; Fishman'da birden fazla dil bölgesi ve statüsü olabilir. Bu durumda hem çokdillilik anlayışı dipten tepeye bir perspektifle anlamlandırılırken, aynı zamanda her bir dilin statüsü, ideolojik etkilerle şekillenir. Ferguson normatif dil fikirlerine dayanarak "doğru kullanım" algısını yansıtır;

L değişikelerin günlük kullanımda hatalı biçimlerinin ortaya çıkabileceğini vurgular. Fishman ise bu yapıyı betimleyici bir model olarak kurar ve normatif yaklaşımı reddeder; esas odak, dilin hangi koşullarda hangi işlevsel statüyle se ildiğidir.

Ferguson H dilini resmi, kitabelik, edebî alanlarda tanımlarken Fishman bu alanlara daha fazla vurgu yapar: Medya, hukuk, eğitim, din gibi kurumsal alanlarda dilin prestijini, ideolojisini ve iktidar süreçlerine etkisini analiz eder. Bu kurumsal bağlam, iki dilsel sistemin sosyal ilişkilerini belirler. Fishman'ın yaklaşımı, H dilinin ideolojik olarak meşrulaştırılmasını, L dilin marjinalleşmesini c z mleyerek ideolojik hegemonyayı  ne çıkarır. Ferguson bu bağlantıdan oldukça yetersiz bir şekilde bahsetmiş, ideal kullanım kodları üzerinden sınıflandırmalar yapmıştır. Fishman'ın kuramsal c r evesi, ikideğişkeliliğin sosyolojik ve ideolojik etkilerini tarihsel süreçlerle anlamlandırırken, Ferguson bu yönü ihmal etmiştir. Bu yüzden Fishman, azınlık hakları, turfanda dil planlaması tartışmalarında daha stratejik bir araç sunar. Fishman sömürgeci dil hegemonyası ve ‐yerel‐ dil marjinalleşmesini analiz ederken, Ferguson bu bağlamları sağlam biçimde i selleştirememiştir. Bu eksiklik, sömürge sonrası ve c kdilli toplum analizlerinde Ferguson'un c r evesini sınırlı kılmaktadır.

Fishman, Ferguson'un analizini hem kavramsal hem eleştirel düzeyde aşarak, dilsel c şitlilik, güç ilişkileri, ideoloji ve saha c alışmasıyla beslenen bir c r eve kurar. Ferguson yapısal-bilimsel temelde anlamlı olsa da, günümüzdeki toplumsal dil c alışmalarının eleştirel zemini için yeterli değildir. Fishman, H ve L statüsünün dil planlaması ve eğitimle dönüştürülebileceğini belirtirken, Ferguson bu süreci analiz etmede yapısal bloklar üzerinden c alışır. Bu nedenle Fishman'ın yaklaşımı, dil  ğretimi, eğitim politikaları ve c ok kültürlü eğitimde daha etkili araçlar sunar. Ferguson temelli analiz daha c ok statik kullanım modellerine kaynaklık ederken Fishman, c kdilli toplumlarda dilsel kimlik, hak temelli dil politikaları, azınlık dili koruma stratejileri, medya dili ve kültürlerarası iletişim gibi alanlarda kuramsal bir c r eveye dönüşür. Ferguson'un klasik ikideğişkelilik modeli, dilsel değişkeler içindeki yapı değişikliği için hâlâ değerli bir başlangıç sağlar ancak ideolojik, sosyolojik ve c kdillilik bağlamlarında yetersizdir. Fishman'ın genişletilmiş, dinamik, ideolojik ve kapsamlı yaklaşımı, ikideğişkelilik kavramını c ağdaş toplumsal analizlerde sağlam bir c r eveye dönüştürür. Modern dil c alışmaları, eğitim, politikalar, hak temelli dil planlaması ve medrese gibi kültürel alanlarda Fishman'ın yaklaşımının sağladığı kuramsal esneklikle ilerlemektedir.

Tablo 1.3. Ferguson ve Fishman'ın İkideğişkelilik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Kriter	Ferguson (1959)	Fishman (1967, 1972b, 1977)
1	Tanım ve Kapsam	Aynı dilin iki değişkesi (H-L) arasında işlevsel ayırım	Farklı diller veya değişkeler arasında işlevsel ayırım
2	Tanımsal Çerçeve	Klasik, dar tanım (tek bir dilin değişkeleri)	Genişletilmiş tanım (çokdillilik dâhil)
3	Bağlam	Dilbilimsel, Yapısalcı	Sosyolojik, tarihsel ve ideolojik bağlamlar
4	Odak Noktası	Dilin içsel yapısı (fonoloji, morfoloji)	Dilin toplumsal bağlamı, kullanım alanları, azınlık-hâkim dil ilişkisi
5	Toplumsal Yön	Dilbilimsel ağırlıklı, toplumsal analiz sınırlı	Dilsel hiyerarşi, güç ilişkileri, eşitsizlikler
6	İdeoloji Vurgusu	İdeolojik arka plan yok denecek kadar az	Sömürgecilik, modernleşme, kimlik vb. gibi faktörlerle ilişkili olarak güçlü
7	Sömürgecilik Eleştirisi	Tarihsel bağlam dışsallaştırılmış	Kolonyal ve postkolonyal dil düzenleri eleştirisi var
8	Kuramsal Derinlik	Sınırlı, dilbilim merkezli	Genişletilmiş ve eleştirel, sosyolinguistik merkezli
9	Kapsayıcılık	Homojen toplumlara uygun	Çokdilli ve dinamik toplumlar için geçerli
10	Kullanım Sahası	Homojen toplumlardaki sabit dilsel bölünme	Heterojen toplumlarda dinamik dilsel stratejiler
11	Uygulama Sahası	Sınırlı vaka analizi, genellenebilirlik sorunu	Çok sayıda dilsel ve toplumsal bağlamda uygulanabilir, geniş çerçeveli
12	Genel Niteliği	Betimleyici	Açıklayıcı ve dönüştürücü
13	Yöntemsel Yaklaşım	Betimleyici-ideal tip	Eleştirel-toplumsal analiz
14	Yapı Özelliği/Paradigma	Statik, normatif, yapısal bir model	Dinamik, dönüşüme açık ve sosyolojik paradigma
15	Kurumsal Alan Vurgusu	İkincil	Belirleyici
16	Kurumsal Alanlar	Sınırlı kuramsal alan tanımı	Eğitim, medya, hukuk, din gibi alanlarda belirleyici
17	Kod/Dil Sayısı	Genellikle iki değişke (H ve L)	Çokdilli, çok katmanlı yapı (birden fazla H ve L olabilir)
18	Eğitim ve Dil Planlama Perspektifi	Eğitimde H/L ayırımına dayalı geleneksel yaklaşım	Eğitim dili seçiminde ideolojik, kurumsal ve etnik etkiler vurgulanır
19	Dilsel Meşruiyet Analizi	H/L ayırımı doğallaştırılır, ideolojik üretim sorgulanmaz	Dilsel meşruiyetin ideolojik ve kurumsal üretimini inceler
20	Örnek Toplamlar	Arapça, İsviçre Almancası, Yunanca, Haiti Kreolcesi vb.	Paraguay (İspanyolca-Guaraní), Hindistan (İngilizce-Hintçe), Haiti (Fransızca-Kreolce) vb.

1.4.6. Kod (Dil) Değiştirimi

Kod değiştirimi (code-switching), çokdilli konuşma topluluklarında bireylerin bir konuşma dizisi içerisinde iki veya daha fazla dili, lehçeyi veya dilsel çeşitlemeyi dönüşümlü olarak kullanmasıdır (Gumperz, 1982a, s. 59). Ancak bu olgu, yalnızca farklı dillerin ardışık biçimde kullanılması olarak sınırlanamaz; aynı zamanda bireyin toplumsal kimliğini, iletişim stratejilerini ve bağlamsal uyumunu yansıtan karmaşık ve çok boyutlu bir sosyolinguistik pratiktir. Gumperz (1982a), kod değiştiriminin mikro-toplumsal bağlamlarda anlamı yeniden inşa eden söylemsel bir kaynak olduğunu vurgular; böylelikle kod değiştirimi, sosyal etkileşimin normatif, kimliksel ve güç ilişkileriyle iç içe geçmiş bir iletişim biçimi olarak ortaya çıkar. Bu açıdan kod değiştirimi, sadece dilsel bir tercih değil, sosyal ilişkileri düzenleyen ve güçlendiren işlevsel bir araçtır.

Sosyolinguistik perspektiften bakıldığında, kod değiştirimi tek bir güçlü ifade biçiminden çok, sosyal kimlik ve aidiyet süreçlerinin karmaşık bir yansımasıdır. Myers-Scotton (1993, s. 57), konuşmacıların sosyal pozisyonlarına ve ilişkilere atıf yaparak kod değiştirimi yaptıklarını; bu pratiğin hem sosyal mesafeyi hem de yakınlığı kodlayan stratejik bir iletişim biçimi olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla kod değiştirimi, bireylerin dilsel repertuarlarını kullanarak sosyal ilişkilerini biçimlendirmelerine ve kendilerini belirli toplumsal kalıplar içinde konumlandırmalarına olanak tanır. Bu bağlamda, kod değiştirimi hem bireysel çokdilliliğin hem de kolektif sosyal düzenin dinamik bir göstergesi olarak işlev görür. Ayrıca kod değiştirimi, dilsel sınırların geçirgenliğini ortaya koyan önemli bir göstergedir. Fishman (1972b), bireylerin farklı sosyal alanlarda farklı dilleri kullanmalarını hem iletişimsel bir zorunluluk hem de bu alanlardaki toplumsal rollerle stratejik örtüşme olarak yorumlar. Bu çerçevede kod değiştirimi, bireyin toplumsal rolleri ile dilsel kaynakları arasında anlamlı bir senkronizasyon sağlayarak dilsel çeşitliliği salt bir koleksiyon değil, dinamik bir örüntü olarak kavramamıza olanak verir. Böylece kod değiştirimi, çokdilliliğin sadece yapısal değil, aynı zamanda işlevsel ve toplumsal bir boyutunu temsil eder.

1.4.6.1. Kod Değiştiriminin Tanımı

Kod değiştirimi, çokdilli bireylerin dilsel pratiklerinde sıklıkla karşılaşılan, hem bilişsel hem de toplumsal anlamlar taşıyan bir dilsel davranış biçimidir. Bu olgu, genellikle konuşmacıların farklı dil kodları arasında geçiş yaparak söylemi sürdürdüğü durumları ifade eder. Holmes ve Wilson (2022, s. 10-11), bu geçişlerin konuşmacılar arasında sosyal mesafe, statü ve kimlik gibi ilişki boyutlarında anlamlar taşıdığını belirtir;

bir başka deyişle, kod değiştirimi yalnızca dilsel değil, aynı zamanda sosyal bir pratiktir. Özellikle ikinci dil yeterliliği düşük bireyler dahi, etnik aidiyet veya grup üyeliği gibi göstergeler üzerinden kod değiştirerek iletişimde belirli bir kimliği müzakere edebilir. Bu anlamda kod değiştirimi, sadece teknik bir dil seçimi değil, toplumsal bağlamda bir anlam üretim aracıdır. Gumperz'in (1982a, s. 77) tanımıyla, kod değiştirimi, iki farklı dil sisteminden alınan konuşma pasajlarının aynı etkileşimsel bağlamda yan yana kullanılmasıdır. Bu tanım, kod değiştiriminin sadece bireysel değil, aynı zamanda etkileşimsel boyutuna da ışık tutar.

Kod değiştiriminin tanımı, zaman içinde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde yapılmış ve olgunun farklı yönleri vurgulanmıştır. Hymes (1971, s. 65; 1974, s. 103) bu olguyu yalnızca iki dil arasında değil, aynı dilin değişimleri, üslupları ve kesitdilleri arasında yapılan geçişleri de kapsayan bir üst kavram olarak tanımlamaktadır. Polack (1980, s. 586) ise kod değiştirimini, iki farklı dilbilgisel sistemden sözcüklerin, ifadelerin ve cümlelerin bir arada ve aynı söylem içinde kullanılması olarak açıklar. Bu tanım, kod değiştiriminin gramer açısından ne denli kompleks olabileceğini ortaya koyar. Grosjean'ın (1982, s. 146) “ödünç alma” (borrowing) kavramı da bu çerçevede önemli bir ayrıma işaret eder: Kod değiştirimi anlık ve bağlamsal bir geçişkenlik sergilerken, ödünç alma daha kalıcı bir dilsel bütünleşmeyi ifade eder. Hudson'a (1996, s. 51) göre ise kod değiştirimi, konuşmacının tek bir söylem içinde çeşitlilikler arasında geçiş yapmasıdır; fakat bu durum kod karışırımı (code-mixing) ile karıştırılmamalıdır. Her iki durumda da dilsel sınırların esnekliği, bireysel yeterlilik ve sosyal bağlamla doğrudan ilişkilidir.

Kod değiştirimi üzerine çalışan araştırmacılar, bu olguyu yalnızca yapısal değil, aynı zamanda işlevsel ve kimliksel bir pratik olarak ele almışlardır. Hoffman (1991, s. 109-111), kod değiştiriminin ikidilli konuşmanın en yaratıcı biçimlerinden biri olduğunu ileri sürerken, Mackey'in (1967, s. 48-52) katkısı, ikidilli bireylerin belirli konuları bir dilde, “alan” ve “konu-bağlam” ilişkisi içinde, daha kolay tartışabildiğine işaret eder. Bu durum, sadece dilsel yeterlilikten değil, aynı zamanda konunun toplumsal anlamlandırmasından da kaynaklanır. Marasigan (1983, s. 7; 45) ise kod değiştiriminin bazı durumlarda konuşmacının hedef dilde yeterli kelime dağarcığına sahip olmaması gibi pragmatik gerekçelere dayandığını vurgular. Aynı zamanda, kod değiştirimi sadece eksiklikten değil, iletişimin etkinliğini artırmak ve düşünce süreçlerini desteklemek için de kullanılan bir strateji olabilir. Bu yönüyle kod değiştirimi, mesajın netliğini tehlikeye

atmaktan ziyade, onu yeniden yapılandırarak daha etkili hâle getirme potansiyeline sahiptir. Böylece kod değiştirimi, sadece bilişsel değil, aynı zamanda stratejik bir iletişim aracıdır.

Sonuç olarak, kod değiştirimi çokdilli topluluklarda hem gündelik hem de kurumsal iletişimde sıklıkla karşılaşılan, çok boyutlu bir dilsel olgudur. Yukarıda sunulan çeşitli tanımlar ve teorik yaklaşımlar, kod değiştiriminin yapısal, etkileşimsel ve sosyo-politik boyutlarını bütüncül bir şekilde kavramamıza olanak tanır. Bir yandan bireyin dilsel yeterlilik ve tercihlerini yansıtırken, diğer yandan toplumsal ilişkilerin ve kimlik müzakerelerinin bir aracı olarak işlev görür. Kod değiştirimi, sadece iki veya daha fazla dilin kullanımıyla sınırlı bir pratik değil; aynı zamanda toplumsal aidiyet, söylemsel strateji ve ideolojik pozisyon alışla iç içe geçmiş bir dilsel eylemliliktir. Bu bağlamda, kod değiştiriminin sadece yapısal çözümlemesi değil, aynı zamanda bağlamsal, işlevsel ve politik analizleri de kapsayacak şekilde ele alınması gerekmektedir.

1.4.6.2. Kod Değiştiriminin Türleri

Kod değiştirimi, iki veya daha fazla dilin sistematik biçimde aynı söylemde kullanımı olarak tanımlanabilir ve ikidillilik bağlamında en sık gözlemlenen dilsel olgulardan biridir. Blom ve Gumperz'in (1972, s. 408-409) öncü çalışmasında kod değiştirimine dair iki temel tür ortaya konmuştur: Durumsal (situational) ve eğretilmeli (metaphorical) kod değiştirimi. Bu sınıflandırma, üslup değiştirme kuramı çerçevesinde, kod değiştiriminin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda toplumsal bağlama duyarlılıkla biçimlendiğini göstermektedir (Marasigan, 1983, s. 123). Durumsal kod değiştirimi, konuşma bağlamında konu veya işlev değişmese bile, içinde bulunan fiziksel veya sosyal durumun değişmesiyle birlikte kullanılan dilin de değişmesini ifade eder. Örneğin, bir birey evde ailesiyle Kürtçe konuşurken, iş yerinde Türkçeye geçebilir; burada konu aynı (gündelik hayat) olsa da sosyal bağlam farklıdır. Buna karşın, eğretilmeli kod değiştirimi konuşma bağlamındaki değişimlerle değil, konuşmacının iletmek istediği duygusal, toplumsal veya işlevsel anlamlar doğrultusunda diller arasında geçiş yapmasıyla ortaya çıkar. Blom ve Gumperz (1972, s. 424), Norveçli öğretmenlerin ders sırasında Norveççenin standart yazımlarından biri olan Bokmal'ı kullanırken, öğrencilerle daha sıcak bir ilişki kurmak istediklerinde bölgesel lehçe olan Ranamal'a geçmelerini bu türe örnek gösterir. Burada değiştirim, sosyal roller veya iletişimsel niyetle ilgilidir; aynı bağlamda farklı dilsel kodlar aracılığıyla farklı toplumsal anlamlar yaratılmaktadır.

Eğretilmeli kod değiştiriminin daha derin bir analizi, bu tür dil tercihlerinin yalnızca iletişimsel içerik değil, aynı zamanda katılımcıların toplumsal ilişkilerini ve duygusal tutumlarını ifade ettiğini ortaya koyar. Nababan'ın (1991, s. 32) Endonezyalı öğrenciler arasında gözlemlediği gibi, ciddi bir söylem içinde mizahi bir yumuşatma için dil değiştirilmesi, kod değiştiriminin dilsel niyetin ötesinde sosyo-pragmatik işlevler taşıdığını gösterir. Bu bağlamda Gumperz'in (1982a) çalışmasından hareketle Saville-Troike (2003, s. 49-50), eğretilmeli kod değiştiriminin bir söylem anı içinde bile farklı toplumsal anlamlar yaratabileceğini ileri sürer. Örneğin Almanca'da bir kadının erkek arkadaşıyla olan ilişkisini resmi bir hitap biçimi olan "Sie" zamiriyle mesafeli hâle getirmesi, duygusal bir mesafenin inşası olarak yorumlanabilir. Aynı şekilde bir kadının eşine "Osman Bey" şeklinde hitap etmesi, hoşnutsuzluk belirtisinin dilsel bir dışa vurumu olabilir. Bu tür örnekler, kod değiştiriminin yalnızca biçimsel değil, aynı zamanda anlam yüklü ve toplumsal ilişkileri yansıtan bir araç olduğunu göstermektedir.

Kod değiştiriminin ikinci temel sınıflandırması, bu değişimin dilsel yapının hangi düzeyinde gerçekleştiğine odaklanır. Auer'in (1984, s. 90) önerdiği bu sınıflama, kod değiştiriminin cümle içi (intrasentential) ve cümleler arası (intersentential) olarak ikiye ayrıldığını belirtir. Hoffman (1991, s. 104), buna ek olarak eklenti (tag switching) veya simgesel kod değiştirimi (emblematic switching) türünü de tanımlar. Cümle içi kod değiştirimi, tek bir cümle içinde dil geçişinin gerçekleştiği durumlardır ve çoğu zaman biçimbirimsel veya sözcüksel düzeyde olur. Zentella'nın (1997, s. 9) aktardığı gibi, bir İngilizce konuşmacının İspanyolca küçültme eki "-ito/-ita" morfemini kullanması, biçimbirimsel düzeyde bir geçiş örneğidir. Bu tür geçişlerde genellikle herhangi bir duraksama veya kesinti olmadan konuşma akışı sürer ve dilsel sınırların iki dil arasında paralel olması, bu tür geçişleri mümkün kılar. Cümleler arası kod değiştirimi ise bir cümlenin tamamının bir dilde, ardından gelen cümlenin başka bir dilde kurulması durumudur. Bu tür kod değiştirimi genellikle söylemde belirli bir tema veya konu değişimiyle ilişkilidir; ancak bu değiştirim aynı zamanda konuşmanın sosyal bağlamındaki farklılaşmalara da işaret edebilir (Holmes ve Wilson, 2022, s. 57). Örneğin, Poplack'ın (1980) makalesinin meşhur başlığında olduğu gibi, "Sometimes I will start a sentence in English y termino in español" (Bazen bir cümleyi İngilizce başlatıp İspanyolca bitiririm.) ifadesi, dil değiştiriminin iki tam cümle arasında gerçekleştiğini ve bu geçişin doğal söylem akışı içinde yer aldığını gösterir (Zentella, 1997, s. 122). Bu tür geçişler, çokdilli bireylerin hangi bağlamda hangi dili kullanacağına dair bilişsel ve

toplumsal farkındalıklarını da ortaya koyar. Ayrıca, geçişin söylemsel strateji olarak kullanıldığı bu tür örnekler, konuşmanın anlamını güçlendirici ve dinleyiciye yön veren işlevler de yüklenebilir.

Son olarak, eklenti veya simgesel kod değiştirimi, genellikle bir diğer dilde kullanılan kısa ünlemler, dolgu ifadeleri veya kalıp sözlerle yapılan geçişleri ifade eder. Holmes ve Wilson'ın (2022, s. 44) belirttiği gibi bu tür ifadeler, konuşmanın tonunu belirleme, mizah katma veya etnik kimlik vurgusu amacıyla kullanılabilir. Maori-İngilizce geçişinde yer alan “*Engari* [so] now we turn to more important matters.” ifadesindeki “engari” kelimesi, hem kültürel bir aidiyet bildirir hem de söylemin yönünü değiştirir. Benzer şekilde Japonca-İngilizce bir örnekte “I’m a good friend, *neh*?” cümlesindeki “neh” parçacığı, hem etnik kimlik göstergesi hem de söylemin alaycı tonunu vurgulayan bir işlev görmektedir. Bu tür geçişler, konuşmacının dilsel repertuarındaki kültürel unsurların aktif biçimde devreye sokulduğu bir söylem stratejisi olarak değerlendirilebilir. Kısacası, kod değiştiriminin farklı türleri yalnızca dilsel yapıları değil, aynı zamanda konuşmacıların toplumsal konumlarını, kimliklerini ve iletişimsel niyetlerini yansıtan çok katmanlı birer söylem pratiği olarak ele alınmalıdır.

1.4.6.3. Kod Değiştiriminin Kullanım Nedenleri

Kod değiştirimi, iki veya daha fazla dil bilen bireylerin, çeşitli sosyopragmatik gerekçelerle bir dilin kodundan diğerine geçmeleri olarak tanımlanır. Bu dil değiştiriminin altında yatan nedenler yalnızca bireyin bilişsel yeterlikleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda toplumsal bağlam, söylemsel amaç ve etkileşimsel stratejilerle de yakından ilişkilidir. Myers-Scotton’a (1993, s. 57) göre, bireylerin bir görüşme sırasında iki dili birden kullanmayı tercih etmeleri, bu dillerin sosyal etkileşim bağlamında sağladığı ödüller ve getirdiği maliyetler üzerinden yapılan pragmatik bir tercihe dayanmaktadır. Böylece konuşmacı, bir tür “orta yol” stratejisi geliştirerek, iletişimsel etkililiği ve sosyal konumlandırmayı eşzamanlı olarak gözetir. Bu bakımdan kod değiştirimi, hem bireysel hem de topluluk düzeyinde işlevsel, stratejik ve çok boyutlu bir dilsel davranış biçimi olarak değerlendirilmelidir.

Kod değiştiriminin nedenleri üzerine yapılan kuramsal sınıflandırmalardan birini öneren Myers-Scotton’a (1993, s. 96) göre kod değiştiriminin dört temel nedeni bulunmaktadır. İlk neden, bireyin bir dili yeterince bilmemesi veya belirli bir konuda o dilde yeterli ifade becerisine sahip olmamasıdır. Bu durum genellikle teknik veya duygusal yoğunluğu yüksek içeriklerde görülür. İkinci neden, muhatapların dillerinden

birini bilmemesidir; bu durumda konuşmacı, muhatabın anlayacağı dilde geçiş yaparak iletişimde süreklilik sağlar. Üçüncü neden, söylemdeki ton veya tarz değişikliğini belirtmek için kod değiştiriminin bir üslup aracı olarak kullanılmasıdır. Özellikle resmi/kişisel, ciddi/şaka gibi söylemsel geçişlerde bu kullanım gözlemlenir. Dördüncü neden ise konuşmacının sosyal sermayesini göstermek veya prestijli bir dildeki hâkimiyetiyle karşısındakini etkileme isteğidir. Bu durum, kod değiştiriminin yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda simgesel ve ideolojik bir yönü olduğunu da göstermektedir.

Kod değiştiriminin daha ayrıntılı ve örnekli açıklamaları Hoffman (1991, 111-112) tarafından yapılmış ve ikidillilerin dil geçişine yönelmelerinin dokuz temel neden belirlenmiştir¹⁷. İlk neden, spesifik konularda konuşurken bir dili diğerine tercih etme eğilimidir. Konuşmacılar, duygusal bağlarının zayıf olduğu ikinci bir dilde kendilerini daha özgür hissedebilir veya ticari, teknik veya akademik konulara uygun olan “üst dil”i tercih edebilirler. Örneğin, Singapur’da uluslararası iletişim için İngilizce, resmi işlemler için Mandarin, etnik gruplar arası ilişkilerde Malayca veya Tamil gibi diller tercih edilebilmektedir. İkinci neden, bir kişiyi veya kaynağı doğrudan alıntılarken kod değiştiriminin kullanılmasıdır. Özellikle İngilizce gibi prestijli dillerdeki ünlü sözlerin orijinal hâliyle aktarılması, hem bilgiye hem de dile hâkimiyet göstergesidir. Bu tür geçişler, konuşma içinde tırnak işareti gibi işleve sahip olabilir.

Üçüncü ve dördüncü nedenler, kod değiştiriminin daha çok duygusal ve söylemsel yönlerine odaklanır. Üçüncü olarak, konuşmacının empati kurma veya dayanışma belirtme amacıyla kod değiştirerek daha içten bir iletişim kurması hedeflenir. Bu, özellikle anadili dışında bir dille yapılan konuşmalarda, duygusal yoğunluğu artırmak için başvurulan bir stratejidir. Dördüncü neden ise ünlemlerin kullanımıdır. Zentella’ya (1997, s. 109) göre ünlemler, şaşkınlık, öfke veya sevinç gibi duyguların dışavurumunda kullanılır ve ikidilliler, bu bağlamda farkında olmadan veya bilinçli biçimde başka bir dile geçebilirler. “Kahretsin!” veya “¡Andale pues!” gibi ifadeler, söylemin duygusal yükünü artırmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel aidiyetlerin de izini taşır. Bu bağlamda, ünlemler yalnızca iletişimsel bağlamda değil, kültürel kimliğin sahnelenmesinde de işlevseldir.

¹⁷ Diğer kaynaklardan da yararlanarak bu nedenleri 10’a tamamladık.

Beşinci ve altıncı nedenler, kod değiştiriminin anlaşılabilirlik ve söylem netliği sağlamadaki rolünü ön plana çıkarır. Konuşmacı, iletisini pekiştirmek, güçlendirmek veya daha açık hâle getirmek amacıyla mesajını iki farklı dilde tekrarlayabilir. Bu tür tekrarlar, özellikle çokdilli toplumlarda bir tür çeviri işlevi görmekle birlikte, aynı zamanda etkileşimin karşılıklı anlaşılabilirliğini artırır. Örneğin Gumperz'in (1982a) verdiği örnekte bir baba, çocuğuna “go straight/sidha jao” (Düz dur.) diyerek hem İngilizce hem Hintçe aynı mesajı verir. (Nötr bağlamda “Düz git.” anlamında *talimat*, toplumsal ilişki bağlamında “Doğru konuş.” anlamında *uyarıdır*. Pragmatik bağlamda ise yüz mimiklerini ayarlamakta, kimlik performansı bağlamında ise etnolinguistik aidiyeti belirleyebilmektedir.) Altıncı neden ise özellikle karşılıklı anlayışı pekiştirmek için söylemin iki dilde hafif değişikliklerle tekrarlanmasıdır. Bu strateji, hem iletişimi akıcı kılar hem de muhatapların dilsel düzeylerini gözetenerek söylemin etkili iletilmesini sağlar. Kod değiştirimi burada hem içeriksel bir açıklık hem de ilişki kurucu bir işlev üstlenir.

Yedinci ve sekizinci nedenler daha çok topluluk dinamiklerine ve söylemin gücüne yöneliktir. Kod değiştirimi, grup kimliğini ifade etme ve aidiyet gösterme aracı olarak da işlev görür. Belirli bir akademik, etnik veya sosyal grubun üyeleri, kendilerine özgü dilsel kodları kullanarak hem iç grup bağlılığını kuvvetlendirir hem de dışarıya sınır çizerler. Trudgill'e (2000, s. 352) göre bu tür kullanımlar, yalnızca grup aidiyeti değil, aynı zamanda güç ilişkilerinin kurulması açısından da önemlidir. Sekizinci neden, kod değiştiriminin bir ricayı yumuşatmak veya bir buyruğu sertleştirmek amacıyla kullanılmasıdır. Endonezya bağlamında, bir emrin İngilizceyle ifade edilmesi, Endonezceye kıyasla daha dolaylı ve dolayısıyla daha nazik algılanabilirken, tersine bir kullanımla da otorite pekiştirilebilir. Burada kod değiştirimi, dolaylılık veya güç göstergesi olarak pragmatik işlevler yüklenir.

Son olarak, dokuzuncu ve onuncu nedenler, kod değiştiriminin daha çok sözlüksel ve stratejik işlevlerine odaklanır. Dokuzuncu neden, ikidillilerin dillerinden birinde sözcük eksikliği yaşamalarıdır. Bazı teknik veya kültürel terimler yalnızca belirli bir dilde anlamlıdır ve başka bir dile çevrildiğinde anlam bulanıklığı ortaya çıkabilir. Bu bağlamda, konuya en uygun terimi kullanmak adına kod değiştirimi yapılır. Örneğin, İngilizce teknik terimlerin Endonezceye çevrilmesi anlam kaybına neden olabileceğinden, teknik konular İngilizceyle yürütülür. Onuncu neden ise kod değiştiriminin dışlayıcı bir strateji olarak kullanılmasıdır. Bazı bireyler yalnızca belirli bir topluluğun anlayabileceği kodları kullanarak hem aidiyet duygusunu pekiştirir hem de

dış grupları iletişimden bilinçli olarak uzaklaştırır. Bu tür durumlar, dilin sosyal sınırları belirleme ve grup içi dayanışmayı güçlendirme işlevini açık biçimde ortaya koyar. Böylece kod değiştirimi, yalnızca bireysel bir ifade biçimi değil, aynı zamanda toplumsal aidiyetin, güç ilişkilerinin ve kültürel sınırların dinamik bir yansımasıdır.

1.4.6.4. Kod Değiştiriminin İşlevleri

Kod değiştirimi, çokdilli etkileşim bağlamında yalnızca bir dilsel geçiş değil, aynı zamanda iletişimsel ve toplumsal işlevlerin karmaşık bir bileşkesidir. Gumperz'in çıkır açan katkıları çerçevesinde Marasigan (1983, s. 39), kod değiştiriminin çoğu zaman doğrudan veya dolaylı alıntı biçiminde işlediğini vurgular. Konuşmacılar, kendi sözlerini veya başkalarının sözlerini daha ikna edici kılmak için bu stratejiyi kullanmakta; bu da kod değiştiriminin bir tür "otorite inşası" aracı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu tür alıntı temelli kod değiştirimi yalnızca söyleyenin sözlerine değil, aynı zamanda alıntılardığı ifadenin doğruluğuna yönelik bir inanç üretir. Özellikle sloganlar, özdeyişler veya yerleşik ifadeler kullanıldığında, bu değiştirimin ikna gücü daha da pekişmektedir. Kod değiştirimi bu yönüyle, söylemi güçlendiren ve meşruiyet kazandıran bir retorik stratejiye dönüşmektedir.

Kod değiştiriminin bir diğer temel işlevi, mesajın hedeflendiği muhatabı belirginleştirmektir. Marasigan'ın (1983, s. 76) aktardığı biçimiyle bu işlev, konuşma olayındaki rol ilişkilerini belirginleştirme açısından önem taşır. Bu bağlamda konuşmacı, dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda sosyal rolleri işaretleme aracı olarak kullanmaktadır. Bu türden muhatap-odaklı kod değiştirimi, konuşmanın yönünü değiştirmek, bir alt gruba özel bir mesaj iletmek veya statü farklarını vurgulamak amacıyla devreye girebilir. Bu noktada dilsel tercih, sadece bireysel bir kolaylık veya alışkanlık meselesi olmaktan çıkar; toplumsal yapının, hiyerarşilerin ve grup dinamiklerinin bir yansıması hâline gelir. Özellikle çokdilli topluluklarda, konuşmacının kod seçimleri aynı zamanda aidiyet, uzaklık veya yakınlık gibi ilişki biçimlerini de kodlar.

Kod değiştiriminin tekrarlama, ünlem kullanımı ve mesaj nitelemesi gibi mikro yapılarla ilişkisi de dikkate değerdir. Marasigan'a (1983, s. 81) göre konuşmacılar bazen bir mesajı diğer koddan aynen veya kısmen değiştirerek tekrar ederler; bu tekrar stratejisi mesajı pekiştirme, netleştirme veya bazen bir espri unsurunu vurgulama işlevi görür. Benzer şekilde ünlemler, özellikle güçlü duyguların ifadesi söz konusu olduğunda

devreye girer ve bu durumda konuşmacı sıklıkla anadili olan Filipino'yu tercih eder. Bu kullanım, ünlemlerin duygusal yük taşıyan işaretler olarak değerlendirilmesine imkân verir. Öte yandan, mesaj nitelemesi işlevi ise kod değiştiriminin zamansal, betimleyici veya koşul belirten yapılarla nasıl ilişkilendiğini gösterir. Özellikle zamanla ilgili ifadelerde İngilizceye geçiş yapılması, dilsel sistemler arasında işlevsel bir ayrım olduğunu ve bu ayrımın kod değiştirimiyle yüzeye çıktığını göstermektedir.

Kod değiştiriminin son derece incelikli bir yönü ise kişiselleştirme ve nesnelleştirme süreçlerinde ortaya çıkar. Marasigan (1983, s. 85), konuşmacıların bazen mesajın sunuluş tarzıyla oynayarak kişisel görüş bildirme, duygusal yakınlık kurma veya tam tersine nesnel bir mesafe yaratma eğiliminde olduklarını belirtir. Bu noktada kod değiştirimi, yalnızca hangi dilin seçildiğiyle değil, aynı zamanda bu seçimin söylemsel bağlamda ne tür bir anlam ürettiğiyle ilgilidir. Kimi durumlarda konuşmacı, yalnızca doğru kelimeyi bulmakta zorlandığı için kod değiştirir; bu ise kod değiştiriminin bilişsel ve işlevsel düzeyde nasıl kolaylaştırıcı bir araç olarak kullanıldığını gösterir. Bu türden “ifade kolaylığı” işlevi, yalnızca konuşma sürecinin akıcılığını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda konuşmacının dile hâkimiyet düzeyini ve dilsel repertuarındaki farkındalığı da açığa çıkarır. Tüm bu işlevsel kategoriler, kod değiştiriminin sadece dilsel bir geçiş değil, aynı zamanda sosyal anlam üretimiyle iç içe geçmiş çok katmanlı bir iletişim pratiği olduğunu ortaya koymaktadır.

1.4.6.5. Kod Değiştirimi ve Dilsel Kimlik

Kod değiştirimi, çokdilli bireylerin dilsel kimliklerini ifade etme ve yeniden şekillendirme pratiği olarak sosyolinguistik literatürde merkezi bir yere sahiptir. Le Page ve Tabouret-Keller'in (1985, s. 15) öne sürdüğü gibi, dil kullanımı yalnızca iletişim aracı olmaktan öte, kimlik performansının temel mekânizmalarından biridir. Çokdilli toplumlarda bireyler, farklı dilsel kodlar arasında geçiş yaparak hem bireysel hem de kolektif kimliklerini aktif biçimde inşa eder ve müzakere ederler. Bu süreç, etnik, kültürel ve sınıfsal kimliklerin dinamik ve performatif bir biçimde ortaya konmasını sağlar. Blom ve Gumperz'in (1972, s. 424) Norveç örneğinde gösterdiği üzere, kod değiştirimi, resmi veya gündelik gibi farklı sosyal bağlamlarda bireylerin sosyal rolleri ve aidiyetlerini yeniden tanımlamalarına olanak verir. Bu açıdan kod değiştirimi, toplumsal gruplar arasında sınırları esneten ve yeni kimlik biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlayan etkileşimsel bir araç işlevi görür.

Kod değiştirimi, bireylerin dilsel repertuarlarını kimlik müzakeresi bağlamında stratejik olarak kullanmalarını sağlar. Le Page ve Tabouret-Keller (1985, s. 16), dil kullanımı yoluyla kimlik inşasının, özellikle kod seçimi aracılığıyla sosyal aidiyetlerin görünür kılınmasına olanak tanıdığını vurgular. Bu yaklaşımda, kod değiştirimi sadece bir dilsel tercih değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal kimliklerin ifadesinde kritik bir kanal olarak değerlendirilir. Blom ve Gumperz'in (1972, s.423-425) saha çalışması, farklı sosyal rollere göre kod değiştiriminin nasıl biçimlendiğini ortaya koyarak, dilsel tercihlerin sosyal kimliklerin geçici ve bağlamsal olarak inşa edilmesinde işlevsel olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda kod değiştirimi, sosyal roller ve dilsel seçimler arasında kurulan köprüyle, kimliğin hem yeniden tanımlanmasına hem de vurgulanmasına imkân verir.

Norton'un (2000, s. 10-16) kimlik teorisi ise kod değiştiriminin dilsel beceri ve kimlik inşası bağlamında nasıl bir 'yatırım' olduğunu açıklar. Konuşmacılar, kod değiştirimi yoluyla sosyal dünyalar arasında stratejik geçişler yapar ve hangi kimliklerini öne çıkaracaklarına bilinçli kararlar verirler. Böylece dilsel repertuarları, kişisel ve toplumsal kimlik rejimlerini yeniden üretmenin ve dönüştürmenin bir aracı haline gelir. Bu süreç, sadece dilsel bir kod tercihi değil, aynı zamanda sosyal güç ilişkileri, aidiyet ve kimlik temsillerinin dinamik bir şekilde pazarlığıdır. Kod değiştirimi, bu açıdan çokdillilik bağlamında dilsel kimliğin hem bireysel hem de kolektif düzeyde çok katmanlı, stratejik ve performatif bir yapı olduğunu gösterir (Norton, 2000, s. 25).

1.4.6.6. Kod Değiştirimi ve Güç İlişkileri

Kod değiştirimi, bireysel bir dilsel tercih olmanın ötesinde, toplumsal güç ilişkileri ve dil ideolojileri tarafından biçimlenen karmaşık bir toplumsal pratik olarak ele alınmalıdır (Heller, 1995, s.160). Bu bağlamda kod değiştirimi, hem hegemonik dil normlarına uyum sağlama hem de bu normlara karşı bir direniş biçimi olarak işlev görebilir. Heller'in (1992, s. 296) Kanada'daki Fransızca-İngilizce konuşan topluluklarda yürüttüğü saha çalışması, kod değiştiriminin sadece iletişimsel bir araç olmadığını, aynı zamanda siyasal ve ekonomik sermaye aktarımıyla doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, hâkim dille yapılan kod değiştiriminin prestij ve sosyal statü kazanma amacı taşıırken, azınlık diliyle gerçekleştirilen kod değiştiriminin ise etnik dayanışma ve kimlik bilincinin bir göstergesi olduğunu göstermiştir. Böylece kod değiştirimi, dilsel tercihler aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin ya yeniden üretildiği veya sorgulandığı kritik bir alan olarak değerlendirilmelidir.

Kod değiştirimi, sosyal bağlamlarda içselleştirilmiş gç dinamiklerinin dilsel bir yansımasıdır ve bu yönüyle dilsel seçimler sosyal, ekonomik ve politik pozisyonlarla sıkı sıkıya ilişkilidir (Heller, 1995, s. 167). Bireyler, etkileşim sırasında kod değiştirerek sosyal sermaye kazanma veya mevcut sermayelerini sürdürme fırsatı yakalarlar; bu durum dilin bir g mekânizması olarak işlev görmesini sağlar. Heller'in (1992, s. 306) Kanada rneğinde vurguladığı üzere, hâkim dille kod değişimi bireyin prestijini artırırken, azınlık diliyle yapılan değişim kimlik ve aidiyet bağlamında toplumsal dayanışmayı pekiştirir. Bu eşitlilik, kod değiştiriminin sadece dilsel bir geçiş değil, aynı zamanda toplumsal hiyerarşilerin yeniden yapılandırılmasına hizmet eden stratejik bir eylem olduğunu ortaya koyar. Böylece, kod değiştirimi sosyal g ilişkilerinin görünür ve görünmez yönlerini yansıtan bir pratik olarak dilsel alanın kritik bir parçası haline gelir.

Dil ideolojileri, kod kullanımını şekillendiren ve kod değiştirimi pratiklerini yönlendiren temel unsurlardır. Woolard (1989, s. 64-67) dil ideolojilerinin, kod değiştiriminin yalnızca bir tercih değil, aynı zamanda hâkim söylemleri yeniden üreten bir eylem olduğunu belirtir. Bu bağlamda kod değiştirimi, dil ve iktidar ilişkilerinin çözümlemesinde stratejik bir mercek sunar; çünkü kod değiştirimi, toplumsal g yapılarını pekiştirebilir veya bunlara meydan okuyabilir. Dolayısıyla kod değiştirimi, dilsel pratiklerin ötesinde, sosyal yapılar ve g dengeleriyle etkileşim içinde olan dinamik bir toplumsal olgu olarak değerlendirilmelidir (Heller, 1995, s. 170). Bu yaklaşım, dilin hem sosyal eşitsizliklerin yeniden üretiminde hem de toplumsal direniş ve kimlik inşasında nasıl merkezi bir rol oynadığını anlamak için kritik öneme sahiptir.

1.4.7. Kod (Dil) Karıştırımı

Dil karıştırımı (language mixing) olarak da adlandırılan kod karıştırımı (code-mixing), çokdilli topluluklarda gündelik iletişimin ayrılmaz bir parçası olarak ortaya çıkan, hem dilbilimsel hem sosyolinguistik düzlemde derinlemesine tartışılmış çok katmanlı bir olgudur. Muysken'in (2000, s. 17) erevelediği biçimiyle kod karıştırımı, belirli bir pragmatik veya söylemsel işlevi olmayan; buna karşın çokdilliliğin i içe geçmiş, istikrarlı ve yapısal örüntülerini yansıtan bir pratik olarak tanımlanır. Bu durum, özellikle kod değiştirimiyle (code-switching) sıkça karıştırılrsa da, sosyolinguistik literatürde kod karıştırımı daha çok cümle içi düzeydeki sözlüksel geçişlerle ilişkiliyken, kod değiştirimi genellikle cümle veya söylem sınırlarında bilinçli ve işlevsel geçişleri ifade eder

(Muysken, 2000; Wardhaugh ve Fuller, 2015, s. 85-86; 96-98). Myers-Scotton'un matris-dil çerçeve modeli, bu ayrımı açıklamada temel alınır: Bir cümledeki dilbilgisel çerçevenin bir dile, içinde geçen bazı sözcüklerin ise diğer dile ait olması karışırımı; iki ayrı dilsel yapının sıralı biçimde kullanılması ise değiştirimi işaret eder. Hymes'in (1971, s. 65; 1974, s. 103) kod kullanımına ilişkin geniş çerçevesi, bu olgunun yalnızca farklı diller arasında değil, aynı zamanda bir dilin değişkeleri, üslupları, kesitdilleri ve sosyal tonları arasında da gerçekteştiğini vurgular. Kod karışırımı, bu bağlamda sadece bir dilsel yapı karışımı değil; toplumsal aidiyetin, kimlik müzakeresinin ve dilsel pragmatizmin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Medrese ortamında bu durum daha da görünür hâle gelir; çünkü medrese, Arapça, Kürtçe, Türkçe ve Farsça gibi birçok dili bir arada bulunduran tarihsel çokdillilik alanı olarak işlev görür. Medreselerde sözlü ders anlatımlarında, Kürtçenin şive ve ağızlarıyla Arapça arasında kod karışırımı gözlemlenmekte; örneğin Arapça fiil kalıpları, Kürtçe ekler veya bağlaçlarla birlikte kullanılmakta, bu da Muysken'in (2000, s. 122-125) tanımladığı sözcükselleşme uyuşumu biçimini andırmaktadır. Bu tür karışırımlar, anlamın ortaklaşa üretildiği söylem bağlamlarında bilişsel ve pragmatik gereksinimlerle ortaya çıkar. Özellikle ikidilliliğin erken dönemlerinde, çocukların veya öğrencilerin bir dili diğerine oranla daha güçlü edinmesi, bazı terimlerin yalnızca bir dilde öğrenilmesi veya öğretim dilinin baskınlığı, karışırımı kaçınılmaz kılmaktadır. Medrese bağlamında bu durum, talebenin Kürtçeyi gündelik hayatın konuşma dili olarak kullanırken, Arapçayı yalnızca eğitim dili olarak edinmiş olması durumunda, Kürtçe yapı içine Arapça sözcükler veya ibareler gömülerek karışırımlar oluşmasına neden olur. Hoffman'ın (1991, s. 104) belirttiği gibi, karışırma genellikle sözcük düzeyinde sınırlı kalır ve çoğunlukla işlevsel bir iletişim stratejisi olarak devreye girer. Ayrıca, Hoffman'ın kod karışırımını sınıflandırdığı biçimiyle, medrese pratiklerinde hem cümle içi (örneğin, Arapça-Kürtçe karışık ibarelerle ders anlatımı) hem de sözcük içi (Kürtçeye, *qelaşandin* örneğinde de görüleceği üzere Arapça fiil kökü gömülmesi) örnekler yaygındır. Muysken'in (2000) yerleştirim (insertion), nöbetleşim (alternation) ve sözcükselleşme uyuşumu (congruent lexicalization) biçiminde tipolojize ettiği bu olgu, medrese gibi çokdilli bilgi üretim alanlarında sadece pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik ve kimliksel bir işlev de üstlenmektedir. Bu nedenle, kod karışırımı, yalnızca bireysel dilsel yeterliliğin değil; içinde bulunan sosyo-kültürel çevrenin, dilsel hiyerarşilerin ve eğitimsel iktidar ilişkilerinin de bir göstergesi olarak anlaşılmalıdır.

1.4.6.1. Kod Karıştırımının Tanımı

Kod karıştırımı (code-mixing), dilsel ve toplumsal açıdan oldukça tartışmalı bir olgu olmakla birlikte, çokdilli bireylerin ve toplulukların gündelik iletişimde sıkça karşılaşılan bir pratik olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, çoğu zaman kod değiştirimi (code-switching) ile birlikte ele alınmakla birlikte, aralarındaki yapısal ve işlevsel farklar özellikle sosyolinguistik alanında çalışan araştırmacılar tarafından dikkatle ayrıştırılmıştır. Muysken'e (2000) göre kod karıştırımı, belirli bir söylemsel veya pragmatik işlevi olmayan, daha çok iç içe geçmiş ve istikrarlı çokdillilik örüntülerini tanımlamak için kullanılırken, kod değiştirimi daha çok söylemsel bağlamlarda işlevsel geçişleri ifade eder. Kod karıştırımı, bazen hızlı değişim olarak da adlandırılır ve genellikle iki veya daha fazla dilin eş zamanlı kullanımını ifade eden daha istikrarlı dilsel örüntülere işaret eder. Bu nedenle, dilbilimciler için yapısal karışımın sınırlarını belirlemek ön planda olurken, sosyolinguistikçiler daha çok bu karışımın toplumsal, kimlikel veya pragmatik işlevlerini anlamaya çalışmaktadırlar (Muysken, 2000, s. 5).

Kod karıştırımının yapısal yönü üzerine yapılan tanımlamalar, özellikle dilsel birimlerin, yani ek, kelime, ifade ve cümleler, diğer bir dile gömülmesi biçiminde şekillenir. Bokamba'nın (1988, s. 24) aktardığı biçimiyle bu süreç, konuşma anında anlamın karşılıklı olarak inşa edildiği işbirlikçi bir faaliyet olarak değerlendirilir. Bu anlamda, kod karıştırımı bir dilin bütünsel yapısını ihlal etmeden diğer bir dilden dilsel unsurların geçici olarak kullanılmasıdır. Bu tür karışımlar, konuşmacıların bilişsel süreçlerinde veya ifade kolaylığı gibi nedenlerle ortaya çıkabilir. Özellikle ikidilli çocuklarda, dil ediniminin erken aşamalarında, farklı dillere ait unsurlar arasında belirgin bir ayırım yapılmaksızın karışım gözlemlenebilir ve bu durum gelişimsel bir aşama olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, kod karıştırımı, dilsel yeterlilikten çok, çokdilli zihnin doğal bir yansıması olarak ele alınmalıdır.

Kod karıştırımının yapısal analizi açısından Myers-Scotton'un (1993, s. 4) matris-dil çerçeve modeli (matrix language frame model) açıklayıcıdır. Örneğin, "Na kweli, hata mimi si-ko *sure* lakini n-a-*suspect* i-ta-kuwa *week* kesho." (Well, even I am not sure, but I suspect it will be next week. [Şey, ben de emin değilim, ama sanırım gelecek hafta olacak.]) cümlesinde, Svahili dili matris (çerçeve) dil olarak işlev görürken, İngilizce kökenli "sure, suspect, week" kelimeleri iç-içe yerleştirim/gömülü öge (insertion) olarak yer almaktadır (1993, s. 5). Bu durumda, dilin gramer yapısı matris dili belirlerken, diğer dilden alınan kelimeler cümleye entegre edilmektedir. Buradaki temel ayırım, eğer cümle

bütünüyle bir dilin dilbilgisine göre inşa ediliyor ve ardından bir başka dilin gramerine göre kurulan cümle geliyorsa, bu kod değiştirimi olurken; tek bir cümle içinde bir kelime veya öbeğin diğer dilden alınması kod karıştırmını oluşturmaktadır (Muysken, 2000; Wardhaugh ve Fuller, 2015). Dolayısıyla, kod karıştırmı, kod değiştiriminin bir alt türü gibi görülebilir; ancak işlevsel ve yapısal düzeyde farklılık arz eder. Poplack, Apple ve Musket gibi araştırmacılara göre bu tür karıştırmalar özellikle cümle-içi sözlüksel düzeyde ortaya çıkar (Muysken, 2000, s. 5).

Bu bağlamda, kod karıştırmının anlamı ve önemi yalnızca dilsel yapıların sınırlarında değil, aynı zamanda sosyo-kültürel düzeyde de belirginleşmektedir. Hymes (1971, s. 65; 1974, s. 103), kod değiştirimi ve karıştırmını, yalnızca dillerarası değil, aynı zamanda bir dilin değişimleri, üslupları, kesitdilleri ve sosyal tonları arasında gerçekleşen alternatif kullanımlar olarak tanımlar. Bu geniş tanım, yalnızca ikidillilik veya iki lehçelilikle sınırlı olmayan, aynı zamanda bir dil içindeki çeşitliliğin de kod karıştırmı biçiminde tezahür edebileceğini öne sürer. Bu yönüyle kod karıştırmı, dil-toplum ilişkisini yeniden düşünmeye ve dilsel homojenlik varsayımını sorgulamaya yönlendiren önemli bir araçtır. Hoffman'ın (1991, s.104) aktardığına göre, McLaughlin kod değiştirimi ve karıştırmı arasındaki farkı, birincisinin cümle veya ifade sınırlarında meydana gelen dil değişiklikleri, ikincisinin ise cümle içinde gerçekleşen, genellikle tek bir sözcük veya öbeğe sınırlı kalan bir karışım biçimi olarak net bir şekilde ayırmaktadır. Bu bağlamda, karıştırmada kullanılan dil öbeklerinin çoğu zaman işlevsel (örneğin edatlar, bağlaçlar, zarflar) olduğu ve iletişim stratejisi olarak işlediği vurgulanmaktadır (Hoffman, 1991, s. 103-109). Sonuç olarak, kod karıştırmı hem çokdilliliğin dinamik yapısını anlamaya hem de dilsel çeşitliliği toplumsal bağlamlarda yeniden değerlendirmeye imkân tanıyan çok katmanlı bir olgudur.

1.4.6.2. Kod Karıştırmının Kullanım Nedenleri

Kod karıştırmı, bireylerin birden fazla dili aynı söylem içinde harmanlaması biçiminde ortaya çıkan bir dilsel olgu olup, özellikle ikidilli bireylerde çeşitli psikodilbilimsel ve toplumsal etkenlerle ilişkilendirilerek açıklanabilir. Hoffman (1991, s. 107), kod karıştırmının ardında yatan nedenleri dört temel başlık altında sınıflandırmıştır. İlk olarak, bireyin bir dili diğerine kıyasla daha erken veya daha güçlü edinmiş olması durumunda, belirli sözcüksel veya dilbilgisel öğeleri sadece bir dilde biliyor olması, diğer dildeki karşılığı üretmesini engeller ve bu durum, kişinin ifadesini tamamlamak için hâkim olduğu dilden ödünç alma yoluna gitmesine neden olur. İkinci

olarak, konuşma anında bir ögenin zihinsel erişimi geçici olarak sekteye uğradığında veya hatırlanamadığında, birey, iletişimi sürdürebilmek için diğer dildeki biçimsel karşılığına yönelir. Üçüncü olarak, bir dildeki biçimsel yapı veya sözcük, telaffuz veya sözdizim açısından daha karmaşık veya daha az “akıcı” bulunduğunda, genç ikidilli birey, daha basit ve erişilebilir bulduğu diğer dildeki karşılığı tercih ederek iletişim etkinliğini artırma eğiliminde olur. Son olarak, çocukların karma dilli girdilere uzun süre maruz kalmaları durumunda, üretim düzeyinde de bu çokdilliliği yansıtacak biçimde karışık yapıların görülmesi olağandır. Bu bağlamda, kod karıştırımı yalnızca bireyin dilsel yeterliliğiyle değil, aynı zamanda iletişimsel ihtiyaçları, bilişsel süreçleri ve içinde bulunduğu çokdilli çevrenin etkileşim örüntüleriyle de doğrudan ilişkilidir.

1.4.6.3. Kod Karıştırımının Türleri

Kod karıştırımı, çokdillilik bağlamında farklı dillerin yapısal, anlamsal ve fonolojik bileşenlerinin aynı söylem alanında etkileşime girdiği, bu nedenle de yüksek derecede karmaşıklık içeren bir dilsel pratik olarak değerlendirilir. Bu olgu, yalnızca kelime düzeyinde ödünclemeyi değil, aynı zamanda sentaktik örgütlenme, anlam ilişkileri ve sesbilgisel uyum süreçlerini de kapsayan çok katmanlı bir bütünleşmeyi ifade eder. Bu çerçevede Hoffman (1991, 105-106), kod karıştırımını dilsel öğelerin hangi düzeylerde kesiştiği ve bu birleşimin söylemsel akışta nasıl ortaya çıktığına göre sistematik biçimde sınıflandırmıştır. Hoffman’ın ayırt ettiği üç temel kod karıştırımı türünden ilki cümle içi kod karıştırımıdır. Bu türde, tek bir cümle veya yan cümlecik içerisinde birden fazla dile ait ifadeler ardışık veya bütünleşik biçimde kullanılır; böylece iki veya daha fazla dilin unsurları aynı sentaktik yapı içinde sorunsuz biçimde kaynaşmış görünür. Wardhaugh ve Fuller (2015, s. 97) tarafından verilen aşağıdaki cümle İspanyolca ve İngilizce dillerinin cümle içi bir karışımına örnektir.

(While setting up a chess board):
D: Me faltan mi **king** y mi **queen**.
‘I am missing my king and my queen.’

İkinci tür olan sözcük içi kod karıştırımı, farklı dillerin biçimbirimsel öğelerinin tek bir sözcük içerisinde kaynaşmasıyla oluşur. Örneğin, İngilizce shop kelimesine Pencapça çoğul eki eklenerek oluşturulan shoppa veya Svahili dilindeki fiil öneki ku ile İngilizce enjoy kelimesinin birleşimi olan kuenjoy bu türün somut örneklerindendir. Üçüncü tür olan fonolojik düzeydeki kod karıştırımı ise, bir dilin sözcüğünün diğer dilin ses bilgisel sistemine göre yeniden seslendirilmesidir. Örneğin, Endonezyalıların

İngilizce “strawberry” kelimesini kendi fonolojik yapısına uyarak “stroberi” şeklinde telaffuz etmeleri, bu türün tipik bir örneğidir.

Kod karıştırmının daha sistematik bir sınıflandırması ise Muysken (2000, s. 60-153) tarafından geliştirilmiştir. Muysken, ikidilli topluluklarda kod karıştırmının üç temel biçimde ortaya çıktığını belirtir: Yerleştirim, nöbetleşim ve sözcükselleşme uyuşumu. Yerleştirim türü, baskın bir dile ait cümle yapısına, diğer dilden ödünçlenen belirli ve tanımlı öğelerin dâhil edilmesiyle gerçekleşir. Örneğin, Quechua ve İspanyolca dillerinin iç içe geçtiği “Chay-pi-qa nuqayku-qa catch-as-can bati-yku-yku...” biçimindeki yapı, bir temel dilin içine yabancı yapısal öğelerin eklenmesini örneklemektedir. Nöbetleşim, iki dilin yapılarının aynı söylemde art arda ve birbirinden ayrışan bloklar halinde kullanılmasıyla tanımlanır; “Andale pues, and do come again” ifadesinde olduğu gibi, dilsel unsurlar ardışık biçimde kullanılırken, hangisinin temel dil olduğu net biçimde belirlenemez. Üçüncü tür olan sözcükselleşme uyuşumu ise, iki dilin ortak gramer veya anlambilimsel yapıları temelinde oluşturulan bir ifadenin her iki dilden sözcüklerle inşa edilmesiyle oluşur. Örneğin, Katalanca ile İspanyolcanın iç içe geçtiği aşağıdaki örnekteki gibi yapılarda, diller arasında yapısal bir uyum ve bütünleşme gözlemlenir. “Això no és important *para él*, però sí **per a nosaltres**.” (Bu onun için önemli değil, ama bizim için önemli.) Bu cümlede sözdizimi Katalanca olmasına rağmen “*para él*” sözcükleri İspanyolca söylenmiştir. Muysken’in tipolojisi, kod karıştırmının yalnızca yüzeydeki dil değişiminden ibaret olmadığını, aynı zamanda bu değişimin ardında yatan yapısal ve bilişsel mekânizmaların da çeşitlendiğini ortaya koymaktadır.

1.4.6.4. Eğitim Ortamlarında Kod Değiştirimi ve Kod Karışırımı

Eğitim ortamlarında kod değiştirimi ve kod karışırımı, hem pedagojik bir strateji hem de toplumsal ve politik boyutları olan karmaşık bir dilsel pratiktir. Çokdilli sınıflarda öğrenciler ile öğretmenler arasındaki etkileşimde kod değiştirimi/karışırımı, öğrenme süreçlerini destekleyici işlev görebilir; bu bağlamda anlamın pekiştirilmesi, öğrenmenin kolaylaştırılması ve sosyal etkileşimin artırılması açısından önemli bir araç olarak görülmektedir (Cook, 2001, s. 410). Özellikle anadili ve ikinci dilin birlikte kullanıldığı ortamlarda kod değiştirimi/karışırımı, öğrencilerin dil repertuarını bütüncül biçimde kullanmasına olanak tanıyarak pedagojik açıdan zenginleştirici bir rol üstlenir. Garcia ve Wei’nin (2014, s. 19-44) “dillerötesi geçişlilik” (translanguaging) kavramı çerçevesinde sundukları yaklaşım, bu pratiği yalnızca dilsel geçiş olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin dilsel kaynaklarını entegre ederek anlam inşa ettikleri dinamik bir süreç

olarak ele alır. Böylece kod değiştirimi/karıştırımı, dilsel çeşitliliğin eğitim sistemlerine entegrasyonunda merkezi bir rol oynar ve çokdillilik pedagojisinin temel bileşenlerinden biri haline gelir.

Kod değiştirimi/karıştırımının eğitimdeki önemi, sadece pedagojik araç olarak işleviyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin dilsel ve kimliksel gereksinimlerini karşılama bağlamında da kritik bir yere sahiptir. Cummins'in (2000, s.103) çalışmaları, kod değiştirimi/karıştırımının anadili ve ikinci dil becerilerinin birlikte gelişimini desteklediğini ve bu süreçlerin bilişsel esnekliği artırdığını ortaya koymuştur. Bu perspektiften bakıldığında, kod değiştirimi/karıştırımı, öğrencilerin akademik başarılarıyla yakından ilişkili olan dil gelişimini destekleyen bir strateji olarak değerlendirilir. Okullarda, özellikle azınlık dillerinin ve kültürel mirasın sürdürüldüğü eğitim ortamlarında, kod değiştirimi/karıştırımının öğrenci kimliğinin ve dilsel aidiyetin pekiştirilmesi açısından da vazgeçilmezdir. Bu nedenle kod değiştirimi/karıştırımı, sadece dil değişimi değil, aynı zamanda kültürel dayanışma ve sosyal kapsayıcılığın sağlanması açısından da pedagojik bir araç olarak kabul edilmektedir.

Öte yandan, eğitimde kod değiştirimi/karıştırımı uygulamaları politik ve ideolojik tartışmaların da odağında yer alır. Bazı eğitim politikaları ve sistemleri, kod değiştirimi/karıştırımı pratiğini dilsel "kirlilik" veya yetersizlik göstergesi olarak algılayarak sınırlar koyarken, başka bağlamlarda bu uygulamalar dilsel çeşitliliğin ve kültürel mirasın korunması için stratejik bir araç olarak görölmektedir (Heller, 2006, s. 215). Bu çerçevede, eğitim politikaları, öğretmen tutumları ve sınıf içi uygulamalar kod değiştirimi/karıştırımının nasıl algılandığını ve uygulandığını doğrudan etkiler. Dil ideolojileri ve güç ilişkileri, kod değiştirimi/karıştırımının eğitim ortamlarında hem dilsel hem de sosyal bir pratik olarak işlev görmesini şekillendirir (Hornberger ve Link, 2012, s. 272). Böylece kod değiştirimi/karıştırımı, sadece bireysel bir dil kullanımı olmaktan çıkarak, eğitimde çokdillilik ve sosyal adaletin sorgulandığı bir alan haline gelir (Garcia ve Wei, 2014, s. 48).

Dil öğretiminde kod değiştirimi/karıştırımı, özellikle çokdilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında hem pedagojik bir araç hem de dilsel bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olgular, ikinci dil sınıflarında sıkça gözlemlenmektedir; örneğin, İngilizce öğretiminde yapıldığı bir sınıfta, öğrenciler ve öğretmenler çoğu zaman hedef dil olan İngilizce ile anadili arasında geçiş yaparlar. Bu geçişler çoğu zaman öğrencilerin hedef dildeki kelime dağarcığının yetersizliğiyle ilişkilendirilir ve öğretmenler tarafından

iletişimsel bir eksiklik veya başarısızlık olarak algılanabilir. Ancak, son dönem çalışmalar bu algıyı sorgulamaktadır. Özellikle Garcia (2009, s. 145), kod değiştirimi/karıştırımının pedagojik bir zayıflık olmanın ötesinde, ikidillilik bağlamında gelişen bir dilsel yetkinlik biçimi olduğunu vurgular. Konuşmacının hangi dili, ne zaman ve hangi amaçla kullanacağını bilmesi, bilişsel esneklik ve kültürel farkındalığın da göstergesidir. Bu bağlamda, ikinci dil öğrenenlerin sınıf içinde zaman zaman anadillerine dönmeleri, hedef dilin öğrenimini engelleyen değil, tersine öğrenmeyi pekiştiren ve öğrenme sürecine stratejik katkı sağlayan bir davranış olarak da değerlendirilebilir (Cook, 2001, s. 411).

Kod değiştirimi/karıştırımı, yalnızca bireysel düzeydeki öğrenme stratejileriyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda eğitim ortamının sosyolinguistik yapısıyla da doğrudan ilişkilidir. Özellikle Kürt medreseleri gibi çokdilli ve çok katmanlı dil ortamlarında bu tür pratikler tarihsel olarak yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Medrese ortamlarında Kürtçe, Arapça, Farsça ve yer yer Türkçe gibi farklı diller arasında geçişler, yalnızca dil ekseninde değil, bilgi alanları arasında da bir aktarım aracı işlevi görmüştür. Bu bağlamda, modern ELT (English Language Teaching) sınıflarında görülen kod değiştirimi/karıştırımı pratikleri ile geleneksel medrese ders halkalarında gözlemlenen çokdilli anlatım stratejileri arasında işlevsel bir benzerlik bulunmaktadır. Her iki durumda da kod değiştirimi/karıştırımı, öğretim sürecinin bir parçası olarak, katılımcıların anlam inşa sürecine aktif olarak katılmasını sağlamaktadır. Ancak bu durum modern pedagojik normlar bağlamında hâlâ tartışmalıdır. Özellikle tekdilli ideolojilerle şekillenen eğitim sistemlerinde, kod değiştirimi/karıştırımı çoğunlukla öğrenme eksikliği olarak görülmekte ve öğretmenler öğrencilerin anadillerine yönelmelerini hoşgörüsüzlükle karşılayabilmektedir (Cook, 2001, s. 406). Oysa bu tür geçişler, özellikle başlangıç düzeyinde öğrenenler için bilişsel bir destek ve pedagojik bir araç niteliği taşıyabilir.

Sınıf içi etkileşimlerde öğrencilerin hedef dili kullanmaya yönelik isteksizlik göstermesi, sıklıkla öğretmenlerin başarısızlığı veya zaman kaybı olarak algılsa da bu durumun ardında pedagojik olarak anlaşılabilir birçok neden yatmaktadır. Özellikle iletişim etkinliklerinde öğrencilerin anadillerine dönmeleri, sadece dilsel güvenlik arayışıyla değil, aynı zamanda anlamı derinleştirme ve karmaşık kavramları kavrama çabasıyla da ilişkili olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca hedef dili öğretmekle yetinmemeleri; aynı zamanda bu dili sınıf içi iletişimde işlevsel kılacak stratejileri de geliştirmeleri beklenmektedir. Bu stratejilerin başında da bilinçli kod değiştirimi/karıştırımı uygulamaları gelmektedir. Medrese ortamlarında eğitimciler,

talebelerin anadili ile Kürtçe, Arapça veya Türkçe arasında rahat geçişler yapmasına olanak tanırken, bu durum öğretim sürecinde bir eksiklik değil, tam tersine bir kolaylaştırıcı olarak görülmekteydi. Bu yaklaşım, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla da örtüşmektedir; örneğin, Cummins (2000, s. 169-170), öğrencilerin ikidilli kaynaklarını sınıf içinde kullanmalarının dil gelişimi ve bilişsel esneklik açısından desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla, gerek geleneksel medrese pedagojisi gerekse modern dil öğretimi yaklaşımları, kod değiştirimi/karıştırmının yalnızca tolere edilmesi değil, aynı zamanda bilinçli bir şekilde yönlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

1.4.6.5. Kod Değiştirimi/Karıştırmının Kuramsal Genişlemesi ve Eleştiriler

Kod değiştirimi/karıştırmı kavramları, başlangıçta yapısal bir dilbilim olgusu olarak ele alınmış ve özellikle Poplack'ın (1980) öncü çalışmalarıyla, dillerarası geçişlerin dilsel yapısal türleri sınıflandırılmıştır. Ancak zamanla, kod değiştirimi/karıştırmı kuramı sosyolinguistik ve etkileşimsel boyutlarla zenginleşmiş; dilsel pratiklerin sosyal, siyasal ve kültürel etkileşim bağlamında merkezi bir rol oynadığı anlaşılmıştır (Auer, 1998, s. 8). Bu perspektif, kod değiştirimi/karıştırmını dilsel bir geçişten ziyade, çokdillilik içinde bireylerin kimliklerini ifade ettiği ve sosyal ilişkilerini şekillendirdiği dinamik bir süreç olarak görür. Ancak bu kuramsal gelişime rağmen, kod değiştirimi/karıştırmı geleneksel olarak dillerin sınırlarını ve farklı dil sistemlerinin varlığını varsaymakta, bu durum kimi zaman dilsel ayrışmayı yeniden üretme riskini beraberinde getirmektedir (Garcia, 2007, s. xiii). Bu noktada, “dillerötesi geçişlilik” kavramı, kod değiştirimi/karıştırmının sınırlarını zorlayarak, konuşmacıların dilsel repertuarlarını bütüncül, akışkan ve sosyo-politik olarak inşa edilmiş sınırlar yerine geçişken bir biçimde kullandıklarını vurgular (Garcia ve Wei, 2014, s. 2),

Dillerötesi geçişlilik yaklaşımı, kod değiştirimi/karıştırmının aksine, dilsel kaynakların sabit, ayrı diller olarak değil, konuşmacı merkezli, esnek ve bütünleşik bir sistem olarak kullanılmasını öne çıkarır. Garcia ve Wei (2014, s. 2-3), bu yaklaşımı “dil ötesileştirme” olarak tanımlayarak, dilsel pratiklerin yalnızca yapısal değil, pedagojik ve politik boyutlarını da içeren daha kapsamlı bir anlayışa işaret eder. Öte yandan, kod değiştirimi/karıştırmı hâlâ özellikle yapısal, söylem çözümlemeye dayalı ve etkileşim analizi bağlamında güçlü bir analitik araç olmaya devam etmektedir. Ancak Wei (2011, s. 1223) gibi eleştirmenler, kod değiştirimi/karıştırmı kavramının çokdilliliğin çok katmanlı, dinamik ve akışkan doğasını tam anlamıyla yansıtamadığını, bu nedenle dillerötesi geçişlilik gibi kavramların çokdillilik çalışmalarında öncelikli hale gelmesi

gerektiğini savunurlar. Bu eleştiriler, kod değiştirimi/karışırımı çalışmalarının dil kullanımını yalnızca mekanik dil geçişleri olarak algılamaktan öteye geçerek, sosyal, kültürel ve politik bağlamları da kapsamlı şekilde dikkate alması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak, kod değiştirimi/karışırımı analizlerinin politik ve ideolojik bağlamları yeterince derinlemesine ele almadığına yönelik eleştiriler de literatürde yaygındır. Pennycook (2010, s. 83-85), kod değiştirimi/karışırımı uygulamalarının dil politikaları, kimlik mücadeleleri ve küresel dil değişimleriyle ilişkisini daha kapsamlı biçimde incelemenin önemini vurgular. Bu eleştirel perspektif, kod değiştirimi/karışırımı kuramını yalnızca dilbilimsel bir fenomen olmaktan çıkarıp, aynı zamanda güç ilişkilerinin, ideolojilerin ve dilsel hegemonyanın üretildiği bir sosyal pratik olarak yeniden konumlandırır. Böylece kod değiştirimi/karışırımı, dilsel pratiklerin toplumsal eşitsizlikleri ve kimlik politikalarını da görünür kıldığı karmaşık bir fenomen olarak, çokdillilik ve dil politikaları alanında güncel ve kritik bir araştırma konusu olmaya devam etmektedir.

1.5. Alan Modeli

Sosyolinguistiğin en önemli kuramsal yaklaşımlarından biri olan “alan modeli” (domain model), bireylerin çokdilli ortamlarda dil seçimlerini toplumsal bağlamla ilişkilendirerek açıklamaya çalışan bir çerçeve sunar. Bu model, özellikle Joshua A. Fishman’ın 1965 tarihli çalışmasıyla sistematik bir teorik zemine oturmuş ve çokdilli toplumlardaki dil kullanım örüntülerini anlamada temel bir referans noktası hâline gelmiştir. Fishman’a (1965, s. 67-69) göre bir birey veya topluluk, gündelik hayatın aile, arkadaşlık, eğitim, din, resmi kurumlar gibi farklı toplumsal alanlarında farklı dilleri kullanabilir ve bu dil seçimi, yalnızca bireysel bir tercih değil, daha çok toplumsal roller, toplumsal normlar, kültürel değerler ve kurumsal beklentiler tarafından şekillendirilmiş bir davranıştır. Bu bağlamda “alan”, bir dilin kullanıldığı fiziksel ve sosyal bağlamların ötesinde; baba, talebe, müderris, imam, memur gibi belirli rollerin ve otorite, eşitlik, samimiyet, resmiyet etkileşim/ilişki biçimlerinin belirlediği sosyokültürel bir yapıdır.

Alan modeli, dilin yalnızca bireysel bir ifade aracı değil, aynı zamanda toplumsal bir kimlik, aidiyet ve güç ilişkisi üretim aracı olduğunu varsayar. Bu nedenle model, dil kullanımını mikro düzeydeki etkileşimlerden çok, makro düzeydeki toplumsal yapılarla ilişkilendirerek analiz eder (1972a, s. 132). Örneğin bir dilin hane içi kullanımda baskın

olmasına rağmen eğitim, hukuk veya medya gibi resmi alanlarda kullanılmaması, o dile atfedilen toplumsal işlevlerin ve itibarın sınırlı olduğunu gösterir. Bu açıdan alan modeli, çokdilli toplumlardaki ikideğışkeli yapıların, dilsel hiyerarşilerin ve kurumsal tercihlerin analizinde işlevsel bir araç sunar (Mioni, 1987, s. 170). Ayrıca bu model, yalnızca mevcut dilsel pratikleri açıklamakla kalmaz, aynı zamanda dil planlaması ve dilin alan genişletimi politikaları açısından da uygulanabilir bir perspektif sunar. Özellikle azınlık veya bölgesel dillerin eğitim, bilim, teknoloji veya akademi gibi alanlara girişı, modelin dönüşüm süreçlerine dair sunduğu analitik olanaklarıyla değerdendirilebilir. Aşığıda tanım ve ortaya çıkış serüveninden başlayarak ilişkili olduğu kavramlara kadar ayrıntılı bir şekilde ele almaya çalışacağız.

1.5.1. Alan Kavramının Tanımı

“Alan” kavramı başta dilbilim, sosyoloji, antropoloji ve felsefe olmak üzere birçok sosyal bilimin önemli kavramlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, dilbilimde, “alan” kavramına yakın düşen bağlam ve işlev odaklı yaklaşımlar, özellikle pragmatik (edimbilimsel) dilbilim ve sistemik işlevsel kuram çerçevesinde gelişmiştir. Bu anlamda Halliday’in (1978, s. 117) “alan, katılım ve biçim” (field, participation and mode) üçlüsü, dilin bağlamsal kullanımlarını sistematik biçimde sınıflandırmaya yönelik önemli bir girişim olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu sınıflama daha çok dilsel yapıların anlamla ilişkisini çözümlemeye yöneliktir ve bireyin toplumsal rollerine, kurumsal ilişkilerine veya çokdillilik bağlamına odaklanmaz. Sosyolojide, “alan” kavramı özellikle Bourdieu’nün kuramında (2015a, s. 61-75; 2016a, 41, 137-145; Palabıyık, 2011) özerk toplumsal uzamlar olarak tanımlanır ve farklı sermaye biçimlerinin dağılımına göre biçimlenen yapısal alanları (eğitim alanı, sanat alanı) ifade eder. Bu anlayış, bireylerin toplumsal pozisyonlarını belirleyen dinamik ilişkiler ağına vurgu yapar. Antropoloji bilimi açısından “alan” kavramı daha çok etnografik yöntemle ilişkilidir ve genellikle araştırmacının gözlem yaptığı fiziksel ve sosyal çevreyi, yani sahayı, ifade eder. Antropologlar için “alan”, kültürel pratiklerin yerinde incelendiğı toplumsal bağlamdır; ancak bu, çoğunlukla mekânsal bir kategori olarak anlaşılır. Başka bir ifadeyle, antropolojik bağlamda “alan” bir gözlem nesnesi olarak öne çıkar. Felsefede ise “alan” kavramı çoğunlukla bilgi türlerini, etik normları veya varlık düzeylerini ayırt eden soyut kategoriler olarak karşımıza çıkar. Özellikle analitik felsefede “anlam alanları” (domains of discourse) belirli mantıksal veya epistemolojik sınırlar içinde işlev görür. Hermenötik

ve fenomenolojik yaklaşımlarda ise “hayat dünyası” (Lebenswelt) gibi kavramlarla bireyin anlam inşası içinde yer aldığı çevre tanımlanır.

Bunlardan özellikle *dilbilim ve sosyoloji* bilimlerindeki “alan” kavramının sosyolojik ve dilsel içeriklerinin -dolaylı ve belirsiz biçimlerde de olsa- bu kavramın sosyolinguistikteki kullanım bağlamına işaret ettiği görülmektedir. Ancak bu kavramın günümüzdeki anlam ve işlevine kavuşması, Sosyolinguistiğin müstakil bir disiplin olarak ortaya çıkmasıyla olmuştur. Öyle ki Sosyolinguistik, hem söz konusu bilimlerle ortak bir ilgi alanını paylaşan hem de onlardan bağımsız bir disiplin olarak yapılandırılmamış olsaydı, bugün kuramsal yaklaşımlarda merkezî bir yer işgal eden bu ve benzeri kavramlar yeterince tartışılmayacak, tartışmalar ise daha dar bir teorik çerçeveye sınırlı kalacaktı. Böylece Sosyolinguistiğin oluşum sürecinin hemen öncesi ile ilk dönemlerinde daha somut görünümüleriyle ele alınan “alan” kavramı, zamanla; dilsel davranış, dil kullanımı ve seçimi, toplumsal konular, rol ilişkileri ve söylem konuları gibi çeşitli toplumsal ve dilsel değişkenlerin etkisiyle daha soyut, çok boyutlu ve işlevsel bir nitelik kazanmıştır.

1.5.2. Alan Kavramının Gelişim Süreci

“Alan” kavramını bağımsız olarak tanımlamak çoğu durumda yeterli açıklık sağlamadığından, bu kavramın sosyolinguistik çerçevede genellikle üzerinde uzlaşıya varılmış belirli bileşenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Aşağıda da gösterileceği üzere, sosyolinguistler tarafından üzerinde fikir birliğine varılmış temel bileşenler *ortam (yer ve zaman), rol ilişkisi (statü) ve konu* şeklinde sıralanmaktadır. Bununla birlikte, “alan” bu bileşenlerle tanımlanmaya çalışılsa da, kavram hâlâ soyutluğunu korumaktadır. Bu nedenle pek çok sosyolinguist, kavramın daha açık ve anlaşılır bir şekilde aktarılabilmesi amacıyla “dil kullanım veya seçim alanları” ifadesini tercih etmektedir. Çokdilli bir konuşma topluluğunda, belirli bir dilin veya dilsel değişkenin seçimini etkileyen “alanlar”, birden fazla boyutu içermeleri ve her bir alanın etkenlerinin diğerlerinden farklılık göstermesi nedeniyle soyut yapılar olarak değerlendirilmiştir. Sosyolinguist tarafından çok sayıda “alan” tanımlanmış olmakla birlikte, literatürde genel kabul gören başlıca “alanlar” arasında *aile, arkadaşlık, eğitim, din, iş, yönetim ve gönüllü STK’lar* yer almaktadır. Bununla birlikte, “alan”lar gündelik hayat içerisinde “hane, sokak, okul, ibadethane, işyeri ve devlet dairesi” gibi somut *ortamlarda* deneyimlenmektedir (Fishman, Cooper ve Ma, 1971). Ancak “alan”ların türü

ve sayısı, içinde bulunulan dil topluluğu ile bu topluluğun kültürel bağlamına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Kavramın soykütüğüne ilişkin olarak, “alan”ın “somut yer” anlamına yakın bir biçimde kullanımının 1930'lara kadar izlenebileceği ifade edilebilir (Fishman, 1964; 1965, s. 70-73). Buna karşılık Schmidt-Rohr (1933, s. 179) doğrudan “alan” terimini kullanmamakla birlikte, “çokdillilik türleri”ne ilişkin değerlendirmelerinde *aile, oyun alanı ve sokak, okul, kilise, edebiyat, basın, askeriye, mahkeme ve yönetim* gibi dokuz “yer”den söz etmektedir. Bu kategoriler, daha sonra Fishman tarafından geliştirilen soyut “alan” kavramına büyük ölçüde karşılık gelen anlamlar taşımaktadır. “Alan” kavramını dilbilimin dar sınırlarının ötesinde ilk kez sistemli biçimde kullanan kuramcı ise Ferguson'dur. Ferguson (1959, s. 328-329), ikideğişkeli dilsel durumlarda, H (High, Üst) ve L (Low, Alt) değişkeleri arasındaki seçimi belirleyen “alanlar”ı açıklamaya çalışırken, yer, zaman ve fiziksel ortam gibi bağlamsal ayrıntılardan ziyade, doğrudan dilsel kullanımların işlevsel yönlerine odaklanmıştır.¹⁸

Günümüzde sosyolinguistik bağlamında kullanılan “alan” kavramı, artık sosyolojik literatürde Max Weber'in geliştirdiği “ideal tipler”e benzer biçimde, soyut yapılar şeklinde değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle, bu yapılar, araştırmacı tarafından somut etkileşim örüntülerinden türetilir. Bununla birlikte, söz konusu yapıların, bir dil topluluğunun üyeleri açısından anlamlı olduğu ve dil seçim süreçlerinde belirleyici bir işlev üstlendiği varsayımı temel alınmaktadır. Bu nedenle, kanaatimizce, “alan”ın araştırmacı tarafından inşa edilen kuramsal bir kategori olduğu kabul edilmekle birlikte, bu insanın, çalışmanın hedefleri doğrultusunda seçilen yöntem ve tekniklerle temellendirilmesi ve ayrıca açık biçimde anlaşılabilir bir yönergeyle desteklenmesi gerekmektedir. Alanlar, doğrudan konuşma durumlarının bir parçası olmadıkları gibi, bağımsız sosyolojik kategoriler de değildirler; daha ziyade, mikro düzeydeki söylem analizleri ile makro düzeydeki toplumsal yapılar arasında aracılık eden kavramsal yapılardır. Ancak, konuşma konularının “alan” tanımının ayrılmaz bir unsuru olduğu dikkate alınmadığı takdirde, bu kavramın bağlamından sapması söz konusu olabilir.

Buna göre konuşma konuları, “alan” tanımının temel bileşenlerinden biri olarak kabul edildiğinde, “alan”ların salt sosyolojik kategorilerden ziyade, sosyolinguistik yapılar olarak ele alınması gerektiği sonucuna varmak mümkündür. Bu noktada özellikle

¹⁸ Bkz. Tablo 1.1.

Fishman'ın (1964) çalışmaları ve bu çalışmalara yönelik yorumlar temelinde şekillenen “alan” kavramsallaştırmasından hareket edilmektedir. Milroy ve Muysken'in (1995, s. 5-6) belirttiği üzere, günümüzde “alan” terimi, çoğunlukla “tipik olarak ortak bir davranış kuralları kümesi tarafından kısıtlanan sosyal durumlar kümesi”ni tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, “alan”, benzer deneyim sahalarına ait, karşılıklı hedef ve yükümlülüklerle birbirine bağlanmış etkileşim durumlarının bütünü tanımlayan teorik bir yapı işlevi görmektedir. Nitekim belirli bir topluluğa özgü olan alanlar, konuşma eylemlerini ve olaylarını, içsel bileşenleri arasında yapısal uyum bulunan ve belirli bir dil veya değişkenin uygunluğu ile tanımlanan sosyolinguistik durum kümelerine ayırmaktadır. Örneğin, ‘aile’ alanına ait sosyal durumlar, genellikle hane ortamında (yer), özellikle yemek zamanı (zaman) içinde gerçekleşmekte olup, söz konusu etkileşimlerin “konu”ları çoğunlukla ailenin bireysel üyelerine ilişkin sorunlar etrafında şekillenmektedir. Bu tür durumlarda katılımcıların “sosyal statü”leri, diğer alanlara kıyasla daha az belirleyici olmakta; buna karşılık, katılımcılar arasındaki “rol ilişkileri” tipik olarak ebeveyn-oğul, karı-koca vb. akrabalık bağları temelinde oluşan “konum”lara dayalı çiftler biçiminde tanımlanmaktadır.

Sosyolinguistik bağlamında kullanılan “alan” kavramı, ilk biçimlendirmesini Ferguson'un öncül katkılarını takiben, Fishman'ın iki temel çalışmasında (1964; 1965) kazandığı tanımlayıcı nitelikte edinmiştir. Bu kavramsallaştırma, daha sonra “dil sadakati” konulu çalışmasında (Fishman, 1966) işlevsel bir uygulama bulmuş, ardından New York ve New Jersey’de yaşayan Porto Rikolu göçmenlerin ikidillilik durumunu konu edinen *Bilingualism in the Barrio* başlıklı araştırmada ampirik olarak sınanmış (Fishman, Cooper ve Ma, 1971) ve müteakiben dönemin seçkin iki derleme eserinde yayımlanarak literatürde yaygınlık kazanmıştır (Fishman 1970, 1972a). Kavram, ilk dönemde içeriksel sınırları açısından muğlak olup kullanımı konusunda akademik bir mutabakatın henüz oluşmadığı izlenimini vermektedir. Erken dönem metinlerde, “dil seçimi alanı”, “(dili) sürdürme veya yer değiştirme alanları”, “dil kullanımı alanı”, “dil varlığı alanı” gibi ifadelerle birlikte, “sosyal etkileşim alanı (domain of social interaction)” ve “toplumsal etkileşim (societal interaction)” biçiminde çeşitli bağlamlara özgü sözcük öbekleriyle yer almaktadır¹⁹. Hatta Fishman (1964, s. 32), bu kavram için zaman zaman “dil kullanım türü” ifadesine de başvurmuştur.

¹⁹ *Sosyal etkileşim alanı* (domain of social interaction) belirli sosyal roller, yerler ve konular çerçevesinde dilin işlevsel olarak kullanıldığı, yapılandırılmış ve bağlama özgü etkileşim alanıdır. *Toplumsal*

Fishman'ın, 1964'te kaleme alıp 1965'te yayımladığı makalesinde ortaya koyduğu kuramsal çerçeve, öncelikle idealize edilmiş bir dil seçimi durumunu yansıtır. Bu modelde, tüm bireylerin iki dili eşit derecede konuşabildiği varsayılır; bu durumda dil seçimi, bireyin dilsel yeterliliğinden çok, söz konusu bağlamın gerektirdiği sosyal uygunluk ölçütlerine bağlıdır. Cooper ve Ma ile birlikte gerçekleştirdikleri *Bilingualism in the Barrio* başlıklı çalışmada, bu varsayım katılımcılara doğrudan aktarılır (1971, s. 630): “Bu soruları yanıtlarken, sizin ve bu konuşmalarda adı geçen tüm kişilerin İspanyolca ve İngilizceyi eşit derecede iyi konuşabilen Porto Rikolular olduğunu hayal etmenizi istiyoruz.” Bu yönergeden de açıkça anlaşılacağı üzere Fishman (1965, s. 69, 70-71), dil seçiminin gerçekleştiği her durumsal bağlamda belirleyici unsurun “alan” olduğunu öne sürmektedir. Katılımcılardan belirli bir durumu hayal etmelerini istemekle, “grup içi” etkileşime dair bir kavram olarak ele aldığı “alan”ı, “gruplar arası” etkileşime açmaya çalışmaktadır. Ne var ki, birden çok dil topluluğunun bulunduğu durumlarda, bu toplulukların tümünün ikidilli bireylerden oluştuğu varsayımı, yeni sorun alanlarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Özellikle bazı etkileşim durumlarında, “çokdilli dil topluluğu”na mensup bireylerin “tek dilli dil topluluğu”nun diline geçiş yapma zorunluluğu, varsayılan ideal durumun sürekliliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Bu çerçevede, “alan” kavramının “grup içi” dil kullanımından “gruplar arası” dil davranışlarına doğru genişletilmesi, her ne kadar ilk varsayımı açıklamakta yetersiz kalsa da, dil yeterliği farklılıklarının söz konusu olmadığı durumları açıklamakta işlevsel olmaktadır. Neticede, “alan” kavramının, özellikle yaygın ikidilliliğe sahip, ikideğişkeli toplumların araştırılmasında daha açıklayıcı ve verimli sonuçlar ürettiği görülmektedir.

Bununla birlikte Fishman'a (1965, s. 72-73) göre, “alan” varyansı, dil seçiminde etkili olan birçok faktörden yalnızca biridir. Bu bağlamda, “alan”la birlikte şu üç ana belirleyici ortaya konur: i) “Temel dil becerileri” (okuma, yazma, dinleme, konuşma ve bunları anlama), ii) “konuşma eylemindeki roller” (konuşucu “hatip” ile dinleyici “muhatap” arasındaki *rol-ilişkisi*) ve iii) *resmiyet - gayri resmiyet* veya “*kamusal - özel*” gibi “ortam özellikleri”. Fishman, bu dört faktörün bir araya gelmesiyle, farklı kültürlerde farklı dil seçimi davranışlarının ortaya çıkabileceğini belirtir. Örneğin, yazı dilinin seçiminde bireylerin okulda öğrendikleri dilin belirleyici olduğunu aktarır. Buna ek olarak Fishman, “alan”ı daha özgül biçimde tanımlar: Ona göre *alan* “belirli

etkileşim (societal interaction), toplumsal yapıların, güç ilişkilerinin ve ideolojilerin dilsel pratikler üzerinden kurulduğu ve yeniden üretildiği geniş ölçekli toplumsal etkileşim sürecidir.

yerlerin/zamanların (locale)²⁰, belirli rol ilişkilerinin (role relationships) ve belirli konuların (topic) birbiriyle “uyuşumlu” (congruent) olduğu” durumları ifade eder. Bu bağlamda, “aile alanı” en açık örnek olarak sunulur. Tipik bir “yer” olarak *aile* evi; “rol ilişkileri” açısından *anne-kız, baba-oğul, kız kardeş-erkek kardeş* gibi akrabalık temelli ilişkiler; ve “konu” olarak da “*İyi bir kız çocuğu nedir?*” gibi ailevi normlara ilişkin meseleler örnek gösterilir. Porto Riko kültüründe bu tür bir alanın dili İspanyolcadır. Fishman, Cooper ve Ma, aynı çalışmada “zamanlar”dan da söz ederler (1971, s. 568) ve ayrıca dil davranışının gerçekleştiği “kurumsallaşmış bir faaliyet alanı” olarak da “alan” kavramına atıf yaparlar (1971, s. 337). Fishman (1964) kimi yerlerde “konum” (location) terimini kullanmakla birlikte, bu kavrama dair açık bir tanım sunmaz. Tüm bu tikel kullanımlara karşılık *yer, rol ilişkileri, konu* kavramları, ancak 1964’ten 1982’ye kadarki süreçte netleşeceklerdir. Esasında, bu ilk kullanımlarda söz konusu olan, bir yer olarak *okulun*, kurumsal bir amacı olan bir *bina* olması örneğinde de görüleceği üzere, kurumsal olarak şekillendirilmiş bir “yer” veya toplumsal olarak yorumlanmış bir “mekân-zamansal” niceliktir. Bu toplumsal yorumun soyutlanması neticesinde, “alan” kavramı “yer” temelli somutluktan çıkarak belirginleşmiş bir kuramsal yapıya kavuşmuştur.

Fishman, alan kavramına ilişkin düşünsel ilgisini uzun soluklu bir araştırma gündemi hâline getirmiş ve bu doğrultudaki çalışmalarını ardışık biçimde yayımlayarak kavramın bilimsel dolaşıma girmesine büyük katkı sunmuştur. Zamanla oluşan akademik eleştirileri dikkate alarak erken dönem yazılarını gözden geçirmiş, güncellenmiş ve genişletilmiş versiyonlarını yayımlamaktan imtina etmemiştir²¹. Ancak tüm bu titizliğe rağmen, çalışmalarda çoğu zaman çokdilli durumlara doğrudan gönderme yapılmamaktadır. Bununla birlikte, aynı dilin değişimleri arasındaki seçim süreçlerine dikkat çeker ve bir değişkenin seçiminde belirleyici faktör olarak “alan”ı görür (1970, s. 51): “Davranışsal açıdan ayrı bir alan dizisinin tümü, genel olarak belirli bir değişke veya dil ile ilişkilidir”. Buradan hareketle, söz konusu “dil kullanım alanları”, doğrudan gözlemlenebilen faktörler kadar yaş, cinsiyet, sınıf gibi klasik sosyolojik kategorilere de indirgenemez. Aksine, Fishman’a (1965, s. 75) göre, bu yapılar yeniden inşa edilmelidir. Ona göre “alan, bir toplumun kurumlarına ve bir kültürün faaliyet alanlarına uygun olarak iletişim konularından, iletişimciler arasındaki ilişkilerden ve iletişim yerlerinden

²⁰ Fishman 1964’teki makalesinde “belli bir yer/zaman” anlamında locale kavramını kullanmaktadır.

²¹ Fishman, 1964 tarihli makalesini daha sonra Fishman (1972c) içinde; 1965 tarihli çalışmasını ise Fishman, Cooper ve Ma (1971), Gumperz ve Hymes (1972) ve Fishman (1972b) başlıkları altında, güncellenmiş ve yeniden düzenlenmiş biçimleriyle yayımlamıştır.

soyutlanmış sosyokültürel bir yapıdır.” Bu durumda “alan”, öncelikle araştırmacının geliştirdiği analitik bir kategoridir²². Aynı zamanda, bu kategorinin konuşma topluluğu üyeleri için “emik” (yani içsel/topluluğa özgü) bir karşılığının olup olmadığı sorusu da gündeme gelir. Fishman (1970, s. 53), araştırmacıların, örneğin eğitim sisteminin her düzeyinde aynı dilin kullanıldığını gözlemlemeleri hâlinde, söz konusu mekânı “okul alanı” olarak varsayabileceklerini ifade eder. Ayrıca, anket katılımcılarının öngörülen dil veya değişkenin eğitim alanına ilişkin tüm örneklerde uygun olduğunu, zıt bir alana ait örneklerde ise uygun olmadığını belirtmeleri durumunda, kuramsal yapının yalnızca bir durumu açıklamakla kalmayıp anlamlı biçimde doğrulanmış olacağını da ileri sürer.

Nitekim Fishman, Barrio projesi kapsamında “alan” kavramına ilişkin çeşitli doğrulama stratejileri de geliştirmiştir. “Okul binası”, “öğretmen” ve “eğitim içeriği” gibi örneklerde görülebileceği üzere, konuşmalarda kullanılan ifadeler, “okul” alanına atıfla ele alındığında, ilgili kültürün üyelerine okul ortamında bir öğretmenle ne hakkında ve hangi dilde konuşacakları sorulabilir. Örneğin, söz konusu araştırmada kullanılan ankette katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir (1971, s. 637): “Okulda öğretmeninizle konuşuyorsunuz. 1. Büyük olasılıkla ne hakkında konuşuyor olurdunuz? 2. Büyük olasılıkla ne kadar İspanyolca ve İngilizce kullanırdınız?”. Bu örnekte olduğu gibi, katılımcılara iki unsur (okul binası, öğretmen) sunulmakta; buna karşın üçüncü unsur (eğitim içeriği) ile birlikte dil seçiminin belirtilmesi istenmektedir. Bu şekilde yapılandırılmış yönergeler aracılığıyla, özellikle üçüncü unsur ve tercih edilen dil bakımından anlamlı sonuçlara ulaşılabilirdiği görülmektedir (Fishman, 1972a, s. 256-257).

Fishman’ın (1972a, s. 263) çalışmalarında sıkça atıf yaptığı ve aslında onun Barrio projesindeki çalışma arkadaşı olan Robert L. Cooper’a dayanan bir grafik (bkz. Şekil 1.1.), bu algının şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Grafik bir bütün olarak incelendiğinde, Fishman’ın alan anlayışının; belirli bir fiziksel ortam (yer), katılımcılar arasındaki rol ilişkileri ve belirli bir zaman aralığında belirli tipik konular tarafından şekillendirilen, toplumsal olarak spesifik sosyolinguistik durumların bir toplamı olarak düşünüldüğü görülür. Örneğin, ‘aile’ alanı, bu bağlamda, söz konusu alanın genel geçer davranış normları tarafından tanımlanan geniş bir (ailevi) durum kümesini kapsayacak

²² Sosyal bilimlerde *emik* (emic) bir kültüre veya gruba içeriden bakışı, *etik* (etic) ise dışarıdan bakışı ifade eder; dilbilimde de bu ayrım, işlev ile buna karşılık gelen biçim arasında yapılan analitik ayrıma paralel olarak kullanılmaktadır. Fishman (1970, s. 52), etik kategoriyi açıklarken “Durumlar, rol ilişkileri ve konuşma olayları da dâhil olmak üzere bütün yapılarda, alanlar araştırmacının bütüncül sezgisinden kaynaklanır.” ifadesiyle bu dışarıdan kavramsallaştırma biçimini tanımlar.

biçimde genelleştirilmektedir. Çokdilli bir toplumsal bağlamda ise bu alan genellikle yerel veya göçmen dillerle veya daha geniş anlamda, ikideğişkelilikli ve alt-değişkelik gösteren durumlarla ilişkilidir. Aksi takdirde, *kültürel değerler* ile *sosyal durum* arasındaki bağ, yani “alan”ın üç temel bileşeni olan “ortam (yer ve zaman), rol ilişkisi ve konu” işlevini yitirir.

Belirli bir alana özgü tipik bir sosyal durum, yukarıdaki “aile” örneğinde olduğu gibi, bileşenlerinin birbirine olan uyumu ile tanımlanır. Bununla birlikte, uyumsuz veya daha az tipik olarak nitelendirilebilecek durumlar da söz konusudur. Bu tür durumlarda konuşmacıların, sosyal durumun bazı bileşenlerini yeniden yapılandırarak belirli bir uyum düzeyine ulaşmaları beklenir. Örneğin, bir işveren, çalışanlarından birinin evine haber vermeden giderse, ‘iş’ ve ‘aile’ alanları arasında bir çatışma yaşanır. Bu durumda, etkileşimde bulunan tarafların, etkileşimi hangi alanın normlarına göre sürdüreceklere karar vermeleri gerekir. Önemli bir uyumsuzluk örneği, ağırlıklı olarak X dilinde gerçekleşen bir konuşma olayına, Y diline ait ancak “alan” ile uyuşmayan dilsel unsurların dâhil edilmesidir. Örneğin, ‘aile’ alanına ait bir etkileşimde üst değişkenin kullanılması bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu tür bir “durum”, Blom ve Gumperz’in (1972, s. 424-426) tanımladığı biçimiyle, “eğretilemeli değiştirim”in bir örneği olarak kabul edilir. Etkileşim sırasında bileşenler arasındaki ilişkilerde ani veya kademeli bir değişiklik meydana geldiğinde, bu “durumsal geçiş” olarak adlandırılır. Bu durumda sosyal durum yeniden tanımlanır ve bambaşka bir temelde “yeni bir başlangıç” mümkün hâle gelir. Örneğin, bir resepsiyonda karşılaşılan iki kişinin hemşerilik gibi ortak bir geçmişe sahip olduklarını fark etmeleri, H dilinden L diline geçişe yol açabilir ve böylece resmî bir ortam daha samimi bir “arkadaşlık” alanına dönüşebilir. Tersine bir örnekte ise, alan bileşenlerinin uyumu geçici olarak bozulduğunda, bu, etkileşim üzerinde duygusal etkiler yaratan eğretilemeli bir değiştirim niteliği taşır. Örneğin, H dilinin, L dilinin beklenildiği bir duruma kısa süreli müdahalesi, muhatabı uyarmak, tehdit etmek veya yıldırma için stratejik bir araç olabilir. Bununla birlikte, bu tür net karşıtlıkların ancak tekil alanların ve onların bileşenlerinin ayrı birimler olarak kavramsallaştırılması durumunda anlamlı olacağı unutulmamalıdır.

Breitborde (1983, s. 7-12) gibi bazı araştırmacılar, Fishman’ın ileri sürdüğü kadar keskin bir alanlar ayrımının mümkün olmadığını savunarak bu kuramsal çerçeveye eleştiriler yöneltmişlerdir. Bu eleştiriler, “durum” kavramının kimi zaman belirsiz dil tercihleriyle ilişkili olabileceği, hatta bazı etkileşim biçimlerinin örtüşen alanlar altında

sınıflandırılabileceği varsayımına dayanmaktadır²³. Fishman'ın sosyal açıdan anlamlı genellemelere ulaşmak için statü ve rol ilişkisi kavramlarını birbirinden ayırma yönündeki yaklaşımı da benzer eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu nedenle, belirli bir etkileşimsel bağlam analiz edilirken, öncelikle katılımcıların hangi statülere sahip oldukları ve hangi rolleri benimsedikleri belirlenmelidir. Bu yaklaşım, “sosyal durum”un diğer bileşenleriyle olan ilişkileri içinde, uyumlu davranışı tanımlama imkânı sunarken, bu uyumdan sapmalar metaforik düzlemde değerlendirilir. Buna karşın, Barth (1966), Goffman (2014) ve Cicourel (1973) gibi araştırmacıların temsil ettiği “işlemsel” veya “etkileşimsel” yaklaşımlar ise statü ve rol kavramlarında belirli bir akışkanlık bulunduğunu öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre, birey sosyal etkileşim aracılığıyla kendi toplumsal imajını sürekli olarak müzakere edip yeniden inşa eder. Her ne kadar bu tür yaklaşımlar tekil vakaların analizinde yüksek derecede çözüm imkânı sağlasa da, makro düzeyde geçerli ve güvenilir ölçekler oluşturma konusunda yetersiz kalmaktadır.

Fishman'ı, net kategorileri nedeniyle eleştiren ve statü ile rol arasında keskin bir ayrım yapmayan Breitborde (1983, s. 12), bu noktada ara bir çözüm önerisinde bulunur. Ona göre birey, her zaman birden fazla statüye potansiyel olarak sahiptir ve “durum”un tanımı, etkileşimin belirli bir anında baskın olan statüyle uyumlu biçimde oluşur. Ancak bu baskın statüye dair küçük değişiklikler, eşzamanlı olarak mevcut olan diğer statüleri de gündeme getirebilir. Belirtisiz²⁴ (unmarked) seçimler genellikle ortamda baskın olan statüyle örtüşürken, farklı ve belirtili (marked) statülerin benimsenmesi de her zaman mümkündür. Yapılan tercih ne denli beklenmedikse, ortaya çıkan kod değiştirimi de o ölçüde eğretilmeli olur. Breitborde'un önerisi (1983, s. 37-39), yapıya atfedilen determinizmin derecesini azaltarak bireysel iradeye daha fazla esnek çerçeve sunar. Gerçekten de, alanın bileşenleri ile kullanılan dilsel değişkeler arasında kesin bir uyum mevcut olsaydı, bireyin konuşma olayının alanını tanımlama özgürlüğü oldukça sınırlı kalacak; sadece “üslup”, “kesit/kesitdil”, “medya”, “ifade biçimi” gibi alanla daha alt düzeyde ilişkili seçimlere yönelmesi mümkün olabilecekti. İşlemsel yaklaşımın tam karşıtı bir yol izlendiğinde ise, durumsal ve eğretilmeli kod değiştirimi arasındaki ayrım

²³ Fishman'ın (1972a, s. 86) terminolojisinde örtüşen alanlar, benzer dil seçimlerini yöneten alanlar olarak görülür.

²⁴ *Belirtisiz* (unmarked) biçimler, dilde yaygın olarak kullanılan, nötr ve genel nitelikli özellikleri ifade eder (İmer vd., 2011, s. 48). Buna karşılık *belirtili* (marked) biçimler, ayırt edici bir özellik veya işaret taşıyan yapılardır. Örneğin /c/ sesbirimi ötümlülük niteliği içerdiği için, bu özelliği taşımayan /ç/ sesbirimine kıyasla belirtili kabul edilir (İmer vd., 2011, s. 48).

tümüyle geçerliliğini yitirebilir. Bu durumda değiştim, yalnızca durumsal bir olgu olarak ele alınır (Pride, 1971).

Dil kullanım kalıplarını istikrar ve değişim bağlamında analiz ederken, başta dilbilim, psikoloji, sosyokültürel bağlam ve “durum” boyutları olmak üzere pek çok değişken göz önünde bulundurulabilir. Spolsky (2012, s. 8)’nin de ifa ettiği gibi, Fishman dil kullanım alanlarının her durumda ampirik olarak belirlenmesi gerektiğine inanır ancak uygulamada çoğu zaman daha basit bir sezgisel yöntemle yetindiğini ifade eder. Fishman (1972a, s. 262), yöntemlerin, araştırma sorunlarından bağımsız olarak değil, sorunun bir gereği olarak seçilmesi fikrini savunur. Söz konusu bu boyutları da, araştırmasının hedeflediği ana sorunlarla ilişkili olarak, yani “dil in sürdürülmesi ve dil değişiminin” çok genel ve toplumsal kalıpları bakımından tanımlayıcı bir yeterlilik elde etmeye uygun göründükleri için, önemsemiştir. Fishman (1972a, s. 206), alanlara ve bu alanların bileşenlerine; konuşma eylemlerinin ampirik gözlemine dayalı tümevarım yoluyla ulaşmıştır. Bu süreç, i) konuşma eylemlerinin ve olaylarının etik listesi, ii) bu listeye emik yorum, iii) sosyal durum ve bileşenleri (konu, rol ilişkisi, yer) ve iv) “alan” şeklinde ilerlemiştir. Bununla birlikte, Fishman’ın analizlerinde konuşma eylemlerinin bileşenlerini belirlemek amacıyla, mevcut çok sayıda boyut arasından yalnızca dilbilimsel tercihlerle doğrudan ilişkili olan unsurlar seçilmiştir. Bu nedenle, *yaş, cinsiyet, sınıf, dilsel yeterlilik* gibi kişiyle bağlantılı veya *üslup, kesit, tür* gibi bağlamsal çeşitlilikle ilişkili birçok parametre ihmal edilmiştir.

Bütün bunlara karşılık Fishman (1972a, s. 262) -her ne kadar Labov’un değişken analizini, kişisel ve bağlamsal parametreler temelinde Barrio araştırmasına uygulamış olsa da (1971, s. 345-479) ve “durum” içindeki dil kullanımına dair daha mikro düzeyli yaklaşımlarla “alan modeli”nin tamamlayıcı niteliğini vurgulasa da- bu analizin *alan* kavramı ile olan olası bağlantılarını yeterince geliştirmemiştir. Nitekim Breitborde (1983, s. 9-12), Fishman’ı “alan” kavramının yukarıya dönük bağlantılarını yeterince dikkate almadığı gerekçesiyle eleştirmektedir. Cooper’ın sunduğu aşağıdaki diyagramda (Şekil 1.1.) da görülebileceği gibi, Fishman, “alan”ın üstünde yalnızca “değer kümesi”ni konumlandırmakta ve bu kavramı, alanları sınırlandırması beklenen çeşitli topluluk değerlerinin bir toplamı olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte, Fishman’ın farklı dönemlerde yürüttüğü araştırmalar, bir yandan dil/ulus tipolojisi ve dil planlaması, diğer yandan ise azınlıkların kültürel temsilleri üzerine yoğunlaşarak bu makro boyutların ayrıntılı analizine zemin hazırlamaktadır. Bu durum, onun teorik yöneliminin makro-

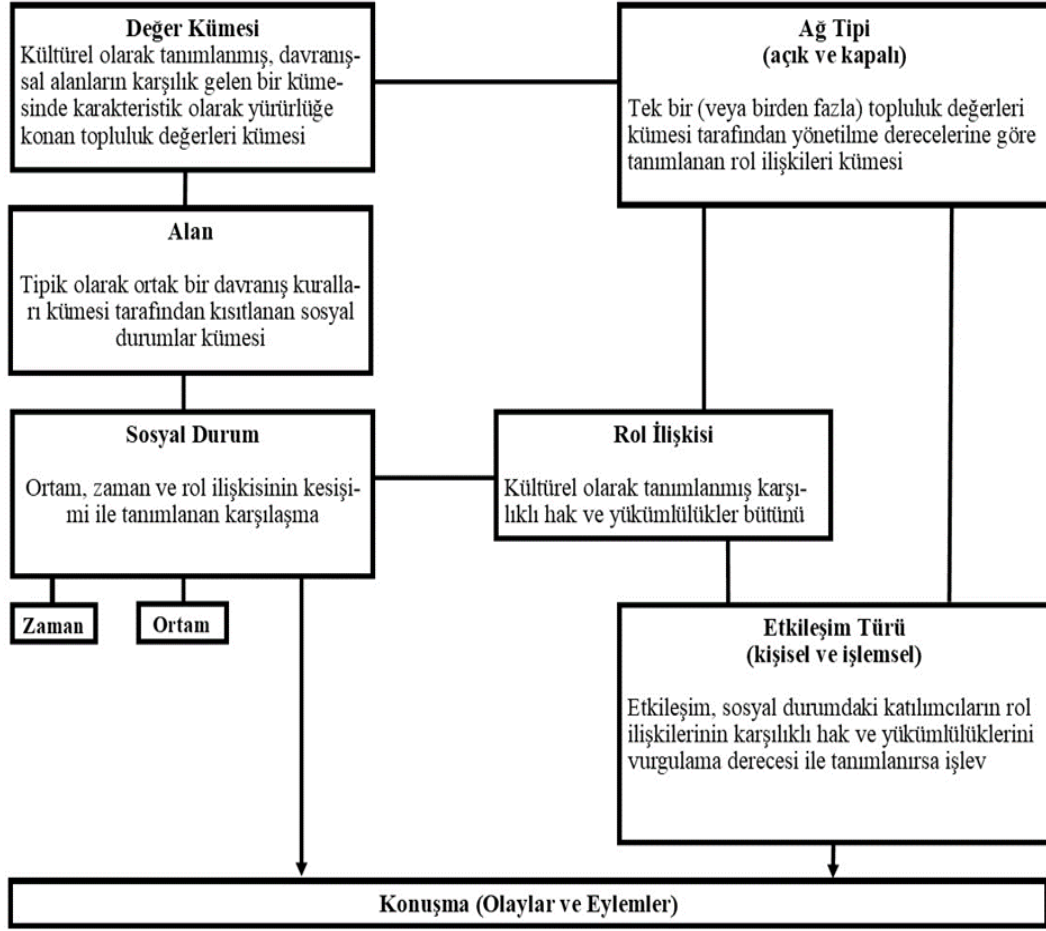
sosyolojik parametrelere meyilli olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, geniş bir sosyo-antropolojik perspektife sahip olan Breitborde'un eleştirileri, Fishman'ın teorik çerçevelerine rağmen, sahada yaptığı uygulamalar tarafından dolaylı olarak doğrulanmaktadır. Breitborde (1983, s. 12-23), Fishman'ın eksik bıraktığı yukarıya dönük yapısal ilişkileri derinlemesine ele almakta ve sosyal antropologlar tarafından öne sürülen kategorilere atıfla, alanların "sosyal sistemin yapısı" tarafından tanımlanması gerektiğini ve bu bağlamda kurumsallaşmış bir davranış alanı olarak değerlendirilmesi icap ettiğini ileri sürmektedir. Sonuç itibarıyla, "alan"ların, toplumsal sistemin yapısına derinlemesine gömülü olması, bunların tanımlanmasını ve sınırlarının belirlenmesini oldukça karmaşık bir mesele hâline getirmektedir.

Hem sosyoloji hem de dilbilim, toplumsal yapıların ve bireysel eylemlerin iç içe geçtiği karmaşık ilişkiler ağında makro ve mikro düzeydeki karşıtlıklarla başa çıkma zorunluluğu taşımaktadır. Bu bağlamda, söz konusu disiplinlerin yalnızca ikili karşıtlıklara dayalı yapılarla sınırlı kalmaksızın, potansiyel eşbiçimlilikleri de dikkate alması gerekmektedir. Örneğin, dil (langue) - söz (parole); edinç²⁵ (yeti, competence) - edim²⁶ (yetkinlik, dil kullanımı, performance) gibi ikili yapılar, geleneksel dikotomik çerçeveyi oluşturmaktadır. Ancak son dönemde, ikili karşıtlıklardan ziyade üçlü modeller (trichotomies) daha işlevsel ve açıklayıcı bulunmaya başlamıştır. Bu bağlamda sistem-norm-konuşma veya yetkinlik-norm-performans gibi üçlü ayrımlar önerilmiştir. Bu çok katmanlı yapı, özellikle dilsel çeşitliliği ve değişke değiştirme pratiklerini inceleyen sosyolinguistik yaklaşımlar açısından oldukça işlevseldir. Zira söz konusu zıtlıklar, genel kalıpları temsil eden alanlar ve normlar ile bu kalıpların somut etkileşimlerdeki örneklerini oluşturan konuşma olayları arasında aracılık eden bir çerçeve sunmaktadır. Hem sistem/yetkinlik hem de normlar, bir yandan toplumsal düzeyde paylaşılan bilgi ve tutumları içerirken, diğer yandan bireyin bu bilgi ve tutumları edinme süreçlerine işaret

²⁵ *Edinç* (competence), üretici-dönüşümlü dilbilgisi kuramında, konuşucu ve dinleyicilerin bir dilde daha önce hiç oluşturulmamış cümleleri bile üretebilmesini ve bunları anlamlandırabilmesini mümkün kılan içsel dil bilgisi veya dilsel yeti olarak tanımlanmaktadır (İmer vd., 2011, s. 111).

²⁶ *Edim* (performance), üretici-dönüşümlü dilbilgisi kuramında, soyut dil yetisi olan edince karşıt biçimde, dilin gerçekteki somut kullanımını ifade eder. Başka bir deyişle, edim, bireyin sahip olduğu dilsel bilginin somut olarak dışa vurulmasıdır; ancak bellek kapasitesi, yorgunluk, gerginlik ve çekingenlik gibi etkenler, bu bilginin kullanımda eksiksiz biçimde ortaya çıkmasını engelleyebilir. Bu durum özellikle anadili veya yabancı dil öğrenim süreçlerinde belirginleşir; kişi dil kurallarını bilse bile, söz konusu etkenler nedeniyle dili uygulamada istenen yeterliliğe ulaşamayabilir. Edinç ve edim ayrımı, Saussure'ün (1998, ss. 44-45) dil ve söz ayrımıyla benzerlik gösterse de önemli bir fark vardır: Saussure'e göre dil (edinç) toplumsal bir nesneyken, Chomsky bunu zihinsel ve bilişsel bir olgu olarak tanımlar (İmer vd., 2011, s. 110).

eden bireysel boyutu içermektedir. Bu bağlamda “edinç” kavramı, Hymes’in (1962, s. 15) önerdiği şekilde iletişim edinci olarak daha geniş bir bağlamda ele alındığında, alan da bu yetkinliğin oluşum sürecinde belirleyici bir bileşen olarak değerlendirilebilir. Bu durumda, bireyin bu yetkinliği nasıl edineceği, nasıl kullanacağı ve hangi sosyal bağlamlarda hangi biçimlerde uygulayacağına ilişkin karar süreçleri ön plana çıkmaktadır. Daha bütüncül bir yaklaşımla, Halliday’in (1978, s. 122-123) geliştirdiği sistemik işlevsel dil kuramı doğrultusunda bir konuşmacının belirli bir bağlamda mevcut olan “anlam potansiyelini” tanımlayabildiği; bu potansiyeli düşünsel üst işlev olarak içeriğe dönüştürebildiği ve bunu kişilerarası üst işlev ile metinsel üst işlev boyunca, durumsal bağlama uygun biçimde formüle edebildiği ileri sürülebilir. Bu çerçevede, alan kavramı, söz konusu anlam potansiyelinin toplumsal bağlamda tanımlanması ve bu anlamların kabul edilebilir bir edim olarak gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez bir çerçeve sunar. Hudson’ın (1996, s. 77-78) önerisini izleyerek, alan kavramının, belirgin bir çekirdek yapıya sahip olmakla birlikte, sınırları belirli ölçüde bulanık olan bir yapıya sahip olduğu ve bireylerin, içinde bulundukları topluluklara özgü bu alanların prototipini içselleştirdiği öne sürülebilir. Hudson ayrıca, bazı alanlarla ilgili yetkinliklerin birey tarafından kendiliğinden kazanılabileceğini, bazılarının ise ancak resmi eğitim aracılığıyla edinilebileceğini ileri sürmektedir.



Şekil 1.1. Sosyolinguistik analizde kullanılan bazı yapılar arasındaki ilişki

Kaynak: Joshua A. Fishman, Robert L. Cooper ve Roxana Ma (Ed.) (1971). *Bilingualism in the Barrio*. s. 599. Indiana University Press.

1.5.3. Alan ile İlgili Kavramlara Toplu Bakış

Bu başlık altında, araştırmamızın temel kavramsal çerçevesini oluşturan “alan” kavramıyla doğrudan veya dolaylı biçimde ilişkili olan diğer kavramların sistemli biçimde gözden geçirilmesini amaçlamaktadır. Zira Fishman tarafından sosyolinguistik incelemelere kazandırılan “alan” kavramı, ilk bakışta oldukça işlevsel ve kapsayıcı görünse de, dilin toplumsal işleyişini bütünüyle kavrayabilmek için tek başına yeterli değildir. Dilin hangi toplumsal ortamlarda, hangi aktörler tarafından, hangi amaç ve stratejilerle kullanıldığını anlamak için “alan” kavramı etrafında şekillenen bir dizi yardımcı kavrama da müracaat etmek gerekmektedir. Bunlar arasında özellikle “işlev”, “ikideğişkelilik”, “konuşma durumu”, “kod değiştirimi”, “kültürel değerler” ve “ağlar” gibi kavramlar, hem alan modelini açılıma hem de saha verilerinin analizinde daha derinlikli bir okuma yapma açısından temel öneme sahiptir. Bu nedenle bu alt başlık, söz

konusu kavramların tanımlarını vermekle yetinmeyip, aynı zamanda bu kavramların birbirleriyle nasıl ilişkilendiğini, hangi kuramsal yaklaşımlara yaslandığını ve bu araştırmada nasıl işlev kazandıklarını da bütünlüklü biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu yaklaşımın temel gerekçesi, kavramların soyut anlam dünyasından çıkarılarak somut bağlamlarda nasıl işlediğinin ortaya konulmasıdır. Özellikle medrese gibi tarihsel, dinî ve kültürel açılardan çok katmanlı bir bağlamda yürütülen saha araştırmalarında, sadece “hangi dilin nerede kullanıldığı” sorusu değil, aynı zamanda “neden, nasıl ve ne tür sosyal ilişkiler eşliğinde” kullanıldığı soruları da önem kazanmaktadır. Bu nedenle, alan kavramının etrafında kümelenen kavramların birlikte değerlendirilmesi, dilin kullanım koşullarını yalnızca yapısal düzeyde değil, aynı zamanda işlevsel, etkileşimsel ve ideolojik düzeylerde de kavramımıza olanak tanır. Ayrıca, bu kavramlar arasındaki kesişim ve çakışmalar, araştırmanın teorik zeminini güçlendirerek hem betimleyici hem de açıklayıcı bir analiz olanağı sunar. Böylelikle bu bölüm, yalnızca kavramsal bir ön hazırlık sunmakla kalmayacak; aynı zamanda dilsel alanların nasıl kurulduğu, sürdürüldüğü veya dönüştürüldüğüne ilişkin çözümleme ve değerlendirme süreçlerinde başvurulacak teorik bir yol haritası işlevi de görecektir.

1.5.3.1. Alan ve İşlev

Fishman (1964, s. 37, 11, 41), çokdillilik bağlamında çalışan Weinreich (1953, s. 80), Haugen (1956, s. 87), Ferguson (1959, s. 328-329) ve Mackey (1962, s. 55) gibi araştırmacıların “dil işlevi” başlığı altında “alan” a benzer nitelikteki kavramlara atıfta bulunduklarını belirtir. Ancak, dilbilim ana akımı içinde yer alan ve dilin işlevlerini öne çıkaran bir gösterge kuramı öneren Bühler (1965) ve Jakobson’un (1960) izinden giderek, bu kavramı daha çok konuşma ediminin alt düzey önkoşulları, amaçları ve hedefleri bağlamında ele aldıkları görülür. Bu yaklaşım, alan kavramını sosyolojik değil, dilbilimsel veya psikolojik bir çerçevede değerlendirir ve bu nedenle söz konusu yaklaşımlar Fishman tarafından kapsam dışı bırakılır. Örneğin, Mackey (1962, s. 55) “(dış) işlev” kavramını kullanarak mahalle, etnik grup, kilise grubu, meslek grubu ve boş zaman grubu gibi sosyal bağlamlarda işlev temelinde “topluluk dili”nden bahsetmekte; ancak okul ve aile gibi alanları birbirinden ayrı biçimde ele almaktadır. Buna karşın, Fishman’ın benimsediği alan kavramı, bireylerin psikolojik eğilimleri veya küçük ölçekli dilsel farklılıkları dikkate almaz; doğrudan toplumsal olanı merkeze alır ve bu yönüyle daha belirgin biçimde sosyolojiktir. Bu yönüyle alan, hem roller gibi kişi merkezli hem

de yerler ve konular gibi durum merkezli sosyal kategorileri kapsamına alır. Ayrıca, toplumsal olarak paylaşılan ve bu toplumsallık tarafından şekillenen değerler sisteminin içine yerleşiktir ve dil seçimlerini etkileyen toplumsal bir faktör olarak işlev görür. Sonuç olarak, sosyal bilimcilerin de aşına olduğu üzere “işlev” kavramı belirgin bir muğlaklık içerirken, alan kavramı henüz Sosyolinguistik literatüründe sistematik bir biçimde kullanılmaya başlanmamıştır.

1.5.3.2. Alan ve İkideğişkelilik

İkideğişkelilik, Ferguson (1959) tarafından bir toplumda bir üst (H) ve bir alt (L) değişkesinin farklı kullanıldığı belirli bir toplumsal ikidillilik türünü tanımlamak için ortaya atılmıştır. Fishman, bu kavramı, 1967 ve 1972b tarihli çalışmalarıyla genişleterek, her türden toplumsal ikidilliliği kapsayacak biçimde yeniden tanımlar. Bu doğrultuda, alan kavramı, hangi değişkenin (H veya L) hangi bağlamda tercih edileceğini belirleyen temel bir etmen olarak önem kazanır. Nitekim Fishman (1970, s. 52), büyük ve karmaşık ikideğişkeli konuşma topluluklarında alanların, toplumsal olarak örüntülenmiş dilsel değişkenliğin makro düzeyde işlevsel olarak tanımlanabilmesi açısından son derece yararlı yapılar sunduğunu belirtmiş ve sonraki çalışmalarında bu kavramı temel referans kategorisi hâline getirmiştir. Buna karşılık, Woolard (1989, s. 81-82) ise, Katalancanın İspanyolca karşısındaki durumu üzerinden yürüttüğü analizde, ikideğişkeli bağlamlarda alanların sadece toplumsal değil, aynı zamanda siyasi güç ilişkileri çerçevesinde de şekillenebileceğini belirtir. Sonuç olarak, Fishman kendi çalışmalarında siyasi mücadelelerin etkisinden ziyade, toplumsal etkenlerin dil kullanımındaki belirleyiciliğini öncelikli olarak ele almayı tercih etmiştir.

1.5.3.3. Alan ve Konuşma Durumu

Fishman (1965, s. 69, 70-71), yukarıda kısaca açıkladığımız, Hymes’in (1972b) iletişimin etnografyası bağlamında geliştirdiği “durum” kavramına atıfta bulunarak, bu kavramın dilsel çeşitliliği açıklamak için yeterli olmadığını, zira özneyi dışarıda bıraktığını belirtir. Fishman’a göre, “konuşma durumu” iki özne arasında gerçekleşen ve muhatabın sürekli değişebildiği dinamik bir yapıya sahiptir. Bu öznelardan biri, dil seçiminde ve konu tercihlerinde belirli örüntülere uygun davranabilir; ancak muhatabın konuya ilgisi ve kullanılan dile tepkisi öngörülemez bir şekilde değişebilir. Bu nedenle, Fishman hem dil içi hem de dil dışı faktörlerin öngörülemezliğine dikkat çeker ve bazı konuların belirli bir dilde diğerine göre daha uygun biçimde işlenebileceğini savunur. Fishman (1965, s. 72), belirli dillerle kültürel olarak özdeşleşmiş faaliyet alanlarının bu

noktada devreye girdiğini ileri sürer. Bu tür alanlar, bireysel çeşitlilikleri sadeleştirerek toplumsal alışkanlıkları vurgular. Böylece, bireysel ve anlık çeşitliliği sadeleştirerek daha toplumsal, sürekli ve sistematik olan dil alışkanlıklarını ön plana çıkarır. Dolayısıyla, dil durumu kavramı, belirli konuların bir dilde toplumsal olarak nasıl yapılandığını açıklayabilirken, başka bir dilde neden aynı biçimde yapılandırılmadığını da ortaya koyar.

1.5.3.4. Alan ve Kod Değiştirimi

Sosyolinguistik, teknik bir terim olarak dilbilimden aldığı kod değiştirimini, daha önce karmaşık toplumsal süreçleri anlamlandırmak için kavramsallaştırdığı ve işlevselleştirdiği alan kavramının içerisinde yeniden işleyerek ve anlam genişlemesine uğratarak daha geniş bir kullanıma imkân tanımıştır. Fishman (1965), bu çerçevede alan kavramını kod değiştirimi süreçleriyle ilişkilendiren ilk araştırmacılardan biridir. 1980 ve 1990'lı yıllarda kod değiştirimi üzerine çok sayıda çalışma yapılmış olsa da, bu çalışmalarda alan genellikle marjinal bir rol oynamıştır. Fishman, yalnızca “uyuşumsuz” (incongruent) değil, aynı zamanda “uyuşumlu” (congruent) görünen bağlamlarda dahi bireylerin alanın öngördüğü dilsel davranışların dışına çıkabileceğini belirtir. Örneğin, bir imamın stadyumda namaz kıldırması, mekânı cami hâline getirmez; namaz bitiminde insanların camiye özgü dilsel davranışları sürdürmeleri beklenmez, aksine stadyuma uygun tutumlarını sürdürmeleri daha muhtemeldir. Bu durum, özellikle eğretilmeli kod değiştirimi bağlamında önemli sorunlar doğurur (Fishman, 1970, s. 47). Alan kavramı çerçevesinde yürütülen saha araştırmaları, kod değiştiriminin yerel koşullarını açıklamada sınırlı kalmıştır. Bu yetersizliğin aşılabilmesi için, çalışmalarda konuşucuların sahip olduğu “dilsel repertuar”ların da hesaba katılması gerekmektedir.

1.5.3.5. Alanlar ve Makroanaliz Birimleri

Fishman, alan kavramını mikro ve makro analiz düzeyleri arasında bir ara kategori olarak konumlandırmakta; ancak makro düzey analitik kategorileri çoğunlukla genel ifadelerle ele almaktadır. Fishman, Cooper ve Ma'nın (1971) çalışmasında öne çıkan kavramlar “kültürel değerler” ve “ağlar”dır. Ne var ki, daha sonraki çalışmalarda “kültürel değer” kavramı arka planda kalmış, “ağlar” ise sınırlı bir ilgiyle ele alınmıştır. Bununla birlikte Fishman, bazı yerlerde sosyal kurum kavramını makrososyolojik bir değişken olarak işler ve şu şekilde bir tanım sunar: “Alan analizi, açıkça uyumlu sosyal durumlardan -kendileri kavramsal olarak toplumsal kurumlar veya yapılarla bağlantılı olan- alanlar türeterek sosyal yapıyı sosyal süreçle ilişkilendirmeye çalışır.” (Fishman,

Cooper ve Ma, 1971, s. 513). Bu bağlamda bir kurum örneği olarak, toplumsal yeniden üretimi sağlayan aile kurumu verilebilir.

Özet olarak, Fishman tarafından geliştirilen çeşitli tanımlar, “alan” kavramının sosyolinguistik literatüründe kuramsal ve uygulamalı olarak geniş çapta benimsenmesine zemin hazırladığını söylemek gerekir. Bu doğrultuda, Heller (1988, s. 80), “Bildiğim kadarıyla, kod değişiminin sosyal bağlamına ilişkin mevcut tüm etnografik açıklamalar, ister hane, ister kamusal alan, ister kırsal ve kentsel hayat veya başka herhangi bir alan olsun, dil kullanımının alanlarının bir yerde ayrıldığını ortaya koymaktadır.” derken, alan terimini Fishman’ın önerdiği teknik bağlamdan ziyade, daha geniş bir anlamda, “dil kullanım alanları” olarak yorumlamaktadır. Bu kullanım, kavramın orijinal biçiminden uzaklaşarak daha genel sosyolojik kategorilere doğru evrildiğini göstermektedir. Nitekim Fishman’ın tanımında merkezi bir unsur olan bileşenlerin (örneğin, yer, konu, katılımcı) dışlanmasıyla birlikte, alan teriminin sosyolojik bir kavram olarak yeniden biçimlendiği ve sosyoloji disiplinine mâl edildiği ileri sürülebilir. Benzer şekilde, Spolsky (2004) de “alan, ağ, sosyal durum ve kod değişimi” gibi kavramları kendi bağlamsal çözümlemeleri çerçevesinde ele almakta, fakat bu kavramları esas olarak rol çatışmaları üzerinden değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, toplumsal rollerin dil kullanımındaki etkisini vurgulamakla birlikte, alan kavramının kuramsal bütünlüğünü sınırlı ölçüde dikkate almaktadır. Bu noktada, alan kavramına yönelik daha kapsamlı ve kuramsal bir eleştirinin, Breitborde’un (1983, s. 22) söz konusu üçlü kavramsal çerçeve bağlamında sunduğu analizde bulunduğu görülmektedir. Breitborde’un temel savı, alanların bireylerin belirli durumlarda neden belli bir dili seçtiklerini açıklamak açısından yetersiz olduğu; bunun yerine, dil seçimlerini yalnızca soyut ve kuramsal birimler olarak kavramsallaştırabileceği yönündedir (1983, s. 9-10). Ona göre, alanların kendileri doğrudan gözlemlenemez; gözlemlenebilir olan yalnızca bu alanlar içinde gerçekleşen ampirik iletişimsel etkileşimlerdir. Breitborde, klasik üçlünden “yer, rol ilişkisi ve konu” bileşenleri arasında özellikle “rol ilişkisini” öne çıkararak, bununla birlikte “sosyal statü”yü de vurgular. Bu çerçevede, belirli bir alanda bir konunun gündeme getirilmesi, çoğu zaman konuşmacının kendi konumunu ve toplumsal statüsünü ifade etme biçimi olarak işlev görebilir. Böylece, alan kavramı ile mikro-düzeydeki iletişimsel süreçler arasındaki bağ daha da muğlak hâle gelir. Bu bağlamda, Breitborde her ne kadar doğrudan alan kavramını kullanmasa da, toplumsal etkileşimleri analiz ederken kültürel ve siyasal güç ilişkilerini temel alan daha

kapsayıcı bir açıklama modeli geliştirmiştir.²⁷ Bu tepkiler esas olarak iki temel yaklaşıma dayandırılabilir: Bir yandan, Gumperz'in (1982a) öncülüğünü yaptığı mikro-sosyolinguistik yaklaşım, alan kavramının aşırı derecede statik ve indirgemeci olduğunu ileri sürerken; öte yandan, makro-analitik bir perspektiften bakıldığında, bu kavramın güç ilişkileri ve toplumsal eşitsizlik gibi yapısal sorunlara yeterince temas etmediği ifade edilmektedir. Her ne kadar Fishman, alan kavramını mikro ve makro düzeyler arasında bir tür kavramsal arabulucu olarak kurgulamaya çalışmış ve bu çabasını sosyolojik bir temellendirmeye açıklamaya çalışan Cooper (1983) gibi yorumcular tarafından savunulmuş olsa da, söz konusu temel eleştiriler büyük ölçüde geçerliliğini korumaktadır. Bu teorik eleştirilerin yoğunluğuna rağmen, alan kavramının farklı bağlamlardaki ampirik çalışmalarda işlevsel bir açıklayıcı kategori olarak kullanılmaya devam ettiği de göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak, Fishman'ın kullandığı anlamda “alan” sadece fiziksel değil, aynı zamanda kurumsal, işlevsel ve sosyal olarak ayrılmış dilsel ortamlara (setting) karşılık gelir. Fishman'ın kuramının, Tablo 1.4.'de ayrıntılı bir şekilde görüleceği üzere, kendisine yönelik eleştirilerle birlikte incelendiğinde, bireylerin gündelik hayatta karşılaştıkları farklı sosyal kurum ve bağlamlarda hangi dili neden tercih ettiklerini açıklayan, daha pragmatik ve toplumsal etkileşim temelli bir model olduğu anlaşılır. Fishman'nin geliştirdiği bu çerçeve, “medrese” ve “öğretmen” gibi birbiriyle uyumsuz bileşenler dâhil edilerek çeşitlendirilebilir. Dolayısıyla, Fishman'ın çerçevesini de varsayan bu yeni durumda, katılımcılardan yine *konu ve kullanılan dili* belirtmeleri beklendiğinde, tercih edilen dilin nasıl değiştiği gözlemlenebilir. Böylece uyumsuz bileşenler içeren sorulara verilen cevapların, uyumlu bileşenler içeren sorulardan farklılık göstermesi durumunda, hangi bileşenin dil tercihinin daha fazla etkilediği anlaşılabilir.

Tablo 1.4. Fishman-Gumperz-Breitborde'un Alan Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Boyut	Joshua A. Fishman	John J. Gumperz	Lawrence B. Breitborde

²⁷ Breitborde'un (1983) dile getirdiği eleştirilere yönelik Fishman tarafından kaleme alınan yanıtlar, aynı yıl *International Journal of the Sociology of Language* dergisinin 39. sayısında, yani Breitborde'un makalesiyle birlikte yayımlanmıştır.

1	Teorik Arka Plan	Makro-sosyolojik yaklaşım; toplum, kurumlar, etnik topluluklar, dil bakımı, dil aşınması, alan modeli.	Mikro-etkileşimsel yaklaşım; etnografi, bağlamaştırma, etkileşim sırası, anlamın etkileşimde üretilmesi.	Çok düzeyli (mikro + makro) bütünleşik açıklama modeli; kod değişiminin hem etkileşimsel hem yapısal boyutları.
2	Merkez Kavram	Alan: Aile, din, eğitim vb. toplumsal dil kullanım alanları.	Bağlamaştırma işaretleri (contextualization cues); “durumsala karşı konuşma amaçlı kod değiştirme”	Analiz düzeyleri (levels of analysis): Kod değişiminin mikro/makro bağamları ve toplumsal ilişkiler.
3	Dilde Değişimi Açıklama Mantığı	Alanlara göre “tipik” dil seçimleri; toplumsal yapı önceliklidir.	Etkileşimsel süreçler belirleyicidir; anlam yerel olarak üretilir.	Her iki düzeyin karşılıklı belirlenimi; bağlam ile toplumsal yapının bütünleşik analizi söz konusudur.
4	Kod Değiştirmenin Yorumlanması	Alan temelli ve “durumsal”: Kurumsal/toplumsal alan değiştiğinde kod değişir.	Etkileşimsel strateji: Kimlik konumlandırma, çerçeveleme, ilişki yönetimi.	Çok katmanlı: Mikro stratejiler + makro sınırlar; kurumların etkisi + aktörün yerel stratejisi.
5	Toplumsal Yapıya Verilen Ağırlık	Yüksek. Dil kullanımı toplumsal alanların ürünüdür.	Düşük-Orta. Yapısal unsurlar arka plandadır; etkileşim ön plandadır.	Orta-Yüksek. Toplumsal yapı, etkileşimsel seçimlerin arka planını belirler.
6	Etkileşime Verilen Ağırlık	Sınırlı. Etkileşim alt düzeydir.	Çok yüksek. Anlam etkileşimde kurulur.	Yüksek. Etkileşimsel pratikler toplumsal bağlamla birlikte analiz edilir.
7	Dil İdeolojileri	Topluluk, kimlik ve kurumlarla ilişkili makro ideolojiler.	Etkileşim içinde yeniden üretilen yerel ideolojiler.	Hem yerel hem makro düzeyde ideolojilerin kod seçimi üzerindeki etkisi.
8	Metodolojik Özellik	Topluluk/alan temelli büyük ölçekli veri; anket, topluluk profili.	Nitel mikro-analiz; söylem çözümlemesi, etkileşim etnografisi.	Karma analiz; etnografik veri + toplumsal yapı analizi.
9	Eleştirilen Yön	Fazla kategorik ve durağan; bireysel etkileşimi ihmal eder.	Sosyal yapının sınırlarını, güç ilişkilerini yeterince dikkate almaz.	Model soyut bulunabilir; uygulamada veri toplama yükü fazladır.
10	Katkı	Alan modeli; ikidillilik ve dil kayması analizinin temel teorik çerçevelerinden biri.	Kod değişiminin etkileşimsel ve pragmatik açıklaması; bağlamaştırma kuramı.	Kod değişiminin çok düzeyli açıklaması; Fishman ile Gumperz arasında analitik köprü.

İKİNCİ BÖLÜM

MEDRESE: TARİH, KÜLTÜR VE EĞİTİM

Bir önceki bölümde, bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel sosyolinguistik yaklaşımlar ve kavramsal çerçeve ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Özellikle “alan” kavramı merkezinde geliştirilen teorik tartışmalar, “tekdiillilik” ve “çokdiillilik” gibi dilsel olgularla ilişkilendirilerek, çalışmanın ana problematiğini şekillendiren temel kuramsal dayanaklar olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, bireylerin veya toplulukların farklı sosyal bağlamlarda dil tercihlerini nasıl yapılandırdıkları, sosyolinguistik dinamiklerin bir göstergesi olarak kuramsal analiz düzeyinde incelenmiştir. Bu bölümde ise, önceki kuramsal tartışmaların sunduğu zemin üzerine inşa edilen ampirik analiz sürecinin ilk adımı olarak, sosyolinguistik bir inceleme nesnesi olarak Kürt medreseleri ele alınacaktır. Bu inceleme, Kürt medreselerini yalnızca bir eğitim kurumu olarak değil, çok katmanlı toplumsal ve kültürel bir yapı olarak ele almayı hedeflemektedir. Dolayısıyla bu bölüm, bir yandan Kürt medreselerinin tarihsel gelişim seyrini kurum düzeyinde ele alırken, öte yandan bu medreselerin klasik İslam medreseleriyle kurduğu süreklilik ve kopuş ilişkilerini tarihsel-sosyolojik bir bağlam içinde tartışacaktır. Nitekim medrese kurumu, İslam ilim geleneğinin tarihsel süreçte kurumsallaştığı en önemli yapılardan biri olarak, yalnızca bilgi üretim ve aktarım süreçlerinin gerçekleştiği bir mekân değil, aynı zamanda dinî otoritenin üretildiği, toplumsal rollerin yeniden kurulduğu ve entelektüel sermayenin dolaşıma girdiği bir sosyo-kültürel formasyondur. Medreseler, farklı dönemlerde değişen siyasal, kültürel ve ekonomik bağlamlara göre yeniden şekillenmiş; yerel toplumlarla kurdukları etkileşim biçimleri üzerinden özgün sosyal sistemler inşa etmişlerdir. Bu çerçevede, Kürt medreseleri, klasik İslam medrese geleneğinin kurumsal yapısını büyük ölçüde muhafaza etmelerine karşın, yerel dil, gelenek ve toplumsal ihtiyaçlarla kurdukları ilişki biçimleri açısından özgün ve dikkat çekici bir değişki teşkil etmektedir.

Dolayısıyla Kürt medrese geleneğini anlamak, yalnızca belirli bir eğitim modelinin tarihsel izleğini takip etmek anlamına gelmemekte; aynı zamanda bölgesel düzeyde kültürel sürekliliğin, dinî temsil biçimlerinin ve toplumsal aidiyet duygularının nasıl inşa edildiğini, sürdürüldüğünü ve dönüştürüldüğünü anlamaya yönelik çok katmanlı bir araştırma çabasını da içermektedir. Bu bölümde ayrıntılı biçimde

incelenecek temel meselelerden ilki, medrese yapısı içinde oluşan rollerin ve statülerin sosyolojik anlamıdır. “Seyda, mele, müderris, feqa, şagird ve talib” gibi ünvanlar, yalnızca bireylerin kurumsal hiyerarşideki konumlarını değil, aynı zamanda bilgiye erişim olanaklarını, sosyal etkileşimdeki rollerini ve dinî otorite ile kurdukları ilişkileri de tanımlayan yapısal göstergelerdir (Pekasil, 2015). Bu rollerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler, formel bir kurumsal yapıdan ibaret olmayıp, aynı zamanda medrese dışındaki toplumsal alanlara da yansıyan bir sosyal ilişkiler ağının temel dinamiklerini oluşturur. Bu yönüyle, medrese içi rollerin analizi, aynı zamanda Kürt toplumunda dinî bilginin dolaşımı ve otoritesinin nasıl kurumsallaştığını anlamaya dönük önemli bir zemin sunmaktadır. Bölümün ele aldığı ikinci temel tema, medreselerdeki talim ve tedris süreçlerine ilişkindir. Bu süreçler, sözlü kültürün ve müzakere temelli pedagojik yöntemlerin belirleyici olduğu, geleneksel eğitim pratiklerine dayalı bir öğretim sistemini yansıtmaktadır. “Ezber, tekrar, müzakere, mütalaa ve yorum” gibi yöntemler, yalnızca metinsel bilgi aktarımını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, kavramsal çerçeve oluşturma ve yorumlayıcı yetkinlik geliştirme gibi bilişsel becerileri de içermektedir (Dündar, 2013, s. 410). Bu bağlamda, medrese pedagojisi, modern eğitim teorilerinden farklı bir bilgi üretim rejimine dayansa da, kendi içinde tutarlı ve işlevsel bir pedagojik yapı sergilemektedir.

Bir diğer alt başlıkta ise “medrese müfredatı” ve yapısal örgütlenmesi mercek altına alınmaktadır. Medrese müfredatı, sadece belirli derslerin veya metinlerin sıralanmasından ibaret olmayıp, aynı zamanda belirli bir bilgi düzeninin, ahlâkî anlayışın ve değerler sisteminin kurumsal taşıyıcısı olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, Kürt medreselerinde okutulan klasik ve yerel eserlerin içerikleri, bir yandan geleneksel İslam ilim mirasını aktarmakta, diğer yandan bu aktarımı mahallî diller aracılığıyla, bölgesel kültürel dokuyla ve toplumsal pratiklerle bütünleştirerek yeniden üretmektedir. Son olarak, bu bölümde ele alınan bir diğer önemli konu başlığı medreselerdeki “gündelik hayat” pratiklerine ilişkindir. Medrese içindeki ortak ibadetler, birlikte yaşama deneyimleri, gündelik pratikler ve kurumsal etkileşimler, talebelerin hem bireysel kimlik gelişiminde hem de toplumsal formasyon süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle medrese, yalnızca bir bilgi üretim ve aktarım alanı değil; aynı zamanda bir sosyalleşme mekânı, bir ahlakî disiplin alanı ve bir toplumsal aidiyet sahası olarak işlev görmektedir. Dolayısıyla gündelik hayat pratiklerinin analiz edilmesi, medrese deneyiminin bütüncül bir sosyolinguistik çözümlemesi açısından vazgeçilmezdir.

2.1. Kürt Medreselerinin Tarihi

Medreseler, erken dönemlerden itibaren İslam dünyasında ilim ve eğitim faaliyetlerinin kurumsal olarak yürütüldüğü başlıca yapılar arasında yer almış, bu yönüyle İslam toplumlarının entelektüel, dinî ve toplumsal gelişiminde merkezi bir rol oynamıştır (Makdisi, 2012). Başlangıçta ilmî faaliyetler, cami merkezli *ders halkaları* etrafında örgütlenen bir yapıda yürütülmekteydi; talebeler ise çoğunlukla mescidin içinde veya ona bitişik olarak inşa edilmiş *hücrelerde* ikamet etmekteydi (Hamidi, 2013, s. 314). Ancak İslam dünyasında eğitim talebinin giderek artması, bu faaliyetlerin daha düzenli, sürekli ve kurumsallaşmış bir çerçevede yürütülmesini gerekli kılmış; bunun sonucunda ilmî öğretime tahsis edilmiş özel eğitim kurumlarının ortaya çıkışı kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu bağlamda medreseler, eğitimin kurumsallaşmasını sağlayan yapılar olarak İslam eğitim geleneğinde dönüştürücü bir işlev üstlenmiştir. Medrese kurumunun müstakil bir eğitim yapısı olarak ortaya çıkışı 10. yüzyıl sonrasına tarihlendirilmekte olup, bu süreçte özellikle Selçuklu Devleti döneminde kurulan Nizamiye Medreseleri, İslam dünyasında ilim faaliyetlerinin ilk kez sistematik ve merkezi bir organizasyon içinde yürütüldüğü örnekler olarak öne çıkmaktadır.

Nizamiye Medreseleri'nin inşası ile birlikte, eğitim faaliyetleri yalnızca bireysel hocalar etrafında örgütlenen dağınık yapılar olmaktan çıkmış, belirli bir müfredat çerçevesinde sürdürülen, “hocalar ve talebeler” arasında hiyerarşik ilişkilerin kurulduğu ve devlet eliyle desteklenen kurumsal yapılara dönüşmüştür. Ancak medreselerin işlevi yalnızca eğitimle sınırlı kalmamış; bu kurumlar, aynı zamanda dönemin siyasal, kültürel ve toplumsal gelişmelerine yön veren entelektüel merkezler hâline gelmiştir. Bilhassa dinî otoritenin üretildiği ve yeniden üretildiği mekânlar olmaları bakımından medreseler, dinî meşruiyetin sağlandığı yapılar olarak da önemli roller üstlenmiştir. Bu yönüyle medreseler, ilmi faaliyetin yanı sıra, toplumsal yapının inşasında da etkili olmuşlardır. Medrese müfredatı esas olarak dinî ilimlerin öğretimine odaklanmakla birlikte, bu yapıların epistemolojik sınırları salt “fıkıh, tefsir, hadis, kelam ve Arap dili” gibi dinî disiplinlerle sınırlı kalmamıştır. Tarihsel süreç içerisinde medreselerde “mantık, matematik, astronomi ve tıp” gibi aklî ve tabii ilimlere de yer verilmiş; böylelikle medreseler, yalnızca birer dinî eğitim kurumu değil, aynı zamanda çok-disiplinli bilimsel üretim mekânları olarak şekillenmiştir. Bu durum, İslam ilim geleneğinin hem dinî hem de rasyonel bilgi kaynaklarını bir arada gözeten bir yapı arz ettiğini göstermektedir.

Kurumsal olarak ilk örnekleri Selçuklular döneminde inşa edilen medreseler, takip eden yüzyıllarda İslam coğrafyasının çok geniş bir kısmına yayılmıştır. Anadolu, İran, Irak, Suriye ve Horasan gibi merkezi bölgelerin yanı sıra, Orta Asya (Özbekistan, Afganistan), Güney Asya (Hindistan, Pakistan), Kuzey Afrika, Mağrib ve Endülüs, Sahra Altı Afrika (Mali, Nijer) gibi coğrafyalarda da medrese kurumu, yerel şartlara uyum sağlayarak farklı biçimlerde örgütlenmiştir. Bu çeşitlenme, medreselerin sadece merkezî değil, aynı zamanda taşra düzeyinde de yaygın bir eğitim modeli sunduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim büyük merkezlerde kurulan Nizamiye Medreseleri (11. yüzyıl, Bağdat), Abbasi halifeliği döneminde tesis edilen Mustansiriye Medresesi (13. yüzyıl, Bağdat), Osmanlı'nın klasik dönemine özgü Sahn-ı Seman Medreseleri (15. yüzyıl, İstanbul) ve kuruluşu 10. yüzyıla uzanan, günümüzde “üniversite” niteliğiyle faaliyetini sürdüren Ezher Medresesi (Kahire), İslam dünyasında yükseköğrenimin kurumsallaştığı başlıca örnekler arasında yer almaktadır. Bu medreseler, bulundukları dönemlerin yalnızca ilmî gelişmelerine değil, aynı zamanda siyasi ve toplumsal dönüşümlerine de yön vermiştir (Makdisi, 2012). Her biri, kendi tarihsel bağlamı içinde farklı entelektüel, mezhebi ve pedagojik yaklaşımlar geliştirmiş; bu yönüyle İslam dünyasının çok katmanlı düşünsel evrenini şekillendirmiştir. Ayrıca bu kurumlar, yalnızca büyük metropollerde değil, kırsal ve yarı-kırsal bölgelerde de faaliyet göstermiş; bu durum, medrese sisteminin sosyo-kültürel olarak ne denli yaygın ve nüfuz edici bir yapı arz ettiğini göstermektedir. İslam coğrafyasının farklı noktalarında, farklı ölçeklerde ve işlevlerde örgütlenen bu medreseler, gerek yerel gerekse küresel ölçekte İslam entelektüalizminin taşıyıcıları olmuşlardır.

Hiç şüphe yok ki medreselerin tarihsel geçmişi ve coğrafi yayılımı, bu çalışmanın kapsamını aşacak kadar köklü ve geniştir. Her ne kadar bu medreselerin kökenleri Selçuklu dönemine kadar izlenebiliyor olsa da (Çiçek, 2009, s. 33), zaman içerisinde bu kurumların yalnızca Anadolu'nun doğu bölgelerine değil, aynı zamanda Balkanlar da dâhil olmak üzere geniş bir coğrafyaya yayıldıkları görülmektedir. Ancak bu çalışma özelinde odak noktamız, literatürde “Kürt medreseleri” (Tarînî, 2011) veya “Kürdistan Medreseleri” (Epözdemir, 2015) olarak adlandırılan yapılar ise yalnızca bugünkü Türkiye sınırları içerisindeki Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde değil; aynı zamanda Irak'ın kuzeyini, Suriye'nin kuzey kuşağını ve İran'ın batı bölgelerini kapsayan, tarihsel olarak *Kürdistan* olarak tanımlanan coğrafyada da önemli bir yer edinmiştir. Bu yayılımın arkasında pek çok tarihsel, toplumsal ve yapısal etken yer almaktadır. Ancak en

belirleyici faktörlerden biri, bu kurumların çoğunlukla coğrafi, ekonomik ve sosyal koşullar açısından daha avantajlı kabul edilen beylik (*mirlik*) merkezlerinde veya bu merkezlere yakın konumlanmış kasaba ve köylerde yoğunlaşarak varlık göstermiş olmalarıdır. Bu tür yerleşim birimleri zamanla yalnızca eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü merkezler değil, aynı zamanda bölgesel ölçekte bilgi üretimi, bilimsel tartışma ve entelektüel dolaşımın sürdüğü havzalar haline gelmiştir. Bu bağlamda Botan bölgesi başta olmak üzere; Mardin, Cizre, İdil, Nusaybin, Duhok, Zaho, Erbil, Süleymaniye, Abdaliye, Mecidiye, Musul, Halep, Van (özellikle Bahçesaray ve Gürpınar), Ağrı (Doğubayazıt), Bitlis (Norşin ve Ohin) ve Siirt (Tillo ve Eruh) ile Diyarbakır gibi çok sayıda merkez, tarihsel süreçte bu medrese yapılanmasının önemli odak noktaları olarak dikkat çekmektedir (Eroğlu, 2004, s. 24; Tarînî, 2011, ss. 15-28).

Köklü ve kurumsallaşmış medreselerin yanı sıra, gerek şehir merkezlerinde gerekse kırsal alandaki kasaba ve köylerde, farklı ölçek ve işlevlere sahip çok sayıda medresenin faaliyet göstermiş olması, bu yapının ne denli yaygın ve esnek bir eğitim organizasyonu olduğunu da göstermektedir (Çiçek, 2009). Günümüzde bu medreselerin hem kentsel hem de kırsal alanlara dağılmış yapıları incelendiğinde, bu mekânsal çeşitliliğin büyük ölçüde ilgili coğrafyanın tarihsel olarak geçirdiği idari, siyasi ve toplumsal dönüşüm süreçleriyle yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. “*Şark/Doğu medreseleri*” ifadesi, Türkçe literatürde *Kürt medreselerine* işaret etmek amacıyla sıkça kullanılan bir isimlendirmedir ve özellikle Osmanlı Devleti’nin ideolojik ve siyasi sınırları bağlamında değerlendirildiğinde tarihsel olarak anlamlı bir terminolojidir. Ancak Osmanlı sonrası dönemde, özellikle de imparatorluğun dağılmasıyla birlikte, bu isimlendirmenin kapsadığı coğrafyanın parçalanması gerçeği karşısında söz konusu terminolojinin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Zira Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte “Doğu” veya “Şark” kavramları, artık yalnızca Türkiye Cumhuriyeti’nin doğu bölgelerini tanımlamak üzere kullanılmaya başlanmış; böylece bu terimlerin tarihsel bağlamda işaret ettiği çok daha geniş coğrafi alan daraltılarak anlam kaymasına uğramıştır. Oysa Osmanlı döneminde bu kavram, yalnızca bugünkü Türkiye sınırlarını değil, aynı zamanda Irak’ın kuzeyini, İran’ın batısını ve Suriye’nin kuzeyini de kapsayan bir bütünlük içinde değerlendirilmekteydi.

Bu bağlamda, söz konusu coğrafi sınır değişimleriyle birlikte “*Şark/Doğu medreseleri*” teriminin içerdiği alan da daralmış ve böylece bu isimlendirme, Cumhuriyet sonrası dönemde sahadaki tarihsel ve kültürel gerçekliği yeterince temsil edemez hâle

gelmiştir. Zira bu coğrafyalarda yer alan medreseler, yalnızca benzer bir coğrafi bağlamı değil, aynı zamanda ortak bir eğitim geleneğini, pedagojik yöntemi ve ilmî müfredatı da paylaşmaktadır. Dolayısıyla, bu eğitim kurumlarını tarihsel sürekliliği, coğrafi kapsayıcılığı ve pedagojik birliğini gözeterek daha doğru temsil edecek bir isimlendirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut literatürde yalnızca sınırlı sayıda araştırmacı tarafından tercih edilmekle birlikte, bu kurumlar için “Kürt” veya “Kürdistan Medreseleri” isimlendirmesinin kullanılması, onların tarihsel gelişimini ve sosyo-kültürel konumlanışını daha tutarlı ve açıklayıcı biçimde anlamaya imkân vermektedir (Yüksel, 1993, s. 58-68). Bu çalışmada da, söz konusu gerekçeler doğrultusunda ve isimlendirme etrafında ortaya çıkabilecek daha geniş tartışmaları kapsam dışında bırakmak amacıyla, ilgili kurumlar “*Kürt Medreseleri*” olarak anılacaktır.

Yukarıda ayrıntılı biçimde ele alındığı üzere, Osmanlı idaresindeki geniş coğrafyada farklı bölgelerde varlık gösteren Kürt medreseleri ile aynı dönemin önemli resmi eğitim kurumları olan Osmanlı medreseleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar, yalnızca pedagojik veya yapısal bir karşılaştırma değil; aynı zamanda bu kurumların tarihsel ve sosyo-politik konumlarını anlamlandırma çabası açısından da kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, her iki medrese geleneği arasındaki yapısal ve işlevsel örtüşmelerin ve ayrışmaların dikkatle analiz edilmesi, Kürt medreselerinin Osmanlı medrese sistemine entegre bir parça mı yoksa ondan bağımsız, alternatif bir yapılanma mı olduğu sorusunun yanıtlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Çiçek’in (2009, s. 105) değerlendirmesi, bu tartışmayı kavramsal bir zemine oturtmaktadır. Ona göre, Kürt medreseleri, köklü bir geçmişe ve oturmuş bir geleneğe sahip olan ancak *resmiyet* statüsünden yoksun bulunan İslami eğitim kurumlarıdır. Çiçek, kendi otobiyografik ve pedagojik deneyimlerini aktardığı eserinde bu medrese yapılanmalarını “*Şark Medreseleri*” olarak isimlendirmeyi tercih eder. Bu tercihi, hem bu kurumların coğrafi yerleşimlerine hem de Osmanlı ilmiye teşkilatı dışında gelişen özgün yapısına göndermede bulunur. Yazarın vurguladığı üzere, Kürt medreseleri ne Osmanlı Devleti’nin resmi ilmiye teşkilatı içerisine dâhil edilmiştir ne de bu teşkilatın vakıf sistemi gibi mali yapılarına entegre edilmiştir. Devletin merkezi otoritesinden özerk bir şekilde, yerel halkın maddi ve sosyal desteğiyle ayakta kalabilen bu medreseler, *gayri resmi* karakterleriyle öne çıkar. Bu özerklik, sadece kurumsal bağımsızlıkla sınırlı değildir; aynı zamanda program geliştirme, müfredat belirleme ve eğitimci seçimi gibi temel eğitimsel süreçlerde de hiçbir resmi müdahale, yönlendirme veya denetim söz konusu olmamıştır.

Nitekim Osmanlı merkezi yönetimi tarafından bu medreselerin doğrudan idaresi veya denetlenmesi amacıyla oluşturulmuş herhangi bir kurumsal yapı da bulunmamaktadır.

Bu çerçevede Bala'nın (2019, s. 101) çalışması, Osmanlı ve Kürt medrese gelenekleri arasında hem örtüşen hem de ayrışan noktaları sistematik biçimde ortaya koyması bakımından dikkate değerdir. Bala, her iki medrese sisteminin genel işleyiş, tedris yöntemleri, ders programları ve okutulan klasik eserler bakımından benzerlikler taşıdığını ifade ederken; aynı zamanda bu benzerliklerin ötesine geçen ve medrese yapılanmalarını ayırtıran kurumsal, pedagojik ve sosyo-linguistik farklılıklara da dikkat çeker. Bala'nın çalışmasında yer verdiği ayrıntılı tabloya göre (2019, s. 103), söz konusu farklılıklar çok katmanlıdır. İlk olarak kurumsal yapı açısından, Osmanlı medreseleri devlet güvencesi altında oldukları için hukuki bir çerçevede faaliyet gösterirken, Kürt medreseleri bu türden yasal temellerden yoksundur. Devlet desteğine dayanmayan bu kurumlar, sivil toplum dinamizmiyle varlıklarını sürdürmüşlerdir. İkinci önemli fark, mali yapı ve finansman modelidir. Osmanlı medreseleri vakıf sistemi içinde yer alırken, Kürt medreselerinde bu tür sistematik bir mali altyapı bulunmamaktadır. Eğitim süresi ve eğitim dili açısından da dikkat çekici farklılıklar mevcuttur. Osmanlı medreselerinde eğitim süresi yaklaşık 12 yıl olarak düzenlenmiş ve eğitim dili olarak ağırlıklı biçimde Arapça ile Osmanlıca kullanılmıştır. Buna karşılık Kürt medreselerinde eğitim süresi 6 ile 10 yıl arasında değişmekte ve eğitim dili olarak Kürtçe ile Arapça öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Kürtçenin eğitim dili olarak işlevselleşmesi, bu medrese yapılarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyolingüistik bir özgünlük taşıdığını da göstermektedir. Hocalar ve talebeler bağlamında da iki medrese geleneği arasında belirgin farklılıklar gözlenmektedir. Osmanlı medreselerinde görev yapan müderrisler resmi tayinle atanmakta ve devlet nezdinde geçerli icazet belgeleri vermekteyken, Kürt medreselerinde ders veren müderrisler genellikle fahri statüye sahiptir ve verdikleri icazet belgeleri resmi düzeyde geçerlilik taşımamaktadır. Bu durum, Kürt medreselerinde icazetin daha çok yerel otorite ve manevi yetkinlik temelinde işlediğini göstermektedir.

Müfredat açısından yapılan karşılaştırma, her iki gelenek arasında belirgin epistemolojik ayrımların da bulunduğunu göstermektedir. Osmanlı medreselerinde dinî ilimler müfredatın merkezinde yer alırken, Kürt medreselerinde dinî ilimlerle birlikte ve çoğu zaman onların önünde olmak üzere dil ilimleri ağırlık kazanır. Ayrıca mezhepsel yaklaşım bakımından da farklılık mevcuttur: Osmanlı medreseleri Hanefî mezhebi doğrultusunda yapılandırılmışken, Kürt medreseleri *Şafî mezhebi* ekseninde bir müfredat

geliştirmiştir. Her ne kadar Bala (2019, s. 103), bu farklılıklara rağmen Kürt medreselerinin Osmanlı medrese sisteminin bir parçası olduğunu savunsa da, kendi çalışmasında vurguladığı çok boyutlu ayrışmalar, aslında bu iki geleneğin kurumsal bağımsızlık ve epistemolojik özerklik açısından birbirinden ayrıldığını güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2015, s. 111) da Kürt medreselerini, Osmanlı medreselerinin bir uzantısı olarak değil; tarihsel köklerini Nizamiye Medreselerine dayandıran alternatif bir medrese geleneği olarak ele almaktadır. Yılmaz'ın çalışmasında dikkat çektiği temel farklılıklardan biri, icazet belgelerine dair “denklik” uygulamalarıdır.²⁸ Kürt medreselerinden icazet almış bir hocanın doğrudan Osmanlı medrese sistemine dâhil olması mümkün değildir. Bunun yerine, bu kişilerin bir komisyon önünde sınavdan geçirilip uygun bulunmaları gerekmektedir. Bu uygulama, iki sistem arasındaki kurumsal ayrımı ve karşılıklı tanınma sorununun varlığını açıkça ortaya koymaktadır. Yılmaz ayrıca, her iki medrese sisteminin kullandığı eğitim dilleri arasında da belirgin farklara dikkat çeker. Osmanlı medreselerinde başlıca eğitim dili Arapça olmakla birlikte, Türkçe de derslerde kullanılabilir. Buna karşılık Kürt medreselerinde eğitim dili olarak Kürtçe öne çıkar. Yılmaz, bu uygulamanın tarihsel derinliğine işaret ederek, Eyyubi döneminden itibaren Kürt medreselerinde Kürtçenin eğitim dili olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu durum, Kürt medreselerinin sadece bir dil taşıyıcısı olarak değil, aynı zamanda Kürtçenin akademikleşme sürecinde de işlevsel rol oynayan kurumlar olduğunu göstermektedir.

Osmanlı medreseleri ile Kürt medreseleri, yalnızca pedagojik yaklaşımları ve müfredat içerikleri bakımından değil, aynı zamanda merkezi otoriteyle kurdukları ilişkiler bakımından da dikkate değer bir farklılaşma göstermektedirler. Osmanlı medreseleri, genel itibarıyla merkezi yönetimle doğrudan ve kurumsallaşmış bir ilişki içinde konumlanmışlardır. Bu medreseler, merkezî devlet yapısı tarafından doğrudan desteklenmiş; finansal kaynaklar, kadro tayinleri ve müfredat düzenlemeleri açısından merkezi mekânizmalarla bütünleşik bir yapı arz etmişlerdir. Bu nedenle Osmanlı medreseleri yalnızca dinî ve ilmî bilgilerin aktarıldığı kurumlar olmakla kalmayıp, aynı zamanda devletin bürokratik kadrolarına insan kaynağı sağlayan birer eğitim üretim alanı olarak da işlev görmüşlerdir. Buna karşın Kürt medreseleri, tarihsel süreç içerisinde

²⁸ Esasında, eğitim sisteminin en iyi gizlenen, en gizli etkileri içerisinde, statü kaynaklı etki dediğim şey, yani “asalet gereği” etkisi vardır. Eğitim sistemi, bir sınıfa veya konuma itmek suretiyle (birini asil bir sınıfa, asil olmanın, o asil konuma layık olmanın özeti olan, bugünün matematik sınıfı) tahsis etkisini hiç durmadan icra eder. Diplomalara ve elbette en itibarlıları, aynı mantığa göre etki ederler: Taşıyıcılarını, itibar sahibi olmalarını sağlayan sınıflara gönderirler (Bourdieu, 2016a, s. 274).

merkezi Osmanlı yönetimiyle benzer bir kurumsal ilişki kurmamış; aksine daha çok özerk ve yerel dinamiklere dayalı yapılar olarak gelişmişlerdir. Bu yönüyle Kürt medreseleri, merkezi bürokrasinin kontrolü altında değil, daha çok yerel toplumsal ağlar, dinî otoriteler ve aşiret yapıları içerisinde şekillenmiş özerk eğitim alanları olarak değerlendirilmelidir. Bu iki medrese tipi, coğrafi olarak birbirine yakın bölgelerde yer almalarına ve aralarında zaman zaman etkileşim söz konusu olmasına rağmen, kurumsal yapı, eğitim dili, müfredat belirleme usulleri ve yönetim ilişkileri bakımından belirgin bir ayrışma sergilemektedirler. Dolayısıyla her ne kadar Osmanlı medrese sistemiyle Kürt medrese geleneği arasında belirli benzerliklerden söz edilebilse de, bu iki yapı farklı tarihsel-toplumsal koşullar içerisinde teşekkül etmiş ve farklı epistemolojik zeminlerde varlık kazanmış iki ayrı medrese geleneğini temsil etmektedir.

Özellikle Osmanlı'nın 19. yüzyıldan itibaren uygulamaya koyduğu merkezileşme politikaları bağlamında bu ayrım daha da belirginleşmiştir. Kürt medreseleri, bu süreçten itibaren idari ve mali olarak daha da bağımsız bir nitelik kazanarak özerkliğini derinleştirmiştir. Osmanlı döneminde Kürt medreseleri, çoğunlukla beylik veya mirlik gibi mahallî güç odaklarının himayesinde faaliyet göstermekteydi. Bu bağlamda, merkezi devletin doğrudan denetimi dışında, mahallî otoritelerin sunduğu maddi ve idari destekle varlıklarını sürdüren yapılar olarak konumlanmışlardır. Ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı idaresinin merkezileşme hamleleriyle birlikte bu mahallî otoritelerin ortadan kalkması, Kürt medreselerinin kurumsal yapısında dönüşümlere neden olmuştur. Medreseler bu süreçte, eski hâmlerinin yokluğunda kendi kendine yeterli olma zorunluluğuyla karşı karşıya kalmış; hem ekonomik hem de yönetsel açıdan özerkliğe dayalı bir yapı geliştirmek zorunda kalmıştır. Bu özerklik, yalnızca idari düzeyde değil, ekonomik yapıda da kendini göstermektedir. Kürt medreseleri tarihsel olarak, merkezi devlet bütçesinden veya kurumsal bir mali destekten faydalanmayan, varlıklarını bölge halkının *zekat/öşür*, *fitre/fitır*, *sadaka* ve *infak* gibi hayır-hasenatıyla, mahallî aşiretlerin desteği veya bölgedeki ileri gelen şahısların (örneğin bir ağa veya seyda) vakfiyeleriyle veya yaptığı bağışlarla sürdüren yapılardır (Elçi, 2013, s. 87). Bu finansal model, medreselerin devletin mali kontrolüne girmesini engellediği gibi, onları kendi toplumsal tabanlarıyla kurdukları simbiyotik ilişki üzerinden varlığını sürdüren toplumsal kurumlar hâline getirmiştir. Medreselerin kurumsal özerkliği sadece mali kaynak üretiminde değil, aynı zamanda kuruluş süreçlerinde ve işleyiş mekânizmalarında da kendini açıkça göstermektedir.

Kürt medreselerinin kuruluşu, genellikle merkezi bir izin sürecine veya devlet denetimine tabi olmadan gerçekleşmektedir. Medrese açma girişimleri, çoğunlukla icazet sahibi bir melenin bireysel inisiyatifi ve yerel halktan veya ileri gelenlerden sağlanan destekle hayat bulmaktadır. Bu özelliğiyle Kürt medreseleri, tabandan gelen bir eğitim iradesinin kurumsallaşmış ifadesi olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde bu medreselerde görev yapacak seyda, mele veya müderris gibi eğitimcilerin seçimi de merkezi bir atama mekânizmasına değil, çoğunlukla medresenin en kıdemli kişinin kanaatine ve yerel toplulukların güvenine dayanmaktadır. Talebelerin (şagird, feqê, talib) kabul süreçlerinde de benzer bir özerklik söz konusudur. Eğitim programlarının hazırlanması, okutulacak metinlerin seçimi ve pedagojik yöntemlerin belirlenmesi gibi alanlarda da merkezi bir müfredat otoritesinden çok, seydaların bireysel bilgi birikimi, geleneğe hâkimiyeti ve yerel ihtiyaçlara dair sezgileri belirleyici olmaktadır. Tüm bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde, Kürt medreselerinin tarihsel olarak yüksek derecede bir idari ve ekonomik özerkliğe sahip olduğu açık biçimde görülmektedir. Kürt medreselerinin bu özerkliği, yalnızca Osmanlı'nın son dönemlerinde değil, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra yürürlüğe konulan eğitim politikalarıyla daha da pekişmiştir. Özellikle 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, dinî eğitim alanının devlet tekeline alınmasını hedeflemiş ve medreselerin resmi statüsünü ortadan kaldırmıştır. Bu kanun, medreselerin resmi olarak tanınan eğitim kurumları olma vasfını sonlandırmakla kalmamış; onları fiilen yeraltına itmiş ve tamamen gayri resmi bir konuma çekmiştir. Bu durum, Kürt medreselerinin kurumsal olarak merkezi idarenin kontrolü dışında faaliyet göstermelerini meşru hâle getirmiş ve bu sayede onların özerkliklerini daha da pekiştirmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun bir diğer önemli sonucu ise, medreselerin maddi kaynaklara erişimini ciddi biçimde kısıtlaması olmuştur. Devletin resmî destek sisteminden çıkarılan bu yapılar, artık yalnızca gönüllü bağışlara ve yerel desteklere dayanmak zorunda kalmış; böylece ekonomik anlamda da daha bağımsız ve kendi kendine yeterli bir yapı geliştirmişlerdir. Bu zorlayıcı koşullar altında dahi Kürt medreseleri, özellikle yerel halkın desteği ve dinî geleneğe duyulan bağlılık sayesinde faaliyetlerini sürdürmeyi başarmışlardır. Her ne kadar bu süreçte çeşitli maddi ve kurumsal zorluklarla karşılaşmış olsalar da, Kürt medreseleri günümüze kadar varlıklarını koruyarak kendine özgü özerk yapısını sürdürmeyi başarabilmiş ender kurumsal örneklerden biri hâline gelmiştir.

Cumhuriyet döneminde medreselerin yasal statüden yoksun bırakılması, görünürde bu kurumlar üzerinde ciddi bir sınırlama oluşturmuş gibi görünse de, bu durumun aynı zamanda medreselere kuruluş ve işleyiş bakımından önemli bir hareket serbestisi kazandırdığı da göz ardı edilmemelidir. Resmî olarak tanınmayan bir eğitim kurumu olmaları, medreselerin gerek kuruluşunda gerekse yürüttükleri pedagojik ve dinî faaliyetlerde herhangi bir bürokratik prosedürle karşılaşmadan varlıklarını sürdürebilmelerine imkân tanımıştır. Bu bağlamda, yeni bir medresenin faaliyete geçmesi için devletin iznine veya ruhsatına ihtiyaç duyulmaz; bunun yerine tek bir yetkin hocanın (müderrisin) varlığı, derslerin yürütülebileceği mütevazı bir mekân ve gönüllü yerel halk tarafından sağlanan temel ibate ve iâşe desteği bu sürecin işlerliğini sağlamak için yeterlidir (Özenç, 2013, s. 75). Bu koşullar, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde medreselerin kırsal alanlara ve küçük yerleşim birimlerine kadar yayılmasını kolaylaştırmış, eğitim ağının hem yatay hem de dikey ekseninde genişlemesine katkıda bulunmuştur. Medreselerin resmî denetim dışı bu statüsü, yalnızca kuruluş süreçleriyle sınırlı kalmayıp, işleyişlerine ilişkin temel unsurlar üzerinde de belirleyici olmuştur. Denetim mekânizmalarından muafiyet, eğitim müfredatının belirlenmesi, eğitimci seçimi, medreseler arası hoca ve talebe dolaşımı gibi pek çok alanda medreselere esneklik sağlamıştır. Bu durum, gayriresmî eğitim alanı olarak medreselerin kendi iç dinamikleriyle örgütlenmesini ve yerel toplumsal ihtiyaçlara daha doğrudan cevap verebilmelerini mümkün kılmıştır.

Kürt medreseleri, merkezi devlet bürokrasisinin doğrudan denetimi altında örgütlenmiş kurumlardan ziyade, yerel toplumsal ilişkiler ağı, dinî otoriteler ve aşiret yapıları içerisinde şekillenen görece özerk eğitim alanları olarak değerlendirilirler. Bu yapısal özerklik sayesinde Kürtler, kendi eğitim süreçleri üzerinde hem kurumsal hem de topluluk temelli denetim ve kontrollerini uzun süre muhafaza edebilmiş; söz konusu durum, dilsel sürekliliğin korunması bakımından birçok azınlık topluluğuna kıyasla görece daha başarılı sonuçlar doğurmuştur (Nettle ve Romaine, 2002, s. 304). Tarihsel bağlamda medreseler, yalnızca dinî bilginin aktarımını üstlenen öğretim kurumları olarak değil, aynı zamanda Kürtçe ile klasik Arapçanın meşru, işlevsel ve yüksek prestije sahip kullanım alanlarının üretildiği pedagojik mekânlar olarak işlev görmüştür. Medrese müfredatı, öğretim teknikleri ve gündelik etkileşim pratikleri üzerindeki görece özerk denetim, bu kurumların bulundukları toplulukların dilsel yeniden üretimine doğrudan katkı sunmasını mümkün kılmıştır. Özellikle Kürt medreselerinde Kürtçenin açıklama,

yorumlama ve gündelik iletişim dili olarak kullanılması, dilin yalnızca hane içi veya gündelik etkileşimlerle sınırlı kalmasını engellemiş; onu ilmî ve pedagojik bir bağlamda dolaşıma sokmuştur. Bu yönüyle medrese, Kürtçenin simgesel değerini yükselten ve işlevsel alanlarını genişleten bir kurumsal zemin üretmiştir.

Dil değiştirimi/karışırımı, dil kayması ve aşınması/ölümü literatürünün de ortaya koyduğu üzere, resmî eğitim kurumları çoğu zaman çocukların kendi topluluklarının dışındaki dünya ile ilk sistematik karşılaşma alanını oluşturmakta; bu nedenle baskın dil ve kültürün aktarımını sağlayan temel asimilasyon mekânizmaları olarak işlev görmektedir. Medrese eğitimi ise, özellikle modern ulus-devletin merkezî, standartlaştırıcı ve çoğu zaman tek dilli eğitim politikalarının dışında konumlandığı ölçüde, bu asimilasyoncu etkiye karşı alternatif bir eğitim alanı üretmiştir. Bu bağlamda medrese, talebenin baskın dil ve kültürle erken ve yoğun biçimde karşılaşmasını geciktiren, kimi durumlarda ise dengeleyen bir “tampon bölge” (buffer zone) işlevi üstlenmiş; öğrencilerin kendi dilsel ve kültürel evrenleriyle olan bağlarını sürdürmelerine imkân tanımıştır. Sonuç olarak medrese eğitimi, eğitim alanı üzerindeki topluluk temelli denetimin sürdürülebildiği özgül bir yapı olarak, dilin kuşaklararası aktarımını destekleyen ve dilsel asimilasyona karşı direnç üreten önemli bir toplumsal kurum niteliği taşımaktadır. Bu durum, dilin korunması ile eğitim özerkliği arasındaki güçlü ilişkiyi açık biçimde ortaya koymakta; medreselerin, azınlık dillerinin yalnızca muhafazasında değil, aynı zamanda bu dillerin işlevsel ve simgesel değerlerinin yeniden üretilmesinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Bala (2015, s. 57; 2019, s. 110), Kürt medreselerinin Cumhuriyet sonrasındaki tarihsel seyrini ele aldığı iki ayrı çalışmada, dönemlendirme tarihlerinde kimi farklılıklar bulunmakla birlikte, bu sürecin devletin eğitim ve din politikaları ile çeşitli sosyopolitik aktörlerin müdahaleleri esas alınarak üç temel dönem çerçevesinde analiz edilebileceğini ileri sürmektedir. Buna karşılık, bu çalışmada siyasal kırılmaların niteliği, bu kırılmaların süreklilik ve kopuşlar üretme düzeyi ile medrese kurumunun maruz kaldığı yapısal ve işlevsel dönüşümlerin derinliği birlikte değerlendirildiğinde, söz konusu tarihsel sürecin üçlü bir dönemlendirme ile sınırlanmasının analitik açıdan yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, Bala’nın önerdiği iki farklı dönemlendirme yaklaşımı telif edilerek, Cumhuriyet sonrası Kürt medreselerinin gelişim seyrinin dördü bir dönemlendirme çerçevesinde ele alınmasının, hem tarihsel süreklilikleri hem de kırılma noktalarını daha bütüncül ve açıklayıcı biçimde ortaya

koyacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede birinci dönem, Cumhuriyet'in ilanıyla başlayıp 1950 yılına kadar uzanan zaman aralığını kapsamaktadır. Bu dönem, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulanması doğrultusunda medreselerin resmî olarak kapatıldığı, sert ve kapsamlı müdahalelerin belirleyici olduğu bir süreci ifade etmektedir. Kur'an-ı Kerim'in okunması ve okutulması yasaklanmış, dini öğretim için Arap harflerini kullananlar sıkı takibe tutulmuştur. Kürt medreseleri de dâhil olmak üzere tüm medrese kurumları, bu dönemde devletin merkezî ve yasaklayıcı eğitim politikalarına maruz kalmıştır. Söz konusu politikalar, Kürt medreselerinin büyük ölçüde şehir merkezlerinden çekilerek kırsal alanlara yönelmesine, hatta mağara ve ormanlara gizlenmek sorunda kalmalarına yol açmıştır. Dolayısıyla bu dönem, Kürt medreseleri açısından devletin yok sayıcı ve dışlayıcı yaklaşımının kurumsal düzeyde hâkim olduğu bir evre olarak değerlendirilebilir.

İkinci dönem, 1950'li yıllardan 1980 askerî darbesine kadar uzanan süreci kapsamaktadır. Bu dönem, devletin medreselere yönelik yaklaşımında mutlak bir süreklilikten ziyade, ülkenin iç siyasal dengelerine paralel olarak dalgalı bir seyir izleyen bir tutumla karakterize edilmektedir. 1950'li yıllarda Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle görece yumuşayan yaklaşım, 1960 darbesiyle yeniden sertleşmiş; 1970'li yıllarda ise kısmen daha esnek bir görünüme bürünmüştür. Bu dönem, medreseden icazet almış genç melelerin, din merkezli bir misyon yerine seküler ideolojilere yönelme eğilimi göstermeye başladıkları bir evre olması bakımından ayrıca dikkat çekicidir. Bu bağlamda söz konusu dönem, Kürt medreselerinin varlığını sürdürme pratiklerinin, siyasal konjonktüre bağlı olarak değişen baskı ve tolerans rejimleri içinde şekillendiği bir ara evre olarak tanımlanabilir.

Üçüncü dönem, 1980 askerî darbesiyle başlayıp 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelişine kadar devam eden zaman dilimini kapsamaktadır. Bu süreçte Kürt medreseleri, yalnızca devletin güvenlik merkezli politikalarına değil; aynı zamanda PKK ve Hizbullah gibi farklı ideolojik odakların doğrudan veya dolaylı baskılarına da maruz kalmıştır. Söz konusu baskılar, yalnızca kent merkezleriyle sınırlı kalmamış; medreselerin daha önce görece güvenli alanlar olarak yöneldikleri kırsal yerleşimlerde dahi etkisini hissettirmiştir. Bu durum, çok sayıda medresenin faaliyetlerine son vermek zorunda kalmasına ve kurumun tarihsel sürekliliğinde ciddi kırılmaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ayrıca bu dönemde bazı medreselerin, güvenlik ve faaliyet özgürlüğü arayışıyla Türkiye'nin batı illerine yönelmesi, medrese geleneğinin coğrafi olarak da yeni mekânlara taşındığını göstermektedir. Bu dönemin son yıllarına damgasını vuran 28

Şubat süreci ise, dinî alan üzerindeki baskıların daha da yoğunlaşmasına neden olarak medreselerin kamusal görünürlüğünü ve faaliyet alanını belirgin biçimde daraltmıştır.

Dördüncü dönem ise 2002 yılından günümüze kadar uzanan süreci kapsamaktadır. Bu dönemde, özellikle demokratikleşme yönünde atılan adımlar ve açılım politikaları, genel olarak dinî cemaetler ve özelde Kürtler üzerindeki resmî ve gayriresmî baskıların azalmasına zemin hazırlamıştır. Medreseler üzerindeki denetim ve sınırlamaların görece gevşemesi, bu kurumların yeniden canlanmasına elverişli bir toplumsal ve siyasal ortam oluşturmuştur. Nitekim bu süreçte hem medrese sayılarında artış gözlemlenmiş hem de eğitsel faaliyetlerin daha görünür, kurumsallaşmış ve örgütlü bir biçimde yürütülmeye başlandığı tespit edilmiştir (Bala, 2019, ss. 110-112, 2015, ss. 57-58).

Tarihsel olarak değerlendirildiğinde, Kürt medreselerinin önemi ve işlevi, coğrafyanın siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel dönüşümleriyle doğrudan ilişkili olarak zaman içinde farklılaşmış, ancak bu kurumlar her dönemde belirli düzeyde merkezîyetlerini korumayı başarmışlardır. Bu bağlamda Kürt Beyliklerinin 16. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti ile ittifak kurmaları, Kürt medreseleri açısından tarihsel bir dönüm noktasını teşkil eder. Bu dönemde medreseler, Şii cereyanlara karşı bir tür akidevi ve fıkhi müdafaa hattı işlevi görmüş; özellikle sınır bölgelerinde yoğunlaşarak Ehli Sünnet inanç sisteminin korunmasında epistemik bir rol üstlenmişlerdir.

18. yüzyılın sonları, medrese geleneğinin dönüşümünde kritik bir eşik olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde Nakşibendîlik tarikatının, ilim merkezli tasavvuf anlayışı aracılığıyla bölgedeki toplumsal ve dinî yapıyı derinden etkilemesi, medreselerin yeniden teşkilatlanmasına ve kurumsal güç kazanmalarına zemin hazırlamıştır (Yüksel, 1993, ss. 53-54). Merkezi otoritesini giderek kaybeden beylik sisteminin yarattığı siyasal ve toplumsal boşluk, büyük ölçüde aşiretler üstü nitelikleri ve kapsayıcı yapılarıyla (Aşkın, 2018, ss. 169) Nakşibendî şeyhleri tarafından doldurulmuş; bu durum, hem medreselerin toplumsal meşruiyetini genişletmiş hem de nitelikli talebelerin bu kurumlara yönelimini artırmıştır (Yüksel, 1993, s. 104). Medreselerin özellikle 19. yüzyılın ortalarından itibaren hızla Nakşibendîlik ile özdeşleşmelerinin ardında literatürde iki temel etken öne çıkmaktadır: İlk olarak, Mevlânâ Hâlid'in köklü bir medrese geleneğinden gelen âlim kimliği ile geniş kitleleri harekete geçirebilen karizmatik liderliği belirleyici bir işlev üstlenmiştir. İkinci olarak, Nakşibendîliğin örgütlenme mantığı, çağdaşı ve bölgesel rakibi Kadirîlikten farklı olarak, halife tayininde sağladığı esneklik ve halifelere tanıdığı

geniş hareket alanı sayesinde özerk bir yayılma kapasitesi üretmiş; bu da tarikatın bölgesel ölçekte hızlı bir biçimde yaygınlaşmasını mümkün kılmıştır (Bruinessen, 2013, s. 334-338). Bu tarihsel koşulların bir sonucu olarak, bölgede etkili halifelerin varlığıyla da pekişen tarikat örgüsü, günümüzde dahi medrese geleneği içindeki pek çok âlimin kendiliğinden Nakşibendî kimliğiyle özdeşleşmesine veya bu kimliği içselleştirmesine zemin hazırlamaya devam etmektedir.

Ayrıca bu yayılma süreci medreselerin fiziksel altyapılarının ve ekonomik koşullarının iyileşmesine de katkı sunmuştur (Bruinessen, 2013, s. 339-348). 19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı İmparatorluğu'nda belirginleşen merkezîleşme politikası, Kürt medreseleri açısından yapısal bir değişimin başlangıcına işaret etmektedir. Bu bağlamda, beyliklerin tasfiyesi ile birlikte medreseler önemli bir siyasi ve mali destekten mahrum kalmış, ancak bu durum aynı zamanda medreselerin özerk bir eğitim yapılanması haline gelmelerinin de zeminini hazırlamıştır. Bu yapısal dönüşüm, Cumhuriyet döneminde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile daha da pekişmiş; zira bu kanun yalnızca medreselerin kapatılmasını değil, aynı zamanda Kürt medreselerinin kırsal alanlara çekilerek daha gizli ve özerk biçimde faaliyet yürütmelerini zorunlu kılmıştır. Nitekim 2002 sonrası dönemde gerçekleştirilen demokratikleşme ve açılım girişimleri, Kürt medreseleri üzerindeki tarihsel baskıların önemli ölçüde hafiflemesine yol açmış; bu gelişmeler sonucunda medreseler hem sayıca çoğalmış hem de faaliyet alanlarını daha serbestçe yürütme imkânı bulmuştur. Bu dönemde bazı medreselerin yeniden resmî statüye kavuşması, tarih boyunca maruz kaldıkları dışlayıcı politikalara karşı bir tür kurumsal restorasyon süreci olarak da değerlendirilebilir.

Özetle, Kürt medreseleri tarihsel süreç boyunca farklı siyasi rejimlerin, ideolojik yönelimlerin ve toplumsal dönüşümlerin etkisi altında çok katmanlı ve dönemsel olarak değişkenlik gösteren bir gelişim seyri izlemiştir. Bu çerçevede medreseler, siyasi ve kurumsal baskılara rağmen önemli ölçüde tarihsel sürekliliklerini muhafaza ederek günümüze ulaşmayı başarmıştır. Cumhuriyet döneminde kentlerin, kırsal yerleşimler ve küçük ölçekli çevre birimlerine kıyasla, merkezî yönetimin modernleşme ve merkezileştirme politikalarına daha yoğun şekilde maruz kaldığı; bu durumun ise büyük ölçüde devletin ulaştırma ve erişilebilirlik kapasitesinin kent merkezlerinde daha gelişmiş olmasıyla ilişkili bulunduğu belirtilmelidir (Bruinessen, 2010, s. 375). Cumhuriyet döneminde medreselerin hukuki statülerinin ortadan kaldırılması, her ne kadar merkezileşme ve tasfiye süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olsa da, söz konusu

dönüşüm aynı zamanda medreselere esnek bir örgütlenme yapısı ve alternatif bir kurumsal özerklik kazandırmıştır. Resmî denetimin dışında kalmaları, hem kuruluş dinamikleri hem de pedagojik faaliyetlerin yürütülüşü bakımından medreselere bürokratik müdahalelerden görece bağımsız bir hareket alanı sağlamış; bu durum, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun kırsal bölgelerinde medrese ağının genişlemesine ve kurumsal olarak kök salmasına imkân vermiştir. Bu süreç yalnızca mekânsal bir yayılımı değil, aynı zamanda Kürtçenin eğitim, iletişim ve dinî anlatım dili olarak yeniden üretildiği ve dolaşıma sokulduğu özgün bir bilgi-ekosisteminin ortaya çıkışını da beraberinde getirmiştir. Tarihsel olarak, Kürt medreseleri Osmanlı'dan Cumhuriyet'e, merkezileşme politikalarından tarikat temelli yeniden yapılanmalara kadar pek çok kırılma noktası yaşamış; her bir dönüm noktasında gerek müderris-şeyh ittifakları gerekse mahallî otoritelerle kurulan ilişkiler aracılığıyla hem işlevsel çeşitliliğini hem de toplumsal tabanını genişletmiştir. Bu yönüyle medreseler, yalnızca birer eğitim kurumu değil, aynı zamanda Kürt toplumu için kültürel sürekliliğin, dilsel özerkliğin ve entelektüel meşruiyetin taşıyıcıları olmuşlardır. 2000'li yıllardan itibaren devletin baskıcı politikalarında görece bir yumuşama ve demokratik açılım süreçlerinin etkisiyle Kürt medreseleri yeniden canlanma imkânı bulmuş; uzun süreli baskı dönemlerinde edinilen özerk yapılanmalarını koruyarak daha görünür ve örgütlü biçimlerde varlık göstermeye başlamışlardır. Sonuç olarak, Kürt medreselerinin tarihsel seyri, yalnızca dinî ve eğitimsel pratiklerle sınırlı kalmayan, aynı zamanda devlet-toplum, merkez-çevre ve dil-iktidar ilişkilerinin iç içe geçtiği çok katmanlı bir sosyolojik yapının izlerini taşımaktadır. Bu yapı, Kürt medreselerini hem tarihsel direncin hem de toplumsal dönüşümün dinamik aktörlerinden biri hâline getirmiştir.

Kürt medreselerinin mekânsal konumlanması, yalnızca işlevsel veya fiziksel zorunluluklar çerçevesinde değil; eğitimin niteliği, pedagojik yönelimler ve kurumsal işleyişle iç içe geçmiş toplumsal ve simgesel tercihler bağlamında ele alınmalıdır. Eğitim sosyolojisi literatüründe mekân, pasif bir fiziksel zemin olmaktan ziyade, bilgi üretim süreçlerini, öğretme-öğrenme ilişkilerini ve kurumsal disiplin rejimlerini yapılandıran kurucu bir unsur olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu çerçevede medresenin mekânsal yerleşimi, bilginin aktarımına imkân tanıyan nötr bir alan değil; belirli bir epistemolojik yönelime, pedagojik geleneğe ve ahlaki düzen anlayışına içkin bir toplumsal düzenleme pratiği olarak işlev görmektedir. İslam eğitim geleneği içerisinde medreselerin cami çevresinde konumlandırılması, dinî pedagojinin mekânsal örgütlenmesine ilişkin tarihsel

ve kuramsal bir sürekliliğe işaret etmektedir (Bala, 2019, s. 112; 2015, s. 59). Cami ile medrese arasındaki bu mekânsal yakınlık, bilginin ibadetle, ilmî faaliyetin ise ahlaki ve manevî disiplinle bütünleştiği bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu düzenleme, talebenin gündelik hayatının ibadet ritimleri etrafında yapılandırılmasını, ilmin kutsal bir referans çerçevesi içinde anlamlandırılmasını ve bilginin dünyevî faydacılıktan ziyade uhrevî bir yönelimle ilişkilendirilmesini pekiştirmektedir. Bu bağlamda mekân, pedagojik sürecin edilgen bir unsuru olmaktan çıkarak, öğrenmenin dinî bir ontoloji ve ahlaki bir habitus içinde yeniden üretildiği etkin bir pedagojik araca dönüşmektedir.

Buna karşılık, özellikle son yıllarda tesis edilen yeni medreselerin yer seçiminde gözlemlenen farklılaşma, kurumsal izolasyon kavramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Medreselerin gerek kent merkezlerinde gerekse kırsal kesimlerde, toplumsal etkileşimin görece sınırlı olduğu çevresel veya periferik bölgelerde konumlandırılması, talebelerin gündelik toplumsal pratiklerden bilinçli biçimde ayrıştırılmasına yönelik pedagojik bir tercihe işaret etmektedir (Bala, 2019, s. 112). Bu tür bir mekânsal ayrışma, talebenin dikkatini ilmî faaliyete yoğunlaştırmayı, dünyevî meşguliyetlerden arındırılmış bir öğrenme atmosferi oluşturmayı ve medreseye özgü disiplin düzenini sürdürmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla kurumsal izolasyon, dışlayıcı bir kopuştan ziyade, eğitsel yoğunlaşmayı ve ahlaki muhafazayı hedefleyen bir pedagojik strateji olarak okunmalıdır. Mekânsal izolasyon, aynı zamanda kurumsal sınırların simgesel düzeyde inşasına da katkı sunmaktadır. Medreselerin yerleşim sahalarının dışında veya kenar bölgelerinde konumlandırılması, bu kurumlara gündelik toplumsal hayattan görece ayrılmış yarı-otonom bir özellik kazandırmakta; böylece medrese, kendi normatif düzenini, zaman örgütlenmesini ve dilsel-pedagojik pratiklerini daha bağımsız biçimde sürdürebilmektedir. Bu durum, dinî pedagojinin tarihsel sürekliliği açısından önem taşıdığı kadar, medresenin modern ve resmî eğitim kurumlarıyla arasındaki mesafenin mekânsal düzlemde görünür kılınmasına da hizmet etmektedir. Netice itibarıyla, Kürt medreselerinin mekânsal örgütlenişi; eğitim-mekân ilişkisi, dinî pedagojinin normatif yapısı ve kurumsal izolasyon stratejileri bağlamında ele alındığında, bu kurumların yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda simgesel ve pedagojik sınırlar aracılığıyla inşa edildiği görülmektedir. Medrese mekânı, bilginin hangi epistemolojik çerçevede üretilceğini, kimler tarafından ve hangi ahlaki referanslar doğrultusunda aktarılacağını belirleyen çok katmanlı bir toplumsal düzenleme sahası olarak işlev görmektedir; bu yönüyle eğitimsel pratiğin kendisi mekân aracılığıyla kurumsallaşmaktadır.

Diğer taraftan, bir seydanın belirli bir yerde yeni bir medrese tesis etme veya mevcut bir medresede müderrislik görevini üstlenme yönündeki kararı, tekil ve rastlantısal bir tercih olmaktan ziyade, birbirleriyle ilişkili çok sayıda yapısal ve bağlamsal etkenin birlikte değerlendirilmesi sonucunda şekillenmektedir (Bala, 2019, s. 112). Saha bulguları, seydaların bu tür karar süreçlerinde dikkate aldıkları ölçütlerin büyük ölçüde ortaklaştığını göstermektedir. Bu ölçütlerin başında, medresenin sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen ekonomik koşullar gelmektedir. Zira medresenin ibate (barınma), iâşe (beslenme) ve temel eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, büyük ölçüde yerel halkın maddi desteğine ve gönüllü katkılarına bağlıdır. Bu nedenle seydalar, ekonomik kaynakların sınırlı olduğu veya toplumsal desteğin zayıf kaldığı yerleşimlerde medrese faaliyetlerinin uzun vadede devam ettirilemeyeceğini göz önünde bulundurmaktadır. Bununla birlikte, yerel toplumun dinî eğitime yönelik talep ve beklentileri de seydaların kararlarını belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Toplumun medrese eğitime yönelik ilgisi ve meşruiyet atfı, hem talebe teminini kolaylaştırmakta hem de medresenin sosyal kabulünü güçlendirmektedir. Buna ek olarak, muhitin güvenlik durumu, özellikle geçmişte medreselerin çeşitli siyasal ve ideolojik baskılara maruz kaldığı dönemler dikkate alındığında, seydalar açısından kritik bir değerlendirme sahası oluşturmaktadır. Güvenliğin istikrarsız olduğu bölgelerde eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğrama riski, seydaların mekânsal tercihlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Seydanın resmî imamlık statüsüne sahip olması durumunda ise tayin ve görevlendirme süreçleri, medrese kurma veya müderrislik yapma kararını doğrudan etkileyen kurumsal bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Resmî görev yükümlülükleri, seydanın zaman kullanımını ve mekânsal hareketliliğini sınırlandırabildiğinden, medrese faaliyetlerinin bu kurumsal çerçeveye uyumlu biçimde planlanmasını zorunlu kılmaktadır. Son olarak, çevrenin tanınmış olması, yani seydanın söz konusu yerleşimle akrabalık, hemşehrlik veya önceki sosyal ilişkiler yoluyla kurduğu bağlar, hem güven ilişkilerinin tesis edilmesini hem de medresenin toplumsal entegrasyonunu kolaylaştıran bir unsur olarak önem kazanmaktadır. Bu çerçevede seydaların medrese kurma veya müderrislik yapma yönündeki tercihleri, bireysel iradenin ötesinde; ekonomik imkânlar, toplumsal talep, güvenlik koşulları, kurumsal yükümlülükler ve yerel sosyal ağlar gibi çok katmanlı dinamiklerin kesişiminde biçimlenen, rasyonel ve bağlamsal karar süreçleri olarak değerlendirilmelidir.

2.2. Medreselerde Gündelik Hayat

Bu alt başlıkta, farklı yazılı ve sözlü kaynaklarda birbirinden kısmen farklı biçimlerde tasvir edilen ve uygulamada çeşitlilik arz eden medrese gündelik hayatının yirmi dört saatlik zaman dilimi, araştırmanın kuramsal ve ampirik çerçevesi doğrultusunda ele alınacaktır²⁹. Bu bağlamda, medrese pratiğinin tüm ayrıntılarını tekil ve yekpare bir model olarak sunma iddiası taşımaksızın; anlatılarda ve saha verilerinde ortaklaşan unsurlar, tekrar eden pratikler ve paylaşılan pedagojik düzenlemeler esas alınarak temsili bir “medrese günü” yeniden inşa edilmeye çalışılacaktır. Böylelikle, medrese hayatının zamansal örgütlenişi, eğitim-ibadet-gündelik hayat arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin kurumsal mantığı, farklı deneyimlerin kesişim noktaları üzerinden analitik bir bütünlük içinde görünür kılınacaktır.

Kürt medreseleri, her şeyden önce, eğitimi merkeze alan kurumsal yapılardır. Bu yönleriyle, eğitim faaliyetlerinin söz konusu kurumların gündelik işleyişinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Ancak medreseleri yalnızca eğitim mekânları olarak tanımlamak, onların çok yönlü toplumsal ve kültürel işlevlerini görmezden gelmek olur. Zira bu kurumlar, aynı zamanda talebelerin sürekli olarak içinde yaşadıkları yerleşim alanlarıdır. Medreselerin çoğunlukla yatılı eğitim modeliyle işlediği dikkate alındığında, buradaki gündelik hayat pratiklerinin yalnızca öğretim süreçleriyle sınırlı kalmadığı, bilakis, hayatın tamamına yayılan çok katmanlı bir örgü içerisinde seyrettiği anlaşılmaktadır (Işıkdoğan, 2012, s. 49). Bu bağlamda medreseler, yalnızca ilim ve bilgi aktarımının gerçekleştirildiği değil, aynı zamanda bireylerin ibadet ettikleri, sosyalleştikleri, yaşadıkları ve ahlakî olarak biçimlendirildikleri birer çok işlevli sosyal form olarak değerlendirilmelidir. Bu kapsamda, gündelik hayatın medreselerde yalnızca eğitimsel etkinliklerden ibaret olmadığı açıktır. İlmi faaliyetlerin yanı sıra, ibadetlerin düzenli olarak gerçekleştirilmesi ve talebelerin temel hayatî gereksinimlerini karşılamaya yönelik günlük rutinler de medrese hayatının ayrılmaz parçalarıdır (Tarînî, 2011, s. 29). Özellikle dinî ilimlerin öğretildiği bir kurum olan medresede, ibadet pratiklerinin hem bireysel hem de kolektif düzeyde düzenli biçimde sürdürülmesi, gündelik hayatın yapısal bileşenlerinden biri olarak ortaya çıkar. Bu nedenle bu bölümde ele alınacak olan

²⁹ Medresenin gündelik yaşamının yirmi dört saatlik zaman diliminin kurgulanmasında, başta saha çalışmasına katılan katılımcıların anlatıları olmak üzere; Zinar (1993), Çiçek (2009), Tarînî (2011), Işıkdoğan (2012), Bala (2012; 2019), Kızılkaya (2024) ve konuya ilişkin çok sayıda akademik çalışmadan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu kaynaklar, farklı dönem ve bağlamlarda medrese pratiğine dair sunulan tasvirlerin karşılaştırılmasına imkân tanımış ve ortaklaşan unsurlar temelinde analitik bir yeniden inşa sürecine zemin hazırlamıştır.

medresede gündelik hayat meselesi, yalnızca ders programları veya eğitim uygulamaları bağlamında değil, talebenin gün boyu maruz kaldığı ve katkı sunduğu tüm hayatî, toplumsal ve ibadet temelli etkinlikleri içerecek şekilde çok yönlü olarak ele alınacaktır.

Medreselerdeki gündelik hayatın biçimlenişi, esasen kurum içindeki farklı statülerin birbiriyle kurduğu ilişkiler ağı çerçevesinde şekillenmektedir. Bir sonraki başlıkta detaylı biçimde ele alınacak olan seyda, mele, müderris ve talebe gibi statülerin karşılıklı etkileşimleri, medresedeki faaliyetlerin doğrudan belirleyicisi konumundadır. Bununla birlikte, bu statüler arasında talebe figürünün gündelik hayatın merkezinde yer aldığı vurgulanmalıdır. Bu durum iki temel gerekçeyle açıklanabilir: İlk olarak, medreselerin temel varlık nedeni olan eğitim faaliyeti, doğrudan talebenin eğitimiyle ilgilidir. Talebe, hem eğitimin öznesi hem de nesnesi olarak, medresedeki bütün faaliyetlerin asli muhatabıdır. Bu nedenle medresede gerçekleştirilen tüm işleyiş, dolaylı veya doğrudan şekilde talebe merkezlidir. İkinci olarak, zaman açısından bakıldığında da medresede en fazla süre geçiren kişi yine talebedir. Genellikle medreselerde yatılı kalan talebeler, günün neredeyse tamamını bu kurumlarda geçirirler. Buna karşılık, seyda, mele veya müderris gibi diğer figürler çoğunlukla medresede ikamet etmez; günün belirli saatlerinde gelir ve daha çok ders saatlerinde aktif olurlar. Bu nedenlerle, medreselerdeki gündelik hayatın analizinde talebe merkezli bir yaklaşım benimsemek, kurumsal dinamiklerin daha doğru ve derinlikli biçimde kavranmasına olanak tanır. Kürt medreseleri, yalnızca zihinsel becerilerin geliştirildiği akademik ortamlar değil; aynı zamanda dilsel, ahlaki, kültürel ve toplumsal olarak bireylerin inşa edildiği bütünsel yaşam alanlarıdır. Bu çerçevede gündelik hayat, yalnızca bireysel gelişimi değil, kolektif sorumluluk ve aidiyet duygusunun da pekiştirildiği bir süreç olarak işlev görür. Talebelerin hayatî işlerin içinde aktif rol üstlenmeleri, onların bireysel sorumluluk bilinci kazanmalarını sağladığı gibi, medreseyi bir tür kolektif hayat pratiği olarak da biçimlendirir. Bu bağlamda medresedeki roller sabit ve dar anlamli kategoriler olarak anlaşılmamalıdır. Örneğin bir hoca yalnızca ders anlatan biri değil; aynı zamanda ahlakî gelişimin rehberi, sosyal ilişkilerin kurucusu ve talebenin toplumsal kimliğini inşa eden figürdür. Aynı şekilde bir talebe de yalnızca bilgi alan bir öğrenci değil; aynı zamanda medrese yaşantısının sürdürülebilirliğine katkıda bulunan aktif bir özne, bir hayat ortağıdır.

Bu nedenle medrese bağlamındaki hoca-talebe ilişkisi, modern eğitim kurumlarındaki öğretmen-öğrenci ilişkisine kıyasla çok daha derin, çok katmanlı ve

duygusal açıdan daha yoğun bir bağ niteliği taşır. Bu bağlamda sadakat, saygı ve manevî bağlılık, gündelik hayatı anlamlandıran temel değerler arasında yer alır. Talebenin gündelik hayat pratikleri de bu çok boyutlu bağlılığın bir yansıması olarak şekillenir. Nitekim talebelerin gündelik hayatı, oldukça disiplinli, sade ve yoğunluklu bir ilmî ve manevî çabayla örülüdür. Bu yaşantının merkezinde ibadet, ilim ve ahlakî olgunlaşma yer alır. Dolayısıyla bir talebenin gündelik faaliyetleri şu ana başlıklar etrafında değerlendirilebilir: Öğrenme, ibadet, yeme-içme, dinlenme, hizmet ve sosyalleşme. Medresedeki gündelik hayatı bu eksenler üzerinden analiz etmek, hem kurumsal yapının hem de bireysel yaşantının daha kapsamlı bir biçimde anlaşılmasını sağlayacaktır. Öte yandan, medreselerin temel işlevinin eğitim olduğu göz önünde bulundurulduğunda, elbette ki eğitim faaliyetleri gündelik hayatın en merkezi bileşenlerinden biridir (Memduhoğlu, 2013, s.145). Ancak bu bölümde gündelik hayata ibadet faaliyetleri üzerinden başlamanın iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, medreselerde günün ilk etkinliği olarak sabah namazı kılınmakta ve dolayısıyla gündelik hayat bir ibadetle başlamaktadır. Bu durum, ibadetin yalnızca bireysel bir sorumluluk değil, aynı zamanda gündelik zamanın organize edici bir unsuru olduğunu göstermektedir. İkinci olarak, medrese içerisindeki faaliyetlerin zamanlaması ve süresi, büyük oranda namaz vakitlerine göre düzenlenmektedir. Bu bağlamda ibadet pratikleri, sadece dinî değil, aynı zamanda yapısal işlevler üstlenmekte ve gündelik hayatın ritmini belirlemektedir. Bu iki gerekçeye dayanarak, aşağıdaki bölümde öncelikli olarak medrese ortamındaki ibadet pratikleri ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Medreselerde gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası olarak ibadetler, hem mekânsal hem de zamansal düzenin temel belirleyicisi konumundadır. Özellikle namaz, medresede yerine getirilen en önemli ibadet olarak öne çıkar ve medresedeki günlük faaliyetler organizasyonu bu ibadetin vakitlerine göre şekillenir. Bu durum, medresede gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin programlama ve zamanlamasında doğrudan etkili olup, gün içerisindeki ders saatleri ve süreleri namaz vakitleri esas alınarak belirlenir. Bunun yanı sıra, namaz dışında medreselerde Kur'an tilaveti, zikir ve haftada iki gün olarak uygulanan pazartesi ve perşembe oruçları gibi diğer ibadet pratikleri de gündelik hayata dâhildir ve medresenin ruhani atmosferini pekiştirir. Medresedeki ibadetlerin en merkezi unsuru olarak namaz, beş vakit farz namazının yanı sıra özellikle teheccüd namazı ve haftalık olarak kılınan Cuma namazını da kapsamaktadır. Her ne kadar tüm talebeler için geçerli olmasa da, günün başlangıcını teheccüd (gece) namazı ile yapan

talebelerin varlığı, medreselerdeki mistik ve tasavvufi boyutun canlılığını yansıtır. Bu uygulama, özellikle Nakşibendi tarikatına mensup olan ve yaşça daha büyük, deneyimli sofi talebeler arasında yaygın olup, sabah namazına kadar uyanık kalmayı ve bu süreyi ibadet veya dersle (ezber) geçirerek manevi disiplinlerini derinleştirirler. Böylece, medreselerde gece ibadetinin hem bireysel hem de toplumsal bir ritüel olarak varlığı önem arz eder.

Bütün talebelerin bir arada bulunduğu ve tüm medresenin ortak gündelik faaliyetinin başladığı an ise sabah namazıdır. Sabah ezanı ile birlikte başlayan bu süreçte, *durç* adı verilen günün nöbetçisi, “es-salatu hayrun mine’n-nevm” ve “rabin!” (kalkın!) çağrılılarıyla diğer talebeleri uyandırarak sabah namazının vakti girmeden ibadete başlamalarını sağlar. Talebeler, sabah namazını medresenin mescidinde cemaat halinde kılarlar. Yaz aylarında gecelerin kısa olmasından ötürü sabah namazından sonra dinlenmeye çekilen talebeler, kış aylarında ise bu zaman diliminde ezber çalışması yaparak akademik uğraşlarına devam ederler. Bu durum, medreselerin sadece akademik bilgi üretim yerleri olmayıp aynı zamanda talebelerin zihinsel, ahlaki, dilsel, kültürel ve toplumsal olarak bütüncül gelişimini hedefleyen kompleks yaşam alanları olduğunu gösterir. Dolayısıyla, sofi talebelerin teheccüd namazı ile başlayan ve tüm talebelerin sabah namazıyla devam eden ibadet ritüelleri, medresede günün aslında eğitimle değil ibadetle başladığını açıkça ortaya koymaktadır. Medreselerde, beş vakit namaz cemaatle kılınmak üzere zorunlu kabul edilir. Ancak müderrislerin çoğunlukla medresede kalmadıkları göz önüne alındığında, imamlik görevi sabah, akşam ve yatsı namazlarında medresedeki en kıdemli talebeye, mire bırakılır. Öğle ve ikindi namazları ise genellikle seyda veya o anda medresede bulunan bir müderris tarafından kıldırılır. Müezzinlik görevini ise talebelerden birisi üstlenir. Namaz vakitlerinde gerçekleştirilen ibadetler, çoğunlukla tesbihat, zikir ve virdlerin okunması, ardından Kur’an-ı Kerim tilavetiyle tamamlanır. Medresenin mescidinde icra edilen bu namazlar, eğer medrese bir cami kompleksinin parçasıysa, cami cemaatinin diğer mensuplarıyla birlikte yerine getirilir; böylece hem medrese içi hem de medrese dışı toplumsal dinî pratikler birbirine entegre edilir.

Öğle ve ikindi namazları, medresenin günlük rutininde derslerin kesildiği ve dolayısıyla öğrenim faaliyetlerine ara verilen zaman dilimlerini oluşturur. Öğle namazı, sabah derslerine verilen ara işlevindeyken, ikindi namazı öğle yemeğinden sonra başlayan derslerin arası olarak düzenlenmiştir. Bu iki vakit namazını diğer vakitlerden ayıran en

önemli özellik, imamlığın genellikle seyda veya medresede o an bulunan diğer müderrisler tarafından yapılmasıdır. Ayrıca, ikindi namazından sonra uygulanan hatme zikirleri medreselerin tasavvufi pratiğini yansıtan önemli bir ibadet biçimidir. Bu zikirler özellikle Nakşibendi medreselerinde ortak katılımı ile gerçekleştirilir ve medresede dışarıda ikamet eden müderrislerin de bu zikirle katılmak üzere ikindi namazına kadar medresede kalmalarını sağlar. Bu yönüyle ikindi namazı, sadece bir ibadet vakti değil aynı zamanda sosyal ve mistik bir bağ kurma anı (rabıta) olarak da işlev görür. Akşam ve yatsı namazları ise sabah namazı gibi müderrislerin veya seyda'nın genellikle katılmadığı, talebelerce icra edilen vakitlerdir. Akşam namazı, mevsimsel olarak değişiklik gösterir; kış aylarında akşam yemeğinden önce, yaz aylarında ise akşam yemeğinden sonra kılınır. Yatsı namazı ise medresedeki günlük ibadetlerin kapanışını simgeler. Yatsı namazının ardından talebeler kısa bir mütalaa yapar, ardından uyuyacakları bölüme çekilirler. Bu süreç, disiplinli ve ritmik bir gündelik hayatın kapanışını oluşturur. Sonuç olarak, medreselerde gündelik hayat, ibadetlerin organize ettiği, zaman dilimlerinin ve eğitim faaliyetlerinin bu çerçeveye göre şekillendiği çok boyutlu bir yapıya sahiptir. İbadetler, sadece dinî bir yükümlülük olarak değil; aynı zamanda medrese talebelerinin hem bireysel hem de kolektif hayatını düzenleyen, onları hem ahlakî hem de sosyal açıdan olgunlaştıran temel unsurlar olarak işlev görür. Dolayısıyla medresede gündelik hayatı anlamak, ibadetlerin bu merkezi rolünü kavramadan mümkün değildir.

Medreselerde talebelerin kıldıkları namazlar, salt birer ibadet eylemi olarak değerlendirilmemelidir; aynı zamanda bu pratikler, imamlık ve müezzinlik görevlerine hazırlık işlevi gören birer eğitim ve uygulama alanı niteliği taşımaktadır. Yukarıda ifade edildiği üzere talebeler, tüm vakit namazlarında müezzinlik görevini yerine getirmekte ve bu görevi Mardin'e özgü mahallî usul ve erkân çerçevesinde icra etmeye özen göstermektedirler³⁰. Bunun yanı sıra, müderrislerin medresede bulunmadığı vakitler olan sabah, akşam ve yatsı namazlarında, kıdemli talebeler imamlık pratiği yapma imkânı bulmaktadır. Bu durum, medresede dinî görevlerin kuşaktan kuşağa aktarılması ve talebelerin dinî liderlik rolleri için pratik yapması açısından işlevseldir. Ayrıca, medrese talebeleri, ihtiyaç hâlinde, çevredeki köy veya mahalle camilerinde belirli bir süreliğine imamlık görevini üstlenme imkânına da sahiptirler; böylelikle medreseyle toplumsal dinî

³⁰ Cenaze namazının kılınacağını bildiren selanın ardından, vefat eden kişiye ve cenaze merasimine ilişkin bilgilendirmenin önce Arapça, ardından Türkçe yapılması, Mardin/Artuklu şehir merkezinde Arap dili ve kültürünün görece baskın bir konuma sahip olduğunu gösteren anlamlı bir örnek olarak değerlendirilebilir.

hayat arasında dinamik bir etkileşim sağlanmaktadır. İbadetlerin ötesinde, medreselerde dikkatle ele alınması gereken bir diğer temel gündelik hayat pratiği eğitim faaliyetleridir. Kürt medreselerinde eğitim süreci, günün erken saatlerinden itibaren başlayarak yatsı namazından sonrasına dek devam eder; bu bağlamda eğitim, medresede geçirilen zamanın büyük bir kısmını kapsamaktadır. Günün en erken eğitim faaliyeti, sabah namazının ardından başlar. Medreselerde sabah namazından sonra Kur'an-ı Kerim'in tilaveti yaygın bir uygulamadır. Ancak bu erken saatlerde bazı talebeler bireysel olarak kendi metinleri üzerinde çalışırken veya o günkü derslerine hazırlanırken, diğerleri ezber faaliyetlerini sürdürürler. Bu erken dönem eğitim etkinlikleri, kahvaltıya kadar devam eden yoğun bir ders öncesi hazırlık sürecini oluşturur.

Ders işleme biçiminde ise günün ilk eğitim faaliyeti, kahvaltı sonrasında başlar. Mevsime bağlı olarak sabah saat 8 ile 9 arasında, dışarıda ikamet eden müderrislerin medreseye gelişiyle birlikte sabah dersleri başlatılır. Öğleye kadar süren bu dersler, medresedeki en yoğun ve merkezi eğitim faaliyetlerini temsil eder. Bu derslerde müderris, ders halkasına oturduktan sonra, talebeler sırayla önceki gün aldıkları dersleri tekrar ederler. Sonrasında müderris, her talebeye bir sonraki günkü ders için çalışmaları gereken yeni metni verir. Bu süreç, medresedeki bütün talebeler için tekrarlanır. Müderrisle birebir ders yapan talebeler dışında kalanlar, ya önceki derslerini çalışmaya devam eder veya müderristen aldıkları yeni metne başlarlar. Ayrıca, ders yapma sırasını bekleyen talebeler, üst düzey talebelerle derslerini tartışmak ve müzakere etmek suretiyle öğrenim süreçlerini desteklerler. Bu ilk dönem dersler, öğle namazı vakti gelene kadar devam eder. Öğle namazı için ara verilen dersler, namazın kılınması ve öğle yemeğinin ardından tekrar başlayarak ikindi namazına kadar sürer. Bu dönemde halen seydadan ders almayan talebeler, seydadan derslerini almaya devam eder; tüm talebeler derslerini tamamlamışsa, seyda bir sonraki günün derslerini mütalaa ederek günün eğitim sürecini sonlandırır. Medresede sabah namazı sonrası başlayan ders işleme süreci, ikindi namazı vaktiyle sona erer. İkindi namazından sonra ise akşam namazına kadar devam eden metin ezberleme faaliyetleri başlar. Talebeler, ikindi namazından akşam namazına kadar, bazı medreselerde yatsı namazına kadar, ezberledikleri metinler üzerinde yoğunlaşırlar. Ezberini tamamlayan veya ezberi bulunmayan talebeler, bu süre zarfında diğer ders materyallerini müzakere veya mütalaa ederek öğrenimlerine devam ederler. İkindi namazından sonraki bu çalışmalar, gecelerin kısa olduğu yaz aylarında yatsı namazıyla

sınırlı kalırken, gecelerin uzun sürdüğü kış aylarında yatsı namazından sonra da devam etmektedir.

Bu veriler ışığında, medreselerde eğitim faaliyetlerinin sabah namazından hemen sonra başlayıp günün sonuna dek sürdüğü, dolayısıyla medresede geçen bir günün büyük oranda eğitimle ve ibadetle şekillendiği anlaşılmaktadır. Eğitim süreçleri, iki temel biçimde yürütülür: Birincisi, müderrislerle gerçekleştirilen ders işleme biçimi; ikincisi ise talebelerin bireysel olarak yürüttükleri ders çalışma biçimidir. Ayrıca, hem müderrislerin önderliğinde yürütülen ders işleme faaliyetleri hem de üst kademe talebelerin alt kademe talebelerle gerçekleştirdiği müzakere ve mütalaa oturumları, talebelerin medresede yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda ders işleme ve ders verme pratiği kazanmasını da sağlamaktadır. Bu durum, medreselerin talebelere sadece ilmi içerik aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda bilgi aktarımı ve öğretme yöntemleri konusunda da deneyim kazandıran çok boyutlu eğitim kurumları olduğunu göstermektedir. Medreselerde gündelik hayata dair önemli pratiklerden biri de yeme-içme faaliyetleridir. Bu faaliyetler, medresenin gündelik ritminin organizasyonunda ve işleyişinde iki temel açıdan kritik bir yer tutar. Birincisi, medresedeki öğrenim ve ibadet faaliyetleri gibi gündelik hayatın yapısal planlamasında, namaz vakitleri ile birlikte yeme-içme vakitlerinin de belirleyici ve düzenleyici unsurlar olarak işlev görmesidir. Medrese hayatının zamansal bölümlenmesinde, örneğin kahvaltı ile öğle yemeği arasındaki zaman dilimi veya öğle yemeği ile akşam yemeği arasındaki dönem, genellikle öğrenim faaliyetlerinin yoğun olarak gerçekleştiği, yani medresenin eğitim takviminde esas teşkil eden vakitler olarak kabul edilir. Bu yönüyle, yeme-içme vakitleri medresenin ritüellerini ve günlük faaliyet döngüsünü şekillendiren kritik zaman dilimlerini oluşturmaktadır.

İkinci olarak, yeme-içme pratiklerinin hazırlanışı, tedarik edilme biçimi ve tüketim şekli, medreselerdeki gündelik hayatın sosyal ve ekonomik organizasyonuna dair önemli ipuçları vermektedir. Geleneksel Kürt medreselerinde, özellikle tarihsel süreçte, talebelerin yemek ihtiyacı genellikle medresenin konumlandığı yerleşim yerindeki aileler tarafından karşılanmaktaydı; her talebe, öğün vakitlerinde belirli bir haneye giderek orada hazırlanan yemeği tüketirdi. Bu durum, medresenin yerel toplulukla olan karşılıklı etkileşimini ve sosyal bağlarını ortaya koyar. Günümüzde ise, medreselerdeki yemek hizmetleri daha merkezi bir yapıya kavuşmuş, yöredeki halk tarafından sağlanan gıda ve erzaklar medresede toplanmakta ve yemekler burada hazırlanarak talebelere sunulmaktadır. Medreselerde günlük üç öğün yemek yenilmektedir: Kahvaltı, öğle

yemeği ve akşam yemeği. Bu öğünlerin içeriği ve menüsü, medresenin bulunduğu yerleşim biriminin ekonomik yapısı, beslenme alışkanlıkları ve kültürel özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir. Özellikle kahvaltı menüsü, dorđi olarak adlandırılan medrese mensubu bir kişi veya görevli tarafından hazırlanır ve yöresel tarım veya hayvancılık faaliyetlerine bağlı olarak farklılaşır. Hayvancılığın yoğun olduğu bölgelerde kahvaltıda peynir, yumurta, yoğurt gibi hayvansal ürünler ön plandayken, tarımın ağırlıklı olduğu yerlerde daha çok sebze bazlı ürünler tercih edilir. Bu şekilde, medreselerin beslenme uygulamaları bulundukları coğrafi ve ekonomik koşullarla uyumlu, mahallî kültürü yansıtan bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca kahvaltı sofralarında genel olarak peynir çeşitleri, zeytin, pekmez, yumurta, yoğurt gibi yaygın kahvaltılıkların yanı sıra yöreye özgü geleneksel yiyecekler de sunulabilmektedir. Kış aylarında ise sıcak tüketim ihtiyacına bağlı olarak çorba ve ekmek kahvaltının önemli bileşenleri arasında yer alır. Kahvaltı hazırlılığının yanı sıra, sofranın kurulması, kaldırılması ve temizlik işleri de dorđi tarafından organize edilir; böylece medresede yemeğin sunumu hem teknik hem de sosyal bir disiplin çerçevesinde yürütölür.

Medreselerde gündelik hayat bağlamında dikkat çekilmesi gereken bir diğer önemli unsur ise dinlenme ve istirahat pratikleridir. Eğitim ve ibadet faaliyetlerinin yoğunluğu göz önünde bulundurulduğuunda, dinlenme vakitlerinin önemi daha belirgin hale gelir. Bu bağlamda medresede dinlenme pratikleri iki ana kategoride ele alınabilir: Gün içi dinlenme vakitleri ve haftalık ile özel gün tatilleri. Günlük dinlenme, özellikle yaz aylarında gündüz saatlerinin uzunluğu dikkate alınarak düzenlenir. Talebeler, ikinci namazına yaklaşık bir veya bir buçuk saat kala, kaylule olarak adlandırılan kısa bir dinlenme uykusu uyurlar. Bu uygulama, sabah namazı sonrası uyuyamamış olan talebeler için vücut ve zihnin yenilenmesini sağlayan önemli bir fırsattır. Gün boyunca yoğun eğitim ve ibadetle geçen zaman diliminde, bu dinlenme molası talebelerin performansını artırmakta, yorgunluğun etkilerini azaltmaktadır. Ayrıca yatsı namazından sonra talebeler uyku mekânlarına geçerek uzun süreli gece dinlenmesini sağlarlar. Medreselerde eğitim faaliyetlerinin yıl boyunca devam etmesi sebebiyle, resmi eğitim kurumlarında yaygın olarak görölen yaz tatili veya ara tatil uygulamaları bulunmamaktadır. Bunun yerine haftalık düzenli olarak genellikle Perşembe günü ikinci namazından başlayıp Cuma günü, mevsimine göre ikinci veya akşam vaktine kadar süren haftalık tatil uygulaması mevcuttur. Bu süre zarfında, isteyen talebeler ailelerini ziyaret etmek üzere medreseden ayrılabilmekte, diğer talebeler ise kendi tercihlerine göre dinlenme, ibadet veya serbest

zaman aktiviteleri³¹ gerçekleştirebilmektedir. Haftalık tatillerin yanı sıra, medrese talebeleri yıl içindeki önemli dinî bayramlarda, özellikle Ramazan ve Kurban bayramlarında da eğitimden kısa süreliğine ayrılma hakkına sahiptir. Ayrıca açık lise ve üniversite sınavlarının gerçekleştiği dönemlerde, sınava hazırlık veya sınav sürecine odaklanmak amacıyla eğitim faaliyetlerine ara verilmesi olağan uygulamalar arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, medreselerde yeme-içme ve dinlenme pratikleri, öğrenim ve ibadet faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için kritik öneme sahip olmakla beraber, medresenin günlük zaman yapısını ve toplumsal düzenini belirleyen temel unsurlardır. Bu unsurlar, sadece biyolojik ihtiyaçların karşılanması değil, aynı zamanda medresede toplumsal dayanışmanın, mahallî kültürle olan bağların ve bireysel gelişimin biçimlendiği alanlar olarak da değerlendirilmelidir. Medreselerdeki gündelik hayat pratiği, bu bağlamda çok katmanlı ve bütünsel bir yapıya sahiptir; ibadet ve eğitim faaliyetleriyle iç içe geçmiş biçimde, talebelerin hem ruhsal hem bedensel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde organize edilmektedir.

Sonuç olarak, medreselerde gündelik hayat, medresenin eğitim ve ibadet işlevlerinin yanı sıra sosyal, kültürel ve ekonomik pratiklerin iç içe geçtiği çok katmanlı ve dinamik bir yapıyı ortaya koymaktadır. Gündelik hayatın temel bileşenlerinden olan yeme-içme pratikleri, sadece biyolojik ihtiyaçların karşılanması olarak değil, aynı zamanda medresenin yerel toplulukla kurduğu sosyal ilişkilerin ve bölgesel beslenme kültürünün yansımaları olarak da önem taşır. Tarihsel süreçte talebelerin yemek ihtiyaçlarının çevredeki hanelerden karşılanması, medresenin toplumsal dokuyla olan bağını güçlendiren bir mekânizma iken, günümüzde yemeğin medresede hazırlanması, kurumun içsel örgütlenmesini ve modernleşme sürecini yansıtmaktadır. Namaz vakitleri ile birlikte yeme-içme vakitlerinin medresenin zamansal düzeninde belirleyici rol oynaması, gündelik hayatın ritmini ve zaman planlamasını şekillendirirken, bu düzen aynı zamanda talebelerin eğitim, ibadet ve dinlenme ihtiyaçlarının dengeli biçimde karşılanmasını sağlar. Dinlenme pratikleri ise, kaylule gibi kısa öğle uykuları ve yatsı sonrası uzun gece istirahatleriyle eğitim ve ibadetin yoğun temposunda sürdürülebilirliği destekler. Resmi eğitim kurumlarından farklı olarak medreselerde yıllık uzun tatiller yerine haftalık tatiller ve dinî bayram tatilleri uygulanmakta; bu da medresenin yıl

³¹ Tarînî (2011, s. 35) serbest zaman etkinliklerine şu örnekleri vermektedir: *Govend* (halay) oyunları “*bablekân, şemame, di cî de, giranî, çapik*, vb.”, *kibrit*, *birrê/birkê* (kim aldı), *hungilîşk* (yüzük), *qayîş* (kayış/kemer), *heftok* (yedi taş), *kîşîk* (satranç), *dame* (dama), *revê* (koşu), *sêquşk* (üçtaş), *pêşwazî* (karşılama) “feqelar arasında ilmi konularda beyt ve kasidelerle düzenlenir”, *gog* (top), *kelam* (şarkı) söyleme vb.

boyunca sürekli işleyen yapısına işaret etmektedir. Gündelik hayat pratiklerinin bu bütüncül işleyişi, medreselerin sadece bir eğitim veya ibadet mekânı olmaktan öte, yerel kültür ve sosyal ilişkilerle iç içe geçmiş, toplumsal dayanışmanın ve kültürel sürekliliğin tesis edildiği çok katmanlı sosyal kurumlar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla medreselerdeki gündelik hayat, fiziksel ihtiyaçların karşılanmasından toplumsal yapıların yeniden üretimine kadar uzanan geniş bir yelpazede ele alınmalı; bu bağlamda medrese pratikleri, kültürel kimlik ve sosyal aidiyet üretiminin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

2.3. Medreselerde Roller ve Statüler

Medreseler, geleneksel İslam toplumlarında yalnızca dinî ilimlerin öğretildiği ve öğrenildiği kurumsal yapılar olarak değerlendirilmemelidir. Bu kurumlar, tarihsel gelişimleri boyunca epistemolojik aktarımın merkezinde yer alan; toplumsal normların inşa edildiği, otoritenin meşrulaştırıldığı, söylemsel yapıların üretildiği ve sosyal rollerin yeniden kurulduğu çok boyutlu mekânlar olarak işlev görmüşlerdir. Bu bağlamda medreseler, sadece pedagojik birimler değil, aynı zamanda kültürel üretim alanları, simgesel sermayenin dolaşıma girdiği ve toplumsal statülerin kurumsallaştığı sosyal yapılardır (Makdisi, 2012). Bu durum, medrese terminolojisinin taşıdığı sosyokültürel anlamları da derinleştirmekte; medreseye özgü kavramların yalnızca eğitimsel içeriklerle değil, aynı zamanda toplumsal bağlamlarla da yüklü olduğunu göstermektedir. Özellikle medreselerdeki roller ve statüler ile bu statüleri tanımlayan dilsel terimler, yalnızca öğretim sürecindeki hiyerarşileri değil, aynı zamanda daha geniş bir çerçevede kültürel bellek, sınıfsal konumlanma, bilgiye erişim ve meşruiyet ilişkilerini de ifade eder hâle gelmektedir. Bu nedenle, medreseye dair kavramsal repertuarın incelenmesi, dil sosyolojisi perspektifinden oldukça zengin bir çözümleme imkânı sunar; çünkü bu kavramlar, belirli bir söylem evreninin hem taşıyıcısı hem de yeniden üreticisi olarak işlev görmektedir.

Kürt medrese geleneğinde, eğitimsel ve toplumsal düzende belirleyici olan ünvanlar ve terimler, bu çok katmanlı anlam evreninin somut göstergeleri olarak öne çıkar. Bu bağlamda, medreselerdeki roller ve statüler, üç ana başlık etrafında analiz edilebilir: i) Seyda, mele, hoca ve müderris gibi öğretici konumundaki figürler; ii) şagirt, feqa ve talib gibi öğrenici konumundaki bireyler; iii) bu iki grup arasında kurulan otoriteye dayalı ilişkiler ağı. Bu terimler, yalnızca medresedeki pedagojik süreçteki görev

dağılımını ifade etmekle kalmaz; aynı zamanda toplumsal yapıda hiyerarşik konumları ve bireylerin sosyal prestij düzeylerini de belirler. Örneğin bir seyda, yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda mahallî otorite figürü, kültürel bir referans noktası ve simgesel bir güç merkezidir. Aynı şekilde, feqa veya talib ünvanları, medrese içerisindeki öğrenim aşamasını belirtirken, bireyin toplumsal olarak hangi bilgi havzasına ait olduğunu ve hangi geleceğe hazırlandığını da ima eder.

Medreselerdeki bu roller ve statüler, oldukça belirgin ve hiyerarşik bir yapı içinde örgütlenmiştir. Bu yapı, hem dikey hem de yatay düzlemde ilişkileri düzenleyen, otorite ve itaat arasında simetrik olmayan bir denge kuran işleyişe sahiptir. Öğretici konumundaki ünvanlar, *seyda*, *mele*, *hoca* ve *müderris*, ilmin kaynağı ve yorumlayıcısı olarak konumlanırken; öğrenici statüsündekiler, *şagird*, *feqi*, *talib*, *talebe*, bu bilgi sistemine dâhil olmak için belirli bir zihinsel ve ahlakî dönüşüm sürecine girerler. Bu nedenle, medrese hiyerarşisi sadece bilgiye erişimle sınırlı bir yapı değil, aynı zamanda etik, dini, sosyal ve kültürel disiplinlerin iç içe geçtiği bir formasyon sürecidir. Hocalar ile talebeler arasında kurulan ilişki, sadece pedagojik bir aktarım değil, aynı zamanda kültürel aktarıma, toplumsal mensubiyete ve statü dönüşümüne dair dinamikleri de içeren çok yönlü bir etkileşimdir. Böylelikle medreselerdeki roller ve statüler, hem kurumsal işleyişi düzenleyen hem de toplumsal örgütlenmeyi yansıtan temel kavramlar olarak önem kazanmaktadır.

2.3.1. Hocalar

Hocalar grubunun başında seydalar gelir. Seyda çoğunlukla “şeyh” ve “seyyid” kelimeleriyle karıştırılabilen ve Kürt medreselerinde, hatta çoğu zaman doğu coğrafyasında özel bir anlam taşır (Adak, 2004). Seyda ünvanı, geleneksel Kürt medrese sistemi içerisinde hem dinî, hem idarî (medresenin kurumsal idaresi) hem de entelektüel otoriteyi temsil eden kişi olmanın yanı sıra, toplumsal dokuda da merkezî bir yer işgal eder³². Başka bir ifadeyle, seyda ünvanı, yalnızca dinî ilimlerde derinleşmiş bir bilgi birikimini değil, aynı zamanda pedagojik yetkinliği, ahlakî rehberliği ve toplumsal düzeyde ise sosyo-politik danışman ve arabuluculuk rollerini de yüklenir (Bruinessen,

³² 1920’li yıllardan itibaren başlangıçta daha çok kırsal alanlarla sınırlı kalan ağalık yapısının, 1929 tarihli Toprak Reformu sonrasında etkisini önemli ölçüde yitirmesi; buna ek olarak 1950’lerden itibaren şeyhlik geleneğini sürdüren aktörlerin siyasi hayata yönelmeleri veya büyük şehirlere göç etmeleri, yerel liderlik ilişkilerinde belirgin bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu tarihsel ve toplumsal süreçler, geleneksel otorite biçimlerinin zayıflamasıyla birlikte, seydaların yerel düzeyde dini ve toplumsal birer lider olarak öne çıkmalarına elverişli bir zemin oluşturmuştur. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Karadeniz (2012), Aşkın (2018).

2010, s. 446-447). Bu sebeple seyda, klasik İslam toplumlarında rastlanan seyyid veya şeyh figürlerinden farklı olarak, hem ilmî hiyerarşinin bir zirvesini temsil eder hem de mahallî toplumsal yapının normatif düzenleyicileri arasındadır. Kurumsal açıdan ise seyda, medrese geleneğinde ilmî silsilenin son halkalarından biri olup, genellikle fıkıh, tefsir, kelam, mantık, Arap dili ve belagati gibi klasik medrese müfredatında yer alan metinleri tam anlamıyla tahsil etmiş bir “âlim” olarak kabul görür. Bununla birlikte, onu medrese bünyesinde görev yapan diğer öğreticilerden ayıran temel unsur, yalnızca sahip olduğu ilmî birikimin genişliği değil; aynı zamanda bu birikimi aktarma, yorumlama ve yeniden üretme süreçlerinde sergilediği kurucu ve dönüştürücü otoritedir. Denilebilir ki, bu bağlamda seyda, ilmî otoritenin kurumsallaşmış bir temsili haline gelir; hem medresenin kurumsal devamlılığını sağlar hem de eğitim müfredatının şekillenmesinde belirleyici olur.

Buna göre, medreselerde öğreten ve öğrenen kategorilerinde bulunan tüm ünvanlar açısından, başka bir ifadeyle, medrese eğitim sosyolojisi bağlamında seyda, hiyerarşik olarak en üst mevkide bulunur ve hem eğitimcidir hem de medresenin kurumsal, idarî ve manevi lideridir. Nitekim talebeler nezdinde seyda hem ilmî yeterliliği hem ahlâkî donanımı hem rehberliğiyle hem de idari otoritenin merkezinde yer alan bir figür olarak idealize edilir. Bu idari konumundan dolayı seyda, ders müfredatı ve öğretme metodolojileri üzerinde son derece belirleyicidir. Başka bir ifadeyle, öğretme metodolojileri bağlamında seyda, öğretici kategorisinde bulunan müderrisler gibi diğer kişilerin tercihleri üzerinde de etkili bir mevkidedir. Bu anlamda, seyda, sadece tedris ve talim sürecine doğrudan katılarak ileri düzey talebelere bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda bu bilginin pedagojik olarak nasıl düzenleneceğini de belirleyen kişidir. Yukarıdaki bu durum ve gerekçelerden dolayı seyda, sosyolinguistik bağlamda öğrenci-öğretici ilişkisini dilsel düzlemde kuran hiyerarşik bir saygı formu olarak işlev görür. Bu hiyerarşi, bilgiye erişim süreçlerinde de belirleyici olur; ileri düzey metinleri yalnızca seyda düzeyindeki öğreticilerin aktarması, pedagojik sürecin sınıfsal bir yapı içerisinde işlediğini gösterir. Nitekim çoğu medresede seydanın derslerini ileri düzey talebelerle sınırlı tutması, hem bilgiye erişimin sınıflandırılmasına hem de öğretim faaliyetinin toplumsal statüyle olan bağına görünür kılmaya yardımcı olur.

Toplumsal düzeyde ise seyda, özellikle kırsal bölgelerde kurumsal rolü ve dinî bilgisiyle sosyo-politik meseleler arasında köprü kuran bir aktör olarak işlev görür. Bu bağlamda onun bir âlim olarak varlığı, Bourdieu’nün kavramıyla (1991, ss. 14-15)

sermayesi, bu gibi mevzularda danışmanlık ve rehberlik rollerine dönüşür; yani onun ilmi sermayesi sosyo-politik bir sermaye olarak yeniden işlevsel olur. Nitekim evlilik, kan davaları, arazi ve miras gibi anlaşmazlıkların çözümü gibi konularda mahallî hakem rolü üstlenir ve çoğu zaman modern devlet aygıtlarının ulaşamadığı yerlerde adaletin sağlanmasında gayri resmî fakat etkili bir konumda bulunur. Bourdieucu anlamda sermaye transferiyle şekillenen bu rolü bakımından seyda, halk nezdinde dinî saygınlıkla bütünleşmiş sosyo-politik bir öznedir. Bu tür bir özne olarak, yani ilmî ve manevî bir otoriteyle meşruiyet kazanan seyda, pratik sosyo-politik ilişkilerde de özne olma rolü edinen bir kişilik olarak adeta rasyonel ve reel olarak da meşrulaşır. Bu yönüyle seydanın, Weberyen anlamda *karizmatik otorite* ile *geleneksel otorite* biçimlerinin bir kesişim noktasında yer aldığı söylenebilir (Weber, 1998, s. 325-330; 375-377). Dolayısıyla onun sözü, hem nassın yorumcusu olarak kabul edilir hem de sosyal davranış kalıplarını biçimlendiren normatif bir referans haline gelir. Bu öznelik, ünvan, rol veya konum, modernleşme süreçlerine rağmen varlığını hâlâ korumakta ve dönüşen toplumsal ihtiyaçlara göre kendisini farklı biçimlerde yeniden üretmektedir. Sonuç olarak bu durum, seydanın sadece bir ilim adamı değil, aynı zamanda toplumsal düzenin taşıyıcı unsurlarından biri olduğunu gösterir.

Mele, medrese hiyerarşisinde yer alan ilmî ve pedagojik ünvanlardan biridir ve statü bakımından “seydalık” makamının altında konumlanmakla birlikte, bu makamın birçok epistemolojik ve kurumsal niteliğini de barındırır. Bu durum, melelik pozisyonunun sabit bir düzeyden ziyade esnek ve katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Zira mele, kimi zaman medrese eğitiminin ileri aşamalarında yer alan, geniş ilmî birikime sahip bir figür olabilirken; kimi zaman da orta düzey medrese müfredatında görev alan bir eğitim aktörü olarak ortaya çıkabilir. Özellikle orta kademede konumlanan meleler, genellikle üç farklı işlevsel rol üstlenirler: i) kırsal yerleşimlerde veya camilerde imam-hatiplik yapmak (Bruinessen, 2010, s. 310-311), ii) bir seyda tarafından yönetilen medresede müderrislik görevini yürütmek ve iii) yerel halk nezdinde dinî (hem şeri hem de manevi) rehberlik işlevi görmek. Bu roller, meleliğin yalnızca bir ilmî ünvan değil, aynı zamanda bir toplumsal işlev olarak da anlam kazandığını ortaya koyar. Bu bağlamda mele, çoğunlukla seydalık sürecine yönelen, ancak bu süreci zorunlu olarak tamamlamayan veya tamamlaması gerekmeyen bir figürdür. Başka bir ifadeyle, melelik, seydalaşma yönünde potansiyel barındıran fakat her zaman seyda olmayı netice vermeyen bir yolculuğu temsil eder. Bu durum, sürecin özsel bir zorunluluktan ziyade

çok boyutlu bir toplumsal ve ilmî uzlaşıya dayandığını gösterir. Seydalık makamına geçiş, belirli bir ilmî aşamanın tamamlanmasına rağmen otomatik biçimde gerçekleşmez; aksine, bu geçişin gerçekleşebilmesi için bir dizi sosyal, pedagojik ve simgesel faktörün bir araya gelmesi gerekir.

Bu faktörler dört temel bileşen etrafında toplanabilir: 1) İlmî merhale: Mele'nin ileri düzeyde ilmi yeterliliğe sahip olması, klasik metinleri yorumlayabilecek ve aktarabilecek bilgi düzeyine ulaşması; 2) Pedagojik yeterlilik: Eğitim faaliyetlerinde metodolojik tutarlılık sergileyebilmesi, talebeleriyle kurduğu ilişki ve öğretme becerisi açısından yetkinlik kazanması; 3) Talebelerin mevcudiyeti: Farklı düzeylerde talebelere sahip olması ve bu talebelerin ilerledikçe meleye “seyda” ünvanıyla hitap etmeye başlaması; 4) Toplumsal kabul: Yerel cemaatin veya ilmî çevrenin melenin yetkinliğini tanıması ve onu seyda olarak kabul etmesi. Bu unsurların tamamı, melenin toplumsal ve ilmi meşruiyetini pekiştiren bir ilmi-toplumsal uzlaşi zemininde ortaya çıkar. Böyle bir uzlaşi gerçekleşmediği sürece, bir mele tüm ilmî yeterlilikleri taşımış olsa dahi seyda olarak tanınmayabilir. Bu durum, seydalık makamının yalnızca bireysel bilgi birikimiyle değil, aynı zamanda kolektif tanıma, kabul ve meşruiyetle inşa edilen bir sosyal statü olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, melelik ünvanı, yalnızca sosyal tanımaya değil, aynı zamanda icazet mekânizmasına da bağlıdır. Bir mele, icazet aldıktan sonra farklı yönelimlerde ilerleyebilir. Bunlardan ilki, medrese içinde kurumsal olarak görev alıp müfredatın aktarımında rol oynayan müderris konumuna geçmektir. Bu rol, bilginin sistematik biçimde yeniden üretilmesi ve aktarılması bağlamında kurumsal bir pedagojik işlev taşır. Diğer yönelim ise, medrese yapısına doğrudan bağlı olmadan, öğrendiği bilgiyi içselleştirerek/meleke haline getirerek farklı yerleşimlerde dolaylı biçimde yayan *gezici mele* kimliğini üstlenmektir. Bu iki rol, kurumsal yapı içerisindeki konumlanma ve bilgi dolaşımı bakımından birbirinden ayrılır: Müderris, bilginin inşası ve sürekliliğinden sorumlu bir *üretici*; mele ise içselleştirilmiş bilgiyi toplum içinde dolaşıma sokan bir *taşıyıcı* olarak işlev görür. Böylece mele, yalnızca bir eğitim aktörü değil, aynı zamanda bilginin halk içinde dolaşımını sağlayan bir sosyal figür olarak da düşünülmelidir. Bu noktada, hem Kürtçede hem de Türkçede farklı telaffuz biçimleriyle yer alan mele/molla kavramı, dar anlamıyla yalnızca “dinî bilgiye sahip kişi” anlamına gelmez; aynı zamanda çok katmanlı bir sosyo-kültürel rolü ima eder. Kavram, bir yandan dinî, ilmî ve hukukî otoriteyi temsil ederken, öte yandan “arabulucu”, “kanaat önderi” veya “ahlakî rehber”

gibi rolleri de kapsayan geniş bir toplumsal konumu işaret eder (Bruinessen, 2010, s. 446-447; Pekasil, 2012, s. 144). Kimi durumlarda medrese eğitiminin ileri aşamasında bulunan talebelere övgü anlamında kullanılabilse de, yaygın olarak eğitimini tamamlamış, icazet almış ve halk arasında “din adamı” kimliğiyle tanınan bireyleri tanımlar.

Sosyolinguistik bir çerçeveden bakıldığında, mele/molla kavramı yalnızca eğitimsel yeterliliğin bir simgesi değil, aynı zamanda dini-kültürel simgesel sermayenin taşıyıcısıdır. Bu bağlamda Bourdieu’nün *simgesel sermaye* kavramı aracılığıyla düşünüldüğünde, *mele*, yalnızca ilmî kapasitesiyle değil, aynı zamanda halk nezdinde kazandığı meşruiyet, saygınlık ve sosyal tanınırlıkla da değer kazanan bir figürdür (Bourdieu, 2016b, ss. 284-290). Dolayısıyla bu ünvan, bireyin bilgi düzeyi kadar, bu bilginin sosyal kabul görme biçimiyle de şekillenir ve pekişir. İlginçtir ki, birey daha sonra “şeyh” veya “seyda” gibi daha yüksek statülü ünvanlara ulaşmış olsa dahi, yerel halk tarafından hâlâ “mele/molla” ünvanıyla anılmaya devam edebilir. Bu durum, söz konusu kavramın hem halk dilindeki direncini ve sürekliliğini hem de kolektif hafızadaki köklü yerini ve semantik esnekliğini göstermektedir (Yalar, 2013, s. 463-465).

“Müderriş”, medrese geleneğinde öğretimsel süreklilik ve kurumsal aidiyetin somutlaştığı temel rollerden biridir. Bu terim, eğitimsel pratiğin yalnızca teknik bir aktarımdan ibaret olmadığını, aynı zamanda bir bilgi rejiminin sürdürücüsü olarak kurumsallaşmış bir öğretici figürünü işaret eder. Müderriş, Tablo 2.1.’de yer alan *sıra kitaplarını* takip eden klasik eğitim sürecini başarıyla tamamlayarak icazet almış, bilgi aktarımı süreçlerine etkin biçimde katılan, ders veren, metinleri okuyan ve bunlar üzerinde şerh ve tahlil işlemleri gerçekleştiren, talebelerin bilişsel ve pedagojik gelişimlerini sistematik olarak izleyen bir “mele/molla” veya seydadır. Bu yönüyle müderrişlik, yalnızca ilmî bir birikimin değil, aynı zamanda pedagojik yetkinliğin ve kurumsal tanınırlığın bir ifadesi olarak öne çıkar. Müderrişin sahip olduğu bu statü, onun mesleki ve simgesel sermayesini görünür kılar ve onu medrese bağlamında saygın bir öğretim öznesi olarak konumlandırır. Bu bağlamda, bir müderriş, sahip olduğu tedris deneyimi doğrultusunda, talebenin takip etmesi gereken ders programlarını yürütme ehliyetine sahiptir. Dolayısıyla müderrişlik, pedagojik süreçlerin yönlendiricisi ve aynı zamanda kurumsal hiyerarşi içinde eğitimsel meşruiyetin taşıyıcısı olarak işlev görür.

Bununla birlikte, müderrişliğe geçiş süreci, kendi başına özgül bir eğitimsel formasyon süreci olarak değerlendirilmelidir. Bu süreçte birey, talib konumundan

itibaren adım adım klasik metinleri anlama, tahlil etme ve başkalarına öğretme yetisi kazanır. Bu ilerleyiş, sadece bireysel yeterliliklerin değil, aynı zamanda kurum içi öğretim hiyerarşisinin yeniden üretildiği bir pedagojik yapının sürekliliğini de temin eder. Süreç, kişinin tedris, talim, tahsil ve terbiye gibi birbiriyle bütünleşik pratikler aracılığıyla seydaların nezaretinde belirli aşamalardan geçmesini içerir. Talib, önce dil ve anlam bakımından karmaşık klasik metinleri bir seyda denetiminde okur; bu uygulamalı eğitimsel maruz kalış, onun pedagojik ehliyetini pekiştirir. Bu bağlamda, seydalar müderris olmaya aday bireyleri doğrudan veya dolaylı biçimde sistematik bir hoca yetiştirme sürecine tabi tutarlar. Talibin, bu iç içe geçmiş eğitimsel süreçleri başarıyla tamamlamasının ardından aldığı icazet, onu artık müderris olarak tanımlayan kurumsal bir meşruiyet belgesine dönüşür. Müderrislik, bu çerçevede, medrese kurumunun içsel öğretim sistematığında hem sürekliliği sağlayan bir işlev hem de kurumsal aidiyetin dayanağıdır. Bu nedenle, bir kişi ancak bir medrese bünyesinde aktif olarak tedris faaliyetinde bulunduğu sürece müderris olarak kabul edilir. Aksi durumda, örneğin kırsal bölgelerde imamlık gibi faaliyetlerle sınırlı bir rol üstlenen bir mele/molla, her ne kadar bilgi sahibi olsa da müderris olarak tanımlanmaz; çünkü bu rolün belirleyici koşulu, kurumsal pedagojik aktarıma katılımdır.

Müderris, yalnızca klasik metinlerin muhatabı değil, aynı zamanda bu metinlerin pedagojik aktarımını sistematik hale getiren ve yöneten kişidir. Müfredatın, tedrisat sırası, metin seçimi, şerh ve haşiye usulleri gibi yapısal bileşenlerini, düzenleme yetkisine sahip olan müderris, öğretim sürecinin mimarı konumundadır. Böylece müderrislik, bireyin salt bilgiye sahip olmasından ziyade, bilginin yeniden üretimi ve aktarımında yetkinleştiğinin ve bu yetkinliğinin kurumsal düzeyde tanındığının bir göstergesidir. Bu tanınırlık, ilmî silsile içerisinde kurumsal meşruiyetle edinilir ve bu meşruiyet, müderrisin toplumsal statüsünü sıradan bir dinî otoritenin ötesine taşır. Bu durum, müderrisin kurumsallaştırıcı karakterini belirginleştirirken, mele veya molla figürünün daha çok uygulayıcı ve gezgin bir rol üstlendiğini ortaya koyar. Örneğin kırsal bölgelerdeki camilerde halka yönelik vaaz ve irşad faaliyetleriyle sınırlı bir işlev gören bir mele, her ne kadar dinî bilgiye vakıf olsa da medresenin kurumsal öğretim süreçlerine dâhil olmadıkça müderrislik statüsünü kazanamaz.

Bu bağlamda, müderris, yalnızca bilgiyi nakleden değil, aynı zamanda onu yorumlayan, yeniden kuran ve yeni anlam üretimine yönelen bir pedagojik özne olarak tanımlanır. Müderrisliğin, seydalık gibi daha üst düzey kurumsal ünvanlara doğru

evrildiği durumlarda, bu aktörler yalnızca mevcut metinleri öğretmekle kalmaz, aynı zamanda şerh, haşiye ve telif yoluyla metinsel ve kavramsal yeni üretimler gerçekleştirir. Buna karşılık, kurumsal aidiyeti olmayan bir mele, bu metinlerin dolaşıma sokulması ve halk arasında yaşatılması işlevini yerine getirir. Bu bağlamda müderris, metin ve söylem üreten ve bunları dönüştüren bir özne iken, mele bu söylemi dolaşıma sokan, aktararak yeniden meşrulaştıran bir figür olarak kalır. Kısacası, müderris, medrese kurumu içinde pedagojik aktarıma dayalı, kurumsal ve sistematik bir bilgi üretim ve aktarım zincirinin kilit halkasını oluşturur. Bu ünvan, sadece bireysel bilgi yeterliliğini değil, aynı zamanda bu bilginin kurumsal bağlamda öğretimsel düzenleyiciliğini ve epistemik sürekliliğini sağlayan kurucu bir pozisyonu işaret eder.

Sonuç olarak, Kürt medrese geleneğinde “müderris”, “seyda” ve “mele/molla” kavramları, sadece öğretici rollerin hiyerarşik sıralanışını değil, aynı zamanda kurumsal aidiyetin, pedagojik formasyonun ve epistemolojik yetkinliğin karmaşık bir bütünlüğünü ifade eder. Bu bağlamda müderrislik, yalnızca ilmi bir yeterliliği değil, aynı zamanda pedagojik ehliyeti, kurumsal meşruiyeti ve eğitimsel yönetim kapasitesini de içeren çok katmanlı bir öğretici statüsüdür. Seyda, bu sistemin epistemik ve simgesel otoritesi olarak bir yandan tedrisat sürecinin üst düzey yöneticisi, diğer yandan ise şerh ve haşiye yoluyla anlam üretiminin kurucu öznesidir. Müderris, bu anlamda seyda ile mele arasında konumlanan; metinleri sadece nakleden değil, aynı zamanda didaktik biçimde aktaran, yorumlayan ve yeniden yapılandıran kurumsal bir eğitim aktörüdür. Buna karşılık mele/molla, eğer kurumsal bir medrese ortamında pedagojik bir işlev üstlenmiyorsa, genellikle metinlerin taşıyıcısı, toplumsal alana yansıtan bir dolaşım aktörü olarak kalır. Medrese kurumu içindeki öğretici roller, klasik metinlerin tedrisi, yorumlanması ve aktarımı ekseninde şekillenirken; bu rollerin her biri, kişinin sadece bireysel ilmi birikimine değil, aynı zamanda kurumsal aidiyetine, pedagojik performansına ve epistemik üretim kapasitesine göre tanımlanır. Bu bağlamda müderris, sadece bir öğretici değil, aynı zamanda bilgi sistemini yöneten, düzenleyen ve yeniden kuran kurumsal bir özne olarak medrese yapısının pedagojik omurgasını temsil eder. Dolayısıyla müderrislik, Kürt medreselerinde hem bilgi aktarımının hem de bilgi üretiminin düğüm noktası olarak işlev gören bir öğretici kimliği olarak, sadece bir ünvan değil, aynı zamanda bir epistemolojik ve kurumsal konumlanışı ifade eder.

2.3.2. Talebeler

Kürt medrese sistemi, klasik İslam ilim geleneğinin yerel bir yorumu olarak teşekkül etmiş, bilgi aktarımı ve ilmi terbiye süreçlerini çok katmanlı bir yapıya oturtmuş özgün bir eğitim modelidir. Bu modelin merkezinde, hem pedagojik ilerleyişi hem de toplumsal konumlanmayı belirleyen birtakım kavramsal kategoriler yer almaktadır. Bu kategorilerden en temel olanları “*şagird*, *feqa* ve *talib*” kavramlarıdır. Söz konusu kavramlar yalnızca talebelik düzeylerini betimleyen teknik terimler olmanın ötesinde, medrese bağlamında bilgiyle kurulan ilişki biçimlerini, öğrenme sürecinin aşamalarını, pedagojik aktörler arasındaki etkileşimleri ve ilmi gelişimin toplumsal temsillerini sosyolojik açıdan anlamlandırmaya imkân tanıyan kurumsal konumları da ifade etmektedir.

“*Şagird*”, Kürt medrese sisteminde ilim yolculuğuna yeni başlayan ve *Sadînî* adlı esere kadarki tüm talebeleri ifade eder. Bu düzeydeki talebe, genellikle *sarf* ve *nahiv* gibi temel Arapça gramer disiplinlerine dair metinlerle tanışmakta; *Emsile*, *Bina*, *İzzi* ve *Avamil* gibi klasik eserler üzerinden dilin kurucu yapısını kavramaya çalışmaktadır. *Şagird*, bu yönüyle bilgiyle ve müfredatla ilk sistematik temasını kurmaya çalışan “mubtedi” konumundadır. Ancak bu konum yalnızca bilişsel bir başlangıç aşamasına değil, aynı zamanda kurumsal ve sosyal hiyerarşinin de en alt düzeyini temsil eder. Bu düzeydeki talebeler, medreselerde temizlikten yemek servisine, metinlerin taşınmasından ders halkalarının düzenlenmesine kadar çeşitli hizmetleri de yerine getirerek öğrenmenin aynı zamanda bir “hizmet ve disiplin rejimi” olduğunu içselleştirirler. Böylece *şagird* konumu, pedagojik hiyerarşinin kurumsal ve simgesel düzenlemelerle iç içe geçtiği bir alanı temsil eder. Öte yandan, klasik Arapçada “fıkıh âlimi” anlamına gelen “*feqa*” veya “*feqî*” kavramı, Kürtçede kısmi bir anlam kaymasına uğrayarak, medrese ortamında “ilim talep eden kişi” şeklinde yeniden anlam kazanmıştır. Bu bağlamda *feqa*, çoğu zaman *şagird* ile *talib* arasında yer alan orta düzey kabul edilen “mutavassıt” talebeleri nitelemek için kullanılmaktadır. Bu talebeler, temel gramer metinlerinin ötesine geçmiş; başlangıç düzeyinde fıkıh, mantık ve usul gibi alanlara giriş yapmış kişilerdir. *Feqa* konumu, hem bilişsel farkındalığın hem de pedagojik yeterliliğin belirli bir eşiğe ulaştığı, fakat henüz müderris karşısında bağımsız bir yorum gücüne sahip olunmadığı ara bir düzeydir. Bu düzeydeki talebeler, çoğu zaman *şagird* düzeyindeki talebelere temel gramer metinlerini öğretme görevini üstlenerek pedagojik zincirin ilk halkasını oluştururlar. Böylece *feqa*,

hem öğrenen hem de öğreten konumunda bulunarak bilgi aktarımının içkin bir halkası hâline gelir ve bu yönüyle öğrenmenin döngüsel yapısını yansıtır.

“*Talib*” ise medrese hiyerarşisinde en ileri düzeyi olan “*muntehi*”de bulunan talebedir. Bu konumdaki talebeler, *kelam*, *mantık*, *belagat* ve *usul* gibi daha soyut düşünme, aklî analiz ve metinlerarası yorum gerektiren alanlara yönelmiş kişilerdir. *Talib*, yalnızca metinleri anlamaya değil, aynı zamanda onları yorumlamaya, eleştirel bakış açısıyla yeniden yapılandırmaya muktedir bir formasyona ulaşmış kişidir. Bu bağlamda *talib*, bilgiyle kurulan ilişkinin pasif bir alıcı düzeyini aşarak, medrese içerisinde müderrisin rehberliğinde “yarı özerk bir ilmi özne” konumuna geçişi temsil eder. *Talib*, aynı zamanda medrese içi toplumsal temsilin de bir simgesidir; çünkü bu düzeydeki talebelerin ilmi olgunluğu, ahlakî duruşu ve pedagojik sorumluluğu, medresenin hem içsel düzenini hem de dışarıya dönük prestijini yansıtan unsurlar arasında yer alır. Nitekim seydanın cenaze, taziye, düğün gibi toplumsal etkinliklere katılması, başka bir seydanın ziyaret edilmesi veya mahallî ölçekte ortaya çıkan bir toplumsal meselenin çözümüne dâhil olması gibi durumlarda, talebe grubundan belirli bir yeterlilik ve olgunluk düzeyine ulaşmış, *talipi* yanında götürdüğü gözlemlenmektedir. Bu pratik, bir yandan taliplerin toplumsal alanla tanışmalarını sağlarken, diğer yandan onları gelecekte üstlenecekleri dinî ve toplumsal roller için sistematik biçimde hazırlayan pedagojik bir işlev üstlenmektedir. Söz konusu süreç, biçimsel bir eğitim programı olmamakla birlikte, işlevsel açıdan bir tür uygulamalı öğrenme veya örtük staj mekânizması olarak değerlendirilebilir (Aşkın, 2018, ss. 288-289). Bu bağlamda talip, kendi seydasını farklı toplumsal bağlamlarda gözlemleyerek; tutum ve davranışlarını, dil ve üslubunu, halkla kurduğu ilişkileri, simgesel otoritesini nasıl kullandığını ve ortaya çıkan sorunlara ne tür çözüm stratejileri geliştirdiğini deneyim yoluyla öğrenmektedir. Böylece bilgi ve otorite, yalnızca metinsel ve teorik düzlemde değil, aynı zamanda gündelik pratikler ve etkileşimler aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmakta; medrese geleneği, bu *usta-çırak* ilişkisi üzerinden süreklilik kazanmaktadır.

Birçok medresede talebeler arasındaki ayrım daha belirgin bir biçimde “*Molla Camî*” isimli eser esas alınarak yapılmaktadır (Sami, 2013, s. 159). Bu durumda, bu eseri henüz okumamış talebeler “*feqa*”, bu eseri okuma düzeyine gelmiş veya tamamlamış olan talebeler ise “*talib*” olarak sınıflandırılmaktadır (Öztoprak, 2003, s. 50). Böylece bir kitabın etrafında örülen bu sınıflama, bilgiye erişim ile sosyal statü arasındaki sıkı bağın bir göstergesi hâline gelir. Ne var ki, *şagird*, *feqa* ve *talib* kategorileri arasında kesin,

geçirimsiz sınırlar yoktur. Aksine bu kategoriler, medrese bağlamında bilgi, tecrübe, pedagojik yeterlik ve ahlakî olgunluk ekseninde zamanla inşa edilen ve değişime açık olan akışkan konumlar olarak işlev görmektedir. Medrese sistemindeki bu dikey yapılanma, yalnızca bilişsel bir ilerlemeyi değil, aynı zamanda talebenin pedagojik sorumluluk alma, ahlakî olgunluk gösterme ve kurumsal temsil kapasitesine sahip olma yeterliğini de içeren çok katmanlı bir gelişim sürecini ifade eder. Bu yapı, Kürt medreselerinde bilginin yatay yayılımı kadar, dikey derinliğine de vurgu yapan ve bu yönüyle bilgiyle toplumsal konum arasında doğrudan bir ilişki kuran bir örgütlenme biçimi sunar. Bu bağlamda, medrese sistemi içerisinde bilgiye ulaşma süreci, modern eğitimin düzeysel sınıflandırmalarından farklı olarak, salt bilişsel ilerlemeyle değil; aynı zamanda ahlakî bir dönüşüm, pedagojik bir içselleştirme ve kurumsal bir temsiliyetle birlikte anlam kazanan bütünlüklü bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilmelidir. *Şagird*, *feqa* ve *talib* terimleri bu anlamda yalnızca talebelik düzeylerini değil; aynı zamanda klasik İslam ilim geleneğinin epistemolojik ve ontolojik derinliğini yansıtan, bilgiyle varlık arasında kurulan içsel bir disiplinin kavramsal izdüşümleri olarak da okunmalıdır. Talebelik sistemine dair bu kavramsal dizge, dilsel sınıflandırmalar yoluyla bilgiye erişimi düzenleyen, pedagojik sorumlulukları şekillendiren ve sosyal statüleri belirleyen hiyerarşik bir yapılanma meydana getirir. Böylece Kürt medreselerinde talebe olmak, sadece bir öğrenme sürecine değil; aynı zamanda bir “var olma” biçimine dönüşür.

Kürt medrese geleneğinde “*feqa*”, “*şagird*” ve “*talib*” kavramları, her ne kadar ardışık bir epistemolojik hiyerarşiyi temsil etseler de, aynı zamanda her biri kendi içinde benzer düzeydeki talebeleri kapsayan yatay birer toplumsal formasyon olarak da değerlendirilmelidir. Bu üç konum, sadece ilmi ilerlemenin belirli aşamalarına işaret etmez; aynı zamanda pedagojik etkileşim biçimlerini, ahlakî sorumlulukları ve sosyal aidiyet düzeylerini içeren çok katmanlı öğrenme topluluklarını temsil eder. Dolayısıyla bu kategoriler arasında dikey yönde bilgiye, ahlaka ve pedagojik sorumluluğa dayalı bir geçişkenlik söz konusu iken, her bir kategori kendi içinde bilgi, ahlak ve pedagojik donanım açısından benzerliklere dayanan yatay ilişkiler üretmektedir. Bu durum, medrese yapısında yalnızca hiyerarşik bir yapılanmanın değil, aynı zamanda yatay düzlemde dayanışmacı ve kolektif bir pedagojik topluluğun da var olduğunu göstermektedir. Bu yatay ilişkiler bağlamında, her öğrenim düzeyinde bulunan talebelerin gelişimini destekleyen eş düzeyli pedagojik muhatap *hevalders* olarak adlandırılmaktadır. *Hevalders*, Kürtçede “arkadaş” anlamına gelen *heval* ve “ders” anlamına gelen *ders*

sözcüklerinin birleşiminden oluşan birleşik bir kavram olup, ilk bakışta yalnızca “ders arkadaşı” anlamını taşıyor gibi görünse de, gerçekte Kürt medreselerindeki öğrenme pratiklerinin ve sosyal yapının merkezinde yer alan çok katmanlı bir ilişki biçimini temsil etmektedir. Bu kavram, yalnızca pedagojik düzlemde değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve kimi zaman ailevi düzeyde de etkileşim yaratan güçlü bir bağın göstergesi hâline gelir.

Medrese içi gözlem ve anlatılar, *hevalders* ilişkisinin, talebeler arasında bilgi alışverişi, ezber pratiği, metin müzakeresi ve yorumlama süreçlerinde temel bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çünkü medrese eğitimi, sadece bireysel öğrenmeye dayalı değil, aynı zamanda kolektif dayanışma ekseninde örgütlenen bir formasyondur. Talebeler arasında gerçekleşen bu yatay pedagojik ilişki, klasik İslam ilim geleneğinde benzeri bulunan fakat Kürt medrese bağlamında daha fazla kurumsallaşmış bir öğrenme modeline karşılık gelmektedir. *Hevalderslik*, bu anlamda, bilgi üretiminin ve anlam inşasının müşterek yapıldığı bir zemin oluşturur. Bu bağlamda *hevalders*, yalnızca birlikte ders çalışan bir arkadaş değil, aynı zamanda öğrenmenin ortak failidir. Bu ortaklık, pedagojik sorumluluğun paylaşıldığı, karşılıklı öğrenmenin sürdürüldüğü ve bireysel ilerlemenin kolektif deneyimle iç içe geçtiği bir süreç yaratır. Özellikle medrese ortamlarının kapalı yapısı, tekrarlayan gündelik ritimleri ve sosyal izolasyonla malul yapıları düşünüldüğünde, *hevalderslik* ilişkileri sadece didaktik bir işlev değil, aynı zamanda psikososyal bir destek sistemi olarak da işler. Birlikte geçirilen uzun zaman dilimleri, paylaşılan mekânlar, benzer hayat pratikleri ve karşılaşılan zorluklar, *hevalders* ilişkisini giderek daha derinlikli bir sosyal bağa dönüştürür. Bu bağ kimi zaman öylesine kuvvetli hâle gelir ki, medrese sonrası hayatı da etkileyen ve hatta ailevi düzeydeki ilişkilerle bütünleşen bir boyut kazanır. Talebeler arasında zamanla oluşan bu yakınlıklar, *hevalderslik* ilişkisinin, pedagojik bir figür olmanın ötesinde, medresede kurulan alternatif toplumsal aidiyet biçimlerinden biri olduğunu göstermektedir.

Buradan hareketle *hevalders*, yalnızca pedagojik bir muhatap değil; medrese ortamında bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini birlikte deneyimlediği çok yönlü bir toplumsal aktördür. Bu çok yönlülük, *hevalders* kavramının, yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmayan; arkadaşlık, duygudaşlık ve dayanışma gibi alanlara da sirayet eden bir ilişkiler ağına dâhil olduğunu göstermektedir. Bu durum, medrese yapısının sabit ve dikey bir hiyerarşiden ibaret olmadığını, bilakis yatay düzlemdeki çoğul etkileşim ve geçişkenliklerle örülü olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Medrese içindeki bu

çoğul ilişki biçimi, bireyin sadece bilgiyle değil, aynı zamanda toplulukla kurduğu çok boyutlu bir öğrenme sürecine dâhil olduğunu da açığa çıkarır. Sonuç olarak *hevalderslik*, Kürt medrese sisteminde, pedagojik ilerlemenin sadece yukarıdan aşağıya aktarıldığı dikey bir süreçten ibaret olmadığını; bunun yanında eş düzeyli aktörlerin karşılıklı etkileşimleriyle biçimlenen yatay bir öğrenme alanının da var olduğunu gösterir. Bu durum, medrese geleneğinin modern eğitim sistemlerinden farklı olarak, bilgiyi sadece bireysel başarıya değil, topluluk içindeki dayanışma ve müşterekliğe yaslayan özgün bir pedagojik yapıya sahip olduğunu kanıtlar. Böylece *hevalders* figürü, Kürt medreselerindeki öğrenme süreçlerinin merkezinde yer alan, hem toplumsal aidiyet hem de pedagojik dayanışma temelinde şekillenen dinamik bir ilişkiler ağına işaret eder.

Medrese içerisindeki konumsal ayrılmalar yalnızca yukarıda ayrıntılarıyla ele alınan *eğitim düzeyi*, *müfredat* ve *bilgi-bilimsel ilişki biçimleri* temelinde şekillenmemektedir. Bunun ötesinde, medrese talebelerinin konumları, idari ve yönetsel işleyiş bağlamında tanımlanan özgün bir ölçüt çerçevesinde de belirginleşmektedir. Bu ikinci ölçüt, doğrudan pedagojik hiyerarşiyi yansıtan ve bireylerin ilmi birikim düzeyine dayalı statülerinden farklı olarak, daha çok medrese içi *sosyal organizasyon*, *iş bölümü* ve *görev dağılımı* doğrultusunda şekillenen bir yapıyı ifade eder. Diğer bir ifadeyle, eğitimsel yetkinlik temelinde kurulan bilimsel otorite yapısının yanı sıra, işleyişsel ve yönetsel sorumluluklar etrafında örgütlenen başka bir roller ve statüler evreni mevcuttur. Her ne kadar medresenin genel idaresi “seyda” figürü tarafından yürütülse de, seydanın asli vazifesi olan *ilmi üretim*, *ders takriri* ve *metin müzakereleri* gibi faaliyetlerine odaklanabilmesi için, idari yükünü hafifletmeyi amaçlayan bazı yardımcı yapılar gereklilik arz etmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan ara idari rollere dayalı yapı, *informel ama işlevsel* bir yönetsel sistemin temel taşlarını oluşturur. Söz konusu sistemde, idari rollerin en belirgin temsilcileri arasında “mir” ve “dorçî” yer alır. Bu kavramlar, sadece işlevsel değil, aynı zamanda *sosyolinguistik* düzeyde de anlam yüklüdür; zira medrese içi meşruiyetin inşasında simgesel rol oynarlar. Örneğin, belli bir eğitim düzeyine erişmiş ve *tâlib* kategorisine dâhil olmuş bir talebe, “dor” olarak adlandırılan ve temizlik, bulaşık, yemek dağıtımı gibi *angarya* işlerle tanımlanan görevlerden muaf tutulmaktadır (Işıkdogan, 2012, s. 53). Bu muafiyet, yalnızca fiziki bir yükten kurtulma anlamı taşımaz; aynı zamanda bireyin *statüsel geçiş* yaşadığını, eğitimde bir üst düzeye eriştiğini ve medrese içi hiyerarşide yeni bir konuma geldiğini de gösterir. Aynı şekilde, bu düzeydeki bir talebe, medrese dışındaki evlerden yemek getirme işlevi üstlenen “*ratib*” veya belirli

hizmet ve temizlik görevlerine iştirak eden “*tayin*” gibi işlevsel rollere katılmaktan da muaftır (Çiçek, 2009, s. 42; Yalar, 2013, s. 468).

Bu yapının daha gelişkin ve kurumsal örneklerinden biri ise, “mirlik” sistemidir. “Mir” terimi, medresedeki işleyişin düzeninden sorumlu olan ve aynı zamanda *dilsel bir otorite* taşıyan üst düzey bir talebe pozisyonunu ifade eder. Bu rol, yalnızca idari bir düzenleyicilikle sınırlı kalmaz; aynı zamanda pedagojik süreci destekleyen yarı-akademik bir işlev de üstlenir. Mir, genellikle ileri düzey talebeler arasından, hem ilmi donanımı hem de *otorite kurabilme yetisi* göz önünde bulundurularak seçilir. Bu kişi, günlük disiplin işlerinden cami ve medrese müştemilatının temizliğine, müzakerelerin organizasyonundan metin ezberlerinin takibine kadar geniş bir görev alanına sahiptir. Bu işlevler, mirin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda *pedagojik-aracılık* rolüyle de konumlandığını gösterir (Çiçek, 2009, s. 45; Hamidi, 2013, s. 315). Mirin bu çok katmanlı işlevselliği, onu medrese bünyesinde *mikro-yönetimsel bir figür* hâline getirir. Sorunları çözmekte mümkün merteye inisiyatif alması, seydayı gereksiz idarî meşguliyetlerden korumaya çalışması ve medresenin işleyişini kesintisiz sürdürebilmesi bakımından mir, klasik bürokratik rollerden ziyade geleneksel toplumsal örgütlenme tarzlarına daha yakındır. Bu yönüyle, medrese içindeki rol ve statü dağılımı, Max Weber’in tanımladığı *rasyonel-legal otoriteden çok, geleneksel otoritenin informal biçimleriyle* açıklanabilecek bir yapı arz eder. Nitekim bu rollerin teşekkülü ve işleyişi, yazılı kurallardan ziyade, kolektif hafızaya, geleneğe ve örfi meşruiyete dayanır.

Sosyoloji açısından bakıldığında, bu idari-yönetsel terminolojinin kullanımı, sadece görev dağılımına ilişkin bir etiketleme sistemi değildir. Aksine, bu kavramlar, *statüsel hiyerarşinin* ve *toplumsal meşruiyetin* dilsel düzlemde yeniden üretildiği, kurumsal aidiyetin ve otoritenin simgesel olarak pekiştirildiği bir söylem alanı işlevi görür. Bu terminolojik sistem, bir yandan eğitim sosyolojisi bağlamında *habitusun* ve *kültürel sermayenin* aktarımında işlevsel bir araçken; öte yandan sosyolinguistik düzlemde *simgesel iktidar ilişkilerinin* kristalleştiği ve kurumsal meşruiyetin inşa edildiği bir söylemsel yapı sunar. Son olarak, gerek *bilgi-bilimsel* gerekse *idari-yönetsel* ayrımlar temelinde oluşan bu terimler dizgesi, yalnızca pedagojik pozisyonları ve mesleki görev tanımlarını değil, aynı zamanda medrese içinde teşekkül eden *kurumsal otorite biçimlerini*, *toplumsal ilişkileri* ve *geleneksel bilgi aktarım rejimlerini* anlamak açısından önemli ipuçları sunar. Bu yönüyle, medrese terminolojisi, hem bir *toplumsal dizge* hem de *kültürel hafıza* bağlamında değerlendirilmesi gereken çok katmanlı bir yapıyı temsil

eder. Başka bir ifadeyle, medreseye ait kavramsal evren, yalnızca pedagojik bir yapı değil; aynı zamanda *dilsel olarak şekillenmiş bir toplumsal organizasyon* veya *toplumsal yapının dilsel bir izdüşümü* olarak okunabilir.

Sonuç olarak, çalışmamız bağlamında özellikle iki temel kavram olan “hoca” ve “talebe” terimlerinin kullanım biçimlerine ve bu terimlerin tercih edilme gerekçelerine açıklık getirilmesi gerekmektedir. “Hoca” kavramı, Kürt medreselerinde doğrudan karşılığı bulunmayan, ancak Türkçede hem halk arasında hem de resmî-tekil kurumlar nezdinde öğretmenlikten akademik profesörlüğe kadar geniş bir yelpazede kullanılan *gayriresmî bir ünvan*dır. Medrese bağlamında ise bu kavram, *seyda*, *müderres* veya *mele* gibi özgün rollerin yerini almaz; ancak halk arasında, ayrımlar gözetilmeksizin bu figürlere “hoca” şeklinde hitap edilmesi yaygın bir pratiktir. Bu durum, söz konusu kavramın *toplumsal bellekte* daha genel ve kapsayıcı bir anlam yüküyle var olduğunu göstermektedir. Benzer bir durum “talebe” kavramı için de geçerlidir. Ancak burada önemli bir ayrım gözetmek gerekir: Talebe kavramı, “hoca” kavramından farklı olarak medrese içi dil kullanımında da yer bulan ve *şagird*, *feqa* ve *tâlib* gibi terimleri kapsayan bir *üst-kategori* olarak işlev görebilmektedir. Ayrıca, bu terimlerin her biri, farklı öğrenim düzeyleri ve rollerle ilişkilendirilmekte olup, *sosyolinguistik esneklik* sergileyen söylem araçlarıdır. Bu nedenle, çalışmamızda biz de “hoca” terimini *seyda*, *müderres* ve *mele* rollerinin ortak üst kavramı olarak; “talebe” terimini ise *şagird*, *feqa* ve *tâlib* pozisyonlarını kuşatacak şekilde kullanmayı tercih ettik. Nitekim, bu iki kavram hem halk arasında hem de modern ile geleneksel eğitim yapıları arasında bir *dilsel geçiş alanı* oluşturmakta; böylece farklı eğitim katmanlarının anlamlandırılmasında işlevsel bir rol üstlenmektedir. Bu yönüyle, “hoca” ve “talebe” kavramları hem *içeriksel çeşitliliği* hem de *kavramsal bütünlüğü* temin eden anahtar kavramlar olarak çalışmamızda yerini almıştır.

2.3.3. Hoca ile Talebe İlişkisi

Önceki başlıklarda ele alınan içerikler ışığında açıkça görülmektedir ki, medrese eğitim süreçleri yalnızca *bilgi aktarımına* indirgenemeyecek kadar çok katmanlı, çok yönlü ve derinlemesine yapılandırılmış toplumsal olgulardır. Bu yapılar, bireylerin sadece bilişsel düzeyde değil; aynı zamanda kimlik inşası, statü kazanımı ve aidiyet duygusunun gelişimi gibi sosyo-psikolojik düzeylerde de dönüşüm yaşamalarına imkân tanıyan dinamik alanlardır. Bu bağlamda, geleneksel medrese yapılarında “hoca ile

talebe” arasında kurulan ilişki, sıradan bir *öğreten-öğrenen* ilişkisinin ötesine geçmekte; pedagojik etkileşimi aşarak dini, duygusal, kültürel ve toplumsal boyutlara da yayılan çok katmanlı bir örüntü hâlini almaktadır. Sosyolinguistiğin, dilin toplumsal işlevlerini anlamaya ve bireyler arası etkileşimlerin dilsel boyutlarını çözümlemeye çalışan bir disiplin olduğu dikkate alındığında (Hymes, 1972a, s. 57), medrese ortamındaki *hoca-talebe* ilişkisi, sadece didaktik bir alışveriş değil, aynı zamanda dilsel performansların, statü göstergelerinin ve otorite yapılandırmalarının iç içe geçtiği bir etkileşim alanı olarak karşımıza çıkar. Bu ilişki biçiminin, temel olarak iki ana eksen üzerinden analiz edilebileceği söylenebilir: Biri *dikey* (hiyerarşik), diğeri ise *yatay* (eş düzeyli) ilişki eksenini.

Dikey ilişki biçimi, geleneksel otorite yapılarının ve bilgiye dayalı statü farklılıklarının belirleyici olduğu, toplumsal normlarca yapılandırılmış bir hiyerarşik etkileşim düzenini ifade eder. Bu eksenle kurulan ilişkiler, genellikle kurallara ve geleneksel protokollere dayalı olup, zaman içerisinde daha az değişime uğrayan, sabitlenmiş etkileşim biçimlerini sergiler. Medreselerde bu yapı, bilgi aktarımı kadar, bilgiye ulaşma hakkının ve yetkisinin de sosyal olarak düzenlendiği pedagojik bir rejim olarak işler. En üst düzeydeki eğitimciler olan “*seydalar*”, daha ileri düzey bilgiye ve yetkinliğe sahip olan “*tâlib*” düzeyindeki talebelerle ilgilenirken; daha çok orta düzeydeki “*müderrisler*”, öğrenim sürecinde belirli aşamaları tamamlamış olan “*feqa*” düzeyindeki talebelerin eğitimiyle meşgul olur. Henüz medrese eğitiminde tüm *sıra kitaplarını* tamamlamamış ve icazetini almamış olan “*tâlib*” ise, daha alt düzeydeki “*şagird*” talebelerle ilgilenir; bu etkileşim hem bir *öğretim pratiği* hem de bir *pedagojik staj* süreci olarak değerlendirilir (Öztoprak, 2003, s. 50). Bu yapı, *öğretici* ve *öğrenici* rollerinin sabit kategoriler olmaktan çok, iç içe geçtiği, dönüşümlü biçimde işlediği bir *tedris-tahsil döngüsü* yaratır. Nitekim “*tâlib*” düzeyindeki talebelerin “*şagird*” düzeyindekilere ders vermesi uygulaması, yalnızca bilgi aktarımı bağlamında değil, aynı zamanda *pedagojik sorumluluğun devredilmesi*, *topluluk içinde tanınırlığın artması* ve *otorite sınamalarının pratikte uygulanması* gibi çoklu işlevler içerir (Çiçek, 2009, s. 95; Öztoprak, 2003, s. 49). Bu bağlamda söz konusu ilişki biçimi, yalnızca öğretimsel bir gereklilik değil; aynı zamanda bir tür *sosyokültürel geçiş ritüeli* olarak da işlev görür. Bu model, Vygotsky’nin (1978, s. 86) “*yakınsak gelişim alanı*” (zone of proximal development) kuramıyla birlikte düşünüldüğünde, hem bireyler arası etkileşimlerle öğrenmenin gerçekleştiğini hem de öğrenmenin sosyal bağlamla iç içe geçtiğini gösterir.

Böylece, medrese içerisindeki dikey ilişki yalnızca formel bir yapı değil; pedagojik sürekliliği sağlayan, sosyal sermayeyi kuşaktan kuşağa aktaran bir mekânizma hâline gelir. Bununla birlikte, hoca ile talebe arasındaki ilişki yalnızca formel ve dikey bir yapıdan ibaret değildir.

Bu ilişkinin bir diğer yönü, *informel* ve *sosyokültürel* boyutudur ki, çalışmamızın merkezine yerleştirdiğimiz esas odak da bu yön olacaktır. Bu bağlamda incelenecek olan *yatay ilişki* biçimi, hoca ile talebe arasındaki etkileşimde daha esnek, daha samimi ve daha değişken bir düzlemi ifade eder. Bu tür ilişkiler, çoğu zaman karşılıklı güven, duygusal yakınlık, ortak hayat deneyimleri ve bireysel gelişim süreçleri çerçevesinde şekillenir. Özellikle talebenin zaman içinde bilgi düzeyi, yaş ve deneyim bakımından ilerlemesiyle birlikte, hocasıyla kurduğu ilişki daha eşitlikçi ve etkileşimsel bir yapıya bürünür. *Yatay eksen*, hoca ile talebe arasında gelişen kişisel bağları, dostane ilişkileri ve manevi dayanışmayı temsil eder. Talebenin statü kazandıkça hocasıyla kurduğu ilişkinin biçimi de dönüşür; bu dönüşüm, talebenin sadece pedagojik olgunlaşmasını değil, aynı zamanda bireysel özerklik ve düşünsel bağımsızlık kazanımını da beraberinde getirir. Zamanla *âlim-müteallim*, *mürşid-mürid*, *usta-çırak* veya *pîr-tâlîp* gibi daha içsel ve gönüle dayalı ilişki türlerine evrilen bu yapı, geleneksel İslami ilimlerin maneviyat temelli aktarım biçimleriyle örtüşmektedir. Bu çok yönlü ve çok boyutlu ilişki biçimi, eğitim süreci boyunca değişen, dönüşen ve derinleşen bir etkileşim modeli sunar. Bu açıdan bakıldığında, *hoca-talebe* ilişkisi yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda dini, sosyolojik ve psikolojik bir yapılanma alanıdır.

Eğitim sosyolojisi bağlamında ele alındığında, bu ilişkide hem *Weberyen anlamda* “*karizmatik otorite*” hem de “*geleneksel otorite*” biçimlerinin iç içe geçtiği görülür (Weber, 1998, s. 325-330). Hoca, bilgisi, takvası ve karizmasıyla yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda bir rol modeli, bir lider ve kimi zaman bir ruhani rehber olarak işlev görürken; talebe de sadece öğrenen değil, aynı zamanda bu otoriteye duygusal ve kültürel düzeyde bağ kuran bir özneye dönüşür. Bu ilişki formu, dinî pedagojinin özgün yapısına uygun olarak hem *zahiri* (dışsal, formel bilgi aktarımı) hem de *batını* (içsel, manevi terbiye) boyutları birlikte içeren bir etkileşim zemini yaratır. Medrese pedagojisi içerisinde hoca, yalnızca bilgi aktaran bir eğitimci değil; aynı zamanda talebenin kişisel, ahlakî ve manevi gelişiminde merkezi bir figür olarak konumlanmaktadır. Bu bağlamda hoca, talebenin eğitim sürecinde farklı dönemlerde farklı sosyal kimliklerle etkileşime girmekte; bu çok yönlü etkileşim, yalnızca öğretim

süreçlerini değil, bireyin kimlik inşası, değer dünyası ve toplumsal aidiyetleri üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır (Öztoprak, 2003, ss. 44-45). Hoca ve talebe arasındaki bu çok katmanlı ilişki, sabit ve tek boyutlu bir yapı arz etmekten ziyade, süreç içerisinde dönüşebilen, esnek ama aynı zamanda anlam ve yön bakımından derinlikli bir toplumsal etkileşim biçimi olarak ortaya çıkar. Bu ilişki, her biri farklı işlevleri üstlenen sosyal roller üzerinden kendisini gösterir: “Hoca”, “seyda”, “şeyh”, “mürşit”, “rehber”, “baba”, “ağabey”, “kardeş” ve “arkadaş” gibi roller, hocanın talebe üzerindeki çok yönlü etkisini yansıtan simgesel kimliklerdir.

Hoca, medrese bağlamında öncelikle “seyda” olarak tanımlanır; bu rol, klasik anlamda ilmî otoriteyi temsil eder ve bilgi aktarımına dayalı, hiyerarşik bir pedagojik ilişki biçimini ifade eder. Bu bağlamda hoca, sarf, nahiv, fıkıh, tefsir, hadis, akaid, kelam, mantık, belagat ve faraiz gibi klasik İslamî ilimlerde talebeye hem kaynak kişi hem de müfredatın uygulayıcısı olarak rehberlik eder. Bu ilişki biçimi, dikey ve biçimsel bir öğrenme ilişkisine karşılık gelir ve medrese geleneği içerisinde belirli ritüeller, kurallar ve sınırlar çerçevesinde şekillenir. Talebe, ezberlediği metinleri hocasına satır satır okuyarak doğruluğunu teyit ettirir; aldığı geri bildirimlerle kendi akademik yetkinliğini geliştirir. Bu ilişki süreci, sadece ders esnasında değil, aynı zamanda medrese dışındaki özel zamanlarda da hocaya yöneltilen sorular ve danışmalar aracılığıyla süreklilik kazanır. Talebe, karmaşık fıkhi meselelerde hocasına başvurur; bu durum, yalnızca öğrenim süresince değil, icazet aldıktan sonra “mele/molla” olduğunda da devam eder. İcazet, her ne kadar resmi eğitimin bir tamamlanma belgesi olsa da, hoca-talebe ilişkisinin sona erdiği bir nokta değildir. Aksine, bu ilişki ömür boyu süren bir danışmanlık ve yönlendirme ilişkisine evrilir. Talebe, toplum içerisinde karşılaştığı çözüm gerektiren sosyal ve dinî problemlerde, hocasını bir “hakem” olarak görmeye ve ona müracaat etmeye devam eder. Bu süreklilik arz eden pedagojik ilişki, sosyolinguistik açıdan değerlendirildiğinde, “dilsel sadakat” (*language loyalty*), “dilsel bağlılık” (*linguistic allegiance*) ve “toplumsal dayanışma/bağlılık” (*communal solidarity*) kavramlarıyla anlam kazanır (Fishman, 1966). Talebe, hocasının temsil ettiği bilgi, otorite ve söylem evrenine olan sadakatini hem dilsel formlar hem de etkileşim pratikleri üzerinden sürdürür; bu da, hocanın etrafında şekillenen toplumsal ve simgesel ağı daha da güçlendirir.

Öte yandan, hoca ile talebe arasındaki ilişki yalnızca akademik ve biçimsel bir bağ olarak kalmaz; özellikle Mardin gibi kültürel çeşitliliğin ve dinî geleneklerin iç içe geçtiği

bölgelerde, bu ilişki derin bir manevi boyut da taşır. Nitekim hoca, kimi zaman yalnızca “âlim” olarak değil, aynı zamanda “şeyh” veya “mürşit” kimliğiyle de ön plana çıkabilir. Bu durumda, hoca ile talebe arasındaki ilişki pedagojik boyutun ötesine geçerek tasavvufi terbiyeyi de kapsayan bir *manevî rehberlik* biçimini alır. Hoca, yalnızca bilgi veren değil, aynı zamanda talebenin ruhsal inşasında ve içsel dönüşümünde rehberlik eden bir figür hâline gelir. Bu tür bir ilişki, medrese ortamında klasik İslami ilimlerle tasavvufi eğitimin iç içe geçtiği özel bir formasyon üretir. Tarikat yapılarının kendine özgü *adab* ve *erkân*ları doğrultusunda şekillenen bu formasyon, talebenin bireysel gelişiminin yanı sıra, kolektif sorumluluklarını da kavrayabilmesini mümkün kılar. Bu yönüyle bakıldığında, hoca-talebe ilişkisi yalnızca bireyler arası bir öğretme-öğrenme ilişkisi değildir; aynı zamanda dinî bilgi ile manevi otoritenin, pedagojik pratik ile kültürel aktarımın, bireysel gelişim ile toplumsal aidiyetin kesiştiği karmaşık ve çok yönlü bir sosyal ilişkiler ağıdır. Bu çok katmanlı yapı, bireyin hem entelektüel hem de spiritüel anlamda inşa edilmesini mümkün kılar. Dolayısıyla, medrese bağlamındaki hoca, yalnızca “öğreten” değil; aynı zamanda “dönüştüren” bir aktör olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim sürecinin ileri aşamalarında, özellikle yaşça genç *müderris*ler ile daha ileri yaşlardaki *talebeler* arasında gözlemlenen ilişkiler, geleneksel dikey hiyerarşilerin ötesine geçerek daha yatay ve eşitlikçi etkileşim biçimlerini beraberinde getirir. Bu durum, klasik hoca-talebe ilişkisinin tek yönlü bir otorite ilişkisi olmaktan ziyade, karşılıklı saygıya dayalı ve zamanla dönüşen çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Genç *müderris*lerin, yaşça büyük *talebeler*le kurduğu ilişkiler, pedagojik alanın yalnızca bilgi aktarımına değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal bağların örülmesine de olanak tanıyan bir mecra olduğunu ortaya koyar. Bu tür ilişkilerde, zaman zaman geleneksel hoca-talebe ilişkisine içkin olan mesafe ve formellik, daha yakın ve sıcak bir etkileşim biçimine yerini bırakabilir; taraflar arasında “*ağabey*”, “*kardeş*” veya “*arkadaş*” kimlikleri üzerinden inşa edilen bir ilişki gelişebilir. Bu dönüşüm, *müderris*in yalnızca bir akademik otorite değil, aynı zamanda bir *kişisel rehber* (mentor) ve arkadaş olarak da işlev görmesini mümkün kılar. Özellikle *talebenin* eğitim sürecinin ilerleyen dönemlerinde ortaya çıkan bu bağ, bireyin yalnızca bilişsel değil, duygusal ve ahlakî gelişimini de destekleyen bütüncül bir öğrenme atmosferi yaratır. Sahada yapılan görüşmeler, *talebelerin* kimi zaman dini, ahlakî veya kişisel içerikli meselelere dair düşüncelerini hocalarıyla resmiyetten uzak, arkadaşça bir zeminde paylaşabildiklerini

göstermektedir. Bu bağlamda *hoca*, bilginin taşıyıcısı ve yorumlayıcısı olmanın ötesinde, aynı zamanda bireyin içsel dünyasına da nüfuz eden bir yol arkadaşı işlevi görür.

Söz konusu etkileşim biçimi, *hoca* ile *talebe* arasındaki ilişkinin yalnızca ders ortamıyla sınırlı kalmadığını, aksine gündelik hayat pratiklerine de nüfuz eden bir karakter taşıdığını göstermektedir. Bu çerçevede *hoca*, *talebenin* yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel hayatına dair karşılaştığı sorunlarda da aktif bir rehber ve destekleyici rol üstlenir. Özellikle aileden uzak eğitim süreci geçiren *talebeler* için *hoca*, zamanla bir “baba figürü”ne dönüşebilir. Bu figür, yalnızca simgesel bir otorite değil, aynı zamanda talebenin maddi ihtiyaçlarını gözetken, onun duygusal yükünü paylaşan, hayati kararlarında yol gösterici olan bir sosyal aktördür. *Hoca*, *talebenin* evlilik planlamasından, maddi sıkıntılarının giderilmesine kadar birçok alanda inisiyatif alarak, bir tür koruyucu-lider pozisyonuna yerleşir. Bu yönüyle *hoca*, İslamî ilim geleneğinin pedagojik rolünü aşarak, kültürel ve toplumsal sermayenin aktarımında da merkezi bir figür hâline gelir. *Talebenin* sosyal sermayesinin şekillenmesinde, evlilik gibi hayatın dönüm noktalarında başvurduğu kişi olması, bu ilişkinin çok yönlü ve ömür boyu süren bir karakter taşıdığını ortaya koyar. Saha çalışması kapsamında yapılan görüşmelerde, bazı *talebelerin*, yalnızca arkadaş ortamında açılacak mahrem konuları *hocalarıyla* paylaşabildiklerini, hatta *hocalarının* öz babaları olmasa da çoğu zaman babaları “gibi” davrandıklarını ifade etmeleri, bu ilişkinin içsel derinliğini ve güven boyutunu açıkça gözler önüne sermektedir. Özellikle hafta sonu izinlerinde ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumda olan *talebelere* *hoca* tarafından gizlice harçlık verilmesi gibi uygulamalar, yalnızca bir eğitimci sorumluluğunu değil, aynı zamanda kültürel kodlar çerçevesinde gelişen bir koruyuculuk ethosunu yansıtmaktadır. Bu türden örnekler, *hoca* ile *talebe* arasındaki bağın yalnızca bilgi temelli bir aktarım ilişkisi değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yönleri olan, çok katmanlı ve uzun vadeli bir ilişkinin ürünü olduğunu gösterir. Özellikle *talebelerin* evlilik çağına geldiklerinde bu süreci ilk olarak *hocalarıyla* paylaşmaları ve *hocalarının* onları uygun eş adaylarına yönlendirmesi, ilişkinin bir başka kültürel boyutuna işaret eder. *Hoca*, burada yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda sosyal ağların düzenleyicisi, bir tür cemaat içi dengeleyici ve destekleyici bir figür olarak karşımıza çıkar.

Sonuç itibarıyla, *hoca-talebe* ilişkisi, geleneksel İslamî eğitim kurumlarının kültürel dokusunda kökleşmiş, çok katmanlı ve zamanla dönüşebilen bir ilişki formudur. Bu ilişki yalnızca pedagojik bir otorite ilişkisinden ibaret olmayıp, aynı zamanda bireysel

gelişim, toplumsal aidiyet, manevi rehberlik ve duygusal dayanışma gibi birçok boyutu içeren geniş bir etkileşim alanı sunar. *Hoca*, bu bağlamda *seyda*, *şeyh*, *rehber*, *baba* ve *arkadaş* gibi rolleri aynı anda üstlenen çok işlevli bir figür olarak belirir. Bu çoklu kimlikler, yalnızca bireyin kişisel gelişimine değil, aynı zamanda kurumun sosyal sürekliliğine de hizmet eden bir mekânizma olarak işler. Sosyolinguistik açıdan değerlendirildiğinde (Fishman, 1966), bu ilişkiler “*dilsel sadakat*”, “*dilsel bağlılık*” ve “*toplumsal dayanışma*” kavramlarıyla birlikte ele alındığında, medrese ortamındaki dilsel ve sosyal aidiyetlerin nasıl inşa edildiğini ve sürdürüldüğünü anlamak açısından önemli bir analiz alanı sunar.

Medrese geleneğinin sürekliliğini sağlayan pedagojik ilişkiler yalnızca kurumsal mekânla sınırlı olmayıp, medrese dışı ortamlarda da hoca-talebe etkileşimi üzerinden varlığını sürdürmektedir. İcazet sahibi her hocanın bağımsız bir medrese kurma veya sürekli bir medrese ortamı içerisinde talebe yetiştirme imkânına sahip olmaması, bu ilişkinin daha esnek ve dağınık pedagojik biçimler kazanmasına yol açmıştır. Bununla birlikte, ilmî sorumluluk ve hizmet anlayışı gereği, icazetli hocaların görev yaptıkları cami, köy, kasaba veya bireysel ikamet mekânlarında, müstakil talebeler yetiştirmeye özel bir önem attıkları görülmektedir. Bu tür birebir veya sınırlı sayıda talebe ile yürütülen eğitim pratikleri, çoğu zaman medrese dışı olmakla birlikte, yoğun ve derinlikli bir hoca-talebe ilişkisini beraberinde getirmektedir. Medrese dışı bu pedagojik ilişkilerde hoca-talebe bağı, kurumsal çerçevelerin görece sınırlı olması nedeniyle daha kişisel, daha uzun soluklu ve daha içselleştirici bir nitelik kazanabilmektedir. Hoca, yalnızca bilgi aktaran bir öğretici değil; aynı zamanda ahlaki rehber, örnek şahsiyet ve hayat pratiğiyle eğiten bir mürşid konumuna yaklaşmaktadır. Bu durum, medrese geleneğinin bâtinî ve tasavvufi boyutlarıyla doğrudan ilişkilidir. Nitekim İslam ilim geleneğinde ilim, yalnızca zâhirî bilgiyle sınırlı görülmemiş; ahlak, edep, nefis terbiyesi ve manevî olgunlaşma ile tamamlanan bütüncül bir süreç olarak tasavvur edilmiştir. Medrese dışındaki hoca-talebe ilişkisi, bu bütüncül anlayışın daha yoğun biçimde tecrübe edildiği bir alan olarak işlev görmektedir.

Bununla birlikte, icazetli hocalar, özellikle disiplin, kolektif hayat, ilmî rekabet, müzakere kültürü ve ahlakî terbiye boyutlarının, medrese ortamının sunduğu çok katmanlı pedagojik yapının, bireysel eğitim pratikleriyle tam anlamıyla ikame edilemeyeceğinin de farkındadır. Bu nedenle, sıra kitaplarının sonuna yaklaşan ve ilmî yeterlilik bakımından belirli bir düzeye ulaşan talebelerini, medrese terbiyesiyle daha

derinlikli biçimde yoğrulmaları amacıyla, kurumsallaşmış medreselere yönlendirmektedirler. Öztoprak'ın (s. 126) da belirttiği üzere, bu medreseler yalnızca ilmî öğretim merkezleri değil; aynı zamanda tasavvufî yönleri belirgin, ahlak ve edep eğitimini merkeze alan yapılar olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda medrese, zâhirî ilimlerle bâtinî terbiyenin kesiştiği bir pedagojik mekân olarak tasavvur edilmektedir. Talebenin medreseye yönlendirilmesi, yalnızca akademik yeterliliğin artırılması amacıyla değil; nefsin disipline edilmesi, edep ve tevazu bilincinin kazandırılması, hoca ve arkadaş çevresi içinde ahlakî bir habitusun inşa edilmesi hedefiyle de ilişkilidir. Tasavvufî duyarlılığın medrese pedagojisine eklemlenmesi, hoca-talebe ilişkisinin yalnızca tedrisî değil, aynı zamanda manevî bir bağ olarak kurulmasını mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle medrese, talebenin ilmî yetkinliğinin yanı sıra içsel olgunluğunu da şekillendiren bir terbiye kurumu niteliği kazanmaktadır. Sonuç olarak, medrese dışı hoca-talebe ilişkileri, medrese geleneğinin esnek ve yayılmacı karakterini yansıtırken; kurumsallaşmış medreselere yönlendirme pratiği ise bu geleneğin disiplinli, çok boyutlu ve tasavvufî terbiyeyi önceleyen yönünü görünür kılmaktadır. Böylece Kürt medrese geleneğinde ilim, yalnızca aktarılması gereken bir bilgi alanı değil; ahlak, edep ve manevî olgunlukla bütünleşmiş, zâhir ve bâtin boyutları birlikte kuşatan bir eğitim ideali olarak kurumsallaşmaktadır.

2.4. Medreselerde Talim ve Tedrisat Süreçleri

Kürt medreselerinde icra edilen *talim* ve *tedrisat* süreçleri, yalnızca bir eğitim tekniği yahut belirli bir içerik aktarım biçimi olarak değil; aynı zamanda belirli pedagojik ilkeler, sosyokültürel normlar ve tarihsel süreklilikler üzerine inşa edilmiş bütüncül bir bilgi üretim rejimi olarak ele alınmalıdır. Bu yönüyle Kürt medrese sistemi, eğitim sosyolojisi ve sosyolinguistik açısından hem tarihsel hem de kuramsal düzeyde derinlemesine analiz edilmeyi hak eden özgün bir model sunar. Özellikle *tedris* pratiğinin, bilgi edinimi ile bireysel içselleştirme (meleke haline gelme) arasında kurduğu yapısal ilişki ve metodolojik süreklilik, bu sistemin sadece geleneksel değil aynı zamanda dinamik ve çok katmanlı bir öğrenme süreci olduğunu ortaya koyar.

Kürt medreselerinde *tedris*, sıkı bir hiyerarşi ve aşamalı ilerleme esasına dayanan sistematik bir kurguya sahiptir. Öğrenme süreci, genellikle *şagird* düzeyinden başlayarak *talib* aşamasına kadar uzanan çok katmanlı bir yapıyı takip eder. Her bir aşama, yalnızca belirli ilmi metinlerin okunmasıyla değil, aynı zamanda bu metinlerin içerdiği

epistemolojik örüntülerin kavranması, dilsel ve mantıksal çözümlemelerle derinleştirilmesi ve talebenin zihninde anlamlı bir bütünlük kazanmasıyla tamamlanır. Daha önceki bölümlerde her bir aşamada okutulan metinleri ayrıntılı biçimde ortaya koymuş bulunuyoruz. Bu bölümde ise esas olarak, bu metinler etrafında şekillenen metodolojik, pedagojik ve sosyolojik süreçleri derinlemesine analiz etmeyi hedefliyoruz. Zira söz konusu metinlerle temas hâlindeki *talebelerin* bu içerikleri yalnızca yüzeysel düzeyde değil, aynı zamanda *lafzen* ve *mefhum* düzeyinde, yani hem kelime kelime hem de kavramsal olarak özümsemeleri gerekmektedir. Bu özümseme süreci ise belli başlı pedagojik teknikler, ritmik tekrarlar ve disipline edilmiş zaman yönetimi aracılığıyla gerçekleştirilir ki bu unsurlar, söz konusu eğitim modelinin temel taşıyıcılarındandır. Kürt medreselerinde *tedrisat*, dört temel aşamadan oluşan, döngüsel niteliğe sahip ve süreklilik arz eden bir pedagojik sistematığa dayanır: *Mütalaa*, *ezber (hıfz)*, *ders* ve *müzakere* (Yalar, 2013b, s. 91). Bu aşamaların her biri, hem kendi içsel mantığına sahiptir hem de birbirleriyle kurdukları bütünleyici ilişkiler aracılığıyla talebenin entelektüel gelişimini destekler ve onun *ilim yolculuğu* içerisinde aktif bir özneye dönüşmesini sağlar. Aşağıda bu aşamaların her biri, içeriksel, işlevsel ve bağlamsal boyutlarıyla ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

i) *Mütalaa*: *Talim* ve *tedris* süreçlerinin ilk ve belki de en kritik aşaması olan *mütalaa*, çoğunlukla günün akşam saatlerinde gerçekleştirilen, zihinsel hazırlık ve metne yönelik ön bilgi edinme sürecidir. Bu aşama, takip edilecek dersin kavramsal zeminini oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda *talebenin* metinle ilk etkileşim kurduğu pedagojik alanı oluşturur. *Talebe*, bu süreçte ele alınacak metnin kendisini ve ona dair yazılmış klasik *şerh*, *hâşiye* ve *tâlikât* türündeki yorum geleneğini inceler; böylece metnin yalnızca dilsel yapısını değil, aynı zamanda tarihsel bağlamını, kavramsal sistemini ve yorum katmanlarını da tanımaya başlar. Bu yöntem, talebenin öğrenme sürecine pasif bir alıcı olarak değil, metne karşı eleştirel ve üretken bir muhatap olarak katılmasını sağlar. Medreselerde *mütalaa* süreci için çoğunlukla özel zaman dilimleri ve fiziksel mekânlar tahsis edilmiştir. Bu durum, bu aşamanın kurumsal düzeyde tanımlanmış ve sistematik hâle getirilmiş bir pedagojik pratik olduğunu göstermektedir.

ii) *Ezber (Hıfz)*: Kürt medreselerinde *ezber* aşaması, klasik medrese geleneğinde *mükerrerat* olarak da bilinen ve genellikle sabahın erken saatlerinde veya ikindi namazından sonra uygulanan bir pedagojik evredir. Bu süreçte *talebe*, bir önceki gün *mütalaa* ettiği *metni* (genellikle metin-şerh veya metin-şerh-hâşiye şeklinde okutulan ders

kitabının metin kısmını) kimi zaman bireysel çabalarla, kimi zaman ise *hevaldersi* ile karşılıklı tekrarlar yaparak hafızaya yerleştirmeye çalışır. Ancak burada *ezber*, basit bir bilgi depolama veya mekanik bir hatırlama işlemi olarak değil, bilgiyi bilişsel olarak yapılandırma ve metni zihinsel düzeyde anlamlandırma süreci olarak değerlendirilmelidir. Özellikle *sarf-nahiv*, mantık ve kelimeler gibi metinlerde *ezber*, metnin ritmik yapısını çözümleme, dilsel örüntüleri kavrama ve kavramsal çerçeveyi belleğe kazıma işlevi görür. Bu yönüyle *hıfz*, hem belleği eğitici hem de kavramsal düzlemi yapılandırıcı bir işleve sahiptir.

iii) *Ders*: Medrese pedagojisinde zaman zaman *takrir* olarak da adlandırılan *ders*, *tadris* sisteminin merkezî halkasını oluşturur (Dündar, 2013, s. 411). Bu aşamada *müdderris*, rehberlik işleviyle ön plana çıkar ve metni sadece yüzeysel olarak okumaz; onu dilsel, mantıksal, fıkhi ve kelâmî yönleriyle birlikte çok katmanlı biçimde çözümler. Dersin içeriği ve yöntemi, *talebenin* düzeyine (örneğin *şagird*, *feqê*, *talib*) ve üzerinde çalışılan metnin zorluk derecesine göre çeşitlilik arz edebilir. Bu evre, sadece bir bilgi aktarım süreci olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir yönlendirme ve metodolojik inşaa süreci olarak da işlev görür. *Müdderrisin* ilmî otoritesi kadar, *talebenin* aktif katılımı, soruları ve alternatif yorumları da bu aşamanın niteliğini belirleyen önemli unsurlar arasındadır. Bu bağlamda *ders halkası*, yalnızca dikey bir bilgi akışı değil, aynı zamanda yatay etkileşime açık kolektif bir öğrenme alanı olarak işlev görür.

iv) *Müzakere*: Günün son pedagojik aşaması olan *müzakere*, çoğunlukla akşam saatlerinde daha kıdemli/üst düzey *talebeler* ile gerçekleştirilen kolektif tartışma ve değerlendirme oturumlarından oluşur. Bu süreçte talebeler, gün içerisinde *müdderris* eşliğinde tahlil ettikleri metni yeniden ele alır, karşılıklı sorular yöneltir, metindeki anlam katmanlarını çoğullatır ve önceki aşamalarda eksik kalan kavramsal noktaları birlikte tamamlamaya çalışır. *Müzakere*, aynı zamanda bireysel öğrenmenin kolektif bilgiye evrilmesini sağlayan bir platformdur. Bu süreç, özellikle *hevalders* pratiğinin en yoğun biçimde yaşandığı aşama olarak öne çıkar. Bu yönüyle *müzakere*, Kürt medreselerinde *tadrisat* sürecinin ayırt edici boyutlarından birini oluşturur. Çünkü bu süreç, sözlü kültür ile yazılı geleneği diyalektik biçimde bir araya getirerek, metinle kurulan ilişkinin hem bireysel hem de kolektif temelde inşa edilmesine imkân tanır. Böylece talebe yalnızca bir metni ezberlemekle kalmaz, aynı zamanda *hevaldersi* aracılığıyla o metni yorumlamaya, tartışmaya ve anlamı çoğullatmaya teşvik edilir.

Bu bütünlüklü *tedris* sistemi, *müderisin* eğitim sürecinde yalnızca bir “nakil” aktarıcısı değil; aynı zamanda pedagojik, metodolojik ve entelektüel bir rehber olarak konumlandığını açık biçimde ortaya koyar. *Müderis*, bu sistemin merkezinde yer alan bir bilgi otoritesi olmasının yanı sıra, talebeye yol gösteren, onu yönlendiren ve anlam üretim sürecine katılımını teşvik eden aktif bir özne olarak işlev görür. Bu bağlamda Kürt medreselerinde *talim* ve *tedris*, sadece bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kültürel, epistemolojik ve toplumsal değerlerin yeniden üretildiği karmaşık bir öğrenme evreni sunar. Kürt medrese geleneğinde yer alan dört aşamalı ritmik yapı, *tedrisatı* yalnızca bilgi aktarımına indirgenmiş bir öğretim faaliyeti olmaktan çıkararak, talebeyi hem yöntemsel hem de pedagojik açıdan çok katmanlı bir inşa sürecinin aktif bir öznesine dönüştürmektedir. Bu yapısal model, medrese içerisindeki eğitimin bütünsel bir sistem hâlinde örgütlenmesini sağlayan dinamik ve iç tutarlılığa sahip bir çerçeve sunar. Her bir aşama, hem kendi içindeki öğrenme hedeflerine hizmet etmekte hem de diğer aşamaların pedagojik işlevselliğini destekleyerek talebenin zihinsel, kavramsal ve metodolojik yetkinliğini aşamalı biçimde yapılandırmaktadır. Bu ritmik pedagojik döngü, yalnızca içerik temelli bir müfredat sunmakla kalmayıp, aynı zamanda zamanın düzenlenişi ve kullanımına dair bilinçli bir öğretim stratejisi de geliştirmektedir. Günlük eğitim planlamasının, bilgi aktarımı ile zihinsel içselleştirme arasında kurduğu dengeli ilişki, talebenin sadece akademik değil, aynı zamanda ahlakî ve entelektüel bir disiplin kazanmasına katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, günün belirli zaman dilimlerinin özel olarak yapılandırılması, medrese pedagojisinin içselleştirilmiş sorumluluk, düzen ve dikkat kültürünü inşa ettiğini göstermektedir. Zamanın yönetimi, bu eğitim modelinde sadece teknik bir araç değil, aynı zamanda *tedrisin* asli bileşenlerinden biri olarak değerlendirilir.

Kürt medreselerinde eğitim sisteminin kurucu omurgasını, *Arapça dilbilgisi* (sarf ve nahiv) ile *İslamî ilimlere* dair klasik metinler oluşturmaktadır. Bu metinler, yalnızca içeriksel anlamda bilgi taşıyıcılığı değil, aynı zamanda öğretim tekniklerine uygun yapıları ve çok katmanlı yorumlara imkân veren anlatım biçimleriyle dikkat çekmektedir. Medrese geleneğinde kullanılan bu metinler, talebenin hem dilsel yeterliliğini hem de mantıksal muhakeme yetisini geliştirmeye yönelik tasarlanmış olduklarından, yalnızca bilgi ediniminin değil aynı zamanda zihinsel insanın da temel araçlarıdır. Bu bağlamda, *Emsile*, *Bina* ve *Maksud* gibi Arapça morfolojiye dair temel metinler, fiil çekimlerinden başlayarak dilin yapısal öğelerini sistematik biçimde sunmakta; bu sunum biçimi ise

ezbere dayalı fakat içselleştirmeyi de önceleyen pedagojik yaklaşımların bir ürünü olarak öne çıkmaktadır. *Nahiv* alanında okutulan *el-Kâfiye* gibi daha soyut yapıları metinler ise, dilin kurucu mantığını kavratmayı hedefleyen üst düzey düşünme ve soyutlama becerilerini geliştirme yönünde işlev görmektedir. Öte yandan, *kelam*, *mantık* ve *belagat* gibi alanlarda okutulan *Akâid*, *Şemsiyye* ve *Telhîsu'l-Miftâh* gibi metinler, yalnızca öğretici metinler olarak değil; aynı zamanda kendi şerh ve haşiye gelenekleriyle birlikte işlenen, yoğun anlam katmanlarına sahip entelektüel metinlerdir. Bu metinler üzerinden yürütülen tedris, talebeye yalnızca bilgiyi alma değil, onu çözümleme, anlamlandırma ve yeniden üretme imkânı sunar. Şerh ve haşiye geleneği, metin merkezli düşünce tarzının temelini oluşturmakta; böylece talebenin *metinler arası ilişki kurma*, *kavramsal çözümleme yapma* ve *eleştirel düşünce* becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla bu klasik metinler, pedagojik birer materyal olmanın ötesinde, medreseye özgü özgün bir düşünme biçiminin de taşıyıcısı ve kurucusudur. Bu yapı, klasik medrese pedagojisinin sadece geçmişe dönük bir aktarım olmadığını; aksine, bilgiye erişim, bilgiyi yeniden inşa etme ve yorumlama becerilerinin kazandırıldığı bir entelektüel formasyon süreci olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu anlamda Kürt medreselerinde okutulan klasik Arapça ve İslamî ilim metinleri, yalnızca geleneksel bilginin taşıyıcıları değil, aynı zamanda yeniden yorumlanabilirlikleri, iç tutarlılıkları ve öğretim tekniklerine uyarlanabilirlikleri sayesinde entelektüel bir inşa alanı olarak işlev görmektedirler. Öğrenme, bu bağlamda, sadece klasik bilgiyle yetinilen bir edinim süreci değil; aynı zamanda yeni düşünsel biçimlerin ve anlam üretimlerinin inşa edildiği bir süreç olarak gerçekleşir.

Modern eğitim sisteminin baskılayıcı ve kuşatıcı etkilerine rağmen Kürt medrese geleneği, pedagojik özgünlüğünü ve örgütlenme biçimini büyük ölçüde muhafaza etmeyi başarmıştır. Bu özgünlüklerden biri de *notlandırma sisteminin* olmayışıdır. Medrese sistemi, modern anlamda sınıf geçme veya notla değerlendirme yerine, klasik İslamî eğitim geleneğinden miras alınmış *metin merkezli bir tedris* sistemine dayanır. Bu sistemin merkezinde yer alan özgün yapısal unsur ise *rêz* olarak adlandırılmaktadır. *Rêz*, Kürtçede “sıra” veya “dizilim” anlamına gelmekte olup, her bir ilim dalına ait metinlerin hiyerarşik bir düzen içerisinde tedris edilmesini ifade eder. Bu yapı, talebenin ilim yolculuğunu belirli bir sıraya göre yapılandıran ve pedagojik olarak aşamalı ilerlemeyi önceleyen özgün bir sistemdir. Her bir ilim alanı -*sarf*, *nahiv*, *mantık*, *fıkıh*, *kelam* ve *belagat*- kendi içinde belirli bir metin silsilesine sahiptir. Örneğin *nahiv* ilminde eğitim, genellikle *Emsile*, *Bina* ve *Maksud* gibi temel metinlerle başlamakta; ardından *el-Kâfiye*

ve *Şerhu'l-Kâfiye* gibi daha ileri düzey metinlerle sürdürülmektedir. Benzer şekilde *mantık* alanında ise eğitim, *Isagoci* ile başlayıp, *er-Risâletü's-Şemsiyye* ve ona yazılmış şerh metinleriyle derinleştirilmektedir.

Rêz sistemi, sabit dönemsel eğitim modellerinden farklı olarak esnek fakat yapılandırılmış bir pedagojik ilerleme sunar. Her talebe, kendi yetkinlik düzeyine göre bu metin hiyerarşisi içinde konumlanır. Bu durum, medrese eğitimini bireysel öğrenme hızına ve entelektüel yetkinliğe göre özelleştirilmiş bir yapıya kavuşturur. Bu çerçevede, Çiçek (2009, s. 70), medrese tedrisatını modern eğitime benzer biçimde kademelendirmeye çalışarak, *İzzî'den Şerhu'l-Muğni'ye* kadar olan bölümü ilköğretim; *Şerhu'l-Muğni'den Suyûtî'ye* kadar olan kısmı ortaöğretim; *Suyûtî'den Abdulğafûr'a* kadar olan kısmı lisans; bu düzeyin ötesini ise lisansüstü düzey olarak değerlendirmektedir. Bu sınıflama, her ne kadar medrese geleneğinin kendi iç dinamiklerine tam anlamıyla uymasa da, mevcut metin silsilesinin pedagojik düzeyleri açısından anlamlı bir analitik çerçeve sunmaktadır. Nihayetinde *rêz sistemi*, talebeye yalnızca içerik temelli bir eğitim değil, aynı zamanda belli bir ilim dalında düşünme, analiz etme ve bilgi üretme kabiliyeti kazandıran bir epistemolojik yapı sunmaktadır. *Rêz sistemi* kapsamında, talebelerin herhangi bir metni tamamlamadan bir sonraki metne geçmesi mümkün değildir. Bu durum, hem epistemolojik açıdan bir süreklilik hem de pedagojik anlamda katı bir disiplinin tesis edilmesini sağlar. Her metin, üzerine inşa edilecek sonraki metinlerin ön koşulu niteliğinde işlev görür ve böylece ilim dalları arasında sistematik bir hiyerarşik kavrayış talebenin zihninde gelişir. Bu yapı, klasik medrese eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak, bilgiyi parçalı ve izole edilmiş öğeler olarak değil, birbirine bağlı ve kademeli bir bütünlük içerisinde algılamayı teşvik eder. Ayrıca, her metin tedris sürecinde belirli bir *icazet* pratiğine tabi tutulur. Talebe, bir metni tamamladığında, müderrisin takdiri ve kanaati doğrultusunda o metinden “geçmiş” sayılır. Bu geçiş, modern eğitim sistemlerindeki sınav veya yazılı değerlendirmelerden farklı olarak, talebenin metne hâkimiyetini, yorumlama kabiliyetini ve pratiğe yansıtma yeterliliğini temel alan niteliksel bir değerlendirmedir. Dolayısıyla *rêz sistemi*, ezber odaklı eğitimin ötesine geçerek bilgiyi içselleştirme ve aktif kullanma prensibine dayanan derinlemesine bir öğrenme metodolojisi sunar. Bu sistem, hem bireysel öğrenme sürecinin özgünlüğünü hem de medresenin kurumsal yapısının işleyişini biçimlendiren pedagojik disiplinlerarası bir çerçeve işlevi görür.

Kürt medreselerinde sürdürülen bir diğer özgünlük ise, *medreseye devam*, talebenin yaşı ve eğitime erişim konularında gösterilen esneklikle ilgilidir. Modern eğitim sistemlerinde karşılaşılan yaş sınırları, belirlenmiş ders yılları veya zorunlu devam gibi katı kriterler burada geçerli değildir. Bunun yerine, talebenin kişisel koşulları, ilmî yeteneği ve hayat şartları doğrultusunda biçimlenen oldukça esnek bir öğrenme zemini mevcuttur. Medreseye devam, esasen talebenin özgür iradesine bağlıdır; talebe sosyal, ekonomik veya bireysel nedenlerle istediği zaman medreseden ayrılabilir ve herhangi bir ceza veya kısıtlama olmadan, zaman içinde aynı medreseye geri dönerek eğitimine kaldığı yerden devam edebilir. Bu durum, Kürt medreselerinin merkezi denetim mekânizmalarından bağımsız, daha çok bireyin inisiyatifine ve özgür iradesine alan tanıyan esnek bir kurumsal yapıya sahip olduğunu gösterir (Işıkdoğan, 2012, s. 47). Bunun yanında, talebelerin medreseye kabulünde herhangi bir yaş sınırının olmaması, eğitimin hayat boyu süren bir süreç olarak algılandığının önemli bir göstergesidir. Başlangıç düzeyindeki talebelerin genellikle çocuk yaşta eğitimlerine başladıkları gözlenirken, ileri yaşlarda eğitime başlayanlar için herhangi bir engel bulunmamaktadır. Bu esneklik, eğitimin yaşa değil, ilmî talep, azim ve bireysel gelişime dayalı olarak değerlendirilmesini mümkün kılar.

Bir diğer önemli husus ise, medreselerde geleneksel sınıf sisteminin modern eğitimdeki karşılığı olarak gözlemlenen yapının esnekliği ve bireyselleştirilmiş tedrisat modelidir. Medreselerde eğitim çoğunlukla bire bir dersler şeklinde gerçekleşir; müderris, talebenin düzeyine ve seçilen ilim dalına uygun olarak metni okutur, açıklama yapar, yorumlar ve gerekirse tekrarlarla pekiştirme sağlar. Bu bireysel öğretim yaklaşımı, talebenin kavrama ve anlama düzeyine göre dersin yoğunluğunun ve içeriğinin uyarlanabilmesi açısından pedagojik olarak oldukça etkili bir yöntemdir. Bununla birlikte, özellikle aynı metni takip eden talebe sayısının fazla olduğu durumlarda toplu ders uygulamaları da yapılabilmektedir. Ancak bu tür toplu derslerde dahi, bireysel öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulur; eğitim sürecinde nicelikten ziyade nitelik ön plandadır. Medreselerde tedris süresi genel olarak 7 ile 8 yıl arasında değişse de, bu süre kesin bir takvime bağlı değildir ve talebenin ilmi yetkinlikleri, çalışma süresi, metinlere hâkimiyeti ve müderrisin birebir takibi ile değerlendirilmesi gibi unsurlara göre esneyebilir (Özenç, 2013, s. 73). Bu durum, medrese eğitiminde katı bir müfredat anlayışının değil, süreç odaklı ve talebe merkezli bir ilmî formasyon modelinin benimsendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Özetle, Kürt medreselerinin talim ve tedris

süreçleri, sadece klasik bilgi aktarımı olarak değil; epistemolojik sürekliliği, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına verilen önem, özgürlükçü devam politikaları ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleriyle çok katmanlı ve dinamik bir öğrenme modeli olarak işlev görmektedir. Bu yapı, geleneksel bilgi sistemlerinin korunmasını sağlarken aynı zamanda talebenin entelektüel kapasitesinin gelişimine ve pedagojik olarak derinlemesine bir öğrenme deneyimine olanak tanır.

Kürt medreselerinin eğitim süreçlerine dair özgünlüklerinden biri, kuşkusuz bu kurumların *talebe merkezli* yapısı ve *kurumsal esneklik* kapasitesidir. Modern eğitim kurumlarının çoğunlukla hiyerarşik, standartlaştırılmış ve merkeziyetçi modellerinden farklı olarak, Kürt medreselerinde tedrisat sistemi klasik medrese geleneğinin sürekliliği bağlamında önemli bir paradigmatik farklılık arz eder. Bu bağlamda, Kürt medreselerinin temel karakteristiklerinden biri, öğrenim sürecinin esas itibarıyla talebelerin bireysel ilmî yönelimlerine, bilgi edinme pratiklerine ve özellikle metin merkezli *yetkin hoca* tercihlerine dayalı olarak şekillenmesidir. Söz konusu öğrenme modeli, yüksek derecede esnek ve adaptif bir yapı arz etmekte; bu yapı sadece öğrenme yöntemlerinin çeşitliliğini değil, aynı zamanda talebelerin medreseler arasında serbestçe hareket edebildiği ve bilgiye erişim için dinamik bir akademik dolaşım ağı oluşturduğu özgürlükçü bir ortamı da beraberinde getirmektedir.

Talebeler, medrese ortamlarında geliştirdikleri *ilim halkaları* üzerinden kurdukları sosyal ve entelektüel ilişkiler ağı vasıtasıyla, hangi medresede hangi hocanın belirli bir metni daha derinlemesine ve nitelikli bir biçimde tedris ettiğine ilişkin bilgi edinme imkânına sahiptirler. Bunun yanı sıra, hocalar arasında var olan yönlendirme mekânizmaları da talebelerin doğru kaynaklara ve uzmanlığa erişimini kolaylaştırmaktadır. Böylelikle, talebe yalnızca statik bir kurum üyesi olmaktan çıkmakta; kendi eğitim yolculuğunu belirleyen, yöneten ve çoklu kurumsal bağlamlarda aktif bir eğitim faili hâline gelmektedir. Bu süreç, talebelerin çoğunlukla derslerini kayıtlı oldukları medreselerde almalarına rağmen, bazı ders veya metinler için o alanda öne çıkan ve yüksek *vukufiyet*, *ilmi derinlik* ile *anlatım becerisi* sergileyen müderrislerin bulunduğu farklı medreseleri tercih etmelerine olanak tanır. Bu pedagojik esneklik ve mekânsal hareketlilik, günümüz modern eğitim sistemlerinde ancak çok sınırlı ve nadiren gözlemlenebilen bir akademik dolaşım yoğunluğunu temsil eder. Dolayısıyla, Kürt medreselerindeki *talebe merkezli* yaklaşım, bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerini bireysel

çaba, tercihler ve yönelimler temelinde çok mekânlı ve çok kurumsal pedagojik ilişkiler biçiminde örgütleyen özgün bir eğitim paradigmasını ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, Kürt medreseleri sadece pedagojik kurumlar olmanın ötesinde, aynı zamanda mezhebî kimlik ve aidiyetin kurumsallaştığı önemli dinî mekânlar olarak da işlev görmüştür. Özellikle *Şafî mezhebi* bu medrese yapısı aracılığıyla bölgesel düzeyde yaygınlık kazanmış ve uzun yıllar boyunca bölgesel dinî hayatın temel referans kaynağı olmuştur (Yüksel, 1993, s. 50-52). Medreselerde okutulan temel tedris metinlerinin büyük çoğunluğu, Şafî fikhî geleneğine ait olup, talebelerin mezhep içi hukukî ve fikhî yorumları sistematik bir biçimde öğrenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, fıkıh alanında ders verilen metinler, hem ibadet (ibadat) hem de muamelat konularını içeren sistematik ve mezhepsel bağlılığı koruyan bir öğretim modelini temsil eder. Medreseyi bitirenlerin büyük çoğunluğu, bu fikhî metinler üzerinde derinleşerek bölgesel fetva verme yetkinliğini kazanmakta ve böylece bölgenin dinî hukuki otoritesini oluşturmaktadırlar. Akaid (inanç esasları) alanında ise, Kürt medreseleri Şafî mezhebine mensup çevrelerde yaygın olan *Eş'arî kelam* ekolünü benimsemiştir. Bu ekolün temel metinleri, yalnızca itikadî prensipleri ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda Eş'arî düşüncenin rasyonel ve aklî izah yöntemlerini, kelamî tartışmaların epistemolojik altyapısını ve mezhepler arası farklılıkların teorik gerekçelerini de kapsamlı biçimde içermektedir. Bu nedenle Kürt medreseleri, *Şafî-Eş'arî epistemolojisinin* sistematik olarak öğretildiği, yeniden üretildiği ve toplumsal alanda kurumsallaştığı kompleks bir yapısal sistem olarak değerlendirilmelidir.

Medresenin fiziksel ve mekânsal boyutları, tedris sürecinin ayrılmaz ve belirleyici bir bileşeni olarak ele alınmalıdır. Zira tedris süreci salt zihinsel ve kavramsal faaliyetlerle sınırlı olmayıp, aynı zamanda belirli bir mekânsal ortam içinde somutlaşır. Bu bağlamda, Kürt medreselerinin mimarî ve mekânsal düzenlemeleri pedagojik işlevleri açısından kritik önem taşımaktadır. İlk bakışta sadelikle karakterize edilen bu mekânların, içerdiği mimarî yalınlığa rağmen, derin bir anlamsal ve semantik yoğunluk barındırdığı vurgulanmalıdır. Kürt medreselerinde derslerin yürütüldüğü hücreler, sadece bilgi aktarımının gerçekleştirildiği işlevsel alanlar olmaktan öte, bilginin üretildiği, müzakere edildiği, eleştirel olarak tartışıldığı ve anlamlandırıldığı sosyal ve entelektüel sahalar olarak konumlanır. Ders halkalarının oluşturulduğu bu hücrelerde fiziksel oturma düzeni, dikey hiyerarşik bir konumlanmadan ziyade, bilgi eksenli yatay etkileşim ve diyalog modellerini destekler niteliktedir. Burada bilgi, tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğru

akan bir içerik olarak değil; *talebe* ile *müderris*, *hevalders* (akranlar) ile metin arasındaki etkileşimli, çok katmanlı ve dinamik bir üretim süreci olarak deneyimlenir.

Bu bağlamda, medrese mekânları, Michel Foucault (1926-1984)'nın “bilgi-mekân ilişkisi”ne dair geliştirdiği kavramsal çerçeve ışığında, salt iktidar ve otorite mekânizmalarının değil, aynı zamanda kolektif anlam üretiminin ve epistemolojik örgütlenmenin gerçekleştiği toplumsal düzlemler olarak anlaşılmalıdır (2016, s. 291-302). Medrese hücreleri bu anlamda, ilmin müşterek üretimi için işlev gören, sessiz ama bir o kadar da çok katmanlı epistemolojik zeminler olarak görülmeli; bilginin sadece aktarımı değil, üretimi, yorumlanması ve yeniden üretimi süreçlerine imkân tanıyan toplumsal-arazi işlevini üstlenirler. Böylelikle Kürt medreselerindeki tedris ve talim süreçleri, hem pedagojik hem de mekânsal boyutlarıyla, klasik İslami eğitim kurumlarının özgün tarihsel devamlılığını ve toplumsal işlevselliğini yansıtan kompleks ve çok katmanlı yapılar olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, Kürt medreselerinde sürdürülen *talim* ve *tedrisat* süreçleri, yalnızca bir eğitim modeli olmaktan öte, tarihsel olarak şekillenmiş özgün bir epistemolojik, kurumsal ve mekânsal bütünlüğü temsil etmektedir. Bu özgünlük, her şeyden önce medreselerin *talebe merkezli* ve *kurumsal olarak esnek* yapısıyla kendini göstermektedir. Talebelerin bireysel yönelimlerini esas alan ve metin merkezli ilmî yetkinliği önceleyen bu yapı, talebelerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda kendi eğitim güzergâhlarını belirleyen aktif birer fail olarak konumlandıkları çok katmanlı bir pedagojik sistemi ortaya koyar. Bu bağlamda, farklı medreseler arasında gerçekleşen serbest dolaşım ve ilmî mübadele, klasik anlamda modern eğitimin sınırlandırıcı yapılarından ayrılan, dinamik bir öğrenme alanı inşa eder. Kürt medreseleri aynı zamanda Şafî mezhebinin ve Eş'arî kalam ekolünün kurumsallaştığı ve süreklilik kazandığı mekânlar olarak, sadece eğitimsel değil, mezhebî kimliğin inşasında da merkezi bir rol üstlenirler. Fıkıh ve akaid alanlarında okutulan metinler, sadece bilgi aktarımı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda mezhebî düşüncenin sistemli bir biçimde yeniden üretildiği ilmî zeminleri de tesis eder. Bu yönüyle medreseler, *Şafî-Eş'arî* epistemolojisinin sadece tekrarlanarak öğrenildiği değil, aynı zamanda yeniden yorumlandığı ve toplumsal alana taşındığı yapılar olarak değerlendirilmelidir. Öte yandan medreselerin fiziksel mekânı da, bu pedagojik ve kurumsal yapının bir parçası olarak işlev görür. Mimari sadelik içinde şekillenen hücreler, Foucault'nun (2016, s. 291-302) “bilgi-mekân ilişkisi”ne dair çözümlemeleri bağlamında, sadece bilgi aktarımının değil, bilginin kolektif biçimde

üretildiği, müzakere edildiği ve anlamlandırıldığı sosyal alanlara dönüşür. Dikey değil yatay ilişkilerle örülen ders halkaları, bilgiyi yalnızca müderristen talebeye akan bir içerik olmaktan çıkarak, *talebe*, *müderris*, *hevalders* ve *metin* arasında kurulan etkileşimli bir üretim sürecine dönüştürür. Sonuç olarak Kürt medreseleri, hem pedagojik kurgusu hem de kurumsal yapısı itibarıyla yerli, çok mekânlı, çok aktörlü ve tarihsel süreklilik arz eden bir bilgi rejimi sunmakta; bu yönüyle modern eğitim paradigmalarının dışında konumlanan, fakat kendine has bütüncül bir entelektüel evrenin taşıyıcısı olarak işlev görmektedir.

2.5. Medrese Müfredatı

Kürt medrese geleneğinde *sıra kitapları* olarak adlandırılan ve uygulanan *müfredat* yapısı, temel itibarıyla klasik İslamî ilim anlayışının sürekliliğini korumakla birlikte, bölgesel şartlar, sosyokültürel ihtiyaçlar ve tarihsel birikim doğrultusunda belirli yerel farklıklar ve özgün tercihler barındırmaktadır (Öztoprak, 2003, ss. 185-189). Bu bağlamda, Kürt coğrafyasındaki medreselerde takip edilen pedagojik çizgi, İslam dünyasının genel ilmî havzasına aidiyetini açık biçimde sürdürmekle birlikte, bazı alanlarda kendi epistemolojik yönelimlerini ve pedagojik vurgularını ön plana çıkaran yerli bir yapı arz eder. Medrese müfredatının en dikkat çekici yönlerinden biri, çokdilli bir dilsel pratiğe dayalı olmasıdır. Arapça, başta fıkıh, kelam ve tefsir gibi İslamî ilimlerin temel metin dili olarak kullanılırken; Kürtçe, eğitim dili, anlatım dili, iletişim dili ve aynı zamanda *aracı dil* işlevi görmektedir. Kürtçe'nin medrese ortamında sadece gündelik iletişim veya açıklama aracı olarak değil, kimi durumlarda metin üretim ve yorumlama sürecinde *metin dili* olarak da kullanılması, onun bu eğitim formasyonundaki merkezi yerini ortaya koymaktadır. Bu çokdillilik yapısı, klasik medrese eğitiminde nadiren karşılaşılan bir özellik olarak, Kürt medreselerinin hem pedagojik hem de sosyolinguistik açıdan kendine has karakterini belirginleştirir.

Kürt medreselerindeki müfredat yapısı, belirli ilim dallarına ait temel metinlerin hiyerarşik ve silsilevî bir düzen içerisinde tedris edilmesine dayanır. Bu yapıda her metin, bir öncekini tamamlayıcı ve bir sonrakine hazırlayıcı işlev görür. Böylelikle hem içeriksel devamlılık hem de pedagojik bütünlük sağlanarak, talebenin aşamalı olarak gelişen bir ilmî donanımına ulaşması hedeflenir. Bu sistematik yapı, klasik İslam medrese geleneğinden miras alınmış olmakla birlikte, Kürt medreselerinde daha esnek, talebe merkezli ve müzakere temelli biçimde işlerlik kazanır.

Müfredatın kurucu ve yapısal ilk basamağını dilbilimsel formasyon oluşturmaktadır. Bu noktada, *sarf* (morfoloji) ve *nahiv* (sentaks) ilimleri, yalnızca Arapça öğreniminin teknik araçları olarak değil, aynı zamanda tüm İslamî ilimlerin kavramsal dünyasına nüfuz edebilmenin ön koşulları olarak konumlandırılır. Özellikle metin-merkezli İslamî disiplinler olan fıkıh, kelam, tefsir ve hadis, dilsel yapının derinliğine nüfuz edebilme yetkinliği olmadan kavranamaz niteliktedir. Bu sebeple *sarf* ve *nahiv*, medrese tahsilinin yalnızca ilk aşamalarında değil, tüm ilmî süreç boyunca etkisini sürdüren merkezi disiplinler olarak görülür. Başlangıç düzeyinde okutulan *Emsile*, *Bina* ve *Maksud* gibi metinler, talebenin Arapça kök yapılarını, fiil ve isim çekim sistematüğını, sözcüklerin biçimsel dönüşümünü ve kelime üretim dinamiklerini kavramasına olanak tanır. *Emsile*, temel kip ve kalıp örüntülerini sunarken; *Bina* ve *Maksud*, bu örüntülerin dil içindeki dizilim mantüğını ve işlevsel dönüşümünü daha ayrıntılı biçimde işler. Bu düzeyde hedeflenen, talebenin morfolojik farkındalık kazanarak daha karmaşık metinleri anlamlandırabilecek zihinsel bir dilsel yapıya ulaşmasıdır.

Orta düzeyde ise, klasik gramer literatürünün mihenk taşlarından biri olan *Şerhu'l-Muğnî* gibi metinler okutulur. Bu eser, *nahiv* kurallarını sadece aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bu kuralların cümle yapıları içerisindeki işleyişini ve mantıksal ilişkilerini analiz ederek talebenin dilsel muhakeme kabiliyetini geliştirir. İleri düzeyde ise İbnü'l-Hâcib'in *el-Kâfiye* adlı eseri ve bu metne yazılan detaylı şerhler devreye girer. *El-Kâfiye*, sadece kaidelerin derlendiğı pratik bir dil kitabı değil; dilin mantıksal, epistemolojik ve ontolojik düzeyde inşa edildiğı bir kuramsal çerçeve olarak değerlendirilir. Özellikle Abdurrahman-ı Câmî'nin *el-Fevâ'idü'z-Ziyâ'iyye* adlı şerhi, *nahiv* ilmini felsefî bir düzeye taşıyarak, kuralların yalnızca uygulamasını değil, aynı zamanda onların arkasında yatan gerekçeleri ve teorik temelleri de açığa çıkarır. Böylece talebe, dili sadece araçsal değil, aynı zamanda düşünsel bir bütünlük içerisinde kavrar.

Dilsel formasyonun tamamlayıcı ve ileri düzey yapı taşlarından birini ise *belagat ilimleri* oluşturur. Bu disiplinler, klasik anlamda *meânî*, *beyân* ve *bedî'* başlıkları altında toplanmakta ve dilin semantik, retorik ve estetik boyutlarını sistematik biçimde ele almaktadır. *Meânî* ilmi, sözün bağlama göre biçimlenişini, muhatabın konumuna göre dilsel tercihler ve anlamın bağlamsal inşasına dair pragmatik yaklaşımları inceler. *Beyân*, teşbih, mecaz ve kinaye gibi anlam aktarım biçimlerini teorik ve örneklemeli biçimde işlerken, *bedî'* ilmi ise hem lafzî hem de manevî sanatlara odaklanarak dilin estetik boyutunu geliştirir. Bu üçlü yapı sayesinde talebe, metni yalnızca okuyup anlamakla

kalmaz; aynı zamanda çok katmanlı bir anlam sistematığı içinde metni çözümleme, yorumlama ve yeniden inşa etme yeterliliğine ulaşır. Bu alanların öğretiminde en temel başvuru kaynaklarından biri, Sa'duddîn et-Taftazânî'nin *Muhtasaru'l-Me'ânî* adlı eseridir. Bu eser, belagat ilimlerinin hem mantıksal yapısını hem de estetik işleyişini disiplinler arası bir bakışla sunar. Özellikle Kur'an tefsiri ve hadis yorumlarında dilin anlam yönlendirme gücüne ilişkin örnekleriyle dikkat çeken bu metin, ileri düzey medrese talebeleri için vazgeçilmez bir başvuru kaynağıdır. Sonuç olarak, Kürt medreselerinde dil ve gramer ilimleri, yalnızca dilsel yeterlilik kazandıran araçsal disiplinler olarak değil, aynı zamanda tüm İslamî bilgi evrenine giriş kapısı, düşünsel yapıların inşa aracı ve anlam üretim süreçlerinin merkezî öğeleri olarak değerlendirilir. Bu yönüyle *sarf*, *nahiv* ve *belagat*, Kürt medrese müfredatının sadece başlangıç aşamasına ait değil; tedrisatın tüm aşamalarında işlevini sürdüren kurucu ve süregelen bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Bu yapı, medrese eğitimi sadece teknik bilgi aktarımı değil; dil, anlam ve düşünce arasında kurulan çok boyutlu bir ilişki sistematığı olarak yeniden konumlandırmaktadır.

Kürt medrese geleneği, yalnızca *sarf*, *nahiv* ve *belagat* gibi dilbilimsel disiplinlere dayalı gramer merkezli yapısal temelleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda klasik İslam ilimlerinin neredeyse tamamını içeren geniş kapsamlı ve çok katmanlı bir müfredatı da tarihsel süreklilik içerisinde tevarüs etmiştir. Bu gelenek, ilimler arasındaki teorik ve pedagojik bağları merkeze alarak disiplinler arası bütünlük içinde bir ilim anlayışını kurumsallaştırır. Özellikle *fıkıh*, *fıkıh usulü*, *hadis*, *akaid*, *tefsir*, *kelam* ve *mantık* gibi alanlar, medrese müfredatının temel yapı taşlarını oluşturur ve bu alanlar birbirini tamamlayan, hiyerarşik değil organik bir ilişkisellik içinde ele alınır. Bu bütünsel sistemde *fıkıh* eğitimi, hem kapsam genişliği hem de kurumsal temsiliyeti bakımından merkezî bir konuma sahiptir. Kürt medreselerindeki fıkıh eğitimi, genellikle *Şafî mezhebi* ekseninde yapılandırılmış; bu yönelim, mezhebin usul ve fîrû çerçevesinde şekillenen metodolojik sınırlarının ders metinlerine doğrudan yansımaya neden olmuştur. Bu çerçevede okutulan metinler, yalnızca normatif bilgiyi aktaran bir araç değil, aynı zamanda hukukî düşüncenin oluşumunu mümkün kılan teorik platformlar olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, İmam Nevevî'nin (ö. 676/1277) *Minhâcü't-Tâlibîn* adlı eseri, Şafî mezhebinin orta ve ileri düzey *fîrû* meselelerini sistematik biçimde derleyen bir başvuru kaynağı olarak, medrese talebesinin analitik düşünme becerilerini fıkıh bağlamında geliştirmeyi hedefler. Aynı şekilde, Abdülkâfi es-Sübkî'nin (ö. 771/1370)

Cemu‘u’l-Cevâmi‘ adlı eseri, *usûl-i fıkıh* alanında kullanılan temel metinlerden biri olarak, özellikle hükmün kaynakları, delil türleri ve içtihad metodolojisi gibi konularda talebeyi kavramsal düzeyde yoğun bir entelektüel donanıma yönlendirir. Öte yandan, daha giriş düzeyinde okutulan Ebû Şücâ‘ el-İsfahânî’nin (ö. 500/1107) *Gâyetü’l-İhtisâr* adlı eseri, özlü yapısına rağmen fıkıhın temel hükümlerini sistematik biçimde sunar ve talebenin mezhebe dair kurucu ilkeleri kavramasını mümkün kılar.

Akaid ve *kelam* ilimleri ise, Kürt medrese geleneğinde yalnızca inanç esaslarının aktarımıyla sınırlı kalmayan, aynı zamanda bu esasların rasyonel ilkeler çerçevesinde savunulabilirliğini sağlayan bir teorik formasyonun inşasına hizmet eden alanlar olarak görülmüştür. Bu ilimler tarihsel olarak büyük ölçüde *Eş‘arî* paradigmaya bağlı biçimde teşekkül etmiş ve Şafiî mezhebine bağlı çevrelerde dinî düşüncenin rasyonel temellendirilmesi açısından kurumsal bir referans haline gelmiştir. Bu bağlamda, kelam eğitimi talebeyi yalnızca dogmatik bir öğretime değil, aynı zamanda farklı mezhebî sistematikler karşısında karşılaştırmalı ve eleştirel bir düşünce pratiğine sevk eder. Özellikle et-Teftâzânî’nin (ö. 792/1390) *Şerhu’l-Akâid* adlı eseri, Eş‘arî kelamının sistematik yapısını yansıtan en kapsamlı metinlerden biri olarak öne çıkar. Eserde, Allah’ın sıfatları, nübüvvetin mahiyeti, gaybî hakikatlerin epistemik statüsü ve insan fiilleri gibi temel inanç meseleleri, hem *naklî* hem de *aklî* delillere dayalı olarak yapılandırılmış bir kuramsal çerçevede sunulur. Teftâzânî’nin bu eserde sergilediği *sentetik yaklaşım*, metni yalnızca teorik olarak değil, aynı zamanda didaktik olarak da işlevsel kılar.

Adudüddin el-Îcî’nin (ö. 756/1355) *Cevâhirü’l-Kelâm* adlı eseri de medreselerde okutulan önemli kelam metinlerinden biri olup, özellikle *Eş‘arî* ve *Mutezilî* düşünceler arasındaki ontolojik ve epistemolojik tartışmaların kavramsal çözümlemelerini içerir. Bu eser, kelamî düşüncenin iç mantığını kavramaya yönelik analitik bir zemin sağlar. İbrâhim el-Lekkânî’nin (ö. 1041/1631) *Cevheretü’t-Tevhîd* adlı özlü metni ve bu metne yazılmış şerhler ise, medrese pedagojisinde sistematik akaid öğretimi açısından önemli bir işlev görür. Bu eser etrafında yürütülen şerh ve haşiye tartışmaları, talebenin nazarî kavrayış yetisini geliştirerek onu klasik *kelam* literatürüyle hemhal olmaya sevk eder. *Kürt medrese geleneğinde mantık*, yalnızca müstakil bir ilim dalı olarak değil, aynı zamanda diğer ilimlerin teorik çerçevesini oluşturan bir düşünme biçimi ve metodolojik hazırlık alanı olarak işlev görür. Bu çerçevede *mantık*, *dil ilimleri* ile *kelam* arasında kurulan anlam köprüsünü temsil ederken, talebenin hem kavramsal analiz hem de aklî

muhakeme becerilerini eş zamanlı olarak geliştirmesine imkân tanır. Sıklıkla başvurulmuş temel metinlerden biri olan *İsagoci*, terimlerin tanımı, beş tümel (*küllî*) kavram, önermelerin yapısı ve kıyas biçimleri gibi temel mantıksal kategorileri sistematik bir biçimde sunarak, talebenin kavramsal düzeyde tutarlı düşünce inşasına giriş yapmasını sağlar.

Sadrüddîn et-Taftazânî'nin *Şemsiyye* adlı eseri ise, ileri düzey *mantık* eğitimi bağlamında vazgeçilmez bir metin olarak öne çıkar. Bu metin yalnızca mantığın ilkelerini değil, aynı zamanda teorik argümantasyonun yapısal bileşenlerini de ele alır. Eserin Kâtibî (ö. 675/1277) tarafından yazılmış olan *Şerhü's-Şemsiyyesi* ve Kütbüddin er-Râzî'nin (ö. 766/1365) yine aynı metne dair *şerhi*, Kürt medreselerinde gelişmiş mantık öğretimi pratiğinin temel referanslarını oluşturur. Bu şerh geleneği, *mantık* öğretimini yüzeysel ezbere dayalı bir faaliyet olmaktan çıkararak, yorum, analiz ve uygulamaya dönük eleştirel bir formasyon haline getirir. Bu bağlamda *mantık*, Kürt medreselerinde yalnızca teorik bir disiplin değil; aynı zamanda kelimada delillendirmenin mantıksal yapılarla inşa edilmesini, fıkıh usulünde *istidlal* biçimlerinin kavranmasını ve tefsir ile hadis yorumlarında takip edilen anlam çözümleme stratejilerinin metodolojik temellendirilmesini mümkün kılan temel bir düşünsel araç olarak işlev görür. Bu yönüyle mantık, hem epistemolojik hem de pedagojik açıdan Kürt medreselerinin ilmî sistematikliğinde kurucu bir rol üstlenmektedir.

Kürt medrese geleneği incelendiğinde, bu yapının kendi içinde homojen ve yekpare bir bütünlük arz ettiğini ileri sürmek pek isabetli olmayacaktır. Zira bölgesel farklılıklar, tarihsel gelişim seyirleri ve pedagojik tercihler gibi çeşitli etkenler, medrese müfredatının içeriksel örgütlenmesinde belirgin farklılaşmalara neden olmaktadır. Bu farklılıklar, çoğu zaman *müderresin* ilmî yönelimi, talebelerin öğrenme talepleri veya yerel dinî pratiklerin ihtiyaçları çerçevesinde şekillenmekte ve kimi zaman belirli ilim dallarının öne çıkmasına, kimi zaman ise bazı ilimlerin arka planda kalmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, Kürt medreselerinde ilimlerin tedrisinde görülen ağırlık merkezleri, sabit ve normatif olmaktan ziyade, konjonktürel, aktörel ve mekânsal parametrelerle belirlenen dinamik bir yapı arz etmektedir.

Nitekim Ekinci'nin (2020, s. 100) klasik usulle eğitim veren medreselere ilişkin yürüttüğü saha araştırmasına dayanan gözlemleri, bu durumu somutlaştıran önemli veriler sunmaktadır. Ekinci'nin bulgularına göre, *hadis usulü* ilmi, pek çok medresede yeterince işlenmeyen, hatta çoğu zaman tali düzeyde kalan bir alan hâline gelmiştir. Buna karşılık,

nahiv ilmi, medrese müfredatında orantısız bir biçimde öne çıkarılmakta ve çoğu durumda tedrisin merkezî eksenini oluşturmaktadır. *Nahiv* ilmine bu denli büyük bir önem atfedilmesi, bir yönüyle Arapça metinlere derinlemesine nüfuz edebilme kaygısının bir sonucu olarak değerlendirilebilirken, diğer yönüyle de medrese eğitiminde dilsel formasyonun zamanla tüm ilmî öğretimi domine eden bir eksene dönüşmesi biçimindeki pedagojik yönelimi de yansıtmaktadır. Bu durum, klasik İslamî ilimler arasında gözetilmesi gereken dengeyi yer yer sekteye uğratarak, talebenin *çok yönlü ilmî yetkinlik* kazanmasından ziyade belirli alanlarda *aşırı uzmanlaşma* ile sınırlı kalmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu tür pedagojik eğilimlerin, medrese sisteminin kurucu yapısal mantığını göz ardı etmeden, yerel uygulamalar bağlamında değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Öte yandan, *hadis* ve *tefsir* ilimleri Kürt medrese pedagojisinde genellikle müfredatın ileri düzey aşamalarına ertelenmiş, daha üst düzey ilmî donanım gerektiren disiplinler olarak konumlandırılmıştır. Bu konumlanma, hem pedagojik önceliklerin belirlenme biçimiyle hem de medrese müfredatının içsel örgütlenme mantığıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle *hadis usulü* öğretimi, çoğu medresede *Nuhbetü'l-Fiker* gibi özet ve giriş düzeyinde metinlerle sınırlı kalmakta, bu da talebelerin *sened ve metin tenkidi*, *ravî adaleti* veya *cerh-ta'dil* gibi hadis ilminde kritik öneme sahip kavramsal ve metodolojik alanlarda derinlikli bir yeterlilik kazanmalarını ciddi şekilde sınırlandırmaktadır. Ekinci'nin (2020, s. 100) belirttiği gibi, *hadis usulü* öğretiminin sınırlı, yüzeysel ve uygulama pratiğinden yoksun oluşuna dair eleştiriler, bu ilmin Kürt medrese pratiğinde daha geri planda konumlandığını göstermektedir. Bu durum, *hadis* ilmini, daha sistematik ve bütüncül bir biçimde ele alınan *tefsir* ilminin gerisine itmektedir.

Nitekim Kürt medreselerinde tedris edilen, başta *Celâleyn Tefsiri* ve *Beydâvî Tefsiri* olmak üzere, klasik *tefsir* metinleri, yalnızca lafız-anlam ilişkisi bağlamında değil, aynı zamanda Arap dili ve belagatı üzerinden yürütülen yorum pratikleriyle talebelerin zihinsel donanımını şekillendiren temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu eserler aracılığıyla talebeler, hem dilsel yeterliklerini hem de metinsel yorum kabiliyetlerini geliştirme imkânı bulmakta; böylelikle tefsir eğitimi, sadece semantik düzeyde değil, aynı zamanda hermenötik bir derinlikte de işlev görmektedir. Bu karşılaştırmalı görünüm, medrese müfredatında *tefsir* ilminin daha kurucu ve sistematik bir yer edindiğini, buna karşın *hadis* ilminin daha çok tamamlayıcı ve ikincil bir alan olarak konumlandırıldığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu disiplinler asimetriye rağmen, Kürt medreselerinin genel

müfredat yapısı, yalnızca tek bir ilim dalına odaklanan dar ve uzmanlaşmış bir öğretim modelinden ziyade, farklı ilimlerin birbirini tamamlayıcı biçimde konumlandığı bütüncül bir pedagojik perspektife işaret etmektedir. Bu yaklaşım, talebeyi yalnızca teknik bilgiyle değil, aynı zamanda çok katmanlı düşünme becerileriyle donatmayı hedeflemekte; onu *metinsel analiz kabiliyeti, dilsel sezgi, mantıksal tutarlılık, mezhebî farkındalık ve teolojik derinlik* gibi çok yönlü akademik yeterliklerle inşa etmeye çalışmaktadır. Bu nedenle Kürt medreselerinde gözlenen pedagojik çeşitlilik, yalnızca ilimlerin tedrisine ilişkin teknik bir mesele olarak değil, aynı zamanda belirli bir epistemolojik ve didaktik vizyonun tezahürü olarak ele alınmalıdır.

Kürt medreselerinde uygulanan müfredat, yüzeyde geleneksel İslamî ilimlerin tedrisine dayalı yekpare bir yapı izlenimi verse de, yakından bakıldığında bölgesel, pedagojik ve tarihsel farklılaşmalarla şekillenen çok katmanlı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bu farklılaşmalar yalnızca ders içeriklerinde değil, aynı zamanda müfredatın örgütlenme biçimi, disiplinler arası önceliklendirme ve ilmî yönelimlerde de kendisini göstermektedir. “*Klasik İslamî ilimler*”, her ne kadar medrese eğitiminin temelini oluştursa da, bu ilimlerin tedrisindeki yoğunluk, ağırlık ve sıra; yerel ihtiyaçlar, müderrisin ilgi alanı ve talebelerin beklentileri doğrultusunda değişkenlik arz etmektedir. Özellikle *nahiv* ilminin müfredatın merkezine yerleştirilmesi, hem Arapça metinlere nüfuz etme becerisi kazanma amacının hem de zamanla ilim anlayışının dilsel formasyona indirgenmesi yönündeki pedagojik eğilimin bir tezahürü olarak değerlendirilmelidir. Buna karşılık *hadis usulü* gibi disiplinlerin çoğu medresede özet metinlerle ve sınırlı kapsamda ele alınması, ilmî dengeyi zedeleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. *Tefsir* ilminin ise, özellikle *Celâleyn* ve *Beydâvî* gibi klasik metinler aracılığıyla hem dilsel hem yorumsal bir derinlik kazandırma hedefiyle daha sistematik biçimde işlenmesi, medrese pedagojisinde ona kurucu bir rol atfedildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Kürt medreselerinin müfredatı, belirli ilimlere dar bir şekilde yoğunlaşan uzmanlık modelinden ziyade, farklı disiplinlerin birbirini destekleyerek talebenin çok yönlü bir ilmî şahsiyet olarak inşa edilmesini hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Sonuç olarak, Kürt medreseleri, pedagojik pratiklerinde görülen yerel farklılıklara rağmen, *ilmî geleneği* süreklilik içinde yeniden üreten; talebeyi yalnızca bilgiyle değil, aynı zamanda yöntem, sezgi ve düşünsel derinlikle donatmayı amaçlayan köklü ve esnek bir eğitim modeli sunmaktadır. Kürt

medreselerinde takip edilen müfredatta okutulan ilimler, eserler, ezberlenen metinler, eserlerin dilleri, takribi tedris süreleri ve müelliflerini gösteren Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Medrese eğitiminde *icazet*, yalnızca bir tahsil ve tedris sürecinin tamamlandığını belgeleyen teknik bir sertifika değil; aynı zamanda kültürel, simgesel ve dilsel sermayenin kurumsal olarak tanındığı ve aktarıldığı çok katmanlı bir meşruiyet aracıdır. Medrese talebeleri, *sıra/rêz* olarak adlandırılan temel ders kitaplarını ezberleyip müzakere ederek tamamladıktan sonra, bağlı bulundukları seydanın takdiri ve kalemıyla hazırlanmış 15-20 sayfadan oluşan icazetnameyi almaya hak kazanmaktadır. Bu süreçte icazeti veren otorite *muciz*, icazeti alan talebe ise *mücaz* olarak adlandırılmakta; böylece bilgi aktarımı, hiyerarşik ve silsileye dayalı bir ilmî otorite ilişkisi içinde kurumsallaşmaktadır (Bala, 2019, ss. 165-166). Devlet nezdinde resmî bir geçerliliği bulunmayan icazetler, buna rağmen medrese çevrelerinde son derece yüksek bir simgesel değere sahiptir. Bu belge, Bourdieu'nün (1991; 2015a, s. 47) kavramsallaştırmasıyla ifade edilecek olursa, *kurumsallaşmış kültürel sermayenin* (institutionalized cultural capital) medrese alanına özgü bir biçimini temsil etmektedir. İcazet sahibi olmak, bireyin belirli bir ilmî müktesebata, pedagojik yeterliliğe ve ahlaki olgunluğa eriştiğinin tanınması anlamına gelmekte; bu tanınma, medrese alanı içinde güçlü bir simgesel sermayeye dönüşmektedir (Öztoprak, 2003, ss. 57-59; 110). Nitekim icazet almaya hak kazanan kişinin adı, daha önceki dönemlerde yaşamış ve medrese geleneği içinde otorite kazanmış birçok âlimin isimlerinin yer aldığı silsile metinlerine dâhil edilmekte; böylece mücaz, kendisini tarihsel ve entelektüel bir sürekliliğin parçası olarak konumlandırmaktadır. Bu silsileye dâhil olma durumu, bireyin yalnızca bilgi sahibi olduğunu değil, aynı zamanda meşru bilgi geleneğinin taşıyıcısı ve yeniden üreticisi olduğunu da simgesel olarak tescillemektedir.

İcazet, aynı zamanda icazet verme yetkisini de beraberinde getirdiğinden, simgesel sermayenin yeniden üretimine imkân tanıyan bir mekânizma olarak işlev görmektedir (Çiçek, 2009, ss. 66-67). Bu yönüyle icazet, medrese alanı içinde otoritenin dolaşımını ve sürekliliğini sağlayan temel araçlardan biridir. Medrese dışındaki toplumsal bağlamda da icazet sahibi olmak önemli bir saygınlık göstergesi olarak kabul edilmektedir. Halk arasında genellikle *duvazde ilm* (on iki ilim) sahibi şeklinde ifade edilen bu statü, bireyin özellikle dinî konularda fetva verebilme, görüş bildirme ve kanaat oluşturma yetkisini meşrulaştırmaktadır. Böylece icazet, yalnızca medrese içi bir tanınırlık belgesi değil; aynı zamanda daha geniş toplumsal alanda dinî otorite ve

meşruiyet sağlayan bir simgesel kaynağa dönüşmektedir. İcazetin kültürel ve simgesel boyutunun yanı sıra, *dilsel sadakatle* de yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Medrese geleneğinde icazet metinlerinin din dili klasik Arapça kaleme alınması, mücazın bu dilsel repertuara hâkimiyetini ve bu dillere olan bağlılığını da simgesel olarak teyit etmektedir. Bu durum, dilsel sermayenin meşrulaştırılmasıyla birlikte, medrese geleneğine özgü bir dil ideolojisinin ve dilsel sadakatin yeniden üretimine katkı sunmaktadır. İcazet sahibi olmak, yalnızca belirli metinleri okumuş olmayı değil; aynı zamanda bu metinlerin ait olduğu dilsel ve epistemik dünyaya sadakati ve bu dünyayı sürdürme iradesini de ifade etmektedir. Bu yönüyle icazet, dilsel sadakati kurumsal olarak tanıyan ve ödüllendiren bir mekânizma olarak da işlev görmektedir.



Tablo 2.1. Kürt Medreselerinde Okunan Eserler ve Ezberlenen Metinler³³

Kademeler Talebe	Sıra No	Eserin İçeriği/ İlmi	Okunan Eserin İsmi	Eserin Dili	Eserin Okunma Süresi	Okunan Eserin Müellifi	Ezberlenen Metnin İsmi	Ezberlenen Metnin Müellifi
Ön Hazırlık			<i>Elifbâ</i>	Ar.				
			<i>Kur'ân-ı Kerîm</i>	Ar.				
			<i>Mewlûda Batê</i>	Kr.		Mela Huseynê Bateyî (ö. 1491)		
			<i>Nûbihara Biçûkan</i>	Kr.		Ehmedê Xanî (ö. 1707)		
			<i>Nehcu'l-Enâm</i>	Kr.		Mela Xalîlê Sêrdî (ö. 1843)		
			<i>Eqîdeya Îmanê</i>	Kr.		Ehmedê Xanî (ö. 1707)		
	Kürtçe Sarf		<i>Tesrîfa (Serfa) Kurmancî</i>	Kr.		Mela Elîyê Teremaxî (ö. 1654)		
Sıra Kitapları								
Birinci kademe Şagird	1	Sarf	<i>Emsile</i>	Ar.	2 Hafta	Anonim	<i>Emsile</i>	Hasan Şevkî b. Osmân (ö. ?)
	2	Sarf	<i>Binâ</i>	Ar.	1 Ay	Anonim veya Seyyid Abdullâh (ö. 1245)	<i>Binâ</i>	Anonim veya Seyyid Abdu'llâh (ö. 1245)
	3	Sarf	<i>el-İzzî fî't-Tasrîf (Tasrîfu'z-Zencânî)</i>	Ar.	3 Ay	İzzüddîn b. Abdülvehhâb ez-Zencânî (ö. 1257)	<i>el-İzzî fî't-Tasrîf (Tasrîfu'z-Zencânî)</i>	İzzü'd-dîn b. Abdü'l-vehhâb ez-Zencânî (ö. 1257)
	4	Nahiv	<i>'Avâmilu'l-Curcânî</i>	Ar.	1 Ay	Abdulkâhir el-Cürcânî (ö. 1078)	<i>'Avâmilu'l-Curcânî</i>	Abdu'l-kâhir el-Cürcânî (ö. 1078)
	5	Kürtçe Nahiv	<i>Zurûf</i> ³⁴	Kr.	2 Hafta	Mela Yunisê Erqatanî (Helqetînî) (ö. 19. yüzyıl başları)	<i>Zurûf</i>	Molla Yûnus el-Arkatanî (ö. ?)
	6	Kürtçe Nahiv	<i>Terkîb</i>	Kr.	2 Hafta	Mela Yunisê Erqatanî (Helqetînî) (ö. 19. yüzyıl başları)	<i>Terkîb</i>	Molla Yûnus el-Arkatanî (ö. ?)
	7	Nahiv	<i>Sa'du'llâh es-Sağîr (Kıçık)</i>	Ar.	?	Sa'du'd-dîn Sa'du'llâh el-Berde'î (ö. ?)		Ezberlenmiyor

³³ Tablonun hazırlanmasında, başta katılımcılar olmak üzere, Zinar (1993; 2013), Çiçek (2009), Tarînî (2011), Işıkdogan (2012), SDAM (2016), Bala (2012; 2019) ve birçok akademik çalışmadan yararlanılmıştır.

³⁴ *Zurûf*, *Terkîb* ve *Sa'du'llâh es-Sağîr* isimli eserler artık bazı medresede okutulmuyor.

İkinci kademe Feqa	8	Nahiv	<i>Şerhu'l-Muğnî</i>	Ar.	9 Ay	Muhammed b. Abdürrahim el-Ömerî el-Meylânî (ö. 137?)	<i>el-Muğnî fî 'İlmi'n - Nahvi</i>	Ahmed b. Hasan el-Çârperdî (ö. 1346)
	9	Sarf	<i>Şerhu't-Tasrîfî'z-Zencânî</i> adıyla bilinen <i>Tedrîcü'l-Edânî</i> ³⁵	Ar.	4 Ay	Sa'de'd-dîn et-Teftâzânî (ö. 1390)		Ezberlenmiyor
	10	Nahiv	<i>Hallü'l-Me'âkid bi-Şerhi'l-Kavâ'id</i> ³⁶	Ar.	6 Ay	Ahmed b. Şemsu'd-dîn Ebu's-Senâ et-Tokadî (ö.1597)	<i>Kavâ'idu'l-Î'râb</i>	İbn Hişâm en-Nahvî (ö. 1360)
	11	Nahiv	<i>Hadâ'iku'd-Dekâ'ik Sa'du'llâh el-Kebîr (Gevra)</i> ³⁷	Ar.	?	Sa'du'd-dîn Sa'du'llâh el-Berde'î (ö.)		Ezberlenmiyor
	12	Nahiv	<i>Şerhu Katri'n-Nedâ ve Bellu's-Sadâ</i>	Ar.	5 Ay	İbn Hişâm en-Nahvî (ö. 1360)	<i>Katri'n-Nedâ</i>	İbn Hişâm en-Nahvî (ö. 1360)
	13	Nahiv	<i>el-Behcetü'l-Mardıyye</i> ³⁸	Ar.	9 Ay	Celâlu'd-dîn Abdu'r-rahmân es-Süyûtî (ö. 1505)	<i>Elfiyye</i>	İbn Mâlik Ebû Abdi'llâh Cemâlû'd-dîn b. Abdi'llâh el-Tâ'î (ö. 1274)
			<i>Şerhu İbn 'Akîl</i>	Ar.	6 Ay	İbn 'Akîl (ö. ???)		
	14	Nahiv	<i>el-Fevâ'idü'd-Diyâ'iyye</i>	Ar.	9 Ay	Abdu'r-rahmân Molla Câmî (ö. 1492)	<i>Kafiye</i>	İbnü'l-Hâcib Osmân b. Ebûbekir (ö. 1249)
Üçüncü kademe Tâlib	15	Mantık	<i>Muğnî Tullâb</i> ³⁹	Ar.	3 Ay	Mahmud b. Hasan el-Hafız el-Manisâvî (ö. 1807)	<i>İsâğûcî</i>	Esîru'd-dîn el-Ebherî (ö. 1265)
	16	Mantık	<i>es-Süllemü'l-Münevrak</i>	Ar.	1 ay	Ebû Zeyd Abdu'r-rahmân el-Mağribî (ö. 1575)	<i>es-Süllemü'l-Münevrak</i>	Ebû Zeyd Abdu'r-rahmân el-Mağribî (ö. 1575)
	17	Mantık	<i>Molla Fenârî (Muğnî Tullâb'ın Şerhi)</i>	Ar.	?	Şemse'd-dîn el-Fenârî (ö. 1431)		Ezberlenmiyor
	18	Vaz'	<i>er-Risâletü'l-Vad'iyye</i>	Ar.	1 Ay	'Adudü'd-dîn el-Îcî (ö. 1355)		Ezberlenmiyor
	19	Mantık	<i>Kavlu Ahmed</i>	Ar.	5 Ay	Ahmed ed-Dımaşkî (ö. 1383)		Ezberlenmiyor
	20	Mantık	<i>Nehcü'l-Kati</i>	Ar.	?	Hisâmu'd-dîn Hasan el-Kati (ö. ?)		Ezberlenmiyor

³⁵ “Sâdinî” olarak bilinen *Tedrîcü'l-Edânî* isimli eser *Tasrîfu'l-İzzî* isimli eserin şerhidir ve artık bazı medresede okutulmuyor.

³⁶ *Hallü'l-Me'âkid bi-Şerhi'l-Kavâ'id* isimli eser *Kavâ'idu'l-Îrâb* isimli eserin şerhi olup artık bazı medresede okutulmuyor.

³⁷ *Hedâ'iki'd-Dekâ'ik Sa'du'llâh el-Kebîr (Gevra)* isimli eser artık birçok medresede okutulmuyor.

³⁸ Bazı medreselerde *el-Behcetü'l-Mardıyye* yerine *Şerhu İbn Akil* okunmaktadır.

³⁹ Bazı medreselerde *Muğnî Tullâb* okunmayıp sadece *es-Süllemü'l-Münevrak* okunup ezberleniyor.

	21	İsti'are	<i>İsâmu'l-İsti'âre</i>	Ar.	2 Ay	İsâmu'd-dîn el-İsferâyînî (ö. 1538)		Ezberlenmiyor
	22	Nahiv	<i>Hâşiyetü Abdu'l-ğafûr ale'l-Câmî</i> (Molla Câmî'nin Haşiyesi)	Ar.	2 Ay	Abdu'l-ğafûr el-Lârî (ö. 1506)		Ezberlenmiyor
	23	Münazar a	<i>Velediyye</i>	Ar.	2 Hafta	Saçaklızâde Mar'aşî (ö. 1737)		Ezberlenmiyor
İleri kademeler	24	Mantık	<i>Şerhu's-Şemsiyye</i> ⁴⁰	Ar.	3 Ay	İbn Tahtânî Kutbü'd-dîn er-Râzî (ö. 1365)		Ezberlenmiyor
	25	Belağat	<i>Muhtasaru'l-Me'ânî</i>	Ar.	7 Ay	Sa'de'd-dîn et-Teftâzânî (ö. 1390)		Ezberlenmiyor
	26	Kelam	<i>Şerhu'l-Akâ'id</i>	Ar.	?	Sa'de'd-dîn et-Teftâzânî (ö. 1390)		Ezberlenmiyor
	27	Uslu'l-Fıkıh	<i>Cemu'l-Cevâmi</i>	Ar.	?	Tâcü'd-dîn es-Subkî (ö. 1370)		Ezberlenmiyor
Ulûm-1 Dîniyye Kitapları	Fıkıh	<i>Gâyetü'l-İhtisâr</i>	Ar.	Kadı Ebû Şucâ' el-İsfahânî (ö. 1107)		Medrese okumayacaklar için ilmihal bilgilerinin din ilimleri kitaplarıdır. Hocaları Arapça metinden okuyup halka Kürtçe anlatılır.		
	Fıkıh	<i>Gâyetü'l-İhtisâr Haşiyesi</i>	Ar.	Ahmed Hilmi Koğî (ö. 1996)				

⁴⁰ *Şerhu's-Şemsiyye* bazı medreselerde okutuluyor.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SAHANIN GENEL TASVİRİ VE MEDRESEDE DİL KULLANIMININ SOSYOLİNGÜİSTİK ANALİZİ

Bu bölümde, araştırmanın saha çalışmasının yürütüldüğü mekânsal bağlamı daha yakından tanıtmayı ve bu bağlamın sunduğu tarihsel, dilsel ve kültürel çok katmanlılığı analitik bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Mezopotamya Ovası'nın kuzey sınırında yer alan Mardin, tarihsel süreç boyunca farklı dinî, etnik ve dilsel toplulukların bir arada yaşadığı, özgün bir sosyo-kültürel örüntüye sahip kentlerden biridir. Aramiler, Süryaniler, Kürtler, Araplar, Ermeniler ve Yahudiler gibi farklı toplulukların tarihsel izlerini taşıyan bu coğrafya, bugün de Kürt, Arap, Türk, Süryani ve Ezidi grupların birlikte yaşadığı çok kültürlü ve çokdilli bir sosyal yapıya sahiptir (Erkinay, 2012, ss. 127-128; 2021, s. 336). Mardin'de Kürtçe, Arapça, Türkçe ve Süryanice gibi diller, yalnızca gündelik hayatın iletişim araçları olarak değil; aynı zamanda dinî ritüellerde, kültürel faaliyetlerde ve geleneksel eğitim ortamlarında da işlevselliğini sürdüren toplumsal kaynaklardır. Özellikle Kürtçe, kırsal alanlarda yaşayan topluluklar arasında ve geleneksel bilgi üretim merkezleri olan medreselerde hem gündelik iletişim dili hem de pedagojik araç olarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu çokdilli ortam, araştırmada incelenen medrese pratiklerinin sosyolinguistik zeminini belirleyen temel dinamiklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla Mardin, sadece bir saha alanı değil, aynı zamanda dilsel çeşitlilik ile kültürel etkileşimin iç içe geçtiği dinamik bir sosyal laboratuvar işlevi görmektedir.

Kentin coğrafi konumu ve tarihsel gelişimi, bu dilsel ve kültürel çokkatmanlılığı mümkün kılan yapısal koşulları sunmaktadır. Dağlık alanlarla Mezopotamya Ovası'na uzanan verimli düzlükler arasında yer alan topografyası, tarih boyunca farklı halkların bu coğrafyada kalıcı izler bırakmasına olanak tanımıştır. Artuklu, Sümer, Asur, Bizans, Abbasi, Selçuklu ve Osmanlı gibi çeşitli uygarlıkların hâkimiyet kurduğu bu bölge, özellikle Artuklu döneminde İslamî bilim ve eğitim geleneğinin önemli merkezlerinden biri hâline gelmiştir. Bu döneme ait Zinciriye ve Sitti Radviyye Medreseleri gibi yapılar, yalnızca dinî ve eğitsel işlevleriyle değil; aynı zamanda kamusal alan üretimleri, mimari estetikleri ve ideolojik temsilleriyle de tarihsel bir söylem taşımaktadır. Bu tarihsel ve kültürel miras, medrese kurumlarının yalnızca bilgi aktarma merkezleri olarak değil; aynı zamanda toplumsal hafızayı taşıyan, entelektüel sürekliliği inşa eden ve dilsel otoriteyi

yeniden üreten yapılar olarak işlev gördüğü çok boyutlu bir bağlam sunmaktadır. Bu nedenle Mardin'in tarihsel katmanları, kültürel dokusu ve dilsel peyzajı, bu çalışmada ele alınan medrese ortamlarını ve bu ortamlarda gözlemlenen dilsel pratikleri, pedagojik yapıları ve toplumsal ilişkileri daha geniş bir bağlamsal zemine yerleştirmek açısından temel bir analitik arka plan oluşturmaktadır.

3.1. Araştırma Sahası Olarak Mardin: Mekânsal ve Kültürel Arkaplan

Bu alt başlık, araştırmanın yürütüldüğü coğrafi, tarihsel ve toplumsal çerçeveyi tanıtmayı ve böylece araştırma bağlamının daha sağlam bir şekilde kavranmasına katkı sunmayı hedeflemektedir. Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan ve Mezopotamya'nın kuzey sınırını teşkil eden Mardin, tarih boyunca farklı dinî, etnik ve dilsel toplulukların bir arada yaşadığı özgün bir kültürel mozaik sunmaktadır. Süryani, Arap, Kürt, Türk ve Ermeni gibi toplulukların izlerini taşıyan bu kent, çok kültürlü kimliğiyle sadece etnik çeşitlilik anlamında değil, aynı zamanda dilsel çoğulluk bakımından da dikkat çekicidir. Arapça, Kürtçe ve Türkçe gibi dillerin tarihsel süreç içerisinde eş zamanlı olarak kullanılageldiği Mardin, bu yönüyle zengin bir dilsel peyzaja sahiptir. Özellikle Kürtçe, kırsal yerleşim birimlerinde ve geleneksel eğitim kurumları olan medreselerde hem gündelik iletişim dili hem de pedagojik bir araç olarak hâlâ etkin biçimde kullanılmaktadır. Mardin'in çokdilli ve çok kültürlü yapısı, bu çalışmada analiz edilen medrese ortamlarının sosyolinguistik bağlamını şekillendiren temel bir unsur olarak önem arz etmektedir. Bu nedenle söz konusu bölümde, Mardin'in tarihî mirası, sosyoekonomik dinamikleri, kültürel dokusu ve dilsel çeşitliliği bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, araştırmanın yerleştiği toplumsal zeminin analitik bir tasviri sunulacaktır.

3.1.1. Coğrafi Konum ve Fiziki Yapı

Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Dicle bölümünde yer alan Mardin ili; kuzeyde Diyarbakır ve Batman, doğuda Siirt ve Şırnak, batıda ise Şanlıurfa illeriyle çevrilidir. Güney sınırı, Türkiye-Suriye uluslararası hattını oluşturmakta olup, bu sınır boyunca Suriye'nin Kamışlı kenti yer almaktadır.⁴¹ Sınır ili olma özelliğiyle Mardin, yalnızca jeopolitik bakımdan değil, aynı zamanda tarihsel süreç boyunca kültürel geçişkenlik ve etkileşim açısından da stratejik bir konuma sahip olmuştur. Bu konum,

⁴¹ T.C. Kültür Turizm Bakanlığı, <https://mardin.ktb.gov.tr/TR-56481/cografya.html> Erişim: 28 Mayıs 2025.

farklı dilsel, etnik ve dinî toplulukların etkileşim içinde varlık gösterebildiği bir alan olarak Mardin'in tarihî ve sosyo-kültürel kimliğini şekillendirmiştir.

Mardin ili, merkez konumundaki Artuklu ilçesinin yanı sıra Dargeçit, Derik, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin, Ömerli, Savur ve Yeşilli olmak üzere toplam on idari ilçeden oluşmaktadır. İl genelinde topografik yapı, batı ve kuzey bölgelerinde yer alan Mazıdağı, Savur ve Derik ilçelerinde daha dağlık ve engebeli bir karakter arz ederken; doğu ve güneyde yer alan Kızıltepe ve Nusaybin ilçeleri ise düz ve tarıma elverişli ovalık arazilerden meydana gelmektedir. Artuklu ilçesinde bulunan ve “eski Mardin” olarak bilinen yerleşim, Mezopotamya Ovası’na bakan bir dağ yamacında, yüksek bir plato üzerinde kurulmuş; tarihsel süreç içinde dağın eteklerine doğru genişleyerek günümüzdeki kent formunu kazanmıştır. Bu özgün fiziki yapı, yalnızca mimari dokuyu değil, aynı zamanda toplumsal yerleşim düzenini de etkileyerek Mardin'in kent kimliğinde belirleyici bir unsur hâline gelmiştir.

3.1.2. Tarihsel Gelişim ve Mimari Doku

Mardin, Anadolu ile Mezopotamya arasındaki geçiş kuşağında yer alması dolayısıyla tarih boyunca stratejik, kültürel ve siyasal bir merkez olarak öne çıkmıştır. Arkeolojik veriler, kentteki insan yerleşiminin MÖ 7000-8000 yıllarına kadar uzandığını göstermektedir. Yazılı tarih açısından ise MÖ 4500’lerden itibaren Subarular ile başlayan kesintisiz bir yerleşim süreci gözlemlenmektedir (Altun, 1971, s. 11). MÖ 3. binyıldan itibaren Sümerler, Akadlar, Mitanniler ve Asurlular gibi Mezopotamya uygarlıkları Mardin üzerinde hâkimiyet kurmuştur. Ardından gelen Pers hâkimiyeti, Büyük İskender’in fethi ve Seleukoslar dönemiyle birlikte Helenistik etkiler bölgeye yayılmıştır (Dolapönü, 1972, s. 43). Romalılar döneminde kent, Yukarı Mezopotamya’nın önemli garnizon kentlerinden biri hâline gelmiş, Roma İmparatorluğu’nun ikiye ayrılmasıyla birlikte Doğu Roma (Bizans) yönetimi altında kalmıştır. Bu dönemde özellikle Hristiyanlık etkili olmuş, bölgeye Süryaniler ve Aramiler gibi halklar yerleşmiştir. Aramiler, MÖ 7. yüzyılda bölgeye güneybatıdan göç ederek Mardin’in kültürel dokusunda belirleyici bir rol oynamıştır.

İslam fetihleri sonucunda, 640 yılında Hz. Ömer’in halifeliği döneminde Mardin barış yoluyla İslam hâkimiyetine girmiştir. 10. yüzyılda Hamdânîler, ardından Mervânîler döneminde Müslüman nüfus artmış ve siyasal istikrar sağlanmıştır (Dolapönü, 1972, s. 45). 11. yüzyılda Artukluların hâkimiyetiyle Mardin, başkent olarak uzun bir istikrar ve

gelişme dönemine girmiştir. Artuklu dönemi, bölgenin kültürel ve idari olarak örgütlendiği bir dönem olmuştur. 15. yüzyılda Akkoyunlular, ardından Safevîler kısa süreli hâkimiyet kurmuş; nihayetinde 1517’de Yavuz Sultan Selim’in doğu seferiyle Mardin, Osmanlı topraklarına katılmıştır. Osmanlı döneminde Mardin, Diyarbakir eyaletine bağlı bir sancak olarak idare edilmiş ve bölgesel önemi korunmuştur (Dolapönü, 1972, s. 50). Cumhuriyet’in ilanından sonra 1924 yılında il statüsüne kavuşan Mardin, 2012 yılında çıkarılan yasa ile büyükşehir ünvanı kazanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2024 yılı itibarıyla Mardin’in nüfusu 895.911 olarak kaydedilmiştir.⁴²

Mardin, çok katmanlı tarihî mirası ve coğrafi konumuyla, Anadolu’daki en önemli İslam şehirlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kent, özellikle Artuklu dönemiyle birlikte mimari açıdan önemli bir gelişim göstermiştir. Bu süreçte dinî yapılar öne çıkmakta, özellikle Ulu Cami, Necmeddin Külliyesi, Zinciriye Medresesi gibi yapılar hem bölgenin dinî hayatını hem de mimari geleneğini şekillendirmiştir (Altun, 1971, s. 45). Bu yapılar, kesme taş kullanımı, süsleme anlayışı ve avlu-eyvan düzenlemesiyle dikkat çeker. Medreseler, yalnızca eğitim kurumları değil, aynı zamanda kamusal alanlar ve entelektüel merkezler olarak işlev görmüştür. Sitti Radviyye Medresesi gibi yapılar, kadın vakfiyeleri ile öne çıkarak İslam dünyasında kadınların kamusal hayattaki yerini de gösterir (Kuran, 1969, s. 63). Bu yapılarda, mekânsal kurgular hem fiziksel çevreye hem de ilim geleneğine uygun olarak biçimlendirilmiştir. Mardin’deki dinî ve sivil yapılar, sadece işlevsel değil, aynı zamanda ideolojik ve estetik birer hafıza mekânı olarak kentin tarihî kimliğini inşa eder niteliktedir.

3.1.3. Etnik, Dinî ve Dilsel Çeşitlilik

Mardin, tarihsel olarak çokdilli, çok dinli ve çok kültürlü bir sosyal dokunun taşıyıcısı olmuş; bu özelliğini büyük ölçüde günümüze dek korumuştur. Mezopotamya ile Anadolu arasında bir geçiş coğrafyasında yer alan şehir, bu konumun sağladığı etkileşim imkânlarıyla tarih boyunca farklı etnik, dinî ve dilsel toplulukların bir arada yaşadığı bir yerleşim merkezi haline gelmiştir. Aramilerden Süryanilere, Kürtlerden Araplara, Ermenilerden Yahudilere dek uzanan bu tarihsel çeşitlilik, zamanla bazı grupların bölgeden göç etmesine rağmen kültürel izlerini sürdürmeyi başarmıştır.

⁴² <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109> Erişim: 4 Nisan 2025

Bugün Mardin, başta Kürtler, Araplar, Türkler, Süryaniler ve Ezidiler olmak üzere farklı etnik ve dinî toplulukların birlikte yaşadığı bir yapıya sahiptir (Erkınay, 2021, s. 336). Ermeni ve Yahudi nüfusunun 20. yüzyılın başlarından itibaren bölgeden büyük ölçüde ayrılmış olması, bu toplulukların tarihsel varlıklarını silmemiş; aksine kültürel hafızada derin izler bırakmıştır. Nitekim Süryani kadim mirası, geleneksel kiliseleri ve Süryanice ayin diliyle, Mardin'in çok dinli ve çokdilli yapısının günümüzdeki en canlı örneklerinden birini oluşturmaktadır. Müslüman nüfus içerisindeki mezhepsel ve etnik çoğulluk (Şafîî, Hanefî; Kürt, Arap, Türk) ile Ezidilerin varlığı, bu çok katmanlı dini-toplumsal yapıyı pekiştirmektedir. Günümüzde kentte Türkçe, Kürtçe, Arapça ve Süryanice gibi diller hem gündelik iletişimde hem de kültürel pratiklerde aktif biçimde kullanılmaktadır.

Etnik dağılım bakımından, Mardin nüfusunun büyük çoğunluğunu Kürtler oluşturmaktadır. Kürt nüfusu ilin neredeyse tüm ilçelerine yayılmış olmakla birlikte, özellikle Mazıdağı, Derik, Dargeçit Nusaybin, Ömerli ve Kızıltepe'de ilçelerinde demografik yoğunluk çok daha belirgindir. Ayrıca Midyat ve Savur gibi ilçelerde de Kürt nüfusu Arap nüfustan daha fazladır. Araplar ise tarihsel olarak özellikle Artuklu-Yeşilli, Savur-Midyat arasında kalan bölgedeki kırsal ve kentsel yerleşimlerde yoğunlaşmış; günümüzde bu yoğunluk Artuklu, Savur, Yeşilli ve Midyat ilçe merkezlerine kaymıştır. Yeşilli ilçesi ise Arap nüfusun mutlak çoğunlukta olduğu nadir bölgelerden biridir. Türk nüfusu ise daha çok merkez ve çevre ilçelerde, özellikle kamu görevleri aracılığıyla temsil edilmektedir.

3.1.4. Göç Hareketleri ve Demografik Dinamikler

Mardin'in demografik yapısı, tarihsel süreçte yoğun göç hareketleriyle şekillenmiştir. 1915 olaylarının ardından Süryani ve Ermeni nüfusun büyük bölümü önce İstanbul gibi büyükşehirlere, ardından 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa ülkelerine göç etmiştir. Sonraki dönemlerde de başta İstanbul ve Mersin olmak üzere Türkiye'nin İzmir ve Adana gibi büyük şehirlerine doğru ekonomik göç dalgaları devam etmiştir. 2010'lu yılların başından itibaren ise özellikle sulama projeleriyle tarımın gelişmesi, dağlık bölgelerden ovadaki köylere yönelik iç göçü artırmıştır. 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonrası, sınır ili olması ve Kürt-Arap nüfusunun karşılıklı geçişkenliği nedeniyle Mardin, Suriyeli göçmenler açısından da önemli bir varış noktası haline gelmiştir. Bu yeni nüfus yapısı, şehirdeki çok kültürlü kimliğin daha da çeşitlenmesine neden olmuş;

Mardin, postkolonyal ve çok kültürlü toplumsal yapıların analizinde örnek vaka alanlarından biri olarak akademik literatürde yer almaya başlamıştır.

Kentteki dilsel görünüm de bu etno-dini çeşitlilikle yakından ilişkilidir. Kürtçenin Kurmancî lehçesi Mardin'in doğusundan batısına geniş bir coğrafyada konuşulurken; Arapça özellikle Artuklu, Savur, Midyat ve Yeşilli gibi ilçelerde gündelik hayatın başlıca iletişim dillerindendir. Mazıdağı, Derik, Dargeçit Nusaybin, Ömerli ve Kızıltepe gibi ilçelerde ise Kürtçe, anadili düzeyinde neredeyse tüm nüfus tarafından konuşulmakta; kamu dışı alanlarda baskın dil olarak varlığını sürdürmektedir. Midyat merkez ve çevresinde ise, Kürtçe konuşan Seyyid (Bêcırmanîler) grupları göze çarpmaktadır (Adak, 2004, s. 385-386). Bu çokdilli yapı, Mardin'in toplumsal ilişkilerinde kod seçimi, dil değiştirimi ve dilsel melezlik gibi sosyolinguistik olguların gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir.

3.1.5. Akademik İlgi ve Sosyokültürel Görünüm

Son yirmi yılda, küresel ölçekte yükselen postmodern çoğulculuk söylemleriyle birlikte, Türkiye'nin çok kültürlü ve çokdilli yapıya sahip kentleri, akademik üretimin dikkat çeken odaklarından biri hâline gelmiştir. Bu bağlamda Mardin, yalnızca etnik ve dinî grupların bir arada yaşadığı bir yerleşim yeri olarak değil, aynı zamanda bu çeşitliliği sürdürülebilir bir toplumsal yapı içinde barındırabilen özgün bir laboratuvar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle sosyoloji, antropoloji ve sosyolinguistik gibi disiplinler için, Mardin gibi çok katmanlı sosyal yapıya sahip kentler, etkileşimsel çoğulluk, dilsel melezlik, toplumsal dayanışma biçimleri ve kültürel sınır müzakereleri gibi temaların gözlemlenebileceği nadir alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Akademik literatürde bu tür şehirler çoğunlukla “toplumsal çoğulluk alanları” veya “kesişimsellik mekânları” olarak tanımlanmakta; bu tanım, farklı etnik, dinî ve dilsel kimliklerin hem yan yana hem de iç içe yaşayabildiği bir sosyal örgütlenmeye işaret etmektedir. Mardin'in özgünlüğü, yalnızca farklılıkların varlığında değil, bu farklılıkların karşılıklı etkileşim ve uyum pratikleriyle süreklilik kazanmasındadır.

Bu bağlamda, başta Eski Mardin olarak da bilinen Artuklu ilçesi olmak üzere, Midyat, Kızıltepe ve Savur gibi ilçeler, etnik, dilsel ve kültürel çeşitliliğin iç içe geçtiği mikro-toplumsal alanlar olarak dikkat çekmektedir. Bu ilçeler, tarih boyunca Kürt, Arap, Süryani, Türk ve Ermeni topluluklarının, farklı mezhepsel ve dilsel kimliklerle birlikte hayat sürdürdüğü çok katmanlı bir toplumsal yapının izlerini taşımaktadır. Bu mikro

alanlar, yalnızca etnografik ve dilsel açıdan değil, aynı zamanda kent sosyolojisi, çatışma çözümü ve kültürel kimlik çalışmaları açısından da zengin veri kaynakları sunmaktadır. Özellikle Eski Mardin ve Midyat gibi tarihsel yerleşimler, bölgeye özgü bu toplumsal çoğulluğun hem mekânsal hem de zamansal olarak en görünür biçimlerini temsil eder. Söz konusu çoğulluk, yalnızca günümüzün çok kültürlülük politikalarının sonucu değil, aksine yüzlerce yıl süren etkileşim, göç, dönüşüm ve direniş süreçlerinin kolektif hafızada biriken izdüşümüdür. Bu yönüyle Mardin'in toplumsal dokusu, zamana yayılan çoklu kimlik biçimlenmelerinin mekânsallaştığı bir “tarihsel süreklilik alanı” olarak değerlendirilebilir.

Bu çok katmanlı yapının sürdürülebilirliği ise, çoğu zaman yüzeyin altında işleyen karmaşık güç dengelerine bağlıdır. Mardin merkez ve çevresindeki ilçelerde gözlemlenen bu çoğulluk, zaman zaman etnik ve mezhepsel gerilimleri, kaynak paylaşımı temelli rekabetleri veya simgesel üstünlük mücadelelerini beraberinde getirir de, bu gerilimler nadiren yıkıcı çatışmalara dönüşmektedir. Bunun yerine, toplumsal aktörlerin tarihsel olarak geliştirdiği bir tür “denge politikası”, farklı toplulukların birlikte yaşama kültürünü yeniden üretmelerine olanak tanımaktadır. Mardin'in bu “dengeye dayalı çoğulluk rejimi”, sosyolojik açıdan dikkat çekici bir model sunmaktadır. Zira burada söz konusu olan, farklı toplulukların birbirine karışmadan, ama aynı zamanda birbirini dışlamadan varlıklarını sürdürdüğü bir çeşit etkileşimsel sınır rejimidir. Bu rejim, zaman zaman taraflar arasında sert ama sınırlı rekabetler doğursa da, çoklukların bir bütünlük içinde bir arada var olabildiği bir sosyal uzlaşma alanı inşa etmektedir. Böylelikle, Mardin'deki toplumsal çoğulluk hem gerilim üretme kapasitesine hem de birlikte yaşamı sürdürebilme becerisine sahip olan dinamik bir yapı hâlini almaktadır.

3.1.6. Araştırma Sahasının Tanıtımı

Bu çalışmanın saha alanı, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, çokdilli yapısı ve dinî-toplumsal çeşitliliğiyle öne çıkan Mardin ilinde yer alan on faal medreseden oluşmaktadır. Söz konusu medreseler, mekânsal dağılım açısından Artuklu, Midyat ve Kızıltepe ilçelerinde yoğunlaşmıştır: Artuklu'da üç, Midyat'ta üç ve Kızıltepe'de dört olmak üzere toplam on medrese araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu ilçeler, tarihsel olarak son 200 yıldır medrese eğitiminin tüm zorluklara rağmen kesintisiz sürdürüldüğü ve Kürtçenin farklı şivelerinin yanı sıra Arapça ve Türkçenin de toplumsal etkileşim dili olarak işlev gördüğü yerleşimlerdir. Seçilen medreseler, hem kırsal hem de kentsel

örüntüleri temsil etmeleri bakımından sosyo-mekânsal çeşitliliği yansıtmaktadır. Bu farklılaşma, medrese formunun yerel bağlamlarda ne tür dönüşümlere uğradığını gözlemlemek açısından kritik bir imkân sunmaktadır. Ayrıca medreselerin fiziki altyapıları, müderris ve talebe sayıları, finansal kaynak yapıları ile dilsel pratikleri arasında kayda değer çeşitliliklerin bulunması, bu kurumların dinamik ve çok katmanlı yapısını görünür kılmaktadır.

Artuklu ilçesindeki medreseler, hem merkezî hem de çevresel yerleşim alanlarında konumlanmaktadır. Bu bağlamda M01 numaralı medrese, bir cami külliyesinin parçası olarak işlev görmekte ve fiziksel imkânlar açısından oldukça donanımlı bir yapıya sahiptir. Bu medresede bir seyda ve dört müderris tarafından yaklaşık kırk talebeye eğitim verilmektedir; finansmanı ise yerli bir iş insanı tarafından karşılanmaktadır. Yerleşim yerinin demografik yapısı Arap ağırlıklı olmakla birlikte, medresede eğitim dili Kürtçedir. Bununla birlikte, Kürtçeyi yeterince bilmeyen talebeler için bazı derslerin mahallî Arapça veya Türkçe verildiği belirtilmiştir. M02 numaralı medrese, vakıf destekli bir yapı olarak öne çıkmakta; modern fiziksel donanımlara sahip binasında iki müderris, on sekiz talebeye hizmet vermektedir. İlçedeki M03 numaralı medrese ise kent çeperindeki bir mahallede mütevazı bir konutun dönüştürülmesiyle oluşturulmuş olup, on iki talebeye ev sahipliği yapan bir yapıdır. Bu üç örnek, medrese formunun hem mekânsal esneklik hem de farklı finansman modelleriyle nasıl yeniden üretilbildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Midyat ilçesindeki medreseler, bölgenin çok kültürlü yapısının bir yansıması olarak, Kürt ve Arap topluluklarının etkileşim sahasında yer almaktadır. M04 numaralı medrese, Midyat'ın eski bir müslüman mahallesindeki küçük bir bahçeli müstakil evde faaliyet göstermekte ve yedi talebeye Kürtçe eğitim veren bir müderris tarafından yürütülmektedir. Müderrisin Midyatlı bir Arap olması, derslerde yer yer Mahallemi Arapçasının da kullanılmasına olanak tanımaktadır. Yeni yerleşime açılan bir mahallede yer alan M05 numaralı medrese, dört katlı müstakil bir binada hizmet vermekte olup; kütüphane, yemekhane, çamaşırhane gibi geniş fiziksel olanaklara sahiptir. Bu yapı, iki müderrisin idaresinde, yirmi beş talebeye eğitim sunmakta ve vakıf/dernek destekli bir finansman modeliyle faaliyetini sürdürmektedir. Midyat merkeze yakın sayılabilecek bir köyde yer alan M06 numaralı medrese ise eski bir köy evinde, bir seyda ve altı talebe ile çok sınırlı imkânlarla yürütülen bir yapıdır. Bu medrese, köy halkının gönüllü katkıları ve dayanışma pratikleriyle ayakta tutulmaktadır. Midyat örnekleri, medrese yapısının

kentsel modernleşmeden uzaklaşmadan geleneksel dayanışma ağlarıyla nasıl birlikte işlediğini göstermektedir.

Kızıltepe ilçesindeki dört medrese ise daha çok Kürt nüfusun ağırlıkta olduğu ova köylerinde ve yarı-kentsel alanlarda yer almakta; bu durum, medreselerin kırsal/kentsel ayrımında nasıl farklılaşan pratikler sergilediğini analiz etme olanağı sunmaktadır. Kızıltepe'nin kenar mahallesindeki M07 numaralı medrese, on yedi talebe, merkeze yakın bir köyde bulunan M08 numaralı medresede ise on dört talebe öğrenim görmektedir; bu iki medresede ikişer müderris görev yapmaktadır. Her iki medrese de büyük ölçüde yerel ailelerin katkıları ve tarımsal gelirlerle finanse edilmekte, talebeler gündelik hayatlarını kendi çabalarıyla sürdürmektedir. Kızıltepe şehir merkezinde çok katlı bir binada hizmet veren M09 numaralı medrese ise kurumsal yapısıyla öne çıkmakta; burada bir seyda ve iki müderris, otuz talebeye eğitim sunmakta ve faaliyetler hayırsever iş insanlarının katkılarıyla desteklenmektedir. Yine Kızıltepe'nin merkeze yakın bir köyünde yer alan M10 numaralı medrese ise daha küçük ölçekli bir yapıya sahiptir. Bir seyda, bir müderris ve on altı talebe ile tamamen yerel halkın destekleriyle sürdürülen bir kurumdur. Bu dört örnek, medrese pratiğinin finansman yapılarındaki çeşitliliği ve eğitim süreçlerindeki öz düzenleme biçimlerini açıkça ortaya koymaktadır.

Toplam on medresede gerçekleştirilen saha araştırması, yapısal ve işlevsel açıdan birbirinden farklı örgütlenmelere sahip medrese biçimlerinin karşılaştırmalı bir analizine imkân vermektedir. Söz konusu kurumlarda toplamda yirmi iki müderris görev yapmakta ve yaklaşık yüz seksen beş talebe eğitim görmektedir. Medreselerin tamamı yatılı eğitim modeliyle çalışmakta olup; çoğunluğu konut formundaki yapılardan dönüştürülmüş, bazıları geleneksel taş mimarili, bazıları ise apartman tipi binalardır. Finansal sürdürülebilirlik açısından ise gönüllü aile destekleri, cemaat katkıları ve bireysel bağışlar öne çıkmakta; yalnızca az sayıda medrese düzenli vakıf veya iş dünyası destekleriyle faaliyet göstermektedir. Dilsel olarak Kürtçenin tüm medreselerde baskın eğitim ve iletişim dili olarak kullanılması dikkat çekmektedir. Klasik Arapça, daha çok metin okuma ve ilmî çözümleme faaliyetlerinde kullanılmakta; Türkçe ve mahallî Arapça ise yeni başlayan talebeler için “yardımcı dil” olarak devreye girmektedir. Bu yapı, Kürtçenin yalnızca gündelik dil değil, aynı zamanda bir eğitim ve entelektüel otorite dili olarak işlevselleştiğini göstermektedir.

Araştırmanın örneklem yapısı, medreselerin çok yönlü ve kapsayıcı karakteriyle uyumlu biçimde tasarlanmış; bu doğrultuda, Kürt medrese geleneği içerisinde doğrudan

yetişmiş, bilgi üretimi ve aktarımında etkin rol oynamış müderrislerin ve “mele”lerin deneyimlerinden yararlanılması amaçlanmıştır. Toplamda 20 müderrisle gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılar yaş, mesleki deneyim ve medrese içerisindeki konum bakımından çeşitlilik arz edecek şekilde seçilmiştir. Bununla birlikte, medreselerin geleneksel olarak sadece “din adamı” yetiştirmeye odaklanmış olması nedeniyle kadın katılımcılar araştırma kapsamı dışında bırakılmış, bu durum örneklemde belirli bir sınırlılık oluşturmuştur. Katılımcıların yaş aralıkları 24-86 arasında değişmekte olup, farklı kuşakları temsil etmeleri Kürt medrese geleneğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin çok katmanlı bir perspektif sağlamıştır. Araştırma yöntemi olarak “yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar” ve “yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlemler” uygulanmıştır. Görüşmeler doğrudan medrese ortamında gerçekleştirilmiş, katılımcılara pedagojik ve dilsel deneyimlerini gündelik bağlamda ifade etme imkânı tanınmıştır. Açık uçlu sorular, anlatıların özgürce aktarılmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı farklı medreselerde 2-3 gün süren gözlemler yapmış; dersler, müzakereler, metin ezberlemeleri, günlük sohbetler, namaz, tesbihat, zikirler ve diğer sosyal etkileşim pratikleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, görüşme verilerinin bağlam içinde yorumlanmasına katkı sunmuş, katılımcıların doğal iletişim kalıpları ile çokdilli etkileşim biçimlerini doğrudan yansıtmaları açısından araştırmaya derinlik kazandırmıştır. Katılımcıların çoğu hâlen aktif olarak medreselerde ders vermekte, bir kısmı ise yarı zamanlı görev almakta veya farklı eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Katılımcı seçiminde özellikle Kürtçeyi eğitim dili olarak kullanan müderrislere öncelik verilmiş, bu tercih araştırmanın dilsel boyutunu güçlendirmiş, ancak dil pratiklerinin genellenebilirliğini sınırlandırmıştır. Buna rağmen, katılımcıların tamamının çokdilli geçmişe sahip olması, dillerötesi geçişlilik ve toplumsal çokdilliliğin incelenmesine zengin bir veri zemini sağlamıştır.

Doğum tarihlerine göre dağılımda 1950 öncesinde doğan 1 kişi, 1950-1959 arasında 1 kişi, 1960-1969 arasında 1 kişi, 1970-1979 arasında 7 kişi, 1980-1989 arasında 5 kişi ve 1990-1999 arasında 5 kişi ile görüşölmüştür. Bu dağılım, özellikle 1970’lerden itibaren bölgede Türkçenin toplumsal görönlölüğünün artışını izlemek açısından önemlidir. 1970 öncesi doğanlar, askerlik dönemi dışında, Türkçenin baskın olmadığı bir dönemi tecrübe etmişlerdir. 1970’lerden sonra Türkçe, önce radyo ve televizyon aracılığıyla, ardından resmi eğitim kurumlarının en ücra köylere kadar ulaşmasıyla gündelik hayatta giderek daha baskın hale gelmiştir. 1980’lerden itibaren hızlanan

kentleşme ve ve buna bağlı olarak artan göçler, Türkçenin yaygınlığını artırmıştır. Katılımcıların doğum yerleri de bu bağlamda önem arz etmektedir. Tüm katılımcıların kır kökenli olması, resmi eğitimin temel çıktısı olan Türkçeyle temaslarını kent kökenlilere kıyasla sınırlı kılmış; dolayısıyla anadilleri olan Kürtçe ve Arapçayla etkileşim biçimlerini farklılaştırmıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların medreseye başlamadan önceki hayatlarını kırsal sosyokültürel çevrede geçirdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar arasında, günümüzde irili ufaklı birçok medreseye ev sahipliği yapan Mardin merkez Artuklu ilçesi ve köylerinde doğan bulunmazken; Kızıltepe doğumlu 3, Derik doğumlu 1, Savur doğumlu 2, Midyat doğumlu 2, Nusaybin doğumlu 1, Dargeçit doğumlu 1 kişi vardır. Ayrıca 1990’a kadar Mardin’e bağlı olup günümüzde Batman’a bağlı Gercüş’te 1, yine 1990’a kadar Mardin’e bağlı olup günümüzde Şırnak’a bağlı İdil’de 6 kişi doğmuştur. Diyarbakır’ın Kulp ilçesinde 2, Çınar ilçesinde ise 1 kişi dünyaya gelmiştir.

Medrese bağlamında dilsel toplumsallaşmayı açıklamada kilit değişkenlerden biri de “yaş”tır. Dil edinim süreçlerinde “yaş”, yalnızca pedagojik bir eşik olmanın ötesinde, bireyin hangi dilsel çevrelerde, hangi normlarla karşılaştığını belirleyen kritik bir göstergedir. Kürt medreselerinin dikkat çekici özelliklerinden biri, resmi eğitim kurumlarındaki gibi sabitlenmiş bir “başlama yaşı” uygulamasının bulunmamasıdır. Bu durum, medrese eğitiminin bireysel motivasyonlara ve toplumsal koşullara bağlı olarak şekillenen esnek yapısını yansıtmaktadır. Sahadan elde edilen veriler, medreseye başlama yaşlarının oldukça geniş bir aralıkta seyrettiğini göstermektedir. Yine katılımcıların ifadesiyle fıkıhta “temyiz çağı/yaşı” olarak adlandırılan döneme tekabül eden bu yaş, hemen tüm medreselerde teamülen kabul yaşı olarak alınsa da, bu sınır kesin bir kural olarak uygulanmadığı görülmektedir. Katılımcılar arasında babası da müderris olan bir kişi 7 yaşında medreseye başlamış, geri kalan 19 kişi ise 11 yaşından sonra sürece dâhil olmuştur. Bunlardan 1’i 11 yaşında, 3’ü 12 yaşında, 4’ü 13 yaşında, 3’ü 14 yaşında, 6’sı 15 yaşında, 1’i 16 yaşında ve 1’i ise askerliğini tamamladıktan sonra 23 yaşında başlamıştır. Bu veriler, medreseye başlama yaşının ortalama 13-14 olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, yaşın biyolojik olmaktan ziyade sosyal, psikolojik ve dinî hazırbulunuşlukla ilişkili bir değişken olarak kavramsallaştırıldığını göstermektedir. Dolayısıyla yaş, bireyin hangi dilsel ortama ne zaman dâhil olduğunu, hangi kodlar ve iletişimsel normlarla karşılaştığını anlamada işlevsel bir göstergedir.

Katılımcıların medeni durumu, “aile” ortamındaki dil kullanımlarını analiz etmek açısından bir diğer önemli değişken olarak ele alınmıştır. Ailenin müderrislerin dilsel gelişimindeki etkisi, “aile” kavramının durağan olmayıp zamana, mekâna ve toplumsal koşullara bağlı olarak farklılaşan çoğul bir kurum niteliği taşıdığı gerçeğiyle birlikte değerlendirilmiştir. Geniş aile yapısı, çok kuşaklı akrabalık ağları aracılığıyla çocuklara çeşitli bireylerden dil girdisi sunarak repertuarın zenginleşmesini sağlamakta; ancak bu kolektif ortam bireysel özgünlüğü sınırlamaktadır. Çekirdek aile ise daha dar bir etkileşim çevresi sunarak dil gelişimini bireysel tercihler ve pratikler üzerinden biçimlendirmekte, çeşitliliği azaltmakla birlikte özgünlüğe olanak tanımaktadır. Böylelikle geniş aile yatay toplumsallaşmayı güçlendirirken, çekirdek aile dil edinimini bireysel eksene kaydırmaktadır. Modern toplumda ise eğitim dilinin aile dilinden, iş dilinin arkadaşlık dilinden ayrışması gibi süreçler, bireyin çoklu kodlara ve farklı söylem pratiklerine hâkim olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çok katmanlı dilsel yapının oluşumunda ailenin merkezi konumu tartışmasızdır. Katılımcıların tamamı icazetli olup evlilik yaşına ulaşmış bireylerden oluşmaktadır; yalnızca bir kişi bekâr olduğunu ve yakın zamanda evlenmeyi düşündüğünü ifade etmiştir.

Müderrislerin dil kullanımlarını kapsamlı ve bütüncül biçimde analiz edebilmek için yalnızca güncel pratiklerine değil, aynı zamanda geçtikleri eğitim süreçlerine ve bu süreçlerde karşılaştıkları dilsel çevrelere de odaklanmak gerekmektedir. Zira bireylerin dilsel yönelimleri, çoğunlukla bireysel tercihlerden ziyade sosyal, kültürel ve ideolojik bağlamların etkisiyle şekillenmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü ilkokuldan lisans düzeyine kadar yalnızca Türkçenin eğitim dili olarak kullanıldığı resmi kurumlarda öğrenim görmüş olmalarına rağmen, bu deneyimlerini söylemlerine doğrudan dâhil etmekten bilinçli olarak kaçınmaktadır. Bu durum, resmi eğitimin onların dilsel kimlik inşasında sınırlı bir rol oynadığını göstermektedir. Resmî eğitim geçmişleri incelendiğinde 11 hocanın ilahiyat mezunu olduğu, bunlardan 8’inin lisans, 3’ünün ise önlisans düzeyinde eğitim aldığı; ayrıca 7 katılımcının İmam Hatip Lisesi mezunu olduğu, bunlardan 3’ünün açık öğretim aracılığıyla diploma sahibi oldukları, 1 katılımcının ortaokul, 1 katılımcının ise ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örneklemin büyük bölümünü yükseköğretim düzeyinde eğitim almış müderrisler oluşturmaktadır. Katılımcılardan 6’sı icazet sahibi olmalarına rağmen farklı iş kollarında çalışmakta, 14’ü ise aktif biçimde müderrislik görevini sürdürmektedir.

Dil, bireysel yetenek veya bilişsel gelişimle sınırlı bir olgu olarak değil; toplumsal ilişkiler ağı ve yapısal koşullar içerisinde biçimlenen bir edinim süreci olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda, ailenin sosyo-ekonomik konumunun çocukların dil edinimi ve dilsel repertuarlarının oluşumundaki belirleyici rolünü açıklamada, İngiliz sosyolinguist Basil Bernstein'in geliştirdiği “dil kodları” kuramı önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Bernstein, dilsel gelişimin yalnızca kültürel çevre ve ekonomik koşullarla ilişkili olmadığını; aynı zamanda bireylerin toplumsal konumlarını, iletişim olanaklarını ve eğitimsel dolaşımlarını yapılandıran temel bir unsur olduğunu ileri sürmektedir. Medrese seydalarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler de, bu kuramsal çerçeveye uyumlu biçimde, katılımcıların sosyo-ekonomik ve ailevi arka planlarına ilişkin belirgin ortaklıklar ortaya koymaktadır. Bulgulara göre, görüşülen seydaların önemli bir bölümü dar gelirli hanelerden gelmektedir. Katılımcıların ekonomik durumlarına ilişkin öznel değerlendirmeleri incelendiğinde, 12 kişinin ekonomik durumunu “iyi”, 8 kişinin ise “orta” düzeyde tanımladığı, kimsenin kendisini “düşük” gelir grubuna dâhil etmediği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırma kapsamındaki seyda ve müderrislerin büyük çoğunluğu, medrese hocalığı görevlerinin yanı sıra, bulundukları yerleşim birimlerindeki müftülüklere bağlı olarak kadrolu Kur'an Kursu öğreticiliği, imamlık veya müezzinlik yapmakta; geçimlerini ağırlıklı olarak devlet tarafından sağlanan düzenli maaş üzerinden temin etmektedir. Öte yandan, katılımcıların ekonomik durumlarını tanımlama biçimlerinin yüksek düzeyde göreceli olduğu da dikkat çekmektedir. Nitekim bazı genç müderrislerin, asgari ücretin altında bir gelir düzeyine sahip olmalarına rağmen ekonomik durumlarını “orta” olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, ekonomik göstergelerin yalnızca nesnel ölçütlerle değil, bireylerin toplumsal konum algıları, beklentileri ve hayat standartlarına ilişkin öznel değerlendirmeleriyle birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 3.1. Örneklem Profili

Katılımcı Kodu	Doğum Tarihi	Doğum Yeri	Medreseye Başlama Yaşı	Resmi Eğitimi	Mesleki Deneyim	Medeni Durum	Ekonomik Durum
K01	1990	Dargeçit	13	Lisans	İcazetli	Evli	İyi
K02	1979	Çınar	13	Lisans	İcazetli	Evli	İyi
K03	1980	Derik	14	Lisans	İcazetli	Evli	İyi
K04	1974	Midyat	16	Lisans	İcazetli	Evli	İyi
K05	1973	İdil	15	Lisans	İcazetli	Evli	İyi

K06	1976	İdil	7	Lisans	İcazetli	Evli	İyi
K07	1970	Savur	12	Önlisans	Müderriş	Evli	İyi
K08	1983	İdil	15	Önlisans	Müderriş	Evli	İyi
K09	1996	İdil	15	Lise	Müderriş	Evli	İyi
K10	1997	Kızıltepe	15	Önlisans	Müderriş	Bekâr	Orta
K11	1986	İdil	14	Lisans	Müderriş	Evli	Orta
K12	1961	İdil	15	Lise	Müderriş	Evli	Orta
K13	1970	Gercüş	12	Lise	Müderriş	Evli	İyi
K14	1958	Kulp	11	Önlisans	Müderriş	Evli	İyi
K15	1974	Kulp	13	Lise	Müderriş	Evli	İyi
K16	1992	Nusaybin	14	Lise	Müderriş	Evli	Orta
K17	1985	Midyat	13	Lise	Müderriş	Evli	Orta
K18	1993	Savur	15	Lise	Müderriş	Evli	Orta
K19	1975	Kızıltepe	23	İlkokul	Müderriş	Evli	Orta
K20	1935	Kızıltepe	12	Ortaokul	Müderriş	Evli	Orta

3.2. Mardin Medreselerinde Gündelik Hayat ve Dil Pratiklerinin Analizi

Bu alt başlık, günümüz Mardin medreselerinin yapısal, işlevsel ve sosyolinguistik özelliklerine ilişkin bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Tarihsel süreç içerisinde modernleşme dinamiklerinin, devlet merkezli eğitim politikalarının ve toplumsal dönüşümlerin etkisiyle önemli ölçüde yeniden şekillenen bu kurumlar, günümüzde hem geleneksel ilmî sürekliliği muhafaza etmeye çalışan hem de mevcut toplumsal ve kültürel koşullara uyum sağlayan melez yapılar olarak varlık göstermektedir. Özellikle Artuklu, Midyat ve Kızıltepe gibi ilçelerde faaliyet gösteren bazı medreseler, tarihsel miraslarına bağlılıklarını sürdürmekle birlikte, eğitim programları, pedagojik yaklaşımlar, mekânsal örgütlenme ve talebe profili bakımından geçmişle kıyaslandığında belirgin farklılıklar arz etmektedir. Bu farklılıklar, medreselerin yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan öte, güncel sosyokültürel dinamiklerle etkileşim hâlinde olan yaşayan kurumlar olduklarını göstermektedir.

Söz konusu medreselerde öğretim büyük ölçüde klasik metinler üzerinden yürütülmekle birlikte, bu metinlerin aktarımında zaman zaman çağdaş pedagojik yöntemlerin ve bireysel öğretim stratejilerinin izlerine de rastlanmaktadır. Müderrislerin büyük ölçüde mahallî dinî otoriteler içinden çıkıyor olması, eğitim dili olarak Kürtçenin

canlılığını korumasında önemli bir rol oynamaktadır. Arapça ve Türkçe ise, farklı işlevsel bağlamlarda medrese ortamında kendilerine yer bulmaktadır. Bu yönüyle Mardin medreseleri, sadece dinî bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, bölgesel dilin ve kültürel mirasın taşıyıcısı, yeniden üreticisi ve aktarıcısı konumundadır (Adak, 2018). Dolayısıyla bu kurumlar, sadece tarihsel bir gelenekten izler taşıyan yapılar değil, aynı zamanda Kürtçenin ve geleneksel bilgilenme biçimlerinin çağdaş bağlamda yeniden inşasına olanak tanıyan dinamik alanlar olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, günümüz Mardin medreseleri, hem geleneksel bilgi sistemlerinin günümüzdeki izdüşümlerini hem de çokdilli sosyokültürel bir ortamın sürekliliğini gözlemlemek açısından özgün ve zengin bir inceleme alanı sunmaktadır.

3.2.1. Günümüz Mardin Medreselerinde Gündelik Hayat

Medreseler, yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştirildiği öğretim mekânları olmanın ötesinde, müderris ve talebelerin ortak bir gündelik hayatı paylaştığı, toplumsal ilişkilerin şekillendiği, çok katmanlı dilsel etkileşimlerin yaşandığı ve belirli kültürel pratiklerin sürdürüldüğü sosyokültürel alanlar olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda medreselerdeki gündelik hayat düzeni, büyük ölçüde ibadet saatleriyle senkronize edilmiş ders programları etrafında örgütlenmekte; yemek, temizlik, istirahat gibi gündelik ihtiyaçlara ilişkin faaliyetler de bu ritmin bir parçası olarak süreklilik kazanmaktadır. Talebelerin birbirleriyle ve müderrislerle kurdukları ilişkiler, geleneksel hiyerarşik yapının yanı sıra saygı ve itaat gibi normatif değerler üzerinden şekillenirken; aynı zamanda kolektif hayatın doğasında bulunan yardımlaşma, paylaşım ve dayanışma gibi toplumsal değerler de bu etkileşimlerde belirgin biçimde gözlemlenmektedir. Medrese ortamının dilsel pratiği ise çokdilli bir karakter arz etmekte; gündelik iletişimde Kürtçenin baskın bir konumda olduğu, buna karşın Arapçanın dinî ilimlerin aktarımında, Türkçenin ise daha çok dış dünyayla kurulan temaslarda devreye girdiği işlevsel çokdillilik söz konusudur. Bu bölümde, söz konusu sosyokültürel ve sosyolinguistik yapının daha ayrıntılı biçimde anlaşılabilmesi amacıyla, gözlem ve nitel mülakatlara dayalı veriler ışığında medreselerdeki gündelik hayat örüntüleri, bireyler arası ilişkiler ve dil kullanımı bağlamlarında analiz edilecektir.

3.2.1.1. Medrese Ortamında Günlük Dil Kullanımı

Kürt medreseleri, tarihsel olarak yalnızca dinî ve klasik ilimlerin öğretildiği kurumlar değil, aynı zamanda Kürt dilinin, kültürünün ve kolektif hafızasının yeniden

üretildiği çok katmanlı toplumsal sahnelerdir. Ortalama bir medrese günü, talebeler için yaklaşık 16-17 saatlik aktif bir zaman dilimini kapsar (Çiçek, 2009, s. 182). Ancak bazı “sofi” (manevi disiplini yüksek) talebeler için bu süre, gece teheccüd namazıyla başlayarak, bazı “jêhat” (çalışkan) talebeler sayesinde gece yarısına kadar süren yaklaşık 20 saatlik bir yoğunluğa ulaşabilmektedir. Medrese ritminin zamansal örgüsü, yalnızca pedagojik bir disiplinin aracı değil, aynı zamanda gündelik hayatın, toplumsal ilişkilerin ve dilsel pratiklerin düzenleyicisidir. Günün başlangıcı, sabah ezanından önce “dorçi”nin (nöbetçi talebe) “es-salâtu hayrun mina’n-nevm” (namaz uykudan hayırlıdır) nidalarıyla ve “rabin!” (kalkın!) seslenişleriyle başlayan gün, abdest, bireysel zikir ve kişisel hazırlıkların ardından sabah namazıyla ilk kolektif eylemini bulur. Bu ilk cemaat, hem günün ruhsal tonunu belirler hem de medrese gündeminin başlangıcını işaret eder. K11 numaralı katılımcı bu sabah ritmini şöyle ifade eder: “Sabah ezanıyla kalkarsın, önce abdest, sonra zikir, sonra cemaat; o cemaat sana sadece namazı değil, günün disiplinini de başlatır.” Sabah namazı sonrası, genellikle bireysel okumalarla veya metin ezberleriyle devam eder. Bu süreçte, metinlerin ezberlenmesinin yanında yorumlanması da beklenir ve bu yorumlama faaliyetleri sıklıkla Kürtçe yürütülür. Dolayısıyla Kürtçe, burada yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda Arapça metinlerin tartışıldığı, içselleştirildiği ve yeniden üretildiği bir epistemik araç hâline gelir. Bu bağlamda, medreseler hem gündelik hayatın hem de dilsel düşüncenin yeniden kurgulandığı özgün alanlardır (Fishman, 1972b, s. 439).

Günün ilerleyen saatlerinde, sabah kahvaltısı ve bireysel hazırlıklar sonrasında başlayan ders saati, medrese ritminin ikinci pedagojik bölümünü oluşturur. Kahvaltının ardından, müderrisin dışarıda yaşadığı medreselerde, dersler genellikle sabah 08.00-09.00 arasında başlar. K01 numaralı katılımcı bu süreci şöyle anlatır: “Büyük seydamız sabah 8.00-9.00 gibi gelir ve öğleye kadar ders verirdi. Öğleden sonra evine döner, ikindi vaktine tekrar gelirdi. Akşam ve yatsı namazı vakitlerinde de hem ders hem de medresenin işleriyle ilgilenirdi.” Bu anlatım, medreselerde günün akışının sadece sabahla sınırlı olmadığını, akşam ve yatsı vakitlerinin de ilmi ve idari faaliyetlerle geçirildiğini göstermektedir. Bu saatlerde, müderrisin doğrudan katılımıyla gerçekleşen dersler, aynı zamanda medrese içi dilsel kodların en yoğun biçimde seferber edildiği süreçlerdir. Bir başka ifadeyle bu süreçte müderrisin doğrudan ders verdiği saatlerde, Kürtçe daha görünür bir iletişim dili olarak öne çıkar. Talebeler, Arapça metinleri Kürtçe açıklamalarla anlamlandırırken, aynı zamanda sorularını da Kürtçe sorar, müzakerelerini

bu dille yürütür. Bu kodlar arasında en belirgin olanı Kürtçenin eğitim dili olarak kurumsallaşmasıdır. Bu noktada, Kürtçe bir “öğretim dili” değilse bile kesinlikle bir “öğrenme dili” ve “müzakere dili” olarak konumlanır (Öztoprak, 2003, s. 64). Nitekim K01 numaralı katılımcı bu hususu şöyle dile getirir: “Seyda metni Arapça okur ama dersi Kürtçe anlatırdı. Soruları da Kürtçe sorardık, o da Kürtçe cevap verirdi. Aslında medresede her şey Kürtçe yürür.” Bu ifade, Kürtçenin yalnızca gündelik hayatın değil, akademik müzakerelerin de taşıyıcısı olduğunu vurgular. K10 numaralı katılımcı ise bu hususu “Metnin dili Arapçadır ama düşünmenin, sormanın, anlamının ve anlamlandırmanın dili Kürtçedir.” diyerek dile getirmiştir. Bu durum, medrese ortamında dilsel hiyerarşinin tersyüz edildiği, yani Arapçanın kutsallığına rağmen Kürtçenin bilişsel süreçlerde baskın bir araç olduğu anlamına gelir. Böylece Kürtçe, yalnızca dilsel bir taşıyıcı değil, aynı zamanda anlam üretiminin temel aracına dönüşür. K02 numaralı katılımcının ifadesiyle: “Biz Arapça metni okuruz ama onu kendi dilimizle kavrarız. Kürtçesiz bu metin anlaşılmaz.” Bu ifade, dilin yalnızca tercüme değil, epistemolojik bir araç olarak işlev gördüğünü gösterir. Böylelikle, medrese dili, yalnızca öğretilen değil, aynı zamanda yeniden kurulan bir alan haline gelir (Spolsky, 2004, s. 46). Bu bağlamda, medrese, Fishman’ın (1972b, s. 442). tanımıyla tam anlamıyla özgün bir alan, yani dilin hem işlevsel hem de simgesel düzeyde kurumsallaştığı bir alan olarak karşımıza çıkar.

Sabah derslerinden sonra gelen öğle namazı, yalnızca ibadet değil, aynı zamanda günün ilk yarısının sonu ve ikinci yarısının eşiği olarak işlev görür. Bu cemaat namazı, talebe ve müderrislerin gün içindeki kolektif kimliğini pekiştiren toplumsal dayanışmanın/bağların yeniden kurulduğu önemli bir andır. İbadetin ardından gelen öğle yemeği⁴³, medrese hayatının fiziksel ve sosyokültürel dinamiklerini şekillendiren bir başka kolektif pratiğe karşılık gelir. Öğünler, bölgenin coğrafi ve ekonomik yapısına göre değişse de, ortak yenen yemeklerin medrese içi toplumsallığı pekiştirdiği açıktır. Aynı kaptan yemek yeme pratiği, hem dayanışmayı hem de eşitliği simgelerken, dilsel pratiklerin informal düzeyde yeniden üretildiği ortamlardan birini oluşturur. Hayvancılığın daha yoğun olduğu dağlık bölgelerde hayvansal ürünlerin, ovalık yerlerde ise sebze ve tahılın öne çıkması, medreselerin yerel ekosistemlerle kurduğu ilişkiyi de gözler önüne serer. Mardin yöresinde, yazları genellikle “mehir” denilen yoğurt çorbası,

⁴³ 1980 sonrası dönem istisna tutulduğunda, Kürt medreselerinin büyük çoğunluğunda ayrı bir öğle yemeği uygulamasının bulunmadığı görülmektedir. Öğle vakti, çoğunlukla akşam yemeğinden veya sabah kahvaltısından artan birkaç dilim ekmek ile bir miktar çorba, pilav veya soğanın tüketilmesiyle asgari düzeyde karşılanan bir öğün niteliği taşımaktaydı.

kışları ise bulgur pilavı, içli köfte vb. yöresel yemekler yenirdi. K03 numaralı katılımcının ifadesiyle, “Aynı kaba kaşık sallamak, kardeşlik değilse nedir?” Yemek etrafında kurulan bu kolektif düzen, sadece beslenme amacı taşımaz, aynı zamanda hiyerarşisiz bir iletişim alanı yaratır. Bu iletişimde Kürtçe doğal bir biçimde baskın konuma gelir ve medresedeki sosyal bağları daha da pekiştirir (Hymes, 1974, s. 75).

Yaz aylarında yemek sonrası yapılan kısa süreli “qaylule” (öğle uykusu), yoğun zihinsel faaliyetin dengelendiği kısa bir aralık sunarken, ikindi namazı günün ikinci kolektif eşiğini oluşturur. Bu namaz, pedagojik süreci geçici olarak durdursa da gündelik ritmi kesintiye uğratmaz; aksine bireysel mütalaa ve müzakere süreçleriyle yeni bir akademik evreni başlatır. Bu saatlerde, “müzakere halkaları” adı verilen küçük grup çalışmaları veya bireysel ezber tekrarları ile medrese içi öğrenme döngüsü yeniden üretime girer. K02 numaralı katılımcı bu süreci şöyle anlatır: “Metni tek başına yaparsın, ama sonra müzakerede başkalarının görüşünü dinlersin. Bu da seni geliştirir. Hep Kürtçe konuşuruz.” Bu pratikler, Kürtçenin sadece bireysel değil, aynı zamanda kolektif bilişsel süreçlerde de temel bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu halkalarda, bir metnin birden fazla yorumunun tartışılması olağan bir durumdur. K04 numaralı katılımcı bu yöntemi şu şekilde tanımlar: “Müzakere dediğimiz şey sadece anlamak değil, birlikte düşündürmektir.” Bu birlikte düşünme süreçleri, Kürtçenin bilişsel bir araç olarak meşrulaşmasına doğrudan katkı sunar. Aynı zamanda öğrenmenin sadece bireysel değil, kolektif bir inşa süreci olduğunu da gösterir. Kürtçe, bu süreçte yalnızca bilgi alımının değil, aynı zamanda yorumlamanın ve yeniden üretimin de dili hâline gelir.

İkinci namazı sonrasında, özellikle müderrisin şeyh kimliğinin belirgin olduğu medreselerde manevi yönelimin daha da belirginleştiği gözlemlenir. Bu yönelim, yalnızca zikir halkaları, rabıta veya hatme ayin ve merasimleriyle sınırlı kalmaz; zamanın kullanımı, oturma-kalkma adabı, sessizlik disiplini ve ders sırasındaki huşu gibi davranış normlarını da biçimlendirir. Bu durum, gündelik hayatın yalnızca dünyevi bir meşgale değil, aynı zamanda uhrevi bir hazırlığın zamansal örgüsü olarak kurulduğunu göstermektedir. Manevi disiplin, aynı zamanda dilin tonuna da yansır; yüksek sesli tartışmalardan kaçınılır, nezaket ve huşu dili teşvik edilir. K05 numaralı katılımcı bu konuda “Dil sadece ne söylendiği değil, nasıl söylendiğidir de.” diyerek dile getirirler. Bu söylem, Kürtçenin sadece içeriği değil biçimi de taşıyan bir kültürel kod olduğunu gösterir. Bu yönüyle medrese, ahlakın ve dilin iç içe geçtiği bir habitus alanıdır (Bourdieu, 2016a, s. 161-164).

Derslerin bireysel mütalaa ve grup hâlinde yürütülen müzakerelerle devam ettiği bu saatlerde, kimi medreselerde talibler, yani ileri düzey talebeler, farklı *hücrelerde* ders görürken, bazı medreselerde ise müderrisin etrafında halkalanan küçük gruplarla metinler çözümlemeye tabi tutulur. Özellikle kış aylarında erken kararan havaya rağmen, medrese içi faaliyetler aydınlatma imkânlarının elverdiği ölçüde sürdürülür. Bu dönem, hem bireysel zihinsel yoğunlaşmanın hem de kolektif öğrenmenin eş zamanlı yürütüldüğü kritik bir pedagojik evredir. Bu pedagojik farklılıklar, medreselerin örgütsel esnekliğini yansıtmakla birlikte, tüm bu süreçlerde Kürtçenin merkezi konumu sabit kalır. Medrese ışıklarının yandığı saatler, çevre halkı tarafından da “waxtê ‘ilm” (ilim zamanı) olarak adlandırılır. Bu simgesel anlam, medresenin çevresel ve toplumsal aidiyet açısından da işlevsel bir merkez olduğunu gösterir. Bu çerçevede medrese, sadece içeriden değil, dışarıdan da “dilsel ve kültürel otorite alanı” olarak tanınır (Blommaert, 2005, s. 122).

Akşam ezanı, günün üçüncü kolektif eşiğini temsil eder. Cami veya medrese içindeki mescitte cemaatle kılınan akşam namazı, hem günün manevi tonunu yeniden üretir hem de geceye hazırlığın ruhsal altyapısını kurar. Bu vakit, talebelerin gündüzün yorgunluğunu atıp zihinsel bir nefes almasını sağlayan bir geçiş zamanıdır. Kimi medreselerde akşam namazı sonrasında yapılan kısa “sohbet”ler, ahlak, edep, irfan gibi temaların işlendiği manevi derslerdir. Bu sohbetlerin Kürtçe yapılması, dilin yalnızca akademik değil, aynı zamanda manevi taşıyıcı işlevini de pekiştirir. K03 numaralı katılımcı bunu şu şekilde ifade eder: “Seydamız sadece ders anlatmaz, akşam sohbetlerinde bize hayatı da öğretir. Kürtçe konuşur, anlatırdı çünkü o dil kalbimize daha yakın gelirdi.” Bu hissiyat, Kürtçeyi sadece araçsal değil, içsel bir anlatım dili haline getirir. Böylece Kürtçe, medresede hem dindarlığın hem de düşüncenin dilidir.

Akşam yemeği ise bu manevi hazırlığın ardından gelen kolektif bir fiziksel dinlenme ve paylaşım anıdır. Yemeklerin içeriği mevsime göre değişiklik gösterse de, tüm talebelerin birlikte aynı mekânda yemesi, medrese hayatının kolektif yapısını güçlendirir. Bu süreçte kullanılan Kürtçe, gündelik, törensel ve akademik dillerin kesiştiği çok katmanlı bir iletişim aracına dönüşür. Kürtçenin bu üç alandaki eşzamanlı (synchronic) varlığı, onun çok yönlü işlevselliğini pekiştirir. Yemek esnasında yapılan latifeler, hikâyeler ve kısa sohbetler bile pedagojik sürecin uzantısıdır. Bu bağlamda, medresedeki gündelik pratikler, Kürtçeyi yalnızca konuşulan değil, hissedilen ve yaşanan bir dil hâline getirir.

Akşam yemeğini takip eden zaman dilimi, yatsı namazına kadar geçen sürede tekrar, soru-cevap seansları ve bireysel mütalaalarla şekillenir. Bu vakitler, gündüz edinilen bilgilerin pekiştirildiği, eksik kalan noktaların tamamlandığı ve talebelerin kendi düzeylerine uygun metinlerle yeniden çalıştığı saatlerdir. Yatsı namazı ise günün son kolektif eylemi olarak işlev görür. Ancak bu eşik, günün sona ermesinden çok, yeni bir bireysel yoğunluk döneminin başlangıcını simgeler. Bazı medreselerde yatsı namazından sonra “muhasabe saati” uygulamaları ile bireysel murakabe ve iç muhasabeye olanak tanınır. Bu uygulamalar, yalnızca manevi terbiyeyi değil, aynı zamanda kişisel sorumluluk bilincini ve disiplinini pekiştirir. K01 numaralı katılımcı bu durumu şöyle özetler: “O saatlerde kimsenin sesi çıkmaz, herkes kendi içindedir. Ya dua eder veya kendini sorgular.” Bunlar, manevi terbiyenin ve bireysel sorumluluğun medrese içindeki somut tezahürleri olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle gece, sadece sessizlik değil, anlamın derinleştiği bir zamansal katmandır. Bu bağlamda, yatsı namazı sonrası medrese hayatının en derin zihinsel ve manevi yoğunluğuna ulaştığı kritik bir zaman dilimidir.

Gece geç saatler, özellikle ileri düzeydeki “jêhat” (çalışkan) talebeler için özel bir çalışma dönemi olarak değerlendirilir. Bu saatlerde yapılan bireysel okumalar, ertesi günkü derslere hazırlık olan mütalaa veya ileri düzey metinlerin müzakeresi, medrese gününün pedagojik boyutunu geceye taşır. K02 numaralı katılımcının vurguladığı gibi, “Yemek yemiyorsa, namaz kılmıyorsa, uyumuyorsa, ya metin yapıyordur ya mütalaa, ya müzakere veya tekrar...” Bu ifade, medrese hayatının her anında bilgiyle kurulan ilişkinin sürekliliğini çarpıcı biçimde özetler. Bu dört eylem, yani metin, mütalaa, müzakere ve tekrar, medrese gündelik hayatının hem en sıradan hem de en anlam yüklü bileşenleri olarak zamanın örgütlenmesinde belirleyici rol oynar. Bir başka ifadeyle bu dört eylem, medrese hayatının yalnızca öğrenme değil, bir hayat biçimi olarak da kurgulandığını gösterir. Bu yapı içerisinde Kürtçe, yalnızca dilsel bir araç değil, aynı zamanda anlam inşasının ve toplumsal aidiyetin kurucu unsuru olarak işlev görür.

Sonuç olarak Kürt medresesi, sadece klasik ilimlerin öğretildiği bir kurum değil; aynı zamanda bir dilin, bir kültürün ve bir kimliğin gündelik hayat içerisinde yeniden üretildiği sosyolinguistik bir saha olarak değerlendirilebilir. Bazı sofî meşrepli talebeler için teheccüd namazıyla, birçok talebe için ise sabah ezanıyla başlayan ve gece yarısına kadar süren bu bütünlüklü zaman örgüsü, pedagojik, ideolojik, dilsel ve manevi katmanların iç içe geçtiği çok işlevli bir yapıyı temsil eder. Bu ritim içinde Kürtçe, sadece iletişim aracı değil; bilgi üretimi, yorumlama, aktarım ve maneviyatın dili olarak

kurumsallaşır. Fishman'ın (1972b) alan modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, medrese, Kürtçe için yalnızca bir kullanım alanı değil, aynı zamanda bu dilin akademik ve manevi anlamda kurumsallaştığı alternatif bir epistemolojik evren olarak işlev görmektedir. Bu yönüyle medrese, Kürtçe için alternatif bir akademik “alan” oluşturmakta ve onu sadece duyulan değil, düşünülen, tartışılan ve ifade edilen bir dile dönüştürmektedir. Bir başka ifadeyle Kürt medreseleri, Kürtçenin yalnızca konuşulan değil, aynı zamanda düşünülen, tartışılan ve hissedilen bir dile dönüşmesini sağlayan kurucu kurumlardır. Bu yapısal süreklilik, hem Kürtçenin kurumsal meşruiyetini hem de medrese hayatının çok katmanlı karakterini anlamak açısından temel bir referans noktası sunmaktadır.

3.2.1.2. Ders Anlatımında Kullanılan Dil

Mardin'de gerçekleştirdiğimiz saha araştırmasına konu olan medreselerde, Türkiye'nin farklı illerinden gelen talebeler bulunmakla birlikte, çoğunlukla bölge halkının çocukları eğitim almaktadır. Bu talebelerin büyük bir kısmı etnik olarak Kürt kökenlidir ve hemen hepsi, gündelik hayatta da baskın biçimde kullanılan anadilleri olan Kürtçeyi (özellikle Kurmancî lehçesini) konuşmaktadır. Bununla birlikte, Mardin'in çok kültürlü yapısı gereği medreselerde hatırı sayılır sayıda Arap kökenli talebe ile daha az sayıda olmakla birlikte Zaza kökenli talebeler de yer almaktadır. Söz konusu etnik ve dilsel çeşitlilik, hem müderrisler hem de talebeler tarafından bir farklılık değil, aksine bir zenginlik olarak yorumlanmakta ve farklı dil ve lehçeleri öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, talebelerin dilsel farkındalıklarını artırmakta ve çokdilli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Ayrıca, bu çeşitlilik, talebelerin farklı kültürel perspektifleri tanımlarına da olanak sağlamaktadır.

Bu çokdilli ortam, ders anlatım pratiklerini doğrudan etkilemektedir. Geleneksel usullerle sürdürülen öğretim süreçlerinde, dersin anlatım dili çoğu zaman talebenin dilsel yeterliliğine göre esnek bir şekilde şekillenmekte, bu da müderrislerin çokdilli bir anlatım stratejisi geliştirmelerini gerektirmektedir. Saha gözlemlerimiz ve görüşmelerimiz ışığında, müderrislerin, birden fazla dilde ders verebilme yetkinliğine sahip oldukları, derslerde en fazla kullanılan dillerin de sırasıyla Kürtçe, Türkçe ve Arapça olduğu belirlenmiştir. Ancak, ders anlatımında kullanılan dillere karşın, okutulan temel metinlerin neredeyse tamamı klasik Arapçayla yazılmış eserlerdir. Bu çokdilli öğretim durumu, modern seküler eğitim sisteminde yetişmiş talebeler için alışılmadık bir eğitim dinamiği gibi görünse de, çokdilli topluluklarda eğitim süreçlerini inceleyen

sosyolinguistik yaklaşımlar açısından tanıdık bir örnektir (Hornberger, 1988, s. 3-17). Bu bağlamda, dilsel çeşitlilik, eğitim sürecinin bir parçası olarak kabul edilmekte ve öğretim stratejileri bu çeşitliliğe göre uyarlanmaktadır. Bu yaklaşım, talebelerin farklı dilsel kaynaklardan faydalanmalarını ve çokdilli yetkinliklerini geliştirmelerini desteklemektedir.

Medrese ortamında kullanılan dilsel kategorilerin birbirine geçtiği ve zaman zaman örtüştüğü görülmektedir. Özellikle “eğitim dili”, “öğretim dili”, “öğrenme dili”, “iletişim dili”, “anlatım dili”, “ifade dili”, “gölge dil”, “akademik dil”, “kültürel taşıyıcı dil”, “yardımcı dil”, “talî dil”, “aslî dil”, “ikincil öğrenme dili”, “kod değiştirimi dili”, “aracı dil”, “din dili”, “metin dili” ve “kaynak dili” gibi kavramların mevcut tanımlarının, medrese bağlamında, yetersiz kaldıklarından, yeniden ele alınması ve sınırlarının yeniden çizilmesi gerekmektedir. Zira bu kavramlardan herhangi birinin tek başına medresedeki dil durumunu yani karmaşık dilsel işleyişi açıklamada yetersiz kaldığı, dilin bağlama ve işlevine göre sürekli biçim değiştirdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, dilin sabit bir yapıdan ziyade, dinamik ve çok işlevli bir araç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, medreselerdeki dil kullanımı, talebelerin ve müderrislerin ihtiyaçlarına göre şekillenmekte ve esnek bir yapı arz etmektedir.

Katılımcıların beyanları, Kürtçenin medreselerde sadece gündelik iletişimde değil, aynı zamanda ders anlatımında da etkin biçimde kullanıldığını göstermektedir. K01 numaralı katılımcının şu vurgusu dikkate değerdir. “Bizim bu bölgelerde medrese okumuş demek aynı zamanda Kürtçeyi iyi biliyor anlamına gelir. (...) Bizim köylülerin sıklıkla uğradıkları, gidip ilim tahsil ettikleri medreselerde iletişim dili, eğitim dili Kürtçe idi...” Bu ifade, Kürtçenin sadece anadili olmanın ötesine geçerek akademik ve pedagojik bir vasıta hâline geldiğini göstermektedir. Katılımcının dikkat çektiği üzere, medresedeki Kürtçe ile sokak dili arasında süreklilik mevcuttur. Bu durum, medrese ortamında dilsel dönüşüm veya kopukluk yerine bir devamlılık ve uyum olduğunu işaret etmektedir. Benzer biçimde K05 numaralı katılımcı da Kürtçeyi doğrudan “eğitim ve anlatım dili” olarak nitelendirmekte ve şöyle demektedir: “Kürtçe bana göre bizim zamanımızda da eğitim ve anlatım dili olduğu gibi, şu anda Kürtçe ders verenler açısından da hala eğitim ve anlatım dilidir.” Buna karşın bazı katılımcılar, Kürtçeyi öncelikli olarak iletişim dili veya aracı dil olarak tanımlamaktadır. Örneğin K02 numaralı katılımcı, Kürtçenin eğitimden ziyade daha çok iletişim aracı olduğunu vurgularken; K04 ise bu aracı rolü daha açık biçimde şu sözlerle ifade etmektedir: “Çünkü talebe medreseye gittiğinde

Arapçaya yoğunlaşıyor. Kürtçeyi, Arapça öğrenme yolunda ‘Ben bu dili bir araç olarak kullanıyorum.’ mantığı ile kullanıyor.” Bu görüşler, Kürtçenin medresedeki rolünün monolitik bir kategoriye indirgenemeyeceğini, farklı işlevlerde kullanılabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, “eğitim dili”, “iletişim dili”, “anlatım dili” ve “aracı dil” gibi kategorilerin medrese bağlamında birbirine geçtiği ve çoğu zaman örtüştüğü söylenebilir.

K06 numaralı katılımcı ise Kürtçenin ders anlatımındaki konumunu daha teknik bir biçimde ifade etmiştir: “Dersin işlenme sürecindeki konuşmalar Kürtçe yapılıyor. Daha doğrusu anlatım dili Kürtçe.” Bu açıklama, Kürtçenin anlatım dili olarak işlev gördüğünü ve öğretimin sözlü aktarımında temel dil olarak kullanıldığını göstermektedir. Ancak, derslerdeki metinlerin çoğu klasik Arapçayla yazılmış olup, öğretim süreci bu metinlerin Kürtçeye şerh edilmesiyle yürütülmektedir. Nitekim K08 numaralı katılımcı bu uygulamayı şöyle özetlemektedir: “Zaten metinleri Arapça kitaplardan okuyorlar ama anlatım genellikle Kürtçedir. (...) anlatım tamamen Kürtçedir.” Bu pratik, çokdilli öğretim modelleri açısından incelendiğinde, Hornberger’in (2003b, s. 318) “çift dilli süreklilik modeli”yle uyumlu bir yapı arz etmektedir. Bu modele göre, çokdilli eğitim ortamlarında, talebelerin dilsel kaynakları arasında bir “kesişme” alanı bulunur ve öğretim süreçleri bu kesişme üzerinden inşa edilir. Medrese ortamında da, ders anlatımı Kürtçe yapılmakta; ancak klasik metinler Arapça olduğundan, öğrenme süreci çift dilli bir altyapıya dayanmaktadır.

Bu çokdillilik sadece Kürtçe-Arapça ilişkisiyle sınırlı değildir. Türkçe de bazı pedagojik durumlarda devreye girmektedir. K07 numaralı katılımcının verdiği örnek durumu somutlaştırmaktadır: “Biz faqalarımızla genelde Kürtçe konuşuyoruz, dersi de Kürtçe anlatıyoruz. Bazen, mesela şive farklılıklarından dolayı anlamadıkları zaman Türkçeye tercüme ediyoruz. Ama bu eğitim dilimizin Kürtçe olmadığını göstermez.” Bu açıklama, kelime farklılıkları ve şive engellerinin aşılmasında Türkçenin tamamlayıcı bir araç olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Ayrıca, dilin pedagojik etkinliği önceliklendiğinden, müderrisler talebenin en iyi anlayabileceği dili seçerek anlatımı sürdürebilmektedir. Bu tutum, dilin “tekil kimliğini” değil, işlevsel esnekliğini temel alır. Ders anlatımında tarihsel olarak önemli bir yer tutan Farsça ise, günümüzde önceki dönemlere kıyasla çok daha az kullanılmaktadır. Bazı müderrislerin kendi talebelik dönemlerinde Farsça metinler okudukları bilgisine ulaşılmış olsa da, bu geleneğin önceki dönemlerdeki kadar güçlü bir yer tutmadığı ve artık nadiren sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı müderrislerin, özellikle “talib” olarak adlandırılan ileri

düzeydeki talebelerle yapılan derslerde ve kendi aralarındaki konuşmalarda zaman zaman Arapçayı tercih ettikleri de gözlenmiştir. Bu tercihin, özellikle talebeler üzerinde örnek oluşturmak ve klasik kaynaklarla doğrudan temas kurma becerisini teşvik etmek amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu uygulama, talebelerin Arapça dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamakta ve klasik metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Katılımcı ifadeleri, medrese ortamında dil kategorilerinin sabit olmadığını, dersin içeriği, hedefi ve talebe profiline göre şekillendiğini göstermektedir. Bu da, medrese pratiğini, eğitim dili üzerine süren tartışmalarda alternatif bir model hâline getirmektedir. Sabit bir eğitim diline bağlı kalmayan, ancak işlevsel çokdilliliği benimseyen bu model, dilin bir engel değil, pedagojik bir imkân olarak değerlendirildiğini göstermektedir. K03 numaralı katılımcının şu ifadesi bu anlayışı yansıtmaktadır: “Biz medreselerde, o ilimleri Kürtçe almışsak bu neyi gösteriyor? Demek ki Kürtçe eğitim dili olarak kullanılabilir düzeydedir, değil mi? (...) Hem eğitimde hem de diğer alanlarda rahatlıkla kullanılabileceğini düşünüyorum.” Sonuç olarak, medreselerde ders anlatımında kullanılan dil, sabit ve hiyerarşik bir yapıdan ziyade dinamik, bağlamsal ve çok işlevli bir özellik taşımaktadır. Eğitim süreci boyunca Kürtçenin, Arapçanın ve zaman zaman Türkçenin pedagojik birer araç olarak işlev gördüğü bu yapı, çokdilliliğin bir yük değil, bir kaynak olarak görülebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda medreselerdeki dilsel pratikler, hem sosyolinguistik hem de pedagojik açıdan çok katmanlı bir çözümleme gerektirmektedir.

3.2.1.3. Medresenin İletişim Dili

Kürtçenin statüsüne ilişkin tartışmalar, uzun süredir hem akademik hem de siyasal alanda çeşitli düzeylerde gündemde kalmaya devam etmektedir. Bu tartışmaların merkezinde sıklıkla yer bulan meselelerden biri de Kürtçenin bir eğitim dili olarak kabul edilip edilemeyeceğidir. Medrese pratiğinde Kürtçenin üstlendiği işlev bu bağlamda özel bir önem arz eder. Bu nedenle Kürt medreselerine ilişkin yapılan çalışmalarda “Kürtçenin eğitim dili olup olmadığı” sorusu, hem teorik hem de ampirik düzeyde sıklıkla ele alınan bir konu olmuştur. Ancak özellikle 2010 öncesi akademik çalışmalarda bu statünün açık biçimde tanımlanmasından kaçınıldığı görülür. Bunun bir nedeni de dilsel kategorilerin iç içe geçmişliği ve terminolojik çeşitliliğidir. “Eğitim dili”, “öğretim dili”, “öğrenme dili”, “iletişim dili”, “anlatım dili”, “ifade dili”, “gölge dil”, “akademik dil”, “kültürel taşıyıcı dil”, “yardımcı dil”, “talî dil”, “aslî dil”, “ikincil öğrenme dili”, “kod değiştirimi dili”,

“aracı dil”, “din dili”, “metin dili” ve “kaynak dili” gibi kavramların kullanımı hem literatürde hem de sahada yeknesaklık arz etmemektedir.

Sahadaki gözlemlerimizde ve görüşmelerimizde da benzer kafa karışıklığını yansıtan kavramlaştırmalarla karşılaştık. Bazı katılımcılar eğitim dili ifadesini geniş anlamıyla kullanırken bazıları daha özenli ve seçici davranıp iletişim dili-eğitim dili ayrımını yapmaktadırlar. Saha araştırmamızda yapılan görüşmeler, medreselerde Kürtçenin rolüne dair algıların büyük ölçüde deneyime dayalı olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların bir kısmı Kürtçeyi açık biçimde “eğitim dili” olarak tanımlarken, diğer bir kısmı daha ihtiyatlı bir yaklaşımla bu işlevi “iletişim dili” veya “aracı dil” gibi kavramlarla sınırlı tutmaktadır. Bu farklılaşma, hem bireysel dil deneyimlerinden hem de eğitim sürecine ilişkin pedagojik yaklaşımlardan beslenmektedir.

İletişim dili özelinde değerlendirildiğinde, medrese mensuplarının (hocalar ve talebeler) kendi aralarında büyük oranda Kürtçeyi kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, Kürt olmayan talebeler ilk yıllarında iletişim için Türkçe veya Arapçayı tercih etseler de, ilerleyen yıllarda Kürtçeyi öğrenmeleriyle birlikte iletişim dili olarak Kürtçeye geçtikleri ifade edilmiştir. Bu dönüşüm, Kürtçenin yalnızca anadili değil, aynı zamanda etnik aidiyet dili, işlevsel bir iletişim dili, etkileşim dili, cemaat dili ve sosyal aidiyet simgesi olarak konumlandığını göstermektedir. Bu süreç, talebelerin dilsel entegrasyonunu kolaylaştırmakta ve medrese topluluğunun bir parçası olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, bu durum, dil öğreniminin doğal bir ortamda gerçekleştiği bir örnek teşkil etmektedir. Müderrisler, iletişim dili tercihlerinde pedagojik duyarlılığı esas almakta; talebenin kendisini en rahat ve etkili biçimde ifade edebildiği dili esas alarak bireysel farklılıkları gözetken bir dil kullanımı sergilemektedirler. Medreselerin içe dönük ve samimi yapısı, talebelerin dilsel profillerinin kısa sürede anlaşılmasına imkân sağlamakta ve müderrislerin çokdilli stratejiler geliştirmesini mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, talebelerin öğrenme süreçlerini desteklemekte ve öğretim verimliliğini artırmaktadır. Ayrıca, bu durum, müderrislerin dilsel esnekliğini ve pedagojik yetkinliğini göstermektedir.

Örneğin K01 numaralı katılımcı, medreselerde Kürtçenin çok yönlü bir işleve sahip olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Ben şu noktayı vurgulamak istiyorum: Özellikle medrese geleneğinin Kürtçedeki muhafazakârlık, o eski nosyonunu muhafaza etme üzerindeki etkisi de çok büyüktür. Bizim bu bölgelerde medrese okumuş demek

aynı zamanda Kürtçeyi iyi biliyor anlamına gelir. Çünkü kaynak-metin dili olmasa da, iletişim dili ve hatta eğitim dili diyebiliriz buna. Evet, bizim bu bölgede eğitim dili tamamen Kürtçeydi.” Bu ifade, Kürtçenin yalnızca gündelik etkileşim dili değil, aynı zamanda bilgi aktarımı ve pedagojik açıklamalar için de temel araç olduğunu göstermektedir. K01 numaralı katılımcının vurguladığı gibi, halkın medreseye dair hafızası aynı zamanda Kürtçe ile kurulan pedagojik bir hafızadır. Bu durum, dilsel kimliğin kurumsal bir zemin üzerinden aktarılmasına işaret eder. Ancak, bazı katılımcılar Kürtçeyi esasen “iletişim dili” olarak tanımlamayı tercih etmektedir. K02 ve K04 numaralı katılımcılar bu görüşü dile getirenler arasındadır. K02 numaralı katılımcı şöyle demektedir: “Kürtçe eğitim dilinden daha çok iletişim dilidir. İletişim dili daha ağır basıyor bana göre.” Bu ifade, Kürtçenin eğitsel içerik üretme aracı olarak değil, daha çok sosyal ve gündelik hayat pratiklerinde birleştirici unsur olarak kullanıldığına işaret eder. K04 numaralı katılımcı ise daha teknik bir gerekçelendirme yaparak şunları söylemektedir: “Bana göre Kürtçe, eğitim dilinden çok iletişim dilidir, yani aracı dildir... Çünkü talebe medreseye gittiğinde Arapçaya yoğunlaşıyor. Kürtçeyi, Arapça öğrenme yolunda ‘Ben bu dili bir araç olarak kullanıyorum.’ mantığı ile gerekçesi ile kullanıyor.” Bu yorum, Kürtçeyi bir “transit dil” olarak konumlandırmakta; talebelerin Kürtçeyi Arapçaya geçiş sürecinde kullandığını savunmaktadır. Böylece Kürtçe, eğitimsel bir hedef olmaktan ziyade bir geçiş aracına indirgenmektedir. Buna karşılık K03 numaralı katılımcı, Kürtçenin potansiyelini eğitim dili olarak savunmakta ve şöyle demektedir: “Biz medreselerde, o ilimleri Kürtçe almışsak bu neyi gösteriyor? Demek ki Kürtçe eğitim dili olarak kullanılabilir düzeydedir, değil mi? Bunu net şekilde gösteriyor.” Bu görüş, deneyimsel bir gerekçelendirmeye, Kürtçenin halihazırda eğitim dili olarak işlev gördüğünü ve bu durumun daha sistematik bir kabul için yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Anlatım ve aktarım işlevlerine yapılan vurgu, medrese pedagojisinde Kürtçeye atfedilen değeri açıkça ortaya koymaktadır.

Kürtçenin kullanım biçimleri konusundaki çeşitlilik sadece tanımlarda değil, pratikte de gözlemlenmektedir. K06, K07 ve K08 numaralı katılımcılar derslerin genellikle Kürtçe işlendiğini, anlatımların çoğunlukla Kürtçe yapıldığını belirtmektedir. K06 numaralı katılımcı, bu durumu açık biçimde şöyle ifade etmektedir: “Dersin işlenme sürecindeki konuşmalar Kürtçe yapılıyor. Daha doğrusu anlatım dili Kürtçe.” K07 numaralı katılımcı, bu durumu daha ayrıntılı biçimde açıklamakta ve medrese ortamındaki şive farklılıklarının bazen Türkçe müdahaleleri zorunlu kıldığını ifade

etmektedir: “Biz faqîlerimizle genelde Kürtçe konuşuyoruz, dersi de Kürtçe anlatıyoruz. Bazen, mesela şive farklılıklarından dolayı anlamadıkları zaman Türkçeye tercüme ediyoruz. Ama bu eğitim dilimizin Kürtçe olmadığını göstermez.” Bu ifadeler, Kürtçenin anlatım dili olarak istikrarlı biçimde kullanıldığını, ancak bazı durumlarda anlaşılabilirliği artırmak adına diğer dillerin devreye girebildiğini göstermektedir. Bu durum, çokdilliliğin medrese pedagojisinin bir parçası olduğunu ve iletişim stratejilerinin esnek biçimde belirlendiğini ortaya koyar.

Katılımcıların çoğu Kürtçeyi ana iletişim dili olarak tanımlamakta ve bunun hem eğitsel hem de toplumsal bir anlam taşıdığını vurgulamaktadır. Nitekim K09 numaralı katılımcının şu cümlesi bu durumu özetlemektedir: “Medresede müderris ve talebelerin çoğu Kürtçe, Arapça ve Türkçe bilir ve konuşur. Ama iletişim dili olarak Kürtçeyi kullanıyoruz.” Bu çokdilli ortamda Kürtçenin öne çıkan bir iletişim aracı olması, medreselerde gelişen özgül bir “jargon”un da oluşmasına yol açmaktadır. Özellikle sınırlı bir sosyal çevrede, yoğun akademik etkileşimlerin yaşandığı bu ortamda Kürtçe, sesletimden sözdizimine kadar belirgin biçimde farklılaşan, anlam düzeyinde katmanlaşan bir biçim kazanır. Bu durum, Kramsch’ın (2009, s. 65-66) belirttiği şekilde, dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir toplumsal aidiyet ve bilişsel yapı kurma biçimi olduğunu gösterir. Bu bağlamda, Osmanlı Devletinin en güçlü olduğu bir dönemde, İran sınırında görece istikrar, barış ve huzurun olduğu 17. yüzyılın ortalarında bölgeyi gezip ayrıntılı malumat veren Evliya Çelebi’nin yaptığı gözlemler de önemlidir. Her ne kadar doğrudan medreselerin içinde kullanılan dillerden söz etmese de, halkın konuştuğu diller arasında Kürtçeye verdiği yer, medreselerin de bu çokdilli yapının bir parçası olduğunu ima eder (1999, s. 278). Medrese halk ilişkisini dil düzeyinde bilen biri olarak medreselerin yörede en yaygın olarak kullanılan dillerin kullanıldığını söyleyebiliriz. Medrese, hem bu bölge dillerinin hem de dinî ilimlerin birlikte öğrenildiği bir sahne olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak, Kürt medreselerinde Kürtçenin konumu, sabit bir statüden ziyade işlevsel bir çoğulluk içinde şekillenmektedir. “Eğitim dili”, “öğretim dili”, “öğrenme dili”, “iletişim dili”, “anlatım dili”, “ifade dili”, “gölge dil”, “akademik dil”, “kültürel taşıyıcı dil”, “yardımcı dil”, “talî dil”, “aslî dil”, “ikincil öğrenme dili”, “kod değiştirimi dili”, “aracı dil”, “din dili”, “metin dili” ve “kaynak dili” gibi kavramların hepsi, katılımcıların deneyimlerine göre anlam kazanmaktadır. Bu durum, medrese ortamında dilin sabit bir kod olmaktan çok, çok işlevli bir pratik olduğunu göstermektedir.

3.2.1.4. Medrese Ortamında Müzakerelerin Yapıldığı Dil

Medrese ortamında sürdürülen pedagojik etkileşimde, eğitim dili ile iletişim dili arasındaki sınır zaman zaman muğlaklaşsa da, müzakere diline dair katılımcı anlatılarında son derece belirgin bir uzlaşma gözlenmektedir. Müderrislerin hemen tamamı, talebenin gün içinde Hocasıyla işlediği dersini kendisinden daha ileride olan “talib” ile aynı gün veya bir sonraki gün, tekrar etmesi anlamına gelen “müzakere”lerde kullanılan dilin Kürtçe olduğunu ifade etmişlerdir. Müzakerelerin Kürtçe yapılması, “talib”in her türlü dil (ses, kurulum, anlam ve kullanım) birikiminin daha alt düzeydeki talebeye aktarılması açısından önemlidir. Bu durum, medrese ortamının çokdilli yapısı içerisinde Kürtçenin işlevsel statüsünü anlamak açısından önemli bir veridir. Fishman’ın (1972b, s. 438) “alan” kuramında işaret ettiği üzere, bir dilin belirli bir sosyal işlevde tutarlı biçimde kullanılması, o dilin kurumsal meşruiyetine ve toplumsal işlevselliğine doğrudan katkı sağlar. Medrese bağlamında da müzakerelerin Kürtçe yürütülmesi, bu dili sadece gündelik iletişimin bir aracı değil, aynı zamanda akademik/talimî bir dil olarak konumlandırmaktadır.

Katılımcıların neredeyse tamamı, müzakerelerin başat dilinin Kürtçe olduğunu açıkça ifade etmiştir. K01 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle aktarmaktadır: “Bütün müzakereleri Kürtçe yapardık. Bu, farklı şive ve ağızları da öğrenme fırsatı veriyordu.” Bu anlatım, yalnızca Kürtçenin kullanıldığını değil, aynı zamanda medrese ortamının bir şive çeşitliliği zemininde dilsel farkındalığı geliştiren bir işlev üstlendiğini de ima etmektedir. Buradan hareketle, müzakere sadece bir bilgi tekrarı değil, aynı zamanda dilsel çeşitliliğe duyarlılığı besleyen bir edinim süreci olarak değerlendirilebilir. Kürtçenin müzakerelerdeki merkezi konumu, dilsel rahatlıkla da ilişkilendirilmektedir. K02 numaralı katılımcı bu noktada şu tespitte bulunmaktadır: “Kürtçeyi en fazla müzakere de kullanıyorduk, %90 civarı; sonra derste, daha sonra ise metinde. Müzakereler, hocayla değil arkadaşlar arasında yapıldığından daha rahat konuşabilme imkânı doğuyordu.” Bu ifade, bireyin dil seçimini belirleyen sosyal bağlama dikkat çeker. Hoca karşısında yaşanan dilsel çekingenlik, arkadaş ortamında yerini daha serbest ve spontan bir dil kullanımına bırakmakta; bu durum, Goffman’ın (1981, s. 137) “katılım çerçevesi” (participation framework) kavramsallaştırmasıyla da uyumludur. Katılımcının ifadesinde, müzakerelerin bir yandan pedagojik, diğer yandan sosyal olarak destekleyici bir alan oluşturduğu anlaşılmaktadır.

K03 numaralı katılımcı ise Kürtçenin medresedeki genel konumunu şöyle özetlemektedir: “Bizim okuduğumuz dönemlerde medreselerde Türkçe hiç kullanılmıyordu. Bazen Türk faqîler da gelebiliyordu. Onun dışında müzakerelerimiz, derslerimiz genellikle Kürtçeydi. Metinler, Seydalarımız tarafından Arapça okunup Kürtçe anlatılır, açıklanırdı. Aynı şekilde biz de müzakere yaparken metni Arapça okuduktan sonra birbirimize Kürtçe anlatırdık. Medresenin Kürtçeme katkısı çoktur... Ders okurken, müzakere yaparken sürekli Kürtçe kullanıyorduk.” Bu anlatımda dilsel roller açık biçimde belirlenmiştir: Arapça metin dili, Kürtçe ise anlamın açıldığı, yorumlandığı ve aktarıldığı dillerdir. Bu durum, dilin farklı “kod”larda kullanıldığı bir ikideğişkeli yapıdan çok, işlevsel bir dilsel iş bölümü olarak değerlendirilmelidir (Ferguson, 1959, s. 329). Benzer şekilde K04 numaralı katılımcı da dil tercihlerinin sosyolojik kompozisyona bağlı olduğunu vurgular: “Babam dâhil seydalar, dediğim gibi, çoğunluk eğer anadili Kürtçe olan talebelerden oluşuyorsa tercihen eğitim ve sohbet ortamında Kürtçe kullanır, Kürtçe konuşurlardı.” Burada, “tercihen” vurgusu, Kürtçenin pedagojik bir zorunluluk değil, bilinçli bir seçim olarak yerleştiğini gösterir. Bu tür tercihler, dilsel farkındalığın toplumsal aidiyetle nasıl örüldüğünü de açığa çıkarır.

Kürtçenin yalnızca gündelik bir araç değil, pedagojik bir aktarım dili olduğunu vurgulayan bir diğer katılımcı, K05, şöyle demektedir: “Bizde kitap ister Kürtçe olsun, ister Arapça olsun, fark etmeksizin izahı, anlatımı Kürtçe yapılırdı. Bize Arapça anlatan hiç olmadı... Müzakereler de aynı şekilde Kürtçeydi. Tamamı Kürtçeydi.” Bu ifade, Kürtçenin medrese pedagojisinde yalnızca yardımcı değil, asli bir anlatım dili haline geldiğini net biçimde ortaya koymaktadır. Son olarak, K06 numaralı katılımcı, hem ders işleme süreci hem de müzakerelerde Kürtçenin sürekliliğini vurgular: “Dersin işleme sürecindeki konuşmalar ve dersin müzakeresi Kürtçe yapılıyor. Daha doğrusu anlatım dili Kürtçeydi... Anlatım dili, gerek hocanın ders vermesi gerekse dersi müzakere etmesini tamamen Kürtçe yapıyorduk.” Bu vurgu, anlatım dilinin bir tercihten öte, kurumsal bir pratiğe dönüştüğünü gösterir.

Tüm bu anlatılar değerlendirildiğinde, medrese ortamında müzakerelerin Kürtçe yürütülmesi, sadece talebeler arasında gerçekleşen bir pratik değil, aynı zamanda Kürtçenin işlevsel olarak akademikleşmesini sağlayan bir sosyolinguistik mekânizma olarak da işlev görmektedir. Müzakere, burada hem anlam üretiminin hem de dil yetkinliğinin pekiştirildiği bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle, Fishman’ın (2006, s. 93) “dilsel alan” kavramsallaştırmasıyla tam anlamıyla örtüşen bir yapıdan söz

edilebilir: Dil, yalnızca konuşulan değil, sistemli biçimde aktarım, tekrar ve yorum nesnesi hâline gelen bir kültürel sermaye biçimine dönüşmektedir.

3.2.1.5. Medrese Ortamında Sohbetlerin Yapıldığı Dil

Medrese ortamında gerçekleştirilen eğitimsel pratiklerin önemli bir parçası da müfredat dışı sohbetlerdir. Bu sohbetler genellikle yatsı namazı sonrası düzenlenen, ahlaki, manevi ve toplumsal meselelerin konuşulduğu yarı-resmî öğrenme ortamlarıdır. Katı bir müfredat yapısına sahip olmayan bu etkinlikler, medrese eğitiminin gayriresmî ancak pedagojik niteliği güçlü unsurları arasında yer almaktadır. Sohbetlerde, sadece dinî meseleler değil, aynı zamanda aktüel gelişmeler, toplumsal olaylar ve bireysel davranışlara ilişkin yönlendirmeler de ele alınmakta; dolayısıyla bu ortamlar talebelerin dünyayı anlamlandırma biçimlerine yön vermektedir.

Bu sohbetlerin dilsel boyutu da en az içeriği kadar dikkat çekicidir. Nitel görüşmelerde elde edilen bulgulara göre, sohbetlerin çoğunlukla Kürtçe yapıldığı, ancak bu tercihin hem müderrisin hem de katılımcı grubun dil yeterliliğine bağlı olarak zaman zaman Türkçeye de kayabildiği görülmüştür. Özellikle üniversite görmüş, Türkçeye daha aşina olan “talib”lerin katıldığı ortamlarda Türkçe sohbetlerin de yapıldığı anlaşılmaktadır. K07 numaralı katılımcının ifadesi bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Genel dersi yapan kişiye bağlıdır. Mesela ben yaptığım zaman genelde Kürtçe yaparım, diğer müderrisimiz de Kürtçe yapar ama ‘talib’ler Türkçe de yapar. Taliblerimizin dili Türkçeye açılmış, çoğu üniversiteyi bitirmiş. Kürtçeyi çok iyi yapamazlar ama Türkçe ders sohbetleri yapıyorlar.” Bu ifade, hem Kürtçenin sohbet ortamlarındaki yerini hem de yeni nesil talebelerin Türkçeye kaymış dilsel tercihlerinin medrese içi dil pratiklerine etkisini göstermektedir.

Seydanın sohbeti Kürtçe yapmaya gayret etmesi, yalnızca geleneksel bir tercihi değil, aynı zamanda bir pedagojik stratejiyi de yansıtmaktadır. Çünkü bu tür ortamlarda kullanılan Kürtçe, derslerde karşılaşılmayan güncel kelime ve kavramların da gündeme gelmesini sağlamakta, böylece talebelerin dilsel repertuarını genişletmektedir. K01 numaralı katılımcı bunu şöyle ifade eder: “Sohbet halkalarımızda, genel sohbetlerimizde Kürtçe kullanıyoruz.” Bu tür ifadeler, sohbetlerin dilsel işlevinin sadece geleneksel devamlılığı sağlamakla sınırlı olmadığını, aynı zamanda Kürtçeyi gündelik hayatın farklı boyutlarına da taşıyan bir araç olduğunu ortaya koyar. Bununla birlikte, bazı sohbetlerde Türkçenin etkisinin daha belirgin şekilde hissedildiği görülmektedir. Özellikle güncel meseleler tartışıldığında, Türkçeden ödünç alınan kelimelerin veya ifadelerin sohbetlere

karışması kaçınılmaz hâle gelmektedir. Bu durum, müderrisin Kürtçeye olan hâkimiyetini değil, daha çok mevcut Kürtçe söz varlığının güncel meseleleri ifade etmede yetersiz kalabildiğini göstermektedir. Burada mesele, dilsel eksiklikten çok, modern kavramlar için Kürtçede yeterli karşılık üretilmiyor oluşudur (Fishman, 2006, s. 42). Bu da müderrisleri, zaman zaman Türkçeye veya Arapçaya başvurmaya yöneltmektedir. Ancak bu durum, medrese ortamında Kürtçenin eğitsel meşruiyetini zayıflatmamaktadır. Aksine, Kürtçeye yeni kavramlar kazandırma çabasının zeminini oluşturur.

Kürtçe sohbetlerin devamlılığı, sadece müderrisin dilsel yetkinliğine değil, aynı zamanda bu dilsel tercihi norm olarak benimseyen medrese kültürüne de bağlıdır. Nitekim K10 numaralı katılımcı, bu durumu şu sözlerle ifade eder: “Medrese ortamında haftada bir yapılan sohbetlerde genel olarak Kürtçeyi kullanıyoruz.” Bu ifade, sohbetlerin sistematik biçimde Kürtçe yapıldığını ve bu pratiğin belirli bir düzenlilik arz ettiğini göstermektedir. Yine K07 numaralı katılımcının şu ifadesi bu gözlemi desteklemektedir: “Hem talebelerle hem de cemaatle sohbetlerde genellikle Kürtçe konuşuyorum.” Bu tür sohbetler, sadece talebelere değil, zaman zaman medrese dışından katılan kişilere de yönelik olabildiğinden, Kürtçenin kamusal bir dil olarak kullanıldığı alanların da genişlemesine katkı sunmaktadır. Sohbet ortamında kullanılan Kürtçenin içerdiği dilsel çeşitlilik, aynı zamanda şiveler arası geçişlerin de gözlemlenebileceği bir alan sunar. Müderrisin hangi bölgeden olduğu, hangi şiveyi konuştuğu veya talebelerin ağırlıklı olarak hangi şiveye aşina oldukları gibi unsurlar, sohbetlerde kullanılan Kürtçenin biçimini etkilemektedir. Bu yönüyle sohbetler, sadece dinî bilgi aktarımı değil, aynı zamanda Kürtçenin çok katmanlı yapısının görünür olduğu birer dilsel etkileşim alanıdır.

Sonuç olarak, medreselerdeki sohbetlerin dili, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda Kürtçenin entelektüel ve toplumsal işlevinin sürdürüldüğü önemli bir sahadır. Bu sohbetlerde Kürtçeye sadık kalınması, hem dilin meşruiyetini hem de talebelerin bu dili farklı sosyal bağlamlarda kullanabilme kapasitelerini artırmaktadır (Heller, 2007, s. 18). Türkçenin zaman zaman karışması ise bu dilsel alanın zayıflığını değil, dönüşüm hâlindeki sosyo-dilsel gerçekliğini göstermektedir. Medrese sohbetleri bu anlamda, dil ideolojileri, kimlik ve pedagojik tercihler arasında kurulan karmaşık bir ilişkiler ağının parçasıdır.

3.2.1.6. Medrese Ortamında Arap Seydalar ile İletişim Dili

Medrese ortamında dil kullanımına ilişkin belirleyici etkenlerden biri, medrese içerisindeki aktörlerin anadilleridir. Her ne kadar müfredatta yer alan eserlerin dili

çoğunlukla Arapça olsa da, iletişim dili genellikle katılımcıların çoğunluğunu oluşturan talebelerin diline göre şekillenmektedir. Bu bağlamda, medreselerde eğitim dilinin belirlenmesinde seydalardan ziyade, sayıca üstün olan talebelerin dilsel profili yönlendirici olmaktadır (Blommaert, 2010, s. 105). Özellikle Kürtçenin çoğunluğun anadili olduğu medrese ortamlarında, Arap asıllı seydalar dahi bu dile yönelmekte ve zamanla Kürtçe öğrenerek bu dili derslerde ve gündelik iletişimde etkin biçimde kullanmaya başlamaktadır. Bu durumu destekleyen örneklerden biri K07 numaralı katılımcının ifadesinde açıkça görülmektedir: “Ben, anadilim Kürtçe olduğundan Kürtçe eğitim gördüm. Medresede derslerimiz hep Kürtçeydi. Seydalarımız Arapça metinleri Kürtçeye tercüme ediyorlardı. Her iki seydamız da aslen Araptı. Hem ilk hocam hem de daha sonraki hocam Araptı ama talebelerin hepsi Kürt olduğundan seydalar da mecburen Kürtçeyi öğrenmeye, işlemeye başladılar. Kürtçeyi öğrendiler ve Kürtçe ders vermeye devam ettiler.” Bu ifade, eğitim sürecinde öğretici figürlerin, kendi dilsel alışkanlıklarını katılımcıların dilsel gereksinimlerine göre esnetebildiklerini göstermektedir.

Bu tür bir dilsel uyarlanma süreci, dilsel iktidarın her zaman resmi makam veya bilgi üretiminde söz sahibi olan figürlerde değil, gündelik etkileşimin yönünü belirleyen toplumsal gruplarda olduğunu da gösterir. Bu bağlamda, Kürt talebelerin baskınlığı, Arap seydaların Kürtçeyi öğrenme ve kullanma eğilimlerini belirleyici bir faktör haline getirmektedir. Yine K07 numaralı katılımcının belirttiği üzere, seydaların aslen Arap olmaları ve Mardin’in farklı köylerinden gelmeleri onların mahallî Arapça lehçeleriyle donanmış bireyler olduklarını göstermektedir. Bu lehçeler, Kürtçeyi yeterince bilmeyen Arap kökenli talebelerle iletişimde stratejik olarak kullanılmaktadır. Bu durum, medrese ortamında yalnızca Kürtçe ile sınırlı olmayan, çokdilli ve lehçeler arası geçişlere dayalı bir dilsel pratiğin de var olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim K04 numaralı katılımcının ifadesi bu durumu net biçimde ortaya koymaktadır: “Evet, arada anlaşılmayan yerde, mesela işte şu kaide bunu söylüyor şeklinde Kürtçe anlatır. Anadili Arapça olan talebe ile göz göze gelir, anlamadığını düşündüğü yerde Arapça da anlatır ama fasih Arapça ile değil talebenin lehçesi ile... İkinci seydam aslen Arap olduğundan beni Arapça yani Mardin Midyat lehçesiyle yani çarşıda, pazarda konuştuğu, anadiliyle. Benim de Mahallemi olduğumu bildiğinden Mahallemi lehçesiyle devam ederdi.” Bu örnek, bir Arap Seydanın, ders ortamında Kürtçe anlatımı sırasında, Kürtçeye hâkim olmayan Arap bir talebeyle karşılıklı göz teması kurarak, açıklamayı aniden Mahallemi Arapçasına çevirmesi, dil değiştiriminin ne denli sezgisel ve bağlama duyarlı olduğunu

göstermektedir. Bir başka ifadeyle, sadece medrese ortamında değil, aynı zamanda medresenin dışında, yerel sosyokültürel bağlamda da anlamlı olan mahallî lehçelerin işlevselliğini göstermektedir.

Medreselerde gözlenen bu çokdillilik hali, klasik anlamda tanımlanan ikidillilikten öte, yerel çokdilli pratiklerin ve yerel bilgi rejimlerinin iç içe geçtiği hibrit bir dilsel ortamı işaret eder (Heller, 2007, s. 9). Arap seydaların Kürtçe öğrenme yönelimi bir yandan dilsel adaptasyonu temsil ederken, öte yandan Mahalleme Arapçalarının kullanımında görüldüğü gibi, bireylerin anadili performanslarına dayalı yerelleşmiş etkileşim örüntüleri, medreseyi çok katmanlı bir dilsel alan haline getirmektedir. Bu yönüyle medrese ortamı, yalnızca geleneksel bilgi aktarımının değil, aynı zamanda çokdilli etkileşimin doğal bir zemini haline gelmiştir. Bu ortamda hem öğrencilerin hem de öğrencilerin dilsel donanımları, karşılıklı uyum ve müzakerelere dayalı olarak şekillenmektedir. Medrese, bu bakımdan yalnızca dinî metinlerin değil, aynı zamanda çokdilli hayat pratiklerinin de üretildiği bir sahadır.

3.2.2. Çokdilli Ortam Olarak Medreseler

Medreseler, yalnızca dinî bilginin aktarıldığı geleneksel kurumlar olmaktan çok daha fazlasıdır. Bu yapılar, aynı zamanda farklı etnik grupların ve anadillerin bir araya geldiği dinamik çokdilli iletişim alanlarıdır. Özellikle Mardin ilindeki medreselerde, Kürtçe'nin (Kurmancî lehçesi) baskınlığına rağmen, Arapça, Türkçe ve Zazakî gibi başka dillerin de kullanıldığı karmaşık bir dilsel ortam söz konusudur. Mardin'in demografik yapısı bu çokdilli ortamın toplumsal zeminini hazırlar. Artuklu, Midyat, Savur ve Yeşilli ilçelerinde yoğun olarak yaşayan Arap nüfusu, bölgedeki dilsel çeşitliliğin önemli aktörlerinden biridir. Özellikle Ömerli ilçesinin doğusundan Midyat'a kadar olan yörede yerleşik ve "Mahalleme" olarak bilinen Araplar, Kuzey Suriye Arapçasına yakın mahallî lehçeleriyle bölgesel iletişimde farklı bir Arapça katmanı oluşturmaktadır (Jastrow, 2015a, s. 94). Bununla birlikte bu lehçeler, klasik (fasih) Arapçadan farklı oldukları için, medrese eğitimi bağlamında ayrı bir dikkatle ele alınmalıdır. Örneğin medrese ortamında bazen ders dışı gündelik konuşmalarda Arapça lehçeler tercih edilirken, ders anlatımında daha çok Kürtçeye ağırlık verilmektedir.

Bu bağlamda, müderrislerin çoğu da Kürtçe bilmedikleri durumlarda öğrenme yoluna gitmektedirler. Bu durum, medrese ortamındaki dilsel pratiklerin sadece yukarıdan aşağıya (öğretenden öğrenene) değil, yatay düzlemde karşılıklı etkileşimle

şekillendiğini göstermektedir. K07 numaralı katılımcı, bu etkileşimi şöyle özetler: “Ben, anadilim Kürtçe olduğundan Kürtçe eğitim gördüm. Medresede derslerimiz hep Kürtçeydi. Seydalarımız Arapça metinleri Kürtçeye tercüme ediyorlardı. Her iki seydamız da aslen Araptı... Ama talebelerin hepsi Kürt olduğundan seydalar da mecburen Kürtçeyi öğrenmeye başladılar... Arap faqîlere de dersleri Arapça verdiklerini hatırlıyorum.” Bu ifade, dilsel tercihin pedagojik zorunluluklarla nasıl şekillendiğine örnek teşkil etmektedir. Medresedeki çokdillilik, yalnızca bireysel dil becerileriyle sınırlı kalmaz; aksine, yapısal olarak medresenin kendisine içkindir. Bu nedenle medreseler, birden fazla dilin karşılaşma, müzakere ve aktarım mekânları olarak değerlendirilebilir.

Bu noktada, Kürtçenin iki ana lehçesi olan Kurmancî ve Zazakî arasındaki fark da göz ardı edilemez. Bu iki lehçe arasındaki karşılıklı anlaşılabilirlik oranı oldukça düşüktür. Bu nedenle araştırma süresince Kurmancî ve Zazakî, iki ayrı dil gibi değerlendirilmiştir. Zira her iki lehçeye hâkim olmayan bireylerin, karşı tarafı anlamakta ciddi zorluk yaşadığı gözlemlenmiştir. Bunun medrese ortamına yansması da çokdilliliği daha da karmaşık hale getirir. K03 numaralı katılımcı bu durumu şöyle dile getirmektedir: “Seydamızın Bingöl’de müritleri bulunduğu anadili Zazakî olan epey talebe, birlikte okuduğumuz epey Zaza arkadaş vardı... Derslerini hep Kürtçe olarak görüyorlardı... Seydamız da Zazakî biliyordu... Ben de o ortamda Zazakîyi biraz öğrendim... Bazen TRT Kurdî’deki Zazakî programları seyrediyorum. Hemen hepsini anlayabiliyorum.” Bu anlatı, bireylerin medrese ortamında yalnızca ders değil, aynı zamanda karşılıklı çokdilli temasla da öğrenme süreci yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu tür öğrenmeler, yalnızca iletişimsel değil; aynı zamanda kimliksel dönüşümlere de zemin hazırlamaktadır.

Sonuç olarak, Mardin medreseleri, hem etnik hem de dilsel çeşitliliğin eşzamanlı olarak yaşandığı mikro-sosyolojik alanlar olarak değerlendirilebilir. Bu çokdilli yapı, hem öğretim sürecini hem de talebeler arası etkileşim biçimlerini derinden etkilemekte; bireyler arasında dil temelli sosyal köprüler kurulmasını sağlamaktadır. Medreseler bu yönüyle yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda dilsel ve kültürel farkındalığı besleyen mekânlar olarak işlev görmektedir.

3.2.2.1. Medresede Kullanılan Kütçe Şiveler

Mardin ili sınırları içinde konuşulan Kürtçe şive ve ağızlar arasında gözle görülür farklar bulunmamakla birlikte, bazı mahallî şiveler; telaffuz, fonetik yapı, bazı kelimelerin kullanımları ve vurgu yönünden ayırt edici özellikler barındırmaktadır. Özellikle Midyat ve Dargeçit gibi tarihi Tur Abidin bölgesinde konuşulan “Torî”

değişkesi, ilin diğer yörelerinde konuşulan Kurmancîlere kıyasla bazı farklılıklar taşımaktadır. Bu farklılıklar, özellikle köy toplumsal çevresiyle sınırlı kalmış bireyler açısından anlaşılmayı zorlaştırabilmektedir. Kadınların, toplumsal cinsiyete dayalı mekânsal sınırlılıklar nedeniyle erkekler kadar farklı dilsel ortamlarla karşılaşmaması, onların mahallî değişkilere daha bağlı kalmasına sebep olmaktadır. Örneğin, Midyatlı bir kadın, hayatı boyunca sadece kendi köyünün dilsel çevresi içinde yetiştiği için Mazıdağı'ndan gelen biriyle aynı dili konuşmasına rağmen onu anlamakta güçlük çekebilmektedir. Bu durumu, K09 numaralı katılımcı, eşinin kendisini anlamakta zorlandığını şu ifadelerle dile getirmiştir: “Şivelerimiz farklı olduğundan özellikle ev içerisinde hanımla problem yaşıyoruz. Bazen ‘Dediklerinden bir şey anlamıyorum.’ diyor. Ama ben medresede okurken Mazıdağlı arkadaşlarla kaldığım için onun dediklerini gayet iyi anlıyorum.” Bu ifade, medrese ortamının şiveler arası karşılıklı anlaşılabilirliği artıran doğal bir eğitim ortamı işlevi gördüğüne işaret eder.

Medrese ortamında farklı yörelerden gelen talebelerle uzun süreli arkadaşlıklar neticesinde talebenin edindiği “yeni” Kürtçesi, doğup büyüdüğü yörenin Kürtçesini andırsa da artık bazı fonolojik ve morfolojik özellikleri itibariyle ondan farklıdır. Talebeler, kendilerindeki bu dilsel gelişim ve değişimin çoğu zaman hemen farkına varmazlar. Bayram tatillerinde köylerine dönüp akran ve büyükleriyle sohbet etmeye başlayıp bazen şaşkınlıkla bazen de istihzayla karşılaşınca dillerindeki değişimin farkına varırlar. Görüşmelerimizde sık sık dile getirilen, hemen tüm müderrislerin farkında ve bilincinde oldukları bu durum, müderrisin mutlak anlamda dile yaklaşımını şekillendiren unsurlardan birine dönüşür. Nitekim müderrisler, zamanla birçok meselenin hal yoluna gireceği inancını beslemelerinin temelinde bu gibi tecrübeler yatar. Benzer biçimde, Dargeçit'ten gelen bir talebe ile Savur'dan gelen bir talebe, başlangıçta aynı kavramları farklı kelimelerle ifade ettikleri için iletişimde sorun yaşayabilirler. Örneğin, biri “banî” derken diğeri “jor” kelimesini kullanır. K09 numaralı katılımcının ifadesi bu duruma örnektir: “Biz ‘yukarı’ manasında ‘banî’ diyoruz, buradakiler ‘jor’ diyorlar. Mesela küçük kardeşime ‘Herim jor’ yani ‘Yukarı gidiyorum.’ diyorum, bana boş boş bakıyor, ‘jor’ dediğimde anlamıyor, ‘banî’ deyince hemen anlıyor. Anlaması için mecburen kelimeyi değiştiriyorum.” Bu örnekler, Kürtçe şiveler arasındaki farkların gündelik iletişimi nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Aslen Savurlu ve 30 yıldır müderrislik yapan K07 numaralı katılımcının verdiği başka bir örnek, mecra ve hedef kitle farklılıklarının dil seçimindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır: “Mesela Cizre’de halka sohbet

yaptığımız zaman Türkçe anlatıyoruz çünkü şive farklılığı olduğu için bazıları anlamıyor. (...) Köyde bir medrese var, onlara Kürtçe ders yapıyoruz.” Bu bağlamda, dil seçimi, sadece pedagojik bir karar değil; aynı zamanda sosyo-dilsel bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır. Medreselerdeki dil kullanımı, hem müderrisin hem de talebenin dilsel profiline göre şekillenmekte, böylece bireyselleştirilmiş bir öğretim süreci mümkün olmaktadır.

3.2.2.2. Medrese Talebelerinin Çokdilli Ortamı

Medreselerdeki çokdilli ortam, planlı ve çoğu zaman yapay olarak yapılandırılan modern eğitim kurumlarındaki çokdilli eğitim model/stratejilerinden (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2011s. 13-14) çok, sokak veya çarşı-pazardaki gibi doğal, gündelik ve karşılıklı etkileşime dayalı bir çokdillilik biçimini yansıtır. Bu bağlamda, medreseler, bireysel ikidillilik gelişimi açısından sosyal etkileşime dayalı modelleri doğrular biçimde işlev görmektedir. Talebeler, 24 saat bir arada oldukları arkadaşları sayesinde farklı dilleri sadece duyarak değil, aynı zamanda ihtiyaçlar doğrultusunda aktif olarak kullanarak öğrenmektedir. Saha araştırması sırasında karşılaşılan birçok Zaza talebe, medreseye geldiklerinde Kurmancî bilmiyor olmalarına rağmen birkaç ay içinde bu lehçeyi etkin şekilde konuşabilir hâle gelmişlerdir. K02 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Aslen Zaza olan arkadaşlar vardı ve ne Zazakîyi ne de Kurmancîyi konuşabiliyorlardı. Ama medrese eğitimi sonrasında onların Kurmancî lehçelerinde çok iyi bir iyileşme, gelişme oldu. Medreseye başladıklarında, Kurmancî lehçesini konuşamayan Zazalar, medreseyi bitirdiklerinde lehçesi Kurmancî olan biri gibi Kurmancî konuşabiliyorlardı.” Bu ifadeden, medreselerin dil edinimi açısından “dil daldırma” (language immersion) olarak adlandırılan doğal bir dil banyosu ortamı sunduğu anlaşılmaktadır.

Benzer biçimde, Arap asıllı talebelerin de medrese ortamında Kürtçeyi öğrenme süreçleri gözlemlenmiştir. Ancak Türk kökenli talebelerin Kürtçe öğrenme oranlarının daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, bir yandan bu talebelerin medresede daha kısa süre kalmalarıyla, diğer yandan müderrislerin bu talebelere derslerini kısmen Türkçe anlatmalarıyla ilişkilendirilebilir. K01 numaralı katılımcı, bu durumu şu ifadelerle açıklamaktadır: “Ben Midyat’ta 2.5 yıl zaman zarfında, ikinci yılımda Kürtçe bilmeyen sadece bir arkadaşla karşılaştım. O da Türk idi... Biz o arkadaşla Türkçe anlaşıyorduk... Seydalar normalde Kürtçe ders veriyorlardı, bazen de Arapçayı Kürtçeden sonra kullanıyordu. Yani iletişim dili olarak Arapçayı Kürtçeye nazaran biraz daha az

kullanıyordu. Türkçe ise Seydanın için 3. diliydi. Seyda Türk talebeye Mantık dersini Türkçe anlatmaya çalışıyordu ama çok zorlanıyordu. Anlatabildiği kadar anlatıyordu.” Buradan anlaşılmaktadır ki, Türkçe bilen bir talebenin varlığı, diğer talebelerin de Türkçe pratiklerini artırmakta ve bu durum medresedeki çokdillilik düzeyini yükseltmektedir.

3.2.2.3. Kurmancînin Farklı Şivelerinin Medresedeki Yeri

Medrese, Kürt toplumu açısından farklı dilsel değişkelerin karşılaştığı ve etkileşime geçtiği özgün bir mekân olarak işlev görmüştür. Eğer medrese kurumu tarihsel olarak varlık göstermemiş olsaydı, özellikle coğrafi olarak dağınık ve zor erişilebilir bölgelerde yaşayan Kürtler arasında bölgesel iletişim zayıf kalacak, buna bağlı olarak lehçe, şive ve ağız gibi değişkeler arasındaki farklar daha da belirginleşecekti (Fishman, 1972a, s. 44). Bu noktada medreselerin üstlendiği işlev, söz konusu farklılıkların derinleşmesini önleyici bir rol oynamaları bakımından kritiktir. Medreselerin bu bütünleştirici işlevi üç ana ekseninde değerlendirilebilir. Birincisi ve belki de en belirleyicisi, farklı bölgelerden gelen Kürtleri aynı mekânda buluşturmasıdır. Farklı dilsel değişkelere sahip talebelerin uzun süreli ortak hayat ve öğrenim deneyimleri, onların hem karşılıklı farkındalık geliştirmelerine hem de farklı konuşma biçimlerini anlayıp kullanabilmelerine olanak tanımıştır. Bu süreç, doğal etkileşim yoluyla bir tür karşılıklı anlaşılabilirliğin inşasına zemin hazırlamıştır. Örneğin, Mazıdağı’ndan gelen bir talebenin Botan bölgesinin Cizre ilçesinden gelen bir talebe ile aynı odada kalması, her iki talebenin hem kendi şivelerinin farkına varmasını hem de karşıdakinin konuşma biçimlerine alışmasını sağlar. Bu alışma süreci sonunda her iki talebe de, örneğin “şewtandin”, “şewitandin” ve “şewatandin” gibi aynı kelimenin farklı telaffuzlarını veya ‘aşağı’ anlamında ‘jêr’in yanı sıra ‘xwarî’ kelimesini de eş zamanlı anlayabilir hâle gelir. Bunun yanında, klasik Kurmancî gramer metinleri ve edebî eserler de şiveler arası ortak bir yazı dili oluşturmada işlevseldir. Bu metinler, hem yazılı Kurmancîye model sunmakta hem de şive farklarını köprüleyen birer üst değişki görevi görmektedir.

İkinci olarak, medreselerde okutulan Kurmancî dilbilgisi kitapları, sözlük ve edebî metinler, yalnızca sözlü dillerin etkileşimiyle sınırlı kalmayan, yazılı dil üzerinden de bir standardizasyon eğilimi yaratmıştır. Medrese kültürü içinde yetişmiş olan müellif ve şairlerin kaleme aldığı bu metinler, farklı bölgesel Kurmancîlere dayanmakla birlikte, görece ölçünlü bir imla ve ifade biçimi geliştirmiştir. Bu tür metinler, hem keyfî yazım pratiklerini sınırlandırmaları hem de konuşma dilinin yazıya aktarımına yönelik işlevsel örnekler sunmaları bakımından önemli bir dilsel referans oluşturmuştur. Talebelerin

gündelik diline itibar kazandıran bu metinler, onları aynı zamanda yazılı ifade üretmeye de teşvik etmiştir. Ancak 20. yüzyılda yazılı Kürt edebiyatının niceliksel olarak artmasına rağmen, bu üretimleri destekleyecek kurumsal yapıların eksikliği, birçok değerli eserin zamanla kaybolmasına neden olmuştur. Zazakînin dilbilgisel ve edebî metinler açısından yeterince kurumsallaşmamış olmasıyla ortaya çıkan sorunlara tanıklık edildikçe, Kurmancînin tarihsel süreçte edindiği avantajlar daha belirgin hâle gelmektedir. Zazakî, standartlaştırılmış kaynakların eksikliği nedeniyle dilsel birlik ve karşılıklı anlaşılabilirlik bakımından dezavantaj yaşarken; Kurmancînin, çok daha geniş bir coğrafyada ve farklı toplumsal yapılara sahip aşiretler tarafından konuşulmasına rağmen, bu çeşitlilik içinde belli bir bütünlüğü koruyabilmesi dikkat çekicidir. Bu bağlamda, Kurmancîdeki görece bütünlüğün anlaşılabilmesi açısından medreselerin oynadığı rol daha da belirginleşmektedir. Araştırmalar, medrese ağlarının zayıf olduğu veya hiç bulunmadığı Kürt bölgelerinde, coğrafyanın düz ve ulaşılabilir olmasına rağmen, bölgelerarası etkileşimin sınırlı kaldığını ve buna bağlı olarak dilsel farklılaşmanın arttığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, medrese kurumunun güçlü olduğu bölgelerde, dağlık ve parçalı coğrafi yapıya rağmen, lehçeler arası iletişimin daha yoğun, dolayısıyla dil farklılaşmasının daha sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, medreselerin yalnızca bir eğitim kurumu olarak değil, aynı zamanda Kurmancînin iç bütünlüğünü ve karşılıklı anlaşılabilirliğini sağlayan toplumsal bir ağ olarak da işlev gördüğünü göstermektedir. Üçüncü olarak, medrese geleneğinden icazet alan din adamları, çoğu zaman kendilerinden coğrafi ve dilsel olarak farklı köylere yerleşerek, medresede içselleştirdikleri bilgi ve dil birikimini yeni ortamlara taşımışlardır. Bu durum, yalnızca dinî bilginin değil, aynı zamanda medrese aracılığıyla şekillenmiş ortak bir dilsel repertuarın da bölgesel sınırları aşarak dolaşıma girmesine katkı sağlamıştır.

3.2.2.4. Medresede Kullanılan Kürtçe Terim ve Kavramlar

Medrese ortamında Kürtçe, yalnızca gündelik iletişimin değil, aynı zamanda ders anlatımının da temel dili olarak kullanılmaktadır. Bu durum, medrese içerisinde yerel, geleneksel ve dinî bilgi sistemlerinin Kürtçeye özgü terim ve kavramlarla ifade edilmesini gerekli kılmıştır. Medrese eğitimi, Kürtçeyi sadece sözlü bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda soyut düşüncenin, mantıksal akıl yürütmenin ve kavramsal aktarımın dili hâline getirerek onu işlevsel bir akademik dile dönüştürmüştür. Bu dönüşüm süreci, klasik Arapça ilim literatürünün Kürtçeye çevrilmesi veya Kürtçede karşılıklarının yaratılmasıyla mümkün olmuştur.

Örneğin, ‘mantiq’ (mantık) dersi Kürtçe anlatılırken “berhemkirina fikirê” (düşüncenin üretilmesi) veya “rêbazên ramanê” (düşünce yöntemleri) gibi karşılıklar kullanılmaktadır. Benzer biçimde, ‘fiqh’ dersinde “hukmê şer’î” (şer’i hüküm), “mebhasê mîrasê” (miras bölümü), “melaferz” (zorunlu görevler) gibi kavramlar kullanılmakta, bu terimler Kürtçenin soyut kavramsallaştırma kapasitesini yansıtmaktadır. Bir diğer örnek olarak, ‘kelâm’ ilmine dair konular işlendiğinde “îsbata xwedê” (Tanrı’nın varlığının ispatı), “sifetanê xwedê” (Tanrı’nın sıfatları) gibi ifadeler başvurulmaktadır. Bu tür kullanımlar, medrese ortamında Kürtçeye yüklenen epistemolojik işlevin açık göstergesidir. Bu tür kavramsal kullanımlar, aynı zamanda talebelerin kavrama ve düşünme biçimlerini de şekillendirmektedir. Medresede bir “ilmî dil” olarak işlev gören Kürtçede, soyut düşünceye dair kavramlar doğrudan Kürtçe karşılıklarıyla aktarılmakta veya Arapçadan alınan kavramlar Kürtçeleştirilerek kullanılmaktadır. Örneğin, “nîqaş kirin” (tartışmak), “tesfîye kirin” (arınmak), “berhemê ramanê” (düşünsel ürün) gibi ifadeler, talebelerin soyut meseleleri kendi anadilleriyle kavramsallaştırmasını sağlamaktadır. K14 numaralı bir müderris bu durumu şu ifadelerle açıklamıştır: “Biz burada ‘akılla kavrayış’ meselesini ‘rêya ramanê bi aqilê’ diye anlatıyoruz. Bu cümle bizim talebeler için çok daha anlaşılır oluyor.” Buradaki örnek, Kürtçenin kavram üretme yeteneğinin, pedagojik süreçte nasıl devreye sokulduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Kürtçenin dinî ve ilmî bir dil olarak kullanımında dilin yapısal esnekliği de önemli rol oynamaktadır. Medrese öğretiminde hem klasik hem de çağdaş meseleler üzerine tartışmalar yapılırken yeni kavramlar türetilmekte veya var olan kavramlar yeniden tanımlanmaktadır. Örneğin, “berhevkirinê zanyariyê” (bilginin derlenmesi), “astengên ramanê” (düşüncenin engelleri) ve “şikl kirin” (şüphe etmek) gibi ifadeler, hem pedagojik etkinliğin hem de kavramsal muhakemenin yapıtaşlarını oluşturmaktadır. Nitekim K12 numaralı katılımcı bu hususta şunu belirtmiştir: “Talebeler ilk başta ‘şikl kirin’ ne demek diye soruyordu. Şimdi onu mantıkta delilin zayıflığı olarak anlayabiliyorlar.” Bu kullanım, Kürtçenin terminolojik kapasitesinin sadece mevcut dilsel kalıplarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda yeni düşünsel alanlar açtığını da göstermektedir.

Medresede kullanılan Kürtçe terimlerin bir diğer dikkat çekici yönü ise bu terimlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal etkileşim içinde de aktif biçimde yer bulmasıdır. Talebeler arasında kullanılan bazı ifadeler hem bir kavramsallaştırma işlevi görmek hem de medrese topluluğu içerisinde aidiyet oluşturmaktadır. Örneğin,

“mezhebê ramanê” (düşünce ekolü), “rêberê derse” (dersin rehberi - genellikle müderris için kullanılır) ve “nexşe kirin” (çözümleme yapmak) gibi ifadeler, hem içeriksel hem de kimliksel bir fonksiyon icra etmektedir. K08 numaralı katılımcı, bu durumu şu şekilde özetlemiştir: “Biz burada birbirimize ‘rêberê derse’ deyince, seydaya duyduğumuz hürmeti ifade etmiş oluyoruz.” Bu tür ifadeler, medresedeki Kürtçenin yalnızca bir bilgi aktarım aracı değil, aynı zamanda bir kimlik dili olduğunu da göstermektedir.

Sonuç olarak, medreselerde kullanılan Kürtçe terim ve kavramlar, bu kurumların Kürtçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda entelektüel, pedagojik ve toplumsal bir “taşıyıcı dil” olarak yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, Kürtçenin soyutlama ve kavramsallaştırma kapasitesini ortaya çıkarmış, medrese eğitimini yalnızca dinî değil aynı zamanda dilsel bir dönüşüm alanına dönüştürmüştür. Ayrıca bu dönüşüm, Kürtçenin toplumsal itibarını da artırarak onun kurumsal bir dil hâline gelmesine katkı sağlamıştır. Medresedeki bu terminolojik üretim süreci, yöresel bir dilden akademik bir dile evrilen Kürtçenin en somut göstergelerindendir.

3.2.3. Medresede Talebe Olmak

Kürt medreselerinde talebe olma süreci, bireysel eğilimler, aile yönelimleri, toplumsal yapılar arasında cereyan eden çok katmanlı ve çok boyutlu bir geçiş pratiği olarak tezahür etmektedir. Bu süreç, sıradan bir eğitim kurumuna kaydolma eyleminin ötesinde; belirli bir hayat tarzına, kadim bir epistemolojiye ve yerleşik bir ahlakî dünyaya intibak anlamını da taşır. Katılımcı anlatılarından hareketle, bu geçişin en yaygın biçimi, kırsal yerleşim birimlerinde faaliyet gösteren köy hocaları aracılığıyla elifba eğitimiyle başlamaktadır. Söz konusu hocalar, yalnızca pedagojik birer aktör değil, aynı zamanda medrese sisteminin kültürel ve epistemik ilk halkasını temsil eden yönlendirici figürlerdir. K01 numaralı katılımcının şu ifadesi, bu yönüyle dikkate değerdir: “Biz köyümüzdeki mele ile elifbaya başladık, sonra o bizi Midyat’a bir seydaya gönderdi.” Bu ifade, geçiş sürecinin hem bireysel yönlendirme hem de yerel sosyal ağlar vasıtasıyla gerçekleştiğini açıkça göstermektedir. Bu bağlamda elifba yalnızca Arap harflerinin öğrenildiği bir giriş aşaması değil, aynı zamanda klasik İslamî ilim geleneğine adım atmayı sağlayan simgesel bir eşik olarak işlev görür. Talebenin bu “ilmî yolculuğu”, çoğu zaman köy hocasının referansı ve ailenin rızasıyla başlatılmakta; böylelikle pedagojik, dinî ve toplumsal bir geçiş süreci örülmektedir. Medreseye girişin biçimsel türleri, bu çok katmanlı yapının tezahür ettiği farklı örüntüleri ortaya koymaktadır. Saha verilerine

dayanarak en az dört temel örnekleme biçimi tespit edilmiştir: İlki, köy hocasıyla birlikte elifba okuyarak temel dinî eğitime başlayan bireylerdir. İkincisi, babası veya aile büyüklerinden birinin doğrudan yönlendirmesiyle medrese eğitimine katılanlardır. Üçüncü grup, herhangi bir dış yönlendirme olmaksızın, kişisel iradesiyle bu eğitimi seçen bireylerden oluşmaktadır. Dördüncü ve son örüntü ise, kardeşleri veya geniş aile çevresindeki akranlarıyla birlikte medrese eğitime başlayanları kapsamaktadır. Bu çeşitlenmiş giriş biçimleri, medreseye intisap sürecinin sabit bir modele indirgenemeyecek ölçüde dinamik, bağlamsal ve çok aktörlü bir mahiyet arz ettiğini açıkça ortaya koymaktadır. Söz konusu süreç, yalnızca bireysel tercihlerin değil, aynı zamanda ailesel yönlendirmelerin, köy hoca gibi mahallî otoritelerin ve daha geniş toplumsal yapıların kesişiminde şekillenen müzakereci bir formasyonla belirlenmektedir. Nitekim birey-aile-hoca-toplum dörtgeninde karşılıklı olarak işleyen bu etkileşimsel yapı, medreseye girişin hem sosyokültürel hem de pedagojik yönelimlerle iç içe geçen bir geçiş ritüeline dönüştüğünü göstermektedir.

Görüldüğü gibi bu süreçte köy hocaları yalnızca temel eğitimi sağlayan pedagojik figürler değil, aynı zamanda yönlendirici ve aracılık edici aktörler olarak da önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle gayretli ve başarılı görülen çocuklar, köy hocaları tarafından seçilmekte ve aileleriyle yapılan görüşmeler sonucunda medreseye yönlendirilmektedir. Köy hocaları, zamanının medrese hayatındaki aileden ve arkadaşlardan uzak kalma gibi duygusal güçlükleri bizzat deneyimlediklerinden, talebelerin bu yeni ortama uyumunu kolaylaştırmak amacıyla çeşitli taktikler geliştirmişlerdir. Bunlar arasında en belirgin olanı, talebeleri ikili veya üçlü akran grupları hâlinde medreseye göndermeye özen göstermeleridir. Örneğin, K18 numaralı katılımcı bu durumu şu ifadelerle aktarmaktadır: “Köydeki ilk hocamız beni ve bir arkadaşımı daha Kızıltepe’ye gönderdi, orası büyük bir medreseydi. Her yerden talebeler vardı. Bizim köylü abilerimiz de vardı.” Bu tür yönlendirmelerin sadece bireysel başarı değil, sosyal destek unsurları ve aidiyet duygusu da gözetilerek yapıldığı anlaşılmaktadır. Nitekim medrese sisteminde geçişler, çoğunlukla herhangi bir sınavla değil, hoca referansına veya bireysel girişimlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu yönüyle sistem, modern eğitim yapılarından farklı olarak daha esnek ve bağlamsal bir geçiş süreci sunmaktadır.

Talebenin kendi arzusuyla medrese değiştirme hakkına sahip olması, ona hem bireysel sorumluluk yüklemekte hem de medrese dolaşımını kurumsal bir esneklik çerçevesinde teşvik etmektedir (Demircan, 2004, s. 56). Bu dolaşımı mümkün kılan ve

özendiren pek çok unsur bulunmakla birlikte, saha verilerinde öne çıkan başlıca gerekçeler şu şekilde sıralanabilir: Daha yetkin ve tanınmış bir seydadan ders alma arzusu, *sıra kitaplarını* usulüne uygun şekilde tamamlama ihtiyacı, sosyal ağını ve çevresini genişletme isteği, yeni yerler ve farklı insanlar tanıma motivasyonu. Ancak bu gönüllü geçiş hakkı, her zaman müderrisler tarafından olumlu karşılanmamaktadır (Eroğlu, 2004, s. 76). Başarılı talebelerini kaybetmek istemeyen bazı müderrisler, bu geçişlere zaman zaman duygusal bir dirençle yaklaşabilmektedir. Bununla birlikte, sistemin gönüllülüğe dayalı yapısı, geçişlerin tamamen engellenmesini önler. Nitekim K18 numaralı katılımcı bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Gitmesini istemesem de, okuduğu kitabı burada tamamlayamayacağımızı biliyordum. Onu tanıdığım bir seydaya gönderdim.” Bu tür örnekler, aynı zamanda müderrislerin kendi pedagojik uzmanlık alanlarını belirlediklerini ve bu alan çerçevesinde talebe yönlendirme stratejileri geliştirdiklerini de göstermektedir. Örneğin, bir müderris kendi uzmanlığı dâhilindeki bir kitabı başka bir talebeye okutmayacaksa, metnin layıkıyla öğrenilmesini sağlayan müzakereyi yapabilmesi için talebesini başka bir medreseye yönlendirmeyi tercih edebilir. Öte yandan, kimi zaman talebenin müderrisin anlatımını yetersiz bulması veya metnin farklı yorumlarını öğrenmek istemesi de geçiş kararında etkili olabilir. Son on yılda talebelerin daha iyi fiziki imkânlarla sahip olduğunu duydukları şehir merkezlerindeki medreselere daha fazla geçiş yaptığı da gözlemlenmiştir. Nadir de olsa, geçişin sebebi olarak medrese ortamında yaşanan huzursuzluklar veya kişisel anlaşmazlıklar da dile getirilmiştir.

Saha anlatılarına dayanarak, 1990’lı yıllara dek Kürt medreselerinde sistematik ve kurumsallaşmış bir seviye tespiti uygulamasının yaygın biçimde benimsenmediği anlaşılmaktadır. Medreseye yeni katılan talebelerin önceki ilmî birikimlerini değerlendirmede, müderrisler genellikle talebenin beyanına itibar eder; doğrudan sorgulayıcı veya sınavcı bir yaklaşım sergilemekten kaçınırlardı. Bu durum, pedagojik kaygılar barındırır da, medrese geleneğinde hocalar arası nezakete ve karşılıklı saygıya dayalı bir meslekî etik anlayışının tezahürü olarak değerlendirilebilir. “Talebenin geldiği hocayı mahcup etmemek gerekir.” şeklindeki ifadesiyle bir seyda, bu etik çerçevenin kurumsal bir mevzuata değil, içselleştirilmiş bir normlar dizisine dayandığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Talebenin düzeyinin tespiti ise çoğunlukla birkaç gün süren gözlem esaslı okumalarla yapılır; bu süreçte müderris, talebenin hâlihazırdaki yeterliliğini dikkatle değerlendirerek hangi metinle devam edileceğine karar verir. Genellikle talebe

hangi sıra kitabıyla okumaya gelmişse onunla başlanır; dersler esnasında fark edilen eksiklikler ise satır satır ve bire bir müdahalelerle telafi edilmeye çalışılır. Eksiklikler ciddi düzeydeyse ancak ilgili kitabın içeriğini anlamayı engelleyecek boyutta değilse, aynı konuya dair daha sade ve temel düzeyde bir metinle “takviye” okumalar yapılır. Ayrıca, söz konusu eksikliklerin daha hızlı ve etkili biçimde giderilmesini sağlamak amacıyla, daha ileri düzeydeki talebelerle eşleştirilerek “hevalderslik” uygulaması da sıklıkla başvurulmuş bir yöntem olarak dikkat çekmektedir.

Medreseler, 1970’lerde başlayan ama 2000 sonrasında *sıra kitaplarını* takip eden klasik eğitim sistemlerini kökten sarsacak bir düzeye ulaşan bir meydan okumayla karşı karşıya kalmışlardır. Bazı müderrislerin, her biri farklı kaygı ve gerekçelerle de olsa, klasik müfredattan saparak eğitimi kısaltma ve bazı eserleri atlama yoluna gittikleri görülmüştür. Bu durum, klasiğe sadık kalan müderrisler tarafından eleştirilmiştir. K03 numaralı katılımcı, “Bazı yerlerde üç-dört senede icazet alıyorlar ama ne mantık ne usul ne de belagat okumuşlar. Bu doğru değil.” diyerek eleştirisini dile getirmiştir. Bu eleştiriler zamanla seviye tespit sınavlarını yaygınlaştırmış ve özellikle yeni gelen talebelerin bilgi eksikliklerinin erken tespiti amaçlanmıştır. Nahiv kitaplarının atlanması, talebelerin metin tahlili konusunda yetersiz kalmasına neden olmakta; metinlerin yeterince ezberlenmemesi ise geleneksel “hıfz” yetisinin zayıflamasına yol açmaktadır. Benzer biçimde, mantık kitaplarını geçmeyen talebeler, kavramsal analizde güçlük çekmekte; kısa sürede icazet alanlar ise genellikle ilmî derinlikten yoksun kalmaktadır. Bu sorunlara karşılık, bazı müderrisler hızlı icazet uygulamasını yalnızca istisnai düzeyde başarı gösteren bireysel örneklerle sınırlı tutmayı tercih etmişlerdir.

2000’li yıllardan itibaren Kürt medreselerinde seviye tespit uygulamalarının daha sistematik biçimde kurumsallaşmasına zemin hazırlayan önemli bir kırılma yaşanmıştır. Bu dönüşüm, esasen 1970’li yıllarda belirmeye başlayan, ancak 2000’li yıllar itibarıyla *sıra kitaplarını* esas alan klasik tedrisat sistemini yapısal olarak sarsacak ölçüde derinleşen pedagojik ve kurumsal değişimlerin bir sonucudur. Bu süreçte bazı müderrislerin, farklı pedagojik gerekçeler yahut pragmatik zorunluluklarla, klasik müfredata bağlı kalmaksızın eğitimi kısaltma, bazı temel eserleri atlama veya hızlandırılmış icazet uygulamalarına yönelme eğiliminde oldukları dikkat çekmektedir. Ortalama sekiz ile on yıl arasında süren klasik eğitimin dört-beş yıla kadar indirilmesi, bu eğilimlerin radikal boyutuna işaret etmektedir. Ancak bu tür uygulamalar, klasik pedagojik rejime sadakati sürdüren müderrisler tarafından ciddi biçimde eleştirilmiştir.

Nitekim K03 numaralı katılımcının, “Bazı yerlerde üç-dört senede icazet alıyorlar ama ne mantık ne usul ne de belagat okumuşlar. Bu doğru değil.” biçimindeki beyanı, sahadaki eleştirel bakışın temsili bir örneğini sunmaktadır. Bu tartışmalar, zamanla medreselerde seviye tespitine dayalı ölçme-değerlendirme uygulamalarının yaygınlaşmasına ve özellikle yeni başlayan talebelerin ilmi donanımındaki eksikliklerin erken evrede tespit edilmesine yönelik kurumsal hassasiyetin artmasına neden olmuştur. Zira klasik metinlerin tedrisat dışı bırakılması yahut yüzeysel biçimde işlenmesi, doğrudan pedagojik nitelik kaybına yol açmaktadır. Örneğin nahiv kitaplarının atlanması, talebelerin metin tahlili becerilerini zayıflatmakta; ezber pratiğinin ihmal edilmesi, klasik eğitimde merkezi bir yere sahip olan hafıza temelli öğrenme geleneğinin erozyona uğramasına neden olmaktadır. Aynı şekilde, mantık kitaplarının dışlanması, kavramsal analiz yeteneğinin gelişimini engellemekte; hızlı icazet uygulamaları ise talebenin ilmi derinlikten yoksun bir biçimde mezun olmasına neden olmaktadır. Bu riskleri gözeten bazı müderrisler, hızlandırılmış icazet uygulamalarını yalnızca istisnai düzeyde başarı gösteren bireysel örneklerle sınırlı tutmuş, geneli bu örnekler üzerinden normlaştırmama yönünde bilinçli bir pedagojik tutum geliştirmişlerdir.

3.2.4. Talebelikten Müderrisliğe

Her ne kadar icazet, klasik medrese geleneğinde ilmi yeterliliğin ve entelektüel statünün simgesel bir göstergesi olarak kabul edilse de, bu yeterlilik doğrudan müderrislik pratiğine geçişi zorunlu veya otomatik kılmaz. Müderrislik, yalnızca belirli bir ilmi birikimin sonucu değil; aynı zamanda gönüllülük, sabır, sosyal sorumluluk ve çoğu zaman mekânsal/maddi imkânların da belirleyici olduğu çok katmanlı bir süreçtir. Bu bağlamda, icazet sahibi bireylerin önemli bir kısmı müderrisliğe doğrudan yönelmemekte; yönelenler ise çoğunlukla kırsal bölgelerde, özellikle kendi köylerinde veya yakın çevrelerinde, sınırlı imkânlarla bu süreci başlatmaktadırlar. Bu koşullar altında zeki, istekli, çalışkan, tahsiline önem veren, kabiliyetli ve ilim adına istikbal vadeden ve süreklilik arz eden talebe profiline ulaşmak çoğu zaman mümkün olmamakta; buna rağmen birçok icazet sahibi, ilmi birikimlerinin körelmemesi ve sahih bir eğitim geleneğinin devamı adına, ulaşabildikleri üç-beş talebeyi eğitmekle yetinmektedir. Nitekim K17 numaralı katılımcı, bu süreci şöyle ifade etmektedir: “İcazetime aldıktan sonra kendi köyümde üç talebe ile başladım. Medresem yoktu, derslere köyün camisinde başladım.” Bu anlatım, mekânsal imkânsızlıkların müderrisliğe geçişte mutlak bir engel teşkil etmediğini; aksine, gönüllülük ve adanmışlık zemininde şekillenen bu sürecin, çoğu

zaman mevcut imkânlara karşı geliştirilen pedagojik stratejilerle mümkün kılındığını göstermektedir. Aynı müderris, birkaç yıl içinde köylülerin desteğiyle cami bitişiğinde bir “hücre” inşa ederek medrese ortamını daha kurumsal ve işlevsel bir yapıya kavuşturduğunu da belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, bazı icazetliler doğrudan müderrisliğe başlamadan önce başka medreselerde bir nevi yardımcı hocalık yaparak uygulamalı tecrübe edinmeyi tercih etmektedir. Bu süreç, hem pedagojik olgunlaşmayı hem de sosyal kabulü kolaylaştırmaktadır. Ardından, seydalarının referansı ve tavassutuyla bir köyde fahri imamlığa atanmak suretiyle müderrisliğe geçiş yapmaktadırlar. Bu geçiş biçimleri, klasik medrese yapılanmasında müderrisliğin tek bir yoldan elde edilen sabit bir meslekî statü olmadığını; aksine, bireysel çaba, yerel toplumsal ilişkiler, mekânsal koşullar ve pedagojik yönelimler gibi çeşitli etkenlerle şekillenen çok boyutlu bir pratik olduğunu göstermektedir. Bu çeşitlilik, Bourdieu’nün (2015a, s. 67; 2016a, s. 161-164, 274-275, 301-303) “tedrisi sermaye” ve “habitus” kavramlarıyla da okunabilir. Zira burada müderrisliğe geçiş, yalnızca bilgi transferiyle değil, aynı zamanda bireyin yerel sosyo-kültürel alandaki konumlanışı, simgesel, toplumsal, kültürel ve eğitimsel gibi sermaye türleri ve bu alan içindeki mücadeleleriyle birlikte düşünülmelidir.

Son yirmi yılda gözlemlenen dikkat çekici bir dönüşüm, müderrisliğe yönelimi belirleyen motivasyonlarda da yaşanmıştır. Bu dönüşümün merkezinde, “meşhur hocadan icazet alma” yönündeki artan eğilim yer almaktadır. Geleneksel medrese sisteminde ilim talebinin esasını teşkil eden edep, sadakat ve sabır gibi değerlerin belirleyici olduğu öğrenme ilişkisi; giderek yerini, simgesel sermaye birikimi yüksek olan figürlerle kurulmak istenen “stratejik ilişkilere” bırakmaktadır. Bu durum, Bourdieu’nün (2016a, s. 161-164; 274-275; 301-303; 2016b, s. 205) “alan”, “tedrisi sermaye” ve “simgesel iktidar” kavramları bağlamında değerlendirildiğinde, medrese alanında klasik otorite biçimlerinin yerini, kamusal görünürlüğü ve siyasal bağlantıları olan aktörler üzerinden şekillenen yeni bir güç dengesi aldığına işaret etmektedir. Saha görüşmelerinde, özellikle genç müderrisler arasında bu yeni yönelimin doğurduğu gerilimler açık biçimde hissedilmektedir. K10 numaralı katılımcının şu ifadeleri, değişen niyet yapısına dair dikkate değer bir içgörü sunmaktadır: “Bazı talebeler artık ilim için değil, kariyer için dolaşıyor. Bir *mucaz*, geçenlerde seydamıza ‘Kaç talebeniz var?’ diye sormuş. Seydamız, ‘İlmi sayıyla ölçüyorlar!’ diye çok üzüldüğünü belli etmişti.” Bu sözler, medrese geleneğinde ilmin nicelikle değil, nitelikle; şöhretle değil, sebatla

ölçüldüğü yönündeki tarihsel anlayışa yapılan bir göndermedir. Bu anlayışa göre, müderrislik sadece ilmî bir yeterliliğin göstergesi değil; aynı zamanda ahlakî bir sorumluluk, bir edep meselesidir.

Görüşmelerde doğrudan ifade edilmese de, bazı meşhur seydaların hükümetle veya siyasetçilerle kurdukları ilişkiler sayesinde resmi kadrolara geçişte avantaj sağladıkları yönündeki kanaat, birçok talebenin bu tür hocaları tercih etmesinde etkili olmaktadır. Bu durum, medrese alanında “ilim niyetiyle yola çıkma” idealini zedeleyen bir pragmatizmin giderek yaygınlaştığına işaret etmektedir. Özellikle kamu kurumlarında istihdam edilme beklentisinin arttığı dönemlerde, siyasal sermayeye sahip hocalardan alınan icazetler, hem simgesel hem de pratik bir değere kavuşmuştur. Ancak bu tür tercihler, medrese geleneğinde merkezi bir yer tutan “sadakat” ve “sabır” gibi erdemlerle çelişmekte; eğitim sürecini kısa vadeli hedeflere indirgemektedir. Böylece, ilmî hiyerarşi ve ilim tahsilinin manevi boyutu zedelenmektedir. Son dönemde yaygınlaşan bu eğilim, bazı müderrisleri zor durumda bırakmıştır. Talebelerin daha çok meşhur hocaları tercih etmesi, bazı medreselerde talebe sayısının düşmesine, dolayısıyla bu kurumların işlevselliklerini yitirmelerine neden olmuştur. Bu bağlamda, medreseler arasındaki dolaşımın geçmişte ilmî çeşitlilik ve derinlik kazanmak amacıyla teşvik edilmesi, günümüzde bazı aktörler tarafından simgesel sermaye transferi aracı olarak kullanılmakta; bu da sistemin içsel dengelerinde ciddi sorunlara yol açmaktadır.

Bazı seyda ve müderrislerin, daha fazla talebe çekebilmek amacıyla “icazet süresini kısaltma” gibi pedagojik açıdan problemli yöntemlere başvurdukları da saha görüşmelerinde ifade edilmiştir. Bu gelişmeler, medreselerdeki tedris geleneğinin uzun soluklu, katmanlı ve sabra dayalı yapısının giderek aşındığını; yerini daha pratik ve görünürlüğe dayalı bir ilmî anlayışın almakta olduğunu göstermektedir. Bu eğilimler, medreseler için, yalnızca pedagojik bir mesele değil; aynı zamanda bilgi üretiminin meşruiyeti, otoritenin yeniden tanımlanması ve ilmî aidiyetin dönüşümü gibi daha geniş yapısal meselelerle ilişkilidir. Burada ortaya çıkan gerilim, Weberyen anlamda “karizmatik otorite” ile “rasyonel-yasal otorite” arasındaki geçişin medrese gibi geleneksel yapılarda nasıl farklı formlarda tezahür ettiğini gösteren önemli bir örnek teşkil etmektedir (Weber, 1998, s. 325-330). Popülerlik temelli kariyer arayışlarının, hem hoca-talebe ilişkilerini hem de medrese ağının kendi iç dinamiklerini dönüştürme potansiyeli, daha derinlemesine incelenmesi gereken sosyolojik bir sürece işaret etmektedir.

Katılımcıların bir kısmı, bugün yaşanan dönüşümün tarihsel bir süreklilik içerisinde ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda 1960’larda yaşanan benzer bir kriz, mevcut durumun tarihsel bir izdüşümü olarak değerlendirilebilir. Özellikle 1950-1965 yılları arasında, Türkiye’de artan din adamı ihtiyacını karşılamak üzere medreseler yeniden işlevsel hâle gelmiş; bu dönemde medrese kökenli şeyh ve seydalar, hem yerel halk nezdinde hem de sağ siyaset üzerinde önemli bir etki yaratmışlardır (Yüksel, 1993, s. 87). Medrese eğitiminin üretmiş olduğu dinî otorite, toplumsal meşruiyetin inşa sürecinde belirleyici bir rol oynamış; bu da medrese aktörlerini yerel-bölgesel düzeyde etkili aktörler haline getirmiştir. Ancak 1960 darbesiyle birlikte askeri vesayet rejimi, medreselerin sağ siyaset üzerindeki etkisinden rahatsızlık duymaya başlamış ve medrese mezunlarının Diyanet İşleri Başkanlığı gibi resmî kurumlarda görev almalarını zorlaştıracak bürokratik engeller geliştirmiştir. Bu politikalar, laikliğin katı bir biçimde yorumlandığı dönemin tipik uygulamaları arasında yer almakta ve İslami geleneğe dayalı bir kariyer tahayyülüne sahip olan pek çok medrese ehli için ciddi bir hayal kırıklığı yaratmıştır. K14 numaralı katılımcının aktardığı üzere: “Siyasi görüşlerini çekinmeden ifade edenler bu dönemde çok sıkıntı çektiler. Kaç arkadaşım, kaç hocam, hem mesleklerini, hem de kadrolarını kaybettiler. Bir seydam, ‘Hükümete itibar edilmez.’ dedi ve köyüne geri döndü.” Bu ifade, sadece bir kuşak hocaların mesleki istikbalini değil, aynı zamanda bir kimliğin ve geleneğin sistematik olarak dışlanmasını ortaya koymaktadır.

Bu süreçte medrese kökenli hocaların verdikleri tepkiler çeşitlenmiş; bazıları devletle ve bürokratik kurumlarla ilişkilerini keserek kırsal alanlara çekilmiş, kimileri ise dine mesafe koyarak sol-sosyalist ideolojilere yönelmişlerdir. Özellikle 1960’ların ortasından itibaren yükselen sosyalist hareketler, devlet dışlanmasına uğramış medrese mensupları için alternatif bir siyasal ve kültürel alan sunmuştur. Öte yandan bazı medrese ehli, İslami referansları terk etmeden, Kürt ulusal kimliğiyle İslamî geleneği mezceden yeni siyasal söylemler üretmeye başlamışlardır. Bu çeşitlenme, medreselerin yalnızca bir ilmî yapı değil, aynı zamanda kimlik üreten, dönüştüren ve müzakere eden sosyal mekânlar olduğunu göstermektedir. Bu dönemde bazı hocalar, ilmî çizgilerini koruyarak hem Kürt hem de Türk toplumuyla irtibatlarını sürdürmüş ve medrese geleneğini yaşatmaya çalışmışlardır. Bu çaba, medresenin sadece geleneksel bir kurum değil, aynı zamanda farklı sosyopolitik bağlamlara adapte olabilen bir esneklik kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. 1960’lar sonrası yaşanan bu kriz, medreselerin içinden geçtiği en derin kırılmalardan biri olmuş ve ancak 2000’li yıllarda, kısmen de olsa, etkileri

1980 darbesi sonrasındaki Özal hükümetleri döneminde, medreselerin yaşadığı görece toparlanma süreci, bu kurumların kamusal görünürlüğünü yeniden kazanmalarına ve özellikle kırsal alanlarda eğitimsel işlevlerini sürdürmelerine olanak tanımıştır. Ancak 1990'lı yıllarda art arda yaşanan iki büyük kriz, bu yeniden inşa sürecini kesintiye uğratmış ve medrese geleneğinin sürekliliğini ciddi biçimde tehdit etmiştir. Bu krizlerden ilki, doğrudan bölgenin kendi iç dinamiklerinden kaynaklanan ideolojik, epistemolojik ve değer temelli bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilmelidir. Özellikle Hizbullah yapılanmasıyla ilişkilendirilen bazı medreselerde, ehl-i sünnet geleneğinin klasiklerinden müteşekkil *sıra kitaplarının* dışına çıkılarak, Şii geleneğe yakın kaynakların da yardımcı ders materyali olarak kullanılmaya başlanması, geleneksel medrese anlayışı içinde yetişmiş müderrisler tarafından ciddi bir sapma olarak algılanmıştır. Söz konusu değişim yalnızca bir müfredat farklılığı değil, aynı zamanda bir aidiyet kaybına ve ilmî meşruiyetin sorgulanmasına yol açmıştır. K13 numaralı katılımcının şu ifadesi bu kırılmayı açık biçimde yansıtmaktadır: “O dönemde, medresede ilim değil siyaset konuşuluyordu. Daha önce medreselerimizde böyle şeyler olmamıştı.” Bu ifade, yalnızca siyasal müdahalenin eleştirisi değil, aynı zamanda medrese kimliğine yöneltmiş bir tehdit algısını da içermektedir. Bu dönemde bazı müderrislerin medreseyi terk ederek Batı illerine göç etmeleri ve klasik *sıra kitaplarının* birçok talebe nezdinde cazibesini yitirmesi, epistemik sürekliliği zedeleyen başlıca sonuçlar arasında yer almıştır. Böylece medrese, sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda değerler sistemi ve kimlik üretim mekânı olarak bir çözülme sürecine girmiştir.

1990'ların ikinci büyük krizi ise, 28 Şubat 1997 post-modern darbesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreçte, yalnızca medreseler değil, genel olarak tüm dinî kurumlar devletin yoğun baskı politikalarına maruz kalmıştır. Özellikle medreseler, yasadışı dinî eğitim merkezi olarak damgalanarak güvenlik birimlerinin yakın gözetimi altına alınmış ve büyük ölçüde işlevsizleştirilmiştir. Güçlü aşiret veya şeyh ailelerinin koruması altında olanlar müstesna olmak üzere, medreseler bu süreçte ya kapanmış veya faaliyetlerini yer altına çekmek zorunda kalmışlardır. 1980 sonrası dönemde daha esnek ve dirençli yapılar geliştirmeyi başaran medreseler için bu yeni baskı dalgası, epistemik bir krizden çok, doğrudan varoluşsal bir yıkım anlamına gelmiştir. Bu yıkım, hem yapısal düzeyde (talebe ve hoca kadrolarının dağılması, mekânsal koşulların yok olması) hem de psikolojik düzeyde (dini eğitimle ilgilenen bireylerde belirsizlik ve korku) kendini göstermiştir. 28 Şubat sürecinin medreseler üzerindeki yıkıcı etkileri, bu kurumların bir kısmının

faaliyetlerini durdurması veya tamamen yeraltına çekilmesiyle sonuçlanmıştır. Ancak bu karanlık tabloya rağmen, medrese geleneği tümüyle kesintiye uğramamış, özellikle 2000’li yılların ortalarından itibaren yeniden görünürlük kazanmaya başlamıştır. Bu toparlanma süreci, yalnızca medrese içi motivasyonlarla değil, aynı zamanda kamusal ve kurumsal düzeydeki bazı açılımlarla da desteklenmiştir. Bu çerçevede öne çıkan en önemli gelişmelerden biri, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 2012 yılında medrese kökenli meclisler için sınırlı sayıda olmak üzere yaklaşık 1000 kişilik kadro tahsis etmesidir. Söz konusu düzenleme, bir yandan medreselere yönelik kamusal meşruiyetin güçlendirilmesine, diğer yandan medrese geleneğinin modern bürokratik yapılarla yeniden eklemlenmesine imkân tanımıştır. Nitekim bu süreç, yalnızca medreselerin fiilen yeniden işlerlik kazanmasını değil, aynı zamanda yerel toplum nezdinde kaybettikleri saygınlığın yeniden tesis edilmesini de içermektedir (Aşkın, 2018, ss. 203-219; 245). Bu doğrultuda, 28 Şubat sürecinin yol açtığı kurumsal ve simgesel tahribatın kısmen telafi edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bununla birlikte, bu adımın, meclisler tarafından fark edilen potansiyel bir kriz alanını da beraberinde getirdiği görülmektedir. Her ne kadar söz konusu kadrolaşma girişiminin meclisler kontrol ve denetim altına alma amacını taşıdığı yönünde kaygılar dile getirilmiş olsa da, sonraki gelişmeler bu endişelerin büyük ölçüde gerçekleşmediğini ortaya koymuştur.

Son dönemde, görünürdeki toparlanma sürecine rağmen, medreselerin bugün karşı karşıya olduğu en ciddi sorunlardan bir diğeri, yeni kuşak talebelerin pedagojik ve ilmî yeterlilik düzeylerinin geçmiş dönemlere kıyasla kayda değer biçimde düşmüş olmasıdır. Saha araştırmaları kapsamında yapılan görüşmeler, bu sorunun hem müfredat hem de talebe profili düzeyinde yankı bulan çok katmanlı bir niteliksel krize işaret ettiğini göstermektedir. K20 numaralı katılımcının şu ifadeleri bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır: “Önceden talebeler daha iştiaklıydı. Geldiklerinde Kur’an’ı düzgün okuyabiliyorlardı. İlmihal bilgilerinden haberdarlardı. Şimdikiler hem çok hevesli değiller, hem de çok zayıf geliyorlar. Bazılarına Elifbayı biz öğretiyoruz.” Bu ifade, yalnızca bilgi düzeyindeki eksiklikleri değil, aynı zamanda motivasyon ve hazırlık durumu açısından da ciddi bir gerilemenin yaşandığını göstermektedir.

Yeni nesil talebelerin ilmî donanım açısından düşüş yaşamaları, medreseye yönelme motivasyonlarının da dönüşmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşülen müderrislerin birçoğu, artık medreseye yönelen birçok gencin ilmî merak veya geleneksel ilim tahsili arzusuyla değil, daha çok toplumsal bir statü kazanma veya ileride bir kamu

görevine atanma ihtimaliyle bu kurumlara yöneldiğini dile getirmektedir. Bu durum, medreselerin tarihsel olarak taşıdığı “ilmî haysiyetin” ve “dinî otoritenin” dönüşüme uğradığını, bir anlamda sekülerleştiğini göstermektedir. Buna paralel olarak bazı medreselerde “hazırlık sınıfları” açılması gereği duyulmuş, bu sınıflarda temel dinî bilgilerden Kur’an-ı Kerim okuma becerisine kadar oldukça basit düzeyde eğitimler verilmeye başlanmıştır. Bu dönüşüm, yalnızca pedagojik bir yeniden yapılanma değil, aynı zamanda medreselerin bilgi üretim ve aktarım sistematğinde radikal bir kırılmaya da işaret etmektedir. Öte yandan, Diyanet’in sınırlı da olsa kadro açması ve bazı medrese çıkışlı müderrisleri tanınması, kurumsal hafızanın yeniden inşasında önemli bir rol oynamıştır. Bu gelişme, medreselerin devletle olan tarihsel gerilimli ilişkisini bir nebze de olsa yumuşatmış, medreselerin hem yöresel hem de ulusal ölçekte yeniden görünür hale gelmesine zemin hazırlamıştır. Ancak kamusal meşruiyetin kurumsal destek yoluyla artması, medrese pedagojisinin içsel nitelik sorunlarını ortadan kaldırmamıştır. Bilakis, yeni nesil talebelerin düşük hazırbulunuşluk düzeyi, geleneksel “silsileli bilgi aktarımı” anlayışının sürdürülebilirliğini tehdit eden ciddi bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, medrese eğitiminde sadece niceliksel değil, epistemolojik ve pedagojik düzeyde de bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir.

Sonuç olarak, 2000’li yılların ortalarından itibaren medreselerde gözlenen canlanma, geçmişteki yapısal ve değer temelli krizlerin belirli ölçülerde aşılmasına olanak tanımışsa da, günümüzde farklı bir tür niteliksel krizle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu kriz, geçmişteki politik veya ideolojik baskılardan ziyade, eğitim kalitesinin ve talebe profilinin değişmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda, medreselerin yalnızca tarihsel miraslarıyla değil, aynı zamanda pedagojik yenilenme kapasiteleriyle de kendilerini yeniden tanımlamaları gerekmektedir. Aksi takdirde, kurumlar ayakta kalmaya devam etse bile, taşıdıkları ilmî ve ahlakî misyonun zayıflaması kaçınılmaz olacaktır.

3.3. Sosyolinguistik Değişkenler Olarak Biyografik Verilerin Analizi

Medrese eğitiminin toplumsal, kültürel ve bireysel katmanlarını derinlemesine anlamak, öncelikle müderrislerin hem kendi öğrenim süreçlerine ilişkin anıları hem de günümüzde medrese ortamına dair gözlemleri üzerinden mümkün olmaktadır. Müderrislerin anlatımları, salt bireysel hatıralar veya nostaljik bakış açıları olmanın ötesinde, Kürt medrese geleneğinin tarihsel dönüşümünü ve süreklilik dinamiklerini ortaya koyan kıymetli birincil veri niteliği taşır. Bu bağlamda, farklı kuşaklara ait

müdürrislerin deneyimleri, medresenin değışen sosyal, kültürel ve eğitimsel işlevlerini anlamamızda vazgeçilmez birer kaynak olmaktadır.

Yaşlı kuşak müdürrislerin anlatımları, genellikle kendi eğitim aldıkları döneme odaklanmakta; burada medrese hayatının fiziksel zorlukları, mütevazı ve sınırlı imkânları ile sıkı disiplin anlayışı ön plana çıkmaktadır. Onlar için medrese, bilgiye ulaşmanın güçlüklerine rağmen gösterilen sabır, sebat ve kararlılıkla örülmüş bir “ilim havzası”dır. Bu dönem, eğitim pratiğinin ancak özveri ve fedakârlıkla sürdürülebildiği, bireyin kendi iç disiplini ve kolektif sorumluluk duygusunun ön plana çıktığı bir zaman dilimini temsil etmektedir. Yaşlı müdürrisler, günümüzde medreselerin sahip olduğu ulaşım kolaylığı, zengin kitap ve dijital kaynaklara erişim imkânları, fiziksel mekânların konforu gibi olanakların kıymetinin genellikle fark edilmediğini vurgularlar. Bu yaklaşım, sadece pedagojik bir eleştiri değil, aynı zamanda ahlakî ve kültürel bir kıyaslamayı da barındırmakta; geçmişin eğitime olan yaklaşımı ile günümüz gençlerinin tutumları arasında bir değer hiyerarşisi ortaya koymaktadır.

Orta yaşlı müdürris kuşağı ise, hem geçmişteki bilgi ve disiplin anlayışını takdir etmekte hem de günümüz gençlerinin içinde bulundukları sosyokültürel ve teknolojik dönüşümleri dikkate alarak daha dengeli bir bakış açısı geliştirmektedir. Bu kuşak, medrese geleneğinin özünü korurken modernleşmenin getirdiği değışimlerle uyumlu hale getirilmesi gerektiğini savunur. Onlar için medrese, hem kültürel sürekliliğin garantisi hem de toplumsal değışimlere cevap verebilen dinamik bir eğitim kurumudur. Talebelere karşı daha pedagojik ve empatik bir yaklaşım benimseyen bu müdürrisler, medresenin evrimi ile birlikte pedagojik yöntemlerin, iletişim biçimlerinin ve eğitim içeriklerinin güncellenmesini önemsemektedir. Böylelikle, medrese ortamının hem tarihsel mirasını yaşatma hem de çağın gereksinimlerine cevap verme kapasitesi arasında bir denge kurma çabası göze çarpmaktadır.

Genç müdürrisler ise, dijital teknolojilerin, küresel bilgi ağlarının ve çok kültürlü etkileşimlerin etkisi altında şekillenen yeni nesil eğitim paradigmasını benimsemektedir. Bu kuşak için medrese eğitimi, sadece klasik metinlerin aktarımından ibaret olmayıp, aynı zamanda çağdaş bilimsel bilgi alanları ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlarla bütünleşen bir süreçtir. Genç müdürrisler, medreseyi geleneksel bilginin muhafazası ve çağdaş bilgiyle harmanlandığı bir platform olarak görmekte; talebelerin dinî ve kültürel köklerini sağlam tutarken, onları modern dünyaya hazırlamanın yollarını aramaktadır. Bu anlayış, bir tür “yenilikçi muhafazakârlık” olarak tanımlanabilir; burada amaç, medrese

geleneğinin değerlerini korumakla birlikte, eğitim yöntemlerinin ve içeriklerinin güncellenmesi yoluyla sürdürülebilirliğini sağlamaktır.

Sonuç olarak, medrese hayatı ve eğitim pratikleri, müderrislerin kuşaklar arası pedagojik yaklaşımları ve bireysel deneyimleri doğrultusunda farklılaşan algı ve uygulamalarla sürekli olarak yeniden şekillenmektedir. Bu durum, medreselerin sabit, durağan ve homojen kurumlar olmadığını; aksine kendi iç dinamikleri, tarihsel koşulları ve toplumsal değişimlerle etkileşim içinde evrilen canlı yapılar olduğunu göstermektedir. Medreseler, sadece dinî bilgi aktarımının yapıldığı mekânlar değil, aynı zamanda Kürt toplumunda kültürel sürekliliğin ve dilsel direnişin taşıyıcıları olarak işlev gören çok katmanlı toplumsal kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedir. Bu bağlamda, medrese eğitimi yalnızca metinlerin ve dinî bilgilerin aktarımıyla sınırlı kalmayıp; tarihsel hafızanın korunması, ahlakî formasyonun inşası ve kolektif kimliğin yeniden üretimi açısından da hayati bir işlev üstlenmektedir. Medrese, aynı zamanda Kürt toplumunun kimlik ve kültürünü şekillendiren, toplumsal bağlılığı ve dayanışmayı güçlendiren ve bireylerin sosyokültürel aidiyetlerini pekiştiren bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmelidir. Müderrislerin deneyimleri ve perspektifleri, bu karmaşık yapının kavranmasında kritik bir kaynak olarak değerlendirilmeli ve medrese eğitiminin dönüşümünü anlamak için nesiller arası diyaloglar sürekli kılınmalıdır.

3.3.1. Müderrisin Kişisel Bilgileri

Kürt medreselerindeki dilsel pratiklerin sosyolinguistik çözümlemesini mümkün kılan temel veri kaynaklarından biri, hiç kuşkusuz müderrislerin kişisel hayat hikâyeleridir. Bu hikâyeler, yalnızca bireylerin biyografik geçmişine dair bilgiler sunmakla kalmaz, aynı zamanda onların dilsel toplumsallaşma süreçleri, kültürel etkileşim biçimleri ve tarihsel dönemlere özgü dilsel rejimlerle kurdukları ilişkiler hakkında da çok katmanlı veriler sunar. Bu bağlamda, çalışmamızda kişisel bilgiler, yüzeysel bir demografik envanterin ötesine geçerek, bireyin söylemsel konumunu ve dilsel yönelimini anlamaya dönük bir analitik araç olarak değerlendirilmiştir.

Saha araştırmamız kapsamında görüşülen müderrislere, araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda ve sınırlı içerikte olmak üzere, doğum tarihi, doğum yeri, eğitim geçmişi, dil edinim süreci ve aile yapısına ilişkin temel kişisel bilgiler sorulmuştur. Bu bilgiler ilk bakışta sıradan biyografik veriler gibi görünse de, dilin toplumsal işlevlerini ve bireylerin bu işlevler karşısında aldığı pozisyonları çözümlemede kritik ipuçları sunmaktadır

(Milroy ve Gordon, 2003, s. 35-47). Özellikle yaş ve mekân değişkenleri, bireyin hangi sosyopolitik bağlamda dilsel olarak şekillendiğini ortaya koymak açısından büyük önem taşımaktadır. Zira yaş, bireyin maruz kaldığı dil politikalarını, yasakları, özgürlükleri ve dilsel kırıma anlarını tayin etmede işlevsel bir göstergedir. Doğum yeri ise, bireyin hangi dilsel çevrede yetiştiğini, hangi bölgesel lehçeyle sosyalleştiğini ve medrese eğitiminin hangi kültürel ekosistem içinde gerçekleştiğini anlamaya olanak tanır. Örneğin, 1950’li yıllarda doğmuş ve kırsal bir bölgede büyümüş bir müderrisin dilsel toplumsallaşması, büyük oranda hane içi ve mahrem alanla sınırlı kalan bir Kürtçe pratiğine dayanabilirken; 1990 sonrası şehir merkezinde doğmuş bir müderrisin daha açık, kamusal ve ikidillilik eksenli bir dil deneyimine sahip olduğu gözlemlenebilir. Bu farklılaşma, yalnızca bireylerin kişisel deneyimlerine değil, aynı zamanda devletin farklı dönemlerde uyguladığı dil politikalarına ve toplumun buna verdiği tepkilere bağlı olarak şekillenen kolektif hafızaya da işaret etmektedir.

Bu bağlamda, kişisel bilgiler aracılığıyla elde edilen veriler, müderrislerin yalnızca bireysel dilsel repertuarlarını değil, aynı zamanda hangi dillerle, hangi yaşta, hangi toplumsal bağlamda temas kurduklarını da anlamaya hizmet etmektedir. Bireyin çocukluk döneminde hangi dilsel normlarla karşılaştığı, hangi diller arasında geçiş yaptığı ve bu geçişlerin hangi duygusal veya ideolojik yüklerle gerçekleştiği, dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını; aynı zamanda bir kimlik, aidiyet ve direniş mecrası olarak nasıl işlediğini gösterir. Bu çerçevede, müderrislerin aile ortamında Kürtçeyle ilk temaslarını nasıl kurdukları, bu temasın mahiyeti (doğal, sınırlı, yasaklı vb.), hangi yaşta Türkçeyle karşılaştıkları ve medrese eğitime başladıklarında hangi dilsel donanımlara sahip oldukları gibi sorular, sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde de çözümlemeler yapmayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca bu kişisel veriler, medrese eğitiminin tarihsel seyrini anlamak açısından da önem taşır. Müderrislerin hangi dönemde ve nerede medrese eğitimi aldıkları, eğitimin hangi dilsel kodlarla yürütüldüğü ve bu sürecin hangi sosyopolitik baskı veya serbestî ortamında gerçekleştiği, Kürt medreselerinin hem coğrafi yayılımına hem de Kürtçenin eğitim dili olarak hangi bölgelerde nasıl varlık gösterdiğine dair önemli göstergeler sunmaktadır. Bu bilgiler, aynı zamanda Kürtçenin bölgesel değişkilerinin medrese eğitiminde nasıl işlev gördüğünü, dilsel çeşitliliğin hangi sınırlar içinde meşrulaştırıldığını veya bastırıldığını anlamamıza katkı sağlamaktadır. Bireyin yaşadığı döneme ve coğrafyaya bağlı olarak dilsel kimliğini nasıl kurduğu, söyleminde hangi kavramları merkeze aldığı ve hangi anlatı stratejilerine başvurduğu da doğrudan bu

kişisel verilerle ilişkilendirilebilir. Örneğin, 1980 darbesi sürecinde medrese talebesi olmuş bir müderrisin söyleminde “yasak”, “zulüm”, “baskı” gibi kavramların daha sık geçmesi; buna karşılık 2000’li yıllarda eğitim almış bir başka müderrisin söyleminde “açılım”, “serbestlik”, “yeniden canlanma” gibi terimlerin öne çıkması, dilsel söylemin tarihsel-politik bağlamdan nasıl etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, kişisel bilgiler bireyin söylemini mikro düzeyden makro dil rejimlerine bağlamamıza olanak tanıyan temel yapı taşları olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmada kişisel veriler, sadece müderrislerin demografik kimliklerini belirlemek için değil; onların medrese bağlamındaki dilsel konumlarını, söylemsel inşa biçimlerini ve toplumsal aidiyetlerini çözümlemek için birer analitik kategori olarak ele alınmıştır. Kişisel bilgiler, bireyin dilsel tercihlerini, söylemindeki ideolojik yönelimleri ve yaşadığı tarihsel kırılmalarla olan ilişkisini çözümlemeye merkezi bir role sahiptir. Böylece, yalnızca “ne söylendiği” değil, “neden öyle söylendiği” ve “kim tarafından, hangi tarihsel koşullarda söylendiği” de analiz edilebilmiş; bu sayede sosyolinguistiğin temel hedefi olan dilin toplumsal boyutlarını anlama çabasına somut katkı sağlanmıştır.

Müderrisin içine doğduğu toplumsal ve dilsel gerçeklik ile çocukluğu: Saha verileri, medrese müderrislerinin doğum yeri ve çocukluk dönemine ilişkin bilgilerinin, onların dilsel kimliklerinin oluşum sürecinde temel belirleyiciler arasında yer aldığını açık biçimde göstermektedir. Bu bağlamda, bireyin dünyaya gözlerini açtığı mekânsal bağlam, yalnızca coğrafi bir arka plan sunmakla kalmamakta; aynı zamanda söz konusu bireyin maruz kaldığı ilk dilsel kodların, fonetik repertuarın, sözcüksel tercihlerin ve anlam evreninin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Katılımcılarla gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlarda öne çıkan ortak bir durum, müderrislerin büyük çoğunluğunun Kürt nüfusunun yoğunlukta olduğu köy, mezra veya kırsal beldelerde doğmuş olmalarıdır. Bu durum, onların erken çocukluk dönemlerini baskın biçimde tekdilli bir ortamda geçirdiklerini ve dolayısıyla ilk dilsel temaslarının neredeyse bütünüyle Kürtçeyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Katılımcıların ifadelerinde sıkça yer bulan “Köyde sadece Kürtçe konuşulurdu, başka bir dil bilmezdik.” veya “İlk kez Türkçeyi ilkokula giderken duydum.” gibi cümleler, bu tekdilli sosyalizasyon sürecine işaret etmektedir. Bu tür anlatılar, bireylerin ilk dil edinimlerinin yalnızca aile içi pratiklerle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda mahalle, oyun arkadaşlığı ve ibadet ortamları gibi daha geniş sosyokültürel çevrelerde de Kürtçeyle kurulan sürekli ve

kesintisiz bir etkileşim içinde geliştiğini göstermektedir. Bu bağlamda, doğum yeri, bireyin sadece bir lehçeyle tanıştığı yer değil; aynı zamanda hangi dilsel normlara, hangi kültürel kodlara ve hangi dinî söylemlere maruz kaldığını da belirleyen çok katmanlı bir dilsel sosyalizasyon alanı olarak değerlendirilmelidir.

Saha verilerinden elde edilen bazı örnekler, müderrislerin doğdukları yerin dilsel ve kültürel heterojenliği de dilsel kimliğin biçimlenmesinde önemli bir faktör olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Midyat'ta doğmuş bir müderrisin kullandığı Kürtçede Süryanice ve Arapça kökenli kelimelerin görece daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu durum, Midyat gibi çokdilli yerleşim alanlarında çocukluğunu geçirmiş bireylerin erken yaşlardan itibaren yalnızca Kürtçeye değil, aynı zamanda Süryanice, Arapça ve hatta yer yer Türkçeye ait seslere, kelime yapılarına ve anlatım biçimlerine de maruz kaldıklarını göstermektedir. Buna karşın, Mazıdağı gibi görece daha homojen Kürt nüfusuna sahip bölgelerde doğmuş müderrislerin söylemlerinde, daha sade ve geleneksel Kurmancî kalıpların hâkim olduğu gözlemlenmektedir. Bu çeşitlilik, doğum yerinin dilsel alışkanlıkları şekillendirmedeki etkisini açık biçimde ortaya koymakta ve bireyin hangi ses dünyasında büyüdüğünü, hangi kelimelerle düşünmeyi öğrendiğini anlamamıza katkı sunmaktadır.

Müderrislerin çocukluk dönemine dair anlatılarında öne çıkan bir diğer önemli boyut ise göç deneyimleridir. Özellikle iç göç kapsamında yaşanan coğrafi hareketlilikler, bireyin dilsel repertuarını çeşitlendirme potansiyeline sahiptir. Erken yaşta farklı bölgelere taşınma veya mevsimlik işçilik gibi nedenlerle göç eden ailelerin çocukları, yalnızca Kürtçeye sınırlı kalmayan, çokdilli ve çok kültürlü bir çevreyle erken yaşlarda tanışma imkânı bulmaktadır. Bu durum, bireyde daha karmaşık olduğu kadar esnek melez bir *dilsel habitus* gelişimine yol açabilmektedir. Örneğin, K07 kodlu katılımcı bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Babam mevsimlik işçiydi, yazları Adana, Sakarya’da çalışırdık. Orada Türkçeye erken tanıştım.” Bu tür örnekler, dilin yalnızca bireysel bir edinim süreci değil, aynı zamanda mekânsal ve toplumsal hareketlilikle şekillenen dinamik bir pratik olduğunu göstermektedir. Blommaert’in (2010, s. 78) belirttiği üzere, dil pratikleri mekâna içkindir ve bireyin bulunduğu sosyotopografik alanla birlikte sürekli dönüşüm hâlinindedir.

Sonuç olarak, müderrislerin doğum yerleri ve çocukluk dönemine ait hayat deneyimleri, onların dilsel kimliklerinin oluşumunda merkezi bir rol oynamaktadır. Saha anlatıları, bu dönemin bireylerin ilk dilsel temaslarını, fonetik ve sözcüksel

alışkanlıklarını, anlam haritalarını ve kültürel kodlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda, göç gibi sosyoekonomik etkenlerle kesintiye uğrayan veya genişleyen bu deneyimler, bireylerde karmaşık bir çokdillilik formunun gelişmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu bölüm, Kürt medreselerinde dilin nasıl işlediğine dair daha geniş bir anlayış geliştirmek için önemli sosyolinguistik ipuçları sunmaktadır.

Müderresin doğum yeri: Saha verileri, doğum yeri değişkeninin, müderreslerin dilsel, kültürel ve pedagojik kimliklerinin inşasında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı anlatılarında sıkça rastlanan bir durum, doğum yeri ile çocukluğun geçtiği yerin örtüşmemesi hâlinde dilsel edinim sürecinin karmaşık bir yapıya bürünmesidir. Bu durum, bireyin söyleminde çok katmanlı bir dilsel ve kültürel etkileşimin izlerini taşımakta; sadece hangi dilin öğrenildiğini değil, aynı zamanda bu diller aracılığıyla hangi normlara, pratiklere ve kimliksel aidiyetlere temas edildiğini de şekillendirmektedir. K12 numaralı katılımcının şu ifadesi bu çokdilliliğe dikkat çekmektedir: “Ben doğduktan (1961) sonra İdil’den Midyat’a, beş-altı yaşındayken de Batman’a taşınmışız. Evde Kurmancî, mahallede Türkçe, yan mahallede de Arapça konuşuyordum.” Bu örnek, bireyin maruz kaldığı dilsel çevrenin nasıl çok katmanlı bir hâl aldığını ve söz konusu dilsel çoğulluğun, müderresin hem kendi eğitim sürecinde hem de talebe yetiştirirken geliştirdiği dil stratejilerinde nasıl kurucu bir unsur hâline geldiğini göstermektedir. Burada doğum yeri, bireyin ilk anlam dünyasını inşa ettiği dilsel ve kültürel zemin olarak belirir. Katılımcıların çocukluk dönemlerinde edindikleri dilsel deneyimler, yalnızca sözcük repertuarını değil; aynı zamanda dinî, kültürel ve toplumsal kodları da kapsamaktadır. Bu bağlamda K15 numaralı katılımcı şu ifadeleriyle dikkat çekmektedir: “Evde hep Kurmancî konuşurdum ama sokakta Arapça; ilkokulda Türkçeyi öğrendikten sonra Batılı memur komşularımızla Türkçe de konuşmaya başladım.” Bu tür deneyimler, sadece çokdilli bir hayat pratiğini değil, aynı zamanda bireyin pedagojik söyleminde Kürtçe-Arapça sentezine dayalı melez bir yaklaşım geliştirmesine de zemin hazırlamaktadır. Doğum yerinin etnik ve mezhepsel aidiyetlerle olan ilişkisi de, bireyin kullandığı söylemin biçimlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Sözgelimi, Mazıdağı doğumlu bir müderresin söyleminde sıkça yer verilen mahallî Kürtçe deyimlere karşılık, Midyat doğumlu Arap kökenli bir müderresin söylemi, Mahallemî lehçesinden gelen dinî kalıplarla örülmüştür. Bu durum, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireysel ve kolektif kimliğin simgesel taşıyıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Müderislerin doğum yerlerine bağlı olarak şekillenen dilsel repertuarları, onların kavramlarla kurdukları ilişkilere de yansımaktadır. Örneğin Midyat doğumlu bazı katılımcılar “ilm”, “feyz”, “edeb” gibi kavramları daha geleneksel ve tasavvufi bağlamlarda açıklarken, Derik doğumlu müderisler aynı kavramları daha birey merkezli, yer yer modern pedagojik bağlamlara açık bir biçimde tanımlamaktadır. Bu kavramsal farklar, yalnızca bireysel tercihlerle açıklanamaz; aksine, bireyin içinde yetiştiği sosyal çevre, *dilsel habitus* ve *kültürel sermaye* ile doğrudan ilişkilidir. Öte yandan, saha verileri müderislerin çoğunlukla kırsal kökenli olduğunu ve bu durumun hem Kürtçeyle kurdukları ilişkiyi hem de medreseye yönelim nedenlerini anlamada kritik bir işlev gördüğünü göstermektedir. Köy kökenli müderislerin büyük bölümü, Kürtçeyi yalnızca gündelik iletişim dili değil, aynı zamanda dinî bilgiye ulaşmanın ve bu bilgiyi aktarmanın temel aracı olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım, müderislerin medrese söyleminde de kendisini açık biçimde hissettirmektedir. K17 numaralı katılımcının “Biz ilmi Kürtçeyle aldık, Arapçayı metin okurken kullandık.” ifadesi, Kürtçenin bilgi dili olarak nasıl içselleştirildiğini ve pedagojik bir meşruiyet kazandığını gözler önüne sermektedir. Merkez ile taşra arasındaki kültürel farklılıklar da müderis söylemleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Şehir merkezinde doğup büyüyen katılımcılar, söylemlerinde daha birey merkezli, yer yer laik-modern kavramlara yakın ifadeler kullanırken; taşrada doğup büyümüş katılımcılar ise daha geleneksel, cemaat merkezli ve dinî referanslı bir dilsel yapı kurmaktadır. Bu fark, yalnızca söylemin içeriğine değil, bilgiye, otoriteye ve öğrenmeye dair ideolojik yaklaşımlara da yansımaktadır.

Kürtçeye dair ideolojik sınıflandırmalar da doğum yeriyle doğrudan bağlantılı olarak dile getirilmektedir. Katılımcıların bazıları kendi bölgesel ağızlarını “asıl Kurmancî” olarak tanımlarken, diğer bölgelerin dilsel değişimlerini “bozulmuş” veya “yabancı etkisine açık” olarak nitelendirmektedir. Bu tür söylemler, Kürtçenin standartlaşma süreçlerinde hangi ağızların merkezî, hangilerinin ise periferik görüldüğüne dair dilsel otorite tartışmalarına işaret etmektedir. Bu bağlamda, dilin kim tarafından, nerede ve nasıl konuşulduğu, sadece iletişimsel değil, ideolojik bir mesele olarak da değerlendirilmelidir. Doğum yeri ile güncel ikamet yeri arasındaki farklılıklar da müderislerin dilsel repertuarlarında melezleşmelere yol açmaktadır. Mardin doğumlu olup çocukluğunun bir kısmını Gaziantep’te geçirmiş bir müderisin şu ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir: “Benim Kürtçem köyümün Kürtçesi ama Türkçem Antep şehir Türkçesi.” Bu tür geçişkenlikler, sadece dilsel değil, aynı zamanda kültürel normların da

eşzamanlı olarak içselleştirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda doğum yeri, bireyin söylem pratiğinin çözümlemesinde yalnızca zamansal bir başlangıç noktası değil, aynı zamanda mekânsal bir referans sistemidir.

Sonuç olarak, müderrisin doğum yeri, yalnızca biyografik bir veri olmanın ötesinde, onun dilsel, kültürel ve ideolojik evrenini anlamaya yönelik çok katmanlı çözümlemelere imkân tanıyan vazgeçilmez bir analitik kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğum yeri, bireyin çocukluk ve erken gençlik dönemlerinde karşılaştığı dilsel ortamı, hâkim lehçeleri, yerel söylem kalıplarını ve bu kalıplarla iç içe geçmiş kültürel kodları içermesi bakımından, bireysel dil pratiklerinin şekillendiği temel bağlamı temsil eder. Bu bağlam, sadece bireyin hangi dili veya lehçeyi nasıl konuştuğunu değil, aynı zamanda dili hangi anlam dünyaları içinde, hangi sosyal rollerde ve hangi ideolojik göndermelerle kullandığını da anlamamıza olanak verir. Medrese gibi çokdilli ve çok katmanlı bir kurumsal yapıda müderrisin sahip olduğu dilsel tercihlerin, hangi bölgesel dil örüntüleriyle beslendiğini ve bu örüntülerin öğretim diline nasıl yansıdığını analiz edebilmek için doğum yerinin sunduğu coğrafi, tarihsel ve toplumsal bağlam büyük önem taşır. Zira dilin yalnızca bireysel bir edinim süreci değil, aynı zamanda tarihsel olarak inşa edilen, toplumsal ilişkiler içerisinde işlev kazanan ve mekânsal örüntülerle biçimlenen bir eylem olduğunu kabul ettiğimizde, müderrisin doğduğu yer, onun dilsel kaynaklarının, kimliksel pozisyonlanmalarının ve pedagojik stratejilerinin ipuçlarını taşıyan bir belirleyici hâline gelir. Böylece doğum yeri, bireysel söylemin arka planında yer alan kültürel mirasla, bölgesel dil ideolojileriyle ve tarihsel toplumsal ilişkilerle kurduğu karmaşık ilişkiyi çözümlemek için merkezî bir referans noktası işlevi görür. Bu yönüyle doğum yeri, sosyolinguistik analizlerde yalnızca mekânsal bir değişken değil, aynı zamanda dilin tarihsel sürekliliğini, yerel direnç biçimlerini ve kültürel aktarım süreçlerini anlamaya katkı sunan kuramsal bir giriş kapısı olarak değerlendirilebilir.

Müderrisin doğum tarihi: Saha araştırması kapsamında müderrislerin doğum tarihlerini kayıt altına almak, ilk bakışta biyografik bir ayrıntı gibi görünse de, dilsel pratiklerin tarihsel ve toplumsal bağlamı açısından kritik bir çözümleme alanı sunmaktadır. Özellikle sosyolinguistik çalışmalarda sıklıkla vurgulanan “yaş” değişkeni, bireyin hayat süresine dair istatistiksel bir veri olmanın ötesinde, onun dil edinimi, dilsel toplumsallaşma evreleri ve belirli dil politika ve rejimlerine maruz kaldığı tarihsel dönemleri anlamamıza imkân tanıyan yapısal bir göstergedir (Labov, 2001, s. 101-113; Eckert, 1997, s. 151-167). Ayrıca literatürde kuşak kavramı, dilsel çeşitliliğin ve

değişimin açıklanmasında temel analitik değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Aynı tarihsel zaman diliminde ve aynı toplumsal yapı içerisinde yaşamalarına rağmen, farklı kuşaklara mensup bireylerin dil kullanım pratiklerinin birbirinden ayrıştığı sıklıkla gözlemlenmektedir. Bu bağlamda dil, homojen ve durağan bir sistem olmaktan ziyade, kuşaklar arası aktarımlar, toplumsallaşma süreçleri ve değişen sosyokültürel koşullar doğrultusunda farklılaşan dinamik bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Demirci, 2020, s. 117). Dolayısıyla kuşaklar arası dilsel farklılıklar, yalnızca yaşa bağlı biyolojik bir ayrımı yansıtmakla kalmamakta; aynı zamanda her kuşağın kendi tarihsel deneyimlerini, toplumsal konumlanışlarını ve kimlik inşa süreçlerini dil aracılığıyla ifade etme biçimlerini de görünür kılmaktadır. Bu yönüyle kuşak temelli dil değişkisi, dil değişiminin hem toplumsal sürekliliğini hem de dönüşüm dinamiklerini anlamak açısından merkezi bir öneme sahiptir. Buradan hareketle, müderrisin doğum yılı, onun hangi sosyopolitik atmosferde yetiştiğini, hangi dilsel rejimlerle karşılaştığını ve bu rejimlere hangi dilsel strateji ve taktiklerle karşılık verdiğini anlamak açısından temel bir analitik zemin sunar.

Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, özellikle Kürtçeye yönelik devlet politikalarının farklı dönemlerde aldığı “yasaklayıcı, görünmezleştirici veya kriminalize edici pratikler” gibi biçimler müderrisin anadiliyle kurduğu ilişkinin niteliğini doğrudan şekillendirmiştir. Müderrisin doğum tarihi, dolayısıyla sadece bireysel hayat döngüsünü değil, aynı zamanda dilin hangi dönemlerde mahrem alana hapsedildiğini, kamusal hayattan dışlandığını veya belli koşullarda yeniden görünür hâle geldiğini de ortaya koyar. Örneğin, 1958 yılında Diyarbakır’ın Kulp ilçesinde dünyaya gelen K14 numaralı müderris, çocukluk ve gençlik yıllarını Kürtçenin toplumsal görünürlüğüne ciddi biçimde sınırlandığı bir dönemde geçirmiştir. Bu dönemde Kürtçe, hane içi ve mahrem alanlarla sınırlı bir kullanım alanına sahipken; okul, devlet kurumları ve dinî mekânlar gibi kamusal alanlarda Türkçenin hâkimiyeti belirgin biçimde hissedilmiştir. Bu dilsel ikilik, bireyin dilsel repertuarında hem stratejik hem de duygusal kırılmalara yol açan bir yapı oluşturmuştur.

Bu tür veriler, yalnızca bireysel hayat hikâyelerini aydınlatmakla kalmaz; aynı zamanda kuşaklar arası dilsel farkların oluşum dinamiklerini anlamaya da katkı sağlar. Sosyolinguistik literatürde, yaş farklılıkları ile dilsel tercihler arasındaki ilişki sıklıkla kuşak farkları ve söylemsel süreklilik/kopuş çerçevesinde analiz edilir (Holmes ve Wilson, 2022, s. 242-252; Mesthrie vd., 2009, s. 79-82; 117-118). Bu kapsamda, farklı

yaş gruplarına ait müderris ve talebelerin aynı kavramları nasıl adlandırdıkları, ne tür anlam çerçeveleri kurdukları, hangi terimlere duygusal veya ideolojik bir değer attiklerini; yalnızca bireysel dil tercihlerine değil, aynı zamanda maruz kaldıkları dil politikalarına ve pedagojik rejimlere de bağlıdır. Örneğin, 1997 doğumlu K10 numaralı talebe, hem evde hem de çevresinde Kürtçeyi açık ve rahat bir biçimde kullanabildiğini ifade etmiş; ilkokul sürecinde Türkçeyle sistematik olarak karşılaşmış olmasına rağmen, bu durumu bir kimlik çatışması değil, ikidillilik bağlamında doğal bir geçiş süreci olarak deneyimlediğini belirtmiştir. Bu deneyim, dil ile kurulan ilişkinin yalnızca yasaklar ve travmalar üzerinden değil, aynı zamanda çoğul kimlik stratejileri ve pedagojik farkındalık çerçevesinde de şekillenebileceğini göstermektedir.

Buna karşın, 1950’li ve 1960’lı yıllarda doğmuş yaşlı müderrisler, Kürtçeyle daha mahrem bir ilişki kurduklarını; kamusal alanda bu dili kullanmanın ciddi riskler taşıdığını, hatta kimi zaman cezai yaptırımlara neden olabileceğini vurgulamışlardır. Bu durum, dilsel otosansür mekânizmalarının kuşak farklarına göre nasıl inşa edildiğini gösteren önemli bir göstergedir. Ayrıca, bu kuşak için “ilim”, “terbiye”, “edep” ve “maarif” gibi kavramlar daha çok geleneksel-dini bir otoriteye ve ahlakî disiplin anlayışına referansla anlamlandırılırken; genç müderris adayları bu kavramları modern pedagojik pratikler, akademik söylem ve eleştirel düşünceyle ilişkilendirmektedir. Böylece, dilin anlam dünyası kuşaklar arasında hem devamlılık hem de dönüşüm sergilemektedir. Bu dönüşümün en açık biçimde gözlemlendiği alanlardan biri de dilin medrese içindeki pedagojik işlevidir. Yaşlı müderrisler, klasik metinlerin dilini ve öğretim yöntemlerini muhafaza etme eğilimindeyken; genç kuşak müderrisler, bu metinleri çağdaş öğretim teknikleriyle harmanlayarak daha erişilebilir ve etkileşimli bir öğrenme süreci inşa etmeyi hedeflemektedirler. Bu durum, yalnızca pedagojik bir farklılık değil; aynı zamanda farklı tarihsel deneyimlerin ve dilsel toplumsallaşma rejimlerinin sonucu olarak ortaya çıkan ideolojik ve epistemolojik yönelimleri de yansıtmaktadır.

Bireyin doğum tarihi ve doğum yeri, sosyolinguistik araştırmalarda yalnızca demografik değişkenler olarak değil, aynı zamanda dilsel toplumsallaşma sürecini anlamaya imkân tanıyan tarihsel ve kültürel göstergeler olarak değerlendirilmelidir. Doğum tarihi, bireyin hangi tarihsel dönemlerde, ne tür siyasal atmosferler içinde yetiştiğini ve bu atmosferlerin onun dilsel deneyimlerine nasıl yansıdığını analiz etmek açısından önemli bir ipucu sunar. Özellikle Türkiye bağlamında, devletin uyguladığı dil

politikalarının dönemsel farklılıklar arz etmesi, bireylerin dil ideolojileri, dilsel pratikleri ve Kürtçeye yönelik tutumları üzerinde belirleyici etkiler yaratmıştır. Örneğin, 1980 askeri darbesi sonrası dönemde uygulanan otoriter dil politikaları ile 1990'ların sonlarından itibaren gözlemlenen görece esnekleşme, Kürtçeye yönelik toplumsal algılarda ve kullanım biçimlerinde belirgin dönüşümlere yol açmıştır. Bu dönüşümler, farklı dönemlerde doğmuş müderrislerin söylemlerinde açıkça gözlemlenebilmektedir. 1950'lerde doğmuş bir müderris, çocukluğunu Kürtçenin yasaklandığı, bastırıldığı ve aile içi mahremiyetin dışına taşınmasının sakıncalı sayıldığı bir atmosferde geçirmiş olabilir. Böyle bir sosyopolitik bağlamda büyüyen bireyin, Kürtçeyi daha çok “gizli”, “özel” veya “ailevi” bir dil olarak kodlaması mümkündür. Öte yandan, 1990 sonrası doğmuş katılımcılar, görece daha açık bir dil ortamında büyümüş olmaları dolayısıyla, Kürtçeye dair daha görünür, kamusal ve meşru bir tutum geliştirmiş olabilirler. Bu bağlamda, doğum tarihi yalnızca bir yaş göstergesi değil; aynı zamanda bireyin hangi “dilsel rejim” altında yetiştiğini, hangi ideolojik iklimde sosyalleştiğini ve bu iklimin bireysel söyleme nasıl yansıdığını anlamamıza olanak tanıyan sosyolojik bir göstergedir.

Dilsel rejimlerin birey üzerindeki etkisi, özellikle mikro düzeydeki söylemlerde gözlemlenebilir hâle gelir. Örneğin, 1980 darbesi sırasında medrese talebesi olan bir müderrisin anlatılarında “yasak”, “baskı”, “takibat”, “zulüm” ve “mağduriyet” gibi kavramların sıklıkla yer alması; bireysel dilsel deneyimin, dönemin makro düzeydeki siyasal ve ideolojik yapılarıyla nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu kavramlar, yalnızca kişisel hafızaya ait izlenimler değil; aynı zamanda dönemin dilsel iklimini temsil eden kolektif göstergelerdir. Nitekim 1961 doğumlu K12 numaralı katılımcının şu ifadesi bu ilişkiyi açıkça yansıtmaktadır: “O zamanlar medreseye gitmek bile cesaret istiyordu. Hele ki Kürtçe okumak... Suç olmuştu.” Bu tür anlatılar, bireyin dille kurduğu ilişkinin salt bireysel değil, tarihsel-politik bağlam içinde kurulduğunu açıkça ortaya koyar. Araştırmamızda, doğum tarihi verisi tek başına ele alınmamış; doğum yeri, yaşadığı ortam (köy/şehir) ve eğitim geçmişi gibi diğer demografik ve sosyokültürel değişkenlerle birlikte kesişimsel olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, yalnızca bireylerin ne söylediklerini değil, neden ve nasıl o şekilde konuştuklarını, hangi tarihsel ve mekânsal koşullarda belirli dilsel tercihlere yöneldiklerini analiz etme imkânı sunmuştur. Örneğin, kırsalda doğmuş ve 63 yaşında olan bir müderrisin dinî söylemi ile şehir merkezinde yetişmiş ve 25 yaşında olan bir müderris adayının söylemi, otorite kurma biçimleri, kullandıkları kavramlar ve meşruiyet kaynakları açısından önemli farklılıklar

barındırmaktadır. Kimi söylemler daha normatif, geleneksel ve otoriter bir çizgi izlerken; kimileri daha pedagojik, bireysel veya özgürlükçü bir ton taşımaktadır. Bu farklılıkların yalnızca yaş faktörüyle değil, bireyin yetiştiği sosyal çevre, maruz kaldığı söylemsel iklim ve dilsel etkileşim alanlarıyla da doğrudan bağlantılı olduğu açıktır.

Saha verilerimiz, yaş ve doğum yerinin müderrislerin söylemlerinin hem biçimsel hem de içeriksel farklılaşmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Kırsal bölgelerde yetişmiş ve ileri yaşlarda olan müderrislerin söylemlerinde sıklıkla dinî referanslar, geleneksel otorite vurguları ve toplumsal normlara dayalı bir dil gözlemlenirken; şehir merkezinde yetişmiş genç katılımcıların söylemlerinde pedagojik kaygılar, bireysel ifade özgürlüğü ve çağdaş eğitim normlarına dair vurgular daha ön plandadır. Bu söylemsel ayrışma, yaşın ötesinde, bireyin sosyo-coğrafi konumu, ideolojik maruziyeti ve dilsel toplumsallaşma biçimiyle yakından ilişkilidir. Dilsel toplumsallaşma süreçleri, özellikle Kürtçeyle kurulan ilişki açısından, doğum tarihine bağlı olarak anlamlı farklılıklar üretmektedir. Örneğin, 1950’lerde doğmuş bir müderrisin Kürtçeyle kurduğu ilişki büyük oranda hane içi, özel ve “mahrem” alanla sınırlıyken; 2000 sonrası doğmuş katılımcıların Kürtçeyi dijital medya, sosyal ilişkiler ve hatta bazı eğitimsel ortamlarda aktif olarak kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Bu dönüşüm, Kürtçenin toplumsal meşruiyet kazanma sürecini ve bireylerin bu dile yönelik konumlanmalarını anlamamız açısından kritiktir. Zira Kürtçeyi “yasaklı” bir dil olarak öğrenmiş bir birey ile, onu açık, görünür ve kamusal bir araç olarak deneyimlemiş bir bireyin dil hafızası, anlatı biçimi ve anlam dünyası kaçınılmaz biçimde farklılaşacaktır.

Aynı yerleşim biriminde ve aynı zaman dilimi içerisinde yaşayan farklı yaş gruplarına mensup müderrisin dilsel davranışları arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu durum, Mardin’de de açık biçimde izlenebilmektedir. Örneğin aynı köyde veya ilçede yaşayan 15-25 yaş aralığındaki talebelerin Kürtçe kullanımı ile 55-65 yaş grubuna mensup melelerin dilsel pratikleri; söz varlığı, söylem kalıpları, kod seçimi ve dilsel yeniliklere açıklık düzeyi bakımından önemli ölçüde ayrışmaktadır (Demirci, 2020, ss. 117-118). Yaşlı kuşakların konuşmalarında daha çok mahallî ağız özelliklerini koruyan, Arapça kökenli klasik sözcüklerin yoğunlukta olduğu ve sözlü anlatı geleneğine dayalı bir Kürtçe öne çıkarken; genç kuşakların dil kullanımında Türkçe başta olmak üzere küresel popüler kültürün etkisiyle ortaya çıkan yoğun kod değiştirimi, melez yapılar ve yeni sözcükler dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, örneğin 60-70 yaş aralığındaki bir melenin gündelik konuşmada “tu çawa yî”, “ser çavan” gibi daha yerleşik

ve geleneksel ifade kalıplarını tercih etmesi beklenirken, talebelerin “ takip kirin”, “like kirin”, “story avêtin” gibi Türkçe ve İngilizce kökenli dijital söylem unsurlarını Kürtçeye eklemleyerek kullanmaları yaygın bir pratik hâline gelmiştir. Dolayısıyla melelerin talebelere özgü dijital ve popüler kültür temelli bu tür fiilleri aktif ve doğal bir biçimde kullanması, sosyolinguistik açıdan düşük olasılıklı bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte kuşaklar arasındaki dilsel farklılaşma yalnızca eşzamanlı düzlemle sınırlı değildir. Aynı yaş grupları, tarihsel süreç içerisinde değişen siyasal koşullar, eğitim politikaları, zorunlu göç deneyimleri, kentleşme ve medya teknolojilerinin yaygınlaşması gibi etkenlere bağlı olarak da farklı dilsel repertuarlara sahip olmaktadır. Nitekim 1960’larda 30-40 yaş grubunda yer alan Kürt konuşurların, büyük ölçüde tekdilli veya Kürtçe merkezli bir dil pratiğine sahip olduğu görülürken, günümüzün aynı yaş grubundaki bireylerinde Türkçe ile yoğun ikidillilik ve belirgin kod geçişleri yaygınlaşmıştır. Bu durum, Kürtçenin kullanım alanlarının tarihsel olarak daralıp genişlemesiyle doğrudan ilişkilidir. Sosyolinguistik açıdan 1950’ler, 1970’ler ve 1990’lar bağlamında 15-25 yaş grubuna mensup talebelerin dilsel pratiklerini artzamanlı olarak karşılaştırmak, gerçek zaman çalışmalarına tipik bir örnek teşkil etmektedir (Meyerhoff, 2006, s.126). Bu tür çalışmalar, Kürtçenin söz varlığında, söylem yapılarında ve kod temasına dayalı dönüşümlerinde meydana gelen değişimleri tarihsel süreklilik içinde izlemeye imkân tanımaktadır. Buna karşılık, yalnızca içinde bulunulan zaman diliminde, aynı konuşma topluluğu içerisindeki farklı yaş gruplarının Kürtçe kullanımını karşılaştırmaya odaklanan yaklaşım şimdiki zaman çalışmaları olarak adlandırılmaktadır. Bu çerçevede yaşlı kuşakların daha muhafazakâr ve geleneksel Kürtçe değişkilerini, genç kuşakların ise daha yenilikçi, melez ve çokdilli pratikleri temsil ettiği varsayılmakta; söz konusu farklılıklar, Kürtçede devam eden dilsel değişimin güçlü göstergeleri olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, müderrisin doğum tarihi ve doğum yeri, bu araştırmada yalnızca biyografik veya demografik birer veri olmaktan öte, dilsel pratiklerin tarihsel, toplumsal ve politik olarak nasıl şekillendiğini anlamamıza imkân veren temel sosyolinguistik göstergeler olarak ele alınmıştır. Doğum tarihi, bireyin hangi tarihsel dönemin dil rejimi altında yetiştiğini, hangi siyasi atmosferde toplumsallaştığını ve dolayısıyla hangi dilsel normlarla iç içe bir anlam dünyası geliştirdiğini belirlememizi sağlar. Bu bağlamda, yaş yalnızca kuşak farklarını göstermekle kalmaz, aynı zamanda dilsel dönüşüm süreçlerinin ve kuşaklar arası aktarım biçimlerinin tarihsel olarak izini sürmemize olanak tanır;

bireysel dil repertuarlarının hangi toplumsal deneyimlerle yoğrulduğunu ve hangi ideolojik altyapılarla biçimlendiğini çözümleyebilmemize katkı sunar. Örneğin, 1950’lerde doğmuş bir müderrisin Kürtçeyle kurduğu ilişki, genellikle bastırılmış, mahrem bir dil deneyimiyle sınırlı kalmıştır. Buna karşılık 2000 sonrası doğmuş bir katılımcının Kürtçeyi dijital medyada, kamusal alanda ve kimi zaman eğitimsel ortamlarda aktif biçimde kullanabiliyor olması, farklı tarihsel dönemlerin dilsel iklimlerini ve bu iklimlerin bireysel hafızalara nasıl kazındığını gözler önüne sermektedir. Benzer biçimde, doğum yeri de bireyin yetiştiği sosyal çevreyi, maruz kaldığı ideolojik kodları ve dilsel etkileşim zeminini tayin eden belirleyici bir başka eksendir. Kırsal bölgelerde doğup büyüyen müderrislerin söyleminde daha otoriter, geleneksel ve dinî referanslar ön plandayken; şehir merkezinde yetişmiş genç katılımcıların söyleminde bireyselleşmiş, pedagojik ve özgürlükçü yaklaşımlar öne çıkabilmektedir. Bu çeşitlilik, yalnızca yaş veya mekân farkından değil, aynı zamanda tarihsel dönemlerin toplumsal dil rejimlerinin bireysel dil ideolojilerine nasıl sirayet ettiğinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, müderrisin yaşı ve doğduğu yer gibi biyografik veriler, medrese alanında Kürtçenin tarihsel seyrini, kurumsal dönüşümünü ve pedagojik yeniden üretimini anlamaya yönelik bütünlüklü bir çerçeve sunmakta; bireyin söyleminin yalnızca ne söylediğini değil, neden öyle söylediğini ve hangi koşullarda o şekilde konuştuğunu açıklayan sosyolojik bir çözümleme alanı açmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, dilin bireysel değil, tarihsel ve toplumsal bir yapı olduğunu kabul eden sosyolinguistik kuramsal çerçeve içinde, bu tür biyografik veriler yalnızca anlamlı değil, aynı zamanda vazgeçilmezdir. Zira bu veriler, dilsel pratiklerin sadece bireysel tercihlerle değil, makro düzeydeki tarihsel, politik ve ideolojik koşullarla nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik temel sorulara doğrudan cevap üretme potansiyeline sahiptir.

Müderrisin çocukluk yıllarını geçirdiği yörenin dilsel ve kültürel özellikleri:

Müderrisin doğduğu yer ve zaman kadar, çocukluk döneminde temas ettiği diller, şiveler ve ağızlar da onun medresedeki pedagojik dil tercihlerine doğrudan yön vermektedir. Bu dilsel temaslar, yalnızca bireysel dil edinimi açısından değil, aynı zamanda medrese söylemindeki çok katmanlı dilsel düzenin inşasında da belirleyici olmaktadır. Araştırmamız kapsamında ulaştığımız veriler, çocukluk döneminde edinilen dilsel formların, müderrisin ileriki yıllarda nasıl bir dilsel yönelim izlediğini, hangi şiveyi veya lehçeyi ders diline taşıdığını ve eğitim sürecinde hangi dilsel stratejileri benimsediğini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, medrese ortamında müderrisin

kendi şivesiyle mi, yoksa daha “standart” ve medrese ortamında daha yaygın kabul gören bir Kürtçeyle mi ders verdiği sorusu özel bir önem arz etmektedir. Aynı şekilde, talebelerin Kürtçeyi ne ölçüde bildiği ve hangi şive veya lehçeye aşina oldukları da öğretim sürecinin dilsel boyutunu derinden etkilemektedir. Çünkü müderris, kimi zaman kendi çocukluk şivesini olduğu gibi sınıf ortamına taşıırken, kimi zaman da daha geniş talebe kitlesi tarafından anlaşılabilir bir dilsel kod arayışına yönelerek belirli düzeyde bir standardizasyona gitmektedir. Bu tercihler, çoğu zaman müderrisin çocuklukta içselleştirdiği dilsel normların, çokdilli çevresinin ve sosyal pratiklerinin yansıması olarak şekillenmektedir. Örneğin, 1935 yılında Mardin’in Kızıltepe ilçesine bağlı kırsal bir köyde doğan K20 numaralı katılımcının dil deneyimi, bu çokdilli ve çok katmanlı yapı açısından çarpıcı bir örnek sunmaktadır. Katılımcı, çocukluğunda evde ağırlıklı olarak Arapça konuşulduğunu, Kürtçeyi ise büyüklerinden duyup zamanla öğrendiğini belirtmiştir. Medresede eğitim vermeye başladığında hem Kürt hem de Arap kökenli talebelerin bulunduğunu vurgulayan K20, Kurmancî konuşan talebelere Kürtçe, Arap talebelere ise Arapça üzerinden ders işlediğini ifade etmiştir. Dikkat çekici bir başka husus ise, katılımcının sosyal ilişkilerinde, medrese dışında da, yörede yaygın olan mahallî Arapçayı tercih etmesi ve bu değişkiyi “Halka daha yakın, daha anlaşılır.” olarak nitelendirmesidir. Bu tercih, çocuklukta edinilen çokdilli yeterliğin, sadece dilsel bir donanım değil; aynı zamanda pedagojik bir araç ve sosyal aidiyet biçimi olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Sahadaki diğer örneklerde de görüldüğü üzere, müderrislerin kullandığı Kürtçenin lehçe, şive, ağız veya daha “standart” değişkeleri yalnızca dilin tedrisi yönüyle değil, aynı zamanda ideolojik ve kültürel anlam alanlarıyla da ilişkilidir. Bazı müderrisler, mahallî şiveleriyle ders vererek hem kendi dilsel kimliklerini korumayı hem de talebeleriyle daha sahici bir ilişki kurmayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık bazıları, medrese ortamında daha yaygın kabul gören ve anlaşılabilirliği yüksek olan biçimsel değişkilere yönelmişlerdir. Bu tercih, yalnızca anlaşılabilirlik kaygısından değil, aynı zamanda dilin medrese içindeki itibar dağılımına ve işlevsel rolüne dair daha geniş bir dil ideolojisinin parçası olarak da değerlendirilebilir. Bu örneklerden hareketle, doğum yeri ve doğum tarihi gibi temel demografik verilerin, yalnızca betimleyici bilgiler olmaktan öte, müderrislerin dilsel sosyalizasyon süreçlerini, pedagojik tercihlerinin arka planını ve medrese söylemindeki dilsel çeşitliliğin kökenlerini anlamada güçlü birer analitik araca dönüştüğü görülmektedir. Bu değişkenlerin kesişimi, hem eşzamanlı (synchronic) hem

artzamanlı (diachronic) çözümlemelere imkân tanımakta; böylece bireysel anlatılardan hareketle daha geniş bir dilsel-toplumsal haritalandırma yapılabilmektedir.

Sonuç olarak, müderrislerin doğum tarihi ve doğum yeri bilgileri, bu çalışmada yalnızca tanımlayıcı demografik unsurlar olarak değil; onların çocukluk dönemlerinde maruz kaldıkları dilsel çevreyi, toplumsallaşma biçimlerini ve kültürel kimliklenme süreçlerini anlamamıza olanak tanıyan temel analitik değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu iki değişkenin bir arada değerlendirilmesi, müderrislerin çocukluklarında karşılaştıkları dillerin, lehçelerin ve şivelerin yalnızca bireysel hafızalarını değil, aynı zamanda medresedeki dil kullanımı pratiklerini biçimsel, işlevsel ve ideolojik düzeyde nasıl şekillendirdiğini açığa çıkarmıştır. Çocuklukta edinilen dilsel repertuarlar, bireyin medrese ortamında hangi dili, lehçeyi veya söylem biçimini tercih edeceğini belirleyen derin bir altyapı oluşturmakta; bu tercihler yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda kimliksel, sosyal ve pedagojik anlamlar da taşımaktadır. Müderrisin öğretim sürecinde kullandığı dil, bu yönüyle sadece bir bilgi aktarım aracı değil; aynı zamanda onun sosyal konumunu, otorite ilişkilerini, dil ideolojilerini ve eğitim stratejilerini kuran bir araç hâline gelmektedir. Özellikle Kürtçenin farklı lehçeleri arasında yapılan seçimler, kimi zaman talebenin anadilinde iletişim kurma kaygısıyla, kimi zaman ise belirli bir otoriteyi veya gelenekselliği temsil etme amacıyla şekillenmektedir. Doğum yerinin sunduğu mahallî dilsel çevre ve doğum tarihinin işaret ettiği tarihsel dil rejimi, bu tercihler üzerinde doğrudan etkili olmakta; bireyin hem anadiliyle hem de öğretim diliyle kurduğu ilişkiyi tarihsel ve toplumsal bir çerçeveye oturtmaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda elde edilen dilsel edinim öyküleri, bireysel hayat hikâyeleri üzerinden söylemin coğrafi ve tarihsel kökenlerini izleyebilmemizi sağlamış; medrese söylemindeki dilsel çeşitliliği açıklamada güçlü bir bağlamsal derinlik sunmuştur. Aynı zamanda bu çözümlemeler, müderrislerin çocuklukta kazandıkları dilsel deneyimlerin, yetişkinlikteki pedagojik pratiklerine nasıl yansıdığını; anadiliyle kurdukları ilişkinin hangi tarihsel kopuşlar ve süreklilikler üzerinden biçimlendiğini; dolayısıyla dilin bireysel bir edinim süreci olmanın ötesinde, toplumsal ve ideolojik bir inşa süreci olarak nasıl işlediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle doğum tarihi ve doğum yeri gibi ilk bakışta biyografik görünen veriler, sosyolinguistik kuramlar çerçevesinde değerlendirildiğinde, dilin pedagojik bağlamda nasıl üretildiğine, sürdürüldüğüne ve yeniden yorumlandığına dair temel ipuçları sunan vazgeçilmez çözümleme araçları hâline gelmektedir.

3.3.2. Müderrisin Aile Yapısı

Dil edinimi süreci, bireyin yaşamında karşılaştığı ilk toplumsal çevre olan ailede başlayıp biçimlendiğinden, “aile” olgusu dil sosyolojisi ve sosyolinguistik bağlamında temel bir inceleme alanı olarak kabul edilmektedir. Aile, yalnızca bireyin gelişiminde ilk basamak değil, aynı zamanda dilin sosyal olarak üretildiği, aktarıldığı ve yeniden üretildiği birincil bir dil topluluğudur (Fishman, 1972a, s. 2; Holmes ve Wilson, 2022, s. 25-27). Bu bağlamda, müderrislerin dil edinim süreçlerini anlamada aile yapısının tarihsel, mekânsal ve kuşaksal dönüşümleri dikkate alınmaksızın yapılan değerlendirmeler eksik kalmaktadır. Çalışmamız kapsamında yaptığımız görüşmeler, aile yapısının zaman içerisinde geçirdiği dönüşümleri ve bu dönüşümlerin müderrislerin dilsel gelişimleri üzerindeki etkilerini somut biçimde ortaya koymaktadır. Analizimizde dikkati çeken temel hususlardan biri, “aile” kavramının bu bağlamda tekil, homojen ve durağan bir yapı olarak değil; zaman, mekân ve toplumsal değişkenlere bağlı olarak farklılaşan ve çoğul özellikler taşıyan bir toplumsal kurum olarak tezahür ettiğidir. Özellikle kuşak farklılıklarına dayalı olarak iki temel aile modeli öne çıkmaktadır: Geleneksel geniş aile yapısı ve modern çekirdek aile yapısı. Bu iki yapı, sadece bireyin sosyalizasyon biçimlerini değil, aynı zamanda dil ediniminin gerçekleştiği etkileşimsel ortamı da farklılaştırmakta ve sonuç olarak bireyin dilsel yeterliklerini, tutumlarını ve tercihlerinin oluşum sürecini doğrudan etkilemektedir.

1980 öncesinde doğmuş olan müderrislerin çocukluk dönemlerinde içinde yetiştikleri aileler, çoğunlukla çok kuşaklı ve kalabalık bireylerden oluşan geleneksel geniş aile modeline dayanmaktadır. Bu aile yapısı, ebeveynlerin yanı sıra dede, nine, evli veya bekâr amca, hala, amcaoğlu, amcakızı, yenge, yeğen gibi akrabalık ilişkileriyle örülmüş bir sosyal dokuya sahiptir. Bu yapı içinde, çocuk sadece ebeveynlerinden değil, çevresindeki diğer aile büyüklerinden, yaşlılarından ve sosyal ağdan da dil girdileri almaktadır. Bu durum, çocuğun çok yönlü, çoğul ve farklı düzeylerdeki dilsel etkileşimlerle büyümesine imkân tanımakta; dolayısıyla bireyin erken yaşlardan itibaren farklı dilsel değişimleri içselleştirmesi mümkün hâle gelmektedir. Geniş aile yapısında edinilen dil, bireysel değil, kolektif bir sosyal çevre içerisinde şekillendiğinden, birey dili (idiolekt) çoğu zaman çok sayıda etkene maruz kalarak biçimlenmektedir. Bu bağlamda, birey dili yalnızca bireysel tercihler veya psikolojik faktörlerle değil, geniş ailenin sunduğu taklit, tekrar, düzeltme, kod paylaşımı ve simgesel aktarım gibi etkileşim mekânizmalarıyla da şekillenmektedir. Ancak bu kolektiflik, bireyin kendine özgü dilsel

yapı kurma imkânını da zaman zaman sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle, geniş aile bağlamında ortaya çıkan birey dili, bireysel özgünlükten ziyade ortak kültürel kodların bir ürünü olarak değerlendirilebilir.

Modern çekirdek aile yapısı ise, kentleşme, bireyselleşme ve toplumsal dönüşüm süreçlerinin etkisiyle müderrislerin yetişkinlik dönemlerinde benimsedikleri bir aile modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yapı, çoğunlukla yalnızca eş ve çocuklardan oluşmakta; bu nedenle daha dar bir etkileşim ağına sahiptir. Ochs ve Schieffelin'e (1984, s. 286-288) göre, çekirdek aile ortamında dil edinimi, sınırlı sayıda ve tekrarlı etkileşimlerin sonucunda gerçekleştiğinden, bireysel tercihler ve kişisel dil pratikleri daha görünür hale gelir. Bu durum, birey dili üzerinde özgünlük sağlayıcı bir etki yaratırken, aynı zamanda dilsel zenginliğin ve çeşitliliğin sınırlandırılmasına da yol açabilir. Bu iki aile modelini birbirinden ayıran en temel dilsel unsur ise "akran etkisi"dir. Geniş aile yapısında yaşça birbirine yakın kuzenlerin birlikte büyümesi, çocuklar arasında yatay etkileşimlerin yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bu etkileşimler, oyun, şaka, anlatı, tartışma gibi gündelik pratikler aracılığıyla dilsel yeterliklerin kolektif olarak inşa edilmesine olanak tanımaktadır. Akranlar arası bu dilsel sosyalizasyon, eksik kalan girdilerin telafi edilmesini ve öğrenilen yapıların pekiştirilmesini mümkün kılar. Buna karşın, çekirdek ailede çocuklar çoğu zaman tek çocuk olarak veya yaş farkı yüksek kardeşlerle büyüdüklerinden, yatay etkileşimlere daha az maruz kalmakta ve dilsel gelişimleri daha bireysel ekseninde ilerlemektedir (Romaine, 2000, s. 45). Bu durum, özellikle erken çocukluk döneminde dilsel yeterliklerde kalıcı farklılıkların oluşmasına neden olabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında derinlemesine mülakat yöntemiyle görüşülen müderrislerin hayat hikâyeleri, dil edinim süreçlerinin sosyal ve ailevi bağlamlarla nasıl organik bir biçimde iç içe geçtiğine dair zengin veriler sunmaktadır. Katılımcıların anlatımları, kuramsal çerçevenin sahadaki somut yansımalarını ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda dil sosyolojisi ve sosyolinguistik perspektiften aile yapılarının dil edinimindeki işlevselliğine dair açıklayıcı örnekler sağlamaktadır. Görüşmelerde ifade edildiği üzere, müderrislerin büyük bir kısmı çocukluklarını çok kuşaklı ve geniş aile ortamında geçirmiştir. Bu bağlamda, dilsel toplumsallaşma süreçleri, yoğun ve çok yönlü sosyal etkileşim ağları içinde şekillenmiştir. Geniş aile yapısı, dede, nine, amca, yenge gibi farklı kuşaklardan bireylerin bir arada yaşadığı, bireylerin hem daha çeşitli hem de zengin dilsel girdilere maruz kaldığı bir ortam sunmaktadır. Böyle bir ortamda çocuklar,

sadece farklı kuşakların dil özelliklerini değil, aynı zamanda konuşma üsluplarındaki çeşitliliği, tonlama ve vurgulardaki incelikleri, kelime tercihleri ve deyimsel ifadelerdeki zenginliği deneyimleme olanağı bulmuşlardır. Bu erken yaşta dilsel çeşitlilikle kurulan temas, katılımcıların sözlü iletişim becerileri ve pragmatik yeterliklerinde belirgin bir zenginlik ve esneklik ortaya koymasına olanak sağlamaktadır. Örneğin, K01 kodlu katılımcının geniş aile deneyimine dair ifadesi bu durumu açıkça yansıtmaktadır: “Anne-babam ve kız kardeşlerimle beraber dedemlerle kalıyorduk. Babam vefat ettikten sonra dedemlerden ayrılmadık. Büyük ve geniş bir aile ortamında büyüdüm... Büyük aile dediğim, dedem, ninem, amcam ve yengem de vardı. Sonra ben 13 yaşındayken annem, dedemlerden ayrılma kararı aldı.” Bu anlatım, geniş aile yapısının yalnızca fiziksel bir hayat mekânı olmadığını; aynı zamanda dilsel ve kültürel aktarımın dinamik bir taşıyıcısı olduğunu göstermektedir. Müderrislerin anlatımlarında, yalnızca çocukluk dönemlerine ilişkin deneyimler değil, yetişkinliklerinde kurdukları çekirdek aile ortamlarına ilişkin gözlemler de yer almakta ve böylece farklı aile tipolojilerinin dil edinimi üzerindeki etkileri çok katmanlı bir şekilde değerlendirme imkânı doğmaktadır.

Katılımcılar, çocuklarının çekirdek aile ortamında büyümelerinin daha bireysel, sınırlı ve çoğunlukla daha dar sosyal temaslar üzerinden gerçekleştiğini; buna bağlı olarak dilsel gelişimlerinin daha özgün ancak kapsam olarak dar bir yapıda seyrettiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu gözlemler, kuşaklar arası dil farklılaşmasının salt bireysel tercihler veya eğilimlerin sonucu olmadığını, daha çok sosyokültürel dönüşüm, kentleşme ve çekirdek aile modelinin yaygınlaşması gibi makro düzey yapısal değişkenlerin etkisiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında aile, sadece bireysel toplumsallaşmanın temel birimi değil; aynı zamanda dilsel normların aktarımı ve yeniden üretimi açısından merkezi bir toplumsal kurum olarak işlev görmektedir. Araştırma bulguları, çok çocuklu ve fiziksel olarak geniş aileden ayrıran çekirdek aile yapılarına rağmen, bu ailelerin içerdiği kişilerarası etkileşim ağlarının sosyal yapısal olarak geniş aileye benzerlik gösterebildiğine işaret etmektedir. Özellikle kardeşler arasındaki yaş farkının az olduğu ve akranların yoğun biçimde bir arada bulunduğu ailelerde, klasik anlamda dikey yaş hiyerarşisi yerini yatay, eşit statüdeki bireyler arasında gerçekleşen “akran öğrenmesi” veya “akran işbirliği” gibi etkileşim modellerine bırakmaktadır. Bu tür yatay etkileşimler, dil gelişimi açısından oldukça önemli olup, dilin eşitler arasında simetrik ve kolektif bir biçimde öğrenilmesini mümkün kılarak öğrenme ortamının doğasını zenginleştirmektedir. K10 numaralı katılımcının

anekdotu, bu melez aile modelini somutlaştıran çarpıcı bir örnektir: “Dedemin ilk evlenen oğlu babamdı. Evlendikten birkaç yıl sonra dedemlerden ayrılmış ve şu an oturduğumuz eve taşınmış. Onun için ben de bu evde doğdum. Doğduğum evde sadece babam, annem ve diğer kardeşlerim yani 8 kişiydik ama dedemlerin evi yakın olduğundan çocukluğumun çoğu dedemlerde geçti sayılır. Zaten küçük köy ortamı olduğundan, ayrı ayrı evlerde olsak da, dede evi, amca evi hepsi birbirine yakındı.” Bu örnek, fiziksel olarak çekirdek aile içinde yaşanmasına rağmen sosyal ve dilsel bağların geniş aile mantığı doğrultusunda sürdürüldüğü melez bir sosyal yapının varlığını ortaya koymaktadır. Bu tip ailevi yakınlıklar, çocukların dilsel alışveriş süreçlerinin sürekliliğini sağlayarak, dil ediniminin yalnızca ebeveynler aracılığıyla değil, geniş bir aile çevresinden gelen uyaranlarla desteklendiğini göstermektedir.

Dil edinimi sürecinde aile ortamının çok yönlü etkileri olduğu bilinen bir gerçektir (Spolsky, 2012). Bu süreçte ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sahip oldukları kültürel sermaye, çocukların maruz kaldığı dilsel girdilerin niteliğini ve kapsamını belirleyen temel değişkenlerden biridir. Bu çalışma kapsamında müderrislerle yapılan derinlemesine mülakatlar, dil edinimin yalnızca biyolojik veya psikolojik bir olgu olmadığını, aynı zamanda toplumsal pratiklerin ve kültürel aktarım biçimlerinin bir ürünü olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla dil, bireysel gelişimin ötesinde, sosyal ve yapısal dinamiklerle şekillenen bir kazanımdır. İngiliz sosyolinguist Bernstein’in “dil kodları” kuramı, ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların dil ediniminde oynadığı rolü anlamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bernstein’e (1972, s. 160) göre, eğitilmiş ebeveynler çocuklarına “geniş kod” olarak tanımlanan, dilbilgisel yapısı daha karmaşık, bağlamdan bağımsız ve soyut kavramları ifade edebilen dilsel yapılar aktarırken; eğitim düzeyi düşük veya sınırlı okuryazarlığa sahip ebeveynler, “dar kod” olarak adlandırılan, bağlamdan güçlü biçimde etkilenmiş, somut ve sınırlı dilsel repertuar sunmaktadırlar. Bu durum, dilsel gelişimin sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarla sıkı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermekte, ebeveynin eğitiminin çocukların toplumsal konumunu ve iletişim kapasitesini şekillendiren yapısal bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Kırsal ve geleneksel yaşam alanlarında yetişen müderrislerin anlattıkları, dil edinim sürecinde karşılaşılan bu kod farklılıklarının somut tezahürlerini göstermektedir. Kırsal alanlarda ailelerin ve toplulukların sahip olduğu sınırlı “alan” yapısı, dilsel repertuarın da daralmasına neden olmaktadır. Bernstein’in “alan” kavramıyla uyumlu

olarak, köyde bireylerin “aile, arkadaşlık, iş ve din” gibi alanları çoğunlukla birbirine iç içe geçmiş ve ayrıştırılamayan biçimdedir. Bu iç içelik, bireylerin kullanabileceği dilsel yapıları kısıtlamakta ve dilin bağlama bağımlı, somut ifadelerle sınırlanmasına yol açmaktadır. Son elli yılda okullaşmanın ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla bu alanların bağımsızlaşmaya başladığı gözlenmekle birlikte, kırsal yapının dilsel kodlar üzerindeki etkisi hâlâ belirgindir (Fishman, 1972b). Çalışmada yer alan K08 numaralı katılımcının deneyimleri, bu bağlamda önemli bir örnek teşkil etmektedir. Katılımcı, medrese eğitimi öncesinde yedi yıl boyunca çobanlık yapmış ve bu süre zarfında hayvancılık terminolojisi ve ilgili pratiklere dair geniş bir kelime dağarcığı edinmiştir. Ancak bu dilsel zenginliğin, köydeki sosyal statüsünü yükseltmediğini belirtmesi, kırsal toplumlardaki dilsel sermayenin toplumsal prestij üretimindeki sınırlılıklarına işaret etmektedir: “Çobanlık yaptığım için hayvanları iyi tanırım, çok fazla tecrübeliyim. Yeni kelimeler öğrendim ama köyde çok kişi bunları bilir. Bana faydası az oldu.” Bu ifade, kırsal bağlamda edinilen dilsel birikimin, toplumsal yapının geneline yaygın olması sebebiyle bireyi farklılaştırma ve yükseltme işlevi görmediğini, dolayısıyla sınıfsal veya prestij temelli bir sermaye haline dönüşmekte zorluk yaşadığını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, medrese eğitimiyle kazanılan dilsel birikim, hem nitelik hem de işlev açısından farklılaşmakta, katılımcının dilsel kapasitesini ve ifade özgürlüğünü önemli ölçüde artırmaktadır: “Medreseye başladıktan sonra köy hayatında karşılaşmadığım yüzlerce farklı Kürtçe kelime öğrendim ve bunlar sayesinde hem konuşma dilim hem de buna paralel bir şekilde yazı dilim gelişti.” Bu açıklama, medreselerin salt dinî bilgi aktarımının ötesinde, bireyin dilsel sermayesini zenginleştiren, onu daha karmaşık ve üst düzey söylem alanlarına taşıyan eğitim kurumları olduğunu göstermektedir. Medrese eğitimi, bireylerin yalnızca dinî metinleri okumalarını sağlamamakta, aynı zamanda kültürel ve toplumsal hayatta daha etkin, çok boyutlu bir dilsel varoluş kazandırmaktadır. Öte yandan, şehir hayatı ve onun beraberinde getirdiği eğitilmiş aile yapısı, bireylerin farklı toplumsal kurumlar arasında geçiş yapabilmelerini sağlayan çoklu dil kodlarının öğrenilmesini ve kullanılmasını gerektirmektedir. Şehir hayatında bireyler, eğitim, ekonomi, hukuk, din gibi özerk alanlarla karşı karşıya kalmakta, her biri kendine özgü dilsel norm ve söylem biçimleri geliştirmektedir. Bu karmaşık sosyal yapılar, çocukların dilsel esneklik kazanmasını, yani farklı kodlara geçiş yapabilmesini mümkün kılmaktadır. Eğitilmiş ebeveynlerin gözetimi

ve rehberliğinde yetişen çocuklar, bu çok katmanlı dilsel dünyaya daha kolay uyum sağlamakta, çeşitli dilsel repertuarlar geliştirebilmektedirler.

Klasik sosyoloji literatüründe, özellikle Durkheimci cemaat-cemiyet ayrımı gibi kavramsal ikilikler, toplumsal gerçekliği açıklamada mekânsal ve işlevsel farklılıklara odaklanmış, ancak sahada karşılaşılan çok katmanlı ve simgesel yapıları tam olarak kavramaktan uzak kalmıştır. Bu bağlamda “aile”, “din” ve “arkadaşlık” gibi sosyal alanlar, kendi özgün kuralları ve normlarıyla işleyen alt sistemler olarak ele alınabilir. Ancak, şehirdeki eğitim dilinin aile dilinden, iş dilinin ise arkadaşlık dilinden ayrılması örneğinde olduğu gibi modern toplumda bu alanların giderek artan biçimde ayrışması, bireyin çoklu dil kodlarına ve söylem pratiklerine sahip olmasını gerektirmektedir. Bu çok katmanlı dilsel yapının oluşmasında ailenin merkezi rolü tartışmasızdır (Spolsky, 2012). Aile bireylerinin, özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuğun erken dil edinimi ve genel eğitimsel yönelimi üzerinde belirleyici bir etkidir. Eğitimli ebeveynler, çocuklarıyla kurdukları iletişimde daha açıklayıcı, tartışmacı ve bilişsel gelişimi destekleyici bir dil kullanma eğilimindedirler. Bu iletişim biçimi, çocuğun sadece kelime dağarcığını genişletmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, kavramsal analiz ve soyutlama gibi üst düzey bilişsel yetkinliklerin gelişimini de destekler. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim düzeyi, sadece bir sosyoekonomik gösterge olmaktan öte, çocuğun içinde büyüdüğü dilsel ve kültürel ortamın şekillenmesinde temel bir sosyokültürel değişken olarak işlev görür.

Ebeveynlerin eğitim düzeyiyle birlikte meslekleri de, çocuğun dilsel repertuarı ve toplumsal konumlanışı üzerinde dolaylı ancak güçlü etkiler yaratmaktadır. Ebeveynlerin mesleki alanları, çocuk için hem rol model hem de ileride benimseyeceği dilsel ve kültürel alışkanlıkları belirleyen önemli bir çerçeve sunar. Örneğin kırsal bölgelerde tarım ve hayvancılıkla uğraşan ebeveynlerin çocukları, gündelik hayatın pratik ve somut gereksinimlerine uygun, sonuç odaklı ve teknik bilgi içeren bir dil ortamı ile yetişirler. Bu dil, çoğunlukla bağlama bağımlı ve somut kavramlarla sınırlı bir repertuara sahiptir. Buna karşılık, akademik veya entelektüel meslek gruplarında çalışan ebeveynlerin çocukları, daha kavramsal, analitik ve soyutlama becerisi yüksek bir dil ortamına erişim sağlarlar. Bu durum, çocukların farklı toplumsal bağlamlarda kullanabilecekleri çok yönlü iletişim becerilerinin gelişmesine olanak tanır. Babanın çocuk üzerindeki mesleki yönlendirmesi ise yalnızca kariyer planlamasıyla sınırlı kalmayıp, dilsel ve kültürel sermayenin aktarımında da kritik bir rol oynar. Baba, mesleki pratiğini çocukla

paylaştıkça, mesleğe özgü terminoloji ve söylem biçimleri çocuğa aktarılır. Bu süreç, çocuğun erken yaşlarda mesleki alanın dilsel dünyasıyla tanışmasını ve bu söylemsel alanda kendini konumlandırmasını sağlar. Sosyolinguistik perspektiften bakıldığında, bu durum aile içinde “söylemsel habitus”un nasıl üretildiğine dair önemli bir örnek teşkil eder. Habitus kavramı, bireyin toplumsal pratikler ve dil aracılığıyla dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimlerinin içselleştirilmesini ifade ederken, bu içselleştirme sürecinin aile ortamında başladığı görülmektedir.

Ailenin eğitime ve dile yönelik tutumları da çocukların dilsel kimlik ve eğitimsel başarısının şekillenmesinde temel belirleyiciler arasındadır. Eğitime değer veren, kitap okuma, tartışma ve sorgulamayı teşvik eden aile ortamları, çocukların akademik gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel ve çok katmanlı dil kullanımını güçlendirir. Buna ek olarak, ailenin standart dile, mahallî ağızlara veya diğer dilsel çeşitliliklere yönelik yaklaşımı, çocuğun dilsel farkındalığını, hoşgörüsünü ve çokdillilik pratiğine dair tutumlarını şekillendirir. Böylece aile, yalnızca bireyin birincil toplumsallaşma sürecini geçirdiği alan olmakla kalmaz; aynı zamanda bireyin *dilsel habitusunun*, yani dünyayı anlamlandırma ve ifade etme biçimlerinin temelini atıldığı mikro-toplumsal bir mekân olarak işlev görür.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında görüşülen müderrislerin aile yapıları, onların dil edinim süreçlerini şekillendiren sosyokültürel bağlamları anlamak açısından temel bir analitik değişken olarak değerlendirilmiştir. Geniş aile yapısı içerisinde edinilen dilsel yetiler, bireyin toplumsal normlar, geleneksel söylem örüntüleri ve kolektif kimlik yapılarıyla daha erken yaşta ve yoğun bir biçimde etkileşim kurmasını sağlar. Bu mukabil, çekirdek aile yapısında büyüyen bireyler, daha sınırlı sosyal çevrelerde gelişen dilsel pratiklerle, bireysel tercihlere ve kişisel deneyimlere daha fazla odaklanan bir dilsel edinim süreci geçirmektedir. Bu iki aile yapısı arasında gözlenen tarihsel ve sosyolojik geçiş, yalnızca müderrislerin bireysel dil repertuarlarını değil; aynı zamanda medrese ortamındaki dilsel tercihlerine, kullandıkları söylem değişikliklerine ve benimsedikleri pedagojik stratejilere de doğrudan yansımaktadır. Bu bağlamda, aile yapısına ilişkin tarihsel-kurumsal çözümleme, hem bireyin dilsel yönelimlerinin arka planını aydınlatmakta hem de medrese bağlamında dilin nasıl bir sosyal işlev üstlendiğini daha derinlemesine anlamamıza katkı sunmaktadır. Aile, bu çerçevede yalnızca bir sosyalleşme zemini değil; aynı zamanda dilsel kimliklerin, normların ve ideolojik

tutumların yeniden üretildiği, aktarıldığı ve biçimlendirildiği temel bir toplumsal uzam olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen veriler, aile tipolojilerinin yalnızca demografik veya sosyolojik sınıflandırma kategorileri değil, aynı zamanda bireyin dilsel sermayesini ve toplumsal konumlanışını biçimlendiren belirleyici toplumsal örgütlenme biçimleri olduğunu göstermektedir. Özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve mesleki konumları, çocukların dil edinim süreçlerinde maruz kaldıkları dilsel girdilerin niteliğini ve çeşitliliğini etkileyerek, onların çokdilliliğe açıklığını, farklı kodlar arasında geçiş yapabilme becerilerini ve akademik dil yeterliliklerini doğrudan şekillendirmektedir. Kırsal bağlamda ve sınırlı toplumsal alanlarda edinilen dilsel yapıların, kent hayatının sunduğu daha karmaşık ve çok katmanlı söylem alanlarıyla karşılaştırıldığında farklı dilsel formasyonlara yol açtığı; bu farklılıkların ise müderrislerin medreselerdeki dil kullanımına, pedagojik yönelimlerine ve ideolojik konumlanışlarına yansıdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, dil ediniminin yalnızca bireysel bilişsel bir süreç değil; sosyal, kültürel ve mekânsal faktörlerin iç içe geçtiği çok boyutlu bir yapı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, sosyolinguistik bağlamda aile, bireyin dilsel ve kültürel sermayesinin ilk ve en güçlü üreticisi olarak ele alınmalı; bu üretim süreci, toplumsal eşitsizliklerin ve dilsel farklılıkların anlaşılmasında merkezi bir analiz düzlemi olarak değerlendirilmelidir.

3.3.3. Müderrisin Eğitim Hayatı

Müderrislerin dil kullanımlarını kapsamlı ve bütüncül biçimde analiz edebilmek için, yalnızca güncel pratiklerini değil, aynı zamanda geçtikleri eğitim süreçlerini ve bu süreçlerde maruz kaldıkları dilsel çevreleri de dikkate almak gerekir. Çünkü bireylerin dilsel yönelimleri, çoğu zaman kişisel tercihlerden ziyade sosyal, kültürel ve ideolojik bağlamların etkisiyle şekillenir. Bu bağlamda, müderrislerin resmi eğitim tecrübelerine ilişkin anlatılarında gözlemlenen suskunluk, yalnızca bireysel bir tercihin veya unutulmuş bir ayrıntının değil; aynı zamanda dilsel kimlik ve meşruiyet stratejilerinin bir yansımasıdır. Katılımcıların büyük bir kısmı, ilkokuldan lisans düzeyine kadar yalnızca Türkçenin kullanıldığı resmi eğitim kurumlarında öğrenim görmüş olmalarına rağmen, bu deneyimi söylemlerine doğrudan dâhil etmekten özellikle kaçınmaktadırlar. Bu durum, resmi eğitimin onların dilsel kimlik inşasında sınırlı bir rol oynadığını düşündürmektedir. Bu eğilim, Bourdieu'nün (2015a, s. 67) “tanıma ve ikrar fiilleriyle”

kurulan simgesel sermaye kavramsallaştırması çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Müderrislerin resmi eğitim kurumları tarafından verilen diplomaları veya ünvanları meşruiyet aracı olarak değil; medreseye özgü ilmî gelenek içinde edinilen bilgi birikimini ve entelektüel sürekliliği öne çıkardıkları görülmektedir. Dolayısıyla, dilsel ve pedagojik otoritelerini inşa ettikleri zemin, modern ulus-devletin seküler eğitim kurumları değil; geleneksel İslamî bilgi üretim ve aktarım yapılarının sürekliliğidir. Bu bağlamda müderrislerin “dilsel konumlanışı”, yalnızca bireysel anlatım biçimi değil; aynı zamanda bilgiye, otoriteye ve eğitime dair meşruiyet rejimlerinin dışavurumu olarak değerlendirilmelidir.

Kültürel sermayenin kuşaklararası aktarım mantığı ile eğitim alanının işleyiş dinamikleri birlikte değerlendirildiğinde, aileden devralınan kültürel sermaye ile eğitim süreçleri aracılığıyla edinilen eğitim sermayesi arasındaki ilişkinin belirleyici bir nitelik taşıdığı görülmektedir (Bourdieu, 2015b, s. 45). Bu ilişki, yalnızca modern okul sistemiyle sınırlı olmayıp, tarihsel ve toplumsal olarak medrese ve tekke gibi kurumsallaşmış dinî-tasavvufî yapılar üzerinden de yeniden üretilmiştir. Bu çerçevede, dinî ilimler, tasavvufî pratikler, ahlâkî terbiyeye dayalı disiplinler ve gündelik davranış kodları gibi formel eğitimin dışında konumlanan alanlarda kazanılan yetkinlikler ile eğitim sermayesi arasında gözlenen güçlü bağ, salt eğitim kurumlarının pedagojik etkinliğiyle açıklanamaz. Örneğin, ailesinde ilmî gelenek güçlü olan bir medrese talebesinin, daha çocukluk döneminden itibaren Arapça metinlere aşina olması, ezber pratiklerine yatkınlık geliştirmesi, ilmî hiyerarşiye saygı ve otoriteyle ilişki kurma biçimlerini içselleştirmesi, medrese eğitiminde edindiği başarıyı yalnızca kurum içi öğretim süreçlerine indirgemeyi imkânsız kılmaktadır. Benzer biçimde, bir tekke çevresinde yetişen talebenin, zikir adabına, sohbet ve muhabbet diline ve simgesel iletişim biçimlerine erken yaşta aşina olması, tasavvufî eğitimin ilerleyen aşamalarında sergilediği pratik yeterliliklerin arka planında aile ve çevre kaynaklı kültürel aktarımın belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, başlangıçta neredeyse hiç kültürel donanımına sahip olmayan talebelere bu alanlarda yetkinlik kazandırmayı hedefleyen medrese veya tekke eğitiminin başarısını, gözden kaçırmamak gerekir.

Saha verileri, müderrislerin resmi eğitime yönelik mesafeli tutumlarının yalnızca nostaljik veya gelenekçi bir bakıştan kaynaklanmadığını; aynı zamanda bilinçli ve eleştirel bir yönelimi de içerdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin K07 numaralı katılımcının “Okulda öğrenebileceğimiz çok az şey var, öğrenciler zamanlarını yeterince

iyi değerdendirmiyorlar.” şeklindeki ifadesi, resmi eğitim kurumlarının bilgi üretme ve aktarma kapasitesine yönelik bir güvensizliği yansıtır. Benzer şekilde K08 numaralı katılımcı, özellikle lise düzeyindeki eğitim kurumlarında ahlakî eğitimin zayıflığını eleştirerek, öğrencilerin “aşırı laubali” tavırlarını gündeme getirmiştir. Bu tür eleştiriler, resmi eğitimin yalnızca bilişsel açıdan değil, aynı zamanda etik ve kültürel açıdan da yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Böylece medrese, yalnızca alternatif bir eğitim kurumu olarak değil, aynı zamanda değer üreten ve aktaran bir sosyal yapı olarak da konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda, müderrislerin kullandıkları dilsel formlar yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bilgiye, ahlaka ve geleneğe dair hangi kaynakların “meşru” kabul edildiğini gösteren bir anlam rejimini temsil etmektedir. Medrese dili, bu yönüyle hem bir dilsel repertuar hem de bir ideolojik çerçeve olarak işlev görür. Müderrisler, bu dilsel rejim aracılığıyla yalnızca kimliklerini değil, aynı zamanda entelektüel otoritelerini de yeniden kurmakta; resmi eğitimi ise bu kurucu zeminin dışında, tali ve ikincil bir unsur olarak konumlandırmaktadırlar.

Araştırmaya katılan müderrislerin tamamına yakını, medreseye başlama süreçlerini hayatlarının dönüm noktalarından biri olarak tanımlamış ve bu süreci son derece ayrıntılı biçimde aktarmıştır. Elde edilen veriler, görüştüğümüz müderrislerin neredeyse hepsinin medreseye veya daha doğru bir ifadeyle medrese öncesi hazırlık aşaması olan “elifba eğitimi”ne başladıkları günü büyük bir netlikle hatırladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, elifba ile başlayan öğrenme sürecinin katılımcıların zihin dünyasında sıradan bir eğitim basamağı değil, hayatlarının merkezî bir başlangıcı olarak konumlandığını göstermektedir. Bir katılımcının, sürecin nasıl “tevacukî” geliştiğini anlatırken kullandığı anlatı, bu algıyı somut biçimde yansıtmaktadır:

11 yaşındaydım ve arkadaşlarla o dönemlerde yaygın olan kâğıt oyunları oynuyorduk. Oyun için amcamın oğlunu aramaya çıktım. Caminin avlusunda olduğunu söylediklerinden caminin avlusuna gittim. Arkadaşlarımdan biri ‘Namaz vakti girdi, sen de içeriye gel.’ deyince ben de camiye girdim. Orada Kur’an-ı Kerim okuyan, ilmi hal bilgileri öğrenmeye çalışan arkadaşlar vardı. Köyümüzün fahri imamı olan Mahmut Hoca, bana ‘Senin Rabbin kimdir?’ diye sordu. Ben şahsen rabbimin kim olduğu sorusuna cevap veremedim ve bundan da çok etkilendim. O akşamdan sonra Kur’an-ı Kerim öğrenmeye ve namazlarımı kılmaya başladım. Medreseye gitmeden önce yaklaşık altı sene Kur’an-ı Kerim okudum.

Bu ve benzeri anlatılar, medreseye yönelimin yalnızca dışsal bir yönlendirme değil; aynı zamanda içsel bir uyanış, bir tür dilsel ve dinî farkındalık olarak da tecrübe edildiğini göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü, eğitim hayatlarına köy imamlarının yanında elifba eğitimiyle başlamış ve ardından Kürtçe metinlerin okutulduğu

bir geçiş süreciyle Arapça eserlere geçiş yapmışlardır. Bu geçiş, hem pedagojik hem de dilsel açıdan bilinçli bir hazırlık aşaması olarak işlev görmüştür. Ancak medrese müfredatının omurgasını oluşturan *sıra kitaplarının* sistemli biçimde okutulabilmesi için genellikle daha kurumsallaşmış medrese ortamları tercih edilmiştir. Dikkat çekici bir diğer unsur ise, bazı katılımcıların henüz çocuk yaşlarda olmalarına rağmen medreseye başlama kararında aktif bir özne olarak yer aldıklarını ifade etmeleridir. Bu gönüllülük, eğitim sürecine duyulan içsel motivasyonun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim bir katılımcının ifadesi bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır: “Benim kararım, annemin de onayıyla; dedem beni Midyat’taki medreseye götürüp teslim etti.” Bu tür gönüllü yönelimler, yalnızca eğitim sürecinin verimliliğini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda disiplinin doğal bir şekilde içselleştirilmesine de katkı sunmaktadır.

Bazı müderrisler ise ilköğretim sürecinin ardından resmi eğitim sürecine ara vererek medreseye yönelmişlerdir. Bu yönelimde çoğunlukla aile bireylerinin, özellikle baba ve dede figürlerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların yaklaşık dörtte birinin babası veya dedesi hoca veya müderristir. Bu durum, medrese kültürünün kuşaklar arası bir entelektüel miras olarak sürdürüldüğünü göstermektedir. Ayrıca bu katılımcıların büyük kısmı, medreseye yönelmelerinin aile baskısıyla değil, kendi ilgileriyle örtüşen bir yönlendirme olduğunu özellikle vurgulamıştır. K06 numaralı katılımcının anlatımı bu duruma tipik bir örnek teşkil eder: “Önce bir yıldan biraz fazla babamın yanında temel kitapları, sonra il içinde ve dışında farklı hocaların yanında toplamda beş yıl okuyarak sıra kitaplarını bitirdim. Sürenin kısa olmasında babamın temel kitapları iyi okutmasının faydasını çok gördüm.” Bu ifade, medrese eğitiminin aile içinde, geleneksel topluluklardaki ustadan çırığa bilgi aktarımı modeliyle örtüşen bir pedagojik kültür içinde sürdürüldüğünü göstermektedir (Nettle ve Romaine, 2002, s. 303). Bu bağlamda, müderrislerin eğitim hayatları yalnızca bireysel bir öğrenme serüveni değil; aynı zamanda toplumsal, dilsel ve kültürel bir süreklilik stratejisidir.

Katılımcıların resmi eğitime dair genel olarak olumsuz veya mesafeli bir algıya sahip oldukları daha önceki bölümlerde çeşitli bağlamlarda dolaylı biçimde tartışılmıştır. Bu tutumun altında yatan nedenler arasında, resmi eğitim kurumlarından yeterince fayda sağlayamamış olmanın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmelerde dile getirilen anlatılara göre bazı katılımcılar, zorunlu beş yıllık ilköğretim sürecinin ardından ya tamamen resmi eğitim sürecine ara verdiklerini veya resmi eğitimle birlikte yoğun ve sürekli bir medrese eğitimini eşzamanlı biçimde sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu

durum, resmi eğitimin katılımcılar açısından temel bir hedef olmaktan ziyade, bazen geçici bir uğrak, bazen de medrese eğitimine geçişi kolaylaştıran tamamlayıcı bir araç olarak konumlandığını göstermektedir. Nitekim katılımcıların hemen tamamı, medreseye başlama nedenleri arasında bir “mele” (dinî ilimlerde yetkin âlim) olma idealini öncelikli amaç olarak zikretmişlerdir. Bu bağlamda resmi eğitim, katılımcıların zihinsel dünyasında ne başlı başına değerli bir süreç olarak yer edinmiş ne de bireyin nihai epistemolojik ve mesleki hedeflerine ulaşmasında asli bir araç olarak kabul edilmiştir. Aksine, resmi eğitim çoğu durumda tali ve pragmatik bir aşama olarak değerlendirilmektedir.

1980’li ve 1990’lı yıllarda bazı medrese mensuplarının İmam-Hatip ortaokul ve lise düzeyindeki resmi eğitimlerini dışarıdan sınavlara girerek tamamlama yolunu seçtikleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde kadrolu imam-hatip olarak istihdam edildikleri görülmektedir. Bu bireyler yalnızca “resmî imam” sıfatıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda çeşitli imkânlar ölçüsünde kendi çevrelerinde medrese talebeleri yetiştirmeye de başlamışlardır. Böylece dinî bilgi ve pratik aktarımı yalnızca gayriresmî medrese ortamlarında değil, aynı zamanda resmi din hizmeti alanında da sürdürülebilir bir çerçeveye kavuşmuştur. 2000’li yıllardan itibaren ise bu sürecin daha kurumsal bir biçim aldığı, özellikle İlahiyat Ön Lisans ve İLİTAM (İlahiyat Lisans Tamamlama Programı) gibi uygulamalar aracılığıyla medrese kökenli bireylerin üniversite diploması edinebildiği gözlemlenmektedir (Efe ve Çelik, 2013, s. 53). Bu gelişmeler, medrese mensuplarının hem toplumsal konumlarını pekiştirmelerine hem de resmi sistemle daha güçlü biçimde entegrasyon sağlamalarına imkân tanımıştır.

Saha verileri, 2000’li yıllarla birlikte medrese çevrelerinde resmi eğitime yönelik algıların kısmen değişmeye başladığını ve bu değişimin eşzamanlı olarak medrese çevrelerinde resmi eğitime katılım oranlarını artırdığını göstermektedir. Özellikle bazı medrese hocalarının, resmi eğitimi teşvik eden veya doğrudan zorunlu kılan yaklaşımları, bu dönüşümün temel dinamiklerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, K01 numaralı katılımcının beyanı dikkat çekici bir örnek sunmaktadır:

Farklı görüşmelerde de karşılaşmış olabilirsiniz. 2000’lerin başında, civar medreselerin bazılarında okul okumak bile yasak iken bizde okul okumak zorunluydu. Seyda, okul okumayan kişiye açık öğretime kayıt yapması gerektiğini şart koşardı. İlkokul diploması yoksa ilkokula, ortaokul diploması yoksa ortaokula, lise yoksa liseye... Okul okumayacaksa Seyda talebeyi medresede tutmuyordu. Çünkü ‘Bu işin eğitim boyutunun yanında maddi getirisi de olmalı.’ şeklinde düşünüyordu. ‘Yarın medreseyi bitirdiğinizde

bir inşaatta, bir halde, bir pazarda çalışacağınıza, eğitimini ve formasyonunu aldığınız hocalığı, imamlığı yapın, öğretmenlik yapın.’

Bu ifade, bazı medrese otoritelerinin yalnızca geleneksel ilmi donanımı değil, bireyin gelecekteki toplumsal ve ekonomik konumunu da önemseyen bir perspektif geliştirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, medrese eğitiminin yalnızca manevi bir formasyon süreci değil, aynı zamanda bireyin istihdam edilebilirliğini gözeten, toplumsal gerçeklikle bütünleşik bir eğitim pratiği hâline geldiğini göstermektedir. Hoca figürü, sadece ilmi değil, aynı zamanda mesleki ve ekonomik donanımı da hedefleyen bütüncül bir yönlendirme işlevi üstlenmektedir. Bu yönelim, medrese mezunlarının yalnızca “mele” veya din görevlisi olarak değil, öğretmen, vaiz veya farklı mesleklerde görev alabilecek bireyler olarak yetiştirilmesini beraberinde getirmektedir. Böylelikle geleneksel-dinî bilgi ile modern-bürokratik yeterliliklerin iç içe geçtiği melez bir eğitim modeli ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, medreseye yönelme süreçlerinde aile bireylerinin, özellikle de geniş aile içindeki otorite figürlerinin belirleyici rolüne açıkça atıfta bulunmaktadır. Bu noktada, baba, dede, amca gibi geleneksel aile hiyerarşisinde merkezi konumda bulunan erkek bireylerin yönlendirici etkisi dikkat çekicidir. Katılımcıların önemli bir bölümü, medreseye gitme kararlarının arkasında babalarının ısrarlı ve bilinçli bir yönlendirmesinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bazı durumlarda ise dedeler veya diğer yaşlı erkek akrabalar bu yönlendirme sürecine aktif biçimde katılmıştır. Bu anlatılar, dinî eğitimin bir kuşaktan diğerine aktarılan ve aile içinde belirli bir sosyal otorite aracılığıyla yeniden üretilen bir miras niteliği taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda K03 numaralı katılımcının beyanı oldukça anlamlıdır: “Medreseye yönelmemde babam etkili oldu. Ben doğmadan önce babam çevresine ‘Dört erkek evlat sahibi oldum, eğer bu çocuğum da erkek olursa onu medreseye vereceğim.’ demiş.” Bu ifade, medreseye yönelimin sadece pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda dinî bir niyet ve adanmışlık biçiminde ortaya çıktığını göstermektedir. Baba figürü burada yalnızca aile içi otorite değil, aynı zamanda dinî bir yükümlülüğün ve adağın taşıyıcısı olarak işlev görmektedir. Bu durum, dinî eğitimin kişisel değil, kolektif ve ahlakî sorumluluk duygusuyla kuşatıldığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar, aile içinde babanın veya diğer erkek bireylerin dinî eğitime mesafeli yaklaştığı durumlarda, annenin belirleyici bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu örnekler, aile içi cinsiyet rollerinin katı sınırlarının zaman zaman

kırılabilirdiğini ve annenin de medreseye yönlendirmede etkili bir aktör hâline gelebildiğini göstermektedir. Örneğin, K02 numaralı katılımcı, babasının olumsuz tavrına rağmen annesinin ısrarlı teşvikiyle medreseye devam edebildiğini ifade etmiştir. Katılımcının aktarımına göre annesi, bu yönlendirmeyi tamamen uhrevi bir temelde gerçekleştirmiştir: “Çocuğumuz, öldüğümüzde bize bir Yasin okusun, bir hatim okusun.” Bu ifade, annenin dinî eğitime yaklaşımının pragmatik değil, manevi bir kazanca dayandığını ve dinî bilgiyi aile içi manevi devamlılık açısından vazgeçilmez gördüğünü ortaya koymaktadır. Öte yandan baba, bölgedeki siyasal çatışmalardan kaynaklanan güvenlik endişeleri ve köydeki iş gücü ihtiyacını gerekçe göstererek medreseye karşı çıkmıştır. Bu durum, ebeveynler arasında medrese eğitiminin değeri ve işlevi konusundaki algı farklılıklarını da görünür kılmaktadır.

Özellikle dikkat çekici olan bir diğer husus ise, babaları vefat etmiş olan katılımcıların medreseye yönelme kararlarında annenin tek başına belirleyici bir konuma yükselmiş olmasıdır. Bu durumda geniş aile içindeki diğer erkek bireyler (örneğin amca, dayı veya dede) genellikle annenin kararını destekleyici veya en azından müdahale etmeyen bir tutum sergilemiştir. Bu anlatılar, annenin eğitim üzerindeki tasarruf yetkisinin ancak baba otoritesinin yokluğunda görünür hâle geldiğini ve geleneksel aile yapısının görece esneyebildiğini göstermektedir. Annenin bu tür durumlarda hem karar verici hem de uygulayıcı rol üstlenmesi, dinî eğitimin aile içindeki cinsiyetler arası rol dağılımında nasıl bir dinamik dönüşüme uğrayabildiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı anlatılarında sıkça dile getirilen ve medrese eğitiminin bireysel tercihlerden ziyade kolektif fedakârlıklar, kültürel normlar ve toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında şekillendiğini gösteren örneklerden biri, aşağıdaki ifadedir: “Annem beni çok severdi, çok değer verirdi. Eğer benim geleceğim açısından bir maddi-manevi getiri; bir amaç, bir hedef söz konusuysa, annem riskleri göze alırdı. İnsanın iki kız çocuğu evlenmiş olacak, tek bir erkek çocuğu olacak ve o da okumaya gittiğinde anne yalnız kalacak, tek başına kalacak. Yani ben bugünkü aklımla düşünüyorum, büyük bir fedakârlık yapmış. Duygusal olarak da düşündüğümüz zaman, köy ortamında böyle bir şeyi göze almak, çok zor. Böyle bir kararı nasıl verebilmiş, medreseye gitmeme nasıl istemiş, hakikaten zor.” Bu çarpıcı anlatım, kırsal bir bağlamda annenin çocuğu adına aldığı kararın yalnızca pedagojik veya dinî bir yönelimi değil, aynı zamanda ailevi sorumlulukları, duygusal yükleri ve toplumsal cinsiyet rollerini nasıl dönüştürebildiğini ortaya koymaktadır. Anne figürünün, geleneksel köy hayatında yalnız kalma pahasına, erkek çocuğunun medreseye

gitmesini desteklemesi; bireysel bir eğitim tercihinden ziyade, kadınların sosyokültürel bağlamda üstlendiği görünmez fedakârlıkları görünür kılmaktadır. Bu yönüyle medreseye yönelim, sadece dinî bilgiye erişimin değil, aynı zamanda ataerkil aile yapısında annelerin çocukları için göze aldıkları özverilerin de bir izdüşümüdür. Bu anlatım ayrıca, medrese eğitimine başlama süreçlerinin yalnızca dinî saiklerle değil, aynı zamanda toplumsal roller, kültürel değerler ve aile içi beklentiler çerçevesinde de şekillendiğini göstermektedir. Bu yönüyle medreseye yönelme, bir “eğitim kararı” olmaktan çok, çok katmanlı toplumsal bir edim olarak okunabilir.

Katılımcıların anlatımları, medrese eğitiminin Kürt toplumundaki tarihsel ve kültürel yayılımına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Nitekim katılımcıların büyük çoğunluğunun geniş aile yapısı içinde medrese eğitimi almış başka bireylerin bulunması, bu eğitimin bireysel tercihlerden çok, kolektif hafızada yer etmiş ve kuşaktan kuşağa aktarılan bir pratik olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, medrese geleneğinin yalnızca bir bilgi aktarım ortamı değil, aynı zamanda ailevi kimliğin ve dinî-kültürel sürekliliğin önemli bir taşıyıcısı olduğunu da düşündürmektedir. Ancak bu geleneksel sürekliliğe rağmen, bazı katılımcıların deneyimleri medreseye başlama sürecinde bireysel öncülüklerin de etkili olabildiğini göstermektedir. Örneğin, K03 numaralı katılımcı, uzun bir aranın ardından kendi köyünde medrese eğitime başlayan ilk kişi olduğunu belirterek, bu tercihin bir anlamda sosyal normlara karşı bir yenilik girişimi olduğunu ima etmektedir. Benzer şekilde, K08 numaralı bir diğer katılımcı da, medreseye başladığı dönemde ailesinde ve akrabaları arasında benzer bir örnek bulunmadığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Benim medreseye başladığım yıllarda ailemden benden başka kimse yoktu. Okumaya ilk giden benim.” Bu ifade, medrese eğitiminin yalnızca geleneksel aktarımla değil, zaman zaman bireysel cesaret ve bilinçle de şekillenebildiğini göstermektedir. K08’in anlatımında vurgulanan bireysel öncülük, sadece kişisel bir eğitim tercihine işaret etmez; aynı zamanda onun bu tercihi, daha sonra ailesi ve çevresindeki diğer bireyler için bir örnek ve teşvik unsuru haline gelmiştir. Katılımcının belirttiği üzere, bu yolculuk, kendisinden sonraki kuşaklara da ilham vermiş ve çevresinde medrese eğitiminin yayılmasına katkı sağlamıştır. Bu durum, medrese eğitiminin sosyolojik bir olgu olarak bireysel seçimle toplumsal normlar arasında sürekli bir etkileşim içinde şekillendiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Medrese bağlamında dilsel toplumsallaşmayı anlamada kilit rol oynayan değişkenlerden biri de yaştır. Dil edinim süreçleri açısından “yaş”, yalnızca pedagojik bir

eşik değil, aynı zamanda bireyin hangi dilsel çevrelerde hangi normlarla karşılaştığını belirleyen kritik bir göstergedir. Kürt medreselerinde dikkat çeken önemli bir özellik, resmi eğitim sistemlerindeki benzer biçimde sabitlenmiş bir “başlama yaşı” sınırlamasının olmamasıdır. Bu durum, medrese eğitiminin bireysel motivasyonlara ve sosyal koşullara göre şekillenebilen esnek yapısını yansıtmaktadır. Sahadan elde edilen veriler, medreseye başlama yaşının oldukça geniş bir aralıkta seyrettiğini göstermektedir. Teamül olarak 13-14 yaş civarı, yani bireyin temyiz çağı/yaşına ulaştığı dönem, medreseye başlamak için uygun görülse de, bu sınır kesin bir kural olarak uygulanmamaktadır. Bazı katılımcıların 7 yaşında medreseye başladıkları; bazı bireylerin ise askerlik görevlerini tamamladıktan sonra, 23 yaşında medreseye adım attıkları belirlenmiştir. Bu çeşitlilik, yaş faktörünün biyolojik olmaktan çok sosyal, psikolojik ve dinî hazırbulunuşluk ile ilişkili olarak kavramsallaştırıldığını göstermektedir. Bu bağlamda yaş değişkeni, bireyin hangi dilsel ortama ne zaman dâhil olduğunu, hangi kodlarla ve hangi iletişimsel normlarla karşılaştığını anlamada işlevseldir. Arapça, Kürtçe ve Türkçe’nin farklı düzeylerde kullanıldığı medrese ortamında, bireyin yaşla birlikte bu dillere karşı geliştirdiği tutumlar ve yeterlik düzeyi de farklılık gösterebilmektedir. Özellikle erken yaşta medreseye başlayan bireylerin Arapçaya daha erken aşinalık kazandığı, ancak Kürtçenin daha uzun süreli içselleştirme sürecine konu olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaş faktörünün yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda sosyolinguistik olarak da merkezî bir değişken olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, medreseye yönelim sürecinin anlaşılmasında, bireylerin resmi eğitim sistemine alternatif olarak medreseyi neden tercih ettikleri sorusu sosyolojik bir derinlik taşımaktadır. Katılımcıların büyük bölümü, bu tercihlerini pragmatik veya mesleki beklentilerle değil, daha çok manevi ihtiyaçlarla temellendirmiştir. Onlar için medrese, dünyevi bir kariyer değil, uhrevî bir olgunluk ve Allah’a yakınlaşma arayışının kurumsal zemini. Bu anlayış, modern eğitim paradigmasından ayrılan bir bilgi tasavvurunu da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, K08 numaralı katılımcının anlatımı dikkat çekicidir. Katılımcı, medreseye başlama sürecinde İmam Gazâlî’yi örnek aldığını, onun “Önce başlangıç hedefimiz ilim değildi ancak ilim bizi Allah yoluna sevk etti.” şeklindeki sözlerini kendi yolculuğu için temel bir rehber olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu yaklaşım, medrese eğitime yüklenen anlamın sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve manevî bir çerçevede şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu tür bireysel anlatılar, medrese pratiğini anlamada yalnızca tarihsel ve kurumsal değil, aynı zamanda

işsel ve ontolojik düzeyde de analiz edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bütünlük içerisinde değerlendirildiğinde, Kürt medreselerine yönelimi açıklayan başlıca dinamikler; bireysel irade ile toplumsal yönlendirme, yaş faktörü ile pedagojik esneklik, ailevi destek ile kişisel fedakârlık ve dinî motivasyon ile kültürel aidiyet arasındaki çok katmanlı etkileşimler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle medrese, sadece bir eğitim kurumu değil, bireylerin ve toplulukların tarihsel belleğinde yer eden bir anlam üretim mekânı olarak işlev görmektedir.

Bu alt başlıkta, Kürt medreselerinde eğitim hayatının bireysel, ailesel, toplumsal ve dilsel katmanlarını içeren çok boyutlu yapısı derinlemesine ele alınmıştır. Elde edilen saha verileri, medreseye yönelimin yalnızca bireysel bir tercih veya dinî bir arayışla açıklanamayacağını; aksine, bu tercihin çoğu zaman ailevi bağlamlar, toplumsal roller ve tarihsel geleneklerle iç içe geçmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların anlatımları, özellikle kırsal bağlamda annelerin çocuklarını medreseye yönlendirme süreçlerinde üstlendikleri duygusal ve toplumsal riskleri vurgulamakta; bu durum, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ötesine geçen bir eğitim idealizmini gözler önüne sermektedir. Bir annenin, evlat sevgisiyle toplumsal yalnızlık ihtimalini göze alarak çocuğunu medreseye göndermesi, medrese eğitiminin kırsal hayatta nasıl bir anlam ve değerle donatıldığını göstermektedir. Bu kararların sadece duygusal veya inanç temelli değil, aynı zamanda aile içinde kurulan eğitim tahayyülünün bir parçası olarak şekillendiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bazı katılımcıların, medrese geleneğine kendi ailelerinde ilk kez dâhil olan bireyler olarak bu alana yönelmeleri, geleneksel sürekliliğin dışında, bireysel ajansın ve öncülüğün de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu tür bireysel yönelimler, yalnızca kişinin kendi eğitim süreciyle sınırlı kalmamakta; zamanla aynı çevredeki diğer bireyler için de bir model oluşturmakta ve böylece medrese eğitiminin toplumsal olarak yeniden üretimine katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda medrese eğitiminin pedagojik yapısı kadar esnekliği de dikkat çekicidir. Yaş faktörünün bu kadar geniş bir aralıkta işlevsel olması, medreselerin sabit, merkezi ve yaş hiyerarşisine dayalı bir kurum olmaktan çok, bireylerin kendi hayat döngüleri, imkânları ve motivasyonlarına göre yeniden kurgulayabildikleri bir öğrenme ortamı olduğunu göstermektedir. Bu esneklik yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyolinguistik bir işlev de taşımaktadır. Zira farklı yaşlarda medreseye başlayan bireylerin, Arapça, Kürtçe ve kimi durumlarda Türkçe gibi dillerle kurdukları ilişkiler, bu dillerin hangi yaşta, hangi bağlamsal ortamda ve hangi düzeyde edinildiğini anlamada yaş

değişkenini merkezî hâle getirmektedir. Bu nedenle yaş, sadece nicel bir kategori değil; bireyin dilsel edinim sürecinin zamansal, duygusal ve sosyal boyutlarının bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Diğer yandan, katılımcıların büyük çoğunluğunun medrese eğitime yöneliminde dinî motivasyonların ön planda olduğu görülmüştür. Onlar için ilim, yalnızca bilişsel bir birikim değil; aynı zamanda manevî bir arınma, hakikat arayışı ve Allah'a yakınlaşma çabasının aracı olarak anlamlandırılmaktadır. Bu yönüyle medrese eğitimi, modern anlamda bir meslekî veya kariyer hedefinin değil, çok daha derinlikli ve içsel bir dönüşüm sürecinin ifadesi olmaktadır. İmam Gazâlî'nin ilme yönelik metafizik yaklaşımını referans alan katılımcılar, medreseyi bir bilgelik yolu olarak görmekte; bu anlayış, medreseyi hem birey hem toplum için etik, epistemolojik ve kültürel bir formasyon mekânına dönüştürmektedir. Sonuç olarak, Kürt medrese geleneği, yalnızca bir eğitim kurumu olarak değil; aynı zamanda bireyin kendilik inşasında, dilsel ve kültürel aidiyetlerin oluşumunda ve toplumsal hafızanın aktarımında merkezi bir rol oynayan çok katmanlı bir ortam olarak yeniden değerlendirilmelidir.

3.3.4. Müderrisin Toplumsal Ağı

Toplumsal sınıf ve toplumsal ağ (social network) modelleri, ilk bakışta birbirine karşıt kuramsal çerçeveler gibi görünse de, dilsel değişim ve sürekliliğin açıklanmasında birbirini tamamlayan iki perspektif sunmaktadır. Sınıf temelli yaklaşımlar, bireylerin toplumsal yapıdaki konumlarını ve bu konumların ekonomik, kültürel ve simgesel sermaye üzerinden nasıl belirlendiğini analiz ederken; ağ temelli yaklaşımlar, bu konumların gündelik etkileşimler aracılığıyla nasıl üretildiğini ve yeniden üretildiğini vurgulamaktadır. Medrese kurumları bağlamında düşünüldüğünde, sınıf yaklaşımı medreselerin tarihsel-toplumsal hiyerarşi içerisindeki yeri ile müderrislerin entelektüel ve dinî otoritesini açıklarken; ağ yaklaşımı, müderris-tâlebe ilişkilerinin, icazetli meclislerle sürdürülen bağların ve yerel halk/cemaatle kurulan etkileşimlerin dilsel ve kültürel pratikler üzerindeki dönüştürücü rolünü çözümlemeye imkân tanımaktadır. Böylece medreselerdeki dilsel değişimler yalnızca toplumsal konumların bir sonucu olarak değil, aynı zamanda çok katmanlı sosyal ağların dinamikleri üzerinden de anlaşılabilir.

Toplumsal ağ kuramının gelişimi, sosyoloji ve sosyal antropolojiden sosyolinguistiğe aktararak dilsel değişim süreçlerinin sosyal ilişkilerle bağlantısını görünür kılmıştır. James ve Lesley Milroy'un (1985, s. 339-384) Belfast'ta gerçekleştirdikleri saha araştırmaları, bireylerin dâhil oldukları sosyal ağların

yoğunluğunun ve çokkatmanlılığının dilsel davranışların temel belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Bu model medreselere uyarlandığında, müderrislerin yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda bir “ağ kurucu” olarak işlev gördüğü ortaya çıkmaktadır. Müderris, talebeleriyle sürdürdüğü sürekli etkileşimler aracılığıyla geleneksel dilsel normların taşıyıcısı olurken; cami cemaatiyle, icazetli meleleriyle ve bölgedeki diğer seyda ve çevreleriyle kurduğu gevşek bağlar aracılığıyla yeni dilsel biçimlerin medrese ortamına taşınmasına aracılık edebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, medreseler, hem muhafazakâr hem yenilikçi dilsel eğilimlerin kesiştiği ve yeniden üretildiği dinamik ortamlar olarak değerlendirilebilir.

Bir başka ifadeyle, kişiler arasındaki toplumsal ilişkilerin yoğunluğu ve sürekliliğini ifade eden toplumsal ağlar kavramı, bireyin kimlerle ilişki kurduğu, hangi kişilerle yakın ve samimi etkileşimler geliştirdiği ve gündelik hayatta, özellikle iş ve sosyal ortamlarda, kimlerle zaman geçirdiği üzerinden tanımlanmaktadır (Meyerhoff, 2006, s. 184). Bu çerçevede toplumsal ağlar, bireyin sosyal çevresinin yapısını ve sınırlarını belirleyen ilişkisel bir kod olarak işlev görmektedir. Toplumsal ağların dilsel pratikler üzerindeki belirleyici rolü, medrese ortamında da açık biçimde gözlemlenebilmektedir. Örneğin, aynı medresede uzun süre birlikte kalan, ders dışı zamanlarda müzakere ve mütalaa faaliyetlerini ortak yürüten ve gündelik hayatı paylaşan talebeler arasında kurulan yoğun ve kapalı ağ yapıları, Kürtçenin belirli mahallî değişkilerinin, medreseye özgü kavram setlerinin ve klasik metin dilinin süreklilik kazanmasını mümkün kılmaktadır. Bu tür sıkı ağlar içerisinde talebeler, hem müderrisin dilsel tercihlerini hem de medreseye içkin söylem biçimlerini daha güçlü biçimde içselleştirmekte; böylece dil kullanımı, bireysel tercihten ziyade ağın normlarına bağlı olarak yeniden üretilmektedir.

Buna karşılık, farklı medreseler arasında dolaşan, çeşitli seydalarla temas hâlinde bulunan veya medrese eğitimiyle birlikte resmî eğitim kurumlarıyla da ilişki kuran talebelerin dâhil olduğu daha gevşek ve açık ağ yapıları, dilsel repertuarın genişlemesine ve kodlar arası geçişlerin artmasına zemin hazırlamaktadır. Bu tür ağlarda yer alan talebelerin, medrese içi etkileşimlerde Kürtçeyi tercih ederken, medrese dışı bağlamlarda Türkçe veya Arapçaya yönelmeleri, toplumsal ağların dil seçimi üzerindeki yönlendirici etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Dolayısıyla medrese bağlamında toplumsal ağlar, yalnızca bireyler arası ilişkilerin yoğunluğunu değil; aynı zamanda dilin hangi bağlamda, hangi çeşitleriyle ve hangi ideolojik anlam yükleriyle kullanılacağını

belirleyen temel bir sosyolinguistik değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle toplumsal ağlar, tıpkı toplumsal sınıf ve cinsiyet gibi, hem dil kullanımını biçimlendiren hem de dilsel verilerin çözümlenmesinde vazgeçilmez bir analitik çerçeve sunan dinamik yapılardır.

Toplumsal ağ analizleri, dilsel değişimin bireysel tercihlerden çok bireyin ilişkiler ağı içindeki konumuyla bağlantılı olduğunu göstermesi açısından da sosyolinguistik araştırmalarda kritik bir öneme sahiptir. Nitekim toplumsal ağların analizi, medrese araştırmaları için metodolojik açıdan da güçlü imkânlar sunmaktadır. Bu tür analizlerde kullanılan yöntemlerden ilki olan gözlem yöntemi, müderris ve talebelerin günlük ders halkalarında kimlerle, hangi bağlamlarda, ne sıklıkla ve ne tür dilsel pratiklerle etkileşimde bulunduklarını doğrudan gözlemleyerek sosyal ilişkilerin yoğunluğunu ve çeşitliliğini betimler. Örneğin, müderrisin ilmî derslerde Arapça'yı tercih ederken günlük sohbetlerde Kürtçe veya Türkçe'ye yönelmesi, toplumsal ağ bağlamında farklı iletişim alanlarının iç içe geçtiğini gösterir. Medrese ders halkalarında yapılan gözlemler, müderrisin dil kullanımındaki tercihlerinin talebelerin gündelik iletişim biçimleriyle nasıl kesiştiğini de görünür kılar. Anket ve görüşme temelli ikinci yöntem ise müderris ve talebelere sosyal ilişkilerini kendilerinin tanımlama fırsatı verir yani katılımcılardan sosyal ağ yapılarını kendilerinin tanımlamaları istenir. "Dün kimlerle muhabbet etiniz?", "Son bir hafta içinde kimlerle görüştünüz?" veya "En yakın arkadaşlarınız kimlerdir?" gibi sorular aracılığıyla, medrese içi ve medrese-dışı bağların dilsel tercihlerle nasıl kesiştiği ortaya konabilir (Meyerhoff, 2006, s. 194-199). Medrese bağlamında bu yöntemler, dilsel tercihler ile sosyal ağların kesişim noktalarını ortaya koymak açısından özel bir önem taşımaktadır. Böylelikle araştırmacı, yalnızca medrese mekânındaki dil kullanımını değil, aynı zamanda talebelerin aile, köy/mahalle ve cemaat düzeyindeki ağlarını da inceleyebilir.

Toplumsal ağlar, bireylerin etkileşim sıklığına ve ilişki yapısına göre sıkı (dense) veya gevşek (loose) olarak sınıflandırılmaktadır. Sıkı ağlarda bireyler yoğun bir şekilde birbirleriyle temas hâlinindedir ve bu tür etkileşimler, dilsel muhafazakârlığın ve geleneksel değişikelerin korunmasının temel zeminini oluşturur. Gevşek ağlarda ise bireyler arasındaki bağlar sınırlı ve zayıftır; bu durum, yeni dilsel biçimlerin dolaşıma girmesine ve farklı söylemsel pratiklerin gelişmesine daha elverişli bir ortam yaratır. Medrese bağlamında düşünüldüğünde, sıkı ağ yapısı özellikle müderris ile talebeler arasındaki sürekli ilmî temaslarda belirginleşir. Müderrisin ilmî otoritesi ve talebeler üzerindeki

pedagojik rehberliği, Kürtçe'nin geleneksel normlarının korunmasına imkân tanırken, daha gevşek ağlar ise medreselerin dış çevreyle, yani köy/mahalle sakinleri, cami cemaati, farklı medreseler veya modern eğitim kurumlarıyla kurdukları ilişkiler aracılığıyla yeni dilsel biçimlerin içeriye taşınmasına kapı aralar. Bu durum, medreselerin hem muhafazakâr hem de yenilikçi dilsel eğilimleri eşzamanlı biçimde taşıyan çok katmanlı sosyal ortamlar olduğunu göstermektedir. Milroy'ların (1985, s. 370-376) ortaya koyduğu gibi, toplumsal ağ, bireylerin karşılıklı ilişkiler bütünüdür ve bu ilişkilerin yoğunluğu ile çokkatmanlılığı dilsel davranışların yönünü belirler. Medreselerde de benzer bir durum söz konusudur: Bir müderrisin talebeleriyle yoğun ve sürekli ilmî temas halinde olması, geleneksel dilsel normların korunmasını teşvik eden sıkı (dense) bir ağ yapısı oluştururken; daha gevşek ağ yapıları, farklı dilsel biçimlerin dolaşıma girmesine olanak tanır. Bu durum, özellikle Kürt medreselerinde hem Kürtçe'nin hem Arapça'nın farklı biçimlerde canlılığını sürdürmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Toplumsal ağların sınıflandırılmasında kullanılan tek katmanlı (uniplex) ve çok katmanlı (multiplex) ilişkiler ayrımı da medrese bağlamında oldukça açıklayıcıdır. Tek katmanlı ilişkiler bireyler arasında yalnızca belirli bir bağlamda gerçekleşen etkileşimleri ifade ederken, çok katmanlı ilişkiler birden fazla sosyal rol ve bağlam üzerinden kurulur (Meyerhoff, 2006, s. 187; Holmes ve Wilson, 2022, s. 271-276). Örneğin bir bireyin hem komşu hem akraba hem de iş arkadaşı olduğu kişiyle kurduğu bağ çok katmanlıdır. Medrese ortamlarında müderris ile talebe arasındaki ilişkiler, sadece “hoca-talebe” bağından ibaret olmayıp neredeyse daima çok katmanlıdır: İlmî bağın yanı sıra manevi rehberlik, ailevi yakınlık, cemaat içindeki sosyal roller ve kültürel aktarımlar bu çok katmanlı ağın temel bileşenlerini oluşturur. Böylece medrese toplulukları yalnızca birer eğitim mekânı değil, aynı zamanda farklı sosyal ve kültürel katmanların iç içe geçtiği genişletilmiş bir etkileşim ağı hâline gelmektedir. Bu durum, medrese topluluklarında dilsel etkileşim repertuarını genişletmekte, hem muhafazakâr dilsel biçimlerin korunmasına hem de yenilikçi biçimlerin dolaşıma girmesine zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak, toplumsal sınıf ve toplumsal ağ modelleri, medrese bağlamındaki sosyolinguistik analizlerde birbirini dışlayan değil, tamamlayan kuramsal araçlardır. Medrese kurumları özelinde, sınıf yaklaşımı medreselerin tarihsel-toplumsal hiyerarşideki konumunu, müderrislerin ilmî otoritesini, toplumsal statüsünü ve bu statünün kültürel sermaye ile ilişkisini açıklamaya imkân verirken; ağ yaklaşımı, müderrislerin talebelerle, icazetli meclisleriyle, köy/mahalle sakinleriyle ve cami

cemaatiyle kurduğu ilişkilerin dilsel değişim süreçlerindeki işlevini anlamayı sağlar. Bu iki modelin birlikte kullanımı, medreselerin dilsel işlevlerini yalnızca bir eğitim ortamı olarak değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin yoğunlaştığı ve dilin sürekli müzakere edildiği ve kültürel sürekliliğin yeniden üretildiği dinamik, çokkatmanlı bir sosyal ortam olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

3.4. Medrese Eğitiminin Sosyolinguistik Analizi: Müfredat, Zaman ve Sorunlar

Bu alt başlık, Kürt medrese sisteminin eğitimsel yapısını sosyolinguistik bir bakış açısıyla ele alarak, müfredatın dilsel içeriği, eğitimin süresi ve yapısı ile bu süreçte karşılaşılan temel sorunları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Medrese müfredatı, yalnızca hangi derslerin okutulduğunu değil; aynı zamanda bu derslerin hangi diller aracılığıyla aktarıldığını, dilsel hiyerarşileri ve bilgiye erişimle ilişkili dilsel bariyerleri de gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, okutulan klasik metinlerin dili, tercüme pratikleri ve pedagojik iletişimde kullanılan kodlar, eğitim sürecindeki dil tercihlerini ve çokdilliliğin işleyiş biçimlerini anlamak açısından önemli veriler sunmaktadır. Medrese eğitiminin çok katmanlı yapısı içinde müfredat, dilsel bir seçiciliğin mi yoksa dilsel bir çoğulluğun mu öne çıktığını belirleme açısından kritik bir gösterge işlevi görmektedir. Diğer yandan, medrese eğitiminin süresi ve yapısal formu, dil edinimi ve akademik gelişim süreçleriyle yakından ilişkilidir. Bu süreç, talebelerin belli aşamalardan geçerek ileri düzeyde metin okuma, anlama ve tartışma becerisi kazandıkları bir yapıyı içerirken; söz konusu yapı, eğitim süresinin belirsizliği ve bireysel farklılıklara göre değişkenlik göstermesi bakımından da dikkat çekicidir. Eğitimin bu kendine özgü süreklilik biçimi, zamanın hem pedagojik hem de toplumsal bir kaynak olarak nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, eğitim sürecinde karşılaşılan maddi, mekânsal, dilsel ve metodolojik zorluklar; medresenin geleneksel yapısının günümüz koşullarıyla çatıştığı noktaları gözler önüne sermektedir. Bu sorunların sosyolinguistik boyutları, özellikle öğretim dili tercihi, kaynaklara erişim ve talebe motivasyonu üzerinden tartışılacak; böylece medrese eğitiminin güncel durumuna dair eleştirel bir çerçeve sunulacaktır.

3.4.1. Medrese Müfredatı ve Eğitimin İçeriği

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, medrese eğitimine başlamadan önce, geleneksel dinî öğrenme sürecinin ilk adımlarını “ev içi öğrenme ortamlarında” veya icazetli köy hocalarının rehberliğinde attıklarını belirtmiştir. Bu süreçte genellikle baba

veya dede gibi medrese geçmişi olan aile büyüklerinin gözetiminde veya köy hocasının yanında “elifba” eğitimi olarak Arap harflerini öğrenmeye başladıklarını ve bu eğitimin devamında Kur’an-ı Kerim’i hatmettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar, medrese icazetine sahip köy hocalarının kendilerine temel düzeyde Kürtçe metinler okuttuklarını ve Arapça diline olan aşinalıklarını artırmak amacıyla önce Arapça-Kürtçe sözlük olan “Nûbihara Biçûkan”ı, ders materyali olarak kullandıklarını aktarmışlardır. Daha sonra sırasıyla “Mewlûd”, “Zurf ve Terkîb”, “şeriat” (Kürtçe şafi İlmihali), “Eqîdeya İman” ve “Nehcu’l-Enâm” gibi hem dil hem de dinî içerik bakımından zengin kaynakların yer aldığı eserleri okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu n eğitim süreci, medreseye geçişte sadece Kürtçe bilen talebelerin hem dilsel hem de kavramsal yeterliliklerini artıran önemli bir hazırlık safhası olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılardan K03n aktardığına göre, Kur’an-ı Kerim’i hatmetmesinin hemen ardından her Perşembe günü düzenli olarak Mela Huseyn Bateyî’nin Hazreti Muhammed’in hayatını doğumundan vefatına kadar nazım biçiminde anlatan eseri olan “Mewlûd” okunmaya başlanmıştır. Bu metin, özellikle medreseye hazırlık sürecinde olan bir talebenin Kürtçe yazılı bir metinle ilk karşılaşmasını temsil etmektedir. Arap harflerini öğrenerek Kur’an-ı Kerim’i akıcı biçimde okumaya başlayan bir çocuğun, bu süreçte Arap harflerine eklenen birkaç harfi daha öğrenmesiyle birlikte Kürtçe yazılmış edebî bir metni de okuyabilecek düzeye ulaştığı anlaşılmaktadır. *Mewlûd* aracılığıyla talebeler, kendi yörelerinin dışında da Kürtçenin edebî ve dinî bir dille kullanıldığını; şiirlerin, duaların bu dilde kaleme alındığını fark etmektedirler. Ancak bu farkındalık, beraberinde bazı dilsel farkındalıkları da getirmektedir. K03, eserin yazıldığı şivenin kendi köylerinde konuşulan Kürtçeden oldukça farklı olduğunu ve bu farkın, özellikle ocuk yaştaki okuyucular açısından şaşkınlık ve zaman zaman gülüşmelere yol açtığını dile getirmiştir. Bu durumu şu ifadelerle betimlemiştir: “şiirlerin, eserlerin yazıldığı Botan şivesi bizimkinden çok farklıydı. Hatta çok tuhaf bulduğumuzdan bazen dayanamayıp gülüyorduk. Çünkü bize çok yabancı geliyorlardı. Epey farklı kelime vardı.” Bu anekdot, yalnızca şiveler arası farkların dilsel bir çok etkisi yaratabileceğini göstermekle kalmamakta; aynı zamanda yazılı Kürtçenin kutsiyet atfedilen Arap harfleriyle yazılmış olması nedeniyle, Kürt köylüsü için dilsel ve kültürel açıdan nasıl bir karşılaşma yarattığını da gözler önüne sermektedir. Arap harfleriyle yazılmış herhangi bir “şey”in kutsal olarak kabul edildiği bir toplumsal zihniyette, bu tür bir metinle karşılaşmak, hem şaşkınlık hem de öğrenmeye yönelik ilgi uyandıran bir deneyim alanı oluşturmaktadır.

Katılımcılardan K03'ün aktardığına göre, medrese eğitimine düzenli şekilde devam eden talebelerin Kürtçe metinleri okumaları ve ezberlemeleri arttıkça, edebî Kürtçeye karşı belirgin bir aşinalık geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu aşinalığın, özellikle Botan şivesiyle yazılmış metinlerin sıkça tekrarlanmasıyla pekiştiği anlaşılmaktadır. Ancak K03, bu tür metinlerin yüksek sesle tekrar edilmesinin, derslere devam etmeyen ve bu metinlerle herhangi bir temas kurmamış olan köydeki akran çocuklar tarafından çoğu zaman yanlış anlaşıldığını ifade etmiştir. Özellikle bazı kelimelerin fonetik ve anlamsal düzeyde yöresel şivelerde karşılığı olmaması veya farklı anlamlara gelmesi nedeniyle, bu tür karşılaşmalarda yanlış anlamalar yaşandığı belirtilmiştir. K03 numaralı katılımcı, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Sen bize küfür mü ediyorsun?” şeklinde başlayan ve zamanla fiziksel kavgaya dönüşebilen olaylarla karşılaştıklarını söylemiştir. Bu örnek olay, sadece bireyler arası iletişimde yaşanan bir yanlış anlama durumunu yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda yöresel Kürt şiveleri ile edebî Kürtçe kabul edilen Botan şivesi arasındaki sesbilim, biçimbilim, sözdizimsel ve anlambilimsel farklılıkların çocuklar tarafından nasıl algılandığını göstermesi bakımından da oldukça dikkat çekicidir. Bu bağlamda, dilsel farkındalığın yaşa, eğitim sürecine ve maruz kalınan dilsel girdiye bağlı olarak nasıl değişkenlik gösterdiği ve bu farklılıkların toplumsal etkileşimlerde nasıl gerilim alanlarına dönüşebileceği açık biçimde ortaya konmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, medrese eğitimine başlamadan önce veya medreseye yeni adım attıkları süreçte, Ehmedê Xanî tarafından kaleme alınan ve Kürt çocuklarına Arapçayı tanıtmayı amaçlayan nazım sözlük niteliğindeki “Nûbihara Biçûkan” adlı eseri okuduklarını belirtmişlerdir. Nûbihar, en yalın haliyle ifade etmek gerekirse, medreseye devam edecek olan Kürt çocuklarının Arapça bazı temel kelimeleri ve kavramları şiirsel bir anlatım aracılığıyla öğrenmelerine imkân tanıyan pedagojik bir metin işlevi görmektedir. Bu eserin sistemli bir şekilde ezberlenmesi, çocukların hem din dili hem de medrese eğitiminin temel dili olan Arapçayla erken yaşta tanışmalarını sağlamaktadır. Böylece, talebeler Arapçaya dair zihinsel bir hazırlıkla medrese eğitimine başlamış olmaktadır.

Medreseye düzenli olarak devam eden talebeler için ise “Zurûf ve Terkîb”, “Şeriat”, “Eqîdeya Îmanê” ve “Nehcu'l-Enam” gibi Kürtçe telif edilmiş eserler, çoğunlukla “Emsile” ve “Binâ” gibi klasik Arapça *sıra kitapları*yla eş zamanlı olarak okutulmaktadır. Bu metinler, Kürtçeyi bir tür ara dil veya geçiş dili olarak kullanarak

talebelerin Arapça gramer yapıları ve temel dil kavramlarıyla tanışmalarını kolaylaştırmaktadır (Yeşil, 2013, s. 454). Ancak bu metinlerin medresedeki pedagojik değeri, genellikle geçici ve yardımcı nitelikte değerlendirilmekte, Arapça dilbilgisinin doğrudan ve sistematik biçimde öğretildiği kitapların merkezde olduğu bir müfredat benimsenmektedir. Zira medrese sisteminde esas amaç, talebelerin Arapçayı hem gramatikal düzlemde hem de dinî metinleri anlayacak şekilde yüksek yeterlilikle öğrenmeleridir.

Birkaç katılımcı, medrese eğitim süreçlerinde Farsça kaleme alınmış klasik eserlerden biri olan “Gülistan”ı okuduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bu katılımcılar Farsça dilbilgisi eğitimi almamalarına rağmen ve buna dair herhangi bir eksiklik hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu tutumu, Farsça ile Kürtçe arasında mevcut olan temel dil yapılarındaki benzerliklerle açıklanabilir. Nitekim Farsçanın temel gramer yapılarının Kürtçeye yakın olması, özellikle nazım metinler söz konusu olduğunda, anlamın çıkarılmasını kolaylaştırmakta ve söz konusu metinlerin yorumlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, Gülistan adlı eserin medrese müfredatına dâhil edilmesinin temel amacı, talebelerin Farsça dilbilgisine hâkim olmalarını sağlamak değil; daha çok klasik edebî zevki tatmalarına, dil ve üslup becerilerini geliştirmeye, aruz ölçüsünü kullanmaya, klasik söz sanatlarını tanımalarına imkân sunmaktır. Söz konusu eser, içeriğindeki hikmetli öyküler ve şiirsel yapısıyla, talebelerin edebî zevklerini geliştirmeyi, aynı zamanda aruz vezni gibi klasik Doğu şiiri öğelerini tanımalarını hedeflemektedir. Bu yönüyle Gülistan, dilsel olmaktan ziyade edebî ve estetik kazanımları önceleyen bir öğretim materyali olarak değerlendirilmiştir.

3.4.2. Medrese Eğitiminin Süresi ve Yapısı

Katılımcıların önemli bir bölümü, literatürde de sıklıkla vurgulandığı üzere, klasik medrese eğitim sürecinin ortalama 10-12 yıllık bir zaman dilimine yayıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, özellikle orta yaş grubundaki müderrisler, gerek kendi talebelik dönemlerinde gerekse güncel medrese pratiklerinde eğitim süresinin belirgin biçimde kısaldığını ifade etmiş; bu sürenin günümüzde çoğunlukla 7-8 yıl aralığında gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. Saha verilerimiz ve gözlemlerimiz, bazı müderrislerin eğitim süreçlerinin bu ortalamanın altında kaldığına da göstermiştir. Bu farklılığın, bireysel kapasite, eğitim ortamının niteliği ve seyda-talebe ilişkisinin sürekliliği gibi çeşitli etkenlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle 1950 yılı öncesinde doğmuş

olan müderrislerin, Tablo 2.1.'de verilen *sıra kitaplarını* metnlerinin tamamını ezberledikleri, bu metinlerin şerh ve haşiyelerini derinlemesine okudukları ve analiz ettikleri ve ilaveten yardımcı kaynaklar da okudukları anlaşılmaktadır (Elçi, 2013, s. 88-89). Bu durum, o kuşağa mensup medreselilerin çok daha uzun süreli ve kapsamlı bir eğitim sürecinden geçtiklerini göstermektedir. Örneğin K20 numaralı katılımcı, medrese eğitimine henüz 12 yaşında başladığını, çalışkan bir talebe olmasına rağmen ancak 22 yaşında icazet alabildiğini ve ardından askere gittiğini ifade etmiştir. Bu örnek, bireysel gayretin yanı sıra dönemin eğitim koşullarının da medrese süresini uzattığını ortaya koymaktadır.

Mevcut literatürde, son yarım yüzyılda Kürt medreselerinde eğitim süresinin giderek kısaldığına ilişkin genel bir kabul bulunmaktadır. Sahadan elde edilen veriler bu görüşü büyük ölçüde doğrulamaktadır. K03 numaralı katılımcı, “Medresede okutulan kitaplar gittikçe azaltılıyor. Mesela önceleri Gülistan okutuluyordu... Suyutî’den hemen önce Sadullah Berdaî var, o okutuluyordu biz okumadık.” Buna göre, klasik medrese yapısının önemli ölçüde korunduğu 1950’li yıllarda medrese eğitiminin ortalama süresi yaklaşık 10-12 yıl olarak kaydedilmiştir. Ancak sonraki dönemlerde bu sürede belirgin bir azalma gözlenmiştir: 1980’li yıllarda 7-8 yıla düşen eğitim süresinin, 2000’li yıllarla beraber yer yer 6-7 yıl aralığına gerilediği, 2010 sonrasında ise bazı medreselerde 5 yıla kadar indiği görülmüştür. Bu dönüşüm, yalnızca pedagojik ihtiyaçlara bağlı olarak açıklanamayabilir; aksine, sosyokültürel değişimlerden ekonomik zorunluluklara, modernleşme süreçlerinden devlet politikalarına kadar çok boyutlu etkenlerin kesişiminde değerlendirilmelidir. Eğitim süresinde gözlemlenen bu kısalma, medreselerin kısmi özerk örgütlenme biçimleri, kurumsal yapının iç dinamikleri ve dışsal toplumsal dönüşüm baskılarının birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmakta; söz konusu farklılığın ise bireysel kapasite, eğitim ortamının niteliği ile seyda-talebe ilişkisinin sürekliliği gibi çoklu etkenlerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim süresinin kısılmasına ilişkin gerekçeler incelendiğinde, ilk olarak aile içi dinî aktarımın belirleyici bir etmen olarak öne çıktığı görülmektedir. Bazı ailelerde icazet sahibi dede, baba veya amcaların hane ortamında çocuklara yoğunlaştırılmış ve sistematik bir dinî eğitim sunduğu; bu sayede çocukların medreseye başlamadan önce birçok temel metni ezberledikleri ve okuyabildikleri ifade edilmektedir. İkinci gerekçe, klasik dönemde medrese müfredatında yer alan ezberlenmesi zorunlu metinlerin sayıca fazlalığı ve seydaların bu konuda sergiledikleri tavizsiz tutumdur. Klasik geleneğe bağlı

seydaların ezbere dayalı öğretimi sürdürme konusundaki ısrarı, eğitim süresinin doğal olarak uzamasına yol açmıştır. Bununla birlikte, son yirmi yılda bu katı yaklaşımı büyük ölçüde terk eden yeni kuşak seydaların sayısındaki artış ve bazı metinlerin müfredattan çıkarılması, doğrudan eğitim süresinin kısalmasına katkı sağlamıştır. Üçüncü olarak, 1950 sonrasında yaşanan toplumsal dönüşümle birlikte kırsaldan kente yönelen iç göç, ailelerin ve çocukların geleceğe ilişkin eğitim ve kariyer beklentilerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu dönemde birçok çalışkan ve başarılı talebenin, dinî eğitim yerine daha fazla maddi imkan ve sosyal statü sunduğu düşünülen resmî eğitim kurumlarına yöneldiği görülmektedir. Nitekim 1950'lerin ortalarında bölgede açılmaya başlayan İmam Hatip Okulları, din adamı ihtiyacını karşılamaya yönelik kurumsal bir alternatif olarak ortaya çıkmış ve medreseye yönelik ilginin kısmen azalmasına yol açmıştır.

Medrese eğitim süresinin belirgin biçimde kısalması, bu çalışmanın sosyolinguistik ve pedagojik bağlamda ele aldığı temel dinamiklerden biri olarak çeşitli yapısal sonuçlar doğurmaktadır. Her şeyden önce, öğrenim süresinin uzunluğu ile okutulan klasik ve çağdaş eserlerin çeşitliliği arasında doğrudan bir korelasyon bulunmakta; süre uzadıkça talebelerin daha geniş kapsamlı bir ilmî mirasa maruz kalmaları ve yorumlayıcı becerilerini daha derinlikli biçimde geliştirmeleri mümkün hâle gelmektedir. Bu nedenle sürenin kısalması, yalnızca bir niceliksel daralma değil, aynı zamanda medrese müfredatının içerik bakımından sadeleşmesi ve daralması anlamına gelmekte; bu da yeni kuşak icazetli melelerin ilmî donanım açısından seleflerine kıyasla daha sınırlı bir entelektüel birikimle mezun olmalarına neden olmaktadır. Nitekim saha araştırmamızda görüşülen 60 yaş ve üzerindeki deneyimli müderrislerin büyük bölümü, bu dönüşümün yalnızca ilim tahsilindeki derinlik ve genişliği değil, aynı zamanda medrese eğitiminin merkezinde yer alan manevî olgunluk ve ahlakî formasyon boyutlarını da olumsuz etkilediğini açıkça dile getirmişlerdir. Onlara göre, eğitim süresindeki bu kısalma, yalnızca pedagojik verimliliği azaltmakla kalmamakta, aynı zamanda medrese geleneğinin tarihsel sürekliliği içinde taşıdığı değerler sisteminin yeniden üretimini de tehdit etmektedir.

Bununla birlikte, özellikle neoliberal ekonomi-politikaların şekillendirdiği bireysel hayat biçimleri, artan ekonomik zorunluluklar, meslekî yönelim baskıları ve zamanın işlevsel bir kaynak olarak kodlanması gibi modernitenin toplumsal yapıya nüfuz eden dönüşüm dinamikleri geleneksel medrese eğitime özgü uzun vadeli, yüksek yoğunluklu ve ritüelistik süreklilik arz eden tahsil süreçlerini hem talebeler hem de

müdürlükler açısından giderek daha sürdürülemez hâle getirmektedir. Günümüz bireyinin hayat pratiği, piyasa merkezli bir zaman rejimi içinde şekillenirken, medrese eğitiminin gerektirdiği vakit, dikkat ve aidiyet kaynaklarıyla doğrudan çatışma hâline gelmektedir. Bu yalnızca medreseye ayrılacak zamanın niceliksel olarak daralması anlamına gelmemekte; aynı zamanda pedagojik devamlılık, duygusal bağlılık ve öğrenme motivasyonunun sürekliliği gibi niteliksel unsurların da erozyona uğramasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, medrese eğitiminin günümüzde karşı karşıya kaldığı en temel yapısal sorunlardan biri, geleneksel bilgi üretim ve aktarım rejiminin, modernitenin hız, verimlilik ve pragmatizm esaslı hayat ritmine entegre edilememesidir. Bu yapısal uyumsuzluk, yalnızca zaman kullanımına ilişkin bir teknik sorun olmanın ötesinde, bilgiye yaklaşım biçimleri, öğrenmenin anlamı ve eğitimin işlevine dair epistemolojik ve kültürel değerlerin çatışmasıyla şekillenen çok katmanlı bir sosyokültürel çözülme alanına işaret etmektedir.

Kürt medrese sistemi, esas itibarıyla metin ve eser merkezli bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu sistemde, modern eğitim kurumlarında olduğu gibi sabit bir eğitim süresi, sınıf geçme veya diploma alma gibi formel ölçütler bulunmamaktadır. Nitekim katılımcıların tamamı, eğitimde esas olanın *sıra kitapları* denilen müfredatı bitirmek olduğunu söylemişlerdir. Dolayısıyla, bir talebenin medrese eğitiminin ne kadar süreceği; bireysel yetkinlikleri, eserlere olan yatkınlığı, öğretim ortamının niteliği ve seyda ile kurduğu pedagojik ilişki gibi çok boyutlu unsurlara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Ancak bu esneklik, medrese ortamında eğitim sürecinin başıboş ve keyfi bir şekilde yürütüldüğü anlamına gelmemektedir. Zira Kürt medreselerinde, yazılı olarak kodlanmamış olsa da, tarihsel süreç içerisinde oluşmuş ve medreseliler tarafından benimsenmiş birtakım teamüller mevcuttur. Bu teamüller, medrese içi düzenin ve seyda-talebe ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Nitekim K01 numaralı katılımcı, “Birkaç arkadaşla kafa kafaya verip medreseyi gizlice terk ettik. Ne seydamıza ne de arkadaşlarımıza bir şey söylemedik. X ilçesindeki tanıdık bir seydanın medresesine gittik. Ama seyda bizim kaçtığımızı anladı ve güzel bir dille geri dönmemizi söyledi. Biz de büyük bir mahcubiyet içinde medresemize geri döndük. Seydamız kaçtığımızı bilmesine rağmen sesini hiç çıkarmadı.” şeklinde ayrıntılı anlatmıştır. Bu örnek olaydan da anlaşılacağı üzere, talebelerin bir medreseden ayrılıp başka bir medreseye geçiş yapmaları, geleneksel teamüller çerçevesinde belirli kurallara bağlıdır. En temel beklenti, bir talebenin yeni bir medreseye veya farklı bir seydanın yanına gitmeden önce elindeki

mevcut eseri tamamlaması ve sonrasında da seydasından izin ve helallik istemesidir. Eserin tamamlanmadan bırakılması, yalnızca pedagojik bir eksiklik olarak değil, aynı zamanda ahlakî ve sosyal bir sorun olarak da görülür. Olağanüstü ve meşru bir gerekçe olmaksızın bir eseri yarıda bırakarak başka bir medreseye geçen bir talebe, mevcut medresedeki seydasına saygısızlık yapmış sayıldığı gibi, talebe arkadaşlarının güvenini de zedelemiş olur. Üstelik yeni geçeceği medresede kabul görme konusunda da zorluk yaşayabilir. Bu durum, medrese sisteminde bireysel hareket özgürlüğünün, kolektif sorumluluk bilinciyle dengelendiğini gösteren önemli bir örnektir. Çoğu zaman kişinin eseri bitirmesi yeterli görülmeyip seydasından müsaade ve helallik istenmesi beklenir. Seydalar kendilerinden kaynaklanan bir sorun olup olmadığını netleştirdikten sonra talebenin gitmesine genellikle müsaade eder, hatta çoğu zaman talebelerine referans da olurlar.

Talebelerin her bir seyda ile geçirdikleri eğitim süresi ise mutlak değil, değişkendir. Bu süre; talebenin bireysel özelliklerine, zihinsel kapasitesine, öğrenme motivasyonuna, çalışma disiplini ile seydanın öğretim yöntemi ve beklentileriyle doğrudan ilişkilidir. Nitekim katılımcıların büyük bir çoğunluğu, kendi performanslarını medrese arkadaşlarıyla kıyaslayarak belirlemeye çalışmışlardır. K14, yaşı küçük olduğundan arkadaşlarına göre daha yavaş ilerlediğini ama 2 yıllık eğitimden sonra birçok arkadaşına göre daha hızlı ilerlediğini ifade etmiştir. Ayrıca, çalışılan eserin içeriği, hacmi ve kavramsal zorluğu da bu süreyi belirleyen önemli faktörlerdendir. Eğitim sürecinde gösterdiği gayret ve disiplin sayesinde günlük ezber ve okuma görevlerini düzenli bir şekilde yerine getiren bir talebe, *sıra kitapları* olarak bilinen temel eserleri görece daha kısa sürede bitirme imkânına sahip olabilir. Nitekim Tablo 2.1.'de yer alan *sıra kitapları* tablosunda da belirtildiği üzere, her bir eserin okunma süresi kitabın uzunluğuna ve içeriğindeki terminolojik yoğunluğa bağlı olarak değişkenlik arz etmektedir. Bu esnek fakat düzenli yapı, medrese sisteminin hem bireysel farklılıklara duyarlı olduğunu hem de geleneksel kurumsallığını koruduğunu göstermektedir. K12, oldukça çalışkan ve disiplinli olduğu ve günlük ezberlerini eksiksiz yaptığını ve seydasının da onu ödüllendirip arkadaşlarına örnek olmasını göstermek için hem sabah hem de öğleden sonra ders verdiğini ve bir yıl içinde kendisinden altı ay önce başlayan köylüsüne yetiştiğini söylemiştir. Dolayısıyla, süreye dair kesin sınırların olmaması, eğitimin niteliği ve işleyişi açısından bir eksiklik değil; bilakis, metne dayalı eğitimin doğasına uygun bir esneklik olarak da değerlendirilebilir.

Kürt medrese geleneği, tarihsel olarak yekpare bir yapıdan ziyade, farklı coğrafi merkezlerde şekillenmiş çok merkezli bir yapıyı yansıtır. Türkiye sınırları içinde bu geleneğin iki ana damarı olarak öne çıkan Siirt Tillo ve Bitlis Norşin merkezli ekol ile Botan havzasındaki medrese yapılanmaları, müfredat, işleyiş ve buna bağlı olarak ilmî yönelim bakımından belirgin biçimde ayrılmaktadır. Bu çok merkezli yapı, Kürt medrese tarihinin hem bölgesel çeşitliliğini hem de entelektüel zenginliğini ortaya koyar niteliktedir.

Tillo ve Norşin medreseleri arasındaki güçlü yapısal ve kurumsal süreklilik, bu iki merkezin ortak bir epistemolojik zemin üzerinde yükseldiğini göstermektedir. Norşin'deki medreselerin müfredat ve işleyiş açısından Tillo'yu örnek alması ve bu medreselerin başındaki birçok müderrisin Tillo'da eğitim görerek icazet almış olmaları, ilmî silsilenin sürekliliğini pekiştirmektedir. Bu iki merkez, Şafiî fihri ve Nakşibendî tasavvufi gelenek temelinde şekillenmiş olup, yalnızca ilmî bir otorite değil, aynı zamanda sosyal ve siyasal alanlarda da belirleyici rol oynamıştır. Bugün dahi Ohin, Çokreş, Hazne, Arvas, Hezân, Tağ, Menzil, Zokayd, Basret, Serdahl, Karaköyî, Kırtıloğlu ve Taşkesen gibi medreselerin Norşin ekseninde konumlanmaları, bu yapının bölgesel ilmî ekol olarak taşıdığı merkeziliği ortaya koymaktadır (Memduhoğlu, 2013, s.137). Norşin-Tillo medreselerinin özgün yönlerinden biri, Farsçayı edebî ve entelektüel birikimin taşıyıcısı olarak görmeleri ve bu dile özel bir önem atfetmeleridir. Nitekim K06 numaralı katılımcı “Bitlis Norşin medreselerinde Farsça öğretimi diğer medreselere nispetle daha yaygın. Üç yıl kadar ders aldığım hocalarımdan biri, Norşin geleneği içinde yetiştiğinden Farsça eserler de okumuştur.” diyerek klasik İslamî düşünce geleneğinde özellikle manzum ve mensur olarak kaleme alınan edebî, tasavvufi metinler üzerinden önemli bir yer edinen Farsçanın, Norşin-Tillo ekolünün pedagojik yaklaşımında ihmal edilmediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, “Norşin’de, Farsçaya daha fazla önem verilmesinin hem sebebi hem de neticesi olarak bu ekolden yetişen hocaların kıymetli Farsça divanlar yazmış olmalarını zikredebiliriz.” Şeklinde düşüncesini ifadesini ederek Farsça divanlar yazan âlimlerin yetişmesini, bu geleneğin edebiyatı önemseyen bir anlayış benimsemesine ve bu anlayışın zamanla kurumsallaşmış bir teamül hâline gelmesine bağlamıştır. Çünkü o zamanki tahayyüle göre edebiyat ancak Farsçayla öğrenilebileceğinden bu dil ihmal edilmemiştir.

Buna karşın, “Farsça, Botan bölgesi medreselerinde veya Botan geleneğini devam ettiren medreselerde Norşin’deki kadar yaygın değil.” diyerek Botan bölgesinde yer alan

medreselerin daha çok Arap Dili ve az da olsa Arap Edebiyatı eksenli bir pedagojik yönelimi benimsediklerini söylemiştir. K06 numaralı katılımcı Botan ekolüne mensup medreselerde tahsil gören hocalarının Farsça herhangi bir eser okumadıklarını söylemiştir. Bu durum, ilgili bölgenin ilmî ilgisinin daha ziyade fıkıh, tefsir ve kelâm gibi zahirî ilimlere odaklandığını düşündürmektedir. Farsçanın bu bölgede daha sınırlı kullanımı, yalnızca dilsel bir tercih değil; aynı zamanda entelektüel yönelimlerin bir yansıması olarak da okunabilir. Dolayısıyla Kürt medrese geleneği içerisindeki bu tür ekol farkları, yalnızca müfredat düzeyinde değil, dilin epistemolojik işleve büründüğü daha derin yapısal farklar üzerinden anlaşılabilir.

3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası), Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni eğitim sistemini laik temeller üzerine inşa etme hedefinin somutlaşmış bir göstergesi olarak, medreselerin kapatılmasını yasal bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu yasanın yürürlüğe girmesiyle birlikte medreseler, resmî eğitim yapıları dışında bırakılmış ve dinî eğitimin kurumsal meşruiyeti ortadan kaldırılmıştır. Bu süreç yalnızca yasal düzenlemelerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda taşrada devletin temsilcisi olan mülki amirlerin doğrudan müdahalelerini de beraberinde getirmiştir. Özellikle Kürt coğrafyasındaki dinî eğitim merkezleri, yani Norşin, Tillo, Hizan ve benzeri geleneksel medrese havzaları, asayişî sağlama gerekçesiyle değil, doğrudan medrese faaliyetlerini kontrol altında tutma amacıyla hedef alınmıştır. Bu bağlamda, söz konusu bölgelerde kolluk kuvvetlerinin kalıcı olarak yerleştirildiği karakollar kurulmuş ve bu karakolların asli fonksiyonu, medrese faaliyetlerini baskı altında tutmak ve seydaların hareket alanını sınırlamaya yönelik olmuştur. Devletin bu denetim ve baskı mekânizmalarına karşılık, müderrisler ve seydalar alternatif çözümler geliştirerek dinî tedrisatı sürdürebilmenin yollarını aramışlardır. Bu çerçevede, özellikle yaz aylarında yaylalara çıkmak suretiyle coğrafi olarak devletin doğrudan erişiminin zor olduğu alanlarda medrese faaliyetlerini sürdürme stratejisi benimsenmiştir. Yaylaların bu tür bir “kaçış mekânı” olarak kullanılması, sadece fiziki bir tahliye veya mekânsal değişim olarak değil, aynı zamanda dinî eğitimin sürekliliğini sağlamaya yönelik bilinçli bir direnç pratiği olarak da değerlendirilmelidir. Yaylalarda sürdürülen bu alternatif eğitim biçimi, medreselerin gayrimeşru ilan edilmiş yapısına rağmen, geleneksel ilmi süreklilik anlayışını korumayı başarmıştır. Bu dönemdeki faaliyetler, bir anlamda “gizli kurumsallaşma” süreci olarak da okunabilir.

Cumhuriyetin erken dönemini kapsayan 1925-1950 yılları arasında medreseler, özellikle şeyh ailelerinin himayesinde, büyük ölçüde mahallî desteklerle ayakta kalabilmiştir. Bu aileler, hem ekonomik hem de sosyal kaynaklarını kullanarak medreselerin varlığını sürdürmesini sağlamışlardır. Bu dönemde kurumsallaşmanın formel yapılarla değil, cemaat temelli gayriresmî mekânizmalar aracılığıyla sürdürüldüğü görülmektedir. 1950’li yıllarla birlikte, çok partili siyasal ortama geçiş ve kısmen liberalleşen toplumsal atmosfer, medreselerin üzerindeki baskıların görece azalmasına ve yeniden canlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu rahatlama dönemi, medreselerin talebe sayısında belirgin bir artışa neden olmuş; böylece Kürt bölgelerindeki medreseler, daha geniş bir talebe kitlesine ulaşma imkânı bulmuştur. Ancak bu görece istikrar, 1960 askeri darbesiyle sekteye uğramıştır. Her ne kadar darbe sonrası doğrudan medreseleri hedef alan açık bir yasaklama uygulanmamışsa da, medrese kökenli din adamlarının Diyanet İşleri Başkanlığı gibi resmî kurumlardaki görevlerinden uzaklaştırılması veya terfilerinin engellenmesi, ciddi bir dolaylı müdahale biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu tasfiye süreci, özellikle müftülük gibi stratejik makamların medrese mezunlarına kapatılmasıyla daha da görünür hâle gelmiş; medreseli din adamları, sistematik bir dışlanma ve itibar kaybına maruz bırakılmıştır. Bu gelişmeler, yalnızca bireysel düzeyde meslekî hayal kırıklıklarına yol açmakla kalmamış, aynı zamanda medrese kurumunu kolektif bir travmaya sürüklemiştir. Bu baskıların bir sonucu olarak, bazı medrese hocalarının farklı ideolojik eğilimlere yönelmesi ve bölgede yükselen seküler sol ile Kürt milliyetçiliği eksenindeki politik hareketlerin güç kazanması, geleneksel medrese sisteminin toplumsal çekiciliğini ciddi biçimde azaltmıştır (Pekasil, 2013, s. 31). Artık medreseler, sadece devletin değil, aynı zamanda alternatif ideolojik aktörlerin de eleştiri odağı haline gelmiş; bu durum medreseye olan toplumsal teveccühün zayıflamasına yol açmıştır.

Aynı dönemde devlet, bölgede İmam Hatip Okulları⁴⁴ ve Yüksek İslam Enstitüleri⁴⁵ gibi resmi olarak orta ve yüksek düzeyde dinî eğitim veren kurumlar açarak dinî eğitimi denetim altına alma ve medreselere yönelik bağımsız talebi sistematik biçimde sınırlandırma stratejisini uygulamaya koymuştur. Bu resmi kurumlar, hem dinî söylemin içeriğini kontrol etme hem de devletin uygun gördüğü türde bir din adamı profilini yetiştirme işlevi görmüştür (Pekasil, 2013, s. 44). Tüm bu gelişmelerin

⁴⁴ 1960 İhtilâli sonrasında İstanbul, Ankara, İzmir ve Erzurum dışındaki İmam-Hatip okullarının kapatılması yönünde bir teklif hazırlanmışsa da bu teklif uygulanmamıştır.

⁴⁵ Erzurum’da açılan Doğu’daki tek Enstitü 1969 yılında faaliyete geçmiştir. Bunu takiben, 1971 yılında söz konusu enstitüye ek olarak “İslami İlimler Fakültesi” tesis edilmiştir. 30.3.1983 tarih 2809 sayılı kanun ile Yüksek İslam Enstitüleri “İlahiyat Fakülteleri”ne dönüştürülmüştür (Öcal, 1986, s. 118-120).

sonucunda medreseler, 1980’li yıllara dek sürecek olan uzun bir duraklama ve bocalama evresine girmiştir. Bu dönem, hem kurumsal anlamda bir gerileme hem de toplumsal meşruiyet açısından bir çözülme süreci olarak tanımlanabilir. Medreselerin sosyal tabanlarını yeniden inşa edemedikleri ve devletin kurumsal yapılarıyla rekabet edemedikleri bu evre, geleneksel dinî eğitim yapısının modernleşen toplum ve devletle olan ilişkilerinde köklü bir kırılmaya işaret etmektedir.

3.4.3. Medrese Eğitim Sürecinde Yaşanan Zorluklar

Medrese eğitim süreci, tarihsel sürekliliğine ve köklü epistemolojik geleneğine rağmen, günümüz koşullarında çok katmanlı ve iç içe geçmiş zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorluklar, yalnızca fiziksel mekânların ve altyapı olanaklarının yetersizliğinden ibaret olmayıp; aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ekonomik dönüşümlerin ürettiği yapısal uyumsuzluklarla da derinleşmektedir. Medrese kurumlarının çoğu, mekânsal donanım, teknolojik araçlar, barınma ve beslenme gibi temel insani ihtiyaçlara dair altyapısal eksikliklerle mücadele ederken; bir yandan da modernleşme sürecinin hızlandırdığı değer dönüşümlerine ve toplumsal beklentilerdeki radikal farklılaşmalara yanıt üretme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bilhassa modern eğitim sistemlerinin kurumsallaşmış yapıları ve sertifikasyon temelli çıktıları karşısında, medreselerin geleneksel bilgi aktarım biçimleri, meşruiyet ve fonksiyon açısından sorgulanabilir hâle gelmekte; bu durum hem talebe hem de müderris nezdinde eğitim sürecine yönelik motivasyonel kırılmalara ve pedagojik süreksizliklere yol açmaktadır. Dolayısıyla medrese eğitiminin günümüzde karşılaştığı zorluklar, sadece maddî sınırlılıklarla değil; aynı zamanda bilgiye, eğitime ve toplumsal başarıya ilişkin modern normlarla girdiği epistemolojik ve kurumsal çatışmayla da yakından ilişkilidir.

Geleneksel medrese müfredatı, esasen İslamî ilimlerin klasik formülasyonları çerçevesinde kurgulanmış, belirli bir epistemolojik hiyerarşi içerisinde yapılandırılmıştır. Fıkıh, kelâm, mantık, sarf, nahiv ve tasavvuf gibi alanlar, uzun yıllara yayılan bir öğrenme süreciyle, ezber ve yorum pratiklerinin iç içe geçtiği bir pedagojik sistem içinde aktarılmıştır. Ancak modernleşmeyle birlikte bilimsel bilginin sekülerleşmesi, disiplinlerin farklılaşması ve bilgiye ulaşımın dijitalleşmesi gibi dinamikler, bu müfredatın hem biçimsel hem de içeriksel olarak sorgulanmasına yol açmıştır. Özellikle çağdaş medreselerin bir kısmı, modern bilimlerin veya sosyal bilimlerin belirli modüller hâlinde entegre edilmesi yönünde adımlar atarken; diğer bir kesim, bu entegrasyonu

geleneksel bilginin mahiyetini zedeleyici bir müdahale olarak görmektedir. Bu bağlamda müfredat tartışması, sadece bilgi içeriğinin güncellenmesiyle sınırlı kalmamakta; hangi bilginin “meşru”, “hakiki” ve “faydalı” olduğu yönündeki kuramsal bir tartışmaya da evrilmektedir.

Medrese bağlamında otorite, tarihsel olarak ilmî silsileye ve ahlâkî temsiliyete dayalı olarak inşa edilmiştir. Müderris, yalnızca bilgiyi aktaran bir figür değil, aynı zamanda ilim ve takvayı kişiliğinde birleştiren bir temsil makamı olarak işlev görmüştür. Ancak modern eğitim sistemlerinin kurumsallaşmasıyla birlikte, otoritenin temeli de yeniden tanımlanmaya başlamıştır. Modern pedagojik formasyon, akademik ünvan, diplomatik yeterlik gibi unsurlar, geleneksel otorite yapılarını gölgede bırakmakta; müderrisin bilgi üretimindeki konumu, öğretici olmaktan çok uygulayıcıya indirgenmektedir. Bu bağlamda medreselerde yaşanan otorite krizi, sadece bireysel temsil düzeyinde değil; aynı zamanda kurumsal kimliğin sürekliliği açısından da ciddi kırılmalara yol açmaktadır. Otoritenin geleneksel kaynaklardan modern standartlara kayması, bilgiyle kurulan ilişkinin ontolojik zemininin de dönüşmesini beraberinde getirmektedir.

Klasik medrese pedagojisi, bireysel ritme duyarlı, metin merkezli, ilişkiye dayalı ve sabır gerektiren bir öğrenme tarzına yaslanmaktaydı. Bu pedagojik model, talebenin hocayla kurduğu nitelikli ilişkiyi ve ilmin bir “hâl” olarak içselleştirilmesini esas alırdı. Ancak modernleşme süreciyle birlikte eğitim süreçlerinin standardize edilmesi, müfredatın modüler hâle gelmesi ve zamanın verimlilik odaklı kullanımı, bu pedagojik modelin uygulanabilirliğini büyük ölçüde zorlaştırmıştır. Zira medreselerde geleneksel anlamda sürdürülen *usta-çırak* ilişkisine dayalı pedagojik form, modern sınıf içi disipline ve sınav sistemlerine uyarlanmakta zorlanmakta; öğrenme süreci niceliksel ölçütlerle değerlendirilir hâle gelmektedir. Bu dönüşüm, pedagojik bir anlam krizine yol açmakta; medreselerin en güçlü yönlerinden biri olan bireyselleştirilmiş öğrenme süreci, standartlaştırılmış bilgi sunumunun gerisinde kalmaktadır.

Geçmişte medrese eğitimi, toplumsal olarak yüksek bir itibara sahipti; zira medrese mezunları, ilmiyle, ahlâkıyla ve toplumsal rehberliğiyle tanınan bireyler olarak öne çıkmaktaydı. Ancak günümüzde, özellikle modern devlet yapısının tanıdığı resmi diplomaların ve meslekî akreditasyonların öne çıkması, medrese eğitimini toplumsal alanda görünmez kılmaya başlamıştır. Modern eğitim sistemine entegre olmayan medreseler, talebelerini formel meslek alanlarına yönlendirmekte yetersiz kalmakta; bu

durum gençlerin gözünde medreseyi cazibesi azalan bir kurum hâline getirmektedir. Bu bağlamda medrese, bilgi üretimi ve toplumsal işlev açısından meşruiyetini korumak için yalnızca geleneksel referanslarla değil; aynı zamanda güncel ihtiyaçlarla da ilişki kurabilen yeni bir toplumsal söylem inşa etmek zorundadır. Aksi takdirde, medrese geleneği yalnızca nostaljik bir hafıza nesnesine indirgenme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir.

Kürt medrese eğitiminin bir diğer önemli boyutu, dilin hem eğitim aracı hem de kültürel aktarımın taşıyıcısı olarak üstlendiği roldür. Klasik medrese pratiğinde Arapça başat bir ilim dili olarak işlev görürken; Kürtçenin, Farsçanın ve Osmanlı Türkçesinin ise iletişim, açıklama ve yorum dili olarak devreye girdiği çokdilli bir yapı söz konusudur. Modernleşmeyle birlikte bu çokdillilik yapısı çözülmeye başlamış; kimi medreselerde sadece Arapçaya dayalı bir eğitim modeli benimsenmiş, kimi örneklerde ise Türkçenin veya mahallî dillerin hâkimiyeti artmıştır. Bu dönüşüm, sadece pedagojik bir tercihi değil, aynı zamanda medresenin bilgiye, otoriteye ve kimliğe dair konumunu yeniden tanımlayan bir dil ideolojisini de içermektedir. Zira hangi dilde eğitim yapılacağına dair karar, aynı zamanda hangi kültürel evrenin meşru kabul edildiğini de belirler hâle gelmiştir.

Tarihsel olarak cami veya tekke merkezli gelişen medreseler, öğrenme mekânı olarak sade, tefekkür odaklı ve bireysel gayrete açık yapılar sunmaktaydı. Ancak günümüzde medrese kurumlarının fiziksel altyapıları ile donanım ihtiyaçları, hem pedagojik verimlilik hem de talebelerin temel ihtiyaçları açısından tartışma konusu olmaktadır. Modern eğitim yapılarında öne çıkan laboratuvarlar, dijital materyaller, kütüphane sistemleri gibi öğelere karşılık; birçok medresede hâlâ geleneksel mekân kullanımının ötesine geçilememektedir (Makdisi, 2012). Bu durum, talebe motivasyonunu ve eğitim kalitesini doğrudan etkilemekte; medreselerin mekânsal temsil biçimleriyle modern eğitim yapıları arasındaki fark, kurumsal aidiyet duygusunu da şekillendirmektedir. Dolayısıyla medreselerin fiziksel ve kurumsal yeniden yapılanma süreci, sadece teknik bir mesele değil; aynı zamanda bilgiye, zamana ve topluma dair anlayışların mekâna yansımasıdır.

Klasik medrese eğitimi, ilmi bir hayat tarzı olarak görür ve öğrenmeyi belli bir zaman dilimiyle sınırlamadan, ömür boyu süren bir arayış olarak tahayyül eder. Günümüzde ise modern zaman algısı, eğitimi belirli süreler, modüller ve kazanımlarla sınırlayan bir çerçeveye oturtmuştur. Bu değişim, medrese öğrenimini sürdürülebilir

kılma açısından ciddi zorluklar doğurmakta; talebelerin ekonomik baskılar, sosyal beklentiler ve zamansal verimlilik mantığıyla hareket etmesi, geleneksel uzun süreli eğitim modelini sekteye uğratmaktadır. Sonuç olarak zamanın pedagojik boyutu da dönüşmekte; sabır, tekrar, bekleme ve içselleştirme gibi öğrenme süreçleri, hız, verimlilik ve sertifikasyona dayalı hedeflerin gerisinde kalmaktadır. Bu bağlamda modern zaman anlayışı, yalnızca dışsal bir çerçeve değil; öğrenme biçimlerini dönüştüren içsel bir epistemolojik kriz kaynağıdır.

Medrese mezunlarının geçmişte üstlendiği toplumsal roller (imamlık, kadılık, müftülük, müderrislik, danışmanlık vb.) modern devlet aygıtının laikleşmesiyle birlikte sınırlandırılmış; özellikle seküler hukuk, sosyal hizmet ve eğitim sistemlerinin genişlemesiyle birlikte bu roller kurumsal bağlamda işlevsizleşmiştir. Bu durum, medrese eğitiminin toplumsal katılım kanallarını daraltmakta; mezunların istihdam edilebileceği alanların sınırlı olması, medreseyi genç kuşaklar açısından daha az tercih edilir bir kurum hâline getirmektedir. Medreselerin kendilerini yeniden işlevsel hâle getirebilmeleri, sadece yeni alanlara yönelmekle değil; aynı zamanda bu alanlarda nasıl bir İslamî katkı sunabileceklerini epistemolojik ve metodolojik düzeyde yeniden tarif etmeleriyle mümkündür. Aksi takdirde medrese, kendi içine kapanmış, marjinalleşmiş ve yalnızca nostaljik bir temsilin taşıyıcısı olan bir kurum niteliğine indirgenme riski taşımaktadır.

Günümüz medreseleri, klasik medrese geleneğinin köklü epistemik ve pedagojik yapısından çeşitli açılardan farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın temelinde, modern eğitim sistemleri ile medrese gelenekleri arasındaki etkileşim ve uyum arayışları yer alır. Klasik medreseler, çoğunlukla dinî metinlerin ezberlenmesi ve yorumlanmasına dayalı, sabit ve hiyerarşik bilgi aktarım süreçlerini temel alırken, günümüz medreselerinde bu yapı esnekleşmekte, modern bilimsel bilgi ve yöntemlerin müfredata dâhil edilmesi yönünde adımlar atılmaktadır. Bu değişim, sadece eğitim içeriklerini değil, aynı zamanda bilgi üretme ve öğretme süreçlerinin epistemolojik temellerini de dönüştürmektedir. Dolayısıyla, günümüz medreselerinde bilgi, salt geleneksel vahyi metinler ve klasik yorumların ötesinde, çağdaş disiplinlerle etkileşim halinde olan dinamik bir olgu olarak ele alınmaktadır.

Bununla birlikte, öğretim otoritesi ve disiplin yapısı bakımından da önemli değişimler gözlemlenmektedir. Klasik medreselerde müderrisler mutlak otorite figürleri olarak hem dinî hem de akademik hiyerarşide merkezî bir rol oynarken, günümüz medreselerinde müderrislerin rolü giderek daha diyalojik ve katılımcı pedagojik

yaklaşımlara evrilmektedir. Eğitim sosyolojisi perspektifinden bakıldığında, bu dönüşüm, Foucault'nun (2016, s. 291-302) iktidar ve bilgi ilişkileri çerçevesinde eğitim kurumlarının disiplin mekânizmalarının yeniden şekillenmesi anlamına gelir. Müderris ve talebe arasında daha yatay iletişim kanallarının açılması, bilgi üretimindeki çok sesliliği ve eleştirel düşünceyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, günümüz medreseleri yalnızca bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda sorgulayan ve üreten kurumsal aktörlere dönüşmektedir.

Pedagojik yapıdaki dönüşüm, öğrenme yöntemlerinin çeşitlenmesiyle kendini göstermektedir. Klasik medresede, özellikle ezber ve müzakere yoluyla öğrenme gibi geleneksel yöntemler, hâkim iken, günümüz medreselerinde modern pedagojik teknikler, interaktif öğrenme ortamları ve teknoloji destekli eğitim uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Bu değişim, eğitim sosyolojisi literatüründe kültürel sermaye ve habitus kavramları bağlamında ele alındığında, medrese öğrenme kültürünün modern eğitim normlarıyla uyumlandırılması olarak yorumlanabilir. Ayrıca, bu pedagojik çeşitlenme, talebe merkezli öğrenmenin ve eleştirel düşüncenin gelişimine olanak tanırken, medresenin hem kültürel hem de akademik meşruiyetinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Son olarak, günümüz medreselerinin toplumsal meşruiyet ve kurumsal konumlanması, klasik medrese modelinden ayrılan önemli bir alandır. Klasik medreseler, tarihsel olarak dinî ve toplumsal otoritenin doğal bir uzantısı olarak konumlanırken, günümüz medreseleri modern devletin eğitim politikaları ve toplumsal dönüşüm süreçleri ile etkileşim halindedir. Bu durum, medreselerin meşruiyet kaynaklarının çeşitlenmesine ve yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır. Eğitim sosyolojisi alanında Bourdieu'nün "alan kuramı" (théorie du champ; field theory) çerçevesinde değerlendirildiğinde, günümüz medreseleri devlet, din ve modern eğitim alanları arasında mekânsal ve sosyal bir arabulucu rolüne sahiptir. Bu çoklu konumlanma, medreselerin hem geleneksel kimliklerini korumalarını hem de modern toplumsal taleplere cevap verebilmelerini zorunlu kılmaktadır. Sonuç olarak, günümüz medreseleri, klasik eğitimin sınırlarını aşarak, kültürel süreklilik ile modernleşme arasındaki dinamik ve çok katmanlı bir eğitim formuna evrilmektedir.

Medrese eğitimi ile modern eğitim sistemleri arasındaki temel farklılıkların anlaşılması, her iki eğitim biçiminin epistemolojik, pedagojik ve sosyokültürel bağlamlarda nasıl konumlandığını anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Medrese

eğitimi, tarihsel olarak dinî metinlerin öğrenilmesi, yorumlanması ve aktarıldığı bir alan olarak şekillenmiş, bilgi üretim ve aktarım süreçleri teolojik ve klasik İslam ilmi hali ekseninde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda medrese, bilgi kuramı açısından “vahiy temelli epistemoloji” ile karakterize edilir; yani bilgi, kutsal metinlerin doğru anlaşılması ve aktarılması üzerine temellendirilir. Buna karşın modern eğitim sistemleri, sekülerleşme ve bilimsel rasyonalitenin yükseliş iyle birlikte, deneysel bilginin, eleştirel düşüncenin ve disiplinler arası metodolojilerin ö ne çıktığı çok boyutlu bilgi sistemleri olarak ortaya çıkar. Bu epistemolojik ayırım, her iki sistemin bilgiye yaklaşımındaki ontolojik ve metodolojik farklılıkları derinleştirir.

Pedagojik açıdan da medrese eğitimi ile modern eğitim arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Medrese öğretimi genellikle müderris-merkezli, ezber ve tekrara dayalı klasik yöntemlerle yürütülürken; modern eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımlar, aktif öğrenme ve eleştirel düşünce ön plandadır. Eğitim sosyolojisi literatüründe, medrese eğitimi geleneksel pedagojik paradigmaya uygun olarak disiplin ve otorite temelli bir öğrenme ortamı yaratır; müderris mutlak bilgi otoritesi konumundadır ve talebe rolü daha çok pasif alıcıdır (Boyle, 2004, s. 112-140). Öte yandan modern eğitim, yapılandırmacı yaklaşımlarla öğrenme sürecini etkileşimli ve çok sesli bir hale getirir; bilgi, öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırılır. Bu pedagojik farklılık, eğitimde güç ilişkileri, bilgi kontrolü ve öğrenme biçimleri bağlamında medreseler ile modern okullar arasında yapısal bir ayrışmayı ortaya koyar.

Medrese ve modern eğitim sistemlerinin toplumsal işlev ve meşruiyet alanları da birbirinden ayrılır. Medrese, tarihsel olarak dinî toplumlarda dinî otoritenin, kültürel değerlerin ve normların devamlılığını sağlamak üzere örgütlenmiş; toplumsal aidiyet ve kimlik inşasında merkezi bir rol oynamıştır. Bu bağlamda medrese, kültürel süreklilik ve toplumsal normların yeniden üretimi açısından kritik bir kurumdur (Bourdieu, 1991). Buna karşılık modern eğitim sistemleri, sanayileşme, devletleşme ve modernleşme süreçleriyle paralel olarak laik, rasyonel ve bürokratik bir yapı kazanmış, bireyin toplumsal entegrasyonunu ve ekonomik işlevselliğini hedeflemiştir. Modern eğitim, toplumsal dönüşümün ve bireysel yükseliş in aracı olarak görülürken; medrese eğitimi daha çok dinî kimlik ve kültürel hafızanın korunmasına odaklanır. Bu farklılaşma, her iki sistemin toplumdaki konumlanışı ve meşruiyet kaynakları bakımından önemli bir ikiliği işaret eder.

Son olarak, medrese ve modern eğitim arasındaki farklılıklar, bilgi üretim süreçleri ve eğitim teknolojilerinin kullanımı bakımından da belirgindir. Geleneksel medrese eğitimi, çoğunlukla yazılı metinlere dayalı, yüz yüze ve yüzeysiz diyalogla sınırlı bilgi aktarımını esas alırken; modern eğitim teknolojileri, dijitalleşme, multimedya ve uzaktan eğitim araçlarıyla bilgiye erişimi demokratikleştirmekte ve öğrenme ortamlarını çeşitlendirmektedir. Bu teknolojik fark, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin hızını, erişilebilirliğini ve bilgi üretiminin sosyal boyutunu dönüştürmektedir. Medrese eğitiminin geleneksel yöntemlerle sınırlı kalması, modern bilgi toplumunun gereksinimlerine uyum sağlamasını güçleştirirken; modern eğitim, bilgi ekonomisinin ve küresel iletişim ağlarının taleplerine cevap verecek biçimde esnek ve yenilikçidir. Dolayısıyla, bu iki eğitim biçimi arasındaki farklar, sadece yöntemsel değil, aynı zamanda sosyo-teknolojik dönüşümlerin medrese alanına etkisi bağlamında da ele alınmalıdır.

Bölgemizdeki medreseler, klasik İslamî eğitim kurumları olarak, geleneksel ilimlerin silsileye dayalı öğretimini sürdüren yapılardır. Bu kurumlar, tarihsel olarak *usta-çırak* olarak bilinen *seyda-talebe* ilişkisine dayalı bir eğitim modeli benimseyerek, hem ilmî hem de ahlâkî bir terbiye süreci yürütmektedir. Buna karşın İmam Hatip Liseleri (İHL), Cumhuriyet döneminde laik eğitim sisteminin sınırları içinde dinî hizmetleri karşılamak üzere modern bir devlet projesi olarak inşa edilmiştir. Bu bağlamda biri sivil ve geleneksel, diğeri ise modern ve resmî bir kurumsallık temsil etmektedir. Bu ikili yapı arasındaki farklar, yalnızca kurumsal formda değil, aynı zamanda pedagojik yöntemlerden toplumsal statüye ve eğitim içeriğine kadar pek çok düzlemde kendini göstermektedir. Nitekim K14 numaralı katılımcı, bu ayrımı şu sözlerle dile getirmiştir: “Medrese ilmi bir silsileyle yürür, seydadan rahlesinden geçilir. Ama İmam Hatip’te kitap var, sınav var, devletin sistemi var. Biri Allah rızası için ilim, biri diploma için.” Bu ifade, sahadaki katılımcıların zihin dünyasında her iki yapının da farklı anlamlar taşıdığını ve bunların pedagojik yaklaşımlarla doğrudan ilişkili olduğunu yansıtmaktadır.

Medreselerde eğitim çoğunlukla birebir ilişkiye dayalı olup, klasik Arapça metinlerin ezberlenmesi ve bu metinlerin şerh ve haşiyelerinin okunması yöntemiyle işlenmesi esastır. Bu yöntem, metin merkezli derinlikli bir anlama ve yorumlama pratiği sunar. Buna karşılık İHL’lerde sistematik, modüler ve Batı eğitim teorilerine dayanan bir müfredat uygulanmakta; bu da daha standart ve denetlenebilir bir pedagojik süreci beraberinde getirmektedir. Ancak sahada yürütülen gözlem ve görüşmeler, bu iki yapı arasında zamanla oluşan örtük bir geçişkenlik alanını da ortaya koymaktadır. Bazı

medreseler, İHL müfredatına benzer içerikleri adapte ederek kendi içeriğini genişletmekte; bazı İHL öğrencileri ise boş zamanlarında medrese derslerine katılarak klasik İslamî ilimlerde derinleşmektedir. K10 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Okulda Matematik, Fen öğretiyorlar ama medresede sadece ezberlenen metinler, okunan kitaplar var. Ben ikisine de gidiyorum. Biriyle sınava giriyorum, öbürüyle kalbe ilim giriyor.” Bu durum, iki kurumun talebeler düzeyinde birbirini tamamlayıcı birer zemin hâline geldiğini ortaya sermektedir.

Az sayıda da olsa bazı talebeler, hem medreselere devam etmekte hem de İmam Hatip Liselerine kayıtlı olarak çift yönlü bir eğitim süreci yürütmektedir. Bu tür çift yönlü eğitim pratikleri, geleneksel İslamî ilimlerle resmî müfredat arasında bir sentez oluşturma arayışının sahadaki yansımasıdır. Aynı şekilde, araştırma örnekleminde bulunmasa da, bazı medrese hocaları İHL mezunu olup daha sonra geleneksel eğitime yönelmiş; bazı İHL öğretmenleri ise medrese formasyonuna sahip bireylerden oluşabilmektedir. Bu geçişkenlik, kişisel düzlemde bilgi ve otorite biçimlerinin iç içe geçmesini sağlamaktadır. K07 numaralı katılımcı, bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “Ben medresede altı yıl okuduktan sonra İmam Hatip Lisesine başladım. Medrese okunmadan, okuldaki tahsille ilim eksik kalıyor. Medrese seni âlim gibi yetiştiriyor. Şimdi iki tarafı da iyi bilen biri oldum.” Bu örnek, farklı kurumsal kökenlere sahip bireylerin dinî sahada çift yönlü otorite geliştirebildiğini göstermektedir.

İHL diploması, öğrencilere üniversiteye geçiş, kamu kurumlarında istihdam ve toplumsal hareketlilik açısından önemli resmî avantajlar sunmaktadır. Buna karşılık medreselerde alınan eğitimin çıktısı çoğu zaman “icazetname” ile belgelenmektedir; ancak bu belge resmî sistemde geçerli bir akademik diploma yerine geçmemektedir. Bu nedenle, bazı medrese mensupları statü elde etmek ve dinî otoritelerini daha geniş meşruiyet zeminine oturtmak için İHL ve ilahiyat fakültesi gibi kurumsal yolları da tamamlamaya yönelmektedir. K02 numaralı katılımcı, bu konudaki tercihini şöyle ifade etmiştir: “İcazet aldım ama resmi yerlerde işe girebilmek için İmam Hatip ve ilahiyat da bitirdim. Çünkü insanlar artık belgeye de bakıyor.” Bu ifade, sahadaki aktörlerin yalnızca dinî meşruiyet değil, aynı zamanda toplumsal tanınırlık için de çoklu yollar izlediğini gözler önüne sermektedir.

Her iki yapı da toplumda dinî rehberlik ve yönlendirme işlevi üstlenmektedir. Ancak bu rehberlik biçimi, kurumların örgütsel yapılarındaki farklılıklara paralel biçimde çeşitlenmektedir. Medrese mezunları, genellikle kendi toplulukları içinde, mahallî

camilerde, köylerde veya sohbet halkalarında halkla doğrudan ilişki kurmakta; bu yönüyle cemaat bağları oldukça güçlü olup halk nazarında daha muteber kabul edilirler (Karadeniz, 2012, s. 238). Buna karşılık İHL mezunları, genellikle Diyanet bürokrasisi içinde görev almakta ve daha sistematik, kurumsal bir din hizmeti yürütmektedir. K14 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle özetlemiştir: “Seyda halkın evine girer, nikâh kıyar, muska yazar. Müftülükte çalışan biri ise cübbesini giyip hutbe okur. İkisi de din adamı ama biri halkın içinden, biri devletin adamı.” Bu ifade, dinî aktörlerin toplumsal temsillerinin halk nezdindeki algısına dair önemli bir ipucu sunmaktadır.

Medrese ve İHL’ler arasında tarih boyunca kimi zaman örtük bir rekabet, kimi zaman da fiilî bir işbirliği söz konusu olmuştur. Özellikle günümüzde öğrenciler düzeyinde gözlemlenen karşılıklı öğrenme süreçleri, her iki yapının kendi sınırlarını yeniden tanımlamasına zemin hazırlamaktadır. Bu melezleşme, hem pedagojik hem de kurumsal düzeyde yeni ara modellerin oluşmasına neden olmaktadır. K18 numaralı katılımcı, bu süreci şu şekilde ifade etmiştir: “Eskiden medreseliler İHL’lilere soğuk bakardı, İlahiyat mezunları da seydalara cahil derdi. Şimdi herkes bir şeyler öğrenmek için karşı tarafa gidiyor. İki taraf da değişti.” Bu ifade, medrese ve İHL ilişkilerinin sadece statik değil, zaman içinde dönüşen ve toplumsal dinamiklere göre yeniden şekillenen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Geleneksel bir kurum olarak görülen medreseyi daha iyi anlamak ve analiz edebilmek için muadili olan modern kurumlarla arasındaki benzerlik ve farklılıkları da ortaya koymamız icap edebilir. Yukarıda İmam Hatip Liseleriyle belli başlı benzerlik ve farklılıklarına, katılımcı görüşlerini de dikkate alarak değindik ve sonuç olarak medresenin özellikle daha ağır bir eğitim müfredatına sahip olduğundan hareketle onun akademi ile de karşılaştırılmasına gerek duyulduğu kanaatine vardık. Literatürde medreselerin İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleriyle karşılaştırılmasına yönelik kapsamlı bir birikim mevcuttur. Ancak Efe ve Çelik’in (2013) çalışması, medreseleri bu iki kurumsal yapıdan ziyade Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı İhtisas Eğitim Merkezleri ile karşılaştırması bakımından literatürde özgün bir konuma sahiptir. Söz konusu çalışma, özellikle müfredatın yapısı ile eğitim-öğretim yöntemlerinin niteliğine odaklanması nedeniyle, medrese eğitimine ilişkin pedagojik ve kurumsal tartışmalara farklı bir analitik çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevede K02 numaralı katılımcı, “İmam Hatip’te üç yılda okutulan fıkıh kitabı bizde en fazla 6 ayda bitmişti. Ama biz satır satır gidiyoruz, seydaalar metni şerh ediyor. O yüzden medrese ilmi ağırdır, akademiye daha yakın durur bence.”

diyerek medrese eğitiminin yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Bu ifade, medresenin sadece geleneksel bir yapı değil, aynı zamanda yüksek düzeyli ilmî disiplin gerektiren bir alan olduğunu vurgulayan bir perspektife işaret etmektedir.

Medrese ve akademi merkezli dinî ilim tahsili, hem epistemolojik yaklaşım hem de kurumsal yapı açısından dikkate değer farklılıklar arz etmektedir. Geleneksel medrese sistemi, genellikle İslam düşüncesinde köklü bir yer edinmiş “on iki ilim” çerçevesinde bütüncül bir bilgi inşasını hedeflerken; akademik yapılar, genellikle belirli alanlarda uzmanlaşmayı incelemekte ve bu bağlamda hem klasik İslamî ilimlerden hem de modern bilimlerden seçici biçimde faydalanmaktadır. Akademik eğitimde uzmanlaşma öne çıkarken, medresede ise ilmî bütünlük ve silsileye dayalı tedris ön plandadır. Bu durumu K05 numaralı katılımcı, “Fakültede herkes bir anabilim dalı seçiyor; tefsirci, hadisçi, fıkıhçı oluyor. Medresede ise bir talebe her ilmi öğrenir, çünkü hepsi birbirini tamamlar. Şerhsiz, usulsüz ilim eksik olur.” diyerek dile getirmiştir. Bu görüş, medrese pedagojisinin bilgiye bütüncül yaklaşımını öne çıkarmaktadır.

Öğrenme süreçleri açısından da iki gelenek arasında dikkate değer ayrımlar söz konusudur. Medrese geleneğinde, ilmî yeterliliğe ulaşmak için dışsal kurumlara veya destekleyici yapılara ihtiyaç duyulmaksızın bir *usta-çırak* ilişkisi içerisinde eğitim sürdürülmektedir. Buna karşılık akademik yapıdaki öğrenciler, uluslararası konferanslara, seminerlere ve farklı coğrafyalardaki ilmî halkalara katılarak kendilerini daha çeşitli yöntem ve perspektiflerle besleme arayışındadır. Bu da akademinin metodolojik çeşitliliği önceleyen bir karaktere sahip olduğunu göstermektedir. Bu konuda K03 numaralı katılımcı, “Biz hocanın dizinin dibinde okuyoruz. Fakültede ise konferansla, makaleyle öğreniyorlar. Ama bizimki daha derin, çünkü seydadan ilmin ruhu da geçiyor.” diyerek medrese eğitimindeki yüz yüze ilişkinin niteliğine dikkat çekmiştir. Bu ifade, sadece bilgi değil, aynı zamanda edep ve ahlâk aktarımını da içeren geleneksel yöntemi vurgulamaktadır.

Kurumsal statü ve mesleki konumlanma açısından da bu iki yapı arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Medreseler devlet nezdinde resmî bir eğitim kurumu statüsünde yer almadıkları için, bu yapılar içerisinde yetişen âlimler, toplumsal saygınlıklarına rağmen, devlet tarafından tanınan mesleki pozisyonlara erişimde zorluk yaşamaktadır. Buna karşılık ilahiyat fakülteleri gibi akademik kurumlar, mezunlarını imam-hatiplik, müftülük, akademisyenlik gibi resmî ve katma değeri yüksek mesleklere yönlendirebilmekte ve bu sayede mezunlarına daha istikrarlı bir maddi zemin

sunabilmektedir. Bu bağlamda K11 numaralı katılımcı, “Medresede kırk yıl okusam devlet beni tanımaz. Ama fakülteden mezun olan müftü oluyor. Bizim ilmimiz halkta kıymetli, devlette değil.” sözleriyle durumu özetlemiştir. Bu tespit, resmî tanınırlığın kurumsal yapılar üzerindeki etkisini sahadan yansıtan tipik bir örnektir.

Bununla birlikte, toplumsal etki ve halkla bütünleşme bakımından medreselerde yetişen âlimlerin daha hasbi oldukları, sahici ve yerel ilişkiler kurabildikleri görülmektedir. Medrese eğitimi alan kişiler, halkla doğrudan temas içinde olduklarından, halk nezdinde daha fazla saygı görmekte ve yerel düzeyde ciddi bir kanaat önderliği konumuna sahip olabilmektedirler (Elçi, 2013, s. 87). Öte yandan akademik kurum mensupları, zaman zaman toplumla kültürel ve davranışsal açıdan mesafeli bir ilişki kurmakta; bu da onların halkla etkileşimlerini sınırlayabilmektedir. Ancak bu durum, coğrafi ve sosyokültürel bağlama göre farklılık gösterebilir. K13 numaralı katılımcı, “Seydalar bir köye gidince herkes elini öper, dua ister. Ama fakülteden biri gelse onu bir misafir gibi görürler. Çünkü halk medrese hocasını kalpten sever.” sözleriyle bu farkı ifade etmiştir. Bu örnek, toplumsal meşruiyetin halkla kurulan sahici ilişki biçimiyle şekillendiğini gözler önüne sermektedir.

Katılımcıların bu yaklaşımı, medrese eğitimi yalnızca bir alternatif eğitim modeli olarak değil; aynı zamanda bir hayat tarzı, ahlakî yönelimi önceleyen bir zihinsel formasyon süreci olarak gördüklerini de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla müderrislerin resmi eğitimden ziyade medreseyi tercih etmeleri, modern anlamda bir kariyer planlamasından çok, dinî ve ahlakî gayeler doğrultusunda şekillenen bir epistemolojik yönelişi de ifade etmektedir. Bu da onların öğrenme motivasyonlarını anlamada klasik eğitim sosyolojisi kavramlarının yanı sıra, dinî motivasyon ve maneviyat temelli açıklamalara da ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Her iki yapı arasında bariz bir rekabet olmasa da zaman zaman sessiz gerilimler gözlemlenebilmektedir. Akademi mensupları metodoloji, araştırma teknikleri ve yazılı eser üretimi açısından daha sistematik bir birikim oluştururken, medrese mensupları ilmî tasniften ziyade birebir eğitim yoluyla talebe yetiştirmeye ağırlık vermektedirler. Bu farklılıklar, iki yapının da kendine özgü avantajlar ve sınırlılıklar taşıdığını ortaya çıkarmakta; dolayısıyla biri diğerrinin alternatifi değil, tamamlayıcısı olarak düşünülmelidir. Her iki gelenekte de istisnai örnekler bulunmakla birlikte, bu tespitler genel eğilimleri yansıtan bir çerçeve sunmaktadır. K02 numaralı katılımcı, “Bazı fakülte hocaları biz medreselilerin ilmini küçümsüyor ama gelip fikhî konularına kaynak

soruyorlar. Biz de onlardan araştırma usulü öğreniyoruz. Biri kalemle yazar, öbürü dille aktarır. İkisi de gereklidir.” şeklinde bu durumu yorumlamıştır. Bu ifade, iki yapı arasında hem gerilim hem tamamlayıcılık taşıyan bir ilişki biçimini sahadan yansıtmaktadır.

Çiçek’ten (2009, s. 182) hareketle ifade etmek gerekirse, medreseyi modern eğitim kurumlarından ayıran başlıca özelliklerden biri, kendine özgü çalışma programı ve buna bağlı olarak gelişen pedagojik örgütlenme biçimidir. Medrese eğitimi, öğrenme sürecini *süreklilik*, *kalıcılık*, *seçicilik* ve *hasbîlik* ilkeleri çerçevesinde yapılandırmaktadır. *Süreklilik* ilkesinin somut bir karşılığı olarak, uzun tatil dönemlerine yer verilmemekte; talebenin gündelik hayatının yaklaşık on yedi saatlik kısmı sistemli biçimde eğitim ve ilmî faaliyetlere ayrılmaktadır. Medreselerin tam işleyişte olduğu dönemlerde, Perşembe günü öğleden sonra başlayıp Cuma günü gün batımına kadar süren haftalık mutat izinler dışında, talebenin zamanını eğitim dışı etkinliklerle geçirmesine izin verilmemektedir. *Kalıcılığın* sağlanması ise medrese pedagojisinde uygulanan beşli öğretim sistemi aracılığıyla mümkün kılınmaktadır. Bu sistem, *ders alma-verme*, *ezberleme*, *ders dinleme*, *müzakere* ve *mütalaa* aşamalarını birbirini tamamlayan bütüncül bir öğrenme süreci olarak kurgulamakta; böylece bilginin yalnızca aktarılmasını değil, aynı zamanda derinlemesine içselleştirilmesini ve kalıcı hâle gelmesini amaçlamaktadır. *Seçicilik* ilkesi, hem talebenin müderrisini tercih edebilmesine hem de müderrisin talebesini seçme yetkisine sahip olmasına dayanan karşılıklı bir ilişki biçimini ifade etmekte; bu durum, eğitsel ilişkinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. *Hasbîlik* ilkesi ise medrese pratiğinin ahlaki ve ideolojik zeminini oluşturmaktadır. Buna göre, medresede yürütülen ilmî ve lojistik faaliyetlerin merkezinde maddî kazanç beklentisi değil, ilim tahsili ve ilmin Allah rızası için icrası yer almaktadır (Işıkdogan, 2012, s. 64). Bu anlayış, hem hoca hem de talebe bakımından maddî beklentilerin asgari düzeyde tutulmasını beraberinde getirmekte; medrese faaliyetlerinin sürekliliğini mümkün kılan bu iki temel aktörün, ağır hayat koşullarına rağmen eğitim sürecini sürdürme konusunda yüksek düzeyde fedakârlık ve adanmışlık göstermelerini teşvik etmektedir.

3.5. Alan Modeli Bağlamında Müderrisin Dilsel Pratikleri

Bu çalışma kapsamında, müderrisin çeşitli “toplumsal etkileşim alanlarında” (domain of social interaction) gerçekleştirdiği dil kullanımının, bu etkileşimlerin gerçekleştiği toplumsal bağlamlar içerisinde nasıl biçimlendiğini ve ne türden bir

toplumsallık içinde ifadesini bulduğunu ortaya koymaya çalışacağız. Bu çabamızda, temel kuramsal dayanak noktamız olan “alan” kavramı, yalnızca metodolojik bir araç olarak değil, aynı zamanda müderrisin dil pratiklerini kavramsal olarak anlamlandırmamıza olanak tanıyan bir çerçeve olarak işlev görmektedir. Dilin farklı sosyal alanlarda, toplumsal roller ve işlevler temelinde “nasıl” seçildiğini açıklayan bir sosyolinguistik model olan Fishman’ın (1972b) alan modeli, “belirli bir sosyal ortam/bağlamda konuşucu ve dinleyici rollerinin, konu ve yerle birleşiminden oluşan yapısal bir bütün” olarak tanımlanabilir. Bu modele göre, her sosyal etkileşim alanı belirli dilsel tercihlerle ilişkilidir. Biz de alan kavramını Fishman’ın sosyolinguistik çerçevesi içerisinde ele alarak, müderrisin toplumsal ilişkilerinin ve bu ilişkiler içinde kullandığı dilin mahiyetini, sahadan elde ettiğimiz veriler doğrultusunda analiz edeceğiz. Böylece, önceki bölümlerde kuramsal bağlamda ele aldığımız “alan” kavramının, ampirik düzlemde neye tekabül ettiğini, ne şekilde tezahür ettiğini ve hangi sınırlar içinde işlevsel hâle geldiğini somutlaştırma imkânı bulacağız.

Bununla birlikte, burada odaklanacağımız temel mesele, dilin ontolojik -ve büyük oranda epistemolojik de- varlığından ziyade, müderrisin farklı sosyal alanlarda gerçekleştirdiği pratikler içerisinde nasıl biçimlendiği, nasıl kullanıldığı ve ne tür işlevler üstlendiği olacaktır. Bu nedenle çalışmamız, dilin toplumsal gücüne, ideolojik işlevine, kimlik inşasındaki rolüne ve hegemonik yapılardaki konumuna odaklanan makro-sosyolinguistik tartışmalara doğrudan girmemekte; bunun yerine, dilin kullanım örüntülerini, kod seçimini, çokdillilik pratiklerini, dil sürdürümü ve aşınması/ölümü gibi olguları mikro düzlemde çözümlemeyi hedeflemektedir. Böylelikle, müderrise özgü dilsel tecrübeyi daha doğrudan, sahaya özgü, bağlamsal bir analizle ele alarak, dilin toplumsal boyutunun daha mikro bir okumasını sunmayı amaçlıyoruz. Anlaşılacağı üzere, Fishman’ın alan modeli, dilin yalnızca bireysel değil, kurumsallaşmış sosyal ilişkiler temelinde seçildiğini vurgular. Bu çerçevede müderrislerin dil kullanımı da bağlama, role ve muhatabın kimliğine göre sistematik biçimde çeşitlenmesini bekleyebiliriz.

Bu bağlamda sağlıklı bir çözümleme yapabilmek için müderrisin çocukluk döneminden itibaren geçirdiği sosyal ve dilsel evreleri sistemli bir şekilde yapılandırmamız gerekmektedir. Bu noktada dili etkileyen sosyolojik değişkenler arasında özellikle “yaş”ı temel başlangıç noktası olarak, bir müderrisin müderris olma sürecine kadar içinde bulunduğu toplumsal ortamları ve etkileşim alanlarını belirli

dönemlere ayırdık. Bu dönemlendirmeye, hem bireyin yaşla birlikte değişen sosyal rollerini hem de her dönemde maruz kaldığı veya aktif olarak kullandığı dilsel repertuarı anlamamıza katkı sağlamaktadır.

Sahadan elde ettiğimiz yaşa ilişkin verileri sistemli biçimde analiz edebilmek için, bu verileri belirli bir örüntüye göre tasnif ettik. Buna göre, ilk dönem, müderrisin doğduğu ve yetiştiği “hane” ortamıdır. Bu dönemde birey, hane içinde kullanılan bir veya birden fazla dili “hane dili” (home language) olarak edinir. Bu dil(ler), genellikle anadili düzeyinde öğrenilir ve bireyin ilk toplumsal aidiyet deneyimi bu dil(ler) üzerinden şekillenir. İkinci dönem, bireyin yaklaşık yedi yaşlarında başladığı ve ortalama beş ile sekiz yıl arasında süren temel eğitim sürecini kapsar. Bu eğitim alanında birey, genellikle Türkçeyi ikinci bir anadili gibi edinebilir; zira bu dil, eğitim kurumlarının resmi ve fiili dili olarak işlev görür. Üçüncü dönem, ilk iki dönemle eşzamanlı olarak şekillenen ancak farklı bir toplumsal etkileşim alanı olan “sokak-oyun” veya “arkadaşlık” alanıdır. Bu alan, bireyin yaşlılarıyla kurduğu sosyal ilişkiler aracılığıyla dili daha gündelik, spontan ve pragmatik düzeyde kullanmayı öğrendiği önemli bir toplumsal ortamdır.

Dördüncü dönem ise bireyin medreseye başladığı ve artık üçüncü bir dili (Kürtler için Arapça, Araplar için ise Kürtçe) öğrenmeye başladığı dönemdir. Bu alan, sadece dilsel repertuarın genişlemesi değil, aynı zamanda bireyin entelektüel ve dinî formasyonunun inşa edildiği bir etkileşim ortamıdır. Beşinci dönem, çoğu katılımcı için medrese eğitimi sonrasında gelen ve bir ile üç yıl arasındaki bir süreyi kapsayan askerlik dönemidir. Bu dönem, Türkçenin mutlak hâkimiyetinde geçen ve bireyin daha geniş bir ulusal bağlamda sosyalleştiği bir ara dönem olarak değerlendirilmiştir. Nihayetinde, altıncı ve son dönem ise, araştırmamızın merkezinde yer alan “müderrislik” dönemidir. Bu dönem, müderrisin hem dilsel hem de toplumsal anlamda otorite kazandığı, mesleki kimliğini inşa ettiği ve çeşitli sosyal alanlarla etkileşim içinde bulunduğu bir evredir.

Bu dönemlendirmeyi tüm katılımcılarımıza teşmil edebilmek ve karşılaştırmalı bir çözümleme yapabilmek için ikinci bir sosyolojik değişken olarak “etnik köken” unsurunu da dikkate aldık. Katılımcılarımızın etnik aidiyetlerini göz önünde bulundurarak, ideal bir tip üzerinden Kürt ve Arap müderrisler için ayrı dönemlendirme tabloları oluşturduk. Örneklemimizde Zaza ve Türk etnik kimliğine sahip herhangi bir katılımcı yer almadığından, bu gruplar için ayrıca bir tablo hazırlanmasına gerek duyulmamıştır.

Tablo 3.2. Kürt Etnik Kökeninden bir Müderrisin Dil Edinimi Süreci

Dönemler	Yaş	Ortam	Alan	İlk Dil	İkinci Dil	Üçüncü Dil
1. Dönem	0-14	Hane	Aile	Kürtçe	Türkçe	Arapça*
2. Dönem	7-14	Okul	Eğitim	Türkçe	Kürtçe	-
3. Dönem	2-14	Sokak/Oyun	Arkadaşlık	Kürtçe	Türkçe	Arapça**
4. Dönem	15-20	Medrese	Eğitim/Arkadaşlık	Kürtçe	Türkçe	Arapça***
5. Dönem	21-23	Kışla	Eğitim/Arkadaşlık	Türkçe	Kürtçe	-
6. Dönem	24- --	Medrese/Hane	Eğitim/Aile/Din	Kürtçe	Türkçe	Arapça

* Anne veya nine Arap kökenliyse hanede temel düzeyde de olsa mahallî Arapça kullanılıyor olabilir.

** Artuklu, Midyat, Savur gibi Arap kökenlilerin bulunduğu ilçelerin mahalle veya sokaklarında mahallî Arapça lehçesi kullanılmakta ve Klasik Arapça ile ikideğışkelilik ilişkisi vardır.

*** Medreselerde öğrenilen Arapça Klasik Arapçadır.

Tablo 3.3. Arap Etnik Kökeninden bir Müderrisin Dil Edinimi Süreci

Dönemler	Yaş	Ortam	Alan	İlk Dil	İkinci Dil	Üçüncü Dil
1. Dönem	0-14	Hane	Aile	Arapça	Türkçe	Kürtçe*
2. Dönem	7-14	Okul	Eğitim	Türkçe	Arapça	-
3. Dönem	2-14	Sokak/Oyun	Arkadaşlık	Arapça	Türkçe	Kürtçe**
4. Dönem	15-20	Medrese	Eğitim/Arkadaşlık	Arapça	Türkçe	Kürtçe***
5. Dönem	21-23	Kışla	Eğitim/Arkadaşlık	Türkçe	-	-
6. Dönem	24- --	Medrese/Hane	Eğitim/Aile/Din	Arapça	Türkçe	Kürtçe

* Anne veya nine Kürt kökenliyse hanede temel düzeyde de olsa yöresel Kürtçe kullanılıyor olabilir.

** Artuklu, Midyat, Savur gibi Arap kökenlilerin bulunduğu ilçeler hariç tüm ilçelerde mahalle veya sokaklarda Kürtçe kullanılmaktadır.

*** Medreselerde öğrenilen Arapça Klasik Arapçadır.

Tablo 3.4. Dilsel Farklılıklar Üzerinden Karşılaştırma (Kürt ve Arap Müderrisler)

Dönem/Alan	Kürt	Arap	Ortak Noktalar	Farklılıklar
Ev/Hane	Kürtçe	Arapça	Çift Anadillilik	
Okul	Türkçe	Türkçe	Asimilasyon tecrübesi	Türkçeye direnç biçimleri farklı
Sokak	Kürtçe	Arapça	Çift Anadillilik	
Talebelik	Kürtçe, Arapça	Arapça, Kürtçe	Klasik Arapçanın daha prestijli olması	Kürtçenin devamlılığı farklılık gösteriyor
Müderrislik	Kürtçe, Arapça, Türkçe	Kürtçe, Arapça, Türkçe	Çokdillilik	Hedef kitleye göre dil seçimi farklılaşıyor

3.5.1. Hane Ortamında Dil Kullanımı

Müderislerin aile içinde kullandıkları dil ve bu dilin hangi koşullarda, nasıl bir dikkatle tercih edildiği, araştırmamızın merkezinde yer almaktadır. Bu bağlamda, dil eğitimi ve kullanımı konusunda yüksek yetkinliğe sahip olan müderislerin hane ortamında hangi dili ne ölçüde benimsediklerini ve bu tercihin hangi toplumsal rollere göre farklılık gösterdiğini anlamak amacıyla, müderislere çok yönlü sorular yöneltilmiştir. Özellikle meslekî hayatının büyük kısmını medresede geçiren müderisin, burada kazandığı mesleki söylem repertuarının aile içinde ne ölçüde sürdürüldüğü veya dönüştürüldüğü, dil değişirimi/karışırımı açısından son derece anlamlıdır.

Aile alanı dışarıdan bakıldığında bütüncül ve homojen bir yapı izlenimi verse de, saha verileri bu alanın dilsel açıdan oldukça karmaşık, çok katmanlı ve dinamik bir örgütlenmeye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Müderisin “eş” rolündeki dilsel pratikleri ile “baba” olarak çocuklarıyla kurduğu dilsel etkileşim çoğu zaman farklılık arz etmektedir. Örneğin, K12 numaralı katılımcı, “Çocuklarla çoğunlukla Kürtçe konuşuyorum ama eşimle çoğu zaman Kürtçe, bazen Arapça konuşuyoruz; annemle Kürtçe konuşurken kaynanamla Arapça. Her bir dilin bende yeri ayrı gibi.” diyerek, hane içindeki dil çeşitliliğini somutlaştırmaktadır. Bu durum, hane içi dil kullanımının yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda duygusal ve simgesel yönlerinin de bulunduğunu gösterir.

Bu çerçevede hane, müderisin hayatındaki ilk toplumsal alandır ve bu alan, onun yalnızca anadilini öğrendiği bir yer değil, aynı zamanda kimlik inşasının ve ilk toplumsal rollerin içselleştirildiği temel mekândır. Hane içindeki dilsel etkileşimler, bireyin ileride kuracağı dinî ve meslekî dil ilişkileri için bir temel oluşturur. Sahadan elde edilen verilere göre müderislerin çoğu, çok çocuklu, çok kuşaklı ve dinî duyarlılığı yüksek ailelerde yetişmişlerdir. Bu hanelerde hâkim dil genellikle Kürtçe veya Arapçadır. K15 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle ifade eder: “Evde Türkçe çat pat da olsa bilen vardı ama konuşan yoktu. Bazen Türkçeyi evdeki radyodan duyuyordum, bana çok yabancı geliyordu. İlkokuldayken öğrenmeye başladım.” Bu ifade, Türkçenin aile içi doğal dilsel etkileşim döngüsünün dışında konumlandığını ve hane halkı tarafından büyük ölçüde dışsal bir dil olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Anadili edinimi sürecinde, müderislerin kardeşleriyle oynadıkları oyunlar, büyüklerin anlattıkları masal ve hikâye gibi sözlü gelenek biçimleri önemli bir rol oynamaktadır. K17 numaralı katılımcı, “Abim bana Kürtçe olarak, Midyat ve köylerine

ait ilginç meseleler anlatırdı. Dedemlere gittiğimde dayılarımın çocuklarıyla güzel oyunlar oynardık. Onlarla aramızda Mahallemi Arapçasıyla konuşurduk.” diyerek, bu erken dil temaslarının çift anadillilik bağlamında nasıl bir iz bıraktığını örneklemektedir. K06 ve K07 numaralı katılımcıların ifadelerinden dindar aile yapılarında, hane içindeki sohbetlerde Kur’an kıssaları, hadis-i şerifler veya dinî ifadeler sıkça yer almakta; bu da Arapçaya yönelik hem kulak doygunluğu sağlamakta hem de zihinsel bir hazırbulunuşluk geliştirmektedir. Bu hazırbulunuşluk, müderrisin medrese eğitimi sırasında karşılaştığı klasik Arapçaya karşı direncini azaltmakta ve anlamlandırma becerisini desteklemektedir.

Bazı müderrisler ise ikidilli bir aile yapısında büyümüş, erken yaşta iki dili aynı anda edinmişlerdir. Örneğin K04, annesiyle Kürtçe, babasıyla ise Arapça konuştuğunu belirtmektedir. Bu ikidillilik, onun anlatımına göre daha sonra medresede dil değiştirimi yapabilme esnekliğini geliştirmiştir. K04 bu durumu şöyle özetlemiştir: “Bir dilde tıkanırsam, duraksamadan diğerine geçebiliyorum. Medresede Arap olsun Kürt olsun fark etmeden arkadaşlarla konuşurken çocukluğumda edindiğim bu geçişler çok işime yaradı.” Bu tür deneyimler, sadece bireysel bir avantaj değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal bir dil pratiğinin nasıl şekillendiğine dair de ipuçları sunmaktadır.

Sonuç olarak, müderrisin hane alanında edindiği dilsel deneyimler, hem kimliğinin temel yapı taşlarını oluşturmakta hem de daha sonraki toplumsal alanlarda kullanacağı dilsel stratejilerin belirleyicisi olmaktadır. Hane içindeki dil, sadece gündelik hayatın iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel aktarımın, duygusal bağların ve dinî hazırbulunuşluğun taşıyıcısı olarak da işlev görmektedir. Bu alanın çok katmanlı ve çokdilli yapısı, müderrisin ilerideki söylem repertuarında ortaya çıkacak olan zenginliğin köklerini barındırmaktadır.

Müderrislerin hane içi dil pratikleri, yalnızca bireysel tercihlerin değil; aynı zamanda etnik köken, sosyal çevre, dinî bilgi düzeyi ve toplumsal aidiyetin belirleyici olduğu çok katmanlı bir bağlamda şekillenmektedir. Eşle kurulan iletişimde kullanılan dil, çoğu zaman ortak etnik kökene, benzer aile yapılarına, kültürel arka plana ve ortak sosyal ağ/çevreye dayanmaktadır. Sahadan elde edilen veriler, bu bağlamda etnik homojenlik ile dilsel tercihler arasında yüksek oranda örtüşme olduğunu göstermektedir. Örneğin, K11 numaralı katılımcı, Kürt kökenlidir ve eşiyle büyük ölçüde Kürtçe konuştuklarını belirtmektedir. Ancak, gündelik dilsel pratiğin sade bir tekdillilikten ibaret olmadığı da görülmektedir. K11 şöyle ifade etmektedir: “Eşimle gündelik hayatta Kürtçe

konusuruz ama bazen evimizdeki ders içerikli sohbetlerde bol miktarda ayetler, hadisler, Arapça kelime, deyim ve ifadeler de geçer. Özellikle fıkhi, ilmî meselelerde. Çoğu zaman komşular eşime, o da mesele karışıkça mutlaka bana sorar.” Bu tür kod karıştırmaları, eşler arası etkileşimde Arapçanın bir metin, bilgi ve otorite dili olarak araya girdiğini, dil sınırlarının sabit değil, konu bağlamına göre geçirgen olduğunu yansıtmaktadır.

Sahadan elde ettiğimiz verilere göre, müderrislerin eş seçiminde yalnızca dinî değerler değil, aynı zamanda dilsel uyum da önemli bir belirleyici faktör olabiliyor. Örneğin K16, Arapça konuşan bir müderristir ve eşinin de Arapça konuşan tanıdık bir aileden olmasını tercih ettiğini belirtmiştir. “Evde eşimle muhabbet edebileceğimiz ortak bir dilimiz olmazsa, sadece biz değil, çocuklarımız da sıkıntı yaşar. Biz anlaşılamayız diye düşündüm.” ifadesi, eş seçiminde dilsel yakınlığın hem iletişimsel hem de kültürel süreklilik için nasıl bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu beyan, dilin aile kurumunda iletişimi sağlamanın ötesinde, sosyal uyumu ve kültürel sürekliliği temin eden bir unsur olarak görüldüğünü göstermektedir. Dil, burada aynı zamanda “aile hafızası”nın muhafaza aracı, gündelik hayattaki anlam dünyasının taşıyıcısı ve kültürel aktarımdaki temel kanaldır.

Çocuklarla kurulan dilsel ilişki ise genellikle ebeveynin anadilini sürdürme yönündeki iradesiyle, çocukların okul başta olmak üzere toplumsal çevrelerinden edindikleri dilsel eğilimler arasında bir gerilim hattında şekillenmektedir. K07 numaralı katılımcı, ebeveyn olarak hem kendi anadilleriyle bağlarını sürdürme arzularını hem de çocuklarının eğitime duydukları hassasiyet arasındaki denge arayışı sürecini şöyle aktarmaktadır: “Bir Türk nüfuslu şehirde imamlık yaparken, ben çocuklarımla Kürtçe konuşurdum, ama onlar bazen Türkçe cevap verirdi. Okuldan öğreniyorlardı.” Bu örnek, hane içindeki dilin korunmasına yönelik bilinçli çabaların, kamusal alandaki dilsel baskı nedeniyle aşındığını ve kuşaklar arası dil kaymalarının başladığını ve nitekim bu geçişin müderris tarafından nasıl deneyimlendiğini göstermektedir. Aynı şekilde, K05, çocuklarının kendi aralarında Türkçe konuştuğunu, bunun özellikle oyun ve tartışma gibi dinamik iletişim alanlarında daha belirgin hâle geldiğini belirtmiştir: “Biz onlarla evde Kürtçe konuşuyoruz ama kendi aralarında Türkçeye dönüyorlar. Oyunda, tartışmada hep Türkçe.” Bu örnek, çocukların toplumsallaşma sürecinde Türkçeyi tercih etmelerinin müderrisin “ev içi dil politikalarını” veya daha doğru bir ifadeyle “dil ajandasını” zayıflatmış ve dolayısıyla bir kaygı alanı yarattığını gözler önüne sermektedir.

Müderislerin ebeveynleriyle kurduğu dilsel etkileşim, genellikle çocukluk döneminde edindikleri ilk dilin (first language) sürdürülmesiyle şekillenmektedir. K16'nın anlatımı bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır: “Babamla hep Arapça konuşurum. Çocukken de Arapçaydı ama şimdi modern Arapçaya daha yakın. Beraber Arap kanallarından haberleri takip ederiz. Annemle ise tamamen Mahallemi şivesiyle konuşuyorum.” Bu örnek, dilin hem bireysel hem de kolektif hafızayı sürdüren bir araç olduğunu ve ebeveynlerle ilişkide duygusal sürekliliği temsil ettiğini ve az da olsa aynı zamanda bu dil pratiklerinin, etnik aidiyetlerle de iç içe geçebildiğini göstermektedir.

Kardeşlerle kurulan dilsel bağ, çoğu zaman çocuklukta edinilen dil kodlarının ve espri dağarcığının devamını sağlar. K06 numaralı katılımcı, tüm erkek ve kız kardeşleriyle Kürtçe konuştuklarını, bu dilin hem iletişimsel hem de nostaljik bir değeri olduğunu çünkü çocuklukta oynadıkları oyunların dilinin Kürtçe olduğunu, bugün hâlâ bu kodu sürdürdüklerini belirtmektedir: “Bizim dilimiz Kürtçeydi. Hâlâ onlarla Kürtçe konuşurum. Bazen espri yaparken çocukluk deyimlerimizle, telaffuzlarımızla dalga geçeriz.” Bu ifade, kardeşler arasındaki dilin yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda duygusal ve kültürel bir bağ niteliği taşıdığını ve “aidiyet pekiştirici” bir rol üstlendiğini de ortaya koyar.

Dede ve ninelerle konuşulan dil ise genellikle oldukça istikrarlıdır ve mahallî şive ve söyleyişlere sıkı sıkıya bağlıdır. Görüştüğümüz müderislerin büyük çoğunluğu, dedeleriyle akıcı bir şekilde Türkçe konuşamadıklarını belirtmişlerdir. K16, dedesiyle konuşurken kullandığı Arapçanın, klasik Arapçaya yakınlığından söz etmiştir: “Dedemin Arapçası hâlihazırda Mardin’de konuşulan Arapçaya göre çok daha “fusha”ya yakın gibi. Hatta sizin üniversitenin Arap Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı da olan yakından tanıdığım bir hocamız, Şam Arapçasına göre fasih Arapçaya daha yakın olduğunu söylemişti. Dedemin kullandığı bazı kelimeleri şimdi hiç kimse bilmiyor. Ben merak ettiğimden sözlüklere bakıp öğreniyorum. Dedemden ve ninemden Arapçayla ilgili çok şey öğrendim.” Bu örnek, nesiller arası sözlü kültürün ve dilsel çeşitliliğin korunmasında aile büyüklerinin kritik rolünü vurgular. Ninelerinin Türkçe bildiğini söyleyen sadece birkaç katılımcı oldu dolayısıyla hemen herkes nineleriyle Kürtçe ve Arapça konuşmaya devam ediyor.

Ebeveynin kardeşleriyle (amca, hala, dayı, teyze) kurulan dilsel temas ise çoğu zaman köy veya belde ortamının ortak kodlarına göre belirlenir. K18, teyzeleri ve büyük dayısıyla Kürtçe, küçük dayısıyla ise bazen Kürtçe bazen Türkçe konuştuğunu

belirtmiştir. K18, bu konuda esnek bir yapıdan bahseder: “Teyzemlerde hep Kürtçe konuşuruz ama benden iki yaş büyük küçük dayımla bazen Türkçeye geçeriz, çünkü çocukları uzun süredir Batı illerinde yaşadıkları için Türkçeyi de iyi biliyor.” Bu anlatı, sosyal mobilité ve yerleşim yeri farklılıklarının, kuşaklar arası dil pratiğinde çeşitlenmeye yol açtığını göstermektedir.

Kuzenlerle kurulan dilsel temas, genellikle yaş farkı ve sosyal ortamla yakından ilişkili olup kuzenlerin genellikle büyüme ortamına göre şekillenir. K11, şehirde büyüyen kuzenleriyle Türkçe konuşmak zorunda kaldığını, bu durumun zamanla kendi dil pratiğini de etkilediğini belirtmiştir: “Köyde büyüyen kuzenimle Kürtçe konuşurum ama şehirde yaşayanlarla Türkçeye dönüyoruz. Bazen aynı cümlede iki dil de oluyor.” Bu ifade, -doğallaştığı, melez dil kullanımının yaygınlaştığı bir sosyal etkileşim biçimini gözler önüne sermektedir. Öte yandan, yeğenlerle kurulan iletişimde, yeğenlerin yaş itibarıyla genellikle müderrislerden daha küçük olmaları nedeniyle Türkçenin baskınlığı daha belirgin hâle gelmektedir. K13 numaralı katılımcı, köy ortamında büyüyen yeğenleriyle halâ Kürtçe konuşmaya çalıştığını ama onların akıcı şekilde konuşamamalarından şikâyetle bu durumu şöyle özetlemektedir: “Köy yerinde bile artık Türkçe hızlı bir şekilde yayılıyor.” Bu örnek, dilin çocuklar üzerinden yayılımını ve mahallî dillerin zayıflama riskini açık biçimde ortaya koymaktadır.

3.5.2. Okul Ortamında Dil Kullanımı

Müderrislerin hayat hikâyelerinde belirleyici ikinci dönem, yaklaşık yedi yaş civarında başlayıp ortalama beş ile sekiz yıl süren ve devlet okul sisteminde geçirilen ve onun tarafından şekillenen ilkökul yıllarıdır. İlkokul dönemi, müderrislerin devletle, modern kurumlarla ve özellikle Türkçe ile ilk yoğun temas kurdukları dönemdir. Bu dönem, bireyin yalnızca aile çevresinden çıkıp toplumsallaştığı ilk kurumsal alan olması bakımından değil, aynı zamanda modern ulus-devletin dil politikalarıyla ilk temasın kurulduğu kritik bir eşik olması açısından da sosyodidaktik olarak anlam taşır. Özellikle tekdilli ve tek kültürlü bir yapının hâkim olduğu devlet okullarında, Türkçenin hâkim eğitim dili olarak dayatılması, müderrisin anadili olan Kürtçeyle olan ilişkisinde önemli bir kırılmaya yol açmıştır. Bu süreçte birey, bir yandan Türkçe üzerinden bilişsel gelişim sağlamaya çalışırken, diğer yandan kendi anadilinin okul mekânında bastırılması ve görünmezleştirilmesiyle bir tür dilsel yabancılaşma yaşamaktadır. K17 numaralı katılımcının, “Öğretmen tahtaya kaldırırdı, sorulan soruları anlardım ama Türkçe iyi

konusamadığım için cevaplayamazdım. Öğretmen beni azarlardı, bazen de dayak yerdim.” şeklindeki anlatımı, dil yeterliliği üzerinden inşa edilen pedagojik şiddetin bireyde kalıcı travmatik etkiler bıraktığını; eğitim sisteminin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda iktidarın dile nüfuz ederek birey üzerinde hegemonik tahakküm kurduğu bir ideolojik aygıt işlevi gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır.

Okul ortamı, sadece bilişsel bilgi aktarımının yapıldığı bir yer değil; aynı zamanda dilin normatif olarak yeniden üretildiği, ödül ve ceza mekânizmalarıyla desteklenen bir toplumsallaşma alanıdır. Bu yönüyle yalnızca akademik başarıya değil, dilsel normların üretimi ve yeniden üretimi üzerinden bireylerin toplumsal kimliklerinin şekillendiği bir ideolojik mücadele alanı olarak değerlendirilebilir. Müderrisin bu dönemde öğretmenlerle, sınıf arkadaşlarıyla ve okul yönetimiyle kurduğu dilsel ilişkiler, bireyin Türkçeye karşı geliştirdiği duygusal ve ideolojik tutumların temelini oluşturur. Öğretmenler, idareciler ve müfredat aracılığıyla uygulanan açık veya örtük dil politikaları, bireyin Türkçeye yönelik tutumlarını belirleyerek, kimi zaman içselleştirme, kimi zaman ise direniş veya sessizlik gibi stratejilere yönlendirmektedir. Kapsayıcı olmak bir yana, birçok durumda cezalandırıcı nitelik taşıyan bu ortamda, dil farklılıkları tehdit olarak algılanmakta ve disiplin araçlarıyla bastırılmaktadır. Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin Kürtçe konuşanlara ağır yaptırımlar uygulamasının, öğrencileri resmi eğitimden soğutacak veya kaçırarak noktalara varabildiğini ortaya koymaktadır. K01 numaralı katılımcının anlatımıyla:

2001 ile 2004 arası... Öğretmenlerimizin Kürtçe konuşmamıza bakışları çok sertti. Buna bizim komşu köyden hocalarımızı dâhil ederek söylüyorum. Kesinlikle Kürtçe konuşmamamız gerektiğini söylüyorlardı. Mesela, bir gün teneffüste arkadaşlarla oyun oynuyorduk. Oyun sırasında, kendi aramızda Kürtçe konuşuyorduk. Müdür bizim Kürtçe konuştuğumuzu duymuş, bir hissimla yanımıza geldi. Takoz denilen Nokia cep telefonu vardı elinde. Arkadaşımın kafasına vura vura “Kurro, Kürtçe konuşmayacaksın!” dedi. O günkü müdür, müdür yardımcısı, öğretmenlerimiz, idari personelin hepsi Kürtçe konuşmamıza kesinlikle izin vermezlerdi. Derste kesinlikle Kürtçe konuşamazdık. Ceza verirlerdi. Teneffüs ve dinlenme saatlerinde bile Kürtçe konuşamazdık.

Katılımcının “Kurro, Kürtçe konuşmayacaksın!” şeklinde aktardığı müdür sözü, devletin ideolojik aygıtlarının çocuk bedeninde nasıl bir şiddet dili aracılığıyla içselleştirildiğini ve anadilinin nasıl bir “yasaklı alan”a dönüştürüldüğünü gözler önüne sermektedir. Katılımcının okulda Kürtçeye sadece ders sırasında değil, teneffüs gibi gündelik etkileşim anlarında da izin verilmediğini belirtmesi, okulun yalnızca formel değil informal alanlarında da dilsel denetimin sürdüğünü göstermektedir. Bu tür uygulamalar, bireyde yalnızca anadiline değil, eğitime ve devletle kurulan temsili ilişkiye

karşı da mesafeli veya eleştirel bir tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir. Bununla birlikte, bazı müderrisler Türkçeyle erken yaşta kurdukları temas sayesinde bu süreci daha az travmatik deneyimle atlatabilmişlerdir. Özellikle şehir merkezlerinde yaşayan ve televizyon, sosyal çevre gibi araçlarla Türkçeye daha erken maruz kalan bireylerin, bu yeni dilsel ortama daha hızlı adapte olabildikleri görülmektedir. Bu durum, bireyin dilsel başarı ve adaptasyon sürecinde mekânsal, sosyoekonomik ve çevresel faktörlerin belirleyici olduğunu ortaya koymakta; dil edinimini yalnızca bireysel yetenek veya motivasyona indirgemeyen, toplumsal bağlamı dikkate alan bütüncül bir sosyolinguistik yaklaşımını zorunlu kılmaktadır.

Bazı müderrisler, bu süreçte Türkçeyi hızlıca içselleştirip aktif bir şekilde kullanmaya başlarken, bazılarının ise direniş, sessizlik veya mecburi uyum gibi farklı stratejilerle bu yeni dilsel alanla başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir. Eğitim kurumundaki bu dilsel temas, bireyin çokdilli kimliğinin inşa sürecinde kritik bir eşik olarak değerlendirilmelidir. Okulda kullanılan Türkçe, evde konuşulan dilden farklı olduğu için bazı çocuklar eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlanmışlardır. Bununla birlikte bazı müderrisler, erken yaşta Türkçeye maruz kalmanın avantajını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle Artuklu, Kızıltepe, Midyat gibi şehir merkezinde yaşayan katılımcılar, çevrelerinde Türkçe konuşan komşuların veya televizyonun etkisiyle daha erken yaşta Türkçeyle temas kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, dilsel başarıyı belirleyen etmenlerden birinin sadece bireysel motivasyon değil, aynı zamanda mekânsal ve sosyoekonomik çevre olduğunu da ortaya koymaktadır.

3.5.3. Sokak ve Oyun Ortamında Dil Kullanımı

Müderrisin çocukluk ve erken ergenlik dönemine denk düşen üçüncü aşama, sokak, mahalle ve oyun alanı gibi, daha az denetimli ve gayriresmî etkileşim alanlarında şekillenir. Bu alan, bireyin yaşlılarıyla kurduğu ilişkiler aracılığıyla dilin pragmatik boyutunu, yani nasıl kullanıldığını ve toplumsal ilişkilerde nasıl iş gördüğünü öğrendiği önemli bir sosyal laboratuvar niteliğindedir. Sokak dilinde kullanılan deyimler, argolar, lakaplar, alaycı ve küfürlü sözler, fıkralar ve şakalar, müderrisin dil repertuarına yaratıcı ve işlevsel bir zenginlik kazandırır. Bu dönem, aynı zamanda bireyin hane ve okul gibi resmî-düzenleyici alanlarla sokak arasında dil değişimleri yapmak zorunda kaldığı bir dönemdir. Müderrisin bu geçişlerdeki başarı düzeyi, onun çokdillilik pratiğini ne denli içselleştirdiğini gösteren bir gösterge olarak ele alınabilir. Ayrıca bu alanda edinilen dilsel

pratikler, ilerleyen dönemlerde cami cemaatiyle, esnaf ve halkla kurulan ilişkilerde belirleyici olmaya devam edecektir.

Hemen tüm katılımcıların ifadelerinden, sokağın, mahalle arkadaşlığının ve oyun alanlarının oluşturduğu samimi ortamın, onların dilsel pratiğini doğal ve işlevsel yollarla geliştiren önemli bir alan olduğu anlaşılmaktadır. Sahadan elde ettiğimiz veriler, katılımcıların sokak dilinde çoğunlukla anadillerini (Kürtçe veya Arapça) kullandıklarını, ancak karma mahallelerde Türkçenin de oyun dili olarak yer bulabildiğini doğrulamaktadır. Örneğin, Midyat'ta büyüyen K13 numaralı katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır: “Bizim mahallede Araplar Kürtlerden daha çoklardı. Aramızda top oynarken, Arapçayı konuşamayan kaptan olamazdı.” Bu ifade, aynı zamanda dilin sosyal hiyerarşiler kurmada nasıl araçsallaştırıldığını da göstermektedir. Sokakta kullanılan dil, çocuklar arasında aidiyet, dışlama, mizah ve dayanışma gibi işlevleri üstlenirken, müderrisin dilsel repertuarını da pragmatik açıdan zenginleştirmiştir. K13 numaralı katılımcı sokakta öğrendiği birkaç masum (!) Arapça sözcüğü evde kardeşine karşı kullanınca babasından yediği azarı halâ unutmadığını ifade etmiştir. Sokak ve arkadaşlık ortamı, bireyin kimliğini performatif biçimde inşa ettiği, aidiyet ilişkilerini deneyimlediği ve dil aracılığıyla sosyokültürel normları içselleştirdiği bir alandır. Aynı zamanda bu alanda geliştirilen anlatım tarzı, taklit ve mizah, medrese eğitimi sırasında gelişecek olan hitabet ve etkili konuşma yeteneğinin öncül becerileri olarak değerlendirilebilir. Nitekim K13 numaralı katılımcı, çocukluk döneminde sokakta edindiği mizahi dilin, 6 yıl boyunca fahri imamlık yaptığı köyde işine çok yaradığını söylemiş ve “Bendeki şakacı taraf olmasaydı, köylü çocuklara o kadar kısa sürede elifba öğretmez, Kur'an'ı sevdiremezdim.” diye de eklemiştir. Kısacası bu dönemde dil, artık sadece evde ve okulda öğrenilen bir beceri değil, sosyal ilişkilerin kurulmasında ve ağın genişletilmesinde stratejik bir kaynak hâline gelir.

3.5.4. Medrese Ortamında Dil Kullanımı

Müderrisin hayatındaki dördüncü dönem, artık sistematik bir dinî eğitimin başladığı ve Arapçanın sarf, nahiv ve kullanım düzeyinde öğrenildiği medrese ortamını kapsar. Bu dönemde birey, hem Arapçayla hem de medresede hâkim olan geleneksel pedagojik söylemle yoğun biçimde etkileşim hâline girer. Medrese, yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda belirli bir hayat tarzını ve zihinsel tasavvuru da aktaran bir sosyal yapıdır. Bu yapı içerisinde müderris, ders halkalarında, talebe arkadaşları ve

hocalarıyla yürüttüğü etkileşimler vasıtasıyla, dinî bilginin aktarımı kadar, bu bilginin nasıl sunulacağına dair söylem kalıplarını da öğrenir. Arapça, burada sadece bilginin yeniden üretildiği metinlerin dili değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olması hasebiyle simgesel bir otoriteye sahiptir. Bu dönemde birey, Kürtçe ve/veya Türkçeyle birlikte, çokdilli bir iletişim pratiği geliştirerek kod değiştirimi yetisini daha rafine bir biçimde kullanmaya başlar. Nitekim K19 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Kürtçe, Türkçe ve Arapçayı iyi kullanabilmenin çok faydasını gördüm. Vaaz ve hutbelerimde bazen üçünü beraber kullanırım. O yüzden de camideki sohbetlerimi ve vaazlarımı dinlemeye çok kişi gelir. Söylediklerimi, anlattıklarımı da dikkatle dinlerler.” Görüldüğü gibi, müderrisin bu çokdilli yapı içerisindeki dilsel tercihi, ilerleyen süreçte onun hangi toplumsal kesimlerle ne tür ilişkiler kuracağını belirleyici şekilde yönlendirir.

Müderrislerin mesleki kimliğini kazandığı ve bu kimliği çeşitli toplumsal alanlarda icra etmeye başladığı müderrislik dönemi, sadece bilgi üretim ve aktarım sürecine dâhil olduğu bir evre değil, aynı zamanda dil aracılığıyla otoritesini kurduğu, meşrulaştırdığı ve yeniden ürettiği bir dönemdir. Medrese, çoğu durumda bulunduğu bölgenin mescidi veya camisi işlevini de üstlenen çok yönlü bir kurumsal yapı olarak, müderrisin yalnızca talebelerle sınırlı olmayan bir etkileşim ağı içinde konumlanmasına yol açmaktadır. Bu durum, müderrisin pedagojik sorumluluklarının yanı sıra, yerel halkla süreklilik arz eden dinî, toplumsal ve iletişimsel ilişkiler yürütmesini de zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, müderrisin dilsel tercihleri, bu dönemde çok daha stratejik hâle gelir; çünkü artık talebe, cami cemaati, halk, esnaf gibi farklı dinleyici topluluklarına hitap etmekte, dolayısıyla alanlar arası geçişken bir söylem repertuarı geliştirmek zorunda kalmaktadır. Cami vaazlarında kullanılan Kürtçenin sade üslubuyla, tedriste kullanılan Arapça gramer terimleriyle dolu Kürtçenin veya çarşı-pazarda halkla kurulan gündelik Kürtçenin birbirinden farklı olması, müderrisin söylemsel yetkinliğini ve alanlar arası kod geçişi becerisini gözler önüne serer. Bu konuda en fazla tecrübeye sahip K20 numaralı yaşlı müderris konunun hassasiyetini, “70 yıldır talebeye ders verir, millete vaaz ederim. Esnafından tüccarına, fakirinden zenginine her kesimden insanın sorusuna muhatap oldum. Ama her birini farklı bir üslupla cevapladım. Çocukla çocuk, gençle genç... Cahile tane tane, kadına nazikçe, yaşlıya hürmetle anlatırım.” sözleriyle ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çokdillilik ve çokkodluluk, yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda simgesel bir güç göstergesidir. Müderrisin dili kullanma biçimi, onun otoritesini pekiştiren, statüsünü görünür kılan ve toplumsal saygınlığını pekiştiren en önemli

araçlardan biri hâline gelir. Bu öyle bir hal alır ki, seyda artık, Bourdieu'nün (2016a, s. 151) ifadesiyle, “hiçbir şey söylemeden konuşabilen” kişi durumundadır. Böylece dil, sadece bilgi aktaran bir vasıta değil, aynı zamanda ideolojik ve kültürel temsiliyetin de taşıyıcısı olur.

Müderislik dönemi, bireyin sosyal rolünü icra etmeye başladığı ve dil aracılığıyla toplumsal otoritesini tesis ettiği en olgun dönemidir. Saha verilerinde, müderislerin farklı alanlarda farklı dilsel kodları kullanabildikleri açıkça gözlemlenmektedir. Örneğin, Mardin'in merkez ilçesi Artuklu'da resmi imamlık da yapan K18, camide Türkçe vaaz verdiğini, medresede Kürtçe ders anlattığını ve esnafla Arapça sohbet ettiğini belirtmiştir. Bu durum, müderisin dil repertuarını sosyal alanlara göre esnek biçimde kullandığını gözler önüne sermektedir. Ayrıca bu dilsel çok katmanlılık, onun toplum içindeki statüsünü pekiştirici bir rol oynamaktadır. Dil burada yalnızca bilgi aktarmak için değil, aynı zamanda müderisin temsil ettiği kültürel ve dinî otoriteyi performatif biçimde inşa etmek için de kullanılmaktadır. Medresedeki söylemde daha klasik, otoriter ve Arapça temelli bir dil tercih edilirken; camide halkla daha sade ve mahallî bir dille iletişim kurulmaktadır. Bu dil stratejileri, müderisin sosyal alandaki çoklu rolünü ve her bir rol için gereken dilsel ihtisası görünür kılmaktadır.

3.5.5. Askerlik Ortamında Dil Kullanımı

Medrese gibi yerel, geleneksel ve özerk nitelikler taşıyan bir eğitim kurumunda eğitim alan bir müderisin hayatında özel bir ara evre niteliği taşıyan askerlik dönemi, müderisin hayatında devletin ideolojik aygıtlarıyla doğrudan yüzleştiği, disiplinli bir ulus-devlet kurumuna dâhil olduğu ve Türkçenin resmî, disipliner ve tekdilli bir pratik olarak dayatıldığı bir geçiş dönemidir. Görüştüğümüz müderislerin birkaçı, askerliği dilsel bir travma, ekseriyeti ise “zorunlu Türkçeleşme” süreci olarak tanımlamışlardır. K15 numaralı katılımcı, “Komutan Siirtli bir Kürt'ü tekme-tokat iyice dövdükten sonra ‘Bundan sonra Kürtçe konuşanı bu hale sokarım.’ dediği için birçok köylü, gariban Kürt, askerlik bitene kadar kendi aralarında fısıltıyla konuştular.” ifadelerini kullanarak bu dönemdeki dilsel baskıyı açıkça dile getirmiştir. Müderis her ne kadar bu ortamda çoğunlukla kendi anadilini kullanma imkânı bulamasa da; bu hem kimlik düzeyinde bir gerilime neden olduğundan hem de dilin kullanımına ilişkin bilinçli bir farkındalık geliştirdiğinden ayrıca önemlidir.

Bu alan, bireyin anadilini bastırmak zorunda kaldığı, Türkçeye ise hiyerarşik ve baskıcı bir ilişkide bulunduğu bir ortamdır. Bu süreçte bireyin Türkçeye kurduğu ilişki, artık gönüllülüğten ziyade zorunluluk çerçevesinde şekillenir. Bununla birlikte bu süreç, kimi müderrisler tarafından Türkçeyi daha akıcı kullanabilme becerisini edinme fırsatı, kimileri tarafından da dilsel kimlikten uzaklaşma ve asimilasyon riski taşıyan bir kırılma olarak değerlendirmiştir. Askerlik sonrası medreseye geri dönen müderrisler, bu dönemin emir-komuta zinciri, rutinler ve militarist söylem gibi alışkanlıklarını terk ettiklerini söyleseler de, içselleştirdikleri dilsel otorite kavramının bazıları üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını K15 numaralı katılımcı, “Askeriyenin disiplini normal Kürtlere çok ağır geliyordu ama medreselerde tahsil görenlere faydası oldu. Demir gibiydik, çelik gibi olduk.” sözleriyle ifade etmiştir. Bu durumda dil, sadece anlam üretiminde değil aynı zamanda itaatin ve disiplinin bir aracı olarak kullanılmaktadır. Kısacası askerlik alanı, bireyin çokdillilik pratiğine geçici ama etkili bir sınır getirerek, Türkçenin merkezî konumunu pekiştiren bir deneyim sunar. Bu deneyimin etkileri, müderrisin sonraki toplumsal alanlardaki dilsel davranışlarında kendisini doğrudan veya dolaylı olarak göstermeye devam eder.

3.5.6. Kamusal Ortamlarda Dil Kullanımı

Müderrislerin gündelik dil pratikleri, yalnızca bireysel iletişimsel tercihler çerçevesinde değerlendirilmemelidir; aksine bu pratikler, toplumsal normlar, kültürel değer sistemleri ve otorite yapılarıyla iç içe geçmiş, çok katmanlı bir ideolojik ve simgesel anlamlar dizgesi içinde şekillenmektedir. Özellikle yaş temelli toplumsal hiyerarşilerin belirleyici olduğu ilişkisel bağlamlarda, Kürtçenin tercih edilmesi müderrisler için yalnızca bir etkileşim biçimi değil; aynı zamanda ahlaki, geleneksel ve dinî temellere dayanan bir sorumluluk alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle dil, bireysel aidiyetin ve kolektif kimliğin dışavurumu olmanın ötesinde, müderrislerin toplumsal konumlarını pekiştiren ve cemaat nezdindeki meşruiyetlerini yeniden üreten bir araç işlevi görmektedir.

Saha verileri, bu çok katmanlı yapının farklı boyutlarını gözler önüne sermektedir. Nitekim bazı katılımcılar, kendilerinden yaşça büyük bireylerle Kürtçe konuşmayı içselleştirilmiş bir saygı göstergesi olarak değerlendirirken; bazıları bu davranışın daha çok sosyal baskı, kültürel yükümlülük ve cemaat içi zorlayıcı beklentiler doğrultusunda şekillendiğini ve bu normlara riayet edilmemesi durumunda sosyal dışlanma veya

kınamayla karşı karşıya kalacaklarını ifade etmektedir (Karadeniz, 2012, s. 237). Bu durum, dil seçiminin yalnızca pragmatik değil, aynı zamanda baskıcı ve ideolojik bir eylem olduğunu gösterir. Bu çerçevede K14 numaralı katılımcının değerlendirmesi, hem dilin toplumsal konumlandırılması hem de dinî normatiflik açısından dikkate değerdir. Katılımcının ifadeleri bu bağlamı oldukça açık biçimde yansıtmaktadır: “Ben kendim de yaşıyım. Benim yaşımdakilerin milletin iyi bildiği dillerden başka bir dille konuşması doğru değil. ‘Seyda Türkçe konuşuyor, bizi ciddiye almıyor, umursamıyor. Qurre olmuş.’ şeklinde düşüncelere sevk etmek seydalara yakışmaz. Seydalar için devletin ne istediği önemli olsa da asıl şeriatın ne dediği daha mühimdir.” Bu söylem, dilsel tercihin yalnızca iletişimsel işlevle sınırlandırılmayacağını; aynı zamanda dinî otorite, geleneksel ahlak anlayışı ve cemaat içi itibarı düzenleyen normatif bir zorunluluğa dönüştüğünü açıkça ortaya koymaktadır.

Katılımcının ifadeleri, Kürtçeye yönelik yaklaşımın bireysel bir tercih değil, dinî meşruiyetin gerektirdiği bir etik sorumluluk olarak içselleştirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, katılımcı devletin Kürtçeye yönelik sınırlayıcı politikalarını meşru bulmamakta, bu tür politikaların İslami ilkelerle bağdaşmadığını da ima etmektedir. Bu düşünsel çerçevede katılımcının dilsel kimlik politikalarına ilişkin pozisyonu, Kürtçeye yönelik asimilasyon uygulamalarını dilsel azınlık gruplarının haklarını sınırlamak olarak değerlendirdiğini de açıkça yansıtmaktadır.

Katılımcının yaşlılık kimliğiyle özdeşleşerek oluşturduğu bu dilsel hassasiyet, sosyolinguistik literatürde sıklıkla karşılaşılan bir olguyu, yani dilin yaş temelli normatif statülerle ilişkilendirilmesini örneklemektedir. Kürtçeyi konuşmak, yalnızca toplumsal aidiyetin değil, aynı zamanda dinî meşruiyetin de bir göstergesi olarak anlamlandırılmaktadır. Yaşlı bireylerin, seydaların dil tercihlerinin kendi anadilleriyle örtüşmesini sadece dilsel yakınlıkla açıklamayıp bir tür “ontolojik eşitlik” zemininde algılaması, dilsel pratiklerin aynı zamanda toplumsal adalet ve haysiyetle ilişkilendirildiğini gözler önüne sermektedir. Bu durum, sahadaki dinî söylemin epistemik temellerinin halk nezdinde nasıl içselleştirildiğini de yansıtmaktadır. Bu bağlam, katılımcının şu ifadelerinde açık biçimde ortaya çıkmaktadır: “Evet, biz seydalar milletin nazarında âlimiz. İnsanlar bilmediklerini bize sorarak öğreniyorlar. Ama biz da bu ilmi İslamın mukaddes dili Arapça vasıtasıyla öğreniyoruz. Arapça ile öğrendiğimizi, Kürtçeye değil de Türkçeye anlatmamız bize yakışmıyor. İnsanımız Arapçayı ve Türkçeyi birbirinden farklı görüyor. Türkçeyi resmi işlerde, devlet dairelerinde

kullanıyoruz. Ama dinimizi anlatırken ya Kürtçe veya Arapça anlatıyoruz. Bölgemizdeki insanlar bu iki dili konuşuyor. Seydaların buna çok daha dikkat etmesi lazım.” Bu beyanlar, Arapçanın dinî bilgi ve otoritenin taşıyıcısı olarak idealize edildiğini; buna karşın Türkçenin seküler, bürokratik ve dışsal bir araç olarak konumlandırıldığını ve bu anlamda Türkçenin dinî söylem bağlamında tercih edilmemesi, onun sadece simgesel düzeyde değil, aynı zamanda epistemik düzeyde de dışsallaştırıldığını ortaya koymaktadır.

Saha verilerinden elde edilen bu analiz, Türkçenin yaşlı nesiller tarafından ne Kürtler ne de yerli Araplar tarafından tam anlamıyla içselleştirilmiş bir dil olarak görülmediğini doğrulamaktadır. Aksine, Türkçe daha çok “yabancı dil” veya “dışsal otoritenin sesi” olarak algılanmakta; bu algı, dilin tarihsel, siyasi ve ideolojik bağlamlarda nasıl konumlandığını da yansıtmaktadır. Bu durum, sosyolinguistik açıdan bakıldığında, Türkçeye yönelik mesafeli tutumların yalnızca dilsel tercihlerle değil; tarihsel olarak şekillenmiş ideolojik yapılar, asimilasyon politikaları ve ulus-devlet söylemlerine yönelik bir direniş biçimiyle ilişkili olduğunu gözler önüne sermektedir.

Diğer taraftan, Kürtler için medresede öğrenilen Klasik Arapça, kutsal metinlerin dili olması hasebiyle dinî bir meşruiyet taşıırken; Mardinlilerin konuştuğu Arapçanın, yeterli dinî geçerliliğe sahip olmadığı yönünde algılar üretilebilmektedir. Bu durum, sahada mevcut olan dilsel çeşitliliğin sadece heterojen bir yapı arz etmediğini, aynı zamanda bu çeşitliliğin anadilliyle beraber dikey bir hiyerarşi içinde algılandığını ve dinî sembolizme dayalı bir meşruiyet sistemi çerçevesinde yeniden inşa edildiğini göstermektedir. K14 numaralı katılımcının ifadesinde açığa çıkan bu söylemsel yapı, dilin yalnızca iletişimsel bir araç değil; aynı zamanda bilgi üretimi ve aktarımı, otorite inşası ile toplumsal düzenin sürdürülmesi bağlamında işlevsel bir unsur olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda yürütülen “epistemik müzakere”, dilsel tercihler üzerinden kimlik, otorite ve meşruiyetin yeniden üretildiği bir söylem alanını ifade eder.

Son olarak, hem Kürtçeye hem de Arapçaya yönelik olarak zaman zaman karşılıklı biçimde ifade edilen küçültücü veya ötekileştirici söylemler, dilsel kimliklerin sadece merkezi otoriteler tarafından değil; yerel cemaatler ve gruplar arasında da karşılıklı önyargılar ve ideolojik pozisyonlarla şekillendiğini açığa çıkarmaktadır. Bu karşılıklı ötekileştirme pratikleri, Türkçeye karşı geliştirilen olumsuz tutumların yalnızca devletin merkezi dil politikalarına karşı bir tepki olmadığını; aynı zamanda tarihsel olarak inşa edilmiş yerel dil ideolojileri, kimliksel gerilimler ve toplumsal dışlama

mekânizmalarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle, sahada dile getirilen bu anlatılar, dinî kimlik, yaş temelli hiyerarşi, devlet politikaları ve yerel dilsel algılar arasında şekillenen çok katmanlı bir dil ideolojileri evrenine işaret etmektedir. Bu bağlamda müderrislerin dilsel pratikleri, bu çok boyutlu yapının içinde yalnızca iletişimsel bir araç değil; aynı zamanda normatif düzenin, epistemolojik otoritenin ve cemaat içi aidiyetin yapıtaşlarından biri olarak sosyolinguistik anlamda derinlikli biçimde konumlandırılmaktadır.

Medrese eğitimi almış bireylerin ortaklaştığı temel duygulardan biri, bu kurumda kurulan arkadaşlıkların sıradan birer dönemsel ilişki olmaktan çıkarak ömür boyu süren kalıcı dostluklara dönüşmesidir. Görüşme yapılan katılımcıların neredeyse tamamı, medrese arkadaşlarıyla hâlâ düzenli olarak bir araya geldiklerini, çeşitli vesilelerle bir araya gelip dertleştiklerini ve geçmiş günleri birlikte yâd ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum, medrese kurumunun sadece bir eğitim mekânı olmanın ötesine geçerek bireyler arasında derin, duygusal ve sosyal bağların tesis edildiği hayatî bir “toplumsal alan” hâline geldiğini göstermektedir. Nitekim K04 numaralı katılımcının aşağıdaki beyanı, medrese dostluklarının yalnızca o döneme ait geçici bağlar olmadığını, aradan uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen hâlâ canlılığını koruduğunu örneklemektedir. Katılımcının ifadeleri, medresenin sunduğu ortak mekân ve fikir tecrübesinin bireyler arası ilişkilerde güçlü bir toplumsal bağlılık ve dayanışma etkisi yarattığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda medrese arkadaşlıkları, sıradan bir eğitim kurumu deneyiminin çok ötesinde, bireylerin sosyal kimliğinin ve duygusal hafızasının temel yapı taşlarından biri hâline gelmektedir.

Lise ve üniversite dönemindeki arkadaşlar, kariyer sahibi olduktan sonra zamanla unutulup gidiyor. Medresede ise sefalet var, yoksulluk var ama sizi ortak bir bağla bir hedefe bağlayan bir amacınız var. Nedir bunlar? Kur'an'ı, kutsal bir dili yani Arap dili ve kültürünü öğrenme. Farklı kültürden insanlar gelip bu ortak hedefe odaklanıyor. Oradaki arkadaşlıklar hakikaten unutulmuyor. Üzerinden on yıllar geçmesine rağmen seyda talebe ilişkisi ve karşılıklı sevgi ve saygı devam ediyor. Dolayısıyla tek bir alandan bahsedemeyiz Arkadaşlık, din ve aile ortamı mevcut. Orada evlilik, anne baba hepsi unutuluyor. Medrese yeni aileniz oluyor. O medreselere dokuz yaşında gidip on dokuz yaşında dönen insanlar biliyorum.

K04 numaralı katılımcının yukarıdaki söylemi, çok katmanlı bir sosyal deneyimi dile getirerek, medrese bağlamında kurulan ilişkilerin diğer eğitim alanlarında oluşan geçici arkadaşlık ilişkilerinden ayrıştığını göstermektedir. Lise ve üniversite gibi kurumlardaki arkadaşlıkların zamanla unutulduğunu belirten anlatıcı, medrese arkadaşlıklarını ise “ortak hedefe odaklı”, “hasbi” ve “dayanıklı” olarak tanımlamaktadır.

Bu karşılaştırmalı zaman ve mekân kurgusu, medrese deneyimini idealize eden ve nostaljik bir anlam yükleyen güçlü bir anlatı yaratmaktadır. Kur'an, sünnet ve İslam kültürü gibi metin ve pratiklerin etrafında şekillenen ortak amaç, bireyler arasında bireysel çıkarlardan bağımsız bir manevî kolektivite oluşturmaktır; anlam ve değer temelli bir dayanışma zemini yaratmaktadır. Bu tür kolektif kimlik inşası, bireylerin medreseye dair hafızasında kalıcı ve güçlü duygusal izler bırakmakta, ilişkileri sıradan arkadaşlıkların ötesine taşıyan bir bağlayıcılık üretmektedir.

Bu bağlamda medrese, sadece bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, zamanlar ve alanlar üstü bir aidiyet alanı olarak inşa edilmektedir. Katılımcının “on yıllar geçmesine rağmen hoca-talebe ilişkisi devam ediyor” ifadesi, bu bağların zamandan bağımsız bir süreklilik içerdiğini göstermektedir. Fishman'ın alan modeline göre, bu tür ilişkiler hem dinî hem de ailevi alanların kesişiminde yer almakta, dolayısıyla hibrit bir toplumsal ağ üretmektedir. Katılımcının söylemindeki “alan” vurgusu ise, Blom ve Gumperz'in (1972, s. 418-422) söylemsel kod seçimi ve alanlar arası geçiş kuramıyla uyumlu biçimde, medresenin arkadaşlık, din ve aile alanlarını bir arada barındıran çoklu bir etkileşim alanı olduğunu ortaya koyar. Medresenin “yeni aile” olarak konumlandırılması, hem bireyde sosyo-psikolojik bir aidiyet inşasını hem de kurumun güçlü bir toplumsallaştırma işlevini gözler önüne serer. Nihayetinde, medrese anlatısı yalnızca akademik bir eğitimi değil, bireyin toplumsal ve duygusal kimliğini şekillendiren çok boyutlu bir hayat formunu betimlemektedir.

Medrese arkadaşlıkları, aynı zamanda genellikle iki dilin farklı işlevsel rollerle kullanıldığı çokdilli etkileşim alanlarıdır. Kürtçe, samimi günlük sohbetlerin ve grup dayanışmasının temel taşıyıcısı olarak öne çıkarken; Arapça, ilmî konularda statü belirleyici, saygınlık göstergesi ve otorite dili işlevi görmektedir. K15 numaralı katılımcının ifadesi bu durumu açıkça yansıtmaktadır: “Medresede Arapçayla konuşmak bizim için saygınlık göstergesiydi. Özellikle arkadaş ortamında ilmî bir mesele konuşulacaksa Türkçe kesinlikle kullanılmazdı.” Benzer biçimde, K16 numaralı katılımcı, “Talib olan bazı arkadaşlar sırf Arapçayı daha iyi konuşabildiğini göstermek için basit konuları bile Arapça anlatmaya çalışırlardı. Bu biraz da gösteriştii ama aslında hepimizi teşvik ederdi.” diyerek eğitimin son safhalarında Arapçanın artık statü simgesi haline geldiğini belirtmiştir. K13 numaralı katılımcı ise farklı bir örnek sunar: “Birbirimizle şakalaşırken Kürtçeyle konuşurduk ama metin mütalaasına geçince bir anda

Arapçaya dönerdik.” Bu örnekler, medrese arkadaşlıklarının hem kolektif aidiyet hem de bireysel rekabetin dil üzerinden kurulduğu alanlar olduğunu göstermektedir.

Cami vaazları ve hutbeleri, sadece dinî içerik aktarılan metinler olmakla kalmayıp, aynı zamanda mevcut toplulukların sosyolinguistik profiline göre şekillenen çokdilli etkileşim alanlarıdır (Çiçek, 2015, s. 95). Bu bağlamda müderrisler, dinî anlatılarını dinleyici kitlenin yaş, etnik köken ve dilsel repertuvarına göre dikkatle uyarlamaktadır. Cami ortamında gerçekleştirilen bu stratejik dil kullanımı, dilsel yeterlilik ve toplumsal beklentilerin hassas dengesine dayanır. K18 numaralı katılımcı, bu bağlamsal farkındalığı şu şekilde dile getirmektedir: “Mahallede öğle namazında yaşlılar çoğunlukta olduğu için namazdan önceki 20 dakikalık kısa vaazımı Kürtçe veriyorum. Ama gençlerin fazla olduğu Cuma vaazlarımda Türkçeye geçiyorum.” Bu ifade, toplumsal yaş dağılımının, dinî dil kullanımında belirleyici olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, K12 numaralı katılımcı, “Cuma hutbesinde ayeti Arapça okur, meâlini Türkçe veririz ama birkaç defa meâli Kürtçe de vermem cemaatin çok hoşuna gitti. Hatta uygulananlar da oldu.” diyerek, Kürtçenin duygusal etki gücünü vurgular. Burada Kürtçe yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda cemaatle kurulan duygusal ve kültürel bağın bir tezahürü olarak öne çıkmaktadır. K16 numaralı katılımcının “Şehrin bazı camilerde Arap cemaat daha çok oluyor. O zaman vaazımın bir kısmını Mardin Arapçasıyla yaparım.” şeklindeki ifadesi ise, cami vaazlarının sadece Kürtçe ve Türkçe arasında değil, bölgenin diğer etnik-dilsel bileşenlerini de kapsayacak biçimde çokdilli bir bağlamda icra edildiğini göstermektedir. Tüm bu örnekler, cami ortamlarının ibadetin ötesinde çokdilli sosyal ilişkilerin ve müzakerelerin sürdürüldüğü etkileşimsel mekânlar olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

K07 numaralı katılımcıdan alıntıladığımız aşağıdaki uzun pasaj, Kürtçe hutbe ve vaaz meselesinin birçok yönüyle tartışmaya açmaktadır:

Türkçem de fena olmadığından vaaz ve hutbelerimi Türkçe de verebilirim. Ancak Türkçe vaaz verdiğimiz zaman milletin ters baktığını, hoş karşılamadığı fark ettim. ‘Ama bu mele dışarda Kürtçe konuşuyor.’ derlerdi. Milletin bu görüşünden dolayı onları memnun etmek için gerek vaazda gerek hutbede ben Kürtçeyi kullanmaya başladım. Çok da iyi yaptım. Gerçekten de Türkçeyi anlamayan yaşlılarımız çok sevindiler, sürekli ‘Seyda! Xwede ji te razî be! (Seydam, Allah razî olsun!)’ deyip teşekkür ediyorlar. Bu işi yirmi yıl yaptım hatta bazı müftülerimiz gelip benden habersiz beni dinlemişlerdi. Daha sonraları bana ‘Hocam neden Kürtçe vaaz ve hutbe veriyorsun?’ diye sormuşlardı. Ben de onlara açıklamasını ‘Yaşlılar Türkçe bilmediklerinden Kürtçe veriyorum. Türkçe anlattığım zaman anlamıyorlar.’ Türkçe vaaz verince, anlayan da olmayınca bana tuhaf geliyordu. Ama Kürtçe vaaz ve hutbe vermemden dolayı da hiç sıkıntı yaşamadım. Polis, savcı, hâkim hiç sorgulamadı. Tabi sonradan sıkıntı yaşayan hoca arkadaşlarım oldu. Bölge insanlarına zıt

giden, faşistçe bakan birileri çıkıp hocayı dinlemeden ‘Neden hutbeyi böyle okuyorsun?’ diye sorabiliyorlardı. Hocaları “Sivil Cumalar”dan dolayı ihbar ediyorlardı. Ama bana bir gün bile denk gelmedi. Bu da artık Allah’ın bir yardımıydı.

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere K07 numaralı katılımcı, dinî görevlerini yerine getirirken, özellikle vaaz ve hutbe gibi halkın huzurunda yapılan konuşmalarda Kürtçeyi kullanma tercihinin, cemaatin büyük bir kısmının Türkçeyi anlayamamasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu yönüyle dinî anlatının anlaşılabilirliği ve etkisi açısından anadili kullanımı, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda cemaatle kurulan duygusal ve kültürel bir bağın aracı olarak işlev görmektedir. Vaaz ve hutbelerde Kürtçe kullanımının, dinî anlatıyı cemaatin gündelik dilsel gerçekliğine taşıması, yerel meşruiyet ve temsil bakımından yüksek bir simgesel değer taşımaktadır. Ancak bu pratik, merkezî otoritenin dil politikalarıyla çatışma potansiyeli taşıdığından dolayı zaman zaman resmî denetim ve sorgulamalarla karşılaşabilmektedir (Çiçek, 2015, s. 105). Katılımcının bazı müftüler tarafından haber verilmeden dinlenmesi ve ardından Türkçe yerine Kürtçe kullanımı nedeniyle açıklama yapmak zorunda kalması, bu çelişkinin sahadaki yansımalarını gözler önüne sermektedir.

K07 numaralı katılımcının anlatısı, bu çokdilli etkileşim bağlamının içerdiği toplumsal beklentiler ve simgesel roller üzerine önemli bir iç görüş sunmaktadır. Katılımcı, “Türkçem de fena olmadığından vaaz ve hutbelerimi Türkçe de verebilirim. Ancak Türkçe vaaz verdiğimiz zaman milletin ters baktığını, hoş karşılamadığı fark ettim. ‘Ama bu mele dışarda Kürtçe konuşuyor.’ derlerdi.” diyerek, Kürtçe konuşan bir mele olarak Türkçeyle vaaz vermenin cemaatte yarattığı yabancılaşma etkisini dile getirir. Bu durum, müderrisin yalnızca bilgi aktaran bir figür değil, aynı zamanda dilsel temsilin ve kültürel aidiyetin taşıyıcısı olarak görüldüğünü göstermektedir. “Milletin bu görüşünden dolayı onları memnun etmek için gerek vaazda gerek hutbede ben Kürtçeyi kullanmaya başladım. Çok da iyi yaptım. Gerçekten de Türkçeyi anlamayan yaşlılarımız çok sevindiler, sürekli ‘Seyda Xwede te ra razî be!’ deyip teşekkür ediyorlar.” ifadesi, anadili kullanımının cemaatle duygusal ve kültürel bağ kurmadaki merkezi rolünü vurgulamaktadır. Bu yönüyle dinî anlatının anlaşılabilirliği ve etkisi açısından anadili kullanımı, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda cemaatle kurulan duygusal ve kültürel bir bağın aracı olarak işlev görmektedir. Vaaz ve hutbelerde Kürtçe kullanımının, dinî anlatıyı cemaatin gündelik dilsel gerçekliğine taşıması, yerel meşruiyet ve temsil bakımından yüksek bir simgesel değer taşımaktadır. Katılımcının “Bu işi yirmi yıl yaptım hatta bazı müftülerimiz gelip benden habersiz beni dinlemişlerdi.” ifadesi, bu pratiğin,

merkezî otoritenin dil politikalarıyla çatışma potansiyeli taşıdığı için resmî denetim ve sorgulamalarla karşılaşabileceği ve aynı zamanda vaaz ve hutbelerin denetlenebilir kamusal metinler olduğunu ima etmektedir. “‘Hocam neden Kürtçe vaaz ve hutbe veriyorsun?’ diye sormuşlardı. Ben de onlara açıklamasını ‘Yaşlılar Türkçe bilmediklerinden Kürtçe veriyorum. Türkçe anlattığım zaman anlamıyorlar.’” şeklindeki açıklamasıyla da Kürtçeyi kullanma tercihinin, cemaatin büyük bir kısmının Türkçeyi anlayamamasına bağlamakta ve bu da dilsel tercihlerin meşrulaştırılmasının bürokratik düzeyde nasıl bir açıklama gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, katılımcı, “Ama Kürtçe vaaz ve hutbe vermemden dolayı da hiç sıkıntı yaşamadım. Polis, savcı, hâkim hiç sorgulamadı. Tabi sonradan sıkıntı yaşayan hoca arkadaşlarım oldu.” diyerek, bireysel deneyimin mutlak bir örnek oluşturmadığını, başka müderrislerin aynı uygulamadan ötürü sorun yaşadığını vurgulaması, bu bağlamın oldukça kırılgan ve konjonktürel olduğunu da göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcının Kürtçe vaaz ve hutbe vermesi nedeniyle herhangi bir yasal veya idarî yaptırımla karşılaşmamış olması, bu tür uygulamaların her zaman standart biçimde tepkiyle karşılanmadığını, hatta bazı bölgelerde fiilî bir hoşgörünün mümkün olabileceğini de göstermektedir. “Bölge insanlarına zıt giden, faşistçe bakan birileri çıkıp hocayı dinlemeden ‘Neden hutbeyi böyle okuyorsun?’ diye sorabiliyorlardı. Ama bana bir gün bile denk gelmedi. Bu da artık Allah’ın bir lütfuydu.” ifadesi, katılımcının bu görelî korunaklılığı metafizik bir açıklama ile anlamlandırdığını ve bu süreçte olası risklerin farkında olduğunu, bir alt metin imasıyla göstermektedir. Bu anlatı, dinî kimlik, yerel dil ideolojileri, devlet denetimi ve toplumsal hassasiyetler arasında kurulan çok katmanlı bir dil politikası pratiğini yansıtmaktadır. Aynı zamanda bu anlatı, toplumsal meşruiyetin yalnızca devlet nezdinde değil, cemaatin dilsel ve kültürel beklentileriyle de şekillendiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Özetle bu anlatı, toplumsal roller, dinî sorumluluk, devlet denetimi ve yerel dil ideolojileri arasında kurulan çok boyutlu bir dilsel müzakereyi gözler önüne sermektedir.

“Hevalderslik” olarak adlandırılan ders arkadaşlıklarında dil seçimi, hem bireyler arası samimiyet düzeyine hem de eğitim sürecindeki aşamalara göre şekillenmektedir. K05 numaralı katılımcı bu konuda, “Hevaldersim ile ders, müzakere, yemekhane, yatakhane, dinlenme salonu gibi medresenin her yerinde Kürtçe konuşurduk. Medrese eğitiminin artık sonlarına doğru hocalarımızın ısrarlarıyla Arapçaya da başladık.” demektedir. K09 numaralı katılımcının anlatımı bu geçişi pekiştirmektedir: “İlk yıllar

sadece Kürtçe, ama sonra Arapça konuştuğumuz zaman hocamız ‘artık sizden bunu bekliyoruz’ derdi.” K07 numaralı katılımcı ise daha pragmatik bir kod geçişi örneği verir: “Dersin dışında Arapça konuşan hevaldersimi önce garipsemişim ama sonra onun sayesinde utangaçlığımı üzerimden atıp Arapça konuşmaya başladım.” Bu örnekler, ders arkadaşlıklarında dilin yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda pedagojik bir yönlendirme unsuru olarak da işlev gördüğünü göstermektedir.

Pazar alışverişleri, dilin en pragmatik kullanıldığı toplumsal alanlardan biridir. Bu ortamda müderrisler, hem işlevsellik hem de karşıdaki kişinin dil kapasitesine göre kod seçimi yaparlar. K15 numaralı katılımcı, “Artuklu’daki pazar esnafının tamamına yakını hem Kürtçe hem de Arapça anlar ama genç satıcılara bazen Türkçe de soruyorum. Çocuklar bazen bilmeyebiliyor.” demektedir. K19 numaralı katılımcı, “Medresenin ihtiyaçlarının bir kısmını Kızıltepe pazarından karşılarız. Buradaki yaşlı esnafla Kürtçe konuşurum, gençlere bazen Türkçe, bazen de karışık sorarım. Ama pazarlık dili genelde Kürtçedir.” diyerek kodların işlevselliğini vurgular. K16 ise, “Köy yerinde herhangi bir alış veriş söz konusu olduğunda sadece Kürtçe konuşurum, ama ilçe pazarında esnafın çoğu Arap olduğundan Arapçaya dönerim. Onlar da zaten bizi tanır.” demektedir. Bu örnekler, il genelindeki farklı pazarların ilin çok kültürlü yapısına uygun bir dilsel esneklik geliştirdiğini gösterir.

Komşuluk ilişkileri, gündelik dil kullanımının en istikrarlı ancak en çok kod değişimine açık olduğu alanlardan biridir. Müderrisin yerel kimliği, komşuluk ilişkilerinde en fazla görünür hale gelir. K13 numaralı katılımcı, “Komşularıyla Kürtçe konuşurum. Hele yaşlılarla. Ama bazen çocukları gelir, onlarla Türkçe... Komşumun Arap olduğunu biliyorsam Mardin Arapçası-Kürtçe karışık bir şekilde hal ve hatırını sorarım. Yaşlı Araplar, esnaflık da yapmışsa, çat-pat da olsa Kürtçe konuşabilirler. Onlar da seyda olduğumuzdan gereken saygıyı, Kürtçe cevap vererek gösterirler.” ifadesiyle farklı yaş grupları arasında kod adaptasyonu yaptığını belirtmiştir. Komşu muhabbetinde dil yalnızca iletişim değil, aidiyetin ve güvenin de bir göstergesidir. K11 numaralı katılımcı ise, “Üst katta Arap bir aile var, onların halini hatırını Arapça sorarım. Kürt komşularıyla ise sadece Kürtçe... Çocuklarla bile Kürtçe konuşmaya çalışırım. Anadillerini ihmal etmesinler diye...” şeklinde ifade etmiştir. K05 numaralı katılımcı, “Yeni taşınan komşum Türkçe dışında bir şey bilmiyordu. Onlarla da Türkçe konuştum ama zamanla birkaç Kürtçe kelime öğretmeye başladım.” diyerek komşulukta dilin öğrenme ve öğretme aracına da dönüşebileceğini göstermektedir.

K07 numaralı katılımcının aşağıdaki anlatısı, dil kullanımının bireysel tercihlerden ziyade toplumsal roller, kurumsal kimlikler ve yerel dil ideolojileri tarafından şekillendiği çok katmanlı bir dil pratiğini ortaya koymaktadır. “Arkadaşlarımla, komşularımla, esnafla Kürtçe konuşuyorum. Daha doğrusu tercih hakkımız yok, mecburen Kürtçe konuşuyoruz. Mesela, ben mele olarak esnafa gidip onunla Türkçe konuşsam bana gülerler. Gençler konuşabilir ama benim gibi seydalar Türkçe konuşsa makbul olmaz. Bu aslında mele olmamızın getirdiği bir sorumluluk.” Katılımcı, gündelik hayatında arkadaşlarıyla, komşularıyla ve yerel esnafla Kürtçeyi kullanmak zorunda olduğunu belirtirken, bu dilsel pratiğin “tercih”ten çok “mecburiyet” temelinde işlediğini vurgulamaktadır. Özellikle “mele” veya “seyda” kimliğine sahip bir figür olarak Türkçe konuşmasının halk/mahalle sakinleri tarafından yadırganması, dil ile toplumsal meşruiyet arasındaki ilişkinin güçlü bir göstergesidir. Katılımcının ifadesiyle, bir genç birey Türkçe konuşabilirken, bir seydanın Türkçeyi tercih etmesi, toplumsal konumuyla bağdaşmayan bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, bireyin söylemsel performansını belirleyen normların sadece dilsel değil, aynı zamanda kültürel ve mesleki olarak da iç içe geçtiğini göstermektedir.

Medrese çevresinde müderrislerin esnafla kurduğu iletişim, çoğu zaman pragmatik ve ihtiyaç temelli olsa da, dil seçimi esnafla olan sosyal yakınlığa göre şekillenir. Geleneksel çarşı esnafı ile kurulan ilişkilerde Kürtçe ve Arapçanın iç içe geçtiği dilsel bir etkileşim görülürken; yeni şehirleşme alanlarında, Türkçenin baskınlığı dikkat çeker. K07 numaralı katılımcı, “Yukarı Mardin’deki esnaf ile hem Arapça hem de Kürtçe konuşurum. Onları kendime daha yakın bulduğum için konuşmalarımız daha uzun olabiliyor. Bazen bir cümlede iki dili de kullanırım.” diyerek bu yakınlıkla birlikte dilsel esneklik sergilediğini belirtmiştir. K08 numaralı katılımcı, “Kasaptan et, pazardan sebze-meyve alırken fiyatı Kürtçe sorup Kürtçeyle pazarlık yaparım. Onlar da beni bilir. İndirim de yaparlar.” diyerek dilin sosyal sermaye işlevine dikkat çekmektedir. Öte yandan, K13 numaralı katılımcı, ise modern alışveriş merkezlerinde farklı bir pratik geliştirdiğini ifade eder: “AVM’deki tezgâhtar ve kasiyer gençlerle mecburen Türkçe konuşuyorum. Çoğu ya Kürtçeyi bilmiyor veya kullanmak istemiyor. Orada her şeyin fiyatı, etiketi üzerinde olduğundan pazarlık da olmuyor zaten.” Bu örnekler, müderrislerin esnafla dil ilişkilerini mekânsal bağlama ve sosyal ilişki düzeyine göre ustalıkla kurguladığını ortaya koyar.

Taziye ortamları, hem duygusal yoğunluğun hem de kültürel bağlılıkların en güçlü biçimde dışa vurulduğu alanlardır. Bu bağlamda, anadilinin hem bir teselli aracı hem de

aidiyet göstergesi olduğu görülmektedir. K08 numaralı katılımcının şu ifadesi dikkat çekicidir: “Taziyede bulunduğum kişilere mutlaka anadilleriyle konuşurum, çünkü acıyı ancak anadilinle azaltabilirsin.” K17 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle ifade eder: “Bir defasında Arap asıllı bir aileye taziyeye gittim. Rahmetli anneleri Kürt asıllıydı. Kürtçe mi Arapça mı sorayım kararsızdım. İçeri girince baktım herkes Arapça konuşuyor, ben de taziyemi hemen Arapça sundum.” Mardin özelinde taziyelerin, kişinin toplumsal aidietini ve dilsel kimliğini en görünür şekilde ifade ettiği yerlerden biri olabilir. K11 numaralı katılımcı ise, “Bazı Kürt aileler taziyede Arapça veya Türkçe konuşulmasından hoşlanmaz. Özellikle yaşlılar. Onlara Kürtçeyle konuşmak saygıdır.” diyerek dilin duygudaşlık kurmadaki yerine işaret etmektedir. Bu örnekler, taziye ortamında dilin sadece iletişim değil, sosyal empati, saygı ve kültürel denge kurma aracı olduğunu gösterir.

Düğünler, hem yarı resmî hem de gayriresmî konuşmaların iç içe geçtiği, toplumsal aidietlerin hem eğlenceyle hem de törensel biçimde ifade edildiği ortamlardır. Bu bağlamda, müderrislerin dil seçimleri, düğün sahibi, katılımcı profili ve bağlamın ciddiyeti gibi değişkenlere göre şekillenir. K11 numaralı katılımcı, bu durumu şöyle ifade eder: “Düğünlerde isteğe göre Kürtçe, Arapça veya Türkçe sohbet veririm. Düğün sahibi hangi dilde isterse... Masamda oturan davetlilerle genellikle Kürtçe muhabbet ederim.” K07 numaralı katılımcı, “Damadın Kürt, gelinin Arap olduğu bir düğüne sohbet vermem için çağırmışlardı. Sohbeti Kürtçe, duaları Arapça yaptım. Sohbet ve nasihatın sonunda da damat ve geline iyi niyetlerimi Türkçe de ifade ettim. Damat ve gelinin Kürtçe ve Arapça bilmeyen arkadaşlarını düşündüm. Baktım herkes memnun kalmıştı.” şeklinde dilsel beklentilere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. K15 numaralı katılımcı ise, “Gençler müzikle halay çekerken, Kürtçe türkülerle coşarken, tören kısmında bir anda Türkçeye geçiliyor. Ben de sondaki dua kısmında iki dili harmanladım.” diyerek kod geçişinin sahnelenmiş çokdillilik üzerinden işlediğini belirtmektedir. Bu örnekler, düğünlerin çok düzlemli dilsel stratejilere zemin sunduğunu ortaya koymaktadır.

Fıkhi soruların cevaplandığı etkileşimler, hem dinî bilginin aktarımı hem de karşıdakinin anlayabileceği dilin seçimi açısından önemli bir dilsel dikkat gerektirir. K10 numaralı katılımcı, “Fıkhi, şer’î soruları soran kişinin anadiline göre cevap veririm. İlk adımda soru sorduğu dille cevaplamaya başlarım. Yüz ifadesinden, jest ve mimiklerinden cevabı anladığına ikna olursam devam ederim. Anlamamışsa Türkçeye dönerim.” diyerek bu etkileşimi anlık ve sezgisel bir süreç olarak tanımlar. K02 numaralı katılımcı, “Bazen

3-5 gençle beraber çay bahçelerine gideriz. Bizi gören diğer mahalle gençleri de bize katılırlar. Namaz, abdest gibi ibadetlerle alakalı Türkçe ilmiyal sorusu soruyorlar. Gençlerin Kürt olduklarını bildiğimden cevabın içine Kürtçe bir-iki kelime de ekliyorum ki öğrensinler.” diyerek anadilinde ibadet terimlerini bilmenin önemine dikkat çekmiştir. K13 numaralı katılımcı, ise, “Arap asıllı biri fetva sorarsa Arapçayla başlarım ama bazıları Mardin Arapçası dışında pek bilmez. Meseleyi iyi anlasın diye açıklamaları Türkçe yaparım.” diyerek bölgesel değişiklere dikkat çeker. Bu örnekler, dinî bilginin dilsel erişilebilirlik temelinde şekillendiğini gösterir.

Çocuklarla kurulan ilişkiler, hem eğitsel hem de kültürel aktarım işlevi taşır. Bu bağlamda müderrislerin çocuklara karşı dilsel yönelimleri, sadece iletişim değil aynı zamanda bir dil ideolojisi taşıyıcısıdır. K17 numaralı katılımcı, “Anne-baba olarak çocuklarımızla Kürtçe konuşuyoruz ama okuldaki Türkçe baskısı da artıyor. Çocuklar iki dil arasında kalmış.” demektedir. K14 numaralı katılımcı, “Geçenlerde torunum bana ‘Dede Türkçe konuş.’ diyor ama ben onlara her seferinde Kürtçeyle cevap veriyorum. Çabucak öğrensinler diye.” diyerek dilsel kaygı ve dil koruma çabasına verdiği önemi vurgular. K08 numaralı katılımcı ise, “Çocuklara hem kıssaları hem de menkıbeleri Kürtçe anlatırım. Türkçeye karşı değilim ama önce kendi dilimizi öğrensinler.” diyerek bu tutumu destekleyen bir pedagojik yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu örnekler, çocuklarla kurulan ilişkide dilin aynı zamanda bir kültürel direnç ve hafıza aracı olarak kullanıldığını göstermektedir.

Gençlerle yapılan sohbetlerde müderrislerin dil tercihleri, çoğu zaman anlaşılabilirlik ve etkileme potansiyeli üzerine kurulur. Bu bağlamda dil sadece bilgi aktarmanın değil, aynı zamanda etkileyici olmanın ve gençlerle bağ kurmanın bir aracıdır. K16 numaralı katılımcı, “Köydeki gençlerle çoğu zaman Arapça konuşurum. Arapça bilseler bile bazen zorlandıklarını görüyorum. Ama bazen onları etkilemek için Arap şairlerden birkaç beyit, kelam-ı kibar araya serpiştiririm.” demektedir. K11 numaralı katılımcı, “Liseli gençlerle konuşurken bazen Türkçe başlıyorum ama sonra Kürtçeye geçip ‘Bakın bu kelimenin Kürtçesi de budur.’ deyip anadillerinin kıymetini anlatırım.” diyerek bilinçli bir kod geçişi stratejisi kullandığını ifade eder. K04 numaralı katılımcı ise, “Gençler bazen dinî konulara ilgisiz gibi durur ama Arapça bir hikmetli söz söylediğinizde dikkat kesiliyorlar.” diyerek dilin retorik gücüne işaret etmektedir. Bu örnekler, müderrisin gençlerle dilsel ilişkisinin sadece pedagojik değil, aynı zamanda kültürel ikna ve etkileme temelli olduğunu gösterir.

3.6. Müderrisin Kürtçeyle Çok Katmanlı İlişkisi: Kullanım, Algı ve Tutum

Bu alt başlık, saha araştırmasına katılan medrese hocalarının (müderrislerin) Kürtçeyle kurduğu çok katmanlı ilişkiyi sosyolinguistik bir perspektifle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analiz, yalnızca dilin araçsal kullanım biçimlerini değil; aynı zamanda müderrislerin Kürtçeyi nasıl konumlandıklarını, bu dile ilişkin algı ve tutumlarını, pedagojik tercihlerde Kürtçeye yükledikleri anlamı ve Kürtçeye dair gelecek tahayyüllerini de kapsamaktadır. Bu bağlamda, müderrisin Kürtçeyi kavramsal düzeyde nasıl konumlandığı, onu “din dili”, “öğrenim dili” veya “anadili” gibi hangi kavramsal kategorilerle ilişkilendirdiği incelenecek; bu kavramsallaştırmaların dilin işlevselliği ve statüsü üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Ayrıca müderrisin Kürtçeyi medrese ortamlarında nasıl kullandığı, bu kullanımın hangi iletişimsel ve pedagojik bağlamlarda yoğunlaştığına odaklanılacaktır. Müderrisin Kürtçeye ilişkin bireysel algıları, bu dilin eğitimdeki rolüne ve toplumsal değerine dair fikirleri, dilsel ideolojilerle nasıl kesiştiği bakımından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda, müderrislerin Kürtçeye yönelik tutumları hem bilinçli yaklaşımları hem de Kürtçenin geleceğine dair öngörülerini temelinde analiz edilecektir. Bunun yanı sıra, Kürtçenin medreseyle olan ilişkisine ve medreselerin bu dile sunduğu katkıya yönelik değerlendirmeleri, kurumun bir dil taşıyıcısı ve yeniden üretim mekânı olarak nasıl konumlandığını ortaya koyacaktır. Son olarak, müderrislerin Kürtçe telif ve tercüme eserlerle olan ilişkileri incelenerek, bu ilişkinin onların pedagojik yönelimlerine, kültürel aktarıma ve dilsel kimliğe katkısı bağlamında nasıl bir işlev gördüğü değerlendirilecektir. Bu çok katmanlı çözümleme, medresedeki dil pratiklerini yalnızca yüzeydeki iletişimsel boyutlarıyla değil, aynı zamanda ideolojik, pedagojik ve kültürel derinlikleriyle birlikte ele alma imkânı sunacaktır.

3.6.1. Müderrisin Kürtçeyi Kavramsal Konumlandırma Biçimleri

Eğitim kurumlarında kullanılan dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, aynı zamanda bilginin inşasında, aktarımında ve içselleştirilmesinde belirleyici bir rol oynar. Bu bağlamda, sosyolinguistik perspektiften bakıldığında dilin hangi bağlamda, nasıl ve ne için kullanıldığına ilişkin çok katmanlı bir çözümleme ihtiyacı ortaya çıkar. Medrese gibi geleneksel yapılar söz konusu olduğunda bu çözümleme daha da karmaşık bir hâl alır; zira burada hem tarihsel hem pedagojik hem de sosyokültürel bir dil kullanımı söz konusudur. Bu karmaşık yapıyı kavramsal düzeyde çözümleyebilmek için,

birbirinden farklı ama çoğu zaman iç içe geçmiş işlevleri ifade eden çok sayıda kavrama başvurmak gerekir. Medreselerde Kürtçenin kullanımı, sadece pedagojik bir tercih değil; aynı zamanda dilin sosyal meşruiyeti, kültürel taşıyıcılığı ve fonksiyonel çeşitlenmesi açısından da dikkate değer bir zemin sunmaktadır.

Bu çalışmanın saha ayağını oluşturan mülakat ve gözlem verileri, medreselerde Kürtçenin kullanımıyla ilgili oldukça zengin ve katmanlı bir işlevsellik ortaya koymaktadır. Kürtçenin bu çok boyutlu işlevselliği, yalnızca dilin bir öğretim aracı olarak kullanılmasından ibaret değildir; aksine, onun kültürel taşıyıcılığı, iletişimsel etkililiği, pedagojik stratejilerdeki yeri ve toplumsal meşruiyeti açısından daha derin bir analizi gerektirir. Bu çok katmanlı durumun kavramsal olarak çözümlenebilmesi, ancak medreselerde dilin farklı işlevsel biçimlerini tarif eden “eğitim dili, öğretim dili, metin dili, kaynak dili, iletişim dili, anlatım dili, öğrenme dili, ifade dili, ikincil öğrenme dili, akademik dil kültürel taşıyıcı dil, gölge dil, kod değiştirimi dili, aracı dil, din dili” gibi terimlerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde neye karşılık geldiğinin açıklanmasıyla mümkündür. Saha bulgularımız, müderrislerin ve talebelerin bu kavramları kendi pedagojik ve toplumsal pratikleri içinde farklı şekillerde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu alt bölüm, söz konusu kavramların tanımsal sınırlarını ortaya koymayı ve bu kavramların medrese Kürtçesi bağlamında nasıl bir işlevsellik kazandığını tartışmayı amaçlamaktadır.

“Eğitim dili”, en genel tanımıyla, bir eğitim sürecinin temel taşıyıcısı olan dili ifade eder. Bu dil, talebenin bilgiye ulaşmasının, bilgi kavrayışının ve üretiminin, bilgi aktarımının, pedagojik yönlendirmelerin ve öğrenme süreçlerinin esas yürütücüsü konumundadır. “Öğretim dili” ise daha teknik bir bağlamda, müfredatın ve ders içeriğinin sunumunda kullanılan dile işaret eder. Her eğitim dili öğretim dili olmayabilir; kimi durumlarda öğretim dili farklı, talebelerin aktif olarak öğrendiği ve öğrendiğini aktardığı dil farklı olabilir. Medrese bağlamında Kürtçenin “eğitim dili” olarak kullanımı, talebeye doğrudan hitap eden ders anlatımı, soru-cevap yöntemleri ve birebir ilmî muamelelerde aktif bir şekilde iş görmesini kapsamaktadır. Bu kullanım, yalnızca bir iletişim kolaylığı sağlamaz; aynı zamanda medresedeki geleneksel pedagojik yapı ile Kürtçenin kültürel taşıyıcılığı arasında simbiyotik bir ilişki inşa eder. Nitekim Skutnabb-Kangas ve Fernandes’in (2008, s. 43-45) işaret ettiği gibi, bir dilin eğitim ortamlarında varlık göstermesi, onun statüsü ve devamlılığı açısından en güçlü göstergelerden biridir. Bu anlamda medrese ortamlarında Kürtçenin eğitim dili olarak işlev görmesi, sadece

pedagojik bir kolaylık değil; aynı zamanda dilin sosyal olarak meşrulaşmasını, eğitimin kültürel temsillerle buluşmasını ve geleneksel pedagojinin modern taleplerle kesişmesini sağlayan bir zemindir. Saha verilerinden K05 numaralı katılımcının ifadeleri bu noktada dikkat çekicidir: “Ders anlatımında Kürtçe olmazsa olmaz. Talebe anlamadığı zaman öğrenemez. Arapça metin okuyoruz ama anlatımı Kürtçeyle yapıyoruz. O zaman talebe derinlemesine kavrar.” Bu ifade, Kürtçenin sadece bir iletişim dili değil; kavrayışın, açıklamanın ve pedagojik etkinliğin temel taşıyıcısı olduğunu gösterir.

Bu bağlamda “metin dili” ve “kaynak dili” kavramları, “eğitim dili” kavramıyla kesişen ancak ondan ayrılan yönleriyle dikkat çeker. “Metin dili”, eğitimde kullanılan risale, kitap, şerh ve haşiye metinlerini, yani “eser”in yazıldığı dili ifade ederken, “kaynak dili” bu metinlerin üretildiği veya asıl referans alındığı dildir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere “metin dili” ve “kaynak dili” gibi kavramlar yazılı bilgi üretimi ve bu bilginin aktarım süreciyle ilgilidir. Bir başka ifadeyle metin dili, öğretim materyallerinin üretiminde kullanılan dildir ve çoğunlukla öğretim diline paralel olarak şekillenirken; kaynak dili, öğrenilen bilginin orijinal kaynaklarının yazıldığı dili ifade eder. Medreselerde okunan metinlerin büyük çoğunluğu Arapça olduğundan, Kürtçenin eğitim dili olarak kullanımına rağmen metin dili ve kaynak dili çoğu zaman Arapça kalmaktadır. Nitekim Arapça, medreselerde çoğunlukla kaynak dili olarak kullanılırken; Kürtçe, metin dili değil ama metnin anlamlandırılmasında bir “anlatım dili” işlevi görmektedir. Bu durum, müderrislerin Arapça metinleri Kürtçeye çevirerek açıklama ihtiyacını doğurmakta ve Kürtçeye özgü didaktik bir söylem biçiminin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Saha verilerimiz, bazı müderrislerin metin dili ile eğitim dilinin farklılaşmasından doğan gerilimi dengelemek amacıyla, Arapça cümlelerin okunduktan sonra Kürtçeyle açıklanması gibi “ikili kodlama” yöntemini kullandıklarını göstermektedir. Örneğin, K12 kodlu bir katılımcı, bu durumu şöyle dile getirmektedir: “Metin Arapça ama biz anlamazsak hoca Kürtçeyle açıklıyor. Hatta seydamin seydası bazı metinlere Kürtçe şerh yazmış.” Bu ifade, metin dili Arapça olsa dahi, Kürtçenin anlamlandırma sürecinde aktif bir “anlatım dili” olarak işlev gördüğünü ve bu durumun bazı durumlarda metin üretimine de yansıdığını göstermektedir.

“İletişim dili” ve “anlatım dili” gibi kavramlar daha çok etkileşim süreçleriyle ilişkilidir. “İletişim dili” ve “anlatım dili”, daha çok bireyler arası etkileşimsel ve ifade yönüyle öne çıkan kavramlardır. “İletişim dili”, medrese ortamındaki gündelik konuşmalar, talebe-hoca ilişkileri ve arkadaşlar arası sosyal etkileşimde kullanılan dili

ifade ederken; “anlatım dili”, müderrisin ilmî konuları ifade biçiminde kullandığı dili tanımlar. Bir başka ifadeyle iletişim dili, talebeler ile öğretici arasında veya talebelerin kendi aralarında kullandıkları gündelik dili; anlatım dili ise bireyin bilgiyi organize ederek ifade ettiği dili tanımlar. Bu ayırım, bilhassa çokdilli ortamlarda belirginleşir. Talebe, öğretim dilini anlamakta zorlandığında anlatım dili olarak anadiline dönebilir. Sahadan elde edilen veriler, müderrislerin neredeyse tamamının, ders anlatımlarında Kürtçeyi tercih ettiklerini ve Kürtçenin bu anlatım biçimi üzerinden belirli bir kavramsal zenginlik geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin, K09 numaralı katılımcı, “Seyda derste metni Arapça okutur, irabımız yanlışsa düzeltir. Anlamakta zorlanırsak Kürtçeye tercüme eder. Ve ders boyunca Kürtçe konuşur. Sadece bazen metni anlamıyorsak Arapçaya döner. Ama anlatırken hep Kürtçe.” diyerek bu iki kavram arasındaki farkı açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

“Öğrenme dili” ve “ifade dili”, bireyin bilişsel süreçlerine odaklanan iki kavramdır. “Öğrenme dili” talebenin zihinsel süreçlerle bilgiyi işlediği, yani içselleştirdiği dili ifade eder. Bu kavram, öğrenim sürecinin bilişsel boyutunu yansıtır ve öğrenenin anadili ile öğretim dili farklıysa öğrenme dili önemli bir aracı işlevi görür. Benzer şekilde “ifade dili”, bireyin öğrendiği bilgiyi yeniden üretirken başvurduğu dili temsil eder. Bu açıdan ifade dili ile anlatım dili örtüşebilir, ancak ifade dili daha çok akademik performansla ilişkilidir. Talebe, öğretim dili Arapça olsa bile, öğrenme sürecinde Kürtçeyi bir iç dil olarak kullanabilir. Başka bir deyişle, ifade dili, derste sözlü anlatımda veya yazarak çalışma gibi talebenin öğrendiği bilgiyi yeniden üretirken başvurduğu dili temsil eder. Bu iki kavram, özellikle çokdilli bireylerde anadilinin öğrenme sürecinde ne denli belirleyici olduğunu gösterir. Nitekim K15 numaralı katılımcı, “Ez dibim pêşî bi xwe fehm bikim bi kurdî. Heke fehm kirim, ez ê Arabî jî fehm bikim.” (Önce Kürtçe olarak anlamaya çalışıyorum. Anlarsam Arapçasını da anlıyorum.) diyerek Kürtçeyi öğrenme dili olarak nasıl kullandığını açıkça belirtmiştir.

“İkincil öğrenme dili” ve “aracı dil” kavramları, özellikle çokdilli ortamlarda ortaya çıkan dilsel ihtiyaçlara yanıt verir. “İkincil öğrenme dili” kavramı, bireyin anadili dışında öğrenim sürecine dâhil ettiği yardımcı veya tamamlayıcı dili ifade eder. Medrese örneğinde bu genellikle Arapça olurken, bu süreçte Kürtçe “ikincil öğrenme dili” veya bir tür “aracı dil” olarak da görev üstlenebilir. Bu noktada “aracı dil” kavramı, hem yukarıda değinilen kavramlarla ilişki içinde hem de onlardan ayrılan bir pozisyona sahiptir. “Aracı dil”, çoğunlukla bir dilin pedagojik amaçlarla diğer diller arasında köprü

işlevi görmesi anlamına gelir. Medreselerde Kürtçe, Arapça kaynakların talebelere aktarımında bir “anlama aracı” olarak kullanıldığında, eğitimsel ve kültürel bir çeviri zemini işlevi görmektedir. Bu durum, özellikle farklı etnik veya dilsel arka plandan gelen talebeler açısından Kürtçenin bir tür geçiş dili/köprü dil (bridge language) olarak konumlandırılmasına neden olmaktadır. Nitekim K03 numaralı katılımcı, “Bingöl’den gelen Zaza arkadaşlarımız vardı. Kürtçeyi de Arapçayı da bilmiyorlardı. Emsile, Bina okurken basit Kürtçeyi öğrendiler. Sonra da Arapçayı Kürtçeyle çözdüler.” ifadesiyle Kürtçenin dil öğrenimi sürecinde köprü işlevi gördüğünü açıkça vurgulamıştır.

“Akademik dil” ve “kültürel taşıyıcı dil” ise daha geniş ve derin düzeydeki işlevleri tanımlar. “Akademik dil”, daha çok kavramsal, soyut ve sistematik düşüncüyü aktarmaya elverişli, bilimsel birikimin kodlandığı dil formudur. Medrese pratiği içinde, Arapçanın karmaşık gramer ve terminolojisiyle ilişkili olan bu işlev, genellikle Arapça üzerinden yürütülse de, Kürtçede oluşan didaktik söylem de kendi akademik sözcük varlığını geliştirmektedir. “Kültürel taşıyıcı dil”, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kültürel kodların, değerlerin, simgelerin ve tarihsel hafızanın taşınmasını sağlayan dil olarak tanımlanır. Medreselerde Kürtçe bu işlevi sıklıkla üstlenmekte; bireyin yalnızca öğrenmesini değil, ait olduğu kültürle bağ kurmasını da mümkün kılmaktadır. Bu anlamda Kürtçe, yalnızca bir eğitim dili değil; aynı zamanda medrese geleneğinin halkla ilişkisini kuran, kuşaklararası kültürel aktarımı mümkün kılan temel bir dil olarak işlev görmektedir.

“Gölge dil” ve “kod değiştirimi dili” kavramları, çokdillilik ortamlarında ortaya çıkan dilsel stratejilere işaret eder. Gölge dil, eğitim sürecinde görünürde birincil olmayan ama öğrenme süreçlerini yönlendiren veya etkileyen dil biçimi olarak tanımlanır. Kürtçe çoğu zaman Arapça merkezli öğretim sürecinde bir gölge dil olarak işlev görmektedir. “Kod değiştirimi dili” ise çokdilli ortamlarda bireyin ihtiyaç doğrultusunda bir dilden diğerine geçerek anlam üretmesini sağlayan pratik bir stratejidir. Sahada sıkça gözlenen bir pratik olan Arapça-Kürtçe geçişleri, bu durumun en net örneğidir. Müderrisin bir cümleyi Arapça okuduktan sonra Kürtçeye geçmesi; talebenin cevap verirken iki dili birden kullanması; yine talebelerin kendi aralarındaki müzakerelerde Türkçe-Kürtçe arasında geçiş yapmaları bu tür kod değiştiriminin pedagojik işlevini göstermektedir.

Son olarak, “din dili” kavramı medrese bağlamında hem metinsel hem de ritüel düzeyde özel bir yere sahiptir. Klasik anlamda din dili, ibadet, dua, vaaz gibi dinî pratiklerin icrasında kullanılan dili ifade eder ve bu bağlamda Arapçanın ayrıcalıklı

konumu devam etmektedir. Ancak Kürtçenin medrese ortamında ilmî meselelerin anlatımı, dinî hükümlerin açıklanması ve halkla dinî etkileşimler gibi sahalarda kullanılması, bu dili aynı zamanda işlevsel bir din dili haline getirmektedir. Din dili her ne kadar genellikle Arapça olsa da bireylerin dinî anlamlandırmaları çoğu zaman anadillerindeki kavrayışla şekillenir. Sahada sıkça duyulan ifadelerden biri olan “Millete fikhı, ilmihali sade Kürtçe anlatacaksın.” söylemi, bu dönüşümün pratik düzeydeki yansımasıdır.

Sonuç olarak, medreselerdeki Kürtçe kullanımı çok katmanlı, çok işlevli ve kavramsal olarak iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. “Eğitim dili”, “öğretim dili”, “öğrenme dili”, “iletişim dili”, “anlatım dili”, “ifade dili”, “gölge dil”, “akademik dil”, “kültürel taşıyıcı dil”, “yardımcı dil”, “talî dil”, “aslî dil”, “ikincil öğrenme dili”, “kod değiştirimi dili”, “aracı dil”, “din dili”, “metin dili” ve “kaynak dili” gibi kavramlar hem kendi içinde hem de birbirleriyle ilişkili olarak Kürtçenin farklı düzlemlerdeki işlevselliğini ortaya koymakta ve bu kavramların her biri aynı zamanda, medrese Kürtçesinin çok katmanlı doğasını anlamak açısından birer analitik araç sunmaktadır. Bu kavramsallaştırmalar, medrese Kürtçesi olarak tanımlanabilecek özgül bir dilsel formun hem oluşumuna hem de korunmasına katkı sağlamakta, aynı zamanda Kürtçenin dilsel çeşitliliğini ve kültürel taşıyıcılığını kurumsal düzlemde pekiştirmektedir. Yukarıdaki kavramların her biri, medrese gibi çokdilli ve çok katmanlı eğitim ortamlarında farklı roller üstlenmektedir. Ancak bu rollerin çoğu zaman iç içe geçmesi, kavramlar arasında net sınırlar çizilmesini zorlaştırmaktadır.

Özellikle “Ez xulamê teme!” (Kölenizim!), “Belê seyda!” (Evet, seydam!), “Keremke seyda!” (Buyur seydam!) ve “Awfke seyda!” (Affedin seydam!) gibi saygı ifadeleri, medrese talebelerinin dilsel pratiklerinde sıklıkla gözlemlenen, kalıplaşmış söylem örnekleridir. Bu tür ifadeler, sadece bireysel saygının bir göstergesi olmanın ötesinde, medrese kurumunun dilsel iklimini ve hiyerarşik yapısını da yansıtan söylemsel yapılarıdır. Sosyolinguistiğin “kurumsal söylem” bağlamında incelediği bu tür kalıplar, dilin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal ilişkileri düzenleyen ve belirleyen bir normlar bütünü olduğunu da gösterir. Bu söylem kalıplarının, gözlem yaptığımız medreselerdeki talebeler ve müderrisler tarafından içselleştirilmiş olması, medrese pratiğinin bir tür *dilsel habitus* yarattığını ve bu habitusun talebeden talebeye, kuşaktan kuşağa aktarıldığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların, bu tür ifadelerin gelenekselliğini vurgulaması ve bu dilsel pratiklerin bir kişinin medrese geçmişine işaret

ettiğini belirtmeleri, dilin sosyal aidiyetleri tanımlama ve ayırt etme gücünü açıkça ortaya koyar.

Tarihsel süreçte, Kürt dilinin merkezi devlet mekânizmaları tarafından dışlanması ve resmî statüden mahrum bırakılması, dilin kurumsal gelişimini ciddi biçimde sekteye uğratmıştır. Ancak “alternatif kurumsallık” kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, medreselerin Kürtçeyi eğitim dili olarak kullanması, bu marjinalleştirme sürecine karşı direnç noktaları oluşturmuş ve Kürtçenin gündelik hayatın ötesinde kurumsal bir alanda varlık göstermesini sağlamıştır. Medrese geleneği, bu yönüyle hem bir eğitim kurumu hem de dilsel ve kültürel muhafazanın taşıyıcısı olarak işlev görmüştür. Dilin bir eğitim aracı olarak kullanılması, aynı zamanda onun kültürel sermaye olarak yeniden üretimini de mümkün kılmış; böylece Kürtçenin sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir kimlik ve aidiyet unsuru olarak yeniden inşasına katkı sunmuştur.

Bu bağlamda K14 numaralı katılımcının, Kürtçeyi “Allah’ın Kürtlere emanetidir hem de Allah’ın bir ayetidir.” şeklinde tanımlayarak dile atfettikleri kutsallık, dilin sadece seküler bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir dinî ve manevi değer taşıyıcısı olarak da görüldüğünü ortaya koyar. Bu tür metaforik tanımlamalar, dilin sosyokültürel meşruiyetini artırmanın yanı sıra, onun korunmasına yönelik ahlakî ve dinî sorumluluk duygusunu da pekiştirir. Medrese bağlamında Kürtçeye sahip çıkılması, sadece dilin varlığını korumaya yönelik bireysel ve teknik bir çaba değil, aynı zamanda kolektif hafızanın, kimliğin ve kültürel devamlılığın korunmasına yönelik stratejik bir duruş olarak da değerlendirilebilir.

3.6.2. Müderrisin Kürtçeyi Kullanımı

Müderrislerin medrese ortamında Kürtçe kullanımları, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda pedagojik, ideolojik ve kimliksel bir pratik olarak da ele alınmalıdır. Bu bağlamda Fishman’ın “alan” kavramı, dilin “hangi sosyal ortamda, hangi katılımcılar arasında, hangi amaçla ve hangi konu” çerçevesinde kullanıldığını açıklamak için etkili bir kuramsal çerçeve sunar (Fishman, 1972a, s. 15). Fishman’a göre dil kullanımı, belli “alan”larda farklı kodların tercih edilmesiyle yapılandırılır ve bu alanlar genellikle aile, din, eğitim, arkadaş çevresi gibi toplumsal ortamları kapsar.

Fishman’ın “alan” teorisine göz önünde bulundurulduğunda, medrese ortamı çoklu alanların iç içe geçtiği bir yapıdır. Bu çerçevede, müderrislerin Kürtçeyi farklı alanlara göre nasıl kullandıkları aşağıdaki şekilde detaylandırılabilir:

Kürtçe, birçok medresenin “eğitim alanı”nda, tedrisin ilk evrelerinde “öğrenme kolaylaştırıcısı” olarak kullanılır. Talebelerin Arapça gramer kitaplarını anlamaları için basit ve sade Kürtçe eserler okutulur. Arapça metinlere geçildiğinde de açıklamalar çoğunlukla Kürtçe yapılır. Bu, öğrenme dili (language of learning) ve öğretim dili (language of instruction) işlevine karşılık gelir. Fishman’ın tanımıyla burada ana kod olan Arapçanın işlevsel yeterliliği, talebelerin yeterlik düzeylerine göre Kürtçe ile desteklenerek genişletilir (1972a, s. 20). K13 numaralı katılımcı, bu durumu “Talebeye Arapça sarf kitabı ‘el-İzzi’yi açıklarken, ‘haza ism, haza fiil’ diye başlıyoruz. Ama izahatı hep Kürtçe yaparız, yoksa yeni başlayan talebeler anlamayabilir.” Sözleriyle açıklamaya çalışmıştır. Anlaşılacağı üzere bu örnekte Kürtçe, pedagojik aracı dil olarak işlev görmektedir.

Müderis ile talebe arasındaki gündelik hayat etkileşimlerinde, yemek saatlerinde, dinlenme aralarında veya disiplin uyarılarında Kürtçe neredeyse tek kod olarak işlev görür. Bu da Kürtçenin iletişim dili (language of communication) rolünü gösterir. Fishman bu tür kullanımı, “kişiler arası yakınlık”ın güçlü olduğu alanlarda yerel dilin baskın olması olarak açıklar (1972a, s. 27). Nitekim K11 numaralı katılımcı, “Talebeye bir şey dediğimizde, nasihat da olsa, uyarı da olsa hep Kürtçe deriz. Çünkü hem ben hem de talebe ne demek istediğimizi çok daha iyi biliriz.”

Derslerde Arapça metinler okunurken, bunların tefsiri veya şerhi yapılırken Kürtçe kullanılır. Bu bağlamda Kürtçe, din dili (language of religion) olmaktan çok, dinî anlatım dili (language for religious elaboration) işlevindedir. Fishman’ın modelinde bu, “üst” ve “alt” dil işlevleri arasında dinamik bir kod geçişiyle açıklanır. K17 numaralı katılımcı, “Metinden birkaç cümle okuruz, sonra orada ne denildiğini, şerhini Kürtçe ile yaparız ki talebe anlasın.” Bu kullanım, kod değiştirimi (code-switching) pratiğinin dinî alanda işlevsel olarak nasıl yapıldığını da gösterir (1980, s. 22).

Kürtçe, medrese ortamında yalnızca bilgi taşıyıcısı değil, aynı zamanda kültürel kimliğin aktarıcısıdır. Talebeye aktarılan kıssalar, menkıbeler, hikâyeler ve ahlakî öğretiler çoğunlukla Kürtçe sunulur. Bu, Kürtçeyi kültürel taşıyıcı dil (language of cultural transmission) kılar. K17 numaralı katılımcı, “Seyda bazen dersten sonra Mevlana Halid’den veya kendi şeyhinden söz ederdi. Bunların irşad ve tebliğ faaliyetlerini hep Kürtçe anlatırdı.” şeklinde seydalarından örnekler vermiştir.

Bazı medreselerde, özellikle merkezî dinî otoritenin veya resmi denetimin olmadığı bölgelerde, Kürtçe aynı anda hem görünür hem de görünmez bir işlev taşır. Arapça, formel metin dili olarak öne çıkarken, Kürtçe “gölge dil” (shadow language) olarak işlevini sürdürür. Bu Fishman’ın tanımladığı alanlar arası geçirgenliğe iyi bir örnektir (1972b, s. 440). K19 numaralı katılımcının, “Kitabı Arapça okutuyoruz ama talebeler esas konuyu Kürtçe anlattığımızda anlıyor. O yüzden Kürtçeyi metin dili olmasa da hep kullanıyoruz.” şeklindeki ifadesi, bu dil değişimlerine iyi bir örnektir.

Müderisler için Kürtçe, yalnızca işlevsel bir araç değil, aynı zamanda etnik ve kültürel bir aidiyet göstergesi olabilir. Fishman’a göre dil ile kimlik arasındaki bağ, bireyin belli bir alanda dil seçiminde bulunmasında temel belirleyicidir (1991, s. 84). Medrese ortamında Kürtçenin kullanımı, bu açıdan sadece pedagojik değil, aynı zamanda etnolingüistik bir duruş olarak da değerlendirilebilir ve dolayısıyla bu da Kürtçenin meşruiyet sağlar. K20 numaralı katılımcı, bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “Bizim medrese tamamen Kürtçedir. Arapça metinler okuturuz ama gönül Kürtçe konuşur.”

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, Fishman’ın alan modeli, Kürtçenin medrese ortamında çok katmanlı bir işlevsellik taşıdığını göstermektedir. Kürtçe bu bağlamda, öğretim dili olarak Arapça içeriğin aktarımında, iletişim dili olarak gündelik etkileşimde, akademik dil olarak içerik çözümlemesinde, anlatım dili olarak ders ve müzakerelerde, kültürel taşıyıcı dil olarak yerel değerlerin aktarımında, gölge dil olarak resmi olmayan öğretim bağlamlarında işlevsellik kazanmaktadır. Bu çok işlevli yapı, Fishman’ın alan modelinin gerçek ortamlarda ne kadar esnek ve açıklayıcı olduğunu ortaya koyar.

3.6.3. Müderisin Kürtçe Algısı

Müderislerin medrese ortamında Kürtçe dil yeterliklerine dair öz algıları, yalnızca dil becerilerinin bireysel düzeyde değerlendirilmesini değil, aynı zamanda dilin işlevselliği, meşruiyeti ve akademik potansiyeli üzerine inşa ettikleri söylemleri de içerir. Bu bağlamda müderislerin Kürtçeye dair konuşma, dinleme, okuma, anlama ve yazma becerileri hakkındaki öz algıları, onların hem pedagojik pratiklerine hem de ilmî üretim ideallerine doğrudan etki eder. Fishman’ın alan modelinden hareketle, burada dil yeterliklerinin bireysel düzeydeki farkındalığı, “akademik alan” içindeki konumlanışla doğrudan ilişkilidir (1972a, s. 28; 1991, s. 123). Aşağıda, müderislerin Kürtçeye dair dilsel yeterlik algıları ve akademik/ilmî Kürtçe üretim hakkındaki görüşleri bağlamında

saha örnekleri sunulmuştur. Bu örnekler farklı yaş gruplarından, medrese tecrübesi farklı düzeylerde olan ve Mardin il sınırları içindeki müderrislerin anlatılarına dayalı olarak nitel araştırma yöntemleriyle sahadan elde edilmiş söylem alıntılarıdır. Her bir örnek, Fishman'ın alan modeli bağlamında; pedagojik-dinî alan, gündelik iletişim alanı, akademik/ilmî üretim alanı gibi farklı bir alt alanı temsil etmektedir.

Müderrisler, genel olarak Kürtçeyi akıcı ve doğal bir biçimde konuştuklarını ve bu dildeki sözlü mesajları rahatlıkla anlayabildiklerini ifade etmektedirler. Bu becerilerin, hem gündelik iletişimde hem de öğretim süreçlerinde aktif ve sürekli biçimde kullanılması nedeniyle yüksek düzeyde işlevsel olduğu ve Kürtçenin müderrisler açısından bir “doğal dil”⁴⁶ statüsünde değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcıların anlatımlarında, Kürtçenin sözlü biçiminin çeşitli şiveler ve ağızlar arasında geçişkenlik gösterebildiği; bununla birlikte bu çeşitliliğin, iletişimin genel akışını bozacak ölçüde bir engel teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Bu durumu örnekleyen K13 numaralı katılımcı, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin algısını şu sözlerle dile getirmiştir: “Konuşmamda bir sıkıntı yok, elhamdülillah. Talebelere ne anlatacaksam Kürtçeyle anlatırım. Seyda arkadaşlarla da hep Kürtçe konuşuruz. Anlamam da aynı şekilde iyidir. Bize biri Kürtçe konuşsa hemen anlarız. Ama bazı gençler mesela televizyonda çıkan Kürtçeyi anlayamıyor; çünkü o biraz farklı.” Bu ifade, müderrisin sözlü dil kullanımında yüksek bir yeterlilik algısına sahip olduğunu ve Kürtçeyi hem talebelerle hem de meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde aktif bir araç olarak kullandığını göstermektedir. Aynı zamanda, Kürtçenin medya gibi farklı toplumsal alanlarda sergilediği biçimsel çeşitliliğin farkında olduğu ve bu çeşitlilik bağlamında genç kuşaklarla olan algısal farklara dikkat çektiği de anlaşılmaktadır.

Benzer biçimde, K12 numaralı katılımcı da Kürtçeyi eğitim ortamında açıklayıcı ve anlatıcı bir araç olarak etkin kullandığını belirtmiştir: “Ben kendimi bildim bileli Kürtçe konuşurum. Babam da ‘mele’ idi. Bizimle evde, sokakta, her yerde Kürtçe konuşurdu. Konuşmakta zorlanmam. Hatta bazen talebenin anlamadığını görünce tekrar tekrar farklı örneklerle Kürtçeyle izah ederim.” Bu beyan, müderrisin yalnızca Kürtçeyle kurulan gündelik sözlü iletişimi değil, aynı zamanda pedagojik açıklamalar yapma noktasındaki özgüvenini ve işlevsel hâkimiyetini de gözler önüne sermektedir.

⁴⁶ İnsana özgü çift eklemli iletişim araçlarına *doğal dil* (natural language) denir. Doğal diller uzlaşım sal nitelikli olup tarihsel süreç içinde değişim göstermektedirler. Türkçe, İngilizce, Almanca, Hintçe vb. doğal dillerdir. Karşıtı yapay dildir.

Katılımcının pedagojik açıklama sırasında farklı örneklerle yeniden formülasyon yapması, Kürtçeye ilişkin hem dilsel hem de öğretimsel yetkinliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, bazı katılımcılar şive farklılıkları ve kuşaklar arası dil değişimi nedeniyle zaman zaman iletişimsel zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu durumu ifade eden K14 numaralı katılımcı şöyle demektedir: “Kürtçeyi iyi konuşuyorum, ama bazen talebeler farklı kelimeler kullanıyor, onları anlamıyorum. Ya gençlerin dili değişmeye başlamış, veya ben yaşlanmışım. Bizim bildiğimiz kelimelerle aynı şeyi söylemiyorlar. Ama genele bakarsak Kürtçeye rahat anlaşıyorum.” Bu ifade, katılımcının genel itibarıyla sözlü iletişim becerisine olan güvenini koruduğunu, ancak talebelerle arasındaki kuşak farkının bazı kelime seçimlerinde anlam farklılıklarına neden olduğunu vurgulamaktadır. Böylece müderrisin, sadece bireysel dil becerilerine değil, sözlü iletişimin toplumsal ve kuşaksal yönlerine de duyarlı bir farkındalık geliştirdiği görülmektedir.

Dil edinimi ve aşınması süreçleri açısından dikkat çekici bir örnek K10 numaralı katılımcıya aittir. Şehirde büyüyen bu müderris, eğitim dili olarak Türkçeye yoğun biçimde muhatap olmuş; ancak daha sonra medrese ortamında Kürtçeyi yeniden etkin bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Kendi ifadesiyle: “Ben şehirde büyüdüm, evde Kürtçe konuşurduk ama okul tamamen Türkçeydi. O yüzden medreseye başladığımda hafızamı tazeledim. İnsan işin içine girince hatırlamaya başlıyor. Şimdi evde, medresede, dışarda, konuşurken dilim daha rahat.” Bu örnek, çocuklukta edinilmiş olan Kürtçenin, okul döneminde maruz kalınan tekdilli Türkçe eğitim ortamı nedeniyle kısmen zayıfladığını; ancak medrese ortamında, dilin aktif kullanımının yeniden artmasıyla birlikte bu becerinin canlandığını göstermektedir. Dolayısıyla, müderrisin sözlü Kürtçe kullanımına ilişkin yeterlilik algısı, ortam ile toplumsal çevreye bağlı olarak yeniden şekillenmekte ve zaman içinde tekrar güç kazanmaktadır.

Müderrislerin önemli bir bölümü, Arap harfleriyle yazılmış klasik Kürtçe metinleri okuma ve anlama konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Özellikle Mewlûd, Eqîdeya Îmanê, Nûbihara Biçûkan, Nehcu’l-Enâm, Ehmedê Xanî’nin Mem û Zîn’i, ve Melayê Cizîrî’nin Divan’ı gibi medrese geleneğinde sıklıkla okutulan eserler, katılımcılar tarafından tanındık ve anlamlandırılabilir metinler olarak değerlendirilmektedir. Ancak aynı yeterlilik düzeyi, Latin alfabesiyle kaleme alınmış modern Kürtçe metinler söz konusu olduğunda düşüş göstermektedir. Bu farklılık hem alfabe temelli bir okuma zorluğu hem de modern metinlerdeki kavramsal yenilik ve

terminolojik yoğunluk gibi içeriksel nedenlerle açıklanmaktadır. K18 numaralı katılımcı, bu durumun hem klasik metinlere olan yatkınlık hem de modern metinlerle karşılaştığında yaşanan güçlüğü ortaya koyacak şekilde ifade etmiştir. “Biz medresede Mewlûd, Eqîdeya Îmanê, Nûbihara Biçûkan gibi klasik Kürtçe metinleri okurduk. Ama son zamanlarda yazılan bazı kitapları anlamakta zorlanıyorum. Yeni yazılmış kitaplarda kullanılan bazı kelimeler, ifadeler bana yabancıymış gibi geliyor.” Bu ifade, müderrisin klasik Kürtçeye dayalı metinleri anlamakta herhangi bir güçlük çekmediğini; buna karşın çağdaş yazılı Kürtçenin gerek kelime dağarcığı gerekse terimsel yapılanması nedeniyle bilişsel bir mesafe oluşturduğunu göstermektedir. Böylece, müderrisin yazı dili yeterliği; tarihsel ve işlevsel farklılıklar temelinde, klasik metinlerde yüksek, modern akademik metinlerde ise sınırlı bir yeterlik algısı şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Okuma pratiği ve medya ile temas düzeyi açısından da benzer bir durum gözlemlenmektedir. K18 numaralı katılımcı, Latin alfabesiyle yazılmış güncel Kürtçe yayınlara erişimin hem kişisel hem de kurumsal düzeyde kısıtlı olduğunu dile getirmiştir. “Kürtçe gazete veya dergi çok fazla okumuyorum. Zaten medreseye öyle şeyler az geliyor. Ama bana bir yazı getirseler, yavaş da olsa okuyup anlarım.” Bu ifade, yazılı metinlere maruz kalmanın sınırlı olduğunu ve medrese ortamında çağdaş Kürtçe kaynakların dolaşımda olmadığını göstermektedir. Bu durum, bağlamsal dil gelişimi açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Zira dil becerileri, yalnızca bireysel yeterlilikle değil, aynı zamanda bu yeterliğin aktif olarak kullanıldığı sosyal ve kurumsal bağlamlarla da doğrudan ilişkilidir. Kürtçenin yazı sistemine dair tercih ve alışkanlıklar da müderrislerin okuma yeterliğinde önemli bir rol oynamaktadır. K13 numaralı katılımcının şu ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: “Latin alfabesiyle yazılan Kürtçeyi okurken zorlanıyorum. Biz Arap harfli olanlara alışkınız. Zorlandığım için bazı metinleri talebelere okutuyorum.” Bu örnekte, okuma sürecindeki güçlükler yalnızca içeriksel değil, alfabe kökenlidir. Arap harfli Kürtçeye duyulan aşinalık, Latin alfabesiyle yazılmış metinlere karşı bir yabancılaşma yaratmakta; bu da hem bireysel anlama sürecini hem de pedagojik aktarımı doğrudan etkilemektedir. Müderrisin, okumakta zorlandığı metinleri talebelerine okutturması, hem alfabe temelli bir engeli aşma çabasını hem de bu durumun öğretim sürecinde yarattığı pratik zorlukları göstermektedir.

Medrese geleneği içerisinde yetişen müderrislerin büyük çoğunluğu, sözlü Kürtçe kullanımında yüksek bir yeterlilik sergilemelerine karşın, yazılı Kürtçeye yönelik tutumlarında belirgin bir çekingenlik gözlemlenmektedir. Bu çekingenliğin altında yatan

nedenler çok katmanlı olup hem bireysel yazma pratiğine ilişkin sınırlılıklar hem de yazılı Kürtçeye dair yapısal ve normatif belirsizlikler bu durumu beslemektedir. Özellikle Kürtçede yazım kurallarına dair standart bir uzlaşma eksikliği, terim üretimi konusunda duyulan yetersizlik algısı, Latin alfabesiyle yazılan metinlere düşük aşinalık ve medrese geleneğinde var olan zengin yazılı Kürtçe mirasa erişimde yaşanan zorluklar bu çekingenliğin başlıca bileşenleri arasında yer almaktadır. K19 numaralı katılımcının ifadeleri bu bağlamda oldukça açıklayıcıdır. “Yaz desen, dinî kitap yazarım, şiir de yazarım ama Kürtçeyle akademik bir şey yazmak zor. Çünkü hangi kelimeyi nasıl kullanacağımı bilemiyorum. Bir de alfabe meselesi var. Arap harflerini mi, Latin alfabesini mi kullanacağım?” Bu beyan, müderrisin yazılı üretime ilişkin öz yeterlik algısının bağlama göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı, geleneksel dinî metin veya şiir türlerinde yazı üretmeye dair özgüven sahibidir. Ancak akademik içerikli Kürtçe yazı söz konusu olduğunda terim seçimi, anlam aktarımı ve alfabe tercihi gibi meseleler ciddi bir belirsizlik alanı oluşturmaktadır. Burada yazma eylemi, üretken bir süreçten çok, sözlü pratikleri destekleyen ve ancak belirli çerçeveler içinde mümkün hale gelen bir beceri olarak şekillenmektedir. Özellikle Arap harfleri mi yoksa Latin alfabesi mi şeklindeki alfabe ikilemi üretimi doğrudan sekteye uğratan bir karar alanı haline gelmiştir.

Benzer biçimde, K10 numaralı genç kuşak müderrisin ifadesi yazılı Kürtçeye yönelik istekli ancak terimsel üretimde zorlanan bir tutumu yansıtmaktadır. “Ben üniversite mezunuyum. Kürtçeyle köşe yazısı, deneme yazarım. Ama Türkçe kadar hızlı yazamam. Terimleri bulmak zaman alıyor. Bazen kendimiz uyduruyoruz.” Bu örnek, özellikle genç müderrislerin yazılı Kürtçeye dair ilgisinin görece yüksek olduğunu; ancak bu üretimin süreklilik ve hız kazanmasında kavramsal alanı dolduracak uygun terimlerin eksikliğinin ciddi bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Katılımcının “bazen kendimiz uyduruyoruz” ifadesi, bir yandan dilsel yaratıcılığı gösterirken öte yandan ortak bir terminolojik standardın olmayışına dikkat çekmektedir. Bu durum, bireysel çabaların sınırlı bir üretim kapasitesine sıkışmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, K20 numaralı katılımcının görüşü, farklı bir yazma pratiğini örneklemektedir. “Kürtçeyle ilmî bir yazı yazmak kolay. Arapçadan Kürtçeye tercüme ettiğim bazı metinler var, çok rahat çevirdim. İstilahları nasıl kullanacağım belli.” Burada söz konusu olan yazma biçimi, yaratıcı veya özgün içerik üretiminden çok, Arapçadan Kürtçeye anlam aktarıma dayalı bir çeviri faaliyetidir. Bu çeviri süreci, geleneksel medrese terminolojisinin belirli bir

çerçevede zaten sabitlenmiş olması nedeniyle, terim kullanımı ve yapılandırma konusunda müderrise bir tür epistemolojik güvenlik alanı sunmaktadır. Katılımcının herhangi bir çekingenlik veya belirsizlik yaşamadan üretim yaptığını ifade etmesi, bu bağlamda hem terimsel normun hem de içeriksel sınırların netliğini yansıtmaktadır.

Medrese çevresinde yetişen müderrisler arasında Kürtçeyle akademik ve ilmî üretim yapma yönünde genel bir eğilim ve istek mevcuttur. Bu yönelim, hem dilsel aidiyetin güçlendirilmesi hem de bilgi üretiminin yerel ve anlaşılır kılınması açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Ancak bu istek, çeşitli kurumsal, dilsel ve simgesel engeller nedeniyle sıklıkla fiilî üretime dönüşmemektedir. Saha bulguları, müderrislerin Kürtçe akademik üretime yönelik tutumlarını belirleyen üç temel etken olduğunu ortaya koymaktadır: Meşruiyet algısı ve toplumsal ciddiye sorunu, terminolojik ve yapısal dağınıklık, kurumsal ve kolektif destek eksikliği.

Kürtçeyle akademik metin üretme arzusuna rağmen bu üretimin meşruiyeti noktasındaki belirsizlik, birçok müderrisin yazılı üretime mesafeli yaklaşmasına neden olmaktadır. K10 numaralı katılımcı, bu durumu açık biçimde dile getirmiştir. “Kürtçeyle kitap yazmak isterim. Ama biri çıkıp ‘Senin yazdığın ilim kitabı olmamış.’ dese ne diyeceğim. Çünkü bizde Kürtçeyle yazanlar Arapça yazanlar kadar ‘âlim’ görülüyorlar. Oysaki medresede en derin mevzuları Kürtçeyle anlatıyoruz.” Bu ifade, iki önemli algıyı yansıtmaktadır. Birincisi, müderrisin Kürtçeyle üretime ideolojik ve pedagojik düzeyde açık olduğu; ikincisi ise, Kürtçeyle yazılmış ilmî metinlerin medreseliler arasında yeterince saygın ve geçerli sayılmadığı yönündeki algının üretimi frenleyici bir etkide bulunduğu. Burada karşılaşılan sorun, yalnızca bireysel yeterlik eksikliği değil, aynı zamanda Kürtçenin akademik mecralardaki meşruiyetini sınırlandıran bakış açısidir. Buna ek olarak, dilin terminolojik altyapısındaki dağınıklık ve yazım kurallarının standartlaşmamış olması, müderrislerin üretim arzusunu gerçekleştirmede karşılaştığı bir diğer temel engeldir. K09 numaralı katılımcı, bu durumu “Ben isterim ki sosyoloji, felsefe, siyaset kitaplarını Kürtçeyle yazayım. Ama önce ıstılahını, yazım kurallarını, üslubunu öğrenmemiz lazım. Yoksa yazdığımız anlaşılmaz olur. Bizde bazen aynı şey için üç ayrı kelime kullanılıyor. Bu karmaşa çözülmeden yazmamız zor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu beyan, yalnızca teknik değil, aynı zamanda epistemik bir endişeye işaret etmektedir. Üretilcek akademik metinlerin açık, tutarlı ve disiplinlerarası geçerliliğe sahip olması için terimlerin ve dilsel normların netleşmesi gerektiği yönünde güçlü bir beklenti söz konusudur. Müderrisler, Kürtçeyle akademik üretim yapabilmek için

yalnızca dilsel yeterlik değil, aynı zamanda yapısal istikrar ve ortak edebî normlara da ihtiyaç duymaktadır.

Bu noktada müderrisler ile akademik Kürtçe yazım pratiği arasında zaman zaman söylemsel bir ayrışma olduğu da görülmektedir. K12 numaralı katılımcının yorumu bu duruma örnek teşkil eder. “Akademisyenler bazen Kürtçeyle yazıyorlar ama bizim anladığımız gibi yazmıyorlar. Bizim dilimiz halkla daha iç içe. Onları yabancılık dil gibi. Ama gene de çok önemli bir iştir bu, desteklemek lazım.” Burada dile getirilen görüş, Kürtçenin akademik yazımda kullanılmasına dair ilkesel bir destek içermekle birlikte, kullanılan dilsel düzeyin halktan kopuk ve fazla teknik olduğu yönünde bir mesafeyi de ifade etmektedir. Bu durum, akademik Kürtçenin medrese çevresiyle bağ kurabilmesi için daha kapsayıcı ve çift yönlü bir dilsel yakınlaşma stratejisi geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, müderrislerin bir kısmı Kürtçeyle ilmî üretimin hem dinî hem de toplumsal işlevi açısından vazgeçilmez bir hedef olduğunu vurgulamaktadır. K20 numaralı katılımcının ifadeleri bu bağlamda dikkat çekicidir. “Ben isterim ki Kürtçeyle akaid, kelam, fıkıh ve tefsir kitapları yazılsın. Bu bizim milletin kendi dilinde dinî öğrenmesi açısından önemli. Ama ciddi bir emek ve ekip ister. Çok vakit alacağından tek başıma yazmam zor.” Bu örnekte görüldüğü üzere, bireysel arzusun ötesinde kurumsal ve kolektif bir üretim yapısına duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Akademik/ilmî Kürtçe üretimin bireysel inisiyatiflerle sınırlı kalmaması, uzun vadeli planlamalarla desteklenen, disiplinlerarası ve ekip temelli çalışmalarla yürütülmesi gerektiği açık biçimde dile getirilmektedir.

Medrese geleneği içerisinde yer alan müderrislerin, üniversite kökenli Kürt akademisyenlerin Kürtçeyle yaptığı akademik üretimleri genel olarak olumlu ve saygılı bir tutumla karşıladıkları görülmektedir. Bu tutum, Kürtçenin bilgi üretiminde bir dil olarak meşruiyet kazanması yönünde atılmış adımların önemini farkında olunduğunu göstermektedir. Ancak bu olumlu yaklaşım, bazı eleştirel mesafelerle birlikte varlık göstermektedir. Müderrisler, akademik Kürtçe metinlerdeki terimsel yoğunluk, üslup karmaşası ve Batı menşeli söylem biçimlerinin metinleri anlaşılabilir/erişilmez kıldığını düşünmektedir. Bu durum, dilsel ortaklığa rağmen söylemsel bir ayrışmayı beraberinde getirmektedir. Kürtçeyle akademik üretim yapan akademisyenlere yönelik bu ikili algı, hem takdir hem de eleştiri içeren bir tutum olarak şekillenmektedir. K20 numaralı katılımcı bu çelişkili durumu “Kürtçeyle yazıyorlar ama biz onların yazdığı her şeyi anlamıyoruz. Bizim Kürtçemiz başka, onlarınki başka olmuş. Ama bu işler çok değerlidir.

Kürtçeyi ilim dili yapmak için çalışıyorlar.” şeklinde ifade etmektedir. Bu ifade, müderrisin dilsel farklılığa dikkat çekerek metinlerdeki anlaşılabilirlik sorununu vurgulamasına rağmen, ilkesel düzeyde bu üretimlerin meşru ve kıymetli olduğuna inandığını ortaya koymaktadır. Fishman’ın (1991, s. 92-94) dilsel alan ve dilsel meşruiyet kavramları bağlamında değerlendirildiğinde bu durum, Kürtçenin yüksek bilgi alanlarında kullanımına yönelik simgesel destekle birlikte, dilin yeni bağlamlara adapte olma sürecindeki güçlükleri de yansıtır.

Bu güçlüklerden biri de akademik metinlerdeki terim aktarımı ve dilin erişilebilirliğidir. K12 numaralı katılımcı bu konuya şu şekilde değinmektedir: “Bazı Kürtçe kitaplar çıktı, felsefe, siyaset üzerine. Bazılarını okudum. Güzel şeyler yazılmış. Ama metinlerde çok fazla Batıdan gelen ıstılahlar var. Sade yazsalar daha anlaşılır olur. Yine de çok kıymetli bir çaba.” Bu görüş, akademik dilin içerdiği yabancı terimlerin dilsel-anlamsal bir kopuş yarattığını ifade etmekte; ancak aynı zamanda bu çabaların dilin düşünsel alanlara açılması bakımından değerli olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla burada eleştiri, üretimin meşruiyetine değil, onun ifade biçimine yöneliktir. Müderrisler açısından metinlerin daha sade, yerli ve anlaşılır bir dille yazılması, akademik üretimle halk arasında daha güçlü bir bağ kurulması açısından önem arz etmektedir. Bu çabaların tarihsel bir boşluğu doldurduğu yönündeki kanaat, daha önce Kürtçeyle akademik üretim yapma imkânı bulamayan nesillerin duygusal ve tarihsel olarak bu üretimi sahiplendiğini göstermektedir. K19 numaralı katılımcının şu sözleri bu hissiyatı yansıtmaktadır: “Bazı hocalar Kürtçe tez, makale yazmışlar. Ben onlara çok saygı duyuyorum. Büyük iş yapıyorlar. Keşke biz de zamanında öyle yapsaydık. Şimdiki nesil bizden daha cesur.” Bu beyan, akademik üretimin yalnızca bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kuşaklar arası bir meşruiyet devri ve kolektif bir hafıza inşası olduğunu göstermektedir. Buradaki “keşke” ifadesi, aynı zamanda geçmişteki yapısal ve siyasal bariyerlerin bireysel düzeyde nasıl bir pişmanlık duygusuna dönüştüğünü de açığa çıkarmaktadır.

Bununla birlikte, müderrislerin vurguladığı temel beklentilerden biri de akademik üretim ile halk arasında bağ kurulması gerekliliğidir. K10 numaralı katılımcının değerlendirmesi bu noktayı açık biçimde ortaya koymaktadır: “Ben Kürtçeyle akademik metin yazarları destekliyorum ama onlar da halktan kopmamalı. Çok teknik yazınca anlamıyoruz. Biraz daha bizim gibi yazsalar iyi olur.” Burada dile getirilen görüş, akademik metinlerin anlaşılır, kapsayıcı ve toplumla iletişim kurabilen bir dille yazılması gerektiği yönündedir. Bu, yalnızca dilsel bir sadeleşme talebi değil, aynı zamanda

söylemsel kapsayıcılık arayışıdır. Müderrislerin talep ettiği bu yönelim, akademik Kürtçenin hem dil düzeyinde hem de anlam kurucu yapılar bakımından halkla ilişkili bir biçimde şekillenmesini öngörmektedir. Yeni kuşak müderrisler, hem klasik medrese eğitimiyle hem de modern akademik bilgiyle temasa geçmiş, çokdilli yeterlilikleriyle öne çıkan bir nesli temsil etmektedir. Bu grup, Kürtçeyi bir “üretim dili” olarak kavramsallaştırmakta, fakat bu üretimin gerçekleşebilmesi için ciddi bir kurumsal ve pedagojik altyapıya ihtiyaç duyulduğunu açıkça ifade etmektedir. Kürtçeye yönelik bağlılık duygusu ve üretim arzusu sürmekle birlikte, bu çaba henüz “akademik normlara uygunluk” ve “dilsel meşruiyet” konusunda tamamlanmamış bir sürecin içinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, K10 numaralı katılımcının şu ifadeleri, genç müderrislerin pozisyonunu net bir şekilde ortaya koymaktadır. “Ben hem Kürtçe hem Türkçe hem Arapça konuşuyorum. Ama akademik bir yazı yazacaksam Türkçeyi tercih ederim. Çünkü kaynaklar daha çok. Kürtçeyle de yazmak isterim ama önce ciddi bir eğitim sürecinden geçmem lazım.”

Bu ifade, üç temel boyutta analiz edilebilir:

1. Çokdillilik ve dilsel seçicilik: Katılımcı, hem Arapça, Türkçe hem de Kürtçede ileri düzey yeterliliğe sahip olduğunu belirtmekte, bu bağlamda işlevsel çokdillilik (functional multilingualism) sergilemektedir. Bu durum, dil seçiminin sadece duygusal değil, aynı zamanda pragmatik ve kaynak-temelli bir değerlendirme süreci olduğunu göstermektedir. Fishman’ın (1972b) alan temelli dil seçimi kuramına uygun olarak, akademik yazım alanında Türkçe tercih edilmekte, Kürtçeye ise potansiyel ama eksik bir üretim dili işlevi yüklenmektedir.
2. Kürtçeye yönelik potansiyel ve niyet: Katılımcının Kürtçeyle yazma arzusu, bu dilin yalnızca kültürel değil, aynı zamanda bilimsel ve düşünsel üretim için de geçerli bir araç olarak görüldüğünü ortaya koyar. Bu, genç müderrisler arasında Kürtçenin epistemik kapasitesine dair bir bilinç oluştuğunu göstermektedir. Ancak bu bilinç, henüz fiili üretime dönüşmemiş, “niyet düzeyi”nde kalmaktadır.
3. Kurumsal ve pedagojik destek talebi: Katılımcının “ciddi bir eğitim süreci lazım” ifadesi, yalnızca bireysel eksikliklere değil, yapısal bir boşluğa işaret etmektedir. Bu talep, akademik Kürtçenin öğretilmesi, yazım normlarının belirlenmesi, terminolojik birlik sağlanması ve dil içi standardizasyon

süreçlerinin kurumsal düzeyde gerçekleştirilmesi gerekliliğine işaret eder. Bu noktada genç müderrislerin beklentisi, yalnızca dilin simgesel meşruiyeti değil, aynı zamanda operasyonel işlevselliğinin sağlanmasıdır.

Genç kuşak müderrislerin bu yönelimi, hem geleneksel medrese eğitiminden aldıkları çokdilli arka planın etkisiyle, hem de çağdaş bilgiye erişimde kullandıkları stratejik dil tercihlerinin sonucu olarak şekillenmektedir. Kürtçe, bu grup açısından güçlü bir kimlik taşıyıcısı olmanın yanı sıra, akademik üretimde kullanılması arzulanan fakat henüz yeterince araçsallaştırılamamış bir dildir. Bu durum, genç müderrislerin yalnızca dilsel bir geçiş içinde olmadıklarını, aynı zamanda bilgi üretim rejimi içinde de konum arayışı yaşadıklarını göstermektedir.

Medrese kökenli müderrislerin Kürtçeye ilişkin dilsel öz-yeterlik algılarını ve akademik üretim motivasyonlarını çok boyutlu bir çerçevede ele aldığımızda, analizlerimiz şu sonuçlara işaret etmektedir: Elde edilen bulgular, müderrislerin Kürtçe kullanımına yönelik dilsel pratiklerinin genel anlamda yüksek bir işlevsellik taşıdığını, ancak bu pratiklerin farklı toplumsal ve kurumsal alanlarda dikkate değer ölçüde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Müderrisler genel itibarıyla Kürtçeyi sözlü iletişimde etkin ve özgüvenli biçimde kullanmakta; dinleme ve konuşma becerileri açısından yüksek bir yeterlik sergilemektedir. Buna karşılık, okuma ve özellikle yazma becerileri, kullanılan alfabe (Latin-Arap harfli Kürtçe), metin türü (edebî, ilmî, fikhî vb.) ve içerik bağlamına bağlı olarak sınırlı veya seçici düzeyde kalmaktadır. Bu asimetrik yeterlik dağılımı, yazılı üretim alanında daha fazla destek ve standardizasyona duyulan ihtiyacı görünür kılmaktadır. Akademik nitelikli yazılı üretim konusunda müderrisler arasında yüksek düzeyde bir motivasyon bulunduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, terminolojik dağınıklık, yazım normlarının yerleşmemişliği, okur kitlesinin sınırlılığı ve kurumsal teşvik eksikliği, bu motivasyonun somut üretime dönüşmesini zorlaştırmaktadır. Müderrisler, akademik düzlemde Kürtçeyle yazmayı arzulamakta; ancak bu arzunun gerçekleşebilmesi için söylemsel meşruiyetin, yani yalnızca dilsel doğru yazımın değil, aynı zamanda yazının akademik olarak tanınma zemininin oluşması gerektiğini ifade etmektedirler.

Üniversite çevresinde üretilen Kürtçe akademik metinler müderrisler arasında genel olarak saygı ve takdirle karşılanmakta; bu çabalar, Kürtçenin akademik alandaki görünürlüğünü artıran önemli girişimler olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, bu metinlerin içerdiği ağır terminoloji, Batı kaynaklı kavram aktarımı ve halktan kopuk

üslup, anlaşılabilirlik düzeyini düşürmekte ve bir mesafe yaratmaktadır. Müderrisler, bu tarz üretimlerin halkın diliyle daha fazla bağ kurması gerektiği kanaatindedir. Bu durum, Kürtçenin akademikleşme sürecinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda söylemsel ve sosyokültürel yönleriyle de şekillenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çok katmanlı tablo, Fishman'ın (1972b) “dil alanları” kuramı temelinde değerlendirildiğinde, şu bağlamsal sonuçlara ulaşmak mümkündür: Kürtçe, müderrislerin pratiklerinde özellikle “aile”, “arkadaşlık” ve “dinî-pedagojik” alanlarda güçlü bir şekilde kullanılmakta, bu alanlarda doğal ve yerleşik bir meşruiyete sahiptir. Buna karşılık, Kürtçenin “akademik alan”da kurumsal ve kavramsal olarak henüz tam anlamıyla yerleşmediği; dolayısıyla bu alanda bir geçiş süreci yaşandığı anlaşılmaktadır. Müderrislerin yüksek sözlü yeterliği, kısmi yazılı yeterlikle birleşmekte ve bu durum, bireysel akademik üretim kapasitelerini sınırlamaktadır. Özellikle dikkat çekici olan, müderrislerin Kürtçeye dair öz yeterlik algılarının dilsel yetkinlikten çok söylemsel yeterlik etrafında şekillenmesidir. Başka bir deyişle, yazılı olarak Kürtçeye akademik üretim yapma yeteneği değil, bu üretimin “akademik olarak tanınır ve saygın bulunur” olup olmayacağına dair endişe, üretim kararını belirlemektedir. Bu bağlamda müderrisler, Kürtçenin akademik alanda gelişimini içtenlikli ancak temkinli bir iyimserlikle desteklemektedir. Özetle bu çalışma, Kürtçenin medrese bağlamında uzun süredir işlevsel olduğu “dinî-pedagojik alan”dan, daha yeni kurumsallaşmakta olan “akademik alana” geçiş sürecinin henüz tamamlanmadığını; fakat bu geçişin taşıyıcısı olan aktörlerin ve dilsel-farkındalık temelli motivasyonlarının güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, Kürtçenin akademik bir üretim dili olarak kurumsallaşması sürecinde, müderrislerin deneyimleri ve talepleri, hem tarihsel-sosyolojik hem de sosyolinguistik açıdan dikkate değer bir konumda yer almaktadır.

3.6.4. Müderrisin Kürtçeye Yönelik Tutumu

Müderrislerin Kürtçeye ilişkin yaklaşımları, yalnızca bireysel tercihleri yansıtan sade bir tutum düzeyinden ibaret değildir; aksine, bu tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal katmanların eşzamanlı olarak işlediği karmaşık bir dil ideolojisi evreni içinde şekillenmektedir. Bu evren, müderrislerin Kürtçeye dair genel bilincini/yaklaşımını, dilin geleceği hakkındaki öngörülerini, Kürtçe-medrese ilişkisini nasıl kurduklarını ve medresenin Kürtçeye katkısı yönündeki değerlendirmelerini çok katmanlı bir biçimde görünür kılmaktadır. Buradan hareketle aşağıdaki alt başlıkta müderrislerin Kürtçeye yönelik tutumlarının bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeylerde katmanlı çözümlemesini; müderrisin, Kürtçeye dair genel bilincini/yaklaşımını, Kürtçenin

geleceği hakkındaki düşüncesi, Kürtçe-medrese ilişkisine bakışı ve medresenin Kürtçeye katkısı bağlamlarında tutumunu değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Kürtçeye yönelik müderris tutumları, basit bireysel tercihlerle açıklanamayacak denli çok katmanlı, bağlama duyarlı ve toplumsal etkenlerle örülü bir yapıya sahiptir. Bu yaklaşımlar, bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeylerde eşzamanlı işleyen bir dil ideolojisi çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Bireysel tutumlar, aslında daha geniş bir sosyolinguistik evrende, medrese geleneğiyle kurulan ilişki, Kürtçenin tarihsel ve kültürel statüsü, yazılılıkla ilgili deneyim ve beklentiler ile şekillenmektedir. Bu ideolojik yapı, müderrislerin Kürtçeye dair genel bilinçlerini, dilin geleceğine ilişkin değerlendirmelerini ve medreselerin bu sürece katkısına yönelik algılarını bütüncül bir çerçevede görünür kılmaktadır. Bu bağlamda müderrislerin yazılı Kürtçeye yönelik tutumlarını, üç düzeyli bir çözümleme ile değerlendirmek mümkündür. Bilişsel düzeyde, Kürtçenin yapısal yeterliliği, yazı/yazma kabiliyeti ve terminolojik kapasitesi sorgulanmakta; bu da yazılı üretime yönelik temkinli ve eleştirel bir yaklaşımı beraberinde getirmektedir. Duygusal düzeyde ise Kürtçeye yönelik aidiyet, nostalji ve kimliksel yakınlık güçlü biçimde hissedilmekte, bu da yazılı üretimi destekleyen önemli bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Ancak davranışsal düzeyde, bağlama duyarlı, selektif ve pragmatik tutumlar öne çıkmakta; bu da yazılı üretimin sürekliliğini ve kurumsal dönüşümünü sınırlandırmaktadır. Bu çok katmanlı tutum yapısı, Kürtçeye yönelik ilginin güçlü olmasına rağmen yazılı formda istikrarlı bir üretim kapasitesine dönüşemediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, müderrislerin Kürtçeye yönelik yaklaşımlarında sadece bireysel tutumların değil, aynı zamanda medrese kurumu aracılığıyla inşa edilen tarihsel-kültürel dinamiklerin de belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Kürtçenin medrese bağlamında bir eğitim ve aktarım dili olarak meşruiyet kazanmış olması, yazılı akademik üretime doğrudan yansımamakta; bu durum, müderrisin Kürtçeye dair genel yaklaşımını duygusal düzeyde güçlendirse de, bilişsel ve davranışsal düzeylerde çeşitli sınırlamalara yol açmaktadır. Bu nedenle müderrisin Kürtçeye dair tutumu, medresenin Kürtçeye katkısını sadece geleneksel koruma ve aktarma çerçevesinde değil, aynı zamanda bu katkının yazılı kültür aracılığıyla kurumsallaşmasını hedefleyen dönüşümlerle ilişkilendirmeyi gerektirmektedir. Bu da dilin geleceğine dair öngörülerin, yalnızca niyet düzeyinde değil, aynı zamanda yapısal müdahaleler ve kurumsal stratejilerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

3.6.4.1. Müderrisin Kürtçeye Bilinçli Yaklaşımı

Müderrislerin Kürtçeye yönelik tutumlarının bilişsel düzeyi, esasen dilin bilimsel ve pedagojik amaçlara uygunluğu bağlamında şekillenen zihinsel değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu düzeyde, dilin akademik üretime elverişliliği, terminolojik yeterliliği, edebî normlara sahip olup olmadığı ve yapısal istikrar düzeyi gibi ölçütler belirleyicidir. Müderrisler, Kürtçenin bu tür işlevler için ne derece yeterli olduğuna dair sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemekte, özellikle yazılı üretim bağlamında dilin potansiyeli kadar sınırlılıklarını da göz önünde bulundurmaktadır. Katılımcıların “Kürtçeye ne tür yazılı üretim yapılabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlar, bu bilişsel çerçevenin ana hatlarını ortaya koyar. Örneğin, K09 numaralı katılımcının “Bazı meseleleri Kürtçeye yazmaya kalktığımda ıstılahlar yetersiz kalıyor.” ifadesi, yapısal ve terminolojik sınırlılıkların üretim sürecindeki etkisine işaret etmektedir. Bu tür değerlendirmeler, müderrislerin Kürtçeyi akademik yazı dili olarak kullanmaya yönelik zihinsel bir direnç geliştirdiğini ve yazılı Kürtçeye üretime geçişte ölçüt temelli bir temkinlilik sergilediklerini göstermektedir.

Özellikle genç kuşak müderrisler, kavramsal karşılık üretimi sürecinde yaşadıkları zorluklara daha açık bir biçimde dikkat çekmekte ve bu süreci yapısal bir yetersizlik üzerinden değerlendirmektedir. K12 numaralı katılımcının “Kürtçenin henüz ıstılah altyapısı hazır değil, felsefe, sosyoloji, siyaset ekonomi gibi sahalarda eksik kalıyor.” şeklindeki ifadesi, sadece bireysel güçlükleri değil, aynı zamanda dilin kavramsal dünyasına yönelik sistemsal bir güvensizliği ortaya koyar. Bu tür söylemler, Kürtçenin akademik alanlarda kullanılabilirliğine dair sorgulayıcı ve eleştirel bir bakışı yansıtırken, dilin potansiyeline değil, mevcut eksikliklerine odaklanan bir bilişsel yaklaşımı da belirginleştirir. Böylece müderrisler, Kürtçeyi yazılı ve kurumsal bilgi üretimi için henüz yeterince “güvenli” bir zemin olarak görmemekte; bunun yerine, dile yönelik zihinsel sınırlılıkları öne çıkarmaktadır. Bu tutum, pedagojik motivasyonu doğrudan etkileyen bir entelektüel mesafe yaratmaktadır.

Bununla birlikte, Kürtçeye dair bilişsel yaklaşımlar üretim alanına göre farklılık gösterebilmektedir. Özellikle ilmihal, tefsir, akaid gibi dinî ve geleneksel alanlarda Kürtçenin kullanımı daha doğal ve yerleşik olarak değerlendirilmekte, bu bağlamlarda yazılı üretime karşı bilişsel direnç minimum düzeyde seyretmektedir. K10 numaralı katılımcının “İlmihal, fıkıh, akaid, kelam, tefsir metni çevirdiğimde sıkıntı yok. Çünkü kelimeler, ıstılah bellidir.” ifadesi, bu sahalardaki terminolojik istikrarın ve tarihsel

kurumsallaşmanın sağladığı güveni yansıtmaktadır. Bu bağlamlarda Kürtçeye yönelik bilişsel kabul düzeyi daha yüksektir; çünkü dilin, tarihsel olarak bu alanlarda işlevsel kılınmış olması, yazılı üretimin önünü açmaktadır. Bu durum, medrese pedagojisinin Kürtçeye kurduğu tarihsel ilişki sayesinde bazı alanlarda bilişsel güvenlik alanları oluştuğunu göstermektedir. Dolayısıyla, müderrislerin yazılı üretime yönelik zihinsel yaklaşımları, dilin kullanım bağlamı ve tarihsel meşruiyetine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Kürtçenin yazım sistemine dair normatif belirsizlikler ise, bilişsel tutumların biçimlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Alfabe tercihi konusunda yaşanan ikircikler, sadece teknik bir mesele değil, aynı zamanda dilin yazılı formunun meşruiyeti ve standardizasyon sürecine dair bilişsel bir güvensizlik alanı yaratmaktadır. K19 numaralı katılımcının “Bir de alfabe meselesi var... Kürtçeye yazmak istiyoruz. Ama Arap harflerini mi, Latin alfabesini mi kullanacağım?” sorusu, bu belirsizliğin sadece biçimsel değil, aynı zamanda ideolojik ve normatif bir boyut taşıdığını açıkça göstermektedir. Bu tür sorular, üretim sürecine dair zihinsel kararsızlıkların ve yazılı formun kurumsallaşmamış doğasının altını çizer. Yazım normlarının netleşmemiş olması, bireysel yazma motivasyonunu zayıflatmakta, aynı zamanda dilin toplumsal meşruiyetini de sorgulatmaktadır. Bu bağlamda, Kürtçeye dair bilişsel tutumlar, teknik değil, daha çok yapısal ve tarihsel güvensizlikler etrafında şekillenmektedir.

Son olarak, müderrislerin Kürtçeye üretim yapma konusundaki bilişsel duruşları, yalnızca bireysel bilinç düzeyinde değil, aynı zamanda kolektif ve kurumsal temsiller bağlamında da değerlendirilmektedir. K05 numaralı katılımcının “Eğer bir gün Kürtçeye yazılmış kitaplar birbirlerine atıf yapar, destek olursa o zaman yazmak kolaylaşır. Şimdi herkes kendi yağında kavruluyor.” ifadesi, yazılı Kürtçenin hâlen kurumsallaşmış bir literatür üretme geleneğine sahip olmadığını ve bunun bireysel üretim üzerinde baskı yarattığını gözler önüne sermektedir. Bu ifade, bilişsel belirsizliklerin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda entelektüel dayanışma ve kurumsal süreklilik eksikliğiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda müderrisin yazılı Kürtçeye dair tutumu, sadece bir yazma eyleminin ön koşullarını değil, aynı zamanda bu eylemin toplumsal, pedagojik ve ideolojik alt yapısını da sorgulayan bir zihinsel düzlemde biçimlenmektedir. Bu da Kürtçeye üretimin, teknik bir tercih olmanın ötesinde, toplumsal bir kurguya ve kurumsal desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

3.6.4.2. Kürtçenin Geleceği Hakkındaki Düşüncesi

Duygusal düzeyde ortaya çıkan dilsel tutumlar, müderrislerin Kürtçeye yönelik kişisel bağlılıkları, kimliksel anlam yüklemeleri ve nostaljik çağrışımları etrafında şekillenmektedir. Bu tutumlar, bireysel hafıza, toplumsal köken ve kültürel aidiyet gibi unsurlarla örülü bir yapı sergiler. Katılımcıların çoğu Kürtçeyi “anadili” olarak tanımlayarak bu dili içselleştirilmiş bir varlık biçimiyle özdeşleştirmekte, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda benliğin taşıyıcısı olduğuna inanmaktadır. Özellikle K17 numaralı katılımcının “Kürtçe benim annemin dili. Ben bu dille büyüdüm. Kalbime en yakın dil de odur.” ifadesi, Kürtçeye duyulan sevginin kökensel ve duygusal bir temele dayandığını, bu aidiyetin aynı zamanda korunması gereken bir sorumluluk duygusunu ve yüksek düzeyli bir dilsel sadakati de içinde barındırdığını ortaya koymaktadır. Duygusal bağlılık, çoğunlukla dilin geçmişle kurduğu ilişki ve kimliksel anlamlarla güçlenmekte; Kürtçenin anne figürüyle özdeşleştirilmesi bu simgeselliğin önemli bir göstergesidir.

Bireysel hafızayla örülü bu duygusal yaklaşım, geçmiş deneyimlerle güncel dilsel tutumlar arasında köprü kurar. K18 numaralı katılımcının “Kürtçeyi medresede duymak bana çocukluğumu hatırlatıyor, içim kıpır kıpır oluyor.” ifadesi, dilin yalnızca bir öğrenme nesnesi değil, aynı zamanda hatıraların ve benliğin taşıyıcısı olarak deneyimlendiğini gösterir. Medrese bağlamı bu hafızayı canlı tutan bir ortam sunmakta, dilin kuşaklar arası aktarımına olanak tanımaktadır. Ancak bu aktarım genellikle sözlü düzeyde kalmakta, yazılı üretime dönüşmekte zorlanmaktadır. Konuşma bağlamında güçlü bir duygusal yakınlık söz konusu olsa da, yazılı ve öğretici ortamlarda bu yakınlığın sürdürülememesi dikkat çekmektedir. K17 numaralı katılımcının “Kürtçe konuşunca huzur buluyorum ama ders anlatırken o kadar rahat edemiyorum.” sözü, duygusal aidiyet ile pedagojik yeterlik arasında yaşanan gerilimi gözler önüne sermekte, duygusal yakınlığın bilişsel güvenle her zaman örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Bu tür söylemler, müderrislerin Kürtçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel hafıza ve kimlik göstergesi olarak gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, yazılı Kürtçenin meşruiyeti konusundaki toplumsal ve kurumsal belirsizlikler, dilin yazılı alandaki varlığına yönelik bir güvensizlik doğurmaktadır. K20 numaralı katılımcının “Benim ilmî bir yazımı Kürtçeyle yazmam kıymetli midir? Cevabı belli değil.” ifadesi, Kürtçeye dair içsel isteğin güçlü olmasına rağmen, bu isteğin toplumsal kabul ve destek yetersizliği nedeniyle eyleme dönüşmekte zorlandığını ortaya koyar. Bu durum, Kürtçeye duyulan aidiyetin, kurumsal ve pedagojik destek mekânizmalarının eksikliğinde

zayıfladığını ve bireysel üretimi sınırladığını göstermektedir. Duygusal bağlılık ne kadar güçlü olursa olsun, bu bağın yazılı üretime dönüşebilmesi için yapısal güvenlik ve destek alanlarının da eşzamanlı olarak var olması gerekmektedir.

Bununla birlikte, tüm bu sınırlamalara rağmen geleceğe dair umutlu bakış açıları da mevcuttur. K10 numaralı katılımcının “Eğer bizim kuşak yazmaya başlarsa, çocuklarımız Kürtçeyi gelişmiş bir yazı dili olarak tanır.” şeklindeki yorumu, yazılı Kürtçeye dair bilinçli bir üretim seferberliğiyle geleceğin şekillendirilebileceği yönündeki inancı yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, bireysel duygusal motivasyonun toplumsal ve pedagojik dönüşümle birleşmesi hâlinde Kürtçenin yazılı alanda da gelişebileceğini göstermektedir. Müderrislerin büyük kısmı, Kürtçenin geleceğini sadece nostalji veya kimlik üzerinden değil, aynı zamanda bilinçli üretim, yapısal destek ve kurumsal meşruiyet çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım, Kürtçeye yönelik duygusal tutumların sadece içsel değil, aynı zamanda toplumsal ve pedagojik düzeyde ele alınması gerektiğine işaret eder.

3.6.4.3. Müderrisin Kürtçe-Medrese İlişisine Bakışı

Müderrislerin dilsel tutumlarını anlamak için medrese ile Kürtçe arasındaki tarihsel ve kültürel ilişkinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Katılımcıların tamamı, medreselerin Kürtçeyle kurduğu ilişkinin yalnızca araçsal bir iletişim biçimi olmadığını, aynı zamanda meşruiyet ve aidiyet inşa eden bir geleneksel yapı sunduğunu belirtmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde yer alan medreseler, Kürtçeyi hem gündelik iletişimin bir parçası hem de bilgi aktarımının yerel dili olarak kullanagelmıştır. Bu durum, sadece bireysel hafızalarda yer eden nostaljik bir unsur değil, aynı zamanda medrese pedagojisinin bir parçası olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda, medreseler Kürtçenin yerel otoriteyle ilişkilendirilmesinde ve geleneksel bilgi birikiminin aktarılmasında simgesel bir rol oynamaktadır.

Kürtçenin medreselerdeki varlığı, özellikle sözlü dolaşımda güçlü bir şekilde hissedilmekle birlikte, yazılı üretime dönüşme konusunda sınırlılıklar barındırmaktadır. K07 numaralı katılımcının “Medresede Arapça daha itibarlıydı, metinlerin merkezinde hep o vardır. Kürtçe ise onun yardımcısı gibidir.” ifadesi, Kürtçenin medrese bağlamında genellikle “ikincil açıklama dili” olarak işlev gördüğünü ve yazılı metin üretiminde öncelikli bir konumda yer almadığını göstermektedir. K02 numaralı katılımcının “Kürtçenin medrese geleneğinde yeri olmuş ama hiçbir zaman merkezî bir konumda bulunmamıştır.” değerlendirmesi, bu durumu daha bilişsel bir düzlemde ifade ederken,

Kürtçenin gelenek içindeki statüsünü bilgi taşıyıcısı olmaktan ziyade destekleyici bir unsur olarak görmektedir. Bu ifadeler, Kürtçeye duyulan duygusal bağlılıkla, onun pedagojik meşruiyeti arasındaki gerilimi yansıtır. Bununla birlikte, medrese bağlamında Kürtçeye yönelik dilsel tutumlar yalnızca işlevsel veya statü temelli değerlendirmelerle sınırlı değildir; aynı zamanda duygusal, kültürel ve aidiyete dayalı yönelimleri de barındırır. Katılımcıların dilsel hafızalarında Kürtçe çoğu zaman “kendi dilim”, “bizim dilimiz” veya “huzur dili” gibi ifadelerle romantize edilen bir dildir. Bu tür söylemler, dilin bireysel ve kolektif kimlikle kurduğu bağın altını çizirken, bazen de içselleştirilmiş bir mahcubiyet veya yetersizlik hissiyle eşleşmektedir. Dilsel tutumlar bu anlamda yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda duygulanımsal boyutlar taşır; bu da medresede Kürtçenin sadece kullanılan bir dil değil, aynı zamanda hissedilen, özlenen ve kimi zaman sorgulanan bir kimlik unsuru olarak deneyimlendiğini gösterir.

Buna rağmen, bazı müderrislerin anlatımlarında medreselerin Kürtçeye sunduğu olumlu katkılar daha açık bir şekilde görünür hale gelmektedir. Örneğin, K02 numaralı katılımcının “Bizim seydamız da hep Kürtçe konuşurdu. O zaman farkına varamadım ama şimdi düşününce daha iyi anlıyorum. Aslında bize büyük bir miras bırakıyormuş.” şeklindeki sözleri, medrese ortamında Kürtçenin doğal bir şekilde dolaşımda olduğunu ve bu kullanımın retrospektif olarak bir tür kültürel miras bilinciyle anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu tür deneyimler, medreselerin Kürtçeyi gündelik dil ve eğitim dili olarak meşrulaştıran bir zemin sunduğunu, dolayısıyla Kürtçenin sürekliliğine katkı sunduğunu göstermektedir. Medrese, her ne kadar Arapça merkezli metin okumalarıyla öne çıksa da, Kürtçenin sözlü dolaşımını ve aidiyet üretimini mümkün kılan bir kültürel alan olarak işlev görmektedir. Özellikle genç kuşak müderrislerin anlatılarında, medreselerin Kürtçeyle kurduğu ilişkinin hem duygusal hem pedagojik boyutları daha bilinçli bir biçimde değerlendirilmekte, bu geçmişten geleceğe taşınması gereken bir değer olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda, Kürtçenin medrese geleneğinde tamamen dışlanmış veya yok sayılmış bir dil olmadığını, aksine yer yer güçlü biçimde hissedilen bir taşıyıcı olarak var olduğunu söylemek mümkündür. Medrese, Kürtçenin hem gündelik konuşma dili hem de dinî açıklama dili olarak canlı kalmasını sağlamış; böylece nesiller arası sözlü aktarımın sürekliliğine katkıda bulunmuştur. Dolayısıyla, müderrislerin Kürtçeye yönelik dilsel tutumlarında medrese, sadece geçmişin nostaljik bir parçası değil, aynı zamanda geleceğe dönük dilsel tahayyülün de önemli bir referans noktasıdır.

3.6.4.4. Medresenin Kürtçeye Katkısı Hakkındaki Düşüncesi

Müderrislerin yazılı Kürtçeye yönelik davranışsal tutumları, dilin hangi bağlamda nasıl kullanılacağına ilişkin stratejik tercihlerle şekillenmektedir. Bu tercihler çoğunlukla bağlamsal farkındalığa dayanan pragmatik yönelimler olup, dilin pedagojik, sosyal ve edebî sahalarda farklı işlevler üstlenmesine zemin hazırlar. Müderrisler, daha çok geleneksel, sabit anlam alanlarına sahip, terminolojik olarak güvenli kabul edilen ortamlarda Kürtçeyi tercih etmekte; buna karşılık normatif belirsizliğin yüksek olduğu akademik veya eleştirel üretim alanlarında Kürtçeye yazmaktan imtina etmektedirler. Bu durum, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda toplumsal ve kurumsal risk faktörleriyle de ilişkilidir. Böylece yazılı Kürtçe kullanımı, pedagojik alanlarda görece güvenli bir araç olarak kalırken, eleştirel veya akademik üretim bağlamında bir “risk” unsuru olarak algılanmaktadır.

Yazılı üretime yönelik bu temkinli yaklaşım, müderrislerin söylemlerinde niyetle eylem arasında belirgin bir tutarsızlık olarak karşımıza çıkar. Katılımcılar genel olarak Kürtçeye yazı üretimine olumlu yaklaşp, bu yönde bir istek taşıdıklarını belirtmekle birlikte, bu arzuların çoğu zaman uygulamaya dökülmediği görülmektedir. K19 numaralı katılımcının “Bazı metinlerin Kürtçe şerh ve haşiyeleri olsa da derslerde yine Arapça kitapları esas aldık.” ifadesi, söz konusu üretim arzusunun çoğu kez simgesel düzeyde kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu türden bir niyet-pratik uyumsuzluğu, yazılı üretimin yalnızca bireysel çabayla değil, aynı zamanda kurumsal destekle mümkün olabileceğini düşündürmektedir. Medrese ortamı sözlü gelenek açısından zengin bir dilsel aktarım sağlarken, yazılı Kürtçe üretim bu aktarımın dışında kalmakta veya oldukça sınırlı biçimde varlık göstermektedir. Bu sınırlılıklara rağmen, müderrislerin çokdilli kullanım pratikleri içerisinde Kürtçeye biçtikleri işlevsel roller dikkat çekicidir. Kürtçenin Arapça metinlerin açıklanmasında kullanılan bir aracı dil olarak konumlanması, onu hem pedagojik hem de iletişimsel bir unsur haline getirmektedir. K19 numaralı katılımcının “Metinler, onları şerh ve haşiye kitapları Arapça, ama açıklamaları Kürtçeye yapıyorum.” şeklindeki ifadesi, bu ikili işlevi görünür kılmaktadır. Kürtçe bu bağlamda, öğretim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıran, talebe ile müderris arasında anlam kurmayı mümkün kılan bir araç olarak işlev görürken; yazılı üretim aşamasında benzer bir meşruiyete erişememektedir. Dil kodu değişiminin sistemleştiği bu pedagojik ortamda Arapça bilgi kaynağı, Kürtçe ise açıklama ve kavrayış dili olarak işlevselleşmekte; ancak bu işlevsellik, kurumsal edebî üretimi düzeyine taşınamamaktadır.

Yazılı üretimi teşvik eden bireysel tutumların varlığı, yapısal destek eksikliğinden ötürü çoğu zaman istenilen etkiyi yaratamamaktadır. K10 numaralı katılımcının “Bir talebe Kürtçe yazı getirdi. Sevindim ama düzeltecek çok yer vardı.” ifadesi, bu eksiklikleri doğrudan yansıtmaktadır. Her ne kadar Kürtçe yazılı materyal üretimi memnuniyetle karşılanmakta ve desteklenmek istense de, metinlerin dilsel ve yapısal yeterliliği konusunda belirgin bir güvensizlik söz konusudur. Bu tür girişimlerin bireysel teşebbüslerle sınırlı kalması, kurumsal düzeyde yeterli edebî altyapının oluşmamasıyla ilişkilidir. K13 numaralı katılımcının “Kürtçeyle ilmî kitap yazmak mümkündür ama sabır ve müşterek çalışma gerektirir.” cümlesi de bu durumu hem umut hem de yetersizlik bağlamında ifade etmektedir. Burada, yazılı Kürtçenin potansiyeline duyulan inanç, mevcut koşulların zorluğu karşısında törpülenmiş görünmektedir. Sonuç olarak, müderrislerin Kürtçeye dair davranışsal tutumları, çok katmanlı ve bağlama duyarlı bir yönelimi yansıtır. Dilin pedagojik işleviyle edebî üretimi arasındaki ayrım, tutumların uygulamaya dönüşmesini sınırlandırmakta; bu da Kürtçenin yazılı akademik veya eleştirel metinlerde varlık göstermesini zorlaştırmaktadır. Bu durum yalnızca bireysel kararlarla değil, aynı zamanda kurumsal yapının dil politikalarıyla da yakından ilişkilidir. Kürtçenin medrese ortamında güvenli ve meşru bir konuşma ve açıklama dili olarak kabul edilmesi, yazılı üretim düzeyinde aynı kabule ulaşamamaktadır. Bu nedenle, yazılı Kürtçe üretimin güçlenmesi için pedagojik uygulamaların ötesine geçen, kurumsal, yapısal ve kolektif girişimlere ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Müderrislerin Kürtçeye yönelik tutumları, özellikle dilin yazılı formuna dair bilişsel sorgulamalar üzerinden şekillenmekte ve bu sorgulamalar, sadece bireysel tercihlerle sınırlı olmayan, çok boyutlu bir tutumsal örüntü üretmektedir. Dil tercihi, kültürel hafıza, pedagojik işlev ve toplumsal meşruiyet gibi alanlarda açığa çıkan bu örüntü, Fishman’ın (1991) “topluluk içi meşruiyet ama topluluk dışı kullanıma direnç” biçiminde tanımladığı dilsel işlevsellik modeline büyük ölçüde tekabül etmektedir. Kürtçeye yönelik duygusal bağlılık oldukça güçlü olsa da, yazılı üretime dair bilişsel güvensizlikler ve davranışsal düzeydeki bağlamsal sınırlılıklar, dilin yazılı formda kurumsallaşmasının önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Bu durum, yazılı üretim kapasitesini sınırlandırmakta, geleceğe dair umutlu beklentileri ise yazılı meşruiyet ve toplumsal kabul eksikliği nedeniyle törpülemektedir. Medreseler, her ne kadar Kürtçe açısından önemli bir kültürel aktarım alanı olarak işlev görse de, bu katkının yazılı ve akademik düzeye taşınamaması, dilin kamusal dolaşıma girme potansiyelini

zayıflatmaktadır. Yapılan çözümleme, müderrislerin Kürtçeye yönelik tutumlarının üç düzeyde -duygusal, bilişsel ve davranışsal- birbirini etkileyen ve sınırlandıran bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Duygusal düzeyde aidiyet, nostalji ve kimliksel yakınlık öne çıkarken, bilişsel düzeyde terminolojik yetersizlikler, yazılı norm eksiklikleri ve yapısal sorunlara dair temkinli bir yaklaşım gözlemlenmektedir. Bu durum, yazılı üretimi teşvik eden içsel motivasyonu zayıflatmamakla birlikte, onun kurumsal çıktıya dönüşmesini engellemektedir. Davranışsal düzeyde ise tutumlar genellikle bağlama duyarlı ve pragmatiktir; bu da yazılı üretimin bireysel girişimlerle sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Fishman'ın çerçevesi, bu bağlamda yalnızca meşruiyetin sınırlarını değil, aynı zamanda direncin yönünü de açıklayan kuramsal bir dayanak sunmaktadır. Yazılı üretime yönelik bu temkinli ve seçici tutum, medrese içi meşruiyetin medrese dışı akademik alanlara taşınmasını sınırlamakta, dilin uzun vadeli gelişimini yapılandıracak kurumsal mekânizmaların oluşumunu geciktirmektedir.

Bu sınırlılıkların aşılması ve Kürtçenin yazılı üretim potansiyelinin artırılması, üç temel müdahale alanı üzerinden mümkün olabilir. İlk olarak, meşruiyet alanının genişletilmesi; yani Kürtçeye yazılı üretimin sadece bireysel değil, kurumsal düzeyde de desteklenmesi gerekmektedir. Bu, akademik ve pedagojik çıktılara saygınlık kazandıracaktır. İkinci olarak, disiplinler arası terminolojik ve edebî standartların oluşturulması, kavramsal üretim süreçlerini destekleyerek bilişsel düzeyde güveni artıracaktır. Son olarak, Latin ve Arap harfli sistemler arasındaki parçalanmışlığın giderilmesi ve ortak yazım normlarının geliştirilmesi, hem yazılı üretim motivasyonunu güçlendirecek hem de bu üretimin dolaşıma girme kapasitesini artıracaktır. Bu yönelimler, bireysel motivasyonun yapısal kapasiteye dönüşmesini sağlayacak, böylece Kürtçenin eğitim, akademi ve yazılı kültür alanlarında kurumsallaşmasına katkı sunacaktır. Bu dönüşüm, yalnızca medrese içi dil pratiklerini değil, Kürtçenin gelecekteki akademik görünürlüğünü de yeniden şekillendirme potansiyeline sahiptir.

3.6.5. Müderris ve Kürtçe Eserler

Kürt medrese geleneği, tarih boyunca çokdilli ve çok katmanlı bir öğrenme ortamı inşa etmiş; Arapça, Kürtçe, Farsça ve Türkçe başta olmak üzere çeşitli dillerin farklı işlevler üstlendiği bir pedagojik evren yaratmıştır. Bu evrende Kürtçenin konumu ise tarihsel olarak değişkenlik göstermiş; kimi dönemlerde ikincil veya yardımcı bir dil olarak kullanılırken, özellikle klasik Kürtçe eserlerin üretildiği zaman aralıklarında yazı

dili olarak belirginleşmiştir. Günümüzde ise Kürt medreselerinde Kürtçeye dair dilsel, pedagojik ve ideolojik tutumlar, klasik metinlerin okutulması ve bu metinler aracılığıyla dilin çok işlevli kullanım biçimlerinin yeniden inşası bağlamında yeniden şekillenmektedir (Adak, 2018). Bu bağlamda Kürtçenin eğitim dili, metin dili, anlatım dili, akademik dil, kültürel taşıyıcı dil gibi çeşitli rolleri, müderrislerin dilsel tercihlerine ve pedagojik yönelimlerine göre farklılaşmakta; aynı zamanda dil ideolojileriyle de iç içe geçmektedir.

Kürt medrese geleneğinde kitap merkezli eğitimin kurucu bir yeri vardır. Bu geleneğin günümüzdeki temsilcileri olan müderrisler, ders programlarını hâlâ büyük oranda klasik Arapça metinler üzerinden yürütmektedir. Ancak son yıllarda Kürtçenin medrese içindeki görünürlüğü artmış; bu da klasik anlayışın yeniden değerlendirilmesini gündeme getirmiştir. K17 numaralı katılımcı, “Eskiden bazı seydalar sadece Arapçayla ders anlatırmış. Ama çoktandır Kürtçeye dönmüş. Özellikle yeni gelenler anlasın diye bazen Kürtçe kitap da kullanıyoruz.” diyerek bu dönüşüm sürecine dikkat çeker. K14 numaralı katılımcı ise, bazı talebelere başlangıçta Kürtçeyle yazılmış sade metinler verdiğini ve böylece hem dinî bilgiye hem dile eşzamanlı erişim sağladıklarını ifade eder. Örneğin, Mela Huseynê Bateyî’nin Mewlûd adlı eseri, dilin hem dinî hem şiirsel boyutunu içermesiyle bu amaca hizmet eden klasiklerdendir. K12 numaralı katılımcı da, “Kürtçeyi okuyan da anlamalı. Mesele sadece okutmak değil, idrak ettirmek.” diyerek, yazılı Kürtçenin pedagojik sürece katılımının, talebenin kavrama becerisiyle doğrudan bağlantılı olduğunu vurgular.

Kürtçe kitapların medresede kullanımı, yalnızca bireysel tercihler değil, aynı zamanda mekânın sosyolinguistik özellikleri ve talebelerin dilsel altyapısıyla da doğrudan ilişkilidir. K16 numaralı katılımcı, özellikle köy medreselerinde Arapça metinlerle birlikte Kürtçeyle yazılmış giriş kitaplarını kullandığını belirtir: “Yeni gelen talebelere önce Kürtçe bir ilmihal okutuyorum. Bu hem diliyle hem muhtevasıyla onları hazırlıyor.” Benzer şekilde, K19 numaralı katılımcı, Ehmedê Xanî’nin Nûbihara Biçûkan adlı eserini yeni talebelere okutmaktadır. Bu eser, hem dil hem de içerik bakımından giriş düzeyi için uygundur. K07 numaralı katılımcı ise, medresesinde Melayê Cizirî’nin Kürtçeyle yazılmış tasavvuf ve ahlak içerikli Dîvan’ından yararlandığını ve bu metnin talebeye özgüven kazandırdığını ifade eder. Bu örnekler, medrese ortamında Kürtçeye dayalı öğretimin yalnızca bir dil tercihi değil, aynı zamanda pedagojik bir strateji olarak görüldüğünü ortaya koyar.

Kürtçe kitapların medrese derslerinde kullanımı, pedagojik kolaylıkla sınırlı değildir; bazı müderrisler, bu kitapları talebelerde dilsel aidiyeti güçlendirmek için bir araç olarak da görmektedir. K15 numaralı katılımcı, Kürtçeyle yazılmış bir siyer kitabını önerdiğini ve “Bizim çocuklarımız kendi dillerinde Hz. Peygamber’in hayatını okumalı. Bu, imanla dilin bağıını kurar.” diyerek bu yaklaşımın ideolojik yönünü ortaya koyar. Aynı şekilde, K18 numaralı katılımcı, Mela Huseynê Bateyî’nin Mewlûd adlı eserini siyer derslerinde kullanarak dinî anlatının şiirsel anlatımla birleştiği bir öğrenme alanı yaratmaktadır. K12 numaralı katılımcı ise, Kürtçenin sadece bir anlatım aracı değil, aynı zamanda bir inanç ve kimlik taşıyıcısı olduğunu belirtmiş ve talebelerine günümüzde yazılmış bazı metinleri okuma tavsiyesinde bulunmuştur. Bu örnekler, Kürtçenin sadece eğitsel değil, kimliksel bir işlev de üstlendiğini ortaya koyar.

Kürtçe kitapların talebelere önerilmesi, müderrisin hem dilsel hem de eğitsel yaklaşımı hakkında bilgi verir. K11 numaralı katılımcı, “Talebelerime fikhî meseleleri halka daha iyi anlatabilmeleri için Kürtçeyle yazılmış bazı şerhler de öneriyorum. Ama bunlar genelde ders dışında okunuyor.” diyerek bu kitapların yardımcı kaynak olarak kullanıldığını ifade eder. K19 numaralı katılımcı ise, Ahmed Hilmi Koğî’nin Hediyetu’l-Habib adlı eserini talebelere tavsiye ettiğini, ancak bu eserin birçok medresede okutulmadığını dile getirir. K02 numaralı katılımcı da, bazı Kürtçe klasik şiir kitaplarını talebelerinin okuma listelerine dâhil ettiğini söylemektedir. Bu örnekler, birçok Kürtçe kitabın müfredatın asli bir parçası olarak görülmediğini, daha çok “yardımcı kaynak” konumunda yer aldığını göstermektedir.

Kürtçeyle yazılmış yeni eserler karşısında müderrislerin yaklaşımları oldukça farklı olabilmektedir. Kürtçeyle yazılmış çağdaş eserlerin medrese derslerinde kullanımı, müderrislerin bireysel okuma alışkanlıkları ve pedagojik değerlendirmeleriyle şekillenmektedir. Bu noktada, metinlerin dilsel standardı, mezhep uyumu, kaynak güvenilirliği gibi kriterler belirleyici olmaktadır. Örneğin K17 numaralı katılımcı, “Yeni çıkan bazı Kürtçe tefsir kitapları var ama bazen hem dili ağır hem de güven vermiyor. O yüzden okutmaya çekiniyorum.” diyerek bu ikircikli tutumu açıkça dile getirir. Benzer şekilde, K20 numaralı katılımcı, “Bir fıkıh kitabı okudum, bazı meseleleri Şafî mezhebinin usulüne uymuyordu. Kafaları karışmasın diye talebeye okutmadım.” sözleriyle mezhebi uyumun belirleyici olduğunu ortaya koyar. K18 numaralı katılımcı ise, “Bazı kitapların dili halk diline çok yakın, edebî bir derinlik yok. Eğitim ortamı için yeterli değil.” diyerek dil düzeyine dair eleştiride bulunur. Bu örnekler, Kürtçenin yazılı

formunun standartlaşma sürecindeki belirsizliklerin, müderrislerin pedagojik güven duygusunu nasıl etkilediğini göstermektedir.

Kürtçe yeni eserlerin okutulmasına yönelik temkinli tavrın ardında, sadece dil değil, içerik ve mezhep kaygıları da yer alabilmektedir. Müderrislerin bazı Kürtçe eserleri derslerde kullanmaktan kaçınmalarının temelinde, bu metinlerin geleneksel medrese müfredatıyla ne ölçüde örtüştüğü sorusu yer alır. K13 numaralı katılımcı, bazı eserlerde “modernist bir ton” sezdiğini ve bu nedenle ders kitabı olarak okutmayı tercih etmediğini ifade eder. K16 numaralı katılımcı, “Bir tasavvuf kitabı bazı meselelerde bid’ate kaçıyor. Talebeye okutursam yanlış anlarlar.” diyerek geleneksel itikadî çizginin korunmasına vurgu yapar. K12 numaralı müderris ise, “Yazar 1970’lerde doğmuş. Kitabının kaynaklarını tam belirtmemiş. Bu yüzden kitaptan tam emin olamadım.” diyerek ilmî yeterliliğin bir ön koşul olduğunu belirtir. Bu durum, Kürtçeye mesafeli bir duruştan ziyade, yazılı Kürtçenin içinde bulunduğu üretim aşamasına yönelik metodolojik ve pedagojik bir mesafeyi yansıtmaktadır.

Bazı müderrisler ise yazılı Kürtçenin gelişmesi için yeni eserlerin mutlaka okutulması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, müderrisin pedagojik sorumluluğunu dilsel bir görev olarak da görmesini içerir. K17 numaralı katılımcı, “Eksikleri olabilir ama okutmazsak nasıl gelişecek? Talebeler yeni bir dil kültürüyle tanışmalı.” diyerek yapıcı bir yönelimi savunur. K20 numaralı katılımcı, “Bir akaid kitabı çok hoşuma gitti, dili de temizdi. Ufak tefek hataları talebelerle birlikte düzeltip okuduk.” sözleriyle sürece katılımcı bir biçimde müdâhil olduğunu belirtir. K12 numaralı katılımcı da, “Kürtçeye emek verilmiş, bizim de bu emeği desteklememiz lazım.” diyerek bir tür dil sadakati/dayanışması perspektifi ortaya koyar. Bu tutum, yazılı Kürtçeyi sadece bir araç değil, aynı zamanda gelişmekte olan bir düşünsel alan olarak da tanımlar.

Kimi müderrisler, Kürtçeyle yazılmış bazı kitapları hem dil hem de içerik bakımından yeterli görmedikleri için derslerde okutmayı uygun bulmamaktadır. Bu tutum, nitelikli eğitimin ve doğru dinî bilginin aktarımı açısından dil milliyetçiliğiyle pedagojik sorumluluğun çatışabileceği bir alan yaratır. K09 numaralı katılımcı, “Bazı kitaplarda ne dil doğru düzgün ne de kaynaklar sağlam. Böyle bir metni nasıl okutayım?” diyerek içerik kalitesine duyulan hassasiyeti dile getirir. K15 numaralı katılımcı, “İmlası dağınık, ıstılahlar tutarsız. Bu kitap talebenin kafasını karıştırır.” derken eğitsel netlik beklentisini vurgular. K19 numaralı müderris ise, “Cümleleri lüzumsuz yere çok uzatmış. Bazı Arapça ıstılahların karşılıklarını zorlamayla Kürtçeleştirmiş. Okutmak istemedim.”

diyerek hem biçim hem içerik eleştirisi yapar. Bu eleştiriler, Kürtçeyle yazılmış metinlerin henüz ortak bir pedagojik norm üretmediğine de işaret etmektedir.

Müderrislerin Kürtçeye dair bu eleştirel duyarlılığı, aynı zamanda daha kaliteli üretimlere olan ihtiyacı da görünür kılmaktadır. Bazı müderrisler, yeterli bulmadıkları metinleri derslerde kullanılabilir hale getirmek için bireysel çaba göstermektedir. K17 numaralı katılımcı, bazı Kürtçe kitapları talebelere sadeleştirerek anlattığını belirtmektedir. K08 numaralı katılımcı, “Ben derslerimde bazı ibareleri şerh ederek veriyorum. Böylece talebe daha iyi anlıyor.” diyerek metin içi destekleme stratejisi kullandığını ifade eder. K14 numaralı müderris ise, “Bazı kitapları parçalara ayırıp kısa kısa okutuyorum. Bu şekilde anlamaları kolaylaşıyor.” sözleriyle yapılandırılmış okuma yöntemini benimsediği ifade etmiştir. Bu örnekler, yazılı Kürtçenin sistematik hale gelmesinde öğreticinin aktif bir rol oynadığını göstermektedir.

Bazı durumlarda, müderrisler talebelere Kürtçe yazılmış yeni kitapları getirip birlikte değerlendirmelerini istemektedir. Bu tür yaklaşımlar, sadece didaktik değil, aynı zamanda diyalogik ve eleştirel bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. K10 numaralı katılımcı, “Talebeye dedim, şu kitabı getir, birlikte bakalım. Bu şekilde hem okuma yapıyor hem müzakere etmiş oluyoruz.” diyerek kolektif bir değerlendirme pratiğine işaret eder. K15 numaralı katılımcı, “Okuduğumuz kısımlar hakkında bazen yazı da yazdırıyorum, hem dilleri hem fikirleri gelişiyor.” diyerek üretken okuma perspektifini ortaya koymaktadır. K20 numaralı müderris, “Bazı kitaplar çok tartışmalı. Talebeyle birlikte tenkidini yapıyoruz. Bu da onlara farklı bir metin okuma alışkanlığı kazandırıyor.” diyerek metin üzerinden disiplinli düşünme pratiğine işaret eder. Bu tür uygulamalar, Kürtçeyi bir eleştirel düşünme alanı olarak da güçlendirmektedir.

Müderrislerin bazıları ise Kürtçe kitapların okutulmasında zaman ve pratiklik faktörlerini ön plana çıkarmaktadır. Zaman yönetimi, müderrisin hangi kitapları, ne ölçüde ve hangi düzeyde okutacağına dair kararlarını doğrudan etkilemektedir. K19 numaralı katılımcı, “Kürtçe yazılmış bir kitabı okutmak istiyorum ama hazırlık süreci çok vaktimi alıyor. O yüzden az okutabiliyorum.” diyerek pedagojik süreçle dilsel tercihler arasındaki zamansal uyumsuzluğu gündeme getirir. K17 numaralı katılımcı, “Bazı kitapları okuyup seçmem gerekiyor ama o kadar vaktim olmuyor.” diyerek seçim sürecinin yükünü vurgular. K11 numaralı katılımcı ise, “Kürtçe kitapları sadece bazı talebelere okutuyoruz. Hazırlanması fazla vaktimizi alıyor. Bu da fazladan ders saati

demek.” diyerek sürecin uzamasına dikkat çeker. Bu ifadeler, pedagojik planlama ile dilsel materyal uyumu arasında yapısal engeller bulunduğunu göstermektedir.

Bazı müderrisler için Kürtçeyle yazılmış kitaplar, talebelerin dili akademik düzeyde kavramaları için önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Kürtçe metinlerin gramer, terim bilgisi ve kavramsal analiz açısından talebeye sunduğu imkânlar, bazı müderrisler tarafından güçlü bir didaktik araç olarak değerlendirilmektedir. K12 numaralı katılımcı, “Bir kitabı beraber müzakere ve tahlil ettik. Hem dinî bilgileri aldılar hem de Kürtçenin nahvini öğrendiler.” diyerek bu bütüncül kazanımı vurgular. K09 numaralı katılımcı, “Okuduğumuz kitap üzerinden Kürtçe sarf ve nahiv dersi de verdim.” diyerek entegre dil öğretimini ifade eder. K15 numaralı katılımcı ise, “Kürtçe tabirlere Arapçadakiler gibi mana veriyoruz. Bu da onları başka dillerde düşünmeye hazırlıyor.” diyerek bilişsel dönüşüme dikkat çeker. Bu yönelim, Kürtçeyi yalnızca bir anlatım aracı değil, kavramsallaştırma mecrası olarak konumlandırmaktadır.

Kürtçeyle yazılmış klasik eserlerin günümüz talebelerine anlaşılır gelmemesi, müderrisleri hem dil hem de yöntem açısından arayışa yöneltmektedir. Klasik Kürtçe eserlerin genellikle ağır dil, eski ıstılahlar ve farklı anlamlar içermesi, medreseye yeni başlamış talebeler açısından anlaşılabilirliği zorlaştırmaktadır. Bu nedenle müderrisler, klasik metinlerin şerhlerini aramaktadır. Örneğin, K10 numaralı katılımcı, “Melayê Cizîrî’nin şiirlerini okutuyorum ama önce kendim açıklayıp anlamaya çalışıyorum. Yoksa talebeye anlatamam.” sözleriyle klasik dilin günümüz gençlerine ulaşmasındaki engeli vurgular. K15 numaralı katılımcı, “Ehmedê Xanî’nin Mem û Zîn’ini denedim, ama çok zor geldi. Önce kelimeleri bizim bölgenin Kürtçesiyle açıkladım.” diyerek klasik metinle çağdaş pedagojik düzlem arasındaki farkı dile getirir. K14 numaralı müderris ise, “Feqiyê Teyran’ın şiirlerini okuttum ama talebeler şiirin mecazlarını çözemedi. Bazı beyitlerin üzerinde saatlerce konuştuk.” diyerek yorumlayıcı pedagojinin zorunluluğunu ortaya koyar. Bu çalışmalar, klasik Kürtçe mirasla güncel medrese eğitimi arasında bir köprü kurma çabasını göstermektedir.

Bazı müderrisler için Kürtçe klasik metinler, sadece dil değil, aynı zamanda kültür ve değer aktarımı açısından da vazgeçilmez kaynaklardır. Bu müderrisler, klasik eserleri sadece eğitim materyali olarak değil, aynı zamanda Kürt toplumunun tarihsel, dinî ve ahlakî hafızasının taşıyıcıları olarak konumlandırmaktadır. K07 numaralı katılımcı, “Mela Huseynê Bateyî’nin Mewlûd’ünü okutuyorum çünkü hem dil gelişiyor hem de ahlakî dersler veriyor.” diyerek çok katmanlı bir öğretim hedefini dile getirir. K18 numaralı müderris,

“Ehmedê Xanî’nin Mem û Zîn’ini dil ve edebiyat bakımından okuduk. Bu eser sadece edebiyatı değil, o dönem insanların fikir dünyasını da veriyor.” sözleriyle klasik Kürtçenin kültürel taşıyıcılığına dikkat çeker. K09 numaralı katılımcı ise, “Klasik eserlerle talebeler hem geçmişle bağ kuruyor hem de Arapça ve Farsça edebiyata olan ilgileri artıyor.” diyerek bu metinlerin çokdilli ve çok kültürlü yapısına işaret eder. Bu anlayış, Kürtçeyi sadece bir iletişim dili değil, aynı zamanda bir kültürel aidiyet zemini olarak gören bir pedagojik vizyonu temsil etmektedir.

Tüm bu örnekler, Kürtçenin medreselerde çok işlevli bir dile dönüşme sürecinde olduğunu ve bu sürecin pedagojik, ideolojik ve dilsel müzakerelerle şekillendiğini göstermektedir. Kürtçenin medreselerde yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda eğitim dili, metin dili, anlatım dili, akademik dil ve kültürel taşıyıcı dil olarak işlevselleşmesi; müderrislerin tutumları, tercihleri ve müdahaleleri üzerinden belirginleşmektedir. K11 numaralı katılımcı, “Kürtçeyi sadece günlük konuşma dili olarak değil, derslerin temel dili haline getirmeye çalışmak lazım.” diyerek Kürtçeye yönelen bilinçli pedagojik iradeyi ortaya koyar. K08 numaralı müderris, “Her metni Kürtçeye çevirmeye uğraşıyorum. Böylece talebeler hem dinî konuyu hem dili birlikte öğreniyor.” sözleriyle dilsel yerelleştirme çabasına dikkat çeker. K19 numaralı katılımcı ise, “Kürtçeyle yazılmış kitaplarla ders yaptığımızda talebeler daha ilgili oluyor. Bu dil onlara daha yakın.” diyerek dilin pedagojik etkililiğine işaret etmektedir. Bütün bu örnekler, Kürtçenin medrese bağlamında yeniden konumlandığını, bu sürecin ise çok düzlemli bir dönüşümün parçası olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Kürtçenin işlevsel genişlemesi, yalnızca dil planlaması değil, aynı zamanda bir değer ve kimlik inşası süreci olarak da okunmalıdır.

Yapılan çözümlemeler, klasik kabul edilen Kürtçe eserlerin medrese bağlamında yalnızca dil öğretiminin değil, aynı zamanda dinî ve kültürel değer aktarımının da temel araçları arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Müderrislerin bu metinlere dair tutumları, sadece dilin yapısına veya metnin anlaşılabilirliğine değil, aynı zamanda bu metinlerin temsil ettiği kültürel mirasa, ahlakî referanslara ve tarihi aidiyet duygusuna da dayanmaktadır. Kimi müderrisler, klasik eserleri kısmen sadeleştirerek talebelerine ulaştırmaya çalışmakta; kimileri ise bu eserlerin şerhleri üzerinden çok katmanlı bir öğretim süreci inşa etmektedir. Bu çeşitlilik, medrese ortamında Kürtçeye yüklenen işlevlerin, bireysel pedagojik yönelimler ve ideolojik çerçevelerle nasıl şekillendiğini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda Kürtçenin günümüz medrese pratiğinde sadece

bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bir eğitim dili, anlatım aracı, metinsel mirasın taşıyıcısı, kimlik inşa edici unsur ve kültürel belleği aktaran bir vasıta olarak konumlandığı görülmektedir. Kürtçenin bu çok işlevli kullanım biçimleri, yalnızca dilin statüsüne dair bir tartışma açmaz, aynı zamanda eğitim sosyolojisi, kültürel süreklilik ve dil ideolojileri açısından da önemli veriler sunar. Dolayısıyla klasik Kürtçe metinlerin yeniden okutulması ve yorumlanması, Kürt medreselerinde dilin yeniden canlandırılması sürecinin hem bir sonucu hem de kurucu bir bileşeni olarak değerlendirilebilir.

Medrese geleneğinin şekillendirdiği söylem biçiminin, gündelik dil pratikleri üzerindeki etkisi, özellikle toplumda sosyolinguistik açıdan dikkat çekici bir fenomen olarak ortaya çıkmaktadır. Medrese eğitiminin yalnızca formel bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bireylerin dilsel davranışlarını da dönüştürdüğü saha gözlemlerimizle sabittir. Bu bağlamda, gündelik hayatın farklı iletişim bağlamlarında - selamlaşma, kutlama, vedalaşma, karşılama, uğurlama, bayramlaşma, dua etme, beddua etme, taziye de bulunma ve genel konuşma pratiklerinde- medrese kaynaklı üslubun güçlü bir şekilde varlık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu üslup, bireylerin gündelik konuşmalarında yaygın olarak kullandıkları kelime ve ifadelerde de açıkça gözlemlenmiştir.

Seküler hayat tarzını benimseyen toplumsal kesimler arasında yaygın olan “teşekkürler”, “günaydın/tünaydın”, “iyi günler/akşamlar/geceler” gibi nezaket, selamlaşma ve vedalaşma ifadelerinin yerine, medrese kültüründen beslenen bireylerin, “dua” niteliği taşıyan ve İslami/dini terminolojiye dayalı söz kalıplarını tercih ettiklerine gölemledik. Kürtçede sıkça rastlanan “Xwedê ji te razî bê.” (Allah senden razı olsun.), “Xwedê xêra te qebul bikê.” (Allah hayrını kabul etsin.), “Xwedê şîfa bidê.” (Allah şifa versin.), “Xwedê bimbarek bikê.” (Allah mübarek etsin.) ve “Xwedê ‘mrê te direj bikê.” (Allah uzun ömür versin.) gibi ifadeler, bireyler arası iletişimin dilsel kodları içerisinde dinî referanslı bir üslubun yerleştiğini ve bu da dinî söylemin gündelik dile sirayet/nüfuz ettiğini göstermektedir. Bu tür dilsel tercihler, bireylerin yalnızca inanç dünyalarıyla değil, aynı zamanda medrese merkezli toplumsallaşma süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu söylemler, bireylerin dinî bir bilinçle değilse bile, medrese diline özgü kalıplaşmış ifadeleri toplumsallaşma sürecinde içselleştirdiklerini ve bunları sosyal iletişimin bir parçası haline getirdiklerini göstermektedir. Bununla karşı tarafa bir yandan saygı, dua ve iyi dileklerini bildirmiş oluyorlar diğer yandan da toplumsal dayanışma dilinin bir parçası olduklarını hatırlatmış oluyorlar.

Saha çalışmamızda, özellikle medrese eğitiminden geçmiş olan müderrislerin konuşma pratiklerinde, bu üslubun daha belirgin olduğu görülmüştür. Örneğin, müderrisler arasında sıkça kullanılan “Xwedê hafize te bê.” (Allah seni korusun.) ifadesi, yalnızca bir temenni değil, aynı zamanda bir dinî söylem pratiği olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, “Xwedê hafize te be.” gibi ifadelerin yalnızca müderrisler arasında değil, sohbet, vaaz ve nasihatler aracılığıyla, halkın geneli arasında da kullanılıyor olması, bu dua üslubunun medrese söyleminden çıkıp toplumsal söylemin bir parçası haline gelebildiğini göstermesi açısından önemlidir. Örnekte de görüldüğü üzere, sosyolinguistiğin, kurumsal söylem aktarımı ve dilsel etki/nüfuz modelleri (linguistic impact models) bağlamında ortaya koyduğu üzere, belirli bir kurumsal yapıda (örneğin medreselerde) üretilen ve işlenen dil biçimleri, bu kurumlarla doğrudan ilişkisi olmayan farklı kurumlar veya bireyler tarafından da benimsenebilir. Bu, dilsel yayılma (linguistic diffusion) sürecinin hem dikey (eğitici/öğretici konumundaki müderrislerden halka) hem de yatay düzlemde (halkla içli dışlı olan talebeler aracılığıyla) işlediğini göstermektedir.

Buna ek olarak, dua talebine karşılık verilen “Me ji duayê xwe bê par nehile.” (Bizi dualarınızdan eksik etmeyin.) ifadesine verilen “Duayê qenca...” (İyilerin duası...) cevabı, dilin dua eksenli bir etkileşim zeminine dönüşmesini göstermektedir. Başka bir deyişle, “Ji me jî ra dua bike. (Bize de dua et.)” talebine karşılık olarak verilen “Duaye qenca” cevabı, hem bir dilsel ritüeli hem de dinî edebin günlük dile aktarımını örneklemektedir. Bu dilsel örüntüler, yalnızca bireysel inançların değil, aynı zamanda kolektif dinî kimliğin ve medrese temelli kültürel belleğin dil yoluyla yeniden üretildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, medrese üslubunun gündelik konuşma diline olan etkisi, sosyolinguistik bağlamda dinî söylemin gündelik dilsel pratiklerdeki tezahürünü anlamak açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu durum, medresenin yalnızca bir eğitim kurumu olarak değil, aynı zamanda bir *dilsel habitus* inşa eden kültürel bir yapı olarak işlev gördüğünü de ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, medrese söylemi sadece eğitim alanıyla sınırlı kalmamakta, sosyolinguistik bir deyimle “sosyal dil”in bir parçası haline gelerek, toplumun geniş kesimlerinde dinî kimlik, saygı ve ahlakî iletişim biçimlerini şekillendirmektedir. Bu durum, medreselerin dilsel etkisinin yalnızca bilgi üretimiyle sınırlı olmadığını; dilsel normları biçimlendiren, meşrulaştıran ve yaygınlaştıran güçlü bir kültürel aktör olduğunu ortaya koyar.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Toplumsal kurumların taşıyıcısı olduğu kadar yeniden üreticisi de olan diller, sadece birer iletişim aracı değil, aynı zamanda tarihsel, kültürel ve ideolojik mücadele alanlarıdır. Bu bağlamda Kürtçenin medrese ortamındaki varlığı, Kürt toplumunun kolektif hafızasında güçlü bir yer edinmiş; geleneksel bilgi aktarımı kadar, dilin korunması, kurumsallaşması ve entelektüel meşruiyet kazanması açısından da belirleyici olmuştur. Mardin gibi çokdilli, çok kültürlü ve dinî çeşitliliğe sahip bir coğrafyada, Kürt medreseleri yalnızca dinî eğitimin yürütüldüğü yapılar değil, aynı zamanda dilin kamusal ve pedagojik alanlara taşındığı kurumsal zeminler olarak da dikkat çekmektedir. Bu çalışma, özellikle son dönemdeki dil politikalarının, modernleşme süreçlerinin ve dijitalleşmenin medrese ortamındaki dil kullanımına etkilerini, sahadan elde edilen nitel verilerle birlikte ele almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Fishman'ın "alan" kavramı ve modeli temel kuramsal çerçeveyi oluşturmakta, dilin hangi toplumsal ortamlarda, hangi amaçlarla ve hangi işlevlerle kullanıldığını anlamaya yönelik ampirik bir zemin sunmaktadır.

Bu araştırmanın temel konusu, Mardin ilindeki faal medreselerde Kürtçenin sosyolinguistik düzlemdeki işlevlerini ve kullanım biçimlerini incelemektir. Medrese ortamında dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; bilgi aktarımının, otoritenin ve kültürel kimliğin taşıyıcısıdır. Araştırma, özellikle derslerde, gündelik sohbetlerde ve metin yorumlarında Kürtçenin nasıl konumlandığını; Arapça ve Türkçe gibi diğer dillerle olan ilişkisini anlamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede, dil seçimi, ikidillilik, çokdillilik, kod değiştirimi/karıştırımı ve ikideğişkelilik gibi temel sosyolinguistik kavramlar devreye girmekte; medrese ortamı, hem dilsel çeşitliliğin hem de dilsel hiyerarşilerin üretildiği ve yeniden üretildiği bir alan olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın kuramsal temeli Fishman'ın alan modeline dayanmakla birlikte, etkileşimsel sosyolinguistiğin bazı kavramlarından da yararlanılmaktadır.

Araştırmanın temel amacı, Kürtçenin medrese ortamında ne tür işlevlerle kullanıldığını, hangi bağlamlarda tercih edildiğini ve bu tercihlerin arkasındaki sosyokültürel nedenleri ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşırken, müderris ve talebelerin dilsel tutumları, eğitim süreçlerindeki dil tercihlerine yansıyan ideolojik duruşları ve geleneksel-modern antinomileri de analize dâhil edilmiştir. Araştırmanın önemi, Kürtçenin akademik bir eğitim ortamı olan medreselerde ne derece taşıyıcı bir rol

üstlendiğini ortaya koymasında yatmaktadır. Ayrıca bu çalışma, bugüne dek daha çok tarihsel, pedagojik veya teolojik perspektiflerden ele alınan medrese kurumunu, sosyolinguistik ve eğitim sosyolojisinin kesişiminde, ampirik verilere dayalı olarak çözümlemektedir. Böylece Kürtçenin modernleşme, kurumsallaşma ve entelektüel üretim süreçlerindeki yeri, müderrisin gündelik hayat pratikleri etrafında ve daha geniş bir epistemolojik bağlamda değerlendirilebilmektedir.

Araştırma, coğrafi olarak Mardin ilinin merkezinde ve bağlı bazı ilçelerinde aktif olarak eğitim faaliyeti sürdüren geleneksel medreselerle sınırlıdır. Çalışma, medrese kurumunun tüm yönlerini değil, yalnızca dilsel pratiklere ilişkin sosyolinguistik süreçleri konu edinmektedir. Nitel yöntemle yürütülen bu çalışmada, veri toplama süreci zaman, mekân ve katılımcı erişimi bakımından çeşitli sınırlılıklarla karşılaşmıştır. Özellikle kadın müderriselere erişimin mümkün olmaması, araştırmanın toplumsal cinsiyet boyutunu dışarda bırakmıştır. Benzer şekilde, bazı medrese çevrelerinde ses kaydı alınmasına izin verilmemesi, verilerin kayıtlılık ve doğrulanabilirlik açısından sınırlı olmasına yol açmıştır. Bununla birlikte, araştırma kapsamı belirli bir tarihsel aralıkla (2020-2021) sınırlı olduğundan, medrese ortamında siyasal veya pedagojik dönüşümlerin etkileri sınırlı düzeyde yansıtılabilmektedir.

Bu çalışma, nitel araştırma paradigması çerçevesinde, yorumlayıcı sosyoloji yaklaşımı temel alınarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların deneyimlerini, anlam dünyalarını ve söylemsel tutumlarını anlamaya yönelik bir metodoloji benimsenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar ve yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlem teknikleri kullanılmıştır. Bu tekniklerin tercih edilme nedeni, medrese ortamının doğal akışı içinde dilsel pratiklerin bozulmadan gözlenebilmesini sağlamaktır. Görüşmeler, medrese ortamında uzun süre bulunularak gerçekleştirilmiş, bu sayede güven ilişkisine dayalı daha derinlikli anlatılar elde edilmiştir. Yapılandırılmamış katılımlı aralıklı doğal gözlemler ise, özellikle metin ezber saatleri, dersler, müzakereler, gündelik sohbetler, mütalaa olmak üzere eğitim yönünün yanı sıra, hoca ve talebelerin gündelik hayat içindeki faaliyetleri ve zikir meclisleri gibi çeşitli iletişim alanlarında yürütülmüştür. Bu yöntemsel çeşitlilik, medrese ortamındaki dilsel çeşitliliği ve işlevselliği çok boyutlu bir biçimde analiz etme olanağı sunmuştur.

Araştırmanın evrenini, Mardin il sınırları içerisinde geleneksel öğretim yöntemlerini sürdüren faal medreseler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda örneklem

belirleme sürecinde, araştırmanın amaçlarına en uygun katılımcılara ulaşabilmek için hem ölçüt örnekleme hem de kartopu örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada toplam 20 müderrisle görüşülmüş; bu kişiler farklı yaş, deneyim ve medrese konumlarına sahip bireylerden seçilmiştir. Katılımcıların tamamı erkek olup, yaş aralıkları 24 ile 86 arasında değişmektedir. Bu müderrislerin birçoğu hâlen medrese faaliyetlerini yürütmekteyken, bazıları yarı zamanlı olarak derslere katılmakta veya farklı eğitim kurumlarına geçmiş bulunmaktadır. Katılımcı seçimi yapılırken, özellikle Kürtçeyi eğitim dili olarak kullanan müderris olup olmadıklarına dikkat edilmiştir. Bu durum, araştırmanın dilsel yönünü derinleştirmiş ancak medreseler arasındaki dilsel farklılıkları genelleme imkânını sınırlandırmıştır. Ayrıca, örnekleme dâhil edilen tüm müderrislerin çokdilli geçmişe sahip olması, dil kullanımındaki geçişkenliği analiz etme açısından zengin bir veri sunmuştur.

Veriler, yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat formlarıyla yapılan bireysel mülakatlar ve gözlem notlarından elde edilmiştir. Görüşmeler, müderrislerin dil kullanımı, metin dili tercihleri, kod değiştirimi pratikleri ve Kürtçenin medrese içindeki işlevlerine odaklanacak biçimde tasarlanmıştır. Görüşme sürecinde alınan notlar, ses kayıtları ve gözlem notları içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Veriler, önce tematik kodlama sürecinden geçirilmiş, ardından betimleyici ve yorumsal analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Fishman'ın "alan" yaklaşımı, verilerin yorumlanmasında temel çerçeveyi sunarken; Blom ve Gumperz'in (1972, s. 418-422) söylemsel kod seçimi ve alanlararası geçiş kuramıyla, dilsel tercihlerin ardındaki toplumsal bağlamları çözümlemede kullanılmıştır. Bu çok katmanlı analiz süreci, Kürtçenin medresedeki konumunu yalnızca dilbilimsel değil, aynı zamanda sosyolojik ve ideolojik açılardan da kavramsallaştırmaya imkân tanımıştır.

Bu araştırma, Kürtçenin Mardin medreselerinde sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda tarihsel sürekliliği, entelektüel otoriteyi ve yerli bilgi üretimini temsil eden bir dil olduğunu ortaya koymaktadır. Müderrislerin dil tercihleri, hem bireysel dilsel hafızanın hem de kolektif kimliğin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Kürtçenin eğitim dili, metin dili ve gündelik iletişim dili olarak kullanılması, onun pedagojik bir vasıta olmanın ötesinde, kültürel bir direnç göstergesi olarak da işlev gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda medreseler, sadece geleneksel bilgi üretim mekânları değil, aynı zamanda Kürtçenin kurumsallaştığı ve meşruiyet kazandığı sosyolinguistik alanlar olarak kavramsallaştırılabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, kadın medrese

mensuplarının dilsel deneyimlerini, talebelerin çokdilli kimlik inşalarını ve Kürtçenin hızla modernleşen medrese ortamlarındaki işlevlerini daha kapsamlı biçimde analiz ederek bu araştırmanın bulgularını genişletebilir.

Birinci bölümde, dil seçimi ve çokdillilik olguları sosyolinguistik kuramsal çerçeveler içinde ele alınarak, medrese bağlamındaki çokdilli dil kullanımının kavramsal zemini kurulmuştur. Bu kapsamda öncelikle, tarihsel olarak dil, toplum ve birey arasındaki ilişkinin nasıl kavramsallaştırıldığına değinilmiş; Sapir-Whorf varsayımından Bernstein'ın eksiklik kuramına, Labov'un ayrılık yaklaşımından Ferguson ve Fishman'ın sosyolinguistik katkılarına kadar uzanan bir yelpazede çeşitli kuramlar değerlendirilmiştir. Hymes'in (1972b) iletişimin etnografyasına dayalı yaklaşımıyla birlikte, dilin yalnızca yapısal bir araç olarak değil, toplumsal roller, kimlikler ve normlarla iç içe geçen bir iletişim biçimi olduğu vurgulanmıştır. Gumperz'in (1982a). dilin yalnızca yapısal veya işlevsel bir sistem olarak değil, aynı zamanda toplumsal anlam üretiminin ayrılmaz bir aracı olarak kavranmasını hedefleyen etkileşimsel sosyolinguistik modeliyle kuramsal çerçeve biraz daha genişletilmiştir. Bu kuramsal arka plan aracılığıyla, medreselerdeki dil tercihlerinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve ideolojik bir bağlamda şekillendiği gösterilmeye çalışılmıştır. Bölümün devamında, sosyolinguistik literatürde öne çıkan temel kavramlar açıklığa kavuşturularak, çokdilli toplumlarda görülen dilsel pratiklerin yapısı ortaya konmuştur. İkidillilik ve çokdillilik olguları hem bireysel hem toplumsal düzeyde ele alınmış; bireylerin gündelik hayatta karşılaştıkları dilsel çeşitlilikleri nasıl yönettikleri ve bu çeşitliliğin toplumsal yapılarla nasıl iç içe geçtiği tartışılmıştır. Bireysel ikidillilik biçimleriyle birlikte, toplumsal ikidilliliğin kökenleri; dil planlaması ve eğitim süreçlerindeki yansımaları ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Ayrıca ikideğişkenlik kavramı, hem Ferguson'un klasik modeli hem de Fishman'ın işlevsel genişlemesi üzerinden ele alınarak, medrese gibi kurumsal ortamlarda yüksek ve düşük statülü dil biçimleri arasındaki ayrımın nasıl kurumsallaşmış olabileceğine dair ipuçları sunulmuştur. Kod değiştirimi ve karıştırımı ise, bu dilsel geçişliliklerin anlık ve işlevsel görünümelerini anlamaya dönük olarak değerlendirilmiştir. Bölümün son kısmında, kuramsal çerçeve Fishman'ın "alan" modeli üzerinden bütüncül bir yapıya oturtularak, medrese ortamında dil kullanımını analiz edebilmek için gerekli kuramsal araçlar sunulmuştur. Alan kavramı, bireylerin farklı toplumsal roller ve bağlamlar içinde farklı dilleri nasıl ve ne amaçla kullandıkları üzerine geliştirilen bir model olarak ele alınmış;

kavramın işlev, ikideğişkelilik, konuşma durumu ve kod değiştirimi gibi olgularla ilişkisi açılmıştır. Medrese bağlamında bu alanların nasıl somutlaştığına dair ön değerlendirmelerde bulunulmuş; eğitim, ibadet, gündelik hayat ve toplumsal temsil gibi alanların her birinde farklı kodların tercih edilme gerekçeleri, tarihsel ve toplumsal bağlamlarla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Böylece birinci bölümde, medrese ortamındaki çokdilli dilsel pratiklerin anlaşılabilmesi için gerekli kuramsal ve kavramsal zemin hazırlanmıştır.

İkinci bölümde, Kürt medreselerinin tarihsel kökenleri ile bu kurumların toplumsal, kültürel ve pedagojik yapısı tarihsel bir perspektifle ele alınmıştır. Öncelikle, Kürt medreselerinin kuruluşu, gelişimi ve yayılımı gibi tarihsel dinamikler incelenmiştir. Bu bağlamda, medreselerin yalnızca bir eğitim kurumu olarak değil, aynı zamanda Kürt toplumunun entelektüel sürekliliğini sağlayan yapılar olarak nasıl işlev gördüğü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Medreselerin tarihsel sürekliliği içerisinde geçirdiği dönüşümler, yerel bağlamlara nasıl uyum sağladıkları ve Kürt kimliğinin inşasındaki rolleri üzerinde durulmuştur. Bu tarihsel arka plan aracılığıyla, Kürt medreselerinin günümüzdeki toplumsal değeri ve işlevselliği anlamlandırılacak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Devamında, medrese hayatının gündelik ritmi ile bu kurumsal yapı içerisindeki toplumsal hiyerarşi betimlenmiştir. Medreselerdeki hocalar, talebeler ve bu iki grup arasındaki ilişki biçimleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Hocaların yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda ahlakî rehber ve toplumsal önder rollerine sahip oldukları vurgulanmıştır. Talebelerin ise medrese hayatına uyum sağlama, eğitim süreçlerine katılım ve hoca ile olan ilişkileri nasıl kurdukları örneklerle değerlendirilmiştir. Hoca-talebe ilişkisi, geleneksel bilgi aktarım pratiklerinin ve saygı temelli iletişimin bir yansıması olarak öne çıkarılmıştır. Ayrıca, medrese hayatına dair gündelik pratikler; barınma düzeni, zaman yönetimi ve ortak hayat kültürü bağlamında analiz edilerek, medresenin yalnızca bir öğrenim mekânı değil, aynı zamanda bir toplumsallaşma ortamı olduğu gösterilmiştir. İkinci bölümün son kısmında ise, medreselerdeki öğretim süreçleri, derslerin yapısı ve müfredatın içeriği üzerinde durulmuştur. Medrese müfredatının temel kaynakları, okutulan derslerin mahiyeti ve bu derslerin dilsel, dinî ve felsefi yönelimleri analiz edilmiştir. Klasik İslami ilimlerin yanı sıra Kürtçe metinlerin eğitim sürecindeki yeri ve kullanım biçimleri irdelenmiştir. Bu çerçevede, medreselerde hem Arapça hem de Kürtçe kaynakların nasıl kullanıldığı ve bu iki dilin bilgi üretimi ile aktarımındaki rolleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, derslerin nasıl işlendiği, hangi yöntemlerin

kullanıldığı, talebelerin bilgiye nasıl eriştikleri ve öğrenme süreçlerinde hangi dilsel araçlardan yararlandıkları gibi sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Böylece bu bölümde, Kürt medreselerinin tarihsel kimliği, kültürel taşıyıcılığı ve pedagojik pratiği bütüncül bir biçimde ortaya konulmuştur.

Üçüncü bölümün kapsamının oldukça geniş olması nedeniyle, içerik bütünlüğünü sağlamak ve analiz süreçlerini daha sistematik hâle getirmek amacıyla bölüm çeşitli alt başlıklar altında yapılandırılarak ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. **İlk alt başlıkta**, saha araştırmasının yürütüldüğü coğrafi ve sosyokültürel zemin olan Mardin iline dair genel bilgiler aktarıldı. Bu bağlamda, Mardin'in çokdilli ve çok kültürlü yapısı, tarihsel olarak farklı dini, mezhebi ve etnik toplulukların bir arada yaşadığı bir kent olarak taşıdığı önem vurgulandı. Şehrin Kürt, Arap, Süryani ve Türk topluluklarının etkileşim hâlinde yaşadığı sosyolinguistik yapısı, medrese kurumunun dilsel çeşitlilik içerisindeki konumunu anlamak açısından önemli bir bağlam sundu. Mardin'in farklı ilçelerindeki demografik dağılım, yerel halkın dil tercihleri ve etnik kimliklerle ilişkili toplumsal yapılar da medrese kurumunun tarihsel sürekliliğini ve günümüzdeki yerini kavramak açısından değerlendirildi. Böylece, saha araştırmasının mekânsal bağlamı yalnızca coğrafi değil, aynı zamanda sosyolojik ve dilsel katmanlarıyla birlikte ele alındı.

Yukarıdaki zemin üzerine inşa edilen **ikinci alt başlıkta** ise, medrese kurumu ve kültürü çok yönlü bir şekilde ele alındı. Medreselerin tarihsel işlevi, geleneksel ilim halkalarının devamlılığı içindeki konumu ve halk nezdindeki kültürel değeri detaylandırıldı. Medresenin hem dinî hem de entelektüel bir otorite mekânı olarak görülmesi, onun yerel toplum üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı oldu. Aynı zamanda medreselerin kendi iç kültürel kodlarını nasıl yeniden ürettikleri, hangi simgeler, davranış kalıpları ve söylemler üzerinden geleneklerini sürdürdükleri incelendi. Bu bağlamda hoca-talebe ilişkisi, ilmi hiyerarşi, derslerin işlenme düzeni gibi kültürel pratikler gözlem ve görüşmelerle betimlendi. Bu bölümde, medreselerin sadece eğitim veren kurumlar olmadığı, aynı zamanda toplumsal aidiyetin, dinî otoritenin ve kültürel devamlılığın yeniden üretildiği mekânlar olduğu ortaya kondu.

Üçüncü alt başlıkta, medrese hayatı ve eğitim ilişkisi çözümlenmeye çalışıldı. Medreselerde eğitim sürecinin örgütlenme biçimi, müfredatın içeriği, kullanılan klasik ve çağdaş metinler, derslerin icra ediliş tarzı, talebelerin öğrenme süreçleri gibi unsurlar derinlemesine ele alındı. Talebelerin medreseye geliş hikâyeleri, eğitim sürecindeki ilerlemeleri ve ilim talebine dair kişisel motivasyonları görüşmeler aracılığıyla ortaya

konulmaya çalışıldı. Ayrıca eğitim-öğretim sürecinde Arapça, Kürtçe ve Türkçenin nasıl kullanıldığı; metin dili ile anlatım dili arasındaki farklar, bu farkların pedagojik stratejilere etkisi irdelendi. Resmî eğitim sistemi ile medrese eğitimi arasındaki geçişlilik ve bu geçişin talebelerin dilsel tercihleri üzerindeki etkileri de analiz edildi. Bu alt başlıkta, medrese eğitiminin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bir toplumsallaşma, kimliklenme ve dil ideolojisi üretme süreci olduğunu gösteren bulgulara yer verildi.

Dördüncü alt başlık kapsamında, müderrislerin dil kullanımı ve toplumsal ilişkileri incelendi. Müderrislerin hane içindeki dil tercihleri, çocuklarıyla ve eşleriyle kurdukları dilsel ilişkiler, mahalleli, çarşı esnafı ve cami cemaatiyle kurdukları etkileşimlerdeki dil stratejileri gözlemlerle desteklendi. Kod seçimi, kod değiştirimi ve ikideğişkelilik gibi sosyolinguistik kavramlar çerçevesinde müderrisin çokdilli bir birey olarak konumu analiz edildi. Örneğin bazı müderrislerin halkla ilişkilerinde Kürtçeyi tercih ederken, resmi temsillerde Türkçeye yönelmeleri, bu çokdilliliğin nasıl stratejik bir araç olarak kullanıldığını ortaya koydu. Aynı zamanda yaş, toplumsal statü ve cinsiyete göre değişen dilsel tutumlar; düğün, taziye gibi toplumsal ritüellerdeki dilsel davranışlar da göz önünde bulunduruldu. Böylece müderrisin dil kullanımı sadece bireysel bir tercih olarak değil, aynı zamanda toplumsal bağlamla kurduğu etkileşim içinde şekillenen bir pratik olarak değerlendirildi.

Beşinci ve son alt başlıkta ise, müderrislerin Kürtçeye yönelik bireysel ve pedagojik yaklaşımları incelendi. Kürtçeye dair sahip oldukları algılar, bu dilin eğitim ve ilim dili olarak konumlandırılması, Kürtçe metinlerle kurdukları pedagojik ilişki, sahadan elde edilen görüşmelerle analiz edildi. Müderrislerin bazıları Kürtçeyi “anadili” olarak ifade ederken, bazıları ise Arapçayı ilim dili olarak mutlaklaştırmakta; bu durum pedagojik tercihlerde de belirleyici olmaktadır. Ayrıca Kürtçede yazılmış klasik eserlerin okutulma sıklığı, bu eserlerin nasıl anlamlandırıldığı, Kürtçeye yüklenen kültürel, dinî ve siyasi anlamlar ortaya kondu. Özellikle Kürtçenin modernleşmesi, yazı dili olması ve bilim üretme kapasitesi üzerine müderrislerin değerlendirmeleri, dil ideolojilerinin ve dilsel otoritenin yeniden üretildiği alanlara işaret etti. Sonuç olarak bu bölüm, Kürtçenin yalnızca bir iletişim dili değil; aynı zamanda bir kimlik taşıyıcısı, pedagojik araç ve kültürel direnç alanı olarak işlev gördüğünü gösterdi.

Sahada yapılan gözlemler, Mardin iline özgü tarihsel ve sosyokültürel katmanların, medrese kurumunu yalnızca bir dinî eğitim alanı olarak değil, aynı zamanda

çokdilli ve çok kültürlü bir toplumsal etkileşim mekânı olarak şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Mardin'in Kürt, Arap, Türk ve Süryani topluluklarını bünyesinde barındıran yapısı, hem dillerarası etkileşimi hem de dinî eğitimin çok kültürlü doğasını somut biçimde gözler önüne sermektedir. Bu çerçevede, medreselerin sadece kırsal bölgelerde değil, şehir merkezlerinde de aktif biçimde varlık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle Artuklu, Kızıltepe ve Midyat ilçelerinde gerek geleneksel gerekse modern unsurların iç içe geçtiği canlı bir medrese hayatı mevcuttur. Bu kurumların fiziksel mekânları genellikle sade ve mütevazı olmakla birlikte, bazıları tarihsel sürekliliği temsil eden simgesel öğelerle donatılmıştır. Medreselerin büyük bölümü gayriresmî vakıflar veya özel mülkler vasıtasıyla varlığını sürdürmekte olup, bu durum onları resmî eğitim sisteminden ayıran belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca söz konusu medreseler, yalnızca dinî bilgi aktarımının gerçekleştiği yerler değil, aynı zamanda Kürtçenin kullanımının ve dolaşımının sürdüğü simgesel alanlar olarak da işlev görmektedir. Bu çok katmanlı yapı, medreselerin hem yerel dinî otoritenin devamlılığını hem de kültürel kimliğin kuşaklar arası aktarımını mümkün kılan özgün bir zemin sunduğunu göstermektedir.

Medrese kurumu ve kültürü bağlamında sahada karşılaştığımız en dikkat çekici unsurlardan biri, gündelik dil ile ilmî dil arasında kurulan hassas ve çok katmanlı dengedir. Saha gözlemleri ve görüşmeler, derslerin büyük oranda Arapça klasik metinlere dayandığını, ancak bu metinlerin açıklamalarının, ders anlatım ve müzakerelerinin çoğunlukla Kürtçeye, özellikle de Kurmancî lehçesiyle gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Gündelik iletişimde Kürtçenin Kurmancî lehçesi baskın bir yer tutarken, bazı bölgelerde Arapça, Türkçe ve Zazakînin de kısmen kullanıldığı görülmüştür. Müderris, talebe ve ziyaretçiler arasında kurulan ilişkilerde resmî olmayan etkileşim dili çoğunlukla Kürtçedir; özellikle medrese içerisindeki müzakereler, tartışmalar, soru-cevap bölümleri, sohbetler ve ders dışı etkileşimlerde Kürtçenin belirgin bir hâkimiyet kurduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, medrese ortamında Kürtçenin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir düşünme, anlam üretme ve eleştirel tartışma dili olarak konumlandığını göstermektedir. Nitekim müzakerelerin özellikle Kürtçeye dönmesi, bu dilin entelektüel işlevini öne çıkarırken, dilsel tercihlerin yalnızca pratik değil, aynı zamanda pedagojik ve kimliksel boyutlar taşıdığını da ortaya koymaktadır. Öte yandan, medrese ortamındaki çokdillilik yalnızca talebe ve müderris etkileşimiyle sınırlı kalmamakta; dışarıdan gelen Arap kökenli müderris, talebe ve misafirlerle kurulan

iletişimde de kendini göstermektedir. Bu bağlamda, kimi zaman Arapçanın tercih edildiği, ancak bu etkileşimlerde dahi Kürtçeye dönüşlerin yaşandığı ve çokdilli bir müzakere ortamının geliştiği tespit edilmiştir. Söz konusu çokdillilik, medreseyi sadece bir eğitim mekânı değil, aynı zamanda çokdilli bir toplumsal alan olarak da tanımlamayı mümkün kılmaktadır. Bu ortamda diller arasında sabit ve hiyerarşik bir ilişki değil, bağlamsal ve pragmatik tercihlere dayanan esnek bir geçişlilik söz konusudur. Medreselerdeki bu çokdilli yapı, yalnızca dilsel çeşitliliğin bir yansıması değil, aynı zamanda Kürtçenin medrese kültürü içerisindeki tarihsel, pedagojik ve ideolojik işlevine dair önemli ipuçları da sunmaktadır. Özellikle Kürtçenin eleştirel düşünme ve akademik anlam üretimin taşıyıcısı hâline gelmesi, medreseyi dilsel bir direnç ve süreklilik alanı olarak da değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır.

Medrese hayatı ve eğitim süreçlerine dair sahada elde edilen bulgular, bu kurumların resmî eğitim sisteminden oldukça farklı ve özgün bir pedagojik yapı sunduğunu göstermektedir. Talebelerin medreseye yöneliminde ailelerin belirleyici bir rol oynadığı, bu yönelimin çoğunlukla resmî eğitimle paralel ilerlemediği, hatta birçok durumda bu sistemin tamamen dışında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Görüşmelerde, müderrislerin küçük bir kısmının ya hiç resmî eğitime başlamadığı veya erken yaşlarda bu süreci terk ederek medrese eğitimine yöneldiği ifade edilmiştir. Medresede eğitim, çoğunlukla sınıf temelli değil, silsileye dayalı bir ilişki ve *sıra kitapları* denilen Arapça eserlerin birebir okunmasıyla şekillenmektedir. Eğitim süreci, yalnızca bilgi edinimini değil, aynı zamanda ahlâkî olgunluk, temsil kabiliyeti ve toplumsal meşruiyet kazanımını da içeren çok boyutlu bir oluş süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda talebelik dönemi, sabır, özveri ve süreklilik gerektiren uzun soluklu bir çile dönemi olarak betimlenmiştir. Bu dönemi başarıyla tamamlayan bireylerin müderrisliğe geçişi ise resmi bir diploma veya belge ile değil; *usta-çırak* ilişkisine dayanan, gayriresmî fakat toplumsal olarak güçlü bir onay mekânizmasıyla gerçekleşmektedir. Müderrislik pozisyonu, yalnızca pedagojik yeterlilikle değil, aynı zamanda toplumsal itibarla da şekillenen bir makam olarak öne çıkmaktadır. Saha verileri, müderrislerin yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda birer ahlâk modeli ve toplumsal rehber olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Bu otorite temelli ilişki, hem ders anlatımında hem de gündelik etkileşimlerde belirgin biçimde gözlemlenmiştir. Ayrıca müderrislerin önemli bir kısmının kendi talebelik süreçlerini benzer kurumlarda tamamladığı ve bu sürecin ardından doğal bir geçişle müderrisliğe başladığı tespit edilmiştir. Eğitim sürecinin katı

bir yazılı müfredata değil, geleneksel bilgi aktarım pratiklerine ve sözlü kültürün taşıyıcılığına dayanması, medrese kurumunun pedagojik yapısının temel ayırt edici özelliklerinden biridir. Bu sözlü ve ilişki temelli yapı, yalnızca eğitsel değil, aynı zamanda dilsel bir işlev de taşımaktadır; zira saha verileri, bu sürecin Kürtçenin hem gündelik hem de ilmî bir dil olarak kullanıldığı doğal bir zemin sağladığını göstermektedir. Medresede sürdürülen bu geleneksel pedagojik model, Kürtçenin sadece iletişim değil, aynı zamanda düşünsel üretim ve toplumsal temsil dili hâline gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Saha verileri, medrese ortamında müderrislerin dil kullanımı ve Kürtçeye yönelik tutumlarının oldukça katmanlı bir yapı arz ettiğini ortaya koymaktadır. Görüşmelerde birçok müderrisin, Kürtçeyi yalnızca gündelik iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda ilmî bir anlatım ve kültürel taşıyıcılık işleviyle değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Kürtçe, özellikle derslerde yapılan şerh, izah ve müzakerelerde etkin bir biçimde kullanılmakta; bu durum, dilin sözlü ilmî üretimdeki yerini pekiştirmektedir. Müderrislerin büyük çoğunluğu, Kürtçeyi ileri düzeyde kullanma yetisine sahip olmakla birlikte, bu dilin yazılı akademik üretimde karşılaştığı sınırlılıklara da dikkat çekmektedir. Kürtçe terminolojiye dair eksiklikler, mevcut yayımların pedagojik yeterliliği ve ilmî niteliği konusundaki eleştiriler, bu sınırlılıkların başlıca göstergeleri olarak öne çıkmaktadır. Müderrislerin Kürtçeye yönelik tutumları yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik ve duygusal boyutlar da içermektedir. Nitekim bazı müderrisler, Kürtçeyi “Allah’ın bir emaneti” olarak tanımlamakta ve bu dile karşı derin bir sorumluluk hissi taşımaktadır. Bu çerçevede Kürtçe kitapların okutulması, yazılması ve talebelere tavsiye edilmesi konusunda güçlü bir irade söz konusudur. Kürtçeye dair bu bağlılık, dilin aynı zamanda bir kimlik göstergesi olarak içselleştirildiğini de ortaya koymaktadır. Medreselerin Kürtçeye katkısına ilişkin genel kanaat olumlu yöndedir; bu kurumların Kürtçeyi yaşatan, yeniden üreten ve nesiller arası aktarımını sağlayan merkezî yapılar olduğu düşüncesi saha verilerinde sıklıkla dile getirilmiştir. Bununla birlikte, dilin resmî sistemlerde yeterince yer bulamaması bazı müderrisler tarafından tehdit olarak algılanmakta, bu da medrese ortamındaki dil ideolojilerinin yekpare değil, çok katmanlı ve çoğulcu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda medreseler, yalnızca çokdilli eğitim ortamları değil, aynı zamanda Kürtçeye dair farklı tutumların, beklentilerin ve dilsel gelecek tahayyüllerinin bir arada var olduğu dinamik toplumsal mekânlar olarak konumlanmaktadır.

Mardin ili, yalnızca coğrafi sınırlarıyla değil, tarihsel ve kültürel birikimiyle de Kürt medreselerinin sosyolinguistik işleyişini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Saha verileri, Mardin'in çok kültürlü ve çokdilli yapısının, medreselerdeki dil pratiklerini doğrudan şekillendirdiğini göstermektedir. Kürtçe, Arapça ve Türkçenin bir arada bulunduğu bu toplumsal yapı içerisinde, medreseler özellikle Kürtçenin yaşatıldığı ve nesiller arasında aktarıldığı mekânlar olarak belirginleşmektedir. Sahadaki gözlemler, Mardin'in kırsal bölgelerinde konumlanan medreselerin, kent merkezlerine göre daha yoğun bir şekilde Kürtçeyi eğitim, iletişim ve toplumsal ilişkiler dili olarak sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, coğrafyanın dilsel aidiyetleri pekiştiren ve yeniden üreten bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Medrese kurumu ve kültürü, saha verilerine göre sadece geleneksel bir eğitim modeli sunmakla kalmıyor, aynı zamanda bir hayat biçimi ve değerler sistemi inşa ediyor. Medrese ortamlarında dil, yalnızca iletişim aracı değil; aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kimlik belirleyicisi işlevi görüyor. Sahada yapılan görüşmeler, medreselerde gündelik hayatın büyük ölçüde Kürtçe yürütüldüğünü, ancak bu kullanımın spontane değil, tarihsel bir bilinçle sürdürüldüğünü gösteriyor. Özellikle ders anlatımında Arapça kaynakların anlaşılması sürecinde Kürtçenin bir açıklama ve yorumlama dili olarak işlev görmesi, bu dilin ilmi düşünceyle kurduğu bağı ortaya koyuyor. Medrese içi sohbetler, müzakereler ve resmi olmayan iletişim kanallarında da Kürtçenin öne çıkması, bu kurumların dilsel sürekliliğin taşıyıcıları olduklarını açıkça gösteriyor.

Medrese hayatı ve eğitim süreçlerine dair sahadan elde edilen veriler, Kürtçenin hem bireysel hem de kolektif kimliğin inşasında merkezi bir rol oynadığını doğrulamaktadır. Talebelik süreci boyunca Kürtçenin çeşitli şiveleriyle karşılaşan talebeler, hem bu şivelere karşı bir hoşgörü geliştiriyor hem de Kürtçenin zenginliğini fark ediyor. Eğitim süreci boyunca Kürtçenin şifahî aktarımı esas alınmakla birlikte, yazılı Kürtçe kaynaklara dair ilgi ve farkındalık da belirli ölçüde mevcuttur. Bununla birlikte, resmi eğitim kurumlarıyla herhangi bir bağın olmaması, Kürtçenin yazılı biçimde standartlaşmasının önünde bir engel olarak değerlendirilmektedir. Yine de sahadaki müderrislerin çoğu, Kürtçenin hem medrese eğitimi hem de toplumsal etkileşim açısından taşıyıcı bir omurga işlevi gördüğünü kabul etmektedir.

Müderrislerin dil kullanımı ve Kürtçeye yönelik algılarına dair sahadan elde edilen bulgular, dilin bir aidiyet göstergesi ve kültürel direniş aracı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Müderrislerin çoğu, Kürtçeye ilişkin bilinçli bir bağlılık içindedir;

bu dilin gündelik hayatta, aile ortamında, dinî vaazlarda ve toplumsal etkileşimlerde kullanılmasını dilin yaşaması açısından hayati bulmaktadır. Kürtçeye dair olumlu tutumlar, sadece duygusal bir düzlemde değil, aynı zamanda işlevsel bir çerçevede de temellenmektedir. Bununla birlikte, bazı müderrisler Kürtçenin yazılı alanda yetersiz kaldığını, akademik üretimlerde yeterli terminoloji ve destek yapısının bulunmadığını ifade etmektedir. Bu durum, medrese ortamında Kürtçeye duyulan sevgi ve bağlılığın, yapısal eksikliklerle sınırlı bir şekilde tezahür ettiğini ve daha kurumsal desteklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Müderrislerin büyük çoğunluğu, Arap harfli klasik Kürtçe metinleri okuma ve anlama konusunda yüksek bir yeterlilik sergilerken, Latin alfabesiyle yazılmış modern metinlerde belirgin zorluk yaşamaktadır. Mewlûd, Eqîdeya Îmanê, Nûbihara Biçûkan gibi geleneksel eserler tanındık ve anlaşılır bulunurken; çağdaş metinlerdeki terminolojik yoğunluk ve kavramsal yenilikler, okuma ve anlama sürecinde bilişsel mesafeler yaratmaktadır. Alfabe farklılığı bu zorluğun temel nedenlerinden biri olarak öne çıkmakta; Arap harflerine duyulan aşinalık, Latin alfabesiyle yazılmış metinlerde yabancılaşmaya yol açmaktadır. Bu durum yalnızca bireysel okuma becerisini değil, pedagojik aktarımı da olumsuz etkilemektedir. Medrese ortamında çağdaş Kürtçe yayınlara erişim sınırlı olup, yazı diline maruz kalma düzeyi düşüktür. Ayrıca müderrislerin yazılı üretim konusunda da çekingen oldukları görülmekte; akademik metin yazımında terim seçimi, anlam aktarımı ve alfabe tercihi gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Bu durum, yazılı Kürtçeye dair yeterlik algısının, tarihsel aşinalık, yazı sistemi ve içerik türü gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğunu ve müderrislerin yazı dili kullanımında yapısal ve bağlamsal engellerle karşılaştığını göstermektedir.

Araştırmamız kapsamında belirlediğimiz temel ve alt problemlere ilişkin yapılan çözümlemeler doğrultusunda, müderrislerin dilsel yeterlilik süreçlerine, çokdillilik pratiklerine ve medrese ortamındaki dil kullanım biçimlerine dair aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır:

Müderrisin dilsel yeterliliğinin gelişim seyri: Medrese eğitime başlayan müderris adaylarının büyük çoğunluğu, medrese eğitime çoğunlukla yöresel bir Kürtçe dil birikimiyle başlamakta; ancak eğitim sürecinin sonunda, özellikle icazet aldıktan veya müderrislik makamına geçtikten sonra, yalnızca kendi yörelerine özgü Kürtçe değişkilere değil, yakın çevrede konuşulan farklı şive ve ağızlarına, klasik Kürt diline ve edebiyatına; çoğu zaman mahallî Arapçaya ve özellikle Klasik Arapçaya ve aynı zamanda Türkçeye

ileri düzeyde hâkim olacak biçimde çok katmanlı bir dilsel yeterlilik kazandıkları gözlemlenmiştir.

Pragmatik yetkinlik ve bağlamsal dil kullanımı: Müderrisler, medrese bağlamında dilin işlev gördüğü tüm toplumsal alanları (aile, ibadethane, eğitim, toplumsal etkileşim vb.) ve bağlamsal kullanımlarını içselleştirmiş; bu alanlara özgü dilsel pratikleri yüksek düzeyde edinmiş ve bu pratikler arasında duruma uygun seçimler yaparak etkili biçimde iletişim kurabilecek bir pragmatik yetkinlik geliştirmişlerdir.

Medrese Kürtçesi ile halkın kullandığı Kürtçe arasındaki farklılıklar: Müderrislerin medrese bağlamında kullandıkları Kürtçe ile medreseyle doğrudan bir teması bulunmayan yerel halkın gündelik hayatta konuştuğu Kürtçe arasında belirgin biçimde ayrılan dilsel farklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, özellikle kelime dağarcığı ve kavramsal derinlik açısından dikkat çekicidir.

Dilsel sermayenin süreç içinde gelişimi: Müderris adaylarının medrese eğitimine başladıkları noktada sahip oldukları dilsel sermayenin genellikle yöresel ölçekte sınırlı olduğu; ancak bu sermayenin medrese ortamında geçen yıllar içerisinde sistemli, katmanlı ve sürekli bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Çokdillilik ve ikideğişkelilik içeren dilsel ortam: Müderrisler, medrese ortamında klasik/edebî Kurmancî, Zazakî ve çeşitli yöresel Kürtçe değişimleri içeren çok katmanlı bir Kürtçe repertuarla karşılaşmakta; aynı zamanda Klasik Arapçanın yanı sıra Mardin/Midyat yöresine özgü mahallî Arapça lehçeyle de yoğun bir biçimde temas hâlinde bulunmaktadır. Bu durum, onların hem çokdilli hem de ikideğişkeli bir dilsel çevrede işlevsel dilsel yeterlilik geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Medrese ortamının dilsel repertuar üzerindeki biçimlendirici rolü: Medreseler, müfredat yapıları, ders halkalarının pedagojik işleyişi, sosyal ilişkiler ağı ve gündelik etkileşim dinamikleri aracılığıyla müderrisin dilsel repertuarı üzerinde dönüştürücü ve biçimlendirici bir etkiye sahiptir. Bu ortam, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir bilgi taşıyıcısı ve kültürel sermaye biçimi olarak yeniden üretildiği bir bağlam sunmaktadır.

Kürtçe klasik eserlerin eğitsel işlevi: Medrese müfredatında Arapça klasik metinlerin yanı sıra Kürtçe kaleme alınmış klasik eserlerin de ders materyali olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu eserlerin, yalnızca edebî değil, pedagojik olarak da

Kürtçenin medrese bağlamındaki biçimlenmesinde önemli bir rol oynadığı, özellikle dilin akademikleşme süreci açısından katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Pedagojik etkileşimde Kürtçenin temel rolü: Müderrislerin, ders anlatımı, metin tahlili, müzakere ve diğer öğretim faaliyetlerinde temel dil olarak Kürtçeyi tercih ettikleri; ancak pedagojik ve sosyal ihtiyaçlara bağlı olarak Arapça ve Türkçeyi de işlevsel biçimde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, bağlam merkezli çokdilli bir dil kullanım pratiğine işaret etmektedir.

Medrese Kürtçesinin kavramsal derinliği: Medrese bağlamında müderrislerin meslektaşlarıyla iletişimde kullandıkları Kürtçenin, müderrisin aile ortamı gibi gündelik hayatında kullandığı Kürtçeye kıyasla daha yüksek bir anlam düzeyine ve kavramsal yoğunluğa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık özellikle dinî kavramlar, ilmî terimler ve soyut düşünce yapıları bakımından dikkat çekicidir.

Ders dışı etkileşimlerde dil seçimi: Müderrisler ile talebeler arasında ders dışı sosyal iletişimde, medresenin yerleşik teamüllerine uygun olarak ağırlıklı biçimde Kürtçe kullanılmakta; ancak Kürtçeye yeterince hâkim olmayan yeni talebelerle yapılan etkileşimlerde Arapça veya Türkçe gibi diğer dillerin de devreye girdiği görülmektedir. Bu durum, karşılıklı anlaşılabilirliği önceleyen bir iletişim stratejisine işaret etmektedir.

Medrese dışı sosyal bağlamlarda dil kullanımı: Müderrisler, aile içi ilişkiler, mahalle/sosyal ortamlar ve dinî-sosyal etkinlikler gibi medrese dışı bağlamlarda dil tercihlerini, kendi anadillerine ve karşılardaki muhatapların dilsel yeterliliklerine göre esnek bir şekilde belirlemektedirler. Anadili Kürtçe olan müderrisler birincil iletişim aracı olarak Kürtçeyi kullanırken, anadili Arapça olan müderrisler bu tercihi bağlamın sosyolinguistik gerekliliklerine göre Kürtçe veya Arapça yönünde yapmaktadır.

Farkındalık temelli dilsel ayrışım: Müderrisler, gündelik hayatta kullandıkları Kürtçenin ses bilgisel yapısı, sözdizimsel özellikleri, kelime dağarcığı, kavramsal yoğunluğu ve üslup düzeylerinde halk arasında konuşulan Kürtçeden farklılıklar arz ettiğinin farkındalığıyla hareket etmektedirler. Bu farkındalık, dilin ideolojik, simgesel ve kültürel boyutlarının da taşıyıcısı olarak müderris kimliğine dâhil edilmektedir.

Kürtçenin yazılı bilim dili olarak inşasına katkı: Bazı müderrislerin, Kürtçenin yazılı, ilmî ve entelektüel bir dil olarak gelişimine katkı sunma bilinciyle, hacimsel olarak küçük de olsa özgün Kürtçe metinler kaleme aldıkları görülmüştür. Bu durum, Kürtçenin

akademik yazı dili olarak kurumsallaşmasına yönelik önemli bir bireysel çabanın göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Fishman tarafından geliştirilen “alan modeli”, sosyolinguistik araştırmalarda dil kullanımının bireysel tercihlerle değil, toplumsal yapı ve normlarla belirlendiğini savunan kuramsal bir yaklaşımdır. Fishman’a göre dil, rastlantısal biçimde değil; belirli toplumsal bağlamlarda, katılımcı rollerine ve etkileşim işlevlerine göre sistematik olarak kullanılır. Bu modelin merkezinde bulunan “alan” kavramı, bir dilin kimler arasında, ne gibi amaçlarla, hangi sosyal ortamlarda ve nasıl kullanıldığını açıklamaya yarayan analitik bir araçtır. Model, bireysel dil davranışlarını açıklamak yerine, bu davranışların sosyokültürel, kurumsal ve işlevsel yapılarla nasıl örüldüğünü analiz eder. Bu doğrultuda Fishman, dil kullanımını üç temel bileşen etrafında kavramsallaştırır: Katılımcılar (kimler arasında), ortam/alan (nerede, ne zaman, hangi konuda, hangi bağlamda) ve işlev (ne amaçla). Modelde öne çıkan temel alanlar ise aile, eğitim, din, iş, yönetim, arkadaşlık ve medya gibi kurumsal yapılardır. Bu alanlar, hem bireylerin toplumsal rollerini hem de etkileşimsel işlevlerini yansıtarak dil tercihlerini yönlendirir. Örneğin, bir bireyin hane ortamında Kürçe konuşması, ancak okul ortamında Türkçeye geçmesi; yalnızca bireysel bir seçim değil, aynı zamanda ilgili alanın normları, katılımcıların toplumsal konumları ve iletişimin işleviyle de ilişkilidir. Bu bakımdan Fishman’ın modeli, dilin toplumsal hayattaki kullanım düzenini açıklamak için kapsamlı bir çerçeve sunar.

Fishman’ın yaklaşımında çokdillilik, sıra dışı değil, olağan bir toplumsal gerçeklik olarak değerlendirilir. Önemli olan, bireylerin sahip oldukları çokdilli repertuarları hangi alanlarda ve ne tür stratejik tercihlerle kullandıklarıdır. Bu tercihler ise çoğunlukla bilinçli veya yarı-bilinçli biçimde gerçekleşir; zira her dil seçimi, belirli bir toplumsal aidiyet biçimini, bir saygınlık ilişkisini veya işlevsel yeterliliği yansıtır. Fishman, dilin yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda toplumsal kimliğin kurucu bir unsuru olarak da işlev gördüğünü vurgular. Alan modelinin bir diğer önemli boyutu ise dilin sürdürülebilirliğini sağlayan iki temel kavrama odaklanmasıdır: Nesiller arası aktarım ve dil sadakati. Aile, bu aktarımın başladığı ve kültürel değerlerin ilk kez iletildiği temel alandır. Eğitim ve din kurumları ise bu aktarımı kurumsal düzeyde pekiştirerek dilin yalnızca yaşamasına değil, statü ve itibar kazanmasına da katkıda bulunur. Dil sadakati ise, bir dilin korunmasını ve sürdürülmesini yalnızca kullanım düzeyinde değil, aynı zamanda duygusal, kültürel ve siyasal bağlılıkla birlikte düşünür.

Bu bağıllık, birey veya toplulukların dili yaşatma iradesini, onu gündelik hayatta, eğitimde ve edebiyatta var etme çabasını ifade eder.

Sonuç olarak Fishman'ın alan modeli, dilin toplumsal hayat içerisindeki dağılımını, işlevini ve sürekliliğini çok boyutlu bir biçimde açıklayan güçlü bir kuramsal çerçevedir. Katılımcılar, bağlam ve işlev etrafında yapılandırılan bu yaklaşım, yalnızca mevcut dilsel tercihler üzerinden değil, aynı zamanda bu tercihleri belirleyen tarihsel, kültürel ve sosyopolitik süreçler üzerinden dilin analizine olanak tanır. Bu yönüyle model, özellikle çokdilli toplumlarda dil politikaları, eğitim dili tercihleri ve toplumsal kimlik oluşumları gibi konularda kapsamlı çözümleme imkânı sunar.

Fishman'ın “alan modeli”ne dayalı sosyolinguistik kuramı, Mardin'deki Kürt medreselerinde yapılan saha araştırması verileriyle **anlamalı bir biçimde örtüşmektedir**. Fishman'ın kuramsal çerçevesi, dilin toplumsal bağlamlara, katılımcı rollerine ve işlevsel ihtiyaçlara göre çeşitlenmesini öngörür. Bu yaklaşım doğrultusunda, medreseler yalnızca dinî bilginin aktarıldığı mekânlar olmaktan öte, çokdilli etkileşimlerin ve dilin sosyokültürel işlevlerinin somutlaştığı kurumsal alanlar olarak değerlendirilmelidir. Mardin'deki Kürt medreselerinde gözlemlenen dil pratikleri, katılımcı rollerin çeşitliliği ve etkileşim bağlamlarının çok katmanlılığı ile bu modeli doğrudan desteklemektedir. Medresedeki başlıca katılımcılar müderrisler ve talebeler olmakla birlikte, çevrelerindeki topluluk bireyleri de tamamlayıcı ve destekleyici rollerde etkileşime dâhil olmaktadır.

Saha verileri, gündelik konuşmalarda Kürtçenin özellikle Kurmancî lehçesinin baskın bir iletişim aracı olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, klasik dinî metinlerin okunması ve yorumlanmasında Arapçanın, resmi belge düzenleme ve dış kurumlarla iletişim gibi işlemlerde ise Türkçenin tercih edildiği görülmektedir. Bu çokdilli pratikler, Fishman'ın işlev temelli yaklaşımıyla birebir örtüşmektedir. Medrese içi, ders anlatımı, metinlerin açıklamaları, ilmî müzakereler ve sohbetler gibi pedagojik faaliyetler ağırlıklı olarak Kürtçe yürütülmekte, bu da Kürtçenin yalnızca gündelik değil, aynı zamanda eğitimsel ve entelektüel bir araç olarak işlev kazandığını göstermektedir. Bu durum, dilin bilgi üretimindeki rolünü de vurgular niteliktedir. Talebeler arasında gerçekleştirilen gündelik etkileşimlerde de Kürtçenin doğal ve baskın bir biçimde kullanılması, bu dilin eğitim ve kültür alanlarında içselleştirildiğine işaret eder.

Fishman'ın modelinde öne çıkan “alanlar arası geçişlilik” kavramı da medrese ortamında açık bir biçimde gözlemlenmiştir. Müderrisin özel hayatında, örneğin hane

ortamında Kürtçeyi tercih etmesi; derste klasik metni okurken Arapçaya yönelmesi; resmi işlerde ise Türkçeyi kullanması, dilin toplumsal bağlamlar arasında stratejik biçimde kaydırıldığını ortaya koymaktadır. Bu geçişlilik, sadece bireysel çokdilliliğin değil, aynı zamanda kolektif dil davranışlarının da bağlama duyarlı biçimde yapılandığını gösterir. Ayrıca düğün, taziye, mevlid, sünnet gibi yüksek katılımlı sosyal etkinliklerdeki dil tercihlerinin, katılımcıların dil yeterliliği, sosyal statüsü ve iletişim bağlamına göre esneklik gösterdiği; bu anlamda dil/kod seçiminin hem stratejik hem de toplumsal olarak anlam yüklü olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, Fishman'ın alan modelinin medrese bağlamındaki yansımaları, hem kuramsal düzeyde hem de pratik uygulamalarda güçlü bir karşılık bulmaktadır.

Fishman'ın sosyolinguistik modelinde öne çıkan üç temel boyut, *katılımcılar*, *konu* ve *işlev*, Mardin'deki Kürt medreselerinde yapılan saha araştırmasında dikkat çekici bir biçimde karşılık bulmaktadır. Sahada gözlenen en belirgin uyum, dilin bu üç eksene bağlı olarak alanlara göre farklılaşmasıdır. Eğitim alanında Kürtçenin, özellikle Kurmancî lehçesinin baskın biçimde kullanılması, klasik metinlerin ve ibadet pratiklerinin Arapçayla yürütülmesi ve resmî prosedürlerde Türkçeye yönelinmesi, Fishman'ın “dil-alan” uyumu ilkesine doğrudan paralellik arz etmektedir. Bu durum, dilin toplumsal hayat içinde yalnızca araçsal değil, işlevsel olarak da çeşitlendiğini ortaya koyar.

Katılımcı boyutu açısından, dil tercihleri bireylerin sosyal konumuna göre değişkenlik göstermektedir. Örneğin bir müderrisin, medrese çevresindeki esnafla Kürtçe konuşurken, müftülükteki resmî görevlilerle Türkçeye, cemaatle ise Arapçaya yönelmesi; dilin yalnızca iletişim kurma aracı değil, aynı zamanda bir sosyal statü belirteci olarak da işlev gördüğünü göstermektedir. Bu durum, Fishman'ın “katılımcı kimliği”nin dil tercihleri üzerindeki belirleyici rolüne dair varsayımıyla birebir örtüşmektedir.

Konu ve işlev eksenleri bağlamında ise, medrese ortamında dilin farklı bağlamlarda farklı işlevler üstlenmesi dikkat çekicidir. Kürtçenin yalnızca gündelik konuşmalarda değil, aynı zamanda ders anlatımı, metin çözümlemeleri gibi ilmî ve pedagojik faaliyetlerde kullanılması, bu dilin bilgi üretiminde ve aktarımında temel bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda medreseler, yalnızca bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda Kürtçenin ilmî söylem düzeyinde kurumsallaştığı bir alan haline gelmiştir.

Fishman'ın özellikle vurguladığı *nesiller arası aktarım* süreci de medrese ortamında güçlü biçimde gözlemlenmektedir. Talebelerin müderrislerden sadece dinî bilgi değil, aynı zamanda Kürtçenin klasik ve entelektüel kullanımıyla ilgili örüntüleri öğrenmesi, dilin kuşaklar arasında aktarımının şifahi olarak sürdürüldüğünü ve bu aktarımın klasik metinler üzerinden kurumsal bir nitelik kazandığını göstermektedir. Bu aktarım yalnızca kuşaklar arasında değil, aynı zamanda dilin farklı işlevsel düzeyleri arasında da süreklilik sağlamaktadır. Yani, dilin hem gündelik hem de yüksek söylem düzeylerinde işlerlik kazanması, çok katmanlı bir sürekliliği ifade eder.

Ayrıca, medrese ortamında *dil sadakati* yüksek düzeyde gözlemlenmektedir. Görüşülen müderrislerin neredeyse tamamı, Kürtçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bir aidiyet göstergesi ve kimlik simgesi olarak değerlendirmektedir. Bu tutum, Fishman'ın dilin ideolojik ve kimliksel boyutlarına yaptığı vurguya uygun biçimde, medreseleri sadece dilin kullanıldığı değil, aynı zamanda ona sahip çıkıldığı ve anlam yüklendiği kurumsal yapılar haline getirmektedir. Bu yönüyle medreseler, hem sosyolinguistik süreklilik hem de dil ideolojileri açısından dikkate değer bir inceleme alanı sunmaktadır.

Fishman'ın dilin toplumsal işlevlerine dair geliştirdiği model, birçok bağlamda sahaya örtüşse de, bazı temel boyutlar itibarıyla Kürt medreseleri özelinde **sınırlı veya eksik karşılık** bulmaktadır.

Bunların başında *kurumsal çokdillilik* gelir. Fishman, özellikle devlet destekli kurumların çokdilli politikalar yürütebileceğini ve bu yolla dilsel çeşitliliğin kurumsal düzeyde desteklenebileceğini öne sürmektedir. Oysa Kürt medreseleri, yapısal olarak gayriresmî ve özerk topluluk kurumları oldukları için, bu türden kurumsal çokdillilik pratiklerine sahip değildir. Eğitim dili çoğunlukla Kürtçe olmakla birlikte, zaman zaman Arapçaya yer verilmekte, Türkçe ise neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Ancak bu çokdillilik, bir kurumsal politika değil, pratik zorunluluklardan ve bireysel tercihlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla devlet destekli alanların yokluğu, modelin bu bileşeninin sahada karşılık bulmasını önemli ölçüde sınırlamaktadır.

İkinci olarak, *yazı dili aktarımı* boyutu medrese bağlamında oldukça zayıf bir görünüm sergilemektedir. Fishman, bir dilin uzun vadeli yaşatılmasının yalnızca şifahi aktarım yoluyla değil, aynı zamanda yazılı ve akademik üretimle sağlanabileceğini savunur. Oysa sahada yapılan gözlemler, Kürtçenin yazılı formda kullanımının son

derece sınırlı olduğunu göstermektedir. Müderrislerin çoğunluğu, Kürtçe akademik üretime yönelik motivasyon eksikliği yaşamakta veya mevcut Kürtçe kaynakların içeriksel ve pedagojik açıdan yetersizliğini dile getirmektedir. Bu durum, Kürtçenin resmiyet kazanma, akademik meşruiyet oluşturma ve dilsel statü elde etme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yazı dilinin yokluğu, dilin kurumsallaşması önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır.

Üçüncü olarak, *medya ve dijital mecralarla entegrasyon*, Fishman'ın modelinde dilin güncel ve çağdaş kullanım alanlarını kapsayan önemli bir boyuttur. Ancak medrese ortamında bu alana dair herhangi bir kurumsal veya bireysel girişim gözlenmemiştir. Kürtçenin dijital platformlarda, sosyal medya mecralarında veya çevrimiçi eğitim içeriklerinde temsili yok denecek kadar azdır. Bu da dilin modern teknolojik araçlarla yaşatılması ve genç kuşaklara aktarılması konusunda ciddi bir eksiklik yaratmaktadır. Fishman'ın “dil güncel ortamlarda işlevliliğini koruması” yönündeki önerileriyle bu durum doğrudan çelişmektedir.

Sonuç olarak, *kurumsal çokdillilik, yazı dili üretimi ve dilin medyada-dijital mecralarda kullanımı* gibi unsurlar, Fishman'ın modelinde dilin sürdürülebilirliğini sağlayan temel ayaklar olarak tanımlanırken; bu boyutların Kürt medreselerinde eksik veya işlevsiz kalması, modelin bütüncül biçimde uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu durum aynı zamanda Kürtçenin kurumsal statü, yazı dili olarak meşruiyet ve dijital temsil bağlamlarında kırılgan bir zeminde bulunduğunu da ortaya koymaktadır.

Fishman'ın alan modeli, dilin hangi bağlamda, hangi muhatapla ve hangi amaç doğrultusunda kullanıldığını açıklamak üzere geliştirilmiş işlevsel bir çerçeve sunar. Ancak bu çerçeve, büyük ölçüde modern ulus-devlet bağlamında örgütlenmiş aile, eğitim, din, iş, yönetim ve medya gibi kurumsal alanlara dayandığı için, tarihsel olarak farklı bir epistemolojik gelenekten gelen ve kendi pedagojik kodlarını üretmiş olan Kürt medreseleri gibi yapılar karşısında eksik kalabilmektedir. Medresede dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir bilgi biçimi, bir otorite göstergesi ve bir kültürel aktarım vasıtası olarak işlemektedir. Bu anlamda medrese ortamında ortaya çıkan bazı hususi sosyolinguistik örüntüler, Fishman'ın modelinde varsayılan durağan ve yeknesak alan ilişkilerinin çok ötesine geçmektedir.

Benzer şekilde medrese ortamındaki dilsel hiyerarşi de, Fishman'ın alan modelinde varsayılan eşitlikçi dil kullanımı anlayışıyla çelişen bir yapı arz eder. Bu

hiyerarşi, sadece dilin işlevine değil, metne ve metni yorumlama yetkinliğine dayalı olarak inşa edilmiştir. Klasik Arapça ve Kürtçe metinlerin yüksek kültürel itibara sahip olması, bu metinleri çözümleyebilen aktör/faillerin de aynı oranda bir entelektüel meşruiyet kazanmasını sağlar. Bu bağlamda dilsel yetkinlik, yalnızca işlevsel bir gereklilik değil, otoriteyi yeniden üreten simgesel bir sermaye hâline gelir. Fishman'ın modelinde bireyin dil tercihi, sosyal bağlamdaki rollerine göre şekillenirken, medrese ortamında dil kullanımı, bireyin hem sosyal hem de epistemik konumunu belirleyen bir unsur hâline gelir. Müderrisin klasik metne hâkimiyeti ve bu metni çözümleme ve yorumlama biçimi, onun sadece aktarıcı değil, aynı zamanda “âlim” olarak tanımlanmasını ve “seyda” olarak saygı duyulmasını da beraberinde getirir.

Dil/kod değiştirimi/karıştırmının birbirine geçişli biçimde kullanılması, medreselerde belirgin bir pedagojik strateji olarak karşımıza çıkar. Müderris, Kürtçe klasik bir metni okurken Arapça terimleri açıklamak, metni gündelik Kürtçeyle sadeleştirmek ve bazen Türkçe karşılıklar vermek suretiyle, bir yandan anlaşılabilirliği temin edeken aynı zamanda pedagojik derinliği de inşa etmektedir. Fishman'ın kod değiştirimi tanımı daha çok etkileşimsel veya toplumsal aidiyete dayalı açıklamalar sunarken, medrese bağlamında bu değiştirim, metin merkezli bir öğrenme stratejisi olarak iş görür. Bu pedagojik kod değiştirimi, anlam düzeyinde açıklık yaratmakla kalmaz; aynı zamanda talebenin zihinsel katılımını da artırır. Kodlar arasında geçiş yapmak, hem kavramların çok boyutlu anlaşılmasını sağlar hem de çokdilli bilinç biçimlerinin inşasına katkıda bulunur. Bu tür bir çokdillilik, Fishman'ın modelinde öngörülen ikidillilik veya dil seçimi türlerinden daha karmaşık ve pedagojik olarak yönlendirilmiş bir yapıdır.

Medreselerde gözlemlenen sözlü gelenek ve ezber pratikleri, dilin toplumsal işlevinin ötesinde, hafıza merkezli bir bilgi rejiminin varlığına işaret eder. Yazılı metinler, nihai bilgi kaynağı değil; ezberlenmesi gereken, sözlü biçimde içselleştirilerek aktarılması beklenen araçlardır. Bu durum, medresede dilin hem fonetik hem de ritmik özelliklerinin önem kazanmasına yol açar. Fishman, alan modelinde yazılı ve sözlü dil ayrımı yapmaz; fakat medresede bu ayrım pedagojik açıdan belirleyicidir. Çünkü bilgiye sahip olmak, sadece onu yazılı bir metinden okumaktan değil, hafızada taşıyıp doğru şekilde seslendirmekten de geçer. Bu şifahi durum, bireyler arasında bir tür zihinsel ortaklık ve kültürel süreklilik üretir. Hafızaya dayalı bu sözlü rejim, dilin sabit kodlar değil, ses aracılığıyla canlı biçimde devralındığı bir gelenek olarak yaşatılmasına olanak tanır.

Dilsel kullanımda tarihsel zamanın katmanlaşması da medrese bağlamında dikkat çeken bir diğer unsurdur. Medrese metinleri, çoğunlukla klasik Arapça ve Kürtçeye ait olsa da bu metinlerin yorumlanması sırasında kullanılan dil, günümüz Kürtçesine, Arapçasına ve bunların mahallî ağızlarına açılabilir. Dolayısıyla burada dil, belirli bir zamana sabitlenmiş değil; tarihsel olarak iç içe geçmiş çoklu katmanlar hâlinde kullanılır. Bu durum, Fishman'ın alan modelinde varsaydığı zamana göre sabitlenmiş işlevsel dil kullanımı anlayışını aşar. Medrese ortamı, geçmişten bugüne taşınan dilsel formların güncel anlam üretimi içinde yeniden yorumlandığı bir mekân olarak işler. Dolayısıyla burada ortaya çıkan çok katmanlı dilsel yapı, eşzamanlı bir tarih bilincini ve metinle süreklilik ilişkisini pekiştirir.

Medresede dikkat çeken bir diğer unsur, alfabe temelli dilsel ayrışmadır. Klasik medrese eğitimi, Arap harfli Kürtçe metinlere dayandığı için, Latin alfabesiyle yazılmış modern Kürtçe metinler, müderrisler ve bazı talebeler tarafından yabancı veya “doğru olmayan” metinler olarak algılanabilmektedir. Bu durum, dilin sadece işitsel değil aynı zamanda görsel-simgesel düzeyde de ideolojik olarak kodlandığını gösterir. Fishman'ın modelinde alfabe veya yazı sistemi gibi dilin görsel-simgesel yönleri göz ardı edilirken, medrese bağlamında alfabenin kendisi, bilgiye ve kültüre erişimin aracı olduğu kadar sınırlandırıcısı da olabilmektedir. Bu tür görsel dil farkındalıkları, yazılı kültürün sosyolinguistik işleyişine dair daha derinlikli bir analiz ihtiyacını gündeme getirir.

Son olarak, medrese ortamında kaynakların fiziksel dolaşımı ve kurumsal yayılımı sınırlı olduğu için, dile maruz kalma genellikle geleneksel metinlerle sınırlı kalmaktadır. Fishman'ın modelinde eğitim alanı, devlet eliyle düzenlenen ve yaygınlaştırılan bir kurum olarak ele alınırken, medrese gibi alternatif eğitim alanlarında bu kurumsal genişlik bulunmaz. Medrese, kendi iç dinamikleriyle sınırlı bir alan olduğu için, dile maruz kalma biçimi de büyük ölçüde bu sınırlar dâhilinde şekillenir. Bu durum, medreselerde okutulan dilin zaman içinde kendi içine kapanan bir norm üretmesine neden olabilir. Bu normlar, Fishman'ın eğitim alanına yüklediği işlevsel çeşitlilikten farklı olarak, daha durağan ve muhafazakâr bir dilsel ekoloji yaratabilir.

Fishman'ın alan modeli, özellikle *çokdilli toplumlarda dil kullanımının toplumsal işlevlerini anlamlandırmak için önemli bir kuramsal çerçeve* sunmuş olsa da, bu modelin temel varsayımları daha çok modern, seküler, kurumsallaşmış ve ulus-devlet bağlamına içkin alan yapılarına dayanır. Bu bağlamlarda dil, toplumsal rollerin sabit olduğu, muhatap ve konu gibi değişkenlerin görece önceden tanımlandığı alanlarda kullanılır.

Buna karşılık, İslamî ontolojiden beslenen, büyük ölçüde alternatif bilgi sistemleri üzerine inşa edilen ve Batı etkilerinden bağımsız bir tarihsel seyir içerisinde gelişen Kürt medresesi gibi geleneksel kurumsal yapılarda, “alan” kavramı daha geçirgen, çok katmanlı ve tarihsel bağlamına sıkı sıkıya gömülü bir biçimde işlemektedir. Bu nedenle medresede gözlemlenen dilsel pratikler, Fishman’ın alan modelinin durağan ve dikotomik yapılarını sorgulamaya açmakta, hatta modelin yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır.

Her şeyden önce, Fishman’ın modelinde “alan” kavramı, *belirli toplumsal rollerin ve ilişki örüntülerinin düzenlendiği yapısal bir çerçeveye* karşılık gelir. Bu bağlamda, örneğin aile alanında anadilinin, okul ortamında ise resmî dilin kullanılması yönünde öngörülebilir dilsel örüntüler beklenmektedir. Ancak medrese ortamında söz konusu işlevsel ayrımlar aynı ölçüde belirginleşmemekte; alanlar arasındaki sınırlar görece geçirgen ve esnek bir yapı sergilemektedir. Aile, din, eğitim ve meslek rolleri büyük ölçüde iç içe geçmiştir. Müderris hem “şeyh” hem “seyda” hem “mele” hem “aile reisi” hem de “baba” olabilir. Talebe ise aynı anda hem “mir” hem “talib” hem “dorçi” hem “hevalders” hem de “oğul/çocuk” olabilir. Bu çoklu kimlik yapısı, dilin sabit işlevler doğrultusunda kullanılmasını engeller. Bu nedenle medresede dil kullanımı, alanlar arası geçişkenliğin de ötesinde, alanların iç içe geçtiği melez yapılara karşılık gelir. Fishman’ın modeli bu iç içeliği açıklamakta yetersiz kalırken, medrese örneği dilsel alanları sabit kategoriler olarak değil, tarihsel ve kurumsal deneyimler üzerinden şekillenen ilişkisel yapılar olarak yeniden düşünmemize neden olur.

Kuramsal olarak bir başka mesele de Fishman’ın modelinin *zaman ve tarih öğelerini* göz ardı etmesidir. Oysa Kürt medreselerinde dilsel pratikler, zamansal katmanlaşmaların yoğun biçimde hissedildiği bir bağlamda vuku bulur. Klasik Kürtçeyle kaleme alınmış metinler üzerinden yapılan eğitim, sadece bir dilsel aktarım süreci değildir; aynı zamanda geçmişin epistemolojik otoritesine duyulan vefa ve sadakatin bir göstergesidir. Metinler, tarihsel olarak meşruiyet kazanmış anlamların taşıyıcısı olarak görülür ve bu anlamların çağdaş yorumlarla güncellenmesi beklenir. Dolayısıyla burada dil, yalnızca işlevsel değil, tarihsel bir süreklilik içinde anlaşılır. Fishman’ın modelinin eşzamanlı doğası, medrese gibi artzamanlı kurumları anlamada eksik kalır. Bu durum, alan kavramının tarihsel derinlik ve anlam üretme boyutlarıyla yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koyar.

Fishman'ın alan modeli, *dil ideolojilerini* doğrudan modelin bir parçası olarak ele almaz; oysa medresede dilin hangi biçimlerinin “meşru”, “doğru” veya “âli” sayıldığı çok güçlü ideolojik filtrelerle belirlenmektedir. Klasik Kürtçe ile yazılmış metinlerin Arap harfleriyle okunması, yalnızca teknik bir tercih değil, aynı zamanda belirli bir İslami entelektüel mirasa bağlılığın göstergesidir. Bu bağlamda alfabenin kendisi bile ideolojik bir sınır çizgisine dönüşür. Latin alfabesiyle yazılmış modern Kürtçe metinler, sıklıkla “seküler”, “yetersiz” veya “yabancı” olarak konumlandırılır. Fishman, bu tür dil ideolojilerinin alanlar arası geçişteki rolünü dikkate almaz; oysa medrese örneği, her dilsel tercihin aynı zamanda ideolojik bir pozisyon alış olduğunu açık biçimde gösterir. Dolayısıyla Fishman'ın alan modelinin, alan içindeki dil tercihlerinin ardındaki ideolojik motivasyonları da kapsayacak şekilde yeniden düşünülmesi gerekir.

Ayrıca, medresede *kod değiştirimi gibi çokdilli etkileşim biçimleri*, sadece işlevsel veya pragmatik değil, pedagojik ve hermenötik bir düzlemde işler. Fishman'ın modelinde kod değiştirimi, çoğunlukla toplumsal aidiyet, muhatap veya bağlam değişikliği ile açıklanır. Ancak medresede müderrisin klasik Kürtçe metni açıklamak için Kürtçenin çağdaş biçimlerine, bazen Arapça veya Türkçeye yönelmesi, metnin anlamını katmanlı biçimde çözümlemek ve talebede dilsel farkındalık yaratmak amacıyla yapılır. Bu, dilin pedagojik olarak tasarlandığı, bilinçli olarak katmanlandırıldığı ve çokdilliliğin bilgi edinim sürecine entegre edildiği anlamına gelir. Dolayısıyla medrese örneği, kod değiştirimi kavramının salt işlevsel değil, aynı zamanda pedagojik ve anlam-üretici boyutlarını da içermesi gerektiğini gösterir.

Son olarak, Fishman'ın modeli, çoğunlukla *devlet yapıları tarafından organize edilen “makro” eğitim kurumlarına odaklanırken, medrese gibi topluluk temelli ve “mikro” örgütlenmelere sahip kurumları kavramsal olarak dışarda bırakır*. Oysa Kürt medreseleri, kendi iç epistemolojilerini, dilsel normlarını ve pedagojik biçimlerini oluşturmuş, devlet dışı fakat son derece güçlü entelektüel alanlar olarak varlık göstermiştir. Bu kurumlar, kendi içlerinde alanlar arası geçişkenlikler ve çokdilli pratikler üretmiş, aynı zamanda bu pratiklerin sosyal ve kültürel sürekliliğini de sağlamıştır. Dolayısıyla medrese, hem sosyolinguistik alan kavramının mikro düzeyde nasıl yeniden üretildiğini hem de makro dil politikaları dışında nasıl bir direnç mekânı oluşturduğunu örneklemektedir.

Fishman'ın alan modeli; aile, eğitim, din, iş, yönetim ve medya gibi belirli toplumsal etkinliklerin kendi içinde istikrarlı dil kullanımı normlarına sahip olduğunu öne

sürerek *dil seçimlerinin bağlamsal belirleyiciliğini açıklamaya* çalışır. Ancak bu model, modern ulus-devletin kurumsallaşmış yapıları çerçevesinde şekillenmiş eşzamanlı ve işlevselci bir varsayım taşır. Oysa Kürt medresesi gibi devlet-dışı, tarihsel sürekliliği güçlü ve çok katmanlı dil pratiklerine sahip sahalarda bu modelin yetersizlikleri belirginleşmektedir. Tam da bu noktada, medrese örneği Fishman’ın modelini hem tarihsel derinlik hem de ideolojik çok katmanlılık bakımından genişletme potansiyeli taşır.

Birinci olarak, *medrese pratiği zaman içinde oluşmuş ve dönüşmüş bir söylemsel alan olarak artzamanlı bir sürekliliği temsil eder*. Fishman’ın alan modeli daha çok eşzamanlı işleyişlere odaklanırken, medresede klasik metinlerle kurulan ilişki, müderrisin hem geçmişle kurduğu epistemolojik bağı hem de bu bağı bugünkü anlamlandırmalar üzerindeki etkisini görünür kılar. Böylece medrese, sadece bugünkü bir “alan” değil; geçmişten bugüne taşınan ve her icra edilişinde yeniden kurulan tarihsel bir “dil alanı”dır. Bu yönüyle, Fishman’ın statik alan anlayışına karşı, medrese pratikleri alanın tarihsel olarak inşa edilen ve dönüştürülebilen bir söylemsel yapı olduğunu öne sürer.

İkinci olarak, *medrese; işlevsel ayrıışmışlığa değil, iç içe geçmiş çoklu kimliklerin ve dilsel işlevlerin eşzamanlılığına dayanır*. Fishman’ın modelinde her alan birincil olarak belirli bir sosyal ilişki türüyle ve belirli bir dil koduyla eşleşirken, medresede bu tür bir mütekalibiyet yoktur. Müderris, hem seyda hem mele hem şeyh hem de aile reisi/baba olabilir; talebe ise aynı anda hem idareci hem eğitim gören hem nöbetçi hem mürit hem de ailenin ferdi/oğludur. Bu durum, medresede kullanılan dilin sabit ve yekpare olmaktan ziyade, heterojen, çokdilli ve çok işlevli olduğunu gösterir. Bu nedenle medrese, işlevsel ayrımın ötesinde dilsel işlevlerin bir aradalığını esas alan bir alan kavrayışına ihtiyaç duyar.

Üçüncü olarak, *medresedeki dil kullanımı sadece iletişimsel değil, ideolojik ve pedagojik olarak da yüklüdür*. Fishman’ın alan modelinde, bireylerin dil seçimleri genellikle pragmatik ve bağlamsal olarak değerlendirilir. Oysa medrese pratiğinde dil seçimi çoğu zaman ahlaki, kültürel ve epistemolojik tercihlerle iç içedir. Örneğin Arap harfli Kürtçe klasik metinlerin kıymetli kabul edilmesi, Latin alfabesiyle yazılmış modern Kürtçeye konulan mesafe, yalnızca teknik veya pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik bir tercihin sonucudur. Bu bağlamda, medrese, alan modeline ideolojik katmanların kuramsal olarak eklenmesini zorunlu kılar.

Son olarak, medrese örneği, *alanın sadece yer ve sosyal işlev değil, aynı zamanda bir tür bilgi üretim biçimi olarak yeniden düşünülmesini önerir*. Medrese, sadece belirli sosyal rollerin icra edildiği bir alan değil; aynı zamanda dilsel, kültürel ve dinî bilginin üretildiği, aktarıldığı ve meşrulaştırıldığı bir epistemolojik sahadır. Bu yönüyle, alan sadece “Nerede?” sorusuna değil, “*Nasıl bir bilgi, nasıl bir dil aracılığıyla, kim tarafından ve kime aktarılıyor?*” sorularına da cevap verebilecek şekilde yeniden tanımlanmalıdır. Fishman’ın alan modeli bu tür bir üretim alanı anlayışını yeterince açıklamaz; oysa medrese örneği bu kuramsal genişletmeyi zorunlu ve mümkün kılar.

Sonuç olarak, medrese örneği Fishman’ın alan modeline **dört temel düzeyde kuramsal katkı** sunmaktadır:

1. Tarihsel sürekliliği içeren *artzamanlı bir alan* anlayışı,
2. İşlevsel ayrışmadan ziyade *çoklu ve iç içe geçmiş kimlik ve dilsel rollerin eşzamanlılığı*,
3. Dilsel tercihlere yön veren *ideolojik, epistemolojik ve pedagojik yapının* analize dâhil edilmesi,
4. Dilsel, kültürel ve dinî bilginin üretildiği, meşrulaştırıldığı ve aktarıldığı epistemolojik sahadır.

Bu katkılar, Fishman sonrası sosyolinguistik tartışmaları için, özellikle postmodern ve postkolonyal bağlamlarda gelişen yerel bilgi sistemleri ve alternatif modernliklerin dilsel yapıları açısından özgün ve çoğulcu bir kuramsal yönelim sunmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Fishman’ın alan modeli, Mardin’deki Kürt medreselerinde gözlemlenen çokdilli dilsel pratikleri anlamlandırmada önemli ölçüde işlevsel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Özellikle modelin temel yapıtaşları olan katılımcı rolleri, alanlar arası işlev farklılaşması ve çokdilli etkileşim biçimleri, saha verileriyle büyük ölçüde örtüşmekte ve Kürtçenin hem dinî hem pedagojik hem de gündelik bağlamlarda nasıl konumlandığını göstermektedir. Bununla birlikte, özellikle kurumsal destek, yazı dili üretimi ve dijital medya mecralarında dilin varlığı gibi alanlar örneğindeki modelin bazı boyutları söz konusu medrese ortamında karşılık bulamamaktadır. Bu uyumsuzluklar, modelin yalnızca biçimsel değil, aynı zamanda tarihsel, kurumsal ve ideolojik bağlamlar içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zira Fishman’ın devlet destekli, modern kurumları önceleyen yaklaşımı ile

Kürt medreselerinin gayriresmî, özerk ve kültürel olarak yerli yapısı arasında yapısal farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklara rağmen, Kürt medreseleri dilin sosyal işlevlerini koruma, kültürel bellek üzerinden aktarma ve toplumsal yeniden üretim süreçlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla Fishman'ın alan modelinin, özellikle resmi olmayan, tarihsel ve kültürel olarak yerleşik kurumlara uygulanabilirliği konusunda önemli ipuçları sunduğu; ancak bu uygulamanın, yapısal sınırlılıklar ve bağlamsal farklılıklar nedeniyle yer yer revizyon gerektirdiği söylenebilir.

Aşağıda Fishman'ın “alan modeli”ne dayanan ve Mardin'deki Kürt medreselerinde yapılan saha araştırmasından elde ettiğimiz bulgularla karşılaştırmalı olarak geliştirilen ayrıntılı tablo yer almaktadır. Tablo 4.1., her bir kuramsal bileşeni sahadaki örneklerle detaylandırarak Fishman'ın modelinin hangi yönlerinin medrese ortamında karşılık bulduğunu, hangilerinin sınırlı kaldığını açıkça göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 4.1. Fishman’ın Alan Modelinin Kürt Medreseleriyle Örtüşen Yönleri

	Alan Modeli Boyutu	Fishman’ın Teorik Tanımı	Medrese Ortamından Örnekli Saha Bulguları	Örtüşme Durumu	Ayrıntılı Yorum/Açıklama
1	Katılımcılar (Participants)	Dil kullanımı, katılımcıların toplumsal konumuna (yaş, statü, dil yeterliği, mesleki rol, toplumsal kimlik) ve ilişki düzeyine göre değişir. Dil seçimi; kim konuşuyor, kiminle konuşuyor ve bağlamın değişmelerine göre belirlenir.	Müderris, talebe, cami cemaati, misafirler gibi farklı aktörlerle farklı dil kombinasyonları oluşur ve katılımcı grupları arasında dil kullanımı farklılık gösterir. Müderris Kürtçeyi merkeze alırken, dış gruplarla Türkçe/Arapça kod seçimi yapılabilir. Yani müderris, talebeleriyle genellikle Kürtçe konuşurken; bazı misafirlerle Arapça, kamu görevlileriyle ise Türkçeyi tercih edebilir. Aynı zamanda medresede yaşça büyük müderrislerin Kürtçeyi daha yoğun, gençlerin ise yer yer Türkçeyi de kodlar arası kullandığı gözlenmiştir.	Tam Örtüşüyor	Fishman’ın katılımcı merkezli yaklaşımı sahada net biçimde görülmekte ve bu da Fishman’ın “katılımcıya göre kod seçimi” ilkesini doğrulamaktadır. Kimle konuşulduğu, dil seçiminde belirleyici. Medrese ortamındaki eğitimde Kürtçe, idari görüşmelerde Türkçe, metin okumalarında ise Arapça öne çıkıyor. Kısacası, medrese ortamı, farklı toplumsal rollere sahip bireylerarası dil farklarını açıkça göstermektedir.
2	Alan/Ortam (Domain/Setting)	Farklı toplumsal alanlarda (aile, eğitim, ibadethane, sokak, işyeri, devlet dairesi vb.) farklı ve belirli diller tercih edilir. Bu tercihler alanın normlarına göre şekillenir.	Dil; konuşma bağlamı, ortamı, mekânı ve konusuna göre değişir. Medrese ortamındaki eğitimde yani ders anlatımında, müzakerelerde, sohbetlerde Kürtçe, klasik dinî metinlerde Arapça, camideki vaaz ve hutbelerde Kürtçe/Türkçe, kamu daireleriyle olan ilişkilerde Türkçe tercih edilmektedir. Hane ortamında yine Kürtçenin kullanımı baskındır.	Tam Örtüşüyor	Alan kavramı açık biçimde işlemektedir. Eğitim, aile, sokak gibi farklı alanlarda kod değiştirimi gözlemlenmiştir. Fishman’ın “alan-içeriği” yaklaşımı sahada güçlü olup saha verileri, Fishman’ın çoklu alan modelinin birebir burada gözlemlenebileceğini gösteriyor.
3	İşlev (Function)	Diller, bilgi aktarımı, duygusal ifade, dinî pratik gibi farklı işlevlerde kullanılır. Örneğin biri ibadetlerde, diğeri ilmi çalışmalarda kullanılır.	Kürtçe; eğitim, dinî sohbet, gündelik iletişim, kültürel aktarım, Arapça; metinlerin kaynak dili, Türkçe; resmi iş ve işlemler, devlet ile ilişki gibi alanlarda kullanılıyor. Kürtçenin aynı zamanda “duygusal yakınlık” ve “kimliksel aidiyet” işlevi de sıkça vurgulanmaktadır.	Tam Örtüşüyor	Fishman’ın çok işlevlilik yaklaşımı sahaya birebir örtüşüyor. Kürtçenin medrese içinde hem öğretim hem kültürel işlevi bulunması modelin işlev boyutuna birebir denk gelmektedir. Aynı dilin farklı işlevleri olduğu gibi, farklı dillerin belirli işlevlere özgülendiği net biçimde görülmektedir. Eğitim alanında Kürtçe öğretim dili, Arapça ise metin dili olarak işlevselleşmiştir.

4	Kod/Dil Seçimi (Code Choice)	Katılımcılar toplumsal alan ve işlev gereği bilinçli veya sezgisel olarak uygun dili seçer.	Kod değiştirimi sıkça görülmüş ve işlevseldir. Örneğin, müderris dersi Kürtçe anlatırken Arapça bir ibareyi okur ve ardından tekrar Kürtçeye döner. Talebe ile özel konuşmada Kürtçe, resmî kişiyle temasta Türkçe kullanımı vardır.	Tam Örtüşüyor	Kod seçimi sahada stratejik ve dinamik bir şekilde uygulanmaktadır. Konuşma akışında işlevsel kod geçişleri, medreselerde çokdilli pratiklerin doğal bir parçası olarak karşımıza çıkıyor. Katılımcılar, alanın doğasına yani duruma ve muhataba göre Kürtçe, Arapça ve Türkçe arasında esnek kod kullanımı göstermekte. Fishman'ın dil seçimiyle ilgili varsayımı doğrulanmaktadır.
5	Dil Sadakati (Language Loyalty)	Bir topluluğun diline olan duygusal, kültürel ve siyasi bağlılık nedeniyle sahip çıkmasıdır ve dilin yaşaması için bu bağlılık gereklidir.	Müderris ve talebeler Kürtçeyi bir kimlik dili olarak sahiplenmektedir ve bu sahiplenme, hem gündelik pratikte hem ideolojik söylemlerde gözlemlenmiştir. Müderrislerin Kürtçeye duygusal bağlılıkları yüksek ve Kürtçeyi “atalarının mirası” olarak görmekteler. Ancak genç talebelerde bu bağlılık aynı yoğunlukta değil.	Tam Örtüşüyor	Fishman'ın “dil sadakati” kriteri özellikle müderrislerde güçlü şekilde var. Saha verileri, müderrislerin yüksek düzeyde dil sadakati taşıdığını, bunu da hem sözlü ifadelerinde hem pratikte yaşattığını göstermektedir. Fakat genç kuşaklara bu sadakatin aktarımı eşit ölçüde sağlanamıyor olabilir.
6	Nesillerarası Aktarım (Intergenerational Transmission)	Dilin sürdürülebilirliği, kuşaktan kuşağa aktarımıyla mümkündür, aktarılmazsa yaşama ihtimali azalır. Aile ve eğitim bu aktarımda anahtar roledir.	Müderrisler, Kürtçe eğitim aldıklarından Kürtçeyi aktarmayı bir sorumluluk olarak görüyorlar. Ancak bazı genç müderris adayları arasında Türkçeye yönelim gözlenmektedir. Medresede Kürtçenin özellikle sözlü aktarımı güçlüdür. Müderrisler, talebelere hem bilgi hem dilsel ifade biçimlerini aktarmakta ancak yazılı üretim sınırlıdır.	Sınırlı Örtüşüyor	Kürtçenin sözlü aktarımı güçlü ancak yazılı kültürü henüz zayıf. Dolayısıyla aktarımın neredeyse sadece sözlü boyutu var; bu da uzun vadede dilin kurumsal meşruiyetini sınırlayabilir. Ayrıca bazı gençlerde Türkçe baskınlığı, aktarım zincirinde zayıflamaya işaret ediyor.
7	Kurumsal Alanlarla İlişki	Dilin güçlü veya hayatta kalması için eğitim, medya, hukuk, sağlık gibi resmî kurumsal alanlarda da yer alması gerekir.	Kürtçenin hemen hiç resmîyeti olmayıp en çok kullanıldığı kurum olan medreseler de gayriresmîdir. Kürtçe burada güçlüdür fakat resmi devlet kurumlarında Kürtçe çok zayıf kalmaktayken Türkçe baskındır. Kürtçenin kurumsal desteği yoktur. Okullarda ve resmi dairelerde sadece Türkçe kullanılmaktadır. Medrese bu açıdan izole bir ada gibi kalıyor.	Sınırlı Örtüşüyor	Fishman'ın önerdiği gibi çok alanlı meşruiyet sağlanmadığı için dilin genel kamusal görünürlüğü çok düşük. Dilin meşrulaşması için eğitimin yanı sıra resmi kurumlarda da kullanılması gerekir. Devletin tanıdığı kurumsal destek olmayışı dilin statüsünü zayıflatmaktadır. Fishman'ın önerdiği kurumsal alan çokdilliliği medreseyle sınırlıdır. Medrese içi aidiyet yüksek ama dış dünyayla temas zayıf.

8	Dilin Statüsü (İtibar/Kamusal Meşruiyet)	Bir dilin toplumdaki resmî statüsü, saygınlığı, kamu kurumlarındaki görünürlüğü onun toplumsal gücünü ve dolayısıyla kullanımını artırır.	Medreselerde Kürtçe saygın ama sadece cemaat içi bir meşruiyeti olup bu saygınlık dış dünyada tanınmıyor. Resmî eğitimde veya devlet katında düşük statülü olup gençler arasında da prestij algısı giderek zayıflıyor.	Sınırlı Örtüşüyor	Kürtçe, topluluk içinde itibarlı ancak dış dünyada (devlet, kamu, medya) görünürlüğü çok zayıf. Bu durum Fishman'ın öngördüğü geniş ölçekli prestij boyutunun gerçekleşmediğini göstermekte ve “toplumsal güç” vurgusuyla da çelişmektedir.
9	Yazı Dili olarak Kullanımı	Dilin sürdürülebilirliği için eğitim materyalleri, kitaplar, süreli yayınlar gibi yazılı kültür önemlidir. Yazılı kültür, dili kurumsallaştırır.	Medreselerde klasik metinlerin büyük çoğunluğu Arapçadır. Medrese ortamında Kürtçeyle yazılı üretim çok sınırlıdır. Müderrisler ders anlatımını yazılı değil, doğrudan şifahi yöntemle sürdürüyor. Kürtçe metin üretimi, makale veya müfredat materyali neredeyse hiç yok.	Örtüşmüyor	Yazılı kültür eksikliği, Fishman'ın öngördüğü dilin kalıcılığını tehdit eden faktörler arasında yer alır. Bu, medrese ortamında önemli bir eksiklikler. Kürtçenin sözlü aktarımı güçlü olsa da uzun vadeli kurumsallaşma için yeterli değildir.
10	Medya, Dijitalleşme ve Teknoloji Alanı	Diller sosyal medya, e-öğretim gibi dijital platformlar, medya ve teknolojiyle desteklenmeli ve dilin mecrası çeşitlenmelidir.	Medrese ortamında dijital araçlar (e-kitap, sosyal medya, eğitim platformları) yoluyla Kürtçe kullanımı çok zayıf. Kürtçe içerik üretimi yok denecek kadar az. Müderrislerin çoğu bu alanları bilinçli olarak kullanmıyor ve telefon, internet kullanımı konusunda isteksizdirler.	Örtüşmüyor	Fishman'ın medya ve dijitalleşme önerisi, medrese ortamında karşılık bulmamaktadır. Bu eksiklik, Kürtçenin genç kuşaklar arasında bağını zayıflatabilir ve dijital ortamda gelişmesini sınırlandırabilir. Kürtçenin yeni mecralarda yaşam alanı bulamaması riskli bir durumdur.

Uyum Kategorisi	Boyutlar	Açıklama
Tam Örtüşenler	1, 2, 3, 4, 5	Medreselerdeki dil pratikleri Fishman'ın modelini büyük oranda karşılıyor.
Sınırlı Örtüşenler	6, 7, 8	Dil aktarımı, kurumsal ilişki ve dilin statüsü bağlamında bazı sınırlılıklar gözlemlenmiştir.
Örtüşmeyenler	9, 10	Yazı dili olarak kullanımı ile medya ve dijitalleşme açısından ciddi eksiklikler bulunmaktadır.

Fishman'ın “alan” modeli, Mardin'deki Kürt medreselerinde gözlemlenen çokdilli dil pratiklerini anlamlandırmak açısından son derece işlevsel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Özellikle modelin “katılımcı rolleri”, “kod seçimi”, “alan”, “işlev” ve “dil sadakati” gibi temel bileşenleri, medrese ortamındaki dilsel etkileşim kalıplarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Söz konusu kuramsal yapı, sahadaki çokdilli iletişim pratiklerini yalnızca betimlemekle kalmamakta, aynı zamanda bunların arkasındaki toplumsal işleyişi, statü farklılaşmalarını ve ideolojik bağlılıkları da çözümlemeye imkân tanımaktadır. Bununla birlikte, modelin öngördüğü bazı modern bileşenlerin, özellikle yazılı kültürün kurumsal düzeyde üretimi, dijital mecralarda dilin görünürlüğü ve kurumsal çokdilliliğe dayalı resmî uygulamalar, medrese bağlamında ya oldukça zayıf kaldığı veya tamamen işlevsiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu eksiklikler, bir yandan Fishman'ın modelinin tarihsel ve kurumsal bağlamlara duyarlılık gerektiren yönlerini ortaya koyarken, diğer yandan Kürtçenin hem akademik statüsünü hem de kamusal itibarını güçlendirecek planlı ve bütüncül bir dil politikası ihtiyacına işaret etmektedir. Özellikle medreselerin yazılı üretim kapasitesinin sınırlılığı ve dijital mecralara yeterince uyum sağlayamaması, sadece kuramsal uyumsuzluk değil, aynı zamanda Kürtçenin sürdürülebilirliği açısından da kritik bir zafiyet alanı oluşturmaktadır. Bu durum, yalnızca sosyolinguistik bir değerlendirme değil, aynı zamanda dil planlamasına ve kültürel kurumsallaşmaya yönelik somut stratejilerin geliştirilmesini gerektiren yapısal bir sorunsal olarak değerlendirilmelidir.

Aşağıda, Fishman'ın Alan Modeli ile Kürt medreselerinde gözlemlenen sosyolinguistik pratikleri karşılaştırmalı olarak özetleyen analitik bir tablo yer almaktadır. Tablo 4.2., Fishman'ın modelinin temel varsayımlarını medrese sahasındaki örneklerle karşılaştırarak hem teorik farklılıkları hem de modelin sınırlılıklarını görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Bu karşılaştırma, Fishman'ın alan modelinin modern, Batı-merkezli ve kurumsallaşmış yapılar için oldukça işlevsel olduğunu; ancak Kürt medreseleri gibi tarihsel, çok katmanlı ve ideolojik olarak farklılaşmış pratik sahalarda yetersiz kaldığını göstermektedir. Aynı zamanda bu tablo, medrese örneğinin alan modeline yönelik kuramsal bir genişletme potansiyeli taşıdığını da ortaya koymaktadır.

Tablo 4.2. Fishman’ın Alan Modelinin Kürt Medreseleriyle Ayrışan Yönleri

	Boyut/Kavram	Fishman’ın Alan Modeli	Kürt Medreselerindeki Gerçeklik
1	Alanların Tanımı	Belirli toplumsal rollerle ilişkili sabit ve ayırık alanlar (örneğin: Aile, okul, din, işyeri, devlet dairesi).	Alanlar iç içe geçmiş, geçişken ve melezdır (müderres hem seyda hem şeyh; talebe hem idareci hem mürit olabilir).
2	Zamansallık	Alanlar eşzamanlı olarak tanımlanır; tarihsel derinlik modelde yer almaz.	Medrese pratiği tarihsel süreklilik üzerine kuruludur; klasik metinlerle kurulan artzamanlı ilişki belirleyicidir.
3	Dilin İşlevleri	Her alanın kendine özgü baskın dili vardır (örneğin okulda resmi dil, evde anadili).	Aynı alanda farklı diller, farklı işlevlerle birlikte kullanılabilir; işlevsel ayrışma değil, eşzamanlı çokdillilik söz konusudur.
4	Kod Değiştirimi (Code-switching)	Genellikle iletişimsel bağlama göre şekillenen, işlevsel kod değiştirimi.	Kod değiştirimi hermenötik ve pedagojik amaçlıdır; anlam katmanlarını açıklamak için çokdillilik bilinçli olarak kullanılır.
5	Dil İdeolojileri	Modelin içinde doğrudan yer almaz; dil tercihlerinin ardındaki ideolojik yapı analiz edilmez.	Dil tercihleri yoğun ideolojik filtrelerle şekillenir (örneğin Arap harfleriyle yazılan eserler kıymetli görülür, Latin alfabesiyle yazılanlar dışlanabilir).
6	Alanlar arası Geçişkenlik	Alanlar arası geçişler belirli normlara dayanır; her alanın normları görece sabittir.	Alanlar arası sınırlar belirsizdir; pratikler sabit normlara değil, tarihsel ve bağlamsal duruma göre değişir.
7	Dil Normları	Her alanda geçerli olan dil normları sistemlidir ve dışsal olarak belirlenmiştir (örneğin resmi müfredat).	Dil normları, geleneksel otoriteler ve tarihsel metinler tarafından belirlenir; normatif olanla pratik olan arasında müzakere vardır.
8	Eğitim Alanı	Eğitim devlete bağlı kurumsal alanlarda gerçekleşir; genellikle tek resmi dile dayanır.	Medrese eğitimi topluluk temelli, çokdilli ve gayriresmidir; klasik metin diliyle çağdaş konuşma dili birlikte kullanılır.
9	Toplumsal İşlev ve Meşruiyet	Alanlar genellikle devlet yapıları içinde kurumsallaşmıştır.	Medrese, devlet dışı ama güçlü yerel meşruiyete sahip bir alandır; alternatif epistemoloji üretir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2023). *Şark ulemâsının kırâat ilmine katkısı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Acat, M. M. (2023). *Molla Said Arnâsi'nin hayatı ve fıkıhçılığı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Achard, P. (1994). *Dilsel Toplumbilim*. (D. Kırımsöy. Çev.). İletişim.
- Adak, A. (2004). Güneydoğu Anadolu'da seyyidler. *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 383-395.
- Adak, A. (2018). Helbest û Pexşana Kurdî ya Klasik li Devera Mêrdînê. İçinde Y. Cengiz, A. Kırcan, A. Adak ve K. Akalın (Ed.), *Dil Bilimleri: Klasik Sorunlar-Güncel Tartışmalar* (ss. 273-290). Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Adıgüzel, A. (2023). *Geleneksel anlayışı sürdüren medreselerde ilmi ve sosyal hayat (Siirt ve Ağrı örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İnkılâp Kitabevi.
- Akcan, Ö. (2023). *Seyyid Abdulhâkim el-Hüseyini Medresesinin Arapça eğitim materyalleri ve metotları açısından incelenmesi (Bakiyye merhalesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bingöl Üniversitesi.
- Akdemir, M. H. (2016). *Siirt ilinde medrese olgusuna sosyolojik bir yaklaşım* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Akdoğan, H. (2025). *Hadis ilim talebinde Doğu medreseleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Üniversitesi.
- Aksan, A. (2024). *Şeyh İzzeddin Aksan el-Urfevî en-Nibilî'nin hayatı ve tasavvufî görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Alan, B. (2024). *Abdullah Gelîkûrî'nin el-İ'lâl adlı eserinin tahkik ve incelemesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Aldeniz, İ. (2023). *Seyyid Abdulhâkim el-Hüseyini Medresesinin Arapça eğitim materyalleri ve metotları açısından incelenmesi (Raşidiyye merhalesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bingöl Üniversitesi.
- Altun, A. (1971). *Mardin'de Türk devri mimarisi*. İTÜ Yayınları.
- Altun, M. (2023). *Din görevlilerinin mezhep algısı: Şırnak örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Şırnak Üniversitesi.
- Anderson, B. (1993). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması*. Metis Yayınları.

- Apuhan, Z. (2022). *Molla Halil es-Si'irdî'nin Nehcû'l-Enâm adlı eserinin belâgat açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Arğun, C. (2025). *Şeyh Muhammed Emin Hayderî'nin hayatı, eserleri ve tasavvufî görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Arvas, A. (2020). *Beruk Köyünde din ve gündelik yaşam: Sosyolojik bir inceleme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aşkın, D. (2018). *Türkiye'de medreseler, seydalık ve meşruiyet arayışları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Auer, P. (1984). On the meaning of conversational code-switching. İçinde P. Auer ve A. di Luzio (Ed.), *Interpretive Sociolinguistics* (ss. 87-112). Gunter Narr Verlag.
- Auer, P. (1998). Introduction: Bilingual conversation revisited. İçinde P. Auer (Ed.), *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (ss. 1-23). Routledge.
- Aydın, M. (2019). *Bir eğitim kurumu olarak Ohin Medresesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Az, A. (2021). *Nakşebendî-Hâlidîliğin bir kolu olarak Haznevîlik (Tarihsel süreç, şahsiyetler, usûl, âdâb, erkân)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bala, S. (2012). *Bir eğitim kurumu olarak Şark medreseleri: Mardin yöresi örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Bala, S. (2015). Şark Medreselerinin Kurumsal Yapısı ve İşleyişi: Mardin Örneği. *Artuklu Akademi*. 5, (ss. 50-83).
- Bala, S. (2019). *Şark medreseleri: Yitik bir miras*. Hiperyayın.
- Barış, A. (2019). *Şark medreseleri eğitim tarihinde Şeyh Abdülhakîm ed-Derşevî ve Sütûr adlı kitabı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Barth, F. (1966). *Models of social organization*. Royal Anthropological Institute.
- Bayram, K. (2014). *Klasik medreselerin kurumsal yapısı (Tillo Medresesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Bayram, Ü. (2018). *Şark âlimlerinden İbrahim Sarımurat 1943-2016* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Bernstein, B. (1972). Social class, language and socialization. İçinde G. Giglioli (Ed.), *Language and Social Context* (ss. 157-178). Penguin.

- Bernstein, B. (2003a). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Blanc, M. H. A. (2001). Bilingualism, societal. İçinde R. Mesthrie (Ed.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics* (ss. 16-22). Elsevier.
- Blom, J.-P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. İçinde J. J. Gumperz & D. H. Hymes (Ed.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (ss. 407-434). Holt, Rinehart and Winston.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bokamba, E. G. (1988). Code-mixing, language variation, and linguistic theory: Evidence from Bantu languages. *International Journal of the Sociology of Language*, 71, 33-52.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Çev.). Polity Press.
- Bourdieu, P. (2015a). *Bilimin toplumsal kullanımları: Bilimsel alanın klinik bir sosyolojisi için* (L. Ünsaldı, Çev.). Heretik.
- Bourdieu, P. (2015b). *Ayrim: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* (D. F. Şannan & A. G. Berkkurt, Çev.). Heretik.
- Bourdieu, P. (2016a). *Sosyoloji meseleleri*. (F. Oztürk, B. Uçar, M. Gültekin & A. Sümer, Çev.). Heretik.
- Bourdieu, P. (2016b). *Akademik aklın eleştirisi: Pascalca düşünme çabaları* (P. B. Yalım, Çev.). Metis.
- Boyle, H. N. (2004). *Modernity and Islamic education in Egypt*. Palgrave Macmillan.
- Bozkurt, S. (2014). *Cumhuriyet döneminde Muş ve Diyarbakır'da Mele kurumu ve evrimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Breitborde, L. B. (1983). Levels of analysis in sociolinguistic explanation: Bilingual code switching, social relations and domain theory. *International Journal of the Sociology of Language*, 39, 5-43.
- Bruinessen, M. van. (2010). *Ağa, şeyh ve devlet* (B. Yalkut, Çev.). İletişim.
- Bruinessen, M. van. (2013). *Kürdistan üzerine yazılar* (N. Kırac, B. Peker, L. Keskiner, H. Turansal, S. Somuncuoğlu & L. Kafadar, Çev.). İletişim.
- Burak, F. (2020). *Şark medreselerinde nahiv istişhâdî olarak zikredilen hadislerin sıhhat açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer.
- Büyükdağ, A. (2020). *Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi çerçevesinde Sübha-i Sıbyân ve Nûbehara Bıçûkân manzum sözlükleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Canatan, K. (Ed.) (2025). *Dil Sosyolojisi: Dil ve Toplum Etkileşimi*. Akademisyen Kitabevi.
- Cazden, C. B., John, V. P., & Hymes, D. H. (Eds.). (1972). *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press.
- Ceyhan, A. (2024). *Molla Musa Celâli ve hadis çalışmaları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Ceylan, B. (2021). *Şeyh Mahmud Zokaydî'nin hayatı, eserleri ve tasavvufî görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Şırnak Üniversitesi.
- Ceylan, C. (2025). *Sosyolinguistik Denemeler 1 Anahtar Kelimeler*. Çizgi.
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, 2(3), 113-124.
- Cicourel, A. V. (1973). Cognitive sociology: A perspective for language-society relations. In G. Giglioli (Ed.), *Language and social context* (pp. 65-96). Penguin.
- Clyne, M. (1997). Multilingualism. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 301-314). Blackwell.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cooper, R. L. (1983). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (Ed.). (1997). *The handbook of sociolinguistics*. Blackwell.
- Coulmas, F. (2005). *Sociolinguistics: The study of speakers' choices*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell.
- Crystal, D. (2015). *Dillerin katli*. Profil Yayıncılık.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Çabuk, M. (2022). *Şeyh Musa Mardini'nin hayatı, tasavvufî görüşleri ve El-Kelâmü'l-Vâfi fî Ahkâmi's-Sûfi adlı eseri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Çağlayan, M. (1996). *Şark uleması*. Çağlayan Yayınları.
- Çakır, H. (2020). *Medrese öğrencilerinin popüler dindarlık düzeyleri: Tillo örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Çelebi, E. (1999). *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Çelik, M. (2017). *Tasavvuf ve ilmi birleştiren bir kurum olarak medreseler: 19. ve 20. yüzyıllarda Norşin medresesi örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Çetin, C. (2025). *İlahiyat ve medrese denkleminde ortaya çıkan yeni eğitim merkezleri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çevik, M. (2025). *Şeyh Fethullah Verkanisi'nin "Kitabü'l-Küfr ve'l-Kebair" adlı eserinin tercüme, tahlil ve değerlendirmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bitlis Eren Üniversitesi.
- Çiçek, M. H. (2009). *Şark medreselerinin serencâmi*. Beyan Yayınları.
- Çiçek, N. (2015). *Türkiye'de "sivil itaatsizlik" üzerine sosyolojik bir inceleme: Sivil Cumalar örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çolak, G. (2020). *Toplumdilbilimi: Toplumsal cinsiyet ve dil*. Bilge Kültür Sanat.
- Dağlı, A. (2023). *İlahiyat fakültesi ve medrese öğrencilerinin din eğitimi (Siirt ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Munzur Üniversitesi.
- Davies, A. (2005). *A glossary of applied linguistics*. Edinburgh University Press.
- Demircan, N. (2004). *Halil Günenç Hoca: Hayat ve Hatıratı*. Beyan.
- Demirci, K. (2020). *Dilin sosyokültürel hâlleri: Toplumsal dilbilim, referans kitabı*. Paradigma Akademi.
- Deniz, F. (2021). *Mela Mûsayê Celalî û tehlîla şerha wî ya li ser Mem û Zînê* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Dolapönü, H. (1972). *Tarihte Mardin*. Matbaacılık Ltd.
- Duranti, A. (2019). *Dilbilimsel antropoloji*. Kesit Yayınları.
- Dündar, M. (2013). *Şark medreselerinde ezber ve tekrar yöntemi. İçinde Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler: Uluslararası Sempozyum (C. 2, ss. 409-424)*. Bingöl Üniversitesi.
- Eckert, P. (1997). Age as a sociolinguistic variable. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 151-167). Blackwell.
- Edwards, J. (2003). *Multilingualism*. Routledge.

- Efe, A., & Çelik, E. (2013). Din eğitimi alanında hizmet veren müesseselerle medreselerin eğitim-öğretim açısından mukayesesi (Muş örneği). *İçinde Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler* (C. 2, ss. 45-55). Bingöl Üniversitesi.
- Eker, S. (2015). *Çağdaş Türk dili*. Grafiker Yayınları.
- Ekinci, M. S. (2020). *Medrese eğitiminde yenilik: Islah-ı Medaris*. Nida Yayıncılık.
- Elçi, M. S. (2013). Medrese ve modern eğitim kurumları arasında bir mukayese (Cumhuriyet dönemi Şark medreseleri örneği). *İçinde Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler* (C. 2, ss. 85-97). Bingöl Üniversitesi.
- Epözdemir, Ş. (2015). *Medrese-yên Kurdistanê: Di dewra Mîran û Neqşebendiyan de. Nûbihar*.
- Ercüment, A. (2018). *Din, gelenek ve modernleşme bağlamında medrese kültürü ve toplum* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ergun, D. (1983). *100 soruda sosyoloji el kitabı*. Gerçek Yayınevi.
- Erkınay, H. K. (2012). Dillerin birlikteliği ve çok dillilik: Mardin örneği. In *Genç Akademisyenlerin Perspektifinden: Birlikte Yaşama* (ss. 121-141). Da Yayıncılık.
- Erkınay Tamtamiş, H. K. (2021). Yerli ağızlar arasındaki ilişki, Mardin örneği. *İçinde V. Uluslararası Türk Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri: 7-8 Kasım 2019* (ss. 383-407). Türk Dil Kurumu.
- Erman, U. (2013). *Siirt medreselerinde Arapça dil eğitimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ermiş, M. (2019). *Hâlidî medrese geleneği ve Norşin medresesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Eroğlu, M. Ş. (2004). *Bütün yönleriyle Arabkendi*. Kent Yayınları.
- Fasold, R. W. (1984). *The sociolinguistics of society: Introduction to sociolinguistics I*. Blackwell.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry: A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 2(9), 32-70.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 2, 67-88. (Reprinted in L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 82-98). Routledge, 2005.)
- Fishman, J. A. (Ed.). (1966). *Language loyalty in the United States*. Mouton De Gruyter.

- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x> (Reprinted in L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 74-81). Routledge, 2005.)
- Fishman, J. A. (1968). *Readings in the sociology of language*. Mouton De Gruyter.
- Fishman, J. A. (1971a). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Newbury House.
- Fishman, J. A. (1971b). *Advances in the sociology of language* (Vol. 1). Mouton De Gruyter.
- Fishman, J. A. (1972a). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury House.
- Fishman, J. A. (1972b). Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 435-453). Holt, Rinehart and Winston.
- Fishman, J. A. (1972c). The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 15-32). Penguin Books.
- Fishman, J. A. (1972d). *Advances in the sociology of language* (Vol. 2). Mouton De Gruyter.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-16.
- Fishman, J. A. (1985). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. In J. A. Fishman, M. H. Gertner, E. G. Lowy, & W. G. Milan (Eds.), *The rise and fall of the ethnic revival*. Mouton De Gruyter.
- Fishman, J. A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1994). Critiques of language planning: A minority languages perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(2-3), 91-99. <https://doi.org/10.1080/01434632.1994.9994559>
- Fishman, J. A. (2006). *Do not leave your language alone: The hidden status agendas within corpus planning in language policy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fishman, J. A., Cooper, R. L., & Ma, R. (Eds.). (1971). *Bilingualism in the barrio*. Indiana University.
- Foucault, M. (2016). *Özne ve iktidar: Seçme yazılar 2*. İ. Ergüden & O. Akınhay (Çev.), Ayrıntı Yayınları.

- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2010). *An introduction to language*. Thomson Wadsworth.
- Gal, S. (1979). *Language shift: Social determinants of language shift in bilingual Austria*. Academic.
- García, O. (2007). Intervening discourses, representations and conceptualizations of language. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. xi-xv). Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., Schiffman, H., & Zakharia, Z. (2006). Fishmanian sociolinguistics (1949 to the present). In O. García, R. Peltz, & H. Schiffman (Eds.), *Language loyalty, continuity and change: Joshua A. Fishman's contributions to international sociolinguistics* (pp. 3-68). Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Genç, B. (2024). *Molla Ali Gırdarı'nın el-Hediye fi İlmi's Şeri'ye fi Vakti'l Cumhuriye adlı kitabının tahkik ve tahlili* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gerbault, J. (1997). Pedagogical aspects of vernacular literacy. In A. Tabouret-Keller, R. B. Le Page, P. Gardner-Chloros, & G. Varro (Eds.), *Vernacular literacy: A re-evaluation*. Oxford University.
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu* (H. Özel, Çev.). Bilim ve Sanat.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-348). Academic Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania.
- Goffman, E. (2014). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. Metis.
- Gökalp, A. (2020). *Şark Medreseleri ders müfredatı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Grimshaw, A. D. (1971). Sociolinguistics. In J. A. Fishman (Ed.), *Advances in the sociology of language I: Concepts, theories and problems* (pp. 92-151). Mouton De Gruyter.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University.
- Gulbenkian Komisyonu. (1995). *Sosyal bilimleri açın: Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor*. Metis.

- Gumperz, J. J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge University.
- Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (1982). Introduction: Language and the communication of social identity. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 1-21). Cambridge University.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (Eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, J. J., & Wilson, R. (1971). Convergence and creolization: A case from the Indo-Aryan/Dravidian border. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of languages* (pp. 151-167). Cambridge University.
- Gül Kaplan, H. (2018). *A glance behind the official: Madrasa education in contemporary Turkey from a gender perspective* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabancı Üniversitesi.
- Güler, H. (2019). *Molla Musa el-Celâli'nin hayatı, eserleri ve İslam mezheplerine bakışı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve iletişim*. Multilingual.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hamidi, M. S. (2013). Doğu ve Güneydoğu medreselerinin mahiyeti ve ders müfredatının ıslahı. İçinde *Medrese geleneği ve modernleşme sürecinde medreseler: Muş 5-7 Ekim 2012* (C. 1, ss. 313-328). Muş Alparslan Üniversitesi.
- Haruni, S. (2023). Sosyolinguistik bir olgu olarak diglossianın arap toplumundaki varlığı ve durumu. *Antakiyat*, 6(1), 98-118.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. University of Alabama Press.
- Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning. In J. Cobarrubias & J. A. Fishman (Eds.), *Progress in language planning* (pp. 269-289). Mouton de Gruyter.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve çokdillilik*. Anı Yayıncılık.
- Heller, M. (1988). Strategic ambiguity: Codeswitching in the management of conflict. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 77-96). Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1992). The politics of codeswitching and language choice. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideology: Practice and theory* (pp. 293-316). Oxford University Press.
- Heller, M. (1995). Code-switching and the politics of language. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 158-174). Cambridge University Press.

- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Continuum.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Hobsbawm, E. J. (1993). *1780'den günümüze milletler ve milliyetçilik: Program, mit, gerçeklik*. Ayrıntı Yayınları.
- Hoffman, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Longman.
- Holmes, J., & Wilson, N. (2022). *An introduction to sociolinguistics* (5. bs.). Routledge.
- Hornberger, N. H. (1988). *Bilingual education and language maintenance: A Southern Peruvian Quechua case*. Foris Publications.
- Hornberger, N. H. (2003a). Continua of biliteracy. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (pp. 3-34). Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2003b). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (pp. 315-339). Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Hudson, A. (2002). Outline of a theory of diglossia. *International Journal of the Sociology of Language*, 157, 1-48. (Orijinali 1994).
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics* (2. bs.). Cambridge University Press.
- Huebner, T. (1995). Introduction. In *Sociolinguistic perspectives: Papers on language in society, 1959-1994—Charles A. Ferguson* (pp. 3-15).
- Hymes, D. H. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53). Anthropology Society of Washington.
- Hymes, D. H. (Ed.). (1964). *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. Harper & Row.
- Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. In E. Ardener (Ed.), *Social anthropology and language* (pp. 47-93). Tavistock Publications.
- Hymes, D. H. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). Holt, Rinehart and Winston.

- Hymes, D. (1972b). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Işıkdogan, D. (2012). Güneydoğu medreselerinde eğitim-öğretim faaliyetleri: Mardin örneği. *AÜİF Dergisi*, 53(2), 43-83.
- Işıkgör, M. S. (2023). *Şark medreselerinde Şâfî fikhının öğretimi (Bitlis örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- İmer, K. (1980). Toplumsal dilbilim. İçinde *Dilbilim ve dilbilgisi konuşmaları I*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İmer, K. (1990a). *Dil ve toplum*. Gündoğan Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnal, K. (2012). *Dil ve politika: Dilin kökeni, etnik boyutu ve kimlikle ilişkisi*. Ütopya.
- İnan, H. (2022). *Tarih ve folklor bağlamında Seyyid Sıbğatullah Arvasî* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Jastrow, O. (2015a). *Mihalmi kültürü*. Avesta Yayınları.
- Juillard, C. (1995). *Sociolinguistique urbaine: La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*. Éditions du CNRS.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Multilingual Matters.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dergisi*, (717), 222-228.
- Karacan, H. (2025). *Ohin Medresesi'nde hadis tedrisi ve Safvetullah Ohinî'nin "Şerhu Manzûme fî İlmi'l-Hadîs" adlı eseri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Karadeniz, S. (2012). *Aşiret sisteminde dönüşüm: Aşiretin kentte aldığı yeni şekiller - Batman örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Karakaya, N. (2006). *Bir dilci olarak Molla Halil es-Si'irdi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kardaş, A. (2015). *Medrese öğrencilerinin eğitimsel tercihlerine ilişkin bir araştırma: Batman ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi & Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Kartal, M. (2002). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki din eğitimi kurumları: Medrese örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kasap, S. (2021). *Sosyodilbilim*. Akademisyen Kitabevi.
- Kaya, A. (2017). *Medrese kökenli imamlar ile ilahiyat fakültesi mezunu imamların din anlayışlarının karşılaştırmalı analizi: Diyarbakır örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Khubchandani, L. M. (1983). *Plural languages, plural cultures: Communication, identity, and sociopolitical change in contemporary India*. East-West Center Book; University of Hawaii.
- Kılıç, S. (2023). *Molla Ali Turgay ve “Nura İmânê Ji Tefsîra Kur'an'ê” tefsiri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi.
- Kızılkaya, N. (2024). *Şark medreselerindeki icazet geleneği (Suffe Medreseleri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- König, G. Ç. (1992a). 1990’larda toplumdilbilim. İçinde C. Aksoy, G. Doğan & A. Kocaman (Haz.), *20. Yıl Yazıları* (ss. 324-334). Karaca Dil Kursu Yayını.
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yenidenüretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(3-4), 361-382.
- Kramsch, C. (2009). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (1995). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. Alan Yayıncılık.
- Kulick, D. (1992). *Language shift and cultural reproduction: Socialization, self and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge University Press.
- Kumru, Y. E. (2025). *Şeyh Alâuddin Ohinî’nin “Hidâyetü’s-Sıbyân” adlı manzum tecvid eserinin Nurullah Godişki’ye ait “El-Himyân bi Şerh-i Hidâyeti’s-Sıbyân” isimli şerhi (İnceleme ve tahkik)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kuran, A. (1969). *Anadolu medreseleri*. Türk Tarih Kurumu.
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayınları.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972a). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972c). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: Volume 2, Social factors*. Blackwell.

- Laitin, D. D. (2000). What is a language community? *American Journal of Political Science*, 44(1), 142-155.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Leavitt, J. (2020). *Dilsel görecelik*. Asos Yayınları.
- Lévi-Strauss, C. (1994). *Yaban düşünce*. Yapı Kredi Yayınları.
- Lewis, G. (2007). *Trajik başarı: Türk dil reformu*. Paradigma Yayıncılık.
- Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7(2), 51-85.
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a world problem*. Harvest House.
- Maiga, M. A. (2025). Batı Afrika'da Dilsel ve Kültürel Çeşitlilik: Sosyal Coğrafya Bağlamında Bir İnceleme. İçinde *Din ve Coğrafya Sempozyumu-III Bildiri Özetleri Kitabı*. ss. 12-14.
- Makdisi, G. (2012). *Ortaçağ'da yüksek öğretim: İslâm dünyası ve Hristiyan Batı*. Klasik Yayınları.
- Marasigan, E. L. (1983). *Code-switching and code-mixing in multilingual societies: A sociolinguistic study*. RELC.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akınhay & D. Kömürcü). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Memduhoğlu, A. (2013). Geçmişten günümüze Tillo medreseleri. İçinde *Medrese geleneği ve modernleşme sürecinde medreseler* (C. 2, ss. 135-150). Muş Alparslan Üniversitesi.
- Mesthrie, R., Swann, J., Deumert, A., & Leap, W. L. (2009). *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Mete, H. (2021). *Seyyid Taha-i Hakkâri'nin eğitim ile ilgili görüş ve faaliyetleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Metin, M., Durmuş, M. N., & Durmuş, N. (2023). Nitel gözlem. İçinde O. Bektaş & T. G. Şahin (Eds.), *Nitel araştırma süreci ve uygulamaları* (ss. 219-242). Asos Yayınları.
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. Routledge.
- Meyerhoff, M., et al. (2012). Sociolinguistic fieldwork. İçinde N. Thieberger (Ed.), *The Oxford handbook of linguistic fieldwork* (ss. 121-146). Oxford University Press.
- Milroy, L., & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and interpretation*. Blackwell.

- Milroy, J., & Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics*, 21(2), 339-384.
- Milroy, L., & Muysken, P. (Eds.). (1995). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press.
- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). Introduction: Code-switching and bilingualism research. İçinde L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 1-13). Cambridge University Press.
- Mioni, A. M. (1987). Domain in language. İçinde U. Ammon et al. (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. pp. 170-178. Walter de Gruyter.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell.
- Nababan, P. W. J. (1991). *Sociolinguistics: An introduction*. Gadjah Mada University Press.
- Nettle, D., & Romaine, S. (2002). *Kaybolan sesler: Dünya dillerinin yok oluş süreci* (H. . Turgan, ev.). Olak Bilimsel Kitaplar.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I-II*. Yayın Odası.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Ocak, A. (2017). *Günümüz şırnak medreselerinde Arap dili eēitimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. şırnak niversitesi.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. xx-xx). Cambridge University Press.
- Oēuz, B. B. (2005). *Türk dilinde 'yol' kavramının toplumsal dilbilim açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Okuyan, M. (2021). *Molla Fahreddin Batmn ve "Durratu's-SadeĢ f Beyni Asnfi'l-Harf" adlı eseri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Owens, J. (2001). Introduction. In J. Owens (Ed.), *Arabic as a minority language* (pp. 1-43). De Gruyter.

- Öcal, M. (1986). İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1 (1). 111-123.
- Ören, M. F. (2019). *Türkiye'de dini bilginin üretimi, medrese ve ilahiyatlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özaydın, E. (2024). *İsmail Çetin ve tasavvuf* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bingöl Üniversitesi.
- Özcan, B. (2022). *Muhammed Emin Er'in hayatı, eserleri ve tasavvufî anlayışı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2022). *Şırnak medreselerinde okutulan hadis ilimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Şırnak Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2022). *Seyyid Ali Fındıkî'nin divanında değerler eğitimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Şırnak Üniversitesi.
- Özenç, A. (2013). Müderrislerin ve İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Toplum Üzerindeki Etkilerinin Bir Mukayesesi (Diyarbakır Örneği). *İçinde Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler: Uluslararası Sempozyum* (C. 2, ss. 69-84). Bingöl Üniversitesi.
- Öztemel, T. (2023). *Cami, medrese ve Kur'an kurslarının Kur'an-ı Kerim eğitimi açısından incelenmesi (Mardin örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Batman Üniversitesi.
- Öztoprak, S. (2003). *Şark medreselerinde bir ömür*. Beyan Yayınları.
- Öztürk Dağabakan, F. (2019). *Toplumdilbilim*. Çizgi Kitabevi.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde habitus, sermaye ve alan üzerine. *Liberal Düşünce*, 16(61-62), 121-141.
- Pandit, P. B. (1972). *India as a sociolinguistic area*. University of Poona.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Pauwels, A. (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2008). Multilingualism in post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(3-4), 275-314.
- Pekasil, T. (2012). Toplumsal statü göstergesi olarak dinî otorite tipleri: Cizre örneğinde şeyh, molla ve seyyidler. In N. Doru (Ed.), *Bilim düşünce ve sanatta Cizre: Uluslararası Bilim Düşünce ve Sanatta Cizre Sempozyumu Bildirileri* (pp. 141-154). Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Pekasil, T. (2013). Dinî statü tiplerinde farklılaşma: Cizre örneğinde şeyh, molla ve seyyidler. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 24-54.

- Pekasil, T. (2015). Barışın uzanan eli olarak din görevlisi: Geleneksel dinî statülerin toplumsal uzlaşmaya katkı imkânları—Mardin örneğinde seydalar. In V. *Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri* (pp. 219-251).
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Pfalzgraf, F. (2024). Sociolinguistics in the German language area. In M. J. Ball, R. Mesthrie, & C. Meluzzi (Eds.), *The Routledge handbook of sociolinguistics around the world* (pp. 435-444). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003198345-43>
- Pilatin, Ü. (2011). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde faaliyet gösteren medreseler üzerine bir araştırma: Batman, Diyarbakır ve Siirt örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Pool, J. (1969). National development and language diversity. *La Monda Lingvo-Problemo*, 1, 140-156.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Pride, J. B. (1971). *The social meaning of language*. Oxford University Press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell.
- Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Salih, B. A. (2021). *Şêx Tahirê Şoşî (1917-1962) di edebiyata Kurdi de* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Sami, İ. (2013). Doğu medreselerinde eğitim-öğretim: Çökreşi örneği. İçinde *Medrese geleneği ve modernleşme sürecinde medreseler* (C. 2, ss. 151-160). Muş Alparslan Üniversitesi.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace and Company.
- Sapir, E. (1929). *The status of linguistics as a science*. University of California.
- Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual.
- Savar, E. (2020). *Bingöl ve yöresi medreselerinde verilen Arapça eğitimi ve öğretimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. Blackwell.
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63-88.

- Saylık, M. S. (2022). *Molla Halil Siirdî ve tecvid ilmine dair manzûm risalesinin tahlili* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Blackwell.
- Schilling, N. (2013). *Sociolinguistic fieldwork*. Cambridge University Press.
- Selen, N. (2001). *Toplumsal dilbilime giriş (uygulamalı çalışma örnekleriyle)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sevgili, Ö. F. (2024). *Medrese mezunlarının akademiye geçiş deneyimi üzerine sosyolojik bir analiz* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Sevim, O. (2024). *Medrese müfredatında okutulan sıra kitapların tespitinde mezhep taassubunun rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T., & Fernandes, D. (2008). Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: A comparison of Kurdish educational language policy in two situations of occupation. *Genocide Studies and Prevention*, 3(1), 43-73.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2011). Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the sociology of language. In R. Wodak, B. Johnstone, & P. Kerswill (Eds.), *The Sage handbook of sociolinguistics* (pp. 11-23). Sage Publications.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy: The critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3–11.
- Strateji Düşünce ve Analiz Merkezi (SDAM). (2016). Türkiye’de medreseler ve din eğitimi. https://www.sdam.org.tr/image/foto/2017/11/28/TURKIYE-DE-MEDRESELER-VE-DIN-EGITIMI_1511875692.pdf (Erişim tarihi: 22.05.2025)
- Swann, J., Deumert, A., Lillis, T., & Mesthrie, R. (2004). *A dictionary of sociolinguistics*. University of Alabama Press.
- Şayır, M. (2017). *Mardin Arapça diyalekti*. Akdem Yayınları.
- Şengül, S. (2008). *Bilgi, toplum, iktidar: Osmanlı ve Cumhuriyet modernleşmesiyle karşılaşma sürecinde Doğu medreseleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tannen, D. (1993). *Framing in discourse*. Oxford University Press.

- Tarînî, B. (2011). *Medrese: Ji her aliyê ve medreseyên me*. Şîn.
- Tayşan, M. (2019). *Bitlis-Mutki Ohin Medresesinde Arapça eğitimi (Müdrisler - Muidler - Eğitim ilkeleri - Okutulan kitaplar)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tekin, M. (2019). *Ahmed el-Gerevî ve Hâşiyetu Sa'dillâh es-Sağîr adlı eserinin metodu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. University of California Press.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. Penguin.
- Trudgill, P. (2003). *A glossary of sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025, 6 Şubat). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2024*. <https://www.tuik.gov.tr>
- Ürek, İ. (2020). *Günümüz Bitlis medreselerinde mantık eğitimi: Norşin medreseleri örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Varol, M. C. (2021). *Seyda Muhammed Emin Er: Hayatı, eserleri ve tasavvufî düşüncesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Versteegh, K. (2014). *The Arabic language*. Edinburgh University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. Wiley-Blackwell.
- Weber, M. (1998). *Sosyoloji yazıları* (T. Parla, Çev.). İletişim.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact: Findings and problems* (1st ed. 1953). Mouton De Gruyter.
- Williams, G. (2019). *Sociolinguistics: A sociological critique*. Routledge.
- Woolard, K. A. (1989). *Double talk: Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Stanford University Press.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.

- Yalar, M. (2013a). Seyda, Mele ve Feqilerin bölgenin dinî ve kültürel hayatındaki yeri. *İçinde Medrese geleneği ve modernleşme sürecinde medreseler* (C. 1, ss. 459-470). Muş Alparslan Üniversitesi.
- Yalar, M. (2013b). Şark medreselerine analitik ve eleştirel bir yaklaşım. *İçinde Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler: Uluslararası Sempozyum* (C. 1, ss. 83-94). Bingöl Üniversitesi.
- Yeşil, S. (2013). Medreselerde Arap diline dair okutulan Kürtçe kitaplar. *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler: Uluslararası Sempozyum* (C. 1, ss. 453-460). Bingöl Üniversitesi.
- Yıldırım, K. (2018). *Kürt Medreseleri ve Âlimleri Cilt “Teori ve Müfredat” ve “Beylik Medreseleri”*. Avesta.
- Yıldırım, K. (2018). *Kürt Medreseleri ve Âlimleri Cilt 2 Tekkelere Bağlı Medreseler*. Avesta.
- Yıldırım, K. (2018). *Kürt Medreseleri ve Âlimleri Cilt 3 Cami ve Hücreler*. Avesta.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2024). *Molla Nurullah Godişki'nin hayatı, eserleri ve ilahî aşk anlayışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2021). *Toplum ve dil: Diltoplumbiliminin temel kavramları-kuramları ve sorunları*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. K. (2015). Kürtlerde din eğitimi ve medreseler. *İçinde C. Abuzar (Ed.), Kürtler: Toplum, din* (C. 2, ss. 111-125). Nida Yayınları.
- Yüksel, M. (1993). *Kürdistan'da değişim süreci*. Sor Yayınları.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Blackwell.
- Zinar, Z. (1993). *Xwendina medresê*. Pencînar.
- Zinar, Z. (2013). Di nava medreseyên kurdî de giringiya medreseya axtepeyê. *İçinde Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler: Uluslararası Sempozyum* (C. 2, ss. 111-137). Bingöl Üniversitesi.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Mehmet Ali Demirdağ
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	https://orcid.org/0000-0001-7241-039X
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10785919
Lise	Elazığ İmam Hatip Lisesi
Lisans	İstanbul Üniversitesi
Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi
Mesleki Deneyim	Araştırma Görevlisi/Mardin Artuklu Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi/Sosyoloji Bölümü/Uygulamalı Sosyoloji Anabilim Dalı
Akademik Çalışmalar	Demirdağ, M. A. (2025). Çok Dilli Kurum Olarak Medreseler: Sosyolinguistik Bir İnceleme. <i>Uluslararası Dilbilim ve Karşılaştırmalı Edebiyat Kongresi-II</i>. Öztürk, M. ve Demirdağ, M. A. (2013). Namusunu Kanla Temizleyenler: Mardin Cezaevi’nde Namus Davası Nedeniyle Yatan Mahkûmlar Üzerine Bir Araştırma. <i>Sosyal Politika Çalışmaları</i>, (2013) 7(30), 117-135. Demirdağ, M. A. (2012). Zenginliğe Sahip Çıkmak: Zazalar. <i>Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi II: Küresel Değişim ve Demokratikleşme</i>, 635-649. Demirdağ, M. A. (2012). Merkez Şivesinin Batı Sınırındaki Govdere Ağzının Sesbilimsel Yönden İncelenmesi. <i>II. Uluslararası Zaza Tarihi ve Kültürü Sempozyumu</i> (4-6 Mayıs 2012), 729-749. Öztürk, M. ve Demirdağ, M. A. (2011). Namusun Gölgesinde Yatmak: Mardin Cezaevi Mahkûmlarının Namus Algısı Üzerine Bir Araştırma. <i>Suç Önleme Sempozyumu</i>, 201-221.