



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

SEÇMELİ DİL DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Erol ERGÜN

Mardin 2025

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

Yüksek Lisans Tezi

SEÇMELİ DİL DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Erol ERGÜN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ
TEZ ONAY SAYFASI

Yukanda bilgileri verilen öğrencinin hazırladığı "Seçmeli Dil Dersleri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi" başlıklı **Yüksek lisans** tezi ile ilgili 20/02/2025 Çarşamba günü saat 14.00'da yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda, Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği uyarınca tezin kabulüne **oy birliğiyle** karar verilmiştir.

TEZ SAVUNMA JÜRİSİ

Ünvanı	Adı Soyadı	Görev	İmza
Doç. Dr.	Nurettin Beltekin	Danışman	
Prof. Dr.	Faysal Özdaş	Üye	
Doç. Dr.	Osman Aslanoğlu	Üye	

ONAY

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../2025 tarih ve .../... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Ahmet KAYAOĞLU
İmza

ETİK BEYAN

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

- Çalışma kapsamında yer alan tüm bilgileri akademik etik ilkeleri doğrultusunda edindiğimi,
- Tezimin hazırlanması sürecinde veri toplama, analiz, değerlendirme ve sunum aşamalarında bilimsel etik ve ahlak kurallarına tam uyum gösterdiğimi,
- Çalışmada faydalandığım tüm kaynaklara eksiksiz atıf yaptığımı ve ilgili eserleri kaynakçada eksiksiz şekilde belirttiğimi,
- Tezin özgün nitelikte olduğunu,
- Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile incelendiğini ve intihal içermediğini,
- Aksi bir durumun tespiti halinde doğabilecek tüm yasal sorumlulukları kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza

Erol ERGÜN

25.03.2025

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SEÇMELİ DİL DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

EROL ERGÜN

Bu çalışmanın amacı, seçmeli Kürtçe dersinin öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini analiz etmektir. Araştırma, nitel araştırma deseninde yer alan durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kürtçe öğretimine katkı sağlayan 21 öğretmen, yönetici ve materyal geliştiriciden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem teknikleri kullanılarak toplanmış, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretim materyallerinin yetersizlikleri, öğretmenlerin yöntem ve tekniklerde yaşadıkları zorluklar ve program geliştirme süreçlerinde duyulan destek ihtiyacını ortaya koymuştur. Ayrıca, bağımsız kurumlarda yapılan Kürtçe öğretimi çalışmalarının, devlet destekli faaliyetlerden daha esnek ve yenilikçi olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkiye’de Kürtçe öğretim deneyimine dair önemli bir analiz sunmuş olup, bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kürtçe, Kürtçe Öğretimi, Kürtçe Öğretmenleri, Seçmeli Kürtçe Dersi.

ABSTRACT

EDUCATION SCIENCES DEPARTMENT

EXAMINATION OF EXPERIENCES OF ELECTIVE LANGUAGE COURSES TEACHERS

EROL ERGÜN

The aim of this study is to analyze how the elective Kurdish language course is experienced by teachers. The research is conducted using a qualitative research design, specifically a case study method. The sample of the study consists of 21 teachers, administrators, and material developers who contribute to Kurdish language education in the 2024-2025 academic year. Data was collected through semi-structured interview forms and observation techniques, and analyzed using content analysis. The findings reveal the inadequacies of teaching materials, the challenges teachers face in methods and techniques, and the need for support in the curriculum development process. Additionally, it was found that Kurdish language teaching efforts in independent institutions are more flexible and innovative compared to state-supported activities. The results of the study provide a significant analysis of the Kurdish language teaching experience in Turkey and are expected to contribute to future research in this field.

Keywords: Kurdish, Kurdish Teaching, Kurdish Teachers, Elective Kurdish Course,

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, Türkiye’de eğitim sisteminde önemli bir yer tutan seçmeli dil dersleri ve bu dersleri veren öğretmenlerin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de yaşayan dil ve lehçeler üzerine yapılan akademik çalışmalar henüz sınırlı olup, bu alana yönelik bilimsel araştırmaların artması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmamız, seçmeli dil dersleri öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları, öğretim süreçlerinde edindikleri tecrübeleri ve bu alandaki uygulamaların etkinliğini ortaya koyarak literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda, çalışmamız seçmeli dil dersleri öğretmenlerinin karşılaştıkları mesleki ve pedagojik zorlukları, eğitim süreçlerinde edindikleri deneyimleri ve derslerin uygulanabilirliği konusundaki görüşlerini detaylı bir şekilde analiz etmektedir. Aynı zamanda, mevcut eğitim politikalarının öğretmenler üzerindeki etkisini değerlendirerek, alanda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, seçmeli dil derslerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlaması ve ilerleyen dönemlerde bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

Bu çalışmam süresince her zaman bana deneyimleri ile yol gösteren umut veren değerli tez danışman hocam; Sayın Dç. Dr. Nurettin BELTEKİN'e ,çalışmasından faydalandığım Dç. Dr. Şehmus KURT'a ,tez savunma jürisinde görev alan Prof.Dr.Faysal ÖZDAŞ ile Dç.Dr.Osman ASLANOĞLU'na, çalışmamda görüşlerine yer verdiğim akademisyen ve öğretmen arkadaşlara teşekkürlerimi sunarım. Her zaman maddi ve manevi desteklerini hissettiğim ailem başta sevgili annem, babam ve kardeşlerim her zaman yanımda olduğunu hissettiğim eşim Esengül ERGÜN ve ailesine oğlum İsmail ve Yusuf'a göstermiş oldukları sabır ve anlayıştan dolayı teşekkür ediyorum.

Mardin, Ocak 2025

Erol ERGÜN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ	2
BİRİNCİ BÖLÜM	2
1.TÜRKİYE’DE POLİTİKA VE DİL	2
1.1.Türkiye’de Dil Politikalarının Tarihsel Süreci	10
1.1.1. Tanzimat Dönemi Dil Politikaları	11
1.1.2. II.Abdülhamid Dönemi	13
1.1.3. II.Meşrutiyet Dönemi	14
1.1.4. Cumhuriyet Dönemi Dil Politikaları	15
1.2. Türkiye’de Dil Hakları	17
1.3. Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi “Kürtçe”	17
1.4. Kürtçe	19
1.5. Türkiye’de Seçmeli Dil Dersi Olarak Kürtçenin Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Uygulama Süreci	21
1.5.1. Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi “Kürtçe” Öğretim Programı	24
1.6. İlgili Çalışmalar	25
İKİNCİ BÖLÜM	27
2. YÖNTEM	27
2.1. Araştırmanın Deseni	27

2.2. Çalışma Grubu.....	27
2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi.....	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	34
3.BULGULAR	34
3.1. Dilin Motivasyonları	36
3.2. Etkiler	36
3.3. Eğitim.....	37
3.4. Dil Öğretim Süreci	38
3.5. Materyal ve Kaynaklar	38
3.6. Yöntem	39
3.7. Öğrenciler ve Kürtçeye Karşı Tutumları	40
3.8. Profiller.....	41
3.9. Tutumlar	41
3.10. Kürtçe Öğretiminde Sorunlar ve Öğretmen Yetiştirme.....	42
3.10.1. Kürtçe Öğretiminde Sorunlar	43
3.10.2. Kürtçe Öğretmeni Yetiştirme	44
3.11. Çokdilli ya da İkidilli Eğitim.....	47
SONUÇ	48
KAYNAKÇA	52
EKLER	56
ÖZGEÇMİŞ	63

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı.....	28
Tablo 2.2. Katılımcıların doğum yerine göre dağılımı.....	28
Tablo 2.3. Katılımcıların eğitim düzeyine göre dağılımı	29
Tablo 2.4. Katılımcıların mesleklerine göre dağılımı	30
Tablo 2.5. Katılımcıların mezuniyetlerine göre dağılımı	31
Tablo 2.6. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı	31
Tablo 3.1. Araştırmanın Temaları ve Kapsamları	35



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Türkiye haritasında il bazında Kürtçe seçimi.....	22
Şekil 3.1. Temalar	34
Şekil 3.2. Dilin Motivasyonu Teması.....	36
Şekil 3.3. Dil Öğretim Süreci Teması	38
Şekil 3.4. Öğrenciler ve Kürtçeye Karşı Tutumları.....	41
Şekil 3.5. Kürtçe Öğretiminde Sorunlar ve Öğretmen Yetiştirme	43

KISALTMALAR DİZİNİ

- AKP** : Adalet ve Kalkınma Partisi
EBA : Eğitim Bilişim Ağı World Wide Web
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle ülkelerin nüfus yapıları yalnızca kendi vatandaşlarından ibaret olmamakta; göç, eğitim, ekonomi ve ticaret gibi faktörler, farklı ülkelerden gelen bireylerin de bu nüfus içinde yer almasına neden olmaktadır. Bu durum, toplumları kültürel çeşitliliğin hâkim olduğu yapılar haline getirmekte ve çok dilli bir yaşam ortamı oluşturmaktadır (Ciğerci ve Tezcan, 2020, s. 111). Neredeyse her ülkenin içinde farklı etnik gruplar ve kültürel topluluklar bulunmakta olup, bu çeşitlilik ülkelerin toplumsal dokusuna yansımaktadır.

Türkiye de bu çeşitliliğe sahip ülkelerden biri olarak farklı etnik ve kültürel grupları bünyesinde barındırmaktadır. 83 milyonu aşan nüfusu içinde Türkler, Kürtler, Araplar, Çerkezler, Lazlar ve diğer etnik gruplar yer almakta; Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde Arapça, Kürtçenin farklı lehçeleri (Kurmanca, Zazaca) ve Süryanice gibi diller konuşulmaktadır. Bunun yanı sıra, Marmara Bölgesi'nde Balkan göçmenleri arasında Arnavutça ve Boşnakça yaygınken, Karadeniz, İç Anadolu ve Marmara bölgelerinde Kafkas kökenli topluluklar arasında Çerkezce konuşulmaktadır. Bu bölgelerde yaşayan birçok birey, çocukluk veya okul çağlarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedir (Kesmez, 2015).

Dil kültürün paralel bir evrenidir. Toplumsal yaşamın sesler, kelimeler, cümleler gibi dilin farklı formlarında yeniden inşasıdır. Bu sebeple dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bireylerin kimliklerini, kültürel aidiyetlerini ve toplumsal bağlarını şekillendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu özelliği nedeniyle Martin Heidegger *dil varlığın evidir* der. Bunun yanında dilin kosmostaki sesler ile ilişkisinden dolayı cosmosun dili ile ilişkisi de kurulmaktadır. Dilin bu özellikleri çoğu zaman gözardı edilerek araçsal yönü öne çıkarılarak inceleme konusu yapılmaktadır.

Bunun yanında dili sistematik ve iletişimsel yönü ile tanımlayan çalışmalar da az değildir. İnsanlar arasında iletişim kurmanın en temel aracı dildir. Sözsüz iletişimi bir kenara koyarsak, konuşmak ve dili kullanmak herkes için vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü dil, duyguları, düşünceleri, bilgileri aktarmada oldukça önemli bir role sahip temel iletişim aracıdır (Büyükkız, 2013). Dil, kelimeler ve kuralların bir araya gelerek oluşturduğu bir yapıdır (Kırmızı, 2010, s. 199). Her dilin kendine özgü kuralları bulunur ve bizler bu kuralların çoğunu fark etmeden, günlük yaşamda dil aracılığıyla iletişim kurarız. İstedığımız bir şeyi dile getirmek, duygularımızı, düşüncelerimizi ifade etmek için dil kullanmak zorunludur. Konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi temel dil becerilerinde etkili bir şekilde dil kullanmak, iletişimin başarısı için hayati önem taşır. Bu sebeple, bir dili doğru şekilde öğrenmek ve kullanmak, ifade şeklimizin doğruluğu açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Bireylerin dil öğrenme süreci genellikle aile ortamında başlar ve okulda gelişim gösterir (Güleryüz, 2008, s. 327). Ailede ve arkadaş çevresinde kullanılan dil genellikle daha gayri resmi olduğundan, bu durum yanlış dil alışkanlıklarının kazanılmasına neden olabilir. Çocukluk döneminde edinilen dil hatalarını düzeltmek, ilerleyen yaşlarda oldukça zorlayıcı olabilir (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 179). Bu yüzden, dil öğretiminin doğru zaman ve mekânda yapılması, doğru bir dil kullanımının sağlanması açısından büyük önem taşır. Dil öğrenme süreci çoğunlukla küçük yaşlarda aile üyeleri tarafından başlatılsa da, dilin kurallarını sistemli ve doğru bir biçimde öğrenmek, genellikle okul ortamında, öğretmenler aracılığıyla gerçekleşir. Bu da düzenli ve etkili bir eğitim sürecini gerektirir. Okulda sunulan eğitim, çocuk için çeşitli ve kaliteli olduğunda, dil öğrenme süreci daha verimli olur. Sınıf ortamındaki eğitim deneyimlerinin, doğal yaşamla uyumlu bir şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin dil kullanımında daha etkili sonuçlar verir (Güleryüz, 2008, s. 326). Bu etkinliklerin başarılı olabilmesi için, öğretim programlarının ve ders materyallerinin konuya uygun şekilde tasarlanması gerekir. Ayrıca öğretmenin, mesleki bilgisinin yanı sıra dilin tüm kurallarına hâkim olması da önemli özellikler arasında yer alır.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte başlayan merkezileşme süreci, dil alanında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Türkçenin egemenliği pekiştirilirken, diğer dillerin kullanımı kısıtlanmış ve bu dilleri konuşan topluluklar, dil öğrenme ve geliştirme fırsatlarını kaybetmişlerdir. Ancak günümüzde Kürtçe, dört farklı ülkede—Irak, İran,

Suriye ve Türkiye’de yaklaşık 35 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. Kürtçe, Hint-Avrupa dil ailesinin İran dalına ait olup Ossetçe, Belucice, Farsça ve Tajikçe gibi dillerle akrabadır. Ancak, ulusal bir kurumdan yoksun olan Kürtçe, bu nedenle birçok lehçeye ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu lehçeler arasında Kurmanci, Soranice, Goranice ve Zazaca (Kırdki, Dımilki, Kırmancki) bulunur ve zamanla bu lehçeler, farklı yerel ağızlara ayrılmıştır. Kürtçenin iki ana lehçesi olan Kurmancca(Türkiye ve Suriye Kürtleri tarafından konuşulurken) ve Soranice (Irak ve İran Kürtleri tarafından kullanılır), birbirine oldukça yakın bir yapıya sahiptir (Buran, 2011).

Zazaca, Doğu Anadolu'nun yukarı Fırat ve Dicle havzasında, tahminen 4 ile 6 milyon arasında insan tarafından konuşulmaktadır. Türkiye sınırları içinde Türkçe ve Kurmanccadışında konuşulan tek yerli dildir ve Türkçe ile Kurmanci'nin ardından en çok konuşulan üçüncü dildir. Son elli yılda, özellikle Türkiye'nin büyük şehirlerine ve son kırk yılda Avrupa'ya özellikle Almanya, Hollanda, Avusturya, Fransa, İsviçre ve İsveç gibi ülkelere ekonomik ve politik nedenlerle göç eden Zazaca konuşan veya Zaza kökenli nüfus önemli bir artış göstermiştir (Keskin, 2010). Zazaların kendilerini ve dillerini tanımlama biçimi, yaşadıkları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Bu tanımlama genellikle ulusal bir kimlikten ziyade etnik ya da dini bir nitelik taşımaktadır.

Arapça, dünya genelinde yaygın olarak konuşulan yaklaşık 225 dil arasında Birleşmiş Milletler'in yedi komisyonunda resmi dil olarak kabul edilen altıncı dildir. Fransızca, Çince, İngilizce, Rusça ve İspanyolca'nın ardından dünyada en çok konuşulan dillerden biridir. Birleşmiş Milletler'in 1946 yılında kabul ettiği beş resmi dil arasına Arapçanın da eklenmesi, bu dilin evrensel bir öneme sahip olduğunu gösterir. Kuzey Afrika, Ortadoğu ve Arap Yarımadası'nda büyük bir alanı kapsayan ve dünyanın 23 ülkesinde konuşulan Arapça, Sami Diller ailesine aittir (Civelek, 1998). Arapçanın günümüzdeki canlılığında Kur'an, Hadis ve köklü İslam medeniyetinin derin etkisi bulunmaktadır. Sami dillerinin ölü kollarından birisi olan Arapça, bu medeniyetin etkisiyle canlı bir dil olarak hayatta kalmıştır. Bu yüzden bazı araştırmacılar, Arapçayı öğrenmenin, belirli bir kültürel düzeye ulaşmış Müslümanlar için bir görev olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir (Semek, 1979 akt. Civelek, 1998).

2002 sonrasında Türkiye'deki demokratik reformların hızla arttığı bir dönemde, okullarda seçmeli Kürtçe derslerinin onaylanmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığı, 2024 verilerine göre 147 Kürtçe-Kurmancca ve 42 Kürtçe-Zazaca olmak üzere toplam 189 Kürtçe öğretmenin atamasını yapmıştır. Cumhuriyet Türkiye'si'nde ilk kez resmi

olarak eğitimde kabul edilen Kürtçe, ya da İnal (2012:1)'in ifadesiyle Kürtçenin "kamusallaştırılması", toplum üzerinde olumlu etkiler bırakmıştır. Ancak, Kürtçe öğretim deneyimlerinin sınırlı olması, uygulamanın niteliği hakkında bazı kaygıları beraberinde getirmiştir. Türkçe, İngilizce ve Arapça konularında Milli Eğitim Bakanlığı'nın önemli deneyimleri ve birikimi bulunmasına rağmen, Kürtçe bu alanda ciddi bir dezavantaja sahiptir. Bu durum yalnızca öğretim süreciyle ilgili sınırlı değildir; aynı zamanda Kürtçe'nin siyasi bir dil olarak algılanması, öğrenci ve ailelerin tutumlarını da etkilemektedir.

Seçmeli Kürtçe dersleri, Türkiye'deki eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bu derslerin öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği ve karşılaşılan zorluklar hala net bir şekilde ortaya konmamıştır. Kürtçe öğretiminin etkinliği, dilin kültürel ve toplumsal öneminin yanı sıra, öğretmenlerin kullandığı metotlar, materyaller, program içerikleri ve eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Fakat, bu derslerin öğretiminde karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve eğitim süreçlerindeki eksiklikler hakkında kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır. Bu doğrultuda, seçmeli Kürtçe dersini veren öğretmenlerin deneyimlerinin ve karşılaştıkları zorlukların derinlemesine incelenmesi, bu alandaki eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla önemlidir.

Bu nedenle dil eğitimine katkıda bulunma, öğretmenlerin deneyimlerini anlama ve dil öğretim stratejilerini geliştirmeye katkı sunmanın gerekliliği ortadadır. Seçmeli dil dersleri, öğrencilere dil çeşitliliği sunma ve kültürel farkındalık kazandırma potansiyeli taşıdığı için önemli bir role sahiptir. Bu araştırmaya, öğretmenlerin bu dersleri öğretirken karşılaştıkları zorlukları, başarıları, öğrenci etkileşimlerini ve öğretim metotlarını anlamak için bir fırsat sunabilir. Ayrıca, dil öğretimi konusunda öğretmenlerin karşılaştığı ortak zorlukları ve bu zorlukları aşma stratejilerini belirlemek, dil eğitiminde iyileştirmeler yapılmasına yönelik öneriler geliştirmek için imkânlar verebilir. Araştırmaya dil öğretimi alanındaki en iyi uygulamaları belirlemek, öğrenci başarısını artırmak ve dil eğitimini daha etkili hale getirmek için Kürtçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek gerekmektedir. Bu araştırmanın temel problemi, öğretmenlerin seçmeli Kürtçe dersini nasıl deneyimlediği, yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların çözümlenmesine yönelik önerileri belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, seçmeli Kürtçe dersine ilişkin deneyimlerini öğretmen, yönetici ve materyal geliştiricilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Kürtçe öğretmenlerinin kullandığı öğretim programları ve ders içerikleri üzerinde yapılan uygulamaları incelemek.
- Kullanılan ders kitaplarının, materyallerin ve kaynakların yeterliliği, dil becerileri (konuşma, dinleme, okuma, yazma) üzerindeki etkileri, kaynakların Kürtçe ağızlarına ve bölgesel farklılıklara ne kadar yer verdiğini analiz edilmek.
- Kürtçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin (örneğin, gramer çevirisi, iletişimsel yöntem, suggestopedia) ve öğretim tekniklerinin (öğrenci merkezli yöntemler, uygulamalı dersler vb.) etkilerini incelemek.
- Kürtçe öğretmenlerinin eğitim sürecindeki deneyimlerinin, karşılaştıkları zorlukların ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini belirlemek.
- Kürtçe öğretiminin öğretmenlerin sosyal ve mesleki yaşamına olan etkilerini araştırmak.
- Kürtçe öğretimi üzerine Türkiye'deki eğitim politikaları, yasal düzenlemeler ve bu düzenlemelerin öğretim süreci üzerindeki etkilerini ele almak.

Araştırmanın Önemi

Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi, bu alanda yapılacak öğretmen yetiştirme ve program geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlayacaktır. Türkiye'de Kürtçe dil öğretimi konusunda program geliştirme, materyal tasarımı ve değerlendirme açısından yapılacak analizler, ilgili kurum ve kuruluşların mevcut durumunu ortaya koyacak ve bu kurumların Kürtçe öğretim faaliyetlerine dair önemli veriler sunacaktır. Bu veriler, dil öğretiminin daha etkin hale getirilmesi için karar vericilere rehberlik edecektir. Ayrıca, son yıllarda Türkiye'de artan Kürtçe öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, bu alandaki gelişmelerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu çerçevede, öğretim programları, ders kitapları, yöntem ve teknikler, öğretim materyalleri ve teknolojilerinin incelenmesi, Kürtçe dil öğretiminin yeterlilik seviyesinin artırılmasına yönelik önemli bir adım olacaktır.

2012 yılından itibaren devlet kurumlarında başlatılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinin analizi ve başarı düzeyinin belirlenmesi, gelecekte atılacak adımlar ve geliştirilecek eğitim politikaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Türkiye'deki Kürtçe öğretim deneyimi, büyük ölçüde bireysel çabalar ve bağımsız kurumlar üzerinden şekillenmiştir. Bu deneyimin başarısının değerlendirilmesi, gelecekte yapılacak öğretim faaliyetlerinin etkinliğini artırmaya yönelik önemli bir temel oluşturacaktır. Ayrıca, bu çalışma, Türkiye'deki Kürtçe dil öğretiminin kapsamlı bir analizini sunarak, mevcut durumun anlaşılmasına katkı sağlamayı ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler sunulması, bu alandaki gelişmelerin ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve materyal geliştiricilerin verdikleri cevapların samimi ve gerçek deneyimlerini yansıttığı kabul edilmiştir.
- Görüşme ve gözlem sürecinde elde edilen verilerin, katılımcıların gerçek görüş ve deneyimlerini yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde, Kürtçe öğretimine yönelik mevcut yasal düzenlemeler ve eğitim politikalarının geçerliliğini koruduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçmeli Kürtçe dersi konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Artuklu ve Kızıltepe ilçelerinde görev yapan ve seçmeli Kürtçe dersi veren öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, 21 öğretmen, yönetici ve materyal geliştirici ile gerçekleştirilen görüşmeler ve yapılan gözlemlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılan veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem teknikleri ile elde edilen nitel verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, Türkiye’de Kürtçe ğretimi bağlamında belirli bir coğrafi bölge (Mardin Artuklu ve Kızıltepe) ve belirli bir ders (seçmeli Kürtçe dersi) ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada kullanılan birincil ve ikincil kaynakların erişilebilirliği ve gncelliğiyle sınırlılık söz konusudur.

Tanımlar

Seçmeli Kürtçe Dersi: Türkiye'deki okullarda sunulan ve öğrencilerin isteğe bağlı olarak seçebildiği Kürtçe dil eğitimi dersidir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul kademesindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Yaşayan Diller ve Lehçeler dersi kapsamında, öğrencilerin tercihine sunulan diller arasında Kürtçenin Kurmancî ve Zazak lehçeleri de seçmeli ders olarak yer almaktadır.

Kürtçe: Kürtlerin tarih boyunca sözlü ve yazılı iletişimde kullandığı, çeşitli lehçelere ayrılan ve Orta Doğu coğrafyasında yaygın olarak konuşulan bir dildir. Kürtçe, **Kurmancî**, **Zazak** ve **Sorani** gibi lehçelere sahiptir. Eğitim, edebiyat, sanat ve günlük yaşamda kullanılan bu dil, kültürel kimliğin önemli bir parçasıdır.

Kurmanci: Kurmancî, İnan dilleri ailesinin Kürt dilleri grubunda yer alan ve Kürtler tarafından en yaygın şekilde konuşulan lehçedir. Farklı coğrafyalarda geniş bir kullanıma sahip olan Kurmancî, hem sözlü hem yazılı kültürde önemli bir yere sahiptir.

Zazaca: Zazak, Doğu Anadolu Bölgesi’nde, özellikle Yukarı Fırat ve Dicle havzasında konuşulan bir dildir. Konuşucu sayısı tam olarak bilinmemekle birlikte, yaklaşık 4 ile 6 milyon kişi tarafından konuşulduğu tahmin edilmektedir. Türkiye’de, yerli bir dil olup da ülke sınırları dışında doğal konuşma alanı bulunmayan nadir dillerden biridir. Türkiye’de en çok konuşulan diller arasında, Türkçe ve Kurmancadan sonra üçüncü sırada yer alır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve, bu araştırmanın derinlemesine bir anlayış geliştirmesine yardımcı olacak ve elde edilen bulgulara sağlam bir teorik temel sağlayacaktır. Bu doğrultuda, araştırmada ele alınan kavramlar, çalışmanın kapsamını belirleyerek, okuyucuya öğretim süreçlerine dair kapsamlı bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

1. TÜRKİYE'DE POLİTİKA VE DİL

Modern dönemlerde siyaset, aynı ulusal sınırlar içinde yaşayan halklar arasında din, dil ve ırk temelli çatışmalara ev sahipliği yapmaktadır. Milliyetçilik çağından önce bu tür çatışmalar genellikle yerel düzeyde ve sınırlı bir biçimde ortaya çıkarken, 19. yüzyıldan itibaren pek çok ülkede siyasal birliği ve toplumsal istikrarı tehdit edebilecek bir boyuta ulaşmıştır. Bir ülkedeki dillerin resmî statüsü, etnik çatışmaların doğrudan bir kaynağı olabileceği gibi, başka sebeplerle meydana gelen çatışmaların dolaylı bir sonucu olarak da karşımıza çıkabilir. Bu sebeple, modern devletler için dil planlaması yaparak dillerin statüsünü belirlemek son derece önemli bir mesele hâline gelmiştir (Pool, 1991: 495-96).

Modern ulus-devletler bakımından dil politikası, sadece vatandaşlara kamu hizmetleri sunan bir araç olmanın yanında, bireyin ait olduğu siyasal birimle özdeşlik kurmasını sağlayan ya da bu özdeşliği engelleyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin dil tercihleri yalnızca etnik saiklere dayanmaz; aynı zamanda dillerin prestij düzeyi, resmî statüsü, ekonomik hayatta ne ölçüde kullanıldığı gibi faktörlerden de etkilenir (Sadoğlu, 2017).

Çok dilli toplumlarda, etnik azınlıklar ya da göçmen işçilerin yaşadığı yerlerde, yasal engeller olmasa da etnik dillerin toplumsal hayatta belirgin bir yer edinmemesi söz

konusu olabilir. Bu tür durumlarda, bazı dilleri diğerlerine göre daha avantajlı konuma getiren dil politikalarının, bireylerin dil seçimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu, yapılan alan araştırmalarıyla da ortaya konmuştur (Esman, 1992: 381-82).

Dil, politika konusu hâline gelmiş ve ulus-devletlerin tarih sahnesine çıkmasıyla dil politikaları daha belirgin bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Bu politikalar, resmî bir nitelik taşıyabileceği gibi, resmî olmaksızın bireyler ve kurumlar tarafından bilinçli bir şekilde yürütülerek etkili hâle gelebilmektedir. Avrupa'da ulus-devletlerin ortaya çıkışı, dil politikalarının evrimi bakımından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bununla birlikte, ulus-devletlerin kurulmasından önce de dil politikalarıyla ilgili çeşitli çabaların var olduğu görülmektedir (Eraydın, 2008: 148).

Dil politikası, millî birliğin güçlendirilmesi, ekonomik yapının düzenlenmesi ve siyasi otoritenin gereksinimlerine uygun bir dil yapısının oluşturulması amacıyla dilin şekil ve işlevlerine yapılan müdahaleler olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra, bir toplumda var olan dillerin statüsü, kullanım alanları ve bu dilleri konuşan bireylerin haklarına dair belirlenen görüşler, ilkeler ve kararlar bütünlüğü şeklinde de açıklanabilir (Açık, 2014: 595).

Dil, ulus ve devlet arasındaki ilişkiyi tarihsel bir perspektiften inceleyen araştırmacılar, Avrupa'da bu bağlamda iki farklı yaklaşımın şekillendiğini ifade etmişlerdir. Birinci görüş, İngiltere ve Fransa örneklerinde görüldüğü gibi, bireylerin önce bir devlete aidiyet hissederek zamanla bir ulus oluşturdukları ve ardından tek bir dile yöneldikleri "bir devlet-bir ulus-bir dil" modeline dayanmaktadır. İkinci görüş ise, Almanya örneğinde olduğu gibi, aynı dili konuşan bireylerin bir ulus olma fikrini geliştirerek devlet kurma çabasına girdikleri "bir dil-bir ulus-bir devlet" modelini benimsemektedir. Bu ikinci modelin temeli, Almanya'da şekillenen dilsel ulusçuluk fikridir ve özellikle Doğu Avrupa'daki ulusçuluk hareketlerini etkileyerek ulusçuluk düşüncesi ve siyaset felsefesi üzerinde belirleyici bir rol oynamıştır. Avrupa'da ulus-devletlerin ortaya çıkışında, kiliseye karşı takınılan tutumlar da bu modellerin oluşumunda önemli bir etken olmuştur. Bunun yanı sıra, Rönesans ve Aydınlanma hareketleri, tüm Avrupa uluslarının tarihsel gelişimini derinden etkileyen önemli dönüm noktaları olarak öne çıkmıştır (Eraydın, 2008: 148).

Dil politikalarının en belirgin özelliği, bilinçli ve planlı bir şekilde hayata geçirilmesidir. Devletler, çeşitli amaçlarla halkın dil kullanımını etkilemeye çalışırlar; bu amaçlar arasında meşruiyet sağlamak, nüfuz alanlarını genişletmek, millî kimliği inşa ederek güçlendirmek, vatandaşların katılımını teşvik etmek ya da sınırlamak ve gelir dağılımını düzenlemek gibi unsurlar yer alır. Dil politikaları, genellikle devletin diğer alanlarda uyguladığı politikalarla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, küreselleşme, kökene dönüş veya modernleşme gibi politikalar, dil politikalarının biçimlenmesinde önemli bir rol oynayabilir. Dil politikalarını yalnızca azınlık dillerine yönelik uygulamalar olarak görmek yanıltıcı olabilir. Resmî dillerin ya da toplumun çoğunluğu tarafından konuşulan dillerin kimlikle bağlantılandırılması, yabancı dillerin öğretilmesi veya yabancı dilde eğitim gibi konular da dil politikalarının kapsamına dâhildir (Açık, 2014: 596).

Türkiye'de dil politikalarını belirlemede önemli bir rol oynayan kurumlardan biri Türk Dil Kurumu'dur ve bu kurum daha çok dil planlaması üzerine çalışmalar yapmaktadır. Uzmanlar, eğitimciler, yazarlar ve akademisyenler, politika oluşturma süreçlerinde, dönemin siyasi otoritelerinin onlara sunduğu olanaklar doğrultusunda farklı görevler üstlenmektedirler. Dil konusunda yetki sahibi kurumların etkisi ve uyguladığı zorlamalar, her ülkenin kendi özel koşullarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Açık, 2014: 595).

1.1. Türkiye'de Dil Politikalarının Tarihsel Süreci

Türkiye Cumhuriyeti'nin dil politikalarının evrimi, başlangıçta "uluslaşma" ve "batılılaşma" endişelerinin etkisi altında şekillenmiş, 1980'li yıllarda ise "bölünme" kaygıları, son yıllarda ise "Avrupa Birliği İdeali" ön plana çıkmıştır. Dil politikaları, bu üç temel endişe çerçevesinde şekillenmiş ve Türkiye'nin kuruluşundan itibaren benimsenen "resmî tek-dillilik" ve "ulus-devlet" anlayışıyla paralel bir şekilde sürdürülmüştür. Ancak, Avrupa Birliği ile ilişkilerin güçlenmesiyle birlikte, Türkiye'nin tarihsel olarak benimsemiş olduğu "ulusçuluk" ve "resmî tek-dillilik" anlayışında önemli bir değişim gözlemlenmiştir. Bu değişimin en belirgin göstergesi, Anayasa ve yasalarda yapılan değişikliklerdir. Bu değişikliklerle uyumlu olarak, yayımlanan yerel dildeki engeller kaldırılmış ve 1 Ocak 2009'da, bu değişikliklere zıt bir şekilde, TRT tarafından Kürtçe yayın yapan bir kanal (TRT 6-TRT Kurdi) kurulmuştur (Salihpaşaoğlu, 2013: 1045).

1.1.1. Tanzimat Dönemi Dil Politikaları

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki "Millet Sistemi," Tanzimat dönemi öncesine kadar hukuki olarak varlığını sürdürmüş ve Osmanlı toplumunu fiziksel olarak ayırıştırarak mekânsal ve kurumsal bir farklılaşmaya neden olmuştur. Bu ayırım, Türkçenin egemen dil olmasına rağmen, özellikle gayrimüslim halklar arasında yaygınlaşmamasına yol açmıştır. Yine de, Türk dili, Osmanlı'da egemen sınıfın dili olarak, Türk olmayan Müslümanlar ve gayrimüslimler arasında sıklıkla ikinci bir dil olarak kullanılmıştır (Sadoğlu, 2010: 61). Türkçeyi öğrenmenin bir diğer nedeni ise, dilin iktidar ile olan statüsel ilişkisini yansıtmaktadır. Bernard Lewis'in belirttiği gibi, "Müslümanlık ve Türk dili, Kürtler ve Araplar için olduğu gibi, Arnavut, Rum ve Slavlar için de hem gerçek iktidara hem de sosyal statüye açılan kapıya giriş şartlarıydı" (Lewis, 2007: 7).

Tanzimat dönemi, dil sorununun özellikle konuşma dili ile yazı dili arasındaki uyumsuzluğu gidermek için yoğun bir çaba sarf edilen bir dönem olmuştur. Osmanlı yazı dilindeki ilk değişiklik, Babıali bürokrasisinin resmi belgelerde kullandığı dili sadeleştirilmesiyle başlamıştır. 18. yüzyıl Aydınlanma düşüncesi ve Fransız Devrimi'nin etkisiyle şekillenen Tanzimat'ın ilk kuşağındaki Yeni Osmanlılar, elitist bir dile karşı çıkmışlardır. Bu aydınlar, yazılı metinlerin halkın geniş kesimlerine ulaşabilmesi için daha anlaşılır ve halkın seviyesine uygun bir dil kullanılmasını savunmuşlardır. Namık Kemal, Ziya Paşa ve Şinasi gibi aydınlar, dilin sadeleştirilmesini savunan ve bu hareketin öncüsü olan önemli isimler arasında yer almışlardır (Sadoğlu, 2010: 76).

Osmanlı Devleti'ndeki batılılaşma hareketlerinin etkisiyle başlayan yenileşme süreci, azınlıkların elde ettiği kazanımlar ve ulusalcı fikirlerin güçlenmesiyle birlikte, Türk aydınlarında yeni arayışlara yol açmıştır. Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan bu yenileşme hareketi, günümüze kadar yoğun bir şekilde tartışılmaya devam etmiştir. Tanzimat, dil konusu üzerine daha önceki dönemlere kıyasla daha fazla düşünüldüğü tartışılan bir dönemi işaret eder. Dil alanındaki ilk kaygı, Reşit Paşa'dan gelmiştir. O, "Eğitimin halk arasında kolayca yayılabilmesi için fen ve sanata dair kitapların herkesin anlayabileceği bir dille yazılması gerektiği" üzerinde durmuştur. Bu endişe, yeni ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte ulusalcılık olarak kendini gösterse de, asıl sebeplerden biri Avrupa'yı anlamaya yönelik çaba ve bu anlayışın geniş toplum kesimlerine aktarılması isteğidir. Tanzimat'ın ilanıyla birlikte, dil alanında da yeni bir döneme girilmiştir. Bu dönemdeki ana hedef, Batı'yı anlama çabasıyla Osmanlı toplum yapısının her yönüyle iyileştirilmesidir. Darülfünun'un kurulması, ilk defa Fransa, İngiltere ve

Avusturya gibi ülkelere eğitim amaçlı öğrenci gönderilmesi ve askeri ve siyasi kurumların iyileştirilmesi yönündeki çabalar bu sürecin önemli parçalarıdır. Galatasaray Sultanisi'nde eğitim dilinin Arapça ve Farsça'dan Fransızca'ya dönüştürülmesi de bu kaygıya iyi bir örnek teşkil etmektedir (Şavkay, 2002: 28).

Türkçenin bilim dili olmasını savunan önemli bir diğer düşünür de Ahmet Cevdet Paşa'dır. Ahmet Cevdet Paşa, "Türkçenin bilim dili olabilmesi için Osmanlıcanın sadeleştirilmesi, eserlerin herkesin anlayabileceği açık bir dille yazılması ve yeni terimlerin bulunması" gerektiğini vurgulamıştır. Tanzimat'ın ilanı ile birlikte eski dil ve edebiyatın eleştirilmesi gerektiğini savunan aydınlar arasında yer alan Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa, dil ve edebiyatı "estetik bir gayeden çok sosyal fayda" sağlama amacıyla ele almışlardır. Ziya Paşa'ya göre, esas olan dil, İstanbul halkı ile taşra halkının konuştuğu dildir. Bu dilin kullanılmaması, toplumla devlet arasında bir iletişim kopukluğuna yol açar ve bu kopukluğun giderilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Şavkay, 2002: 29).

Tanzimat döneminde dil ile ilgili yapılan tartışmaların bir diğer önemli boyutu, imla ve alfabe meselesiydi. Bu dönemdeki tartışmalar, esas olarak batılılaşma ve uluslaşma gibi büyük toplumsal dönüşüm süreçlerinin etkisiyle şekillendi. Osmanlıca'nın karmaşık imla yapısı, dildeki belirsizlikleri artıran bir faktör olarak öne çıktı. Bu nedenle, dilin sadeleştirilmesi ve halkın anlayabileceği bir şekilde düzenlenmesi amacıyla imla üzerinde farklı görüşler ortaya çıktı. Tanzimat döneminde dilde yapılan bu tür reformlar, aynı zamanda batılılaşma ideali doğrultusunda, Osmanlı toplumunun yapısal değişimlerine paralel bir dil dönüşümünü hedefliyordu (Gündüz ve Fırat, 2014: 60).

Bu dönemdeki en önemli tartışmalardan biri de alfabe konusuydu. Batılılaşma düşüncesinin etkisiyle, yeni bir alfabenin kullanımı ve dilin sadeleştirilmesi yönündeki düşünceler, zamanla daha geniş bir halk kesiminin anlayabileceği ve kullanabileceği bir dil oluşturmayı amaçlıyordu. Tanzimat dönemi, Türk dilinin modernleşme yolundaki en önemli adımlardan birini atarak, dildeki karmaşayı ortadan kaldırmayı hedefledi (Gündüz ve Fırat, 2014: 60).

1.1.2. II.Abdülhamid Dönemi

Bu dönem, Osmanlı İmparatorluğu'nun bütünleşme çabalarında önemli bir dönüşümü işaret etmektedir. Abdülhamid'in, dilin politikadaki etkisini daha belirgin hale getirme çabası, dil konusuna dair yeni bir bakış açısını beraberinde getirmiştir. Abdülhamid, dilin kolektif kimlik üzerindeki önemini fark ederek, Arapçanın sadece dini bir dil olmaktan öte, toplumda ortak bir iletişim aracı olma potansiyeline sahip olduğuna inanmıştır. O dönemde bazı düşünürler, Arapçanın, siyasi birliği güçlendirebilecek bir araç olarak kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu görüş, özellikle Arapça eğitim veren medreselerin uleması tarafından desteklenmiştir. Ancak, bu görüşler ve bireysel tercihler bir devlet politikası haline gelmemiştir. II. Abdülhamid dönemi, Arapçaya verilen desteğin resmi olarak politika halini almadığı bir süreçtir; zira dönemin anayasal yapısı ve devlet kurumları, Türkçenin sadeleştirilmesi ve halk arasında yaygınlaşması konusunda daha fazla çaba harcamıştır (Sadoğlu, 2010: 87, 90).

Kanun-i Esasi, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki tüm vatandaşları din ve mezhep ayrımı yapmaksızın "Osmanlı" olarak tanımlamış ve devletin resmi dilinin Türkçe olduğunu açıkça belirtmiştir. Devlet memuru olabilmek veya Meclis'e milletvekili olarak seçilmek için Türkçe bilme zorunluluğu getirilmiştir. Bu, Türkçenin resmi dil olarak kabul edilmesinin toplumsal statü ve bürokratik yapı açısından önemli bir adım olduğunu göstermektedir. İlk taslakta, resmi dil ile ilgili düzenleme şu şekilde yer almıştı: "Memalik-i Osmaniye'de bulunan akvamdan her biri kendilerine mahsus olan lisanı talim ve taallümde muhtardır. Fakat hidemat-ı devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmek şarttır." Ancak, bu madde birçok itirazla karşılaşmış ve nihayetinde Türkçenin resmi dil olarak kabulü, Kanun-i Esasi'nin 18. maddesinde şu şekilde netleştirilmiştir: "Tebaa-i Osmaniye'nin hidemat-ı devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır." Bu düzenleme ile Türkçe, Osmanlı İmparatorluğu'nun resmi dili olarak ilan edilmiştir. Ancak, Türkçenin resmi dil olarak kabul edilmesi, dil sorununu çözmekten ziyade, yeni tartışmaların fitilini ateşlemiştir. Türkçenin bir üst dil haline getirilmesi çabaları, II. Abdülhamid döneminde, özellikle sivil çevrelerdeki Türk ulusçuluğunun dil ulusçuluğuna dönüşmesine zemin hazırlamıştır. 1876'da Türkçenin resmi dil olarak kabul edilmesi, bu gelişim için kritik bir adım olmuştur (Özyurt, 2004: 163).

Osmanlı İmparatorluğu'nda Türkçenin resmi dil olarak kabul edilmesiyle, özellikle devlet görevlileri ve milletvekilleri için bir gereklilik haline getirilmiştir. Ancak, Kanun-i Esasi'nin 68. maddesi, mebusluk için Türkçe bilme şartını getirerek eğitim dili üzerine ciddi tartışmaların başlamasına neden olmuştur. Tanzimat döneminden itibaren Türkçenin kullanımını yaygınlaştırma çabaları, II. Abdülhamid döneminde devlet okullarında uygulamaya konulmuş ve bu politika daha da genişletilmiştir. Ancak, gayrimüslim okullarının Türkçe eğitimini zorunluluk olarak kabul etmemesi üzerine, Abdülhamid yönetimi, bu okullara Türkçe dil eğitimini zorunlu hale getirmeye çalışmıştır (Demirci, 2008: 195).

II. Abdülhamid döneminde dil meselesi yalnızca bir statü planlaması meselesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda dilin içeriği ve biçimiyle de ilgili yeni politikalar ortaya çıkmıştır. Padişah, okullara gönderdiği genelgede, Türkçenin Arapça ve Farsça etkilerinden arındırılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, padişahın Türkçenin kullanımına yönelik çelişkili tavrı ve devlet bürokrasisindeki farklı görüşler, bu süreci karmaşık hale getirmiştir (Sadoğlu, 2010: 95).

Dil politikaları konusundaki tartışmalar, Meclis'te sert bir biçimde yaşanmıştır. Belediyeler Yasası çerçevesinde belediye meclislerine seçilecek olanların Türkçe konuşma şartı getirilmiş, ancak bu durum çeşitli itirazlara yol açmıştır. Meclis Başkanı Ahmet Vefik Paşa, dilin yalnızca birinin meşru olabileceği görüşünü savunmuş ve bu da tartışmaları derinleştirmiştir (Sadoğlu, 2010: 103).

Sonuç olarak, Osmanlı İmparatorluğu'nda dil politikaları konusunda yaşanan çeşitli tartışmalar ve çelişkiler, Türkçenin resmi dil olarak kabul edilmesine rağmen, uygulama aşamasında tam anlamıyla hayata geçirilememiştir. Bu süreçte, dilin standardizasyonu ve yaygınlaştırılması konusundaki sorunlar çözüme kavuşturulamamış ve dil politikası, birçok açıdan eksik kalmıştır.

1.1.3. II.Meşrutiyet Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu'nda, devletin geleceği ile ilgili stratejilerde Türkçülük giderek daha fazla güç kazanmaya başlamış, zamanla Osmanlılık gibi ideolojiler Türkçülüğe karşı zayıflamıştır. Özellikle Balkan Harbi'nde Osmanlıcılığın gerilemesi ve Türkçülüğün öne çıkması, bu sürecin önemli bir dönüm noktasıdır (Yeğen, 2009: 881). Abdülhamid dönemindeki basın sansürü, siyasi tartışmaların engellenmesine neden

olmuş ve bu durumda dil ve kültür gibi konular daha fazla gündeme gelmiştir. Dil meselesi, aslında dolaylı bir şekilde siyasal kimlik arayışlarının bir yansıması olarak şekillenmiş, dilin korunması gerektiğini savunanlarla, dilin değişmesini isteyenler arasındaki tartışmalar, muhafazakârlar ile modernleşmeci akımlar arasındaki ayrımın belirginleşmesine neden olmuştur (Sadoğlu, 2010: 117).

İttihat ve Terakki Cemiyeti, 1908 tarihli seçim programında, tüm resmi yazışmaların Türkçe yapılmasını, devlet okullarında Türkçenin anadil olarak öğretilmesini ve yüksekokullarda da Türkçe eğitim verilmesini savunmuştur. Bu dönemde Türkçenin statüsüyle ilgili olarak, Cemiyetin programında yer alan 7. madde, "Devletin resmi dili Türkçe olacaktır. Her türlü yazışma ve müzakere Türkçe olarak yapılacaktır." ifadesiyle, Türkçenin resmîyetine vurgu yapmıştır (Lewis, 2007: 28).

İttihat ve Terakki'ye karşı olan bazı siyasi partiler, dil politikaları konusunda farklı görüşler sunmuşlardır. Özellikle Osmanlı Demokrat Fırkası (1909-1911) ve Hürriyet ve İtilaf Fırkası (1911-1913), ilkokullarda eğitimin yerel dillerde yapılmasını savunmuşlardır. Bu öneriler, o dönemdeki yönetim tarafından kabul görmemiştir. 1909 yılında, Meclis içindeki âdem-i merkezîyetçi unsurlar, kendi dil gruplarını korumak amacıyla Türkçenin yaygınlaştırılmasına karşı çıkmışlar ve bu doğrultuda, Kanun-i Esasi'de eğitimi düzenleyen 16. maddeye ilişkin öneriler reddedilmiştir (Tunaya, 1998: 99). Bu durum, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki dil politikalarının, yerel dillerin savunucuları ile Türkçenin resmîyetini savunanlar arasında nasıl bir gerilim yarattığını göstermektedir.

1.1.4. Cumhuriyet Dönemi Dil Politikaları

Cumhuriyet dönemiyle birlikte, Türk diline devlet eliyle müdahale edilerek planlı bir dil politikası uygulanmaya başlanmıştır. Bu politika, Cumhuriyet'in temellerine uygun olarak, dilin yapısı ve işleyişinin yanı sıra, dilin toplum ve kültürle olan derin ilişkisini vurgulayan bilimsel bir yaklaşıma dayanmıştır (Korkmaz, 2005).

Atatürk'ün ilgi ve ısrarı ile Türkiye Türkçesinin önceki dönemlerde karşılaştığı gelişimsel sorunları çözmeye yönelik bir dizi önlem alınmış ve kapsamlı bir dil devrimi gerçekleştirilmiştir. Bu devrim, sadece dilin sadeleştirilmesi ve Türkçenin doğru kullanımını teşvik etmekle kalmamış, aynı zamanda alfabeyi de içeren büyük bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Dilin sürekli, sistemli bir şekilde çalışmasını ve

araştırılmasını gerektiren bu sürecin bir kurum tarafından yürütülmesi gerektiği düşünülerek, Atatürk'ün direktifiyle 12 Temmuz 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti (günümüzde Türk Dil Kurumu) kurulmuştur (Korkmaz, 2005).

Cumhuriyet'in ilanından itibaren, dil meseleleri genellikle siyasi ideolojilerin etkisiyle şekillenmiştir. Bu dönemde dil politikaları ve dil kullanımı, modernleşme ve uluslaşma süreçlerinin birer parçası olarak ele alınmış ve devletin kuruluşunda belirleyici unsurlar arasında yer almıştır.

Cumhuriyet dönemiyle birlikte dil meseleleri, Türkçenin modernleştirilmesi ve standartlaştırılması çabalarıyla başlamıştır. Osmanlıca'nın yerini Türk alfabesinin alması ve dilin sadeleştirilmesi gibi adımlar, Cumhuriyet'in kurucu ideolojisi doğrultusunda atılmış önemli adımlardır. Bu dil reformları, ulusal kimlik oluşturma sürecinin bir parçası olarak kabul edilmiş ve dilin halkla buluşturulmasında kritik bir rol oynamıştır. Ancak dil politikaları yalnızca dilin standartlaştırılmasıyla sınırlı kalmamıştır. Türkiye'nin çeşitli etnik ve dilsel gruplarını barındırması, dil politikalarının farklı perspektiflerden tartışılmasına neden olmuştur. Özellikle Kürtçe gibi dillerin tanınması ve kullanımına dair talepler, Türkiye'deki dil politikalarının şekillenmesinde önemli bir yer tutmuştur (Gedik, 2022: 223).

Dil meselelerinin siyasi ideolojiler etrafında şekillenmesi, zaman zaman farklı siyasi görüşler arasında çatışmalara yol açmıştır (Özer,2024). Bu çatışmalar, dil politikalarının, özellikle ulusal birlik ve bütünlüğü sağlama amacıyla kullanılması veya eleştirilmesi gibi durumlarla ilişkilidir. Ancak dil, bir toplumun en önemli ortak paydalarından biri olarak kabul edilmekte ve toplumsal bağların güçlendirilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Dil, sadece iletişim değil, aynı zamanda toplumsal bir uzlaşma ve gelişme aracı olarak da önemli bir rol oynamaktadır. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için dil, temel bir unsurdur. Bu nedenle dil politikalarının, toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaç ve taleplerine uygun şekilde şekillendirilmesi büyük önem taşır. Dilin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, toplumların kültürel çeşitliliğini koruyarak daha kapsayıcı bir toplumun oluşmasına katkı sağlayabilir. Bu sayede, toplumsal uyum güçlendirilirken, çeşitli etnik ve kültürel grupların da kendilerini ifade etme hakları güvence altına alınmış olur (Kayaalp, 2022).

1.2. Türkiye’de Dil Hakları

Dil meselelerinin siyasi ideolojiler etrafında şekillenmesi, zaman zaman farklı siyasi görüşler arasında çatışmalara yol açmıştır. Bu çatışmalar, dil politikalarının, özellikle ulusal birlik ve bütünlüğü sağlama amacıyla kullanılması veya eleştirilmesi gibi durumlarla ilişkilidir. Ancak dil, bir toplumun en önemli ortak paydalarından biri olarak kabul edilmekte ve toplumsal bağların güçlendirilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Dil, sadece iletişim değil, aynı zamanda toplumsal bir uzlaşma ve gelişme aracı olarak da önemli bir rol oynamaktadır. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için dil, temel bir unsurdur. Bu nedenle dil politikalarının, toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaç ve taleplerine uygun şekilde şekillendirilmesi büyük önem taşır. Dilin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, toplumların kültürel çeşitliliğini koruyarak daha kapsayıcı bir toplumun oluşmasına katkı sağlayabilir. Bu sayede, toplumsal uyum güçlendirilirken, çeşitli etnik ve kültürel grupların da kendilerini ifade etme hakları güvence altına alınmış olur (Gedik, 2022: 224).¹

1.3. Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi “Kürtçe”

Türkiye’de dilsel haklar, insan haklarının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilse de, bu konuda yapılan çalışmaların sayısı ve kalitesi, ülkenin dilsel çeşitliliği ile tam anlamıyla örtüşmemektedir. 20.yüzyılda, Osmanlı İmparatorluğu’ndan devralınan dilsel çeşitlilik, ulus inşa sürecinde bir "sorun" olarak görülmüş ve Türkçe dışındaki dillerin varlığı zaman zaman göz ardı edilmiştir. Ergin (2010) bu durumu, ulusal bir kimlik inşasının bir parçası olarak değerlendirerek, Türkçenin egemenliğini pekiştiren politikaların bu çeşitliliği baskıladığını ifade etmektedir. Özellikle Lozan Antlaşması’na dayanan Ermenice ve Rumca gibi dillerin statüsü, milliyetçi politikalar tarafından engellenmiş ve bu dillerin kullanılmasına yönelik zorluklar getirilmiştir. Bu süreç, dilsel

¹Kültürel Araştırmalar ve Toplumsal İncelemeler Derneği (KATİD), Türkiye'deki anadili meselesinin bir yansıması olarak kabul edilen Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Dersi hakkında bir rapor yayınladı. Bülent Bilmez, İrfan Çağatay ve Serhat Arslan tarafından hazırlanan raporda, bu derslerin 2012'de müfredata dahil edilmesinden itibaren MEB'e bağlı ortaokullarda on yıl boyunca yaşanan seçilme sıklığından, ortaya çıkan sorunlara, medyadaki yansımalarından aktivistlerin ve öğretmenlerin tutumlarına kadar geniş bir yelpazede derli toplu bir analiz sunulmaktadır. MEB tarafından belirtilen isimler ve alfabetik sırayla raporda bahsi geçen diller şunlardır: Abazaca, Adigece, Arnavutça, Boşnakça, Gürcüce, Kurmancca, Lazca ve Zazaca. 24.03.2024 tarihinde <https://hyetert.org/2022/03/10/ogretmenlerin-aktivistlerin-ve-medyanin-gozunden-meb-okullarinda-yasayan-diller-ve-lehceler-secmeli-dersi/> adresinden erişilmiştir.

haklar üzerine yapılan çalışmaların yetersizliği ve niteliğindeki eksikliklerin temel nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir.

Ancak, Türkiye'nin politikalarında zaman zaman yaşanan gevşemeler, dilsel haklar ve bu alandaki çalışmalara karşı ilgiyi artırmıştır. Bu dönemde, dil çalışmalarının arttığı ve daha fazla tartışma alanı yaratıldığı gözlemlenmiştir. Ne yazık ki, bu çalışmaların çoğu, insan hakları ve dil haklarının diğer boyutlarıyla paralel şekilde gelişmemiştir. Özellikle 1990'lardan itibaren, özellikle 2015 öncesindeki Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) hükümeti döneminde yaşanan açılım süreçleri, kısmi demokratikleşme adımları, dilsel ve kültürel çeşitliliği teşvik etmiş ve dilsel çoğulculuğun önünü açmıştır. Bu süreçte, sivil toplum aktörlerinin ve Avrupa Birliği'nin uyum sürecine yönelik baskılarının büyük etkisi olmuştur. Akgönül (2015) bu değişimlerin Türkiye'deki dilsel çeşitliliğin daha görünür hale gelmesine olanak sağladığını belirtmektedir.

Bu sürecin önemli bir aşaması, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ortaokullarda (5-8. sınıflarda) 'Yaşayan Diller ve Lehçeler' (YDL) adı altında seçmeli dil derslerinin başlatılmasıydı. Bu uygulama, Türkçe dışındaki dillerin resmi olarak kabul edilmesini ve MEB okullarında öğretilmesini sağlamıştır. Bu gelişme, MEB okullarında daha önce yok sayılan bu dillerin eğitim programlarına dâhil edilmesine olanak tanımıştır. Bu adım, Türkiye'de dil haklarıyla ilgili yaşanan inkâr ve hak ihlallerine karşı önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, devletin anadilini öğrenme hakkını yerine getirmeye başlamasıyla birlikte 'normalleşme' sürecinin bir parçası olarak da kabul edilebilir. Fakat bu kazanılmış hak her ne kadar kâğıt üzerinde hala geçerli olsa da, hak sahipleri ve devlet arasında zaman zaman bu hakkın yeterince savunulmadığı ve uygulanmadığı gözlemlenmektedir. Yine de, uluslararası hukuk çerçevesinde kültürel hakların ve anadilinde eğitim hakkının tanındığı bir dönemde, Türkiye'deki dil hakları ve anadilinde eğitim hakkı kısmen ve temkinli bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Bu durum, Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası hukukun doğrudan tabi olduğu bir devlet olarak, dil haklarının ve kültürel çeşitliliğin kısmi olarak kabul edildiğini ve zamanla daha geniş bir şekilde uygulanmasının mümkün olabileceğini göstermektedir.

1.4. Kürtçe

Kürtler İrani bir millet olarak bilinmektedir. Bu konuda tam bir mutabakat sözkonusudur. Nitekim bugün İran'da büyük bir Kürt nüfusu olmakla birlikte aynı zamanda Kordestan adında bir de eyalet sözkonusudur. Kürtlerin arayan kökenli bir millet olduğu sonraki dönemlerde Med olarak bilindiği neredeyse bütün kaynaklarda geçmektedir. Kürtlerin en eski yerleşim yerinin Hamedan ve çevresi olduğu bilinmektedir (Aksoy, 2012). Bu çevrede tarihte Kirtia ve Kardukların yaşadığı tarihi gerçeklerdendir. Kürt kelimesinin de bu ataların adlarında geldiği muhtemeldir. Nitekim bugün Zaza Kürtleri kendilerine "Kird" demektedir (Çağmar, 2017).

"Kürt" kelimesi, Türkçe sözlüklerde farklı anlamlarla yer almakta olup, tarihsel süreç içinde çeşitli tanımlamalara konu olmuştur. Örneğin, Kaşgarlı Mahmud'un *Dîvânü Lügati't-Türk* adlı eserinde bu kelimenin "kayın ağacı" anlamında kullanıldığı görülmektedir. *Derleme Sözlüğü* ise bu kelimeyi, "dağlık ve kayalık bölgelerde yetişen, koyu renkli meyveleri olan ve sağlam kerestesiyle bilinen bir ağaç türü" olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, "Kürtük, Kurtuk, Kürdük, Kürtül, Kürs, Kürtün" gibi farklı varyasyonlarıyla Anadolu'nun farklı bölgelerinde çeşitli anlamlar kazandığı bilinmektedir. Bölgesel ağızlara göre kelimenin taşıdığı anlamlar da değişiklik göstermektedir. Örneğin, "Kürtük" kelimesi bazı yörelerde "hırka" veya "yelek" anlamına gelirken, kimi yerlerde "aşınmış" ya da "pürüzlü" gibi anlamlar taşıyabilmektedir. Öte yandan, "Kürtül" kelimesi "kısa boylu ve tıknaz" bir yapıyı tanımlarken, "Kürtün" kelimesinin birden fazla anlamı bulunmaktadır. "Yeni yağmış yumuşak kar", "donarak sertleşmiş kar tabakası" ve "hayvanların sırtına semer yerine konulan çul ya da çuval" gibi farklı bağlamlarda kullanılan bu kelime, Anadolu'nun zengin dil yapısını gözler önüne sermektedir (Kalafat, 2011).

"Kürt" kelimesi, yalnızca bir kelime anlamı taşımakla kalmayıp, aynı zamanda bir özel ad ve etnonim olarak da kullanılmaktadır. Tarihsel kayıtlara bakıldığında, Macarları oluşturan Türk kökenli boylardan birinin de "Kürt" adını taşıdığı görülmektedir. Osmanlı arşiv belgelerinde ise bu kelime, "Türkmen Ekradı" veya "Ekrad Türkmeni" gibi ifadelerle yer almakta olup, Türklükle ilişkili kullanımlarına rastlanmaktadır (Lezina, 2019 akt. Buran, 2011).

Kürtçenin kökeni ve içinde değerlendirilmesi gereken dil ve lehçeler konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler, genellikle dilin yapısal unsurlarına

dayanmadan, ödünç alınan unsurlar üzerinden yapılan karşılaştırmalarla şekillenmektedir. Ancak dilin yapısını anlamadan, yalnızca ödünç unsurlarla karşılaştırmalar yapmak doğru bir yaklaşım değildir. Dilin kendine özgü yapılarının belirlenmesi, doğru bir karşılaştırma yapabilmek için temel gerekliliktir.

Kürtçe, dil yapıları ve lehçeleri bakımından birçok dil ile karşılaştırılabilir. Ancak bu karşılaştırmalarda ödünç alınan kelimeler ve dilsel etkileşimler dışlanmadığı sürece neredeyse her dil ile bir ilişki kurulabilir. Örneğin, Kürtçede Arapça kökenli kelimeler kullanıldığından, Sami dillerine, özellikle Arapçaya bir ilişki kurulabilir. Benzer şekilde, Kürtçede Farsça kökenli kelimeler bulunduğu için Hint-Avrupa dillerine ve özellikle Farsçaya da bir bağ kurulabilir. Ayrıca, Kürtçedeki Türkçe unsurlar üzerinden de Altay dil ailesine, özellikle Türkçeye yönelik bir ilişki gündeme getirilmeye çalışılmaktadır (Buran, 2011). Oysa doğru olan Kürtçenin kendi dilbilimsel özellikleri ile politik olmayan kaygılarla değerlendirilmesidir.

Bugün çeşitli lehçelere ayrılan Kürtçe, Mehrdad R. Izady'ye göre temelde iki ana kola ayrılarak gelişmiştir. Bu iki ana kol, Kürtçenin tarihsel ve coğrafi yayılımına bağlı olarak farklı dilsel özellikler kazanmıştır.

Kurmancaana kolunu oluşturan alt gruplar şunlardır:

- Bahdinani (Kuzey Kurmanci)
- Sorani (Güney Kurmanci)
- Kelhuri

Pehlewani ana kolunu oluşturan alt gruplar şunlardır:

- Zazaca (Dimilî)
- Gorani

Izady'ye göre, Kürt dili Hint-Avrupa dil ailesinin bir üyesi olup, kökeni Medce ya da Proto-Kürtçe'ye dayanmaktadır. Bu dil, zaman içinde Kurmancî ve Pehlewani olarak iki ana gruba ayrılmıştır. Bunun yanı sıra, bu iki ana kolun dışında, Kelhuri, Hewremani ve Laki gibi diğer alt kollar da gelişmiştir (Izady, 2011).

Kürtçenin lehçeleri, konuşulduğu coğrafyaya ve topluluklara göre değişiklik göstermektedir. Türkiye'deki Kürtlerin büyük bir kısmı, Suriye, Lübnan ve eski Sovyetler Birliği'nde yaşayan Kürtler de dâhil olmak üzere, Kurmancî lehçesini kullanmaktadır. Aynı lehçe, Irak ve İran'daki bazı Kürt toplulukları tarafından da konuşulmaktadır. Sorani lehçesi ise, başta Irak ve İran'daki Kürtler olmak üzere, bu bölgelerde yaygın bir şekilde

tercih edilmektedir. Kırdki, Zazaca ya da Dımilki olarak bilinen diğerk bir lehçe, özellikle Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde; Tunceli, Bingöl, Elazığ, Diyarbakır, Erzincan, Siverek ve Varto gibi yerleşim yerlerinde konuşulmaktadır. Ayrıca, Gorani veya Hewrami olarak adlandırılan lehçe, Kırdkî lehçesiyle benzerlik gösterir ve bu lehçe de Irak ile İran'daki bazı Kürtler tarafından konuşulmaktadır (Karagöz, 2016).

1.5. Türkiye'de Seçmeli Dil Dersi Olarak Kürtçenin Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Uygulama Süreci

2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren, Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi ortaokul 5. sınıftan itibaren başlatılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, 31 Ağustos 2012 tarihinde yayınladığı 12668 sayılı ve 2012/37 numaralı Seçmeli Dersler genelgesiyle, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi ve özel ilkokul ile ortaokullarda, ayrıca imam hatip ortaokullarında 5. sınıflardan başlayarak, ortaöğretim kurumlarında ise 9. sınıflardan itibaren kademeli olarak seçmeli derslerin uygulanmaya başladığını duyurmuştur.

Bakanlık tarafından yayımlanan yazıda, Kürtçe seçmeli ders olarak tanımlama yapılmamış; bunun yerine Yaşayan Diller ve Lehçeler adı altında çeşitli dil derslerinin seçmeli olarak alınabileceği belirtilmiştir. Ancak, kamuoyunda bu dersin Kürtçe olduğu yönünde bir algı oluşmuştur. Okulların açılmasına kısa bir süre kala bu genelgenin yayımlanması ve herhangi bir hazırlığın yapılmamış olması, beraberinde önemli sorunları getirmiştir (Kaya ve Aydın, 2013).

Kaya ve Aydın (2013), gerçekleştirdikleri küçük bir alan araştırmasında, seçmeli Kürtçe dersinin başlangıcının ne kadar sancılı olduğunu ortaya koymuşlardır. O dönemde yapılan görüşmelere göre, hiçbir kurumda bu konuda bir hazırlık bulunmamaktadır. İl, ilçe ve okul müdürlükleriyle yapılan görüşmelerde, yetişmiş öğretmenlerin yanı sıra, eğitim materyallerinin de eksik olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, Kürtçe eğitimi üzerine medyada ön plana çıkan üniversitelerin Yaşayan Diller Enstitüleri yetkilileriyle yapılan görüşmelerde de benzer sıkıntıların yaşandığı gözlemlenmiştir.

Kaya ve Aydın'ın raporu, velilerin seçmeli Kürtçe dersi hakkında yeterince bilgilendirilmediğine de dikkat çekmektedir. Ayrıca, seçmeli derslerin seçim sürecinde öğrenci ve velilere rehberlik etmek amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) internet sitesi üzerinden yayımlanan tanıtım videoları arasında Yaşayan Diller ve Lehçeler dersine dair

bir tanıtım videosunun yer almaması, bilgilendirme eksikliğinin başlıca nedenlerinden biri olarak belirtilmiştir.

6 Şubat 2013 tarihli bir haberde (Karagöz, 2016), Kürtçe seçmeli dersin illere göre dağılımına dair dikkat çeken bazı tespitler yapılmaktadır. Recep Tayyip Erdoğan'ın başbakanlık döneminde, Kürt açılımı çerçevesinde okullarda Kürtçe seçmeli dersin uygulanması ile ilgili bilgiler aktarılmaktadır. Bu dersin en yoğun şekilde seçildiği iller, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan iller olarak öne çıkmaktadır. Kürtçeyi seçen öğrenci yoğunluğuna bakıldığında, birinci sırada Diyarbakır yer almaktadır. Diyarbakır'da 5. sınıfta okuyan 35 bin 855 öğrenciden 4 bin 469'u Kürtçeyi seçmeli ders olarak tercih etmiştir. Bu öğrencilerin 4 bin 298'i Kurmançî lehçesini, 171'i ise Zazaca'yi tercih etmiştir. Diyarbakır'ı takip eden iller arasında Mardin, Batman, Şırnak, Hakkâri, Van, Ağrı, Şanlıurfa, Iğdır ve Gaziantep yer almaktadır. İstanbul'da 272, İzmir'de 6 öğrenci Kürtçeyi seçerken, Ankara'da ise bir öğrenci bile Kürtçeyi seçmeli ders olarak almamıştır.



Şekil 1.1. Türkiye haritasında il bazında Kürtçe seçimi

Kaynak: Hürriyet Gazetesi, İşte Seçmeli Kürtçenin Türkiye Haritası

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı seçmeli ders genelgesine göre, bir dersin okullarda işlenebilmesi ve sınıf açılabilmesi için en az 10 öğrencinin aynı dersi seçmesi gerekmektedir. Eğer bu sayı sağlanmazsa, seçilen ders verilememektedir. MEB'in verilerine göre, 28 ilde Kürtçe seçmeli dersin seçildiği görünse de, bazı illerde 10 öğrenci sayısına ulaşamadığı için bu ders okullarda yer bulamamıştır.

Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan bir raporda, seçmeli derslerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri belgelenmiştir. Raporda şu tespitler yapılmıştır:²

- Ortaokul seviyesinde sunulan seçmeli dersler, Türkiye'deki farklı paydaşların taleplerini karşılamak için yeterli bir çözüm olarak görülmemektedir.
- Seçmeli ders uygulaması, Türkçeyi ana dil olarak kullanmayan topluluklar arasında karışık tepkiler yaratmıştır. Özellikle Kurmanca ve Zazacanın seçmeli ders olarak sunulması, anadilinde eğitim taleplerini karşılamadığı gerekçesiyle Türkiye'nin doğu ve güneydoğu illerinde büyük ölçüde boykot edilmiştir.
- Diğer taraftan, Abazaca ve Adigece gibi seçmeli dersler daha olumlu karşılanmış ve bu dersler için teşvik edici çalışmalar yapılmıştır.
- Seçmeli derslerin yalnızca belirli sayıda dilde sunulması, farklı dil konuşan toplulukların ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamamaktadır.
- Yaşayan Diller ve Lehçeler dersi, diğer seçmeli derslere kıyasla daha az ilgi görmüştür. Bu durum, kamuoyunda derse olan ilginin beklenenden düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.
- Ancak, dersi alan öğrenci sayısının tek başına söz konusu dillerin öğretimine olan gereksinim ve talebi yansıtmayabileceği vurgulanmıştır.
- Yaşayan Diller ve Lehçeler dersinin, toplumda farklı kültürlere ve dillere duyulan saygının geliştirilmesi açısından önemli bir adım olduğu belirtilmiştir.
- Dersin sunulabildiği okullarda, öğrencilerin farklı düzeylerde Kurmancave/veya Zazaca bilgisine sahip olmaları, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklardan biridir.
- Not verilmemesi nedeniyle Yaşayan Diller ve Lehçeler dersinin diğer derslere göre daha az önemli veya saygın bir ders olarak algılanabileceği belirtilmiştir.
- Yapılan yeniliklerin daha etkili olabilmesi için okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerini irdeleyen izleme ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

² Eğitim İzleme Raporu 2012, Sabancı Üniversitesi, İstanbul Eylül 2013, s.107-109.

1.5.1. Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi “Kürtçe” Öğretim Programı

Bu başlık altında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kürtçe) Öğretim Programı” ele alınmaktadır (MEB, 2012). Bu program, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda sunulan seçmeli Kürtçe dersi için hazırlanmıştır. Programın ana hedefi, öğrencilerin Kurmanca ve Zazaca lehçelerinde temel iletişim becerilerini geliştirmektir. Program, öğrencilerin dildeki yeterliliklerini üst düzeye çıkarmak için gerekli temeli oluşturmayı amaçlamaktadır.

Program, yapılandırmacı dil öğretimi yaklaşımını benimsemekte ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel zihinsel süreçlerini vurgular ve öğrenme sürecinde aktif rol almalarını teşvik eder. Programda, dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) üzerine odaklanılmış ve dilin çok yönlü kullanımına vurgu yapılmıştır.

Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için çeşitli temalar ve güncel içerikler önerilmiştir. Program, öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve bedensel gelişimlerini dikkate alarak öğrenme sürecini yapılandırmayı amaçlar. Programın hazırlanmasında, öğretmenlere yol gösterici bir çerçeve sunulmuş ve öğrenci merkezli, etkinlik temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Program ayrıca öğretmenlere, öğrencilerin dil becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için çeşitli yöntem ve materyaller sağlamaktadır.

Program, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak etkinliklerin geliştirilmesini ve öğrenme sürecinin öğrenci merkezli bir şekilde yapılandırılmasını vurgular. Öğretmenlerin öğrenme ortamını etkin ve etkileşimli bir şekilde planlamaları ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeleri beklenmektedir.

Programın temel amacı, öğrencilerin Kürtçe dil becerilerini geliştirmek ve dilin çeşitli alanlarında etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda, programın uygulanması ve sürekli olarak gözden geçirilmesi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için önemlidir.

Dil öğretiminde öğretmenin, öğrencilerle iletişim kurmak için öğretimi gerçekleştireceği dilde konuşması oldukça önemlidir. Bu, özellikle dilin yabancı olduğu öğrenciler için ilk başta zorlayıcı olabilir. Ancak, öğretmenin sabır ve ısrarla dilde iletişim kurması, öğrencilerin temel düzeyde dinleme becerilerini kazanmalarını sağlayacaktır.

Dolayısıyla, öğretmenin Kurmancca ve Zazaca derslerinde dilin kullanımını konusunda kararlı olması önemlidir.

Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde motivasyonu da oldukça önemlidir. Haftada iki saatlik bir derste öğrencilerin ileri düzeyde bir dil kullanıcısı olmalarını beklemek gerçekçi olmayabilir. Ancak, öğrencilerin etkinlik temelli çalışma becerileri kazanmaları, dil öğrenme yöntemlerini öğrenmeleri ve kendi öğrenme stillerini keşfetmeleri için sınıf dışında da öğrenmeye teşvik edilmelidir. Bu, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla motivasyon kazanmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin, ders dışı çalışma aktivitelerini belirlemesi ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini izlemek için programın öngördüğü değerlendirme yöntemlerini kullanması da önemlidir.

Ayrıca, dil öğretiminde dört temel dil becerisine (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) odaklanmak da önemlidir. Programın gramer temelli bir öğretimden ziyade öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden etkinliklerle dolu olması gerekmektedir. Gramer kuralları elbette öğrencilere öğretilmelidir, ancak bu gramer kuralları dört temel dil becerisine entegre edilmelidir. Bu şekilde, öğrenciler daha doğal bir şekilde dil öğrenecek ve öğrenilen bilgileri daha etkili bir şekilde kullanacaklardır.

1.6. İlgili Çalışmalar

Türkiye’de Kürtçe öğretimine yönelik çalışmalar, hem öğretmenlerin algıları hem de eğitim süreçlerinde yaşanan deneyimlere odaklanmaktadır. Karacan ve Kınay (2018) tarafından yapılan araştırmada, Diyarbakır’da görev yapan öğretmenlerin Kürtçe öğretimine yönelik algıları incelenmiş ve öğretmenlerin algılarının genel olarak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, kıdem ve branş gibi değişkenlerin algılar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2020), Kürtçe öğretmenliğinin 1960’lı yıllardan bu yana değişen yapısını incelemiş ve bu mesleğin plansız ve gönüllü bir faaliyetten, pedagojik formasyonla desteklenen ve maddi getirisi olan profesyonel bir mesleğe dönüştüğünü ortaya koymuştur.

Fırat (2015) ise anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin, öğrencilik ve meslek yaşamlarında yaşadıkları anadil deneyimlerini ele almıştır. Anadili yasağının öğrencilerde eğitim sürecini zorlaştırdığı, yabancılaşmaya yol açtığı ve öğretmenler odası gibi alanlarda anadilin kullanımının zamanla daha görünür hale geldiği

tespit edilmiştir. Çalışmada, anadili ve resmi dili birlikte kullanmayı esas alan **anadili temelli çokdilli eğitim** modeli önerilmiş ve bu modelin bireylerin hem anadillerini geliştirmelerine hem de resmi dili öğrenerek topluma katılmalarına katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Uğur (2023), anadili eğitim dilinden farklı olan Kürtçe anadili öğrenciler ve velilerin deneyimlerini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin anlama ve konuşma becerilerinin yüksek, okuma ve yazma becerilerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Hane içinde kuşaklar arası dil değişiminin yaşandığı, iletişimde Türkçenin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Anadili farklılığının öğrencilerin okul yaşamında iletişim problemleri, başarısızlık, olumsuz tutumlar ve psikolojik sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, bu sorunların çözümü için anadilinde eğitim hakkının tanınmasını talep etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve önemi, veri toplama süreci, kullanılan analiz yöntemleri ve görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerin incelemesi yapılacaktır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın amacı, Mardin Artuklu ve Kızıltepe İlçesi'ndeki okullarda okutulan seçmeli Kürtçe dersini, öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, deneyimlerin derinlemesine çözümlemesi için uygun olan bir yöntem seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study), bu tür çözümlemelerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Durum çalışması belirli bir olay, kişi, kurum, mekan veya program gibi bir olgunun içinde ele alınarak derinlemesine incelenmesini sağlar. Durum çalışması, araştırılan konuyu çeşitli faktörlerin etkileyebileceği düşüncesiyle, tüm etmenlerin bir arada ele alınarak daha bütünsel bir anlayışla değerlendirilmesini amaçlar (Çapar ve Ceylan, 2022). Bu araştırma, Kürtçe öğretmenlerinin deneyimlerini, bu deneyimlerin etkileyen diğer faktörlerle birlikte analiz etmek amacıyla durum çalışması yaklaşımını kullanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Mardin il sınırları içinde yer alan Artuklu ve Kızıltepe ilçelerindeki okullarda seçmeli Kürtçe dersi veren öğretmenler incelenmiştir. Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, belirli bir kriteri karşılayan katılımcıların seçilmesi esasına dayanmaktadır. Bu bağlamda, katılımcılar; seçmeli Kürtçe

dersi veren öğretmenler arasında, öğretim deneyimleri ve bilgileri doğrultusunda seçilmiştir. Katılımcılar, 21 öğretmenden oluşmaktadır ve her bir katılımcı görüşme formu aracılığıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar, anonimliklerini korumak amacıyla "K1, K2, K3... K21" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait kişisel veriler, IBM SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıdaki tablolarda, katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler sunulmaktadır:

Tablo 2.1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	8	38,1
	Erkek	13	61,9
	Toplam	21	100,0

Tablo 2.1.'de katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların %61,9'u erkek iken %38,1'kadındır. Erkek sayısının kadınların neredeyse iki katına yakındır. Bu da mesleğin daha çok erkeklerin ilgisini olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.2. Katılımcıların doğum yerine göre dağılımı

		n	%
Doğum yeri	Ceylanpınar	1	4,8
	Dargeçit	1	4,8
	Diyarbakır	4	19,0
	Ergani	1	4,8
	Gevaş	1	4,8

Hakkâri	1	4,8
Hizan	1	4,8
İstanbul	1	4,8
Kızıltepe	3	14,3
Malazgirt	1	4,8
Mardin	4	19,0
Özalp	1	4,8
Tatvan	1	4,8
Toplam	21	100,0

Tablo 2.2.'de katılımcıların doğum yerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların tümünün Kürtlerin yaşadığı bölgelerden olduğu görülmektedir. Bu da Kürtçe öğretmenlerinin tamamen Kürtlerden oluştuğunu göstermektedir. Bunun yanında 8 öğretmenin yani toplam oranın %41,1'nin Mardinli olduğu anlaşılmaktadır. İkinci olarak 5 öğretmen ile yani %23,8 oranıyla Diyarbakır gelmektedir. Bu durum Kürtçe öğretmenliğinin İngilizce öğretmenliği gibi bir meslek olarak algılanmadığını göstermektedir.

Tablo 2.3. Katılımcıların eğitim düzeyine göre dağılımı

	n	%
Doktora	8	38,1
Lisans	8	38,1
Yüksek Lisans	5	23,8
Toplam	21	100,0

Tablo 2.3.'te katılımcıların eğitim düzeyine göre dağılımı %38,1'i lisans mezunu, %23,8'i yüksek lisans mezunu ve %38,1'i ise doktora yapmaktadır. Bu da Artuklu ve Kızıltepe'de görev yapan Kürtçe öğretmenlerinin oldukça yüksek bir gelişim eğilimi içinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 2.4. Katılımcıların mesleklerine göre dağılımı

	n	%
Akademisyen	9	42,9
İdareci	1	4,8
Öğretmen	11	52,4
Toplam	21	100,0

Tablo 2.4.'te katılımcıların mesleklerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların %52,4'ü öğretmen, %42,9'u akademisyen ve %4,8'i ise yöneticidir. Katılımcıların yarısından fazlası araştırman için Kürtçe öğretmenlik deneyimi konusunda veri kanahtır. Akademisyenler ise Yaşayan Diller ve Kürt Dili ve Edebiyatı bölümlerinde çalışmaktadır. Onlar da Kürtçe öğretimi ve materyal üretimi konusunda önemli deneyim sahibidir. Bir öğretmen ise idareci olmuştur. Bu da Kürtçe öğretmenlerinin MEB sistemine dahil olduğuna ilişkin bir işaret olarak görülebilir.

Tablo 2.5. Katılımcıların mezuniyetlerine göre dağılımı

Mezuniyet	n	%
Fen Bilimleri	1	4,8
Kürt Dili ve Edebiyatı	3	14,3
Kürt Dili ve Kültürü	7	33,3
Türk Dili ve Edebiyatı	1	4,8
Yaşayan Diller ve Lehçeler	8	38,1
Toplam	21	100,0

Tablo 2.5.'te katılımcıların mezuniyetlerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların Fen Bilimleri, Kürt Dili ve Edebiyatı, Kürt Dili ve Kültürü, Türk Dili ve Edebiyatı ve Yaşayan Dil ve Lehçelerden mezun oldukları görülmektedir. Sözkonusu bölümler Kürtçe öğretmenliğine kaynak teşkil eden bölümlerdir. Yaşayan Dil ve Lehçeler ile Kürt Dili ve Kültürü bölümleri Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü lisanüstü programlarından mezun oldukları anlaşılmaktadır. Bu da oransal olarak %71,4'e karşılık gelmektedir. İkinci olarak 3 öğretmenin Kürt Dili ve Edebiyatı mezunu olduğu, Fen Bilimleri ve Türk Dili ve Edebiyatından mezun birer öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2. 6. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı

	Ortalama	Minimum	Maksimum
Yaş	37,33	30	48

Tablo 2..6.'da katılımcıların mezuniyetlerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların yaşlarının 30 ile 48 arasında değiştiği görülmektedir. Yaş ortalaması 37,33 ve en küçük katılımcı yaşı 30 iken en büyük katılımcı yaşı 48'dir. Kürtçe öğretmenliğinin yaklaşık 12 yıllık bir geçmişi olduğu hatırlanırsa yaşa aralığı anlaşılabilir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerinin yanı sıra birincil kaynaklar olarak devlet ve kurum raporları, kanun maddeleri, kararnameler, incelenen kurumların ders programları, ders materyalleri, ders kitapları ve süreli yayınlardan faydalanılmıştır. Ayrıca, Türkiye’de Kürtçe öğretim deneyimi ile ilgili yapılmış çalışmalar da ikincil kaynaklar olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye'deki Kürtçe öğretim deneyimini analiz etmektir. Bu bağlamda, öğretmen, yönetici, materyal geliştirici ve ders kitabı yazarı gibi farklı rollerde Kürtçe öğretim sürecine katkıda bulunan 21 katılımcının deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla, nitel analiz yöntemleri çerçevesinde yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form iki ana bölümden oluşmaktadır:

1. **Kişisel Bilgiler Bölümü:** Katılımcıların demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim vb.) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bilgiler, tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.
2. **Sorular Bölümü:** Araştırmada kullanılan 21 soruluk görüşme formu Mardin Artuklu Üniversitesi Kürt Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı Doktor Öğretim Üyesi Şehmus Kurt'un Türkiye'de Kürtçe Öğretim Deneyimin İncelenmesi (1968-2018) doktora çalışmasında kullanılmıştır ve yazarın izni dahilinde alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, katılımcıların Türkiye’de Kürtçe öğretimi sürecinde edindikleri deneyimleri derinlemesine anlamayı hedefleyen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, Kürtçe öğretiminde yaşanan deneyimlere, karşılaşılan zorluklara, önerilen çözüm yollarına ve geleceğe yönelik beklentilere odaklanmaktadır.

Çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. İzinlere dair belgeler çalışmanın “EKLER” bölümünde sunulmuştur.

Araştırmanın verileri, katılımcıların görev yapmakta olduğu kurumlarda yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş olup toplamda 12 saatlik

ses kaydı elde edilmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin onayı alınmıştır.

Veri toplama sürecinde, derinlemesine görüşmelerin yanı sıra gözlem tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu gözlemler, destekleyici nitel verilerin elde edilmesine katkı sağlamıştır.

Toplanan veriler, belirlenen temalar çerçevesinde **içerik analizi yöntemi** ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerden anlamlı temalar çıkarılmasını ve bu temaların sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını sağlamıştır.

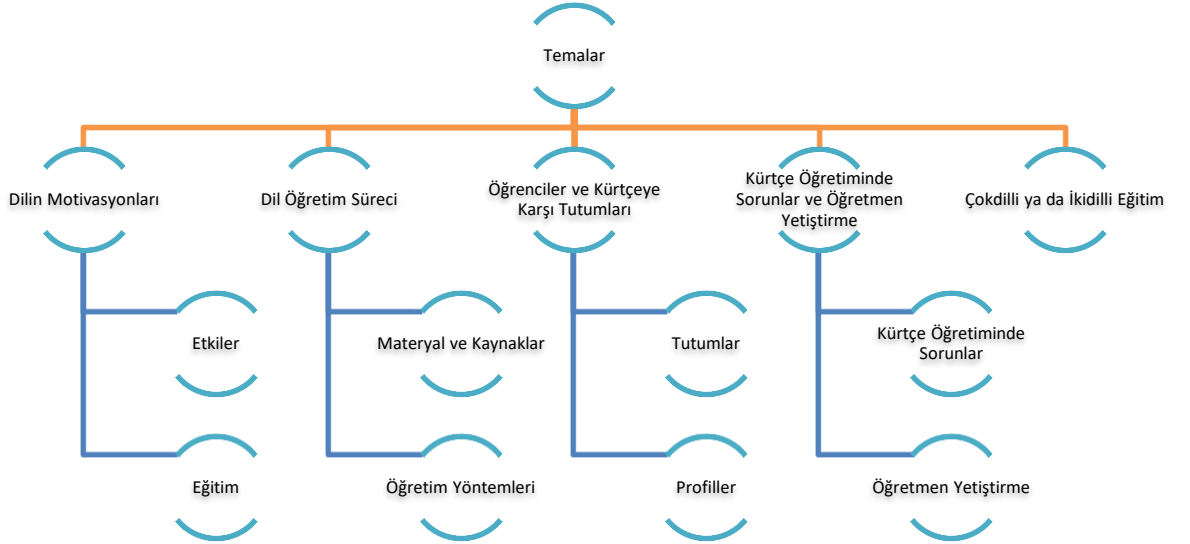
- Verilerin kodlanması,
- Kodlardan temaların oluşturulması,
- Temaların yorumlanması ve raporlanması.

Kişisel bilgilere yönelik veriler, tanımlayıcı istatistiklerle özetlenmiş ve tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular detaylandırılmıştır. Bu süreçte geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla uzman görüşü alınmış ve kodlama sonuçları iki araştırmacı tarafından karşılaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan birincil kaynaklar, katılımcılarla yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen verilerdir. Ayrıca devlet ve kurum raporları, kanun maddeleri, kararnameler, ders materyalleri ve ilgili literatür ikincil kaynaklar olarak kullanılmıştır. Bu yöntem ve veri toplama süreciyle Türkiye'de Kürtçe öğretim deneyimi bağlamında analiz gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular tematik bir şekilde belirlenmiştir. Bu çerçevede beş tema belirlenmiş ve çözümlenmeler yapılmıştır. Şekil 1'de temalar ve alt temalar görülmektedir:



Şekil 3.1. Temalar

Şekil 3.1.' de görüldüğü gibi araştırmaya “dil motivasyonları, dil öğretim süreci, öğrenciler ve Kürtçeye karşı tutumları, Kürtçe öğretimde sorunlar ve öğretmen yetiştirme ve çokdilli ya da iki dilli eğitim” temalarından oluşmaktadır. *Dilin motivasyonları* teması etkiler ve eğitim alt temalarından, *dil öğretim süreci teması* materyal ve kaynaklar ile öğretim yöntemleri alt temalarından, *öğrenciler ve Kürtçeye karşı tutumları teması* tutumlar ve profiller alt temalarından, *Kürtçe öğretimde sorunlar ve öğretmen yetiştirme* teması ise Kürtçe öğretimde sorunlar ve öğretmen yetiştirme alt temalarından ve çok dilli ya da iki dilli eğitim teması ise alt tema bulunmamaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmanın Temaları ve Kapsamları

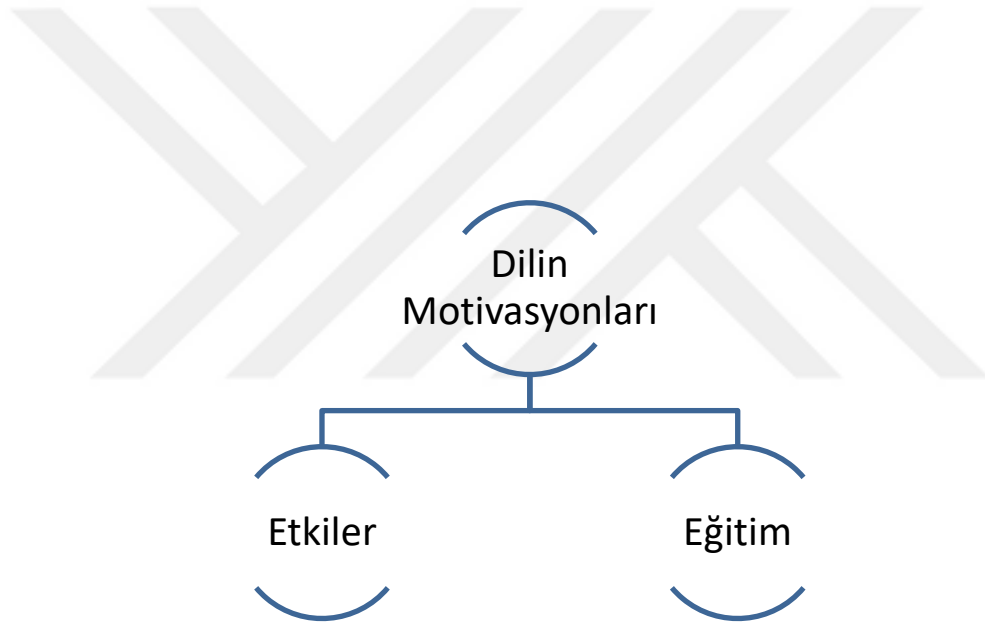
Temalar	Alt Tema	f
Dilin motivasyonları	Etkiler	16
	Eğitim	13
Dil öğretim süreci	Materyal ve kaynaklar	17
	Öğretim yöntemleri	11
Öğrenciler ve Kürtçeye karşı tutumları	Tutumlar	21
	Profiller	14
Kürtçe öğretimde sorunlar ve öğretmen yetiştirme	Kürtçe öğretimde sorunlar	9
	Öğretmen yetiştirme	12
Çokdilli ya da ikidilli eğitim	-	20

Araştırmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri ortak olarak değerlendirilmiştir. Akademisyen ve öğretmenlerin hepsi uygulamada en az bir seçmeli derse girdiği görülmüştür. Dolayısıyla değerlendirme bir bütün olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar tüm soruları cevapladığından ifadelerin çoğunda bir ortaklaşma görülmüştür. Bunun nedeni çalışma alanının küçük ve homojen bir karaktere sahip olmasıdır. Öğretmenlerin çoğunun Mardin Artuklu Üniversitesi mezunu olması diğer bir ifade ile aynı akademik formasyona sahip olmaları aynı konu üzerinde hem fikir olmalarına da neden olmuştur. Bunun yanında çalışma alanının yani Artuklu ve Kızıltepe'nin görece homojen bir özelliğe sahip olması da temalar üzerinde yoğunlaşmalara neden olmuştur. Ayrıca Kürtçe seçmeli dil dersi eğitiminin yeni olması ve sorunlarının benzer olması da bir ortaklık sebebi olarak görülebilir.

3.1. Dilin Motivasyonları

Katılımcıların Kürtçe'ye ilgisine ilişkin birçok motivasyon saptanmıştır. Bunlar birçok kaynaktan beslenmekle birlikte aile, günlük yaşam pratikleri, kamusal uygulamalar ve eğitim gibi motivasyonların öne çıktığını görmekteyiz. Bu tema etkiler ve eğitim olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır (Şekil 3).



Şekil 3.2. Dilin Motivasyonu Teması

3.2. Etkiler

Katılımcılar Kürtçe dilini, anadilinde eğitim görme isteği, aile ve çevresi ile iletişim kurma isteği ve kimlik bilincini kaybetmemek için tercih etmişlerdir. Dolayısıyla çevrelerinde yabancı hissetmekten kurtularak, Kürtçe dilinde farkındalık oluşmuştur. Bu dildeki edebi eserler ve dil kullanımlarında zenginlik katmıştır. Bunların yanı sıra bazı bölgelerde Kürt dili ve edebiyatı alanında eğitime sahip olmak hoş karşılanmakla birlikte akademik anlamda önünün açık olması olumlu etkilerindedir. Fakat Kürtçe öğretmeni

olmak bazı bölgelerde hoş karşılanmamakla birlikte bölüm mezunlarının mesleğini gerçekleştirecek alanın yetersiz olması sorunu ise olumsuz etkiye sahiptir. Katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir;

K-3: Türkiye’de ana dilimle eğitim görememek, resmi kurumlarda ve sosyal hayatta kullanamamak beni rahatsız etti. Bu durum beni kendi dilimi ve kültürümü tanımaya yöneltti. Kürt edebiyatı ve akademisyenleri tanıdım. Ancak, Kürtçe derslerin açılmasında ve seçilmesinde hala sorunlar yaşıyorum.

K-9: Kendi dilimde okuryazar olmak ve kültürümü daha iyi tanımak istedim. Kürt Dili ve Edebiyatı okuyup Kürtçe öğretmeni oldum. Sosyal çevrem de bu süreçte Kürtçe ve kültürel konular etrafında şekillendi.

K-21: En büyük motivasyonum, ana dilim olan Kürtçeyi ileri seviyeye taşımaktı. Okuryazar olmak, diğer Kürtlerle iletişimimi güçlendirdi ve özgüven kazanmamı sağladı. Böylece kendimi daha rahat ifade edebilir hale geldim.

3.3. Eğitim

Eğitim teması kapsamında yapılan çözümlemede; genellikle Kürtçe eğitim ailede alınmakta iken sadece eğitim hayatında alınan derslerle Kürtçe öğrenimine sahip katılımcılar bulunmaktadır. Kürtçe lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alınmaktadır. En yaygın olarak lisansüstü Kürtçe programları tercih edilmiştir. Kürtçe eğitimi genellikle ortaokul düzeyinde öğrencilere verilmekte iken lise ve üniversite öğrencilerine de Kürtçe eğitim programlarında ders veren katılımcılar bulunmaktadır.

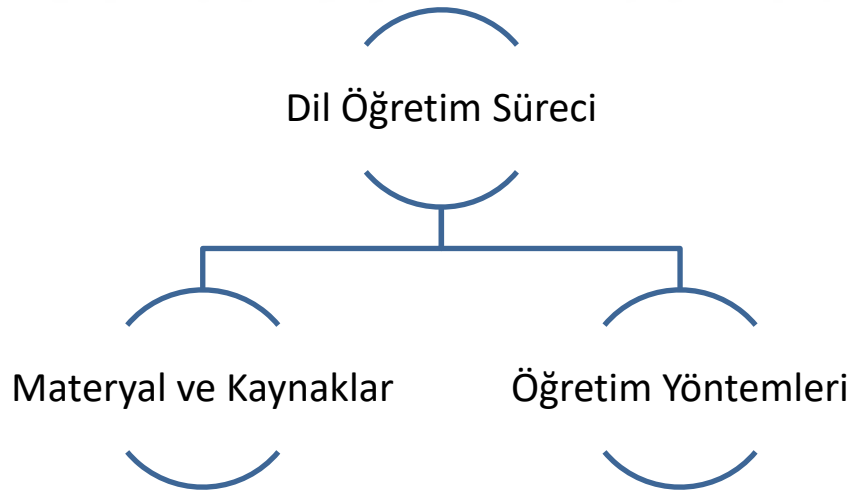
K-10: Açıkçası yani biz aile olarak Kürt olduğumuz için ev içerisinde Kürtçe konuşuyorduk ancak hani dillerin etkileşimi olduğu için şu anki benim öğrettiğim akademik düzeydeki bilgiye sahip değildim. Hani okuryazarlığım yani kendimi ifade edebiliyordum. Ancak hani yazma ve anlatma düzeyinde zayıftım, ne zaman ki ben Kurmanccayı, Kürtçeyi üniversitede seçtikten sonra o dönem süreç içerisinde okuryazarlığımı o şekilde öğrendim yani önceki geçmişimde okuryazarlığım yoktu. Benim ailem de aynı şekilde hep Kürtçe konuşur. Babam biraz yakından ilgili olursa okuryazarlığı var hani annem falan hepsi konuşuyor ama sadece okuryazarlık Kürtçe anlamında babamınki var.

K-5: Yani benim ailemde Kürtçe zaten herkes biliyordu. Ben de küçüklüğümden beri zaten Kürtçe konuşuyordum. Kürtçe okuryazarlık kısmı ise lisede başladım Kürtçe kitaplar okumaya başladım. Hani benden önce Kürtçe kitap okuyan yoktu, ailemle küçük konuşulurdu ama Kürtçe kitap okuma yoktu.

K12: 35 yaşında Kürtçeyi öğrendim. Mardin Artuklu Üniversitesi Kürt Dili ve Edebiyatı bölümünü kazandım, ailemde Kürtçe okuryazar yok.

3.4. Dil Öğretim Süreci

Kürtçe seçmeli derse ilişkin öğretmenlerinin deneyimleri derse ve dersin gelişimine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulgular *dil öğretim süreci* teması altında toplanmış, *materyal ve yöntem* alt temaları başlıkları altında çözümlenmiştir.



Şekil 3.3. Dil Öğretim Süreci Teması

3.5. Materyal ve Kaynaklar

Materyal ve Kaynaklar teması kapsamında yapılan çözümlemede; Öğretmenler genellikle yazılı kaynaklardan yararlanılmaktadır. Basit dildeki hikâyeler, MEB kaynakları ve kişiler tarafından hazırlanan kaynaklar kullanılmaktadır. Müzikden

bahsedilse de kullanılan kaynaklar arasında yer almamaktadır. Çizgi filmler de görsel olarak kullanılan kaynaklar arasındadır. Kaynakların yetersiz olduğu düşüncesi yaygındır.

K-21: Yani Artuklu Üniversitesi'nin Mamoste kitabını ben işledim açıkçası tabii yan kaynak olarak da işte çeşitli hikâyeler var, Kürtçe basit yazılmış hikâyeler onları buldum verdim. Bu şekilde ders işledim. En fazla dediğim gibi Mamoste kitabını işliyordum ve bu yeterli değildi. Çünkü dil öğretimi için şey de var, okuma lazım. Evet, okuma metni fazla yoktu o yüzden ben böyle hikâyeler bulmaya çalışıyordum. Ama o da yeterli değildi. Çünkü ben hani şey lazım bence böyle seviye seviye çünkü ağırdı seviyesi meselesi ağır olabiliyor. O yüzden öğrenci anlamayabiliyor. Seviye seviye kitaplar olsaydı daha iyi olurdu Oxford gibi.

K-9: Şöyle, ders için yapılan ders kitapları onun dışında Kürtçe hazırlanan çizgi filmler, Kürtçe hikâye kitapları ve onun dışında yapılan bazı şiir ve söyleşiler. Kaynaklar bu konuda yetersiz, özellikle şu anki müfredatın verdiği kitap çok yetersiz. Onun eksikliğini tamamlamak için diğer zaten kaynaklara yöneliyoruz. O kaynakların da varlığını biz bulabiliyoruz ama bütün öğrencilere aynı kaynağı aktaramadığımız için fiziki olarak veremediğimiz için sıkıntı yaşıyoruz tabii ki.

K-8: Kaynak problemimiz var. MEB kitapları yetersizdir. Yazınsal ve metinler olarak eksiklikler var öğrencilere göre seviyelerine göre kendimiz hazırlıyoruz. Kullandığımız kaynaklar sınırlı ama diğer derslerde olduğu gibi çok fazla kırtasiyelerde bulamıyoruz kendimiz hazırlıyoruz. Olmasını isteriz ama yok.

3.6. Yöntem

Yöntem teması kapsamında yapılan çözümlemede; katılımcıların çoğu kendi ders kaynaklarını hazırladığı saptanmaktadır. Bu kaynaklar içerisinde gramer çevirisi, iletişimsel method, suggestopedia ve öğrenci merkezli yöntem teknikleri (beyin fırtınası, grup çalışması, akran öğretimi vb.) kullanılmaktadır. En yaygın olarak kullanılan method öğrenci merkezli yöntemdir. Bunun yansıra klasik kaynakları yeterli görüp mevcut kaynak ve yöntemleri kullanan ve plan hazırlamayan katılımcı sayısı az da olsa vardır.

K-4: Hazırlamadım ama üniversitede öğrendiğim yöntemleri kullandım. Pratikte kullanmak zor ama klasikleşen yöntemleri kullanıyorum. Donanımlı olduğumu düşünüyorum ama öğretmeye gelince zorlandım sonradan daha iyi oldum.

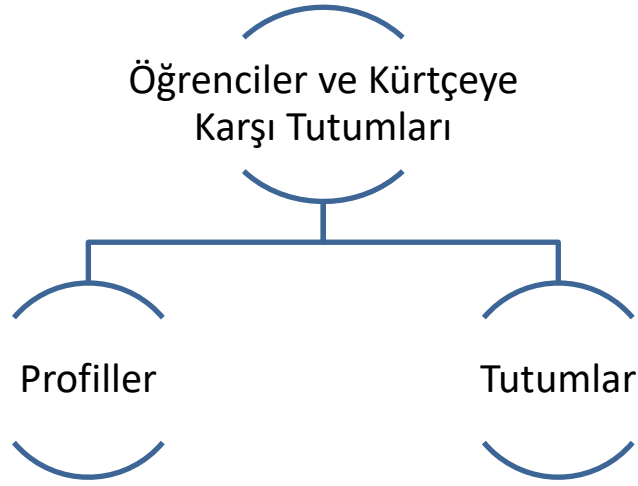
K-13: Millî Eğitim'de çalışırken yıllık planlar önceden hazırlanmıştı. Hangi hafta hangi becerilerin öğretileceği belliydi ve biz de bu plana göre ilerliyorduk. Ancak, kendi verdiğimiz kurslarda genellikle materyaller ve üniteler üzerinden ilerledim. Kazandırmam gereken becerileri takip ettim, ancak bu konuda özel bir çalışma yapmadım.

K-6: Program var kitaba göre gidiyoruz hem kültürel hem ders yönünden film hikâye gibi materyaller var onları kullanıyorum. Öğrenci merkezli öğrenciden alır öğrenciye veririm.

K-14: Gramer çevirisi iletişimsel metot bu ikisini kullanıyorduk, öğrenci merkezli davranıyorduk ve bir eğitim benimsedik ama müzik kullanmadık.

3.7. Öğrenciler ve Kürtçeye Karşı Tutumları

Öğrencilerin etnik ve dile ilişkin tutumları dil öğretim süreçlerini etkileyen önemli faktörlerdendir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların öğrencilerinin büyük oranda Kürt olması ve Kürtçe bilmeleri Kürtçe öğretim deneyimlerini etkilemektedir. Özellikle Artuklu ve Kızıltepe gibi yerlerde Kurmanccanın günlük yaşamda hala diri olması öğretmenler için hem bir avantaj hem de bazı dezavantajları beraberinde getirmiştir.



Şekil 3.4. Öğrenciler ve Kürtçeye Karşı Tutumları

3.8. Profiller

Profil teması kapsamında yapılan çözümlemede; Genellikle Kürtçe eğitimi anlayan bir kitlenin olması bu alanda verilen dersi başarılı kılmakla birlikte ilgiyi de arttırmaktadır.

K-20: Dediğim gibi yani daha önce de belirttim daha çok Kürtçe okur yazarlık kursu diyebiliriz. Çünkü gelen kitle ve öğrenen kitle %80 -90 Kürtçe anlayan konuşabilen bir kitle. Böyle olunca da verilen dersler veya verilen eğitim daha çok Kürtçe okuma yazma, okuryazarlık kursuna daha çok daha çok dönüştüğünü söyleyebilirim.

K-4: Şaşıyorlar zaten. Biliyoruz diyor öğrenciler. Sadece okulda kaldığı için kurumlarda yaygınlaşmalıdır.

3.9. Tutumlar

Tutum teması kapsamında yapılan çözümlemede; Kürtçe eğitime karşı öğrencilerin tutumu genellikle kendi ana dilleri olması nedeniyle ilgili ve meraklı yaklaşım sergilemektedirler.

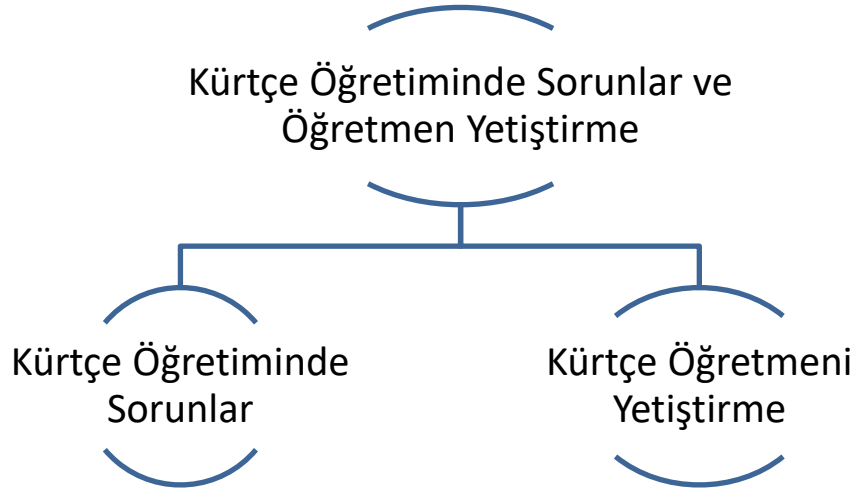
K-1: İçlerinde derse çok ilgili, meraklı ve başarılı olanlar olduğu gibi ilgisi olup da yeterli olmayanlar da vardı.

K-7: Meraklı şaşkın severek kendi dilleri olduğu için sempatik rahat oluyorlar.

K-15: Genelde pozitif. Yani mesela çok çok böyle az düzeyde lakayt, öğrenciyi gördüm ama tutumları pozitif. Kendisine, ellerine verilen görevi yerine getiriyorlardı ve bunu isteyerek, gönüllü olarak yaptıkları için de ders süreci boyunca keyifli bir süreç geçiriyordum.

3.10. Kürtçe Öğretiminde Sorunlar ve Öğretmen Yetiştirme

Katılımcılarda seçmeli derslerin yetersiz olduğu ve gereken önemin verilmediği düşüncesi yaygındır. Yaşayan Diller Enstitülerinin varlığının kültürel bir zenginlik olduğunu düşünmekle birlikte daha fazla öğrencisinin olması ve daha fazla üniversitede bu bölümlerin varlığının olması gerektiği düşüncesi savunulmaktadır. Kürtçe öğretimindeki öğretmenlerinin niteliği katılımcılara göre; formel ve informel eğitimciler arasında yeterlilik açısından fark olduğu belirtilmektedir. Kürtçe eğitim alanında lisans eğitimi ya da vakıf eğitimleriyle Kürtçe eğitim verilmesinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Kürtçe ders programları yeterli görülsede ders kitapları ve öğretim süreci geliştirilmesi ve kaynak açısından zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kürtçenin ve Kürtçe eğitimin Türkiye'deki mevcut durumu katılımcılara göre; siyasi etkenler ve bölgesel olarak verilen önemden dolayı yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye de devlet, özel ve bağımsız kurumlarda eğitimin çok dilli olması gerektiği savunulmaktadır.



Şekil 3.5. Kürtçe Öğretiminde Sorunlar ve Öğretmen Yetiştirme

3.10.1. Kürtçe Öğretiminde Sorunlar

Türkiye’de Kürtçe öğretimi uzun yıllara dayanan bir geçmişi olmasına karşın devlet okullarında yenidir. Türkiye’de yaşayan dil ve lehçelerin öğretilmesine ilişkin düzenlemenin ardından 2012-2013 eğitim öğretim döneminde başlanmıştır. Nitekim bu kapsamda Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümü hocalarının hazırladığı müfredat ve Yaşayan Diller Enstitüsü hocalarının sözkonusu müfredata göre yazdığı ders kitabı ile başlamıştır. Bu süre zarfında MEB tarafından Bingöl Üniversitesi hocalarına hazırlattığı kitaplar dışında herhangi bir materyal ve teknoloji üretimi olmamıştır. Bu da alanın yeterince kaynak bulamadığı anlamına gelmektedir. Bunun yanında öğretmen ve öğretmen adaylarının motivasyonlarını kıran unsurların varlığı Kürtçe öğretimini olumsuz etkilemektedir.

K-3: Türkiye’de kapı aralandı okullarda. Kürtçe seçmeli dersler var ama yeterli değil. Üniversitelerde Kürdoloji kuruldu atama sıkıntısı var. Kürtçe dersleri geçmişten günümüze 350.000 bin kişi öğrenmiş. Geçen yıl 35 bin civarı seçilmiş Kürtçe ama yeterli atanan yok öğretmen materyal, kaynak, norm fazlası olma durumu gibi sıkıntılar. Her yere atanamıyorsun norm fazlası olma durumu alan değiştirme gibi sıkıntılar var. Bu konularda çalışmalar yapılmalı.

K-2: Öğretim programı, ders kitabı yeterli düzeyde. İlerleyen zamanlarında ders kitapları, biraz daha geliştirebilir. Öğrenme sürecinde de

öğretmenin uyguladığı yöntem ve teknikler çeşitlendirilebilir. Altyapının geliştirilmesi gerekir. Çok dilli eğitim şeklinde olmalı.

K-7: Siyasi konjektörden dolayı insanlar etkillenmiş idarecilerin insiyatifine kalmış idareci öğretmen velilerin hissiyatından dolayı gerileme olmuş 2013'te daha fazlaydı rağbet şimdi azalmış insanlar endişeli.

3.10.2. Kürtçe Öğretmeni Yetiştirme

Katılımcıların uzun açıklamalarla ilgi gösterdiği konuların başında Kürtçe öğretmeni yetiştirme konusu gelmektedir. Türkiye'de Kürtçe öğretmeni yetiştirme vakıf ve dernek gibi sivil toplum kuruluşlarında başlanmış ve devlet kurumlarının müdahil olması ile birlikte güçlenmiştir.

Katılımcılar devletin bu sürece müdahil olması ile birlikte oluşan bazı durumlara dikkat çekmekte ve bu konularda yeni düzenlemeler önermektedirler. Sözelimi K18 Kürtçe öğretmenliğine kaynak teşkil eden bölümlerin enstitüler yerine doğrudan eğitim fakültesine verilmesini önermektedir. Bunun yanında diğer katılımcılar farklı konulara dikkat çekmekte ve önerilerde bulunmaktadır:

K-18: Düşüncelerim olumludur. Bu enstitülerin, en azından ilk etapta yani daha doğrusu ilk etap olmuş da şimdiki olması gereken en azından Kürtlerin yaşadığı bütün illerde veya Türkiye'nin belli başlı yerlerinde, -zaten Kürtler Türkiyenin her yerinde yaşıyor artık- bütün üniversitelerde. Özellikle bu bölümün olması isminin de bir zahmet yaşayan diller değil direkt işte Kürt dili ve edebiyat ya da Kürt dili ve kültürü olarak tanımlanması. Bu anlamda hani hem bölgede hem de bütün Türkiye'de bu enstitülerin olmasını isterim yani olması gerektiğini düşünüyorum. Yani ben yine bu çok böyle uzmanlık alanım değildir ama Kürtçe yani sadece Kürtçe bir eğitimin, sadece Kürtçe bir eğitimin yeterli olmayacağını düşünüyorum. Hani illaki iki dilli veyahut da çok dilli olsa hani Kürtçe Türkçe, çok dil olsa, Kürtçe, Türkçe ve İngilizce gibi yani benzeri yani dünya dilleri ama yani.

K-17: Şöyle, Kürtçe ataması yapılan öğretmenlerin çoğu zaten dil edebiyat mezunu. Türk, Kürt edebiyatı veya Kürt dili ve kültürü mezunu daha çok edebiyat ağırlıklı bir eğitim almış profilimiz var. Ben bir eğitim mezunu olarak

Kürtçe dili eğitim fakültesinin açılmasının daha doğru olduğuna inanıyorum çünkü böyle bir şey açılırsa mesela diyelim bizim üniversitede 3, 5 arkadaşın birisi Kürtçe formasyon ve pedagoji üzerine çalışıyoruz. Ama diyelim ki Kürtçe eğitim fakültesi açılırsa, eğitim fakültelerinde, biliyorsunuz, yöntemler, teknikler, yaklaşımlar, sürekli tartışmalarda bununla ilgili çalışmalar yapılmaktadır ve böyle bir şey açılması. Var olan Kürtçe öğretmen kalitesini de çok artıracaktır. Tabii ki burada öğretmen olan arkadaşlar formasyon olarak öğretmenlik yapıyorlar. Bu formasyon, geçici bir yıla sıkıştırılmış bir paket, oysa 4 yıla dağıtılmış ve o dilde formasyonun olmasının daha verimli olduğu inancındayım. Bu yüzden Kürt dili ve edebiyatı bölümlerinin yanı sıra Kürtçe eğitim fakültelerinin de açılması gerektiğine inanıyorum. Yani sonuçta yanlışı yoksa 12 yıllık enstitüler var 12 yıl boyunca tez ve doktora çalışmaları yapıyor. Bu bile kendi içinde üniversitede bir külliyyatın oluşmasının bilginin birikmesine tartışmaların oluşmasına sebep olur. Kesinlikle ben çok olumlu ve çok iyi bir şey olarak görüyorum yani sonuçta akademinin olduğu ortamlarda, yani her zaman daha pozitif ve daha güzel şeyler [olabilir]. Çünkü Yaşayan Diller Enstitüsü de gerçekten bu zenginliği, bu kültürün mirası koruyan kurumlardır ve daha fazla yaşanıyor ve açık olanlara da desteğin Devlet tarafından verilmesini uygun buluyorum.

K-20: İki ayağı var. Bunun bir formal. Bir de informal ayağı var ya aslında informal ayağı dediğimiz yine formal yani dernekler ve vakıflar üzerine yürütülen bir eğitim var. Bir de bunun Milli Eğitim Bakanlığında işte okullarda yürütülen ayağı var. O informal veya işte dernek ve vakıflar ve endüstriler bünyesinde verilen eğitimlerdeki Kürtçe öğretmenleri. Yani ben de oradan gelen birisi olarak bunu rahatça söyleyebilirim. Yani genel olarak bir yeterlilik yok maalesef genel olarak bir şey yok yani daha çok nasıl daha çok işte 1, 2 kurs alıp ben de hani bahsettim ya işte ben kendim bile ders verirken bu eksiklerimi gideriyordum.

Bence o alanlarda ders verenlerin çoğu böyle ha bu sonraki yıllarda 4, 5 yıl sonra tecrübesinden sonra aynı kaldığı anlamına gelmiyor. Daha da tecrübeli hale geliyor fakat genel anlamda o kısımda eğitim verenler böyle fakat. Seçmeli dersler yani okullarda ortaokul seviyelerinde ders veren öğretmenler, en azından 4 yıl bir lisans eğitiminden geçiyorlar. 4 yıl dil ve edebiyat ve kültür dersleri

alıyorlar. Daha çoğunlukla zaten dil dersleri alıyorlar, en azından en azından yani belli bir dil öğretimi disiplini alarak veya belli bir bilgi birikimi ve entelektüel seviyeye ulaşarak. Bu dersleri verdikleri için bence çok daha çok daha yeterli diyebilirim. Yani o öğretmenlerin o eğiticilerin öğreticilerin çok daha yeterli olduğunu söyleyebilirim tabii bu bence tüm dil öğretimlerinde bu kişiye göre de değişebilecek birisi çünkü sonuçta kişinin bir dil bilme becerisi ve dil dili anlama dile, hâkim olma becerisiyle dili öğretme becerisi herkesin farklıdır. Yani öğreti becerisiyle öğreti kabiliyeti ile bilme arasında fark var yani bazıları çok şey biliyor olabilir fakat bunu sınıfta çok iyi aktaramıyor. Yani öğretmenlik mesleğini iyi icat edemiyor olabilir. Tam tersine çok fazla şey bilmeyip de bildiği her şeyi çok iyi değerlendirip öğreten kişilerde olduğu için ben bunu biraz daha da yani öğreticilere, onların kişisel becerilerine de göre de değiştiğini söyleyebilirim.

K-16: Şimdi hepsi çok iyi desem yalan olur gördüğünüz kadarıyla tabii ki iyi olmayan öğretmenler de var gelip ben bunu yine Milli Eğitimi baz alıyoruz. Şimdi buradan mezun olan öğrenciler var. Siz de burada derse giriyorsunuz. Evet derslere yani lisans Kürtçe lisans bitirip Kürtçe bilmeyen 1, 2 öğrenci yani duydum bunlar ne derecede ders verebiliyor ya da tezsiz yüksek lisans okuyup öğretmen olanlar vardır bir ara öyle bir furya da oldu. Bunlar muhtemelen kendilerini çok yeterli görmedikleri için branş değiştirdiler. Yani çok iyileri de var tanıdığım. Ama hepsi hepsi keşke öyle olsaydı.

K-19: Yeterli değil Kürdoloji enstitülerinin açılması seçmeli dersler verilmesi. Bunlar belki bir nebze olumlu şeyler ama bunlar yine de toplumsal farkındalık oluşturmak açısından yeterli değil, farklı şekillerde de bu geliştirilebilir geliştirilmeli diye düşünüyorum çünkü bir dil böyle korunmazsa. Teşvik edilmezse yok olacak yani mesela şey ekonomi önemli bir şey mesela biz buraya yüksek lisansa başvurmaya geldiğinizde ben bir şey vardı işte mesela bu uzmanlık alanlar öğretmen olarak atanacaklar diye. Yani hiç Kürtçe bilmeyenlerle gelip başvurmuştu. Yani çünkü ekonomi önemli bir şey evet yani o işten ekmek yiyeceğin o işin işte bir geleceğinin var olduğunu düşündüğünde. Bu daha artabilir bir şey. O yüzden bu yeterli değil. Yani bunu daha fazla

geliştirmesi lazım farklı alternatiflerle dili korumaya yönelik farklı çabalar geliştirilebilir yani.

3.11. Çokdilli ya da İkidilli Eğitim

Öğretmenler ve akademisyenlerin Kürtçe için bir destek arayışında oldukları görülmektedir. Çünkü güçlü bir resmi dil ve eğitim dilinin yanında bir seçmeli dersin Kürtçe için yeterli olmadığı düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu nedenle çokdilli ve ikidilli eğitim öneri öne çıkmaktadır.

K-19: Bu konuda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Birçok araştırmacı, anadil temelli çok dilli eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Ben de bu görüşe katılıyorum. Çocuğun eğitimine kendi ana diliyle başlaması, ardından kademeli olarak resmi dili öğrenmesi gerekir. Aksi takdirde, çocuk ne ana dilini ne de resmi dili tam olarak öğrenebilir. Bu durum literatürde “yarı dillilik” olarak tanımlanmaktadır. Ana dil temelli, çok dilli bir eğitim sistemi, hem ana dilin korunmasını hem de resmi dil ve diğer dillerin öğrenilmesini destekleyecek daha sağlıklı bir model sunar.

K-2: Öğretim programı ders kitabı yeterli düzeyde ilerleyen zamanlarında ders kitapları, biraz daha geliştirebilir. Öğrenme sürecinde de öğretmenin uyguladığı yöntem ve teknikler çeşitlendirilebilir. Altyapının geliştirilmesi gerekir. Çok dilli eğitim şeklinde olmalı.

SONUÇ

Türkiye’de yaşayan diller ve lehçelerin eğitime dâhil edilmesi süreci, demokratikleşme ve kültürel hakların tanınması açısından önemli bir adım olmakla birlikte, uygulamada pek çok zorluk ve eksiklikle karşılaşılmaktadır. Özellikle seçmeli Kürtçe dersi gibi uygulamalar, öğretmenlerin yeterli materyal, hazırlık ve kurumsal destekten yoksun olması nedeniyle büyük ölçüde öğretmenlerin kişisel çabaları ve sahada edindikleri deneyimler üzerinden yürütülmektedir. Türkiye’de dil öğretimi alanında önemli bir akademik birikim ve uygulama tecrübesi bulunmasına rağmen, bu birikim yaşayan diller ve lehçelere yeterince yansıtılmamıştır. Mevcut süreç, öğretmenlerin kendi çabalarıyla çözüm geliştirdikleri, sistematik bir destek ve rehberlik mekanizmasının henüz yeterince kurulmadığı bir yapı sergilemektedir. Bu durum, seçmeli Kürtçe derslerinin sürdürülebilirliği ve etkinliği açısından riskler barındırmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin gösterdiği özveri ve sahada kazandıkları deneyim, ilerleyen süreçte politika yapımcılar ve eğitim otoriteleri tarafından dikkate alınarak daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir yapının oluşturulması için önemli bir zemin sunmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de dil eğitimi alanında var olan kuramsal ve pratik birikimin, yaşayan diller ve lehçeler alanında da etkin şekilde kullanılması, öğretmenlerin desteklenmesi ve alanın gelişimine yönelik çok boyutlu bir yaklaşım benimsenmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Türkiye Avrupa Birliği üyelik sürecinde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli dönüşümler olmuştur. Bunlardan biri de eğitim dilindeki değişimlerdir. Bilindiği üzere Türkiye’de devletin kuruluş döneminden itibaren tek dilli bir eğitim tercih edilmiştir. Türkiye’nin diğer dilleri ise bazı uluslararası anlaşmalarla teminat alınanlar hariç eğitim alanının dışında tutulmuşlardır. 2002’den sonra siyasi ortamda meydana gelen demokratik haklar ve özgürlükler konusundaki gelişmelerden biri de yaşayan dil ve lehçelerin öğretilmesi önündeki engellerin kaldırılmasıdır.

Türkiye’de son yıllarda uygulamaya başlanan yaşayan dil ve lehçelerde dil öğretimi giderek yaygınlık göstermektedir. Buna karşın söz konusu dil ve lehçelerde

yeterince dil öğretimi deneyimi ve birikimi olmadığından alan alanda birçok sorun ile karşılaşmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve geliştiklerini göstermektedir. Türkiye’de Türkçe öğretimi esas olmakla beraber İngilizce, Almanca, Fransızca başta olmak üzere bazı batı dilleri, bunun yanında Arapça gibi doğu dilleri konusunda dil öğretimi önemli bir birikime sahiptir. Bu birikim yaşayan dil ve lehçeler için de bir imkan oluşturmaktadır.

Kurt ve Beltekin (2020) yaptığı çalışmada bu sürecin gelişimini “Türkiye’de ana dili Kürtçe olan eğitimli ve aydın bir sınıf içte dil planlaması olarak adlandırılabilir faaliyetler çerçevesinde 1960’lı yıllardan itibaren Kürtçenin öğretilmesine yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. İlk bağımsız ve plansız olarak yürütülen ilgili Kürtçe öğretim çalışmaları 1993 yılında İstanbul Kürt Enstitüsü’nün kurulmasından sonra daha kurumsal bir hal almıştır. 2009 yılından itibaren bazı devlet üniversitelerinde, 2012 yılından sonra da Milli Eğitim Bakanlığının ortaokul kademesinde seçmeli ders olan Kürtçe öğretimi böylece farklı düzeydeki öğrenci profiline hitap etmiştir.” şeklinde açıklamışlardır.

Kaya ve Aydın (2013) tarafından yapılan çalışma, Türkiye’de seçmeli Kürtçe dersinin uygulanma sürecinde karşılaşılan zorlukları gözler önüne sermektedir. Söz konusu araştırma, eğitim sürecinin başlangıcında herhangi bir hazırlığın bulunmadığını, yetişmiş eleman ve eğitim materyali eksikliğinin ciddi bir sorun teşkil ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin ve velilerin seçmeli dersler hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlarda Yaşayan Diller ve Lehçeler dersine yönelik tanıtım materyallerinin eksikliği, sürecin sağlıklı işlenmesini engelleyen faktörlerden biri olarak belirlenmiştir.

Bu noktada, mevcut çalışma ile önceki çalışma arasında önemli bağlantılar bulunmaktadır. İlk olarak, dil öğretiminde kuramsal bilgi kadar uygulamalı eğitimin de büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaparak ve yaşayarak öğrendikleri yönündeki bulgu, dil eğitiminde yeterli hazırlık ve materyal sağlanmadığında sürecin aksayabileceğini gösteren önceki çalışma ile örtüşmektedir. Her iki çalışma da dil öğretiminin sadece bir akademik faaliyet olmadığı, aynı zamanda kurumsal ve lojistik destek gerektirdiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Türkiye’de dil eğitimine yönelik yapılan yatırımların daha çok Batı dillerine odaklanması, yaşayan diller ve lehçelerin öğretimi konusunda yeterli kaynak

ayrılmadığını göstermektedir. Bu durum, özellikle Kürtçe gibi seçmeli derslerin uygulanmasında çeşitli engellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak, dil öğretimine yönelik geniş akademik birikim göz önünde bulundurulduğunda, bu bilgi birikiminin yaşayan diller ve lehçeler için de daha etkin şekilde kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin diğer dillerin öğretimi konusunda ki literatürden yararlanmaları ve kendi dil ve lehçeleri konusunda yeniden üretmeleri için destek ihtiyacı görülmektedir. Bu açıdan MEB bu konuda öğretmenlerini hizmet içi eğitim faaliyeti ile desteklemelidir. Yine üniversitelerin yaşayan dil ve lehçeler bölümleri bu konuda yüksek lisans ve doktora tezleri ile alana destek verebilirler. Ayrıca alan araştırmaları ile öğretmenler güçlendirilebilir. Bunların yanında yaşayan dil ve lehçelere ilişkin program ve materyal geliştirme süreçlerinde öğretmenlerin katılımları ile alan desteklenebilir.

Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı, seçmeli Kürtçe dersi veren öğretmenler için düzenli ve kapsamlı hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir. Bu programlarda hem pedagojik formasyon hem de dil öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerileri güçlendirilmelidir.

Yaşayan diller ve lehçeler için ders kitapları, yardımcı materyaller ve dijital içerikler geliştirilerek öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Bu materyallerin hazırlanmasında öğretmenlerin sahadaki deneyimlerinden de yararlanılmalıdır.

Üniversitelerin yaşayan diller ve lehçeler bölümleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olacak yüksek lisans ve doktora programları açmalı ve bu alandaki tez çalışmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca öğretmenler ve akademisyenler iş birliğinde saha araştırmaları yapılmalıdır.

Seçmeli dersler hakkında velilerin ve toplumun bilinçlenmesi amacıyla bilgilendirme kampanyaları düzenlenmeli, özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlarda tanıtıcı videolar, içerikler ve rehberler sunulmalıdır.

Seçmeli Kürtçe dersini başarıyla uygulayan okullar ve öğretmenlerle ilgili iyi uygulama örnekleri raporlanmalı ve bu örnekler diğer öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Bu paylaşımlar, meslektaş dayanışmasını artırarak öğretmenlerin birbirinden öğrenme süreçlerini güçlendirebilir.

Yaşayan diller ve lehçeler alanında program geliştirme ve materyal hazırlama süreçlerine öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Sahadaki deneyimlerini doğrudan yansıtabilecekleri bu süreçler, hem öğretmenlerin motivasyonunu artıracak hem de materyallerin pratik kullanıma uygun hale gelmesini sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Açık, Fatma. (2014). "Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi". Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, 30.01.2014. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_dil_politikalari_turkcenin_ogretimi.pdf. [20 Şubat 2024].
- Akgönül, S. (2015). Uluslararası Standartlar Işığında Türkiye’de Azınlık Meselesi. *Alternatif politika*, 7(2), 210-229.
- Aksoy, M. (2012). TÜRK Sanatının Temel Özellikleri Bağlamında Fars Sanatı İle Bir Karşılaştırma. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(05), 32-48.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak.
- Bernard, L. (2007). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. (çev. Metin Kıratlı). TTK Yayını, Ankara.
- Bülent Bilmez, İrfan Çağatay ve Serhat Arslan, Öğretmenlerin, Aktivistlerin ve Medyanın Gözünden MEB Okullarında Yasayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Dersi <https://hyetert.org/2022/03/10/ogretmenlerin-aktivistlerin-ve-medyanin-gozunden-meb-okullarinda-yasayan-diller-ve-lehceler-secmeli-dersi/> Erişim Tarihi 24.03.2024
- Büyükikiz, K.K. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203 – 213.
- Buran, A. (2011). Kürtler ve Kürt dili. *Turkish Studies*, 6(3), 43-57.
- Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Ciğerci, F. M., ve Tezcan, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının "Çok Dilli Sınıflarda Öğretim" dersine yönelik görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 110-123.
- Civelek, Y. (1998). Türkiye’de Arapça öğretimine dair bazı teklifler-Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 225-283.

- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi* 9, 177 – 192.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de Yabancı Dil: Dünden Bugüne*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirci, H. A. (2008). Osmanlı Modernleşmesinde Dil Politikaları ve Mebusan Meclisi. *Muhafazakar Düşünce*, Sayı 16-17, Bahar-Yaz, ss. 187-212.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 9-22.
- Eraydın, Özlem. (2008). “AB İle İlişkiler Çerçevesinde Türkiye’de Dil Politikaları”, *Türkiye’de Dil Tartışmaları*. (ed. Christoph Schroeder ve Astrid Menz) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, A. D. (2010). Azınlık Dillerinin Kullanımı Konusunda Türkiye Nerede Duruyor?. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 59(1), 1-34.
- Esman, MJ (1992). Devlet ve Dil Politikası. *Uluslararası Siyaset Bilimi İncelemesi*, 13 (4), 381-396. <https://doi.org/10.1177/019251219201300403>
- Firat, D. (2015). Ulus devlet, dil ve kimlik politikaları bağlamında anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin anadilinde eğitime ilişkin görüşleri (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gedik, D. (2022). *Cumhuriyet’ten Günümüze Türkçe Dil Politikaları ve Dil Planlamaları*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güleryüz, H. (2008). Dil ve anadil. A. Tazebay ve S. Çelenk (ed.). *Türkçe Öğretimi* (ss. 311-329) içinde Ankara: Maya A.
- Gündüz, Ö., & Fırat, İ. (2014). Dil Devriminin Gerçekleşmesinde Türk Dil Kurumunun Rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34).
- Hürriyet Gazetesi, İşte Seçmeli Kürtçenin Türkiye Haritası, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/iste-secmeli-kurtce-nin-turkiye-haritasi-22534618> Erişim Tarihi: 03.04.2024
- İnal, K. (2012). Kürt sorununun önemli bir boyutu olarak dil AKP döneminde Kürtçenin kamusallaşması. *Eğitim-Bilim-Toplum Dergisi*, Cilt: 10, Sayı:37.
- Kalafat, Y. (2011). *Türk Kültüründe Kürtler*, Ankara.
- Karacan, H., & Kinay, N. (2016). Öğretmenlerin Kürtçe öğretime yönelik algılarının incelenmesi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 1(1), 24-33.
- Karagöz, N. (2016). Seçmeli Kürtçe dersine karşı veli tutumları (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kaya, I., & Aydın, H. (2013). Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. İstanbul: Ukam.

- Kayaalp, İ. (2022). *İletişim ve Dil (Diyanet Vakfı Yayınları)*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Keskin, M. (2010). *Zazaca Üzerine Notlar I*. Herkesin Bildiği Sır: Dersim-Tarih, Toplum, Ekonomi, Dil ve Kültür (Mayıs 2010, İstanbul, İletişim Yayınları, Derleyen: Şükrü Aslan).
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımını ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Kırmızı, B. (2010). Anadolu lisesi öğrencilerinin Almanca dersinin öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 197-210.
- Korkmaz, Z. (2005). Cumhuriyet Döneminde Dil Anlayışı. *Türk Dili*, 89/637, 34-41.
- Kurt, Ş. (2025). Kurdîzan-Kurmancî 1 Asta Destpêkê Kürtçe Öğretim Setinin Dil Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 369-387.
- Kurt, Ş., & Beltekin, N. (2020). Türkiye’de Kürtçe Öğretmeni: Yetiş(tir)me ve Kürtçe Öğretim Deneyimine İlişkin Bir Çözümleme. *Şarkiyat*, 12(3), 819-839.
- Mehrdad R. Izady (2011). *Bir El Kitabı Kürtler*, Çev: Cemal Atila, Doz Yayınları, İstanbul 2011.
- Mutlu, H. H., & Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Özcan, T. (2017). II. Abdülhamid Döneminde Gayrimüslim Okullarının İşleyişine Dair Bir Değerlendirme. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu* (18-21 Mayıs 2017, Roma/İtalya), 1, Ankara: Gece Kitaplığı, 121-141.
- Özer, M. (2024). Ehl-i Sünnet kelimada taassup ve romantizm.
- Özyurt, C. (2004). *Osmanlı’da Resmi Ulusçuluk ve Dil Politikası*. Selçuk İletişim, 3(3), 155-165.
- Pool, J. (1991). Resmi Dil Sorunu. *American Political Science Review*, 85 (2), 495–514. doi:10.2307/1963171
- Sabancı Üniversitesi (2012). Eğitim İzleme Raporu. İstanbul.
- Sadoğlu, H. (2010). *Türkiye’de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Sadoğlu, H. (2017). Türkiye'nin Yakın Dönem Dil Politikaları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 57-66.

- Salihpaşaoğlu, Y. (2013). Özel Hayatın Kapsamı: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İçtihatları Işığında Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakóltesi Dergisi*, 17(3), 227-266.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 27.
- şavkay, T. (2002). *Dil Devrimi*. İstanbul, Kurtiş Matbaası, İstanbul.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kürtçe) Öğretim Programı. Ankara.
- Tunaya, T. Z. (1998). *Türkiye'de Siyasal Partiler*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Uğur, N. (2023). Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrenci ve Velilerin Okul Deneyimleri. *Mülkiye Dergisi*, 47(2), 549-598.
- Yeğen, M. (1999). Devlet Söyleminde Kürt Sorunu. *Kültür ve İletişim*, 2(2)(4), 154-158.

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

İZİN VE AÇIKLAMA

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu Türkiye'deki Kürtçe öğretim deneyimini kendi özel şartları içerisinde tarihsel seyri, kuramsal altyapısı ve pedagojik çerçevesiyle incelemeyi amaç edinen tez çalışmamızda kullanılmak üzere sizin düşüncelerinizden ve bu alandaki deneyimlerinizden yararlanmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece başlıkta adı geçen çalışmamızda kullanılacak ve hiçbir şekilde üçüncü şahıs veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Görüşme esnasında sizi ilgilendirmediğini düşündüğünüz ya da cevaplamak istemediğiniz soru veya soruları cevaplamayabilir, istediğiniz zaman görüşmeye ara verebilir veya görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşme verileri çalışmada kullanılmadan önce sizinle de paylaşılacak ve sizden alınmış onayla son şekli çalışmada yer alacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Görüşme No:

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Başlama / Bitiş Zamanı:

A- KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Doğum Yeri:

Eğitim Düzeyi:

Mesleği:

Bölümü/Branşı:

B-GÖRÜŞME SORULARI

Türkiye'deki Bağımsız, Özel ve Devlet Kurumlarında Öğretmenlik-Akademisyenlik Yapmış veya Yapmakta Olan Kişilerin Kürtçe Öğrenme Deneyimleri

1. Ne zaman ve nasıl Kürtçe okuyazar oldunuz? Ailenizde sizden önce/sizdenbaşka Kürtçe okur-yazar var mıydı?
2. Sonrasında sizi Kürtçe öğretimine ve Kürtçe çalışmalara teşvik eden neydi?
3. Kürtçe okuyazar olmak ve Kürtçe çalışmalar yapmak sosyal ve mesleki hayatınızı nasıl etkiledi?
4. Kürt dili üzerine lisans veya lisansüstü eğitim aldınız mı?
5. Genel olarak dil öğretimi veya Kürtçe öğretimine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?
6. Hangi kurumlarda ve hangi tarihlerde Kürtçe ders verdiniz?
 - a) Farklı kurumlarda ders verdiyseniz bu kurumlar arasında öğrenci profili, öğretim süreci, dil öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknikler yönünden ne gibi benzerlikler ve farklar var(dı)?
7. Ders verdiğiniz kurumlarda seviye sınıfları (Başlangıç/ Orta /ileri) veya yaş grupları (çocuk, genç, yetişkin) var mıydı? Siz hangi seviye(ler)de dersverdiniz?
8. Derslerinizde hangi kitap(ları), kaynakları ve materyalleri kullandınız?

- a) Kullandığınız kitap ve kaynaklar yeterli miydi? Kaynakların yetersiz kaldığı konuları nasıl telafi ettiniz?
- b) Kullandığınız kitap ve kaynaklar 4 dil becerisi (konuşma-dinleme-okuma-yazma) eşit oranda yer veriyor mu(uydu)?
- c) Kullandığınız kitap ve kaynaklar Kürtçe (Kurmancî) ağızlarına ve bölgesel farklılıklarına yer veriyor muydu?
- d) Kullandığınız kitap ve kaynakların bir altlehçe/ağız tercihi var mı(ydı)?

9. Kendiniz ders kitabı veya dil öğretim kitabı hazırladınız mı?

10. Dersleriniz herhangi bir dil öğretim programı kullandınız mı? Kendiniz dil öğretim programı hazırladınız mı?

11. Kendiniz ders materyali/öğretim teknolojisi veya ders notu hazırladınız mı?Her ders için bir ders planınız var mıydı?

12. Derslerinizde hangi yöntem ve teknikleri (gramer çevirisi, iletişimsel method, suggestopedia, öğrenci merkezli vb.) kullandınız?

a) Sizce Türkiye’de Kürtçe öğretimi için en uygun yöntem ve teknikler nelerdir?

13. Konu bittiğinde ve dönem sonlarında hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanıyordunuz?

14. Kürtçe ve Türkçe dışında herhangi bir dil biliyor musunuz? Cevabınız evet ise, bu dili bilmeniz ve bu dili öğrenme deneyiminizin Kürtçe öğretiminde size bir faydası oldu mu?

15. Öğrencilerin Kürtçe öğrenmeye ve derslerinize karşı genel tutumları nasıldı?

Türkiye’deki Bağımsız, Özel ve Devlet Kurumlarında Öğretmenlik/Akademisyenlik Yapmış veya Yapmakta Olan Kişilerin Kürtçe ve Türkiye’de Kürtçe Eğitim-Öğretimi Hakkındaki Görüşleri.

16. Ders verdiğiniz kurumlardaki öğrenci profiline bakarak Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimini nasıl tanımlarsınız? Bir Kürtçe dil öğretimi mi? Kürtçe okur-yazarlık kursu mu?

17. MEB ortaokullarında verilen seçmeli dil dersleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
18. Türkiye’de bazı üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren Türkiye’deYaşayan Diller Enstitüleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
19. Türkiye’de Kürtçe öğretiminindeki öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
20. Türkiye’de Kürtçe öğretim deneyiminin öğretim programı, ders kitabı, öğretim süreci konusundaki genel görüşleriniz nelerdir?
21. Kürtçenin ve Kürtçe öğretiminin Türkiye’deki mevcut durumu hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir?
22. Sizce Türkiye’de devlet, özel ve bağımsız kurumlarda Kürtçe eğitim- öğretimi nasıl olmalı? Örneğin, çok dilli veya iki dilli eğitim şeklinde mi olmalı.

EK-2-MEB İZİN BELGESİ

ERYERİ ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Başvuru No: MEB.TT.2024.002372

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 754064

Adı Soyadı: Erol Ergün

Araştırmanın Adı: Seçmeli Dil Dersleri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Eryeri Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: Mardin

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 04.10.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 04.10.2025

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen araştırmacı, “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2024/41)” doğrultusunda araştırmasını belirlenen kapsamda yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgeleri uygun bulunmuş olup, araştırma uygulama izni Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.


NOT: Okul/kurum yöneticileri, “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (özellikle araçlardaki madde içeriklerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla birebir aynı olduğunu kontrol etmelidir. Aynı olmadığı durumlarda araştırma uygulama izni geçersiz sayılacaktır.

Başvuru detaylarını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için:

sarastiemailer.meb.gov.tr/evraka-dogrula bağlantısını kullanınız.

EK-3-ETİK KURULU KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/03/2023-87255



T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-79906804-050.06.04-87255
Konu : Etik Kurulu Kararı (24.02.2023 tarih ve 2023/2-6 sayılı)

02/03/2023

Sayın Doç.Dr. Nurettin BELTEKİN

İlgi : 23/01/2023 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile "*Seçmeli Dil Dersleri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi*" başlıklı tanımlayıcı araştırma çalışmanızın etik açıdan değerlendirilmesini istemektesiniz. Söz konusu çalışmanın Üniversitemiz Etik Kurulunca yapılan değerlendirme sonucunda, 24.02.2023 tarihli ve 2023/2-6 sayılı kararı alınmıştır. Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Serhat HARMAN
Etik Kurulu Başkanı

Ek:Etik Kurulu Kararı (1 Sayfa)

EK-4-ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/03/2023-87255

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN
ETİĞİ KURULU KARARI

Dok. No: MAU-FRM-01-
KARARLAR/02
İB. Düz. Tar.: 02/01/2020
Rev. No/Tar.:
00/...
Sayfa: 1/1

OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2023	2	24.02.2023	10:30

Üniversitemiz Etik Kurulu, Prof. Dr. Serhat HARMAN'ın Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 6:

Üniversitemiz Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinden Doç.Dr. Nurettin BELTEKİN'in 23.01.2023 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "Seçmeli Dil Dersleri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi" başlıklı tanımlayıcı araştırmanın etik açıdan değerlendirilmesi,

KARAR 6 :

Kurulumazca yapılan değerlendirme sonucu Üniversitemiz Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinden Doç.Dr. Nurettin BELTEKİN'in 23.01.2023 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "Seçmeli Dil Dersleri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu pötiş ve konatire oy birliği ile karar verilmiştir.



Kurulan

İnceleme

İnceleme

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Erol Ergün
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0008-7267-6620
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10571867
Lise	Manisa Ahmetli Anadolu Lisesi
Lisans	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı
Yüksek Lisans	
Mesleki Deneyim	Milli Eğitim Bakanlığı
Akademik Çalışmalar	1. Ergün, E., Beltekin, N. (2024). Seçmeli Dil Dersleri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi. 13th International Baskent Congress on Social, Humanities, Administrative, and Educational Sciences Congress Proceedings Book.