

Kürtçe (Kurmancî) Dersi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Öğretmen Görüşlerine Göre)

Kurdish (Kurmanji) Course: Challenges And Proposed Solutions (According to Teacher Perspectives)

Kenan BULUT

Kenan BULUT | <https://orcid.org/0000-0003-4771-0459> | kenanbulut80@yyu.edu.tr
Assoc. Prof. Dr. Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Turkish
Language Education, Van, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/041jvzp61>

Rozerin AYDIN

Rozerin AYDIN | <https://orcid.org/0000-0003-4948-4256> | r.aydin@alparslan.edu.tr
Research Assistant, Muş Alparslan University, Faculty of Science and Literature,
Department of Kurdish Language and Literature, Muş, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/009axq942>

Citation:

Bulut, K. & Aydın, R. (2025). Kürtçe (Kurmancî) Dersi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Öğretmen Görüşlerine Göre). *Nubihar Akademi* 24, 203-247. DOI: 10.55253/2025.nubihar.1814691

| | |
|-----------------------|--|
| Submission Date | 31.10.2025 |
| Acceptance Date | 24.12.2025 |
| Publication Date | 31.12.2025 |
| Article Type | Research Article |
| Peer-Review | Double anonymized - Two External |
| Ethical Statement | It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. |
| Plagiarism Checks | Yes - İntihal.net |
| Conflicts of Interest | There is no conflict of interest between the author and any parties in the article. |
| Complaints | The author(s) has no conflict of interest to declare. For any complaints: nubiharakademi@gmail.com |
| Grant Support | The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research. |
| Copyright & License | Authors publishing in the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0 . |
| Indexing | EBSCO, DOAJ, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Linguistic Bibliography, MLA |
| AI Policy | The author(s) declares that they have not used AI in producing this paper. |
| Author Contribution | Kenan BULUT %50; Rozerin AYDIN % 50 |

Öz

Türkiye’de 2012 yılından itibaren Kürtçe (Kurmancî/Zazakî) dersinin sadece ortaokul kademesinde haftada iki saat seçmeli ders olarak okutulmasına yasal olarak olanak tanınmıştır. Böylece ilk defa Kürtçe öğretimi, devletin ulusal eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Bu önemli bir adımdır ancak bunun tek başına ana dili eğitimi için yeterli olmadığı/olamayacağı açıktır. Dersin uygulama süreci ile ilgili birçok eksikliğin olduğu, paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli) tarafından dile getirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle seçmeli Kürtçe (Kurmancî)¹ dersinin uygulanışı ile ilgili sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmada Kurmancî dersi öğretmenlerinin ne tür sorunlarla karşılaştıkları, sorunları nasıl çözdükleri ve daha farklı ne tür çözüm önerileri sundukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanan bu çalışma, durum çalışmasına (case study) göre yürütülmüştür. Araştırmanın, çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda görev yapan 8 Kurmancî dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kurmancî Dersinin Uygulanışı ile İlgili Öğretmen Görüşleri Formu* (EK-1) kullanılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiş, değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmadan hareketle seçmeli Kurmancî dersi sürecinin *bütüncül*, *kapsayıcı* ve *sürdürülebilir* eğitim politikalarıyla güçlendirilmesi gerektiği, özellikle öğretmen ataması, dijital içerik oluşturma, materyal geliştirme, müfredat ve aile-okul iş birliği gibi alanlarda kapsamlı düzenlemelerin yapılmasının bir zorunluluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda ilgili kurum ve kuruluşlara, kişilere, yöneticilere, velilere yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kürtçe (Kurmancî) dersi, sorunlar, çözüm önerileri.

Abstract

In Türkiye, since 2012 it has been legally permitted to teach Kurdish (Kurmanji/Zazaki) as an elective course for two hours a week, only at the middle school level. Thus, for the first time, Kurdish language instruction has been included in the state’s national education system. This is an important step, but it is clear that it alone is not sufficient for mother tongue education. Many shortcomings in the implementation process of the course have been expressed by stakeholders (teachers, students, and parents). The aim of this study is to identify the problems related to the implementation of the elective Kurdish (Kurmanji) course based on the opinions of teachers and to propose solutions to address these problems. The study attempts to determine what kinds of problems Kurmanji course teachers encounter, how they solve these problems, and what other solutions they offer. This study, designed in accordance with a qualitative research approach, was conducted as a case study. The study group consisted of 8 Kurmanji language teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB). Criterion sampling was used in the study. The data collection tool used was

1 Metnin bundan sonraki kısmında “Kurmancî” olarak ifade edilecektir

the *Teacher Opinions Form Regarding the Implementation of Kurmanji Language Lessons*, developed by the researchers. The data were analyzed, evaluated, and interpreted using content analysis. The data obtained in the study are presented in tables in the findings section. Based on this study, it was concluded that the elective Kurmanji language course process needs to be strengthened with *holistic, inclusive, and sustainable* education policies, and that comprehensive regulations are necessary, especially in areas such as teacher appointments, digital content creation, material development, curriculum, and family-school cooperation. The results obtained were discussed by comparing them with the results of similar studies in the literature. At the end of the study, various suggestions are included for relevant institutions, organizations, individuals, administrators, and parents.

Keywords

Kurdish (Kurmanji) course, challenges, proposed solutions.

Puxte

Li Tirkîyeyê, ji sala 2012an û pê da bi awayekî qanûnî derfet hatîye dayîn ku dersa kurdî (kurmancî/zazakî) tenê heftê du saetan wek derseke bijarte di asta xwendengeha navîn da bê xwendin. Bi vî awayî perwerdeya zimanê kurdî cara ewil, daxilê pergala perwerdehiya neteweyî ya dewletê bûye. Ev gaveke giring e, lê dîyar e ku ev bi tenê ji bo perwerdeya zimanê zikmakî têrê nake/wê têrê neke. Hebûna gelek kêmasiyên derheq pêvajoya rêvebirina dersê ji aliyê hevparan (mamoste, xwendekar, malbat) ve tîn ziman. Armanca vê xebatê ji nêrînên mamosteyan ve tesbîtkirina pirsgirêkên derheq rêvebirina dersa kurdî (kurmancî) ya bijarte û ji bo çareserkirina van pirsgirêkan bidestxistina pêşniyazên çareseriyê ne. Di vê xebatê de hewl hatîye dayîn ku mamosteyên dersa kurdî rastî pirsgirêkên çawa tîn, wan pirsgirêkan çawa çareser dikin û wekî din çî pêşniyazên çareseriyê yên cuda pêşkêş dikin bîn tesbîtkirin. Ev xebata ku li gor rêbaza vekolîna çawanîyê (qualitative research) hatîye sêwirandin, li gor xebata rewşê (case study) ve hatîye rêvebirin. Koma xebatê (study group) ya vê vekolînê, ji 8 mamosteyên dersa kurmancî yên ku li xwendigehên girêdayî Wezareta Perwerdehiya Neteweyî (MEB) peywira xwe dikin pêk tîn. Di vekolînê da nimûnegirtina pîvanî (criterion sampling) hatîye bikaranîn. *Forma Nêrînên Mamosteyan yên Derheq Rêvebirina Dersa Kurmancî* ya ku ji aliyê vekoleran va hatîye pêşxistin wek amûra komkirina daneyan hatîye bikaranîn. Dane bi analîza naverokê (content analysis) ve hatine analîzkirin, nirxandin û şîrovekirin. Daneyên ku di xebatê da hatine bidestxistin di beşa destkeftîyan da bi tabloyan va hatine pêşkeşkirin. Bi vê xebatê encamên wek pêwîstîya bihêzkirina polîtîkayên perwerdehiyê yên *tevane, vegir û dewambar* ji bo pêvajoya dersa kurmancî ya bijarte, sererastkirinên mecbûrî yên berfireh yên derheqê hevparîya malbat-xwendengehê, mufredat, pêşxistina materyalan, çekirina nave-rokên dijîtal û nemaze tayînkirina mamosteyan derketîye holê. Encamên ku hatine bidestxistin, bi xebatên lîteraturê yên ku dişibin vê xebatê ve hatine berhevdan û nîqaşkirin. Di dawîya xebatê da jî cih ji bo pêşniyazên cur bi cur ji bo malbat, rêvebir, şexs, sazî û rêxistinên têkildar hatîye dayîn.

Peyvên Sereke

Dersa Kurdî (Kurmancî), pirsgirêk, pêşniyazên çareseriyê.

Giriş

Dil zihnin aynası, kalbin tercümanı, milletlerin kimliği, kültürün aktarıcısı ve yaşamın anlamıdır. İnsanoğlunun yaşamında böylesine derin bir yer edinen dil, hiç kuşkusuz büyük bir muammadır aynı zamanda.

Dil, Kürtçede (Kurmançî) “ziman”, Türkçede “lisan”, İngilizcede “language”, Fransızcada “langage”, Almancada “sprach” sözcükleriyle karşılık bulmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük'te (2024) dil “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” şeklinde ifade edilmiştir. Saussure (1998, s. 38) dili, “hem dil yetisinin toplumsal bir ürünü” hem de “bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımın bütünü” olarak tanımlamaktadır. Ergin'e (2009) göre dil insanların uzlaşımı sonucu oluşan, insanlar arası iletişimi sağlayan canlı bir varlıktır.

Dilin işlevi, başlıcası görme duyusu olan çeşitli duyularımız aracılığıyla bize ulaşan şeylerin, soyut ve yinelenebilir göstergeler (biçimbirim [morpheme]) ve seslerle (sesbirim [phoneme]) temsilini sumaktır (Leppert, 2023). Ayrıca dil, doğal bir nesne, beyinde fiziksel bir temsili olan insan zihninin bir ögesi ve bu türe bağlanmış yetilerin bir parçasıdır (Chomsky, 2010). Yani dil, biyolojik olarak temellere dayalı bir zihinsel yetidir. Dil, bireye düşüncelerini ve bilgilerini düzenleme, farklı yönlerini kavramlaştırma, netleştirme, ilişkilendirme, sözelleştirme, genişletme, yeniden adlandırma fırsatı verir. Böylece dil, bireyin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel becerilerini geliştirmesini sağlar (Güneş, 2007).

Ferdinand de Saussure'e göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir kurumdur. Gerçekten de dil topluma ait olup ancak toplum içerisinde değerini bulur. Toplum olmadan dil olamayacağı gibi dil olmadan da toplumun içinde anlaşma olamayacağı bilinen bir gerçektir (Kıran ve Eziler Kıran, 2013). Dil, en geniş anlamıyla insanın düşüncelerini, duygularını ve yaşantılarını simgeler aracılığıyla ifade etmesini, paylaşmasını ve anlamlandırmasını sağlayan bir toplumsal sistemdir.

Dil, insanın hem kendini hem de dünyayı anlamlandırma ve var etme biçimidir; bireysel bilinçle toplumsal belleğin buluştuğu noktadır. Bununla birlikte dil, durağan değil, canlı ve değişkendir. Dilin oluşması ve değişmesi, insan iletişiminin açık ve dinamik olmasından kaynaklanır. Dolayısıyla taraflar -farklı durumlarda farklı derece ve türlerdeki ortak zeminlere bağlı olarak- etkili bir iletişim sağlama ve başka sosyal hedeflere ulaşma amacıyla sürekli olarak birbirlerini düzeltme gereği duyarlar (Tomasello, 2021). Bu nedenle dil, hem bireyin hem toplumun gelişimine paralel biçimde sürekli yenilenen, yaşayan bir olgudur.

Ana dili, birçok dilbilimciye göre bir insanın doğduğu andan itibaren ailesinden ve çevresinden öğrendiği ilk dildir. Bu anlamda çocukların ilk olarak öğrendikleri kelimeler çevresindekilerle kurdukları iletişim sırasında kullandıkları kelimelerdir

(Balçıkanlı, 2021). Yıldız (2003), ana dilini, insanın çocukluk döneminden itibaren içinde bulunduğu çevreden öğrendiği ve kendini en rahat şekilde ifade edebildiği dil olarak tanımlamaktadır. Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin topluma en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2003). Bu nedenle, ana dili yalnızca bir iletişim aracı değildir; aynı zamanda insanın bireysel varoluşunun ve toplumsal kimliğinin temelini de oluşturmaktadır.

Birey, çevresiyle iletişim kurarken ve duygu-düşüncelerini anlamlandırırken genellikle ana dilini kullanır. Dolayısıyla bireysel varoluşun ve toplumsal kimliğin özünü oluşturan ana dili, iletişim aracı olmanın ötesinde, bireyin düşünme ve dünyayı algılama biçimini şekillendiren temel bir unsurdur. Birey, kendini ve başkalarını anlamlandırırken yaşadığı deneyimleri dili aracılığıyla ifade eder; bu bağlamda ana dili, benlik ve kimliğin oluşumunda temel bir rol oynar (Lyotard, 2007). Ana dili sayesinde kişi hem kendi “ben”ini hem de başkalarının “sen”ini tanıyabilir ve toplumsal ilişkilerini kurabilir (Uygur, 2011, s. 95). Bu nedenle ana dili, bireyin kimliğinin, düşünce dünyasının ve kültürel aidiyetinin temelini oluşturur. Ayrıca, ana dilin doğru öğretilmesi ve korunması, kültürel sürekliliğin sağlanması ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından büyük önem taşır.

Ana dili öğretiminde okul ortamının yani formel öğrenmelerin önemli bir katkısı vardır. Okul süreciyle birlikte ana dili öğretimine verilen önem öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerine katkıda bulunmakla kalmaz aynı zamanda onların diğer derslerindeki başarılarını da önemli derecede etkiler. Sever vd. (2013, s. 11) de yaptıkları çalışmada ana dili öğretimini, ilköğretim süreciyle başlayan formel öğrenmede, bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Okul süreciyle birlikte dil becerilerinin gelişimi yalnızca bireysel anlamda ve akademik açıdan değil, aynı zamanda sosyo-dilbilimsel bağlamda da önemli bir yer tutar. Öğrenciler, okul sürecinin başlamasıyla farklı bağlamlara göre dillerini çeşitlendirebildikleri (tanımadığı kişilere “sen” değil de “siz” demek gibi) ve iletişimdeki imaları anlama eğilimleri (vazoyu kırdığında, “aferrin sana” ifadesindeki eleştirii iması gibi) gösterdikleri göze çapmaktadır (Balçıkanlı, 2021).

Dilsel becerilerin gelişebilmesi ve toplumsal bağlamda doğru bir şekilde kullanılabilmesi için ana dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi, öğretilmesi ve korunması büyük önem taşır. Bu da bireylerde yeterli düzeyde dil bilincinin olmasına bağlıdır. Nitekim dil bilincine sahip bireyler, dillerini doğru kullanmaya itina gösterirler ve buna bağlı olarak da hem dillerini korurlar hem de dillerinin sağlıklı bir biçimde gelişmesine katkı sunarlar (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021). Bu süreç, toplumsal aidiyetin güçlenmesi ve kimliğin korunması açısından da kritik bir rol oynar. Bu nedenle, ana dili öğrenimi ve öğretimi bireysel kimlik ve toplumsal bağların pekişmesine katkı sağlar.

Yerel diller ve ulusal dillerin insanlık tarihinde eğitim sistemindeki yeri birbirinden farklı olmuştur. Tarihte ulus-devletlerin ortaya çıkışı, modern ulusal dillerin

nasıl seçilip resmileştirildiğini belirleyen temel etkenlerden biridir. Bugün birçok ülkede, uluslardan sadece birinin dilinin resmi dil olarak kabul edilmesi tarihsel açıdan yenidir. 1789 Fransız İhtilali ve yükselen milliyetçilik, dil birliği fikrini güçlendirmiştir. Eski imparatorluklar birden çok dile genellikle hoşgörüyü yaklaşıırken modern ulus-devletler ortak bir kimlik oluşturmak için resmî dil olarak sadece bir dili kabul etmiş ve bunu özellikle ulusal eğitim politikaları aracılığıyla yaygınlaştırma, meşrulaştırma ve kurumsallaştırma yoluna gitmişlerdir. Meşrulaştırma, genellikle ulus-devlet tarafından dilin resmî bir statü kazanması şeklinde anlaşılmaktadır. Kurumsallaştırma ise, resmî veya gayri resmî bağlamlarda dilin geniş bir sosyal, kültürel ve dilsel zeminde kabul edildiği durumu ifade etmektedir. Bu iki unsur sadece ulus-devletlerin seçtikleri ortak dillerinin yaygınlaşmasında başarılı olmamış, aynı zamanda azınlık dil ve lehçelerin uzaklaştırılmasında da başarılı olmuştur (May, 2006). Sonuç olarak Fransız İhtilali sonrasında ortaya çıkan bazı ulus-devletler, ellerinde bulundurdukları siyasal ve ekonomik güçleri sayesinde, buna sahip olamayan halkların dillerini ve kültürlerini inkâr etmiş ve sistematik bir biçimde yok etmeye çalışmışlardır. Birçok dili yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bırakan bu durum günümüzde de devam etmektedir.

Dillerin yok olma tehlikesine karşı etkili politikalar geliştirmek önemli bir toplumsal sorumluluktur. Bu, aynı zamanda insanlığın ortak kültürel mirasını korumak anlamına da gelmektedir. Çünkü dil yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bir kimlik ve bir hafızadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde her dilin varlığını sürdürmesi insanlığın ortak kültürel mirasının korunması anlamına gelir. Doğru stratejilerle, küresel bağlam da dikkate alınarak yerel kimlik ve kültürün korunması ve her dilin varlığını sürdürebilmesi mümkündür (Fishman, 1991).

Bu bağlamda düşünüldüğünde, ana dilde eğitimin ya da ana dili eğitiminin önemi ve eğitim politikalarının şekillenmesi sürecinde bunun göz önüne alınmasının gerekliliği daha iyi anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Kürtçe ana dili eğitimi ve öğretiminin Türkiye eğitim sistemi içinde yer alması, bu dilin varlığını koruması açısından önemli bir adımdır.

Okullarda Kürtçenin öğretimi, bazı gelişmelerin ardından olmuştur. Sivil alanda yapılan Kürtçe çalışmaların yanında Avrupa Birliği (AB) Uyum Yasaları çerçevesinde yapılan hukuki düzenlemeler sonucunda devlet kurumlarında da Kürtçe öğretimi ile ilgili bazı gelişmeler olmuştur. Bu düzenlemeden sonra Türkiye’de, resmî dil Türkçe’nin dışındaki dillerin eğitim-öğretimi farklı bir boyut kazanmıştır. Nitekim 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) izni ile açılan özel kurslarda ilk kez devletin izni ile Kürtçe öğretilmeye başlanmıştır. 2009 yılından itibaren üniversitelerde lisans ve lisansüstü programları açılmaya başlanmış, 2012 yılından itibaren MEB’e bağlı ortaokullarda belirli şartlar altında Kürtçenin öğretilmesine başlanmıştır. Daha sonra 2012 yılında ilgili kanunda yapılan değişiklikle birlikte MEB tarafından çıkarılan seçmeli dersler genelgesi ile Kürtçe (Kurmançî ve Zazakî) ‘Türkiye Vatandaşlarının Günlük Hayatlarında Kullandıkları Yerel Diller’ adı altında haftada iki saat ol-

mak üzere devlet ortaokullarında ‘seçmeli dil dersi’ olarak okutulmaya başlanmıştır (Kurt ve Beltekin, 2020). Derslerin (Kurmancî ve Zazakî) ortaokullarda verilme kararının ardından MEB, Talim ve Terbiye Kurulu, söz konusu derslerin öğretim programını yayımlamıştır. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler dersi (Kürtçe) Öğretim Programı’nda dersin amaçları aşağıdaki şekilde yer almaktadır (MEB, 2012, s. 9).

Kürtçe Dersi Öğretim Programı’nın amacı, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Kürtçe öğrenmeye karşı ilgisini artırmak,
- Kürtçenin yaşadığı kültürü tanımlarını sağlamak,
- Kürtçe (Kurmanca ve Zazaca) konuşulan yörelerin kültürel değerlerini ayırt etmelerine olanak tanımak,
- Kendi kültürel değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve saygı göstermelerini sağlamak,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek,
- Seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini sağlamak,
- Kişisel, sosyal, kültürel bakımdan gelişmelerini sağlamak,
- Kürtçede dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmek,
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde belirlenen ölçütlere göre kendilerini değerlendirmelerini sağlamak,
- Kürtçede kelime hazinesini zenginleştirmek,
- Bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmektir.

Bu adım, Kürtçenin eğitim sistemi içinde resmî ve kurumsal bir yer edinmesini sağlayarak ana dili haklarının tanınması, kültürel çeşitliliğin kabulü ve dilin geleceğe aktarılması açısından önemli bir dönüm noktası niteliği taşımaktadır.

Dersin okullarda verilmeye başlanmasından önce, 2012 yılında, Mardin Artuklu Üniversitesi öncülüğünde Kurmancî ve Zazakî ders kitaplarının hazırlanması için bir komisyon kurulmuştur. Komisyon kendilerine verilen süre içinde 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri için Kurmancî ve Zazakî dillerinde ders kitaplarını hazırlamıştır. 2016 yılında MEB bünyesinde Kurmancî ve Zazakî için iki ayrı komisyon kurularak yeni kitaplar hazırlanmıştır. MEB, Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen kitaplar 2017 yılından beri okullarda Kurmancî ve Zazakî ders kitapları olarak okutulmaya devam etmektedir (Gökhan ve Bulut, 2024).

Türkiye’de seçmeli Kürtçe dersi ile ilgili süreci koordine eden, öğretmen atayan ve ders materyalleri hazırlayan kamu kurumu MEB’dir. Mikro düzeyde dil edinimi planlaması ise okullar ve öğretmenler, yani MEB çalışanları tarafından yapılmakta ve

yürütülmektedir. Ancak Kürtçe, Türkiye’de ikinci en çok konuşulan ana dili olmasına rağmen Kürtçe dil politikası ve planlamasını koordine eden resmî bir kurum yoktur. TDK yalnızca Türkçe dili ile ilgili faaliyetleri yürütmektedir (Leinonen, 2022).

1. Çalışmanın Önemi

Bir dersin uygulama sürecinin daha sağlıklı ve nitelikli yürütülebilmesi için söz konusu dersin uygulama sürecinin nasıl olduğu, çıktılarının ne düzeyde olduğu, dersi yürüten öğretmenlerin ne tür sorunlarla karşılaştığı, öğrencilerin ya da velilerin dersi seçme amaçlarının ne olduğu, amaçları doğrultusunda yürütülüp yürütülmediğinin vb. konuların akademik çalışmalarla ortaya konulması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde, 2012 yılından beri ortaokullarda seçmeli olarak okutulan Kurmancî dersinin uygulama durumu ile ilgili algılar, sınırlıklar, sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akın ve Araz, 2014; Karagöz, 2016; Karacan ve Kinay, 2016; Kurt ve Beltekin, 2020; Derince, 2021; Bilmez, Çağatay ve Arslan, 2022; Leinonen, 2022; Kurt, 2024; Geyik, 2025; Gökhan ve Bulut, 2025). Ancak söz konusu çalışmalar incelendiğinde öğretmen görüşlerinden hareketle ve Kurmancî dersinin uygulama sürecini her yönüyle inceleyen ve değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle seçmeli Kürtçe (Kurmancî) dersinin uygulanışı ile ilgili sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmada Kurmancî dersi öğretmenlerinin ne tür sorunlarla karşılaştıkları, sorunları nasıl çözdükleri ve daha farklı ne tür çözüm önerileri sundukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Kürtçe (Kurmancî) dersinin öğretmenlerinin;

1. dersin verilme şekli ve önemi/rolü ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
2. ders kitapları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
3. dersin uygulanma sürecinde olanaklar (imkânlar) ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
4. yöneticilerin ve diğer paydaşların derse ve dersin öğretmenlerine yaklaşımları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
5. öğrencilerin derse ve dersin öğretmenlerine yaklaşımları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
6. ailelerin/velilerin derse ve dersin öğretmenlerine yaklaşımları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
7. genel değerlendirme ve önerileri nelerdir?

Yöntem

1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Kürtçe (Kurmançî) dersinin uygulanışında karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle çözüm önerilerini derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Sosyal olguları doğal ortamlarında, bütüncül bir bakış açısıyla, derinlemesine anlamaya ve yorumlamaya odaklanan nitel yöntemler, gelişen ve değişen dünyamızı, oluşan yeni anlayışları ve beraberinde gelen sorun ve mücadeleleri detaylı bir şekilde anlamamıza olanak sağlayacak yeni pencereler açmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Nitel yöntemler, analizlerde önceden belirlenmiş kategorilerin bir sınırlandırması olmaksızın gerçekleştirilen araştırmanın derinliğini, açıklığını ve detaycılığını desteklemektedir (Patton, 2014).

Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasına (case study) göre yürütülmüştür. Durum çalışması “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 277). Diğer araştırma türlerinden ayrılan yanlarından yola çıkarak “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan bir araştırma olan durum çalışmalarının, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak verdiği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2. Çalışma Grubu ve Örneklem Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubu, MEB’e bağlı okullarda görev yapan ve fiilen Kurmançî dersini yürüten öğretmenlerden oluşmaktadır. Söz konusu öğretmenler farklı illerde görev yapmaktadırlar. Araştırmada amaçlı örneklem tekniklerinden “ölçüt (kriter) örneklem (criterion sampling)” kullanılmıştır. Ölçüt örneklem önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Bu çalışma için önceden belirlenmiş kriterler; çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin Kurmançî öğretmenleri olmaları, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda çalışıyor olmaları (il sınırlaması olmaksızın), Kurmançî dersini en az bir eğitim-öğretim yılı boyunca aktif olarak yürütmüş ve öğretmenlik mesleğine devam ediyor olmalarıdır. Araştırma, yukarıdaki şartları taşıyan öğretmenlerden çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlerle yürütülmüştür.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kurmancî dersi öğretmenliği yapma süreleri ile ilgili demografik bilgiler

| Sıra no | Öğretmenler | Cinsiyetleri | Çalıştıkları iller | Çalıştıkları okul türü | Çalıştıkları süre |
|---------|-------------|--------------|--------------------|------------------------|-------------------|
| 1 | K1 | Erkek | Batman | Ortaokul | 12 |
| 2 | K2 | Erkek | Batman | Ortaokul | 11 |
| 3 | K3 | Erkek | Batman | Ortaokul | 10 |
| 4 | K4 | Kadın | Batman | Ortaokul | 10 |
| 5 | K5 | Erkek | Van | Ortaokul | 9 |
| 6 | K6 | Erkek | Van | Ortaokul | 8 |
| 7 | K7 | Erkek | Van | Ortaokul | 3 |
| 8 | K8 | Kadın | Van | Ortaokul | 3 |

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 8 Kurmancî öğretmenin olduğu görülmektedir. Söz konusu öğretmenlerden 6'sının erkek, 2'sinin kadın olduğu, en uzun çalışanın 12 eğitim-öğretim yılı, en kısa çalışanın ise 3 eğitim-öğretim yılı süresince görev yaptıkları, farklı illerde ve ortaokullarda çalıştıkları görülmektedir.

3. Etik Kurallara Uygunluk

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 13/11/2025 tarih ve 2025/23 sayılı kararı gereği, bu çalışmada kullanılan çalışma araçlarının ilgili kişilere uygulanmasında, Sosyal ve Beşerî Etik Kuralları ve İlkelere çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

4. Veri Toplama Aracı: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada yer alan öğretmenlere sorulacak soruları içeren bir "görüş alma formu" hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanması için ilgili literatür ayrıntılı olarak incelenmiş ve birçok sorunun yer aldığı taslak bir form hazırlanmıştır. Bu sorular üzerinde yapılan çalışma sonrasında amaca hizmet edebilecek sorular seçilmiştir. Daha sonra hazırlanan form, görüş ve önerilerinden yararlanmak üzere 5 alan uzmanı ve 2 eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere toplam 7 uzmanla paylaşılmıştır. Araştırılacak konunun kapsamı, araştırma soruları ile taslakta yer alan soruların içerik ve tutarlılık açısından uyumu, soruların anlaşılabilir olması ve cümlelerin yapısı uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sonucunda taslak formda yer alan soruların içerik olarak araştırmanın amacına uygun olduğu ancak bazı soruların eklenebileceği, bazı soruların çıkarılabileceği ve bazı soruların da dil, anlatım ve üslup yönünden iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Uzmanların önerileri dikkate alınarak taslak form düzenlenmiştir. Ardından forma son hali verilmiştir. Bütün bu işlemlerin sonunda görüşme formunda, araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen 25 soru yer almıştır *Kurmancî Dersinin Uygulanışı ile İlgili Öğretmen Görüşleri Formu*'nda (EK-1), araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen çeşitli alt boyutlara sahip yirmi beş (25) soru yer almıştır.

5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde gönüllü olan öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Form öğretmenlere dijital platformlar (WhatsApp, Telegram, mail vb.) üzerinden ulaştırılmıştır. Formda yer alan açık uçlu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerle iletişim sürdürülerek verilerin toplanmasında eksik olan kısımlar tamamlanmıştır.

6. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde elde edilen veriler nitel çözümleme tekniklerinden içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik” (Büyüköztürk vd., 2020, s. 240) olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla toplanan verilerde yer alan kodlardan hareketle ilişkileri ortaya çıkarmayı ve benzer olanlarını temalar ve kategoriler altında bir araya getirmeyi amaçlar.

Veri analizi sürecinde öncelikle *görüş alma formu* aracılığıyla elde edilen veriler birçok kez gözden geçirildikten sonra kodlama işlemi yapılmıştır. Aynı konu alanına giren kodlar çalışmanın yapısına uygun olarak *olumlu*, *olumsuz* ve *öneriler* şeklinde kategorileştirilmiş ve araştırmanın sorularından hareketle oluşturulan temalar altında birleştirilmiştir. Oluşturulan temalar ve kategoriler uygun şekilde tablolaştırılmış ve alan yazını göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Böylece çalışmanın bulguları oluşturulmuştur.

7. Güvenirlik ve Geçerlik

Merriam’ın (2013) da ifade ettiği gibi güvenirlik ve geçerlik, araştırmanın türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın verilerinin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile bulguların raporlanması süreçlerini ilgilendiren önemli unsurlardır. Bu çalışmanın güvenirliliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla gerçek bilgilere ulaşılmaya ve var olan durum herhangi bir müdahale olmaksızın ifade edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği için kodlamayı yapanların uyumuna bakılmıştır. Bu amaçla görüşmelerden elde edilen verilerden %13 kadarı (1 görüşme formu) araştırmacılardan biri ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Bunun için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] kullanılmıştır. Bu formülle yapılan işleme göre kodlayıcılar arası uyumun %70’in üzerinde olması, yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu gösterir. Uygulanan formül sonucunda bu çalışmanın güvenirliliğinin yüksek çıktığı görülmüştür. Daha sonra araştırmacı kalan formları kodlamaya devam etmiştir.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak için çalışmanın her aşamasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma hipotezinin oluşturulması, çalışma konusu ile ilgili araştırma yapılması, yapılacak çalışmanın niteliği ve çalışma şekli, yöntemin belirlenmesi, çalışma grubunun belirlenmesi, görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması, tasnif edilmesi, çözümlenmesi, bulguların oluşturulması ve yorumlanması vd. aşamalarının tamamında araştırmacılar birlikte çalışmışlardır. Ayrıca ihtiyaç durumunda, alan uzmanı diğer araştırmacıların görüşlerine de başvurulmuştur. Böylece araştırmanın geçerliğini sağlamak için gerçek bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Durum var olduğu şekliyle ve herhangi bir müdahale olmadan yansıtılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

1. Kurmancî Dersinin Verilme Şekli ve Önemi/Rolü ile İlgili Görüşler

Kurmancî dersi öğretmenlerine, Kurmancî dersinin verilme şekli ve önemi (dersin seçmeli olarak verilmesini nasıl değerlendirdikleri ve Kurmancî dersinin Kurmancînin öğrenilmesindeki öneminin ne olduğu) ile ilgili iki soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde (Tablo 2) kategorileştirilmiştir:

Tablo 2. Öğretmenlerin Kurmancî Dersinin Verilme Şekli ve Önemi/Rolü ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|---|--|---|
| | Seçmeli olarak okutulmasının doğru görmeme (6) | |
| Kurmancî dil becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesinde önemli ve kritik bir rol oynaması (11) | Seçmeli ders olarak okutulmasının negatif bir intiba yaratması, incitici olması (2) | Ders zorunlu olmalı (3) |
| Kültürel kimliği desteklemesi ve kültürel mirası sürdürmesi (3) | İdarenin ya da velilerin yönlendirilmesiyle seçilmemesi (öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınmaması) (2) | Müfredat güçlendirilmeli (2) |
| Farkındalık kazandırması (1) | Ciddiyeti azaltması, öğrenciler üzerindeki etkisinin ve kalıcılığının düşük olması ve yeterince farkındalık oluşturamaması (1) | Öğretmen yeterliliği artırılmalı (2) |
| Toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirmesi (1) | İkinci sınıf ve idare edilmesi gereken ders muamelesi görmesi (1) | Kapsayıcı ve etkili bir eğitim için çaba harcanmalı (1) |
| Sosyal uyumu arttırması (1) | İdare edilmesi gereken öğretmen olarak görülmesi (1) | Farkındalık arttırılmalı (1) |
| | Sürdürebilirlik ve verimliliğin olumsuz etkilenmesi (1) | Daha fazla öğretmen ataması yapılmalı (1) |
| | Erişim eşitsizlikleri ve uygulama sorunlarının yaşanması (1) | |

Tablo 2 incelendiğinde Kurmançî dersinin verilme şekli ve önemi ile ilgili çeşitli olumlu ve olumsuz görüşlerin dile getirildiği ve bazı önerilerde bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, dersin olmasının *öğrencilerin ana dillerini öğrenmeye katkı sunduğunu* özellikle vurgulamışlardır. Ayrıca *kültürel kimliği desteklediği, kültürel mirasın sürdürülmesine katkı sunduğu, farkındalık kazandırdığı, toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirdiği, sosyal uyumu arttırdığı* şeklinde olumlu değerlendirmelerin de olduğu görülmektedir. Buna karşın seçmeli ders olarak okutulmasının önemli derecede *olumsuz bir durum olduğunu, negatif bir intiba yarattığını, incitici olduğunu ve dersin ciddiyetini, öğrenciler üzerindeki etkisini ve kalıcılığını düşürdüğünü ve yeterince farkındalık oluşturmadığını* belirterek bu nedenle *ikinci sınıf ders muamelesi gördüğünü, derse ve öğretmenine “idare edilmesi gerekenler” olarak bakıldığını, sürdürülebilirliğinin ve verimliliğinin olumsuz etkilendiğini* belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca *öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınmayıp bazen idarenin ya da velilerin yönlendirilmesiyle dersin seçilmediğini, erişim eşitsizlikleri ve uygulama sorunlarının da yaşandığını* dile getirmişlerdir.

Bütün bu ve buna benzer nedenlerden dolayı öğretmenler *Kurmançî dersinin seçmeli olarak okutulmasının doğru olmadığına ve ana dili eğitiminin seçmeli bir dersle edinilemeyeceğine* dikkat çekerek *dersin mutlaka zorunlu dersler kategorisine alınması, müfredatının güçlendirilmesi, öğretmen niteliğinin artırılması, kapsayıcı ve etkili bir eğitim için çaba harcanması ve farkındalığın artırılması gerektiğini* vurgulamışlardır. Öğretmenler ayrıca *daha fazla öğretmen atamasının yapılmasının da elzem olduğunu* vurgulamışlardır.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Seçmeli ders olumlu bir başlangıçtır, ancak daha kapsayıcı ve etkili bir eğitim için çaba harcanmalıdır.” (K1)

“Dersin seçmeli olması en başından itibaren çok negatif bir intiba yaratıyor. Milyonlarca insanın birinci ve ana dili Kurmançî bu şekilde kategorize ediliyor ve deyim yerindeyse ikinci sınıf ders muamelesi görüyor. Bu durum öğrencilerin, velilerin, okul idarecilerinin ve diğer birçok öğretmenin nazarında “idare edilmesi gereken ders” öğretmenleri de “idare edilmesi gereken öğretmen” statüsüne sokuyor.” (K5)

2. Kurmançî Ders Kitapları ile İlgili Görüşler

Kurmançî dersi öğretmenlerine ders kitapları ile ilgili toplam 8 ayrı soru sorulmuştur. Sorular, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle nitel olarak kitapların yeterliği ve niteliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde (Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10) kategorileştirilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin Kurmancî Ders Kitaplarının Yeterliği ve Niteliği ile İlgili Görüşleri (Kitapların Bütüncül Değerlendirilmesi)

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|---|--|--|
| Dil-kültür tanıtımı açısından olumlu (5. sınıf ders kitabı) (2) | Genel yeterlilik ve nitelik olarak düşük (6) İçerik yetersizliğinin olması (1) Bütüncül olarak öğrencilerin seviyesine uygun olmaması (1) | Müfredat revize edilmeli (1) Öğretmen eğitimi gerekli (1) |
| Genel yeterlilik ve nitelik olarak düşük (2) | Gramer açıklamalarının zayıf kalması (1) Ölçme ve değerlendirme araçlarının sınırlı kalması (1) Güncellenmemiş materyaller nedeniyle uygulamanın sınırlı kalması (1) | Dijital kaynaklar varsa iyileştirilmeli yoksa üretilmeli Metinler daha sade olmalı (1) Etkinlikler daha anlaşılır olmalı (1) |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler tarafından sadece *5. sınıf ders kitabının dil-kültür tanıtımı açısından olumlu* olarak nitelendirildiği görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin çoğunluğunun kitapları *genel yeterlik ve nitelik olarak düşük seviyede* değerlendirdikleri, çok azının (2) ise kitapları *iyi* olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenler kitapların *içerik, gramer, ölçme ve değerlendirme araçları açısından zayıf (niteliksiz), güncellenmemiş materyaller nedeniyle uygulamanın sınırlı kaldığını, çeşitliliğin ve açıklamalarının yetersiz olduğunu ve seviyeye uygun olmadığını (özellikle 5 ve 6. sınıf ders kitapları)* ifade ederek *müfredatın revize edilmesi, öğretmen eğitimlerinin yapılması, dijital kaynakların varsa iyileştirilmesi yoksa üretilmesi, metinlerin daha sade, etkinliklerin daha anlaşılır olması gerektiğini* önermişlerdir.

Öğretmenlerin kitapları bölüm temelli (anahtar kelimeler, üniteye hazırlık soruları, metinler, metin türleri, etkinlikler, ünite sonu değerlendirme soruları, görseller) olarak değerlendirmelerine bakıldığında, *çoğunun kitapları ya kısmen ya da tamamen yetersiz ve niteliksiz gördükleri, çok azının ise yeterli ve nitelikli gördükleri* belirlenmiştir.

Kitapların öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde bölüm temelli değerlendirmeleri aşağıdaki tablolarda ve tablo açıklamalarında ayrı ayrı ve ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kurmançî Ders Kitaplarında Yer Alan Anahtar Kelimeler (Peyvên Serekî) ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|--|--|--|
| Genel olarak anlaşılır olmaları (1) Sayı olarak yeterli olmaları (6,7,8. sınıflar için) (1) | Çoğunlukla soyut olmaları ve seviyeye uygun olmamaları (4) | Daha basit kelimeler ve günlük hayatta kullanılan kelimelerden seçilmeli (3) |
| | Günlük hayatta kullanılan kelimelerin olmaması (2) | |
| | Sürekli belli kelimelerin kullanılması (1) | |
| | Anahtar kelimelerle metinlerin kısmen uyumsuz olmaları (1) | Bağlamına uygun kelimeler kullanılmalı (1) |
| | Üzerinde düşünülmeden belirlenmiş gibi görünmeleri (1) | Sayısı artırılmalı (1) |
| | Pedagojik olarak eksik olmaları (1) | Anahtar kelimelere hazırbulunuşluk olmalı (1) |
| | Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun olmaması (1) | |
| Kelimelerin sayı olarak yetersiz olması (5. sınıflar için) (1) | | |

Tablo 4 incelendiğinde Kurmançî ders kitaplarında yer alan anahtar kelimeler ile ilgili az sayıda olumlu görüşün yanında, birçok olumsuz görüşün dile getirildiği ve bazı önerilerde bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, *anahtar kelimelerin genel olarak anlaşılır ve 5. sınıf hariç diğer sınıflar için sayı olarak yeterli olduğunu* ifade etmişlerdir. Buna karşın anahtar kelimelerin *çoğunlukla soyut olduklarını ve seviyeye uygun olmadıklarını, günlük hayatta kullanılmayan ve belli kelimelerden oluştuğunu, anahtar kelimelerle metinlerin kısmen uyumsuz olduklarını, kelimelerin üzerinde düşünülmeden belirlenmiş gibi göründüklerini, pedagojik olarak eksik olduklarını, özellikle 5. sınıflar için anahtar kelimelerin yetersiz kaldığını*, bu nedenle öğrencilerin bu kelimeleri daha önce bilmediklerinden dolayı *hazırbulunuşluklarının olmadığını* belirtmişlerdir.

Bunlardan yola çıkarak öğretmenler *anahtar kelimelerin daha basit ve günlük hayatta kullanılan kelimelerden seçilmesi, bağlamına uygun kelimelerin kullanılması, sayılarının artırılması ve anlaşılır kelimelerin kullanılması gerektiğini* vurgulamışlardır.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Metinler ile verilen kelimeler, atasözleri ve deyimler çok da uyumlu değiller. Üzerine çok da düşünülmemiş gibi. Pedagojik olarak çok eksikler. Hangi yaş grubuna hitap ettiği konusu es geçilmiş gibi. Çocuklar için daha eğlenceli etkinlikler olmalıydı. Yetişkinler için yapılmış hissi veriyor.” (K2)

“Kürtçe’de eş anlamlı kelimeler çok olmasına rağmen belli kelimeler kullanılmaktadır. Sürekli aynı kelimeler kullanılacağına eşanlamlı kelimelere yer verilmeli.” (K6)

Tablo 5. Öğretmenlerin Kurmancî Ders Kitaplarında Yer Alan Üniteye Hazırlık Soruları (Amadehîya Ünîteyê) ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|---|---|--|
| Öğrenci seviyesine uygunluğunun orta düzeyde olması (1) | Sayıca az olmaları (2) | Daha motive edici, heyecan uyandırıcı, konuşmayı teşvik edici sorular olmalı (4) |
| | Soruların çeşitliliğinin yetersiz olması (2) | Basit, yalın sorular olmalı (1) |
| | Bilgi hatırlatma odaklı olmaları ve analitik düşünmeyi teşvik eden soruların eksik olması (2) | Soru sayısı daha fazla olmalı (1) |
| | Temel düzeyde (günlük yaşam, basit diyaloglar) olmaları (1) | Sorular ünitenin genelini kapsamalı (1) |
| | Ailelerin ilgisizliğinden dolayı soruların gereğince yanıtlanamaması (1) | |

Tablo 5’e bakıldığında Kurmancî ders kitabında yer alan üniteye hazırlık soruları ile ilgili sadece bir olumlu görüşün (*öğrenci seviyesine uygunluğunun orta düzeyde olduğu*) olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşlere bakıldığında ise *sayıca az, çeşitliliğinin yetersiz olduğu, bilgi hatırlatma odaklı olup analitik düşünmeyi teşvik eden soruların eksik ve temel düzeyde olduğu* ifade edilerek *ailelerin ilgisizliğinden dolayı soruların gereğince yanıtlanamadığı* belirtilmiştir.

Üniteye hazırlık soruları ile ilgili olarak öğretmenler *daha motive edici, heyecan uyandırıcı, konuşmayı teşvik edici ve basit, yalın soruların sorulması, soruların sayısının daha fazla olması ve ünitenin genelini kapsaması gerektiğini* önermişlerdir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Öğrencinin günlük hayatıyla bağlanabileceği türden, basit yalın, heyecan uyandırıcı hazırlık soruları çok daha yerinde olurdu.” (K5)

“Hazırlık soruları sınırlı sayıda ve öğrencinin üniteye zihinsel olarak hazırlanmasını sağlayacak çeşitlilikte değil. Daha açık uçlu, merak uyandıran ve konuşmaya teşvik eden sorular olmalı.” (K7)

Tablo 6. Öğretmenlerin Kurmançî Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|---|---|--|
| Dil ve üslup açısından sade olmaları (2) İçeriklerinin günlük hayat temalı olması (1) Kültürel unsurlar içeriyor olmaları (1) | Öğrenci seviyesine uygun olmamaları ya da kısmen uygun olmaları (9) | Günlük yaşamdan ve motive edici metinler olmalı (2) |
| | İlgi çekicilik açısından eksik olmaları (2) | İçerikleri daha özenli olmalı (1) |
| | Metinlere hazırbulunuşluğun olmaması (2) | Dersin sınırlı saati dikkate alınarak hazırlanmalı (1) |
| | Çok uzun ve sıkıcı olmaları (2) | Seviyeye uygun olmalı (daha basit ve kısa) (1) |
| | Analitik derinlik açısından eksik olmaları (1) | Dikkat çekici etkinliklerle desteklenmeli (1) |
| | İçeriklerin tematik olarak dar olması (1) | Metinlere hazırbulunuşluk olmalı (1) |
| | Dil ve üslup açısından yetersiz olmaları (1) | |
| | Ders saatinin metinleri işlemek için yetersiz olması (1) | |
| Kitapların yeterli sayıda temin edilememesi (1) | | |

Tablo 6'ya bakıldığında Kurmançî ders kitabında yer alan metinlerin *dil ve üslup açısından sade, içeriklerinin günlük hayat temalı olduğu ve kültürel unsurlar içerdikleri* şeklinde olumlu yönlerden değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenler söz konusu metinlerin *öğrenci seviyesine uygun olmadıklarına ya da kısmen uygun olduklarına* sıklıkla vurgu yaparken *ilgi çekicilik ve analitik derinlik açısından eksik, içeriklerin tematik olarak dar, çok uzun-sıkıcı ve dil-üslup açısından yetersiz olduklarına* da dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle de *metinlere hazırbulunuşluğun yetersiz olduğunu* ifade etmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda *derse ayrılan 2 saatlik zamanın da metinleri işlemek için yetersiz kaldığını ve zaman zaman kitapların yeterli sayıda temin edilemediğini* de dile getirmişlerdir.

Bu tür olumsuz yönlere karşı Kurmançî dersi öğretmenleri *metinlerin özellikle günlük yaşam konulu ve motive edici olmalarının, içeriklerinin daha özenli olmasının, dersin sınırlı saati dikkate alınarak seviyeye uygun (daha basit ve kısa) olarak hazırlanmasının ve dikkat çekici etkinliklerle desteklenmesinin önemli ve gerekli olduğunu* önermişlerdir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Metinler, dil ve üslup açısından sade ama yetersiz; içerik günlük hayat temalı ve kültürel unsurlar içeriyor, ancak çeşitlilik ve çekicilik sınırlı.” (K1)

“Öğrencilerin bu metinleri kolayca algılayacak ve anlayacak yeterli bir hazırbulunuşluğa sahip olmamalarından kaynaklanan bir uyumsuzluk var.” (K4)

Tablo 7. Öğretmenlerin Kurmancî Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|---|---|---|
| Tür çeşitliliğine dikkat edilerek hazırlanmış olması (2) | Metin türlerinin sınırlı olması (2) | |
| Ünitelerin ve konuların seviyeye uygun olması (1) | Metin türlerinin dağılımının dengesiz olması (hikâye edici metinlerin az, bilgilendirici metinlerin fazla olması) (1) | Daha çeşitli ve ilgi çekici türler eklenmelidir (2) |
| Dağılımın öğrenci seviyesine genel olarak uyuyor olması (1) | | |

Tablo 7’ye bakıldığında Kurmancî ders kitabında, *metinlerin, tür çeşitliliğine dikkat edilerek hazırlanmış olması, ünitelerin ve konuların seviyeye uygun olması, tür dağılımının öğrenci seviyesine genel olarak uyuyor olması* olumlu yönler olarak ifade edilmiştir. *Metin türlerinin sınırlı ve dağılımının dengesiz olması (hikâye edici metinlerin az, bilgilendirici metinlerin fazla olması)*, metin türleri konusunda dile getirilen en önemli olumsuzluklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler, *Kurmancî ders kitaplarına farklı çeşitlerden ilgi çekici türlerin eklenmesi gerektiğini* vurgulamışlardır.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Üniteler ve konular düzey için yeterli ama metinlerin akıcılığı, uzunluk-kısalığı uygun değil” (K3)

“Şiir, diyalog, günlük, haber, oyun metinleri gibi tür çeşitliliğine dikkat edilmiş ama metin içerikleri öğrencilerin bu dersle ilk kez karşılaştığı ve dersin haftada iki saat gibi çok az ve sınırlı olduğu gerçeğini göz ardı etmeden biraz daha özenle hazırlanmalı.” (K7)

Tablo 8. Öğretmenlerin Kurmançî Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlikler (Çalakî) ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|--------|---|--|
| | Yaş grubuna hitap etmemeleri (7) | |
| | Sıradan ve basit kalmaları, ilgi çekici olmamaları (3) | Kısa, eğlenceli ve çeşitli etkinliklerle nitelik artırılmalı (3) |
| | İçerik çeşitliliği açısından eksik olmaları (2) | |
| | Dil açıklamaları açısından eksik olmaları (2) | Daha basit bir dil kullanılmalı (1) |
| | Sayı açısından yetersiz olmaları (2) | |
| | Hazırbulunuşluğun olmaması (2) | Yeterli norm kadro olmalı (1) |
| | Öğretmen desteği (yetişememe) eksikliğinden dolayı sınıf içi uygulanabilirliklerinin sınırlı olması (1) | |
| | Materyal eksikliğinin olması nedeniyle sınıf içi uygulanabilirliğinin sınırlı olması (1) | |

Tablo 8 incelendiğinde ders kitabında yer alan etkinliklerin hiçbir olumlu yönünden bahsedilmediği görülmektedir. Olumsuz görüşlere bakıldığında ise *etkinliklerin yaş grubuna hitap etmemeleri* genel olarak bütün öğretmenlerin katıldığı bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların dışında *sıradan ve basit olmaları ve ilgi çekici olmamaları, içerik çeşitliliği ve dil açıklamaları açısından eksik, sayı açısından yetersiz, öğretmen desteği (yetişememe) ve materyal eksikliğinin olması nedeniyle sınıf içi uygulanabilirlikleri sınırlı olan etkinliklere ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluğunun olmadığı* da belirtilmiştir.

Bu tür olumsuzluklara karşı *kısa, eğlenceli ve çeşitli etkinliklerle niteliğin artırılması, basit bir dil kullanılması ve yeterli atamanın yapılması gerektiği* önerilmiştir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Etkinliklerin çeşitliliği artırılmalı daha basit bir dil kullanılmalı.” (K6)

“5. Sınıf ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmekle birlikte özellikle 7. sınıf ders kitabında bu uyumsuzluğun daha fazla olduğunu düşünüyorum. Bunun yine öğrencinin hazırbulunuşluğuyla alakalı olduğunu düşünmekteyim.” (K4)

Tablo 9. Öğretmenlerin Kurmancî Ders Kitaplarında Yer Alan Ünite Sonu Değerlendirme Soruları (Nirxandin) ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|--|---|--|
| Sayıca yeterli olmaları (3) Öğrenci seviyesine uygun olmaları (1) | Çeşitliliğin sınırlı olması (2) | Daha fazla ve seviyeye uygun sorular olmalı Yorumlamaya, düşünmeye sevk eden, öğrencinin öğrendiği kelimeleri kullanarak üretim yapabileceği sorular olmalı (1) |
| | Bazen düzeye uygun olmamaları (2) | |
| | Metin içi bilgiye ve ezbere dayalı olmaları (2) | |
| | Temel bilgi ölçmeye odaklı olmaları (1) | |
| | Sayıca yetersiz olmaları (1) | |
| | Nitelik olarak zayıf olmaları (1) | |
| | Analitik düşünmeyi teşvik eden soruların eksik olması (1) | |
| Sözcük dağarcığının yetersiz olması (1) | | |
| Bütün kitaplarda formatın aynı olması (1) | | |

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin ders kitabında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının *sayıca yeterli ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu* vurguladıkları görülmektedir. Buna karşın *soru çeşitliliğinin sınırlı olması, soruların düzeye uygun olmamaları; metin içi bilgiye ve ezbere dayalı, temel bilgi ölçmeye odaklı, sayıca yetersiz ve nitelik olarak zayıf olmaları; analitik düşünmeyi teşvik eden soruların eksik olması, sorularda sözcük dağarcığının yetersiz olması ve her sınıf seviyesindeki kitaplarda bu bölümün aynı formatta hazırlanmış olması* olumsuz yönler olarak ifade edilmiştir.

Bu konuda öneride bulunan öğretmenlerden bazıları *soru sayısının artırılması gerektiğini dile getirerek seviyeye uygun, yorumlamaya, düşünmeye sevk eden, öğrencinin öğrendiği kelimeleri kullanarak üretim yapabileceği soruların sorulmasını* önermişlerdir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Sayıca yeterli ama bazen düzeyleri uyumlu değil.” (K2)

“Her sınıf seviyesindeki ders kitabındaki her ünitenin sonundaki ünite değerlendirme bölümleri şekil itibarıyla tıpatıp aynı. Bunun yanında değerlendirme sorularının net cevaplarının ünite içinde olması öğrencileri genel olarak ezbere yönelten, düşünmekten yoksun bırakan unsurlar. Sayıca yeterli ve öğrenci seviyesine uygun sayılabilir ancak dersin durumu dikkate alındığında nitelik olarak zayıf.” (K5)

Tablo 10. Öğretmenlerin Kurmancî Ders Kitaplarında Yer Alan Görseller ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|--|---|--|
| Somut temalarla (doğa, aile) yaş seviyesine uygun olmaları 2 | Metinlerle kısmen uyumlu olmaları (uyum kısmen ya da zayıf) (4) | |
| | İlgi çekiciliklerinin sınırlı olması (3) | |
| | Seviyeye uygun olmaması (3) | |
| | Doğa manzaralarının eksik ve çeşitliliğinin düşük olması (1) | Görseller konuyla daha doğrudan ilişkili ve ilgi çekici olmalı (2) |
| | Pedagojik olarak eksik olmaları (1) | |
| | Görsel sayısının az olması (1) | Gerçek görseller (hayattan) kullanılmalı (1) |
| | Gerçek hayattan görsellerin pek kullanılmaması (1) | |
| | Kürt kültürüne dair öğeleri pek barındırmamaları | |
| Soyut kavramların az olması (1) | | |
| Bilişsel kapasiteye uygunluğun orta düzeyde olması (1) | | |

Tablo 10'a göre Kurmancî ders kitabında yer alan görsellere ve görsel-metin ilişkisine bakıldığında, öğretmenlerin, *doğa ve aile gibi somut temaları işlediklerini ve yaş seviyesine uygun olduklarını* ifade ettikleri görülmektedir. Ancak görsellerin *metinle uyumlarının kısmen ya da zayıf, ilgi çekiciliklerinin sınırlı, pedagojik olarak eksik, sayılarının ve soyut olanlarının az, bilişsel kapasiteye uygunluklarının orta düzeyde, doğa manzaraları açısından eksik ve çeşitlilik yönünden az oldukları; seviyeye uygun olmadıkları, Kürt kültürüne dair öğeleri pek barındırmadıkları ve gerçek hayattan örnekleri pek içermedikleri* de olumsuz yönler olarak ifade edilmiştir.

Bütün bunlardan hareketle *konuyla daha doğrudan ilişkili, ilgi çekici ve yaşamdan alınmış gerçek görsellerin kullanılması* önerilmiştir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Görseller, metinle kısmen uyumlu ve somut temalarla (doğa, aile) yaş seviyesine uygun, ancak soyut kavramlar az. İlgi çekicilik sınırlı; doğa manzaraları ve çeşitliliği düşük, bilişsel kapasiteye uygunluk orta düzeyde.” (K1)

“Bazı görseller soyut, yaş düzeyine uygun değil ve metinle doğrudan bir bağı yok. Görsellerin konuyla daha doğrudan ilişkili ve ilgi çekici olması gerekir.” (K7)

3. Kurmancî Dersinin Olanakları (İmkânları) ile İlgili Görüşler

Kurmancî dersi öğretmenlerine dersin olanakları (öğretmen sayısı ve ders süresinin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı, görsel, işitsel ve yazılı materyallerin yeterli olup olmadığı, bilgi teknolojilerinden yeterince yararlanılıp yararlanılmadığı ve derisi eğlenceli hale getirmek için nelerin yapıp-yapılmadığı ve yapılabileceği) ile ilgili 4 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde (Tablo 12) kategorileştirilmiştir:

Tablo 11. Öğretmenlerin Kurmancî Dersinin Olanakları (İmkânları) ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|--|---|---|
| | Sınırlı imkânlar, standart ve kaliteli ders materyalleri ile içerik eksikliği veya içeriklerin bağlamdan kopuk olması (sadece ders kitapları, sınıftaki akıllı tahtalar ve birkaç el dokümanı ile sınırlı kalma) (17) | Zaman yetersizliği, derse ayrılan süre en az 4 saat olmalı (3) |
| Kaynakların genel olarak yeterli ve erişilebilir olması 2 | Ders süresinin oldukça yetersiz olması (konuları yetiştirememe kaygısı ve sadece temel becerilerden bazılarında ilerleme sağlama) (15) | Kadro planlaması yapıp daha çok atama olmalı (2) |
| Hikâye anlatımı, stran, çirok okuma, koro halinde Kürtçe şarkılar, drama, oyunlar, yarışmalar ve dijital araçları kullanma (4) | Kurmancî dersi öğretmen sayısı son derece yetersiz (11) | Sınıf içi etkileşimle basit diyaloglar ve kelime dağarcığı güçlendirilmeli (1) |
| Öğrencilerin kendilerini ailelerinde konuştuğu dilde ifade etmelerini sağlamaya çalışma (1) | Öğretmenlerin imkânlarıyla elde ettikleriyle sınırlı kalması (materyal yetersizliği) (7) | Dilde standartlaşma eksikliği nedeniyle başlangıç seviyesinde rehberlik yapılmalı (1) |
| Akıllı tahtadan yararlanma (1) | Dersin birçok yerde (özellikle kırsal bölgelerde) açılmaması (seçecek öğrenci çok olmasına rağmen) (5) | Materyaller EBA ve MEBİ gibi bilişim ağlarına yüklenmeli (1) |
| | Kurmancîye özgü dijital içerik üretiminin yetersiz olması (EBA ve MEBİ’de bulunmuyor) (4) | |
| | Özellikle kırsal bölgelerde ders için uygun ortamların eksik olması (1) | |
| | Bazı bölgelerde dilin öğretilmesine yönelik direnç olması (1) | |
| | Öğretmen yetiştirme çalışmalarının yetersiz olması (1) | |
| | Standart dil sorunundan dolayı rehberlik gerektiren içeriklerin olması (1) | |
| | Derslerin eğlenceli hale getirilememesi (1) | |

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin olanaklar ile ilgili az sayıda olumlu yön dile getirdikleri ancak buna karşın birçok eksiklikten bahsettikleri görülmektedir. Buna göre *görsel, işitsel ve yazılı materyallerin yeterliliği ve erişilebilir olduğunu* dile getiren öğretmenler *hikâye anlatarak, stran ve çirok okuyarak, koro halinde Kürtçe şarkılar söyleyerek, drama yaptırarak, oyunlar oynatarak, yarışmalar düzenleyerek ve dijital araçları kullanarak (örneğin akıllı tahtayı kullanarak)* derslerini işlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen da *öğrencilerin kendilerini ailelerinde konuştuğu dilde ifade etmelerini sağlamaya çalıştığını* belirtmiştir. Öğretmenlerin bu çabalarının içerik ve materyal eksikliğinden kaynaklanan boşluğu kendi çabalarıyla doldurma uğraşının bir sonucu olduğu görülmektedir.

Olanaklarla ilgili görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde olumsuz kategoride yer alan birçok eksiğin dile getirildiği görülmektedir. Buna göre *ders süresinin son derece yetersiz olduğunu, bu nedenle konuları yetiştirememeye kaygısının yaşandığı ve sadece temel becerilerden bazılarında ilerleme sağlandığını* çok sıklıkla vurgulayan öğretmenler, *standart ve kaliteli ders materyalleri ile içerik eksikliğinin veya içeriklerin bazen bağlamdan kopuk olmasının da çok fazla olduğunu, Kurmancîye özgü dijital içerik üretiminin son derece yetersiz (EBA ve MEBİ’de hiç yer almadığını) olduğunu, ellerindeki materyallerin sadece ders kitapları, sınıftaki akıllı tahtalar ve birkaç el dokümanı ile sınırlı kaldığını, bu nedenle de materyal konusunda kendi imkânlarıyla elde ettikleriyle yetinmek zorunda kaldıklarını* dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca *Kurmancî dersi öğretmen sayısının son derece yetersiz, seçecek öğrenci sayısı çok olmasına rağmen dersin birçok yerde (özellikle kırsal bölgelerde) açılmamasının sebebinin de bu olduğunu* birçok yerde dile getirmişlerdir. Bunların dışında *derse ayrılan sürenin kısıtlı olması nedeniyle derslerin eğlenceli hale getirilerek işlenmediği, özellikle kırsal bölgelerde ders için uygun ortamın eksik olduğu, bazı bölgelerde dilin öğretilmesine yönelik direnç olduğu ve standart dil sorunundan dolayı içeriklerin rehberlik gerektirdiği* de ifade edilmiştir.

Öğretmenler bütün bu olumsuzluklara karşı *derse ayrılan sürenin artırılması (en az 4 saat olması), kadro planlaması yapıp daha çok atamanın olması, materyal ihtiyacının giderilerek gerekli içeriklerin EBA, MEBİ gibi bilişim ağlarına yüklenmesi gerektiğini* özellikle önermişlerdir. *Dilde standartlaşma eksikliği nedeniyle başlangıç seviyesinde rehberlik yapılmasının ihtiyaç olduğunu da vurgulayan öğretmenler sınıf içi etkileşimle basit diyalogların yapılabileceğini ve kelime dağarcığının güçlendirilebileceğini belirterek bu yönde çalışmaların yapılabileceğini* dile getirmişlerdir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Derslerde bazen stran, çirok okuyup dinletmeye çalışıyorum ama temel sorun olan “zaman” maalesef buna da mücadele etmiyor.” (K3)

“Her sınıf düzeyi için ayrılan süre bu dört dil becerisinin dengeli ve yeterli bir düzeyde geliştirilmesi açısından sınırlı kalmaktadır.” (K8)

4. Yöneticilerin ve Diğer Paydaşların Kurmancî Dersine ve Öğretmenlerine Yaklaşımları ile İlgili Görüşler

Öğretmenlere, yöneticilerin ve diğer paydaşların Kurmancî dersine ve öğretmenlerine yaklaşımları (okul yönetimi ve diğer paydaşların kendilerine ve derse yaklaşımlarının nasıl bir eğilim gösterdiği, Millî Eğitim müdürlükleri nezdinde bu dersle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıkları, ders seçimi döneminde, okul idarecilerinin ya da Millî Eğitim müdürlüklerindeki yöneticilerin, Kurmancî dersini seçme/seçmeme konusunda velileri yönlendirip yönlendirmediği) ile ilgili 3 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde (Tablo 13) kategorileştirilmiştir:

Tablo 12. Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Diğer Paydaşların Kurmancî Dersine ve Öğretmenlerine Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|---|---|---|
| | Uygulamada sıklıkla engelleyici, bürokratik bir yaklaşımın hâkim olması (4) | |
| | Yöneticilerin yönlendirmelerde bulunmaları (4) | |
| Görev yaptığım şehirde yaklaşımların iyi ya da çok iyi olması (7) | Zorluk çıkaran ya da isteksiz olan idarecilerin olması (2) | |
| Dersin ilgi çekici olması (1) | Negatif ya da pozitif bir yaklaşımlarının olmaması (nötr) (2) | |
| Millî Eğitim müdürlükleri nezdinde bir sorun olmaması (kişiye göre) | Bu dersin hemen kaldırılmasını isteyen ya da gereksiz gören öğretmenlerin olması (2) | |
| Olumlu ya da olumsuz bir durumla karşılaşılması (1) | İkinci sınıf ve idare edilmesi gereken ders / idare edilmesi gereken öğretmen olarak görülmesi (1) | |
| Bu konuda bir zorluk yaşamama (1) | Öğrencilerin bakışını etkilemesi (bu durumun) (1) | Millî Eğitim müdürlükleri nezdinde Kurmancî öğretmenlerine destek sunulmalı (1) |
| Talep olması durumunda çoğunlukla yardımcı olma (1) | Siyasi eğilimlerden çekindiklerinden seçmeli Kurmancî derslerini açmakta sınırlı davranmaları (1) | Seçmeli olmaktan çıkarılmalı (direkt söylenmemiş) (1) |
| | Sahada yaşananlardan haberlerinin olmaması (1) | |
| | Olumlu konuşup destek sunmaması (1) | |
| | Dersin seçilmesine yönelik bir politika belirlememe ya da bilgilendirmenin olmaması (1) | |
| | "Varsa idare et ama olmasa da olur" anlayışına sahip olunması (1) | |
| | Dağıtılan formlarda Kurmancînin net olarak belirtilmemesi (1) | |
| | Kurmancî dersinin seçmeli ders listesinden çıkarılması veya adının açık bir şekilde yazılmaması (1) | |
| | Siyasi durumlardan dolayı okul idaresinin bütün seçmeli derslerin öğrenci sayısını eşit tutmaya çalışması (1) | |

Okul idaresinin kilit rolde olması (1)

Millî Eğitim müdürlüklerinden en az bir dini dersin seçilmesi yönünde talimatının gelmesi (1)

Öğretmen olmamasından dolayı taleplerin geri çevrilmesi (1)

Tablo 12'ye bakıldığında, *dersin ilgi çekici olduğu, okul yönetimi ve diğer paydaşların Kurmancî dersine ve öğretmenlerine yaklaşımlarının iyi ya da çok iyi olduğu, bu konuda bir zorluk yaşanmadığı, talep olması durumunda çoğunlukla yardımcı olduğu* vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler diğer taraftan uygulamada sıklıkla engelleyici, bürokratik bir yaklaşımın hâkim olduğunu, yöneticilerin yönlendirmelerde bulduklarını, bir kısmının zorluk çıkardığını ya da isteksiz davrandığını, dersin ikinci sınıf ders olarak görüldüğünü, derse ve öğretmenine “idare edilmesi gerekenler” olarak bakıldığını, zaman zaman “biz olmazsak ders kapanır, norm fazlası olur, gidersin” şeklinde tehditlere maruz kaldıklarını belirterek diğer branş öğretmenlerinin de bir kısmının bu dersi gereksiz gördüğünü ve kaldırılmasını istediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bütün bunların öğrencilerin derse bakışını etkilediğini vurgulamışlardır.

Öğretmenler Millî Eğitim müdürlükleri nezdinde genellikle bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmekle birlikte söz konusu yöneticilerin siyasi eğilimlerden çekindiklerinden seçmeli Kurmancî dersini açmaktan kaçındıklarını, sınırlı sayıdaki okulda açtıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda yöneticilerin sahada yaşananlardan haberdar olmadığını, olumlu konuşmalarına karşın destek sunmadıklarını, dersin seçilmesine yönelik bir politika belirlemediklerini ya da bilgilendirme yapmadıklarını, “varsa idare et ama olmasa da olur” anlayışıyla hareket ettiklerini dile getirerek dağıtılan formlarda Kurmancînin net olarak belirtilmediğini, Kurmancî dersinin seçmeli ders listesinden çıkarıldığını veya adının açık bir şekilde yazılmadığını ifade etmişlerdir.

Velilerin yönlendirilmesi konusunda ise olumlu ya da olumsuz bir durumla karşılaşmadığını dile getiren öğretmenler (1), bunun yanı sıra Millî Eğitim müdürlüklerinden en az bir dini dersin seçilmesi talimatının geldiği, okul idaresinin kilit rolde olduğu ve siyasi durumlardan dolayı bütün seçmeli derslerin öğrenci sayısının eşit tutulmaya çalışıldığı, öğretmen olmamasından dolayı dersi seçme taleplerinin geri çevrildiği gibi olumsuz yönlerden bahsetmişlerdir.

Öğretmenler bütün bu olumsuzlukların etkisinin yüksek olduğunu belirterek Millî Eğitim müdürlükleri nezdinde Kurmancî öğretmenlerine destek sunulması gerektiğini, bu dersin seçmeli ders olmaktan çıkarılması gerektiğini önermişlerdir. Dersin zorunlu dersler kategorisine alınması durumunda yönetici ve paydaşların tutumunda da önemli değişikliklerin olabileceği öngörülmektedir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Millî Eğitim Müdürlüklerinden genel olarak gelen talimat her sınıf düzeyinde din ile alakalı en azından bir dersin seçilmesi oluyor. Başka okullarda öğretmen yokluğu nedeniyle taleplerin geri çevrildiği, Kurmancî dersinin seçmeli ders listesinden çıkarıldığı veya adının açık bir şekilde yazılmadığı durumlar ise hepimizin malumu.” (K5)

“Ders seçimi döneminde yeterince destek alamıyoruz. Özellikle öğrencilere dağıtılan formlarda Kürtçe dersi net olarak belirtilmiyor.” (K6)

5. Öğrencilerin Kurmancî Dersine ve Öğretmenlerine Yaklaşımları ile İlgili Görüşler

Öğretmenlere, öğrencilerin Kurmancî dersine ve öğretmenlerine yaklaşımları (öğrencilerle ilgili herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları, öğrencilerin bu ders için hazırbulunuşlukları ve ilgilerinin ne düzeyde olduğu, ana dili Kurmancî olmayan öğrencilerden de bu dersi seçen olup olmadığı, öğrenciler ders dışı saatlerde Kurmancî dersine ilgili herhangi bir çalışma yapıp yapmadıkları) ile ilgili 4 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler aşağıdaki şekilde (Tablo 14) kategorileştirilmiştir:

Tablo 13. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kurmançî Dersine ve Öğretmenlerine Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|--|--|--|
| Öğretmenlerin derslerini özenerek ve eğlenceli işlemesi, uygun içeriklerin olumlu intibah uyandırması (2) | Herhangi bir çalışmanın yapılmaması ya da çok az yapılıyor olması (6) | |
| Görsel, işitsel ve etkileşimli içerikler ile zenginleştirmelerin yapılması (2) | Gereksiz-önemsiz görülmesi (bazı öğrenciler) (sınavdan dolayı) (5) | |
| Motive edici ödüller verilmesi (2) | Ana dili Kürtçe olmayanların seçmemesi (5) | |
| Proje ödevleri, derse katılmaya ikna, yakın takip, oyunlaştırma, grup çalışmaları ve yaratıcı yazma vb. etkinlikler yaparak öğrencilerin ilgilerinin artırılmaya çalışılması (2) | Hazırbulunuşluğun olmaması ya da düşük olması (3) | Kelime oyunları, bulmacalarla öğrenmeyi eğlenceli hale getirilmeli (1) |
| Ailelerin Kurmançî bilmediklerinden, karşılaştıkları engellerle çocuklarının karşılaşmasını istememeleri ya da kolay ders algısı nedeniyle seçilmesi (2) | Önemsenmemesi (ne gerek var, ben öğrenmek istemiyorum, gelecekte işe yaramaz, zaten biliyorum, ailem de istemiyor) (2) | Kurmançî kültürüne ait hikâyeler, atasözleri ve diğer kültürel unsurları derslerle bağdaştırılmalı (1) |
| Dersin başında tekrar ve hatırlatmalarda bulunulması (1) | Utanma ve konuşmak istememe (1) | İlgi alanlarına uygun basit projeler veya görevler verilmeli (1) |
| Ana dili Arapça olanların seçmesi (1-2 kişi) | Zorlanma, ilginin düşmesi (1) | Özgüveni artırma çalışmaları yapılmalı (1) |
| Öğrencilerin müzik ve ailelerinden masal dinlemeleri (2) | İlgi ve istekleri zayıf olması (1) | Karmaşık konular bölünerek işlenmeli (1) |
| Öğrencilerin dersi sevmeleri (1) | Ders süresinin az olması (1) | Farkındalık oluşturulmalı (öğrenmeleri halinde insanlara daha faydalı olacaklarını anlatarak) (1) |
| Kendi olanaklarıyla kitap dağıtılması (1) | Sınıfların kalabalık olması (1) | |
| Öğrencilerle çeşitli etkinliklerin yapılması (sokak röportajı, yemek videosu çekme, drama etkinlikleri yaptırma, müzik dinletme vb.) (1) | Dil bilme konusunda yüksek düzeyde seviye farkının olması (1) | |
| | Ders seçimlerini genellikle ailelerin yapması (1) | |
| | Arkadaş etkisi ya da kolay ders algısıyla dersin seçilmesi (1) | |
| | Yeterli motivasyona sahip olmama (seçmeli ders olması nedeniyle) (1) | |

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin *genel olarak bu dersi sevdikleri, öğretmenin gerekli zeni göstermesi, dersi eğlenceli bir şekilde işlemesi ve uygun içeriklerin*

de olması durumunda derse yönelik olumlu intibanın oluştuğu görülmektedir. Ancak dersin seçmeli olmasından, merkezi sınavda sorumlu tutulan dersler arasında yer almamasından dolayı ve “zaten biliyorum, ne gerek var, gelecekte işe yaramaz, ailem de istemiyor” şeklindeki gerekçelerle dersin istenmediği, gereksiz-önemsiz görüldüğü belirtilmiştir. Ayrıca dersi seçen öğrencilerden bazılarının zorlandıkları, ilgilerinin düştüğü ya da utandıkları ve konuşmak istemedikleri dile getirilen olumsuzluklar arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin derse hazırbulunuşluklarına bakıldığında, hazırbulunuşluğun genel olarak olmadığı ya da düşük olduğu, özellikle ailelerin çocuklarıyla Kurmancî konuşmalarından dolayı ilgi ve isteklerinin zayıf olduğu, öğrencilerin motivasyonunun düşük kaldığı (dersin seçmeli olması nedeniyle) ifade edilerek ders saatinin azlığının, sınıfların kalabalık olmasının ve dil bilme konusunda sınıf içinde yüksek düzeyde seviye farkının olmasının da bu konuda ilerleme sağlamayı zorlaştırdığı vurgulanmıştır. Bütün bunlara rağmen öğretmenler görsel, işitsel ve etkileşimli içeriklerle dersi zenginleştirme çalışmaları yaparak; dersin başında tekrar ve hatırlatmalarda bulunarak; proje ödevleri vererek, derse katılmaya ikna etmeye çalışarak, oyunlaştırma, grup çalışmaları ve yaratıcı yazma etkinlikleri yaparak, yakından takip ederek ve motive edici ödüller vererek öğrencilerin ilgilerini artırmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu, ana dili Kurmancî olmayanlardan bu dersi seçen öğrencinin olmadığını dile getirirken bazı öğretmenler nadiren böyle bir durumla karşılaştıklarını ve söz konusu öğrencilerin genellikle Arapça ana diline sahip olduklarını belirtmişlerdir. Seçme sebebi olarak da genel olarak arkadaş etkisi ya da kolay ders algısının bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ailesi Kurmancî bilmeyenlerin bölgede karşılaştıkları zorluklarla çocuklarının karşılaşmasını istememeleri de dile getirilen sebepler arsasında (1) görülmektedir. Ancak bu öğrencilerin derste zorlanmalarıyla birlikte ilgilerinin de düştüğü belirtilmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin ders dışı saatlerde Kurmancî dil becerilerini geliştirmek için müzik dinleme, ailelerinden masal dinleme gibi faaliyetlerin dışında genellikle herhangi bir çalışma yapmadıklarını belirterek kendi olanaklarıyla kitap dağıtarak, öğrencilerle sokak röportajı, yemek videosu çekme, drama etkinlikleri yaptırma, müzik dinletme şeklinde çeşitli etkinlikler yaparak bu açığı gidermeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenler bu konuda öğrencilere yönelik olarak kelime oyunları, sınıfta karmaşık konuları bölerek işleme ve bulmacalarla öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, Kurmancî kültürüne ait hikâyeler, atasözleri ve diğer kültürel unsurları derslerle bağdaştırma, ilgi alanlarına uygun basit projeler veya görevler verme, özgüveni artırma çalışmaları yapma, farkındalık oluşturma (öğrenmeleri halinde insanlara daha faydalı olacaklarını anlatma) gibi çalışmaların yapılmasının faydalı olacağını dile getirmişlerdir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Öğrenciler Kürtçeyi ve dersini çok sevmektedir.” (K4)

“Bazı öğrenciler Kurmancî dersini seçmeli bir ders olması nedeniyle gereksiz ve önemsiz bir ders olarak görmekte ve derse karşı yeterli motivasyonu göstermemektedir.” (K8)

6. Ailelerin/Velilerin Kurmancî Dersine ve Öğretmenlerine Yaklaşımları ile İlgili Görüşler

Öğretmenlere, ailelerin Kurmancî dersine ve öğretmenlerine yaklaşımları (ailelerle ilgili herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları, ailelerin, çocuklarının Kurmancîyi öğrenmelerine ve geliştirmelerine yönelik tutumlarının nasıl olduğu, destekleyip desteklemedikleri) ile ilgili 2 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplarından elde edilen veriler aşağıdaki şekilde (Tablo 15) kategorileştirilmiştir:

Tablo 14. Öğretmenlerin, Ailelerin/Velilerin Kurmancî Dersine ve Öğretmenlerine Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri

| Olumlu | Olumsuz | Öneriler |
|---|--|---|
| | Bildiklerinden dolayı, ideolojik, düşük not alma korkusu vb. nedenlerle olumsuz yaklaşımların olması (az sayıda) (7) | |
| | Bazı velilerin dersi “gereksiz” veya “gelecekte işine yaramaz” olarak görmesi (3) | |
| Aileler büyük çoğunlukla olumlu olması (5) | Ekstra bir çabanın olmaması (2) | |
| Çocuklarının Kurmancîyi öğrenmelerine ve geliştirmelerine yönelik tutumlarının iyi, büyük çoğunlukla olumlu ya da nötr olması (5) | Bazı ailelerin kullanılan dili bilmemesi, bu bizim Kürtçemiz değil diye garipsemesi (2) | Çocukken öğrenilmesi gerekliliği (uyarıda bulunma) (1) |
| Öğrenciyi desteklemeleri (1) | Konuşma dili ile yazı dili arasındaki, farktan bazen küçük sorunlara neden olabilmesi (1) | Dilin ile ilgili farkındalık oluşturulmalı (yazmamış ama yorumundan çıkardım) (1) |
| Ödevlerinde yardımcı olmaları (1) | İleride öğrenir düşüncesi (1) | |
| | Okuldan okula fark edebilir olması (1) | |
| | Çocuklarla konuşmama (1) | |
| | Ailenin standart dili bilmemesinin öğrencinin ev okul-arasında kopukluk yaşamasına neden olması (1) | |
| | Öğrencilerin motivasyonunun düşmesi (velilerin tutumundan) (1) | |

Tablo 14 incelendiğinde, ailelerin büyük çoğunlukla Kurmancî dersine ve öğretmenlerine olumlu yaklaştıkları, çocuklarının Kurmancîyi öğrenmelerine ve geliştirmelerine yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları, öğrencileri destekledikleri, ödevlerinde yardımcı olduklarını söyledikleri görülmektedir. Buna karşın az sayıda ailenin bu dili bildiklerini söyleyerek, ideolojik olarak bakarak, düşük not alma korkusu, gereksiz görme, gelecekte işe yaramayacağı düşüncesi, konuşma dili ile yazı dili arasındaki fark vb. nedenlerden dolayı derse ve öğretmenlere olumsuz yaklaştıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda, okuldan okula fark etmekle birlikte, bazı ailelerin standart dili bilmemesi, bu bizim Kürtçemiz değil diye garişemesi ve “ileride öğrenir” düşüncesi nedeniyle öğrencilere gerektiği ölçüde destek olmadıkları, bu tutumlarının da öğrencilerin motivasyonunun düşmesine sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin bazen standart dili bilmemesinin öğrencinin ev okul-arasında kopukluk yaşamasına neden olduğu da dile getirilmiştir.

Öğretmenler bu olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi için en önemli şeyin öğrencilerin ana dillerini çocuk yaşta öğrenmeleri olduğunu vurgulanmışlardır. Ayrıca ailelere dilin öneminden bahsedilmesi ve farkındalık oluşturma çalışmalarının yapılması bu olumsuzlukların birçoğunun giderilmesinde bir çözüm olacağı görülmektedir.

Öğretmenlere son soru olarak eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevapta ana dili Kurmancî olanların her alanda kendi ana dillerini öğrenmek için çaba sarf etmeleri gerektiğini vurgulayarak özellikle okuma-yazma becerilerinde eksikliğin yaşandığı ve bunun giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Genel olarak aileler Kurmancî derslerinin olmasından memnular. Fakat tek tük aileler biz zaten Kurmancîyi biliyoruz, başka seçmeli dersleri alsınlar diye bize geliyorlar.” (K1)

“Öğrencileri özellik öğrendiklerini aileleriyle dersi paylaşımlarını istiyorum. Çok sevenen, öğrencilerden öğrenen aileler de var. Bazı veliler ise “bu bizim Kürtçemiz değil” tarzı yaklaşımlarda bulunabiliyor. O da anadilde eğitim görmemekten kaynaklı.” (K3)

7. Öğretmenlerin Genel Değerlendirme ve Önerileri

Öğretmenler son soruda en çok önemsedikleri sorunları ve çözüm önerilerini tekrar etmişlerdir. Buna göre neredeyse bütün öğretmenlerin görüşme süresince sıklıkla dile getirdikleri Kurmancî dersi öğretmenlerinin atamasının son derece az, derse ayrılan haftada 2 saatlik sürenin oldukça yetersiz, dersin seçmeli olarak verilmesinin ciddiye alınmasında önemli derecede olumsuz etkisinin olduğu şeklindeki sorunları son soruda da dile getirmişlerdir. Söz konusu 3 başat soruna çözüm olarak da atama sayısının ihtiyacı karşılayacak şekilde artırılması, haftalık ders süresinin en az 4 saate çıkarılması ve dersin hem ortaokul hem lise de zorunlu dersler kategorisine alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenler ayrıca *öğretmen yetiştirme programları ve sertifikasyon süreçlerinin güçlendirilmesi gerektiğini, ders içeriklerinin bazen yetersiz veya kültürel bağlamdan kopuk olduğunu, Kurmancî için modern, erişilebilir eğitim materyallerinin ve içeriklerinin geliştirilmesi ve söz konusu içeriklerin EBA, MEBİ gibi platformlarda yer alması gerektiğini; yerel, kültüre uygun, güncel bir müfredatın hazırlanması gerektiğini; bazı bölgelerde dilin öğretilmesine karşı bir direnç olduğunu, çeşitli programlar hazırlanarak ve seminerler verilerek farkındalık oluşturulması gerektiğini; özellikle kırsal bölgelerde ders için uygun ortamların oldukça eksik olduğunu, bu ve şehir merkezlerindeki benzer okullara dil eğitimi için kaynak ve teknolojik destek sağlanması gerektiğini, ders kitaplarının bir bütün olarak revize edilmesi gerektiğini bunu yapacak komisyonların alanında uzman kişilerden oluşturulması ve saha verilerinden (özellikle öğretmenlerden) daha fazla yararlanılması gerektiğini* belirtmişlerdir.

Ayrıca MEB, il ve ilçe Millî Eğitim müdürlükleri ve okul yönetimlerinin *bu dersi de diğer ana dili dersleri gibi ciddiye almaları, özellikle ders seçimi sürecinde yerel birimlerin dersin tanıtımını gereğince yapmaları, talepleri dikkate almaları ve eksik kalınan noktalara hassasiyetle eğilerek bu eksiklikleri gidermeleri hususunda titiz olmaları gerektiği* de vurgulanmıştır.

Aşağıda, bu başlık altındaki sorulara cevap veren katılımcıların görüşlerinden örnek cümleler yer almaktadır:

“Kurmancî dersinin seçmeli ders kategorisinden çıkarılması ve ders kitaplarının bir bütün olarak revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Kitapları revize edecek komisyonun bu alanda yetkin kişilerden oluşması çok önemli. Materyal zenginliği ve bilgi teknolojilerinin kullanımının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması yerinde ve doğru adımlar olacaktır.” (K5)

“Ders kitaplarının sadeleştirilmesi, öğretim süresinin artırılması ve materyal çeşitliliği sağlanması en önemli gereksinim. Millî Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul idarelerinin bu dersi daha ciddiye almaları ve eksik kaldıkları noktalarda eksikliklerini gidermeleri hususunda daha ciddi, titiz ve hassas olmaları gerektiğini düşünüyorum. Ders seçimi sürecinde dersin tanıtımı yapılmalı ve talepler ciddiye alınmalı. Son olarak ders kitabı temin konusunda da daha dikkatli davranmalılar.” (K7)

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, çalışmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlarla literatürdeki benzer araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak tartışılmıştır. Çalışmadan çıkarılan nihai sonuca ve ortaya konulmuş önerilere ise ‘tartışma ve sonuç’tan hemen sonra yer verilmiştir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulara bakıldığında, Kurmancî dersinin seçmeli bir ders olması, öğretmenler tarafından en başta gelen yapısal bir sorun olarak görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, Kurmancî dersinin, öğrencilerin ana dillerini öğrenmeleri, kültürel aidiyetlerini geliştirmeleri ve kimlik bilinci oluştur-

maları için önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Derince'nin (2021) yaptığı ve Almanya ile Türkiye'deki seçmeli dil derslerinin konu alındığı çalışmaya göre Kürtçe seçmeli dil derslerinin Türkiye'de yarattığı birtakım kazanımların Almanya'daki durumla paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin okul sınırlarında Kürtçe konuştukları için ciddi fiziksel şiddet gördükleri bir zamandan, bu dersin seçmeli de olsa okutulmaya başlanmasıyla durumun biraz da olsa normaleştiği döneme gelmiş olmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Yazara göre hem öğrenciler hem de ebeveynler için çoğunlukla sözlü bir dil olarak kalan Kürtçenin, eğitim bağlamında yazılı bir dil olarak da kullanılmaya başlanması Kürtçenin geleceği açısından olumlu bir nokta olarak görülmelidir.

Araştırmacının ifade ettikleri bir gerçeğe parmak basmakla birlikte, bu çalışmanın sonuçlarına göre dersin seçmeli statüde olması, öğrencilerde "ikinci sınıf ders" algısına yol açmakta; velilerin ve okul yönetimlerinin yaklaşımını, dersin görünür-lüğünü ve sürdürülebilirliğini zayıflatmaktadır. Bunula birlikte uygulamada sıklıkla engelleyici, bürokratik bir yaklaşımın hâkim olması, zorluk çıkarıcı ya da isteksiz olan idarecilerin olması, "idare edilmesi gereken ders", "idare edilmesi gereken öğretmen" olarak görülmesi, bu dersin hemen kaldırılmasını isteyen ya da gereksiz gören öğretmenlerin olması vb. birçok sorunun olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dersin henüz bütüncül, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim politikasından uzak olduğu görülmektedir.

Dersin zorunlu ders olarak yapılandırılması öğretmenler tarafından en çok dile getirilen taleplerden biri olmuştur.

Ders kitapları, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından içerik, dil, gramer, ölçme-değerlendirme ve görsel tasarım açısından büyük oranda yetersiz görülmüştür. Kitapların seviyeye uygun olmaması, öğrencilerin anahtar kelimelere, metinlere hazırlanmış olduklarının yetersiz olması, metinlerin tür çeşitliklerinin sınırlı olması Kurmancî dil öğretimini zorlaştırmaktadır. Etkinliklerin yeterince nitelikli olmaması, görsellerin eğitsel açıdan yetersizliği ve öğrencilerin alışkın olduğu gerçek ortamlardan seçilememesi de dersin uygulanabilirliğini sınırlayan diğer faktörlerdendir. Görüşler, Kurmancî ders kitaplarının bütüncül bir yaklaşımla revize edilmesi gerektiği yönünde yoğunlaşmakta ve bu konuya güçlü bir vurgu yapmaktadır. Literatür incelendiğinde çeşitli çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. 8. sınıf Kurmancî ders kitabında yer alan kelimelerin seçiminde çocukların yaş, seviye ve kelime hazinelerinin göz önüne alınmadığı belirtilmiştir (Gökhan ve Bulut, 2024). Bilmez vd.ne (2022) göre öğretmenler Kurmancî ders kitaplarının yetersiz olduğunu vurgularken Kurt (2024) da 5. sınıf Kurmancî ders kitabındaki metinlerin ve etkinliklerin çeşitlilik açısından yetersiz olduğunu ve kitapta yer alanların da dağılımlarının dengeli olmadığını belirtmiştir. Geyik (2025) ise yaptığı çalışmada, Kürtçe öğretimi için hazırlanan kitap vb. materyallerin ağırlıklı olarak dilbilgisi-çeviri yöntemi ya da diğer geleneksel yöntemlere göre hazırlan-

dığını ifade etmiştir. Araştırmacı, iletişim becerilerini daha üst düzeyde kazandıran modern yöntemlerin, öğrencilerin bu becerileri daha etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağladığını belirtmiştir.

Ders kitaplarının seviyeye uygun olmaması konusu, bu konuda çalışma yapan ya da bu çalışmalarda öğretmen olarak yer alanlar tarafından sıklıkla dile getirilen bir konudur. Buradaki temel problem ilk defa 5. sınıf düzeyinde ve seçmeli bir ders olarak verilen Kurmancî dersi için hazırlanan kitapların, öğrencilerin son derece düşük hazırbulunuşluk düzeylerine dikkat edilmeden hazırlanmasıdır. Her ne kadar ortaokul seviyesinde olsalar da bu öğrencilerin Kürtçe dil dersleri açısından başlangıç seviyesinde oldukları unutulmamalıdır. Aydın (2025) da yaptığı çalışmada, okullarımızda Türkçe dersinin 1. sınıftan, İngilizce dersinin ise 2. sınıftan itibaren görüldüğünü ancak Kurmancî dersinin 5. sınıftan itibaren ve seçmeli olarak verildiğini belirterek üstelik süresinin sadece iki ders saatiyle sınırlı olduğunu; bu üç dil dersinin eğitim ve öğretim programlarının farklı amaç ve içeriklere sahip olması nedeniyle ders kitaplarının dili ve metin seviyelerinin de farklılıklara göre belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacı bu nedenle Kurmancî dersi kitaplarında kullanılan dilin, öğrencilerin 5. sınıfta ilk kez bu dersi görecekleri göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bundan hareketle dersin içeriği ile ders süresinin uyuşmadığı, ya ders içeriğinin oluşturulması sürecinde dersin kısıtlı süresine dikkat edilmesi ya da ders süresinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Çalışmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin materyal ve dijital içerik konusunda oldukça problem yaşadıkları, ancak buna rağmen dersleri zenginleştirmek için yoğun çaba sarf ettikleri görülmüştür. Öğretmenler tarafından hikâye anlatma, drama yaptırma, şarkılar söyletme ve çeşitli oyunlaştırma tekniklerinin kullanılması şeklinde etkinlikler yapılması dikkat çekmekle birlikte, bu çabaların büyük ölçüde bireysel gayrete dayandığı ve bununla sınırlı kaldığı görülmektedir. Ders süresinin sınırlı olması (iki saat), öğretmen sayısının yetersizliği, materyal eksikliği, dijital platformlarda (EBA, MEBİ) Kurmancî dersine ait içeriklerin bulunmaması dersin niteliğini doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Bunlar Kurmancî öğretiminin kurumsal düzeyde yeterli altyapıya sahip olmadığını ve bu konuda güçlü bir desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Kinay ve Karacan (2016) da yaptıkları çalışmada Kürtçe öğretmenlerinin sayısının yeterli düzeyde olmadığını ve bu derse giren öğretmenlerin birçoğunun farklı branşlardan oluştuğunu vurgulayarak öğretmen sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacıların ulaştıkları bu sonuç, bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Ayrıca literatüre bakıldığında bu konuya farklı açılardan bakan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Kurt ve Beltekin (2020) yaptıkları çalışmada, Kürtçe ile ilgili lisans ve yüksek lisans programlarında, müfredatın dil öğretim derslerinden yoksun olduğunu, bu nedenle de ilgili bölümlerden mezun olanların yeterli düzeyde bir

öğretmenlik niteliğine sahip olamadıklarını ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencilerine ders verecek öğretmenlerin yetiştirildiği lisans ve yüksek lisans programlarının müfredatında -buradan mezun olanların öğretmen olacakları da göz önüne alınarak- öğretmenlik formasyonuna yönelik derslerin yer almasının sağlanması ve Kürtçe öğretmen adaylarının bu yönlerini iyileştirmeye çalışmanın ne denli önemli olduğu bu çalışmanın bulgularında da ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada, öğretmenler, bazı okul yöneticilerinin ve bazı öğretmenlerin destekleyici bir tutum içinde olmalarına karşın bazılarının tutumlarının farklılaştığını belirtmişlerdir. Çeşitli şekillerde yönlendirmelerin yaşandığı, dersin açılması yönünde bürokratik engellerin ve isteksizliklerin olduğu belirtilmiştir. Ortaya çıkan bu sonucun da literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bilmez vd. (2022) de yaptıkları çalışmada öğretmen ders seçimleri konusunda en çok engel çıkarıcıların okul idarelerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Ayrıca dersin seçmeli olması nedeniyle seçilmesi sürecinde gerekli olan tanıtım faaliyetlerinin gereğince yapılmadığı, görünürlüğünü artırma yönünde çabaların olmadığı, bazı okullarda -özellikle kırsal kesimde- dersin açılması için gerekli koşulların sağlanmadığı, siyasi çekincelerden dolayı dersin önemsenmediği ve geri plana itildiği ifade edilmiştir. Bunlar Kurmancî dersinin önündeki sosyo-politik zorluklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar iyi niyetli yaklaşımlar olsa da güçlü bir yapısal destek olmadıkça Kurmancî öğretiminden gerekli ve yeterli verimin alınmasının mümkün olmadığını/olmayacağını ortaya koymaktadır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de öğrencilerin genel olarak dersi sevdikleri ancak dersin merkezi sınavlarda soru sorulan dersler arasında yer almamasının öğrencilerde dersin “gereksiz” veya “yararsız” olduğu algısına yol açtığı şeklindedir. Akın ve Araz (2014) çalışmalarında da öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle Kürtçe öğretimine olan ilgilerinin çok yüksek olduğunu, ana dil-kimlik algısı, Kürtçeyi daha iyi öğrenebilme isteği ve dile olan sevgi boyutunun ön plana çıktığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derse yönelik sevgilerinin olduğu yönündeki sonuçlar açısından iki çalışmanın örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin birçoğunun evlerinde Kurmancî konuşmalarının, ailelerin çoğunlukla bunun için bir çaba sarf etmemelerinin derse hazırbulunuşlukların düşük olmasına ve sınıf içi seviye farklarının ortaya çıkmasına neden olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve motivasyonlarını düşürmektedir. Çalışmanın bu sonucunun da literatürde karşımıza çıkan çalışmalarla desteklendiği söylenebilir. Nitekim Açar’ın (2019) yaptığı çalışmada ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında Kürtçe bilenlerin tutumları ile dil tercihleri arasında güçlü bir ilişki olduğunun ortaya çıktığı, Kürtçe bilenlerden dil tutumu yüksek olanların kendi anadillerine daha çok sahip çıktıklarının görüldüğü ifade edilmiştir. Buna karşın elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin ekstra çabalarının öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmada belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Çalışmanın bulguları, velilerin büyük bir kısmının Kurmancî dersine olumlu yaklaşımlarını göstermektedir. Ancak çeşitli ideolojik kaygılar, evde konuşulan kültürel dilin, okulda kullanılan “standart form”dan farklı olması ve velilerin bir kısmının buna yabancı olması, öğrencilerin geleceği için bir fayda sağlayamayacağı düşüncesi olumsuz tutuma sebep olmaktadır. Bu durumlar öğrencilerin motivasyonlarını da etkilemektedir. Bu sonuç, ailelerin dil farkındalığı konusunda bilgilendirilme ve dil edinimini destekleyici politikaların geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim Akın ve Araz’ın (2014) yaptıkları çalışmada da aileler, Kürtçe öğretimine ilgi gösterdiklerini ancak derslerin seçilmesi sürecinde kendilerine herhangi bir bilgilendirme yapılmadığını, kitle iletişim araçları veya öğrencinin getirdiği seçmeli ders formu aracılığıyla haberdar olduklarını beyan etmişlerdir. Pilatin (2016) de Kurmancî dersi seçiminin öğrencileri ve aileleri siyasal anlamda deşifre etme kaygısının, dersi seçenlerin beklenen oranın altında kalma sebebi olduğunu belirtmiştir. Karagöz’ün (2016) yaptığı çalışmaya bakıldığında velilerin yarısından fazlası genel olarak Kürtçe seçmeli dersinin en az zorunlu dersler kadar öğrencilerin gelişimleri açısından gerekli ve önemli olduğunu ve Kürtçe seçmeli ders uygulamasının çağdaş ve demokratik eğitimin bir zorunluluğu ve göstergesi olduğunu düşünmektedir. Velilerin yaklaşık olarak yarısı (% 49,05) ise seçmeli derslerde niteliğin artırılması ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmayla literatürde yapılan benzer çalışmaların sonuçlarının çeşitli açılardan benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler araştırma sürecinin sonunda temel sorunları tekrar vurgulamış ve çözüm önerileri olarak *atanacak öğretmen sayısının ve ders süresinin artırılması, dersin zorunlu dersler arasına alınması, materyal ve içerik eksikliklerinin (özellikle dijital içeriklerin) giderilmesi, müfredat ve ders kitaplarının revize edilmesi, kırsal kesimler başta olmak üzere fiziksel ortamların iyileştirilmesi, paydaşların tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi ve güçlendirilmesi için ders tanıtım çalışmalarının yapılması* gerektiğini vurgulamışlardır.

Kurmancî dersinin ve Kurmancî dil öğretiminin bireysel çabalara dayalı olmaktan çıkarılarak kurumsal bir politika çerçevesinde ele alınması ve sürdürülebilir bir eğitim modeli hâline getirilmesi gerektiği öğretmenlerin önerilerinin odak noktasını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak;

Bu çalışmada, Kurmancî dersinin sınıf içi uygulaması; veli, öğrenci yönetici ve diğer paydaşların derse ve dersin öğretmenlerine bakışı ile ilgili öğretmen görüşleri ve deneyimleri nitel bir bakış açısıyla incelenmiş ve dersin mevcut durumu çok boyutlu olarak ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler ve söz konusu verilerden hareketle ortaya çıkan bulgular bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, Kurmancî dersinin Türkiye’de ana dili öğretimi kapsamında karşılaştığı sorunların büyük ölçüde;

- **yapısal** (dersin seçmeli statüsü, düşük ders saati, yetersiz öğretmen sayısı vb.),

- **kurumsal** (yönetici tutumları, tanıtım eksikliği, siyasi çekinceler, sahiplenmeme),
- **pedagojik** (ders kitapları ile ilgili problemler, dijital içeriklerin olmaması ve materyal eksikliği, içeriklerin seviyeye uygun olmaması),
- **sosyo-kültürel** (evde dil kullanımının gittikçe azalması, aile tutumları) eksikliklerden ve politik kaygılardan kaynaklandığını ve bu unsurlarla şekillendiğini göstermektedir.

Buna göre dersin seçmeli statüde olması, materyal ve dijital içerik eksikliği, müfredatın güncel olmaması, öğretmen sayısının son derece yetersiz olması, yönetsel tutarsızlıklar sürecin verimliliğini sınırlayan temel engellerdir. Öğrencilerin ve velilerin potansiyel ilgilerinin olduğu göz önüne alındığında eksikliklerin giderilmesi, uygun koşulların sağlanması durumunda Kurmancî dersinin nitelikli bir ana dili öğretimine hizmet etmesi mümkün gözükmemektedir.

Bu çalışma, Kurmancî dersinin nitelikli bir şekilde yürütülmesi ve dil öğretiminin güçlendirilmesi için **bütüncül, kapsayıcı ve sürdürülebilir** bir eğitim politikasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Dilin kültürel ve toplumsal boyutu dikkate alındığında, Kurmancî öğretiminin güçlendirilmesi pedagojik bir iyileştirme getirmekle kalmayacak aynı zamanda toplumsal bir ihtiyacın giderilmesini de sağlayacaktır.

Extended Abstract

Language is the mirror of the mind, the interpreter of the heart, the identity of nations, the transmitter of culture, and the meaning of life. Having such a profound place in human life, language is undoubtedly also a great enigma.

Since the founding of the Republic, education in languages other than Turkish has been officially prohibited. Kurdish, the second most widely spoken mother tongue in Turkey after Turkish, is one of these languages. However, since 2012, it has been legally permitted to teach Kurdish (Kurmanji/Zazaki) as an elective course for two hours a week, only at the middle school level. Thus, for the first time, Kurdish language instruction has been included in the state's national education system. This is an important step, but it is clear that it alone is not sufficient for mother tongue education. Many shortcomings in the implementation process of the course have been expressed by stakeholders (teachers, students, and parents).

For a course to be implemented in a healthier and more effective way, academic studies are needed to reveal aspects such as how the course is implemented, the level of its outcomes, the problems encountered by the teachers conducting the course, the reasons why students or parents choose the course, and whether it is being conducted in line with those reasons. A review of the literature reveals that various studies have been conducted since 2012 regarding perceptions, limitations, problems, and proposed solutions related to the implementation of the Kurmancî course, which has been offered as an elective in middle schools (Akin and Araz, 2014; Karagöz, 2016; Karacan and Kinay, 2016; Kurt and Beltekin, 2020; Derince, 2021; Bilmez, Çağatay and Arslan, 2022; Leinonen, 2022; Kurt, 2024; Geyik, 2025; Gökhan and Bulut, 2025). However, upon reviewing the studies in question, no research was found that comprehensively examined and evaluated the implementation process of the Kurmancî lesson, based on teachers' opinions. This situation forms the starting point of this study.

The aim of this study is to identify the problems related to the implementation of the elective Kurdish (Kurmancî) course based on the opinions of teachers, and to propose solutions to address these problems. The study attempts to determine the types of problems encountered by Kurmancî course teachers, how they solve these problems, and what other solutions they offer.

The aim of this study is to identify the problems related to the implementation of the elective Kurdish (Kurmanji) course based on the opinions of teachers and to propose solutions to address these problems. The study attempts to determine what kinds of problems Kurmanji course teachers encounter, how they solve these problems, and what other solutions they offer.

In line with this general objective, the following questions were addressed:

What are the opinions of the teachers of the Kurdish (Kurmanji) course regar-

ding the method and importance of the course; the textbooks; the opportunities in the course implementation process; and the approaches of the administrators and other stakeholders, students, families/parents to the course and the teachers?

This study, designed in accordance with a qualitative research approach, was conducted as a case study. The study group consisted of 8 Kurmanji language teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB). The data collection tool used was the *Teacher Opinions Form Regarding the Implementation of Kurmanji Language Lessons*, developed by the researchers. The data were analyzed, evaluated, and interpreted using content analysis. The data obtained in the study are presented in tables in the findings section.

When the results of the study are evaluated as a whole, it is seen that the problems encountered by the Kurmanji course within the scope of mother tongue education in Turkey largely stem from structural, institutional, pedagogical, and socio-cultural deficiencies, as well as political concerns. Accordingly, the fact that the course is elective, the lack of materials and digital content, the outdated curriculum, the extremely insufficient number of teachers, and administrative inconsistencies are the main obstacles limiting the effectiveness of the process. Considering the potential interest of students and parents, it seems possible for the Kurmanji course to serve as a high-quality mother tongue education if these deficiencies are addressed and appropriate conditions are provided.

This study reveals the need for a holistic, inclusive, and sustainable educational policy to ensure the effective implementation of Kurmanji language instruction and to strengthen language teaching. Considering the cultural and social dimensions of the language, strengthening Kurmanji language instruction will not only bring about pedagogical improvement but also address a societal need.

The results obtained are discussed by comparing them with the results of similar studies in the literature. The study concludes with various recommendations for relevant institutions, organizations, individuals, administrators, and parents.

Kaynakça / References

- Açar, Z. (2019). *Tesîra helwestê li ser tercîha ziman di jiyana kurdîzanan de - (nimûneya Wanê)*. (Tez No: 610982) [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bingöl Üniversitesi.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, Z. (2025). Ji aliyê rastîya zarokan ve vekolandina metinên vegêranê yên di pirtûka dersa kurmancî ya pola 5an da. *BUYED – Bingöl Üniversitesi, Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 37-92.
- Akın, S. & Araz, S. (2014). *Kürtçe seçmeli dil eğitimi: Sorunlar ve öneriler*. Radikal. https://www.academia.edu/8422417/K%C3%BCrt%C3%A7e_se%C3%A7meli_dil_e%C4%9Fitimi_Sorunlar_ve_%C3%B6neriler
- Balçıklı, C. (2021). *50 soruda dil öğrenme*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bilmez, B., Çağatay, İ. & Arslan, S. (2022). *Öğretmenlerin, Aktivistlerin ve Medyanın Gözünden Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Dersi*. Kültürel ve Toplumsal Araştırmalar Derneği (KİTA).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Chomsky, A. N. (2021). *Doğa ve dil üzerine*. (A. B. Karadağ, Çev.). Sözcük Yayınları.
- Coşkun, S. (2014). Dil-düşünce ve dünya ilişkisi bakımından öznellik, bireysellik ve kimlik. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 23, 87-102.
- Crystal, D. (2010). *Dillerin katli: bir dilin ölümü bir milletin ölümüdür*. Çev. G Can-sız, İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Derince, Ş. (2021). Almanya ve Türkiye’de Kürtçe Seçmeli Dil Dersleri: Kısıtlılıklar, Kazanımlar, Karşılaştırmalar. B. Bilmez (Ed.), *Türkiye’de dil hakları ve dilsel çoğulluk* içinde (s. 129-142). İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye Kültürleri Araştırma Grubu.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Geyik, R. (2025). Pedagogical approaches in teaching Kurdish: the modern approaches vs traditional ones. *Anemon, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13(2) 688-717.
- Gökhan, B. & Bulut, K. (2024). Vekolînek li ser cureyên bêjeyan metinên di pirtûka dersa kurmancî ya pola heştam da. *Kurdiyat (10)*, 121-142

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.

Karacan, H. & Kinay, N. (2016). Öğretmenlerin Kürtçe öğretimine yönelik algılarının incelenmesi. *European Journal of Educational & Social Sciences*, 1(1), 24-33.

Karagöz, N. (2016). *Seçmeli Kürtçe dersine karşı veli tutumları* (Tez No: 480261) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.

Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yayıncılık.

Kurt, Ş. & Beltekin, N. (2020). Türkiye’de Kürtçe öğretmeni: yetiş(tir)me ve Kürtçe öğretim deneyimine ilişkin bir çözümleme. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 12-3(28), 819-839.

Kurt, Ş. (2024). Analîza metinên pirtûka kurdî (kurmancî) ya pola pêncem ji alfyê hînkirina şyanewerîya xwendinê ve. *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 16(01), 461-472.

Leinonen, A. (2022). Struggling against Language Shift: Kurdish Language Education in Turkey. *Kurdish Studies Archive*, 10(1), 26-51.

Leppert, R. (2023). *Sanatta anlamın görüntüsü*. Ayrıntı Yayınları.

May, S. (2006). Language policy and minority rights. T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy* içinde (s. 255-272). Blackwell.

MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kürtçe) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Basımevi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd Edition. Sage Sage Publications Ltd.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayınları.

Pilatin, U. (2016, 24-25 Haziran). Kürtçe seçmeli ders uygulaması [Bildiri sunumu]. Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu, Van.

Sarıkaya, B., & Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dil bilinç düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(ÖS), 40-52.

Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma yöntemi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 11-22). Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayıncılık.

- Tomasello, M. (2021). *İnsan iletişiminin kökenleri*. Metis Bilim.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uygur, R. (2011). *Dil ve benlik: öznellik üzerine denemeler*. Metis Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). Ana dili öğretiminin temel ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış (Türkçe ve Almanca ana dili öğretimi programları örneğinde). *Dil Dergisi*, 120, 5-21.

EK-1

KURMANCİ DERSİNİN UYGULANIŞI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ FORMU

Sayın Hocam,

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle seçmeli Kürtçe (Kurmancî) dersinin uygulanişı ile ilgili sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmada Kurmancî dersi öğretmenlerinin ne tür sorunlarla karşılaştıkları, sorunları nasıl çözdükleri ve daha farklı ne tür çözüm önerileri sundukları tespit edilmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi ancak sizin katkılarınızla mümkün olacaktır. Aşağıda, çalışmanın amacını gerçekleştirmek üzere hazırlanan sorular yer almaktadır. Kurmancî dersi ve uygulama süreciyle ilgili sorunların doğru tespit edilmesi ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi için söz konusu sorulara ayrıntılı bir şekilde ve içtenlikle cevap verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Vereceğiniz cevaplar, bilimsel amaçlar için kullanılacak, kesinlikle üçüncü kişiler/kurumlar ile paylaşılmayacaktır. Çalışmanın sonunda ortaya çıkacak **bilimsel sonuçlar, program hazırlayıcıları ve ders kitabı yazarları başta olmak üzere ilgili bütün kişi ve kurumlarla paylaşılacaktır.** Sonuçlarının resmî kurumlara sağlıklı bir şekilde iletilebilmesi için çalışma Türkçe dilinde yürütülmektedir. Sizden de cevaplarınızı Türkçe olarak yazmanız beklenmektedir.

Bu çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katkılarınız ve hassasiyetiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla...

Doç. Dr. Kenan Bulut
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Arş. Gör. Rozerin Aydın
Muş Alparslan Üniversitesi

Kurmancî Dersinin Verilme Şekli ve Önemi/Rolü ile İlgili Görüşleriniz

1. Dersin seçmeli olarak verilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Görüşlerinizi yazar mısınız?
2. Sizce Kurmancî dersinin Kurmancînin öğrenilmesindeki önemi/rolü nedir? Görüşlerinizi yazar mısınız?

Ders Kitapları ile İlgili Görüşleriniz

3. Sizce Kurmancî ders kitaplarının yeterliği ve niteliği ne düzeydedir? Kitapları bütüncül bir şekilde değerlendirerek (her sınıf düzeyi için ayrı olarak) görüşlerinizi yazınız.

(Ders kitaplarıyla ilgili aşağıda yer alan soruları cevaplarken her sınıf seviyesindeki kitaplarla ilgili görüşleriniz farklılık arz ediyorsa bunu belirterek yazınız)

4. Kurmancî ders kitaplarında yer alan anahtar kelimelerin (PEYVÊN SEREKÎ) sayıca yeterli ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazar mısınız?

5. Üniteye hazırlık sorularının (AMADEHÎYA UNÎTEYÊ) sayıca yeterli ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazar mısınız?

6. Metinlerin dil, üslup ve içerik açısından nitelikli; öğrencilerin ilgisini çeken ve seviyelerine uygun metinler olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazar mısınız?

7. Kurmancî ders kitaplarında yer alan metin türlerinin çeşitliliği ve dağılımı, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak yapılmış mıdır? Değerlendirir misiniz?

8. Kurmancî ders kitaplarında yer alan etkinliklerin (ÇALAKÎ) kullanılan dil seviyesi, anlatım biçimi, içerik uygunluğu ve sınıf içi uygulanabilirliği açısından öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz ve sayıca yeterli görüyor musunuz?

9. Ünite sonu değerlendirme sorularının (NIRXANDIN) sayıca yeterli ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazar mısınız?

10. Kitaplarda yer alan görsellerin, görsel-metin uyumu, seviyeye görelik (soyut-somut, yaş, gelişim düzeyi ve bilişsel kapasite) ve ilgi çekicilik (merak etme, sevmeye, tanıma veya dikkat çekme) açısından uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazar mısınız?

Olanaklar ile İlgili Görüşleriniz

11. Görev yaptığınız okulda ya da çevre okullarda görev yapan Kurmancî dersi öğretmenlerinin sayısı sizce yeterli midir? İhtiyacı karşılıyor mu? Görüşlerinizi yazar mısınız?

12. Dersin öğretim programında yer alan amaçlarından biri de dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmektir. Kurmancî dersine her sınıf düzeyi için ayrılan süre de dikkate alındığında öğrencilerin söz konusu dört dil becerilerini geliştirmeleri sizce ne düzeyde mümkün olabilmektedir? Görüşlerinizi yazar mısınız?

13. Derslerde Kurmancîyi öğrenmek için yeterli düzeyde görsel, işitsel ve yazılı materyal mevcut mudur? Öğrenciler bunlara ulaşabilme imkânını elde edebiliyorlar mı? Genel olarak değerlendirir misiniz?

14. Kurmancî dersinde bilgi teknolojilerinden yeterince yararlanılıyor mu? Siz yararlanıyor musunuz? Ne tür araçlar kullanarak ve nasıl yararlandığınızı konusunda bilgi verir misiniz?

15. Bir dilin edinilebilmesi için derslerin eğlenceli hale getirilerek işlenmesi gerekir. Siz bunun için neler yapıyorsunuz/yapabiliyorsunuz? Ders için ayrılan iki saatlik zaman dilimi buna yeterince olanak tanıyor mu?

Yöneticilerin ve Diğer Paydaşların Size ve Derse Yaklaşımları ile İlgili Görüşleriniz

16. Okul yönetimi ve diğer paydaşların (diğer ders öğretmenleri ve diğer görevliler) Kurmancî dersine ve size yaklaşımları/tutumları nasıl bir eğilim göstermektedir? Değerlendirir misiniz?

17. Millî Eğitim müdürlükleri nezdinde bu dersle ilgili ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz? Anlatır mısınız?

18. Ders seçimi döneminde, okul idarecilerinin ya da Millî Eğitim müdürlüklerindeki yöneticilerin, Kurmancî dersini seçme/seçmeme konusunda velileri yönlendirdiğini düşünüyor musunuz?

Öğrencilerin Size ve Derse Yaklaşımları ile İlgili Görüşleriniz

19. Bu dersi yürütürken öğrencilerle ilgili herhangi bir sorun yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşıyorsunuz (dersi gereksiz ve önemsiz görme gibi veya aklınıza gelen başka sorunlar)? Anlatır mısınız?

20. Öğrencilerin bu ders için hazırbulunuşlukları ve ilgilerinin ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz? Öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ilgi düzeylerini (özellikle İYİ olmayan öğrencilerin) arttırmak için neler yapıyorsunuz? Sizce başka neler yapılabilir? Önerilerinizi yazınız.

21. Ana dili Kurmancî olmayan öğrencilerden de bu dersi seçen oluyor mu? Varsa hangi ana dile sahip öğrenciler seçmektedir ve bu ne orandadır? Bu öğrencilerin dersi seçme sebebi ve derse yaklaşımlarını değerlendirir misiniz?

22. Öğrenciler ders dışı saatlerde Kurmancî dersiyile ilgili herhangi bir çalışma yapıyorlar mı? Yapıyorlarsa ne tür etkinlikler yapıyorlar (kitap okuma, metin yazma, sosyal medya takibi, müzik dinleme, film-video izleme vb.)? Bunların yeterliliği ve niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ailelerin/Velilerin Size ve Derse Yaklaşımları ile İlgili Görüşleriniz

23. Bu dersi yürütürken ailelerle/velilerle ilgili herhangi bir sorunla karşılaş-
yor musunuz? Karşılıyorsanız ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz (dersi gereksiz ve
önemsiz görme gibi veya aklınıza gelen başka sorunlar)? Anlatır mısınız?

24. Ailelerin, çocuklarının Kurmancîyi öğrenmelerine ve geliştirmelerine yönelik
tutumları sizce nasıldır, destekliyorlar mı (onlarla Kurmancî konuşma, birlikte kitap
okuma gibi)? Bu konudaki gözlem ve tespitleriniz nelerdir? Değerlendirir misiniz?

Ekleme İstedikleriniz

25. Kurmancî dersinin okullarda uygulanmasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz
başka bir şey var mıdır (karşılaştığınız başkaca aksaklıklar, sorunlar ve çözüm öne-
rileriniz)? Varsa bunlar nelerdir? Yazar mısınız?