

TEORÎYA
HÎNKIRINA
KURDÎ-KURMANCÎ

RESUL GEYİK



TEORÎYA HÎNKIRINA KURDÎ-KURMANCÎ
Resul Geyik

Perwerde:02/14

Gerînendeya Weşanê
Eslîxan Yildirim

Edîtor
Hayreddin Kızıl-Hacı Önen

Sererastkirin
Weşanên Azad

Berg
Şevin Nil Geyik
Ûtku Çetin

Rûpelsazî
Hüseyin Gündüz

Çapa Yekemîn
Weşanên Azad, 2020

Çapxane
Şözkesen Matbaacılık (Sertifika No: 13268)
İvedik O.S.B 1518. Sok. Mat-Sit İş Merkezi No: 2/40
Yenimahalle / ANKARA
Tel: (0312) 419 25 32

ISBN: 978-605-81463-3-4
Sertifika No: 40407

Navnişan
AZAD YAYINEVÎ
Viranşehir Mah. 34330 sk. No: 15 A-4
Mezitli-Mersin

Web: www.wesanxaneyazad.net
E-mail: agahi@wesanaxaneyazad.net

© Mafê wê parastî ye

© Ji bilî danasîne bê destûd bi tu awayî nayê kopîkirin û nayê belavkirin

TEORÎYA
HÎNKIRINA
KURDÎ-KURMANCÎ

RESUL GEYİK



NAVEROK

Pêşgotin	13
KURTEBÊJE	18
DESTPÊK	19
Ziman çi ye?	22
Hînkirina di nav Konteksê de	26
Pirsgirêka hînkirinê	27
1. HÎNKIRINA SÎSTEMA ZIMÊN (PEYV)	35
1.1. Hînkirina Peyvan	35
1.1.1. Hînbûna Peyvan	36
1.1.2. Hînkirina Peyvan	39
1.1.3. Peyvên Çalak û Neçalak	40
1.1.4. Hînkirina Peyvan (Bakur)	41
1.1.5. Rewşa Kursên Kurdî	41
1.1.6. Hînbûna Peyvan a Tesadufî	42
1.1.7. Hînkirina Peyvan a Vekirî	43
1.1.8. Rêbazên Hînkirina Peyvan	46
1.1.9. Nêzikatiya Pirtûkên Kurdî ji bo Peyvhînkirinê ..	49
1.1.10. Nêzikatiya Ferhengî	51
1.1.11. Bilindkirina Asta Xwendekaran	56
1.2. Rêbazên Hînkirina Peyvan	58
1.2.1. Xebata Nivîsîn û Kişandina Kartan	58

1.2.2. Bernameyên Telefonên Biaqil	58
1.2.3. Bernameyên Kompûterê yên Peyvan	58
1.2.4. Pêşgir û Paşgir	59
1.2.5. Bikaranîna Deqên Çandî û Dîrokî	59
1.2.6. Ferheng û Mînakên Hevokan	60
1.2.7. Xwendin û Werger	62
1.2.8. Xwendinên li Gorî Astan	62
1.2.9. Pirtûkên Hînkirina Peyvan	63
1.2.10. Hînbûna Peyvên Konteksê	63
1.2.11. Lîsteyên Peyvên Serî-tevlihevker.....	65
1.2.12. Koka Peyvan	65
1.2.13. Lênûska (Deftera) Peyvan	67
1.2.14. Lîsteyên Peyvan	68
1.2.15. Nivîsandina Her Peyvekê Pênc an Deh Caran ..	70
1.2.16. Bikaranîna Wêneyan	70
1.2.17. Grûbên Torên Civakî	72
1.2.18. Hobyên Rojane	72
1.2.19. (Her Roj)Xebata Xwendinê	73
1.2.20. (Her Roj)Xebata Stranekê yan jî Helbestekê ...	74
1.2.21. Pirsîna Peyvan	77
1.2.22. Testên Peyvan	78
1.2.23. Rêbaza Kartan	78
1.2.24. Bikaranîna Rojenivîskan	79
1.3. Pirsgirêkên di Hînkirina Peyvên Kurdî de	79
1.4. Nirxandin	84
2. HÎNKIRINA RÊZIMANÊ	87
2.1. Hînkirina Ziman Bêrêziman	88
2.2. Hînkirina Ziman Birêziman	94
2.2.1. Sedema Perwerdehiya Rêzimanê	96

2.3.Nêzikatiyên li ser Hînkirina Rêzimanê	97
2.3.1.Hînkirina Vekirî	98
2.3.2.Hînkirina Veşartî	98
2.4. Armanca Hînkirina Rêzimanê	99
2.4.1.Deduksiyon	100
Hêlên Erênî	101
Hêlên Neyênî	101
2.4.2. Endîksiyon	102
Hêlên Erênî	102
Hêlên Neyênî	103
2.5. Nêrînên Cuda di Perwerdekirina Rêzimanê de	103
2.5.1.Analîza Berawirdkirî	103
2.5.2. Werger	104
2.5.3. Transfer	104
2.5.4. Bixwekarkirin	105
2.6. Pêşkêşkirina Rêzimanê	105
Pêşkêşkirin – Pratîkkirin – Hilberandin	106
2.6.1. Pêşkêşkirin	107
2.6.2. Pratîkkirin.....	108
2.6.3. Hilberandin	109
2.6.4. Avantaja Pêşkêşkirin, Pratîkkirin û Hilberînê ...	111
2.6.5.Kêmasiyên Pêşkêşkirin, Pratîkkirin û Hilberînê ...	111
2.7. Berpirsiyariyên Mamosteyan	112
2.8. Rêzimana Teswîrî û Rêzikparêzî	113
2.8.1. Pêvajoya Hêsankirina Rêzimanê ..	114
2.8.2. Pêşniyaza Hînkirina Rêzimanê di nav Konteksê de ..	115
2.9. Encam.....	120

3. XWENDIN û NIVÎSÎN	123
3.1. Xwendin	123
3.1.1. Pêvajoya Xwendine	123
3.1.2. Teoriya Şemayê	127
3.2. Gazinên Xwendekaran	128
3.3. Şiyana Xwendinê	129
3.3.1. Taybetmendiyên Deqên bên Xwendin	130
3.4. Hînkirina Xwendinê	131
3.4.1. Asta Destpêkê	133
3.4.2. Asta Navîn	134
3.4.3. Asta Pêşveçûyî	135
3.5. Pêşkêşkirina Çalakiyeke Xwendinê	136
3.5.1. Pêşiya Xwendinê	137
3.5.2. Dema Xwendinê	137
3.5.3. Piştî Xwendinê	138
3.6. Stratejiyên Xwendinê	139
3.7. Cûreyên Xwendinê	140
3.8. Rêza Xwendinê	141
Analîza Pirtûkên Kurmancî	144
Nirxandin	146
3.9. Hînkirina Nivîsînê	146
3.9.1. Sedema Hînkirina Nivîsînê	147
3.9.2. Rêza Hînkirina Nivîsînê	148
3.9.3. Alikariya Hînkirina Nivîsînê	150
3.9.4. Cûreyên Nivîsîna Xwendekaran	150
3.10. Pirsgirêkên Nivîsê	151
3.10.1. Tevlihevkirina “î” û “î”yê	151
3.10.2. Daçek	151
3.10.3. Navê Meh, Netewe û Zimanan	152
3.10.4. Nivîsa Peyvên Zimanên Din	153

3.10.5. Bikaranîna “î”yê û “y” û “h” yê	153
3.10.6. Kêmbûna Hejmar û Rêjeya Peyvan	153
3.10.7. Kêmasiya Hinek Peyvan	154
3.10.8. Bi hev re Nivîsîna “Lêker” û Nenivîsîna “Rêngdêr û Navdêran	154
3.10.9. Qertafên Kesane û Cînavkên Kesane (Tewandî)..	155
3.10.10. Bikaranîna Lêkerên Hevedûdanî	156
3.10.11. Çewtiya Rêza Peyvên Hevokê	156
3.10.12. Çewtiyên Ergatîvîteyê	157
3.11. Mînakên Nivîsê	157
3.12. Nirxandin	158
4. BIKARANÎNA HÊMANÊN ÇANDÎ	159
4.1. Hêmanên Çandî	159
4.1.1. Rola Ziman	160
4.1.2. Rola Çandê	161
4.1.3. Têkîliya Çand û Ziman	163
4.2. Hêmanên Çandî di Hînkirina Zimên de	166
4.2.1. Hînkirina Hêmanên Çandî di Zimên de	169
4.2.2. Metoda Bikaranîna Hêmanên Çandê	170
4.3. Pirsgirêkên Hêmanên Çandî	175
4.3.1. Pirsgirêkên Herêma Me	178
4.4. Nirxandin	179
4.5. Encam.....	181
5. BIKARANÎNA WÊJYÊ DI HÎNKIRINA ZIMÊN DE ..	186
5.1. Destpêk	186
5.1.1. Pênaseya Wêje û Zimên	189
5.1.2. Bikaranîna Wêjeyê di Hînkirina Zimên de	190
5.1.3. Bikaranîna Tekstên Wêjeyî di Hînkirina Zimên de.	193

5.1.4. Rewşa Bikaranîna Wêjeyê li Kurdîstana Bakur..	194
5.2. Astên Dersa Xwendinê	195
5.2.1. Pêşiya Xwendinê (pre-reading)	195
5.2.2. Dema Xwendinê (while-reading)	195
5.2.3. Piştî Xwendinê (post-reading)	196
5.3. Cureyên Din	196
5.3.1. Drama	196
5.3.2. Helbest	197
5.3.3. Çîrok	197
5.4. Sedemên Bikaranîna Wêjeyê	198
5.5. Nirxandin	200
5.6. Encam	201
5.7. Pêşnîyaz	202
ÇAVKANÎ	204
FERHENGOKA TERMÊN ZIMANNASÎ	
Û ZIMAN HÎNKIRINÊ	219

LÎSTEYA TABLOYAN

Tablo 1.1 Cûrêyên Peyvan	38
Tablo 1.2 Pêşkêşkirina Peyvên Nû.....	53
Tablo 3.1 Stratejiyên Xwendinê	139

LÎSTEYA WÊNEYAN

Wêne 1.1 Ferheng 1	60
Wêne 1.2 Ferheng 2	61
Wêne 1.3 Meşka Dew.....	64
Wêne 1.4 Bikaranîna Wêneyan 1.....	35
Wêne1.5 Bikaranîna Wêneyan 2	35

LISTEYA ŞEKILAN

Şekil 2.1 Dîdaktîf û Îndaktîf	100
Şekil 2.2 Sêgoşeya PPHyê	106
Şekil 2.3 Demgirtina PPHyê.....	110
Şekil 3.1 Rêza Hînkirina Nivîsînê.....	148
Şekil 4.1 Ziman, Çand û Navçandî	171

PÊŞGOTIN

Di sedsala 21ê de, êdî netewên din li ser pêşxistina rê û rêbazên hînkirina zimên dixebitin û tiştên nû diceribînin ji bona ku bikaribin him ji bona gelê xwe û him jî ji bo neteweyên din zimanê xwe bidin hînkirin. Di sedsalên 16, 17 û 18an de, ji ber hînkirina zimanê Yewnanî û Latinî perwerdehiya zimanên klasîk dest pê kir. Her du ziman jî di wê demê de wekî nîşaneyên entellektuelbûnê û xwediyê giringiyê giranbuha bûn. Her du ziman jî di xebatên Încîl û yê akademîk de cî digirtin. Tê zanîn ku rola latinî di nav demê de zêdetir bû û ji ber bandora dêrê jî wekî zimanê akademiyê di hînkirina tib, hiqûq, wêje, huner û beşên din de bi kar dihat. Peyvên “rektor” û “dekan” jî, wekî tî zanîn, peyvên ji serdema navîn ji berpirsiyarên dêrê tî zanîn di roja me de jî hêj ciyê xwe di nav jiyana akademîk de di-parêzin. Di sedala 17an de, Fransî li hemû dinyayê wekî “zimanê wêje, çand, perwerdehî û dîplomasiyê” ciyê xwe digire. Di wê demê de bikaranîn û nasdarbûna Elmanî jî mezintir dibe. Di sedsala 18an de, cara ewil wergera Îngilîzî ji pirtûkek Elmanî bo îngilîzî ji aliyê William H. Tillîn hast hat çê kirin (1883). Herwiha di navbera 1840 û 1940î de rêbaza *Rêziman û Wergerê* bi kar dihat. Dora sed salî gelek netew bi vê rêbazê

hewl dan ku zimanê xwe bidin hînkirin. Herwiha wan dixwest rêyên çê û bikêr jî bibînin û hînkirinê hêsantir bikin. Ji welatên cuda zimannasên cuda diketin nav tevgera reforma zimên û rêbaza *Rêziman û Wergerê* bi awayekî tund rexne kirin û ji bo pêşniyazên xwe jî pirtûkên nû nivîsîn. Piştî sedsala 20î, êdî rêbazên nû dipijikîn û mamosteyên zimanan jî di nav kelecaniya ceribandina rê, rêbaz, stratejî û prensîbên nû de bûn. Hin dewlet jî ji bona pêşxistina zimanên xwe ji hin tiştan sûdê digirtin; bo mînak yewnena ji kar û xebatên felsefeyê û ji filozofên navdar mîna Arîsto û Eflatûn, Erebi ji Kur'ana pîroz, Rojhilata Dûr ji împaratoriyên bi hezar salan, Hîndîstan ji çanda xwe û nêzî hezar ziman û zaravayên herêmî ku dihatin (û hêj jî tîna axaftin) axaftin sûdê digirtin. Her wiha em dikarin bibejîn ku kar û xebatên hînkirina zimanan ev dora 500 sal in li ser rûyê erdê heye û her netewe heta her kes di nav hewla dîtina rêya herî baş ji bona zimanê xwe de ye.

Gava mirov rewşa hînkirina Kurdî dide ber zimanên din, xebatên hînkirina Kurdî di sedsalên 17, 18 û 19an de bi gelemperî bi saya medreseyan ve û bi elfabeya Erebi bû. Hînkirina heyî jî ne li gorî rêbazeke yan jî saziyeke bû, li gorî kesên berpisiyar û zimanperweran bû. Ehmedê Xanî di vî warî de yek kes e ku berhemên wî di medreseyan de dihat xwendin û di warê neteweperbûnê û hînkirina zimên de ji bo gelek kesan bûye çavkanîya îlhamê. Rewşa hînkirina Kurdî li çar perçeyan û di her çar zaravayan de jî ne wekhev e. Wekî xuya ye rewşa perwerdehiya Soranî û kurmançî ji kirmanckî (zazakî) û goranî ji ber hejmara axivêrên wan zêdetir e. Li bakur, perwerdehiyeke berfireh û rûniştî tune ye û gelek kes, sazî û beşên zanîngehan niha di nav xebatên kûr de ne ku demên wenda bûne bidest bixin û rê û rêbazên nû bibînin.

Gava mirov hînkirina zimanekî dinirxîne, mirov dibîne ku di nav xwe de tiştêkî piralî ye. Ji bona ku hînkirin serkeftî be, her perçeyên cuda cuda tên hînkirin dawîyê de, hewce ye wekî alî û perçeyên torekê girêdayî hev bin. Perwerdehî lazîm e ku yekperçe be û girêdan û têkilîyên di navbera perçeyên cuda de jî saxlem bin.

Di vê pirtûkê de jî, armanca me ew e ku zimanê ku hêj pêşiya destpêkirina dibistanekî hatiye birîn bê nixandî û perçeyên kêr jî bi awayekî tendurîst bi perçeyên din re bînin dirûn û bibin yek. Ji bona vê jî perçeyên herî biçûk ya zimên dibê perçeyên herî girîng û jêner. Loma me di beşa ewil de behsa “*Rola Peyvan û Hîkirina Wan*” kir. Ev stratejî, çalakî û xebat bi zimânê din re hatin berawirdkirin, lê bi taybetî nêzikatiyên ku mamoste dikarin ji bona Kurdî bi kar bînin hatin vegotin. Di beşa duyem de, jî “*Rola Rêzimanê*” serbixwe û di nav şîyanên din de bi taybetî di nav xwendinê de hate şîrovekirin û rêbazên hînkirina rêzimanê hatin pêşkêşkirin. Di beşa sêyemîn de, li gorî gelek zimannasan, çalakiya herî kêrhatî “*Xwendin*” bi rêbaza li gorî astan û wekî bikaranîna çalakîyekêde hate nixandî û rola wê sereke bi “*Nivîsê*” re jî hate dayîn. Di beşa çaran de jî, “*Hêmanên Çandî*” jî wekî şiyana pêncan û ji ber çalakkirina (aktîfkirina) xwendinê wekî naverokê û ji ber dewlemendiya çanda Kurdî jî hate şîrovekirin (Beşa 5an). Her çiqas mijara xebatê hînkirina zimên jî be di gelek ciyan de têkiliya zimannasiyê û hînkirina zimên hate kirin û zimannasî bi awayekî vekirî ji bo tehlîlkirina pirs-girêkan wekî paşxanek mezin di heman demê de û wekî rêya çareseriyê hate bikaranîn.

Di pêşkêşkirina vê berhemê de, ji bona îfadekirineke baş me hewl da ku em zimanekî zelal bi kar bînin û bi gelemperî

peyvên ku zêdetir ji aliyê gel ve tên bikaranîn û zanîn wekî *herf, defter, ewil (yekê)* û hwd hatin hilbijêrin. Li ber pirsgirêka peyv, têgeh û îfadeyên zimanên biyanî û ji ber peyvên ku em mecbûr man wekî forma Îngilîzî bi kar binin jî, me ferhengokek bi sê zimanan (Kurdî, Tirkî û Îngilîzî) bi awayekî berawirdkirî amade kir. Li hin ciyan, me hevwateryên peyvên jî di nav kevanekê de da ji bona tevliheviya wateyan dernekeve hemberî xwendevan û xwendekaran. Li hin ciyan jî tablo, şekil an jî wêne ji bona îfade bi awayekî dîtbar bêne dayîn hatin bikaranîn.

Ji bona berawirdkirina zimanên din bi gelemperî pirtûkên Îngilîzî hatin bikaranîn ku di wan de mirov bi hêsanî dikare nêzikatiya biyanîyan a sîstematîk û metodolojîk bibîne û bide ber xebatên me, yan jî ji tecrubeya wan a demdirêjî sûde bigire lê li gorî qeîde, qural û taybetmendiyên Kurdî binirxîne û ger hewce be li gorî Kurdî jî adapte bike.

Xuya ye ku di pêvajoya hînkirina zimên de em hêj di serê rêyeke dûr û dirêj de ne, û gelek xebatên wergerê, lêkolînê, amadekirina pirtûkan, dersdayîn û nirxandina gelek teoriyên zimên li heviya me ne. Bi hebûna înternet û torên civakî pêkan e ku gelek xebat bi awayekî lezgînî di navbera kedkarên zimên, mamoste, pirtûknûs û akademîsyenan de belav bibin û fikir û nêrînên nû jî derkevin holê. Ji bona dem bidestxistin an jî qezenckirina demê jî werger an jî xwendinên çand û zimanên din jî tiştekî mecbûrî dixuyê. Xwendin dê di taliya taliyê de kûrfehmkirineke takekes û şexsî bi ser nêrînen ku li her derê belav bûne bike. Hewce ye ew kesên ku xwedî tecrubeyên mezin ên hînkirin an jî wergera zimên in tecrubeyên xwe çî bi rêya nivîsê çî bi rêya konferans an jî civînan an jî rêyek serbixwe wekî bi weşandina pirtûkan parve bikin û ev jî xwediyê

giringiyeke bi qedir û qîmet e. Tunebûna lijneyeke zimên ku ji aliyê herkesî bê qebûlkirin an jî tunebûna welatekî serbixwe ku bikaribe polîtîkayên zimên pêşve bixe, çareserkirina pirs-girêkên zimên kurtir dike. Loma divê pirs-girêk, alozî û arîşeyên zimên ne li gorî nêzikatiyên kesên be lê li gora bikaranîna gelemperî û belavbûyî be. Herwiha karê zimên herdem karê sebrê ye û divê mirov ji bona girtina biryarekê jî ecele neke û bikaranîna gelemperî ji peywira gelemperî neyê dûrxistin.

Ez dixwazim spasîyê xwe di serî de ji mamoste û şêwirmendê xwe Alk. Doç. Dr. Nesim SÖNMEZ re bikim ku di vê pêvajoyê de bi her awayî piştgirî da min û heya ji destê wî hat di alikariyê de ji tiştêkî jî teksîr nekir. Ji bo piştgirî, pêşniyaz û hevaltiya mamoste Bedran Hikmet û Sidîq Gorîcan jî ez minetdar im. Divê ez sipasiyên xwe ji dil ve ji mamoste û hevalên xwe Patrick Taylor û Behrooz Shojai re jî bikim ji bona axaftinên me yê berfireh li ser ziman û zimannasiyê alikariya derxistina çarçoveya paşxana vê xebatê kirin û hin çavkaniyan pêşniyazê min kirin. Ji ber xwendin, rexne û pêşniyazan jî ez ji bo hevalên xwe Eşref Keydanî, Minewerê Bîlisî, Jêhat Rojhilat û Zana Yalçinkaya û İbrahim Çapar jî pîr spasdar im.. Divê ez ji bo alikarî û piştgirîya ku daye min, spasîyê xwe ji hevala Seherî re jî bikim. Herwiha, ez spasîyên xwe ji mamoste Qedri re dikim ku bi saya wî mîna dîsa dest bi karê akademîk kir û di vî warî de ez niha dixebitim. Herwiha spasîyên xwe ji dê (ca) û bavê xwe re dikim ku wan ez ticarê kurmancî nehiştim. Di dawîya dawî de keça min Şevîn, ew kes e ku di nivîsîna vê pirtûkê de, fedakarîyek mezin da, dema xwe da ku ez bikaribim vê pirtûkê binivîsim.

KURTEBÊJE

bnr. : Binêrin

d.a.x.: Dema axaftina xwendekar/an

d.a.m.:Dema axaftina mamoste/yan

h.b. : Heman berhem

hwd.: Her wekî din

r. : Rûpel

Z1 : Zimanê ewil

Z2 : Zimanê duyem

English Acronmy:

KLT: Kurdish Language Teaching

L1 : First Language

L2 : Second Language

SLA: Second Language Acquisition

STT: Student Talking Time

TTT: Teacher Talking Time

DESTPÊK

Wekî ku baş tê zanîn cudabûna kesan di her qada jiyânê de heye û di hînkirinê de jî ev tiştêkî zehf girîng e. Hinek kes bi guhdarîkirinê, hinek kes bi xwendinê, hinek kes bi nivîsê, hinek kes jî bi dubarekirinê hîn dibin. Mirov dikare vê lîsteyê zêde bike. Cudahiya kesan di hînkirinê de zehf giranbuha ye û dema ku mirov bernameyê/yan amade dike divê ev taybetmendî di hişê mirov de be û di nav pêvajoya hînkirina zimên de vana bi kar bîne. Gava mijar dibe zimanhînkirin, bi rastî jî, divê mirov li ser gelek xal û tiştên balkêş bisekine û bi awayekî berfireh binirxîne. Her ziman di nav xwe de xwediyê taybetmendiyên cuda û cihê ne. Her zimanek li gorî taybetmendiyên xwe di malbata zimanan de cîyê xwe digire. Perwerdekirin jî li gorî zimanan teqez diguhere, heta her mijar di her zimanê de li gorî rewşa xwe dibe sedema hînkirina rêbaz û metodên cûr be cûr. Wekî mînak, Present Perfecta Îngilîzî di Tirkî de tune ye, lê di Kurdî de heye. Ev jî cudahiyeke bikaranîna zimanan e. Û ev ji bona zimanan ne kêmasî û ne jî zêdeyî ye, tenê cudahî ye. Ev cudahî di her zimanê de tevdirên li gorî zimên derdixin holê. Mirov nikare bi hêsanî bibêje ku mirov dikare her zimanî bi heman metodên zimanan hîn bibe, ev rewş di perwerdehiya Kurdî de jî ne hêsan e. Di hînkirina zimanê Kurdî de divê gelek lêkolîn bê çê kirin.¹ Ji bo perwerdekirinê kêma lêkolîn li ser

¹ Özel, Ç., (2004) “Perwerdekirina bi Zimanê Kurdî”. Kovara Zendê. Hejmar: Bihar 2004. Stenbol: Weşanên Enstîtuya Kurdî.

mijara hînkirinê hatiye kirin . Dîroka hînkirina her zimanî teqez cuda ye. Jixwe ev dîrok jî di nav demê de li gorî kombûna tecrubeyên xwe tiştên balkêş bi encaman derdixe holê. Gava mirov zanîngehek Tirkîyeyê û zanîngeha Kahîreyê dide ber hev, zanîngehên Tirkîyeyê ku dîroka wan a ewil li gorî zanîngehê biguherin jî, bi gelemperî piştî avakirina Komara Tirkîyeyê ye, lê zanîngeheke ku li Kahîreyê ye jî 1200 salan zêdetir bi emir e.² Gava mirov van tecrube, kombûna zanîne û serpêhatîyan bide ber hev, bi awayekî zelal mirov dikare bibîne ku ev tecrube dikarin gelek tiştên akademîk û ne akademîk derxe pêşîya me. Ji aliyekî din ve jî zêdebûna ewqas tecrubeyan dema mirov rastî pirsgirêkekê tê alîkariya mirov dikin. Rewşa Kurdî jî, wekî tê zanîn berê di medreseyan de bi saya pirtûk û klasîkên me [Melayê Cizîrî (1566-1640), Feqiyê Teyran (1590 - 1660), Ehmedê Xanê (1651-1707) û hwd]³ di derbarê dem, şert, tecrube, metod, peyvên demî û nêzikatiyên perwerdekarî de me agahdar dikin. Her çiqas ev çavkanî bi gelemperî û pîranî li ser edebiyata Kurdî bin jî, ew di derbarê xebatên ferheng, rêziman an jî wêjeyê de mirovan agahdar dikin. Ji bona mirov bikaribe xwediyê nêzikatiyeke rast be hewce ye di serî de pênase û metodên mirov saxlem bin. Ji ber vê, hewce ye pirsên ziman çawa tê pênasekirin û mirov dikare di şîyanên Kurdî de çawa û bi kîjan çalakiyên zimên pirsgirêk û aloziyan çareser bike bîn bersivandin.

Armanca xebatê bikaranîn û hînkirina peyv, rêziman, xwendin, nivîs û hêmanên çandî û bikaranîna wêjeyê di Kurdîya bakur de ye. Her ziman jî aliyê avasazî, morfolojî,

² O'Neill, Richard. (2014) *Unlock Reading & Writing Skills*, Dubai: Weşanên Oriental Press (Cambridge).

³ Kurdo, Q., (2010) *Tarîxa Edebiyata Kurdî*, Amed: Weşanên Lîsê.

fonolojî, sentaks (hevoksazî) û semantîkê ve xwedî taybetmendiyên xwe yên cuda ne. Zimanek di malbata Hînd-Ewropî de be ku xwediyê xalên wekhev jî bin, xwediyê taybetmendiyên cuda ne jî. Di vê xebatê de, armanca me bi saya hînkirina “peyv, rêziman, xwendin, nivîs û hêmanên çandî” çareserkirina zimanbirînê ye ku bi awayekî xwezayî ev çareser bibe. Ne tenê di nav kurdan de, di nav gelek neteweyan de hînkirina zimên- wekî hînkirina rêzimanê tê qebûlkirin û gelek pirtûk û çavkanî jî ji bona hînkirina rêzimanê tên amadekirin. Armancek sereke bi vê xebatê guhertina nêzikatiya hînkirina ziman e. Baweriya gelemperî ew e ku xwendekarek bi hînbûna gelek peyvan an jî bi xwendinê dikare asta hînbûna xwe ber bi jor ve derxe. Helbet guhertina elimandinan girêdayî demê ye, ev jî girêdayî guhertina rê û rêbazên hînkirinê ne. Bi saya rê, rêbaz, stratejî û prensîpên di vê berhemê de tên pêşniyazkirin, ji bona armanca sereke, haydarbûn û guhertina hînkirinê dê hawirdorek kognîtîfî çêbe. Tiştê ku di vê xebatê de bi awayekî êşkere û zelal tê parastin, heke peyv û rêziman di nav kontekstê de bê dayîn, wê hînkirina zimên bi awayekî hêsantir pêk bê. Ev xebat ji bona kesên gihîştî ku heya emirê (temen) wan bûne 18 perwerdehiya xwendin û nivîsandina kurmancî nedîtine.

Lêkolînên xebatan li gorî beş û binbeşan dibe ku biguherin, lê lêkolîna pirtûkxaneyan, analîza krîtîk û linêhinêrîn (survey) wekî rêbazên pirtûkê bi kar tê. Rêbazên ku hene û bi kar tên ji bona vê hatin analîzkirin û berawirdkirin û nêzikatiyên di rêbazên hînkirina zimên de hene bi analîzkirinê hatin şîrovekirin.

Ji bona hînkirina Kurdî di warê hînkirina zimên de heya

niha ti pirtûk rasterast li ser mijara perwerdehiyê bi awayekî pedagojîk nesekiniye. Gotarên derheqê vê mijarê de jî zehf kêr in. Ev jî bi awayekî xwezayî dibe sedema pirsgirêkan. Loma xebatên ku di zimanên din de hene bi taybetî Îngilîzî wekî deryayek çavkaniyan bi kar tê û gelek derfetên cuda jî dide mirov. Li zanîngehên Tirkiyeyê, beşên Kurdî wekî “*ziman û çand*” an jî wekî “*ziman û wêje*” ne, loma perwerdehiya ku heye rasterast ne li ser hînkirina zimên e. Heke xwendekar, xwendevan û lêkolîner tiştêkî rasterast girêdayî vê bikin, ev jî biryara wan e û bi qîma wan e.

Ziman çi ye?

Ji bona pênasikirina zimên ji mêj ve, li Hîndîstanê ji aliyê zimannas Panînî, li Yewnanîstana Kevnar ji Plato û Arîsto bigirin heya roja me gelek kes hewl dane ku ziman pênasê bikin. Finegan zimên wekî xwediyê sê tiştan îfade dike: wate, îfade û konteks.⁴ Pênaseyek ku ji aliyê Murcia û Hilles ve hatiye kirin wiha ye: Dema ku ziman wekî rêgezên berhevdayî bê qebûlkirin, rasterast, rêziman jî dibe qada ku rêgezên (qural) avasaziya morfolojî û sentaksê ava dike. Ev rêgez, ji aliyê kesên ku dikarin bi zimanên xwe yên zikmakî bi axivîn bi awayekî xwezayî tînin dîtin. Zimanek di hişê takekesekî de ku wî zimanî diaxive cî digire. Quralên di hiş de hene, bi kesên ku zimanê zikmakî diaxivîn bixwe pêk tê.⁵ Wekî tê dîtin li vir bi giranî, rêziman, morfolojî, sentaks û rola zimanê zikmakî tê behskirin ku ev hêman jî bîngeha zimanan ava dikin.

⁴ Finegan, E., (1999), *Language – Its Structure and Use*, Orlando: Weşanên Hartcourtê.

⁵ Murcia, M. C., Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Weşanxaneya Oxfordê.

Pênaseyek berfireh ku Busman di ferhenga xwe ya ziman û zimanasiyê de dide ev e: Ziman ji bilî bicîkirin û peyamdayîna tecrûbe û zanîne, amraza guhertina hest, têgeh, agahî û zanîne ye.⁶ Zimanê însanan ji sê hêmanan pêk tê – bilêvkirin, peyv û rêziman. Rêziman qaliban bi tevahî dide û peyv jî materyalên bingehîn ji bona qaliban dide, ji ber ku bê peyvane ne hevok, ne deq heta ne jî ziman heye.⁷

Mirov dikare ji pênaseyên ferhengan jî wateya peyva “zimên” jî weke pênase bibîne. Ferhenga Macmillan ji bo ziman pênaseya “metoda ragihandina însanan ku peyvên nivîskî û devkî bi kar tîne” dide (2002: 798), Ferhenga Cambridgeê jî pênaseyek berfirehtir pêşkêşî me dike û wiha ye: Sîstemek zimanê ku deng, peyv û rêzimanê yan jî sîstema ragihandinê ku ji aliyê însanên welatekî taybet an karekî tê bikaranîn pênase dike (2005: 711).

Pênase û şayesandinên jor bi gelemperî yê rojavayî bûn, Osman Özçelik⁸ jî bi nêrînek berfireh û rojhilatî, di pirtûka xwe ya bi navê “Şaristanî û Nîjadperestî”yê de bi sê şeklên cuda pênase dike:

1. *“Ziman weke pergala îşaretan bideng tê tarîfkirin.*

2. *Ziman amûra herî pêşketî ya ragihandinê ye. Ji bo mirovên ku di heman civakê de dijîn, an, ji heman neteweyî ne, bikaribin ji hev du fam bikin, bi hev re têkiliyan deynîn, pêwistî bi zimaneke hevpar heye.*

⁶ Bussman, H., (1996) *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London û New York: Weşanên Routledgeyê.

⁷ Pan Qi, Xu R., (2011) “*Vocabulary Teaching in English Language Teaching*”, *Weşanxaneya Academyê - Theory and Practice in Language Studies*, hej. 1, nr. 11, r. 1586-1589.

⁸ Özçelik, O., (2013). *Şaristani û Nîjadperestî*. Diyarbekir: Weşanên Aramê. Diyarbekir.

3. Ziman, risteke pêşketî ya piralî ye ku, bi riya rê û rêzik û hêmanên hevbeş; hest, raman û daxwazên civakê, radigihînin kesên din”.

Bi gelemperî ziman ruh û jiyana mirov dixê nav tekûziyekê û rasterast bi têgehên çand-aqil û hizirkirinê re eleqedar e.⁹ Mirov dikare gelek pênaseyên din jî bibîne û bide berhev. Gava ku mirov van pênaseyan dide berhev, jî peyvên “wate, îfade, konteks, avasaziya morfolojî, sentaks, rêziman, rola zimanê zikmakî, bilêvkerin û peyvê” dibîne ku ev jî dibe sedema dîtî û pejirandina hin aliyên cuda, wekî; *aliyên teknîk* wekî: sentaks, morfolojî, semantik, û hwd; *aliyê ragihandinê* wekî daxwaza îfadekerin û îfadeyên wekî heskirin, rikdarî, xeyd, bendewarî, dilşikestin, mizgînî, gazin û hwd in.

Girîngiya zimên ewe ku em dibînin û dizanin ku ziman li her derê ye;¹⁰ çand, zanîn, agahî û her tiştê di jiyana me de bi saya zimên tên parastin û neqlê nifşên nû dibin. Bîra civakî (collective memory) jî hemû kodên veşartî û vekirî (eşkerekirî) di nav xwe de diparêze û hewce ye mirov bikaribe wan kodan bibîne û fehm bike. Gelek tiştên berê di çandê de wekî di gotinên pêşyan, çîrokên şevbuhêrkan an jî di hemû hêmanên çandê de hene, gelek agahiyên berê bi xwe re tînin roja me ku em bikaribin wan bidin berhev û tiştên girêdayî jiyana berê û niha şîrove bikin.

⁹ Karacan, H., (2014). “Öğrenci Değişim Programlarının Dil Öğrenen Öğrenciler Üzerindeki Kültürel ve Dilsel Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Erasmus ve Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği”. Kovara Zanîngeha Dicleyê Fakulteya Perwerdehiyê ya Ziya Gökalpê, Hej. 23. r: 395-418.

¹⁰ Langacker, R.W. (1973) Language and its Structure, San Diego: Weşanxaneya Zanîngeha Arizonayê

Di sîstema zimên de, çar şîyanên bingehîn hene: axaftin, xwendin, nivîsîn û guhdarîkirin. Hînbûna zimanekî gelemperî di nav çar sehayên hînkirina zimên de tê parvekirin: guhdarîkirin, axaftin, xwendin û nivîsandin.¹¹ Xwendin û nivîsîn ne xwezayî ne, yanî bi bernameyekê tên hînkirin, ji ber perwerdehiyên sîstematîk in û li dibistanan tên hînbûn û hînkirin. Axaftin û guhdarîkirin xwezayî ne, bêbername ne. Mirov bi malbata xwe re, li derve, bi guhdarîkirin û axaftinê hîn dibe. Rêza hînbûnê jî “guhdarîkirin, axaftin, xwendin û nivîsîn” e. Mirov ji çêbûna xwe şûn de dest bi bihîstin û guhdarîkirinê dike. Tiştê ku mirov dibihîse dawiyê tên bilêvkirin. Û wekî rêbazek gelemperî, gava mirov xwendin û nivîsê jî hîn dibe berê herfan nas dike û dawiyê dinivîse.

Bi saya her çar şîyanên zimên, mirov xwe têdixe nav ragihandinê. Ji bilî van şîyanan jî, *rêziman* û *peyv* jî xwe di nav van her çar şîyanan de derdixin holê û di hînbûn û hînkirinê de, ciyekî girîng de ne. Jixwe peyv perçeya herî biçûk ya hevokê ye. Di nav her çar şîyanan de jî wate, îfade û peyvan bi saya peyvan çêdibin. Ji xeynî çar şîyanan, *têrbûna ragihandî* jî wekî şîyana ku kengî, li ku derê û çawa zimên di nav konteks û rewşên cuda de bi kar bîne balê dikişîne.¹² Ev divê gelek tiştên din jî di nav xwe de bihewîne, wekî peyv, analîz, fikir, vegotin, biryardayîn. Mirov dikare têrbûna ragihandinê bi nivîskî jî û bi axaftinê jî pêşkêş bike.

¹¹ Canale, M., & Swain, M. (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Ko-vara Applied Linguistics*, (1–47).

¹² Rothenberg, C., & Fisher, D. (2007). *Teaching English Language Learners: A Differentiated Approach*. Upper Saddle River: Weşanên Pearson Merrill Prentice Hall.

Loma di hînkirina zimanekî de divê ev her şeş tişt bèn hînkirin. Fehmkirina wateya tişteki, xwendekaran ji bona şîrove û analîza deqan motîve dike. Gelo fehmkirin çi ye? Fehmkirin tê wateya fehmkirina peyvan, pêwendikirina deq û agahiyên berê, avakirin û çêkirina wateya bi kesê din re.

Zimannas Krashen ji dibêje “wergirtina zimên (language acquisition) ji dahata (input) ne, ne ji derhatan (output) e, û ev ji fehmkirinê ne ji afirandinê tê”.¹³

Hînkirina di nav Konteksê de

Di vê xebatê de tişteki ku em dixwazin pêşkêş bikin, hînkirina peyv û rêzimanê ya di nav konteksê de ye ji ber ku hînkirin digihîje asteke bi kêr û bi wate. Sedema biwatebûnê, xwendekar dibe xwediyê derfeteke dîtina bikaranîna peyv û rêzimanê. Asta motîvasyonê xwendekaran çêtir û zêdetir e. Bala xwendekaran bi awayekî hêsanî li ser dersan çiyê xwe digire. Hînkirin û hînbûna peyvan di nav konteksê de kûrfehmkirinê zêdetir dike û mirov bi rehetî dikarin di navbera têgehên de pêwendiyê/an çêkin. Loma di rêbaz, stratejî û çalakiyên zimên de mamoste herdem dixwazin xwendekar bikaribin bipêwendî û bi awayekî wateya tiştan hîn bibin.

Hînbûna peyvên di nav konteksê de li gorî peyvên vederkirî (îzolekirî) hêsantir e, ji ber ku konteksên biwate biwatebûnê zêde dikin û dibin sebaba prosesa kognîtîfa kûrtir ku ew jî di hiş (bîr) de çiyê depokirinê zêde dike.

¹³ Krashen, S. D., (2004), *The Power of Reading: Insights from the Research*. Weşanên Libraries Unlimitedê, Çapa Duyem, Connecticut and London

Pirsgirêka Hînkirinê

Hînbûna zimên an jî wergirtina zimên wekî zimanê ewil (yekê) û duyem tê binavkirin. Peyva zimanê ewil, bi gelemperî ji bona kesên ku zimanê dayikê xwe hîn dibin tê bikaranîn. Zimanê dayikê, wekî li jor jî hat behskirin, bi hînbûna “*guh-darîkirin, axaftin, xwendin û nivîs ‘ê’*” ye. Zimanê ewil piştî ji dayikbûnê dest pê dike, dibe ku mirov du sê zimanan bi hev re jî bibihîse û hîn bibe, wekî mînakên bajarê Mêrdînê ku li wir Erebi, Kurdî, suryanî û Tirkî tê axaftin (ku ew mînakek balkêş ya pîrzimaniyê ye) û mînaka navçeya Sewregê ku mirov dikare bibêje li wê derê hema hema herkes dikare her du zaravayên kurmançî û kirmanckî (zazakî, dimilî) biaxivin. Ji ber ku însanên van bajaran van zimana bi hev re dibihîsin û hîn dibin mirov dikare ji wan zimanan re bibêje kesên wekî axivêrên zimanê ewil. Ev jî tê wateya ku ew di jîyana xwe ya rojane de dikarin bi hev re biaxivin, heneka bikin, bikenin, agahiyan di nav xwe de parve bikin, şer bikin û hwd bi kurtasî, mirov dikare îddîa bike ku ew di jîyana rojane de dikarin hemû kar û barê xwe pêk bînin. Hînbûn bi gelemperî ji derdorê ye. Mirov zimanan bi guhdarîkirin û axaftinê hîn dibin. Mirov dikare bigihîje encama ku *zimanê dayikê* tenê zimanek e, lê *zimanê ewil* dikare li gorî rewş û derfetan du yan jî sê ziman bin.

Çewtiyên zimên di her astên zimên de pêkan û normal in. Heta îmtîasyona peyvan û axaftin dibe sedema bilêzkirina hînkirina zimên. Ev bikaranîn heya dibe elimandin (habit) didome. Bowen dibêje Doktrînek strukturalîstan (structuralist) girêdayî vê mijarê ev e: ziman komeka elimandinê ye. Heya ku ev jî bibe kom, gelek çaran divê hînbûn dubare bibe. Ev eli-

mandin bi teqlîdê ye, zarok herdem mezinan teqlîd dikin. Teqlîda deng û motîfên ku ji dora xwe dibihîsin dikin û piştgiriyek erênî ji bona domandina wan heye, dubarekirina van deng û motîfan heya bibe “elimandinek” rast ya zimên ev rewş heye.¹⁴ Stern jî bi awayekî neyînî (nerênî) vê mijarê şrove dike û dibêje: “Dibistanên zanîngehên me yên pîşesaziyên derheqê zimên de gelek tiştên hindik nîşanî me didin, û tiştên ku bi hindikayî jî didin bi gelemperî çewt in.”¹⁵

Wergirtina Zimanê Duyem (Z2) prosesa hînbûna zimanê duyem e. Ev term di Îngilîzî de wekî *Second Language Acquisition* (SLA) tê binavkirin. Di vê pêvajoyê de, mirov bi awayekî xwezayî di nav jiyandê de yan jî bi biryar û xwestina xwe yan li dibistan an jî kursekê dest bi zimanê duyem dike. Di pevajo ya hînbûnê de, dikare zimanê duyem bide ber zimanê ewil wekî referans da ku wekhevî û cudahiya pêvajo û dema hînbûnê hêsantir bike. Zimanê duyem, ji bilî zimanê dayikê di salên pêş de, bi biryara kesan hînbûna zimên e, ji bo kesên bi armanca hînbûna zimanekî ne. Her çar şîyanên bi navê “guh-darîkirin, axaftin, xwendin û nivîsîn” ji tevahîya kêrhatî pêk tên. Dema mirov zimên wekî amrazekê dide hînkirin divê ev her çar şîyan jî bî hînkirin.¹⁶ Ev di termînolojîya di perwerde-hîyê bi gelemperî bi vî awayî tê qebûl kirin, herwiha gelek tiştên din jî hene, lê hînkirin bi piranî li ser her çar şîyanan tê sistematîzîkirin.

¹⁴ Lightbown, P.M. & Spada, N., (2003). *How Languages are Learned?* Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

¹⁵ Stern, H.M., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê, 1983.

¹⁶ Demirel, Ö., (1999) *Yabancı Dil Öğretimi*, Stenbol: Weşanên MEBê,.

Pirsgirêka kurdên bakur ev e; Gava zimanê ewil hîn dibin ew, tenê guhdarîkirin û axaftinê hîn dibin, wekî welat û neteweyên din bi bernameyeke sîstematîk “xwendin” û “nivîsê” hîn nabin û ziman hînbûna ewil di vê astê de tê birîn (dabirrîn; interrupt). Van çend salên dawî, bi hewl û kursên *Tevgera Zimên û Perwerdehiyê*, bi lîsansên bilind ên bitêz û bêtêz li zanîngehên Bingöl (Çewlîq), Dicle (Amed), Mardin Artuklu (Mêrdîn), Muş Alparslan (Mûş) û Yüzüncü Yılê (Wan), bi weşandin û zêdebûna gelek pirtûk, kovar (Bar, Folklorî Kurdan, Felsefevan, Wêje û Rexne, Zarema û hwd.) û fanzînan û bi hinek zagonên entegrebûna YEyê (Yekitiya Ewrûpayê) li dibistanên dewletên de di perwerdekirina Kurdî wekî dersa bijarde (heftê 2 seetan) hatibe pejirandin û haydarbûnek çêbibe jî, ev ne bi rêk û pêk e ku em bikaribin li gorî pîvanên zimannasiyê bibêjin guhertinek heye û ev ticar şûna perwerdehiya ji pêşdibistanê heya zanîngeha û jê wêdetir nagire. Ev tiştên gelemperî navborî li gorî dilxwazbûna kesane. Wekî li jor hatibû nîşankirin zimanê duyem jî piştî zimanê ewil dest pê dike. Îcar rewşa axivêrên Kurdî jî wekî di navbera her duyan de ye. Her du zimanan jî bi tevahî nizane û di astekê de disekine û dixwazî xwende be yan ne be nikare asta xwe pêşve bibe. Mirov dikare ji wan re bibêje ew *nîv-zimanî* ne. Di zimannasiyê de ji bona vê rewşê peyva “semi-lingualism” tê bikaranîn. Wateya wê jî ji bona kes an jî xwendekarên ku an zimanê ewil an jî yê duyem bi awayekî xwezayî yan jî bi pergala baş hîn nebûne û nikarin zimanên ku dizanin pêşve bibin tê bikaranîn. Peyva *nîv-zimanî* di swêdî de “halvspråkighet”, di Elmanî de “Halbsprachigkeit” û di Îngilîzî de jî “semi-lingualism” e ku di her sê zimanan de jî “*halv*”, “*Halb*” û “*semi*” tên wateya “*nîv*”ê. Têgeha “semi-lingualism”ê tiştê ku tê zanîn

cara ewil ji aliyê zimannasê emerîkî Leonard Bloomfield ve di xebata wî ya li ser çermSORÊN (qizilderîlî) Emerîkaya Bakur hatiye bikaranîn.¹⁷ Bloomfield li wir behsa zilameki bi navê White Thunder dike ku çawa zimanê Îngilîzî û zimanê herêmi “menomini” dizane û bikaranîna her duyan wekî xirab an jî nîv-zimanî pêname dike.

Wekî mînak mirov dikare navenda bajarê Amedê bide. Însanên li navendê dijîn kurmançî û Tirkî wek nîv-zimanî diaxivin. Ji sazîya DÎSAyê ji bo vê rewşê di xebata xwe de wiha îfade dike:

Çavderîya giştî ew e ku bi taybetî navenda şehrên mîna Amedê û di metropolan de malbatên bi çalakîyên politikayê têkildar, gelekî zarokên wan malbatan bi kurdî kêmtir dipeyivin û li qadan zimanê tirkî biserkeftîr tê xuyakirin.¹⁸

Wekî tê dîtin û texmînkirin ev bi awayekî zelal dibe sedema xwe baş îfade nekirinê. Ji ber ku di hînbûna zimên de dema kesek bi zimanê ewil hîn dibe gelek peyvên baş dizane û dikare xwe bi rehetî jî îfade bike. Ew kesên ku dora 3000 hezar peyvên dizanin di rewşeke normal de hejmara peyvên ku dizanin dikin du qatê peyvên ferhengî, lê ev rewş ji bona kesên ku nîv-axivêr (semi-speaker) in bisînore û nikarin axaftinên bi têgehyan an jî îfadeyên razber bi kar bînin. Ji ber ku xwendin jî tune yan jî zehf kême nivîsên wan nêzi asta axaftina wan e û asta hevokên wan jî hêsan û qels in. Di zimannasîyê de

¹⁷ Bloomfield, L., (1927). “Literate and Illiterate Speech”. Di kovara American Speech, hej. 2, r. 432-439.

¹⁸ Derince, M.Ş., (2012) Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaravayî li ser Bingehê Zimanê Dayikê: Modelên Perwerdehiyê bo Xwendekarên Kurd. Werger: Osman Mehmed, Stenbol: Weşanên Disayê.

nîv-axivêr ew kesê ku di zimanê xetereyê de û di wî zimanî de xwediyê perçeyek kompetansa zimanî ye. Bi gelemperî nîv-axivêr wî zimanî di nav axaftin û dîyalogên xwe de bi awayekî bipergal bi kar naynîn û bi gelemperî formên çewti di nav axaftinên wan de hene.¹⁹ Ji bona vê rewşê Volker Hinnenkamp di gotara xwe de mînaka zarokên alman û tirkîan dide: Ev zarok hêj jî nikarin Elmanî biaxivin, ez vî tiştî fehm nakim. Û zimanan tevlihev dikin. Elmanî bi Tirkî û bi zimanên wekhev re tevlihev dikin an jî cî diguherînin! Û dema ku bikaribin di asteke normal de biaxivin, îcar nikarin bi rastî binivîsîn. Ew, bi rastî jî, nîv-zimanî ne.²⁰ Wekî xuya ye ev çewtiyên ku tên behskirin û nîşankirin bi gelemperî di tevlihevkirina zimanan de, di axaftin û nivîsê de derdikevin holê.

Dema ku mirov zimanê ewil hîn dibe, hejmara peyvan nêrîna mirov dîyar dike, dema mirov di zimanê ewil de gelek peyvan bizanibe, gava zimanê din wek ewil an jî wek duyem bibîne jî ne mesele ye, dê ew bixwaza peyvên ku dizane di zimanên din de jî bibîne, yanî zanebûna gelek peyvan dibe lêgerîna peyvên zimanê hemberî wan ku ev jî tê wateya ku mirov dixwaze gelek peyvên din jî hîn bibe. Baweriya ziman-nasê navdar Cummins jî ji bona çareserkirina meseleya nîv-zimanî ev e:

¹⁹ Grinevald, C. & Michel B., (2011). "Speakers and Communities" di ed. Austin, Peter K; Sallabank, Julia, eds. (2011). *Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridge.

²⁰ Hinnenkamp, V., (2005). "Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres - On (Not) Speaking a Legitimate Language(1)" kovara *JSSSEyê Cild 4, No: 1*, © J(SSE 2005 ISSN 1618-5293)

*“Di hînbûna zimên de du heb ciyên astengiyê hene û astengiya nizm dê bibe sedema dûrketina derengmayîne (tehîrkirin: retardasyon; retardation) lê serkeftîbûna zimanê duyem, qabiliyeta duzimanan di asteke bilind de ji bona mezinahiya kognîtîfiya bilez dibe ku pêwîst be”.*²¹

Mixabin ‘çareserîya’ ku perwerdekar gelek caran pêşniyaz dikin ev e “divê malî li malê dev ji axaftina zimanê malbatê berdîn û bi gelemperî li ser zimanê piraniyê hûr bibin. Lê delîl berovajîya vê nîşan didin. Yanî, malbatên ku zimanê nû (piraniyê) hîn dibin divê zimanê ku xwe rehet hîs dikin bidomînin. Ev rewş dê rehetîya îfadekirina malbatê de bi awayekî dewlemendtir û hûrgilîtir bide.²² Divê biryarên li ser ziman zû neyên dayîn, hewce ye mirov bisebir be û bi bihna fireh biryaran bigire. Her ziman di nav dîrokê de, ji ber bandorên cuda rastî guhertinên cuda hatine. Herwiha mirov dikare bibêje ku di hemû zimanan de mirov dixwazin xwe bi awayekî zelal îfade bikin ku ev jî dibe sedema bandoreke din.

Mînak

Di Îngilîzî de

‘Do you want to play?’ Ji aliyê îngilîzên Brîtanyayê ve tê bikaranîn

‘Wanna play?’ Jî li Emerîkayê zehf tê bikaranîn.

²¹ Cummins, J., (1976). “The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth - A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses”. Di kovara Working Papers in Bilingualism, hejmarê 9, r 1-43.

²² Lightbown, P.M. & Spada, N., (2003). How Languages are Learned? Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Di kurmancî de

Peyva “vêse” li herêma Mêrdînê tê bikaranîn, lê li herêmên din bi gelemperî peyva “vê sibehê, ev sibeh” tê bikaranîn. An jî li herêma Serhedê daçêk zêde nayên bikaranîn lê li herêmên din tîn bikaranîn. Helbet mirov dikare ji herêma heya bajaran heya gundan jî tiştên cuda bibîne û bide berhev. Dibe ku rêgezê berê dihat bikaranîn niha wenda bibe, lê ji yê niha jî rasttir be. Lê vejîna wê peyvê, heya ku peyv cihê xwe bigire, tîxistina nav zimên helbet wê demê bigire. Heke tiştêkî çewt be jî, elimandin pêşiya gelek tiştan digire û mirov bêhişmendî naxwaze elimandinê xwe biguherînin. Ji bona guherîna, vejîna zimên (language revival) lazim e. Gava civakek haydar be ku zimanê wan di xeterebûna wendabûnê de ye dê gavên tevdirê biavêjin da ku ziman dîsa vebijê.²³ Holmes wekî mînak welatên Îrlanda, Îskoçya û Gallerê (Wales) dide û wekî çareseriyê jî li ser mînaka Gallerê diêkine. Gelê Gallerê piştî sala 1980yî dest bi kanala televîzyona bi zimanê xwe û bi perwerdehiya du-zimanî dikin (h.b: 66).

Nebûna rêbazên perwerdehiya bi Kurdî, ta radeyekê ji nebûna van rêbazan û fêrnebûna alfabeyê dest pê dike. Her aliyek jî, li gorî tîgîhiştin û zanabûna xwe rêbazekê ji bo fêrbûnê amade dike. Û li gelek dever û herêman, mamoste rêbazê fêrkirinê datîne yan jî her yek ji wan pirtûka kesekê/nas bi kar tîne.²⁴ Ev rewşa hînkirina zimên li Sûriyeyê jî dişibe rewşa Tirkiyeyê. Rêbazên tîn bikaranîn bi gelemperî li gorî pirtûk, nivîskar, sazî yan jî komên zimên derdikevin pêş.

²³ Holmes, J., (2000). An Introduction to Sociolinguistics, Çapa Duyem, London: Weşanên Longman Pearsonê.

²⁴ Hessen, C., (2006), Konferansa Parastin û Perwerdehiya Kurdî (Gotin û Axaftinên Beşdar), Rewşa Perwerdehiya Kurdî li Sûriyeyê, Stenbol: Matbeaya Berdanê.

Bi gelemperî jî li gorî rêzimanê ne. Bi armanca domandina perwerdehiya kurmancî ku hatiye birîn, baldarbûna li ser hînkirina peyv, *rêziman û şiyaneên xwendin û bikaranîna hêmanên çandî jî girîng e.*

1. HÎNKÎRÎNA SÎSTEMA ZIMÊN (PEYV)

1.1. Hînkirina Peyvan

Dema mirov li hînkirina peyvan difikire, di hînbûna zimên yan jî di hînkirina zimên de, gava ku kesek mecbûr e dora heşt hezar peyvan hîn bibe ku bê asta navîn, bi rastî jî ev rewş dikare bibe sedema şikestina motîvasyonê. Ev peyv dixwazî bila 2000 peyv jî bin, gelo mirov vana bi çi rêbazî pêşkêş bike? Divê xwendekar van peyvan çawa dubare bikin? Gelo hevwater û diwateyên van peyvan dê çawa bîn hînkirin? Peyvek ku li herêmek “xebitandin” be, çima li herêmeke din cuda ye yan jî li herêma Mêrdînê wekî “şixulandin” tê bikaranîn? Gelo ev peyv ji zimaneke din hatiye yan jî ev peyveke resen e?

Ev hinek pirs in ku girîngiya mijarê bi awayekî eşkere (vekirî) derdixe pêşiya me û hem ji bo mamosteyan û hem ji bo xwendekaran girîngiya mijarê rê (nîşanî) me dide. Ji bo kesekî axivêrê Îngilîzî ku perwerdehî ditiye tê hêvîkirin ku dora 20,000 malbata peyvan (word family) û 70,000 peyvan bizanibe.²⁵

²⁵ Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.

Mamoste û perwerdekar giş di fikira hînkirina gelek peyvan de ne, û ev hînkirin divê neyê paşavêtin. Ev pirsgirêk ji bona hemû astan jî pirsgirêk e. Wekî tê dîtin, hînkirina peyvan rasthatî ye, lê hewce ye ev bi nêzikatiyeke çêtir bê nîrxandin û hînkirin.

1.1.1. Hînbûna Peyvan

Hînbûna peyvan; zanebûna dewlemendî û zêdekirina zanebûna peyvên xwendekaran e. Ev jî dibe sedema fehmkirina wan. Hînbûna peyvan bi giştî û gelemperî bi xwendin û guhdarîkirina wan e. Hînbûna peyvan ku di zimanê mirov bixwe de jî be carekê de naqede, gelek demê digire. Ji ber ku ziman dikare/in peyvên nû ji zimanên din deyn bigire/in (borrowing) ku ev jî rêbazek gelemperî ye ku ziman dikarin bi vî awayî peyvên nû li gorî zimanê xwe adapte bikin,²⁶ an li gorî qertaf an jî koka peyvan dikarin peyvên nû bi kar bînin, û bi vî awayî dikarin hejmara peyvên xwe zêde bikin. Bo mînakdayîna hinek peyvên deyingirtî mirov dikare peyvên *komputer*, *televîzyon*, *telefonê* bide. Mirov wekî pirs bipirse heke ev peyv di zimanekî din de bin mirov dikare ji pirtûkên dersê yan ji materyalên devkî yan jî ji yê nivîskî ku mirov dixebitîne hîn bibe.

Gelo peyv çî ye? Peyv hêmana herî biçûk ya hevok û zimên e ku bi tunebûna peyvê tu wate namîne. Li ser vê pirsê Yelbay wiha şîrove dike: Çawa perçeya herî biçûk ya maddeyê atom e,

²⁶ Yule, G., (2003) *The Study of Language*. Cambridge: United Kingdom. Weşanên Cambridge

perçeya herî biçûk a hevokê jî “peyv”e. Peyvên cuda û cûr be cûr tên ba hev û hevokeke biwate çêdibe. Çêkirina hevokan asteke kognîtîf e (cognitive).²⁷ Mirov dikare bi zelalî bibêje çêkirina hevokan bi peyvan dest pê dike û bêpeyv tu hevok jî dê tune bin.

Mehigan²⁸ “hînbûn bi eslî û dorfirehî çalakiyeke zimên e”. Ku ew jî li ser hînbûna peyvan – weke agahiyên peyv û wateya wan girê dide û çar cûre peyv hene dibêje: Wekî peyvên guhdarîkirinê (peyvên ku em gava bibihîzin fehm bikin), peyvên axaftinê (yên ku em diaxivin), peyvên xwendinê (yên di xwendinê de bînin fehmkirin) û peyvên nivîsînê (yên ku em di nivîsê de bi kar tînin). Angaştê wî ev e ku ev girîng in, ji ber ku çavkaniya zanebûna peyvên zarokan bi nasîna peyvên nivîsê diguhere. Di xwezayîya xwe de jî mirov bi van çar şeklan peyva hîn dibe û roj bi roj hejmara peyvan zêde dike. Çavkaniya herî mezin û berfireh jî bêgûman “deqên xwendinê” ne.

Peyvên kesane ku ji kesekî re lazim in, di sê astan de hatine dayîn. Ev ji xebata Becky hatiye guhertin û adaptekirin.²⁹

²⁷ Yelbay Y., 2015. Dil Öğretimi. Edit. Nilüfer Bekleyen, Gotara Sözcük Bilgisi Öğretimi. Ankara: Weşanxaneya Pegem Akademiyê. (351 - 369)

²⁸ Mehigan, G. (2009) Word Knowledge and Vocabulary Development. Di kov. The Changing Landscapes of Literacy – Building Best Practice. Weşanên St. Patrick’s Collegeê: Reading Association of Ireland.

²⁹ Vegotin û mînak li gorî kurmancî hatine adaptekirin.

Cûreyên peyvan	Vegotin (explanation)	Mînak
Asta 1ê (Yekê)	Peyvên gelemperî û bingehîn di vê astê de ciyê xwe digirin Navdêr, rengdêr, lêker û peyvên asta ewil (yekê) bi gelemperî di vê astê de ne.	saet, pisîk, birçî, dê, bav, sêv, av, nav û hwd
Asta 2yan (Duduyan)	Peyvên di asta duyem de bi gelemperî peyvên ji aliyê zimanaxivêrên gihîştî ve tîn bikaranîn. Peyvên asta duyem ji bo gelek armancên wekî xwendin, axaftin, nivîsîn, ragihandin, peyam û email şandinê girîng in. Hejmarek wan jî zêde ne.	bawerî, fehmkor, cûr be cûr, jênegar, aborî, dijwar, zor û zehmet.
Asta 3yan (sisêyan)	Peyvên asta sisêya bi gelemperî peyvên ku di hinek termînolojîyan de wekî têgehên tîn bikaranîn in. Mijar dibe ku wêje, perwerdehî, werzîş, teknoloji, tip, rewşa hewayê be.	Helbest, şembelilik, serûm, parza, şanoger, depên bîaqil

Tablo 1.1 Cûreyên Peyvan

Girîng e ku mirov ji bîr neke peyvên asta 2 û 3yan herdem di senifandina xwe de ne diyar in. Bo mînak, dûkelbûn (condensation), dikare di navbera her du astan de jî bê senifandin.

Yek jî pêşketina zimên ya ewreng (muhteşem) zêdebûna hejmara peyvên e. Gelek peyv di zarokatiyê de tîr hînbûn, ku di wê demê de dubarekirina gelek bûyer û serpêhatiyên ji rêzê dibe sedema marûzmayîna berdewamiya hin peyvên rojane û gelemperî.³⁰

1.1.2. Hînkirina Peyvan

Rola bikaranîna “xwendin” û “guhdarîkirin”ê di hînbûna zimên de ji aliyê gelek zimannasan jî mêt ve tîr gotin û qe-bûlîkirin. Pêşxistina peyvzanebûna xwendekaran di taliya talî de şîyanên wan ên guhdarîkirin û axaftinê zêdetir hêsantir dike.³¹ Ji ber vê, divê mirov dem-dirêjî bihizire da ku hemû pêwistiyên xwendekaran ên zimên bîr bersivandin.

Hînbûna peyvên sereke yê rojane bi awayekî xwezayî û normal di nav derdora malbatê de bi maliyan re dest pê dike. Zarok ji bona bikaribin pêwistiyên xwe bilêv bikin, heya ku ji destên wan tîr hewl didin ku xwe îfade bikin. Robert Lado³²

³⁰ Lightbown, P.M. & Spada, N., (2003). How Languages are Learned? Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

³¹ Chang, A. (2007). “The Impact of Vocabulary Preparation on L2 Listening Comprehension, Confidence and Strategy Use”. Weşanên Systemê, Hej. 35, 534-550.

Newton, J. (1995). Task-based Interaction and Incidental Vocabulary Learning: A case study. Second Language Research, 11(2).

³² Lado, R., (1964). Language Teaching – A Scientific Approach. New York: Weşanxaneya McGraw-Hill, Incê.

vê rewşê wiha îfade dike “her du alî têdikeve nav berxwedana ragihandinê, lê ne zarok ne jî malî ji bona peyvên ku zarok hîn bibin ti tiştêkî nabêjin, ev peyv li gorî derdorê û çandê tên dayîn”. Di nav jiyanê de, zarok li gorî daxwaza xwe, pirs-girêkên xwe, heval û malbata xwe peyvan hîn dibin. Pêşiya dibistanê axaftin û guhdarîkirin bi awayekî xwezayî tên hînbûn. Lê piştî destpêkirina dibistanê zarok dest bi hînbûna xwendin û nivîsandinê dikin, ev ast jî êdî hînbûna peyvan di hemû dersan de bi awayekî sistematîk zêde dike. Êdî hînbûn ne li gorî jiyanê, lê li gorî bernameya dersan û mufredatê ye.

Xwedîbûna gelek peyvan di warê xweş-îfadekirin, axaftin û di nivîsê de jî xwediye rolek mezin e. Zanebûna gelek peyvan di ragihandina mirovan de jî bandoreke mezin derdixe holê. Lê hînbûna peyvan li gorî gelek kesan, li gorî rêbazan û giringiya mirovan diguhere û carna bikontrol carna jî bêkontrol e. Shmitt³³ dibêje carna hinek peyv nas in, hinek jî nenas in. Teqez hînbûna peyvekê li gorî rêgeza mijara demê ye.

1.1.3. Peyvên Çalak û Neçalak (Aktîf û Pasîf)

Kesên ku dest bi hînbûna zimanekî dikin di serî de dixwazin peyvan hîn bibin ku bikaribin xwe îfade bikin. Bilevkirina peyvan dawiyê bi awayekî rast li gorî îfadeya hewce tê bikaranîn.

Hînbûna piraniya qaîdeyên rêzimanê heya emrekî (temenekî) didome lê hînbûna peyvan tiştêkî domdar e, di

³³ Shmitt, N., (2000). *Vocabulary in Language Teaching*, New York: Weşanxaneya Zanîngeha Cambridge

hemû jiyana me de didome.³⁴ Wekî baş tê zanîn, kesên ku pir dixwînin gava tiştêkî dinivîsin an jî dibêjin, embara (depo) peyvên wan berfirehtir e û dikarin peyvên cûr be cûr tercîh bikin. Ev jî çavkaniya xwe ji hînbûna peyvan digire.

1.1.4. Hînkirina Peyvan (Bakur)

Bi gelemperî du rêbaz li herêma me tîn tercîhkirin, ew jî “xwendin” û “pirtûkên hînkirina zimên” in. Xwendin bi awayeke gelemperî, herwiha di beşa xwendinê, beşa sêyem de bi awayekî berfireh jî tê behskirin, ji ber nebûna perwerdehiyeke bi rêk û pêk, xwendin rasthatî ye.

1.1.5. Rewşa Kursên Kurdî

Hînkirina peyvan teqez girêdayî nêzikatiya mamosteya/ê dersê ye jî. Heke mamoste xebat û çalakiyên peyvan di dersê de bi kar bîne, ev biryara wî/ê bixwe li gorî asta xwendekaran e. Lê mixabin “hînkirina peyvên bi awayekî serbixwe” hêj di hînkirina zimannasîya Kurdî de nehatiye asta peyvan li gorî pirtûkan tîn bikaranîn. Hewce ye di vî warî de mamoste, sazî, dibistan, zanîngeh û saziyên karê perwerdehiyê dikin li ser vê meseleyê hûr bibin û li gorî asta xwendekaran û li gorî mijaran bi awayekî tematîk xebatan amade bikin û biweşînin.

Di vî warî de Nesim Sönmez³⁵ wiha agahî dide:

³⁴ H.b.

³⁵ Sönmez, N., (2015) “Pirsgirêkên Beşa Ziman û Edebiyata Kurdî di Zanîngehên Tirkîyeyê de”. *Kovara International Journal of Kurdish Studies - Ijoks, hejmar: 2 (1), r. 96 – 104*

“Cara yekem li Tirkîyê bi awayekî qanûnî destûra kursên taybet ji bo Zimanê Kurdî hate dayîn. Di 20’ê Tebaxa 2002’an de, di rêzîknameya bi navê “Perwerdehiya ziman û zaravayên cuda yên ku hemwelatîyên Tirkîyeyê di jiyana xwe ya rojane de bi awayekî kevneşopî dixebitînin” de guhertin hate çêkirin û vekirina qursên taybet, ji bo Zimanê Kurdî hêsan bû. Em di wê baweriyê de ne ku ev guhertina hanê di derbarê krîterên Yekîtiya Ewrûpayê de hate çêkirin.”

Wekî Sönmez îfade kiriye rewşa perwerdehiyê bi awayekî fermî dest pê kiriye û wekî hatiye gotin bi awayekî kevneşopî didome.

1.1.6. Hînbûna Peyvan a Tesadufî (Rasthatinî; Incidental Vocabulary Learning)

Hînbûna peyvan ku di nav konteksekê de hatine dayîn bi awayekî stratejiya hînbûna rasthatinî ye. Peyvek ku nayê zanîn di nav konteksê de çiqas derkeve hemberî mirov, dê mirov bikaribe wateya peyvê/an texmîn bike û hîn bibe.³⁶ Ev peyv jî, wekî ji navê jî tê fahmkirin, ji xebatên wekî xwendin û nivîsê xwezayî pêk tê. Ji ber ku konteks heye ji bona xwendekaran zehf baş û kêrhatî ye. Dema dubarekirinê çiqas nêz be dê hînbûn hêsanir bibe. Konteksên cuda di nav deq, xebat û çalakîyên cuda de derfeta dîtin û hînbûnê didin xwendekaran. Bi saya xwendinên cuda, mirov dikare hevwateriyên gelek peyvan jî bibîne. Bi gelemperî deqên ku li ser heman mijarê asta dijiwarbûnê kêmtir dike û peyvên armanc di gelek cîyan de

³⁶ Nation, P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.

dubare dibin û mirov dikare wan bi hêsanî hîn bibe. Analîzek li ser bîst xebatan nîşanî me dide ku rêje ji sedî panzdeh (% 15) peyvên wateya wan ji texmînkirina konteksê hatine hînbûn wekî rêje sedî sisêyê peyvên tên bikaranîn pêk tîne.³⁷

1.1.7. Hînkirina Peyvan a Vekirî (Eşkerekirî)

Xebatên ku di nav polê de bi armanca hînkirina peyvan pêk tînin. Armanca bi awayekî vekirî hînkirina peyvan e. Mamoste dikare peyvan rasterast bide, bipirse yan jî di nav xebat an jî çalakiyekê de bi kar bîne.

Çavdêriya Laufer³⁸ ku encamên neyînî pêşkêş dike di gotara wî de hatine dayîn. Laufer bi gelemperî li ser aliyê neyînî xebat kiriye da ku kêmasiyan bibîne û encamên neyînî ku Laufer bidest xistine wiha ne:

- Dema ku xwendekar peyama di deqekî de digirin, êdî wateya peyvan yek bi yek hîn nabin.

- Texmînkirina wateya peyvan ji konteksê, heke xwendekar % 98aya deqê wekî rêje fehm neke, hînbûn ne tendurist e.

- Peyvên ku mirov dikare wateyan ji konteksê derxe hîssa meraqê bi însanan re têra xwe dernaxe holê.

- Ji bona peyvên ku ji konteksê hatine hînbûn neyînî jibîrkin, hewce ye ku mirov wan peyvan di demeke kurt de dîsa bibîne. Ji bona ku ev peyv 10 caran bê dîtin, divê xwendekar her hefte çîrokên astî (graded readers) bixwîne. Xwendekarek normal ewqas pirtûkan naxwîne.

³⁷ H.b.

³⁸ Laufer, B., & Sim, D. (1985). "Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts". *Foreign Language Annals*, hej.18, 405–411.

Hînkirina peyvên şênber li gorî yên razber hêsantir in. Bi rastî, hînkirina peyvan, tena serê xwe, ne zehmet (arîşe) e, lê bikaranîna wan bi awayekî rast ne hêsan e. Ji bona ku mirov bikare vî tiştî çareser bike, peyv bi gelemperî di nav konteksekê (context) de tê dayîn³⁹ (Allen & Valette, 1977: 149). Di hînbûna zimên de, gelek caran mirov peyvên ku dişibin hev tevlihev dikin, wateya wan jibîr dikin an jî bilêvkirinê jibîr dike. Hînbûna peyvekê, hewceyê demê û bikaranînê ye, yan na dê peyv di vê seet û rojê de, heke hatibe hînbûn jî di demek kin û nêz de wê ji hişên xwendekaran derkeve û dê xwendekar wê peyvê ji bîr bike. Lê ku xwendekar peyvê di nav hevok, deq, çîrok an jî bûyerekê de bibîne, hebûna watebûna peyvekê ji bo xwendekaran girîngtir e. Bûyera di nav hevokê de alikariya hînbûnê dike.

Peyv ji bona ragihandinê jêneger in. Zarokên biçûk axaftinê di destpêkê de bi peyvên cihê (isolated words) û dawiyê jî bi navdêr û lêkeran hîn dibin. Gava zarokek bêje “Bavo oxir be erebe” ji aliyê kesên gihiştî ev tişt tê fehmkirin. Hêviya me ev e ku xwendekarên zimanên duyem ji bilî taybetiyên rezîmanî yên peyvan (ferhengî) jî kontrol bikin.⁴⁰

Hin mamoste wateya peyvan rasterast dibêjin, hinek jî dixwazin bi rêbazeke din wateyê bi xwendekarên xwe bidin dîtin. Helbet rêbaza ku wê mamoste di polê de bi kar bîne biryara wî/wê bixwe ye. Rasterast gotina peyvan her çiqas bo

³⁹ Allen E. D. & Valette R. M., 1977, Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language, Weşanxaneya Harcourt Brace Jovanovich, inc.

⁴⁰ H.b.

dem bideştixistinê baş jî be, tê dîtîn ku ji ber ku xwendekar ji bona her peyvê dema kêmxerc kirine, jibîrkirin jî hêsanîr dibe.

Dema ku mamoste wateyê nebêje û hewl bide ku xwendekarên wî/wê wateya peyvê bi dest bixînin, hînbûn dikeve astekî watedar. Allen û Valette⁴¹ jî li ser vê mijarê dibejin “heya ku ji dest bê divê bikaranîna zimanê zikmakî kêmxerc bibê, ji ber ku peyvên ku nû hatine hînbûn heya ku ji dest bê divê bê bikaranîn”.

Mamosteyek ku perwerdehiya peyvên dike, di serî de divê asta xwendekarên xwe tespît bike û dawiyê jî peyvên ku dê bînin hînkirin bînin hilbijartin. Asta xwendekaran di warê materyalên ku bi kar bînin de diyarker in, ji ber ku mamoste materyalan li gorî astê ji asta hêsan ber bi asta dijwar ve amade dike û materyalan jî hev vediqetîne û perçe perçe dide hînkirin.

Gava ku xwendekar rastî (pergî) peyveke nû dibînin, îhtîmal e ku ew bixwazînin peyvên pêwendîdar jî hînkirin û ev jî derfetek normal derdixê holê. Ev rewş carna wekî “berfirehbûna peyvên” tê binavkirin.⁴² Bi vî şekî hejmara peyvên zêde dibe, lê însan dema afaxtinê de peyvên ku hildibijêrin û bi kar tînin helbet li gorî sedemên din diguherin. Bandorê di rêza ewil û “derdor” a mirovan e. Ji emirê zarokatiyê bigirin heya mirina însanekî tiştên di derdorê hene wekî malbat, TV, teknoloji û hwd bandora xwe li gorî pêwistî û daxwaziyan mirovan dikin û peyvên nû tînin bikaranîn.

⁴¹ H.b.

⁴² Doff, A., (1990). Teach English. Cambridge: Weşanxaneya Zanîngeha Cambridge.

Bi gelemperî peyv-hînkirin bi çar awayan dibe:

1. Bi saya pirtûkekê
2. Bi bikaranîna pirtûkên îlave (ekstra)
3. Bi saya xwendekaran
4. Bi çalakîyên peyvên spesîfîk ku ji aliyê mamoste ve hatine amadekirin.⁴³

1.1.8. Rêbazên Hînkirina Peyvan

a) Rêbazên dîtbarî ku di nav xwe de kartên flaşan, wêne, fotograf, resm, xêzik, posterên dîwaran û amûrên rastîn dihewîne.

b) Rêbazên devkî ji dîyalog, axaftin, çîrok, çîrçîrok û ji hevokan pêk tê.

c) Rêbaza wergerê wekî di pêvajoya hînkirina zimên de bi gelemperî nayê pêşniyazkirin, lê her wiha mamoste yan jî kesên ku perwerdehiyê didin azad in ku rêbaza wergerê jî di perwerdehiya xwe de hilbijêrin.

Pêşkêşkirina peyvan di dersê de⁴⁴

1. Pêşkêşkirin (destpêk): Pêşkêşkirina deqekî – mirov dikare bala xwendekaran bi pirsan an jî bi xwendina deq (nivîsar, tekst), helbest, çîrok, bûyer an jî gotarekê jî bikişîne.

2. Dubarekirin - bilêvkirin: Bi gelemperî mamoste dema peyvek nû dide hînkirin, peyvên sereke çend caran bi xwendekaran didin dubarekirin da ku xwendekar bikaribin peyvan bi awayekî rast bilêv bikin. Dubarekirin dikare yek bi yek an jî li gorî gruban jî bê pêkanîn.

⁴³ Sarıçoban, A., (2001), The Teaching Of Language Skills, Ankara: Weşanxaneya Hacettepe-Taşê

⁴⁴ H.b.

3. Wate-xebata peyvân: Mamoste dema ku li ser wate-xebatan dixebite dikare di vê astê de pêwendîyan di navbera peyvân de çêke ku hînkirina peyvân ji bona xwendekaran di asteke watedar de be.

4. Nivîsandina peyvên sereke û bikaranîna wan di nav çalakiyan de.

Mînakên di nav hevokan de: Bikaranîna peyvân di nav hevokan de hînbûnê bi cî dike. Tê gotin ku gava ku mirov peyvekê şeş caran bi kar bîne ku naveroka wê peyvê bê hînbûn.⁴⁵ Bi saya vê, xwendekar dê bikaribin peyvân hîn bibin û dawiyê jî ew peyv bêna wan.

5. Pesendkirina hînbûna peyvân û bikaranîna wan. Ji bona ku mamoste bibîne û pê bawer be ku peyvên sereke hatine hînbûn, ew dikare bi saya pirsan an jî çalakiyan an jî bikaranîna di nav hevokan de hînbûna peyvân kontrol bike.

Çalakiyên ku Mirov Dikare di Asta Hînkirinê de bi kar bîne

Ji bo asta destpêke

- a) Wêne / Kartên Flaşan
- b) Vegotinên bi zimanê ewil
- c) Pênaseyên bi hevokên hêsan
- d) Amûrên ku xwendekar jixwe dizanin.
- e) Amûrên rastîn
- f) Xêzik (Xêzkişan)

⁴⁵ Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). "Learning Vocabulary Through Reading". *Kovara American Educational Research Journalê*, Hejmara 21an, 767–787

Ji bona Asta Navîn

- a) Pênasekirina peyvvan bi saya hevokan
- b) Pêşkêşkirin û texmînkirina peyvvan di nav deqekê de
- c) Bikaranîna çalakiyan
- d) Bikaranîna wêneyan bo pêşkêşkirina wateyê
- e) Hînkirina wateyên civakî bi saya çîrokan

Ji bona Asta Pêşketî

- a) Bikaranîna ferhengan
- b) Bikaranîna deqan
- c) Bikaranîna lîstikên şanoyan (Role-play)
- d) Wêne/xêzik/grafîk
- e) Bahoza mêjî-yan (Brainstorming)

Her çiqas ev çalakî bi şekilê gelemperî hatibe organîzekirin jî, dîsa guhertina çalakiyan li gorî dijwarbûna asta xwendekaran, armanca mamoste yan ji bona armanceke din wekî bibîrxistin an amadekariya çalakiyeke din diguhere. Helbet peyvên dê bên bikaranîn, asta rêzimana deqê ya çalakiyê û tiştên din divê neyê jibîrkin ku xwendekar ji çalakiyan aciz nebin. Tiştêkî din ku mirov bi kar tînin jixwe jibîrkinina wekheviya çalakiyan e. Mamoste piştî demekê bêhemdê xwe her tim çalakiyên wekhev bi kar tînin û ev jî dibe sedema acizbûn û wendakirina bala xwendekaran. Rûtînen mekanîk wekî robotan ku her daîm bi heman çalakiyan girêdayî bin (dubarekirin) afirineriyê ji holê radikin û dibin sedema acizbûnê.⁴⁶

⁴⁶ Jaworska S., (2009) The German Language in British Higher Education – Problems, Challenges, Teaching and Learning Perspectives, Göttingen: Weşanên Harrassowitz- Verlag.

1.1.9. Nêzîkatiya Pirtûkên Kurdî ji bo Peyvhînkirinê

Di asta destpêkê de, hejmara peyvên ku hatine bikaranîn di pirtûkên “Gav bi Gav Kurdî 1, Em hînî Kurmancî dibin, *Hînger û Fêrbûna Kurmancî*” de têra xwe hene û kesek ku dest bi perwerdehiya zimanê kurmancî bike, dixwaze wekî Z1 an jî weke Z2 dê têra xwe peyvan bibîne. Hinek peyv dibe ku ji bona kesên ku kurmancî jixwe zanibin lê ku dixwazin xwendin û nivîsê hîn bibin dibe ku herêmi yan jî peyvên li gorî wergera zimanekî din bin. Heke ew peyv hebe, an jî hinek peyvyan li gorî çêkirina zimên ji nû ve mirov biafirîne dibe ku aciziyekê bide însanan. Her peyvek ku nû dê di ziman de bê bikaranîn berî her tiştî lazim û hewce ye ji aliyê kesên pîr û ji aliyê zarokan bê fehmkirin, ji ber ku hem kal û pîr hem zarok dema zimanekî diaxivin bi awayekî xwezayî diaxivin û peyvên ku di jiyane de bi gelemperî hene bi kar tînin. Fehmkirina her du aliyan watebûna peyvyan derdixe. Di vê pêvajoya vejîna zimên (language revival) de carna her axaftvan li gorî xwe peyvyan û li gorî zanebûna xwe ya zimên jî peyvyan çêdikin. Carekê, kesek ku bi hêsanî dikare kurmancî biaxive ji bona “wergêr, terciman” gotibû “wergervan”. Teqez peyama ku dixwest bigihîne kesên derdora xwe bi awayekî serkeftî dabû û peyvek nû jî bi qertafa “van”ê çêkiribû.

Mînak: Pirtûkên kurmancî⁴⁷ li ser peyvên nîqaşê yan jî nû ve hatine çêkirin yan jî li herêmeke belavbûyî ye li yên din bi peyvêkê din tê îfade kirin.

⁴⁷ Gav bi Gav Kurdî (2004) ji aliyê Sadik Varlı, İkrâm İşler, Ramazan Turan ve ji aliyê Weşanxaneyê Sîtavê. Hînger (2008) ji aliyê Ronayî Onen, Samî Tan, Mevlut Aykoç û S. Varlı ve ji aliyê Enstituya Kurdî ya Stenbolê hatiye weşandin; Em hînî Kurmancî dibin (1999) ji aliyê M.L. Chyet, lê hêj nehatiye çapkirin û Fêrbûna Kurmancî (2015) ji aliyê Resul Geyik.

* **Gav bi Gav Kurdî:** fêrgeh, fîraqso, depreş, avahîçêker, boyaxkar, xirpûşk, ceyzik, xîbe, karxanetor, gerîngêh.

* **Hînger:** spartek, rastkêş, avahîsaz, şêwirmend, dadger, werzîş, tenduristî, guncav, pêwîst, cilşo, tozmij, kompîtur, wênegir.

* **Em hînî Kurmancî dibin:** heravî, bet, baq, dehol, bende, civan.

* **Fêrbûna Kurmancî:** xweşxane, hawarhat, sîwan, berfeşîr, fitûr/î, şembelîlik, tîravêtin, jimarkerî

	Peyv	Rêziman	Xwendin	Çand Folklor	Nivîs	Hîn- dekarî	Dîya- log	Fer- hengok
Gav bi gav Kurdî	X	X				X	X	X
Em hînî Kurmancî dibin	X	X	X	X		X	X	
Hînger	X	X	X			X	X	
Fêrbûna Kurmancî	X	X	X		X		X	X

Ji ber ku li her herêmî peyvek di bin bandora zimanên din de maye yan jî hinek peyv li gorî dema teknolojiyê hin peyvên nû diafirînin, hinek peyv/an hêj ciyên xwe negirtine. Hebûna medyayê bi taybetî televîzyon axaftina gelek însanan bi rehetî diguherîne, heta em dikarin bibejin bandora televîzyonê ji ber dubarekirin, xitapkirina çav, guh û mêjiyan, ji ya dibistan, rojname yan jî perwerdehiyê jî zêdetir e. Hebûna dîmen, muzîkê jî bandorhiştina xwe hêsantir dike. Loma hinek peyv ku çewt jî be dikarin ciyê xwe bigirin û ji aliyê gelek kesan ve tên bikaranîn.

1.1.10. Nêzikatiya Ferhengî (Lexical Approach):

Nêzikatiya ferhengî di hînkirina zimên de tê wateya hînkirina zimên ne li ser hînbûna rêziman, fonksiyonên zimanan, têgehên an jî hêmanên plankirinê yan jî fêrkirinê ne, lê ev hînbûna zimên li ser hînbûna peyv an jî kombînasyona peyvên e.⁴⁸ Jixwe di nav metod û nêzikatiyan de ya ku bala xwe bi tevahi daye ser bikaranîna peyvên tenê ev e. Armanç bi saya bikaranîna peyvên hînbûna zimên e. Heya sala 1990î jî ev rêbaz tune bû lê zimannas bi navê cuda dihat binavkirin û taliya talî di sala 1993an de Lewis⁴⁹ ev têgeh wekî navê pirtûka xwe dianî û ji wê demê şûn de navê “Nêzikatiya Ferhengî” hatiye bikaranîn. Pênaseyeke din li ser vê têgehê jî wiha ye: Nêzikatiya ku hînkirina peyvên wek bingeîn xistiye navenda xebata xwe.

⁴⁸ Richards J.C. & Rogers T., (2002) Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd Edition Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambrîdgeê.

⁴⁹ Lewis, M. (1993). The Lexical Approach. London: Weşanxaneya Language Teachingê (LTP). London.

Mirov dikare gelek nêzîkatî yan jî rêbazên hînbûna peyvan bibîne lê tiştê herî normal ew e ku tercîhên herkesî ne wekhev in û divê dema mamoste perwerdehiya peyvan bide çalakî û xebatên peyvan li gorî xwe nefikire lê li gorî pol, ast, çanda wan a herêmî, dîroka wan, jîyana wan yanî her tiştê girêdayî wan be. Heta ku mamoste bikaribe hînbûnê bixe şeklekî şexskirî (personalized) ji bona ku xwendekar bikaribe têkiliyekê di navbera peyvên li hemberî wî/wê û xwe de bibîne. Ev rewş jî di encamê de hînbûnê dixê asteke watedar. Hevrêzgirtin (collocation) di nêzikatiya ferhengî de wekî rêbaza bingehîn tê bikaranîn.

Divê xwendekar gelek deqan bixwînin, da ku ev rêbaz bi awayekî berfireh çiyê xwe bigire. Ji bona ku hînbûna peyvan pêk bê divê deqên girêdayî hev li ser hev bînin xwendin. Bi saya xwendinê, dubarekirina peyvên wê bi awayekî watedar be. Mirov dikare bernamayeke xwendinê amade bike û li gorî dema ku hatiye diyarkirin (li gorî hefteyekî, du-hefte yan jî mehane) peyvên armanc di dersan de dubare bike û hînbûn û bîrbûna wan jî kontrol bike. Di vê pêvajoyê de, Eser Erdem dibêje divê deqên xwendinê bi lezginî neyên xwendin û divê peyv bi ser de neyên xebitandin. Tiştê ku nîşanî me dike ji bona hînbûn bi awayekî baş bê hînbûn tê pêşniyazkirin, lê tiştêkî ku di fakulteyên perwerdehiyê de rê xwendekaran jî didin ev e: gava ku hûn zû (bi lezginî) bixwînin, hûnê zûtir fehm bikin û dereng ji bîr bikin, an na gava ku hêdîka bixwînin, hûnê dereng fehm bikin û zû ji bîr bikin. Heta li ser vê mijarê bi zimanê Îngilîzî jî pirtûkek navdar bi navê “How to Read Faster and Recall More” jî heye (Wainwright, 2007). Mirov dikare têkiliya xwendina lezginî bi hînbûna gelek peyvan re jî daîne. Hînkirina Kurdî jî dikare bi awayên cuda jî be.

Di perwerdekirina peyvan de Ur⁵⁰ (1996: 63) peyvînşaniyê wiha nîşan dide:

Pêşkêşkirina wateya peyvên nû
- wateya qethî (wekî di ferhengê de, bi gelemperî bo mînak, pisîk ajalek e ku..)
- şayesandina hûrgilî (ya nêrîn, çendanetî...)
- mînak (hyponmy)
- wêne (xêzik, amûr)
- pêşkêşkirin (acting, mime)
- konteks (çîro an jî hevok ku tê de xal derdikeve)
- hevwater
- diywate (peyvên diwber)
- werger
- fikrên pêwendîdar, hevrêzgirtin

Tablo 1.2 Pêşkêşkirina Peyvan

Sousa û Jensen⁵¹ bihevrebûna peyvan ji bo hînbûnê wiha rave dikin: Dema peyv tèn nivîsandin, tiştê îdeal bo mêjî bihevrebûna sisê (3) yan jî pênc (5) peyvên li gel hev in.

Mirov dikare bi cûreyên cuda hînkirina peyvan bike. Ji ber ku ev her bi gelemperî hatine qebûlkirin, di pirtûkan de jî cî digirin, referansên taybet nehatine nîşandayîn. Sê (3) rêbazên gelemperî wiha ne:

⁵⁰ Ur, P., (1996), "A Course in Language Teaching: Practice and Theory", Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.

⁵¹ Sousa, A.D., (2000) How the Brain Learns. Thousand Oaks. California: Corwin Press

Jensen, E., (2000) Brain Based Learning San Diego, CA, USA. The Brain Store Publishing

Rêbaza Ewil a Hînkirina Peyvan

- Rolkirin (Acting)
- Pênasekirin
- Bikaranîna wêneyan
- Xebata axaftina cotan (Cote-xebat)
- Bikaranîna peyvan ji ferhengê
- Hevwateyên peyvê

Wekî di rêbaza ewil de tê dîtin, pêşkeşkirin bi pêşkêşiya rolan dest pê dike. Yanî peyvên ku dê bîna hînkirin berê di nav diyalogê de yan jî bi bûyerekê re tîna dayîn û xwendekar cara ewil peyvên armanc dibihîsin, dawiyê jî mamoste pênasekirina peyvan dike. Peyv di nav hevokan de tîna bikaranîn. Ku mamoste hewce bibîne yan jî bixwaze li gorî hînbûn û beşdarbûna xwendekaran dikare cote-xebat di dersê de bi kar bîne. Bi gelemperî ji bona hinek peyvan mamoste dixwazin xwendekar serwest bin û hemû agahiyên peyvan bizanibin, loma jî xwendekaran dixwazin ku ferhengan bi kar bînin. Bîkaranîna ferhengan xebatek zehf xurt e. Dema asta xwendekaran ji asta navîn û pêşveçûyê wêdetir be, dê bikaranîn û hînkirina peyvên hevuate jî bi gelemperî bê tercîhkirin.

Rêbaza Duyem a Hînkirina Peyvan

- Nivîsandina peyvan li ser depê (textê)
- Pênasekirin & bilêvkirina peyvan
- Rolkirin
- Bikaranîna peyvan di nav qaliban de
- Bikaranîna peyvan di nav hevokan de
- Senifandina peyvan li gorî mijaran / babetan

Rêbaza duyem bi nîşandayîna peyvan dest pê dike. Xwendekar peyvan rasterast li ser depê dibînin. Mamoste pê nase û bilêvkirina peyvan rê (nîşanî) xwendekaran dide. Bi gelemperî xwendekarên ku bi zimanê dayika xwe neaxivibin, di bilêvkirinê de zehmetiyê dikşînin. Deqên di pirtûkê de amade ne yan jî diyalogên ku li gorî hînkirina peyvan hatine amadekirin di rolkirinê de cîyekî girîng digirin. Mîrov çiqas bikaribe peyvan di nav qalib û hevokan de bi kar bîne, xwendekar dê peyvan zêdetir nas bikin. Senifandina peyvan jî tercihên hinek xwendekaran e. Ew dixwazin peyvan bi awayekî tematîk wekî peyvên sûcdariyê, kesayetiyê, rewşa hewayê yanî bi awayekî senifandî hîn bibin.

Rêbaza Sêyem a Hînkirina Peyvan

- Peyv
- Pênase
- Hevwate
- Xêzkirina Wênayan
- Hevokên Mînak

Di rêbazan de, cîguhertin pekan e. Bo mînak, rêbaza sêyemîn jî wekî rêza jor e. Di xebata ewil de, xebata hevwateriyê di rêza herî dawî de bû, lê niha li vir li rêza sêyem e. An jî hevokên mînak di vê rêbazê de di rêza herî dawî de ye.

Li vir tiştê girîng ev e ku mamoste xwediyê wê biryardayîna cîguhertina rêza çalakiyan e. Ev jî li gorî mijar û pêwistîyan biryara mamoste ye. Di mantiqa gişan de bikaranîna peyvan herî kêrhatî 4 an jî 5 caran e, ji bona ku xwendekar bikaribin peyvan hîn bibin. Dubarekirin her daîm kêrhatî ye.

Mirov dikare di dersan de ji bona xwendekar peyvan çêtir hîn bibin li xalên jêr jî miqate be.

- Bandora ewil li ser xwendekaran û asta xwendekaran zehf girîng e.

- Destpêkirina dersa din / nû bi bîrxistina peyvên dersa berê herikbariya dersê zêdetir dike.

- Dubarekirina peyvan di nav konteksên cuda ji aliyê xwendekaran ve tê tercîhkirin.

- Şexsîkirin - Mînak: çîrokbêjî li gorî wêneyên peyvan xwendekaran dide axaftin.

- Çalakiyek axaftin an jî nivîsê (5 lêkerên li ser mijareke balkêş wekî axaftin an jî nivîsa afirîner – creative writing).

- Dubarekirina peyvan bi wêneyan ji aliyê xwendekarên her astê de tercîhkirin. Mamoste dikare di her pêvajoyê de bi kar bîne.

- Pêşkêşkirina pênaseyên vekirî û net tevliheviya serê xwendekaran zelal dike.

- Pêwendîçêkirina agahiyên heyî hînbûnê bihêztir dike.

Pirsek girîng û balkêş gelo mirov çawa dikare peyvan di nav dersan de bi kar bîne?

1. Bidestxistina peyvan ji xwendekaran
2. Ji pirsên xwendekaran
3. Ji peyvên ji materyalan
4. Ji çalakiyên nivîs, xwendin, diyalog, ferheng û hwd.

1.1.11. Bilindkirina Asta Xwendekaran

- Bikaranîna hev rêzgirtinê (collocation) di nav konteksê de.

- Danasîna peyvên nû.
- Hînbûna rengdêr û dijberê wan (dewlemend X feqîr, germ X sar).
 - Çêkirina formên peyvan (bidestxistina navdêrek ji lêkerekî).
 - Bikaranîna peyvan di nav çalakiyan de (Rêbaza Bingeha Peywirî – Task Based Approach).
 - Bikaranîna peyvan di nav lîstikan de.
 - Bikaranîna heman peyvan di nav pirsan de.
 - Peywira nivîsan (yên kin).
 - Têkilîkirina (pêwendîkirin) peyvan di navbera yên din de.
 - Xaçepirs, pazil (puzzle).
rêje û hejmara peyvan zêdetir dikin.

1.2. RÊBAZÊN HÎNKIRINA PEYVAN

1.2.1. Xebata Nivîsîn û Kişandina kartan

Xwendekar peyvên ku nizanin li ser kartan dinivîsîn. Li aliyekî kartê zimanê ku fêr dibin, li aliyê din jî bi zimanê zikmakî dinivîsin. Hemû qartên ku hatine amadekirin bi hev re yan di nav berîkê de yan jî di nav qutiyekê de tîn bicîkirin. Her roj kart tîn qîşandin, kîjan alî bê, wateya wê bi zimanê din tê gotin. Heke ku wate û wergera peyvê rast be, xwendekar wan dixê ciyekî din yan berîkek yan jî qutiyek din. Peyvên ku nayin zanîn dîsa divê ji aliyê xwendekar têkeve ciyê berê. Heya ku kart xelas dibin ev çalakî tê domandin.

1.2.2. Bernameyên Telefonên Biaqil

Mirov dikare bernameyên telefonan ji Play Store, Apple Store yan jî ji Windows Storeê belaş an jî bi heq daxê û bi kar bîne. Ev bername li gorî peyv, rêziman, axaftin, guhdarîkirin, ferheng, çavkanî û hwd in. Bo mînak ferhenga bi navê “QW Ferheng” ji bona watedayîn, hevwater, etîmolojî, bikaranîna rojname yan jî wêjeyê û bi gelek wateyên zimanên din yê bernamber zehf kêrhatî ye. Tiştêkî girîng ku mirov bikaribe ji van bernameyan sûde bigire, xebatên bi rêk û pêk in. Yan na xebat di demeke kurt te dê bê jibîrkirin.

1.2.3. Bernameyên Komputerê yê Peyvan

Xwendekar dikarin bernameyên komputerê ku ji bona hînkirina peyv hene jî bi kar bînin. Ev bername bi gelemperî

bêpeyv in lê mirov dikare agahiyan li gorî kêmasiyên xwe li wan bar bikin.

Bo mînak bernameyên jêr gelek navdar in:

Quiz-Buddy, Wordsmart, Babylon.

Herwiha her roj hejmara bernameyên komputeran zêde dibin û mirov dikare dem dem li wan bigere û bicerîbîne ku nûjeniyên nû jî bibîne.

1.2.4. Pêşgir û Paşgir

Di her zimanê de, hebûn û bikaranîna pêşgir û paşgir hejmara peyvên bi rehetî zêde dikin. Peyvên razber û şênber, wateya neyinî û erênîyê yan jî guhertina formên peyvên bi saya wan çêdibin.

Mînak

“*Fêr-geh*” ji lêkera fêrbûnê û ji paşgirek ku navê cî û waran çê dika çêbûye.

“*Ser-kêşe*” wekî peyva “serşivan” ku li herêma Serhedê belavbûyî ye bi heman mantiqê hatiye çêkirin.

1.2.5. Bikaranîna Deqên Çandî û Dîrokî

Bi gelemperî di nav gelek çandan de mirov dixwazin tiştên girêdayî çand, dîrok, mîtolojî û bi kurtahî serkeftinên xwe yê dîrokî bizanibin. Gelek dewlet jî bi vî awayî rihê netewebûnê didin gelê xwe. Mirov wekî xebata zimanê ewil dikare tiştên balkêş jî çanda Kurdan mijarên folklorîk wekî, cil û berg, xwarin, edet, cejn, dawet, şîn, zewac, keçxwestin û mijarên

dîrokî wekî Kela Dimdimê, Ristemê Zal, Mem û Zîn, Malbata Bedirxaniyan û yê din di dersan de ji bona hînkirina peyvan bi kar bîne. Ji ber ku ev bûyer hêj jî di nav civakê de tên axaftin, an jî xwendekar wek projeyekê dikarin ji mezin û rîspiyên xwe bipirsin. Ev cure xebat her daîm kêfa malbatên xwendekaran jî ji ber hevbandoriya xwendekar, dibistan û malbatan tîne. Dema malbat beşdarî pêvajoya hînbûnê dibin kêfxweştir dibin.

1.2.6. Ferheng û Mînakên Hevokan

Ferhengên berê wekî niha ne berfireh bûn, dora 15-20 salan berê ferheng tenê wateya peyvan didan, bi awayekî berhevdana peyvan di navbera du zimanan de bûn. Lê yê niha bi gelek taybetmendiyên ku li wan hatine zêdekirin pir kêrhatî ne. Niha mirov dikare zayenda peyvan, mînakên bikaranînê, pênase û bikaranînên cuda, peyvên hevwater û diywate, taybetmendiyên peyvan li gorî daçek an jî rewşên awarte, carna wêneyên pêwendîdar bibîne ku ev jî hînbûna peyvan çalaktir dike.

paşgotinî *f.* *پاشگوتنی (-ya;).* gossip, backbiting:
-paşgotiniya *fk-f* kirin (LC/IFb/RZ) to gossip about s.o., talk about s.o. behind his back, "to dish" s.o.: **•Me dîsa bi hev re paşgotiniya nivîskarekî din kir** (LC. 21) Once again we gossiped about another writer. {syn: *dedîqodî; galegûrt; galigal; gotgotk; kurt û pist}
 [LC/IFb/GF/OK/RF/RZ]

Wêne 1.1 (Chyet, 2003: 434)

agir ئاگر *m.* (-ê; êgir [BK/K], *vî agirî*). fire, flame:
 •Her kesê peşkekê ji awa tizbîyêt min wexotewe, cendekê wî agirê cehennemê nabînit (SK 12:119) Whoever drinks a drop of the water from my rosary, his body will not see the fire of Hell •**Qehwe danî ser êgir** (Qzl) She put the coffee on the fire; **-agir berdan** (K) to set fire to: •**Agir berdide qesir û qûnaxa xo** (Z-3) He sets fire to his manor; **-agir k'etin** = to catch fire:
 •**Çiqas xirabyê bikî, agir be'rê nak'ewe** (Dz) No matter how much evil you do, the sea won't catch fire [lit. 'fire won't fall to the sea'] [*prv.*] •**Ko agir li çiyê ket, ter û hişk tev de dişewitin** (BX) When the mountain catches fire, wet and dry burn together [*prv.*] (*also: ar I*; [âghir آگر /âr, آر] (JJ); <agir> آگر (HH); [âguerr] (BG); [âger] (R)) [*syn: alav I*; p'êt] [Pok. ât(e)r- 69.] 'fire': M. Schwartz: *âdur-->*â'ur --> agur & awur & ar. O Ir âtar- *m.* (*acc. âturam*): Av atarš (*acc. ât(a)rəm*) --> learned borrowing from Av nom. into MidP as âtaxš --> P âtaš آتش alongside MidP âdur formed from *acc.*; P âzer- آذر in âzerbâyjân آذربایجان & âzer آذر = 'month of the fire god'; Sor agir ئاگر/ar ئار/awir ئاور; Za adir *m.* (Todd); Hau er *m.* (M4) [K/A/JB3/IFb/B/JJ]/HH/SK/GF/TF/OK/BK/BG/RJ/MK2] See also ar I. <berheste; bizot; heste; k'irpît; neftik; reji; tenî; xwelî>

Wekî ji mînakan jî tê xuyakirin, peyva “paşgotinî” û “agir”ê hatine dayîn. Mînak, wergera wê û agahiyên etîmolojiyê jî hatine dayîn. Tişteki balkêş û bikêrhatî wekî mînak, hevwateriyên paşgotinî ne; dedîqodî; galequrt; gotgotk; kurt û pist.

1.2.7. Xwendin û Werger

Mirov dikare ji xwe re bernameyeke xwendinê ya li gorî 3 mehan çêke û her roj wergera deqan bike. Her roj mirov dikare mijarên deqan biguherîne û peyvên sereke yan jî peyvên nayê zanîn bixebite. Bernameyek bi rêk û pêk di pêvajoya hînbûnê de dê gelek baş be.

1.2.8. Xwendinên Li Gorî Astan (Level / Stage Reading)

Di perwerdehiya hemû zimanan de, xwendinên li gorî astan an di nav pirtûkên xwendinê de yan jî serbixwe wekî çîrokan ji bona dubarekirina peyv û her cûre mijarên hatine hînkirin zehf baş in. Heta li gelek welatan çîrok û xwendinên li gorî astan beşdarî bernameyan dibin. Gelek xebat hene ku bandora xwendinê di hînbûna zimên de dixwe asteke çêtir. Çîrok û deqên xwendinê bi gelemperî di navbera pênc (5) an jî şeş (6) astan de tên senifandin. Di her astê de, texmînî dora 2000 peyvên sereke hene. Di ser de, xebatên ku bîst çêkirin hewce ye li gorî van pîvanan be.

1.2.9. Pirtûkên Hînkirina Peyvan

Pirtûkên hînkirina peyvan wekî astên di Kurdî de bi awayekî tenê ji bona hînkirina peyvan heya niha tune ne. Di nav hinek pirtûkên ziman-hînkirinê de yan jî wekî fotografan hene. Hewce ye di vî warî de, di her astê de pirtûkên peyvan bîn amadekirin. Di vî warî de, Weşanên Cambridgeê, bi navê “*English Vocabulary In Use*” seteke zehf baş amade kiriye. Bi gelemperî, ev cûre pirtûk li gorî astan tîn senifandin, piştî her rûpelên hînkirinê, rûpelên hîndekariyan hatine dayîn.

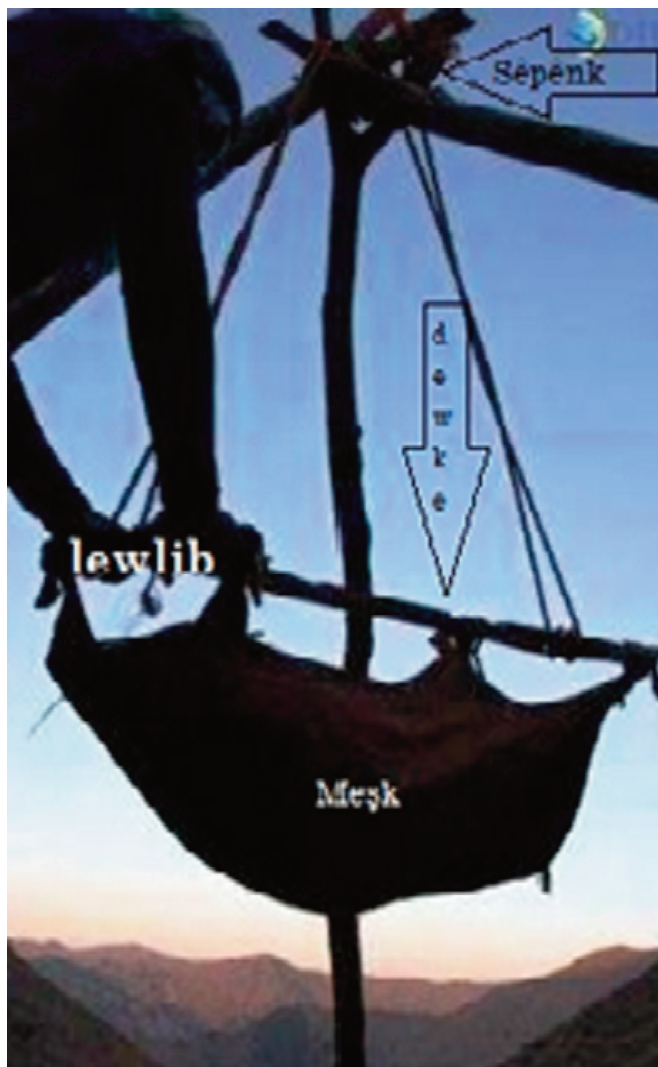
1.2.10. Hînbûna Peyvên Konteksê

Wekî îddîaya me ne tenê ji bona Kurdî ji bona hemû zimanan hînbûna bikêr ya peyvan di nav konteksê de ye. Ji bona vê jî, peyvên di nav hevokên ferheng, nûçe, pirtûk û konteksê de dibe rehetkirina hînbûna peyvan.

Mînak

Dema dew tê keyandin. Kesên ku dew dikeyînin sê heb dar di şekilê konekê de didin ber hev. Navê wan her sê daran **sêpênîk** e. Mirov dew têdixe nav meşkê. **Meşk** eyarê heywana ye. Meşk di **ceftê** de sor/reş dibe. Her du darên kêleka meşkê **lewlib** in. Ew darê tê ortê jî **dewke** ye.

Wekî tê dîtîn li vir, peyvên sereke ku li vir hatine dayîn ev in; *sêpênîk (sêpê)*, *meşk*, *ceft*, *lewlib û dewke*.



Wêne 1.3 Meşka dew

1.2.11. Lîsteyên Peyvên Serî-tevlihevker (Confusing Words Lists)

Peyvên ku di her zimanî de dişibin hev ji bona xwendekaran bi taybetî di asta destpêkê de dibin pirsgirêk. Mirov dikare lîsteyan bi awayekî berawirdkirî bi wate û bi bikaranîna hevokan bide ber xwendekaran. Her xwendekar li gorî teoriya hînbûna piralî (multiple intelligence) bi rê û rêbazên cuda hîn dibin. Teqez dê xwendekarên ku ji lîsteyan jî hez bikin hebin. Ji ber ku lîste li gorî alfabeyê hatiye amade kirin, ji xwendekaran re sistematîk dixuyên meyla wan li ser xebata lîsteyan e. Loma girîng e ku mirov qebûl bike ku însan xwedî hêzên kognîtîf yê cuda ne.⁵² Fikir û nêrînên Gardner bi awayekî vekirî nîşanî me didin ku xwendekar, zarok an jî xwendevan ji hev cuda hîn dibin û difikirin. Loma hebûna lîsteyên peyvên serî-tevlihevker ji bona hin kesan dibe ku baş be lê ji bona hin kesan jî dibe sedema tevliheviyê.

Mînak

“*Encam*” û “*endam*” û “*berpirsiyar*” û “*pirsgirêk*”
mînakên herî zêde ku însan tevlihev dikin.

1.2.12. Koka Peyvan (Roots)

Têkiliya gelek zimanan teqez bi zimanekî din re heye yan jî bi hin zimanên kevnar re di têkiliyan de ne, ev jî dibe zû-hînbûna wan zimanên mirov an jî cîranên hev. Bo mînak çawa xwendekarek ku Îngilîzî dixebite bi zanebûn an jî bê zanebûn rastî gelek peyvên Latinî yan Yewnaniya Kevnar tê, kesek ku

⁵² Gardner, H., (2006) Multiple Intelligences, USA: Weşanên New Horizons: Basic Books

kurmancî jî bixebite dê rastî peyvên pehlevî yan jî farsiya kevnar bê. Gava mirov koka peyvê nas bike wê demê dê bikaribe peyvên din jî texmîn bike.

Mînakek Îngilîzî ku koka xwe ji “latinî” girtiye;
Wateya koka “**ject**”ê di latinî de avêtin e.

inject dibe avêtina hundirê tiştêkî

reject dibe avêtina paş yanî redkirin

object to dibe li hemberî tiştêkî derketin

subject dibe avêtina ber bi jêr ve yanî kûrbûna mijarekê
(mijar)

project dibe avêtina xalekî diyarker yanî proje

interject dibe avêtina navbera du tiştan an jî aliyan yanî
peyvbirîn

ject dibe avêtina derve yan derxistin

Mînakek kurmancî ku bi heman peyvê, peyva “*poz*”ê dest
pê kiriye wiha ye:

- Poznukil
- Pozkutilkî
- Pozpelixî
- Pozkêrî
- Pozkêrr
- Pozberan
- Pozşûjin
- Pozhildayî
- Poznarîn
- Pozqut

An jî ji koka “parastin”ê *parêz, parêzgeh, welatparêz, parêzer, parêzbandî* û hwd.

Ji koka “mêr”ê *ciwamêr, mêrxasî, mêranî, mêratî, mêrdayetî, mêrkûj* û hwd.

Ji koka “col”ê, *colî, coldar, colgirtin, coldayîn* û hwd.

1.2.13. Lênûska (Deftera) Peyvan

Bikaranîna lênûska peyvan di pêşxistina asta zimên de çiyekî girîng digire. Bi gelemperî di astên destpêkê de xwediyê roleke mezin e. Ji bona kontrolkirina peyvên nû, rêyek zehf baş e. Ji bo kêrî tiştêkî bê, divê xwendekar her roj û bi rêk û pêk peyvan binivîsin. Qeyda peyvan ji dêvla kompîterê, li lênûskekê (defter) be û bi destan bê nivîsîn wê çêtir be. Ku peyv li gorî rêza alfabeyê be, xwendekar dikarin bi rehetî peyvan bibînin. Yan na dîtina peyvekê dikare gelek wext bigire. Ku peyvên hatine nivîsandin, di nav hevokekê de be, wê peyv bi hêsanî bê bîra xwendekaran.

Mîrov dikare bi awayekî hêsan agahiyên nû ku hîn dibe tesnîf bike û li gorî xwe bi kar bîne. Gava ku mirov bixwaze dikare peyvên berê hatine hînbûn dubare bike, bi vî awayî tiştên hatine hînbûn û yê nehatine hînbûn bibîne. Divê ticar peyvek tenê neyê nivîsîn, peyvên din ku bi wê peyvê re tên bikaranîn jî bèn nivîsîn. (Gallagher, 2016: 5). Gava mirov peyvan bi awayekî watedar dibînin fehm dikin, bi hêsanî wan hîn dibin. Watedarbûna peyvan jî bikaranîna peyvên tèn zanîn û nayê zanîn derdikeve.

Mînak

* Endamên malbata min ji min hêvî dikirin ku ez zanîngêhê biqedînim, bibim xwedî peywir û alîkariya aborî bi wan re bikim.⁵³

* Peyva efare li ba me tê wateya berhevdana tiştên ku ji ber daran mane.

1.2.14. Lîsteyên Peyvan

Rêbazeke din a hînkirina peyvan jî bikaranina lîsteyan e. Di rêbaza Rêziman û Wergerê de hebûna lîsteyan û wateyên wan îro zêde nayên bikaranîn, piştî salên 1950î yanî piştî derketina Metoda Direkt (Direct Method) hînbûna peyvan di nav konteksekê de hatiye qebûlkirin.⁵⁴ Di rabirdûyê de, hînkirin peyvan bi gelemperî bi saya wergerê bû; yan lîsteyeke wergera peyvan li hemberê peyvên armanc de hebû, yan jî wergera deqê bi peyvan an jî bi ferhengokekê di dawiya pirtûkê de bû.⁵⁵ Ger lîste hebin tiştê ewil divê mirov ji bo hînbûna peyvên nayên zanîn baldar be û di ser de jî divê mirov di rojekê de gelek peyvên nû nexebite. Ez bawer im, ne rast e ku kesek bibêje rojê ji 15 peyvan zêdetir an jî kêmtir baş û çê ye. Çimkî hînbûn û jiberkirina (ezberkirina) însanan ne wekhev e. Zimannas bi gelemperî ji bo rojekê hînbûna di navbera pênc (5) û deh (10) peyvan pêşniyaz dikin⁵⁶.

⁵³ Chyet M. L., (2013) Kurdish – English Dictionary – Ferhenga Kurmancî – Ingilîzî, New Haven û London: Weşanên Zanîngeha Yaleyê.

⁵⁴ Demirel, Ö., (1999) Yabancı Dil Öğretimi, Stenbol: Weşanên MEBê.

⁵⁵ Lado, R., (1964). Language Teaching – A Scientific Approach. New York: Weşanxaneya McGraw-Hill, Incê.

⁵⁶ Demirel, Ö., (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. Stenbol: Weşanên MEBê

Û heke ev peyv bi awayekî girêdayî hev bin an jî mamoste bikaribe wan peyvvan di çalakiyeke zimên de bi kar bîne û xwendekar wan peyvvan bibînin watedariya hînbûnê ciyê xwe digire. Rastnivîs û rastxwendina peyvê, bilêvkirin, wateyên peyvê, bikaranînên taybet, zayend û gerguhêzî yanî hemû tiştên girêdayî bikaranîna rast ji bona peyvvan girîng e ku mirov bizane. Bo mînak gelek xwendekarên ku kurmancî hîn dibin peyvên "ker" û "kerr"ê tevlihev dikin. Yan jî gelek kes nikarin bi awayekî hêsan peyvên ku bi "x"yê dest pê dikin yan jî di wan de herfa (tîp) "x"yê hebe bi lêv bikin. Mirov dikare gelek mînakan bibîne.

Mînak

Rengdêrên kesayetiye

- Afirîndar (creative)
- Alîkar
- Bieks
- Biraman - bîmelheze
- Bisebir (bisebr)
- Camêr (ciwamêr)
- Çavsor
- Çikûs
- Jêhatî
- Kêrhatî
- Kibar
- Pêşbezîdar (competitive)
- Ragihîndar (communicative)
- Rehet
- Rûken
- Xwezayî

Mirov dikare ji xwendekaran re du an sê cûre çalakîyên axaftinê ji grûba peyvên jor derxe û wan bi kar bîne:

I) Bila herkes wan peyvan li gorî kesên nas dikin di nav hevokan de bi kar bîne.

II) Ji van peyvan çîrokekê binivîsin û 5 rengdêran di çîrokê de bi kar binin.

III) Bila xwendekar hevwater û di jwateyên peyvên ku dizanin bi kar binin.

1.2.15. Nivîsandina her heyvekê pênc (5) an deh (10) caran

Li dibistanan gava ku perwerdehiya zimanê Îngilîzî tê kirin ji bo her peyva nû ku tê hînkirin wekî spartek bi gelemperî ev peyv 5 an jî 10 caran bi xwendekaran tê nivîsandin. Armanca nivîsandina peyvekê ew e ku xwendekar wê peyvê yan jî peyva armanc bi kar bîne, dubare bike û hîn bibe. Mantiqa vê ev e ku gava mirov peyvan dinivîsîne di navbera dest, çav û mêjî de hevbandoriyeke girîng û mezin pêk tê; Dest dinivîsîne, çav dibînin û mejî jî van çalakîyan kontrol dike. Loma gelek kes piştî nivîsandina peyvan ji ber veqetandina dema peyvan hîn dibin. Ev xebat bi piranî ji bona kesên ku biyanî ne bêtir kêrdar e.

1.2.16. Bikaranîna Wêneyan

Ji ber pêşketina teknolojiyê, êdî gihiştin û daxistina wêneyan (sûret, fotograf) rehet e. Hin kes gava wêneyên tiştekî dibînin dikarin zûtir hîn bibin û peyv an jî komepeyv bi hêsanî di aqilê wan de dimîne. Gelek normal e ku hinek kes hînbûna

bi wêneyan tercîh bikin. Bi gelemperî wêneyên Malpera Googleê tîn pêşniyazkirin. Dîtina wêneyan li ser hev hînbûnê hêsantir dike.

Mînak⁵⁷



Wêne 1.4

Mînak⁵⁸ a peyva “lihevkirinê” ji googleê;



Wêne 1.5.

⁵⁷ (<http://balikligol.com/mobil/galeri.php?id=106&sayfa=1>)

⁵⁸ https://www.google.com.tr/search?q=lihevkirin&biw=1280&bih=899&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjgrqi9rfDMAhXLDSwKHeo_A9EQ_AUIBygC

Dema xwendekar ji bona hînbûna peyva “lihevkerin”ê li googleê beşa wêneyan binêrin, dê bi rehetî û wê gavê bigihîjin gelek wêne û fotografan. Li mînaka jor jî mirov dikare ji bo peyva “lihevkerin”ê bi îngilîziya wê negotiationê (yanzdeh) 11 wêneyan bibîne. Ev jî tê wateya ku ev peyv bi 11 şekilên cuda di hişê xwendekaran de cî bigire.

1.2.17. Grûbên Torên Civakî

Niha dema ku em tê de ne hema hema êdî ti kes nemaye ku internet, telefonên bîaqîl, komputer an jî teknolojiyê ji bona karên xwe bi kar nayînin û nagihîjin nûçe, rûdan û bûyerên dinyayê. Ji bona van karan jî malperên wekî twitter, facebook, yahoo yan google groupsê zehf tînan bikaranîn. Di van malperan de rûpelên wekî “her roj peyvekê hîn bibê, her roj wergerekê bike” hene. Bi saya xebatên bi rêk û pêk, li gorî bernameyek û her daîm mirov dikare ji xebatan dûr nemîne û meyla xwe li ser kar û baran ji bona hînbûnê zêde bike.

1.2.18. Hobiyan Rojane

Hînbûn û şopandina hobiyan ji bona gelek kesan girîng e. Mirov dema ke ew tiştên hez dikin re mijûl dibin kêfxweş dibin û dixwazin dema xwe bêtir bi wan re derbas bikin. Gelek kes her roj di rojnameyan de, li nûçeyên cihê wekî werziş (spor), fehl, rewşa hewayê yan jî jiyana kesên navdar meraq dikin û dinêrin. Mirov carna dikare ji van nûçeyan peyvên nû derxe. Heta di Îngilîzî de hin malperên fehlan (horoscope) rojane e-mail dişînin da ku mirov ji wan haydar bin, dibe ku mirov ji bo demekê van tiştan bi kar bîne û peyvên cuda bixwîne.

1.2.19. (Her Roj) Xebata Xwendinê

Xwendina nûçeyên rojane jî di hînbûn û pêşxistina astan de zehf baş e. Mirov dikare bernamêyên xwendinê ji bona 3 mehan derxe û her roj van deqan bixwîne yan jî wan wergerîne. Di vê xebatê de, bi rêkûpêkbûna xwendinê xwendekaran di warê peyv, rêziman û dubarekirina agahiyên de pêş dixê. Kesekî ku bernamêyek xwendinê ji bo sê mehan çêkiribe, her roj peyvên xebitîbe, him di warê zanînê de him jî di warê hînbûnê de wê gelek serkeftî be. Bo mînak, heke xwendekarek her roj peyvên ku nizane û hîn dibe li lînûskeke binivîsîne, wê di dawîya bernamêya xwe ya xwendinê de listeyeke zehf dirêj, li gorî mijarên cûr be cûr û bi hevwater û nêzwateyan hîn bibe.

Heke kesek peyvên jêr bibîne, dê bi rehetî bandora zimanê Tirkî li ser kurmancî bibîne. Herwiha mînakên wiha jî di deqên xwendinê de gelek caran derdikevin hemberî xwendevanan.

Mînak

Însan, ji bona qalibên “*cixare kişandinê*” û “*ji otobosê mayîne*” gelek caran dibînin ku gelek kes bi transfera çewtî û ji ber mantiqa Tirkî dibêjin “*cixare vexwarin*” û “*otobosê revandin*”.

Ev peyvên jêr ji bona mînakdayînê ji xwendinên bi rêk û pêk hatine hilbijartin.

Bo mînak

Xwekuj

Yekalîker

Arîşe

Rastbêj
Xwînbar
Xêrxwaz-î
Amajekirin
Yekhelwest
Mirovdost
Berevajî

1.2.20. (Her Roj) Xebata Stranekê yan jî Helbestekê

Mirov wekî xebata li jor dikare her roj stranekê guhdarî bike yan jî helbestekê bixwîne, bi vê rêyê peyv, qalib û hevokên nû hîn bibe. Ji ber ku di stranan de muzîk heye, kêfa xwendekaran wê bêtir bê, bi hêsanî peyvên hîn bibin. Mirov straneke xweş çiqas guhdarî bike jî aciz nabe. Jixwe kesên ku ji helbestan hez dikin her tim di nav hewldaneke bihîstin an jî xwendina helbestan de ne.

Mînak 1 - Helbest Bilbil û Gul

Bilbilê dilkul **dinalî**,
Her li ser dêmên gulê,
Gul çi zanî ku li ser kê,
Wer dinalî bilbil e?

Pertewa dêmên sipî
Carek li dil ku ew nedî
Çend bikî qêrîn û zarî
Kî dizanî dil kul e?

Dilgirê wek bilbilê
Herdem bi nalîn û girî
Girtiyê benda evînê
Dil li benda **sunbil** e.

Dilbijê bê çare çibkî
Bil ji qêrîn û girî
Ê di benda dil revînê
Kî dizanî bê dil e?

Ev **xem û derd û elem**
Ku min di dil de pir civîn
Tev ji pêt û pertewa
Şaha bi tac û sunbil e

Ew kesê sewdan li ser
Naçî rêza dilgiran
Her çiqasî ew bi gazî
Rengê dengê zengil e

Ger ji dêmên sorgulî
Pertew nedî nêv can û dil
Nakevî nêv bend û dava
Zulfê **mest û fulfil** e

...

Cigerxwîn

Peyvên ku li jor hatine reşkirin dikarin bibin peyvên ku nayên zanîn. Bi vî awayî xwendekar dikarin hejmara peyvên ku hîn dibin, roj bi roj zêde bikin.

Mînak 2 – Stran

Aram Tigran - Ay Dilberê:

Li baxê min bû **zivistan /havîn**
Hey dîlberê dem gulîstan
Çilmisî gul bax û **bistan / rezan**
Wêran ezim malêm xirab

Hey dîlberê qey menale
Feqiyê tayran êdî kale
Nexweşekî pir bê hale

Tu him gulî him **rihanî / beybunî**
Tu him derdî him dermanî
Him hekîmî him loqmanî
Wêran ezim malêm xirab

Du peyvên ku bi hev re û reşkirî hatine dayîn di dersan de ji bona hîlbijartina peyva rast dikare bibe çalakiyeke peyvan an jî guhdarîkirinê. Hebûn û xwedî-mafbûna hîlbijartina çalakiyên cuda ji aliyê xwendekaran ve herdem tişteki erênî ye.

Mînak 3

Gulê nadim malê dinê
Bilbil li ser te dinalî
Şêrîn û peymana minê

**Ay lê Gulê Gula minê
Şêrîna l'ber dilê minê*

1

Ez ser gulê têm kuştinê
*Gulê kesk û sor û zer e
Nîşana alê li ser e
Êdî reng sipî û gewher e

2

*Rengê te yê pir delalî

3

Te nebînim bi vî halî
Armanc û kedera min î

Di mînaka sisiyan de jî, xwendekar dikare hevokên vala bibîne û tije bike. Bi saya guhdarîkirinê xwendekar di atmosferê rehet de dikarin gelek tiştên dijwar jî bi kêfê hîn bibin.

1.2.21. Pirsîna Peyvan

Mîrov di xebata hînbûna peyvan de car caran dikare ji hevalên xwe yan ji kesên malê re peyvan bipirse yan jî peyvan bide pirsîn da ku bala însanan here ser peyvan û wekî ezmûneke devkî xebata peyvan di atmosferê rehet de pêk bîne. Bi vî awayî, mirov dikare peyvên ku dizane û nizane jî bibîne. Û peyvên ku nayên zanîn ji ber ku li hemberî mirov in (bêbersiv) û êdî xwediyê çîrokekê ne dê ew peyv nas xuya bibin. Heke lîsteyek mirov bi watyên wan re jî hebe mirov dikare lîsteyê bide kesekî ji malê yan jî hevalan û her dem ji xwendekaran re bipirse/in.

1.2.22. Testên Peyvan

Mamoste dikarin ji bo xwendekaran testên peyvan li gorî ast, mijar û kontrolkirina hînbûna peyvên dersên berê de hatine hînkirin amade bikin û her hefte, her du hefteyan carekê yan jî mehê carekê bi ezmûnan xwendekarên xwe test bikin. Bi gelemperî ezmûnên bêagahdarî derûniya xwendekaran xera dike lê ji nişka ve be, mamoste wê xwediyê derfeteke dîtina ast û hînbûna wan be.

Mînak

Sulhedîn dema ji otobusê peya bû ro hilatibû, _____ biharê nû dizeriqand⁵⁹

- a) tava b) roja c) ewra d) şeva

1.2.23. Rêbaza Kartan

Gelek weşanxane ji bona hînkirina zimên kartan çap dikin û difroşin, lê mirov bixwe jî dikare kartên peyvan li gorî peyvên ku nizanin amade bike. Wekî mînaka jêr, mirov dikare peyva ku nizane, hevwatera wî/ê û hevokek mînak bide. Ku rewşek taybet hebe, mirov dikare rewşên taybet jî li karta xwe zêde bike. Mirov dikare peyva nirxandinê ji mînakeke înternetê⁶⁰ bi mînak û hevwateran wekî jêr amade bike û bi vî awayî gelek kartan jî amade bike;

59 Hêpo, E., (2013) Bawerî, Dîyarbekir: Weşanên Aramê.

60 <http://nucecxane.com/2013/03/eskere-boyik-di-wejeyi-kurdi-de-sopen-ezdayetiye-nirxand/>

Nîrxandin (Nîrxîn)

Eskerê Boyik, li Amedê, “Şopên Êzdayetiyê di wêjeya Kurdî de” nîrxand.

Helsengandin, hilsengandin (**hevwater**)

1.2.24. Bikaranîna Rojnivîskan

Di pêvajoya hînbûna gelek zimanan de, rojnivîsk xwediyê roleke balkêş e. Bi saya rojnivîskan îfadekirina xwendekaran zêdetir dibe û di nav demeke kurt de peyvên ku bi gelemperî bi kar tînin hîn dibin û bi saya rojnivîskê bi awayekî jixwe bawer dikarin xwe îfade bikin. Pêşniyazeke zehf kêrhatî di nivîsîna rojnivîskan de, nivîs hînbûna peyvên rojane ne ku roj bi roj derdikevin hemberî xwendekaran. Xwendekar dikarin wan peyvan di valahiya binî yan jî li ser rûpelê binivîsin.

Wekî ku di hemû çalakiyan de dixuye, di van pêşniyazên hînbûna peyvan gişan de, ji bona hînbûna peyvan bi awayekî serkeftî tiştê pêwîst “veqetandina demê” ye. Gava ku mirov di pêvajoya hînbûnê de ji bona peyvan demê veqetîne, hejmara wan çiqas be jî, teqez dê hînbûn serkeftî be. Di paşxana van xebatan gişan de, veqetandina demê girîng e.

1.3. Pîrsgirêkên di Hînkirina Peyvên Kurdî de

Gava ku mirov zimanekî din hîn dibe, bandora zimanê zikmakî li ser zimanê duyem dibe. Lê ev rewş ji bona Kurdî zehmet e, ji ber ku nêrînek yekgirtî û bi rêk û pêk tune ye.

Xebatên kes û saziyên cûr be cûr hene, lê di navbera wan de jî di hin tiştan de teqez lihevkirinek tune ye.

Mînak

Weşanxaneyek navê neteweyan wekî bikaranîna Celadet Elî Bedirxan bi herfên biçûk (hûrdek) dinivîsîne, li aliyê din jî weşanxaneyekê din navê neteweyan wekî Tirkî û Îngilîzî bi herfên mezin (girdek) dinivîsîne. Mirov dikare di vî warî de gelek mînanan ji rastnivîsê, heya nivîsa peyvên bide û li ser wan nîqaşan bike.

Divê mirov ji bo biryarên zimên bide pir ecele neke, karê zimên karekî demdirêj e. Gelek hewldanên bo yekkirina (standartîzekirina) zimên hene, lê divê mirov jibîr neke ku devok û zarava jî dewlemendiya zimên in. Derince⁶¹ di vê mijarê de di heman nêrînê de ye û xwe wiha îfade dike:

“Gelek kes dibêjin ku zimanê Kurdî hîn nebûye zimanekî standart û li herêmên cuda kurdiyên cuda tînan bikaranîn, ev jî li pêşiya perwerdehiyê astengiyan derdixê holê. Ev jî bi tîr û tije nehatiye ponijîn, standartiya Tirkî û windabûna qonaxa nîvzimanî yê bê pirsyarîkirin, bi fikrên weke ku bivê nevê û xwezayî ye tê dîtin. Li gorî yê bi van hereketan nêzîk dibin kesên ku devok û zaravayên cuda bi kar tînin, dibe ku hevdu fehmanekin û astengiya ragihînê derdikevin. Lê belê, eynê ziman ji nav devokên cihê, pîrî caran ji hin deng û ji ber hin peyvên cihê tê bikaranîn ve derdikeve. An jî gelemperî hevok-sazî, rêzimanî wek hev in, civak û kesên cuda ên ku bi hev re dipeyvîn ji bo jihevfehmkirinê zehmetiyek mezin najîn”.

⁶¹ Derince, M.Ş., (2012) Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaravayî li ser Bingehê Zimanê Dayikê: Modelên Perwerdehiyê bo Xwendekarên Kurd. Werger: Osman Mehmed, Stenbol: Weşanên Disayê

Bi awayekî gelemperî tê zanîn ku her ziman di nav heman malbata zimên de be jî, dîsa ji hev vediqetin û cudahiye wan hene. Tê zanîn ku Kurdî niha di bin bandora sê zimanan de ye; Erebi, Tirkî û farisî. Ev ziman ji ber ku zimanê perwerdehiyê ne jî di hin tiştan de, bandorê li ser kurmancî, Soranî, Zazakî û Goranî dikin. Ev rewş ku kurmancî sedî sed zimanê perwerdehiyê jî be dîsa dê bibûna, heta mînakek balkêş ya Emerîkayê ye. Li wir hejmara îspanyolîxêv pir zêde ne, û ev jî dibe sedema guhertina peyvan, nêrîna çandê yan jî tiştên biçûk ku ji nişka ve nayên dîtin. Wekî mînak, êdî di gelek film û rêzefilmên wan de hevokên îspanyolî hene. Mînakeke ku pir tê dîtin jî biwêja “mano a mano” ku tê wateya “di destê hev de” ye. Îngilîziya wê jî “hand in hand” e. Lê ji ber ku zû tê zimên û xwezayîtir dixuye, wergera wê ya Îspanyolî hatiye tercîhkirin. Mijara temasa zimên (language contact) di navbera her çar zimanên navborî bi rastî mijara gotar an jî tezan in, loma tenê bibîrxistin li vir bes e. Ev temasa gelemperî bi rêya herî hêsan, bi guhertina peyvan dest pê dike. Ser qîseyê: bi Tirkî dibêjin “tirstin mi?”, ev peyv derbasî Tirkî bûye û ciyê xwe jî girtiye. Rêgezên rêzimanê jî bandorê li ser zimanên din dikin û ev tişt dibe ku di heman demê de dernekeve. Bo mînak li herêma Farqînê wiha dibêjin:⁶²

‘Ev tişt xweşa min diçe’ (herêm: Farqîn)

Ev biwêja “xweşa kesekî çû” ji mentîqa Tirkî hatiye girtin. Wergera wê jî wekî “hoşuna gitmek” lê di kurmanciya resen, zelal an jî pêtî de peyva “kefhatin” an jî “kêfa kesekî li tişteki hat” e tên bikaranîn.

⁶² Sönmez N., Geyik, R., (2016). Xebata Berawirdkirin û Dijberhevkirina Demên Îngilîzî û Kurmancî (KOvera Nûbiharê, Sal 1 hejmar 5- rûpel 82-110)

Mirov dikare gelek çewtiyên mantiqa zimên jî bide. Mînaka bikaranîna daçekan jî bi rastî ji aliyê kurdên Tirkiyeyê ve pir tê bikaranîn.

Mînak:

•**Di** romana Kurdî **de** nivîskarî (Kürt romanında Yazarlık)

•**Di** romana Kurdî **de** çîroka neteweperwerî (Kürt romanında Ulusalçılığın Hikayesi)

•**Di** hin berhemên Kurdî **de** şopên çanda devkî (Bazı Kürt kaynaklarında Sözlü Kültürün İzleri)

•**Di** Texeyula Civakê **ya** Halîde Edîpê **de** Nasnameya Etnîk û Kurd (Halide Edip'in Tahayülünde Etnik Kimlik ve Kürtler)

Di mînakên jor de, em bi hêsanî dibînin ku hevoksazî li gorî mantiq û rêza zimanê Tirkî çêbûye. Hema hema di hemû zimanên Hînd-Ewropî de, daçek nayê serê ravekê. Ji bona vê jî, li jêr mînakên bi Kurdî, Îngilîzî û Elmanî hene. Her sê ziman jî zimanên Hind-Ewropî ne.

Divê ya rast wiha bûya:

*Nivîskarî di Romana Kurdî de

(*Writing in Kurdish Novels*)

[Das Schreiben (Literatur) in Kurdenroman]

*Çîroka Neteweperwerî di Romana Kurdî de

(*The story of Nationalism in Kurdish Novels*)

[Die Geschichte des Nationalbewusstseins in Kurdischen Roman]

*Şopên çanda devkî di hin berhemên Kurdî de
(*The Traces of Oral Culture in Certain Kurdish Resources*)
[Die Spuren der mündlichen Kultur aus Welches Kurdische
Ursprung]

*Nasnameya Etnîk û Kurd di Texeyula Civakê ya Halîde
Edîpê de
(*The Ethnic Identity and Kurds in Halide Edip's Imagination*)
[Die ethnische Identität und Kurden in Halide Edip Imagi-
nation]

Bandor, gihîştin û fehmkirina nivîskar û wergêran jî car
caran dibe newekheviya peyvan û nêzîkatîyên cuda, ji ber ku
dema kesek wergerê dike peyvên ku hildibijêre û bi kar tîne li
gorî zanebûn û dîtina wî ya peyvan e.

Mînak

Ji bo peyva Tirkî “yetenek”ê em di nivîsên Kurdî de van her
sê peyvan dibînin: şîyan, qabiliyet, behre. Her sê peyv jî pir
belavbuyî ne û tîn bikaranîn, lê tercîh girêdayî kesan e.

Ferhenga înternetê ferheng.org di lêgerîna vê peyvê de
peyvên jêr pêşkêşî me dike:⁶³

behre **kabiliyet**
gevil **kabiliyet**
gêruf **kabiliyet**
gêrûfen **kabiliyet**
hêginî **kabiliyet**
qabiliyet **kabiliyet**
çik **kabiliyet**
êginî **kabiliyet**

⁶³ <http://legerin.ferheng.org/?lang=enstitu&pg=search&s=kabiliyet>
17.04.2016 saeta gihîştinê 12:53

Bandora kê-m-zanebûnê yan jî nezanîbûna xwendin û nivîsê:
Herfên ku di Tirkî, Erebi û farisî de hene bandora xwe li ser
Kurdî dikin:

Evîn û Elî

Dema ku mirov dibêje Elî ji ber “eyn”a Erebi dengê cuda
divê derkeve.

Peyva Erebi jî bi heman awayî ye.

1.4. Nirxandin

I.Heya ku mamoste dikarin divê peyv di polê de gelek caran
bê bikaranîn – herî kê-m 4-5 caran- divê materyalên dersê jî bi
vî awayî bîn amadekirin.

II.Divê zimanê zikmakî di asta herî kê-m de bê bikaranîn ku
derfet hebe divê qet neyê bikaranîn.

III.Gava ku hînbûn ji bona xwendekaran bi wate *be/ bixuye*,
ew ê bixwazin hîn bibin û li ser hûr bibin.

IV.Divê peyv di nav çalakiyên ku xwediyê konteksên baş
in de bîn dîtin û hînkirin.

Wekî armanca giştî, behskirina rola peyvan di pêvajoya
hînkirina zimên de, di nav hevokan de, bikaranîna wan bi
peyvên hêsan û di nav konteksê de be. Divê xwendekar peyvan
gelek caran û di nav konteksê de bibîne ku ji wateya peyvê,
wateyên din û bikaranîna din bizanibe, him di nivîsê de him jî
di axaftinê de bi awayekî rast bi kar bîne. Ji bo ev bikêr be, me
gelek stratejiyên hînkirina peyvan jî bi pênaseyên wan pêşkêş
kir. Helbet, her mamoste rewş, zanebûn û asta xwendekarên
xwe çêtir dizane û xwediyê biryara herî dawî ye. Mamoste
çiqas bikaribe derfeta bikaranîn û bibîrxistina peyvan bide

xwendekaran dê hînbûna wan baştir bibe. Hînbûna peyvan perçeyeke girîng a pêvajoya Z1 û Z2 yan e. Loma divê di amadekariya bernameyan de, ciyekî girîng ji bo hînkirina peyvan bê veqetandin.

Wekî pêşniyaz, em dikarin bibêjin ku hînkirina peyvan çiqas di nav deqên çandî yan jî dîrokî yên Kurdî de be, kesên dîrokî, bûyerên balkêş di nav konteksê de dibe ku bala xwendekaran zêdetir bikişîne. Helbet pêvajoya peyv hînbûnê ji bo xwendekaran pêvajoyeke zor û zehmet e, lê bi pirdîtina peyvan dê bikaribin hîn bibin.

2. HÎNKIRINA RÊZIMANÊ

Hînkirina rêzimanê edî li hemû dinyayê ne tişteke resterast e û rêziman di nav şîyanên xwendin, nivîsandin, guhdarîkirin û axaftinê de bi awayekî veşartî tê dayîn ku xwendekar ji hînbûnê aciz nebin û vê hînbûnê wekî perçeyêke zimên bibînin. Herwiha ev bikaranîn jî li her welatî bi awayekî cuda tê rastî mirov û her mamoste jî li gorî asta xwendekaran an jî çandê tiştê diguherîne yan jî adapteyî pola xwe dike. Rewşa Kurmancî ji ber tunebûna fakulteyên perwerdehîya Kurmancî piranî girêdayî pirtûkên rêzimanê ne. Ev bixwe jî rewşê dixê nav rêyeke teng û dijwar. Hinek mamosteyên Kurmancî ku perwerdehîya zimanên din girtine dikarin tecrubeyên xwe ji bona Kurmancî jî bikar bînin, lê her wiha ev rewş dikare bi rehetî bibe sedema wergera zimanê çavkanî yan jî lihevnehatinên zimanan. Herwiha divê rê û rêbaz bi heman şeklî neyê girtin û bikaranîn ji ber ku gelek caran rêgezên zimanên din bi heman şeklî tê girtin û ziman bêhişmendî tê guhartin. Ev dibe pirs-girêka wergerê jî. Lê pirs-girêka herî mezin, mamoste mijarek rêzimanê digirin û bi hevok û hîndekefîyan didin xwendekaran. Gelek caran pêşkêşkirina vî şeklî dibe sedema acizbûna xwendekaran. Tiştêkî normal e ku kesek perwerdehîya pedagojîyê negirtibe xwe di nav dijwariyekê de bibîne. Loma divê

mamoste di warê teorîyê de li ser hinek tiştan hûr bibin. Mînakên dinyayê binirxînin, tiştên wekî hev û yên ji hev cuda bidin ber kurmancî. Mînakên kurdên Îran, Îrak û Surîyeyê jî divê bê nirxandin. Cudahîya Kurmancî, Zazakî û Soranî divê bê xebitîn.

Divê mamoste û rêvebirên dibistan an jî sazîyên perwerdehîyê ji bo pirsgirêkên wiha baldar bin û bikaribin çareserîyan bibînin. Hewce ye mamoste, nivîskar û rêvebir beşdarî gelek komxebatan bibin, teorîyên nû bibihîsin, binirxînin û rê û rêbazên nû li gorî asta xwendekaran binirxînin ku dawîyê bikar bînin û taliya talî jî wekî gotar an jî raporên binivîsînin û biweşînin. Helbet ev tiştên ku hatin behskirin ne karê demek kin e, karek demdirêj e.

2.1 Hînkirina Ziman Bêrêziman

Gelo em dikarin bê rêziman zimanekî hîn bibin an na? Gava ku ev pirs tê kirin gelek kes jî nişka ve dikare bibêje “nexêr, ev ne pêkan e”. Tiştê ku em dizanin û dibihîsin bi vî rengî ye. Sedema wê jî her tim hînbûn pêşdaraziyên xwe bi xwe re diafirîne û tîne. Dema em li ser hînbûna bav û kalên xwe binêrin, ew kesên ku neketine ber çerxa perwerdehiyê û nexwendine dikarin zimanê me ji me feshtir, herikbartir û bi rehetî biaxivin. Ew bêyî ku van rêgezên rêzimanê bizanibin dikarin ziman jixweber bi kar bînin û xwe îfade bikin. Hevokên wan di warê wate, hevoksazî û forman de jî rast in. Rêziman bi awayek xwezayî tê bikaranîn. Ev jî di zimannasiyê de wekî “*wergirtina zimên*” (language acquisition) tê binavkirin. Wekî bi gelemperî tê zanîn “*wergirtina zimanê yekem*” tê wateya

hînbûna zimên ya zarokan û “wergirtina zimanê duyemîn” jî tê wateya hînbûna zimanekî din ji bilî zimanê zikmakî⁶⁴. Ji ber ku dema kesek zimanê diya xwe hîn dibe, peyvekê belkî sed carî û her tim dibihîse û bi vî şeklî jî wê peyvê bi dest dixê. Wergirtina zimanekî di zimannasiyê de mijarek berfireh û serbixwe ye.

Ku em bi vî çavî li mijarê binêrin, wê demê mirov dikare rêzimanê dawiyê jî hîn bibe. Gelo rêziman çi ye? Rêziman, bi kurt û kurmancî, rêgezên zimên in. Rêziman sîstemeke binyad û qalibên watedar in ku bi taybetî ji aliyê mercên pragmatîk tîn kontrolkirin⁶⁵. Li vir Larsen-Freeman balê dikişîne ser sîstema avasazî û qalibên zimên ku hevokan saz dike û di nav xwe de wateyê wekî peyamekê dide yê/ya hember. Thornbury⁶⁶ di pênaseyêke din de wiha şîrove dike: Rêziman şayesandina rêgezên ku hevokan çêdikin û ev jî di nav xwe de wateyê di nav van forman de dihewîne.

Tiştêkî din ku, ev mijar her daîm di navbera mamoste, pirtûknûs û pedagogan de mijara nîqaşê ye ku lêkolîn û dîtina metoda herî baş a hînkirina rêzimanê ye. Hînkirina rêzimanê di nav konteksê de bi awayekî erênî bandorê li ser xwendekaran dike.

⁶⁴ Saville-Troike, M. (2006), *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge. Weşanxaneya Cambridge.

⁶⁵ Larsen-Freeman, D. (2009). “Teaching and Testing Grammar”. Bi Long, M.H. & Catherine, J. Doughty (ed.), *Gotara The Handbook of Language Teaching* (r. 518-542)., Malde: Weşanên Wiley Blackwellê.

⁶⁶ Thornbury, S., (1999). *How to Teach Grammar*: Essex: Weşanên Pearson Education Limited

Xwendekar ji ber ku hevokê di nav tevahiyeke de dibînin hînbûn “watedartir” dibe. Ji ber ku rêziman an bi hevokek an jî di nav deqekê de be, xwendekar dikarin bikaranîna rêzimanê bi peyamekê watedar bibînin û hîn bibin. An na di nav gelek pirtûkên rêzimanê de dema hevokên mînak yê serbixwe û ji hev cihê bin, xwendekar zû aciz dibin û bala wan ji deqê zû bela dibe. Armanca hînbûnê jî guhertina agahîyan e ku zanebûn ber bi başî ve here. Hevokên di nav konteksê de hînbûnê hêsan-tir dikin.

Gelek salan, “hînbûnên rêzimanê” di nav bendewariyên xwendekaran de wekî xwediyê roleke mezin dihat hesabandin. Di roja me de, gelek nêrînên cuda li ser pêwistiyên xwendekaran ku çi ji wan re lazim e û hînbûna herî baş çi ye hene⁶⁷.

Ew pêvajoya ku wekî hînkirina kevneşopî tê binavkirin carna wekî “surehî û îskanê (jug and mug)” tê binavkirin – wekî ku mirov agahiyan ji qabeke tijî dirjîne yekî vala. Bi gelemperî mamoste wekî kesên “zana” tînin hesabandin û bawerî ew e dê agahî jî bi vî şeklî derbasî xwendekaran bibe û ev ê bibe sedema hînbûnê. Heke ev pêk neyê ew tê wateya ku mamoste karê xwe yan baş pêk neaniye yan jî xwendekar tiral in yan jî asta wan kêmtê qebûlkin⁶⁸.

Dem a behsa hînkirina zimanekî tê kirin gelek mamoste, perwerdekar û nivîskar di heman fikra ku “bêrêziman, hînkirina zimên nabe û li gorî wan, hînkirin an jî hînbûn zehf zor e”.

⁶⁷ Scrivener, J., (2005). Learning Teaching - A Guidebook for English Language Teachers. Oxford: Weşanên Macmillan.

⁶⁸ H.b. (2005: 17)

Loma dema mufredata hînkirina zimên amade dikin jî, rêziman ciyekî balkêş û girîng digire. Û bernamayeke bêrêziman di hînkirina zimên de wê ji bona gelek kesan ne hêsan be û dê bi xwe re gelek pirsgirêkan jî bîne. Perwerdehiya rêzimanê di welatên rojava de bi gelemperî veşartî (nixumandî; îndîrekt) ye. Rêziman di nav xebatên xwendin, çalakiyên axaftinê de bi awayekî sistematîk tê dayîn. Lê ji ber ku tecrûbeya wan a zimanhînkirinê domdirêj e, ew dikarin bi rêk û pêk bixebitin. Herwiha ew daneyan (data) zimên anîne asteke şayesandina zanistî ku ev jî rê dide sistematîkbûnê. Van daneyan hildibijêrin, analîz dikin û dawiyê jî disenifnin. Mirov dikare xebatên *zimannasiya korpûsê* (*corpus linguistics*) wekî mînak bide. Dawiyê jî daneyên ku hatine tomarkirin li gorî armanc û pêwistiya xwendekaran (emir, asta wan, tiştên ku nizanin) tê bikaranîn.

Li gorî Hedge, ji bo hînkirina zimên, sê nerîn an jî perspektîf hene⁶⁹.

1. Rêziman ji bo wateyê
2. Rêziman ji bo îfadeyê (discourse)
3. Rêziman û stîl (style)

Heke mamoste van perspektîfan di nava konteksekê de yan jî bi şexsîkirinê bide, wê demê hînbûna zimên wê bi wate û serkeftî be.

⁶⁹ Hedge, T., (2000), *Teaching and Learning in the Classroom*, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Hînkirina zimên di asta destpêkê de bi rêbaza Rêziman û Wergerê (Grammar- Translation) dest pê dike. Mitchel & Vidal⁷⁰ agahiyên vê metodê wiha rave dikin: Ev metod ji bo zimanê Îngilîzî di sedsala 18an de tê bikaranîn. Hînkirin wekî hînkirina zimanê latinî bi rêzimanêke şênber bû. Beriya ku bi navê metoda Rêziman û Werger bihata binavkirin wekî “*Metoda Kevneşopî*” dihate zanîn. Ev nav jî ji ber bikaranîna vê metodê bo hînkirina zimanên klasîk wekî “*latinî*” û “*yewnanî*” bû⁷¹. Rêbaza kevintirîn rêbaza werger û rêzimanê ye. Ev rêbaz berê bi gelemperî ji bo fêrbûn û xwendina grekî û latinî hatiye xebitandinê⁷². Wekî tê dîtin hînkirina zimên bi vê metodê dest pê dike, piştî bikaranîna kêma zêde 50 – 100 salî li gorî welatan cuda dibe, perwerdekar dev ji bikaranîna vê metodê berdidin. Lê van salên dawîn di perwerdehiya ziman-hînkirinê de nêzikatiyek ji bona rola rêzimanê hate dîtin⁷³.

Mirov dikare bibêje hînkirina zimên bi piştgiriya rêzimanê yan jî bê rêzimanê biryara mamosteyê/a ku dersê dide bi xwe ye. Lê gava mirov bixwaze rêzimanê di rêjeyeke zêde de bide, wê demê jî divê mamoste wan rêgezan di nava hîndekariyan de yan jî di nava deqên xwendinê de bide ku xwendekar bikaribin tiştên ku nû hîn dibin bimehînin. An na wê deme dê ev mijar wekî ezberê bê dayîn û xwendekar piştî demeke kurt de mijar û rêgezan jibîr bikin.

⁷⁰ Mitchel, C.B. & Vidal, K.E. (2001) Weighing the ways of the flow: twentieth century language instruction: the modern language Journal, 85 (1)26-38

⁷¹ Chastain, K., (1998). Developing Second Language Skills. (çapa 3). San Diego: Weşanxaneya Harcourt Brace Javonichê.

⁷² Özel, Ç., (2004) “Perwerdekirina bi Zimanê Kurdî”. Kovara Zendê. Hejmar: Bihar 2004. Stenbol: Weşanên Enstîtuya Kurdî.

⁷³ Hedge, T., (2000), Teaching and Learning in the Classroom, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Rewşa hînkirina zimanê Kurdî bi gelemperî li ser rêzimanê ye. Dema ku kesek zimanekî bi pergalekî yan jî bi rêzimanê hîn dibe, ev di mêjîyê wî/ê de çiyekî girîng digire û nikare xwe ji wan hînkirinan dûr bixe. Ji bona ku elimandinên berê cî girtine, demek dirêj lazim e ku mirov bikaribe xwe ji wana dûr bixe. Ev rewşa hînkirina rêzimanê xwe bi heman şeklî di pirtûknivîsê de jî derdixe holê. Hemû pirtûkên hatinê nivîsîn wekî *Hînkêr; Gav bi Gav Kurdî* û hwd jî bêhemdî bi bikaranîna rêzimanê balê dikşînin. Mirov dikare li gorî krîterên perwerdehîyê pirtûkan baş binirxîne lê li gorî krîterên metodolojîya hînkirina zimên kêmbibîne. Ev jî tiştekî ne sosret e, ji ber ku bi salan li gelek welatên ku Kurdî tîna axaftin û zimanê wan welatan jî zimanekî din e û perwerdehî jî bi zimanekî din tê dayîn û perwerdehiya zimanan li ser rêzimanê ye. Bi salan însanên li Tirkîye, Îran, Iraq û Sûriyeyê perwerdehiya zimanan bi rêzimanê dîtin, heta li Tirkîyeyê zimanê Îngilîzî, Elmanî an jî Fransî jî bi rêzimanê tîna hînkirin ku ev tişt jî çiyê xwe di mejîyên însanan de wekî “hînbûna zimanekî bi rêzimanê dibe” girtiye.

Heke em ji cîgirtina rêzimanê di perwerdehiya xwe de bawer bin an jî ku em rêzimanê wekî tiştekî hewce / pêwîst bibînin, wê demê em ê çawa bikaribin rêzimanê adapteyê dersên xwe yê şîyanan an jî peyvyan bikin? Gelo em ê hemû mijaran bi heman metoda hînkirina zimên bikin an na ew ê li gorî mijaran biguhere? Dê rola metodan (Rêziman û Werger) an nêzikatiyan (îndaktîf - dîdaktîf) biguhere an na? Û tiştekî herî girîng di nav polan de jî divê cudahiyên kesane (*individual differences*) neyên jîbîrkirin an jî piştguhkirin. Biryara van pirsan divê li gorî hinek krîteran be: asta xwendekarên polê, pîştguhkirina rêzimanê, emirê (temen) xwendekaran, bikaranîna

rêzimanê bi konteksa xwendinê yan jî hîndekariyan an jî li gorî pêwendiya peyvên armanc û hwd. û mamoste herdem çavdera/ê herî mezin û nêzî xwendekaran e ku van biryaran bide yan jî biguherîne.

Ji mêj ve, rêziman wekî bingeha girîng dihate dîtîn û peyvên hînkirin jî di rêza duyemîn de bû, lê niha her du wekî hev tînin dîtîn û xwediyê girîngiyê wekhev in⁷⁴. Hin mamoste bi heman awayî difikirin lê hinek jî cuda difikirin. Pîrsa girîng ev e ku gelo mirov dikare bi awayekî serkeftî him rêzimanê û him jî peyvên bi hev re bide hînkirin û bi ser bikeve? Armanca me ya wê dersê çî ye? An jî mirov dikare van rêbazan di polên astên cuda de bi kar bîne? Ez bawer im ku mirov çiqas bikaribe hînkirinê kin û wekî perçeyên biçûk bi xwendekaran bide hînkirin, wê xwendekar jî hînbûnê bêtir û zêdetir sûdê bigirin. Carna daxwaza hînkirina rêzimanê û peyvên bi hev re dibe ku bibe sedema têkçûna hînbûnê jî. Lê wekî me li jor jî îfade kiribû çavdêr û hesankerê/a polê mamoste ye ku kesê biryara hînbûnê li gorî pêlikên (astên) hînbûnê bide û xwediyê guhertin û mudaxleyê pevajo ye dike.

2..2. Hînkirina Ziman Birêziman

Wateya rêzimanê bi gelemperî ji bo bikaranîna qûralên zimên, hevoksazî, rêza bikaranîna peyvên di nav hevokekê de û hwd tê bikaranîn. Mirov dikare rêzimanê di nav her çar şiyên zimên de bibîne û bi kar bîne, ji ber ku di giştan de wate

⁷⁴ Hedge, T., (2000), Teaching and Learning in the Classroom, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

bê hevok nayên îfadekirin, yanî ku hevok tune be dê wate neyê fehmkirin. Hevok jî bi saya rêzimanê ava dibin. Peywira bingehîn a mamosteyan, dema hînkirina rêzimanê de, nîşandayîna wateya zimên û çawa tê bikaranîn e, herwiha mamoste bi awayekî divê rêzimana zimanê nû çî ye û çawa tê gotin û xwendin rê (nîşanê) xwendekaran bide⁷⁵.

Di hînkirina rêzimanê de, ne hewce ye ku mamoste di nav her mijarê de rêzimanê rê (nîşanê) xwendekaran bide û ji wan hînbûna wan mijaran bixwaze. Li gorî hêza mamoste, divê bi awayekî normal û xwezayî li ser mijarê bisekine. Hînkirin jî çiqas ji tiştên hêsan ber bi yê dijwar ve be ji bona xwendekaran wê sûdewar û rehetir be.

Bo mînak hebûna navên deman wekî dema “*boriya têdeyî, dema boriya domdar, dema boriya dûdar û dema boriya çîrokî*” bi xwezayî dikarin serê xwendekaran tevlihev bikin. Heke asta xwendekaran ne baş be, û perwerdehiya rêzimanê negirtibin, divê mamoste gelek têgehên termînolojîk yê rêzimanê nede xwendekaran. Xwendekar dikarin têgeh û peyvên rêzimanê bi termînolojîyek hêsan fehm bikin, heta bi analîza rêziman û metalenguîstîk (metalanguage) di asta herî mînimûm de û bê pênasayên terîmên wekî navdêr an jî lêkeran bikin⁷⁶.

Wekî tê zanîn û pesendkirin jî, rêziman di hînbûna zimên de tişteki jêneger û kêrhatî ye. Mamoste dikarin rêzimanê li gorî xwe li gorî pirtûkan an jî li gorî rê û rêbazên kevneşop an

⁷⁵ Harmer, J., (1991). The Practice of English Language Teaching. London: Weşanên Longmanê.

⁷⁶ Azar, B. Understanding and Using English, Weşanxaneya Pearsonê, 2007

jî modern bidin hînkirin. Lê gava ku mirov bi çavekî baldar li pirtûk û li dersan dinêre, mirov dikare rêzimanê yan bi awayekî vekirî an jî bi awayekî veşartî di dersan de bide. Bo mînak pirtûkek bi navê *Streamline* zimanê Îngilîzî bi “*metoda bûy-eran*” pêşkêş dike. Di pirtûkê de rêziman bi awayekî vekirî nayê dayîn lê her rûpel an jî yekîne (unîte) di paşxan û naveroka xwe de di warê, dem, mijar, bûyer û hwd de yekgirtî ne. Ev rewşa hînkirina rêzimana vekirî yan jî veşartî hîn jî di gelek zimanan de mijara nîqaşê ye. Ji ber ku her xwendekar bi awayekî cuda hîn dibin (teoriya hînbûna piralî; *multiple intelligence theory*), mirov nikare bibêje herkes mecbûr e bi heman sîstemê yan jî metodê hîn bibe. Zimanê Kurdî li herêma Bakur, zimanek ku perwerdehiyek qels di vî pênc salên dawî de dest pê kiriye, di vê astê de, hêj nehatiye asteke xurt ku mirov bibêje zimanê Kurdî dikare li gorî vê metodê baş bê hînkirin. Pêşniyaza me hînkirina rêzimanê di nav konteksê de wê serkeftî be. Hînkirina rêzimanê di nav ziman de be, dê xwendekar bikaribin hêsantir û rehet hîn bibin. Jixwe tiştê gelek zimanan jî hev vediqetîne rêzimana zimanan e. Pênaseya rêzimana zimanekî dibe rêzimana wî zimanî⁷⁷. Wateya rêzimanê li gorî Householderî (1971: 97) wiha ye: Rêzimana zimanekî li gorî pirtûkeke, şayesandina yan jî vegotina zimanekî di nav xwe de rêgez, mînak û listeyan dihewîne.

2.2.1. Sedema Perwerdehiya Rêzimanê

Li ser pirsê çima rêziman tê hînkirin, W.M.Rivers⁷⁸ dibêje:

⁷⁷ Langacker, R.W. (1973) *Language and its Structure*, San Diego: Weşanxaneya Zanîngeha Arizonayê

⁷⁸ Rivers, W.M., (1981) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Weşanên Zanîngeha Chicagoyê.

gelek kes rêzimanê li dibistanan hîn dibin û bawer in ku ev qûral ji destpêka perwerdehiyê de hebûn. Tiştêkî ku bi awayekî vekirî ji me re dibêje “elimandina hînkirinê” ye. Bi rastî jî gelek însan piştî dest bi mamostetiyê dikin, bi heman şeklî, çawa ji mamosteyên xwe ziman hîn bûne, bi heman şeklî dersê didin, û bê hişmendî ew perwerdehiya ku didin wekî “ya normal” dibînin. Hînkirina rêzimanê ev nêzî 2500 sal in di navenda perwerdehiyê de ye û bûye wekî hevwatera hînkirina zimanekî biyanî⁷⁹. Mirov dikare îddîa bike ku hema hema di hemû pirtûkên hînkirina zimên de hînkirina rêzimanê cî digire û wekî tiştêkî jê neger tê qebûl kirin. Ev nêrîn bi rehetî rêya nixandina encamên hînbûnê bi ezmûnên devkî yan jî nivîskî vedike. Mamoste dikarin ezmûnên biçûk wekî “quizên” Îngilîzî jî bi kar binin. Bi gelemperî mamoste sistematîka rêzimanê ji ber tecrube û xebatên berê dizanin ev jî dibe perwerdehiyeke sistematîk, yanî ev jî ji bo gelek mamosteyan dibe rehetî. Di van salên dawîn de, di gelek beşên hîndekariya pirtûkên hînkirina zimên de, pirtûknûs/nivîskar deqên ku ji mijara rêzimana ku hatiye hînkirin amade dikin da ku hînbûn bi pratîk û dubarekirina deqan cîyê xwe bigire. Mirov dikare van tiştan bi piranî di her astan de û di her cureyên hîndekariyan de bibîne.

2.3. Nêzikatiyên li ser Hînkirina Rêzimanê

Wekî di qada perwerdehiyê de baş tê zanîn, dîroka perwerdehiya zimên pir kevn e û di her demê de her netewe li gorî xwe daye. Berî 500 salî, li rojava hînkirina latinî, li rojhilat jî hînkirina Erebi pir berbelav bû. Mirov dikare ji bilî latinî,

⁷⁹ Celce, M (2015). “An Overview of Teaching Grammar in ELT”. Edîtorîya M. A.

zimanên fransîzî, Îngilîzî, portekîzî, îspanyolî û farsî wekî zimanên din ku li dinyayê belav bûn bigire. Lê heya sedsala 18an perwerdehîkirina zimên dest pê nekir. Cara ewil wekî rêbaz bi hînkirina Îngilîzî bi metoda rêziman û wergerê dest pê kir⁸⁰. Û dawîyê rê û rêbaz hêdî hêdî zêde bûn. Hatina metodan bû sedema pêwîstiyên din wekî nezêkatî û rê û rêbazên nû. Nêzikatiyên gelemperî wekî jêr in:

2.3.1.Hînkirina Vekirî (Explicit)

Rêbaza ku rêgezan bi awayekî vekirî û bi derbkirin dide. Hînkirina vekirî derheqê hînkirina hêmanên zimên û zanebûna wan e. Li gorî Krashen, hînbûna vekirî hînbûna bizanebûn e û ew dikare bi saya bikaranîna zimên bê îfadekirin⁸¹. Dema ku mirov rêgezên hînkirinê bixe navenda hînkirinê, rêzimanê bi zanebûn wekî hêmana hînkirina zimên pêşkêş dike.

2.3.2.Hînkirina Veşartî (Implicit)

Rêbaza bê pêşkêşkirin quralan bi awayekî veşartî dide. Li vir armanca hînbûnê, bi awayekî xwezayî ku di nav bûyeran de qûral û qeîdeyên zimên bê hînkirin.

Di perwerdekirina zimên de amadekirina bernameyêke baş û saxlem (qewî) zehf girîng e ji ber ku hebûna bernameyêke gelek tiştên pêwîst diyar dike. Di îfadeya Özel de, girîngiya bernameyê wiha ye:

⁸⁰ Bekleyen, N., (2015). Dil Öğretimi, Ankara: Weşanxaneya Pegem Akademiyê.

⁸¹ Krashen, S., (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition.. Oxford: Weşanên Pergamonê.

Amadekirina bernameyê divê bi awayekî sîstematîk û zanistî be. Ji bo bernameyêke di ray de ew xalên jêrîn bingeîn in.

- 1) Naskirin û hilbijartina pêwistiyên xwendekaran
- 2) Nişankirina armancan
- 3) Hilbijartina naverokê
- 4) Formulasyona naverokê
- 5) Biryardana rêbazên fêrbûnê û hêlsingandina encaman⁸².

2.4. Armanca Hînkirina Rêzimanê

Di hînkirina rêzimanê de, armancên cuda hene û ev jî li gorî pêwistiyan diguherin.

Armanca Yekemîn

Her xwendekar dê dibistanên xwe hem di axaftin hem jî di nivîsê de bi şiyana ragihandina herikbarî û di rehetîyê de biqedînin û dê ji zimanekî standard kengî tê bikaranîn haydar bin.

Armanca Duyemîn

Her xwendekar dê dibistanên xwe bi şiyana analîzkirina avasaziyên rêzimanê yê hevokan di nav deqan de, bi awayekî rast û bi bikaranîna termînolojiya rêzimanê û bi diyarkirina zanebûna ku çawa avasaziyên rêzimanê yê asta hevokan tevkarîyê ji yekbûna deqan re dikin biqedîne.

⁸² Özel, Ç., (2004) “Perwerdekirina bi Zimanê Kurdî”. Kovara Zendê. Hejmar: Bihar 2004. Stenbol: Weşanên Enstîtuya Kurdî.

⁸³ Haussaman. B., Benjamin A., Kolln. M., Wheeler R.S.(2003) Grammar Alive – A Guide for Teachers. Weşanên National Council of Teachers of English.

Armanca Sêyemîn

Hemû xwendekar, dê dibistanên xwe bi fehmkirina guherîneke xwezayî ku di nav demê de bi bûyerên civakî û di grubên civakî de dertên biqedînin .

Hînkirina rêzimanê li gorî hin rêbazan pêk tê. Ev hînkirin wekî dîdaktîf, analîza (berawirdkî) dijberhevdanî, werger û transfer ji aliyê Oxfordê hatiye şayesandin (Oxford, 1990: 19).

Di hînkirina vekirî de, rêgez yan bi nêzikatiyek dîdaktîf (tehînder- deduction) yan jî bi enduksiyonê (enduction) tê dayîn. Hin bawerî hene ku di teoriya hînkirina rêzimanê de teoriyên herî kêrhatî yên ku taybetmendiyên dîdaktîf û îndaktîfê dihewînin⁸⁴.

Dîdaktîf:	gelemperî	taybet
Îndaktîf :	taybet	gelemperî

Şekil 2.1 dîdaktîf û îndaktîf

2.4.1.Deduksiyon

Di perwerdekirina rêbaza deduksiyonê de, qûral, rê û rêbazên zimên tê hînkirin û dawiyê jî gelek mînak tê dayîn da ku xwendekar xwediyê derfeta dîtin û bikaranîna qûralên zimên bin. Ev rêbaz bi gelemperî di mijarên bêrist de kêrhatî ne. Bo mînak mirov dikare ji bo xwendekarên ku demên borî (*Dema Boriya Dûdar, Dema Boriya Têdeyî, Dema Boriya Çirokî, Dema Boriya Dondar*) tevlihev dike wekî mînak bide.

⁸⁴ Height, C., Herron, C., & Cole, S. (2007) "The Effects of Deductive and Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Language College Classroom". *Foreign Language Annals*, hej: 40 r: 288-309

Scott Thornbury⁸⁵ hînkirina dîdaktîfê wiha pênase dike:
“*Nêzikatiya dîdaktîfê bi pêşkêşkirina qûralan dest pê dike
û bi mînakên ku qûral wê bi kar bê dewam dike.*”

Neyiniya rêbaza deduksiyonê, pir teknîkbûna wê ye. Bi gelemperî ji bo rêbazên baş tê zanîn kêrhatî ye. Yanî mamoste berî pêşkêşkirina dersê dike, dawiyê mînakan dide bi vî awayî xwendekar rêbazan dubare dikin û dawiyê jî gelek mînak wekî partek an jî xebatên serbest tên dayîn.

Hêlên Erênî yên Deduksiyonê

Hêlên erênî yên deduksiyonê Widodo⁸⁶ wiha şîrove dike:

1. Demê diserîfîne, ji ber ku rasterast li ser mijarê ye.
2. Qûralan bi awayekî vekirî û hêsan vediçirîne, û dawiyê jî bi mînakan pêşkêş dike.
3. Zanîna dersan ji bona xwendekarên ku asta zîhnî zêde ye formulîze dike.
4. Ji bona kesên ku analîtîk difikirin baş e.

Hêlên neyinî yên Deduksiyonê

1. Atmosfera dersê mamoste-navendî ye.
2. Beşdarbûn û hevbandoriya di nav polê kêmtir dike.
3. Jiberkirina rêgezên ku hatine pêşkêşkirin dijwar e.
4. Ji ber ku bi gelemperî li ser agahîdayînê ye afirandina zimên zehmet e.

⁸⁵ Thornbury, S., (2002). How to Teach Grammar: (Çapa nûkirî) Essex: Weşanên Pearson Education Limitedê.

⁸⁶ Widodo, H. P., (2006) Approaches and procedures for teaching Grammar. English teaching practice and Critique 5 (1) 122-141

5.Fehmkirina rêgez û têgehên ku ji peyvên razber pêk tên ji aliyê zarokan ve zehmet e.

6.Hînkirina zimanekî bi rêzimanê re motîvasyona zarokan kêr dibe.

2.4.2.Endîksiyon

Rice (1945: 465) endîksiyonê wekî “pêvajoya ku ji tiştên tê zanîn ber bi yê naye zanînê, ji yê taybet ber bi yê gelemperî dihere” pênase dibe. Di rêbaza endîksiyonê de, mamoste di destpêkê de, rêgez û rêbazên ku wê bî hînkirin dide, piştî dayina mînakên, mamoste alîkariya xwendekaran dibe ku xwendekar ji mînakên formên rêzimanê bi dest bixin. Avantaja herî mezin xwendekar beşdarî pêvajoya formulasyona mînakdayînê dibe, loma hînbûn ji bo wî watedartir dibe. Lê li gorî rêbaza dedîksiyonê ev bêtir demê digire.

Bi gelemperî pirs û bersiv, qalibên zencirî, hevyeckirin û hwd tên pêşniyazkirin.

Hêlên Erênî

Widodo di heman berhemê de⁸⁷ ev binbeşa hêlên erênî wiha pêşkêş dibe:

1.Xwendekar bi hînbûna kişfkirina qûralên xweseriya xwendekarê bi dest dixin.

2.Ji ber ku xwendekar çalak in, motîvasyona wan zêde ye.

3.Çalakiyên çareserkerina pirsgerêkan bi hev re ne.

⁸⁷ H.b.

Hêlên neyinî

1. Ji ber ku pêwistiya qûraldîtîne bi awayekî îndîrekt dixwaze, dibe ku bibe sedema hînbûna qûralan bi awayekî çewtî.

2. Ji ber hewce ye ku têgehên rast bê dîtîna dibe sedema -wendabûna demê û pêwistiya enerjîyê.

3. Bernameyên dersê ne sist (esnek) in. Mamoste girêdayî bernameyêke sîstematîk dimîne.

4. Ji ber hewce ye ku amadekariyek zêde bibe ji bona mamosteyan zehmet (westîner) e.

2.5. Nêrînên Cuda di Perwerdekirina Rêzimanê de

1. Rêbaza hînkirina rêzimanê bi nêzikatiya bîngeha peyvan (task-based).

2. Rêbaza zêdekirina haydarbûnê di rêzimanê de

3. Rêbaza konteksê di rêzimanê de

2.5.1. Analîza Berawirdkirî

Dema xwendekar zimanekî din hîn dibin, bizanebûn an jî bêzanebûn, zimanê xwe û zimanê ku hîn dibin didin ber hev û li ser tiştên wekhev û cuda kûr dibin û dîgerin. Ev berawirdkirin dibe ku di navbera zimanê ku nû tê hînbûn û yê berê hatibe/in hînbûn de be. Mirov dikare lêkera “*bûnê*” ya kurmancî bi de ber “to be” ya Îngilîzî yan jî “*sein*” a Elmanî. Di berawirdkirina mijaran an jî zimanan de tiştên gelemperî û taybetî li gorî taybetmendiyên tîn nîrxandin.

2.5.2. Werger

Di astên despêka hînbûna zimên de gelek kes pêwistiya wergerê dibîne ku ev jî ji bo rehetkirina mêjî tişteki bêkontrol e. Mamoste dikare di hin pêvajoyan de xebatên wergerê bi kar bîne. Bi gelemperî di polên axaftin û zimanhînbûnê de, heya ji destê mamoste tê, axaftina zimanê armanc û bikaranîna wê ji xwendekaran zehf baş e.

2.5.3. Transfer

Ev pêvajoya bikaranîna agahiyên ji zimanên berê ne ku axivêr dizane û ew agahî derbasî zimanê armanc yê ku ew hîn dibe dibe. Mirov dikare mînak “ser seran ser çavan” bide. Ev îfade di Tirkî de wekî “*başım üstüne*” ye lê gelek Kurd dema bi Tirkî diaxivin “*Başım gözüm üstüne*” dibêjin. Ev jî transfera neyinî ye. Mirov dikare îfadeya Îngilîzî “*Can / Could you pass the salt please*” di Tirkî de wekî “*tuzu uzatır mısın lütfen*” mînak bide. Vê îfadeyê ciyê xwe di Tirkî de girtiye. Heke em vî tiştî di kurmancî de bibejîn wekî “*gelo tu dikarî xwê dirêjî min bikî?*” Dibe ku ev îfade me aciz bike, ji ber ku em nikarin ji her du aliyên xwêyê yan jî ciyekî xwê bigirin û bikşînin. Mirov dikare bi vî awayî mînakên din jî bide. Grûbek koçberên Kurd ku ji tirkiyeyê hatine û li ewropayê dijîn, bo mînak, dikare di axaftina xwe de (dema nîqaşa meseleyên girîng û yên rojane dikin) derbasî Tirkî bibin ku wan perwerdehîya xwe bi vî zimanî girtine⁸⁸. Mirov dikare bandora Tirkî li bajarên ku Kurmancî tê axaftin de jî bi hêsani bibîne.

⁸⁸ Matras, Y. (2009) Language Contact, Weşanxaneya Cambridgeê

Mînak: dema ku kesek, bo mînak, nimroya xwe telefonê dide kesekî din an jî dema ku hewce ye reqemek ji kesekî re bibêje bê hemdî derbasî Tirkî dibe.

2.5.4. Bixwekarkirin (Automatizing)

Piştî xwendekarek qûralek zimên gelek caran bibîne û bi awayekî rast û hevgirtî bi kar bîne, ew ê wan qûralan bi awayekî jixweber (otomatik) bi kar bîne. Piştî gelek xwendinên deqan û guhdarîkirina deng û axaftinan mirov dikare wî zimanî teqlîd bike û bi modela teqlîdê biaxive. Sharwood Smith⁸⁹ dibêje agahiyên ku di nav polê de bi awayekî vekirî tên hînbûn dikarin bibin hînbûna veşartî û wê bikaranîna afirandina otomatîk pêk bînin.

2.5. Pêşkêşkirina Rêzimanê

Pêşkêşkirin – Pratîkkirin – Hilberandin

Her sê herfên PPHyê şayesandina serenavên jor dikin û ev her sê merhaleyên tîpîk yê hînbûnê didin. Armanç dayîna derfeta bikaranîna avasaziyên zimên e. Di nav zimanên cûr be cûr û bin-sîstema rêzimanê de, belkî nêzikatiya herî zêde kevneşop û bikarhatî ji bona hînkirina rêzimanê wekî 3P yan (di Îngilîzî de *Present, Practice and Produce* yanî PPP ye wekî kurdiya wan *Peşkeşkirin, Pratîkkirin û Hilberandin*) tê pênasekirin⁹⁰.

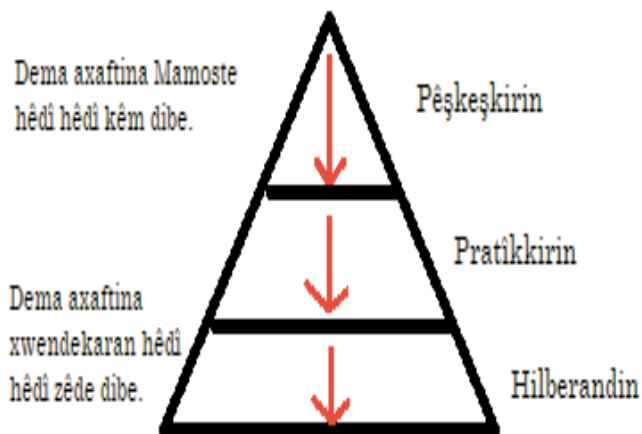
⁸⁹ Smith, S., (1981) “Consciousness Raising and the Second Language Learner.” *Applied Linguistics* 2/2.

⁹⁰ Larsen-Freeman, D. (2009). “Teaching and Testing Grammar”. Bi Long, M.H. & Catherine, J. Doughty (ed.), *Gotara The Handbook of Language Teaching* (r. 518-542)., Malde: Weşanên Wiley Blackwellê.

Ev rêbaza PPHyê ne tenê ji bona hînkirina rêzimanê lê ji bona hînkirina zimên û hemû hêmanan jî tê bikaranîn. Hînkirinê bi awayekî organîze dike an jî dixe rêzê. Kar û xebatên organîze û di rêzê de jî hînbûnê hêsantir dikin. Ev rêbaz jî demek dirêj e tê bikaranîn û ji bona hînkirina Kurdî jî baş û pêkan e. Helbet tiştê herî xweş a hînkirina zimên ew e ku hînkirina zimên wekî xaçepirseke ye. Mamoste jî ew kes e ku ji çareserkirina vê xaçepirsê berpirsiyar e. Li vir jî mamoste dikare vê rêzê li gorî mijarê û asta xwendekaran bi yekitiya ast û pêvajoya wan re biguherîne.

Mirov dikare vê rêbazê di nav sêgoşeyekê de bide.

Pêşkêşkirin – Pratîkkirin – Hilberandin



Şekil 2.2 Sêgoşeya PPHyê

2.6.1. Pêşkêşkirin

Wekî li jor hate îfadekirin û di wêneyê de tê dîtin, sê ast hene: asta pêşkêşkirinê de, perwerdekirina 3 tiştan girîng in.

a) **Bilêvkirin:** Dema mirov perwerdehiya zimanê Kurdî bide kurdan, ji ber ku gelek ji wan dikarin biaxivin lê nikarin binivîsînin û bixwînin, ne hewce ye mirov perwerdehiya bilêvkirinê bide. Lê ku mirov li ser hinek herfan bixebite bo mînak “h” û “h”ya Erebî an ji xebata devokên herêmên din teqez xebata bilêvkirinê ferz e.

Mînak

Hesen

Heval

Erd

Ewr

b) **Wate:** Di pêvajoya pêşkêşkirinê de dema xwendekar nizanibin wateya peyvekê yan jî formeke nû çî ye wê ji bona bikaranîna hevok û peyvan wê dilnexwaz bin. Bo nimûne, gîhaneka “da ku” li herêma Mêrdîn, Êlih û Amedê ne belavbûyî ye, lê ji ber pirtûk, TV, medya û rojnameyan hîn kes bi kar tînin. Gelek kes wateya vê peyvê ji konteksê derdixe lê bi kar nayine.

Tiştêkî girîng di vê peyajoya vejîna zimanekî yan zimanê Kurdî de, peyvên ku tên bikaranîn, an ji nû ve tên çêkirin an jî yên ku ji pirtûk û klasîkên Kurdên wekî Melayê Cizîrî, Ehmedê Xanê yan jî Feqiyê Teyran tên hilbijartin divê teqez ji aliyê “pîr” û “zarokan” ve bê fehmkirin ku armanca zimên ragihandin e û ev fehmkirina navborî pêk bê. Her wiha rewşa

peyvên ku ji nû ve tên çêkirin an jî hilbijartin divê li gorî hin krîteran be. Her kesê ku bixwaze çî peyvê bi kar bîne wê zimên di nav xwe de bifetisîne. Mînaka “*spartek*”, “*dewr*”, “*xebata malê*” û “*karûmal*” dibe mînakek balkêş; “*spartek*” peyvek ev dora 7-8 sal in heye, “*dewr*” peyveke ku di kursên qur’an’ê de ji aliyê mela ve wekî “*dewrên xwe bixwînin*” tê bikaranîn û peyva “*karûmal*” ji wekî berambera peyva “*homework*”a Îngilîzî ye. Wekî rexne mirov dikare bibêje di pêvajoya hînkirina wateyê de, bikaranîna zimanê zikmakî tişteke neyinî ye û hemû nêzikatiyên mamosteyan jî diguhere.

c) **Form:** Hînkirina forma qalib, dem, biwêj an jî mijarekê di heman demê de hînkirina hevoksazî û bikaranîna wê ye. Ku xwendekarek nikaribe yan jî nizanibe formek çawa tê avakirin, wê nikaribe xwe bi îfadeyek rast (xweşik; spehî) bîne zimên jî.

Ji bona ku mamosteyek bikaribe dersek PPHyê ya serkeftî bide hewce ye di asta ewil de *bilêvkin*, *wate* û *formê* bi awayekî zelal û serkeftî berpêş bike.

2.6.2. Pratiikkirin

Asta duyemîn jî asta pratîzekirinê ye. Navê din ku jê re tê gotin “*pratîka kontrolkirî*” (*controlled practice*) ye, ji ber ku di vê astê de, mamoste bi bikaranîna hîndekariyên cûr be cûr hînbûna xwendekaran kontrol dike. Hîndekariyên wekî *hevyeckirin*, *tijekirina valahiyan*, *pîrs* û *bersiv* û hwd bi gelemperî tên bikaranîn. Helbet mamoste li gorî mijara tê

hînkirin an jî li gorî armanca xwe dikare çalakiyên serbixwe yan jî di nav *guhdarîkirin* an jî *xwendinê* de jî bi kar bîne. Di vê astê de dibe ku mamoste û xwendekar li ser xebat, çalakî û hîndekariyan gelek demê derbas bikin da ku hînbûn bi saya dubarekirinê bi cî bibe. Pêşniyaza me ew e ku mamoste li gorî asta xwendekaran dijwarbûna xebat û peyvan binêre, form û peyvên ji derveyê mijarê, yan jî dijwar bi kar neyine. Gava ku xwendekar bi gelek peyvên nepêwîst û dijwar re rûbirû dimînin, hewes û xwesteka wan a hînbûnê namîne. Jixwe armanceke mamosteyê/î, bi pirs û bersivan amadekirin û pêwendîkirina xwendekaran bi mijara nû ve ye.

2.6.3. Hilberandin

Li gorî çavdêriya giştî, asta herî zêde ku jê re dem hewce ye asta dawî ya hilberandinê ye. Îcar li vê astê barê xwendekaran û *dema axaftina wan* (DAX) jî zêde dibe. Dema axaftina mamoste, wekî di grafîka jor de jî hatibû nîşandayîn, kêmtir dibe ji bona beşdarbûn û hilberandina xwendekaran zêde bibe. Mamoste bi gelemperî xebatên xwendekar çî nivîskî, çî devkî be bi çavdêriyek ku wan aciz neke kontrol dike. Dema hewce be çewtîyên wan sererast dike. Mamoste dikare xwendekaran teşvîkî bikaranîna mînakên serbest an jî di nav xebatekê de bike. Li vir dîsa armanca xwendekar bi bikaranîna *otonomiya xwe* (*learner's autonomy*) nêzî mijarê bibe û wate, form û bilêvkirina agahiyên nû li gorî xwe hilberîne. Krîtera şexsîkirinê jî zehf girîng e. Heke şexsîkirin di nav konteksekê de be, wê rêjeya kêrhatîbûnê zêde be.

Mirov dikare dema astan wekî jêr rê bide:

Pêşkêşkirin



Pratîkkirin



Hilberandin



Şekil 2.3 Demgirtina PPHyê

Wekî tê dîtin, mijûlbûn û demgirtina astan him bi him zêde dibe.

Wekî kurtasî;

1. Hînkirina mijaran
2. Xebata konteksê
3. Zelalkirin (wate, form û bilêvkirin)
4. Pratîka kontrolkirî
5. Çavdêrî
6. Sererastkirin
7. Bikaranîna xebatên serbest
8. Şexsîkirin (xwendin, guhdarîkirin)

Ev vir ciyekî girîng digirin.

2.6.4. Avantajên pêşkêşkirin, pratîkkirin û hilberînê

1. Ji bona mamosteyên nû, hînkirinek zelal û vekirî ye. Rêya hînkirinê bi awayekî vekirî li ber mamosteyan e, loma mamoste bi hêsanî dikarin vê metodê bişopînin.

2. Hûn dikarin pirsgirêkên ku derkevin pêşberî we texmîn bikin.

3. Hîsa nêzikatiyeke aqilane dide. Gelek kes bêhemdî dixwazin bi vê rêya ku yekgirtî ye hîn bibin.

4. Pratîkkirin hêdî hêdî ye û bikaranîn ji ber deqên xwendin û tiştên guhdarîkirinê xwezayî ye.

5. Mirov dikare vê pêşkêşkirinê di pirtûkan de jî bi hêsanî bide. Gelek pirtûknûsên biyanî pirtûkên xwe bi vê metodê dinivîsin.

Mirov nikare vî tiştî ji bona pirtûknûsên Kurd bibêje. Pirtûkên Kurdî di van salê dawî de pêş ve çûne lê hêj bi tevahî ne bi rêk û pêk û yekgirtî ne. Helbet nenaskirina (bikarneanîn, nezanebûn) rê û rêbazên (metodên) pedagojîk sedema herî mezin e. Li vir dem û şopandina pêşveçûnên nû jî pêwîst in.

2.6.5. Kêmasiyên pêşkêşkirin, pratîkkirin û hilberînê

Hebûna metodên din, cudabûn û bendewariyên însanan û sedemên wekî din bi xwestineke navxweyî mirovan dixin nav rexneyan. Di xebatek Long û Doughty⁹¹ de, li ser vê nêzikatiyê rexneyên xwe dikin: dibêjin ku ev xwediyê hinek tiştên neyinî ne.

⁹¹ Long, M.H. & C., Doughty, J., (2009). The Handbook of Language Teaching. Malde: Weşanên Wiley Blackwellê.

Rexneyek herî tund ew e ku xwendekar gava di ragihandinê de ne nikarin agahiyên rêzimanê bi kar binin. Ew rêzimanê – rêgezên bi awayekî vekirî- dizanin lê di bikaranîna ragihandinê de têk diçin.

1. Gelek kes dibêjin ev rêbaz kevn e û ne bikêr/alîkar e.

2. Ji ber ku metod wekî xêzikeke diyar e û her dem bi vî şeklî ye dibe sedema aciziyê. Bi gelemperî rêziman û parçeyên biçûk dide.

3. Hûrbûna wê zehf teng e û cî nade mijarên nû û yên din an jî mirov nikare du an jî sê mijaran bi hev re bide. Hewce ye mamoste tiştên ku dide hînkirin bi xwe organize bike.

4. Ji ber ku xwendekar dikarin bi hêsanî xebata rêzê texmîn bikin, bala xwendekaran nakişîne û ew bi hêsanî aciz dibin. Ji bona guhertina aciziyê, divê mamoste gelek mînakên cuda û balkêş bibîne û bi kar bîne. Heger ew mijarên jiyanê yan jî mijarên balkêş bin, bala xwendekaran wê zêdetir be.

Her çiqas rexne hebin jî, ev rêbaz ji aliyê gelek mamosteyên zimên û pirtûkên hînkirina zimên ve tîn bikaranîn. Mirov dikare di astên destpêkê de bi kar bîne, ji ber ku asta stresa xwendekaran li her derê dinyayê zêde ye û gava ku bibînin hin tişt wekî hev dubare dibe û wekhevîya tiştan zêde ye, dê rehetîya wan zêde bibe û jixwe bêtir bawer bin.

2.7. Berpirsiyariyên Mamosteyan

Mamosteyekê/î rêzimanê divê⁹²:

• form, wate û naverokê di mufredatê de entegre bike,

⁹² Celce, M (2015). “An Overview of Teaching Grammar in ELT”.
Eđitorîya M. A. Christison, D. Christian, P.

- materyal û çalakiyên polê hîlbijêre û amade bike,
- di dersê de çewtîyan binase û analîz bike,
- ji bona sererastkirina çewtîyên hîndekariyan û çalakiyên rêgezên li gorî asta xwendekaran amade bike,
- bersivên pirsên xwendekaran bi awayekî zelal bide,
- rêzimana ku tê hînkirin hêsantir bike.

Di gişa de jî armanc hêsankirina hînkirina dersê ye. Ji hînkirina dersê heya mijarê ye.

2.8. Rêzimana Teswîrî û Rêzikparêzî (qeydeperest) **[Descriptive û Prescriptive Grammar]**

Rêzimana teswîrî, li gorî Huddleston⁹³, di armanca pêşkêşkirina “rêzimana bikaranîna rastîn” a axivêrên wî zimanî bi xwe ye û lê wiha zêde dike: rêzikparêzî jî ji xwendevanan re rêgezên divê bê şopandin pêşniyaz dike.

Di Kurdî de, “daçek” bi gelemperî nayên serê hevokan, ku bê jî, lazim e bi bêhnokê bîn îşaretkirin. Qala bandora Tirkî li ser vê mijarê hatibû îfadekirin. Mînakek din jî li hin cîyên dora Amed, Elîh û hin navçeyên Mêrdînê bi gelemperî ergatîvîte wenda bûye. Li gorî rêzimana teswîrî “bikaranîna daçekan li serê hevokê” û “wendabûna ergatîvîteyê” tiştê heyî ye û bi vî şeklî tê bikaranîn, divê mirov mudaxele neke, herwiha li gorî rêzimana rêzikparêzî (prescriptive) jî divê mirov mudaxele bike û tiştê rast çî be li gorî wê bi kar bîne.

⁹³ Huddleston, R., (1984) Introduction to the Grammar of English, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.

2.8.1. Pêvajoya Hêsankirina Rêzimanê

Di pêvajoya hêsankirina rêzimanê de, zanîna pedagojîk a mamoste, di vê astê de, ji zanebûna naverokê zêdetir xwediyê roleke mezin e⁹⁴. Ji bona dûrxistina newêrebûna xwendekaran, terminolojiya rêzimana kompleks û dijwar û peyvên razber divê bi awayekî bê fehmkirin û vekirî bê dayîn.

Mirov kengî dest bi perwerdekirina rêzimanê bike? Wekî ku berê jî hatibû gotin, hînkirin li gorî plan û mufredata mamosteyan û krîterên xwendekaran wekî temen, ast, xwestek û hwd din ve girêdayî ne. Krashen di vî warî de, “heke zanebûna me ya nivîsê ji xwendinê be û rêziman jî ji bona hev-girtîbûnê (qethîbûn; accuracy) tevkarîyêke bisînor be, ku mirov rêzimanê heya ku xwendekar gelek xwendina bike paş bavêje çêtir e” dibêje⁹⁵. Di dibistanên seretayî de, mirov dikare rêzimanê di nav deqên “*xwendin*” û “*diyalogan*” de bide ku xwendekar ji terminolojiya rêzimanê netirsin. Heya ku xwendekar têra xwe mînanakan nebînin, û haydarbûna wan a zimên çênebe, dersdayîna rêzimanê, di warê teoriyê de dibe ku ji xwendekaran re zêde be. Pêşniyaza min bo xwendekarên dibistanên seretayî, berî pêşkêşkirina rêzimanê gelek deqên xwendinê bibînin ku ew bi hêsanî bikaribin hevokên rêzimanê nas bikin û veçirînin. Piştî xebata analîza deqan dê xwendekar bi zanebûneke kontrolkirî bikaribin hîn bibin û ji cudahiyên hevokên rêzimanê haydar bin.

⁹⁴ Synder, B., (1999) Teachers, Linguistic Knowledge and Classroom Knowledge, Bernama MA TEFLê, Zanîngeha Bilkentê, Konferansa Ingedê.

⁹⁵ Krashen, Stephen. (1988). Teaching Grammar: Why Bother? California: Weşanên California Englishê.

Bo mînak

Li malê, gelek mêvan hene.

Di mala we de çend heb ode hene?

Hînkirina rêzimanê li gelek welatan, di dibistana navîn de dest pê dike, û ev jî têra xwe besî xwendekaran e.

2.8.2. Pêşniyaza Hînkirina Rêzimanê di nav Konteksê de

Harmer⁹⁶ dibêje: Hînkirina rêzimanê di nav konteksê de derfetekê dide xwendekaran ku bikaribin ziman çawa dixebite hîn bibin û şiyanên xwe yê ragihandinê pêş bixin. Hewce ye ku xwendekar xwediyê fikira zimanekî be ku ew ji aliyê xwediyê zimên ve çawa tê axaftin û ji bona vî tiştî jî rêya herî baş pêşkêşkirina zimên di nav konteksê de ye. Hebûna konteksê fehmkirineke çêtir û baştir dê bide û dê xwendekar bi awayekî serkeftî bikaribin di axaftin û nivîsê de van agahiyan bi kar bînin. Bi pirdîtina hevokan dê xwendekar bikaribin forman bi awayekî rast di nav axaftinê de jî bi kar bînin. Loma ku xwendekarek gelek caran marûzê mînakan bimîne, armanca hînbûnê dê pêk bê.

Mînak:

Gelek kesên biyanî yan jî kurdên ku Kurdî baş nizanin,

Ji dêvla “*min nan xwar*” dibejin “*min nênan xwar*” an jî “*ez xwar im*”. Ev mînakek ku gelek kes van çewtîyan di jiyana rojane de bêhemdî bi kar tînin û dibînin.

⁹⁶ Harmer, J., (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Weşanên Longmanê.

Ku bi vî awayî nebînin dîsa Thurnbury⁹⁷ wiha şîrove dike: Peyvên ku der-konteks in (ji konteksê derketine; decontextualized) di nav wan hevokan de wateyên xwe wenda dikin û armanca deqê jî wenda dibe. Yanî, deqên ku ji konteksê veqetiyane di warê şîrovekirinê de dijwar dibin. Tiştê ku em li vir dibînin, hînkirina zimên yanî rêziman-hînkirin bi konteksê re zehf watedartir e. Gava ku ev konteks tune be, fehmkirin an jî bidestxistina peyameke ku axaftvan an jî nivîskar dixwaze bide wê tenê bi peyvên wekî rêngdêr, navdêr an jî hokerê be. Di ser de, xwe-dayîna fehmkirinê û ragihandin dê kêmbimîne.

Di axaftina rast a derveyê polê de, rêziman û konteks ewqas nêzî hev in ku hîlbijartina rêzimana rast tenê bi konteks û armanca ragihandinê pêk tê⁹⁸. Di vê astê de, xwendekar çiqas rastî zimanekî xwezayî û ya gelî bibe di zimanê armanc de (ku hîn dibe), pêvajoya hînbûnê dê kintir û hêsantir derbas bibe. Jixwe daxwaz û xwestekên mamosteyan jî hînkirina kindemî û kêmbestresî ye.

Ez dixwazim sê pirtûkên rêzimanê di warê konteks û taybetmendiyên din de bidim ber hev û berawird bikim. *Grammaire Kurde (Dialecte Kurmandji)* bi weşana wergera Tirkî “*Kürtçe Gramer*” jî aliyê *Celadet Elî BEDIRXAN* û Roger LE-SCOT, “*Temel Alıştırma ve Metinlerle Kürtçe Dilbilgisi (Kurmancî Lehçesi)*” jî aliyê *Kadri YILDIRIM* û “*Waneyên Rêziman û Rastnivîsa Kurmancî*” jî aliyê *Çetin Taş*.

⁹⁷ H.b.

⁹⁸ Nunan, D. (1998). “Teaching Grammar in Context - ELT Journal” 52(2): 101-109. Bi ed. Richards, J. & W. Renandya. *Methodology in language Teaching*, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridge.

Wekî ji navê wan jî diyar e û tê zanîn, her sê pirtûk pirtûkên rêzimanê ne. Em dixwazin pêşkêşkirina mijaran çawa dane û çawa girêdane konteksê binîrxînin.

Bedirxan û Lescot pirtûka ewil a rêzimanê nivîsandine û kedek mezin dane. Ji ber ku rewşa tunebûna ti mînakên din bo kurmancî, zehmetî dabe wan jî, lê teqez ev bûye sedema nêrîneke azad û serbixwe û orjînal. Naveroka pirtûkê wekî destpêk, alfabe û fonetîk, morfolojî û sentaksê (hevoksazî) amade kirine. Ji bona ku xwendekar û xwendevanê pirtûkê çî Kurd çî biyanî mijarê baş fehm bikin û bibînin, wan gelek mînak dane û her tim heya ji destê wan hatiye mînakan dane ber bi mînakên din yê herêmên din an jî qalibên ku bihîstine. Mînakên li ser gotinên pêşiyên hatine hilbijartin jî gelek balê dikişînin. Dawiya pirtûkê de jî cî dane hinek xebatên wekî ji wêjeya modern a ji Hawar û hwd, helbesteke klasîk ji Ehmedê Xanî, straneke folklorik û çîrokek. Ji bona ku însanên bixwazin xebat û ferhengên li ser Kurdî hatine amadekirin bibînin jî beşek bi navê “Xebatên bingehîn li ser rêziman û ferhengên Kurdî” amade kirine. Ji ber ku hejmara mînakan zêde ye em dikarin bibêjin pirtûk di warê hînkirina di nav konteksê de kêrhatî ye.

Pirtûka Kadri Yıldırım jî di sala 2012an de hatiye weşandin. Beşên pirtûkê wiha ne:

Destpêk: Alfabe, rêziman, ziman, zarava û devok

Beşa Yekem: Çend mijarên bingehîn (zayend, cinavên kesî û lêkerên bûnê, rader û lêker, tewang, ravek, ergatîf, dîyarî, nedîyarî û jimar.)

Beşa Duyemîn: Lêker, weklêker, hoker

Beşa Sêyemîn: Nav, cînav, hevalnav

Beşa Çaremîn: Daçek, gihanek, baneşan

Beşa Pêncemîn: Hevoksazî

Beşa Şeşemîn: Ji deq û helbestên kurmancî çend metnên binêcî pêk tê.

Mijarên di unîteyan de ne hevok bi hevok bi wergera Tirkî hatine dayîn. Hejmara hevokan zêde ne. Mînak ji şairên klasîk, ji kovara Hawarê, ji zaravayên din wekî Hewramî, Soranî, li hin ciyan wekî helbestan, li hin ciyan jî wekî deqan hatine dayîn. Jixwe hebûna beşa şeşemîn di warê konteksê de beşek têr û tije ye (r. 329 – 402). Hebûna mînakên hejmarek zêde dê hînbûna xwendekaran hêsantir bike.

Pirtûka Çetîn TAŞ di sala 2013an de hatiye nivîsandin.

Li gor naverokê kitêb ji van beşan pêk tê:

1. Alfabe-tîp-kîte
2. Peyv- wateya peyvê –kirpandin
3. Veqetandek
4. Tewang
5. Ergatîvî
6. Ravek
7. Navdêr – wate zayend û peyvsaziya navdêran
8. Hevalnav- peyvsazî – payeya navdêran
9. Cînavk – tewang û zayenda cînavkan
10. Hoker – peyvsaziya hokeran
11. Daçek
12. Gihanek

13. Baneşan
14. Lêker – peyvسازیا lêkeran
15. Dem- demên xwerû û hevedudanî
16. Raweyên xwestinê
17. Lêkerên arîkar – gerguhêz – negerguhêz – avaniya lêkeran
18. Hevok- wate – birên hevokê
19. Rastnivîs
20. Xalbendî.

Wekî tê dîtîn di warê pêşkêşkirina rêzimanê de ji yên berê ne kêmtir e. Cudahiya pirtûka Taş, di her uniteyê de ewilî mî-nakan dide, dawiyê mijarê dide û ji bona hînkirina mijarê dîsa mî-nakan dide. Bi vî awayî em dikarin îddîa bikin ji pirtûkên din di warê pêşkêşkirina mijarê ve cuda û cihê ye. Hebûna mî-nakan jî bala xwendekaran bêtir dikişîne. Li dawiya her uniteyê hîndekariyan dide, hîndekarî di şeklê testê de ne û ji bona hemû mijaran 2 deq (heman deq in) li dawiya her unîteyê hatine dayîn da ku xwendekar xebata xwe li ser wan bi awayekî çalak pêk bînin. Bijardeyên testan jî bi gelemperî ji folklorê ne (gotinên pêşyan û biwêjan paşxana xwe digire).

Em dikarin bibejin her sê pirtûk jî di warê konteksê de bi kêr tînin. Herwiha, kêmasiya her sê pirtûkan jî gava ku mirov wan dide ber pirtûkeke ku li gorî mantiqa “hînkirina rêzimanê di nav konteksê de” hatiye amadekirin, kêmasiya cûreyên hîndekariyan e.

Bo mînak pirtûka “*Grammar in Context*” ji aliyê Sandra N. Elbaum hatiye amadekirin di vî warî de zehf navdar û serkeftî ye.

Pirtûk bi gelemperî mijaran wiha pêşkêş dikin:

- Pêşiya xwendinê
- Pirs û bersiv
- Xwendin
- Pirsên deqê
- Hînkirina Rêzimanê
- Deqên xwendinê
- Hîndekariyên cûr be cûr
- Diyalog 1
- Diyalog 2

Ev rêz car caran di hin yekineyan de diguherin. Lê wekî ji rêza jor jî tê dîtin her mijara rêzimanê bi xwendin, diyalog û gelek hîndekariyên cûr be cûr (bi gelemperî neh cûre rêbazên hîndekariyê belavbûyî ne) tê dubarekirin. Xwendekar bi awayekî xwezayî û bi bikaranîna rastîn mijaran hîn dibin. Armanca hînkirina di nav konteksê de, şibandina hînkirina xwezayî ye. Zarok jî zimanê ewil (yekî) bi vî şeklî hîn dibin. Ziman li gorî konteksê form digire û hesas e. Ev jî tê wateya, di tunebûna konteksê de fehmkirina wateya peyvekê an jî qalîbekê ku mirov dixwaze îfade bike dijwar e⁹⁹ (Thornbury, 1999: 69). Loma hebûna konteksê dê hînkirina zimên rehetir bike.

2.9. Encam

Êdî zanebûn, bawerî û tecrubeya mamosteyan ji ber hebûna pirtûk, malperên perwerdehiyê, înternetê, ansîklopediyên çêtir û baştir e. Em dizanin ku zanin tenê bi hînkirina rêzimanê perwerdehiya zimên nabe. Divê bi hevahengiya hînkirina peyvan jî be û di nav konteksê de bê dayîn.

⁹⁹ H.b.

Ji xeynî van tiştan, li gorî Leech (1994: 18), bi zanebûn û tecrubeya rojane mamoste divê xwediyê van taybetmendîyan jî be:

Mamosteyek divê;

- bikaribe ku di sistema ragihîndar de (*communicative system*), rêziman û peyvsazî çawa bi hev re dikevin nav hevbandoriyê nas bike.

- bikaribe analîza problemên ku xwendekar rast tên bike.

- xwediyê şîyan û baweriya ku bikaribe rêzimanê binirxîne, bi taybetî li hemberî krîtera rastbûn, lihevkirîbûn û watedarîbûnê.

- ji têkiliyên berawirdkirinê, di navbera zimanê zikmakî û biyanî haydar be.

- pêvajoya hêskirinê fehm bike û bi kar bîne ku ev di astên cuda de zanebûna rêzimanê ya bi gelemperî bo xwendekaran bi rêya herî baş pêşkêş bike.

Tiştê ku tê dîtin di hemû çand û neteweyan de ji bona hînkirineke diyarkirî ku biryar hatiye dayîn û bi gelemperî bi wê biryarê gavê diavêjin tune ye û hînkirina rêzimanê di zimanhînkirinê de mijareke dijwar û zehmet e. Hinek rê, rêbaz, metod û stratejiyên zimên bêtir tên tercîhkirin an jî yên cuda li gorî ziman û çandê tên adaptêkirin û li hin ciyan jî hinek pirtûk zêde ji ber sedemên başbûna pirtûkê/an an jî tunebûna wan tên bikaranîn û ev tişt jî nêrîneke ku girêdayî pirtûkê derdixe holê. Ev rewş ji bona zimanekî ku di her qada jîyanê de nehatibe bikaranîn wekî kurmancî de jî bi heman şeklî ye.

Dixwazî bi rêya wergerê, dixwazî bi rêya diyalog û deqan, dixwazî vekirî an jî veşartî be, dayîna rêzimanê di nav kontekseke

baş û berfireh de wê nêzîkatiyek kêrhatî (kêrdar) û pêşketî be. Dema rêgez (qural) û qalibên rêzimanê yekser an jî serbixwe tên dayîn, pêkan e ku di demek kin de bên jibîrkin, lê gava ku mînak û hevok di nav konteksekê de be wê hînbûn zûtir û çêtir be. Hebûna rêzimanê di nav konteksekê de wê alîkariya hînbûna xwendekaran bike ku ew ê bikaribin biwêj, peyv, rêziman, avasazî û qaliban bi dilê xwe û bi awayekî zanistî hîn bibin. Herwiha zanebûna gelek peyv û rêgezên rêzimanê wê pêşiya axaftin û nivîsê veke. Yanî hebûna konteksekê yekgirtî hêsankirin û alîkariya hînbûnê dike û dike watedartir.

3. XWENDIN Û NIVÎSÎN

3.1. Xwendin

Xwendin pêvajoyeke fikirînê ya bi zanebûn û bê zanebûn e. Gava xwendekar an jî xwendevan tiştêkî dixwînin, ji bona ku bikaribin peyama ku nivîskar daye bigirin gelek stratejiyên xwendinê bikar tînin. Ji bona vê hewldanê jî ew bi gelemperî agahî û zanebûna ku di deqê de cî digire bi zanîna paşxana xwe û tecrubeyên berê re didin ber hev. Wekî baş tê zanîn, tiştê ewil ku tê hişê mirov di pêvajoya xwendinê de, bi saya xwendinê peyvên ku mirov dizane zêde dibin û fahmkirina hevokan çêtir dibe. Di xwendinê de xwendekar rastî gelek peyv û qaliban dibin, hevokên cûr bi cûr tên dîtin. Ji ber ku îfadeyên xwendin û nivîsê ji hev cihê ne, xwendin derfetek nû dide mirovan ku zimanê ku di wateyê de kûrtir e derdikeve pêşîya mirovan. Lê divê xwendin dixwazî di derzê de, dixwazî tenê bê pêkanîn, hewce ye mirov li hin tiştan miqatebe (baldar) be ku bikaribe bandora xwendine zêde bike.

3.1.1. Pêvajoya Xwendinê

Mirov dikare xwendinê wekî nêrîn û fehmkirina tiştên nivîskî îfade bike yan jî pênase bike. Tiştê ku dixuye wiha ye

lê xwendin hin tiştên din jî di nav xwe de dihewîne. Bo mînak, gava du kes deqekê dixwînin tiştên ku her du mirov fehm dikin bi tevahî ne wekî hev in, ji ber ku mirov tiştan li gorî paşxan, zanebûn û tecrubeya xwe dinirxînin. An jî dema xwendina deqek di zimanê zîkmakî û zimanekî biyanî de ku ew dixwînin dîsa jî ji lezgînîyê bigirin heya fehmkirinê gelek cudahî di navbera xwendevanan de derdikeve holê. Yanî wekî dixuye, xwendin ne tenê şîyanek e. Ji ber taybetmendiyên xwe yê hebûna rêziman û peyvan, ragihandin û peyamên ku didin di eslê xwe de xebat an jî çalakiyeke komplîke ye. Mirov dikarin bibêjin ji ber ku armanceke xwendinê jî fehmkirina tevahiya deqê ye, xwendin di asta herî dawî de çareserkirina pirs-girêkekê ye, ew jî fehmkirina wê bi xwe ye. Ez xwendinê wekî çalakiyeke peyamgirtin û çareserkirina pirs-girêkan dibînim û ev çalakî jî hêz û fleksibîlîteya xwendekar û xwendevanan bi pratîkê zêde dike¹⁰⁰.

Francoise Grellet pesend dike ku xwendin şîyanek çalak e. Her tim di nav xwe de texmînkirin, kontrolkirin û jixwepirsînê jî dihewîne¹⁰¹. Li ser pîrsa xwendin çima çalakiyeke aktîf e, Grellet vê bersivê dide, ji ber ku hemû çalakiyên ku mejî pêk tîne û mirov çiqas dixwîne, kûrbûna wî (kûrfehmkirin) ya li ser meseleyekê çêtir dibe, bi hêsanî dikare mijaran bi hev ve girê bide, baldarbûna wî/ê zêde dibe, fehmkirina wî/ê vedibe.

¹⁰⁰ Clay, M. M. (2002). An Observation Survey of Early Literacy Achievement. Portsmouth: Weşanên Heinemannê.

¹⁰¹ Grellet, F., (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Weşanên Cambridgeê.

Ji bo mijara ziman hînkirinê nemaze jî ji bo Îngilîzî McDonough & Christopher¹⁰² xwendinê wekî şiyaneke herî girîng di nav şiyaneke zimên de dibînin ku divê xwendekar deqên Îngilîzî bixwînin ji bona beşên pisporiya wan. Û ji van xebatên xwe jî bidestxistina hinek realîteyên fehmkirina xwendinên nav polê jî girîng in.

Xwendin ji du tiştan pêk tê; nasîna peyvan û fehmkirina peyamên hevokan¹⁰³ (Pang û yd, 6). Di pêvajoya xwendinê de, tiştên di mêtî, hest û baweriyên xwendevanan de diyar dibin: agahî/zanîn, (agahiyên çewt, kêmasiya agahiyan) stratejiyên ku deqê proses dike, kêf, tirs û dilşadiyên me yanî bandora gişê li ser fehmkirina xwendinê heye (Weaver, 2009: 8). Li gori Grellet¹⁰⁴ ji bona pîrsa deqa xwendinê çî ye, ew vê bersivê dide; fehmkirina deqeke nivîskî tê wateya heya hêza herî dawî, derxistin û bidestxistina agahiyên pêwîst in.

Mirov dikare xwendinên xwe ji listeya jêr hilbijêre¹⁰⁵

- Novel, çîrok, deqên wêjeyî (nivîs, rojenivîsk, bûyer, biyografi)
- Şano
- Helbest, lîmerîk, helbestên zarokan

¹⁰² McDonough, Jo & Christopher, S., (2003), "Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide", New Jersey: Weşanên Blackwell Publishingê.

¹⁰³ Pirtûka ji aliyê Unescoyê hatiye amadekirin. Teaching Reading. Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt, and Michael L. Kamil, gihîştin 18.03.2016 seet 07.17 (<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/pubhome.htm>)

¹⁰⁴ Grellet. F., (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Weşanên Cambridgeê.

¹⁰⁵ H.b.

- Name, kartpostal, telegram, nîşe
- Rojname û kovar
- Gotarên taybet, rapor, nirxandin, ceribandin, nameyên kar, kurte, hesap, broşûr (yên polîtîk an ên din)
- Pirtûkên destan, pirtûkên dersan, rêber
- Tarîfên xwarinan
- Reklam, broşûrên gerê, katalog
- Xaçepirs, pirsgirêk, kuralên listikan
- Talimat (ên hişyarîyê), rênîşandan, kural û zagon, poster, îşaret (îşaretên rêyan), form (formên serlêdanê, kartên balafir-
ran), graffîti (nivîsên dîwaran), menû, listeyên bihabûnê, bilêt
- Xêzefilm, xêzikên karton, karîkatur, lehengên (wêneyan)
- Statîstîk, grafik û cûreyên wan
- Rêbera telefone, ferheng û qilavûzên zimanan.

Hedge¹⁰⁶ pênaseya xwendinê wiha berfireh dide:

“Zanebûna zimên derfeta xebata ser zimên dide xwendevanan. Xwendevanên baş peyv, avasaziyên rezimanê û hêmanên zimannasiyê zû û rast nas dikin, deşîfre dikin û dema dikevin nav vî karî hayê wan ji pêvajoyê jî tune ye. Yanî, xwendevaneke ku axaftina wî/ê herikbar e xwediyê zanebûna avasaziyên zimanek baş e û gelek peyvan bi awayekî otomatîk dinase”.

Zanebûna peyvan bi awayekî xwezayî dijwar e ku xwendekar dikevin nav pirsgirêkan. Zanebûn an jî nezanebûn pirsgirêkeke derûnî ye, nêzikatiya xwendekaran dîyar dike.

¹⁰⁶ Hedge, T., (2000), Teaching and Learning in the Classroom, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Loma pêşiya xebata xwendinê, dema ku mamoste li ser peyvên sereke dixebitin, asta xwendinê bilind jî be, xwendekar bi awayekî erênê ji bo dersê amade ne. Nation û Coady¹⁰⁷ jî bona ku xwendekar bikaribin li ser deqên bixebitin 5 rêze-çare-seriyên pêşniyaz dikin:

a) Dîtina peyvên nayê zanîn.

b) Nêrîna konteksa hevokê û hêsankirina wê.

c) Nêrîna konteksa berfirehiya peyva nayê zanîn û ev jî tê analîzkirina peyva ku hevokê de ye û hevokên pêwendîdar.

d) Texmînkirina wateya peyvê.

e) Kontrola texmîna peyvê.

3.1.2. Teoriya Şemayê

Prosesa jêr û jor: Agahî ji tiştên giştî ber bi tiştên taybet ve diherin (dere).

Prosesa jor û jêr: Ev proses di asteke bilind de, ji texmînên gelemperî pêk tînin,

Bi saya wan prosesên mirov dikare bibêje agahî, zanebûna heyî û çandî bandora xwe li xwendinê dikin. Helbet tişteki hewce ku divê neyê jibîrkirin û her tim di hişê mirov de be, adaptekirina materyalan li gorî tiştên pêwîst yê dersê ye ku ew materyalên nû bikaribin motîvasyonê xwendekaran zêde bike û hînbûna wan bi notên dersê re yekgirtî be. Diyar e ku di van salên dawî de li ser rola motîvasyonê di gelek rê û rêbazên hînkirina zimên de gelek kes tezan dinivîsînin û jî bona Kurdî jî ev zehf elzem in.

¹⁰⁷ Nation, P. & J. Coady. (1988) "Vocabulary in Reading" di ed. R. Carter & M. McCarthy. r. 97 – 110

3.2. Gazinên Xwendekaran

Gelek xwendekar ji nezanîbûna peyvan gazinan dikin û baweriya wan ew e ku çiqas zêde peyvan bizanibin, ew ê zêdetir fehm bikin. Kesên ku peyvan nizanin, deqên xwendinê wekî tekstên aciziyê bi nav dikin. Ev jî dibe sedema wendabûna motîvasyona wan. Asta motîvasyonê û bihevregirêdana texmînkirina asta serkeftîbûna akademîk de kêrhatî ne¹⁰⁸. Ji bona zêdekirina asta xwendekaran jî zanebûna peyvan ji bona bikaribin di navbera deqan de pêwendiya çêkin dê karê her du aliyan jî hêsantir bike.

Ev rewş di Kurdî de jî dibe pirsgirêk

1. Cudahiyên peyvên herêmî dibe ku di pirtûkekê de li gorî zimanê herêmî hatiye nivîsîn bibe pirsgirêk.

Mînak

Peyva “birçî û sibehî” li herêma Colemêrgê wekî “birsî û sipêde” tê gotin. Cudahiyên peyvan ne ji bona her kesî jî be ji bona gelek kesan dikare bibe sedema aciziyê.

2. Peyvên ku yan berê hebûn yan jî li gorî jiyana rojane ya niha hatine çêkirin, adaptekirin û afirandin jî di nivîsê de dikare bibe sedema aciziyê.

Mînak

Bikaranîna peyva “sarincê” di wateya bûzdolabê de dibe ku bibe pirsgirêk ji ber ku bikaranîna wê ya gundan cuda ye.

¹⁰⁸ Baker, L., û Wigfield, A. (1999). “Dimensions of Children’s Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement”. Kovara Reading Research Quarterly, hej. 34.

Mînak

Ji bona peyva “nexweşxaneyê” gelek kes peyva “xestexaneyê” bi kar tînin. Lê li herêma Rojhilat, berê peyva “xweşxaneyê” dihat bikaranîn. Ji bo qenehkirina zarokan ji bo birina wan a nexweşxaneyê ez bawer im, gava mirov bêje “em ê herin xweşxaneyê, ji bona tu xweş bibî yan jî çêtir bibî” dê di warê rehetkirina derûniyê de jî çêtir be. Ev peyv di pirtûka Fêrbûna Kurmançî de cî digire. Li gelek herêman peyva “makîna cilan an jî ya firaqan” tê bikaranîn. Ji bona malbatên ku jixwe di jiyana rojana de kurmançî diaxivin guhertina peyvên zehmet e û dibe ku ne hewce jî be. Malbateke ku kurmançî diaxive dibe ku peyvên berê bidomîne û yên nû cilşo û firaqşo jî bi kar neyîne.

3.3. Şiyana Xwendinê

Şiyanên xwendinê¹⁰⁹

- a) Texmînkirina mijarê ji sernivîsan (predict)
- b) Pêşniyazkirina sernivîsekê ji bona deqekê ku hatiye xwendin (generalizing)
- c) Texmînkirina wateya peyvên deqên xwendî (guessing the meaning)
- d) Dîtina agahiyên gelemperî (surveying)
- e) Dîtina û bidestxistina agahiyên taybet wekî zûnêrîn (scanning)
- f) Dîtina fikirên bingehîn û talî di nav deqên tînan xwendin de (finding the main ideas and supporting ideas)
- g) Transferkirina agahiyên deqan (Transferring the ideas)
- h) Derxistina kurteyên deqan (summarizing)

¹⁰⁹ Demirel, Ö., (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. Stenbol: Weşanên MEBê.

Ev stratejiyên ku mamosteyek dikare di hînkirin û bikaranîna deqên xwendinê de bi xwendekaran bide kirin zehf kêrhatî ne û bala xwendekaran bêtir dikişîne li ser dersê.

3.3.1. Taybetmendiya Deqên Bê Xwendin

Armanca hînkirina xwendinê çi ye?¹¹⁰

- a) Bidestxistina şiyana xwendinê bi awayekî rast, berde-wamî û bi fehmkirin
- b) Zêdekirina hejmara peyvan
- c) Dîtina xwendinê wekî rêya agahî bidestxistinê
- d) Pêşxistina îfadekirina mirovan bi saya deqên bi zimanek rast û xweş hatiye nivîsîn.
- e) Elimandina xwendinê

Heke zarokek bikaribe di zimanekî de bixwîne, ew zarok dikare bixwîne û ev şiyana gelemperî dê di zimanekî din de xwendinê hêsantir bike¹¹¹. Wekî li jor jî xuya ye ev giş girêdayî hev in û xalek rê li ber tiştekî din vedike û di taliya talî de xwendin mêtîyê xwendekaran sîstematîze dike. Herwiha mamoste jî divê ji xwendekarên xwe re bernamêyek bi rêk û pêk û li gorî heskirin û asta wan amade bike û van materyalan him ji bo dersan û him jî ji bona xebat û lêkolînên cuda bi kar bîne.

¹¹⁰ H.b.

¹¹¹ Krashen, S.D., (1996) Under Attack – the Case against Bilingual Education, California: Wêşanên Language Education Associates.

3.4. Hînkirina Xwendinê

Gelek sedem hene ku mirov deqên xwendinê bide hînkirin û di dersan de bi kar bîne. Mirov dikare xwendinê bo sedemên cûr be cûr bi kar bîne. Bi gelemperî mirov ji bo kêfê (hobî) an jî ji bona hînbûnê (agahî hînbûn) dixwîne¹¹². Sedemên bingehîn ev in, lê mirov dikare hin sedemên din jî li wan zêde bike. Mirov dikare bibêje meraq, kêfgirtina xwendinê, pêwistiya agahiyekê û hwd. Armanc her çî be jî mirov nikare rojek bêxwendinê derbas bike, li her derê, her roj xwendin hewce ye ji bona ku mirov jîyana xwe bidomîne. Tu roj tune ye ku em peyamek, nivîsek, rojnameyek an jî lewhayek li ser rê nexwînin. Herwiha hemû pêvajoyên hînbûnê bi saya xwendinên rêk û pêk in. Ji ber vê jî her tim kesên ku dixwînin ne tenê di ware îfadekirinê de lê di warê analîz, fikir, plankirin û her tiştên girêdayî fikirî de jî jêhatî ne. Ev jî rê me dide ku xwendin di jiyana me de tiştêkî jêneger e.

Ji ber vê jî pêwîst e em hînbûnê hêsantir bikin.

Xwendekar çiqas deqan bibînin, wê zanebûna wan a zimên pêş ve biçe û asta wan ber bi jor ve here. Mirov çiqas peyv, rêziman, biwêj, qalib û hevokan di nav deqan de bibînin, dê rêjeya hînbûnê zêde bibe û mirov bêhişmendî û bêstres, zimanê ku dixebite û dixwîne hîn bibe. Ji bona ku hînbûn serkeftî be, divê deq bala xwendekaran bikşîne, deq, mijar û peyvan di nav xwe de dubare bikin. Li vir rola xebat û çalakiyên zimên ji bo dubarekirinê pêwîst in.

¹¹² Grellet. F., (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Weşanên Cambridge.

Deqên xwendinê di heman demê de, ji bona hînbûna nivîsê jî modelên baş in. Dema ku em xwendekaran hîne xwendinê dikin, hewce ye ku em gelek deqan pêşkêşî xwendekaran bikin da ku gelek mijar bi awayekî xwezayî di hişê xwendekaran de cî bigirin.

Deqên xwendinê ji bona hînkirina peyv, rêziman, rastnivîs, hevoksazî, paragraf û sentaksê baş in. Ji bo vê nêrînê Penny Ur xwendinê wîha şirove dike¹¹³:

“Tiştê herî balkêş divê di xwendinê de neyê jibîrkirin, xwendinê wekî tiştêkî bêdeng, şexsî û çalakiyeke pasîf an jî xebateke takekes nîne. Berevajî (bileks) em dikarin bi teşwîqkirina (handankirina) berawirdkirina deqên xwendekaran û bi şîroveyên xwendekaran dersê balkêştir û herikbartir bikin. Gava deqek biwate hebe, xwendekar dikevin nav meyla ku ew bi şîroveya xwe ya gelemperî li “şêweyê” (şikil) binêrin, lê ji dêvla vê, mirov bêtir em peyvên temamkêr ên li fehmkirina xwe ya deqê dinêrin”.

Gelek kesên ku li ser rol û bandora xwendinê xebitîne hene yek ji wan jî Krashen e. Xebatên wî bi gelemperî li ser tercîhên xwendekaran e. Ew jî tiştên kêfxweş dide hilbijartin. Krashen di xebata xwe ya bi navê “*The Power of the Reading*” (*Hêza Xwendinê*) de bi gelemperî wekî ji nav jî diyar e behsa hêza xwendinê dike. Mijar çiqas balkêş û rengîn be, tercîha xwendina xwendekaran zêde dibe. Xebatên Krashen li ser xwendin

¹¹³ Ur P., (1996) *A Course in Language Teaching – Practice and Theory*. Cambridge: Weşanxaneya Zanîngeha Cambridgeê

û tşkiliya wê bi hînbûna zimên re gelek in û angaştaya wî jî xwendin ji şiyana herî kêrhatî ye. Ew di xebatên xwe de her tim dibêje ku pêşxistina zimên û zanebûnê bi xwendina azad û xwestekî ye. Bi ser de, wiha zêde dike; divê mirov tiştên ku dixwaze bi xwe hilbijêre û bixwîne. Yê ku bi vî rengî gav neavêjin tenê eşa xwendekaran zêde dikan, û yê din jî ji aliyê bi rêvebir û mamosteyan wekî kêfxweşî tê nirxandin. Zarokên temen (emir) mezintir di warê demê de li hemberî ciwanên din dema wan kêmtir e û tu hobyên wan tune ne, lê eleqeya wan a xwendinê bihêz dimîne (Krashen, 2001: 16). Xwendina biwate, ji bo me xwendinên ji ber sedema pêşxistina zimanê perwerdehiyê ne girîng in.¹¹⁴

Hînkirin divê li gorî astan be da ku xwendekar bikaribin zanebûn, hînbûn û fehmkirina xwe zêde bikin û asta xwe ya gihiştina deqên teorîk zêde bikin. Bi gelemperî ev ast; sê astên ji hev cuda ne. Loma nêzikatiya her sê astan, çalakiyên wan jî ne wekî hev in û baldarbûn tiştê girîng e.

3.4.1. Asta Destpêkê

Di asta destpêkê de, xwendin piştî ku mamoste ji hazirbûna xwendekaran bawer e ku dikarin hinek formên rêzimanê fehm bikin, cudahiya peyvan bibînin, rêgezên nivîs û bilêvkirinê bizanin dest pê dike. Di vê astê de mamoste hewl dide ku *xwendina bi kontrol (controlled reading)* bi kar bîne.

¹¹⁴ Krashen, S. D., (2004), *The Power of Reading: Insights from the Research*. Weşanên Libraries Unlimitedê, Çapa Duyem, Connecticut and London

Yanî tekstên ku ji bo xwendekaran tên hilbijartin, amadekirin an jî adaptekirin li gorî mijar û peyvên ku xwendekar hîn dibin divê bên senifandin û bikaranîn. Ev jî carna ji bo mamosteyan dibe sedema alozî û diwariyan. Helbet mamoste dikarin *tekstên otantîk (xwezayî)* jî hilbijêrin û tiştên ku xwendekaran nedîtibin bi kar bînin. Tiştên nû di pevajoya dersê de tên hînkirin û li gorî pêwistiyê dem tê veqetandin.

Wekî di angaştê me de hat îfadekirin, di van xebatan de mamoste dikare xebat û çalakiyên peyv û rêzimanê jî bi awayekî veşartî bi kar bîne. Di asta destpêkê de mamoste gelek çaran ji bona kontrolkirina bilêvkirinê *xwendina bideng (reading aloud)* bi kar tîne da ku çewtiyên bilêvkirinê bibihîze û sererast bike. Heke mamoste bixwaze dikare pêşiya xwendekaran bixwîne û ji bona xwendekaran bibe modelek. Ev rewş ji bona kesên ku dikarin kurmancî biaxivin lê nikarin bixwînin û binivîsînin ne pirsgirêk e. Ev ji bona kesên ku kurmancî wekî zimanê duduyan hîn dibin dibe mesele û alozî. Piştî xwendinê mamoste dikare çiyên ku wekî çewtî yan jî hewce ye xwendekar li ser xebateke dîsa dubare bike, dikare hinekî din jî wan bi hindekariyên cûr be cûr bide. Hindekariyên ku di vê astê de tên dayîn bi gelemperî yên hêsan û kinik in, hindekariyên wekî pirs- bersiv, hevyeckirin-a (peyvvan, hevokan, agahiyan), çewt û rast (Ç-R) an jî pirsên fehmkirinê ne.

3.4.2. Asta Navîn

Deqên asta navîn li gorî asta destpêkê diwartir, hevok dirêjtir û hejmar û rêjeya peyvvan zêdetir in. Ev jî wekî hindekariyeke nû hindekariya *texmînkirinê (guessing)* di nav

konteksekê de dide xwendekaran. Di asta destpêkê de, rola mamostayan bi gelemperî rênîşandan e, lê li vir bi gelemperî rola mamoste hêsanker (facilitator) e. Li gelek ciyan, mamoste wateya hevokê yan jî wateya peyvekê ku di konteksê de dikare biguhere ji xwendekaran re nabêje û kontrol dike gelo kî dikare bi perwerdehiya heyî bigihîje encamekê. Bikaranîna *xwendina bideng* an *bêdeng* jî li gorî tercîha mamoste ye. Tiştê herî balkêş di vê astê de heya ji destê mamoste tê ji xwendekaran gelek tiştan dipirse û wan bi her şîyanê dixê nav xebata îfadekirinê. Armanca mamoste dîtina fehmkirina xwendekaran û pêşveçûna asta wan e.

3.4.3. Asta Pêşveçûyî

Asta pêşketî ji ber cûreyên hevokan, hejmara peyvan û îfadekirina dirêj asta herî tevlihev (komplîke) û bilind e. Ji ber vê çendê jî rengînîya deqan di her awayî de xwe nîşan dide. Di nav deqan de, peyvên naverokê, rêzimana heyî û yên berî bi awayekî berawirdkirî, hêmanên çandî, nûçeyên rojane yan jî agahiyên teknolojîk, tenduristî, werziş û hwd hene. Mirov dikare van agahiyên ji rojname, kovar, jûrnal (kovarên akademîk), çîrok, deqên edebî û akademîk û hwd ve bigire. Di vê astê de, ji ber pêşveçûna asta xwendekaran xwendina bêdeng tê tercîhkirin. Helbet tiştên ku xwendekar wê nizanibin û nû bibînin hebin. Dîsa wekî asta navîn rola mamoste wekî *alîkar* û *hêsanker* e.

Asta xwende (karan/vanan) çî jî be ji bona peyvên ku nizanin, an na jê nebawer in, divê ferhengên bi kar bînin, heta ku pêkan be 3-4 cûre ferheng dê ji bo wan zehf baş be. Di beşa

hînkirina peyvan de cudahiyên ferhengên niha hatibû behskirin Ji bona bikaranîna ferhengê jî Penny Ur dibêje helbet lazim e ku xwendevan bizanibin ferheng çawa tê bikaranîn, lê gerek ew bizanibin kengî lazim e mirov li ferhengê binêre ji ber ku texmînên entellektuelî jî pêwîst in. Ferheng ji bona pejirandin an nepejirandina texmînên mirovan wekî amrazek li gorî fehmkirina deqê bêtir tê bikaranîn (1996: 149).

Di her sê astan de tiştêkî ku mamoste divê baldar be, hilbijartina deqên ku dê di dersê de bîn bikaranîn. Ji ber ku di hilbijartina wan de asta xwendekaran, eleqeya wan, balkêşbûna wan zehf girîng in.

3.5. Pêşkêşkirina Çalakiyeke Xwendinê

Bi gelemperî pêşkêşkirin bi sê serenavan de çê dibe. Jê re jî dibêjin xwendina *nêzikatiya sê-pêvajo*.

Prosesa fehmkirinê pêşiya em dest bi “*xwendinê*” bikin dest pê dike û piştî “*xwendin*” diqede jî didome. Xwendevanên baş stratejiyên wekî *pêşînêrîna (previewing)* deqê û stratejiyên piştî xwendinê wekî derxistina kurteyan ji bilî gelek stratejiyên dema “*xwendine*” bi kar tînin. Xebata xwendinê wekî sê perçeyan in; pêşiya-xwendinê, dema-xwendinê û piştî xwendinê, mamoste dikarin çalakiyan ji bona her astê amade bikin ku ev jî fehmkirina xwendekaran dê zêde bike û derfetan bide mamosteyan ku bikaribin di her astê de stratejiyên ku xwendevan bikaribin hînbûna xwe nîşan bidin bibînin (Pardo, 2004: 272 -281).

3.5.1. Pêşiya Xwendinê

Armanc ev in:

- Danasîna mijarê
- Motîvekirina xwendekaran
- Amadekirina perwerdekirina zimên
- Dîtina zanebûna xwendekaran li ser mijarê û nasîna wan a mijarê
- Pêşkêşkirina mijarê
- Alîkariya stratejiyên xwendinê
- Behskirina serenav, mijar, bûyer û serpêhatiyên mijarê
- Şiroveya wêne û xêzikan
- Balkişandina xwendekaran li ser peyvên nû yên dersê.

3.5.2. Dema Xwendinê

Armanca xebat û çalakîyên dema xwendinê wiha ne:

- Fehmkirina niyet û armanca xwendekaran.
- Alîkariya fehmkirina avasaziya deqê û organizasyona deqan.
- Zelalkirina naveroka deqê.
- Di warê nêrîna peyvên nediyar de alîkirina xwendekaran
- Fehmkirina fikra bingehîn ya deqê.
- Lêgerîna gelemperî.
- Lêgerîna taybet.
- Bersivîn û bersivdîtina pirsan.
- Temamkirina grafik û nexşeyan.
- Çêkirina lîsteyan.
- Nîşegirtina peyamên girîng yên deqê.

3.5.3. Piştî Xwendinê

Armanca xebat û çalakiyan wiha ne:

- Bihêztirkirina tişte ku hatiye xwendin.
- Pêwendî çêkirina deq û jîyana xwendekaran / şexsîkirin.
- Bikaranîna tiştên xwendî.
- Bikaranîna metodên hînbûnê ji bona zimanên din.
- Bikaranîna teoriyên ku hatine hînkirin.
- Bikaranîna şiyana xwendinê ji bona pêşxistina şiyanez zimên ên din.
- Alîkariya entegrekirina çandên biyanî.
- Bikaranîna peyv û avasaziyan ji bo nivîsên kontrolkirî
- Bersivandina hin pirsan
- Senifandina agahiyan
- Çêkirina pêşnûmayan (outline)
- Nirxandin û şrovekirina hin xalên xwendinê
- Lîstina lîstikên polê.

Mirov nikare van pêvajoyan ji xebat û pirtûkan cihê bigire û serbixwe jî bi kar bîne. Hewce ye ku mirov bikare xebat û çalakiyan ku bi kar bîne û divê dersên hatine çêkirin bi dersên ku berê hatine çêkirin re hevgirtî bin û xwendekar bikare têkiliya mijarên berê û yê nû têkildarî hev bin. Ev xebat carna wekî dubarekirin an jî hînbûna mijaran e. Her xebat divê li gorî asta xwendekaran be. Bi saya vana, tiştê herî xwezayî zêdekirina motîvasyona xwendekaran e. Dema mirov van her sê pêvajoyan bi kar bîne hebûna çalakiyên wekî axaftin, guhdarîkirin û nivîsîn rengînyekê dixê dersê û monotoniya heyî jî dişkîne. “Motîvasyon xwe-jenere ye û bi xwendekaran re derdikeve holê; mirov nikare motîvasyonê bide xwendekarekê/an”¹¹⁵.

¹¹⁵ Lyons, C.A. (2003) Teaching Struggling Readers: How to Use Brain-based Research to Maximize Learning. Ohio: Weşanên Heinemannê.

3.6.Stratejiyên Xwendinê

Stratejiyên xwendinê yên gelemperî wiha ne (FSR, 2004: 10)¹¹⁶

Stratejiyên gelemperî yên xwendinê	Şayesandin – pênasekirin
Texmînkirin Predicting	Alîkariya agahiyên berê dike, girêdayî wêne, sereke û hwd in.
Girêdan (pêwendîçêkirin) Connecting	agahiyên berê û yên nû digihîne hev
Berawirdkirin Comparing	Li ser cudahiya di navbera du tiştan de disekine
Encamkirin Inferring	Li gorî tiştên tîn xwendin di asta edebî de tîn şîrovekirin
Sentezkirin Synthesising	Şopandina agahiyên perçe ji bona fehmkirinê
Perçe-wêne çêkirin Creating Images	Ji bona fehmkirina tevahiya deqê alîkariya wênegirtinê.
Xwe-pirsiyarî Self-questioning	Ji bona hînbûna aktîf dayîna çarçoveyek da ku xwendekar bikaribin deqê bi bersivan girê bidin.
Zûnêrîn Skimming	Ji bona fehmkirina gelemperî zûnêrîna deqê
Hûrnêrîn Scanning	Ji bona bidestxistin û dîtina agahiyên hurgilî wekî dem, dîrok, nav û hwd.
Diyarkirina girîngiyê Determining Importance	1) pêşxistina agahiyên herî girîng di nav qalib, hevok, paragraf, beş, novel an jî di tevahiya nivîsê de

Tablo 3.1 Stratejiyên Xwendinê

¹¹⁶ Ji pirtûka First Steps Reading Resource Bookê hatiye adaptekirin.

3.7. Cûreyên Xwendinê

Li ser cûreyên deqên xwendinê gelek nîqaş hene û hê jî yên nû dikarin derkevin pêşiya me. Teqez hilbijartina deqan girêdayî asta xwendekaran e, mijarên ku wê bên pêşkêşkirin û eleqeya xwendekaran bikşînin di motîvasyon û pêvajoya hînbûna xwendekaran de roleke mezin dilîzîn. Mamoste li gorî paşxan û fehmkirina xwe li gorî pêwîstiyên xwendekaran jî dikare deqan hilbijêre û temayên ku pêşkêşî xwendekaran kiriye di nav xebatên xwendinê de bi hev re girê bide û hevgirtîbûna mijaran kontrol bike.

Yek nîqaşa girîng û balkêş bikaranîna deqên “orjînal” in. Ji ber ku di deqên orjînal de her cûre hevok, biwêj, qalip an jî rêziman bêpergal tên dayîn, ev rewş dibe sedema pîrsgirêk û aloziyan. Bo çareserkirinê jî gelek mamoste deqa ewil û orjînal diguherînin û asta hevokan li gorî asta xwendekaran ji nû ve çêdikin. Herwiha heke ji bona pola destpêkê yan jî pola ewil, mirov rojnameyên wekî “*Welat*” an jî “*Tigrîs*”ê yan jî malperên nûçeyan mîna “*Rûdaw*”ê bi kar bîne wê ev hewldana xebata xwendinê tenê bibe sedema wendakirina demê û wê xwendekar tiştekî jî ji xwendinê fehm neke. Gelek peyvên nû ku ji asta wan bilindtir û rêzimana ku ji asta wan diwartir di nav pirtûk an materyalan de derkeve pêşiya wan. Di van deqên xwendinê de ku wê ji bo dersê bên bikaranîn divê hevsengiya agahiyan û zanebûna xwendekaran hebe. Mirov dikare ji xwendekarên asta despêkê, deqên hêsan û rehet wekî çîrok, çîrçîrok, stran, helbestên kin û hêsan an jî hin bername û hwd amade bike û xwendekar jî ji vî tiştî sûdê bigirin. Lê divê mamoste/a ti car stran û helbestên giran ku di nav wan de gelek peyv û

rêzimana di jwartirê asta xwendekaran hebe bi kar neyîne da ku hevesa xwendekaran bo hînbûnê neşkê.

Carna polên mamosteyan dibin polên asta tevlihev ku wê demê jî karê mamoste zêde û zehmet dibe. Hewla mamoste ku bikaribe xwendekarên polê giştî dilşad û kêfxweş bike zehf zor e û bi gelemperî jî xwendekar ji dersan kêfxweş nabin û dev ji hînbûnê berdidin. Ji bona van rewşan jî, divê xwendekarên asta wan kêmtir in hewce ye bêtir bixwînin û peyvên hîn bibin, dersên ku di polê de dibînin hercar dubare bikin, berî û piştî dersan amadekariyên xwe bê navber bidomînin.

Ji bo polên tevlihev, divê mamoste her car li nêzîkatiyên xwendekaran jî baldar bin. Xwendekarên ku asta wan bilind in dema ku hîs dikin tişteki hîn nabin aciz dibin û di nav xwe de hîssên neyînî dijîn. Ji bona van rewşan jî divê mamoste di her dersê de teqez peyvên nû bide, xebatên cûr be cûr pêk bîne ku xwendekar her tim di nav derûniya hînbûnê de bin.

3.8. Rêza Xwendinê

- Berê mijar tê pêşkêşkirin.
- Mamoste pirsên di derheqê deqê de ji xwendekaran dipirse.
- Balkêşbûna mijarê ji bo xwendekaran û herikbariya dersê girîng e.
- Asta deqê divê di asta xwendekaran de be, ne be wê fehmkirin ne baş be.
- Ders bi xwendina deqê dest pê dike û mamoste carna bi pirsan carna bi wergerê û carna jî bi cudahiya çandan yan jî bi awayekî din naveroka xwendinê vedikole û nerînek hûrgilî derdixe holê.

Li ser xwendinê, Krashen gelek xebat kirine û gelek pêşniyazên wî hene; hinek wiha ne: Berevajî perwerdekar çî bifikirin jî, divê xwendin “serbest” û dilxwazî” be û ew vî tiştî bi navê xwendina dilxwaz a serbest bi nav dike. Îngilîziya wê “Free Voluntary Reading”¹¹⁷ e.

Krashen¹¹⁸ fikrên xwe wiha pêşkêş dike:

“Xebateke din nîşan dide ku xwendevan ezmûnên peyvan derbas dibin, lê kesên ne xwendevan derbas nabin, loma hînkirina listeyên peyvan karîger (bi bandor, efektîv) e, heke mamoste vê demê ji bona xwendinê xerc bike çêtir e”¹¹⁹.

Çawa ku kesên sedî sed vê angaştê rast bifikirin hebin jî, dê kesên vî tiştî red bikin jî li hemberî wan derkevin. Di beşa hînkirina peyvan de, di binbeşa bikaranîna listeyên peyvan de, behsa cudahiya kesan hatibû kirin, em li vê derê dixwazin bi bîr bixin ku ev tişt li gorî kesan diguhere û em li hemberî fikra Krashen in, ji ber ku kêfa hin kesan ji xwendinê, ya hin kesan jî ji listeyan tên. Tercîha xebatên hînbûna peyvan li gorî kesan diguhere.

“Dema xwendevanên zimanê duduyan, ji bo kêfê dixwînin, bê ders, bê mamoste, bê xebat heta bê kesên ku bi wan re bi-axivin hebin jî, ew dikarin pêşxistina zimanê xwe ya duduyan bidomînin¹²⁰. Helbet ji bona serkeftibûna bernameyeke bi vî rengî lazim e ku xwendevan bernameyeke bi kontrol pêk bîne,

¹¹⁷ <http://lmp.ucla.edu>

¹¹⁸ Krashen, S. D., (2004), *The Power of Reading: Insights from the Research*. Weşanên Libraries Unlimitedê, Çapa Duyem, Connecticut and London

¹¹⁹ H.b.

¹²⁰ H.b (2004: 147)

gelek kes bi hêsanî ji bo xebatên demdirêj motîve nabin û bala wan zû bela dibe, ji ber vê çendê jî mirov bi xwe vênêrînerê xwe ne.

Di pêvajoya hînbûnê de, dema xwendekar xwediyê derfeta gelek xwendinan be, dest bi fehmkirinek zêdetir dike û deq ji bo wan hêsan dibe. Xwendinên gelek çaran ji bona deqên dijwar alîkariya herikbariya xwendekaran dikin¹²¹. Mirov dikare ji kesên derdora xwe jî bibîne; kesên ku pir dixwînin, di warê gelek tiştan de wekî axaftin, fikirîn, xwe-îfadekirin, nêzikatî û lêpîrsîna bûyeran, hîlbijartina peyvan û hwd de ji yên nexwende cuda ne.

Li gorî Mc Kenna & Stahl¹²² sê hêmanên xwendina herikbariyê hene:

- Nasîna peyvên rastîn
- Otomotîkbûn
- Rîtma rastîn (yekgirtî; appropriate) û întonasyona axaftinê

Herwiha, daneyên lêkolînan nîşan didin ku zanîna peyvan teqez bi xwendinên Z2yan yên di asta bilind re girêdayî ne¹²³ (Chung & Nation, 2003; Davis, 1944; Grabe & Stoller, 2002; Laufer & Sim, 1985).

¹²¹ Pikulski, J.J. (1999). *Balanced Reading and Strategies and Practises*. Upper Saddle River: Weşanên Printice Hallê.

¹²² <http://literacyreferenceproject6.weebly.com/fluency.html>

¹²³ Chung, X., & Nation, I. S. P. (2003). "Technical Vocabulary in Specialised Texts". *Reading in a Foreign Language*, Hej.15, 103–116.

Davis, F. (1944). *Fundamental Factors of Comprehension in Reading*. Weşanên Psychometrika, 9, 185–197.

Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and Research Reading*. Harlow, UK: Longman.

Laufer, B. (2005). "Focus on Form in Second Language Vocabulary Acquisition". *Salnameya EUROSLAYê : Cilda 5an*. Bi Editoriya Susan H. Foster-Cohen, María del Pilar García Mayo and Jasone Cenoz.

Analîza Pirtûkên Kurmancî

Wekî tê zanîn kêmbûna sazî, dibistan û enstîtuyan tê wateya hindikbûna pirtûkan. Xebatên heyî piranî tevgerên şexsî yan jî yên sazîyekê ne. Ji ber ku perwerdehîyeke gelemperî tune ye, mirov an jî hinek sazî hewl didin li gorî xwe pirtukan çap bikin. Ji bo hînkirina Kurmancî li bakûr, hejmara pirtûkan ne zêde ye, yên ku tên zanîn *Pirtûka Destpêkê* (Weşanên Edubba), *Gav bi gav Kurmancî* (Weşanên Sîtav), *Mamoste* (Zanîngeha Mardin Artukluyê) û *Hînkir* (Weşanên Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê) in û hinek pirtûkên ku din jî hene ku me cî ne da wan ji ber ku di wan de qet deqên xwendinê tune ne lê tenê li ser dîyalog, hevok û hîndekariyên hevokan hûr bûnê. Ji bilî wan jî pirtûkên Michael Chyet (em fêrî Kurdî dibin) û ya Resul Geyik (Fêrbûna Kurmancî) ji ber ku nehatine çapkirin, ew pirtûk nehatin nixandîn.

Ev pirtûk ji ber bandora sîstema perwerdehîya tirkîyeyê hem ji aliyê naverokê hem jî ji aliyê rê û rêbazan bi awayekî xwezayî dişibin yên Tirkî. Naverok divê li gorî ast û li gorî temenê xwendekaran divê bê amadekirin. Ji aliyê rê û rêbazan ve jî, li tirkîyeyê hînkirina zimanan li ser hînkirina rêzimanê hatiye avakirin, ev jî bêhemdî dibe modela pirtûkên kurmancî jî, loma gelek nivîskar an mamoste dema pirtûkekê binivîsin bê hemdî û ji ber hînbûnên gelemperî pirtûkên wan dişibin pirtûkên Tirkî.

Dema em li hesmakara deqên xwendin û dîyalogên pirtûkan dinêrin:

Navê pirtûkê	Hejmara deqan
Gav bi Gav Kurdî 1	13
Pirtûka Destpêkê	23
Mamoste 1	16
Hînger 1	15
Hînger 2	47
Hînger 3	53

Helbet hejmara xwendinê li gorî astan diguherin, di asta destpêkê kêmtirin, her çiqas asta xwendekaran zêde dibe hejmara deqên xwendinê jî zêde dibin. Hinek pirtûkên jor ji dêvla bikaranîna deqan bikaranîna dîyalogan tercîh kirine. Ev jî bi armanca hînkirina şîyana axaftinê ye. Xuya ye ku mamoste û pirtûk di destpêka hînkirina zimên de, şîyana xwendinê zêde nayê bikaranîn. Herwiha dema asta xwendekaran zêde dibe, rêjeya deqên xwendinê jî zêde dibin. Hewce ye li gorî astan deqên kurt bîn amadekirin ku mijar, peyv an jî rêziman di nav konteksa xwendinê de bê dayîn.

Wekî tê dîtin di nav wan de hînger ji ber ku rêza pirtûke asta xwendinê him bi him zêde dibe. Xebatek lêkolînê ku Kurt¹²⁴ pêk anîye şîroveya bikaranîna xwendinê wiha îfade dîke:

-Ji bo xala “Pirtûk têra xwe girîngiyê dide şîyanweriya xwendinê.”, %5,0ê mamosteyan “qet ne rast e”, %15,0ê wan “ne rast e”, %50,0ê wan “piçek rast e”, û %30,0ê wan “rast e” nîşan kirine. Lê tu xwendekaran “teqez rast e” nîşan nekiriye. Navinciya arîtmêtîk ya vê xalê $X = 3,05$ e. Ev nirx nîşan dide ku navinciya bersivên mamosteyan li derûdora “Piçek rast e” ye. Dikare bê gotin ku li gorî fikrên mamosteyan Hînger têra xwe girîngiyê dide şîyanweriya xwendinê.

¹²⁴ Kurt, Ş. (2015) Nirxandina Pirtûka Hînkirina Kurdî: Hînger -Li Gorî Nêrînen Xwendekar Û Mamosteyan Teza Mastira

Nirxandin

Hebûna deqekê, hînkirina peyv û rêzimanê hêsantir dike û ji ber ku di deqê de behsa bûyerekê tê kirin, peyv û rêziman di hişê mirov de dimînin. Bi rastî hînkirina peyv û rêzimanê him di Z1 û him di Z2yan de dijwar e. Bikaranîna deqekê alîkariya xwendekaran dike ku avasaziyên zimên bi rehetî hîn bibin û bi kar bînin. Heta ku peyv û rêzimana ku hatiye hînkirin ne tenê di nav deqekê de lê di nav du yan sê yan jî diyalogên cuda de bin, xwendekar dê wana bi awayekî hêsantir hîn bibin. Wekî di şiyânên din de jî xuya ye hebûna konteksê di xwendin û nivîsê de jî girîng e. Wekî Hyland (2002:78) dibêje: Di bingeha xwe de, nivîsîn ji dêvla hînkirinê tê hînbûn, û metoda herî baş a mamosteyan jî piştgirî û rehetîya ku dide ye. Peyama veşartî ku Hyland dide, dijwariya destpêka xebatên nivîsê ye, xwendekar bi tena serê xwe nikarin serkeftî bibin. Mamoste divê karê xwendekaran siviktir bike û piştgiriye bide wan ku motîvasyonê xwendekaran zêde bibe û otonomiya serbixwe jî di her pêvajoya dersê de bi kar bînin.

3.9. Hinkirina Nivîsînê (Nivîsê)

Nivîs nîşandayîna simbolên grafîk yê zimanê ku fehmkirina kesekî ye, da ku yê din bikaribin temsîla grafîkan bixwînin, helbet heke wî/ê zimanî zanibin. Nivîsîn hinek temsîla îfadeya hêmanên ziman e¹²⁵. Wekî axaftinê nivîs ji çiyê xwe-îfadekirinê ye. Di her duyan de tiştên ku agahî, zanîni,

¹²⁵ Lado, R., (1964) Language Teaching, McGraw-Hill

rast, çewt ku bi peyv, rêziman û îfadeyê ve tê vegotin derdikevin holê. Îfade, rabêj û vegotina her kesî jî ji hev cuda ne. Tiştên ku di tûrikê mirov de hene li vir derdikevin ber çavan. Loma di vê astê de, divê rejeya baldariya mirovan zêdetir bibe.

Hînkirina rêza nivîsînê di rêza çaran de ye, yanî ya dawiyê ye. Loma bi awayekî xwezayî mamoste yan jî dersdar hînkirina nivîsînê dihêlin dawiya dersê yan jî piştî hînkirina xebatên din. Ev jî gelek caran dibê sebeba îhmalkirina nivîsînê. Hinek mamoste ji bona vê îhmalkirinê telafî bikin xebatên nivîsînê wekî spartekan didin xwendekarên xwe. Çalakiya nivîsînê ji aliyê gelek kesan xebatek zehmet û dijwar tê dîtin. Heta gelek caran xwendekar dibêjin ti tişt nayê hişê wan ku binivîsin. Nivîsîn xwestina pêvajoyeke amadebûna mirov û mêjî ye. Dema ku mirov tiştêkî dinivîsîne, mejiyê însanan bi baldariyek û kûrbûnek zêdetir dixebite. Loma gelek caran asta îfadekirinê di nivîsê de kûrtir e. Lê ev rewş di Kurdî de ne wiha ye, di zimanên din de, bi awayekî zelal cudahiya îfade, vegotin û rabêja mirovan di navbera axaftin û nivîsê de tê dîtin. Lê rewşa Kurdî di asta hevokan him di axaftinê him jî di nivîsê de nêzî hev in. Bi gelemperî hevokên kin û kurt, peyvên şênber bêtir in, têgehên navdêrî kêmtir in û lêker bêtir tîr bikaranîn. Bikaranîna têgehên dijwar dixuye.

3.9.1. Sedema Hînkirina Nivîsînê

Sedema ku em hînkirina nivîsê di dersê de bi kar tînin piştgirî, pêşveçûna zimên, hînbûna agahiyên zimanê armanc û hînkirina nivîsînê ne. Bikaranîna nivîsê ji bo bihêzkirina

rêziman, peyv û sentaksa konteksê zehf baş e¹²⁶. Di vê astê de, xwendekar ji bona îfadekirineke vekirî, zelal û baş di pêwistiya peyv û rêzimanê de ne. Bi zêdekirina rêjeya nivîsînê xwendekar rêziman, xalbendî, rastnivîs û peyvyan bêtir bi kar tînin û pêvajoya hînbûna ziman jî hêsantir dibe. Gelek xwendekar bi kopîkirina hevokan an jî qaliban nivîsînê hîn dibin. Ahmet Özen¹²⁷ (1978: 153) armanca hînkirina nivîsê wiha rave dixe:

“Armanca dawî ya hînkirina nivîsê ew e ku xwendekar bikaribin fikrên xwe di nivîsê de bi awayekî rast û durist îfade bikin û bigihîjin standarteke mukemel ku bikaribin stîla xwe ya şexsî biafirînin. Loma nivîsîn divê bi awayekî sistematîk û baldarî bê hînkirin.”

3.9.2. Rêza Hînkirina Nivîsînê

Plansazî → pêşnivîs (pêşnûma) → Nivîsîn → Kontrolkirin → Nivîsa Dawî

Şekil 3.1 Rêza Hînkirina Nivîsînê

Plansazî di pêşiya nivîsê de hewce ye bê kirin. Bi gelemperî xwendekar ji çalakîyên nivîsê hes nakin û kêfa wan jê re nayê. Amadekirina derûniya xwendekaran di vî warî de girîng e. **Pêşnivîs (Pêşnûma)** derxistina nexşerêya nivîsê ye. Bi gelemperî ku mamoste di vê astê de hinek pêşniyazan bidin xwendekaran, nêzikatiya xwendekaran zêdetir dibe, wekî mamoste

¹²⁶ Byrene, D., (1979) Teaching Writing Skills. London: Weşanên Longman Group Ltd.

¹²⁷ Özen, A., (1978) A Guide for Methodology and Practice Teaching –TEFL. (çapa duyem), Ankara: Weşanên Zanîngeha Gaziyê.

xwendekaran dehf dide û jê pê ve xwendekar êdî xwe di nav xebata **nivîsînê** de dibînin. Di pêvajoya nivîsê de peyv, rêziman, qalib, îfadeyên gelemperî ku di nivîsî de pir tîn bikaranîn dibe asta pirsgirêkan. Ji ber ku kesên zêde naxwînin helbet, wê pirsgirêka bikaranîna peyvên rast û di cî de bibînin. Di nivîsê de, heke xwendekar piştî nivîsandina mînakên xwe sedemên xwe jî binivîsînin wê duristî û hev-girtina nivîsê zehf baş be. Piştî nivîsê bi awayekî normal, ne bi lezgînî û ne jî hêdî hêdî pêwîst e ku xwendekar nivîsa xwe wekî kesekî ji derve bixwîne û **kontrol bike**. Di dema kontrolê de dibe ku xwendekar hinek fikrên nû peyde bikin û nivîsa xwe ne bi tevahî lê li gorî hizira nû ji nû ve binivîsînin. Di vê kontrolê de, heke gelek çarçûnên rêzimanê hatibe dubarekirin, xwendekar dikare van hevokan dîsa binirxînin û ji nû ve binivîsînin. Mirov hewl didin ku qalib, bînyad û peyvên cuda nivîsa mirov rengîn bikin. Di nivîsîna akademîk de hevokên tebatî û qalibên navdêrî zêdetir tîn tercîhkirin ji ber ku li vir armanc ne bûyerek e, lê têgehek, fonemek an jî nêrînek e. Heya ku mirov bikare peyvên cuda lê girêdayî mijarê bi kar bîne girîng in. Hin kes ji bona asta deqên wan bilind bibe dibe ku tîkêvin nav bikaranîna tiştên ku di warê çandî de girîng in; wekî gotinên peşiyar, biweş û hwd, lê heke nikaribin van tiştan di cî de bi kar bînin, wê ji bona wan bibe tiştêkî xetere. Loma pêşniyaza me nêzikatiyeke ewle ye, yanî heke mirov tiştên ku dizane bi kar bîne, wê çêtir be. Ev giş jî di asta nivîsa dawî de derdikevin holê. Di encamê de, armanca me herikbarî û hev-girtîbûna nivîsê ye.

3.9.3. Alîkariya Hînkirina Nivîsînê

Mirov dikare bi rêzîkên jêr ku hatine pêşniyazkirin alîkariya xwendekaran bike:

- Nîşandayîna modelên nivîsînê
- Bikaranîna gelek mînakên nivîsînê ku cûreyên cuda ne.
- Piştgirî û teşwîqkirina xwendekaran di hînkirina nivîsê de.
- Nivîsîn û kontrolkirina spartekan (her hefte / her du hefteyan carekî).

Hînkirina nivîsê wekî şiyane din jî xwediyê girîngiyeke mezin e. Xwendekar di nav rojekê de bi armanca ragihandinê hewce ye, nivîsîna peyamên telefona, e-nameyan, spartekên dibistanê, yan jî xwe-îfadekirina medyaya civakî ne.

3.2.4. Cûreyên Nivîsîna Xwendekaran

Teqez wekî di beşa destpekê de jî me îfade kiribû, cudahiya kesan wê hebe, herwiha temen (emir), ast û eleqeya xwendekaran jî girîng in. Di asta destpêkê de, bikaranîna çîrok, helbest, stran, gotinên pêşiyar û hwd ji bo xwendekaran giran be jî, lê di asta navîn û pêşketinê de hêsan jî be, dê kêrhatî bin. Mirov dikare hînkirina nivîsîna kartpostal, name, raporên hêsan û hwd bide nivîsandin. Hîn bêtir, ji bo xwendekar nimûneyên baş jî bibînin divê ew mînakên din jî bibînin ku bibin xwediyê nêrînên din. Mirov dikare ji bona pêşxistina asta

xwendekaran zimanê nûçeyan an jî çîrokan biguherîne û bi wan bide xwendin. Hilbijartina bikaranîna diyalogan, drama jî di destê mamoste de ne.

Mijarên wekî “eleqeya xwendekaran bi çi re heye?” an jî “kêfa wan ji çi re tê?” jî meseleyek zehf girîng e. Helbet ne mimkun (pêkan) e ku mirov bikaribe eleqeya hemû xwendekaran ji sedî sed zanibe û li gorî daxwaza wan gavê biavêje.

3.10.Pirsgirêkên Nivîsê

Keseke ku perwerdehiyeke normal di zimanê xwe de nedibe û lê di zimanek din de perwerdehiya fermî û demdirêj dibe, dema ku dest bi hînbûna zimanê xwe dike yan bandora zimanê perwerdehiyê yan jî ji ber nenasîya zimanê xwe çewtiyên cuda dikin. Çewtiyên (gelek caran) ku bi çavdêriya me hatine dîtin wiha ne:

3.10.1.Tevlihevkirina “î” û “î”yê

Gelek kes dema herfên “î” û “î”yê bi kar tînin, ji ber bandora Tirkî tevliheviya rastnivîsê dijîn. Hin kes jî dema “î”ya biçûk mezin dikin dîsa bi nuqtikê (xalê) dinivîsin.

Mînak

Pirtûk -- PÎRTÛK (çewt) -- PIRTÛK (rast)

3.10.2.Daçek

Çewtiyek din ku pîrr tê dîtin bikaranîna daçekan e. Ev li gorî herêm û elimandinên kesan diguherin. Daçek li gorî

peywira xwe di nav hevokê de rolên cuda digirin û carna bi hev re, carna cuda tên nivîsîn. Li hin herêman, wekî Serhedê bikaranîna daçekan tê jibîrkirin.

Mînak:

a)“Bi hev re” li gelek ciyan wekî “bihevre, bi hevre, bihev re” yanî bi formekî çewtî bi kar tê.

b)*E malê me.* Mînakek herêma derdora behra Wanê (çewt) Ez li *malê me.* Mînaka rast û belavbûyî (rast)

a)“*Ez banê me*” an jî “*ez ban im*” jî wekî mînak li herêma Serhedê li dora Tetwanê tê bikaranîn. Wekî forma rast mirov dikare bibêje “ez li banî me” an jî “ez li ser xanî me”.

3.10.3.Navê Meh, Netewe û Zimanan

Ji ber ku gelek kes perwerdehiya xwe ji pêşdibistanê bigirin heya zanîngehê bi zimanekî din girtine, rêzik û quralên wan zimanên din jî dibin sedema bikaranîna çewt.

Mînak:

Navê meh, netewe û zimanan di Tirkî û Îngilîzî de bi herfên mezin tên nivîsîn lê di kurmancî de biçûk in, loma gelek kes bêhemdî van bikaranînan transferê zimanê xwe dikin. Ji ber ku biryar û yekitiyeke rûniştî jî tune ye ji aliyê nivîskar, sazî û weşanxaneyan bikaranîn û tercihên cuda jî derdikevin pêşberî xwendekaran.

3.10.4. Nivîsa Peyvên Zimanên Din

Wekî di gelek zimanan de jî heye û tiştekî normal e ziman ji zimanên din peyvan digirin û li gorî zimanê xwe jî wan adapte dikin. Peyva alkolê ji Erebi, peyva bossê ji felemenkî, pîyano ji îtalyanî, robot ji çekî, zebra ji bantûyê hatine girtin¹²⁸ (Yule, 2003: 65).

Mînak:

Peyvên “erd” “*Elî*” “*lehd*” ji Erebi derbasî kurmancî bûne û dema tên bilêvkirin jî dengê “eyn”a Erebi pêwîst e.

3.10.5. Bikaranîna “î” û “y” û “h”yê (î+ y/h)

Ji ber bikaranîna vokala (î)yê bi nîv-vokalan re (y + h) “î” dema tê peşiya wan wekî “î”yê tê nivîsîn. Ev ji bona gelek kesan jî dibe pirsgirêk, bi taybetî ji bo zarokan. Lê di van salên dawîn de, meyla gelek însanan li ser bikaranîna “î”yê ye.

Mînak

“*Jîyan*” wekî “*jîyan*” “*mîhrîcan*” wekî “*mîhrîcan*” an ji “*mîh/mî*” wekî “*mîh*” tê nivîsîn.

3.10.6. Kêmbûna Hejmar û Rêjeya Peyvan.

Ji ber ku axivêrek kurmancî nîv-zimanî ye û di tevdê jiyana xwe de tenê jiyanek kurmancî nejiyaye, mecbûr dimîne ku

¹²⁸ Yule, G., (2003) The Study of Language. Cambridge: United Kingdom. Weşanên Cambridgeê.

peyvên gelemperî bi kar bîne û xwe îfade bike. Ev rewş di rast-nivîsê de wekî herdem dubarekirina peyvên hîlbijartî dubare dike. Ji bo çareseriyê, pêşniyaza me û ya raya giştî bikaranîna xwendinên ji aliyê nivîskarên cuda ne, dibe ku pirtûkên ji dem, serdem û herêmên cuda ji bo vî karî bîna hîlbijartin û bi kar bîna.

3.10.7. Kêmasiya Hinek Peyvan

Pirsgirêkeke din jî peyvên rojane bi rehetî di nav jiyana rojane de bi kar tên, lê peyv û têgehên giredayî mijar, babet an jî termînolojiyekê be dibin sedema pirsgirêk û nelihevkerina hîlbijartina peyvan ji aliyê kesên ku di nav karê zimên de ne.

Mînak:

Ji bo peyva “*descriptive*” hin kes dibêjin “*teswîrî*” hin kes jî dibêjin “*teswîrane*”. Hin bêtir hin kes jî dibêjin forma Îngilîzî wekî kurmancî yanî peyva “*dîskirîtî*”ê bi kar bînin.

3.10.8. Bi hev re Nivîsîna “Lêkeran” û bi hev re Nenivîsîna “Rêngdêr û Navdêran”

Pirsgirêkek ku di nivîsînê de xwendekar dijîn peyvên ku bi hev re û jî hev cuda tên nivîsîn ji bîr dikin. Di hînkirina nivîsînê de, dixwazî bi çalakîyên nav dersan de yan jî bi spartekan hewce ye ew bîna kontrolkirin.

Mînak

Ez **dihêrim** malê.

Ez pirtûkek herikbar **dixwînim**.

Ez ê sibêhî Feysel **bibînim**.

Lêker wekî li jor tê dîtin, di vê formê de bi hev re tên nivîsîn.

•Qertafên kesane bi lêkeran re, cuda nayê nivîsîn

Ez dixwîn **im** (çewt)

Ez dixwînim (rast)

Ez mamoste **me**.

Ez ji Mêrdînê **me**.

Ev mal **e**.

Ew li jêr **in**.

Navdêr û rengdêr wekî tê dêtin di vê formê de ji hev cuda ne.

Gelek xwendekar bi xwezayî van quralan ji bîr dikin û bi awayekî dibe sedema tevliheviya formên rêzimanê. Ev rewşa bikaranîna çewtiyan, ji bo her mirovî cuda ye, loma hewce ye lêgerînên nêzikatiyên cihê bîn kirin. Bi ser de, gava ku yekitiyek jî çê bibe, dê ev cudahî jî hêdî hêdî kêmbibe û di dawiyê de jî wê bigihe qadek wekî hev ku ev jî dê di zimên de rehetiyekê derxe.

3.10.9.Qertafên Kesane û Cînavkên Kesane (Tewandî)

Pirsgirêkeke din ku di nivîsê de xwendekar dikin çewtiya bikaranîna qertafên kesane ne.

Mînak:

Qertafên kesane

Ez mamosteme. (çewt)

Ez mamoste **me**. (rast)

Cînavkên kesane (tewandî)

Jiyanamin. (çewt)

Jiyana min. (rast)

3.10.10. Bikaranîna Lêkerên Hevedûdanî

Wekî rêgezêk hevpar lêkerên hevedudanî ji hev cihê tîn nivîsîn, lê ev jî mijareke ku carna xwendekar tevlihev dikin.

Mînak:

Lebatî — Em li televîzyonê temaşe dikin.

Tebatî — Televîzyon tê temaşekirin.

Ji ber ku lêkerên lebatî û tebatî jî lêker in û ne navdêr an jî cûreyeke din in, pêşniyaza min ew e ku lêkerên tebatî jî wekî bikaranîna lêkerên kurmancî ji hev cuda bîn nivîsîn. Lê tiştê nîqaşê ew e ku dema ev form dibê tebatî qertafa “-in”ê digire. Qertafa “-in”ê jî rader e. Rader jî navdêr in. Wekî xuya ye ku hîn gelek mijar hene ku divê biryara raya giştî û bi bikaranîna belavbûyî lazim e.

3.10.11. Çewtiya Rêza Peyvên Hevokê

Bi gelemperî ev çewtî di lêkerên hevedudanî de derdikevin.

Mînak:

Ez **temaşeyê** televîzyonê **dikim** (Çewt)

Ez li televîzyonê **temaşe dikim** (Rast)

3.10.12.Çewtiyên Ergatîvîteyê

Xwendekar bi gelemperî guhertina ergatîvîteyê di demên borî de de dibînin, û lêker dikeve bin bandora bireserê. Lê li hin herêman, ew hatiye guhertin û demên niha û demên borî tevlihev bûne. Xwendekar jî bi hêsanî nikarin van elimandinên xwe yê zimên biguherin.

Mînak:

Min telefonê bi kar anî. (çewt)
(wê)

Min telefon bi kar anî. (rast)
(ew)

3.11.Mînakên Nivîsê

- Xwendekar dikarin nameyan binivîsînin.
- Xwendekar dikarin serekeyên nûçeyan ji bo darsa nivîsê bi kar bînin.
- Xwendekar dikarin menûyan binivîsînin.
- Xwendekar dikarin nûçeyên televîzyonê yan jî radyoyê çêkin. Yan jî nûçeyan bi kar binîn.
- Xwendekar dikarin nameyên serlêdana karekî yan jî zanîngehekê binivîsin.
- Xwendekar dikarin behsa mala xwe/ odeya xwe/ karê xwe/ xwendina xwe û hwd bikin.
- Xwendekar dikarin di odeyên sihetan (chatroom) yê internetê yan jî malperên hînkirina zimanekî de ji hev re binivîsînin.

3.12. Nirxandin

Hebûna deqekê, hînkirina peyv û rêzimanê hêsantir dike û ji ber ku di deqê de behsa bûyerekê tê kirin, peyv û rêziman di hişê mirov de dimînin. Bi rastî hînkirina peyv û rêzimanê him di Z1 û him di Z2yan de dijwar e. Bikaranîna deqekê alîkariya xwendekaran dike ku binyadên zimên bi rehetî hîn bibin û bi kar bînin. Heta ku peyv û rêzimana ku hatiye hînkirin ne tenê di nav deqekê de lê di nav du yan sê yan jî diyalogên cuda de bin, dê xwendekar wana bi awayekî hêsantir hîn bibin. Wekî di şiyânên din de jî xuya ye hebûna konteksê di xwendin û nivîsê de jî girîng e. Wekî Hyland (2002:78) dibêje: Di bingeha xwe de, nivîsîn tê hînbûn ji dêvla hînkirinê, û metoda herî baş ya mamosteyan jî piştgirî û rehetîya ku dide ye.

Peyama veşartî ku Hyland dide, di jwariya destpêka xebatên nivîsê ye, xwendekar bi tena serê xwe nikarin serkeftî bibin. Mamoste divê karê xwendekaran siviktir bike û piştgiriya bide wan ku motîvasiyona xwendekaran zêde bibe û otonomiya serbixwe jî di her pêvajoya dersê de bi kar bînin.

4. BIKARANÎNA HÊMANÊN ÇANDÎ

4.1. Hêmanên Çandî

Têkiliya ziman û çandê tişteki demdirêjî ye û ji aliyê gelek zanist, nivîskar û lêkolîneran jî hatiye îfadekirin. Zimanên Klasîk Latinî û Yewnanî da ku xwendekar bikaribin xebatên edebî bixwînin û wergerînin di wêjeyê de dihat hînkirin. Dawiyê ev prensîp bi gelemperî bo îfadekirin û berawirdkirina rêbaza Rêziman û Wergerê hatiye îfadekirin¹²⁹. Lado¹³⁰ dibêje, bêfahmkirina çanda zimên ku ziman perçeyê wê ye wê ti car hînbûnek rast çênebe. Ji bo fahmkirina têkiliya di navbera zimên û çandê de, bandora dorhêlî ya wan a li ser nêrîna çandî û dîrokîya civakî bi awayekî cuda girîng e. Ragihandina binge-hin û belkî ya herî tevlîhev bêgûman ziman e ku ev jî kombûna peyvên ku tên ba hev wateyên cuda çêdikin. Bi vî awayî, em dikarin bibejin ku ziman îcadeke ji telefon, înternet, balafir, prîntir û her wekî din çêtir û hêjatir e. Belkî jî îcada herî baş e.

¹²⁹ Kramersch, C and Kramersch, O, The Avatars of Literature in Language Study. The Modern Language Journal, 84.1,2000, p553–573

Larsen-Freeman, D. (2009). “Teaching and Testing Grammar”. Bi Long, M.H. & Catherine, J. Doughty (ed.), Gotara The Handbook of Language Teaching (r. 518-542)., Malde: Weşanên Wiley Blackwellê.

¹³⁰ Lado, R., (1964). Language Teaching – A Scientific Approach. New York: Weşanxaneya McGraw-Hill, Incê.

4.1.1.Rola Ziman

Gelek mirovên cuda pênaseya ziman û ciyê wê di nav çandê de bi cih kirine. Henry Sweet zimannas û dengzanekî îngîlîz e, wiha îfade dike: “Ziman îfadekirina fikran e ku ji aliyê amrazên axaftin –dengan ve gihiştiye peyvan. Peyv digihijin hevokan, ev gihiştin bersiva vê ye ku guheriye fikiran”. Bernard Blach zimannasê Emerîkî û George L. Trager îfadeya jêrîn formule kiriye: Ziman sembola dengan a pergala ketober e ku grubeke cîvakî parve dike. Pênaseyeke ziman a bi kurtasî gelek pirs û texmînan jî derdixe holê. Ewil, wek mînak, li ser “fikirînê” giranîyeke zêde û bikaranîna duyem jî, digel riya derbasdar (berdar) arizîbûneke “ketober” bi kar tîne¹³¹.

Mirov zimanê ji bo ragihandina bi armanc (mexsed) bi kar tîne û hînbûna zimaneke nû peyvan ku dê çawa bi kar bîne, rêbaz û zanîne û bikaranîna wê ji bo ragihandina bi axivêra zimên hînbûnê di hundirê xwe de dihewîne. Ev nêrîna zimên zimanê ne tenê wek gewdeya zanîne ku bê hînkirin lê wek beşdarbûna pratîka civakî dibîne¹³².

Baş tê zanîn ku ziman xwediyê bikaranîna avasazî (structural), ragihînerî û li gel pratîka civakî ye. Ziman hem çandî û hem jî civakî ye. Ew çandî ye ku yek ji şeklê sembolîk ê plansazîya cîhanê ye. Ew civakî ye ku têkilî û endamî û girêdana komê îfade dike û nîşan dide. Ziman di nav xwe de rêzimanê dihewîne¹³³. Ziman pêvajoyeke civakî ye¹³⁴.

¹³¹ (<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/329791/language>).

¹³² Kramsch, C., (1994). Foreign Languages for a Global Age, ADFL Bulletin, 25 (1), p 5-12.

¹³³ SHERZER, J., (1987) Humor and Comedy in Puppetry: Celebration in Popular Culture, Weşanxaneya Popular Press lê.

¹³⁴ Fairclough, N., (1989) Language and Power. USA: Weşanên Longmanê..

Peyv xwedî wateyên veşartî û eşkerekirî (vekirî) ne ku carna zelal carna jî nediyar in. Peyv ne tenê bi tevahî tiştên ku tê gotin îfade dikin, lê belê tiştên ku bi hêvî, daxwazî, hest û hîsan re jî têkildar in îfade dikin. Hilbijartina peyvên rast ku dê mirov çawa ragihîne, kesekî/ê, peyama ku mirov dixwaze ragihîne kesên din, wateya veşartî ya ku em bi kar tînin ji bo ragihandineke baş xwedî girîngîyeke pir mezin e. Hellen Keller dibeje, “wextekê min tenê tarîti û bêliviye (bêheretiyê) dizanibû... paşeroj û pêşeroja jiyana min tûnebû... lê peyvek biçûk ji tiliyên kesên din ketin nav destên min ku di valahiyekê de ez zêft kirim û dilê min pengizî ji bo şahiya jiyane. Wekî Keller li jor rave kiriye ne piştguhkirina bandora peyvekê ya li ser mirovan ji bo diyarkirina tesîra kûr a li ser kesekî girîng e.

4.1.2.Rola Çandê

Wekî baş tê zanîn peyva çandê ji erd-ajotin, erd-çandin û her cûre xebata erdan tê. Bi kurtasî ji çandiniyê tê. Herwiha niha wateya çandê zehf berfireh e û girêdayî hemû kar û xebata girêdayî ziman, dîn, tore, edet jîyan, netewe, pol, grub an jî herêmekê ye. Dema peyva “çandê” tê bihîstin, di hizira herkesî de pênasayek cuda û berfireh derdikeve holê ji ber ku çand di xwezayîbûna xwe de bi rastî xwediyê gelek pênasayên cuda ye. Çand weke peyvê gelek pênasayên cuda di nav xwe de dihewîne. Wekî Kroeber û Kluckhohn diyar dikin nêzî 200 heb pênasayên çandê hene. Gelek nivîskar û zanist li ser çandê xebat nivîsîne. Ji bilî kompleks û tevlihev eleqeya vê têgehê bi gelek zanistên din re jî heye. Ev seha bi

kurtasî ev in: ziman, dîn, şaristan, zanist, ragihandin û hwd¹³⁵. Di nav jiyana rojane de gelek hevokên wekî “çanda rojava, çanda rojhilat, cudabûn û newekheviya çandê û hwd” gelek caran ji bona girîngî û balkêşiya çandê tên îfadekirin û bi vî awayî jî bertek li gorî çandê dîyar dibe. Gava kesek bixwaze asta zanebûna xwe pêş ve bixe hevce ye hin tiştên wekî huner, dîrok, wêje û hwd bizanibe da ku di armanca xwe de serkeftî bibe. Ev cûre kes wekî kesên rewşenbîr, ronakbîr, zana û xwedyê çandê tên binavkirin. Ev jî nîşanî me dide ku pêşveçûn girêdayî ziman û çandê ye.

Li gorî Ruth Benedict, çand ew tişt e ku mirovan bi hev re girê dide. Çand wekî hemû şeklê rê û tevgerên mirovan ên ku hatine qebûlkirin in¹³⁶. Gelek tiştên hevpar wekî tevger, tabû, folklor, cil û berg, wêje, mûzîk û hwd. Têgeheke (têrîm) pir berfireh bêgûman “çand” xwedyê wate û bikaranînên cihê ye. Hin kes çandê wekî çalakiyan dibînin, yê din jî wekî agahî û zanîna dinirxînin. Dema ev pratik derbarê bikaranîna kodeke spesîfîk (taybet) an li ser ziman an jî di civakê de hatiye fêrbûn, ev ilm (zanîn) wê (çandê) dike zanîna statîk a hatiye depokirin (bi awayekî behevdarî) û dema pêdivî pê hebe serî lê didin. Ji ber ku çand bi awayekî eşkerekirî xwe hem di nav jiyana de û hem jî di zimên de peyama ku bi taybetî ji paşiyê tê ragihandin derdixe holê.

¹³⁵ Karacan, H., (2014). “Öğrenci Değişim Programlarının Dil Öğrenen Öğrenciler Üzerindeki Kültürel ve Dilsel Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Erasmus ve Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği”. Kovara Zanîngeha Dicleyê Fakulteya Perwerdehiyê ya Ziya Gökalpê, Hej. 23. r: 395-418.

¹³⁶ Benedict, R., (1949) *Patterns of Culture*. Boston: Weşanên Houghton Mifflin Company.

Tang¹³⁷ (1999) dibêje (berpêş dike) ku ziman çand e, çand jî ziman e. Loma, çand xaleke civakî ye ku nayê îzolekirin û hilberîneke civakî ye. Çand xwedî hêzeke geşedan an jî pêşveçûnê ye. Dibe ku ji ber hevbandoriya civakî ya pêş ve yan jî paş ve here. Xaleke din ev e ku çand bi riya cil û berg, nirx, bawerî, edet û tore û zanîne tê parvekirin. Yeka din ev e ku çand bi tevgerên zanistî (bi hişmendî) yan jî bêzanistî (bêhişmendî) tê fêrbûn. Zanîn bi taybetî bi dubarekirinê yan jî cihê ku çêbûye pêk tê. Yeka din jî ev e ku çand ji nifşekî derbasî nifşek din dibe. Ji ber bandorên derveyî çand dibe ku biguhere, lê hê jî bîra civakî (hevpar) alîkariya mirovan dike ku bi koka xwe têxe nav pêwendiyê watedar. Dû re ji me riya têkiliyê adebtasyonê vedike. Çandêke piralî yan jî yekane dibe ku ji her alî ve balkêş be. Çand heya ku di nav xwe de jî ji hev cuda ne car bi car û li gor cihan diguhere. Mijara çandê ji ber ku pir berfireh e ji bona gelek zanistan dibe sedema bikaranînê.

4.1.3. Têkiliya Çand û Ziman

Dibe ku gelek fikirên cuda ji bo têkiliya di navbera zimên û çandê de bê berpêşkirin, her wekî ziman û çand heman tişt in, yan ziman dayika çandê ye, yan jî bêçand tu ziman najî. Dibe ku nîqaş bi vî şêklî bidome. Modeleke xebatê ya têkiliya di navbera ziman û çandê de ku dikare li tecrûbeyên hînbûna

¹³⁷ TANG, Romana. 1999. The Place of "Culture" in the Foreign Language Classroom: A Reflection. The Internet TESL Journal, Vol. V, No. 8, August 1999. <http://iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html>. (05.03.2006).

zimên bê tetbîqkirin begûman îfadekirina tekûz a rêyên ku edebiyat dikare hevkarîya vê tecrûbeyê bike jêneger e¹³⁸. Herwiha tiştêk (ev) diyar e ku ew necudabar û li hev pêçandî ne. Ji bo dîyarkirina necudabartiya di navbera çand û zimên de Michael Agar¹³⁹ bi tevahî, bi yek têgehê, wan îfade dike; wekî *zi-mançandî (languaculture)*yê. Ew wateya têgehêk, zimanek e ku ne tenê hêmanên wekî rêziman û peyvên nû ne, lê zanîna rabirdû, herêm û zanîna çandî, adet û tevgeran e jî. Ji ber ku çand û zimên ji nêz ve bi hev re tîr girêdan û eleqeya wan tê dîtîn, hînkirina çandê wekî di dersên zimên de wekî tiştêkî temamker û organîze tê dîtîn¹⁴⁰. Loma gava pirtûkek tê nivîsîn, bernameyek tê amadekirin, teqez tîkiliya ziman û çandê nîrxbuha ye.

Di vê mijara nîqaşê de, pêywira zimên her wekî wateya zimên û rola çandê wekî gelek vîzyonên jiyane yên me dorpêç dikin divê bê berçavkirin. Kramersch¹⁴¹ di derbarê ragihandinê de ku çawa di ziman û çandê de bi hev re tê girêdan diyar dike

¹³⁸ Shanahan, Daniel, (1997). Articulating the Relationship Between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research. On Mon, 7 Apr 2014 10:24:41 AM <http://www.jstor.org/stable/328784>

¹³⁹ Agar, M. 1994. Language Shock: Understanding the Culture of Conversation. New York: Weşanên William Morrow.

¹⁴⁰ Byram, M. (1989) Cultural Studies in Foreign Language Education Multilingual Matters (Series): Weşanên Multilingual Mattersê.

Chastain, K., (1998). Developing Second Language Skills. (çapa 3). San Diego: Weşanxaneya Harcourt Brace Javonichê.

Seelye, H.N. (1993) Teaching Culture: Strategies for Inter-cultural Communication. Çapa Sêyem. Lincolnwood: Weşanên National Textbook Company.

¹⁴¹ Kramersch, C., (1994). Foreign Languages for a Global Age, ADFL Bulletin, 25(1), p 5-12.

ku ziman hebûna çandê îfade dike (mirov bi peyvan fikir û heqîqetan îfade dike, di heman demê de tevgeran jî nîşan dide. Ziman heqîqat e (rastiya), çandê diyar dike (mirov bi riya navgînên ragihandinê derpêhatiyên xwe bi wate dike) û ziman heqîqata çandê simbolîze dike (mirov zimanê xwe wekî simbola nasnameya xwe ya civakî dibîne¹⁴². Hêwîldanên bi vî şekli nîşanî me didin ku divê em ji bo diyarkirina konsêptan (fikran) xwedî sînorên tund nebin lê hewl bidin ku rola wan a di nav xwe de û bi hev re analîz bikin ku ji bo kontrola bikaranîna wan a di hînbûna pêvajoya berawirdkirinê de hişyar bin. Tesîra wan a li ser hev an li ser civakê, wêje û çapemeniyê jêner e. Divê materyal ji nîqaşan, berawirdkirin û hizirkirina hem li ser xwe û hem jî çanda armanc a mijarên wekî simbolên çandî û berhemên wekî xeyalên (îmge) popûler, mîmarî, dîmen, tevgerên çandî wekî tiştê ku guncan, bi nîrx tê dîtîn û helwest, dirûvên ragihandinê wekî ragihandina bêaxivîn û (keşîfkirina) lêkolîna ezmûnen çandî wekî nêrîna hîsên xwendekarî bi xwe û ezmûna çanda armanc bi pêş bixe¹⁴³. Begûman, dibe ku gelek tiştên sereke (roman, film, gotar û her wekî din) ji bo hin xwendekaran pir dijwar be ku pê serî derxin lê dibe ku mamoste ji gelek materyalên resen ku tê de reklam, stranên hevdem û tekstên edebî sûde bigirin û birêvebirina polên multimediyayê hîn bibin. Çand ne tenê di konteksa global de, di herêmekê de jî hema hema di hemû cemiyet û civakan de roleke bingeîn (sereke) a ku ziman ji bo îfadekirina vê fonksiyonê tê bikaranîn dilîze.

¹⁴² Kramersch, C., (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁴³ Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Di gelek civakan de, hebûna wêjeyê derfetek zehf mezin dide gelê xwe ji bona ku bikaribin wekî hobî yan jî wekî hêmanek mufredatê bi kar bînin. Ji bo kurmancî jî, wêjeya klasîk, folklor û ya modern gelek derfetên baş didin xwendekar û xwendevanan. Lê ji bona dîtina çandê bikaranîna wêjeya klasîk ji ber dewlemendî, cudabûna zimên ku berê hatiye bikaranîn, ji bona analîza heyamên berê û niha mirov dikare ji klasîkê dest pê bike. Wêjeya Klasîk dora 300 salî didome û ji aliyê gelek kesan jî hatine xebitîn. Nesim Sönmez¹⁴⁴ li ser kesên çî biyanî çî jî Kurd xebata edebiyatê kirine wiha agahî dide:

“Cara pêşin di sedsala 19an de ji aliyê kesên wekî Rudenko û Alexander jaba ve li ser edebiyata kurdî hin xebatên lêkolînê hatine kirin. Di salên destpêka sedsala 20an de hin rewşenbîrên kurd jî bala xwe didin ser edebiyata kurdî û hin hewldanan bi pêş dixin. Paşê di nivê duyem ya sedsala 20an de hin rewşenbîrên kurd wekî Qanadê Kurdo, Sidîq Borekeyî, Marûf Xeznedar, Elaedîn Secadî û hwd. bi awayekî berfirehtir berê xwe dane edebiyata kurdî û hin berhemên hêja pêk anîne”

4.2.Hêmanên Çandî di Hînkirina Zimên de

Çarçoveya Ewropî ya Gelemperî, di malpera xwe da, hêmanên çandî wiha pêşkeş dike:

¹⁴⁴ Sönmez, N., (2016) “Selîmê Hîzanî (Selîm Sulêman) û Yûsuf û Zuleyxaya wî”. Kûrdoloji Akademik çalîşmalar. Cild 1. Diyarbekir: Weşanxaneya Zanîngeha Dicleyê.

1. Jiyana rojane, û hwd:

- xwarin û vexwarin; dahnê xwarinan, usulên maseyê;
- cejnên gelî;
- seetên kar û pratîk;
- çalakîyên rawestandîne (hobî, werzîş, elimandinên xwendinê, medya).

2. Şertên jiyanê û hwd:

- standartên jîyanê (bi varyasyonên herêmî, çînî û nijadî [etnîkî]);
- şertên malan;
- organîzasyona dewlemendiyê.

3. Têkiliyên navbera kesan (bi têkiliya hêz û piştevanî) û hwd:

- avasaziya çînî ya civakê û têkiliyên navbera polan;
- têkiliyên navbera zayendan (zayend, jidilîtî);
- avasaziya malbatî û têkilî;
- têkiliyên di navbera nifşan de;
- têkiliyên di atmosfera kar de;
- têkiliyên di navbera gel û polis û memûran û hwd;
- têkiliyên nijadî û civakî;
- têkiliyên di navbera grûbên siyasî û dînî .

4. Nirx, bawerî û nêzikatiyên li ser faktorên wiha:

- çînen civakî;
- grûbên karmendî (occupational) (akademîk, rêvebirî, xizmeta gelî, karhêziya biwesf û hoste);
- dewlemendî (mûçe);
- çandên herêmî;

- ewlehî;
- sazi;
- kevneşopî û guhertinên civakî;
- dîrok bi taybetî bûyer û kesên dîrokî yên îkonîk;
- hindikahî (etnîk, dînî);
- nasnameya netewî;
- welat, dewlet û gelên biyanî;
- polîtîka;
- huner (mûzîk, hunerîn dîtbarî -visual arts-, wêje, drama, mûzîkên populer û sitran);
- dîn;
- henek.

5. Zimanê bedenî. Agahiyên pergalê, reftarên wiha kontrol dikin

perçeyek têrbûna sosyoçandî ya bikarhênerî/ xwendekarî pêk tîne.

6. Pergala Civakî, hwd, li ser dayîn û dîtina mazûvanîyê bo mînak:

- bi wextbûna demê;
- diyarî;
- cil û berg;
- vexwarin, xwarin;
- hereket û tabûyên reftarî û axaftinê;
- dema mayînê;
- veqetîn.

7. Reftarên rîtuêl di beşên wekî:

- çavdêriya dînî û dêlindêz (ayîn);

- zayîn, zewac û mirin;
- reftarên guhdervan û temaşevanan di pêşkeşiyên giştî û merasîman de;
- cejn, şahî, dansên gelemperî û gelêrî klûba dansê û hwd.

4.2.1.Hînkirina Hêmanên Çandî di Zimên de

Dî polên zimanên biyanî de hînkirina hêmanên çandî her daîm bûye mijara nîqaşan. Mijara ewil ev e ku gelo ew ê bê hînkirin yan nayê, ya duyem ku ew bê hînkirin divê di kîjan astê de be. Asta hînkirin û hevsengiyê problemeke din e ku em rû bi rû dimînin. Armançek bingehîn ya ziman hînkirinê de bipêşxistina şiyana “ragihandina di nav berasînoren lenglûstik û çandî ye (CEF, 2001: 3). Li gor Kramsch¹⁴⁵ ziman û çanda dewletan cuda dihat hînkirin. Bi gotineke din, çand wek perçeyek zimên nedihat hesibandin. Diyar e ku bêberçavkirina çandê hînkirina zimanekî ji bo xwendakaran ku mentîqa zimên teswîr bikin ne bes e. Divê ast di asta xwendekaran de be ku di xebatên tîn kirin wan aciz nekin. Bikaranîna çandê li gor mamoste dibe ku biguhere, lê tercîhên şexsî asta xwendekaran, asta amraz û navgînan, hêmanên çandî ku bi çiqas navberê de hatiye bikaranîn, hesasiyeta bikaranîna çanda armanc û çavkanî divê bê berçavkirin.

Ji aliyê mamoste ve, têgihiştina çandê, nêzikatiya xwendekaran, derbarê çanda armanc û ziman de pêwendî û fikara mamoste dibe ku ji bo (hêsankirina) hawirdora hînbûnê têra

¹⁴⁵ Kramsch, C., (1993) Context and Culture in Language Teaching. Weşanên Zanîngeha Oxfordê, Çapa Ewil. New York.

xwe tesîrê bike. Dibe ku neberçavkirina çanda çawkanî neliheviya çandê, mijarên tabû, baweriyên dînî mijarên sincî yan jî hêmanên kevneşopî mamosteyan bixe rewşeke neliber, neviyanbar û rewşeke nayê xwestin. Hînbûna çandê pêvajoya bidestxistina çanda diyar û qebîliyet û zanîna çanda gelemper û tevgerên pêwist ji bo ragihandineke bi tesîr û ji çandên din hevbandora ferdan e. Ew çalakî pêşketî û pêvajoyeke berde-wam e ku xwendekar bi awayekî kognitîf (zanindarî), tevgerdarî û bi tesîr beşdar dibe¹⁴⁶.

4.2.2. Metoda Bikaranîna Hêmanên Çandê

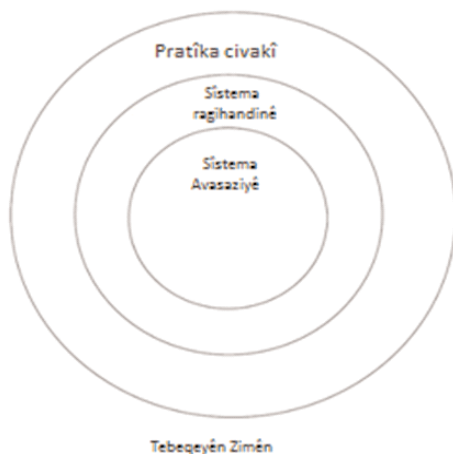
Çend rê û rêbazên ku di zimên de tên bikaranîn û têkiliya çandê bi wan re gelek girîng in. Piştî venerîna rêbazan, ji ber ku xwendekar perwerdehiya zimanê biyanî dibin, kêmasiya tehlîlan li ser çanda berawirdkirî û ji dêvla rêbaza lêkolînê meyla ji bo ku zanîne bi dest bixe (bi rêya ji çalakiyên rojane ji bo Tirkiyeyê rêbaza herî bi kêr nêzikatiya navçandeyî xuya dike. Di asta bingehîn de, bikaranîna hînbûna navçandeyî û hînkirin derbarê zanîn, şiyar (qabiliyet; skill) û helwestên pêwist ji bo têkiliyên bi kêr, gelo di nawenda perwerdehiyê de yan di çalakiyên rojane û jiyane de ne.

Ji bo tehlîla rêbazê, bikaranîna figûra jêr xwedî girîngiyeke mezin e¹⁴⁷.

¹⁴⁶ R. Michael Paige, û yên din, (2003), Culture as the Core: Perspective on Culture in Second Language Education, Culture Learning in Language Education, A review of Literature, (173 – 211) Information Age Publishing.

¹⁴⁷ Liddicoat, A. J. & Scarino A. (2009.) Intercultural Language Teaching and Learning, Awûsturalya: Weşanên Wiley - GEON Impact Printing Pty Ltydê.

Ziman, çand û navçandî



(Liddicoat Anthony J., Scarino Angela,)
Şekil 4.1 Ziman, çand û navçandî

Wekî Anthony J.Liddicoat and Angela Scarino diyar kirine di figûrê de ku dibêjîn ‘ziman wek pratîka civakî ya ferasetên zimên ên din adapte dike, wekî çandê têkiliyên zimên ên bi hêlên din ên civakîbûna mirovan tê fahmkirin. Loma ziman dikare ji hêla hejmarên tebeqeyan ve bê fahmkirin wekî ku di figûrê de hatiye berçavkirin.

Wekî ku tê dîtin beşa bingeha pergala binyatî (structural system) ye û pêwendî û entegrasyona wê bi yên din re heye. Bê pergala binyatî, ragihandin nabe. Hebûna pergala binyatî û ragihandinê tebeqeya jortir a pratîka civakî ya ku tê de hînbûna çandê bikaranîn û veguhastin pêk tê teşe dide bi ser dixe.

Tebeqeya pratîka civakî ew e ku mirov bi hev re têkildar dibe. Pişt re xwendekar berawirdkirina çanda xwe bi yekî din re dike. Cudatî û cihêrengî bi gelemperî di hawirdora hînbûnê de wekî ya herî bi bandor, şeweyê ferasetên yê derbarê din de, pêwendîya bi ya din re û pênasîn (diyarkirin) û derbirîna (vegotin; rabêj) berçav û nedîtbar a di asta lînguîstîkê de tê fahmkirin û hesibandin. Wekî li jor hat vegotin ji bo xebata çandê gelek metodên ku tê de berawirdkirin û rêbazên pirçandî jî cî digirin hene, her yek jê ji bo analîzkirina çandê nêrîneke cuda dide.

Angela Scarino and Anthony J.Liddicoat hînbûna zimanê dişibînin neynikê ku heya çanda xwe (yekîlê), rawêjiyan (assumption) û ragihandina ku çawa pek tê xuya dike.

Di rêbernameya Çarçoveya Ewropî ya gelemperî de, Common European Framework of Referance (2001:6) ji bo zimanan de: Hînbûn, hînkirin, nîrxandin tê diyarkirin ku armanca hînkirina zîmên xwendekaran di derbarê zimên de têr û ehil dike, divê plansazî armancan bi awayekî zelal û bi giştî îzah, rawe û diyar bike. Di vê rêbernameyê de ev jî tê diyarkirin ku:

“Ragihandin ji bo hemû mirovahiyê ye. Qabiliyet ku li jêr hatiye senifandin û cudakirin di her kesayetiya yekane ya mirovan de ku pêş ve diçe bi awayekî (kompleks) aloz bandorê li hev dike. Wek faktoreke civakî her şexs têkiliyan bi komên civakî re yên ku bi hev re nasnameyê diyar dikin pêk tîne. Di rêbaza navçandeyî (intercultural) de, armanca perwerdehiya ziman a navendî ew e ku piştgirîyê bide hemû kesayetiya xwendekaran ku pêş ve bibe. Entegresyon û girêdana gelek perçeyên zimên û çandê jî divê ji mamoste û xwendekaran re bimîne ji bona bi tevahî pêşveçûnek tendurist pêk were”.

Helwest, motîvasyon, nirx, bawerî, terza kognîtîfî, zanîn, têgihîştin jî bi qasî şîyanên zimên di çalakîyên ragihandinê de xwedî peywireke girîng in. Ku em li ser helwestê biaxivin dê van bihewîne: Zelalbûn û eleqedarî, tecrubeyên nû, kesên din, fikir, mirov, civak û çand daxwazî ji bo berbiçavkirina helwesta (nêrîn) çanda kesekî û pergala çandî ya nirxî, dilxwazî û qebiliyeta xwe bi xwe ji tevgerên asayî dûrxistin ji bo cudahiya çandî. (CEF, 115)

Çandên cuda, zanyariya wan, cudahiyên rojane yên ji rêzê hev jî bin ji bo metoda rêbaza navçandekê xwedî girîngiyeke mezin (pêşkî) e, ji ber ku gava mijara axaftinê li ser xebata qadê be, ew hem xwedî rêbaza akademîk û hem jî ya teorîkê ye. Gelek serîlêxistinên pratîkî dibe ku di pratîkê de bi hêsanî bê bidestxistin.

Hînbûna navçandeyî qadeke lêkolînê xebat û serîlêxistina zanyariyê ya derbarê çandên cuda, cudahiyên di navbera wan û hevşîbîbên (wekhevî; similarity) wan de ye. Ji aliyekî ve hînbûna navçandeyî metoda akademîk û teorîkê di nav xwe de dihewîne. Ji aliyê din ve jî serîlêxistinên pratîk wekî hînbûna danûstandinê ya bi mirovan yên ji çandên cuda, jiyana bi mirovan re yên ji çandên cuda û lêkolîna lihevkerinê di navbera çandên cuda de di nav xwe de dihewîne.

Niha, hînbûna navçandeyî mijarek e ku gelek balê dikişîne. Sedema vê ya sereke ji ber zêdebûna xebatên çandî û globalîzasyon e. Çand ji bo şîrovekirina civakî û pola zimanê biyanî de bi awayekî sereke girîng e.

Zanyariya (zanîna) nîrxên hatine parvekirin û baweriyên ku ji hêla komên cuda û herêman hatiye pejirîn û hwd, ji bo ragihandina navçandeyî jêner e. Wekî encamê, mijara taybet û giştî ji bo bernameya xwendinê, analîzkirinê û dawiyê de jî ji bo fikirinê dê bê kurtekirin (CEF; 8). Bêgûman, ew ji bo analîzê, berawirdkirinê û bi serrastî amadekirina materyalan ji bo bikaranînê, dê gelek dem bigire.

Modulên bingeîn tiştên jêr dihewînin¹⁴⁸.

- Agahiyên di derheqê welêt te, destpêka çand û dîrokê
- Norm û nîrxên civakê
- Rol û taybetmendiyên ragihandinê
- Kesên nas: heval û nas
- Jin – jîyan û rola wan
- Çalakiyên rawestî û edet
- Xwarin û vexwarin
- Têkîliyên li kar û malê
- Bazirganiya di nav welêt te
- Perwerdehî
- Xebat û perwerdehiya profesyonel
- Norm, zagon û tabû
- Plana çalakiyê ji bo her du mehên ewil di nav welêt de

Li her derê dinyayê, rêbazên hînkirinê wekî “The Direct Method, Audio- Lingual, Task based, content based” navê herî zêde ku tên bikaranîn in. Tercihkirina yekê ji wan li gorî welat, an jî sazî heta mamosteyê/î jî dibe ku biguhere.

¹⁴⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Intercultural_learning#cite_ref-3

Gelek teknîkên din wekî xwendin, film, sîmulasyon, lîstik, assimilatorê çandî, kapsulên çandê û gramên çandê dikarin di pêvajoyê çandîbûnê de, di polê de alîkariya mamosteyan bikin¹⁴⁹. Mamoste xwediyê avantajek mezin e, bi saya van tiştan dikare konteksê xurtir bike. Mirov dikare îddîa bike ku hebûna konteksê hînkirina her tiştî hêsantir dike.

4.3. Pirsgirêkên Hêmanên Çandî

Zanîna çandan ji bona însanan ragihandinê hêsantir dike. Ji ber vê çendê, xwendekarên zimanan divê derheqê ziman û çandan de hîn bibin ku bi însanan re bikaribin têkevin nav ragihandinê.

Jê zêdetir, hewce ye ku xwendekar ne tenê “zimanê armançê” lê belê “zimanê çavkaniyê” jî hîn bibe, bi saya vê gava ji bo ku yê din fehm bike û pêk bîne, ew wekî di metodolojiyê de jî hatibû behskirin divê xwediyê nêzikatiyeke navçandî be. Angaştê Liddicoat wiha ye: Armanca hînbûnê, xwendekaran ji gumanên li ser çanda wî bi xwe derxistin e, ji bona ku nasnameyek navçandî pêş bixe û bi ya xwe re girê bide. Li vê derê sînorên di navbera xwe û yên din de tîrêj kirin, problemîzekirin û dîsa tê xêzkirin¹⁵⁰. Xala ku Liddicoat rave dike zehf hesas e û wekî ku îfade dibe ne hêsan e. Hemû welat, çandan jî ziman xwediyê çîrokên dîrokî û yekane ne ku di nav wan de bûyerên xweş û nexweş hene. Tercîha bikaranîna van bûyeran girêdayî mamosteyan e.

¹⁴⁹ Chastain, K., (1998). *Developing Second Language Skills*. (çapa 3). San Diego: Weşanxaneya Harcourt Brace Javonichê.

¹⁵⁰ Liddicoat, A. J. & Scarino A. (2009.) *Intercultural Language Teaching and Learning*, Awûsturalya: Weşanên Wiley - GEON Impact Printing Pty Ltdyê..

Wekî li jor hat behskirin, bikaranîna hêmanên çandî di polên zimanan de xwediyê zehmetiyên cuda ne– yên gelemperî û taybet in. Cûreyên pirsgirêkan dikare li gorî çandan jî biguhere. Cûreyên pirsgirêkan dikarin li gorî çand, metod û nêzikatiya ku tê bikaranîn, serpêhatiyên mamosteyan û hwd biguhere. Di hinek çandan de, prevalansa taybetmendiyek spesîfîk li gorî çandek din dibe ku kêmtir an jî zêdetir be. Li her derê dinyayê, însan dixwazin zimanan hîn bibin, û ji bona vê jî mixabin ne pêkan e ku herkes mamosteyên wî zimanî bibîne. Ev dibe pirsgirêkek, ji ber ku mamosteyên ku perwerdehiya zimanên din digirin û perwerdehiyê didin zimanê ku didin hînkirin li gorî dinirxînin û heke nexwînin, guhdarî nekin an jî bi kar neyên, piştî demekê hînkirina ziman tenê dibe hînkirina hinek peyv, qural û hinek hêmanên çandî. Bo mînak hînkirina Îngilîzî him ji aliyê kesên wekî zimanê zikmakî bi kar tînin û ji aliyê kesên wekî zimanê biyanî ku di dersan de dibe ku hêmanên çandî bi kar neînin wêneyek tevlihev dide me¹⁵¹.

Ji ber vê çendê, mamoste di hêsankirina hawirdora bikaranîna hêmanên çandî de û di hînkirina ziman de ji dêvla rolek efektîf bilîzin rolek mekanîk dilîzin. Ji bona hînkirina çandê di nav polê de, pesendkirina aqlî ya mamoste, bikarhêner an jî ya hêsanker tişteki mecbûrî ye. Bendewarî divê li hev bêna da ku xwendekarên polê di mijarên hesas de; wekî mijarên dînî, polîtîk ku bi hêsanî dibin sedema alozî û pirsgirêkan. Ji bona ev neyên jiyandin divê asta baldarbûnê zêde be. Ev mijar jî ne

¹⁵¹ Clouet, Richard, (2005) *Between One's Own Culture and The Target Culture: The Language Teacher as Intercultural Mediator*. *Porta Linguarum* 5, enero 2006. r 53 – 62).

tenê li welatê me, lê hema hema li hemû rojhilata navîn bi rehetî dikare bibe sedema pirsgirêkan. Di dersan de girîngiya nêzikatiya li “ya biyanî” an jî li “yê din” dikare bibe pêşkiya (priority) me yî mezin, ji ber ku cudahiya navbera çand, dîn, welat ne tenê di demê de, lê di herêman de jî hatiye guhertin. Mirov dikare newekheviya çandên sê gundên nêzî hev jî bibîne. Jixwe baş tê zanîn ku Hîndîstan û Awûstûralya ji ber eşîret û çandan di warê zimên û zaravayan de zehf dewlemend in. Mirov dikare asta dîtina pirsgirêkên wan jî bide ber hev.

Dijwariyek din ku girîng e, dema hînkirina çandê de dîrmayîna qalipgiran (stereotype, basmakalıp örnek) e¹⁵². Angaştê wî ev e ku gava mirov karakterên netewî dide nasîn, hewldanên bi vî rengî dibe sedema hêskirin û qalipgiran karakteran, bi awayekî bêhed û bêsinor¹⁵³. Gelek kes vê pêvajoyê wekî “adaptasyona herêmî” şîrove dike ku li vir çîrokên herêmî, leheng, helbestên ku girêdayî bîra civakî ne, ji aliyê hêskanker an jî mamosteyan ve bi kar bê û ji bona hînkirina xwendekaran bê “şexsîkirin” bi armanca fehmkirin û girêdana (association) çêtir di zimanê armanca de pêk bê.

¹⁵² Guest, M. (2002). “A Critical ‘Checkbook’ for Culture Teaching and Learning”, Kovara ELT Journal, hej: 56, 2.

¹⁵³ Clouet, Richard, (2005) Between One’s Own Culture and The Target Culture: The Language Teacher as Intercultural Mediator. Porta Linguarum 5, enero 2006. r 53 – 62).

4.3.1. Pirsgirêkên Herêma me:

Herwiha li Tirkiyeyê, li herêma me, li gorî çavdêriya me li ser bikaranîna hêmanên çandî di hînkirina ziman de wiha ne:

- ♣ Rêbaza herî zêde tê tercîhkirin Rêziman û Werger e.
- ♣ Teorî ji pratîkê girîngtir e.
- ♣ Mamosteyên nû vî tiştî pêşiya destpêkirina karê dibistan an jî qursekê bikin bi dest dixin.
- ♣ Tecrubeya mamosteyan, pirtûk, qurs li ser stîla hînkirinê bandorek mezin dihêlin.
- ♣ Internet trend û nêrîna heyî bi vîdeoyan re diguherîne.
- ♣ Pirtûk û vîdeoyên belaş (bêheq) çanda mewcûd ber bi çanda çavkanî ve dibe.
- ♣ Motîvasiyona xwendekaran diguhere û girêdayî hewildana mamosteyan e.
- ♣ Demên çandî di perwerdehiyê de divê bibin pevajo-yên cuda.
- ♣ Cihewazî û pêşdarazî li hemberî çand û zimanên din meyl dide ku derê.
- ♣ Zêdekirina haydarbûna navçandî hewce ye.
- Perwerdehiya bilind ji ber kêmasiya mamosteyên bi tecrube û bernameyên ku tên bikaranîn nikarin hawirdora pratîkê bidin xwendekaran.
- Pirtûkên ku di dibistanan de tên bikaranîn di gelek tiştan de kêmtir in.

Bi gelemperî mamosteyên zimên hînkirinê çandê di çarçoveya bernameya mufredatê de hîn dikin, divê mamoste ji bo hesasiyeta xwendekaran baldar be ku nebe sedema win-

dakirina motîvasyona wan. Ji ber ku perwerdehiya li Tirkîyeyê li ser bingeha teoriyê ye, şêweya hînkirina mamosteyan bi awayekî hêsan nikare vegere li ser bingeha pratîkê. Her çiqas di derbarê rêbaza hînkirinê de asteke bilind a haydarbûnê hebe jî, heya ku mamoste hêmanên çandê bi rêbazên ragihîner re bike yek û pêwîstiyên bibîne û çavdêrî bike, demek dirêj hewce ye.

Li Tirkîyeyê, di cihên perwerdehiyê de xebatên çandî bi awayekî hûrgilî û bi pergalî nayê kirin û rewşek wiha jî ne belavbuyî ye. Heta xebatên heyî mirovan bêtir dixê di nav rewşeke alozî, em dikarin bibêjin ku hema hema di hemû welatên cîhanê de rewş wiha ye. Lê belê ew rastî jî bo xwendekaran pir ne diyar e û heta carna jî bo mamosteyan jî yên ku bêhaydarê têdeka çandê ya zimên karê xwe dikin ne berçav e. Di hin rewşan de dibe ku serê xwendekaran tevlihev bibe dema xwendekar, bûyerên çandî yên biyanî ku bi awayekî zelal nehatibin nîşandan şaş fehmbikin an jî çewt binirxînin¹⁵⁴. Pêwendiyên çandî, îşaretên destan, helwest, mîmîk (kirdarên bêdeng), û rêyên din ên tevgeran jî dibe ku bibe sedema ragihandina çewt.

4.4. Nirxandin

Ji ber berfirehiya naverokê jî diyar e ku di derbarê teknîk, rêbaz, nêzîkatî û çalakiyên din ên bi nêrînên çandê re têkildar in û bikaranîna wan de berberîyeke (controversial) mezin heye.

¹⁵⁴ Ciccirelli, A., (1996). "Teaching Culture through Language: Suggestions for the Italian Language Class". *Weşanên Italica*. Cîld 73, hej: 4.

Dibe ku metodek ji bo herêmê û armancên ku di heyamekê de hatiye plankirin rast be. Ev plansaziya perwerdehiyê dixwaze zanistî (akademîk) yan jî nefermî be li polê bi çend awayan wekî broşur, rêzefilm, film, vîdeo, weşanên înternetê, MP3, gotinên pêşiyar, biwêj, pirtûk, rolkirin, drama yan jî vexwendina mirovan yên ku bi çalakiyên çandî re tekildar in an jî baştên nasîn an jî nayên nasîn û hwd dibe ku bê pêşkeşkirin.

Pêşniyazek jî ku em dixwazin bikin ev e ku *“ferhenga hemanên çandî”* gava pêdivî bi bikaranînê hebe jî ji bo bikaranîna polan bê adaptekirin û amadekirin. Divê materyal pir dirêj an jî pir kurt nebin, divê ew di şeklekî de bin ku ji bo şiyanê bikaribin bîn bikaranîn an jî bi awayekî hêsan ku ji bo entegreya çar şiyanên wekî “blendend approach” (*nêzikatiya tevlihevî*) an jî “întegrated approach” (*nêzikatiya entegrekirî*). Wêneyek yan jî resimek dibe ku li destpêkê bê zêdekirin ku îfade bêtir bê berçavkirin. Dibe ku beşeke pirsan ji bo, piştî têtetînê yan jî li beşa pêvekê de bê amadekirin. Hin grafik, diyagram, grafikên stûn an jî tablo li ferhengê bîn zêdekirin ji bo vejyandina zanînê ku bi riya berawirdkirinê agahî bide. Ji ber ku çavkanî ferheng e, divê bi awayê alfabetîkî bê listekirin, lê belê dibe ku beşa têtildar ji bo bikarhêner bi agahiya referansî bê pêşkeşkirin. Ya dawî, dibe ku CD yek bê amadekirin ku tiştumîştên guhdarîkirinê (audio-lingual) hem ji bo bikarhêneran û hem jî ji bo polê bi kar bîne.

Hinek Mijarên ku mirov dikare di dersan de bi kar bîne wiha ne:

- Şahmeran
- Mem û Zîn û Romeo û Juliet

- Qeleha Eskîfê
- Qeleha Dimdimê
- Ristemê Zal
- Selehaddîn Eyyubî
- Baba Tahirê Uryan
- Evdalê zeynikê
- Kawayê Hesinkar
- Keştiya Nuh pêxember

Xebatên hem li derveyî welêt û hem jî li Tirkiyeyê hatine kirin nişan didin ku çand “pediviyek” di hînkirina zimanê armanc de bêtir serkeftî ne. Ji ber ku motîvasyon yek ji wan mijarên herî girîng a hînbûna zimanê armanc e, bikaranîna deqên çandî hînkirina çar şîyanan de, bi taybetî di çanda Kurdî û her çar zaravayan de, digel gelek lêkolîn hewce ne jî, dê ji bona xwendekaran kêrhatî be. Fikir û rêyên hînkirina çandê û encamên xebatan yên ku pêk hatine ji bo mamosteyên ku bi riya ragihandinê xwedî xwendekarên jêhatî dixwazin û ji bo lêkolînerên ku di hînkirina zimanan de li ser encaman zêdetir lêkolînan dikin teşwîq bikin, di demên pêş de, ev xebat dikare piştgiriyê bide fikirên li ser mijarên çandî yên entegrasyonê li bernameyên mifredeta hînkirinê – li gorî ast, temen û dilxwaziyê. Herwiha pirsgirêka mamoste ya entegreya çandê di polê de çawa û bi çi şêklê di perwerdehiya zimên de pêk bê çareser dibe.

4.5. Encam

Wekî di vê xebatê de hat pêşniyazkirin, çareserkirin an jî rêdîtinek ji bona birîna zimên (language interruption) bi rêya

hînkirin û bikaranîna “peyv, rêziman, xwendin, nivîsîn û hêmanên çandî” wekî tîn texmînkirin û li ber çavan e xebatek dijwar û zehmet e. Hewce ye plansaziyek sîstematîk, bi rêk û pêk û demdirêjî bê kirin. Ji bona her serekeyê rêyek din, nerînek din, xebatek din hewce ye. Di plansaziyê de, tiştên gelemperî wekî rast hatine qebûlkirin dibe ku di nav demê de li gorî pêwistiyên xwendekaran ku ji aliyê mamosteyan tîn dayîn biguherin.

Standartîsyona zimanekî bi rêziman, ferheng û weşanên televîzyonan pêk tê, li gelek welatan jî bi vî awayî bûye. Divê neyê jibîrkin her çiqas standartîzasyon yekitiya zimên çedike, di heman demê de jî gelek peyv, qalip û formên zimên jî di nav xwe de wenda dike. Belkî bi rola folklorê bi berhevdayîna, rola qeydan bi teknolojiyê û rola ferheng û pirtûkên herêmî jî bi aliyên kes, sazî, dezgeyên zanîngehan ku ev zehf girîng in, hinekî jî be dê ev vê rewşê biguherîne.

Hînkirina peyvan wekî hate ravekirin girêdayî veqetandina demê ye. Kar û xebatên mamoste çî hînkirina vekirî yan jî veşartî be, dixwazî bi çalakîyan dixwazî rasterast be divê hînkirina peyvan bike armanca xwe û tîxe nav mufredata xwe. Gelek prensîp, stratejî, rê û rêbaz hene ku mamoste dikarin li gorî asta polên xwe bicibîne û biryara bikaranîna wan bide. Di vî xebatê de, pêşniyaza girîng ew e ku peyv di nav konteksekê de, bi awayekî watedar bê dîtin û xebitîn. Gelek rêbazên nû, kevî, teknolojîk, modern û kevneşop hene. Armanca mamoste nasandina van rêbazan ê ku xwendekar bikaribin xwe di ware hînbûnê de binasin. Cudahiya her xwendekarî jixwe sedema tiştêk him xweşî him jî ne xweşiyê ye. Hebûna

konteksê di şikle hevokê yan jî deqê de her tim alikariya xwendekaran dike. Mijarên ku wê di deqan de cî bigirin, divê ne rasthatî bin, li gorî asta xwendekaran de bin. Materyal û pirtûkên tên amadekirin jî li gorî van pîvanan bin, yanî di nav konteksê û dubarekirina peyvan bin, rêjeya hînbûnê wê zêde bibe.

Hînkirina rêzimanê wekî di beşê de jî hatibû vegotin li bakur ev dora 5 – 6 sedsal in di hînkirinê de ciyê xwe digire û hê jî ciyekî mezin digire. Bi sedsalan mirov di nav nîqaşa lêgerîna rêbaza herî baş de ne. Dawiyê jî hin kes biryara bikaranîna gelek rêbazan dane, hinek jî li gorî mijaran nêzikatiyên xwe guhertin, lê di encamê de bi gelemperî biryara bikaranîna gelek rêbazan ji bona gelek kesan wekî biryara herî mantiqî hat. Lê wekî tê zanîn hatina vê biryarê ne nişka ve bû. Niha jî di hînkirina gelek zimanan de, rêziman ciyekî mezin digire. Di Kurdî de, ev ciyekî zehf mezin digire. Loma gelek pirtûkên di derheqê rêzimanê de hatine nivîsin. Li gorî gelek mamoste û perwerdekar, “hînkirina zimên ji hînkirina rêzimanê” ye. Lê gelek welatên xwedî tecrube rêzimanê di nav konteksên ku di çalakî an xwendinan de derbas dibin pêşkêşî xwendekarên xwe dikin û mînakên rêzimanê bi xwendekarên xwe didin dîtin. Rêzimanê bi awayekî hînkirina kevneşopî pêşkêş nakin. Hewce ye rêbazên hînkirina Kurdî biguherîn, sîstemek ragihîndar bi kar bê ji bona ku xwendekar ji rêzimana rijî wekî mijara ergatîvîte, hînkirina qertafan, cudahiyên navdêr û rengdêran, kişana lêkeran, tewangê rasterast an jî serbixwe ne de lê di nav çalakiyek zimên de bê dayîn. Yanî bila helbet hemû mijar bî hînkirin, lê bila di nav çalakî, deq an jî diyalogan de bî nixumandin. Heke ev mijar di nav hevok, deq yanî

di nav konteksekê de gelek caran dubara bibe, wê demê dê hînkirina kevneşopî jî biguhere. Jixwe mirov nikare mijareke tena serê xwe bide hînkirin. Mirov mecbûr dimîne ku mijarên din jî bi hev re pêşkêş bikin.

Li jor girîngî û rola “peyv” û “rêzimanê” hatibû dayîn û bikêrbûna wan a di nav konteksê de hatibû kirpandin û diyarkirin. Ji bona amadekirina konteksa peyv û rêzimanê tişte herî hêsan hebûna deqên xwendinê ne. Ji ber ku her deq di nav xwe de xwedî bûyer an jî çîrokekê ye, hebûna wan ji bona xwendekar û xwendevanan biwate ye. Xwendekar dikarin bi tevahî li deqê binêrin. Gava ku mamoste bikaribe diyalogan, deqan an jî hevokan amade bike û hemû mijar û peyvên ku dixwaze bi xwendekaran bide hînkirin, bi saya konteksê wê bi hêsanî di dersan de bibîne û ji wan sûdê bigirin. Jixwe gelek caran ne hewce ye ku mamosta ji xwendekaran re navê mijarê bibêje wekî mînak “dema boriya têdeyî” heke ne xwendekarên hînkirina zimên an jî bi armançek taybet in. Armanca mamoste di hînkirinê de tenê rast bikaranîna mijarên armançê ne. Di vî warê de, hebûna hêmanên çandî an jî wekî dîsîplînek berfireh çandnasî bi rengîbûna xwe, karê hînkirinê hêsantir dike. Lê mijara hêmanên çandî zehf berfireh e. Ev dibe ku ji bilî rehetiya ku dide bibe sedema pîrsgirêk û aloziyan jî. Di warê hînkirina zimên de gelek pirtûk û çavkanî hene, adaptekirina wan li gorî çandê, afirandina xebatên nû ji bo xwendekaran, beşdarkirina xwendekaran ji bona mijarên nû ku wê di derheqe dîrok, çand, huner, mîtolojiya wan de wê kêfa wan zêdetir bîne û mijar balkêştir bin. Bo mînak danasîna wejeya klasîk bi deqan, helbest û bûyerên rast di warê têkilîçêkirina paşeroj û pêşerojê dê de girîng e. Bi gelemperî cudahiyên çandan di hînkirinê de

zehf bala xwendekaran dikişîne. Loma heke ev cudahiyên çandan wekî deq û gelek caran di atmosfera polê de bi xwendekaran bê ceribandin, bêguman wê xwendekar bi rehetî peyv û rêzimanê bi dubarekirin û dîtîne hîn bibin û ew birîna zimên ku bi ne çûn û ne jiyana dibistanê wê bê telafîkirin. Herwiha hewce ye hejmara xwendin û xebatê gelek be û teqez derfeta nîqaşê divê bi xwendekaran bê dayîn.

5. BIKARANÎNA WÊJYÊ DI HÎNKIRINA ZIMÊN DE

5.1. Destpêk

Wêje her tim, wekî baş tê zanîn, bi cûreyên cûr bi cûr bala însanan dikişîne. Di hînkirina dersan de eleqeyek mezin ji bona bikaranîna wêjeyê destpêkirîye di van salên dawî de. Û hemû zimanan de jî helbet çandê wekî perçeyeke wêjeyê bikar tînin. Loma hînkirina zimên bi saya wêjeyê li ser her deqê tê qebûl kirin. Û bikaranîna wêjeyê bi awayekî giştî û vekirî bala gelek xwendekaran dikişîne. Armanca me yekemîn jî ev e ku bikaranîna wêjeyê di hînkirina zimên de roleke girîn û mezin dikişîne. Gelek mamosteyên zimên di pêvajoya hînkirinê de bi hêsani dikarin bibînin ku hêza zimannasî (linguistic competence) û ragihandinê (communucative) bi pêş dikeve. Hînkirina peyvan, rêgezên rêzimanê, çar şîyanên zimên û gelek şîyanên ragihandinê tenê hinek hêmanên zimên in ku dikarin piştgirîya xwendekaran bikin. Loma bi gelemperî, wêje wekî çavkanîyek bêdawî û dewlemend him ji bona xwendekaran him ji bo na mamosteyan tê dîtin. Û bikaranîna wan hertim pêvajoya hînkirina hêsantir dike. Collie & Slater¹⁵⁵ îddîa dikin ku deqek wêjeyê ya çîrokeke baş xwendekara ji bona xwendinê motive dike digel dijwarîyê zimên.

¹⁵⁵ Collie, J and Slater, S, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987, p 65.

Wêje hertim wekî xebata zimên ya esasî tê qebûlkirin û mirov nikare ji zimên veqetîne tê dîtin¹⁵⁶. Ji ber vê çavdêriye mirov dikare bandora çand û zimên di wêjeyê de bibîne. Collie û Slater¹⁵⁷ jî îddîa dikin ku wêje konteksek dewlemend dîyar dike hêmanên leksîkî û sîntaktîk dikarin bi hêsanî bîn bîra mirovan. Ku bîn bîra mirov ev bi rehetî dibe sedema hînbûnê. Mîrov hertim tiştên bi wate di heşên xwe de dihelin. Loma bi watebûn xwedîyê roleke girîng e.

Di pêvajoya hînkirina zimên û hînbûnê de, wêje ji bona materyalên hesan, bikaranîna hêmanên çandî, çavkanîyên wer-girtina zimên û pêzxistin û baldarbûna xwendekaran bo zimên wekî çavkanîyek xwezayî û girîng tê dîtin. Di heman demê de, wêje bi perwerdehiyeke berfireh ya fonksiyona perwerdehiyê ku dikare bibe şîyanên nirxandinê û baldarbûna hestîyarî ku alîkarîya perwerdehiya şexsan wekî tevahî zêde bike hat naskirin¹⁵⁸.

Herwiha, hemû nêrîn ne erênî ne û hinek sînor jî tîn pêşkêşkirin. Wêje, çavkanîyek hînkirina zimên bi tevahî “nekêrhatî” ye ji ber ku xwendekarên zimanê duyemîn ne xwedîyê şîyana zimanî û wêjeyî ne ku bikaribin deqan fahm bikin¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Widdowson, H. G., (1985) *The Teaching, Learning and Study of Literature. English in the World.* Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁵⁷ Collie, J and Slater, S, *Literature in the Language Classroom,* Cambridge University Press, Cambridge, 1987, p 65.

¹⁵⁸ Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers.* Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁵⁹ Brumfit, C, *Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language Literature and Language Teaching,* Oxford University Press, Oxford, 1986, p184-190

Mirov dikare çîrok an jî deqên li gorî asta xwendekara hatine amadekirin bikar bîne. Lê mixabin ji bona Kurmancî divê ev tekstên wiha bên bikaranîn. Çîrok û deqên astî di warê hînkirina peyv, rêziman û kontrolkirina naverokê de zehf bikêrhatî ne.

Sedemek girîng ji bona bikaranîna wêjeyê jî motîvasyon e. Mcrae¹⁶⁰ dibêje ku bikaranîna wêjeyê gelemperî motîvasyonek mezin dide polê. Ji ber ku xwendekar di wêjeyê de tiştên girêdayî xwe dibînin, pê dilşad dibin û rewşa dilşadbûnê asta hînbûnê zêde dike. Hemana herî girîng belkî motîvasyone ku mamoste bikaribe dersdayîna xwendekarên xwe zêde bike. Bi saya motîvasyonê xwendekar dikarin tiştên çandî yên nû yan jî kevn bi rehetî xeyal bikin an jî bîranînên xwe û mijara dersê bi hev ve girê bidin.

Wekî tê dîtin, têkiliya wêjeyê (çand) û zimên di nivîsandin û vegotina wêjeyê de dîyar e ji ber vî tiştî mirov nikare çanda însanan wêjeyê ji zimanê wan biqetîne. Û ev tişt bi xwe jî hêmana hînkirina zimên bi xwe ye. Ji ber têkiliya çandê her tim wêje ji bona mamosteyan xelaskar e. Û li gorî Brumfit û Carter¹⁶¹ wêje her tim di ser zimên re ye. Tiştê ku pêwîst te ji aliyê mamoste lêgerîn û adaptekirina materyalan li gorî dersan e.

¹⁶⁰ Mcrae, J, Literature with a small l, Macmillan, London, 1991

¹⁶¹ Brumfit, C, Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language Literature and Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, 1986, p184-190

5.1.1. Pênaseya wêje û zimên

Ferhenga Îngîlîzîya Nujen ya longmanê (The Longman Dictionary of Contemporary English) (2007) zimên wekî sistema peyvan ya nivîskî yan jî devkî pênase dike. Ferhenga The Oxford Wordpower Dictionary (1998: 370) wêjeyê wekî nivîsa ku dikare bibe karê hûnerê pênase dike. Ferhenga Cambridge Learner's Dictionary (2009: 436) wêjeyê wekî pirtûk, helbest, şano û tiştên hwd ku wekî hûnerê tîn qebûlîkirin pênase dike. Di van pênaseyan de mirov dikare bi rehetî bibîne di watêyê de hinek têgeh wekî pirtûk, helbest, şano ji aliyê însanan ggîrîng tîn dîtîn û di ser re wêje bêtir wekî agahiyên di xebateke hûnerî de tê dîtîn. Wêje wekî tiştêkî çapkîrî tê dîtîn. Lê çawa bê dîtîn jî giş di xizmeta alîkîriya hînîkirina zimên de ne.

Tiştêkî wêjeyê din jî ew tecrubeya kesan ya xeyalî û serpehatîyê ye. Ji berk u tecrubeyek çandî, civakî û şexsî tê de heye. Mirov dikare di çanda Kurdî de gelek, destan, çîrok, mîtosan de gelek mijar, şexs û kesayetên girîng wekî yên jêr bibîne:

- Mem û Zîn
- Qeleha Eskîfê
- Qeleha Dimdimê
- Şahmeran
- Ristemê Zal
- Selehaddîn Eyyubî
- Baba Tahirê Uryan
- Evdalê zeynikê
- Kawayê Hesinkar
- Bûyer û meselên pêxemberan

Ger ku mirov bikare van mijarên navborî û gelek mijar û kesayetên wêjeyê di dersan de li gorî pêwistî û şîyanê bikar bîne, teqez dê motîvasyon û asta hînbûna xwendekaran zêde bibe.

Gelek xebatên din jî bikaranîna wêjeyê wekî pêşxistina zimên bo ragihandinê û haydarbûna çandê jî dibînin. Yek ji wan jî O'Sullivan¹⁶² e ku îddîaya wî bi deq û xebatên rast xwendekar dikarin di zimên de bigihîje asteke pisporîyê. Û dibêje ku êdî wêje ji ber hûrbûn û kûrbûna li ser zimanê û buyerên xwezayî ne wekî amraza (navgîn) rast ya hînbûna û pêşxistina zimên tê dîtin.

5.1.2. Bikaranîna wêjeyê di hînkirina zimên de

Duff û Maley¹⁶³ dibêjin ku sê armancên girîng hene ji bo hînkirina wêjeyê; armancên zimanî, metodolojîk û motîvasyonî. Di rastîya xwe de ev tiştên navborî krîterên derseke baş û serkeftî ne. Dema mamoste çavkanîyên xwezayî bikar tîne, karê hînkirinê siviktir dibe, haydarbûna zimên bi mînakên çandî û rast bilindtir dibin, hevraginghandina xwendekaran bi nirxandin û beştarbûna dersan zêde dibe û bê hişmendî kesayeta mirovan ku her kesayet girêdayî çanda xwe ye bi mînakên zindî tê perwerdekirin û giş bi tevahî motîvasyona xwendekaran zêde dikin. Dema ku mirov ne tenê di dersan de di hemû qadên jîyanê de rastî tişteki xwe çî çandî çî olî yan jî çî netewî dibe, xwe di derûnîyeke ewle hîs dikin.

¹⁶² O'Sullivan, R, (1991) Literature in the Language Classroom. The English Teacher

¹⁶³ Duff, A and Maley, A, Literature, 1.ed, Oxford University Press, Oxford, 1990

Mirov dikare

- Rojname (malperên înternetê)
- Çîrok (yên geleri)
- Roman
- Helbest
- Şano bikar bîne.

Ji ber ku xebatên ku hatin behskirin dê bala xwendekaran bikişîne dê beştarbûn û kêfgirtina dersê bêtir bibe. Divê tekstên dirêj zêde neyê tercih kirin. Bo mînak, divê xebatên ku dê bîn bikaranîn ji du rûpelan ne zêdetir bin. Zimanê devkî divê ne pir be ku xwendekar bikaribe zimanê nivîskî jî hîn bibe. Divê argo tune be ku axaftina xwendekaran xera nebe û ev peyv û qalibên argoyê bandore li ser kesayeta wan neke. Buyer û şexsên ku nayên zanîn divê neyê bikaranîn yan na dikare bala xwendekaran nekişîne. Ji bo tiştên wiha agahdayîneke zêde pêwîst e.

Xalek din ku divê hertim di hişê mirov de cî bigire, hilbijartina û bikaranîna cureyek çavkanîya perwerdehîyê ye. Mirov di heman demê de du yan jî sê tiştan bi kar bîne, ev tişt dikare bi rehetî bala xwendekaran xera bike.

Hebûna tekstê tenê ne bes e, divê amadekarîya mamoste, şîyan, tecrube û armancên hînkirinê jî neyê jîbîrkirin. Tişteki din ku xwediyê giringiyeke mezin e divê teksta ku bê dayîn bi zimanekî xwezayî be ku xwendekar bikaribin tekstê fahm bikin.

5.1.3. Bikaranîna tekstên wêjeyî di hînkirina zimên de

Lêkolîn dîyar dikin ku bikaranîna tekstên cuda di dersên zimên de him şiyana xwendinê him jî kûrfahmkirinê pêş dixê. Lê divê rê û rêzbaz bi awayekî rêk û pêk bên bikaranîn. Li gorî gelek nivîskaran xebatên wêjeyê di nav xwe de naskirina peyvan, cureyên peyvan agahîyên berê û bîranîna wan û binyada deqên ku ji bo hînkirinê de tên bikaranîn dihewînin¹⁶⁴. Bi saya xwendina hemû mijar, peyv, qalib, taybetmendîyên zimên, afirînerî, hêza xeyalî û hwd tên dîtîn û çêtir dibin.

Hêmanek girîng jî hînbûna zimên ne tenê girêdayî ziman bi xwe ye. Di heman demê girêdayî “hînbûnê” ye. Di heman demê de girêdayîyê perwerdehîyê ye jî. Bredella¹⁶⁵ wiha îfade dike: tekstên wêjeyî di dersên zimanên bîyanî û çandî de ne tenê ji bo hînkirina zimên girîng in di heman demê de armancên perwerdehîyê yê girîng jî bi xwe re tîne.

Lê hêj jî ne tenê ji bona Kurmancî ji bona gelek zimanên din jî mirov dikare îddîa bike ku “wêje bi awayekî sîmatîk nehatiye organîzekirin û di pirtûkan de cîyê xwe negirtine û bi awayekî sîmatîk û baş bi kar nayê. Ji ber sînora demê, fikira hinek mamosteyan ew e ku tekstên wêjeyê bi awayekî metodolojîk di pirtûk û xebatên dersan de cî nagire¹⁶⁶. Dibe ku sazî, weşanxane û mamoste yan jî lijne bên avakirin ku

¹⁶⁴ Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁶⁵ Bredella, L, *Literary texts In Byram Teaching*, Oxford University press, Oxford, 2000,

¹⁶⁶ Paran, A, (1998)“Helping Learners to Create and Own Literary Meaning in the ELT Classroom” *Ideas* Feb.1998: 83-84.

xebatên bi vî rengî ava bikin û xebatên xwe çap bikin. Kramsh et al¹⁶⁷ di gelek kovaran de li ser bikaranîna wêjeyê sekinîye û û dibêje wêje edî wekî çavkanîyeke xwezayî ye û divê wekî xebateke elîtîst neye dîtin.

Tekstek ku bê bikaranîn dikare li gorî van çalakîyên bên dayîn¹⁶⁸;

1. Texmîn (prediction)

2. Berawirdkirin (comparison)

3. Bicîkirin (replacement)

4. Temamkirin (completion)

5. Rêzkirin (ordering)

6. Senifandin (Taxonomy)

7. Çalakîyên xebatê ji nû ve bo dayîna xebatên watedar û xweş (reworking activities to provide meaningful and enjoyable follow-up activities).

Armanca wî bi van heft çalakîyan temamkirina xwendinê ye.

Li gorî Stern¹⁶⁹ wêje dikare ji bona dersa hînkirinê zîmen dikare dewlemend û îlhamdar him wekî model û him jî wekî mijara dersê. Di axaftin û guhdaîrkirinê de jî tiştên dîtbar û bîhîsîdar hertim kêrhatî ne. Tiştên navborî jî hertim dikarin di xeyala xwendekaran de jî cîyek mezin bigirin. Mirov dikare materyalên dersan

¹⁶⁷ Kramsch, C and Kramsch, O, The Avatars of Literature in Language Study. The Modern Language Journal, 84.1,2000, p553–573

¹⁶⁸ Shackleton, M, (1992) Using Literary Texts in the Efl Class, Modern English Teacher, Vol.1, No.4

¹⁶⁹ Stern, S, (1991) An Integrated Approach to Literature in ESL / EFL” in Teaching English as a Second or Foreign Language. ed. Murcia, M. Boston: Heinle & Heinle Publishers,

ji bo şîyanên din jî bifikire. Lê wekî baş tê zanîn, bi saya înternetê mirov li ku derê jî be dikare gelek materyalên zindî yan jî di forma doc, pdf, Excel de amade bi dest xe.

Divê mamoste di warê peyvên dersê de baldar be, di jawariyê ku bibin pirsgirêk bifikire, û xebat û çalakîyên zimên amade bike. Heger rêje û hejmeta peyvên pirr zêde be, dê fahmkirin kêr bike û xwendekar nikaribin bi awayekî baş ji xebate fahm bikin û jê kêfê bigirin. Mamoste dikare çalakîyên hevpekkirin, hevwater, diwater, texmînkirin, bikarîna ferhengên, tijekirina valahîyan û hwd bikarbîne.

Divê mamoste materyalên ku bikarbîne li gorî şîyanan hilbijêre. Şîyanên axaftin, nivî, xwendin û guhdarîkinê di her çalakîyê de diguhere.

5.1.4. Rewşa bikarîna wêjeyê li Kurdîstana Bakur

Ji ber ku perwerdehî tîcar bi fermî û bi zagonî nehatîye dayîn, kar û xebatên di vî warî de zehf kêr in. Pirtûkên ji bona dersan hatine amadekirin bala xwe bêtir dane ser kural û qeîdeyên rêzimanê. Kêr caran cî dane xebatên wêjeyê.

Mînak: Hînkêr, Mamoste, Gav bi Gav Kurmancî pirtûkên navdar in.

Weşanxane gelek pirtûkên wêjeyî li ser hebest, roman, çîrok anjî wergerên klasîk an jî wêjeyî çap dikin. Lê herwiha armanca wan ne ji bona bikarîna wêjeyê ye. Kêmasîyek zehf mezin di warê haydarbûna pedagojîyê de heye. Û mixabin

zanîngeh, enstîtu, weşanxane û gelek sazî jî di vî warî de girîngîya xwe didin xebatên din. Dibe ku udi bin hîşê mirovan de hînkirina zimên wekî tiştêkî hêsan, bê teorî, bê rê û rêbaz jî bê dîtin. Dibe ku kar û barê mirov û sazîyan zehf zêde be, û dem ji bo karê teorîya perwerdehîyê niha tune be. Têkiliyek di nav bera sazîyên perwerdehîyê yên li Irakê, îranê û Surîyeyê dê karê siberojê hêsanîr bike. Tecrubeyên her çar welatan dê rehetîyeke têxe navbera wan. Herwiha cudabûna bajar û welatan divê wekî avantajêke mezin bê dîtin.

5.2. Astên Dersa Xwendinê

5.2.1. Pêşîya xwendinê (pre-reading)

Divê astê de xwendekar nizanin deqa xwendinê di derheqê çî de ye. Divê mamoste bi naskirina mijarê xwendekaran motive bike û bi texmînên wan asta amadekirina dersê derxe. Armanca vê astê amadekirina xwendekaran bo dersê ye ku bala xwendekaran bikşîne û wan motive bikin¹⁷⁰.

Di dersan de, nirxandina wêneyan, kapağa pirtûkan, bîyografiya nivîskaran, pêyvên di derheqê mijarê de, hevyeckirina navê beşan û perçeyên deqan û bersîvdayîna pirsan e.

5.2.2. Dema Xwendinê (while-reading)

Armanca vê astê, zelalkirina naverokê û fahmkirina peyama nivîskara û binyada tekstê ye¹⁷¹. Divê astê de mamoste hewl

¹⁷⁰ Williams, Eddie, (1984) Reading in the Language Classroom. London: Macmillan.

¹⁷¹ h.b.

dide ku xwendekar bikaribe li ser tekstê bixebite û tekstê di warê rêziman, peyv, ragihandin yanî bi her awayî bixebite û hindekarîyên zimên bikar bîne. Di vê astê de, li gorî mamoste, hindekarî pir girîng in û çalakî divê bê çêkirin da ku mamoste bibîne xwendekar dersê û xebata kul i ser hûr bûne tê fahmkirin yan na.

Çalakîyên gelemperî ev in; pirsên rast û şaş, bersivdayîna pirsên berî xwendinê, hevyeckirina hevokên nêvî, çalakîyên texmînkirinê, tespîtkirina kê got, temamkirina nexşeyan, diyagraman, xaçepirsan, berawirdkirin, pirsên pir bijarde û hwd.

5.2.3. Piştî xwendinê (post-reading)

Di asta dawî de, armanca dîtina fahmkirina xwendekaran e. Di ser re, di vê astê de tekst divê bê şexsîkirin û serpêhatî, hest, nêrîn û eleqeyan xwendekaran û li gorî tekstê bê nirxandin. Ji ber vê, dema hilbijartina tekstan divê mamoste asta herî dawî bifikire gelo xwendekar dikarin têkiliyek di nav bera tekstê û tecrubeyên xwe şexsî de derxin yan na.

Asta dawî dikare xebatên nivîsê jî din av xwe de bihewîne; nivîsandina kurteyekê, nivîsa pêşnîyazeke, nameyek bo şexseke nas yan jî nenas, nivîsa afirîner û hwd.

5.3. Cureyên din

5.3.1. Drama:

Drama alîkarîya xwendekaran dike ku bikaribin rastîyên

zimên ji aliyê perspektîfên kesên din ve fahmbikin, û empatîyê zêde bikin. Avantajeke mezin fahmkirinatekstê zêdetir dibe ji bo ku stratejîyên wekî fahmkirin, şîrovekirin, nirxandin û li ser tekstê hûrbûn pêk te.

Ji ber hebûna hevokên amade derûnîya xwendekaran jî rehetir, edî nakevin nav tîrsa gelo “hevoka min rast e yan na”. Ev jî xwendekaran bi rehetî dikişîne nav dersê. Zimanek kêrhatî dikare gelek mijarên ku berê hatine dîtin jî dubare bike. Bi saya van hevokên amade, xwendekar bi rehetî mijar û peyvan din av konteksê de dibînin. McMaster¹⁷² dibêje drama motîvasyonê bi hêz dide xwendekaran, hêmanên xebatê hîn dibin, stratejîyên xwendinê bi pêş dixin û dinya û buyerên dinyaya dora xwe dibînin.

5.3.2. Helbest:

Helbest belkî jî xebata wêje ye tenê ye ku mirov ji ber zimanê kut ê bikaranîn nikare di her astî de bikar bîne. Metafor, wateyên nedîyar an jî du wate, allîterasyon, kûrbûna wateyî, hinek hêmanên dengsazîyê rewşê tê di xwe nav asteke dijwar. Dema mirov zimanê rojane yan jî yê helbestan dide ber hev, cûdabûna ku tê dîtin mirovan matmayî dihêle.

5.3.3. Çîrok:

Cureya herî zêde di dersan de tê bikaranîn çîrok in. Mirov dikare di hemû pirtûkên hînkirina zimên de, çîrokan bibîne ji ber ku kin in, kêrhatî ne, di hemû ast û grubên tememnan de dikare bê bikaranîn.

¹⁷² McMaster, J, C, “Doing Literature: Using drama to build literacy”. The Reading Teacher, 51(7), 1998

Gelek xwendekar tiştên kin û berwewamî hes dikin. Çîrok jî di vî warî de, ji bo xwendekar û mamosteyan jênerger in. Gelek xwendekar nikarin romaneke yan jî pirtûkekê biqedînin, lê gelek kes dikare çîrokan bixwîne û biqedîne.

Çîrok ji ber hîlbijartina peyvên taybet û astî, ji ber zimanê nûjen û zindî, ji ber diyalogên gelemperî û balkişandina xwendekaran pir tîneskirin û bikaranîn.

Ji bo nirxandina wanî pêwîst e ku mamoste azmûnek, wekî test an jî quîzê bikar bîne. Di van testan hinek krîterên cûda divê bê berawirdkirin û stratejîya şexsîkirinê (personalization) bê bikar anîn. Herwiha ji bilî van testan mamoste dikare çavdêrîyên xwe yê domdar hîlbijêrin.

Divê mamoste heman xebatê û azmûnê di polên ku asta wan ji hev cuda ne jî bikar bîne. Û encaman bide ber hev.

5.4. Sedemên bikaranîna wêjeyê

a.Sedemên zimannazîyê

Tekstên wêjeyî dikarin zanebûna xwendekaran di asta peyv sazî û binyadî û di her astê de bi pêş bixe¹⁷³. Gelek tiştên ku mamoste dixwaze bi xwendekaran bide hînkirin di xebatên dersê bo wêjeyê de cî digire û ev jî hînkirina tiştan hêsan dike. Çiqas xebatên wêjeyî bê dayîn û dubarekirin dê xwendekar ji ber marûzmayîna gelek caran bi rehetî tiştan hîn bibin.

¹⁷³ Hedge, T., (2000), Teaching and Learning in the Classroom, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Gelek nivîskar û mamoste him bi him asta wêjeyê di dersan de zêde dikin, ji ber ku wekî Williams¹⁷⁴ dibêje “wêje çavkanîya zimaneke xwezayî ye”. Çareserkirina pirsgirêka çareserkirina çavkanîyên dersan tişteki girîng e û ev çareserî karê mamosteyan rehet dike. Avantajek wêjeyê jî wêje hertim zimanê rastî û zindî dide xwendekaran. Di vî warî de wêje ji bo zimannasîyê jî gelek tiştan rehet dike. Wekî tê zanîn, zimannas, nivîskar û mamoste ji ber hebûna hêmanên wêjeyê jî di şeklê bikaranînên zimannasîyêde, form û peyamên nivîskî û devkî de xwendekaran bêtir dide naskirin, di vê naskirinê de rexne, nirxandin, nîqaş, vegotin, îronî û hwd dikare di dersan de derkeve hemberî mirovan. Ji bona ku mirov ji perwerdehîkirina xwe bawer be, bikarakîna wan di gelek xebatên cûr be cûr de tê pêşnîyazkirin.

b.Sedemên metodolojîk

Armaneke bikaranîna tekstan an jî cûreyên din dîyarkirina bertekan, fahmkirin û şîrovekirina wan e. Cûdabûna fikran dikare ji bo nirxandinên nû û parvekerina hêstan ku hebûna wan tê wateya wêje hevrahinandinê teşvîk dike¹⁷⁵. Herwiha, afirînerî û xeyalkirin jî derdikevin holê û di asta hilberînê de, xwendekarên wêjeyêbêtir dibin afirîn û macerahez (maceracı)¹⁷⁶

¹⁷⁴ Williams, Eddie, (1984) Reading in the Language Classroom. London: Macmillan.

¹⁷⁵ Duff, A and Maley, A, Literature, 1.ed, Oxford University Press, Oxford, 1990 Clandfield, L, and Foord, D, “Teaching Materials: Using Literature in the EFL/ESL Classroom.” <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=1465> 08,22 April, 2006.

¹⁷⁶ Collie, J and Slater, S, Literature in the Language Classroom, Cambridge University, Press, Cambridge, 1989

c.Sedemên motîvasyonî

Wekî li gelek deveran hatiye dîtin û qeydkirin, motîvekirina xwendekaran di gelek dersan de dijwar e. Li ser motîvekirina xwendekaran gelek nirxandin û çavdêrî pêk hatine ku xwendekar bikaribin bêtir motîve bibin. Duff û Maley¹⁷⁷ îddîa dikin ku wêje xwendekaran motîve dike ji ber ku wêje bi bûyer û temayên ku nivîskar dixwaze hîtap bike dide û bandora motîvasyonî ya orjînalbûna deqan yê wêjeyê ji ber ku eleqedarî tecrubeyên şexsî bi xwe ne bêtir balê dikişînin. Ji ber girêdana çandî, wêje di polên zimên de xwediyê bandoreke mezin e û divê teqez dixwazî di rêjeyeke hindik dixwazî di rêjeyeke pir de be bê bikaranîn. Tiştêkî din ku mirov dikare bidest bixe, bi saya bikaranîna wêjeye. Loma heya ku ji destê mirov tê, lazim e ku mamoste wêjeyê di şeklê notan, wêneyan, vîdyoyan an jî bi şêklekê din amade bike ku tiştên hazir bala xwendekaran bikişîne. Ger ev not senifandîbin, dê çêtir be.

5.5. Nirxandin

Mirov dikare bibêje ku hînkirina zimên û wêje bi gelemperî wekî tiştên cihê tên dîtin. Di hînkirinê de mirov nikare ji hev veqetîne lê di kar û xebatan de tiştê kut ê zanîn li gorî lêkolîna tu xebat bi navê “bikaranîn an jî sûdwegirtina wêjeyê di zimên de tune ye”.

¹⁷⁷ Duff, A and Maley, A, Literature, 1.ed, Oxford University Press, Oxford, 1990

Sedemek ku wêje tê bikaranîn, wêje ji bo veguheştina wêjeyek baş, guhertina reftaran, alîkarîya tunekirina pêşdarazîyan, derxistina empatî, tolerans û haydarbûna pirsgirêkên dinyayê hêzek mezin e. Bi saya wêjeyê mirov dikare gelek tiştan biguherîne. Dibe ku mirov bigihîje encam bi saya wêjeyê gelek alozî û pirsgirêkên dinyayê ji holê rabin û fahmkirina beramberî di nav netew û welatan de pêk bê.

5.6. Encam

Wekî kum e îfade kir çend sedemên girîng hene ku mirov wêjeyê di dersan de bikarbîne. Ji bilî berfirehkirin û geşedankirina dinyaya wêjeyî ya xwendekaran ji bo fahmkirina çanda xwe û ya din, derfetên îfadekirina şexsî jî dide û zanebûna (agahîbûna) xwendekaran peyv û rêzimanê bi pêş dixê. Nêzîkatîyek hevîrtî dip ola hînkirina zimên de derfetek baş dide xwendekaran bo şîyanên zimannasî û ragihandinê ku ev jî dibe sedema zanebûna zimên bixwe. Wekî encama teorî û xebatên ji bo zimên hatine kirin, mirov dikare bigihîje encama bikaranîna wêje û materyalên wêjeyî di pêşxistina şîyanên zimên de xwedîyê roleke giranbuha dilîze di nav xwendekaran de. Wêje bi bikarananîneke baş re dikare wekî amrazêke encamgir ji bo şîyanên nivîs û devkî be. Herwiha bi saya wêjeyê jî mirov bi rehetî dikare zimanê çanda ku dixwaze hîn bibe jî bidest bixe. Ji ber sedemên navborî, pêwîst e ku mirov xebatên wêjeyê di her astê de hilbijêre ku tahmek xweş di prosesa hînkirina zimên de pêk bê. Her cûreyên wêjeyê bi awayekî dikare li gorî armanca dersan bê senifandin û monotonîya dersan biguherîne.

Wekî peyva dawî mirov dikare bîne zimên ku, di hînkirina Kurmancî de bikaranîna wêjeye hêj di asta destpêkê de ye û hewce ye adaptekirina wêje û zimên li gorî krîterên pedagojîya zimên be. Û dê ev pêvajo derfetên nû bide çavkanî, fikir, mamosteyan û keseên ku bi vî karî re eleqedar in. Gelek xwendekar hêvî dikin ku materyalên dersan hêsantir û xeştir bin, herwiha ev jî rasterast eleqedarî tiştên wêjeyê eleqedar dike ku wêje bixwe çand e û çand jî însan bixwe ye. Mirov nikara çandê ji wêjeyê, wêjeyê jî ji zimên veqetîne. Û çand, wêje û zimên jî di talîya talî de digihîjin perçeya tevahîyê ne.

5.7. Pêşniyaz

Mirov dikare ji bo ghiştina encamek baş dikare pêşniyazên jêr bike.

1.Hilbijartina materyalên rast zehf girîng e. Loma divê mamoste bala xw bidin daxwaza xwendekaran. Materyalên zindî ji jîyanê di hînkirin û hînbûna zimên de zehf girîng in. Xwendekar dikarin tiştên dersê di jîyanê de bi rehetî bikar bînin.

2.Divê materyalên xwendin, nivîs, guhdarîkirin û axaftinê li gorî eleqe û temenê xwendekaran be ku bala wan bikêşîne.

3.Materyal divê li gorî asta xwendekaran bê hesankirin an jî adaptekirin.

4.Mamoste divê bi saya wêjeyê mijar, peyv, qalib, rêgez û tiştên ku dixwaze bide hînkirin di nav konteksekê de bide ku konteks watedarbûna mijarê zêde bike.

5.Mamoste dikare her hefte şîyaneke cûda bide yan jî şîyanan tevlihev bike ku xwendekaran ji mijar û dersê aciz nebe.

6. Momaoste dikare bi şano, xwendin, dramaya afirîner, helbest an jî cûreyek wêjeyê xwendekaran beştarî dersan bike.

Mamoste dikare piştî dersan xebateke çandî yan jî wêjeyî ji xwendekaran bixwaze.

ÇAVKANÎ

Agar, M. 1994. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: Weşanên William Morrow.

Allen E. D. & Valette R. M., 1977, *Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language*, Weşanxaneya Harcourt Brace Jovanovich, inc.

Angela S. and Anthony J. L. (2005) *Teaching and Learning Languages – Weşanên Liddicoatê*.

Baker, L., û Wigfield, A. (1999). “Dimensions of Children’s Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement”. *Kovara Reading Research Quarterlyê*, hej. 34.

Bekleyen, N., (2015). *Dil Öğretimi*, Ankara: Weşanxaneya Pegem Akademiyê.

Benedict, R., (1949) *Patterns of Culture*. Boston: Weşanên Houghton Mifflin Company.

Bloomfield, L., (1927). “Literate and Illiterate Speech”. *Di kovara American Speech*, hej. 2, r. 432-439.

Bredella, L, *Literary texts In Byram Teaching*, Oxford University press, Oxford, 2000,

Brumfit, C, *Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language Literature and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1986, p184-190

Brumfit, C. and Carter, R.A, *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press, 1986

Bussman, H., (1996) *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London û New York: Weşanên Routledgeyê.

Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education Multilingual Matters (Series): Weşanên Multilingual Mattersê*.

Byrene, D., (1979) *Teaching Writing Skills*. London: Weşanên Longman Group ltd.

Canale, M., & Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Kovara Applied Linguisticsê*, (1–47).

Celce, M (2015). "An Overview of Teaching Grammar in ELT". Edîtoriya M. A. Christison, D. Christian, P.

Celce-Murcia, M û Hills (1988) *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Weşanxaneyê Zanîngeha Oxfordê.

Bowen, Cfr. D., (1985). *TESOL: Techniques and Procedures*, Massachusetts: Weşanxaneyê Newbury Houseê.

Chang, A. (2007). "The Impact of Vocabulary Preparation on L2 Listening Comprehension, Confidence and Strategy Use". *Weşanên Systemê*, Hej. 35, 534-550.

Chastain, K., (1998). *Developing Second Language Skills*. (çapa 3). San Diego: Weşanxaneyê Harcourt Brace Javonichê.

Chung, X., & Nation, I. S. P. (2003). "Technical Vocabulary in Specialised Texts". *Reading in a Foreign Language*, Hej.15, 103–116.

Chyet M. L., (2013) *Kurdish – English Dictionary – Ferhenga Kurmancî – Ingilîzî*, New Haven û London: Weşanên Zanîngeha Yaleyê.

Ciccarelli, A., (1996). "Teaching Culture through Language: Suggestions for the Italian Language Class". *Weşanên Italica*. Cîld 73, hej: 4.

Clay, M. M. (2002). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth: Weşanên Heinemannê.

Clouet, Richard, (2005) *Between One's Own Culture and The Target Culture: The Language Teacher as Intercultural Mediator*. *Porta Linguarum* 5, enero 2006. r 53 – 62).

Collie, J and Slater, S, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987, p 65.

Collie, J and Slater, S, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University, Press, Cambridge, 1989

Cummins, J., (1976). “The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth - A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses”. *Di kovara Working Papers in Bilingualism*, hejmar. 9, r r1-43.

Davis, F. (1944). *Fundamental Factors of Comprehension in Reading*. *Weşanên Psychometrika*, 9, 185–197.

Demirel, Ö., (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. Stenbol: Weşanên MEBê.

Department of Education and Training in Western Australia (2004). *First Steps Reading Resource Book*. Weşanên Oxonê.

Derince, M.Ş., (2012) *Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaravayî li ser Bingehê Zimanê Dayikê: Modelên Perwerdehiyê bo Xwendekarên Kurd*. Werger: Osman Mehmed, Stenbol: Weşanên Disayê.

Doff, A., (1990). *Teach English*. Cambridge: Weşanxaneya Zanîngeha Cambridgeê.

Duff, A and Maley, A, *Literature*, 1.ed, Oxford University Press, Oxford, 1990

Duff û N.Spada. "Teaching and Learning English Grammar: Research findings and future directions" (3-18), New York: Weşanxaneyâ Routledge.

Fairclough, N., (1989) Language and Power. USA: Weşanên Longman.

Finegan, E., (1999), Language – Its Structure and Use, Orlando: Weşanên Hartcourt.

Gallagher, P., (2016) Keeping a Vocabulary Notebook, Dublin: Weşanên Portobello.

Gardner, H., (2006) Multiple Intelligences, USA: Weşanên New Horizons: Basic Books:

Geyik, R., Sönmez N., (2016). Xebata Berawirdkirin û Dijberhevkirina Demên Îngilîzî û Kurmancî (Kovara Nûbiharê, Sal 1 hejmar 5- rûpel 82-110)

Grabe, W., & Stoller, F. (2002). Teaching and Research Reading. Harlow, UK: Longman.

Grellet. F., (1981). Developing Reading Skills. Cambridge: Weşanên Cambridge.

Grinevald, C. & Michel B., (2011). "Speakers and Communities" di ed. Austin, Peter K; Sallabank, Julia, eds. (2011). Cambridge Handbook of Endangered Languages. Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridge.

Guest, M. (2002). "A Critical 'Checkbook' for Culture Teaching and Learning", Kovara ELT Journal, hej: 56, 2.

Hall, B., I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction. New York: Weşanên Guilford.

Harmer, J., (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Weşanên Longmanê.

Haussaman. B., Benjamin A., Kolln. M., Wheeler R.S.(2003) *Grammar Alive – A Guide for Teachers*. Weşanên National Council of Teachers of English.

Hedge, T, (1985) *Using Readers in English Teaching*, Macmillan, London,

Hedge, T., (2000), *Teaching and Learning in the Classroom*, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Height, C., Herron, C., & Cole, S. (2007) “The Effects of Deductive and Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Language College Classroom”. *Foreign Language Annals*, hej: 40 r: 288-309

Hepo, E., (2013) *Bawerî, Dîyarbekir: Weşanên Aramê*.

Hessen, C., (2006), *Konferansa Parastin û Perwerdehiya Kurdî (Gotin û Axafînên Beşdarên), Rewşa Perwerdehiya Kurdî li Surîyeyê*, Stenbol: Matbeaya Berdanê.

Hinnenkamp, V., (2005). “Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres - On (Not) Speaking a Legitimate Language(1)” kovara *JSSeyê Cîld 4*, No: 1, © J(SSE 2005 ISSN 1618-5293)

Holmes, J., (2000). *An Introduction to Sociolinguistics*, Çapa Duyem, London: Weşanên Longman Pearsonê.

Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J.(Eds.). (1995). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood: New Jersey, Ablex Publishing Corporation

Huddleston, R., (1984) Introduction to the Grammar of English, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.

Hyland, K. (2002) Teaching and Researching Writing, New York, Weşanên Longmanê.

Javorska S., (2009) The German Language in British Higher Education – Problems, Challenges, Teaching and Learning Perspectives, Göttingen: Weşanên Harrassowitz- Verlagê.

Jensen, E., (2000) Brain Based Learning San Diego, CA, USA. The Brain Store Publishing

Jenkins, j. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). “Learning Vocabulary Through Reading”. Kovara American Educational Research Journalê, Hejmara 21an, 767–787

Karacan, H., (2012), “Rus Dilinin Kırgız Eğitim Sistemi Üzerindeki Eğitimsel Etkilerinin Değerlendirilmesi”, Kovara International Journal of Russian Studies, hej. 1 r. 10 - 19

Karacan, H., (2014). “Öğrenci Değişim Programlarının Dil Öğrenen Öğrenciler Üzerindeki Kültürel ve Dilsel Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Erasmus ve Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği”. Kovara Zanîngeha Dicleyê Fakulteya Perwerdehiyê ya Ziya Gökalpê, Hej. 23. r: 395-418.

Kramsch, C. , (1994). Foreign Languages for a Global Age, ADFL Bulletin, 25(1), p 5-12.

Kramsch, C., (1998). Language and Culture. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C., (1993) Context and Culture in Language Teaching. Weşanên Zanîngeha Oxfordê, Çapa Ewil. New York.

Kramersch, C and Kramersch, O, The Avatars of Literature in Language Study. *The Modern Language Journal*, 84.1,2000, p553–573

Krashen, S., (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Weşanên Pergamonê.

Krashen, S.D., (1996) *Under Attack – the Case against Bilingual Education*, California: Weşanên Language Education Associates.

Krashen, S.D., (2001). *Do Teenagers Like to Read? Yes! USA: Weşanên Reading Today*.

Krashen, S. D., (2004), *The Power of Reading: Insights from the Research*. Weşanên Libraries Unlimitedê, Çapa Duyem, Connecticut and London

Krashen, Stephen. (1988). *Teaching Grammar: Why Bother?* California: Weşanên California Englishê.

Kurdo, Q., (2010) *Tarîxa Edebiyata Kurdî*, Amed: Weşanên Lisê.

Kurt, Ş. *Nirxandina Pirtûka Hînkirina Kurdî: Hînkêr -Li Gorî Nêrînên Xwendekar û Mamosteyan Teza Mastira*

Kurtuluş, F.& Arslan A. (2012). “Language in Culture Teaching - Dil Öğretiminde Kültür” *Kovara Contemporary Online Language Education*, 2(2), r. 29-44.

Lado, R., (1964). *Language Teaching – A Scientific Approach*. New York: Weşanxaneyê McGraw-Hill, Incê.

Langacker, R.W. (1973) *Language and its Structure*, San Diego: Weşanxaneyê Zanîngeha Arizonayê

Langacker, R. W. (1975) *Language and its Structure*, Çapa duduya, USA: Weşanên Harcourt Brace Jovanovichê.

Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching Grammar*. (Di ed. M. Celce-Murcia), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (çapa 3., r. 251-66)., Boston: Weşanên Thomson/ Heinleyê.

Larsen-Freeman, D. (2009). “Teaching and Testing Grammar”. Bi Long, M.H. & Catherine, J. Doughty (ed.), *Gotara The Handbook of Language Teaching* (r. 518-542)., Malde: Weşanên Wiley Blackwellê.

Laufer, B. (2005). “Focus on Form in Second Language Vocabulary Acquisition”. *Salnameya EUROSLAyê : Cilda 5an*. Bi Editoriya Susan H. Foster-Cohen, María del Pilar García Mayo and Jasone Cenoz.

Laufer, B., & Sim, D. (1985). “Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts”. *Foreign Language Annals*, hej.18, 405–411.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leech, G. (1994) “Gotara Students’ Grammar, Teachers’ Grammar, Learners’ Grammarê”. M. Bygale, A. Tonkyn, E. Williams (edt.) *Grammar and Language Teacher*. Weşanên Printice Hallê.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Weşanxaneya Language Teachingê (LTP). London.

Liddicoat, A. J. & Scarino A. (2009.) *Intercultural Language Teaching and Learning*, Awûsturalya: Weşanên Wiley - GEON Impact Printing Pty Ltdyê..

Lightbown, P.M. & Spada, N., (2003). *How Languages are Learned?* Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Lightbown, P.M. & Spada, N., (2006). *How Languages are Learned?* Revised Edition. Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Long, M.H. & C., Doughty, J., (2009). *The Handbook of Language Teaching*. Malde: Weşanên Wiley Blackwellê.

Lyons, C.A. (2003) *Teaching Struggling Readers: How to Use Brain-based Research to Maximize Learning*. Ohio: Weşanên Heinemannê.

Macintyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). "Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". *Language Learning*, 39, r. 251-275.

Matras, Y. (2009) *Language Contact*, Weşanxaneyya Cambridgeê.

McDonough, Jo & Christopher, S., (2003), "Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide", New Jersey: Weşanên Blackwell Publishingê..

McKenna, M.C. and Stahl, K. A. D. (2009) *Assessment for Reading Instruction (çapa duduya.)*. New York: Weşanên Guilfordê.

McMaster, J, C, "Doing Literature: Using drama to build literacy". *The Reading Teacher*, 51(7), 1998

Mcrae, J, (1991) *Literature with a small l*, Macmillan, London,

Mehigan, G. (2009) *Word Knowledge and Vocabulary Development*. Di kov. *The Changing Landscapes of Literacy – Building Best Practice*. Weşanên St. Patrick's Collegeê: Reading Association of Ireland.

Mitchel, C.B. & Vidal, K.E. (2001) *Weighing The Ways Of The Flow: Twentieth Century Language Instruction: The modern language Journal*, 85 (1)26-38

Murcia, M. C., Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Weşanxaneyya Oxfordê.

Nation, P. & J. Coady. (1988) "Vocabulary in Reading" di ed. R. Carter & m. McCarthy. r. 97 – 110

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridge.

Newton, J. (1995). Task-based Interaction and Incidental Vocabulary Learning: A case study. *Second Language Research*, 11(2).

Nunan, D. (1998). "Teaching Grammar in Context - *ELT Journal*" 52(2): 101-109. Bi ed. Richards, J. & W. Renandya. *Methodology in language Teaching*, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridge.

O'Neill, Richard. (2014) *Unlock Reading & Writing Skills*, Dubai: Weşanên Oriental Press (Cambridge).

O'Sullivan, R. (1991) *Literature in the Language Classroom. The English Teacher*

Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Weşanên Heinle & Heinle.

Ördem, E. (2015). "Dil Öğretimi". Edit. Nilüfer Bekleyen, *Gotara Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach)*. Ankara: Weşanxaneya Pegem Akademiyê. (245 - 261)

Özçelik, O., (2013). *Şaristani ü Nijadperestî*. Diyarbekir: Weşanên Aramê. Diyarbekir.

Özel, Ç., (2004) "Bikaranîna Teoriya Mufredatê Ji Bo Çêkirina Bernamên Ziman û Rêbazên Fêrkirina Ziman". *Kovara zendê*. Hej: Bihar 2004. Stenbol: Weşanên Enstîtuya Kurdî.

Özel, Ç., (2004) "Perwerdekirina bi Zimanê Kurdî". *Kovara Zendê*. Hejmar: Bihar 2004. Stenbol: Weşanên Enstîtuya Kurdî.

Özen, A., (1978) *A Guide for Methodology and Practice Teaching – TEFL*. (çapa duyem), Ankara: Weşanên Zanîngeha Gaziyê.

Paige R. M., û yê din, (2003), *Culture As The Core: Perspective On Culture In Second Language Education, Culture Learning In Language Education, A Review Of Literature*, (173 – 211) Information Age Publishing.

Pan Qi, Xu R., (2011) “Vocabulary Teaching in English Language Teaching”, *Weşanxaneya Academyê - Theory and Practice in Language Studies*, hej. 1, nr. 11, r. 1586-1589.

Paran, A., (1998)“Helping Learners to Create and Own Literary Meaning in the ELT Classroom” *Ideas* Feb.1998: 83-84.

Pardo, L. (2004). “What Every Teacher Needs to Know About Comprehension”. *Di kovara The Reading Teacher*. 272-281.

Pikulski, J.J. (1999). *Balanced Reading and Strategies and Practises*. Upper Saddle River: Weşanên Printice Hallê.

Rice, W.H. (1945) “A Unit in the Inductive Teaching of Grammar”. *The modern language journal*. Hej: 29 (6) r. 465 - 476

Richards J.C. & Rogers T., (2002) *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Edition Camridge: Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.

Rivers, W.M., (1981) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Weşanên Zanîngeha Chicagoyê.

Rothenberg, C., & Fisher, D. (2007). *Teaching English Language Learners: A Differentiated Approach*. Upper Saddle River: Weşanên Pearson Merrill Prentice Hall.

Sarıçoban, A., (2001), *The Teaching Of Language Skills*, Ankara: Weşanxaneya Hacettepe-Taşê

Saville-Troike, M. (2006), *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge. Weşanxaneya Cambridgeê.

Scrivener, J., (2005). *Learning Teaching - A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Weşanên Macmillan.

Seelye, H.N. (1993) *Teaching Culture: Strategies for Inter-cultural Communication*. Çapa Sêyem. Lincolnwood: Weşanên National Textbook Company.

Shackleton, M, (1992) *Using Literary Texts in the Efl Class, Modern English Teacher, Vol.1, No.4*

Shmitt, N., (2000). *Vocabulary in Language Teaching*, New York: Weşanxaneya Zanîngeha Cambridge

Smith, S., (1981) “Consciousness Raising and the Second Language Learner.” *Applied Linguistics* 2/2.

Sousa, A.D., (2000) *How the Brain Learns*. Thousand Oaks. California: Corwin Press

Sönmez, N., (2015) “Pirsgirêkên Beşa Ziman û Edebiyata Kurdî di Zanîngehên Tirkîyeyê de”. *Kovara International Journal of Kurdish Studies - Ijoks, hejmar: 2 (1), r. 96 – 104*

Sönmez, N., (2016) “Selîmê Hîzanî (Selîm Sulêman) û Yûsuf û Zuleyx-aya wî”. *Kürdoloji Akademik çalîşmalar. Cild 1. Diyarbekir: Weşanxaneya Zanîngeha Dicleyê*.

Stern, H.M., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê, 1983.

Stern, S, (1991) *An Integrated Approach to Literature in ESL / EFL” in Teaching English as a*

Second or Foreign Language. ed. Murcia, M. Boston: Heinle & Heinle Publishers,

Stevick. E., (1976). *Memory, Meaning and Method*. Massachusetts: Weşanên Newbury Houseê.

Swan, M., (2002). Seven Bad Reasons for Teaching Grammar- and Two Good Ones. Editoriya J.Richards.

Synder, B., (1999) Teachers, Linguistic Knowledge and Classroom Knowledge, Bernama MA TEFLê, Zanîngeha Bilkentê, Konferansa Ingedê.

Thornbury, S., (1999). How to Teach Grammar: Essex: Weşanên Pearson Education Limitedê.

Thornbury, S., (2002). How to Teach Grammar: (Çapa nûkirî) Essex: Weşanên Pearson Education Limitedê.

Thurnbuy, S., (2005). How to Teach Grammar. Harlow: Weşanên Cambridgeê.

Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) Cultural Awareness, Oxford: Weşanên Zanîngeha Oxfordê.

Ur P., (1996) A Course in Language Teaching – Practice and Theory. Cambridge: Weşanxaneyê Zanîngeha Cambridgeê

Wainwright, Gordon, (2007), How to Read Faster and Recall More, Oxford: Weşanên Howtobooksê,.

Weaver, C., (2009). Reading Process. Portsmouth NH: Weşanên Heinemann.

Widodo, H. P., (2006) Approaches and procedures for teaching Grammar. English teaching practice and Critique 5 (1) 122-141

Widdowson, H. G., (1985) The Teaching, Learning and Study of Literature. English in the World. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, Eddie, (1984) Reading in the Language Classroom. London: Macmillan.

Willy, D., Richards J.C., (2002) *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Weşanxaneyya Zanîngeha Cambridgeê.

Yelbay Y., 2015. *Dil Öğretimi*. Edit. Nilüfer Bekleyen, Gotara Sözcük Bilgisi Öğretimi. Ankara: Weşanxaneyya Pegem Akademiyê. (351 - 369)

Yule, G., (2003) *The Study of Language*. Cambridge: United Kingdom. Weşanên Cambridgeê.

Ferheng û malper

Azar, B. (2007). *Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective*. TESL-EJ. Hejmar: 11(2). Daxistin 14ê Avrêlê, 2016. ji malpera <http://www.tesl-ej.org/ej42/a1.pdf>

Common European framework (Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment). Gihîştina Dokûmanê: 7 Avrêlê 2014
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Kovara American Anthropologistê, New Series, Hej.: 89, No. 2 (Hezîran, 1987), r. 295-309. Gihîştina dokûmanê, 13 Martê 2014 Seet: 08:13:32 <http://www.jstor.org/stable/677756>.

Paige, R. M., Jorstad Helen, Siaya Laura, Klein Francine, Colb. Jeanette, *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature*, y. <http://carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf>

Shanahan, Daniel, (1997). *Articulating the Relationship Between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research*. On Mon, 7 Apr 2014 10:24:41 AM <http://www.jstor.org/stable/328784>

Sherzer, Joel, (1987) *A Discourse-Centered Approach to Language and Culture*.

The Modern Language Journal, 81, ii (1997) 0026-7902/97/164-174 \$1.50/0 ?1997 The Modern Language Journal This content downloaded from 193.140.242.45 on Mon, 7 Apr 2014 10:14:41 AM <http://www.jstor.org>

Macmillan English Dictionary- for Advanced Learners (2002)

Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2005)

Paris, Scot, (2008), "Developing Comprehension Skills", *daxistin Avrêl* 21, 2016 (https://www.mheonline.com/_treasures/pdf/scott_paris.pdf)

Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt, and Michael L. Kamil *Teaching Readingê*. Gihîştina malperê 18.03.2016 seet 07.17 (<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/pubhome.htm>)

FERHENGOKA TERMÊN ZIMANNASÎ
Û ZIMAN HÎNKIRINÊ

Kurmancî	Tirkî	Îngilizî
Berawirdkirin	Karşılaştırma	Comparing
Cudahiyên Kesane	Kişisel Farklılık	Leanrner's Difference
Der konteks	Konteks dıŝı	Decontextualized
Devok	Ŗive	Accent
Dîdaktîf	Tümdengelim	Deductive
Deyngirtina Peyvan	Borç alma	Borrowing
Diyarkirina Girîngiyê	Önem Vurgulama	Determining Importance
Elimandin	Alışkanlık	Habit
Encamkirin	Sonuçlandırma	Inferring
Girêdan (pêwendîçêkirin)	Bağlantı kurma	Connecting
Hevrêzgirtin	Eşdizim	Collocation
Hûrnêrin	İnce Tarama	Scanning
İndaktîf	Tümevarım	Inductive
Kognîtîf	Zihinsel, Bilişsel	Cognitive
Kok (reh)	Kök	Root
Metoda Direkt	Düzvarım Yöntemi	Direct Method
Nêzikatiya Ferhengî	Sözcüksel Yaklaşım	Lexical Approach
Nêzikatiya Entegrekirî	Tümleşik (Entegre Edilmiş) Yaklaşım	Integrated Approach
Nêzikatiya Tevlihevî (Têkeli)	Harmanlanmış Yaklaşım	Blended approach
Niv-axivêr	Yarı Konuşan	Semi-speaker
Nivîsa Afîrinerî	Yaratıcı Yazım	Creative Writing
Otonomiya Xwendekaran	Öğrenci Otonomu	Learner's Autonomy
Perçe-wêne (Çêkirin)	Resim Oluşturma	Creating Images
Pêşirênêrin	Önizleme – Önceden Bakma	Previewing
Pêşkêşkirin, Pratîkkirin	Gösteri	Present Practice
Hilberandin	Pratik Üretim	Produce
Pêşnûma Çêkirin (derxistin)	Taslak Çıkarma	Outline
Peyvên Cihê	İzole kelimeler	Isolated Words

Kurmancî	Tirkî	İngilizî
Peyvhînkirina Rasthatinî	Rastlantısal Sözcük Öğrenimi	Incidental Vocabulary Learning
Peyvên Serî-tevlihevkêr	Kafa Karıştıran Kelimeler	Confusing words
Peyvhînkirina Vekirî	Açık Sözcük Öğrenimi	Explicit Vocabulary Teaching
Pratîka Kontrolkirî	Kontrollü Pratik	Controlled Practice
Rêbaza Bingeha Peywirî	Görev Temelli Yöntem	Task Based Approach
Hînbûna Zimanê Duyem	İkinci Dil Edinimi	Second language Acquisition
Sentezkirin	Sentezlemek	Synthesising
Sîstema Ragihîndar	İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi	Communicative System
Strukturalîst	Yapısalcı	Structuralist
Tekstên Otantîk	Doğal Metinler	Authentic Materials
Temasa Zimên	Dil İlişkisi – Dil Teması	Language Contact
Texmînkirin	Öngörme	Predicting (Guessing)
Teoriya Hînbûna Piralî	Çoklu Zeka Kuramı	Multiple Intelligence Theory
Xwendina Bikontrol	Kontrollü Okuma	Controlled Reading
Xwendina Bideng	Sesli Okuma	Reading Aloud
Xwendina Bêdeng	Sessiz Okuma	Silent Reading
Xwe-pirsiyarî	Kendine Soru Sorma - Kendini Sorgulama	Self-Questioning
Zarava	Lehçe	Dialect
Ziman	Dil	Language
Zimannasiya Diskriptîf	Tanımlayıcı Dilbilim	Descriptive linguistics
Zimannasiya Preskrîtif	Kuralcı Dilbilim	Prescriptive Linguistics
Zimanê ewil (yekê)	Birinci Dil	First Language
Zimanê duyem	İkinci Dil	Second Language
Zimannasiya Korpüsê	Bütüncü Dilbilim	Corpus Linguistics
Zimanwergirtin (Wergirtina zimên)	Dil Edinimi	Language Acquisition
Zûnêrîn	Yüzeysel Tarama	Skimming

