

**Teaching Kurdish Grammar in the context****Resul GEYİK<sup>1</sup>****Received:** Dec25, 2018 **Reviewed:** Dec31, 2018 **Accepted:** Jan 09, 2018**Abstract**

Teaching grammar in language teaching process is a challenging and time taking period. For an easier and better teaching, teaching grammar in a context is of significant importance in many respects and facilitates teaching. However, teaching grammar is to be to the right level of the students, age factor, and the former education given them and the exposure level they have been through. As known very well, many teachers and education institutes all over the world, teaching through context is a preferred approach. Existence of a context leads to a better understanding and a detailed and easier learning. Therefore, examples and sentences are of great significance. By seeing numerous example sentences, the Ss are able to learn the necessary stuff and target knowledge truly. Finally, the more the Ss expose to the language, the more they improve. The objective targeted demonstrates teaching in a context is a prerequisite for teaching the grammar in theory.

**Key words:** Theory, context, teaching grammar, language, grammar**Hînkirina Rêzimana Kurmancî di nav konteksê de****Puxte**

Hînkirina rêzimanê di hînkirina zimên de, ji bo mamosteyan mijarek dijwar û zehmet e. Ji bona hînkirinek kêrhatî, rêzimana di nav konteksek baş ciyekî giring digire û hînkirinê hêsantir dike. Lê herwiha divê hînkirin li gorî asta xwendekaran, li gorî temenê wan, li gorî perwerdehiya ku hatîye dayîn, li gorî marûzmayîna zimên diguhere. Gelek mamoste û sazîyên perwerdehiyê, li hemû dinyayê hînkirina rêzimanê di nav konteksekê de tercîh dikin. Hebûna konteksê rêya hînkirinê vedike û bi awayekî rehetî gelek tiştan di nav wateyek berfireh di pêşkêş dike. Loma mînak û hevok xwedîyê girîngiyeke giranbuha ne. Bi pirdîtina hevokan dê xwendekar bikaribin forman bi awayekî rast di nav axaftinê de jî bi kar bînin. Loma dema xwendekar gelek caran marûzî mînakan bimînin, armanca hînbûnê dê pêk were. Loma, mijara gotara me di warê hebûna konteksê de ji me re giringî û hewcebûna hînkirina teorîyên rêzimanê jî dide.

**Peyvên Sereke:** Teorî, konteks, hînkirina rêzimanê, ziman, rêziman**Recommended citation:**

Geyik, R. (2019). Hînkirina Rêzimana Kurmancî di nav konteksê de. *International Journal of Kurdish Studies* 5 (1), 53 – 77 DOI: [10.21600/ijoks.502201](https://doi.org/10.21600/ijoks.502201)

<sup>1</sup>Xwendekarê doktorayê ye li Şaxa Makezanista Ziman û Çanda Kurdî ya Zanîngeha Dicleyê E-mail: [resulteacher@gmail.com](mailto:resulteacher@gmail.com), ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0003-3516-098X>

**Destpêk**

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 tişta 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 rêyêke 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 pirsgerêka wergerê jî. Lê pirsgerêka herî mezin, mamoste mijarek rêzimanê digirin û bi hevok û hîndekarîyan didin xwendekaran. Gelek cara pêşkêşkirina vî şeklî dibe sedema acizbûna xwendekaran. Tişteki normal e ku kesek perwerdehîya pedagojîyê negirtibe xwe di nav dijiwariyekê de bibîne. Loma divê mamoste di warê teorîyê de li ser hinek tiştan hûr bibin. Mînakên dinyayê binirxînin, tiştên wekî hev û yê ji hev cuda bidin ber kurmancî. Mînakên kurdên Îran, Îraq û Suriyeyê jî divê bê nirxandin. Cudahîya kurmancî, zazakî û soranî divê bê xebitîn.

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

**1. Hînkirina Zimên ya Bêrêziman**

Gelo em dikarin bê rêziman zimanekî hîn bibin an na? Gava ku ev pirs tê kirin gelek kes ji 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 perwerdehîyê û nexwendine dikarin zimanê me ji me fesîhtir, herikbartir û bi rehetî biaxivin. Ew bêtir ku van rêgezên rêzimanê bizanibin dikarin ziman jixweber bi kar bînin û xwe îfade bikin. Hevokên wan di warê wate, hevoksazî û formên de jî rast in. Rêziman bi awayek xwezayî tê bikaranîn. Ev jî di zimannasiyê de wekî “*zimanwergirtin*” (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 zikmakî (Saville-Troike, 2006;2). 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 kontrolkirin (Larsen-Freeman, 2001). 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. Thornbury (1999: 13) 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. Xwendekar ji ber ku hevokê di nav tevahiyekê de dibînin hînbûn “watedartir” dibe. Ji ber ku rêziman an bi hevokê 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 hêsantir dikin.

Gelek salan, “hînbûnên rêzimanê” di nav bendewariyên xwendekaran de wekî xwediyê roleke mezin dihat hesibandin. Di roja me de, gelek nêrînên cuda li ser pêwistiyên xwendekaran ku çi ji wan re lazim e û hînbûna herî baş çi ye hene. (Scrivener, 2005:252)

Ew pêvajoya ku wekî hînkirina kevneşopî tê binavkirin carna wekî “surehî û îskanê (jug and mug)” tê binavkirin – wekî ku mirov agahiyan ji kabeke tijî dirjîne yekî vala. Bi gelemperî mamoste wekî kesên “zana” tîn hesibandin 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 kêmtir tê qebûlkirin (h.b., 2005: 17).

Dema 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”. Loma dema mufredata hînkirina zimên amade dikin jî, rêziman ciyekî balkêş û girîng digire. Û bernameyêke bêrêziman di hînkirina zimên de wê ji bona gelek kesan ne hêsan be û dê bi

xwe re gelek pirsgerêkan 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 disenifînin. 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 hene. (Hedge, 2000, 153 - 157)

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.

Hînkirina zimên di asta destpêkê de bi rêbaza Rêziman û Wergerê (Grammar- Translation) dest pê dike. Mitchel & Vidal (2001, neqil kirin ji Bekleyen, 2015:6) agahiyên vê metodê wiha rave dikin: Ev metod ji bo zimanê îngilîzî di sedsala 18an de tê bikaranîn. Hînkirin wekî hînkirina zimanê latinî bi rêzimanê şênber bû. Beriya ku bi navê metoda Rêziman û Werger bihata binavkirin wekî “*Metoda Kevneşop*” dihate zanîn. Ev nav jî ji ber bikaranîna vê metodê bo hînkirina zimanên klasîk wekî “*latinî*” û “*yewnanî*” bû. (Chastain, 1988: 15). Rêbaza kevintirîn rêbaza werger û rêzimanê ye. Ev rêbaz berê bi gelemperî ji bo fêrbûn û xwendina grekî û latinî hatiye xebitandinê (Özel, 2004: 37). Wekî tê dîtin hînkirina zimên bi vê metodê dest pê dike, piştî bikaranîna kêr 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 dîtin (Hedge, 2000: 143).

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 rêjeyê 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.

Rewşa hînkirina zimanê kurdî bi gelemperî li ser rêzimanê ye. Dema ku kesek zimanekî bi pergalekî yan jî bi rêzimanê hîn dibe, ev di mêjiyê wî/ê de ciyekî 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 derdixê holê. Hemû pirtûkên hatinê nivîsîn wekî *Hînkêr, Gav bi Gav Kurdî* hwd jî bêhemdî bi bikaranîna rêzimanê balê dikêşînin. Mirov dikare li gorî krîterên perwerdehiyê 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 perwerdehiyê 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 ciyê xwe di mejiyên 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 şiyanan an jî peyvên 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 cudahiya kesane (*individual differences*) neyên jibîrkirin an jî piştguhkirin. Biryara van pirsan divê li gorî hinek krîteran be: asta xwendekarên polê, pesendkirina rêzimanê, emirê (temen) xwendekaran, bikaranîna rêzimanê bi konteksê xwendinê yan jî hîndekariyan an jî li gorî pêwendiya peyvên armanc û hwd. û mamoste herdem çavdêrê herî mezin û nêzî xwendekaran e ku van biryaran bide yan jî biguherîne.

Ji mêj ve, rêziman wekî bingeha girîng dihate dîtin û peyvên hînkirin jî di rêza duyemîn de bû, lê niha her du wekî hev tîna dîtin û xwediyê girîngiyeke wekhev in (Hedge, 2000: 145). 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 çi 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 yê dike.

## 2. Hînkirina Zimên 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 şiyânên zimên de bibîne û bi kar bîne, ji ber ku di gişan de wate 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 bide (Harmer, 1991: 56).

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 termînolojiyek hêsan fehm bikin, heta bi analîza rêziman û metalenguîstîk (metalanguage) di asta herî mînimûm de û bê pênaseyên terîmên wekî navdêr an jî lêkeran bikin (Azar, 2007: 2). Wekî tê zanîn û pesendkirin jî, rêziman di zimanhînbûnê de tiştêkî jênegar û kêrhatî ye. Mamoste dikarin rêzimanê li gorî xwe li gorî pirtûkan an jî li gorî rê û rêbazên kevneşop an 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 bûyeran*” 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 pîralî; *multiple intelligence theory*), mirov nikare bibêje herkes mecbûr e bi heman sîstemê yan jî metodê hîn bibê. 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 ji hev

vediqetîne rêzimana zimanan e. Pênaseya rêzimana zimanekî dibe rêzimana wî zimanî (Langacker, 1973: 6). 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.

## 2.1 Sedema Perwerdehiya Rêzimanê

Li ser pirsra çima rêziman tê hînkirin, W.M.Rivers (1981: 63) dibêje: 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 biyanî (Celce-Murcia, 1988: 1). Mirov dikare îddîa bike ku hema hema di hemû pirtûkên ziman-hînkirinê de hînkirina rêzimanê cî digire û wekî tiştêkî jêneger tê qebûlkirin. Ev nêrîn bi rehetî rêya nirxandina encamên hînbûnê bi ezmûnên devkî yan jî nivîskî vedike. Mamoste dikarin ezmûnên biçûk wekî “quizên” îngilîzî jî bi kar bînin. 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 ciyê xwe bigire. Mirov dikare van tiştan bi piranî di her astan de û di her cureyên hîndekarîyan de bibîne.

## 2.2. 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 erebî pir berbelav bû. Mirov dikare ji bilî latinî, zimanên fransîzî, îngilîzî, portekizî, 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 kir (Bekleyen, 2015: 6). Ê 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:

**2.2.1. 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 îfadekirin (1982: 58-9). Dema ku mirov rêgezên hînkirinê bixe navenda hînkirinê, rêzimanê bi zanebûn wekî hêmana hînkirina zimên pêşkêş dike.

**2.2.2. 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 bernameyeke baş û saxlem (qewî) zehf girîng e ji ber ku hebûna bernameyekê gelek tiştên pêwîst dîyar dike. Di îfadeya Özel de, girîngiya bernamê wiha ye: Amadekirina bernameyê divê bi awayekî sistematîk û zanistî be. Ji bo bernameyeke di ray de ew xalên jêrîn bingehîn in.

- 1) Naskirin û hilbijartina pêwîstiyên xwendekaran
- 2) Nîşankirina armancan
- 3) Hilbijartina naverokê
- 4) Formulasyona naverokê
- 5) Biryardana rêbazên fêrbûnê û hêlîngandina encaman (Özel, 2004: 24).

**2.3. Armanca Hînkirina Rêzimanê**

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

**Armanca Yekemîn**

Her xwendekar dê dibistanên xwe hem di axaftin hem jî di nivîsê de bi şîyana 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 şîyana 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 tevkariyê ji yekbûna deqan re dikin biqedîne.

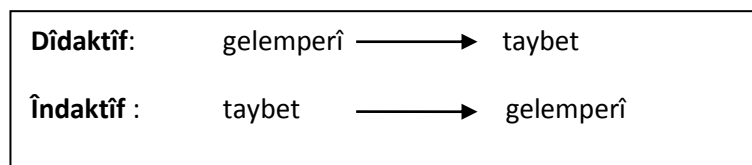
**Armanca Sêyemîn**



Hemû xwendekar, dê dibistanên xwe bi fehmkirina guherîneke xwezayî ku di nav demê de bi bûyerên civakî û di grubên civakî de dertên biqedînin (Haussamen û yd:2003 : 4).

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 dihewîn in (Haight, Heron & Cole, 2007)



Şekil 2.1 dîdaktîf û îndaktîf

### 2.3.1. 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 gelemerî di mijarên bêrist de kêrhatî ne. Bo mînak mirov dikare ji bo xwendekarên ku demên borî (*Dema Boriya Dûdar, Dema Boriya Têdeyî, Dema Boriya Çîrokî, Dema Boriya Domdar*) tevlihev dike wekî mînak bide.

Scott Thurnbuy (2002: 29) 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 gelemerî 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 spartek an jî xebatên serbest tîn dayîn.

### **Hêlên Erênî yên Deduksiyonê**

Hêlên erênî yên deduksiyonê Widodo (2006: 127 neqilkin ji Dilber, 2015: 375) wiha şîrove dîke:

1. Demê diserifîne, ji ber ku rasterast li ser mijarê ye.
2. Qûralan bi awayekî vekirî û hêsan vedîçirîne, û dawiyê jî bi mînakan pêşkêş dîke.
3. Zanîna dersan ji bona xwendekarên ku asta zîhnî zêde ye formulîze dîke.
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 dîke.
3. Jiberkirina rêgezên ku hatine pêşkêşkirin dijwar e.
4. Ji ber ku bi gelemperî li ser agahîdayînê ye afirandina zimên zehmet e.
5. Fehmkirina rêgez û têgehên ku ji peyvên razber pêk tîn ji aliyê zarokan ve zehmet e.
6. Hînkirina zimanekî bi rêzimanê re motîvasyona zarokan kêmtir dîke.

### **2.3.2. Endîksiyon**

Rice (1945: 465) endîksiyonê wekî “pêvajoya ku ji tiştên tê zanîn ber bi yên nayê zanînê, ji yên taybet ber bi yên gelemperî dihere” pênase dîke. Di rêbaza endîksiyonê de, mamoste di destpêkê de, rêgez û rêbazên ku wê bîna hînkirin dide, piştî dayîna mînakan, mamoste alîkariya xwendekaran dîke ku xwendekar ji mînakan formên rêzimanê bi dest bixînin. 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 tîn pêşniyazkirin.

### **Hêlên Erênî**

Widodo di heman berhemê de (2006: 127 neqilkin ji Dilber 2015: 376) ev binbeşa hêlên erênî wiha pêşkêş dîke:

1. Xwendekar bi hînbûna kişîkirina qûralên xweseriya xwendekarê bi dest dixînin.
2. Ji ber ku xwendekar çalak in, motîvasyona wan zêde ye.

3. Çalakiyên çareserkirina pirsgirêkan bi hev re ne.

### Hêlên neyinî

1. Ji ber ku pêwistiya qûraldîtîne bi awayekî îndîrekt dixwaze, dibe ku bibe sedema qûralhînbûna bi awayekî çewtî.
2. Ji ber hewce ye ku têgehên rast bê dîtîne dibe sedema dem-wendabûnê 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.

### 2.4. Nêrînên Cuda di Perwerdekirina Rêzimanê de

1. Rêbaza hînkirina rêzimanê bi nêzikatiya bingeha peyvan (task-based).
2. Rêbaza zêdekirina haydarbûnê di rêzimanê de
3. Rêbaza konteksê di rêzimanê de

#### 2.4.1. 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 digerin. 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 taybetmendiyan tên nirxandin.

#### 2.4.2. Werger

Di astên despêka zimanhînbûnê de gelek kes pêwistiya wergerê dibîne ku ev jî ji bo rehetkirina mêjî tiştekî 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.

#### 2.4.3. 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 mînaka “*ser seran ser çavan*” bide. Ev

îfade di tirkî de wekî “başım üstüne” ye lê gelek kurd dema bi tirkî diaxivin “Başım gözüm üstüne” dibêjîn. Ev jî transfera neyinê ye. Mirov dikare îfadeya îngilîzî “Can / Could you pass the salt please” di tirkî de wekî “tuzu uzatır mısınız” 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 biki?” 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 yê rojane dikin) derbasî tirkî bibin ku wan perwerdehiya xwe bi vî zimanê girtine (Matras, 2009 :44). Mirov dikare bandora tirkî li bajarên ku Kurmancî tê axaftin de jî bi hêsanî bibîne.

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.

#### 2.4.4. 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 zimanê teqlîd bike û bi modela teqlîdê biaxive. Sharwood Smith (1981: 166) dibêje agahiyên ku di nav polê de bi awayekî vekirî tî hînbûn dikarin bibin hînbûna veşartî û wê bikaranîna afirandina otomatîk pêk bînin.

### 2.5. PÊŞKÊŞKIRINA RÊZIMANÊ

#### Pêşkêşkirin – Pratîkkirin – Hilberandin

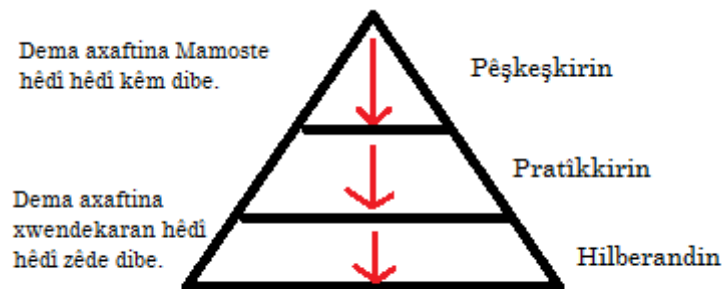
Her sê herfên PPHyê şayesandina sernavên jor dikin û ev her sê merhaleyên tîpîk yê hînbûnê didin. Armanç dayîna derfeta bikaranîna avasaziyên zimên e. Di nav zimanên cûr be cûr û bin-sîstema rêzimanê de, belkî nêzikatiya herî zêde kevneşop û bikarhatî ji bona hînkirina rêzimanê wekî 3P yan (di îngilîzî de *Present, Practice and Produce* yanî PPP ye wekî kurdiya wan *Peşkeşkirin, Pratîkkirin û Hilberandin*) tê pênasekirin (Larsen-Freeman, 2009: 523).

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 dixê 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 ziman-hînkirinê ew e ku ziman-hînkirin wekî xaçepirsekê 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

#### 2.5.1. 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 binivîsîn 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 nayne.

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 “karmal” 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 weki 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.

### 2.5.2. Pratîkkirin

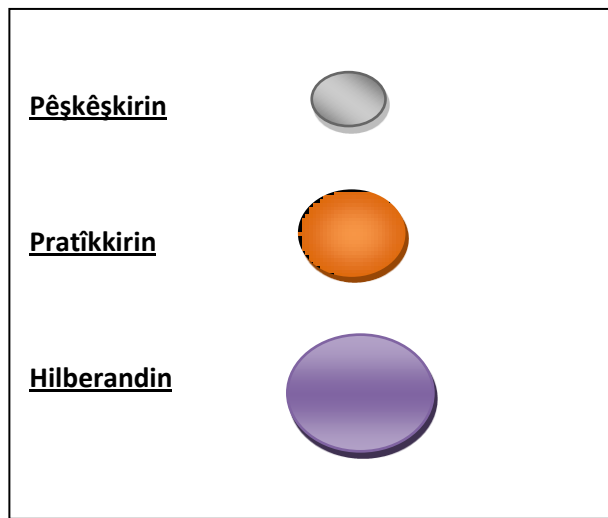
Asta duyemîn jî asta pratîzekirinê ye. Navê din ku jê re tê gotin “*pratîka kontrolkirî*” (*controlledpractice*) ye, ji ber ku di vê astê de, mamoste bi bikaranîna hîndekariyên cûr be cûr hînbûna xwendekaran kontrol dike. Hîndekariyên wekî *hevyeckirin*, *tijekirina valahiyan*, *pirs* û *bersiv* û hwd 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 dijarbûna xebat û peyvan binêre, form û peyvên ji derveyê mijarê, yan jî dijarwar bi kar neyine. Gava ku xwendekar bi gelek peyvên nepêwîst û dijarwar 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.

### 2.5.3. 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 grafika 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 çewtiyên 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:



**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)

li vir ciyekî girîng digirin.

#### **2.5.4. 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 pirsgrêkên ku derkevin pêşberî we texmîn bikin.
3. Hîsa nêzikatiyêke 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.

#### **2.5.5. 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 Doughty (2009: 523) de, li ser vê nêzikatiyê rexneyên xwe dikin: dibêjin ku ev xwediyê hinek tiştên neyînî ne. Rexneyek herî tund ew e ku xwendekar gava di ragihandinê de ne nikarin agahiyên rêzimanê bi kar bînin. Ew rêzimanê – rêgezan 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 jiyane yan jî mijarên balkêş bin, bala xwendekaran wê zêdetir be.

Her çiqas rexne hebin jî, ev rêbaz ji aliyê gelek mamosteyên zimên û pirtûkên zimên hînkirinê 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 rehetiya wan zêde bibe û jixwe bêtir bawer bin.

## 2.6. Berpirsiyariyên Mamosteyan

Mamosteyekê/ê rêzimanê divê (Celce-Murica, & Hills, 1988: 7):

- form, wate û naverokê di mufredatê de entegre bike,
- 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 gişê de jî armanç hêsanîkirina hînkirina dersê ye. Ji hînkirina dersê heya mijarê ye.

## 2.7. Rêzimana Teswîrî û Rêzikparêzî (qeydeperest) [Descriptive û Prescriptive Grammar]

Rêzimana teswîrî, li gorî Huddleston (1984: 47), di armanca pêşkêşkirina “rêzimana bikaranîna rastîn” a axivêrên wî zimanê bi xwe ne, 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 bînin îşaretkirin. Qala bandora tirkî li ser vê mijarê hatibû îfadekirin. Mînakê din jî li hin ciyên 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 rêzîkparêzî (prescriptive) jî divê mirov mudaxele bike û tiştê rast çî be li gorî wê bi kar bîne.

### 2.7.1. Pêvajoya Hêsankirina Rêzimanê

Di pêvajoya hêsankirina rêzimanê de, zanîna pedagojîk a mamoste, di vê astê de, ji zanebûna naverokê zêdetir xwediyê roleke mezin e (Synder, 1999). 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 hevgirtîbûnê (qethîbûn; accuracy) tevkarîyêke bisînor be, ku mirov rêzimanê heya ku xwendekar gelek xwendina bike paş bavêje çêtir e” dibêje. (Krashen, 1988: 8). 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 mînakên nebînî, 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 veçîrînin. Piştî xebata analîza deqan dê xwendekar bi zanebûneke kontrolkirî bikaribin hîn bibin û ji cudahiyên hevokên rêzimanê haydar bin.

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 dîke, û ev jî têra xwe besî xwendekaran e.

### 2.7.2. Pêşniyaza Hînkirina Rêzimanê di nav Konteksê de

Harmer (1991: 57) dibêje: Hînkirina rêzimanê di nav konteksê de derfetekê dide xwendekaran ku bikaribin ziman çawa dixebite hîn bibin û şîyanên 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 nê n xwar*” an jî “*ez xwar im*”. Ev mînakek ku gelek kes van çewtiyan di jiyana rojane de bêhemdî bi kar tînin û dibînin.

Ku bi vî awayî nebînin dîsa Thurnbury 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 (Thurnbury, 2002: 70). Tiştê ku em li vir dibînin, zimanhînkirin 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 ragihandinê dê kêma bimîne.

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 tê. (Nunan, 1998: 102). 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 kêmsresî 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*” ji aliyê Celadet Elî BEDIRXAN û Roger LESCOT, “*Temel Alıştırma ve Metinlerle Kürtçe Dilbilgisi (Kurmancî Lehçesi)*” ji aliyê Kadri YILDIRIM û “*Waneyên Rêziman û Rastnivîsa Kurmancî*” ji aliyê Çetin Taş.

Wekî ji navê wan jî diyar in û tîna zanîn, her sê pirtûk jî 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 jî orjînal. Naveroka pirtûkê wekî destpêk, alfabe û fonetîk, morfolojî û sentaksê (hevoksazî) amade kirine. Ji bona ku xwendekar û xwendevanê pirtûkê çi kurd çi

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 yên herêmên din an jî qalibên ku bihîstine. Mînakên li ser gotinên pêşyan 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 – peyvsaziya 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 unîteyê de ewilî mînakên dide, dawiyê mijarê dide û ji bona hînkirina mijarê dîsa mînakên dide. Bi vî awayî em dikarin îddîa bikin ji pirtûkên din di warê pêşkêşkirina mijarê ve cuda û cihê ye. Hebûna mînakên jî bala xwendekaran bêtir dikişîne. Li dawiya her unîteyê hîndekariyan dide, hîndekarî di şêklê 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 pêşiyên û biwêjan paşxana xwe digire).

Em dikarin bibejin her sê pirtûk jî di warê konteksê de bi kêr tên. 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
- Dîyalog 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 qalibekê ku mirov dixwaze îfade bike dijwar e (Thornbury, 1999: 69). Loma hebûna konteksê dê hînkirina zimên rehetir bike.

## 2.8. Encam

Êdî zanebûn, bawerî û tecrubeya mamosteyan ji ber hebûna pirtûk, malperên perwerdehiyê, înternetê, ansîklopediyan 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.

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

Mamosteyek divê;

- bikaribe ku di sîstema 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 şiyar û baweriya ku bikaribe rêzimanê binirxîne, bi taybetî li hemberî krîtera rastbûn, lihevkerîbûn û watedarîbûnê.
- ji têkiliyên berawirdkirinê, di navbera zimanê zikmakî û biyanî haydar be.
- pêvajoya hêsankirinê 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 tîr tercîhkirin an jî yêr cuda li gorî ziman û çandê tîr adaptekirin û li hin ciyan jî hinek pirtûk zêde ji ber sedemên başbûna pirtûkê/an an jî tunebûna wan tîr 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 tîr dayîn, pêkan e ku di demek kin de bîr jîbîrkin, 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. Û zanebûna gelek peyv û rêgezên rêzimanê wê pêşiya axaftin û nivîsê veke. Yanî hebûna konteksekê yekgirtî hêsankirin û alîkariya hînbûnê dike û dike watedartir.

**Çavkanî**

- Bekleyen, N. (2015). Dil Öğretimi, (edt: Nilüfer Bekleyen). Weşanên Pegem Akademiyê
- Celce-Murcia, M û Hills (1988) Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford: Weşanxaneyê Zanîngeha Oxfordê.
- Chastain, K., (1998). Developing Second Language Skills. (çapa 3). San Diego: Weşanxaneyê Harcourt Brace Javonichê.
- 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., (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
- Huddleston, R., (1984) Introduction to the Grammar of English, Cambridge: Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.
- Krashen, S., (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition.. Oxford: Weşanên Pergamonê.
- Krashen, Stephen. (1988). Teaching Grammar: Why Bother? California: Weşanên California Englishê.
- Langacker, R.W. (1973) Language and its Structure, San Diego: Weşanxaneyê Zanîngeha Arizonayê
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. (Di edt. M. Celce-Murcia ), Teaching English as a Second or Foreign Language (çapa 3., r. 251-66)., Boston: Weşanên Thomson/ Heinleyê.
- Leech, G. (1994) “Gotara Students’ Grammar, Teachers’ Grammar, Learners’ Grammarê”. M. Bygale, A. Tonkyn, E. Williams (edt.) Grammar and Language Teacher. Weşanên Printice Hallê.
- Long, M.H. & C., Doughty, J., (2009). The Handbook of Language Teaching. Malde: Weşanên Wiley Blackwellê.
- Matras. Y (2009) Language Contact, New York, Weşanên Zanîngeha Cambridgeê.



- 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.
- Özel, Ç., (2004) "Bikaranîna Teoriya Mufredatê Ji Bo Çêkirina Bernamên Ziman û Rêbazên Fêrkirina Ziman". Kovara zendê. Hej: Bihar 2004. Stenbol: Weşanên Enstîtuya Kurdî.
- Rice, W.H. (1945) "A Unit in the Inductive Teaching of Grammar". *The modern language journal*. Hej: 29 (6) r. 465 - 476
- Rivers, W.M., (1981) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Weşanên Zanîngeha Chicagoyê.
- 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.
- 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.