T.C.
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı

Doktora Tezi

İKİNCİ DİL OLARAK KÜRTÇE ÖĞRETİMİ
FÊRKIRINA ZIMANÊ KURDÎ WEKÎ ZIMANÊ DUYEM

Hewa Salam KHALID
15940301

Danışman
Doç. Dr. Hayreddin KIZIL

Diyarbakır 2019

T.C.
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı

Doktora Tezi

İKİNCİ DİL OLARAK KÜRTÇE ÖĞRETİMİ
FÊRKIRINA ZIMANÊ KURDÎ WEKÎ ZIMANÊ DUYEM

Hewa Salam KHALID
15940301

Danışman
Doç. Dr. Hayreddin KIZIL

Diyarbakır 2019

TAAHHÜTNAME

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum "İknci Dil Olarak Kürtçe Öğretimi-Fêrkirina Zimanê Kurdî Wekî Zimanê Duyem" adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığımı taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

14/06/2019

Hewa Salam KHALID

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Hewa Salam Khalid tarafından yapılan "İknci Dil Olarak Kürtçe Öğretimi-Fêrkirina Zimanê Kurdî Wekî Zimanê Duyem" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Kürt Dili ve Kültürü Bilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman ADAK

Üye: Doç. Dr. Hayreddin KIZIL

Üye: Doç. Dr. Mustafa ÖNCÜ

Üye: Doç. Dr. Abdurrahim ALKIŞ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Osman ASLANOĞLU

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 14/06/2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../2019

Prof. Dr. Nazım HASIRCI

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

ÖN SÖZ

İletişimin artması, teknolojinin ilerlemesi, hayatın daha hızlı bir şekilde seyretmeye başlaması bilgiye daha hızlı bir şekilde ulaşmayı gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda dil öğretimi araştırmaları, yabancı dil öğrenmek isteyenlere daha hızlı bir şekilde nasıl dil öğrenecekleri konusunda araştırmalar yapmakta yeni yöntemler bulmaya çalışmaktadırlar.

Dil öğretimi alanında dünyada sürekli yeni yöntemler geliştirilmesine rağmen Kürt dili bu konuda çok geri kalmış, dil alanında hazırlanan kitaplar, genelde gramer içerikli olmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi konusunu araştırma, dünyada geliştirilen yeni metotlardan haberdar olma oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle dil öğretimini inceleyen ve dil öğretiminde uygulanan metotların Kürt diline nasıl uygulanabileceğini incelemeyi esas alan bir konu tez olarak tarafımızdan seçildi. Tezimiz dünyada uygulanan yöntemlerin hangileri olduğunu ve hangi yöntemin Kürt diline uygulanabileceğini tartışmaktadır. Sonuç bölümünde de belirtildiği gibi Kürtçe öğrenmek isteyen kişilere uygun olabilecek en faydalı yöntem Communicative Method/İletişimsel Metodu esas alan bir yöntem olacaktır.

Tezimiz giriş ve iki bölüm ve eklerden oluşmaktadır. Girişte tezin amacı, önemi ve sınırları tartışıldı. Birinci Bölümde Dünyada uygulanan dil metotları ele alındı. İkinci bölümde ise mevcut metotların Kürt diline uygun olup olmadıkları incelendi ve dil öğretiminde faydalı olabilecek metodun hangisi olduğunu daha somutlaşması için çalıştığımız üniversitedeki hocalar arasında yapılmış bir mülakat sonuçları tartışıldı. Tezin Ek 1 bölümünde mülakat soruları verildi. Tezin Ek 2 bölümünde ise dil öğretiminde tercih ettiğimiz yöntemi daha da somutlaştırmak için sözkonusu yöntemi esas alan bir öğretici kitap denemesi hazırlandı. Dil öğreten bir kitap denemesi ve örneği olmasından dolayı içerdiği resimler, tablolar ve alıştırmaların yoğun olması nedeniyle ek kısmı oldukça geniş ve zengin bir içeriğe sahip oldu.

ÖZET

Bu çalışmanın ana konusu ikinci dil olarak Kürtçe öğretimidir. Dil öğretimi alanında diğer dillerden çok geride kalan Kürtçenin, modern bir yöntem üzerine kurulu sistemli bir öğretim programına ihtiyacı olduğu malumdur. Bunun için çalışmada şu soruların cevabını aradık: Nasıl bir yöntem böyle bir öğretim programını oluşturmaya ve Kürtçeyi öğretmeye uygundur? Bu sorunun cevabı bu alandaki mevcut boşluğu doldurma konusunda bir zemin oluşturacaktır. Bu amaç doğrultusunda tezde dil öğretiminde kullanılan temel yöntemler açıklanıp irdelenmiştir. Kaynaklara ve Koya Üniversitesi'nde çalışan Kürt olmayan öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelere dayanarak IKB'nde[1] Kürtçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar analiz edilmiştir.

Tezde dil öğretim yöntemleri açıklanıp Kürtçeye uyarlandıktan sonra gelişmiş dünya dilleri gibi Kürtçenin de iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching) yönteminden oldukça faydalanılabileceği sonucuna vardık. Nitekim diğer yol ve yöntemlerin aynı görevi göremeyeceği tarafımızdan kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, tezin ekinde gelişmiş bir bilgisayar programına dayanılarak Kürtçe öğretim sınıflarında kullanılması için yetkin bir öğretim programı sunulmuştur.

Araştırma; giriş, dil öğretim yöntemleri, dil öğretim yöntemlerinin Kürtçeye uyarlanması, Kürtçe öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan engeller, sonuç, kaynak ve eklerden oluşmaktadır. Ekler kısmında, Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi için hazırlanmış bir öğretim programı mevcuttur.

Anahtar Kelimeler

Kürtçe, Dil Öğretimi, Dil Öğretim Yöntemleri, Kürtçe Öğretim Programı, Koya Üniversitesi

---

[1] Irak Kürdistan Bölgesi

ABSTRACT

Teaching Kurdish as a second language is the main area of the research. Generally, Kurdish language Teaching is not a developed field, and it does need a modern teaching program to be applied in the classrooms. The main questions of the research are that which language teaching method can be applied to such program? What are the obstacles in front of learning Kurdish language? The aswere of these questions becomes a key point to fill the gap. For this reason, all the main methods for teaching a second language and the obstacles in front of it would be studied and analyzed. This will be supported by the sources and the interviews that were done at Koya University with non-Kurdish teachers.

After studying the methods and applying them on Kurdish language, it would be clearer that communicative language teaching method is also applicable for Kurdish language teaching similar with the other languages in the world. However, the other methods would not have the same ability. To fill the gap, an applicable program supported by a computer software would be offered. This new program is designed to be applied in the Kurdish language teaching classes. Also, it would become a part of the solution to the mentioned problemes.

In general, the thesis included introduction, the methods and approaches of teaching the second language, applying them on Kurdish language, the obstacles in front of Kurdish language teaching and learning, conclustion, bibliography and index. The main index is a model program to teach Central Kurdish as a second language.

Keywords

Kurdish Language, Teaching Language, The methods of language teaching. Program to teach Kurdish, Koya University.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖN SÖZ ..... **III**
ÖZET ..... **IV**
ABSTRACT ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **VI**
TABLO LİSTESİ ..... **VIII**
GİRİŞ **1**
1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMI **1**
2. ARAŞTIRMA KONUSUNUN SEÇILIŞ NEDENLERI **2**
3. ARAŞTIRMANIN AMACI **2**
4. ARAŞTIRMANIN PLANI **3**
5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMI **3**
6. KÜRTÇE ÖĞRETİMİ HAKKINDA DAHA ÖNCE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ **6**

BİRİNCİ BÖLÜM

TEORI VE INCELEME: DIL ÖĞRETIM METOTLARI

1.1. GRAMER-ÇEVİRİ YÖNTEMİ **24**
1.2. DIL ÖĞRETIMINDEKI REFORMLAR VE DIREKT YÖNTEMIN ÇIKIŞI **28**
1.3. DIL İŞITIM YÖNTEMI **37**
1.4. TELKIN YÖNTEMI **44**
1.5. BÜTÜNCÜL FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ **49**
1.6. SESSIZ YÖNTEM **54**
1.7. DANIŞMANLI (GRUPLA) DIL ÖĞRETIM YÖNTEMI **60**
1.8. İLETIŞIMSEL YÖNTEM **65**

1.8.1. İletişimsel Yöntemde Yeti ve Edim 66
1.8.2. İletişimsel Yöntemde Müfredat, Öğretmen ve Öğrenci……..……70
1.9. YUKARIDA BAHSEDILMEYEN YÖNTEM VE YAKLAŞIMLARIN TANITIMI 75
İKİNCİ BÖLÜM
IKINCI DIL OLARAK KÜRTÇE ÖĞRETIMI
2.1. KÜRTÇE ÖĞRETIM YÖNTEMLERININ ANALIZI VE DEĞERLENDIRILMESI 78
2.1.1. Gramer-Çeviri Yöntemi 79
2.1.2. Direkt Yöntemi..... 80
2.1.3. Dil İşitim Yöntemi 81
2.1.4. Telkin Yöntemi 85
2.1.5. Bütüncül Fiziksel Tepki Yönteminin 87
2.1.6. Sessiz Yöntem 87
2.1.7. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi 87
2.1.8. İletişimsel Yöntem 88
2.2. KÜRTÇENIN İKINCI DIL OLARAK ÖĞRETIMI ÖNÜNDEKI ENGELLER 110
SONUÇ 115
KAYNAKÇA ……..……..117
EKLER 129
EK 1: GÖRÜŞME SORULARI.....129
EK 2: KÜRTÇENIN IKINCI DIL OLARAK ÖĞRETIMI PROGRAMI.....132

TABLO LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1: Hînker Adlı İlk Kürtçe Öğretme Kitabının Kapağı 8
Tablo 2: Gouin Yöntemine Göre Fiziki Aktivitelere Dayanarak Dil Öğrenimi (Richards & Rodgers, 1999, s. 6) 51
Tablo 3: Sessiz Yöntemde Dil Öğrenimi Için Kullanilan Cuiseanire Çubuklarindan Bir Örnek 55
Tablo 4: Richards İle Sandy'nin İletişimsel Yaklaşım Temelinin Örneği 72
Tablo 5: Kürtçe Sessiz Harfler 89
Tablo 6: Kürtçe Sesli Harfler 90
Tablo 7: Kürtçe Birinci Grup Bağımsız ve Bileşik Zamirler 90
Tablo 8: Kürtçe İkinci Grup Bağımsız ve Bileşik Zamirler 91
Tablo 9: not 92
Tablo 10: not 92
Tablo 11: Kürtçede 1 ile 10 Arası Sayıları 92
Tablo 12: İsmi Çoğul Eki ve Sayılar İle Çoğul Hale Getirme Şekli. 93
Tablo 13: Selamlaşma ve tanışma örneği 93
Tablo 14: Kürtçe Öğretme Kitabının Üçüncü Bölümünden Birkaç Soru 94
Tablo 15: Kürtçe Öğretme Kitabının Alıştırmalarından Bir Tane Örnek 95
Tablo 16: Üçüncü Bölüm Yaygin Hatalar Aliştirmalarindan Bir Tanesi 95
Tablo 17: 4-4 alıştırmaları. 96
Tablo 18: Bağımsız Zamirlerin Bileşik Zamirlere Dönüşümüne Dair Örnek. 98
Tablo 19: Beşinci Bölüm Aliştirmalarindan Bir Örnek. 99
Tablo 20: not 102
Tablo 21: not 102
Tablo 22: Alıştırma 102
Tablo 23: Alıştırma 102

Tablo 24: Alıştırma 102
Tablo 25: Alıştırma 102
Tablo 26: Alıştırma 103
Tablo 27: Alıştırma 104
Tablo 28: Yönleri Öğrenme Haritası 108
Tablo 29: Alıştırma 104
Tablo 30: Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Anadilleri 111
Tablo 31:Koya Üniversitesinde Görüşmelere Katılan Kürt Olmayan Öğretmenlerin Kürtçe Düzeyleri 111
Tablo 32: Katilimcilarin Kürtçede Okuma, Konuşma, Yazma, Dinleme Ve Anlama Düzeyleri 114

GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMI

Dil öğrenimi ve öğretimi modern bir konu olup dil bilimciler dil öğretimini hızlandırmak için en kolay yolu bulma çabası içerisindeler. Bununla beraber herhangi belirli bir dilin dil bilimcileri dillerini geliştirmek adına sürekli çaba içeresindeler. Çünkü bu konu dil bilimsel bir konu olup insanın ikinci dil öğrenme isteğinin yanı sıra ekonomik bir konu niteliğine de sahip. Dilin ikinci dil olarak öğretim niteliğine yönelik araştırmalardaki belirgin gelişme geçen yüzyılda meydana geldi. Diğer birçok konu gibi bu konu da siyasi, ekonomik ve kültürel güce bağlı olup bu dili konuşan diğer yönlere bağlı. Kürt milletinin siyasi, ekonomik ve diğer birçok alanda öyle bir uluslar arası siyasi bir güçü olmadığı gerçeği göz önüne alındığında Kürtçe öğretiminin de kriz içinde olduğu görülür. Bu dili öğrenmek isteyen az sayıda kişi bulunmakta. Bu olgular da bu konunun Kürtçede geri kalmasının nedeni olabilir. Bu araştırma Kürtçenin ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretimindeki eksikliklere yönelik bir çözüm bulma arayışında. Bu konu Kürtçe için oldukça yeni bir konu olup söz konusu araştırma bu alanın geliştirilmesinde temel bir dayanak olacaktır.

Bu araştırma Kürtçenin ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretiminde var olan eksiklikleri gidermek için bir çözüm aramaktadır. Denilebilir ki ikinci dil öğretimine ilişkin bu bilim birçok düzeyi aşmış durumdadır. Dünyanın gelişmiş dillerinde büyük bir önem verilen bu alanda, ikinci dil olarak dil öğretimi yöntemleri hakkında birçok araştırma yapılmış bulunmaktadır. Dilin ikinci dil olarak öğretimi konusunda yapılan araştırmalar geçen yüzyılda yoğunlaşmıştır. Fakat bu konu Kürtçe için yeni olup bu çalışmanın bu alanı ilerletme noktasında önemli bir dayanak oluşturacağına inanmaktayız.

Kürtçenin eğitim ve öğretim alanındaki tarihi çok eski değildir. Tarihte birçok kişi özellikle oryantalistler kendi yetenekleri ölçüsünde Kürtçeyi öğretip bu alanda çalışma yürütmüşlerdir. Bununla birlikte, içinde bulunduğumuz dönem de dahil olmak üzere, yaptığımız araştırmalar neticesinde Kürtçenin öğretimi konusunda yapısal sorunların olduğu görülmüştür. Temel sorunlar ise kurs, program ve öğretmenlerin olmayışı olarak sıralanabilir. Bu durum da eilinzeki araştırmanın önemini artırmakta ve söz konusu sorunları çözme noktasında bir çaba olarak kabul edilebilir.

2. ARAŞTIRMA KONUSUNUN SEÇILIŞ NEDENLERI

Bu araştırmanın amacı Kürtçenin durumunu aydınlatarak Kürtçenin modern bir yöntemle öğretimi için yetkin bir öğretim programı sunmaktır. Kürtçe öğretimi alanında çalışanların en kolay şekilde Kürtçe (Soranî) öğretimini sağlamalarına dönük verilen bu çaba, Kürtçe öğretimi hizmetini yabancı kişilere sunan özel kuruluşlara yardımcı olacaktır. Bu alanda yapılan çalışmalara dayanarak Kürtçe öğretimi için en iyi ve en uygun öğretim programı sunulmaya çalışılacaktır. Bu da dil öğretim yöntemleri ile Kürtçenin şimdiki ve geçmişteki durumu araştırılarak yapılacaktır. Ayrıca Kürtçenin ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretimi önündeki engeller de ele alınacaktır.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Tez yazımına başlamadan önce Kürt dili konusunda çalışma yürüten ve Kürtçe öğrenmek isteyenlerle yapılan görüşmeler neticesinde Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda büyük bir boşluğun olduğu görülmüştür (Qadir; Ehmed, 2012; Ebdullah, 2015). Bu durum, bizi bu konuda çalışma yapmaya teşvik ederek alandaki boşluğu doldurmaya yönelik çaba sarf etmeye itmiştir. Bu konu, Kürtçe için yeni bir konu olduğu için öncelikle dil öğretiminin tanıtılması ve bu temel üzerinde amaçların elde edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretim yöntemleri açıklanmış böylelikle Kürtçe öğretimi alanında çalışan kişiler bilgilendirilmeye çalışılmıştır. Dil öğretim yöntemleri konusunda uzmanlaşma, geleneksel hataların tekrar edilmesini engelleyerek yeni yöntemleri kullanmalarını sağlayacaktır. Fakat dil öğretim yöntemlerinde uzmanlaşma tek başına yeterli değildir. Çünkü Kürtçe öğretimi önündeki engeller konusunda bizi bilgilendirmeyecektir. Bu nedenle Koya

Üniversitesi'ndeki bir grup Kürt olmayan öğretmenle görüşme gerçekleştirdik. Tüm bunlar uygun bir program oluşturma ve Kürtçe öğretimindeki yönlerin belirtimesini kendine amaç edinen araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlamakla beraber bu alanda daha birçok araştırmanın yapılması gerekmektedir. Araştırmanın amacına ulaşması için şu temel sorulara cevap bulunması gerekiyor:

- Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimini sağlayacak yetkin bir programı oluşturmak için en iyi yöntem hangisidir?
- IKB'nde Kürtçe öğrenen ve öğretenlerin önünde ne tür engeller bulunmaktadır?

4. ARAŞTIRMANIN PLANI

Araştırmanın bölümleri şu şekilde sınıflandırılmıştır. Giriş, araştırmanın birinci bölümü ikinci dil olarak dil öğretiminin yöntemlerinin analizinden meydana gelmektedir. İkinci bölüm araştırmanın yöntemi ve dil öğretim yöntemlerinin analizi ile değerlendirilmesi ve bunların Kürtçeye uyarlamasından oluşmaktadır. Ayrıca görüşmelerin yorumlanıp değerlendirilmesi de bu bölümde yer almaktadır. Araştırmanın sonunda sonuç, kaynak ve ekler yer almaktadır. Araştırmanın ekinde Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi için hazırlanmış bilgisayar destekli bir dizi ses ve görüntüden oluşan yetkin ve gelişmiş bir program hazırlanmıştır. Bu program Kürtçenin birinci seviyesi için hazırlanmıştır. Bu program benzer bir projede diğer seviyelerin hazırlanması için bir model oluşturacaktır.

5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMI

Araştırmanın sorularını cevaplamak için; kaynak, mevcut belgeler ile görüşmeler esas alınnıştır. Bu amaçla araştırmamızın çerçevesine uygun olan niteliksel yöntem kullanıldı (Creswell, 2009). Dolayısıyla araştırma uygulamalı dilbilim (appliead linguistics) alanına girmektedir. Gerçi dil öğretiminin eğitimsel dilbilim ile psikolengüistikten kopuk bir konu olmadığı bilinmektedir.

Richards bu modern metodun temellerini on noktada toplayıp bunların genel olarak öğrenme kolaylığı, öğretme ortamı, ödeve bağlılık ve anlamlı alıştırmalar, çalışma konusunun öğrencinin amacına bağlanması, dilin kapsayıcılığı ve sadece bir

yetiye bağlanmamak, örneklerin genelleştirilmesi ve tümevarım yönteminin kullanımı, sınava bağlılık ve dili akıcı bir şekilde konuşma amacıyla hatalardan korkmamak, öğrencinin özelliklerinin göz önüne alınması, iletişimsel bir öğrenme stratejisinin olması ve etkin bir öğrenme, öğretmenin merkezi rolü ve dil öğrenmenin bireye özgü bir konu olmamasıyla ilgili olduğunu belirtirek sınıfın bir toplum olduğunu ve bireyin diğerleriyle paylaşma yoluyla öğrendiğini söyler (Richards J. C., 2006, pp. 22-23).

Yapılan çalışmanın ekinde Kürtçe dil öğretme programı oluşturmak için Richards'ın işaret ettiği ilkeleri temel olarak alınmıştır. Ayrıca bu ilkeler Kürtçenin doğasına uyarlanmışlardır. Burada uygulamaya konulacak öğretim programı için öğretmenlerin de iletişimsel yaklaşım hakkında uzmanlıklarının olması çok önemlidir. Nitekim programın başarılı bir şekilde sınıfta uygulanması ve öğrencinin en kolay şekilde Kürtçeyi öğrenebilmesi için buna ihtiyaç vardır. Bununla beraber dil öğretiminin önemli derecede ödev temelinde kullanılması (Larsen-Freeman, 2000) ve bilgisayar destekli öğretim (Davies, 2016) çalışmanın hedefine ulaşması için önemlidir. Çoğu zaman her ikisi de iletişimsel yaklaşımın bir parçası olur.

Bu araştırmayı sonuçlandırmak için yazılı kaynaklardan bilgiler toplandı ve öğretim programları ile Kürtçe öğretim programları hakkında değerlendirmeler yapıldı. Güçlü ve zayıf yönler belirlendi. İkinci dil olarak dil öğretim yöntemleri yorumlandı. İletişimsel yöntemin dünya dillerindeki başarı derecesi ile yukarıda bahsettiğim temellere dayanarak Kürtçe başlangıç seviyesi için bir dil öğrenme programı geliştirildi. Bu program oluşturulurken hem modern yöntemlerden yararlanıldı hem de Kürtçenin özellikleri göz önüne alındı. Tüm dil öğrenme programı iki bölümden meyda gelmekte olup başlangıç ve ileri düzeyden ibaret. İleri düzey bu tezin kapsamı dışında olup daha sonra başka bir zaman hazırlanacaktır.

Kürtçe derslerin verildiği yerler ile bu alana özgü kurumlara gelince, aslında Kürtçeyi ikinci dil olarak öğretmeye özel herhangi bir akademi ve fakülte mevcut değildir. IKB'deki üniversiteler kendi seviyeleri el verdiğince bu çalışma için müdürlükler oluşturmaya çalışmaktadırlar ama şu ana kadar bunların pratik bir değeri ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın, Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimini konu aldığı gerçeğini göz önüne alarak bu alanda yapılmış ve ulaşabildiğimiz tüm belge, kitap ve dersler veri olarak toplanmıştır. Alan araştırması yapmak ve bir Kürtçe öğretim merkezi üzerinde çalışmak için çok çalıştık. Fakat bu tez yazılırken IKB'de hiçbir Kürtçe öğretim kursu olmadığı için bu çalışmayı yapamadık. Bu da tezi hazırlanması sırasında karşılaşılan engellerden bir tanesiydi. Aslında bir kurs olsaydı ve ders verilme tekniği ile öğretmenlerin çalışması gözlemlenip yorumlansaydı çalışma için sağlam bir temel oluşturacaktı ve üzerinde daha fazla çalışabilirdi. Dahası Kürtçe öğretim sınıfının olması durumunda öğrenciler ile öğretmenler arasında anket ve görüşme yapılabilirdi. Fakat şu an bu tez için böyle bir olanak maalesef yok. Bu boşluğu doldurmak için Koya Üniversitesinde çalışma yürüten Kürt olmayan öğretmenlerle yarı açık bir biçimde görüşmeler gerçekleştirildi. Görüşmelere katılanların sayısı araştırmanın bilimselliğine katkı sundu. Çünkü Kürt olmayan öğretmenlerin 30%'u görüşmelere katıldı; bu da on öğretmene denk gelmektedir.

Bu araştırmada ana kaynaklar; dil öğretim alanındaki kitaplar, Kürtçenin tarihine dair kitaplar, Kürtçe gramer, Kürtçe öğretim ve diğer dillerin öğretim kitaplarından oluşmaktadır. Bu alandaki kaynaklar Kürtçe (Soranî)'de çok az olduğu için Kürtçe (Kurmancî) kaynaklara da başvurduk. Bu çerçevede tezin ekler bölümünde yer alan yetkin ve gelişmiş bir öğretim programı oluşturmayı üstlendim. Bu alanda ilk öğretim programı olma özelliği taşıyan Kürtçenin ikinci dil olarak Kürtçe (Soranî) öğretim programı bilgisayar destekli olarak hazırlanmış ve programda bir dizi ses ve video kullanıcıların hizmetine sunulmuştur.

İkinci dil olarak Kürtçe dil öğretim programına gelince, Koya Üniversitesi'nde Kürtçe Bölümü'nün öğretmeleri ile öğrencilerinden bir kısmının yardımıyla sesler kaydedildi. Bununla beraber Kürtçe öğretim programını daha da zenginleştirmek adına bir dizi şarkı, şiir, animasyon ve dublaj çizgi filmler toplandı. Ekler bölümünde kullanılan resimler genel olarak telif hakları alınarak kullanıma açılan resimlerdir. Öğretim programı Microsoft Office Publisher destekli olarak düzenlendi ve daha sonra en kolay şekilde öğrenci ve öğretmene ulaşabilmesi için Microsoft Office Powerpoint biçimine dönüştürüldü. Bu yolla kullanımlarının kolay olması için sesler bilgisayar

sistemine aktarıldı. Dört aylık bir dönemde öğretilmesi ve her hafta bir konu üzerinde çalışılması amacıyla başlangıç düzeyi için Kürtçe öğretme programı 15 bölümden oluşmakta.

6. KÜRTÇE ÖĞRETİMİ HAKKINDA DAHA ÖNCE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimine dair genel olarak çok az kaynak bulunmaktadır. Burada hangi lehçe üzerinde durduğuna bakılmaksızın yapılan çalışmalardan bazıları ele alınıp incelenecektir. Çünkü biz Kürtçeyi bir ve ayrılmaz bir dil olarak görüyoruz. Günümüzde bir dil standartlaşma sorununu çözememiş olmazı, o dilin var olmadığı anlamına gelmez. Burada ele alınan kaynaklar lehçeler gözetilmeksizin kronolojik olarak sıralanmıştır.

Kürtçe dil bilgisini yazan ilk kişi Kürt yazar ve dil bilimci Elî Teremaxî'dir. Elî Teremaxî 16. yüzyılda Arapçayı öğretmek maksadıyla bu kitabı yazar. Kürtçe sarfinde Arapçanin gramer özellikleri Kürtçe ve Farsça ile karşılaştırılır. Bu açıdan ilk Kürtçe gramer kitabı olarak kabul edilen bu kitap karşılaştırmalı gramer kategorisinde yer almakta ve 33 tane dersten meydana gelmektedir. Bu kitap birkaç defa birkaç farklı yerde basılır (Teremaxî, 1997; Teremaxî, 2018).

Kürtçe dilbilgisine dair ilk kitabı bir süre Kürt coğrafyasında yaşayan Maurizio Garzoni (1734-1804) yazmıştır. Garzoni'nin 1787'de kaleme aldığı kitabının adı *Grammatica E Vocabolario Della Lingua Kurda* [Kürtçe Gramer ve Sözlük]'tür. Bu sebeple Garzoni, Kürdolojinin babası olarak kabul görür (Alsancaklı, 2016, s. 56). Tarihi bir başyapıt olan bu kitabın bugünün gözüyle değerlendirilmemesi gerekir. Gerçi Garzoni'nin kitabı daha çok bir dilbilgisi kitabı olarak öne çıkmaktadır. Fakat aynı zamanda Kürtçe öğretimine yönelik bir kitap olarak da görülebilir. Çünkü kitap öğrencilerinin faydalanabileciği kendi döneminin öğretim kitaplarının özelliklerini barındırmaktadır. 18. yüzyılda dil öğretim kitapları genel olarak böyle olup dilbilgisi kuralları ile öğrencilere dil öğretilmeye çalışılıyordu. Giriş bölümünden sonra Garzoni, Kürtçenin o dönemki alfabesini vermekte ve Kürtçenin seslerini Latince seslere dayanarak yorumlamaktadır (Garzoni, 1787, s. 11-16). Daha sonra ise Kürtçe sayı ve zamirleri yazmış. Kitap, dilbilgisi ve öğretme yönü dışında, tekrardan

değerlendirilip bugünkü Kürtçe ile 18. yüzyıldaki Kürtçenin karşılaştırılmasında kullanılabilir. Kitabın alfabesi ve bazı dilbilgisi konuları yorumlandıktan sonra kitap Kürtçenin morfolojisine önem verilmiş ve Kürtçe-İtalyanca şeklinde bir sözlük oluşturularak kelimelerin anlamları yazılmıştır (Garzoni, 1787, s. 49-288).

20. yüzyıldan itibaren Kürtler ve Kürtçeye dair kitapların sayısında bir artış yaşanmıştır. Kürtçe dilbilgisi hakkında bir dizi önemli kitap ve yazı yayınlandı. Fakat araştırmamızın konusu Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi olduğu için dilbilgisi kitapları etraflıca analiz edilmeyecektir. Garzoni'den bahsediliş nedeni daha çok hatırlatma ve Kürtçe dilbilgisi hakkında bilgilenmeye yöneliktir.

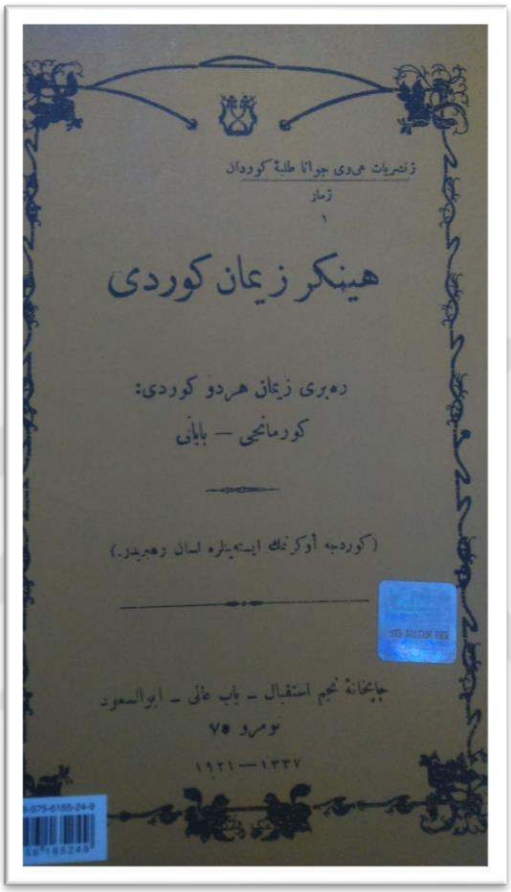
Sacha Alsancakli ilk Kürtçe öğrenme kursunu, Birinci Dünya Savaşı döneminde (1916) Sovyetler Birliği'ndeki St. Petersburg Üniversitesi'nde Joseph Orbeli (1887-1961)[2] tarafından verilen kurs ile başlatır (Alsancakli, 2016, s. 56). Bu kurstan sonra Kürt veya Kürdoloji çalışmalarının bir bölümü olarak Kürt dili de gelişerek çeşitli aşamalardan geçer.

Kürtçenin öğretimine yönelik ilk kitap 1921 yılında çıkan *Hînker* adındaki kitaptır. Kürtçe öğretimine yönelik hazırlanan bu kitap Hevi Kürt Talebe Cemiyeti tarafından İstanbul'da hazırlanmış, 2008 yılında Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu tarafından tekrardan yayınlanmıştır (Akpınar vd., 2008). *Hînker* Kürtçe ve Türkçe olarak yazılmıştır. Bir dizi sebepten dolayı büyük bir önem teşkil eden bu kitabın önemine dair şunlar ifade edilebilir: 1. *Hînker* Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan ilk kitaptır. 2. *Hînker* Kürtçenin iki lehçesini öğretmeye yönelik hazırlanmış olup kitaptır ve bu eserde Arap alfabesi kullanılmıştır. *Hînker* incelendiğinde Kürtçenin iki lehçesi (Kuzey Kurmancisi ile Güney Kurmancisi) birbirine çok yakın olup günümüze oranla benzerlikleri daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum bize Kürtlerin tek bir alfabe kullanmalarının ne kadar elzem

[2] Joseph Orbeli

olduğunu göstermektedir. Arap alfabesiyle yazılmış olan *Hînker* 1 numaralı tablode görülmekte.

Tablo 1: Hînker Adlı İlk Kürtçe Öğretme Kitabının Kapağı



Hînker ilkin sözcükleri sıralamakta daha sonra cümlelere önem vermektedir. *Hînker*'in son bölümünde okumayı geliştirmeye yönelik birkaç alıştırma parçası bulunmaktadır. Kitabı hazırlayan yazarların giriş bölümünde ifade ettikleri gibi *Hînker*'in amacı Kürtçe konuşmayı öğretmek olduğu için dilbilgisine çok fazla önem verilmemiştir (Akpınar vd., 2008). Bu durum aslında önemli bir noktadır. Bu tezin birinci bölümünde değinildiği gibi o dönem dilbilgisi-çeviri yönteminin zamanı geçmişti. Döneminin özelliklerini kendisinde barındıran *Hînker* direkt yöntemin özelliklerini taşımaktadır. Bu durum bize dönemin aydınlarının dünyadaki

değişikliklerden haberdar olduklarını ve Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimine önem verdiklerini göstermektedir.

İbrahim Emin Baldar tarafından yazılan iki tane daha önemli kitap bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi *Elfûbêy Niwêy Kurdî* [Kürtçe Yeni Alfabe] (Baldar, 1951) ve diğeri ise *Elfûbê bo Gewran*'dır [Büyükler İçin Alfabe] (Baldar, 1955). Genel olarak IKB'deki her okur-yazar bu kitapları bilir (Baldar, Elfûbêy Niwêy Kurdî, 1951; Baldar 1955). Baldar'ın kitapları onlarca kez basılmıştır ve uzun bir dönem IKB'de eğitim-öğretim müfredatı içinde bulunmaktaydı. Baldar, kitaplarını çok yeni bir sistem üzerine kurmuştur. Harfler ile sesler sırayla öğrenciye öğretiliyordu ve öğrencinin kendisini öğretim programı içinde görmesi için kitaplar Kürt kültürünü yansıtan resimlerle süslenmişti. Sayfanın altında yeni harfler parantez içine alınıyordu ve tüm müfredat bir eğitim öğretim yılında tamamlanırdı. Bunun yanı sıra konular genel olarak çevre ve toplum dostuydu. Örneğin Mêwijî Nayab, Nanî Sac, Kelebab û Qaz vb. [Enfes Kuru Üzüm, Sac Ekmeği, Horoz ile Kaz] konular kitapta yer almaktaydı. Kürtçeyi birinci dil olarak öğretmeye yönelik olsa da bazı yerlerde Kürtçeyi ikinci dil olarak öğretmek için de Baldar'ın eserlerinden yararlanılmıştır. Bu kitaplar eşsiz eserler olup bugün de bu deneyimden yararlanılmaktadır.

Bağdat'ta 1950 yılının sonunda rütbeli bir asker tarafından '*Çon fêrî zimanî Kurdî ebît be bê mamosta'*[Öğretmensiz Nasıl Kürtçe Öğrenirim] adında sözlük tarzında bir kitap basıldı. Bu kitabın önsözü, Ela'eddin Sûcadî tarafından yazılmıştı (Wefi, 1959). Bu kitap beş ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm: Kürtçe Alfabe. İkinci bölüm: Kelimelerin Kürtçe-Arapça yazılışı ve anlamlarını içeren sözlük tarzında yazılmış. Üçüncü bölüm: Günlük hayatta en çok kullanılan cümleler ve Arapça anlamları. Dördüncü bölüm: Mektup, istek ve şikayet yazılarının yazılış biçimleri ve kuralları. Beşinci ve son bölüm: Bu bölüm, Kürt edebiyatı ile ilgili metinler ve çevirilerinden meydana gelmiş. Bu kitap, kendi kendine öğretmensiz Kürtçe öğrenmek için yazılmış. Kitapta sade bir dile önem verilmiş ve karmaşık bir dil kullanımından uzak durulmuş. Kitabın asıl amacı Kürtçenin sade bir şekilde öğrenilmesidir.

Kürtçe öğretimine yönelik bir diğer kitap ise 1967 yılında Jamal Jalal Abdulla ve Ernest N. McCarus tarafından yazılan *Kurdish Basic Course: Dialect of*

Sulaimania, Iraq [Temel Kürtçe Kursu: Süleymaniye Lehçesi, Irak] adlı kitaptır. Dil İşitim Yönteminin kullanıldığı bu kitap, dilbilimi hakkında biraz bilgisi olanlara yönelik bir kitaptır. Konular genel olarak Kürt kültürünü özellikle de Süleymaniye bölgesini yansıtmaktadır. Fonoloji, morfoloji ve sentaksa önem verilmiştir. On üç adet ders cümlelerin tekrardan ifade edilmelerine tahsis edilmiştir. Kürt-Arap alfabesi esas alınarak hazırlanmış olup çeviri de son bölümlerde bulunmaktadır. Kaset şeklinde bir dizi ses de kitaba eklenmiştir. Kitap University of Michigan Press tarafından Amerika'da yayımlanmıştır (Eric, 2019).

Kürtçe öğrenimi için hazırlanan ve Arapça bilenleri hedefleyen önemli ve iyi bir kaynak da *El-Veciz fi Talim-el Lugat-ul Kurdiyye* (Abdulrahman, 1987) adlı kitaptır. Bu kitap ilkin Kürtçeyi tanıtmış ve daha sonra da Kürtçe alfabeyi analiz etmiştir. Özellikle dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılan kitapta geleneksel yöntemler esas alınmıştır. Birinci bölümde Arapça dilbilgisi esas alınarak dilbilgisi konuları açıklanan kitabın ikinci bölümü ise Kürtçe-Arapça bir sözlükten oluşmaktadır.

Birçok yabancı ülkede Kürt yaşadığı için ve İsveç'te de önemli oranda Kürt bulunduğu için, İsveç'te çocuklara Kürtçe öğretimine önem verilmiştir. Bazen Kürt çocukları için hazırlanan kaynaklar Kürt olmayanlar tarafından da kullanılmıştır. Örneğin Kerim Danişyar (1995) *Pertûkî Yekem bo Polî Yekemî Binerettî* [Birinci Sınıflar İçin Birinci Kitap] adlı bir kitabı gurbette yaşayan Kürt çocukları için yazmıştır. Kitap, çocuklar için olup Kürt-Arap alfabesini ~~ustaca~~ çocuklara öğretmektedir. Hazırlanış şekli itibariyle İbrahim Baldar'ın kitabına benzeyen bu kitapta İbrahim Baldar'ın etkisi açıkça görülmektedir. Konuşma ve dinlemenin bulunmadığı bu kitapta çocuklar kitabın tüm konularını çalıştıklarında Kürtçe okuyup yazabilirler. Kerim Danişyar *Pertûkî Polî Sawayan* [Küçük Çocukların Kitabı] adlı bir kitap yazmış ve bu kitap İsveç okullarında okutulmaktadır (Danişyar, 2006).

Kürtçeyi öğretme amaçlı yazılan iki tane çok iyi kitap Harvard Üniversitesi tarafından yayımlanmıştır. Bu kitaplardan bir tanesi *Sorani Kurdish a Reference Grammar with Selected Readings* [Seçmeli Metinlerle Soranî Kürtçesi Referans Grameri] (Thackston, 2006, A) adlı kitap iken diğer kitap ise *Kurmanji Kurdish a Reference Grammar with Selected Readings* [Seçmeli Metinlerle Kurmancî Kürtçesi

Referans Grameri] (Thackston, 2006, B) adlı kitaptır. Adlarından anlaşılacağı üzere birbirine oldukça benzeyen bu iki kitaptan bir tanesi Soranî için diğeri Kurmancî için hazırlanmıştır. Araştırmacı alfabe ile başlar ve örneklerle ve öğrenciye yardımcı olması için birkaç metin sunarak Kürtçenin tüm bölümlerini açıklar. Klasik teknik esas alınarak yazılan bu kitaplardan İngilizce bilenler çokça yararlanabilir. Öte yandan kitapların sonunda yeni kelimelerin öğrenciye tanıtmak amacıyla bir sözlük eklenmiştir. Kitaplarda ek olarak herhangi bir resim, program ve ses mevcut değil ve daha çok gramer analiz konuları yer almaktadır. Kendi dönemi için ve şimdi de kullanılabilen iki iyi kaynaktır. Buna karşılık daha çok çalışmaya gereksinim duyan Kürtçe öğretimin daha yetkin bir programa geresinimi bulunmaktadır.

Kurmanji Kurdish Reader [Kurmancî Kürtçesi Okuma Kitabı] (Ekici, 2007) adında başka bir kitap daha bulunmaktadır. Bu kitabın büyük bir bölümü Kurmancî'nin dilbilgisine ayrılmış olmasına karşın kitabın yazarı önsözde kitabının sadece dilbilgisi kitabı olmadığına işaret ederek kitabın dilbilgisiyle beraber öğretimi de amaçladığını söylemektedir. Kitap İngilizce olarak yazılmıştır ve İngilizce bilenler Kürtçenin bazı dilbilgisi kurallarını öğrenmek adına ondan yararlanabilir. Ayrıca yazar Kürtçe öğrenmek isteyen birisinin okuması ile anlamasını ilerletmesine yardımcı olması için kitabın sonuna birkaç Kürtçe metin eklemiştir. Kendi dönemi için iyi bir çaba olan bu kitaptan öğretmenler de derslerini hazırlamak için faydalanabilir. Fakat çalışmaya bir Kürtçe öğrenme programı olarak bakılamaz nitekim yazarın kendisi de bunu kitabında belirtmiştir.

İran'da *Kordî der Sefer, Mokalêmatê Rûzmerreyiyê Zebanê Kordî* [Seyahatte Kürtçe, Kürtçe Günlük Konuşma Kalıpları] (Mohammed, 2007) adında bir kitapçık yayımlanmıştır. Kameel Mohammad'in yazdığı ve Kürtçe Farsça olan bu kitapçık bir dizi kelime ve cümleyi barındıran küçük bir sözlüğe benzemektetir. Kitapçık Kürt-Arap alfabesini tanıtmakla başlamaktadır. Kitabında Kürtçeyi Farsça temeli üzerine analiz etmiştir. Bu kitapçık Farsça bilenlerin IKB'ye geldiklerinde geçici olarak Kürtçe birkaç kelime ile cümle öğrenip seyahatlerinde kullanmak için başvurabilecekleri iyi bir eserdir. Kitapçıkta doktora gitme, alışveriş yapma veya bankaya gitme vb şeklinde günlük gereksinimleri giderecek ifadeler yer almaktadır.

Dolayısıyla bu alanlarda yardımcı olabilecek bir eser niteliğini haizdir. Fakat bütün bu nitelikleriyle beraber Kürtçeyi sınıfta öğretmeye uygun değildir ve içeriğinde hiçbir dilbilgisi analizi, konuşma ve öğretim programı ilkelerini barındırmamaktadır.

Özellikle Farsça bilenlere Kürtçeyi öğretmek için hazırlanan *Amuzeş-i Zeban-i Kordi-Sorani* (Rokhzadi, 2007) adlı kitap Kürtçenin dünya dilleri içindeki yerini Farsça olarak açıkladıktan sonra Kürtçenin lehçelerini ele almaktadır. Kürt-Arap alfabesi tanıtıldıktan sonra kitap Farsça-Kürtçe cümlelerin yer aldığı bir sözlük biçiminde ilerlemektedir. Kürtçe bölümde standart Kürtçenin yanı sıra Senendec ağzına da yer verilmiştir. Kitabın hazırlanış yöntemi daha çok direkt yönteme yakın bir yöntemdir. Konuşmaya ve günlük ifadelere çokça önem verilmiştir. Oysa okuma, metin çevirisi ve dilbilgisi konularına oldukça az yer verilmiştir.

2009'da İran'da *Amozeş-i Khanden o Neveşten-i Zeban-i Kordi be Soret-i İlmi* [Bilimsel Bir Şekilde Kürtçe Okuma ve Yazmayı Öğrenme] adlı bir kitap yayınlandı. Bu kitap Kürtçe okuma ve yazmaya tahsis edilmiş bir kitaptır. Kitap diğer birçok kitap gibi Kürtçe alfabeyi tanıtmakla başlamakta ve daha sonra bir dizi okuma parçasına yer vermektedir. Kitapta öğretilen konulara yönelik alıştırmalar da yer almakta ve imla için bir bölüm de ayrılmış bulunmaktadır. Kitabın yazarı giriş bölümünde bu kitapla amaçlarının Kürtçe okuma ve yazmayı yaygınlaştırmak olduğunu belirtmiştir (Alikhanizade, 2009, s. 3). Konuşma ve dinlemeye yönelik herhangi bir bölüm kitapta bulunmamaktadır. Kitap dil öğretimi için daha çok okuma yöntemini esas almıştır. Yazar kitabın sonunda hedefinin Kürt gençleri olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden denilebilir ki kitap Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik olarak hazırlanmamıştır. Bu durum konuşma ve dinleme bölümünün olmamasının temel nedeni olabilir. Çünkü İran'da Kürt coğrafyasında yaşayan Kürtler akıcı bir şekilde Kürtçe konuşabilmekte fakat Kürtçe okuma yazma sorunu yaşamaktalar.

Kürtçe öğretimine yönelik başka bir kitap da *Ez Kurdî Hîn Dibim* [Kürtçe Öğreniyorum] (İncekan, 2009) adlı kitaptır. Günlük Kürtçe konuşmaya oldukça önem veren bu kitap pratik bir biçimde Kürtçeyi öğretmektedir. Bu anlamda kitabın Dil işitim yöntemini esas almıştır. Şu ana kadar kitabın birçok defa basımı yapılmış bulunmakta ve her seferinde içeriğinde bir dizi değişiklik yapılmaktadır. Kitabın daha

kullanışlı olması için Türkçe, Almanca ve İngilizce açıklamalar kitaba eklenmiştir. Kitabı hazırlamaktaki amacının Kürtçe öğretimi alanındaki boşluğu doldurmak olduğunu belirten kitabın yazarı yazılı Kürtçe ile konuşma Kürtçesi arasındaki boşluğu azaltmaya çalıştığını söylemektedir (Keskin, 2014). Kitap bir dizi diyalogun içinde yer aldığı bir CD ile desteklenmektedir.

Günümüzde Kürtçe (Kurmancî)'yi ikinci dil olarak öğreten en iyi ve en uygun kitap kanaatimizce *Hînker* kitabıdır (Aykoç, Onen, Tan & Varlı, 2009; Onen & Tan, 2011; Onen & Tan, 2014). *Hînker* üç seviyeye ayrılmış birbirini takip eden üç kitaptan oluşmaktadır. Türkiye'deki Kürtlerin çoğu Kürtçe okuma yazma bilmediği için bu kitaplar daha çok Kürtler tarafından Kürtçe öğrenmek için kullanılmaktadır. Bununla beraber *Hînker* Kürt olmayıp Kürtçe öğrenmek isteyen birçok öğrenciye de yardımcı olabilmiştir.

Kürtçe bilmeyen Kürtler için iyi bir yardımcı olan bu kitabın üçüncü seviyesi diğerlerinden daha çok satımaktadır. Bunun sebebi birinci ve ikinci seviyenin kolay olmasına dayandırılabilir. Fakat üçüncü seviyeye duyulan ihtiyaç daha çoktur. "Hînker", sözcük olarak öğreten anlamındadır. Bu kitabın yazarlarından biri olan Sami Tan kitabın isminin 1921 yılında Kürt Talebe Hevi Cemiyeti tarafından çıkarılan Kürtçe gramer kitabına dayandığını söyler. Bu yüzden bu ismin tarihî bir anlamı da vardır (Tan, 2009). IKB'deki tüm üniversitelerin Kürtçe bölümlerinde Kurmancî okunmasına rağmen maalesef hocalar böyle bir kitaptan bihaberler ve bunun yerine kendileri öğretim programları oluşturmaktadır. Bunun nedeni Kürt akademisyenler arasındaki kopukluk olmasına dayandırılabilir. Umarız IKB'deki üniversiteler bu kitaptan yararlanabilirler. Çünkü bu kitap hem Kurmancî'yi öğrenmek hem de Türkiye'de yaşayan Kürtlerin yaşam tarzları hakkında bilgi sahibi olmak için iyi bir yardımcı olarak kabul edilebilir. Hînker kitabı ilk defa 2018-2019 eğitim öğretim yılında Koya Üniversitesi'nin Kürtçe Bölümü'nde öğretim programına alındı (Koya-University, 2018). Bu da IKB'deki Kurmancî öğretim yönteminin değişimi için bir adım olabilir.

Hînker İstanbul Kürt Enstitüsü tarafından yayımlanmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi üç seviyeden oluşmakta ve her bir seviye bir dizi farklı konuyu

kapsamaktadır. Çalışma dil öğrenimine önem vermekle beraber Kürtlerin kültürünü, coğrafyasını, tarihini ve Kürtlerin diğer birçok yönünü öğrencilere tanıtmaktadır. Örneğin ikinci seviyede Kürt medyasından bahseden bir okuma parçası vardır (Onen & Tan, 2014, s. 96-100). Ayrıca *Hînker*'de Latin Alfabesine, morfolojiye, sentaksa, semantiğe ve dilin tüm bölümlerine önem verilmektedir. Hînker yapılan eleştirilere rağmen diğer kitaplarla olan farklılıklarına kıyasla hali hazırda Kürtçe öğretiminin en iyi kitabı olarak kabul edilebilir.

Reşid Ayda tarafından 2010 yılında yazılan *Gelek Hêsan e Hînbûna Kurdî (Kürtçe Öğrenmek Çok Kolay)* adlı kitap Kürtçeyi öğretmeye yönelik bir kitaptır. Diğer bir çok kitap gibi bu kitabın amacı da Kürtçeyi Kürtlere öğretmek şeklindedir. Bir dizi Kürtçe kelime verilip cümle içerisinde kullanılmıştır. Gerekli kelime ve cümlelerin açıklandığı kitapta dilbilgisine de önem verilmiştir. Sayfa sayısı 560 olan kitap nicelik bakımında kalın bir kitap olup içinde atasözleri ile hikayeler de yer almaktadır. Belli bir yöntem esas alınmasa da dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığı söylenebilir. *Mamoste* ve *Hînker* kitapları olduğu için bu kitabın dil öğretim sınıflarında fazla bir faydası olamayacaktır.

A Basic Guide to Kurdish Grammar [Kürtçe Gramer İçin Temel Bir Klavuz] adlı kitap Kürtçe (Soranî) öğrenmek için kaleme alınmıştır. Kitabını evde Kürtçe çalışmak için bir kaynak olarak tanıtan yazar kitabın Kürtçe (Soranî) üzerinde kendi kendine alıştırmalar yapmak için yazıldığına işaret eder. Dili İngilizce olan bu kitapta, yazar Kürtçe dilbilgisinin birçok bölümünü yorumlayarak örneklendirmiştir. Hatta standart Kürtçe (Soranî) ile Süleymaniye veya Erbil ağızlarını karşılaştırmıştır (Kim, 2010). Daha çok bir gramer kitabı görümünde olan bu kitaptan öğrenci evde yararlanabilir.

Neriman Khoshnaw'ın Fêrbûnî Pîtekanî Zimanî Kurdî [Kürtçe Harfleri Öğrenme] adlı kitabı Kürtçe harfleri okura tanıtmaya çalışan kitaplardan bir tanesidir (Khoshnaw, 2013). Khoshnaw Kürtçe harfleri inceleyip etraflıca örneklendirmiştir ve bazı yerlerde kelimeleri resim kullanarak tanıtmıştır. Kürtçe bilen birisinin uzmanlaşmasına veya öğretmen rolü görmesine olanak tanıyan bu kitap öğretmene kolaylık sağlayabilir. Fakat Kürtçe öğrenmek isteyen bir öğrencinin bu eserden bu

şekilde istifade etmesi zordur. Çünkü çok ayrıntılı bir biçimde harflerin üzerinde durmuştur. Ayrıca kitap harfler için hazırlanmış olup daha çok dilin ileri seviyelerine değinmiştir.

Türkiye'de Kürtçeyi (Güney Kurmanci) öğretmek amacıyla yayınlana *Fêrkerî Soranî* [Sorani Öğretmeni] (Yıldırım, 2014) adlı bir kitap daha bulunmaktadır. Adına bakıldığında Kürtçeyi (Güney Kurmanci) öğretmek için hazırlanmış bir kitap görünmesine rağmen içeriğine bakıldığında kitabın aslında bir dilbilgisi kitabı olduğu görülecektir. Dilbilgisine oldukça önem verilen kitapta açıklamalar Türkçe yapılmıştır. Bu yüzden kitap dilbilgisi-çeviri yöntemi kategorisine girmektedir. Çevirilerin Türkçe olması Türkiye'de yaşayan Kürtlere yönelik hazırlanan bir kitap olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmeyi kolaylaştırmak için Kürt-Arap alfabesinin yanında Kürt-Latin Alfabesi de verilmiştir. Bu özellik başlangıç için olumlu bir noktadır. Fakat öğretilen dil doğrudan kendi alfabesiyle verilirse daha iyidir. Aksi takdirde öğrenci tembelliğe alışabilir ve bu durum öğrenim sürecine zarar verebilir.

Mardin Artuklu Üniversitesi Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün birkaç hocasının Kürtçe (Kurmancî) öğretimi için çıkardığı *Mamoste* [Öğretmen] adlı kitabı yine Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından yayımlanmıştır (Adak, Aydın, Ergün & Bülbül, 2018). Kürtçe (Kurmancî) öğretimine tahsis edilen bu kitapta bir dizi diyalog CD şeklinde kaydedilerek kullanıcının kullanımına sunulmuştur. Hali hazırda Mardin Artuklu Üniversitesi'nde kullanılmakta olan *Mamoste* kitabının öğrenci üzerindeki etkisi gelecekte ortaya çıkacaktır. Çünkü dil öğretim kitaplarının başarısı hakkındaki kararı sonuçta öğretmen ile öğrencinin onayı verecektir. Bu sebeple denilebilir ki genel olarak Mamoste Kürtçede öğretimi zenginleştirmek ve Kürtçeyi Kürtler arasında canlandırmak için verilen iyi çabalardan bir tanesidir.

Türkiye'de okullarda Kürtçe öğretimi için hazırlanan bir dizi kitap daha bulunmakta. Örneğin Kitabê Musnayişê Zazakî *Mektebo Mîyanin* [Ortaokul Kürtçe Öğretme Kitabı] (Varol vd., 2018). *Kurdî-5 Zazakî* (Yıldırım vd., 2012) *Kurdî-6 Kurmancî* (Yıldırım vd., 2014). Şu ana kadar yetkin ve modern bir program kullanılarak öğretilmeyen Zazaca lehçesini öğretmek için bu kitaplardan yararlanılabilir.

Yukarıdaki kaynakların yanında bu alana özgü olan diğer birçok kitaptan burada bahsedilmedi. Her yıl IKB'deki üniversiteler ile dünyanın diğer birçok yerindeki fakültelerde birçok farklı Kürtçe öğretim kursu açılmaktadır. Bu alanda çalışma yürüten çoğu kişiyle özellikle de Soranî öğrenme kursları veren kurumlarla iletişim sağlanmaya çalışıldı. Fakat genel olarak öğretim programları hakkında hepsinin aynı cevabı vardı; o da şu ana kadar öğrencinin bu alanda yararlanabileceği hiçbir uygun öğretim programının olmamasıydı. Bu alandaki öğretmenler kurs döneminde kendi şahsî çabalarıyla bir program oluşturmakta ve öğrencilere bu yolla Kürtçeyi öğretmeye çalışmaktalar. Resmî olmayan bir biçimde edindiğim bilgiye göre Süleymaniye Üniversitesi ile Soran Üniversitesi'nin bir Kürtçe öğretim programı yazarak yayımlayacaklar. IKB Yüksek Öğrenim ve Bilimsel Araştırmalar Bakanlığı üniversitelerden IKB üniversitelerine öğrenci alımı yaptıklarında faydalanabilecekleri bir öğretim programını hazırlamaları talebinde bulunduktan sonra bu çalışmaya başlandı. Şahsi çabalarım neticesinde Kürtçe için hazırlanan öğretim programına erişebildim, aşağıda bu programın değerlendirmesi yapılacaktır.

Soran Üniversitesi Dil ve Kültür Araştırmaları Merkezi, Dr. Helmet Bayiz Resul'ün Kürtçe bilmeyenler için hazırladığı üç kitaptan oluşan kitap dizisine sponsor oldu. Bu kitap dizisi temel bir kitap ile iki ekten oluşmaktadır. Kürtçe harfleri yazmayı öğreten ilk ek kitabın adı *Rûnûsî Elifbêy Kurdî* ye şeklindedir. Bu ek kitapta tüm harflerin yazılış şekli açıklanmıştır (Resul, 2018a). İkinci ek kitap da Kürt alfabesine ayrılmış fakat bu sefer alfabenin yazılış şekliyle beraber kelime ve cümle bazında kullanımı da açıklanmış ve alıştırmalara yer verilmiştir. Bu kitap *Fêrbûnî Elifbêy Kurdî* [Kürtçe Alfabeyi Öğrenme] olarak adlandırılmıştır. Yazar kitabın giriş bölümünde ilk ek kitaptan bahsederek onu bu kitabın tamamlayıcısı olarak tanıtmıştır (Resul, 2018b). Bu kitap dizisinin temel kitabı *Berew Fêrbûnî Zimanî Kurdî* [Kürtçe Öğrenmeye Doğru] olarak adlandırılmıştır. Yazarın belirttiği gibi kitap başlangıç, orta ve ileri düzey seviyelerinden meydana gelmektedir. Kitabın giriş bölümünde dinleme yetisini geliştirmek için hazırlanmış bir CD'den bahsedilmektedir (Resul, 2018c). Fakat maalesef bu CD'ye erişemedik. Çünkü bu eserler neşredilmemiş ve resmi olarak yayınlanmamıştır. Üçüncü kitaptan anlaşıldığı kadarıyla CD bir dizi konunun okunması için kaydedilmiş 12 sesten oluşmaktadır. Bu durum olumlu bir nokta olup

bu alandaki Kürtçe kitaplarda yeni bir adım teşkil etmektedir. Buna karşın söz konusu ses kayıtları dünya standartlarına kıyasla çok az bir yekün oluşturmaktadır. Eğer kayıt daha fazla olsaydı kitapları daha da etkili kılardı. Kayıtlar genel olarak okuma parçaları olup konuşma ve telafuz biçimleri çokça belirgin değildir. Yeni baskılarda bu konulara daha çok önem verilebilir. Bu kitapta geleneksel yöntemlerin etkisi görülmekle beraber modern bir yöntem olan iletişimsel yöntem de kullanılmıştır. Bu kitap dizisi şu an için Kürtçe için önemli bir çaba olarak görülebilir.

Söz konusu kitap dizisinin en temel eksikliklerinden bir tanesi dil öğretim düzeylerinin birbirine karıştırılmasıdır ama gelecekte üzerine daha fazla çalışılabilir. Çünkü düzeylere verilen önem bakımından bir denge bulunmamaktadır. Yazmaya çok önem verilmiş ve ilk iki kitap Kürt alfabesine tahsisi edilmiş durumdadır. Bununla beraber üçüncü kitabın giriş bölümünde de yine alfabe bulunmaktadır. Aslında üçüncü kitabın giriş bölümü bu alan için yeterliydi. Zira sınıfta yazma biçimi üzerine alıştırma yapmak öğrenci ile öğretmenin ödevi. Alfabenin yavaş ilerlemesinin aksine üçüncü kitapta dilbilgisi konuları çok çabuk yazılmış durumdadır. Örneğin ilk birkaç sayfada kendini tanıtma, işaret zamirleri, sayılar, haftanın günleri, soru, saat, var ve yok, şimdiki zaman cümleleri, istek cümleleri ve cevapları, şahıs zamirleri ve diğer birçok konudan bahsedilmiştir (Resul, 2018c, s. 1-10). Bu kitap dizisi yakın bir zamanda Soran Üniversitesinde Kürtçe dil kurslarında kullanılacak ve öğrenciler ona ulaşabilecektir.

Diğer bir kitap ise Süleymaniye Ünivesirtesi Dil ve Kültür Merkezinin Kürt Dili Bölümü ile ortaklaşa hazırladığı *Şarê bo Fêrbûnî Zimanî Kurdî* [Kürtçe Öğrenimi İçin Anayol] (Hisên, Hawkaran, 2018) adlı kitaptır. Set *Şarê bo Fêrbûnî Zimanî Kurdî, Pertûkî Fêrkarî* [Kürtçe Öğrenimi İçin Anayol, Öğretim Kitabı] ile *Şarê bo Fêrbûnî Zimanî Kurdî, Pertûkî Çalakî* [Kürtçe Öğrenimi İçin Anayol, Aktivite Kitabı] adli iki kitaptan oluşmaktadır. Konular genel olarak şunlardan ibarettir: tanışma, yer ve ad sorma, aile, saat, umumi yerler, mevsimler, günlük konular vb. Bu set Soran Üniversitesinin kitap seti gibi henüz piyasaya sürülmemiştir. Kişisel bağlantılar aracılığıyla bu kitabı edinebildik. Yine aynı bölümleri içeren ikinci kitap öğrencilerin öğrendikleri konularda alıştırma yapmalarını sağlayan aktivitelerden oluşmaktadır. Bu

sette daha çok telaffuz ile yazmaya vurgu yapılmaktadır. Seti hazırlayanlar daha çok iletişimsel yöntemi kullanmış fakat geleneksel yöntemlerden kendilerini kurtaramamışlar. Çünkü geleneksel yöntemin izleri kitaplarda görülmektedir. Ayrıca kitapların seviyeleri belirtilmemiştir. Diğer bir deyişle seti hazırlayanlar tüm Kürtçe seviyeleri bir kitapta toplamışlar. Bu durumun sebebi ise kitabın birinci bölümünde sezilen acele olabilir. Örneğin kitabın hemen giriş bölümünden itibaren selamlaşma, şahıs zamirleri, sayılar, haftanın günleri vb. konular bulunmakta bu durum dil öğrenimini zorlaştırmaktadır. Bu eksikliklerle beraber, ki diğer bölümlerde de görülmekte, söz konusu sette hatırı sayılır ses kaydının bulunması setin iyi tarafını oluşturmaktadır. Ayrıca standart bir dil kullanılmaya çalışılan sette seti hazırlayanlar Süleymaniye ağzının set üzerindeki etkisini azaltmaya çalışmışlar. Teknik bir mesele ise kitaplardaki fontların küçüklüğüdür. Daha büyük fontlar kullanılsaydı kitap daha iyi olacaktı.

Süleymaniye Üniversitesi ile Soran Üniversitesinin hazırladıkları setlerin bahsedileln bu eksiklikleri kitapların alandaki önemlerini azaltmamaktadır. Sınıfta kullanıldıktan sonra öğretmen ve öğrencilerden gelen geri bildirimler setleri daha da geliştirmeye katkı sunacaktır.

Ayrıca Resul Geyik'in Kürtçeyi birincil dil olarak öğretimine yönelik yaptığı yüksek lisans tezine de burada değinilebilir (Geyik, 2016). Geyik'in söz konusu çalışması aslında dil edinimi olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü araştırma birincil dil olduğunda öğrenci dili bilmekte ve sadece sistemi tekrardan bilimsel bir şekilde düzenlemektedir. Çalışma aynı zamanda Türkiye'de Kürtçe öğretiminin sorunlarını da araştırmaktadır. Geyik tezinde dört tane Kürtçe öğretim kitabını *Gav bi Gav Kurdî* (Varlı, İşler & Turan, 2004), *Em Hînî Kurmancî Dibin* (Chyet, 1999), *Hînker* (Onen, Tan, Aykoç & Varli, 2009) ve *Fêrbûna Kurmancî* (Geyik, 2016) karşılaştırmaktadır.

İnternette de bu alanda çalışan birkaç web sitesi bulunmaktadır. Dünya dillerinde kurs veren web sitelerinden bazılarının Kürtçeye de önem vermiş oldukları görülmektedir. Burada tüm o sitelerden bahsetmeyeceğiz. Sadece birkaç örnek sunacağız:

http://www.kurdishcentral.org

Bu site Kürtçenin Sorani lehçesinde hizmet vermektedir. Birkaç öğretim yazısıyla beraber Kürtçe öğrenmek için destek ve rehberlikte bulunmaktadır. Örneğin Kürtçe klavye ve fontlar, Kürt kültürü, giyim ve müzik vb. alanlarda okuyuculara katkı sunmaktadır.

http://learnkurmanji.com

Bu site Kürtçenin Sorani lehçesinde hizmet vermektedir. Hali hazırda Kurmanci için 15 adet ders bulunmaktadır. Site üzerinde sürekli çalışmakta ve genişlemektedir. Dersler öğrencilerin isteği doğrultusunda İngilizce verilmiş ve konuların İngilizce çevirisi mevcuttur.

http://ilanguages.org/kurdish.php

Bu sitede Kürtçe bir dizi kelime ve ifade bulunmaktadır. Ayrıca Kürtçe dilbilgisi başlangıç seviyesinde mevcuttur.

http://mylanguages.org/learn_kurdish.php

Birçok kelime ve ifadenin bulunduğu sitede dilbilgisine önem verilmiş ve Kürt alfabesi açıklanmıştır. Bununla beraber öğrencilerin faydalanabileceği bir dizi link bulunmaktadır. Dersler genel olarak Sorani lehçesinde olmakla beraber *Kurd1* kanalından alınan ve Kurmaci öğreten birkaç video da bulunmaktadır. Sitede düzey belirleme amaçlı başlangıç niteliğinde bir sınav bulunmaktadır.

Bu siteler ve diğer birçok site Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi alanında çalışma yürütmekteler. Öğrenciler bu sitelerden yardımcı kaynak olarak yararlanabilir. Çünkü söz konusu siteler ve internetteki kaynaklar sınırlı ölçüde yarar sağlamaktadır. Öğrenciler kurs ve akademik yazılardan daha fazla yarar sağlayabilir.

Kürtçe öğretimine yönelik birçok video *YouTube*'da da bulunmaktadır.

Birçok dilbilgisi kitabı bulunmakta ama bu kitaplar dil öğretim kitapları kategorisine girmemekte; daha çok dilbilgisel araştırma özellikleri taşımaktadır. Bu

yüzden o kitaplardan burada bahsedilmedi. Önemini belirtmek maksaddıyla burada sadece ilk Kürtçe gramer kitabından bahsedildi. Bahsettiğimiz kitapların dışında da bizim ulaşamadığımız akademik açıdan zayıf bir nitelik taşıyan kitaplar da olabilir. Bu tür kitaplar daha çok ticari amaçla hazırlanan kitaplar olarak kabul edilebilir. Bununla beraber Kürtçe öğretmek amacıyla kitap hazırlayanlar vakitlerini ayırıp Kürtçeye karşı vefalarını göstermekteler.

BİRİNCİ BÖLÜM

TEORI VE INCELEME: DIL ÖĞRETIM METOTLARI

Tarihî bakımdan dil öğretiminin başlangıcı antik Yunanlılara dayanmaktadır. Yunanlılar düşünceye dair ne öğrenebiliriz diye çabalamışlardır. Bunu da dil öğretimi yoluyla yaptılar. Fakat yabancı bir dilin resmî olarak öğretimi Romalılar dönemine dayanmaktadır. Dersleri daha çok uygulama üzerine olan Yunanca öğrenen Romalıların amacı, Yunancayı öğrenmekti (Saville-Troike, s. 396-400).

Dil öğretimi Avrupa'da 16. yüzyıldan beri birkaç evreyi geçerek önemli gelişmeler kaydetti. Dindarların büyük bir önem verdiği hedef dil, o dönemde daha çok Latinceydi. Ayrıca yabancıların en çok konuştuğu ve kullanmaya çalıştığı diğer bir dil ise Fransızcaydı (Kelly, 1969). Öte yandan İslam ülkelerindeyse Arapça, Latince gibiydi. Arapça, İslam dini sayesinde bu rolü aldı ve bugüne kadar bu rol sürmektedir. Bu açıdan dinin dil öğreniminde temel bir rol aldığı açık. İnsanlar metinleri daha iyi anlamak ve Allah'ın rızasını kazanmak için dinlerinin dilini öğrenmeye çalışmışlar.

Bu bilgiler ışığında dil öğretimine bakıldığında tarihte dil öğreniminin dil için olmadığı görülecektir. Bilakis dil öğreniminin amacı özellikle felsefe ve din olmak üzere hayatın diğer alanlarına hizmet etmekti. Bu durum da geçmiş yüzyıllarda okuryazar olan Kürtlerin Arapça, Farsça ve Türkçe bilmelerine sebep olmuştur. Dindarlık ile ilintilendirilen Arapça bilmek, imam olmanın ilk adımı olarak görülüyordu. Çünkü Arapça bilen imam ve fakihler dini metinleri okuyabilecek ve halka açıklayabilecekti. Türkçe ve Farsça ise bölge muktedirlerinin dilleriydi. Bu durum okuryazarları bir şekilde bu iki dili öğrenmeye mahkûm etmiştir. Bununla beraber okuryazar olanlar bu dillerden faydalanmış ve bu dillerler okuyup

yazmışlardır. Bu duruma örnek olarak klasik şairler verilebilir. Örneğin Melayê Cizîrî, Nali ve Mehvi vb.

Modern eğitimin babası olarak bilinen John Amos Comenius 16. yüzyılın sonları ile 17. yüzyılın başlarında Latince öğretimi için yetkin bir kitap yazdı ki bu dönemde Latince zayıflamaya doğru gidiyordu. Comenius daha çok diyalog öğretimini içeren dil öğretim yöntemi ile kendi yöntemini geliştirdi. Bunun yanı sıra Comenius resimlerle çocuklara öğretim vermeye çalışan ilk kitabın sahibidir. Comenius'un *Orbis Sensualium Pictus* [Resimlerde Görülen Dünya] adındaki kitap, 1658 yılında basıldı (Woo, 2016, s. 218-219; Kelly, 1969, s. 19). Söz konusu dönem bu alanda temel ve önemli bir evre olarak kabul edilir. Dil öğretimi için Latince öğretim yöntemleri bir model olarak kabul görse de sonraki iki yüzyılda Latince daha çok ölü bir dil şeklini aldı. İnsanlar, özellikle akademisyenler, Latincenin altın çağı ile iletişim halinde kalabilmek için Latinceyi öğrenmeye devam ettiler (Kelly, 1969; Richards & Rodgers, 1999, s. 1-6).

19. yüzyıl ile daha önceki yüzyıllarda gramer-çeviri yöntemi (the grammar-translation method) dil öğretiminde başat yöntemdi. Gramer-çeviri yönteminin yerleşme süreci uzun ve tarihî bir süreçti (Richards & Rodgers, 1999; Kelly, 1969). Ayrıca bu yöntem ilk dil öğretim yöntemi olarak kabul edilir. Daha sonra bu alanda birçok başka yöntem ortaya çıktı.

Bu alanın önde gelen dilbilimcisi Jack Richards (2006) dil öğretim evreleri ile yöntemlerini şu şekilde üç döneme ayırır:

- 1960'ların sonuna kadar devam eden geleneksel yöntemler.
- 1970'den 1990'lara kadar devam eden iletişimsel klasik yöntemler.
- 1990'ların sonlarından

Yukarıdaki sınıflandırmaya bakıldığında Jack Richards'ın dil öğretimi için iki temel yöntemi öngördüğü kanaatine varılacaktır. Tüm eski yöntemleri bir noktada toplayan Richards, bu yöntemleri geleneksel yöntem olarak adlandırmaktadır. Çünkü geleneksel yöntemler bazı yönlere önem verip bazı yönleri ihmal eden bir dizi yöntemden oluşmaktadır. Fakat Richards'ın ikiye ayırdığı iletişimsel yöntem ise

kapsayıcı bir yöntem olup dili birleşik bir sistem olarak görmekte ve dilsel tüm yönlere önem vermektedir. Örneğin: dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi yönlere bu yöntemde önemsenmektedir. Tüm bu yönlere verilen önem iletişimsel yöntemin aynı zamanda bağımsız bir yöntem olarak rol oynamasını sağlamıştır.

Başka bir açıdan bu konuya bakan ve dilin ikinci dil olarak öğretim konusunda önde gelen dilbilimciler olan Howatt ve Smith, Avrupa'daki İngilizce öğretimi dönemlerini şu şekilde sınıflandırırlar:

- Klasik dönem (1750-1880); klasik yöntem ve gramer-çeviri yöntemi ile klasik diller öğreniliyordu.
- Reform dönemi (1880-1920); bu dönemde hedef, konuşma dilini öğretmekti. Çeşitli yöntemler kullanılıp bu yöntemlerde sürekli reform yapılmaktaydı. Örneğin: doğal yöntem, berlitz yöntemi ve doğrudan öğretim yönteminden bahsedilebilir.
- Bilimsel dönem (1920-1970); bu dönemde hedef, öğrenimin bilimsel prensipleriydi. Ayrıca popüler olan bir dizi çeşitli yöntem kullanılmaktaydı. Örneğin: Dil işitim yönteminden bahsedilebilir.
- İletişimsel dönem; bu dönemde hedef, günlük hayattaki ilişkilerdi. Bu dönemin önde gelen dil öğretim yöntemlerinden bir tanesi iletişimsel yöntemdir (Howatt & Smith, s. 78, 2014).

Yukarıda görüldüğü gibi bu ikinci sınıflandırma da birinci sınıflandırmaya çok yakın olup dilbilimciler dönemleri sınıflandırma konusunda birbirlerine son derece yakınken iletişimsel yöntemin dil öğretiminde kullanımı bu alanda meydana gelen büyük bir değişiklik olarak sayılmakta. Yöntem ve dönemleri daha iyi tanımak adına burada dil öğretim yöntemlerinin en önemlileri açıklanmaya çalışılacak ama daha çok iletişimsel yöntem üzerinde durulacak.

1.1. GRAMER-ÇEVİRİ YÖNTEMİ[3]

Adından anlaşılacağı üzere bu yöntemin gramer ve çeviriye dayandığı açıktır. Genel olarak dilbilimin tarihine bakıldığında, dilbilgisinin geçmişte dilbilimin merkezi konumunda yer aldığı görülecektir. Bunun yanı sıra, özellikle dinin Doğu ve Batı'da egemen olduğu dönemde çeviri sürekli bir öneme sahip olagelmiştir. Çünkü din adamları takipçilerini artırmak adına mümkün olduğu ölçüde fikirlerini dünya dillerine çevirmeye çabalıyorlardı. Hatta Kürtlerin tarihine bakıldığında Kürtler hakkında yazan ve araştırma yapan oryantalistlerin çoğu Kürtler arasında Hristiyanlığı yaymaya çalışmak amacıyla Kürt coğrafyasına gelmiştir. Bu sebeple dilbilgisi ve çevirinin dil öğretiminde kullanılan ilk araçlar olması ilginç bir durum teşkil etmemektedir. Fakat bununla beraber özellikler eski Yunan filozofları olmak üzere felsefe de bu konuda rol oynamıştır.

Akademik bir şekilde bir dilin ikinci dil olarak öğretiminin başlangıcı sayılan bu yöntem, özellikle Avrupa'da 19. yüzyılda gelişmekte olan Latince ve Yunancanın öğretimi için geliştirilmiştir (Richards & Rodgers, 1999, s. 3). İngilizce o dönem bugünkü önemine sahip değildi. Hatta bugünkü Britanya ile Amerika'nın 1800'lerdeki nüfusları Fransa'nın nüfusu kadar yoktu (Howatt & Smith, 2014, s. 79). Bu yöntemin yöntem olma ilkeleri bakımından birçok eksikliği bulunmaktadır (Richards & Rodgers, 1999, s. 3-4). Çünkü o dönem bu iki dilin öğrenilmesindeki amaç bu dilleri konuşmak değil dini metinler, eski medeniyetler ile eski edebi eserlerden yararlanmaktı (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez, & Soto, 2017, s. 968). Hatta eski Latince ile Yunanca aktif ve yaşayan iki dil olmayıp ölmeye doğru gitmekteydiler. Nitekim, eski metinlerin okunup çevrilmesi ve bazen de yazılarak denenmeleri bu ölü dillerin temel özellikleriydi (Kelly, 1969, s. 24-25).

Gramer-çeviri yöntemi dönemi çoğu zaman klasik dönem olarak da adlandırılır (Howatt & Smith, 2014, s. 79). Yöntemler sınıflandırılırken belirtildiği gibi bu yöntem klasik yöntemler sınıfına girmektedir. Gramer-çeviri yöntemine göre öğrenciye ders

---

[3] *The Grammar-Translation Method*

verildiği zaman öğrenciden hedef dili okuyup yazması ve dilin grameri hakkında bilgi sahibi olması beklenilirdi (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez, & Soto, 2017, s. 969). Bu da bu dönemin dil öğrenim yönteminden oldukça farklı. Çünkü bu zamanda dil öğrenmek isteyenlerin çoğu dili sadece okumak ve yazmak için değil tüm özellikleriyle öğrenmeye çalışmaktadırlar. Hatta ikinci dil konusunda var olan yeni anlayışlara göre dilin tüm yönlerini bilmeyen birisi ikinci dili bildiğini söyleyemez. Bu durum yapılan tüm uluslararası sınavlarda açıkça görülmekte. Herhangi bir kimsenin dil bilme seviyesini değerlendirmek için konuşma, yazma, dinleme ve okuma sınavları yapılmakta. Örneğin TOEFL ve IELTS gibi uluslararası düzeyde İngilizce için yapılan sınavlara her yıl on binlerce öğrenci katılıp bu sınavlara dayalı olarak düzeylerini ölçüyorlar.

Bu yöntemde ders anlatımı, klasik yöntemle veriliyordu. Öğretmen dilin grameri hakkında bilgi vererek öğrenciye hedef dili öğretmeye çalışırdı. Bu sebeple bu yöntem öğretmenin merkezî bir rol oynadığı yöntemlerin arasına girer (Jin-fang & Qing-xue, 2007, s. 69). Öğrenci eski metinleri esas alarak yeni kelime öğrenmeliydi. Öğrenilmesi hedeflenen dilin metinleri anadile çevrilirdi (Richards & Rodger, 1999, s. 3; Kelly, 1969). Bu durum da dilbilgisi-çeviri yöntemine kapsamlı bir dizi eleştirinin yöneltilmesine neden olmuştur.

Bu alanın eleştirmenlerinden birisi olan Rouse'un (1925) gramer-çeviri yöntemine ilişkin söylediği sözü alıntılayan Kelly'ye göre bu yöntem, "bir şeyin kendisini öğrenme değil, o şey hakkında her şeyi bilmeye yönelik çaba" idi (1969, s.53). Derin bir anlam barındıran bu eleştirinin üzerinde durulabilir. Ortadoğudaki ülkelerden özellikle Irak ve IKB'yi dil öğretim yöntemine örnek verilirse son yıllara kadar genel olarak öğretim programı bu yöntemin çerçevesine girmekteydi. Bu sebeple öğrenci derslerini tamamladıktan sonra İngilizceyi iyi derecede anlayabilmekteydi. Örneğin bu dilin bazı bilinen yazarlarını tanıyor ve bazı eserlerin özet halleri okullarda okunuyordu. Dilin sözcük dizilişini biliyor ve okuyabiliyordu fakat İngilizceyi konuşamıyordu. Öğrenciler genelde kelimeleri yanlış telaffuz etmekteydi ve yazma düzeyleri çok zayıftı. Bu durum Arapçanın IKB'deki durumu için de geçerli.

Bazı dilbilimciler bu yöntemin eksikliklerini dile getirdiler. Yönteme dair yaptığımız izlenimler neticesinde aşağıdaki noktalar bu yöntemin en önemli eksiklikleri olarak belirtilebilir:

- Yabancıların edebiyatlarını okumak veya onların düşünsel gelişmeleri ile ilerleme yolları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla yabancı dil öğrenilmeye çalışılıyordu. Gramer-çeviri yönteminde ilkin gramer detaylıca analiz edilir. Sonrasında gramer kullanılarak metin ve cümle çevrilir. Stern'in (1983) işaret ettiği gibi birinci dil ikinci dili öğrenmek için bir kaynak görevi görür (Richards & Rodgers, 1999, ss 3).
- En çok okuma ve yazma üzerinde, en az konuşma üzerinde durulur (Matamoros-Gonzláez, vd., 2017 s. 965).
- Okunan metinler esas alınarak öğretim için kelimeler belirlenir. Kelimeler anadil ile öğrenilmek istenen dil arasında yapılan çeviriler aracılığıyla öğretilir. Sözlük ve ezberleme üzerinde durulur. Gramer kuralları ile içinde anlamlarının da olduğu bir kelime listesi ders için seçilen örnek bir metin kullanılarak gösterilir. Ayrıca çeviri üzerinde alıştırmalar yapılır. ((Richards & Rodgers, 1999, ss 4).
- Diğer yöntemler ile modern okuma biçimleriyle karşılaştırıldığında dilbilgisi-çeviri yönteminin temel eksikliklerinden bir tanesi öğretmeni merkeze alıp öğrenciyi ihmal etmesidir. Oysa durumun bunun tam tersi olması gerekir.
- Öğretim sürecinde genel olarak cümleler esas alınır. Derslerin çoğu öğrenilmek istenen hedef dilden birinci dile veya birinci dilden hedef dile yapılan çevirilere ayrılır. Cümleye odaklanma öğrenimi kolaylaştırıcı bir yol olarak kabul edilir.
- Çeviride dikkatli olmaya vurgu yapılır. Öğrencilerin işi daha çok çeviri olduğu için onlardan çeviri ilkelerini göz önünde tutmaları istenilir. (Richards & Rodgers, 1999, ss 4).
- Bu yöntemin en temel eksikliği konuşmayı öğretmedeki başarısızlığıdır (Howatt & Smith, 2014, s. 79).
- Çeviri öğrenciye yazdırılarak öğretilir. Gramer kuralları açıklandıktan sonra çeviri üzerinde alıştırmalar yapılarak uygulanırlar. Bu yöntemin takipçileri sistematik bir şekilde gramer bilgisini öğrenciye öğretmeye çalışırlar.

- Öğrencinin birinci dili sınıfta yardımcı dil olarak kullanılır. Birinci dil kullanılarak yeni konular yorumlanır ve öğrencinin anlama düzeyinin daha da artması için birinci dil ile öğrenilmek istenen dil arasında karşılaştırmalar yapılır.

İkinci dil öğretimi için kullanılan gramer-çeviri yönteminin eksiklikleri gözden geçirilince dilbilimciler ile bu alanda çalışan araştırmacılar, dil öğretimi konusunda yeni bir yöntem geliştirmek adına reform yapmaya çalıştılar. Reform çalışmaları direkt yöntem (the direct method) diye yeni bir yöntemin çıkmasını sağladı. Dilbilimciler Smith ile Howatt (2014, s. 82) reform dönemi ile gramer-çeviri yöntemindeki değişiklikleri dil öğretimi alanında meydana gelen en önemli dönüm noktalarından bir tanesi olarak kabul ederler.

Dil öğretimi alanında gerçekleşen tüm değişikliklere rağmen günümüze kadar bu yöntemin bazı ilkeleri şimdi de kullanılıyor (Jin-fang & Qing-xue, 2007, s. 70). Örneğin bazı İngilizce öğretmenleri kelime ve gramerin içinde olduğu ev ödevlerini öğrencilerine verir veyahut bazıları öğrencileri dilbilgisi kurallarını hatırlamaları için yazarak tekrar yapmaya teşvik eder (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez, & Soto, 2017, s. 969). Eleştirilere rağmen ölü dillerin öğretiminde hâlâ bu yöntemden istifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle bu dönemde bu yöntem Kürtçenin öğretilmesine uygun değil ama örneğin Avestaca öğretimi için uygun olabilir. Fakat şüphesiz bu durumun da araştırılıp değerlendirilmesi gerekir. Çünkü Avestaca öğrenmek isteyen kişinin amacı Avestacayı konuşmak değil, günümüze kalan eserleri anlamak, değerlendirmek ve onları araştırmaktır. Bununla beraber IKB'de Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi daha başlangıç seviyesinde olup zayıf ise aynı şekilde ölü dillerin öğretimi de bulunmamaktadır. Bu durum da eski medeniyetlerin yazılı eserlerini okuyup anlayabilen uzmanların çok az olmasına veya hiç olmamasına neden olmuştur.

1.2. DIL ÖĞRETIMINDEKI REFORMLAR VE DIREKT YÖNTEMIN[4] ÇIKIŞI

Dilbilgisi-çeviri yönteminde öğrencinin ikinci dili öğrenmesi önünde bir dizi engel vardır. Bu engeller dilbilimcileri özellikle 19. yüzyılda yeni yöntemleri aramaya teşvik etmiştir. 1880'den sonra dil öğretim yöntemlerinde önemli bir reform ve yenilik gerçekleşti ve Fransızca, Almanca ve İngilizce yeni öğretim yöntemlerinden faydalanabildi (Bayley, 1998, s. 39). Yeni yöntem çıkmadan önce özellikle ölü diller olan Latince ve eski Yunanca olmak üzere eski dillerin öğretiminde gramer-çeviri yöntemi kullanılıyordu. Fakat 19. yüzyılın sonlarına doğru, yaşayan diller neden ölü diller gibi öğrencilere öğretiliyor sorusu soruldu (Kelly, 1969; Bayley, 1998; Richards & Rodgers, 1999; Alkhuli, 2006). Bu soru araştırmacı ve dilbilimcilerin cevap aramalarının temel nedeni oldu. Onlara göre bu soruya verilecek cevap öğrencinin eski yöntemle yapamadığı konuşma sorununu çözecekti. Diğer bir deyişle yapılan eleştiriler dil öğretiminde direkt yöntemin ortaya çımasını sağladı. Bu da çocuk eğitimi üzerinde çalışan Francois Gouin'in direkt yöntemin temelini atmasını sağladı (Richards & Rodgers, 1999, s. 9).

Dilbilgisi-çeviri yönteminin eksikliklerini gidermeye çalışan direkt yöntem onun eksikliklerini gidermeye çalışıyordu. Örneğin dilbigisi-çeviri yöntemi öğrencileri çeviri ile hedef dilin dilbilgisini öğretiyordu. Fakat direkt yöntemin savunucuları dilin iletişim kurmak ve konuşmak için öğrenilmesi gerektiğini vurguluyorlardı (Donaldson, 1922, s. 360).

Direkt yöntemde dilin kullanımı ile iletişimine vurgu yapılır (Donaldson, 1922, s. 360). Zira daha önce dil öğrenimi daha çok eski metinleri anlama ve araştırma adına yapılıyordu (Bayley, 1998, s. 39). Bununla beraber iletişim için dil öğrenimi yeni bir fikir değil, onun tarihi Comenius'un Latince kaleme aldığı *Janua Linguarum Reserata* [Dillerin Kapısı Açıldı] adlı çalışmaya dayanır (Comenius, 1631). Bu da direkt yöntemin aniden ortaya çıkmadığını bilakis gramer-çeviri yöntemine paralel olarak

---

[4] *The Direct Method*

birkaç dönemden geçerek ortaya çıktığı anlamına gelir. Fakat 19. Yüzyılın sonu bu yöntemin altın dönemiydi. Bu yöntemin gelişim aşamaları şu şekilde sıralanabilir: 17. yüzyılda İngiltere'de dilin kullanılarak öğrenciye öğretilmesi konusunda Comenius'un fikirlerini destekleyen ilk kişi John Locke oldu. Öğrenciyi kullanarak dili öğrenmeye zorlayan ilk kitap Heinrich Gonfread (1803-1865) tarafından hazırlanan *A new method of learning to read, write, and speak a language in six month* [Altı ayda bir dili okumak, yazmak ve konuşmak için yeni bir yöntem] adlı kitaptı. Bu kitap 18. yüzyılın sonlarında yayımlandı. (Bayley, 1998, s. 40). Aynı yazar arkadaşlarıyla beraber bir dizi kitap hazırladı. Bu kitaplar öğrencileri dili kullanmaya zorlayarak dili öğretiyordu. Başka bir deyişle dil öğretimi için önerdiği sistemi hazırladığı kitaplarda da kullandı. Örneğin kitaplardan bir tanesi *Ollendorff's new method of learning to read, write, and speak the Italian language: adapted for the use of schools and private teachers* adlı kitaptı (Gottfried & Felix, 1848). Bu tarzda birkaç kitap hazırlayan Gottfried'in çalışmaları sadece İtalyanca ile sınırlı değildi; aynı zamanda Almanca, Fransızca ve İspanyolca için de aynı tarzda kitaplar kaleme aldı. Ayrıca Fenwick de Porkwit'in Fenwick Sistemi (Fenwickian System) adlı çalışması ise 1830'da yayımlandı. Bu çalışma Heinrich Gonfread'in çalışmasına benzemekteydi. O da aynı şekilde iletişim ve diyaloğa önem veriyordu. Fenwick'e göre yeni bir dil öğrenmenin temel hedefi konuşma ve diyalogtu (Bayley, 1998, s. 40).

O dönem İngiltere'sinde bir erkek çocuğu için Fransızca, İspanyolca veya İtalyanca bilmek asilzade ve aydın görünmenin ilkelerinden bir tanesiydi. Böylesi bir durumun varlığı İngilizleri diğer dilleri öğrenip konuşmaya teşvik ediyordu. Öyle ki 1850'lerde 2500'e yakın yabancı kadın İngiliz çocuklarına kendi dillerini öğretmek için İngiltere'deki ev ve okullarda bulunuyordu. Governesses adıyla bilinen bu kadınların kullandığı yöntem, konuşmaya önem verdiği için direkt yönteme çok benziyordu (Bayley, 1998, s. 40-42). 19. yüzyılda İngilizler en çok Fransızcayı öğrenmek istiyorlardı; Almanca ise İngilizler için ikinci sırada gelmekteydi. Fransızcanın İngilteredeki bu durumu bugüne kadar sürmektedir (McLelland, 2018). Dil bilimcilere göre direkt yöntem, dil öğretimi alanında büyük bir değişim sayılır. Çünkü sınıfta kullanılan dili birinci dilden öğrenilmek istenen hedef dil olarak değiştirdi. Edebî metinler yoluyla dil çalışma ve öğretimini, sınıf içinde kullanılan dil

yoluyla dil öğrenme ve öğretimi olarak değiştirdi (Jin-fang & Qing-xue, 2007, s. 70). Bu özellik de bu yöntemin temel özelliğini teşkil etmektedir. Dilbilgisi-çeviri yönteminde ihmal edilen esasların çoğu bu yöntemde yer almaktadır. Aynı zamanda dilbilgisi-çeviri yönteminde dil öğretimi için kullanılan esasların birçoğu bu yöntemde ihmal edilmiştir.

Savor ve Maksimilian Berlitz'in Berlitz yöntemi olarak bahsettiği bu yöntemin kendine özgü bazı kuralları bulunmakta (Richards & Rodgers, 1999, s. 9). Şüphesiz bunun nedeni bu kişilerin bu alanda çok aktif olmalarıydı ve bu yöntemi kendi özel okullarında ikinci dil öğretimi için kullanmalarıydı. Dil öğretim alanında bu yöntemin kuralları şu şekilde özetlenmekte:

- Sınıf içinde ders, yoğun olarak hedef dil ile verilir.
- Sadece günlük hayatta kullanılan kelime ve cümleler anlatılır.
- Yoğunlaştırılmış derslerin verildiği küçük bir sınıfta öğretmen ile öğrenci arasında soru cevap yöntemine dayanılarak geliştirilen ölçülmüş ilerleme yolu kullanılmak suretiyle öğrencinin konuşma kabiliyeti geliştirilir.
- Dil bilgisi indektif[5] olarak öğrencilere öğretilir.
- Yeni konular konuşma yoluyla öğretilir.
- Somut kelimeler gösterge ve resimler kullanılarak öğrenciye öğretilirken soyut kelimeler ise zihinde canlandırma yoluyla öğretilir.
- Konuşma ve dinleme hedef dil ile öğretilir.
- Doğru telaffuz ve dil bilgisi üzerinde durulur (Salim, 2007, s. 79).

Bu ilkelere değerlendirilecek olursa araştırmacılar bu yöntemin öğretim programındaki eksikliklerini çok çabuk farkedecektir. Tüm belirtiler okumanın en ön planda olduğunu göstermekteyken okuma ve yazma bulunmamakta. Bu yöntem dilin tüm esaslarını öğretmekten ziyade daha çok okuma odaklı bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

---

[5]Bir örnek seçilip genelleme yapılır.

Berlitz öğretim programı ve sınıftaki konular için sadece bir yol ve yöntem belirlememiş aynı zamanda dersleri anlatan öğretmenler için de özel taktikleri bulunmaktadır. Bu yöntem öğretmenlerde şu özelliklere sahip olmalarını talep eder:

- Asla çeviri yapma, açıkla!
- Asla yorum yapma, göster!
- Asla konuşma yapma, soru sor!
- Asla öğrencilerin hatalarını sınıfta örnek olarak kullanma, doğrusunu söyle!
- Asla tek tek kelime verme, cümle kur!
- Asla çok konuşma, öğrencilerini konuştur!
- Asla kitap kullanma, ders programını kullan!
- Asla planı değiştirme, plana sadık kal!
- Asla çok hızlı ilerleme, öğrencilerin temposuna ayak uydur!
- Asla çok yavaş konuşma, kolay bir şekilde konuş!
- Asla çok hızlı konuşma, doğal bir biçimde konuş!
- Asla yüksek sesle konuşma, doğal bir biçimde konuş!
- Asla sabırsızlanma, akışına bırak (Richards & Rodgers, 1999, s. 10).

Direkt yöntemle beraber Berlitz'in reformları doğal yöntemi uyarlamaya dayanıyordu (Howatt, 2014, s. 83-84). Temel öğretim yöntemleri açıklandıktan sonra direkt yönteme oldukça benzeyen doğal yöntem için kısa bir tanım yapılacaktır.

Fransızca o dönem ikinci dil olarak öğrenilen dillerin başında gelmekteydi. O dönem Fransasında aktif olan *Societe Nationale* adlı bir kurum vardı. Fransızca öğretiminin, fonetik ve Fansızca konuşma ile başlaması gerektiği belirtilen *Le Français: Grammaire, Philologie, Litterature er Histoire* adlı konferansta, Fransızca hocalarının köken olarak Fransız olup anadilleri Franzsızca olmalı denilmekteydi. Ayrıca 1887 yılında Fransız okullarında direkt yöntemin kullanılması resmî olarak önerildi (Bayley, 1998, s. 46). 1886 yılında kurulan ve gramer-çeviri yöntemini çokça eleştiren *Phonetic Teachers Association* adlı bir diğer gruba göre dil çeviri yoluyla değil sadece kullanım yoluyla öğrenciye öğretilirdi (Bayley, 1998, s. 46).

Hollandalı akademisyen Otto Jespersen'in işaret ettiği gibi bu reformun temel amacı ikinci dil hakkında bilgi sahibi olmak değil ikinci dili öğrenmekti. Dil öğretimi konusunda gerçekleşen bu değişiklik için çeşitli kavramlar kullanıldı. Fakat direkt yöntem kavramı diğerlerinee göre daha fazla yerleşmiş durumda. Bununla birlikte Eric Hawkins; okuma yöntemi, fonetik yöntem, doğal yöntem ve direkt yöntem adlarındaki farklı dört yöntemi bu reformun kapsamına alır (Bayley, 1998, s. 42). Bu konudaki farklılıklar reformcuların bile reform yöntemi konusunda hemfikir olmadığı gerçeğinin göstergesi. Fakat bu değişim ve yenilik birkaç ortak noktada toplanılabilir. 'Hedef dilde dinleme ve konuşma hedef dili öğrenmenin anahtarı' ilkesi en önemli ilkelerden bir tanesi. Dilbilgisi indektif bir şekilde verilmeli (Kelly, 1969, s. 41-42). Bu yeni öğretim metodu yeni bir mesele değildi; temeli Antik Yunan filozoflarının M.Ö. 500'lerde ortaya koydukları fikirlerine dayanır (Kelly, 1969, s. 34).

Kelly'nin işaret ettiği temel iki esasa dayanarak direkt yöntemin daha çok dilbilgisi-çeviri yönteminin karşıtı olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Okumaya önem verme ve çeviri ve yazmayı ihmal etme dışında dil öğrenimi dilbilgisi-çeviri yönteminde didaktik bir biçimdeydi. Fakat direkt yöntemde tam tersiydi.

Bu yöntemin savunucularının yeni esasları desteklemeye dair verdikleri cevap, fonetiğin öğretimi ikinci dilin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi noktasında temel bir yardımcı olduğu yönündedir. Ayrıca dilin ifade edildiği gibi salt araştırmaya yönelik bir konu olmadığını, daha çok iletişime yönelik kullanılan bir araç olduğunu kabul eder. Konuşulduğunda dilin zihindeki fikirlerle bağdaşması lazımdır, sadece çeviri ve dil bilgisi kurallarının tespit edilmesi yeterli değildir. Telaffuz önemli bir konu olup bu konunun fonetik yardımıyla iyi bir şekilde aktarılması gerekir (Bayley, 1998, s. 43). Temelleri Almanya ve Fransa'da atılmış olmakla beraber dil öğretim yönteminde gerçekleşen bu değişikliklerin çoğu Avrupa ülkesi ile Amerika'yı da içine aldığını belirtmek gerekir (Richards & Rodgers, 1999). Dil öğretiminin modern yöntemleri hakkında ilk konferans, 1890 yılında Cheltenham'da düzenlendi. Konferanstan çıkan sonuçların bir parçası olarak iki yıl sonra *Modern Languages Assosiation* ve beş yıl sonra da *Modern Language Quarterly* adlı gruplar oluşturuldu. Bu grupların amacı dil öğretim yöntemlerini analiz edip tartışmaktı (Bayley, 1998, s. 44).

Bazı araştırmacılar İngilizcenin gelişip dil öğrenmek isteyen gençlerin dikkatini çekmek için rekabete girmesi dil öğretim yöntemlerinde değişim adına güçlü bir başalangıç olduğunu kaydeder (Naeini & Shahrokhi, 2016, s. 60-63). Bazı önemli değişiklikler de direkt yöntemin ortaya çıktığı dönemde meydana geldi. Bu yöntem bir dizi farklı evrelerden geçmiştir. Çünkü yöntemler dönemi olarak adlandırılan ve modern okumanın eski yönteme karşı çıktığı bir dönemin başlangıcında ortaya çıkmıştı (Richards & Rodgers, 1999).

Bahsedilen yeni değişiklikler kolay bir biçimde meydana gelmedi. Yeni yöntemler de eleştirildi. Yeni yönteme karşı duranların birçok eleştirisi vardı. Hatta yenilikçiler kendi aralarında bile ortak bir anlayışa sahip değildi. Örneğin bazıları fonetiğin yeni yöntemin temel bir parçası olduğunu ve büyük bir önemin verilmesi gerektiğini düşünürken diğer taraftan bazıları ise buna karşı çıkarak fonetiğe daha az önem veriyordu (Howatt & Smith, 2014). Çeviri için de durum bu şekildeydi. Yenilikçiler arasındaki görüş farklılığı, birçok engelin çıkmasına neden oldu. Örnek verecek olursak 1898 yılında *Modern Language Association* adlı grubun bir toplantısında fonetik hakkındaki görüş farklılıkları nedeniyle toplantıya katılanlar herhangi bir neticeye varamadıkları için toplantı sonuçsuz bir şekilde sonlandı. Çeviri konusu, fonetiğe göre daha çok sorunluydu (Bayley, 1998, s. 49). Eski yöntem genel olarak çeviri üzerinde durduğu için bu yöntemi savunanlar çeviriden vazgeçemiyordu. Zira yıllar boyu eski yöntem hakkında çalışmalar yürütmekteydiler. Bununla beraber direkt yöntemin talepleri basit talepler değildi. Onlar dili öğretenlerin akıcı bir biçimde hedef dili konuşan kimseler olması gerektiğini ifade ediyorlardı (Jin-fang & Qing-xue, 2007, s. 70).

Yeni yöntem başlangıçta akademik olmadığı ve üniversitelerin prensipleri ile uyuşmadığı gerekçesi öne sürülerek üniversitelerce reddedildi. Fakat daha sonra zamanla ilkelerine önem verilen bu yöntem İngiltere üniversitelerinin modern diller bölümünde sözlü sınavlarda seçmeli bir konu halini aldı (Bayley, 1998, s. 46). Öte taraftan Fransa hükümeti direkt yöntemin kullanımı adı altında 20. yüzyılın başlarında ikinci dil öğretim sistemini değiştirme kararı aldı. Bu gelişmeler de direkt yöntemin

diğer yöntemlerin yerlerini sallanmasını sağlayan bir etmen oldu (Howatt & Smith, 2014).

Tüm bunlara rağmen bu yöntem birçok eleştiri ile karşılaştı. Richards ve Rodgers (1999) bu yöntemin başarılı olmasının öğretmenin kabiliyetine bağlı olduğu görüşündeydiler. Çünkü hedef dilin öğretmenin anadili olması veya öğretmenin iyi bir düzeyde hedef dili konuşması gibi yeterlikleri öngören bu yöntem daha çok öğretmenin yeterliğine vurguda bulunmaktadır. Bu durum da öğrenimi öğrencinin kendi yeterliğine değil daha çok öğretmenin yeterliğine bağlı kılıyor. Bununla beraber Donaldson (1922, s. 364) öğretmenin telafuzdaki yeterliğine vurgu yapar. Telaffuz bu yöntemin temel ilkelerinden bir tanesidir. Öğretmenin telaffuz noktasında sorunu olursa yöntemin uygulanmasında sorun çıkar.

Bu yönteme yapılacak bir diğer eleştiri ise hedef dili yoğun bir şekilde kullanması olabilir. Çünkü dil öğreniminin ilk seviyelerinde öğrencinin öğrenimine engel oluşturabilir. Öğrenciye bazı ifadeleri çeviri yoluyla öğretmek daha kolay olabilir. Örneğin psikolog Roger Brown, bazen öğrenciye bir konu anlatılırken bu yöntemin üzerinde durduğu göstergeye nazaran çevirinin daha faydalı olacağını söyler (Richards & Rodgers, 1999). Ayrıca öğrenci sayısı fazla olan ve öğrencilerin hedef dildeki seviyeleri düşük olan sınıflar bu yöntemin başarısız olmasına neden olabilir (Donaldson, 1922, s. 364). Çünkü tüm sınıfın telaffuzu gerçekleştirebilmesi için zaman ve kontrole ihtiyaç var; bu da büyük sınıflarda mümkün değildir.

Bu istek günümüz için basit bir konu olsa da direkt yöntemin dönemi için zor bir istekti. Hatta içinde bulunduğumuz dönemde de bu durum birçok ülkede dil öğretiminde karşılaşılan ciddi sorunlardan bir tanesidir. Örneğin IKB'deki okullarda İngilizce ve Arapça ders veren öğretmenlerin çoğuna yakını, bu dillerin konuşucuları değiller. Bununla birlikte yeni konular sürekli eleştiri ile karşılaşırlar. İnsanların yaşam biçimlerini değiştirmeyi istememelerinin psikolojik bir dayanağı bulunmakta. Zira sürekli alıştıkları yaşam biçimlerini sürdürmek isterler.

Fonetik ve diğer bahsedilen diğer tüm eleştiriler direkt yöntemin üniversitelerce reddedilmesine neden oldu. Direkt yöntemi reddeden üniversiteler;

yöntemin akademik olmadığını, üniversite ilkeleriyle uyuşmadığını düşünüyorlardı. Fakat bu reddediş çok uzun sürmedi ve bu yönteme gittikçe önem verildi.

Direkt yöntemin ilkelerine verilen önem İngilizce için bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Başlangıçta İngiltere üniversitelerindeki modern diller bölümlerinde seçmeli bir konu oldu (Bayley, 1998, s. 49). Ayrıca 20. yüzyılın başlarında Fransa hükümeti direkt yöntemine dayalı olarak ikinci dil öğrenimi sistemini değiştirme kararı aldı. Direkt yöntemin kullanımı direkt yöntemlerin konumlarını sarstı (Smith & Howatt, 2014).

Dil öğretimi için çığır açan bir yöntem olarak anılan direkt yöntem öğretmenlerin bu alanda pratikte kullandığı ve çokça faydalandığı ilk akademik yöntem olarak kabul edilir. Fakat bu yönteme yöneltilen eleştiriler öğretmenlerin öğrenci üzerinde daha fazla etkili olabilecek yeni bir yöntem aramalarına vesile oldu. 1920'lerde bu yöntemin destekleyicileri gittikçe azaldı ve giderek dil sınıflarında daha az kullanılır hale geldi (Abu-Melhim, 2009, s. 39). Fransa ve Almanya'da değişikliğe uğrayan bu yöntemin içeriğine dil bilgisi etkinliği de dahil edildi. Amerikalılar da daha iyi bir sonuç elde etmek adına araştırmalar yapmaya başladılar. Onlar sınıfta ders anlatılırken sadece bir yöntem üzerinde durmanın rasyonel bir adım olmadığı görüşündeydiler. Amerikalılar öğrencinin ikinci dili öğrenebilmesi için okumayı daha çok ön plan çıkardılar. Amerikalıların dil öğrenimi için okumayı ön plana çıkarmaları 20. yüzyılın başlarından İkinci Dünya Savaşı'nın başlarına kadar devam etti (Richards & Rodgers, 1999).

Bu yöntemin eksiklikleri bir dizi yeni yöntemin çıkmasını sağlayarak dil öğretiminin daha fazla ilerleme kaydetmesine vesile oldu (Abu-Melhim, 2009). Örneğin Amerika'daki Dil işitim yöntemi ve Avrupa'daki situational language teaching yöntemleri verilebilir.

20. yüzyılda dil öğretiminde en iyi yöntemin bulunması adına sürekli çalışmalar yapılmaktaydı (Kelly, 1969). Reformcular yeni bir yöntem geliştirirken şu soruları kendilerine soruyorlardı:

- Dil öğretiminin amacı ne olmalı? Dil kursları; konuşma, okuma, çeviri veyahut bazı diğer yeterlikleri vermeye çalışmalı mıdır?
- Dilin doğal temeli nedir? Bu temel dil öğretim yönteminde nasıl bir etki bırakır?
- Dil öğretim sürecinde belirli bir konu öğretilirken dayanılan ilkeler hangileridir?
- En iyi bir öğretim süreci için düzenleme, sıralama ve sunma önerileri hangileridir?
- Anadilin dil öğretim sürecindeki rolü ne olmalıdır?
- Öğrenci dili organize ederken hangi süreçlerden geçmektedir? Yöntemde buna da yer verilebilir mi?
- En etkili öğretim tekniği ve etkinliği hangisidir? Hangi durumlarda bu teknik ve yöntem ortaya çıkar? (Richards & Rodgers, 1999, s. 12).

Bu sorular önemli ve değerli sorular olup bunlara verilen cevaplar dil öğretimini geliştirmeye vesile oldular. Dil öğretimi amacına ilişkin yapılan ilk soruya bakacak olursak bu sorunun cevabı belli bir amaç için dil öğrenmeye çalışanlara çok yardımcı olacaktır. Belli bir dili konuşmak isteyenler, yazmaya çok gereksinim duymazlar. Bu tür kişiler konuşmaya daha çok önem veren bir yöntemden yararlanabilirler. Oysa dil öğrenmeye çalışan bir yüksek lisans öğrencisinin tezini yazabilmesi için yazmaya da gereksinimi bulunmakta; hedef dilde akademik bir biçimde yazabilmeye ihtiyaç duyduğu kadar konuşmaya da ihtiyaç duymaktadır. Bu durum da belli bir amaç için dil öğretmeyi esas alan üçüncü nokta ile ilgili bir durumdur.

İkinci nokta dilin doğasına çok önem vermiş ve bu durum da dil öğrenimi üzerinde oldukça etkili olmuştur. Zira tüm dünya dillerine aynı gözle bakılıp aynı dil öğrenme sürecine sokulmamaları lazım. Örneğin bazı dillerin alfabeleri olmakta ve öğrencilerin öğrenmeleri zaman almakta. Diğer taraftan bazı dillerde ise morfosentaks veya sentaks konuları zorluk teşkil etmekte. Hedef dilin doğası dışında ikinci dil öğrenmek isteyen kişinin birinci dili de önem taşımakta. Örneğin bir İngiliz ve Japon'a kıyasla bir Fars daha çabuk Kürtçe öğrenir. Bu kanaatin nedeni ise Kürtçe ile Farsça

arasındaki mevcut benzerliklerden ileri gelmekte. Diğer taraftan Kürtçe ile İngilizce veya Kürtçe ile Japonca arasında öyle bir benzerlik bulunmamakta veya çok az bulunmaktadır. Bu örnek bizi öğrenme sıralaması ve anadilin rolü ile ilintili olan dördüncü ve beşinci noktaya götürmektedir. Örnekler vermeye devam edersek Farsça bilenler Kürt alfabesini daha çabuk öğrenirler. Çünkü öğrenme sürecinin başlamasıyla birlikte Kürt alfabesinin birçok alfabesini bilir durumda olacak. Öte taraftan bir İngiliz veya Japon için ise alfabenin önemi daha çok olacak. Dahası Farsça bilen Kürtçe öğrenmek için anadilinden daha çok faydalanırken diğerleri aynı ölçüde anadillerinden faydalanamayacaklar. Dil öğretim tekniklerinden bahseden son noktada ise her yöntem kendine özgün taktik ve yöntemler geliştirmekte.

1.3. DIL İŞITIM YÖNTEMI[6]

Bu yöntemin adına bakılacak olursa yöntemin dinleme ve konuşma üzerinde kurulduğu gerçeğini fark edeceğiz. Bu özellik yöntemi daha önceki iki yöntemden ayırmakta. Yöntem dilbilgisi-çeviri yöntemini ihmal etmeye yönelik bir çaba olmakla beraber direkt yönteme kıyasla daha yeni bir adım. Aşağıda açıklanacağı üzere ikinci dünya savaşı konjonktürünün böyle bir yönteme gereksinimi vardı.

Bu yöntem ilkin Amerika'da gelişmiştir. Genellikle dinleme ve konuşmaya vurgu yapan bu yöntem okuma ve yazmaya daha az önem verir (Saville-Troike, 1973; Richards & Rodgers, 1999; Alkhuli, 2006; Abu-Melhim, 2009). Öğrenci zihninde yerleşmesi için önce işitir ve sonra birkaç kere tekrarlar. Sonra aynı şeyi okur ve en sonda da yazar. *Audio-lingual* teriminde audio bir gösterge olarak işitime işaret ederken lingual göstergesi ise konuşmaya işaret eder (Abu-Melhim, 2009, s. 42-43). Bu metodun temel hedefi diyalog yoluyla konuşma yetisine, kelime ve dilbilgisi kurallarını öğretimini sağlamaktır (Mart, 2013). Bu yüzden, bu metot davranışsal metotlardan bir tanesi olarak kabul edilir (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-

---

[6] *Audio-lingual Method*

Quiñonez, & Soto, 2017, s. 967). 20. yüzyılda dil öğretenlerin davranışa önem vermesi artmıştır. Bu yüzyılda hayvana öğretme eskiye göre daha çok üzerinde durulan bir konuydu. Davranışa önem verenlerin en tanınan deneylerinden bir tanesi Pavlov'un köpek deneyi oldu[7]. Daha sonra Pavlov ve davranış üzerinde çalışan diğer bilim insanlar, örneğin Watson ile Skinner, davranışın ödül ve cezaya dayandığına kanaat getirdiler. Özellikle aynı şeyin insan üzerinde de uygulayabileceğini düşünen Skinner bu konuyu dil öğretiminin içine getirdi. Ona göre bir anne ile baba çocuklarına yeni bir kelime öğretmek istediklerinde ödül yoluyla onu teşvik edebilirler. Çünkü ödül çocuğun öğretimini kontol etmede iyi bir yardımcı olabilir (Er, 2013). Fakat bir çocuğun öğretim sürecenin bir genç ile yaşlı birisinin öğretim sürecinden farklı olduğu göz önünde tutulmalıdır. Burada önemli olan davranışçıların bu yöntemi direkt olarak etkilemeleriydi. Davranışçılar insanın taklit ederek öğrendiğini düşünüyordu ve bu yüzden bu metodu uygulayan öğretmenler konuları yüksek sesle anlatır ve öğrenciler de tekrar ederlerdi.

Amerika İkinci Dünya Savaşı döneminde dilbilimcileri hızlı bir şekilde dil öğrenmeyi sağlayacak yöntemleri bulmaya teşvik eden bir yer haline dönüşmüştü. Amerika'nın böyle bir yöntemi bulmakla Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince, Japonca, Malayca ve diğer bazı yabancı dillerde hızlı bir şekilde konuşmayı hedefliyordu (Richards & Rodgers, 1999, s. 44-45). O dönem savaş olduğu için askerlerin bahsedilen dillerin belli bazı özelliklerini bilmeleri ve onları askeri amaçla kullanmalarına gereksinim vardı. Çünkü savaş şartlarında bir askerin bir dil kursuna giderek birkaç ay geçirmesine imkan vermiyordu. Bu askeri ihtiyaç, dil işitim yöntemini ortaya çıkmasının temel nedeni olarak görülmektedir. Böyle bir yöntemin askeri amaç için İkinci Dünya Savaşı sırasında geliştirilmesi şaşırtıcı bir şey değildir. Çünkü bir asker ile orduya üye olan insanların araştırma yapmak için öğrenilen

---

[7] Bu deneyde, Pavlov ilkin zili çalar ve sonra köpeğe yemek vererek onu bir deneye tabi tutar. Pavlov daha sonra hatta yemek göstermeksizin zil sesinin hemen arkasından köpeğin salya akıtmaya başladığını fark eder (Cmabiaghi & Sacchetti, 2015).

tamamen akademik bir dile değil, konuşmaya ihtiyacı var. Bu sebeple konuşmak bu yöntemde temel amaçtır.

Amerika yönetimi o dönem ordu üyelerine özgü bir içerik geliştirmeleri için üniversitelerden talepte bulundu. Bu istek doğrultusunda 1942 yılında "The Armed Specialized Training Programme-ASTP" adlı bir program oluşturuldu ve 1943 yılının başlarında ise elli beş üniversite, programın geliştirilmesine katıldı (Salim, 2007, s. 82). İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerika'daki programların amacı katılımcıların konuşma becerisini geliştirmekti. O dönemin dilbilimcileri arasında tartışma konusu olan bu program "ordu yöntemi" olarak adlandırılıyordu (Richards & Rodgers, 1999). Fakat şaşırtıcı olan şey bu yöntemin sadece orduda kullanılmamış olması, aynı zamanda dil öğretiminde kullanılan temel bir yöntem haline gelmesidir. Savaş sonrası okumak için Amerika'ya giden öğrenciler Amerikan İngilizcesini öğrenmek için aynı metodu kullanıyordular (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez, & Soto, 2017, s. 968). Deneyimli bir dilbilimci olan Charles Fries'in yönettiği dil öğretim merkezini 1939'da açmayı başaran ilk olarak Amerika'nın Michigan Üniversitesi oldu.

Dil öğretim alanında yapısal dilbilimin[8] yöntemlerine dayanan Fries direkt yöntemin ilkelerini reddeder (Richards & Rodgers, 1999, s. 45). Bu yöntem yapısal dilbilim ile beraber davranışçı psikologlarn fikirlerinden de yararlanır[9] (Abu-Melhim, 2009).

---

[8] *Ferdinand de Saussure*'un çalışmaları ile ortaya çıkan ve dilbilimin içinde bir akım olan yapısal dilbilim yapısalcılık teorisinin bir dalı. Saussure'da yapısal dilbilim konuları; genel olarak gösteren ile gösterilen, parole ile langue, eşzamanlılık ile artzamanlık ve paradigm ile syntagmı içerir (Saussure, Courses in General Linguistics, 1916).

[9] Davranışçıların öncüsü olarak bilinen *Skinner, İvan Pavlov* ile *John Watson*'un deneylerine hayran kalır. Skinner'e göre davranışı anlamak için her tepkinin sebep ile sonuçlarına bakılmalı. Skinner olumlu ve olumsuz tepkiler hakkındaki güvercin ve fare deneyleri ile ünlü. Skinner'a göre tepkiler ödül ve ceza yoluyla şekillenir. Örneğin çocuk sevdiği şeyleri kaybetmek istemediği için anne baba

Michigan Üniversitesi'nden sonra; Georgetown Üniversitesi, American Üniversitesi, Washington Üniversitesi, Texas Üniversitesi ve Houston Üniversitesi gibi birçok üniversite aynı yolu takip etti. Bu durum Amerikalı dilbilimcilerin dil öğretim alanında önemli bir gelişme kaydetmeleri konusunda büyük bir teşvik sağladı (Richards & Rodgers, 1999). Birbirinden habersiz ve bağımsız olmalarına rağmen aynı dönemde Britanya'da da bu alan gelişimini sürdürmekteydi ama ziyadesiyle birbirlerine benziyordular (Richards & Rodgers, 1999).

1957 yılında ilk Rus uydusu faaliyete geçtiğinde Amerika o dönemde yeni neslin dünya dillerini öğrenip dünyadaki gelişmeleri Amerika'ya aktarması için daha fazla dil öğrenimi üzerinde durdu (Richards & Rodgers, 1999, s. 47). Fakat dil işitim kavramı ilk olarak Prof. Nelson Brooks tarafından 1964'te kullanıldı (Salim, 2007, s. 83). Bu metot yeni anahtar olarak da adlandırılıyordu. Çünkü dilbilimciler dil öğrenimi için ilk defa bu kadar etraflıca konuşmaya vurgu yapıyordu. Oysa daha önce dil öğrenimi genel olarak kitap yoluyla yapılıyordu (Abu-Melhim, 2009).

İşitme-konuşma metodunun yaslandığı yapısal dilbilim ile davranış psikolojisinin ilkeleri genel olarak şu şekilde:

- Dil mükemmel bir sistem olarak kendi bağlamında değerlendirilmeli.
- Bir dili konuşan birisi o dil hakkında az şey bilmesine karşın dili kullanımda tam bir yeterliğe sahip olabilir.
- Dil öğrenimi davranış neticesinde gerçekleşen bir dizi aktivitelerle gerçekleşir.
- Davranışçı kurama ilişkin işitme-konuşma yöntemi bireyin gösterdiği etki ve tepkiye dayanır. Öğrencinin tepki vermesi için kendisine konu verilir. Doğru davranışlar ödüllendirilir veya öğrencinin zihninde olumlu bir tepki oluşturulur (Abu-Melhim, 2009, s. 40).

---

tekrardan uygunsuz davranışlarda bulunmasını önlemek adına çocuğun sevdiği şeyleri elinden alır (Britannica-Academic, Burrhus Frederic Skinner, 2018).

Dilsel bağlama önem veren birinci noktaya bakılacak olursa dil öğretim sürecinde dilsel bağlam önemli bir konum kaplamakta. Bu nokta diğer yöntemlerde ihmal edilmişti. Çünkü aynı ifadenin faklı bağlamda farklı bir anlamı olabilir. Bu da dilsel belirsizliğe sebebiyet verir. Bu nedenle de Kürt Dili Bölümü hocalarınca sürekli verilen yaygın bir dizi tümce bulunmaktadır. Söz konusu tümceler burada belirtilecek, örneğin:

- *Pêm deşikê*

Bu tümce, dilsel bağlam içerisinde farklı iki anlama gelebilir. Birinci *anlam ayağım kırılacak* ve diğer anlam ise *yapabilirim*. Bu durum sadece bir veya iki tümcede böyle değil, bu şekilde sentaks düzeyinde onlarca örnek söz konusudur. Aynı şekilde morfoloji düzeyinde de eşanlamlı sözcükler aynı belirsizlik kategorisine girmekte, ancak dilsel bağlamda anlamları ortaya çıkmaktadır. Örneğin *bîr* sözcüğü *kuyu* anlamına da gelebilir *fikir* veya *düşünce* anlamına da gelebilir.

O dönem için yeni bir şey olan ikinci nokta ise günümüzde bir bilgi niteliğine dönüşmüş durumdadır. Bu konu hem anadili için geçerli hem de ikinci dil için geçerlidir. Dünya dillerini akıcı bir biçimde konuşanlar dilbilgisi ve dilbilime dair fazla bir bilgileri bulunmamaktadır. Dil sistemi konuşmacıyı dilbilimsel bilgilere sahip olmaksızın dili konuşmalarına imkan vermektedir. Örneğin birçok Kürt bireyi Arapçada fiil nedir ve nasıl işler, Arapçanın kökeni nedir ve nasıl gelişmiş bu tür konular hakkında herhangi bir bilgileri olmaksızın Irak'ın diğer bazı bölgelerindeki işleri sebebiyle Arapçayı öğrenip akıcı bir şekilde konuşabilmekteler. Bu durum da dilin davranış olduğunu belirten üçüncü noktayla ilintili bir durumdur. Kürtler halay çektiklerinde hepsi oynamayı bilir, fakat onlara el ve ayakların nasıl hareket ettikleri sorulacak olursa çoğu yaptıkları hareketlere dair bir açıklama getiremeyecekler. Dil de böyle bir şeydir.

Son nokta ise ödül, ceza ve tekrarlamayla ilintili bir noktadır. Doğrusu sonraki yöntemler tekrarlamaya önem vermemekteler ama ödül ve cezanın bireylerin davranışları üzerinde direkt bir etkisini olduğu bilimsel olarak kanıtlanmış durumdadır. Bu yüzden dil davranıştır veya dilde bazı davranışsal özellikler var

deniliyorsa diğer tüm davranışlarda olduğu gibi ödül ve cezanın dil üzerinde de etkisi bulunmakta. Mahamed Ali Alkuli yapısal dilbilim ve davranışsal psikoloji ilkelerine dayanarak işitme-konuşma yöntemini şu noktalar ile özetler:

- Dil genel olarak konuşmadan ibarettir. Yazma konuşmanın sadece resmidir.
- İkinci dil yeterliğinde okuma ve yazmadan daha çok konuşmaya vurgu yapılmalı.
- Yabancı dil öğretimi şu sıralamaya göre olmalı: dinleme, konuşma, okuma ve en son yazma. Şöyle ki öğrenci dinlediğini konuşur, konuştuğunu okur ve okuduğunu yazar bir hale gelmelidir.
- Yabancı dil öğrenim süreci anadil öğrenim sürecine benzemektedir.
- Yabancı dil, öğrencinin örnek olarak üzerinde alıştırma yapması için genel bilgi yoluyla en iyi şekilde öğrenciye ulaşır.
- Yabancı dil hakkında bilgi sahibi olmanın faydası yoktur.
- Her bir dilin kendine has özellikleri vardır.
- Yabancı dil öğretiminde çeviri zarar verici bir rol oynar.
- Dil öğretiminin en iyi öğretmeni anadili hedef dil olan deneyimli birisidir (Alkhuli, 2006).

Bu metotta öğrenci genel olarak taklitçi rolünü oynayarak öğretmenin istediği konuları ezberler. Bununla beraber öğrenci başlatan konumunda değildir, aksine öğretmen konuları açan anahtar rolündedir. Sınıf ortamında ana rolü öğretmen oynar ve kararı o verir. Dahası öğretim sürecini denetler ve öğrencilerini denetleyip gözlemler. Bu sebeble öğretmenin öğretmeye özgü bir kitabı vardır ve öğrenciyi yönlendirir. Sınıf ortamındaki aktiviteler genel olarak yanlışların öğretmen tarafından düzeltildiği ve öğrencinin ezberlemesi için teşvik edildiği belirli bir konu üzerinde yapılan diyaloglardır. Diğer bir önemli nokta ise sınıf ortamında öğrencilerin rol üstlendiği yöntemlere nazaran bu yöntemde öğretmenin yetenekli olmasının daha önemli bir rolü olduğudur.

Ayrıca becerikliliğe göre sürekli bu yönteme yeni teknikler eklenir. Örneğin Suzan Wanda Tienfenbrun (1972, s. 756-757) sınıf ortamındaki bir diyalogda sınıfın birkaç gruba ayrılmasını ve her bir gruptaki öğrencilerin rol oynamasını önerir. Her bir

grup diyalog gerçekleştiğinde seviyelerini diğer gruba karşı korumak adına, kendi grubu içindeki yanlışları düzeltmeye çalışır. Böyle bir şey öğrenci için yararlı olmakla beraber aynı zamanda eğlencelidir de.

1960'larda ortadan kalkmaya doğru giden işitme-konuşma yöntemine birçok eleştiri yapıldı (Richards & Rodgers, 1999, s. 59). Bu yönteme yapılan en temel eleştiri ise okuma ve yazmaya önem vermediğiydi. Daha önceki yöntemlerde içerik ile kitaba temel olarak vurgu yapılıyordu; bu durum da konuşma ile dinlemenin fazlasıyla kulak ardı edilmesine neden oldu. Buna karşılık işitme-konuşma yöntemi ise bunun tam tersini yaptı (Saville-Troike, 1973). Bu yöntemin sınıf ortamındaki aktiviteleri genel olarak şunlardır: tekrar, değişiklik, yerleştirme, tekrardan düzenleme, tamamlama, yer değiştirme, genişletme, kısaltma, bütünleme, değiştirme (Richards & Rodgers, 1999).

Ayrıca Chomsky, Skinner'in öğretim ve davranışı tanımlama yöntemi hakkında çok ciddi eleştirilerde bulundu (Palmer, 2006, s. 253). Artık bu da bu yöntemin yerini sallanır hale getirdi. Bu yüzden eleştirmenler genel olarak dil öğreniminin herhangi bir temel yönünü ihmal etmeyecek ve ilkeleri daha sağlam olacak yeni bir metot bulmaya çalıştılar. Mohamed Ali Akhuli'ye göre dil öğreniminin temel yönleri şunlardır:

- Konuşma dilin tüm yönlerini kapsamaz, dilin sadece bir yönünü ifade eder.
- Konuşma diğer yönler üzerinde egemen kılınmamalı, çünkü diğer yönler de konuşma gibi önemlidirler.
- Dinleme, konuşma, okuma ve daha sonra yazma sıralaması önemli değil, çünkü tüm bu yönler ayrı ayrı değil birlikte okunabilir.
- Anadil öğrenimi ile ikinci dil öğrenimi hem nicelik hem de nitelik bakımından farklıdırlar.
- Yabancı dili sadece genel bilgi yoluyla öğrenmeyiz, kendi davranışlarımızla da öğrenebiliriz.
- Yabancı dil hakkında bilgi sahibi olmak yararsız değildir.
- Tüm dillerin farklı olduğu doğrudur ama ortak özellikleri de bulunmaktadır.
- İkinci dil öğretiminde çeviri düzgün bir şekilde rol oynayabilir.

- En iyi öğretmen her zaman anadili hedef dil olanlar olmayabilir, çünkü öğretmen öğrencilerin anadilini bilmeyebilir. Bu yüzden öğrencilerin sorunlarını, yanlışlarını ve zorlanacağı konuları kestiremez (Alkhuli, 2006).

Muhammed Alkhuli'nin dil öğretimine dair birçok araştırma ve kitabı neticesinde ortay çıkan özet noktalar genel olarak dil öğretim sisteminde sürekli olarak bir değişimin oluşmasını sağlamıştır. Ayrıca dil-işitim yönteminin zayıf yönleri dil öğretimi için daha iyi ve daha başarılı yöntemlerin ortaya çımasını sağlamıştır. Bu yönteme yapılan en temel eleştiri yöntemin gereğinden fazla konuşmaya önem vermesiydi. Ordu için bu durum uygun bir durum olabilir fakat sınıfta ve başka bir amaçla dil öğrenmek isteyen bir öğrenciye uymaz. Bununla beraber birinci dil edinimi ve ikinci dil öğrenimi birbirinden farklı iki nokta olup bu iki şeyin birbirine karıştırılması dile yarar sağlamayacaktır. Bu yöntemin savunucularının vurguladığı ikinci dil bilmenin fazla bir önemi olmadığı belirtildiği gibi değil. Sınıfta ikinci bir dil öğreten öğretmenlere dair çeşitli düşüncelerle beraber öğretmen öğrencilerin dilini de bilse öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını daha iyi anlayabilir.

1.4. TELKIN YÖNTEMI[10]

Suggestopedia yöntemi veya telkin yöntemi popüler ikinci dil öğretim yöntemlerinden bir tanesi. Bu yöntem, öğrencinin dil edinimi için hazırlanması gerektiğini söyler. Ikinci Dünya Savaşı sonrası ve Avrupa'nın canlanması sonrası genel olarak bireyin psikolojisine verilen önem arttı. Bu durumun sebebi ise Avrupa'nın Avrupalı bireyler yaratmak istemesinden ileri gelebilir. Bu durum sadece Avrupa'ya özgü bir durum değildi, Doğu Asya'da da böyle bir durum söz konusuydu. Örneğin Japonya savaşı kaybetmekle beraber Japon bireyi yeni bir şekilde tekrardan yarattı ve yeni dönemde savaşsal ilerlemenin yerini teknolojik ilerleme ile

[10] *Suggestopedia Method*

doldurabildiler. Bu açıdan İkinci Dünya Savaşı tüm dünyada birçok değişikliğin yaşanmasına neden oldu.

Telkin yöntemine göre, öğrenim süreci başlamadan önce öğrencinin zihnindeki dil öğrenimini zorlaştıran tüm engeller giderilmelidir. Şöyle ki öğrenci hedef dil öğreniminin zor bir iş değil kolay bir iş olduğuna inandırılmalıdır. Bu da sakinleştirme ve ortamı öğrenciye uygun hale getirerek olabilir (Mohyeddin, 2016, s. 355). Örneğin öğrenimin gerçekleştiği sınıfta huzur verici bir müzik ile uygun bir ışıklandırmanın olması, güzel bir dekorun varlığı ve öğrencinin öğretim süreci boyunca oturacağı rahat bir sıranın temin edilmesi öğrenimi kolaylaştıran unsurlar olduğu belirtilir (Richards & Rodgers, 1999, s. 142-143).

Bu yöntemin geçmişi Georgi Lozanov'un çalışmalarına dayanır. Bulgaristanlı Lozanov'un huzur ve dikkate dayanan Telkin yöntemiyle amaçladığı şey öğrenim sürecinin hızlandırmaktı. Onun fikri şaşırtıcı yeteneklere sahip yogacıların etkisi altındaydı. Örneğin bazı çalışmalar yoga yapan birisinin yoga yaptığı sırada sadece bir kez dinlediği bin tane söz öbeğini hatırlayabileceğinden bahsediyordu (Lozanov, 1978, s. 7). Bu metot insancıl metotlardan[11] bir tanesi olarak kabul edilir (Richards & Rodgers, 1999, s. 142; Mohyeddin, 2016, s. 350).

Telkin yöntemi Lozanov'un 1967 yılında Hindistan'ın Mumbai şehrine çıktığı seyahetin etkisinde gelişti. Lozanov aynı zamanda avukat olan Şa isminde birisini görür. Şa, 3 yıl yoga yaptıktan sonra edindiği yeteneği Lozanov'a gösterir (Bancroft, 1999, s. 19).

Lozanov'un kitabının yayımlanmasıyla beraber bu yöntem Amerika'da da gelişim kaydetti (Ramirez, 1986, s. 324). Lozanov'un kitabı başlangıçta resmî olmayan

---

[11] İnsancıl metotlar ile kastedilen şey insanların yetenekleri üzerinde çalışarak onları kendi yeteneklerinden haberdar eden yöntemler. Bireyin iyimserliğine büyük bir önem verilirek bireyin iyi bir şekilde yeteneklerini kullanması için kendine güveni oluşturulur. Bu da psikoloji ilkelerine dayanılarak yapılır.

bir çeviri ile Amerikalı okurlara ulaşmıştı. Daha sonra Amerikalılar Lozanov'un kitabını İngilizceye çevirdiklerinde Rusça kaynakları kaldırarak bazı konuları temel kitabın içeriğinden çıkardılar. Bunun sebebiyse o dönem Eski Sovyetler ile Amerika arasındaki siyasi gerilimdi. Nitekim bu değişikliğin temel kitabın içeriği üzerindeki etkisi sanıldığı kadar ciddi boyutta değildi (Bancroft, 1999). Buna rağmen bu durum, bilimsel açıdan bakıldığında, izin verilen ve istenen bir şey değildir. Lozanov Telkin yöntemi kullanılarak yabancı dillerin (İngilizce ve Fransızca) kelimelerinin hatırlanmasının normal durumdan 25 kat daha hızlı olduğu görüşündedir (Lozanov, 1978, s. 27). Bu yöntemin Amerika'da yaygınlık kazanması Lozanov'un kitaplarının yayınlanmasından sonraki döneme denk gelir (Ramirez, 1986, s. 324).

Gerçekleştirilen görüşmelere dayanılarak, genel olarak bakıldığında Lozanov'un fikri dil öğretim başta olmak üzere birçok alanda etkili bir fikir konumundadır. Çünkü herkes dil öğretim sürecinin sakin ve huzurlu bir ortamda daha iyi ilerlediği konusunda hemfikirdir. Bu durum da genel olarak Kürtçenin ve özel olarak da Kürtçe öğretiminin doğru ve iyi bir şekilde ilerlemesine engelleyen temel noktalardan bir tanesi olabilir. Çünkü IKB'de hayat şartları sağlıklı bir eğitim sistemine uygun değildir. Ayrıca söz konusu karışık atmosfer genel olarak bir ilerlemeyi engellemiş ve buna paralel olarak da Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi de ilerleme kaydedememiştir.

Diğer alanlarda da bu yöntemden faydalanıldı. Özellikle Amerika'da yapılan bazı araştırmalar bu yöntemin öğretim süreci üzerindeki etkisini doğrulamaktadır (Ramirez, 1986, s. 326). Arapça öğretimini örnek olarak alırsak bu yöntem denenerek öğrenci üzerindeki olumlu etkisinin kanıtlandığı birçok araştırma da vardır (Mohyeddin, 2016). Bu yöntemin başta gelen konularından bir tanesi müziğin öğrenim süreci üzerindeki etkisidir (Richards & Rodgers, 1999). Fakat müzik kullanımının Mısırlılar ile antik Yunanlılara kadar giden uzun bir tarihi vardır (Bancroft, 1999, s. 110). Birçok araştırmada müziğin öğretim süreci üzerindeki etkisine işaret edilir. Örneğin Ürdün'de müziğin İngilizce şiir öğretimi üzerindeki etkisine dair yapılan bir araştırma sonunda, araştırmacılar müziğin öğretim süreci üzerindeki olumlu etkisini fark etmişlerdir (Hijazi & Al-natour, 2012). Bununla beraber müziğin türü de temel

ilkelerden bir tanes. Öğretmenin ne tür bir müziği nerede kullanacağını bilmesi gerekir (Richards & Rodgers, 1999).

Bu yöntemde önemli diğer bir konuysa sınıfın düzenlenişi ile renklendirilmesi. Çünkü araştırmacılar rengin bireyin psikolojisiyle davranışlarını etkilediği görüşündeler. Bazı araştırmacılar çoğu zaman en iyi renklerin mavi ile yeşil renkler olduğunu söyler. Öte taraftan kırmızı, turuncu ve sarı renkler bireylerin psikolojisini bozar. Renkleri yaşa göre ayıran diğer bazı araştırmacılar genç öğrencilerin sınıfta sarı, kayısı rengi ve pembe gibi sıcak renklerin olmasını isterken öte taraftan yaşça büyüklerin ise mavi ve yeşilimsi mavi gibi soğuk renkleri istediklerini belirtir (Bancroft, 1999, s. 143). Etrafa bakıldığında bu konunun diğer alanlarda da kullanıldığı açığa çıkar. Örneğin sosyal medya uygulamaları kullanıcıların dikkatini çekmek adına yukarıda bahsedilen renkleri kullanmakta; mesela Facebook ve Twitter uygulamaları mavi rengi kullanmaktadır.

Lozanov bu yöntemde dil öğretim sürecini genel olarak kelimeleri hatırlama üzerine kurmuştur. Lozanov hatırlamanın kendisini amaç olarak belirlememesine rağmen onun için hatırlama dilde yaratıcılık ve sorunlara çözüm bulma noktasında yol açıcı bir şeydir (Richards & Rodgers, 1999, s. 147). Kelimelerin hatırlanması dil öğretim hocalarının sürekli vurgu yaptıkları en önemli konulardan bir tanesidir.

Telkin yönteminin kullanıldığı dil öğretim kursları, 30 gün sürer ve 10 bölümden oluşur. Haftada altı gün olmak üzere her dün 4 saat okuma vardır. Her bölümün temel konusu yaklaşık 1200 kelimeden oluşan bir diyalogdur. Ayrıca öğrencilerin diyaloğu kelimeler ile dilbilgisine göre değerlendirilir. Bununla birlikte yazılı sınav da bulunmakta ve öğrenci kursun sonunda genel değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır (Richards & Rodgers, 1999, s. 147-148). Bu yöntem, öğrencinin iyi bir şekilde öğretim sürecinden faydalanabilmesi için kendisini buna vermesini bekler. Bu tür kurslarda öğrencinin hedef dili öğrenmeye yoğunlaşması için içki içme ve sigara içme yasaklanır veya öğrencilere sınıf ortamında, dışarda ve okuma ortamında içki ile sigaradan uzaklaşmaları yönünde telkinde bulunulur. Ayrıca Lozanov öğretmenin bu yöntemde oynadığı rolü birkaç nokta ile özetler:

- Yönteme tamamıyla inandığını göster.
- Eksikliklerini belirt, öğrenci uygunsuz davranışta bulunduğunda ve uygunsuz elbise giydiğinde ona yol göster.
- İyi bir şekilde organize ol. İçinde; seçim, müzik ve ayrıca ceza olacak şekilde başlangıçta konuları açıkla.
- Okuma dönemi boyunca resmî davranışları muhafaza et.
- Sınav yap ve zekice sınavda başarılı olamayanlara yanıt ver.
- Evrensel düşün ve bir konuda şahsî yorum ve açıklamalarda bulunmaktan kendini uzak tut.
- Davranış düzgünlüğünün seviyesini muhafaza et (Lozanov, 1978, s. 275-276).

Bu yöntemin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Adından anlaşılacağı gibi öğretmen tavsiyelerde bulunarak öğrencinin öğrenememe karşısındaki ümitsizliğini giderir. Bunu da renk, müzik, ışıklandırma ve canlandırmayı kullanarak öğrenci için uygun bir atmosfer oluşturarak yapar.
- Öğrencinin düşünce ve hayalleri sınıf ortamının temel konularıdır. Bu yüzden öğrencinin yaratıcı bir rolü olup kendi bakış açısıyla öğretmenle diyaloğa girer.
- Dilbilgisi ve kelimelerden özet olarak bahsedilerek onlara çok zaman ayrılmaz. Öğrencinin kelimelerin anlamlarını etraflıca öğrenmesi ve kavrayışta sorun çıkmaması adına anadil ile hedef dil arasında çeviriye izin verilir.
- Öğretim konularına vurgu yapılır ve öğrenime yardımcı olduğu için yanlışlara izin verilir. Yanlışlar dersin başında doğrudan düzeltilmezler; aksine dersin sonunda onlara zaman ayrılır. Bununla beraber kurs boyunca hiçbir resmî sınav gerçekleştirilmez; aksine öğretmen sınıf ortamında öğrencinin yeterliğini değerlendirerek öğrencinin düzeyini belirler.

1.5. BÜTÜNCÜL FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ[12]

Bütüncül fiziksel tepki yöntemi fiziki aktivitelerle dil öğretimi üzerine çalışır. Diğer bir deyişle bu yöntemin bireylerin fiziki aktivitelerini dil öğretim sürecini hızlandırmada kullandığı söylenebilir. Bu sebeple öğretmen dilsel malzemeleri günlük aktivitelerle ilişkilendirerek daha da anlamlandırır. Öğretmen öğrencilerin ifade ve cümleleri işitmeleriyle beraber onları fiziki aktiviteler gerçekleştirmeye teşvik ederse bu aktiviteler öğrencinin konuları unutmamasını sağlar. Örneğin bir öğretmen Kürtçe öğretim sınıfına girdiğinde *hestin* [kalkın] ve *danîşin* [oturun] ifadelerini tekrarlarsa öğrenciler bu ifadelere alışır ve onları unutmaz. Bu yöntem Amerikalı psikolog profesör James Asher'ın yaptığı bir dizi araştırma ve makaleyi uzun bir süre boyunca birçok dergide yayımlamasının bir ürünüdür (Richards & Rodgers, 1999, s. 78; Sutherland, 1978, s. 204). Dil ile fiziki aktivitelerin karışımı olan bu yöntem dinleme ile işitmeye verilen direkt tepkiye vurgu yapar (Sutherland, 1978, s. 205).

Bu yöntem psikolojide insanın hafızası üzerine çalışan iz teorisine (trace theory) bağlıdır (Richards & Rodgers, 1999, s. 78). İz teorisi insan hafızasının tekrarlanmış bilgiler ile daha çok önemli olan bilgileri tuttuğuna vurgu yapar. En güçlü bilgi daha iyi elde edilebilir (Mongillo, Rumpel, & Loewenstein, 2017, s. 7). Zihindeki bilgiyi geri getirmek ve bulmak konuşma yoluyla veyahut da kelimeyi bir aktiviteye uyarlayarak sağlanabilir. Konuşma ile aktiviteleri birbirine bağlamak hatırlamaya yardımcı olur.

Asher, gençlerin ikinci dil öğrenim sürecinin çocuklardaki dil öğrenimine benzediğini söyler. Çocuklar, ilkin aktiviteler yoluyla öğrendiği gibi –hatta fiziki cevaplar telaffuz ile verilen cevaplardan önce gelir- ikinci dil öğretimi de bu yolla sağlanabilir (Asher, 1968, s. 7). Öte yandan insancıl psikoloji (humanistic psychology) ile sıkı bir ilişkisi olan bu yönteme göre heyecan ve telaş dil öğretim sürecinde çok önemli olup merkezî bir rol oynarlar. Bu yöntem, içinde bir tür oyunun olduğu aktivitelerin psikolojik rahatlama sağlayarak öğrenci için güzel bir ortam

---

[12] *Total Physical Response Method*

oluşturduğunu belirtir ve böylece öğretim sürecini daha da hızlandırır (Richards & Rodgers, 1999, s. 87). Bunun temel nedeniyse çocuk ve gençlerin enerjisi çok fazla ve sürekli fiziki aktivite gerçekleştirmek isterler. Bu sebeple çocuk ve gençlerde fiziki dünya egemen. Eğer bu aktiviteler dil öğretim sürecine paralel olarak oyun şeklinde yapılırsa bilgi daha iyi ulaşabilir ve zihinde daha kalıcı olur (Er, 2013, s. 1767).

Asher konuları anlamamın önemli olduğu ve konuşmadan önce geldiği görüşündedir (Sutherland, 1978). Öğrencinin ilkin anlamış olması ve sonra konuşması lazımdır. Araştırmacılar bunu birkaç nokta ile özetlerler: Birincisi, dil öğretiminde anlama ilerleme yeterliğinden önce gelir. İkincisi, anlama yeterliği öğrencide yerleşinceye kadar konuşma öğretimi ertelenmeli. Üçüncüsü, dinleme yoluyla meydana gelen yeterlikler diğer yeterliklere de aktarılır. Dördüncüsü, öğretim şekil üzerinde değil anlam üzerinde çalışmalı. Beşincisi ve sonuncusu, öğretim öğrenciye psikolojik rahatlama sağlamalı (Richards & Rodgers, 1999, s. 87-88).

Aslında aktivitelerle dil öğretiminin gerçekleştirilmesinin çok eskiye dayanan bir tarihi var. Örneğin reform döneminde Frenchman F. Gouin (1831-1896) dil öğretim alanında bu yönteme yakın olan ve öğrenim için sınıf ortamında aktivitelere vurgu yapan kendine özgü bir yöntem geliştirdi. Aşağıdaki tablo Gouin'in ilk dersi ile aktivitelerle konuları öğrenmeden oluşmakta:

Tablo 2: Gouin Yöntemine Göre Fiziki Aktivitelere Dayanarak Dil Öğrenimi (Richards & Rodgers, 1999, s. 6)

I walk toward the door.	I walk.
I draw near to the door.	**I draw near.**
I draw nearer to the door.	**I draw nearer.**
I get to the door.	I get to.
I stop at the door.	I stop.
l stretch out my arm.	**1 stretch out.**
I take hold of the handle.	I take hold.
I turn the handle.	**I turn.**
I open the door.	**I open.**
I pull the door.	I pull.
The door moves.	**moves**
The door turns on its hinges.	**turns**
The door turns and turns.	**turns**
1 open the door wide.	I open.
I let go of the handle.	let go.

Palmer'in İngilizce öğretimi için hazırladığı ve uygulamalı aktivitelere dayanan *English Through Actions* adlı kitabı 1925 yılında Tokyo'da yayımlandı. Öte yandan hedef dilin genel planını öğrencide oluşturulması gerektiği görüşünde olan Asher, daha sonra konuların detaylarına inmesi gerektiğini söyler. Ayrıca dil öğretim süreci için biyolojik yeterlik, beynin sağ tarafına yönlendirme ve psikolojik rahatlama sağlamadan ibaret üç temel hipotez belirler (Richards & Rodgers, 1999, s. 88-91).

Birinci hipotez olan biyolojik yeterlik ile insanı birinci dili öğrenmeye yönlendiren bir yol olarak insanın biyolojik yönleri kastedilir. İkinci dil de paralel bir şekilde birinci dilin öğrenim sürecinden geçer. Çocuk, konuşma yeterliğinden önce dinleme yeterliğine sahiptir. Çocuk dinlemeyi öğrenir; çünkü kendisine yönlendirilen istek ve sözlere karşılık ondan fiziki bir yanıt vermesi beklenir. Dinlemenin temeli tamamen oluştuğunda doğal bir şekilde bu sürecin bir ürünü olarak konuşma başlar.

İkinci hipotez olan beynin sağ tarafına yönlendirme, Asher'e göre diğer dil öğretim tekniklerinin çoğu beynin sol tarafına doğru yönlendirilirken bu teknik beynin sağ tarafına doğru yönlendirme yapar. Ona göre gelişmiş bir dili öğrenmek için beynin sol tarafındaki bölümler çalışmaya başlamadan önce beynin sağ tarafındaki bölümlerde fiziki cevaplar için temel kurulur. Beyni bölümlere ayırarak inceleyen biyolojik araştırmalara göre beynin her bir bölümü belirli bir alana özgüdür. Hareket ve davranışlar üzerindeki vurgunun beynin sağ tarafında yer alması, buna karşılık dil öğrenme yerinin ise sol tarafta yer alması nedeniyle Asher dili beynin sağ tarafına yönlendirir. Odak noktası hareketlerin üstünde olduğu zaman dil öğretim süreci farkında olmaksızın ilerler ve bu da psikolojik rahatlık sağlar (Er, 2013, s. 1767). Böylelikle beynin her iki bölümü dil öğrenim sürecine hizmet eder.

Üçüncü hipotez olan psikolojik rahatlama; dil öğretim sürecinde endişe, tereddüt ve kafa karışıklığının olmaması önemli bir konudur. Öğrencinin dil öğretim sınıflarında kafasının karışık olduğunu belirten Asher'e göre öğrencinin rahatlatılmasının anahtarı birinci noktadır ki bu da insanın ikinci dili öğrenmeye yardımcı olan biyolojik yeterliğidir. Öğrenci çocukluk döneminde birinci dili öğrenirken farkında olmadan aynı süreçten geçmiştir.

Asher bu tekniğin şu şekilde birkaç noktada özetlenebileceği fikrindedir:

- Dili anlamadaki ilerleme konuşmadaki ilerlemeden önce gelmelidir.
- Anlama, öğrencinin beden hareketleri yoluyla geliştirilmelidir. Bu yol güçlü bir yol olup öğretmen bu yolla öğrencinin davranışlarını kontrol etmelidir. Araştırmalar dilbilgisi kurallarının çoğunu ve yüzlerce kelimenin öğretmen eşliğinde bu yolla öğrenciye öğretilebileceğini gösteriyor.
- Öğretmen öğrenciyi konuşmaya zorlamaz. Öğrenci hedef dilin mekanizmasını işitme yoluyla öğrendiği zaman konuşmaya hazır olmasını sağlyacak bir nokta bulunmakta. İnsan aniden söz üretmeye başlar (Sutherland, 1978, s. 205).

Bu yönteme göre öğrenciye ilkin fiziki aktivitelerle alıştırmalar yaptırılır. Öğrenci burada dinleyici ve aktör konumundadır. İlkin dinler ve sonra öğretmenin isteği doğrultusunda fiziki aktiviteleri gerçekleştirir. Öğretmenin bu yöntemde üstlendiğ rol merkezî bir rol olup ona yönetmen denilebilir; diğer taraftan öğrencilere de oyuncu denilebilir. Konulara ve sınıfın yönlendirilmesine ilişkin kararı öğretmen verir ve bu yüzden öğretmenin tamamıyla bu role hazır olması gerekir.

Bu yöntemin dikkat çekici özelliklerinden bir tanesi geribildirimdir (feedback). Asher öğrenci konuşmaya başladığı zaman öğretmenin konuşma sırasında yanlışları düzeltmesinin gerekmediğini söyler (Sutherland, 1978, s. 205). Asher'in demek istediği o esnada öğrencinin aklı ile fikrinin tamamıyla söylediği şeylerde olduğu ve bu yüzden öğretmenin geribildiriminin fazla bir önemi olmayacağıdır. Geribildirim sert ve söz keserek değil yumuşakça olmalı. Önemli olan öğrencinin konuşması. Çünkü sonuçta o da konuşmasını dilbilgisine uydurur. Kendi kendine konuşma korkusunun aşılması, ikinci dil öğrenim sürecinde önemli bir adımdır.

Bu yöntemin sınıfta kullanılması bir dereceye kadar basittir. Öğretmen öğrenciyi bir dizi basit ifadeyi tekrarlaması için teşvik eder. Örneğin; ellerinizi kaldırın, ayağa kalkın, oturun, elle güle güle deyin vb. Öğretmen jest ve mimiklerle kelimeleri öğrenciye öğretebilir; özellikle kişileri tanımlayan kelimeleri. Örneğin; büyük, mutlu, küçük, huzursuz gibi kelimelr bu şekilde öğretilir.

Bu yöntemin diğer bir özelliği, özellikle genç öğrenciler ile çocuklar için müzik, şarkı ve hikayenin rolüdür (Er, 2013, s. 1768). Örneğin öğretmen elini burnunun üstüne koy, elini kulağının üstüne koy vb. şeylerle vücut organlarını tanıtmak için sınıfta aktiviteler gerçekleştirebilir. Sonra içinde aynı kelimelerin geçtiği ve çokça tekrarlandığı kolay bir şarkı dinletir. Böylelikle öğrenci kelimeleri aklında tutabilir ve onları unutmaz. Bununla beraber hikâye insanı dikkatli bir dinleyici olmasını sağlayarak konuları takip etmesini ve olayları aklında tutmasını sağlar. Fakat başlangıçta anahtar kelimeler öğrenciye tanıtılıp anlaması sağlanmalıdır. Örneğin öğretmen Karga ile Tilki hikâyesini anlatmak istediğinde başlangıçta karga, tilki vb. resimleri ile anlamlarını öğrenciye söyleyip hikâyeye başlarsa daha iyi bir sonuç elde eder.

Şimdiye kadar sürekli gelişmekte olan bu yönteme önem verilmektedir. Örneğin bu yöntemin en son gelişmelerden olan Kinect teknolojisine uyarlanmasıdır (Hwang vd., 2014). Bu teknoloji, oyun sisteminin bir parçasıdır. Sistem kullanıcıya bir kamera yoluyla oyunlara katılararak fiziki aktiviteler gerçekleştirmesine izin verir. Program kullanıcıya bir kelime verir ve o da fiziki hareketlerle kelimeyi anlayıp anlamadığını gösterir. Bu yolla evdeki oyun araçları ile televizyon bu yöntemin bir öğretmeni rolünü görür.

1.6. SESSIZ YÖNTEM [13]

Yöntemin adından da görüleceği gibi bu yöntemde öğretmen çok az konuşur ve en çok öğrenciye konuşma fırsatı tanır. Çünkü sessiz yöntemin en temel prensibi öğretmenlerin çoğu zaman en çok konuşanlar olduğuna vurgu yapar. Diğer yöntemlerin bir kısmında öğretmen merkezi bir rol oynamakta ve hedeflediği şeyi söyler. Öğrenci daha çok öğretmenin yönlendirmesi altındadır. Bu yönteme göre temel hedef olan dil öğreniminin ortadan kaybolmasının sebebi, diğer yöntemlerde

[13] *The Silent Way*

öğretmene bu merkezi rolün verilmesinden kaynaklanmaktadır. Dil öğreniminin kendine özgü bir özelliği olduğunu belirten bu yönteme göre öğrencinin merkezi bir rol alması gerektiğini söyler. Bu düşüncenin nedeni de derslerden sonra öğrencilerden hedef dil ile konuşmaları, onu anlamaları ve onu okuyup yazmaları istenir. Öğretmen merkezi bir rol üstlendiğinde öğrenciler artık bu yeterlikleri edinemezler. Bu teknik Caleb Gattegno tarafından geliştirildi (Gattegno, 1972; Tamura, 1983; Richards & Rodgers, 1999). Cuiseanire çubukları olara bilinen bu yöntem İngilizce *cuisenaire rods* olarak adlandırılır (Richards & Rodgers, 1999, s. 99). Bu çubuklardan bir tanesini görmek için 3 numaralı toblye bakınız.

Tablo 3: Sessiz Yöntemde Dil Öğrenimi Için Kullanilan Cuiseanire Çubuklarindan Bir Örnek

Bu renkli çubuk ilk defa Georges Cuisenaire tarafından matematikte kullanıldı. Kendisi de başlangıçta matematik öğretmeni olan Gattegno (Brennan & Brien, 2000) dil öğretiminde bu düşünceden faydalandı. Hatta telif haklarını alacak şekilde kendi adına kaydetti (Richards & Rodgers, 1999, s. 99). Bunu 1963 yılında *Teaching Foreign Languages in Schools* [Okullarda Yabancı Dil Öğretimi] adlı kitapta belirtir. O dönem Gattegno dil öğretim sistemine ilişkin çokça eleştiride bulunuluyordu. Onun fikirleri

dilin kendi ilkelerinden ziyade daha çok eğitim ve öğretim sisteminden kaynağını almaktaydı. Gattegno, 1972 yılında yaptığı bazı değişikliklerle kitabını tekrar yayımladı (Gattegno, 1972). Bu yöntemin en temel ilkesi "çok az öğretim çok fazla öğrenim"dir (Cross, 1977, s. 277). Bu ifadeyle kastedilen şey öğretim sisteminin başarılı bir şekilde sürmesi için öğretmenin tüm öğretim sürecini kendinde merkezileştirmemesi bilakis öğrenci ve konunun merkezde olması gerektiğidir.

Cuisenaire çubuklarını anlamak için günlük hayatta hepimizin rastladığı tavla zarları veya domine taşları üzerindeki noktaları hatırlamalıyız. Noktaların sıralanışı ile alışkanlıktan dolayı onların üzerinde kaç nokta olduğunu bilmek için sadece taşı veya zarı görmek yeter. Çünkü her bir sayı kendine özgü bir sistemle sıralanmış. Fakat tüm noktaları, bir nokta üzerinde sıralarsak aynı hızla sayıları bilebilir miyiz? Şüphesiz hayır. Sayı büyük olduğunda süreç daha da komplike olur. Cuisenaire çubukları da bir dizi renkli çubuktan oluşur ve bu yolla öğrencilere hedef dil öğretilir. Eğitim öğretim alanında gerçekleştirilen birçok araştırmayla renklerle öğretimin renksiz bir öğretimden daha etkili olduğu kanıtlanmış durumda (Godfroid, Chin-Hsi, & Catherine, 2017, s. 820).

İlk çıktığında Gattegno'nun kitabı uygulamaya konulmadı ama daha sonra Cuisenaire grafikleri ile çubuklarının kullanılmasıyla hızlıca gelişti. Hatta etkisi nedeniyle bu çubuklar diğer birçok yöntemde de malzeme olarak kullanılmaktadır.

Dil öğretiminde insancıl yöntemlerden bir tanesi olarak kabul edilen sessiz yöntem çoğu zaman alternatif yöntem olarak adlandırılır (Brennan & Brien, 2000). Sınıf ortamında öğrenci ile öğrenci etkinliklerine büyük bir önem verir. Ayrıca öğretmen dil öğretim sürecinde yardımcı özne olarak görülür. Öğretmen sınıfta etkinliğini sağlayarak öğretim sürecini hızlandırmak ve öğrenciyi yanlışlarını düzeltmeye teşvik etmek için sessizlik ile işaret diline önem verir. Bu yolla öğrenci saklı yeteneklerini keşfeder (Tamura, 1983, s. 19). Bu yöntem telaffuz ile bağlamsal çerçevede konuşmaya büyük bir önem verir. Öğrenciyi not tutmak suretiyle değerlendiren öğretmen, öğrencinin seviyesini belirtmek için resmî bir sınav yapmayabilir.

Bu yöntem başlangıçta eğitimcilere ve okurlara birazcık yabancı gelmekteydi. Stevick'in (1974) bahsettiği gibi Gattegno'nun kitabının ilk baskısı okuru çok bezen bir baskı olur. Bu nedenle kitap bir dereceye kadar ihmal edilir. İkinci baskısı çok daha iyi olduğu halde fakat yine yöntem yabancı gelir. Buna karşılık birkaç yerde yöntemin uygulamadaki başarısı görülünce bu kitaba dair görüşler mecburen değişir.

Genel olarak bu yöntemin ilkelerini şu dört nokta ile özetleyebiliriz:

- Öğretmen öğrenciye nasıl öğrettiğine değil öğrencinin nasıl öğrendiğine odaklanmalı. Bu da öğretmen kendisini öğrencinin yerine koyduğunda gerçekleşir. Gattegno öğrencilerin en iyi şekilde nasıl konuları aldığını bilmek için kendisi bunu dener. Bu denemeyi kendi üzerinde yaptığında insanın farkında olarak eğitilebileceğini gördü. Bu yüzden, o, bilgi aktarımına değil daha çok farkında olmaya dayanır. Öğrenci kendisi sunulan aynı bilgiyi elde edebildiğinde öğretmen hazırlanmış bilgiyi ona sunmamalı. Yöntem ismini işte bu ilkeden almıştır (Brennan & Brien, 2000, s. 546-547; Gattegno, 1972).
- Üst üste tekrarlama öğretim için temel yol değildir. Dil çoğumuzun sandığı gibi sadece bir iletişim aracı değildir. Dil; ifade, düşünme, hissetme, bakış ve zihniyetin depolandığı bir depo gibidir. Öğrenci tarafından öğretmenin yardımıyla bu geliştirilebilir (Brennan & Brien, 2000; Gattegno, 1972).
- Bu yöntemde neyin yanlış neyin doğru olduğunu ve neyin uygun olup olmadığını bilmek için bir standardın olması çok önemlidir. Standart bu şeyler arasındaki sınırı belirleyebilir. Yanlış yapma bu yöntemde temel bir bölümdür. Hatta Gattegno öğrencinin yanlışını bir hediye ile sınıfta över. Yanlış yapmanın önünü açma yeni dilin yapısını keşfetmesi için öğrenciye geniş bir imkân sunar. Burada öğretmen sınıfı yönlendirme rolünü kaybeder ve daha çok kaynak olan ve öğrenciye geribildirim veren bir kişi rolü görür (Brennan & Brien, 2000; Gattegno, 1972).
- Öğrenci öğretim sürecinde bildiği şeyleri özellikle anadili temel alarak bir plan çizer. Öğretmen tüm bilgilerin kaynağı olarak görülmez. Dil öğrenme kayak ile müzik öğrenmeye benzeyen bir şeydir. Kayak öğrenmek isteyen birisinin karın kimyasal bileşenlerini bilmesine veya kaymaya neden olan maddelerin

kendisine açıklanmasına gerek yoktur. Öğrenmek için İhtiyacı olan şey uygulamalı olarak işi yapması. Dil öğrenme de aynı şekildedir; bir kişiye bir dilde nasıl konuşacağını öğretmenin tek yolu onun o dille konuşmasıdır (Gattegno, 1972).

Bu yöntem ile amaçlanan öğrencinin başlangıç seviyesinden ileri bir seviyeye varması için ona yardım etmektir. Öğrencinin kendi ifadelerini iletebilmesi için burada önemli olan onun yeteneğidir. Öğrenci düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını hedef dille iletebilmeli. Bu seviyeye ulaşmak için öğrenci etkin bir şekilde dili kullanıp ilerletmesi ve saklı yeteneklerini ortaya çıkarması için teşvik edilir.

Bu yöntemde öğretmenin yaptığı iş bir mühendis veya bir ustanın yaptığı işe benzer. Öğretmen öğrencilere yardım etmek için öğrencilerine odaklanıp aktiviteler hazırlar. Gattegno öğrencinin saklı yeteneklerini bastırmamak adına öğretmenin sadece gerekli zamanda ona yardım etmesi gerektiğini söyler (Brennan & Brien, 2000). Gattegno öğretmenin öğrenciye yanlışlarını düzeltmesi için sürekli gereken süreyi vermesi gerektiğini belirtirerek müdahalenin bu süreden sonra gelmesi gerektiğini ifade eder. Ayrıca öğretmen öğrencinin kişisel ve gizli yeteneklerini bastırarak onu yanlış yapmaktan korkutacak sert eleştiri yapmamalıdır. Başka bir ifadeyle öğrencinin duygu ve düşüncelerine güvenip onları ifade etmekten utanmya uygun psikolojik bir atmosfer oluşturulmalıdır. Öğretim sürecinde bu yöntemi kullanmak isteyen öğretmenlerin alıştırma ile her biri başka bir şeye işaret eden "farkında olma" ve "renkleri" anlamaya ihtiyacı vardır (Brennnan & Brien, 2000). Kullanılan malzemeler rengârenk olduğu için bu yöntemde kullanılan bu teknikten işitme engellilerin öğretiminde de faydalanılabilir (Cross, 1977).

Sınıfa gelmeden önce her öğrencinin anadilinden kaynaklı olarak dil sistemine ilişkin bir dizi bilgisi vardır. Öğretmen öğrencinin bu bilgilerine yatırım yaparak bilinmeyen bilgileri açıklamak için her zaman bilinen bilgilerden başlar. Öğrenci ilkin hedef dilin ses sistemini özellikle anadil ile ortak olan sesleri okuyarak başlar. Bununla birlikte farklı renklerle süslenen sesler bir ses ve renk grafiğinde gösterilir. Anadil ile hedef dil arasındaki ortak sesler tanındıktan sonra yeni sesler bu yolla öğrenciye tanıtılır. Daha sonra alfabede öğrenciye öğretilir. Tüm bu süreç de hedef dilde

yazmaya, okumaya ve telaffuza yardımcı olur. Yeni konu tanıtılırken daha önceki derslerde verilen konular öğrenciye hatırlatılır. Öğretmen öğrencinin yeni bir konuyu düşünmesini sağlayacak bir dizi konuyu öne çıkarmakla sorumludur. Örneğin öğretmen öğrenciden gelecek yıl planlarını yazmasını isteyebilir. Öğrenci bu şekilde gelecek zaman kiplerini düşünmeye teşvik edilir. Ayrıca bu yöntemi geliştiren kişi kelime seçiminin çok önemli olduğunu belirterek öğretmenden temel kelimeler ile en çok kullanılan kelimeleri öğrenciye öğretmesini ve onlar üzerinde daha fazla durmasını ister. Çeviri ve tekrara bu yöntemde önem verilmez, bunlar kulak ardı edilir. Bunların yeri günlük ve anlamlı konular üzerindeki diyaloglarla doldurulur. Örneğin ev içi eşyaları üzerinde durulan bir derste, öğretmen onları öğrenciye anlatmak için çeviriyi değil işaret dilini kullanır. Öğrenciye ilk adım olarak şeylerin söylenmesi öğretilmesine rağmen başlangıçtan itibaren dinleme, okuma, konuşma ve yazmaya önem verilir. Daha sonra kelimeleri nasıl okuyacağı öğretilir. Bu yöntem genel olarak üç nokta ile özetlenebilir. Richards ve Rodgers (1999, s. 100) kitaplarında Benjamin Franklin'in bu yöntemin iyi yanları için söylediği bir söze işaret ederler: "Bana söyle, unuturum; bana öğret, hatırlarım; beni kat, o zaman ben de öğrenirim."

Bu yöntemin iyi yanlarından birincisi, öğretim sisteminde eşya kullanmasıdır. Öğrenci adım adım kendisini ilerletmeli ve tüm sıralamayı aklında tutmalıdır. Araştırmalara göre, bu, öğretim sürecine yardımcı olur. İkincisi, kelime grafiklerinin kullanımı öğrencileri kelime ezberlemekten kurtararak daha bağımsız hareket etmelerini sağlar. Bu durum da öğretmenin geribildirim verme rolünü üstlenmesini sağlar. Bu teknikte öğretmenin rolü daha çok ikincil bir roldür (Brennan & Brien, 2000). Şüphesiz bu yöntem de eleştiriden beri değil. Bahsettiğimiz yönlere karşın bazı dilbilimciler dilbilimin bu yöntemde bir noktaya kadar ihmal edildiğine işaret ederek dilbilimin bu yöntem üzerindeki etkisinin az olduğunu belirtir. Yöntemi dilbilimine daha çok adapte etmek için yöntemin temel malzemeleri daha uygun malzemelerle değiştirilebilir (Stevick, 1974).

Bu yöntem kullanılırken karşılaşılan zayıf yönleri olmasına karşın bu yöntemin de bazı diğer yöntemler gibi olumlu tarafları da bulunmaktadır. Söz konusu olumlu yönler dil öğreten öğretemenlere fayda sağlayabilir. Bu yöntemi iyi bilen öğretmenler

sınıfta oynadıkları merkezi rollerini azaltmalarını sağlar ve öğrenciye verilen önemi artırır. Aslında bu nokta bir yönüyle geleneksel eğitim sistemi ile modern eğitim sistemi arasındaki ayrımdır.

1.7. DANIŞMANLI (GRUPLA) DIL ÖĞRETIM YÖNTEMI[14]

1970'li yıllarda dil öğretim sürecinde kullanılan diğer bir yöntem de danışmanlı dil öğretim yöntemidir. Dilbilim alanında bir devrim olarak kabul edilen Chomsky'nin Dil işitim yöntemine getirdiği temel eleştirilerden sonra tüm bu yöntemler ortaya çıktı. Dil işitim yöntemi daha çok dinleme ve tekrarlama gibi yüzeysel konulara önem verirken bu yöntemler eğitim öğretim ve dilbilimin derinliklerine indiler. Diğer birçok yeni yöntem gibi bu yöntemde de öğrenci aktiviteleri ile öğretmenin rolünün danışmanlık konumuna indirmesine vurgu yapar.

Bu yöntem öğrencilerin hedef dilde öğrenmek istediği konulara dair olan isteklerine dayanır. Yöntem danışmanlı yaklaşım[15] (counselling approach) üzerine kuruludur. Bu yöntemde grup ve topluma adapte olması için bireyin duygularını büyük önem verilir (Tamura, 1983, s. 19). Genel olarak öğretmen ve öğrencinin bağlı kalacağı hazırlanmış belirli bazı konular yoktur. Aksine bu görev öğrencilerin öğrenmek için seçeceği konuyu kendileri bulmaları için öğrencilere verilir (Nurhasanah, 2015).

Bu yöntem Şikago'da Loyola Üniversitesi'nde psikoloji profesörü olan Charles Arthur Curran ve asistanları tarafından geliştirilir (La-Forge, 1971, s. 56). Curran kendi alanında danışmanlı öğrenimi (counselling learning) kullanır (Nurhasanah, 2015, s. 84). Grupla dil öğretim yöntemi psikolojide var olan aynı yöntemin dil üzerine uygulanışıdır. Bu yöntem, direkt yöntem ile sessizlik yönteminin

---

[14] *Community Language Learning*

[15] Bu yaklaşım ile öğretim sürecinde öğretmen bir dil danışmanı (*counselor*) olarak ve öğrenci de gönüllü katılımcı (*client*) olarak görülür.

öğretim tekniğini kullanması nedeniyle bazen bu iki yöntem gibi insancıl yöntemlerden biri olarak görülür.

Bu yöntemi daha fazla açıklamak için bu yöntemdeki sınıf örneğinden şu şekilde bahsedilebilir: Öğretmen dairenin dışında olacak şekilde bir grup öğrenci daire şeklinde oturur. Öğrencilerden birisi anadilde bir ifade söyler ve öğretmen yardımcı olarak ifadeyi hedef dile çevirir. Öğrenci ifadeyi hedef dilde tekrarlar. Diğer öğrenciler ise daha fazla ifade eklerler (Richards & Rodgers, 1999, s. 113). Anadil öğrencinin diyaloğun içine katılacağı bir kapı olarak görülse de genel olarak öğrenciler arasındaki diyalog anadille değil hedef dille olur.

Curran'ın kendisi grupla dil öğrenim tekniği hakkında biraz çalışmış ama La Forge adındaki bir öğrencisi yöntemin çerçevesine belirlemeye çalışmıştır. Bu yüzden öğrencilerin çalışmalarına çokça dayanır. La Forge iletişim olarak dili toplumsal bir süreç olarak dilden ayırır. La Forge, dilin, iletişimden dahası olduğunu ve sadece konuşmacıdan dinleyiciye söylenilen bir söz olmadığını söyler. Ona göre konuşmacı aynı zamanda hem etkileyen hem de etkilenendir. Kısacası La Forge'ye göre bu metotta öğrenci öğretmene ne telaffuz etmek istediğini söyler ve öğretmen de öğrencinin istediği şeyi öğretir. Fakat daha sonra öğretmen ile öğrenci arasındaki bu ilişki aşama aşama değişir (La Forge, 1971). Hatta bu yöntemde sınıf lideri olarak öğretmen kavramı değişime uğrar. Tamura'nın (1983) belirttiği gibi bu metotta öğretmen yoktur; sadece bilgi kaynağı olarak birisi vardır. Tamura'nın aslında demek istediği şey, bu metotta, öğrencinin bilgi verilen birisi değil merkezî bir rol oynayan birisi olduğudur.

Curran, genel olarak öğretimi iki tekniğe ayırır: varsayımsal öğrenim (putative learning) ve papağan öğrenimi (animal learning) (Richards & Rodgers, 1999, s. 117).

Varsayımsal öğrenim Batı toplumlarında popüler olan bir öğrenim türüdür. Bu yöntemde sadece birisinin katılacağı bir konu değil bilakis genel olarak kabul gören ve herkesin katılabileceği konulara önem verilir.

Papağan öğrenimi, öğrencinin aktif bir rol oynamadığı ve öğretim sürecine katılımı sınırlı olduğu bir tür öğrenmedir. Öğrenci burada özne rolünde olmayıp sadece kendisinden tekrar edilmesi istenen şeyleri tekrarlar.

Buna karşılık kabul edilen tekniğini öneren Curran'a göre, anlama ve etki bakımından grupla dil öğretim yöntemi, gerçek bir dil öğretim yöntemidir. Öğretmen ve öğrencinin bütün duygu ve bilgileriyle sürece katılıp aktif olduğu bu yöntem de whole-person learning olarak adlandırılır (Richards & Rodgers, 1999, s. 117). Ayrıca Curran anadili engel olarak görmez bilakis ikinci dili öğrenmeye yardımcı olan bir yardımcı olarak görür (La Forge, 1971, s. 54).

Richards ve Rodgers (1999) bu yöntemin öğretim sürecini beş aşamaya ayırdığını söyler. Birincisi doğum aşaması denilen aşama olup öğrencinin güvenlik ve aidiyet duygusunu geliştirir. İkincisi, öğrenci bir çocuk olarak tıpkı anne ve baba rolü gören öğretmenden bir derece bağımsızlık alarak başlar. Üçüncüsü, öğrenci bağımsız bir şekilde konuşur ve konular üzerinde etkisinin olmasını ister. Dördüncüsü, burada eleştirip değerlendirme yapabilmesi için öğrenci hazırlanır. Son aşamada, öğrenci dilsel teknik ve bilgilerini geliştirmeye çalışır ve sonunda çocuk büyüyüp yetişkin birey haline gelir ve öğretmeninin bildiği her şeyi bilir. Artık başka bir öğrencinin öğretmeni olabilir. Bu sürece baktığımızda bu yöntemin kurucularının dil öğretim sürecini bir çocuğun doğup büyümesi olarak betimlediğini anlarız. Öğretim sürecini kopuk bir süreç olarak görmezler aksine onu hayatın bir parçası ve hayatın diğer yönleri üzerinde bir etki oluşturmak olarak görürler. Yöntemin kurucularına göre bu süreç hem etkiler hem de çevreden etkilenir (La Forge, 1971).

Dil öğrenimi için en iyi yöntemi oluşturmaya ilişkin Curran "SARD" akronimini geliştirdi (Richards & Rodgers, 1999, s. 102). SARD'taki S *Security* demektir. Öğrenci kendini huzur ve güvende hissetmeyene kadar öğrenim aşamalarına başarılı bir şekilde başlayamaz. A ise *Attention and Aggression*'dan kısaltılmıştır. Buna göre öğrencinin dikkati dağıldığı zaman öğrencinin süreçte aktif olmadığı anlaşılır. Nasıl ki bir çocuk öğrendiği bir şeyi etraftakilerine göstermek için bir fırsat arar ve bunu kendi yeteneği olarak sunar aynı şekilde öğrenci bir şey öğrendiğinde öğrendiği şeyi kullanmasına fırsat verilmelidir. R *Retention and Reflection*'dan gelir.

Eğer öğrenci tamamıyla öğrenme süreci içine girmişse hedef olan her şey öğrencinin hedef dildeki yeni kişiliğinin bir parçası olur. Öğrenci nerede tamamen dikkattini toplamak ve öğrenmek için sessizliğe ihtiyacı olduğunu ve nerede de yeteneklerini göstererek gelecek hedeflerini belirlemesi gerektiği bilir. D ise *Discrimination*'dan gelir. Öğrenci burada konuları birbirine bağlayıp tasnif eder. En sonunda günlük hayat ile sınıf dışında dili kullanacak yeterliği edinir.

Yukarıdaki analizden yola çıkarak Curran ile öğrencisi La Forge'nin tümüyle bir psikolojik bakış açısıyla dil öğretim konularına baktığı sonucuna varırız. Onların dil öğrenme ilkeleri Maslow'un psikoloji alanında geliştirdiği ihtiyaçlar piramidini[16] bize hatırlatır. İkisi arasında temel farklılıklar görülmesine karşın, benzer şekilde Maslow ihtiyaçları kategorilendirirken Curran ile öğrencisiyse dil öğretim sürecini kategorilendirir.

Bu yöntem dil öğretiminde genel olarak konuşma alanında kullanılır. Bununla beraber birkaç değişiklikle dilin diğer yönleri için de ondan yararlanılabilir. Öğretim teknikleri ile aktiviteler şu şekilde belirtilebilir: çeviri, grupla birlikte çalışma, kaydetme, analiz, yansıtma ve açıklama, dinleme ve serbest diyalog (Richards & Rodgers, 1999). Bu yöntem, özellikleri sayesinde klasik yollarla dil öğrenmiş ama onu kullanamayan öğrencilerin zihninde dile ilişkin ilgi uyandırmada başarılı sağlamıştır (Tamura, 1983, s. 19). Bunu Kürt öğrencilerine uyarlayacak olursak Irak Kürdistan Bölgesi'nde İngilizce ile Arapçanın öğrencilerin zihninde bir temeli olduğu söylenebilir. Fakat bu yöntem kullanılmadığından veya yanlış kullanıldığından çok az öğrenci bu dilleri konuşabiliyor. Dolayısıyla bu öğrencilerin zihinlerinde var olan

---

[16] *Maslow*'un geliştirdiği ihtiyaçlar piramidi fizyolojik ihtiyaçları insanın birincil ihtiyaçları olarak görür. İnsanın huzur ve güvenlik talebinde bulunması için yemek, seks ve uyku gibi fizyolojik ihtiyaçlarının giderilip isteklerinin artması gerekir. Sonrasında ait olma ve sevgi ihtiyacının bulunduğu kategori başlar. Dördüncü kategorideyse özsaygı ve başkalarına saygı vardır. Piramidin en üstünde yer alan son kategoride ise yaratıcılık ve kendini gerçekleştirme bulunur. Bu piramitle anlatılmak istenen şey, insan, şeyleri aşamalı olarak geçer. İnsan güvenlik olmazsa yaratımda bulunamaz veya sevgisini ifade edip onu alamaz (Jerome, 2013).

uyuyan dilsel bilgileri uyandırarak günlük yaşamlarında onları kullanabilmeleri için bu yöntem onların üzerinde denenebilir.

Öğrenci bu yöntemde öğretim toplumunun bir bireyi olarak görülür. Öğrenme bireye özgü bir konu olarak görülmez aksine bireyin ortak çalışmalarla ulaşabileceği bir konu olarak görülür. Öğrenciden öğrenci arkadaşları için bir danışman rolü görmesi istenir.

Genel olarak öğrenci sayısının 6 ila 12 arasında olduğu bu yöntemde öğrenciler daire şeklinde oturur ve bir öğretmen de grubu gözetler. Bazı durumlarda her bir öğrencinin kendine özgü öğretmeni vardır. Gruplar daha büyük de olabilir ve sınıfta öğrenciler küçük gruplara ayrılabilir; mesela iki kişilik grup. Öğrenme süreci tümüyle kişiye özgün olup sadece dil öğrenmeye bağlanmamıştır. Öğrenci aşamalı olarak öğretim sürecinden geçer. Daha önce değinildiği gibi çocuk pepelemeden başlar ta ki akıcı bir dil konuşan birisi olana kadar. Özellikle dil kursunun başlangıcında konuşma esnasında birçok eksiklik ile yanlış ortaya çıkmasına karşın denemeden sonra yöntemin öğrenciyi sınıf ortamında derslere katılım sağlaması noktasında teşvik edici bir işlev oynadığı görülmüştür (Nurhasanah, 2015).

Öğretmenin dil öğrenme sorunu olan öğrencilere danışman olduğu bu yöntemde, danışman sakin bir şekilde ve sinirlenmeyerek öğrencinin konuyu tümüyle anlamasına yardımcı olur (Tamura, 1983). Sorunlarını gidermek adına öğrencinin öğretmenle iki taraflı bir ilişkisi de olabilir.

Müfredat kitabına ilişkin olarak ise genel olarak ona çok bir önem verilmez; daha çok öğrencinin konuyu seçme istemine vurgu yapılır (La Forge, 1971).

Bu şekilde denilebilir ki danışmanlı dil öğretim yönteminin temel özelliği öğrenciyi merkeze konumlandırıp öğretmenin rolünü azaltır. Ayrıca öğrencinin herhangi bir öğretim programının olmayışı bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran bir özelliktir. Bu yöntemi savunanlar öğrencinin herkesten daha çok neyi öğrenmek istediğini bildiğini söylerler. Dil öğretim süreci de uygun bir sürede öğrencinin bu isteğinin yerine getirilip onu hedefine ulaştırmasıdır.

1.8. İLETIŞIMSEL YÖNTEM[17]

Günümüzde dil öğreten öğretmenlerine farklı yöntemlere ilişkin görüşleri sorulacak olursa şüphesiz çoğu öğretmen dil öğrenmeyi ilerletmede temel bir rol oynayan iletişimsel yöntemi tercih ederler (Richards & Rodgers, 2006). İletişimsel yöntemin başarılarından dolayı diğer yöntemlere kıyasla ona bu çalışmada daha çok önem verildi. Ayrıca bu çalışmanın ekler kısmında yer alan ve Kürtçe öğretimine ilişkin bir öğretim programı olan yöntem daha çok iletişimsel yönteme dayanıyor. İletişimsel yöntemin geçmişi Amerikan akımlarının dil öğretim alanında reform yapmaya çalıştığı 1960'lı yıllara gider. Daha önce değinilen bir çok önemli çalışma yaptılar. Bu yenilenmenin bir bölümü de Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky'nin *Syntactic Structures* (1957) adlı kitabında uygulamalı dilbilim bağlamında yaptığı eleştirilere dayanır.

Dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin kusurları olduğunu düşünen Chomsky'ye göre bu yöntemler bu şekilde sürdürülemez. Çünkü yeni cümle kurma tekniği ile bağımsız cümlenin özelliklerini öğrenciye öğretmezler (Chomsky, Syntactic Structures, 2002). Chomsky ile beraber Britanyalı dilbilimciler de iletişime daha çok önem veren yeni bir yönteme ihtiyaç olduğunu belirttiler.

İletişimin bir yöntem olarak konuşulması 1970'lerin başlarına gitmekle beraber özellikle Christopher N. Candlin'in *IATEFL* konferansına 1971'de sunduğu *Sociolinguistics and Communicative Language Teaching* adlı çalışmasına dayanır (Brumfit, 1986, s. vii). Bu yöntemin gelişmesini sağlayan bir diğer etmen ise Avrupalı gençlerin öncülük rollerini sürdürebilmelerini sağlamak adına Avrupa'daki okuma sistemi ile yönetim şeklinde yapılan değişikliklerin yeni bir yönteme gereksinim duymasıydı. Avrupa'daki ilerleme, iletişimin çok çabuk bir biçimde bir yöntem çerçevesinden dışarı çıkmasını sağladı. Bu nedenle şu an birçok Amerikalı ve Avrupalı bunu bir metot olarak değil bir yaklaşım (approach) olarak görüyor. Çünkü bir dizi

---

[17] *Communicative Method*

alanı içine alan iletişim çeşitli fikirleri barındırır. Bu metot daha önceki metotlar gibi belirli bir kişiye özgü değildir (Matamoros-González vd., 2017, s. 968).

Howatt zayıf iletişim ve güçlü iletişim olarak adlandırdığı iletişimi ikiye ayırır. Ona göre zayıf iletişim öğrenciye dili kullanmayı öğreten standart olmayan bir teknik iken güçlü iletişim ise öğrenmek için dilin kendisini kullanır (Richards & Rodgers, 1999). Örneğin Kürtçeyi öğreten bir kitabı zayıf iletişim kategorisine alacak olursak adı muhtemelen *Kullanım İçin Kürtçenin Öğrenimi* olacaktır. Öte yandan güçlü iletişim kategorisi için bir kitap olursa muhtemelen adı *Öğrenim İçin Kürtçenin Kullanımı* şeklinde değiştirilecektir.

İletişim yaklaşımı ortaya çıktığında özellikle Chomsky'nin dilin doğasını açıklamak için kullandığı yeti (competence) ile edim (performance) kavramları üzerinde çokça konuşulmuştur.

1.8.1. İletişimsel Yöntemde Yeti ve Edim

Bu teorinin temeli dilin bir iletişim aracı olarak görülmesine dayanır. Aktiviteler öğrencinin konuşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez, & Soto, 2017, s. 969). Hymes dili ilerletme ile kastedilenin iletişim yetisinin geliştirilmesi olduğu görüşündedir. Dolayısıyla Hymes'ın görüşleri dil yetisi hakkında konuşan ve konuşma bağlamında konuşmacı ve dinleyiciden bahseden Chomsky'nin görüşlerinden bir noktaya kadar farklıdır (Richards & Rodgers, 1999). Chomsky dil yetisini dil sistemi ile dilbilgisi kurallarını bilmekle özetlerken, Hymes bu konuya çok daha geniş olarak bakar. Belirli bir dilde iletişim yetisi olan birisinin istem ve gereksinimlerini ifade edebilmesi gerekir, rüyalarını ve düşüncelerini akıcı bir dille sunabilmeli. Chomsky iletişim yetisi hakkında şunları söyler: "İletişim yetisi belirli bir dilin konuşmacıları tarafından üretilen dilsel bir bilgi dizgesidir. Bu da dil sisteminin içinde kullanıldığı bir yol olan konuşmadaki edimden farklıdır. Yeti; herhangi bir dilde konuşan birisini kendi dili kapsamında sonsuz sayıda tümce üretemesini, sonsuz sayıda tümceyi anlamasını ve ayrıca dilbilgisine uygun olan bir tümceyi dilbilgisine uygun olmayan bir tümceden ayırt etmesini sağlayan örnek bir dilsel dizgedir." (Chomsky, 1965).

Chomsky'de iletişim yetisine baktığımızda iletişim yetisini fazlasıyla dilbilgisine bağlı olduğunu görürüz. Bu sebeple dilbilimci eleştirmenler tarafından Chomsky'nin görüşüne ilişkin farklı değerlendirmeler yapıldı; özellikle edim kavramının genel bir kavram olarak yeti kavramının bağlamına girmeyen tüm kavramlar için kullanılmasına dair değerlendirmeler yapıldı. John Lyons, Chomsky'nin bu görüşünü tümüyle reddeder (Lyons, Semantics: v.2, 1977, s. 568). Ayrıca bu alanda çalışan birçok başka dilbilimci de Chomsky'nin görüşlerini eleştirdiler (Hymes, 1972; Savignon, 1972; Canale & Swain, 1980). Chomsky zihinde var olan ve konuşmayı üreten edim ile yeti arasında belirli bir sınır çekilmediği müddetçe dilbilimin olmayacağı görüşündedir (Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, 1965).

Chomsky'nin işaret ettiği gibi, yetinin tek başına konuşmacının dil kullanımında başarılı olmasına yetmediğini söyleyen Hymes dilin aynı zamanda kültür ve toplumsal yönlere de ihtiyacı olduğunu belirtir (Hymes, 1972). Hymes'ın eleştirileri ve kültürün dilde kulak ardı edilmesine ilişkin eleştiriler üzerine her iki dilbilimci Canale ve Swain iletişimsel yetiye (Communicative competence) bunun iletişim esnasında dilbilgisi yetisi, sosyolingüistik, sözcüksel ve sözcüksel olmayan ifade arasında bir denge olduğunu söylerler. (Canale & Swain, 1980). Bu da herhangi bir dili konuşan birisinin ikinci bir dili başarılı bir şekilde kullanabilmesi için tüm bunları toplayabilecek yetisinin olması gerektiği anlamına gelir. Düşünceleri iletişimsel yaklaşımın temelinin bir parçası olan diğer bir dilbilimci ise İngiliz dilbilimci Michael Halliday'dir. Hymes'ın iletişimsel yeti alanındaki çalışmasını tamamlayan Halliday çocuklarda dil öğrenimini aşağıdaki yedi bileşene ayırarak analiz etmiştir:

- Araç olarak dil ve şeylere ulaşmak için kullanımı.
- Diğerlerini kontrol etmek için dilin kullanımı.
- Diğerleriyle karışmak için dilin kullanımı.
- Kişisel duyguları dışa vurmak için dilin kullanımı.
- Öğrenme ve keşfetme için dilin kullanımı.
- Düşünce ve hayal kurmak için dilin kullanımı.
- Bilgi iletmek için dilin kullanımı (Richardes & Rodgers, 1999).

İletişimsel yönteme göre dil öğretimi bir şekilde Halliday'in belirttiği bu noktaları barındırır. Bir dili konuşmak demek o dilin bir yönünün zayıf, bir yönünün güçlü olması değil bilakis yukarıdaki tüm özelliklerin konuşanda olması gerekir. Dil öğretim alanındaki kendi şahsî tecrübeme dayanarak başlangıçta dil öğrenenlerin çoğu için hedef dilde düşünmek zor bir şey; bu da onlar için büyük bir engel oluşturmaktadır. Çünkü dil öğrenme sadece o dilin dilbilgisi kurallarını öğrenmek değil bilakis öğrenen kişi o dilde düşünüp hayal etmelidir.

Aslında daha önceki yöntemlere bakılırsa çoğu yöntemin dengesiz olduğu ve dilin bir bölümünü diğer bölümleri üzerinde egemen kıldığı gerçeği görülür. Bu durum da öğrencinin dengesiz bir şekilde dili öğrenmesine neden olmaktadır. Canale ve Swain'in düşüncelerinde açığa çıktığı gibi dil kullanımında sözcüksel olmayan iletişimler de önemli olup dil kültürünün bir parçasıdırlar (Canale & Swain, 1980). Örnek olarak beden diline bakılacak olursa bu düşüncede birçok doğrunun olduğu ve bedensel işaretlerin büyük bölümünün farklı diller arasında farklılık gösterdiği ortaya çıkar. Kürtçe ile Türkçedeki bedensel işaretleri örnek verecek olursak, diğer parmaklar avuç içine alınacak şekilde işaret parmağı ile orta parmağın havaya kaldırılması Kürtçede cesaret, başarı ve barışa işaret ederken bu duruma Türkçede nadiren rastlanır. İşaret parmağı ile serçe parmağı havaya kaldırılmak suretiyle yapılan kurt işareti Türk külltüründe Türk kökenine işaret ederken Kürt kültüründe böyle bir işaret yoktur. Buradan yola çıkarak dillerin sadece kelime ve konuşma olarak birbirinden farklı olmadığı aynı zamanda işaretlerde de temel farklılıkları olduğu sonucuna varıyoruz. Dolayısıyla bir dilde konuşabilen, kime ve niçin konuştuğunu ve konuşmasının ne durumda olduğunu bilen birisi için belirli bir dilde "iletişim yetisi" var denilebilir.

Yukarıdaki analiz ve görüşler neticesinde iletişimsel yaklaşımın ilkeleri şu şekilde özetlenebilir: Birincisi, günlük hayatta kullanılan ilkeler ile iletişim aktiviteleri, öğrenme süreci için yardımcı özne işlevi görürler. İkincisi, içinde anlamlı konuların kullanıldığı aktiviteleri kapsar ve bu konularda dil öğrenmeye yardımcı olurlar. Üçüncüsü ise dil, öğrencinin özellikleriyle birlikte anlamlı olursa öğrenmeye yardımcı olur. Süreç ve öğretim, etkinliklerin öğrenci için ne kadar anlamlı olduğu ilkesi esas alınarak değerlendirilir. İletişim müfredatında buna kayda değer bir önem

verilir (Richards & Rodgers, 1999, s. 72). Burada bir örnek sunabiliriz. Sosyal bilimler alanında bir grup üniversite öğrencisine dil öğretilsin. Öğretmen bu dil öğretim sürecinde bir dizi siyasi tartışmayı dersin konusu yapmak yerine petrol kuyusunun nasıl açıldığını ve geçtiği süreçleri anlatıp öğrenme malzemesi olarak kullanırsa şüphesiz öğretim süreci üzerinde daha az etkisi olur.

Canale ve Swain (1980) iletişim yetisini şu dört özellikle özetler: dilbilgisi yetisi, sosyolingüistik yetisi, konuşma yetisi ve strateji yetisi. Dilbilgisi yetisi, morfoloji ve sentakstan, en küçük ve en büyük dilbilgisel yapılara kadar belirli bir dilin tüm dilbilgisi ilkelerini kapsar. Bu yeti öğrenciye dili düzgün bir biçimde kullanması için yardımcı olur. Sosyolingüistik yeti ile kastedilen şey ise doğrudan veya dolaylı olarak dil üzerinde etkisi olan dilin tüm sosyal ve kültürel yönlerinin konuşmacı tarafından bilinmesidir. Sosyolingüistiğe göre insan tek başına dili bilmekle belirli bir dildeki hedeflerini gerçekleştiremez ve bu sebeple o dilin sosyal ve kültürel kurum ve ilkelerini de bilmeye gereksinim duyar. Konuşma yetisi temel özelliklerden bir tanesidir. Konuşmacı resmî veya gayrı resmî bir bağlamda konuşup konuşmadığını bilmelidir. Başarılı bir konuşmacı hedeflerini vurabilmesi için yere ve zamana önem vermelidir. Strateji yetisi gelince, konuşmacı bu özellikle tüm dili amaçlarının hizmetine sunar; bu da konuşmayı sürdürmek, diğerlerinin konuşmasına yol açmak ve durulması gereken yerde durmakla sağlanır.

Aslında dil yetisi ile konuşma edimi konusu 20. yüzyılın ikinci yarısında dilbilimciler arasında tartışılan sıcak bir konuydu; özellikle uygulamalı dilbilim ile toplumdilbilim alanında çalışan dilbilimciler arasında. Bu konuya ilişkin görüş belirten tüm dilbilimcilerden bahsetmek için burası uygun bir yer olmayabilir. Fakat denilebilir ki bahsettiğimiz tartışmaların özü, kısa ve özlü bir biçimde yukarıda verilmeye çalışıldı. Ayrıca yeti ve konuşma edimi hakkındaki tartışmalarda temel bir rol oynayan belli başlı dilbilimcilerden bahsedildi. İletişimsel yöntem genel olarak iletişim yetisi üzerine kurulmuştur ki dilbilimciler insanın bu yetiyi kendisinde toplayabilmesi ve ona ulaşabilmesi için dilsel bilgi ile bu bilgileri kullanmaya ihtiyacı olduğunu söyler. Bu yüzden (Canale & Swain, 1980; Richards, 2006) iletişimsel yöntemin amacının iletişim yetisini tamamlamak olduğuna vurgu yaparlar.

Çok kısa bir biçimde denilebilir ki yeti, konuşmacının zihninde bulunan dilsel yetilerden oluşur. Edim ise zihinde bulunan yeti ile bir işi gerçekleştirmektir. Dolayısıyla genel olarak bir kişinin yetisini bilmek için kişinin edimini test etmeye ihtiyaç vardır. Nitekim edimin her zaman tüm dil yetisini yansıtması şart değildir.

1.8.2. İletişimsel Yöntemde Müfredat, Öğretmen ve Öğrenci

Üzerinde çok tartışmanın yürütüldüğü iletişimsel yöntemin müfredatı hakkında araştırma yapan dilbilimcilerin çoğu bu konuya dair düşüncelerini belirtmiştir. İletişimsel yöntemin müfredatının belli başlı ilkelerinden bir tanesini 1976'da Wilkins önerir. Wilkins iletişimsel yöntemin müfredatını anlam-dilbilgisi grubu ile iletişim özellikleri grubunda toplar. Daha sonra bu alana özgü olan Avrupa Konseyi bu müfredatı genişleterek Avrupa gençleri için dil öğrenme ilkelerini basitleştirdi (Brumfit, 1986). Basitleştirme şöyleydi: öğrenme amacı: turistik, ticari veye herhangi bir amaç; hakkında konuşmak istedikleri konular: kişilik, okuma, pazarlama; hedef dili kullanmaya ihtiyaç duydukları durumlar: bir şeyi tanıtma, bir şeyi isteme, onama veya onamama; zaman, nitelik ve süre konuları ve ayrıca kelime ile dilbilgisi (Hurst, 1997). Fakat çoğu dilbilimci bir yerde ve belirli bir zamanda uygun olan müfredatın başka bir yer için de uygun olmasının şart olmadığını söyler. Müfredat oluşturulduğunda yer, zaman ve öğrenci faktörleri göz önüne alınmalı (Yalden, 1986).

İletişimsel yöntemde ders verme tekniğinin oluşturulması araştırmacılar arasında sürekli tartışma konusu olmuştur. 1970'lerde bu yöntem yaygınlaştırılmaya çalışıldı. İlkin birbiriyle ilintili olacak şekilde dil öğretim kitaplarındaki bölümler ayrıştırıldı. Daha sonra Wilkins'in dil öğretiminin öğrencinin hedef dilin esaslarını anlaması ve eski yöntemlerle kelime ve dilbilgisi kurallarını ezberlemesi olmadığını, dil öğretiminin anlamak ve ifade etmek için olmasına vurgu yaptığı çalışmaları çıktı. Bu yüzden iletişimsel yöntemin dayandığı anlamlı sistemi daha fazla açıklamaya çalıştı (Richards & Rodgers, 1999). Wilkins iki anlam tekniğini birbirinden ayırdı. İlki; zaman, nicelik, nitelik, yer vb.'den oluşan kavramsal kategoriler (notional categories) ve diğeri ise istemek, reddetmek, sunmak ve yakınmaktan oluşan iletişimsel fonksiyon kategorileri (categories of communicative function). Wilkins daha sonra Notional Syllabuses (1976) adında bir kitap yayımladı. İletişimsel yaklaşımın gelişmesinde bu

kitabın büyük bir etkisi oldu (Hurst, 1997). Hurst, Wilkins'in çalışmaları üzerinden çokça bir zaman geçmesine rağmen fikirlerinin hâlâ önemini yitirmediğini söyler. Bununla beraber Wilkins'in fikirlerinde değişiklik yapılmış ve eleştiriye tabi tutulmuştur (Hurst, 1997).

İletişimsel yöntemin başlangıçtaki müfredatına ilişkin adları çokça duyulan Yalden (1986) ile Widdowson'un iletişimsel yaklaşımın müfredatını oluşturma ve yenilemesinde önemli bir rolleri bulunmakta (Richards & Rodger, 1999).

Diğer yöntemlere kıyasla iletişimsel yöntemde öğretmen ile öğrencinin rolleri farklıdır. Öğrenci bu yöntemde birey rolü oynamaz. Onun rolü daha çok öğrenci arkadaşları ve öğretmeniyle koordineli olmada somutlaşır. Öğrenci konuyu öğretmesi için tüm dikkatini öğretmene vermek yerine konuyu arkadaşlarını dinleyerek ve grup çalışmasıyla öğrenir (Richards, 2006). Bu da öğrenciyi kendisini hazırlamaya zorlar. Çünkü tüm dikkat konunun öğretmenine verilmeyecek aksine arkadaşları tarafından değerlendirilecek. Aşağıdaki örnek Richards ile Sandy'nin iletişimsel yaklaşım temelinde 1998'de geliştirdikleri dil öğretim müfredatına ilişkin bir örnek (Richards, 2006, s. 17). Tekniğinin tanınması adına onların geliştirdikleri örnek çevirilerek Kürtçeye yarlandı:

Tablo 4: Richards İle Sandy'nin İletişimsel Yaklaşım Temelinin Örneği

Sıfatların En Üstünlük Dereceleri

- Sıfatların en üstünlük dereceleri genel olarak nitelediği ismin önüne gelir:

Baştirîn kes ke min deynasim, Bobî hawrê me [Tanıdığım en iyi kişi, arkadaşım Bob.]

Xemxortirîn kes le xwêndingakeman, karguzarekeman e [Okulumuzdaki en gayretli kişi, hademememiz.]

- Ayrıca niteledikleri isimden sonra da gelebilirler:

Le xêzanekey min da, pûrim **xemxortirîn** e [Ailemin en gayretlisi teyzemdir.]

Le naw profîsorekan da, Dr. Lopêz **karîgertirîn** e [Profesörler içinde en etkili olan Dr. Lopez'dir.]

- Karmaşık cümlelerde çoğu zaman en üstünlük sıfatından sonra yan cümle gelir:

Amozakem Anîta, **bexşertirîn** kes e ke min ta êsta nasîbêtim [Şimdiye kadar tanıdığım en hoşgörülü kişi amcaoğlum Anita'dır.]

Nizîktirîn hawrê ke min hembûwe, ew hawrêyem e ke le xwêndingay seretayî nasîwime [Sahip olduğum en yakın arkadaş ilkokulda tanımış olduğum arkadaşımdır.]

A- Kendi bilgilerinle bu cümleleri tamamlayarak daha fazla bilgi ekle. Daha sonra arkadaşınınkiyle karşılaştır.

- Yek le karîgertirîn ew kesaney ke min ta êsta nasîwime …….

Yekêk le karîgertirîn ew kesaney ke min ta êsta nasîwime mamostay bîrkarîm e. Ew hanî xwêndkarekanî deda ta bîr bikenewe nek ewey ke tenha formûla û yasakan le ber biken [Şimdiye kadar tanıdığım en etkili kişilerden bir tanesi matematik öğretmenimdir. O öğrencilerini formül ve kural ezmerlemek yerine düşünmeye teşvik ederdi.]

- Serkewtûtirîn kes ke min deynasim [Tanıdığım en başarılı kişi] …….
- Le naw hemû ew kesaney ke min deyannasim …… kemtirîn bawerbexobûnî heye [Tüm tanıdıklarım arasında kendine en az güvenen …….].
- Genctirîn kes ke min be palewanî dezanim [Kahraman olarak bildiğim en genç kişi] …….
- Xêratirîn qiseker ke min giwêbîstî bûbêtim [Dinlediğim en hızlı konuşmacı] …….
- Girîngtirîn rol ke min le jiyanim da hembûbêt [Hayatımda oynadığım en önemli rol] …….
- Le naw hemû ew hawrêyaney ke min hemin [Sahip olduğum tüm arkadaşlarım arasında] ……. têgeyiştûtirîn kes e [en anlayışlı kişidir].
- Azayanetirîn karêk ke min le jiyanim da kirdibêtim [Hayatımda yaptığım en cesurca iş] …….

B- Tanıdığın insanları tanımlamak için şu en üstünlük sıfatlarını kullan. En az beş tane cümle kur:

Aza [Cesur] rastgo [dürüst] serincrakêş [dikkat çekici] zîrek [zeki]

Bexşer [hoşgörülü] karîger [etkili] bebezeyî [acınası] qisexoş [tatlı dilli]

C- Grup çalışması

A ve B'deki alıştırmalarda yazmış olduğun cümleleri tartış, aşağıdaki soruların tekniğini birbirinize sorun:

- Dirawsêkem azatirîn kes e ke min ta êsta nasîbêtim [Şimdiye kadar tanıdığım en cesur kişi komşumdur]
- Aya ew dirawsêyet çî dekat? [Senin o komşun ne yapıyor?]

Ew karmendî agirkujênewe ye, carêkyan ew mindalêkî le naw bînayekî girgirtû da rizgar kird [O bir itfaiye memuru. Bir seferinde yanan bir binada bulunan bir çocuğu kurtardı]

Öğrenciler ilk beş cümleyi sınıfta yüksek sesle okurlarsa bu mekanik bir alıştırma olur. Öğrenciler kendileri cümleleri tamamladıklarından dolayı A ve B alıştırmalarına anlamlı bir alıştırma olarak bakılabilir. C'deki ise açık bir diyalog olduğu için iletişim esası üzerine kurulu bir alıştırmadır.

Richards'ın (2006) sınıf içindeki alıştırma ve aktiviteler için gösterdiği örnekler: puzzle olarak evödevini yapma aktivitesi, oyun, harita tamamlama verilebilir. Sınıf ortamında anket ve görüşme yapmak suretiyle öğrenciyi dili kullanmaya teşvik eden bilgi toplama etkinliği yine buna örnektir. Öğrencilerin görüşlerini açıklayıp tartıştıkları fikir paylaşma etkinliği örnek olarak verilebilir. Bilgi aktarma etkinliği, burada öğrenciye bir bilgi verilir ve ondan ikinci bir öğrenciye bir şekilde bunu iletmesi istenir. Örneğin ona yabancı bir paranın iniş ve çıkışlarına dair bir bilgi verilir ve öğrenci bu bilgiyi grafik kullanarak diğer bir öğrenciye iletebilir. İkinci öğrenci grafik ile görsün ve konuşarak bir başka öğrenciye iletsin. Nedensel boşluk etkinliği, örneğin öğrenciye bir şehrin metro hattı hakkında bilgi verilip ondan bir kişinin A istasyonundan B istasyonuna gitmesi için en kısa yolu belirlemesi istenir. Rol sahneleme etkinliği, bu etkinlikte öğrenciye sahnelemesi için bir rol verilir. Bilgi boşluğu etkinliği (information gap activity) dil öğretmenin en temel ilkelerinden bir tanesidir. Çünkü kullanıcının bilgi edinebilmesi ve kendi bilgi boşluklarını doldurabilmesi için çoğu zaman dil kullanılır. Öğrenci ders kapsamı dışında bilgi edinmek istediği zaman veya öğretmen öğrenciyi bu şekilde bilgi edinmeye teşvik ettiği zaman bu durum sınıf içinde ortaya çıkar. Bu etkinlik aşağıdaki gibi yapılabilir:

Öğrenciler iki gruba ayrılır. Bir grup insanın içinde olduğu bir set birinci gruba verilir. İkinci grubun seti de benzer bir settir ama birinci grubun setine nazaran bazı küçük farklılıkları vardır. Farklılıkları bulmak için birinci grubun her bir öğrencisi ikinci grubun bir öğrencisiyle birbirlerine sırtlarını dönerek ellerindeki resime ilişkin konuşurlar. Jigsaw etkinliği, bu etkinlik de diğerlerinin bilgilerini kullanarak bilgi doldurma şeklinde yapılır. Fakat birinci etkinliğe göre edinme yolu farklıdır. Örneğin öğretmen bir hikâye hazırlar ve sınıftaki öğrencilerin sayısına göre hikâyeyi bölümlere ayırır. Hikâyenin her bir bölümü bir öğrenciye düşer. Öğrencilerin tüm hikâyeyi

birleştirebilmeleri için bir grup oluşturarak konuşmaları gerekir. Bu şekilde farklı bölümleri birbirlerine anlatabilirler.

1.9. YUKARIDA BAHSEDILMEYEN YÖNTEM VE YAKLAŞIMLARIN TANITIMI

Yukarıda dil öğretim alanında yaygın olarak kullanılan tüm belli başlı yöntem ve yaklaşımlardan bahsedildi. Fakat araştırmanın sınırlı olmasından dolayı dil öğretimin tüm yöntem ve yaklaşımları analiz edilemedi. Bu sebeple etraflıca bahsedilmeyen yöntemlerin burada kısaca açıklanmaları uygun görüldü. Bahsedilmeyan yöntem ve yaklaşımlar genel olarak şunlardır:

İkinci Dünya Savaşı'ndan önceden başlayarak 1960'lara kadar devam eden sözel yaklaşım veya durum merkezli dil öğretimi (the oral approach or situational language teaching) Britanya'da ortaya çıkmıştır. 1980'lere kadar da bir şekilde ikinci dil öğretimine etki etmiştir. Onlar yapısalcılar ile davranışçıların düşüncelerine dayanırlar. Kelime ve okumaya vurgu yapmaktaydılar. Dilbilgisi konularını açıklamak için öğrenciye verilen örnek tümceler kullanıyorlardı. Bu yaklaşımın en önlü iki öncüsü Harold Palmer ile A. S. Hornby'dır. Britanya'da direkt yöntemin ilkelerinde reform yapmaya çalışıyorladı (Richards & Rodgers, 1999, s. 33).

Dolaylı bir şekilde dil öğrenmenin bir diğer tekniği ise immersion tekniğidir. Bu yöntemde öğrenci dil konularını okumaz aksine hedef dilde bir dizi başka konu okur. Bu tür tekniklerde öğrenciye anadil ile hedef dil üzerinde alıştırmalar yaptırılır. Her iki dil sınıf ortamında kullanılır. İmmersion'un kullanımı ve amaçları ülkeden ülkeye değişir. Bu tekniğin beşiği İngilizce ve Fransızcanın sınıflardaki kullanımını geliştirmek isteyen Kanada'dır (Nikula & Mård-Miettinen, 2014). Yanı sıra IKB üniversitelerinde farkında olmadan bu teknik kullanılmakta. Üniversitelerde resmî dil Kürtçedir. Fakat özellikle tıp ve mühendislik fakültelerinde çoğu konu Kürtçede bulunmamakta. Bu yüzden üniversite hocaları dersleri Kürtçe ve Arapça veyahut Kürtçe ve İngilizce vermekte. Bu durum da öğrencinin hedef dilde yetkinleşmesini

sağlayan bir işlev görmekte. Bu teknik sistematik bir biçimde kullanılıp öğretmenler onu alıştırırlarsa şüphesiz verimli olacaktır.

Doğal yaklaşım (the natural approach), adından anlaşılacağı üzere dilin doğasına önem verir. Öğrenci sınıf ortamında anadili kullanmamalı. Bu yöntem kelime ve aktiviteler aracılığıyla dil öğrenmenin başlangıç seviyeleri üzerinde çalışır. Yaklaşım çocuğun birinci dili edinim tekniğine dayanır ve aynı bu yolla ikinci dil öğrenme üzerinde çalışır. Bu nedenle dilbilgisine dayanmaz aksine bağlamsal olarak öğrenci ile kullanım arasındaki ilişkiye dayanır. Bu yöntem de 1970'lerin sonlarına ait olan bir ürün olup iletişimsel yaklaşımın etkisi altında ortaya çıkmıştır. İlk defa İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell tarafından Kaliforniya'da kullanıldı (Richards & Rodgers, 1999, s. 128).

1990'larda *the lexical syllabus* yöntemi ortaya çıktı. Bu yöntemi geliştirenler dil öğrenmenin temel bölümünün anlamak, kullanmak ve sözlüksel öbek (lexical phrase) üretmek olduğu görüşündedirler. Bu yöntem çok kullanılan ve tekrar edilen öbekler üzerinde çalışır. Sözcük öbekleri ile dilsel ifadeleri sınıflandırdığını söyleyebiliriz. Daha çok kullanılan ifadeler öğrenciye daha çok öğretilir (ELT, 1990).

Bilgisayar destekli dil öğrenme (computer assisted language learning) yöntemi bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle beraber ortaya çıkan yöntemlerden bir tanesi olup farklı şekillerde adlandırılır. Fakat tüm isimler içerik olarak aynı şeye işaret eder. Bu yöntem ikinci dil öğretimi için bilgisayara dayanır. Metodu geliştirenlere göre artık klasik modellerin zamanı geçmiş bulunuyor ve bilgisayar merkezî bir rol oynayabilir (Davies, 2016). Günümüzde akıllı telefonlar aynı şekilde bu rolün bir bölümünü üstlenmiş durumdalar. İletişimsel yaklaşıma çok yakın bir yöntem olan işlevsel kavramsal yaklaşımı (the functional-notional approach) günlük hayatın konularına dayanır ve iletişim derslerini bu ilke temelinde oluşturur (Finocchiaro & Brumfit, 1984). Örneğin bu yöntemin bir konusu manavdan meyve satın alma olabilir veyahut buna benzer herhangi bir şey.

Bunlarla beraber diğer bir yöntem ise okuma yöntemidir (reading method). Adından da görüleceği gibi hedef dilde yoğun olarak okumaya dayanır. Bu yöntemi

destekleyenlere göre dil öğretim sürecinde okuma iyi bir yardımcıdır (Foncha, 2014). Okur bir yazı okuduğu zaman herhangi bir kelimeyi anlamasa de metnin bağlamından yola çıkarak yazıyı anlar. Bu da daha sonra kullanacak kelimeyi unutmamasına yardımcı olur.

Görev temelli dil öğretimi (task-based language learning) dil öğretiminin diğer yöntemlerinden bir tanesidir. Aslında iletişimsel yaklaşıma oldukça yakın ve bazen bu yaklaşımın bir dalı olarak görülür. Bu metot öğrencinin hakkında konuşacağı anlamlı konulara dayanır (Larsen-Freeman, 2000, s. 144). Örneğin doktora gitmek veya belirli bir şirketin hizmetine katılanlarla telefon görüşmesi yapmak. Bu yöntem öğrencinin konuşma ve kendine güven becerilerini geliştirmede etkilidir. Ayrıca öğrencinin dil kullanım derecesini akıcı bir şekilde geliştirir.

İKİNCİ BÖLÜM

IKINCI DIL OLARAK KÜRTÇE ÖĞRETIMI

Kürtçe öğretim alanında verilen eserler tanıtılıp ikinci dil öğretim yöntemleri açıklandıktan sonra bu bölümde yöntemler analiz edilip değerlendirilecektir. Diğer bir deyişle araştırmanın temel soruları burada yanıtlanacaktır. Çünkü bu yolla hangi yöntemin nerede Kürtçeye yarar sağlayacağını öğrenebiliriz. Böylelikle dünyada dil öğretim alanında var olan birikimler Kürtçenin özellikleri göz önüne alınıp ona uyarlandıktan sonra Kürtçe öğretim sürecine yardımcı olacaktır. Bununla beraber Koya Üniversitesi'ndeki Kürt olmayan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak dil öğrenme ve öğretim süreci analiz edilecektir. Böylece bu alanda var olan sorunlanın belirlenip çözüme kavuşturulmalarına dair daha iyi bir kavrayış edinilecektir.

2.1.KÜRTÇE ÖĞRETIM YÖNTEMLERININ ANALIZI VE DEĞERLENDIRILMESI

Bu bölümde daha önce bahsedilen tüm yöntemlerin Kürtçeye uygunluk dereceleri ele alınarak analiz edilip değerlendirilecektir. Sonrasında Kürtçe öğretim programında kullanılan ve yararlanılan teknikler açıklanacaktır. Bu araştırmada sunduğumuz öğretim programı iletişimsel yaklaşımı temel almakta ama tıpatıp alınarak bu program oluşturulmadı; aksine bu yaklaşım Kürtçeye uyarlanmış ve diğer yöntemlerden yararlanılmıştır. Sonuç olarak Koya Üniversitesi başta olmak üzere IKB'de Kürtçe öğrenimi önündeki sorun ve engeller açıklanacaktır.

2.1.1. Gramer-Çeviri Yöntemi

İyi yönleri çok daha az olan gramer-çeviri yönteminin zayıf yönleri olarak görülen birçok konu bulunmaktadır. Çünkü temelde dil, toplumsal bir konudur; sadece dilbilgisi kurallarını ezberleyip metin çevirmekle bir kişinin yeni bir dil öğrenmesi çok zordur. Bu yöntemin sesleri çıkarma şeklini açıklamaması zayıf bir yön olarak görülür. Bunun yanı sıra dilde anlam değişikliğine sebep veren kelime ve tümcelerin ifade şekli de açıklanmaz. Bu yönteme yapılan eleştirilerin özü olarak görülen bu eksikliri göz önüne alıp Kürtçeyi örnek olarak alırsak, yöntem, aşağıdaki iki cümle arasında ayrım yapamaz; oysa bu iki cümle anlam bakımından birbirinden farklılar.

- *To nawit Azad e [Senin adın Azad].*
- *To nawit Azad e? [Senin adın Azad mı?]*

Çünkü yukarıdaki her iki cümle de aynı kelimelerden oluşmakta ama anlamları arasındaki fark telaffuz sonucunda ortaya çıkmakta. Bunun nedeni ise gramer-çeviri yönteminin konuşmayı fazlasıyla kulak ardı ediyor olması olabilir. Daha önce bahsedildiği gibi bu yöntem ölü dillere odaklanmakta, fakat yaşayan diller üzerinde uygulandığı zaman öğrencinin hedef dilde konuşma becerisinin olmamasına neden oldu.

Genel olarak Irak ve özel olarak IKB'deki okuma merkezlerinde verilen dil öğretimine bir göz atacak olursak bu yöntemin ilkelerinin bugüne kadar kullanıldığını görürüz. Örneğin öğrenci birkaç sene İngilizce ve Arapça dersleri gördüğünde onun okuma ve kelimeleri çevirme becerisi gelişirken konuşma becerisi bu her iki dilde çok az gelişiyor. Oysa HCDP[18] Programı'na giden öğrenciler örneğimiz var ki yabancı ülkelerde dil öğrenme kurslarında büyük oranda bir başarı kazanmışlardır. Gerçi birkaç aylığına bu kursları özellikle İngilizce kursunu görmüşlerdir (Saeed, 2013). Bu bulgular neticesinde denilebilir ki IKB ile Irak'ta öğretim tekniğinde bir sorun bulunmaktadır. Bu sorunun özü ise modern yöntemlerin kullanılmaması ve öğretim programlarının yanlış olurak oluşturulmasından ileri geliyor. Bununla birlikte genel

[18] IKB burslari

olarak Irak'taki okuma atmosferi başka birçok soruna daha yakalanmış durumdadır. Bu yöntemin diğer eksikliğiyse konuşma, yazma, okuma ve dinlemeden oluşan dil öğrenme ilkelerine gereken önemi vermemesidir. En iyi durumda bile bu yöntem sadece okumaya vurgu yapmaktadır.

Kürtçenin ikinci dil olarak öğretiminin ele alındığı burada başlangıç noktasına dönmemiz için tüm deneyimlerin göz önüne alınması gerekir. Böylelikle dönemin en son yöntemi esas alınarak Kürtçe öğretilmeye çalışılacaktır.

Kürt öğretmenler gramer-çeviri yöntemini Kürtçeyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkileri olan Avestaca, Pehlevîce, Sümerce veya Akadçayı öğretmek için kullanabilir. Fakat modern Kürtçenin öğretimi için bu yöntemin kullanılmamakla beraber kullanılması da uygun değildir. Çünkü bu yöntemde öğrenciye konuşma öğretilmez ve Kürtçeyi öğretmek için çok daha uygun yöntemler bulunmaktadır.

2.1.2. Direkt Yöntemi

Dil öğretim alanında doğrudan yöntemim ortaya çıkışı kendi başına bir devrimdi. Çünkü gramer-çeviri yönteminin sağlam bir temeli vardı; öğretmenler ile öğrencilerin birkaç yüzyıllık inanışına dayanıyordu. Bu yüzden bu şekilde temelini sağlamlaştırmış bir yöntemde değişiklik yapmak zor bir şey. Doğrudan yöntemin, rakibi olan klasik yöntemlere karşı ilk tepkisi, çeviriyi dil öğretiminde reddetmesiydi; yanı sıra konuşma ve dinlemeye vurgu yapıyordu. Doğrudan yöntemde kelimeleri öğrenme dilbilgisi kurallarını öğrenmekten daha önemlidir.

Aslında yukarıdaki noktaların kendisi bu yöntemin eksiklikleridir. Bu yöntemde konuşmaya vurgu yapıldığı gerçeği göz önüne alındığında okuma ve yazmanın oldukça ihmal edildiği görülür. Zira öğrenci sayısı arttıkça yöntem sorunlarla karşılaşır. Bununla beraber, yöntem öğretmeni sınıfın başat kişisi olarak görür ve bu da yine sorun oluşturmakta; özellikle öğretmenin öğrencileri kontrol etmekte zayıf olduğu zamanlarda. Ayrıca öğrenme sürecinde öğretmenin planına dayanır; oysaki birçok öğretmenin dil öğretiminde becerisi olmayabilir.

Bu yöntemin bazı ilkeleri Kürtçe öğretimi için faydalı olabilir. Örneğin yöntem çeviriyi reddetmekle beraber öğrenciye kavratmak için resime de önem verir. Kürtçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretim programında bu teknik programın birçok yerinde kullanıldı. Örneğin ikinci bölümün (2-16) "Kürtçe bu ne demek?" konusunda bu teknik kullanılmıştır. Yeni kelimeleri yazarak öğrenciye öğretmekle beraber aynı sayfada resimler de bulunmakta ve öğretmen anadile başvurup kelimeleri çevireceğine bu yolla öğrenciye kelimelerin anlamını öğretebilir. Programın çoğu bölümünde bu tür aktivitelerin olduğunu belirtmek lazımdır. Örneğin altıncı bölümdeki (6-7) "Uygun resmin altına uygun kelimeyi yaz" kısmıdır. Çünkü bu tür öğretme aynı zamanda iletişimsel yaklaşımla dil öğretmenin de bir parçasıdır.

2.1.3. Dil İşitim Yönteminin

Hayatın tüm alanlarında yer ve zaman iki önemli faktördür. Dil işitim yöntemi de böyle bir yöntem isteyen İkinci Dünya Savaşı döneminin bir eseridir. Daha önce değinildiği gibi yapısal dilbilimin etkisi altında bu metot ortaya çıktı. Bu yöntem burada sunulacak bir grup adıma dayanmaktadır. Burada sunulacak adımlar da Kürtçe örneklere dayanıyor.

- **Tekrarlama (Repetition)**

Öğrenci dinlediği şeyi yüksek sesle tekrarlar. Örneğin Kürtçenin anadil olarak öğretildiği eski eğitim sistemlerinde kullanılmaktaydı, şu şekilde:

Öğretmen: Dara dû darî dî [Dara iki ağaç gördü].

Öğrenci: Dara dû darî dî.

Fakat Kürtçeyi ikinci dil olarak öğreten bu öğretim programında bu ilke göz önüne alınmadı. Çünkü çalışmak için daha etkin yollar vardır.

- **Değişim (Inflection)**

Öğrenci burada öğretmenin cümlelerinde bazı değişiklikler yaparak düzgün bir biçimde cümleyi hedef dilde telaffuz etmesi için yönlendirilir, örneğin:

Öğretmen: Ew nan dexwat [O yemek yiyor].

Öğrenci: To nan dexoyt [Sen yemek yiyorsun].

Söz konusu öğretim programında genel olarak benzer konular yapılan kimi değişikliklerle yer almaktadır. Örneğin beşinci bölümün başında (1-5), öğrenciyi muttasıl zamirleri şahıslara göre değiştirip farklılıklarını yazmasını teşvik eden bir alıştırma bulunmaktadır. Bunun yanı sıra diğer bölümlerde de bu tür örnekler bulunmaktadır. Örneğin (2-6) alıştırmalarında öğrenciden cümleleri şahıslara göre değiştirmesi istenmiştir.

- **Yerleştirme (replacement)**

Burada öğrenci cümlenin temel anlamını değiştirmeksizin bir kelimeyi başka bir kelimeyle değiştirmesi için teşvik edilir, örneğin:

Öğretmen: Azad nan dexwat [Azad yemek yiyor].

Öğrenci: Ew nan dexwat [O yemek yiyor].

Kürtçede fiil etkin olduğundan ve özne kaldırılabildiği için öğretim programının birçok yerinde bu tür alıştırma ve örnekler bulunmaktadır. Programda morfosentaks değişimleri öğrenci için açıklandı. Öğrencinin anlamda değişiklik yapmayacak şekilde bu değişimleri gerçekleştirebilmesi için alıştırmalar yer almaktadır. Örneğin (8-14) alıştırmalarında öğrenciye bu temel üzere alıştırma yaptırmak adına birkaç kez zamir ile ad arasındaki değişim gösterilmiştir.

- **Yeniden düzenleme (restatement)**

Öğrenci faklı bağlamlarda cümleleri değiştirmesi için teşvik edilir, örneğin:

Öğretmen: Be hawrêkanit bilê ke erkî maleweyan encam biden [Arkadaşlarına söyle ödevlerini yapsınlar].

Öğrenci arkadaşlarına: Erkî malewetan encam biden [Ödevlerinizi yapın].

(3-9) alıştırmalarını alırsak, Serkewt Öğretmen konuşur ve bu konuşmayla öğrenci Serkewt Öğretmenin ne ile uğraştığını bilir. Bu temelde Serkewt Öğretmen konuşmalarını birinci tekil şahıs olarak yapar ve öğrenci tarafından üçüncü tekil şahıs olarak değiştirilirler. Bu yolla öğrenci Kürtçedeki değişimlerin nasıl yapacağını öğrenir.

- **Tamamlama (completion)**

Öğretmen öğrencinin uygun bir kelime ile tamamlaması için öğrenciye eksik bir cümle verir, örneğin:

Öğretmen: Min deçimewe malî xoman û toş biçorewe malî [Ben kendi evime dönüyorum sen de kendi evine] ……

Öğrenci: Min deçimewe malî xoman û toş biçorewe malî xotan.

Bu tür alıştırma (9-12)'de bulunmakta. Öğrenciden uygun kelimelerle cümleleri tamamlaması istenirken ona bir şekilde uygun kelime verilmiştir ve öğrencinin kendisi kelimeyi cümlenin tamamına uyacak bir biçimde değiştirmesi gerekir.

- **Yer değiştirme (transposition)**

Bu tür aktivitelerde bir kelime bir cümleye eklendiğinde veya öne çıkarıldığında, tüm cümlede bir değişim oluşabilir. Öğrenci bu değişimi hedef dilin dilbilgisi kuralına göre yapması için yönlendirilir, örneğin:

Öğretmen: Azad be pele dexwat. "be pele'nin yerini değiştir" [Azad aceleyle yemek yiyor].

Öğrenci: Azad nan be pele dexwat.

Kürtçede zarf genel olarak değişken bir özellik taşımakta ve bu sebeple örnek olarak gösterilmiştir. Örneğin gramer kısmının (7-8) alıştırmalarında bu vardır.

- **Genişletme (expansion)**

Burada öğrenciden elindeki cümleyi başka bir kelimeyle genişletmesi istenir. Örneğin:

Öğretmen: Min ew denasim. (be başî) [Ben onu tanırım] [iyi bir şekilde]

Öğrenci: Min be başî ew denasim.

Öğretim programında bu tür örnekler bulunmamakta.

- **Kısaltma (contraction)**

Burada öğrenci kısaltma yaparak aynı anlamı daha az kelime ile vermeye çalışır. Örneğin:

Öğretmen: Tika ye, destit bixere ser mêzeke [Lütfen elini masaya koy].

Öğrenci: Tika ye, destit bixere ewê [Lütfen elini oraya koy].

Daha önce değinildiği gibi morfosentaks ve kısaltma konusu Kürtçenin belirgin özelliklerindendir. Bu nedenle birçok örnek öğretim programında yer almaktadır. Çoğu yerde kısaltmaya işaret edildi. İsteğe bağlı bir morfem olan ve soru sormak için kullanılan "aya"nın cümlenin anlamında herhangi bir değişiklik yapmaksızın isteğe bağlı olarak kullanılabileceği veya kaldırılabileceği söylenmiştir.

- **Birleştirme (integration)**

Bu aşamada öğretmen iki veya daha fazla cümleyi birleştirmesi için öğrenciye verir. Öğrenci hedef dilin dilbilgisi kurallarına göre cümleyi tamamlamaya çalışır. Örneğin:

Öğretmen: Hewl biden + nimrey baş be dest dênin [İyi not almak için + çabalayın].

Öğrenci: Eger hewl biden, nimrey baş be dest dênin [Çabalarsanız iyi not alırsınız].

Bu tekniğe yakın örnekler (3-13)'te mevcut. Burada öğrenciden karmaşık cümleleri tamamlaması ve Kürtçe dilbilgisi kurallarına göre fiilleri yerleştirmesi istenmiştir.

- **Transformasyon**

Sınıf ortamında gerçekleştirilen çok önemli aktivitelerden bir tanesidir. Cümlenin zamanının değiştirilmesi, olumlu olumsuz yapılması veya dilin özelliklerine göre başka değişikliklerin yapılması bu tür aktivitelerdendir. Örneğin:

Öğretmen: Karwan deçêt bo zanko. (soru) [Karwan okula gidiyor].

Öğrenci: Aya Karwan deçêt bo zanko? [Karwan okula gidiyor mu?]

Kürtçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretim programında aslında bu tür örnekler mevcut ve öğrenciye alıştırma yaptırmak amacıyla çokça bu ilkelerden yararlanıldı. Bazı ilkeler Kürtçenin ikinci dil olarak öğretim tekniğine uygun değildir. Fakat örnek gösterilen tüm teknikler denenmiş ve başarılı olan teknikler olduğundan Kürtçe için de onlardan faydalanılmıştır. Aynı zamanda onlardan bazıları iletişimsel yöntemin bir parçasıdır.

2.1.4. Telkin Yöntemi

Öğrenciyi huzurlu bir ortamda öğrenme süreci için hazırlayan bu yönteme ilişkin genel olarak denilebilir ki vurgu yaptığı bir dizi önemli konu vardır. Öğretmen diğer metotları uygularken de onlardan faydalanabilir. Çünkü onların birçoğunun etkisi kanıtlanmış durumda; özellikle sınıfın rengi, müziğin etkisi ve öğrenciyi rahatlamatmadır. Bununla beraber aksi sonuçların çıkmaması için öğretmenin çok dikkatlice konuları hazırlaması gerekir. Örneğin müzik seçimi verilebilir. Ayrıca yogada faydalı olan bu teknikler daha sonra dil öğretimi ve diğer birkaç konu için kullanılmıştır. Bana göre konuya uygun olacak şekilde tüm öğretim sisteminde kullanılabilir.

Denilebilir ki bugüne kadar Kürtçe öğretim için bu yöntemden yararlanılmamıştır. Fakat bu alanda çalışma yürüten kurumlar Telkin yönteminin

düşüncelerinden faydalanabilirler. Özellikle sınıfın rengi ile öğrencinin becerisinin seviyesini yükseltmekte yararlı olan çeşitli yollardır. Kürtçe öğreten öğretmenler aşağıdaki şekilde bu yöntemi deneyebilirler:

Huzur verici bir müzik seçerek sınıfın arka planı olarak açın. Müziğin sesi öğrenciyi rahatsız edecek derecede ne çok yüksek olsun ne de çok az olsun. Örneğin huzurla akan ve öğrenciye hoş bir duygu bahşeden bir çeşmenin su sesi olabilir. Çeşmede arasıra bir kurbağanın sesi gelir veya bir bülbül öter. Hafif bir rüzgâr ağaçları titretir. Böyle bir müziğin açılmasıyla beraber sınıfın ışıklarını kapatın. Öğrencileri üç veya dört kişilik gruplara ayırarak onlardan gözlerini kapatarak o çeşmeyi düşünmeleri istenir. Orada bulunan şeyleri düşünün. Öğrencilerin bir sürüngenin çıkardığı hışırtıyı, yumuşak bir havayı veya hafif bir esintiyi hayal etmeleri istenir. Daha sonra grubun bir üyesi kendisi için bir rol seçebilir. Mesela birisi rüzgâr olur başka birisi balık olur.

Şimdi artık o canlıların konuşma vakti. Su kaynaklarının kirlenmesine dair bir konuşma yapılabilir. Öğretmen, öğrencinin tümüyle rolüne bürünerek rolünü somutlaştırması için rol almalıdır. Öyle ki öğrenci dil öğrendiğini değil tiyatroda olduğunu hissetmelidir. Öğretmenin öğrencilerine mutlak bir özgürlük vermesi gerekir. Örneğin öğrenci bir duvarın üstünde oturmak isteyebilir veyahut da sınıfta öğrenci arkadaşlarıyla uzanmak isteyebilir. Öğretmen öğrencilerine hikâye okuyabilir ve okuduğunda da soru hazırlayabilir. Öğretmen direkt olarak öğrencinin yanlışlarını belirlemez. Dersin sonunda yanlışlar belirlenip düzeltilebilir.

Bu tez için hazırlanan öğretim programına gelince bu yöntemin bazı ilkelerinden yararlanıldı. Mesela öğretim programının dizaynında kullanılan renklerin psikologlar tarafından kabul edilen bir grup renk olmasına çalışıldı. Ayrıca öğrencilerin bir şekilde dahil olabilecekleri Kürt kültürünü yansıtan bir atmosfer oluşturuldu. Örneğin çocukların altıncı, yedinci ve sekizinci bölümünde şarkı videoları Kürt kültürünü yansıtan animasyon şeklinde kullanıldı ve böylelikle öğrenci dil öğrenirken Kürt kültürünü de öğrenecektir. Bir araştırmacı olarak tüm videoların böyle olmasını talep ederdim fakat maalesef Kürt toplumu bu alanda yeterli düzeyde değil ve kullanmam için lazım gelen konular mevcut değildi. Bunun yanı sıra Kürtçe öğreten öğretmenleri dil öğretimi için uygun bir ortam oluşturmaları adına teşvik etmekteyim;

özellikle sınıf düzeni ile sınıfın rengi konusunda. Bu yöntem hazırladığımız öğretim programının temel yöntemi değil, sadece ikincil bir yöntem olup tavsiyelerinden yararlanılmıştır.

2.1.5. Bütüncül Fiziksel Tepki Yönteminin

Eskiden birçok Kürt öğretmen bu yöntemi bilerek veya bilmeyerek bir oyun olarak kullanırdı. Örneğin Mam Silêman oyunu. Bu oyunda öğrenci dinleyiciydi ve öğretmen derdi ki Mam Silêman size diyor ki elinizi kaldırın, eliniz sola doğru, elinizi burnunuzun üstüne koyun vb. Bu yöntem öğretmenin öğrencinin sağ ve sol yönleri ile vücut organlarını bilip bilmediğini ölçtüğü bir belgedir.

Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi için hazırlanan öğretim programı bu yöntemin ilkeleri temel alınarak oluşturulmadı. Bununla beraber bu yöntemin bazı özelliklerinin sınıfta kullanılması öğretmene bağlı bir durumdur. Özellikle öğrencilerin kelime ve ifadeleri unutmamalarını sağlayan temel fiillerdir. Çünkü öğrenciler uygulamalı olarak kendileri bu fiilleri kullanırlar ve birkaç kere yapılan tekrardan sonra artık yerleşirler. Ayrıca öğretmenler bu yolu konuların karışıklığını azaltmak ve öğrencinin psikolojik sorunlarını gidermek için kullanabilir. Öğretmen derslerin zor olduğunu ve öğrencilerin sıkıldığını hissettiğinde bu metodu kullanarak sınıfa bir hareketlilik getirebilir.

2.1.6. Sessiz Yöntem

Gerçi ben bu yöntemi kullanmadım ve bu yöntemin herhangi bir malzemesi hazırladığımız öğretim programında mevcut değildir. Fakat bu yöntem birkaç noktada iletişimsel yöntemle bağdaşmaktadır. Program öğrencinin aktif olarak katılımını esas alan bir temel üzerine oluşturuldu.

2.1.7. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi

Daha önce değinildiği gibi bu yöntem öğrencinin öğrenmek istediği konulara dair olan taleplerine vurgu yapar. Bununla beraber öğretmen öğrencileri tarafından yönlendirilir. Bu da burada sunulan öğretim programının tersidir. Fakat öğrenci için

konu hazırlama ile uygun bir ortam oluşturma konuları önem verilmesi gereken konulardan ve genel olarak diğer birçok yöntemde görülür.

2.1.8. İletişimsel Yöntem

Çoğu dilbilimci iletişimsel yöntemin sadece bir yöntemden çıkarak öğretim için bir yaklaşım haline gelmediği üzerine hemfikirlerdir. Bunun yanı sıra günümüzde dil öğretim için temel yaklaşım durumundadır. Dünyanın yaşayan diğer dilleri gibi Kürtçe de bu yolla öğrenciye öğretilebilir. Büyük bir ihtimalle bu tür öğretim kayda değer bir başarı elde edecektir ve Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi için sağlam bir temel oluşturacaktır.

Araştırmanın yöntem bölümünde bu yaklaşımın ilkeleri açıklandı. Bu bakımdan Kürtçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretim programı bu yöntemin ilkeleridir (Brumfit, 1986; Yalden, 1986; Hurst, 1997; Richards, 2016) ile Kürtçe esas alınarak oluşturuldu. Bu yöntemin temel yöntem olarak kullanılmasıyla beraber bilgisayar destekli yöntemden de (Davies, 2016) faydalanıldı ve dolayısıyla hazırlanan program bilgisayar destekli bir programdır. Bu da öğrencinin öğretim sürecindeki işini daha kolaylaştırmak adına yapıldı. Öğretim programı çoğu zaman iletişimsel yaklaşımın bir bölümü olarak görülen ödev ilkesi ile bağdaşmakta. On beş haftada öğretilmesi için söz konusu program genel olarak bu şekilde 15 bölüme ayrılmış bulunuyor;

Birinci bölüm, bu bölümde Kürtçe Alfabe tanıtılmış. Her bir ses için okuma şekli ve örnek bulunmakta. Sesli ve sessiz harfler ile Kürtçedeki işlevleri açıklanmış. Sesleri öğrenmek için 5 numaralı tablo ile 6 numaralı tabloya bakınız.

Tablo 5: Kürtçe Sessiz Harfler

ئەلفوبێی کوردی

١-١ پیتە نەبزوێنەکان، گوێبگرە، دوبارەی بکەوە و بنوسە.

وێنەی پیت	سەرەتا	ناوەند	کۆتایی	IPA	نمونە
ئ	ئـ	ـئـ	ء	a	ئەندازیار
ب	بـ	ـبـ	ب	b	برا
پ	پـ	ـپـ	پ	p	پرد
ت	تـ	ـتـ	ت	t	تری
ج	جـ	ـجـ	ج	c	سەرنج
چ	چـ	ـچـ	چ	ç	چاو
ح	حـ	ـحـ	ح	ħ	حەیف
خ	خـ	ـخـ	خ	x	خاڵ
د	د	ـد	د	d	دڵ
ر	نییە	ـر	ر	r	شار
ڕ	ڕ	ـڕ	ڕ	ř	ڕوخسار
ز	ز	ـز	ز	z	زنجیر
ژ	ژ	ـژ	ژ	j	ژان
س	سـ	ـسـ	س	s	سێو
ش	شـ	ـشـ	ش	ş	شوێن
ع	عـ	ـعـ	ع	ʕ	عەشق
غ	غـ	ـغـ	غ	ẍ	غاز
ف	فـ	ـفـ	ف	f	فڕین
ڤ	ڤـ	ـڤـ	ڤ	v	ئەڤین
ق	قـ	ـقـ	ق	q	قاز
ک	کـ	ـکـ	ک	k	کەو
گ	گـ	ـگـ	گ	g	گوڵ
ل	لـ	ـلـ	ل	L	شەل
ڵ	نییە	ـڵـ	ڵ	ɬ	باڵا
م	مـ	ـمـ	م	m	مانگ
ن	نـ	ـنـ	ن	n	نوێ
هـ	هـ	ـهـ		h	هیوا
و	و	ـو	و	w	شەو
ی	یـ	ـیـ	ی	y	یار

Tablo 6: Kürtçe Sesli Harfler

۲-۱ پیتە بزوێنەکان، گوێبگرە، دوبارەی بکەوە و بنوسە.

سەرەتا	ناوەند	کۆتایی	IPA	نمونە
	ا	ا	a:	ئازادی
	ـە	ە	ɛ	شەڕ
	ـو	و	u	کوڕ
	ـۆ	ۆ	o:	بڕۆ
	ـوو	ووو	u:	کووڕ
	ـێ	ێ	i:	سێ
	ـێ	ێ	i:	سێ

تێبینی: لە زمانی کوردیدا پیتی بزوێن هەرگیز لە سەرەتای هیچ وشەیەکەوە نایەت

ئەو پیتانەی کە بە پیتی دوای خۆیانەوە نانوسێن.

İkinci bölümde belirli bir dil öğreniminin başlangıcına yönelik bir giriş olarak selamlama konusu bulunmakta. Ayrıca kişi hakkında soru sorma, zamirler, temel sayılar, tekillik ve çoğulluk hakkında bilgiler bulunmakta. Bu konular Kürtçe öğrenimine yönelik bir giriş olarak öğrencinin öğrenmesi gereken konular olup o bölüme ait birkaç örnek teşkil etmekte. Şüphesiz bu önerilirken dünya dillerinde iletişimsel yolla dil öğretme örneklerine dayanılmıştır. 8 ve 9 numaralı tabloya bak.

Tablo 7: Kürtçe Birinci Grup Bağımsız ve Bileşik Zamirler

جێناوە سەربەخۆکان + ئکاوەکان (دەستەی یەکەم)	
تاک (tekil)	کۆ (çoğul)
من/م	ئێمە/مان
تۆ/ت	ئێوە/تان
ئەو/ی	ئەوان/یان

Tablo 8: Kürtçe İkinci Grup Bağımsız ve Bileşik Zamirler

کۆ (çoğul)	تاک (tekil)
ئێمە/ین	من/م
ئێوە/ن	تۆ/ت، یت
ئەو/ێت، ات، _	ئەوان/ن

Zamir konusuyla beraber 1'den 10'a kadar olan sayıların öğretimi ile tekillik ve çoğulluk basit bir biçimde sunulmuş. 9 numaralı tablo, 10 numaralı tablo, 11 ve 12 numaralı tabloda olduğu gibi bir dizi not ile.

Tablo 9: not[19]

تێبینی: لەم ئاستەدا، مامۆستا کردارە تێپەڕ و تێنەپەڕەکان بۆ خوێندکار جیادەکاتەوە. لە بەشەکانی داهاتودا ئاستی خوێندکار پێشدەکەوێت و خۆی توانای جیاکردنەوەیانی دەبێت. وا گونجاوترە، کە لەسەرەتادا ئەم بابەتە جەختی لەسەر نەکرێتەوە و تەنیا وەک ناساندن پیشانی خوێندکار بدرێت.

[19] Not: Bu aşamada öğretmen öğrenciler için geçişli ve geçişsiz fiilleri birbirinden ayırır. Gelecek bölümlerde öğrencilerin seviyesi ilerler ve kendileri onları birbirinden ayırma yetisine kavuşur. Başlangıçta bu konuya vurgu yapılmaması daha uygun olup sadece tanıtma öğrencilere gösterilmeli.

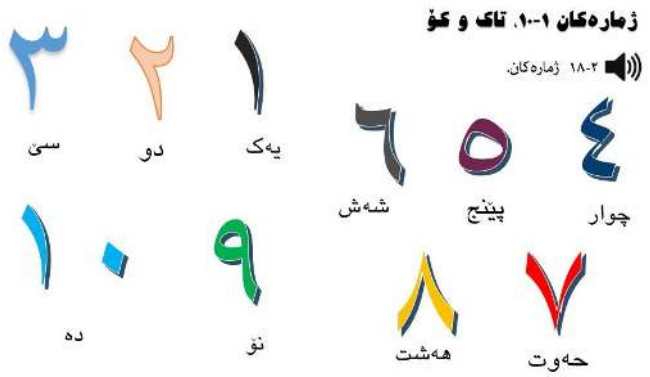
Tablo 10: not[20]

تێبینی: کاتێک حاڵەتی قسەکەری دووەم هاوشێوەی قسەکەری یەکەم بێت. (یش) دەچێتە سەر ناو یان جێناوی دووەم وەک نیشانەیەک کە هەردو حاڵەتەکە هاوشێوەن. بۆ نمونە؛

قسەکەری یەکەم؛ من باشم.

قسەکەری دووەم؛ منیش باشم

Tablo 11: Kürtçede 1 ile 10 Arası Sayıları



[20] Not: İkinci konuşmacının durumu birinci konuşmacı gibi olduğu zaman her iki durumun benzer olduğunu yönelik bir gösterge olarak (-îş) isim veya ikinci zamir ile bitişir. Örneğin:

Birinci konuşmacı: *Min baş im.*

Ikinci konuşmacı: *Min-îş baş im.*

Tablo 12: İsmi Çoğul Eki ve Sayılar İle Çoğul Hale Getirme Şekli.

کۆ (Çoğul)	تاک (Tekil)
خوێندکاران	خوێندکار
دو گوڵ	گوڵ
هەشت مۆم	مۆم
ژنان	ژن

Onüç numaralı tabloda sesli bir selamlaşma ve tanışma örneği de bulunmakta. Örnekte olduğu üzere birinci bölüm diyalogları öğrenme için çok basit ve kolaylar:

Tablo 13: selamlaşma ve tanışma örneği[21]

٢-٢ گفتوگۆی هیوا و سکاڵا.

– **هیوا**: سڵاو، من ناوم هیوایە، تۆ ناوت چییە؟

– **سکاڵا**: سڵاو، من ناوم سکاڵایە.

İkinci bölüm doğrultusunda ilerleyen üçüncü bölümde konular biraz daha genişletilmiş bulunuyor ve basit şimdiki zaman cümleleri analiz ediliyor. Öğrencilere soru ve cevap cümleleri öğretilir. Bununla beraber düzenli bir biçimde öğrencinin

[21] 2-2 Hîwa ile Sikala'nın diyalogu

-Hîwa: Silaw, min nawim Hîwa ye. To nawit çi ye?

- Sikala: Silaw, min nawim Sikala ye.

kelime bilgisinin düzeyini genişletmek amacıyla yer ve meslek konuları eklenmiş. Aşağıdaki tabloda olduğu gibi:

Tablo 14: Kürtçe Öğretme Kitabının Üçüncü Bölümünden Birkaç Soru[22]

ئایا شیبا خەڵکی کوێیە؟
ئایا لاس خەڵکی کوێیە؟
ئایا لاس پیشەی چییە؟
ئایا شیبا ئێستا لە کوێیە؟

3-11 numaralı alıştırmada öğrenci öğrendiği ilk konuyu sınıf arkadaşları ve öğretmeniyle birlikte kullanması için özendirilmiştir. Tüm bu konular ses ile desteklenmekte. Öğretmen ve öğrencilerin sözlüğe sığınmaması için meslekler resim olarak tanıtılmıştır. Aşağıdaki tablo örnek bu tür alıştırmalardan bir tanesi.

---

[22] *Aya Şîba xelkî kiwê ye?*

Aya Las xelkî kiwê ye?

Aya Las pîşey çi ye?

Aya Şîba êsta le kiwê ye?

Tablo 15: Kürtçe Öğretme Kitabının Alıştırmalarından Bir Tane Örnek[23]

٣-١١ خوێندکارەکان بن بە دو گروپ، گروپی یەکەم لاپەڕە (١٥) بکەنەوە، گروپی دووەم لاپەڕە (١٦) بکەنەوە. بۆ پڕکردنەوەی زانیاری ژێر وێنەکان، پرسیار ئاڕاستەی یەکتر بکەن، بە سودوەرگرتن لەم پرسیارانەی سەرەوە.

Üçüncü bölümün en önemli konularından bir tanesi yaygın hatalardan oluşmakta.

Tablo 16: Üçüncü Bölüm Yaygin Hatalar Aliştirmalarindan Bir Tanesi[24]

- من ناو ساندرایە.
- من ناوم ساندرایە.
- ئایا ئەو ناوی چی؟
- ئایا ئەو ناوی چییە؟

---

[23] Öğrenciler iki gruba ayrılsın. Birinci grup 15. sayfayı açsın ve ikinci grup da 16. sayfayı açsın. Yukarıdaki sorulardan istifade ederek aşağıdaki bilgileri doldurmak için birbirinize soru yöneltin.

[24]

- Min naw Sandra ye.
- Min nawim Sandraye.

- Aya ew nawî çî?
- Aya ew nawî çî ye?

- Ewan xelkî kwên?
- Ewan xelkî kwê ye?

Burada öğrenciden doğru soruları bularak yabancıların Kürtçe öğrenirken yaptıkları yaygın hatalardan sakınmaları istenmiştir. Bunun için de yabancıların Kürtçe konuşma biçimlerine dayanılmıştır. Özellikle yaptığımız görüşmeye katılanlardan.

Yine bu bölümde iletişimsel yöntem kullanılarak yapılan dil öğretimlerinde sürekli olarak temel alınan birkaç çeşit alıştırma daha bulunmakta. Örneğin bir plan çerçevesinde boşlukları bulmak veya ses kaydı dinlendikten sonra birkaç yanlış cevap arasında doğru cevabı bulmak. Bu tür alıştırmalar 16-3 ve 20-3'te bulunmaktalar. Üçüncü bölümün sonunda öğrencinin sayıların söylenme, duyma, yazma ve okuma şeklini öğrenmesini sürdürmesi için daha önce öğrendiği eski sayılarla beraber bir dizi yeni sayı daha da bulunmakta.

Dördüncü bölümde birkaç basit toplumsal ifade ile beraber adres ve telefon numarası söyleme şekline dayanılarak basit şimdiki zaman cümlelerini olumsuz yapma yöntemi verilmiştir. Ayrıca bu bilgileri sorma şekli alıştırma olarak yer almakta ve öğrenci onlar hakkında soru sorma, cevap alıp vermesi için özendirilir. Aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17: 4-4 alıştırmaları[25]

١. ئایا ئەو ناوی چییە؟ .....
٢. ئایا ئەو خەڵکی کوێیە؟ .....
٣. ئایا ئەو تەمەنی چەندە؟ .....
٤. ئایا ئەو ژمارەی مۆبایلی چەندە؟ .....

[25] *1. Aya ew nawî çî ye? …….*

2. Aya ew xelkî kiwê ye? ……

3. Aya ew temenî çend e? ……

4. Aya ew jimarey mobaylî çend e? ……

Genel olarak Kürtçede soru sorulduğu vakit soru sözcüğü “aya” çok tekrarlanmaz. Fakat öğretimde bu sözcük çoğu soruda tekrarlanmıştır. Çünkü öğrenmek isteyen öğrencilerin seviyesi başlangıç seviyesi. Bu sebeple tümce melodisinde onlar için bir sorun oluştuğunda ise “aya” yoluyla amaç daha açık hale gelir. 7-4 numaralı alıştırmada soru tümceleri iş görüşmesi çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu tür alıştırmalarla hedeflenen amaç öğrencinin günlük yaşamında kullanıp faydalandığı konuları uygulamaya koymaktır. Bu husus da iletişimsel dil öğretim yönteminin temel özelliklerinden bir tanesidir. Diğer çoğu alıştırmalar gibi bu alıştırma da sesli diyaloglar ile desteklenmekte. Bu şekilde öğrencinin konuşma düzeyi ilerletilmekle beraber işitme düzeyi de ilerleme sağlar. 12-4 numaralı alıştırmada da öğrenciden arkadaşı hakkında bir metin hazırlaması istenmiştir. Böylece denilebilir ki öğrencinin tüm dil becerileri dengeli bir biçimde gelişir. Ayrıca sesli diyalogların yanında 12-4 numaralı konuda öğrencinin dil ilerlerken toplumun çeşitli alanlarına aşina olması amacıyla öğrenciye Kürtçe şarkılar tanıtılır. Çünkü dil soyut bilimlere benzer bir konu değil ki toplumdan kopuk olsun. Akıcı bir şekilde dil öğrenme o dili konuşanların kültürünü öğrenme ve bilmeye bağlıdır. Bu bakış açısıyla Kürdistan’ın önde gelen ve otantik bir grubu olan, Kürt müziği özünün şarkılarında bulunduğu Kamkaran grubunun şarkılarından bir tanesi seçilmiştir.

Beşinci bölümde Kürtçenin morfosentaks birimleri kolaylaştırılmış bir biçimde verilmiştir. Aşağıdaki tabloda bağımsız şahıs zamirlerinin bileşik şahıs zamirlerine dönüşme biçiminden bahsedilerek örneklendirilmiştir.

Tablo 18: Bağımsız Zamirlerin Bileşik Zamirlere Dönüşümüne Dair Örnek.[26]

جێناو	من	تۆ	ئەو	ئێمە	ئێوە	ئەوان
ناو+جێناوی سەربەخۆی دیارخەر	کتێب(ەکە)ی من	..... تۆ	..... ئەو	..... ئێمە	..... ئێوە	..... ئەوان
ناو+جێناوی لکاوی دیارخەر	کتێبەکەم	کتێبەکە....	کتێبەکە....	کتێبەکە....	کتێبەکە....	کتێبەکە....

Tabloda birinci örnek yanıtıyla beraber bulunmakta. Sınıfta diğer örnekleri tahmin etmesi için öğrenci öğretmen desteğiyle özendirilir. Çünkü daha önceki bölümlerde bağımsız ve bileşik zamirleri öğrenmiş bulunuyor. Morfosentaks konusu söz konusu olgunun bulunmadığı veya az olduğu diller için karışık bir konu. Fakat Farsça, Türkçe ve Arapçayı konuşanlar için morfosentaks konusu daha kolaydır. Çünkü bu diller Kürtçe gibi bileşik dillerdir.

Öğrencinin morfoloji düzeyini genişletmek için beşinci bölümde aile ile ilgili sözcüklere daha çok yer verilmiştir. Sözcükleri uygulamaya koymak için yazma,

---

26

Zamir	*Min*	*To*	*Ew*	*Ême*	*Êwe*	*Ewan*
İsim+tamlayan bağımsız zamir	*Kitêb(eke)y min*	……. *To*	……. *Ew*	……. *Ême*	……. *Êwe*	……. *Ewan*
İsim+tamlayan bileşik zamir	*Kitêbekem*	*Kitêbeke* ...	*Kitêbeke* ...	*Kitêbeke* ...	*Kitêbeke* ...	*Kitêbeke* ...

dinleme, okuma ve konuşma biçiminde birçok alıştırma bulunmakta. Örneğin öğrenci bir diyalogu dinledikten sonra aşağıdaki tabloyu dinlediği şeye dayanarak tamamlar.

Tablo 19: Beşinci Bölüm Aliştirmalarindan Bir Örnek.[27]

پیشه	تەمەن	ناو	
			خوشکی ئارام
			دایکی ئارام
			باوکی ئارام

Daha sonra sınıf arkadaşları ile birlikte aile ile ilgili bir diyalog oluşturur ve aileye özgü sözcüklerin olduğu bir metni okur; ayrıca "hebûn" fiilinin kullanım biçimini de öğrenir. 15-5 numaralı alıştırmada öğrenciden daha çok "hebûn" fiilinin içinde çekimlendiği aile hakkında bir metin yazması istenir. Buna dayalı olarak aynı bölümde başka alıştırmalar da düzenlenmiştir.

Altıncı bölüm spor, yeme ve içmeye ayrılmış. Başlangıçta bir dizi yeni fiil bulunmakta ve onların kullanım biçimleri basit şimdiki zaman olarak alıştırmalar çerçevesinde açıklanmıştır. Konular daha çok genişleme ve kapsamlı bir hal almış, daha çok sözcük kullanılmıştır. Yine aynı bölümde Kürtçede belirlilik ve belirsizlik şekli açıklanmıştır. Aşağıdaki notta görüldüğü üzere.

27

	İsim	*Yaş*	*Meslek*
Aram'in kiz arkadaşı			
Aram'in annesi			
Aram'in babası			

Tablo 20: Not[28]

ڕێزمان:
خانوێکی بچکۆلانە خانوەکە
ناوی گشتی لە زمانی کوردیدا بە (ێک) دەبێت بە نەناسراو و بە (ەکە) دەبێتە ناسراو. کاتێک ناوێکی گشتی لە جارێک زیاتر بەکاردێت، ناوە دوبارەکان دەبن بە ناسراو.

Altıncı bölümden sonra çocuk edebiyat ve sanatından oluşan başka bir sayfa her bölümün sonuna ilave edilmiştir. Bölüm sonunda bu konunun bulunması Koye Üniversitesinde gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda yapılmıştır. Kürtçe öğrenmek isteyen hocaların yüzde altmışı Kürtçenin şu anki durumunu göz önüne alarak böyle bir konunun da öğretim kitabında olmasını önerdiler. Çünkü Eğitim Bakanlığının kitapları hariç yabancı çocukların öğretimine önem veren hiçbir kaynak bulunmamakta. Bununla beraber yetişkinler de basit ifadeler barındırdıkları için çocuk konularından istifade edebilirler. Bu bölümde çocuklara yönelik iki etkinlik bulunmakta. Bunlardan birincisi metni de yazılmış bir tane çocuk şarkısı olup öğrenci onu dinler. İkincisi ise animasyon ve video biçiminde olan bir çocuk şarkısı bulunmakta; bu amaç için Zarok TV'nin eserlerinden istifade edilmiştir. Öğretim kitabının ekinde metni bulunmakta.

Yedinci bölümde dengeli bir biçimde ilerletme yoluyla öğrencinin dil düzeyi ilerletilirek spor ve tatil ile ilgili sözcüklere paralel olarak basit geçmiş zaman fiilinin gramer özellikleri açıklanmıştır. Bir dizi basit ve önemli notlar verilmiştir. Örneğin:

---

[28] Gramer:

Xanûwêkî biçkolane. Xanûweke.

Kürtçede isimler "-êk" alarak belirsiz hale gelir ve "-eke" alarak belirli hale gelir. Bir isim birden çok defa kullanıldığında tekrarlanan isimler belirli isim olur.

Tablo 21: Not[29]

ڕێزمان:
دو دەستە جێناو لەگەڵ کرداری ڕابردو بەکاردێت کە ڕۆڵی بکەر دەبینن، ئەوانیش؛ دەستەی یەکەم لەگەڵ کرداری ڕابردوی تێپەڕ. وەک؛ نوسیم – نوسیمان.
دەستەی دووەم لەگەڵ کرداری ڕابردوی تێنەپەڕ، وەک؛
ڕۆیشتم – ڕۆیشتین.

Çoğu alıştırma ve örnekte resim bulundurulmaya çalıştırılmıştır. İçinde iletişimsel yönteminde bulunduğu dil öğretme yöntemlerine göre renkli resimlerin bulunması öğretim sürecinde yararlıdır. Bu sebeple resimler bu kitabın önemli bir bölümünü teşkil etmekteler. Örneğin aşağıda gösterilen 4-7 ve 5-7 numaralı alıştırmalar:

---

[29] Gramer:

Geçmiş zaman fiillerinde özne görevi gören iki grup zamir kullanılır. Birinci grup geçmiş zamanda geçişli fiillerle beraber, örneğin: nûsîm, nûsîman.

İkinci grup geçmiş zamanda geçişsiz fiillerle beraber, örneğin: royiştim, royiştîn

Tablo 22: Alıştırma

رۆیشتن	من رۆیشتم	ئێمە رۆیشتین
	تۆ	ئێوە رۆیشتن
	ئەو رۆیشت	ئەوان .....
هەستان	من هەستام	ئێمە .....
	تۆ هەستایت	ئێوە .....
	ئەو	ئەوان هەستان
شوشتن	من شوشتم	ئێمە .....
	تۆ	ئێوە شوشتتان
	ئەو شوشتی	ئەوان .....
کردن	من	ئێمە کردمان
	تۆ کردت	ئێوە .....
	ئەو	ئەوان .....

شوتن

١. من دەستم شوشت.
٢. ئێمە .....
٣. تۆ .....
٤. ئێوە .....
٥. ئەو .....
٦. ئەوان .....

نوسین

١. من نامەم نوسی.
٢. ئێمە .....
٣. تۆ .....
٤. ئێوە .....
٥. ئەو .....
٦. ئەوان .....

٧-٦ گوێبگرە و وەڵامەکان لەگەڵ هاوپۆلەکەت بەراورد بکە.

Birçok sayıda birleşik fiilin bulunması Kürtçenin özelliklerinden bir tanesi. Bu bölümde etraflıca bu konu ele alınmış ve birçok farklı alıştırma bu konuda bulunmakta. 7-7 numaralı alıştırmada öğrenci dinleme yaptıktan sonra doğru göstergesini dinlediği şeylerin yanına koyar. Bu tür alıştırmalar bu yöntemde çok başvurulan bir alıştırma olup öğrencinin dinleme yeterliğini geliştimek için çok yardımcı olur. 24 tablode göründüğü gibi:

Tablo 23: Alıştırma

Yine tatil, gezme ve alışverişe özgü konularla birlikte 9-7 numaralı alıştırmada ay ve yıl okuma konusu da bulunmakta. Bu bölümde de altıncı bölümde olduğu gibi bölümün en son sayfası çocuk edebiyat ve sanatına ayrılmıştır.

Sekizinci bölümde “zaman” temel konu olup öğrenciye zamanın değişik kullanımları öğretilir, örneğin saati okuma şekli, haftanın günlerini kullanma ve zaman zarflarını kullanma. Zaman konusunda yeni sözcüklerin öğretilmesiyle birlikte istisna fiiller ile birleşik fiiller konuları da açıklanmıştır. Tüm bunların öğretimi de dil öğretim alanındaki yeni tekniklere dayanılarak yapılmıştır. Aşağıdaki alıştırmalarda olduğu gibi:

Tablo 24: Alıştırma

هەرگیز/ هەندێکجار/ هەمیشە

٧-٨ گوێبگرە و ئەم ئاخاوتنە تەواو بکە.

١. مینا هەمیشە بەیانیان سەعات حەوت و سی خولەک لە خەو هەڵدەستێت.

٢. ئەو لە سەعات ..... دا نانی بەیانی دەخوات و هەمیشە لەگەڵ نانی بەیانی چا و شیریش دەخواتەوە.

٣. سەعات .....ماڵ جێدەهێڵێت. ئەو بە تەکسی ناچێت بۆ زانکۆ، بە پایسکیل دەڕوات.

٤. مینا هەندێکجار لەگەڵ هاوڕێکانی زانکۆی لە سەعات ..... دا نانی نیوەڕۆ دەخوات.

٥. ئێواران سەعات ..... دەگاتەوە ماڵەوە و هەندێکجار لەگەڵ دایکی لە سەعات .....دا نانی ئێوارە بەیەکەوە دەخۆن. ئەو دایکی زۆر خۆشدەوێت.

٦. ئەو هەرگیز شەوان ناچێتە دەرەوە و لە سەعات ..... دا دەخەوێت.

٨-٨ وەڵامەکانت لەگەڵ هاوپۆلەکانت بەراورد بکە. پاشان دوبارە گوێ بۆ ئەم ئاخاوتنەی سەرەوە بگرنەوە.

ڕێزمان:

لەهەندێ حاڵەتدا، کرداری لێکدراو لەتدەبێت و وشەکانی ڕستە دەچنە نێوان دو مۆرفیمەکە وەک:

حەز کردن (من حەز بە یاری دەکەم).

Tablo 25: Alıştırma

ڕۆژەکانی هەفتە

شەممە | یەکشەممە | دوشەممە

سێشەممە | چوارشەممە | پێنجشەممە | هەینی

۸-۱۲ گوێ بۆ ڕیزبەندیی ڕۆژەکانی هەفتە بگرە.

۸-۱۳ وەڵامی ئەم پرسیارانە بدەوە.

١. ئایا ئەمڕۆ چەند شەممەیە؟ ١. .....

٢. ئایا سبەی چەند شەممەیە؟ ٢. .....

٣. ئایا دوێنێ چەند شەممە بو؟ ٣. .....

٤. ئایا ڕۆژەکانی دەوام لە وڵاتی تۆ کامانەن؟ ٤. .....

٥. ئایا ڕۆژەکانی پشو لە وڵاتی تۆ کامانەن؟ ٥. .....

٦. ئایا تۆ حەزت بە کام ڕۆژی هەفتەیە؟ بۆ؟ ٦. .....

٧. ئایا تۆ حەزت بە کام ڕۆژی هەفتە نییە؟ بۆ؟ ٧. .....

Dokuzuncu bölüm kapsayıcı bir bölüm olup bir dizi farklı konuyu barındırmakta. Bu bölümde öğrencinin dağarcığı daha da genişler. Özellikle hava durumu, ev içi ve evlilik alanlarına özgü sözcüklerle. Dil bilgisi açısından Kürtçede istek cümleleri ile birleşik cümlelerin şekli öğrencilere tanıtılır. Bu bölümde metinler daha fazla geniş olup dil bilgisi kuralları daha da karmaşıklaşır. Dinleme yapıldığı zaman öğrenciden tanıdığı şeylere dair daha fazla bilgi vermesi istenir. Geçmiş bölümlerde istenilen bir sözcük konusunda bir boşluk olduğu takdirde bu bölümün bazı alıştırmaları ile diğer bölümlerin alıştırmalarında da öğrenciden tüm fikri anlaması ve neyden bahsettiğini bilmesi istenir. 3-9 numaralı alıştırmada bulunduğu gibi. Ayrıca 4-9 numaralı alıştırmada yeni sözcükler kullanılarak öğrenciden şimdiki ve geçmiş zaman cümleleri kurması istenir.

Tablo 26: Alıştırma

٩-٣ گوێ بۆ مامۆستا سەرکەوت بگرە و بزانە لە کوێیە و چی دەکات.

لەکوێیە؟	چی دەکات؟
١. لە میوانخانەی زانکۆ	ژور دەگرێت بۆ مانەوە.
٢.	.....
٣.	.....
٤.	.....
٥.	.....

٩-٤ لەم کردارانەی خوارەوە، بۆ هەر یەکەیان ڕستەیەکی ڕابردو و ڕستەیەکی ڕانەبردو دروست بکە، پاشان ڕستەکانت لە پۆلدا بخوێنەوە.

مەلەکردن

کچەکە لە مەلەوانگە مەلە دەکات. (ڕانەبردو)

کچەکە لەمەلەوانگە مەلەیکرد. (ڕابردو)

داهێنان

.....

.....

فڕین

.....

.....

دۆزینەوە

.....

.....

İstek ve öneri cümlelerinin şekli bu bölümde açıklanmıştır. Öğrenme sürecinin daha kolay hale gelmesi ve öğrenciye kavratmak için birkaç not ile desteklenen birçok

alıştırma bulunmakta. Birbirlerinden ayırma için de birkaç alıştırma bulunmakta. Örneğin aşağıda 13-9 numaralı alıştırmada gösterildiği gibi:

Tablo 27: Alıştırma

١٣-٩ ئەم ڕستانەی خوارەوە بکە بە پێشنیاز.	**ڕێزمان:**
١. پێشنیاز دەکەم، کە کاری وا نەکەیت. (کردن)	نەرێکردنی پێشنیاز جیاوازە لە نەرێکردنی داخوازی. کاتێک بمانەوێت پێشنیاز بکەین بە نەرێ، لە جیاتی (مە) پێشگری (نە) زیاد دەکەین. بۆ نمونە:
٢. ئەگەر کارەکە بۆ من ..... ئەوا من تەواوی دەکەم. (جێهێشتن)	کردن- مەکە (نەرێی داخوازی)
٣. پێم باشە، کە تۆ ..... بۆ زانکۆ. (چون).	کردن - نەکەیت (نەرێی پێشنیاز)
٤. پێم باشە، کە ئێوە ..... (خوێندن).	شێوازی بەکارهێنانی ئەم دو جۆرەی کردار زۆر لەیەکەوە نزیکن و زۆرجار تێکەڵدەبن، بە تایبەت لە حاڵەتی نەرێدا. بەڵام، ڕستەی پێشنیاز هەمیشە ڕستەی ئاڵۆزە، کە لە بەشەکانی داهاتو بە پوختی باسی دەکرێت.
٥. ئامۆژگاریت دەکەم، کە جگەرە ..... (کێشان/نەرێ).	
٦. وا باشترە، کە خۆتان فێری مەلەکردن ..... (کردن)	

Onuncu bölüm daha çok öğrencinin morfoloji düzeyini geliştirmeye dayanmakta. Gramer olarak daha önce çalışılan cümle çeşitleri üzerinde daha çok alıştırma yapılır. Bu bölümde yer sözcüklerine daha da açıklanmıştır. Sözcükler resim ve renkli haritalarla açıklanarak daha önce çalışılan şekiller çerçevesinde alıştırmalar yapılır. Aşağıda verilen haritadaki gibi bir örnek bulunmakta:

Tablo 28: Yönleri Öğrenme Haritası

Yine bu bölümde daha önceki bölümlerde olduğu gibi birçok alıştırma bulunmakta.

On birinci bölümde gramer olarak Kürtçede süreklilik açıklanmıştır. Morfoloji olarak ise daha çok renk ve elbiselere önem verilmiştir. Öğrenciden fiilin temel şekillerini öğrenip birbirinde ayırması istenmiştir. Daha önceki bölümlere benzer birkaç alıştırma bulunmakta. Ayrıca 7-11 numaralı alıştırmada Kürtçede birbirine çok

benzeyen şimdiki zaman ile sürekli geçmiş zaman fiillerini birbirinde ayırmaya yönlendirilmiştir. Aşağıda görüleceği üzere:

Tablo 29: Alıştırma

٦-١١ گوێ لە نازە بگرە، باسی ژیانی ئێستا و جارانی دایک و باوکی دەکات.

ئەوانە دایک و باوکی منن. ئەوان ئێستا سەیری وێنەی گەنجێتی خۆیان دەکەن. بەگەنجی، ئەوان زۆر گرنگیان بە خێزانەکەیان دەدا. ئێستا، توانایان کەمە و ئێمە گرنگیان پێدەدەین. جاران دایکم قژی زەرد بو. ئێستا قژی دایکم سپیە. جاران، باوکم قژی ڕەش بو، ڕیش و سمێڵی نەدەتاشی. ئێستا باوکیشم پیرە. ڕۆژانە ڕیشی دەتاشێت. باوکیشم ئێستا قژی سپی بووە.

ئەمڕۆ ڕۆژی لەدایکبونی ڕازی خوشکمە. ئەوان یادگاریەکانیان دەرهێناوە و یادی گەنجێتی خۆیان دەکەنەوە. ڕاز ئێستا تەمەنی ٢٥ ساڵە و خێزانداره. من و ڕاز هەمیشە لە پشتی دایک و باوکمانین. جاران ئەوان هاوکاری ئێمەیان دەکرد. ئێستا، ئێمە هاوکاری ئەوان دەکەین.

دایک و باوک سەروەتێکی گرنگن بۆ منداڵەکانیان. ئەو کاتە نرخی ئەوان دەزانین، کە لەدەستیان دەدەین. بەڵام ئیتر زۆر درەنگە.

٧-١١ دوبارە ئەم داڕشتنە بخوێنەوە. لە قسەکانی نازەدا کرداری ڕانەبردو، کرداری ڕابردوی بەردەوام و ئاوەڵکردار جیابکەوە.

کرداری ڕانەبردو	ڕابردوی بەردەوام	ئاوەڵکردار

On iki, on üç ve on dördüncü bölümlerde örneğin duyulan geçmiş zaman, karmaşık tümceler, şart koşul cümleleri vb. gibi karışık gramer konuları açıklanmıştır. Böylelikle öğrenci Kürtçe biçimlere dair genel bir bilgiye sahip olacak ki ileri düzeyde bunlara daha fazla önem verilebilir. Bununla beraber her bölümün son sayfası çocuk şarkılarından çizgi filmlere dönüşmüştür. Başlangıç düzeyi için dil öğretim döneminin sonuna denk gelen on beşinci bölüm okumaya ayrılmıştır. Okuma bölümünde daha önceki tüm konular gözden geçirilmiştir. Genel olarak denilebilir ki dört ay süren Kürtçe öğretimi boyunca tüm konuları tamamlayan öğrencinin Kürtçede konuşma, dinleme, yazma ve okuma için başlangıç düzeyinde bir yeterliği sahip olur. Kürtçe yeterliğini daha fazla ilerletmek için öğrencinin Kürtçe öğretim kitabının ikincisini ileri bir dil kursu kapsamında alarak başarılı bir şekilde söz konusu kursu tamamlaması gerekir.

2.2. KÜRTÇENIN İKINCI DIL OLARAK ÖĞRETIMI ÖNÜNDEKI ENGELLER

Gelişmiş diğer dünya dillerine kıyasla Kürtçe yabancılar tarafından çokça öğrenilmek istenmeyen dillerden bir tanesidir. Şüphesiz bu durumun kendine özgü sebepleri bulunmaktadır. Çünkü belirli bir dil öğrenmek isteyenlerin bir hedefi vardır. Fakat maalesef Kürt toplumunun içinde bulunduğu şartlar Kürtçenin yabancılar tarafından çokça tercih edilen bir dil olmamasına neden olmuştur. Tüm bunlara rağmen Kürtçe öğrenmek isteyen insanlar bulunmakta ama Kürtçe öğrenme imkanları zayıf bir durumdadır. Bu durumun bazı sebepleri bulunmakta. Biz burada bu sebepleri bulmak için Koya Üniversitesi'ndeki Kürt olmayan öğretmenlerle gerçekleştirilen anketlerin sonuçlarını işleyeceğiz. Görüşmelerde daha özgür bir ortam temin ederek sorulara serbestçe cevap vermelerini sağlamak adına katılımcıların isimleri alınmadı. Çünkü amacımız kamusal bir amaç konular da şahsi değil; tüm bunlar Kürtçe hizmet etmek ve Kürtçeyi ikinci dil olarak öğretmeyi geliştirme adına yapıldı. Aşağıdaki tabloda anketlere katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri bulunmaktadır.

Tablo 30: Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Anadilleri

Anadili	Adet	Erkek	Kadın
Arapça	7	5	2
Türkmence	3	3	-

Görüşmeler esnasında genel olarak katılımcılar Kürtçe öğrenmek istediklerini ifade etmiştir. Bununla beraber IKB'de çalıştıkları süreler farklı olmalarına karşın bazıları Kürtçe öğrenmiş ve bazılarının ise Kürtçe seviyeleri oldukça zayıftı. Katılımcıların Kürtçe öğrenme seviyeleri onların belirttiği ve bizim değerlendirmemiz neticesinde aşağıdaki düzeyler öngörülmüştür:

Tablo 31: Koya Üniversitesinde Görüşmelere Katılan Kürt Olmayan Öğretmenlerin Kürtçe Düzeyleri

Anadil	Kürtçe Bilme Düzeyleri				
	Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
Arapça	1	1	1	2	2
Türkmence	1	1	-	1	-

Bu verilerdeki dikkat çekici nokta Koya Üniversitesi'ndeki Kürt olmayan öğretmenlerin Güney ve Orta Irak'tan gelip IKB'de ders vermeleri. Bu da IKB Üniversitelerinin yabancılara kıyasla Irak vatandaşı olan öğretmenlere sağladığı kolaylıklardan ileri gelmektedir. Bu araştırma yapıldığında Koya Üniversitesinde Iraklı Arap ve Türkmen öğretmenlerin dışında yabancı bir öğretmen bulunmamaktaydı. Bu yüzden bu araştırmaya örnek olarak alındılar. Bununla beraber onların bazı düşünceleri Kürtçe öğrenmek isteyen herkes için genellendirilebilir. Aynı zamanda onların karşılaştıkları engellerden bir tanesi de anadili veya okuma düzeyleri farklı olanların birbiriyle aynı olmamasıdır. Bu sebeple bu konuda daha çok araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Başlangıçta ifade edildiği üzere katılım sağlayan tüm öğretmenler Kürtçe öğrenmek istediklerini ifade ettiler. Fakat aynı zamanda bu istek bazıları için temel bir istek konumunda değildir. Örneğin on yıldan fazla bir süredir IKB'de yaşayan ve

IKB'nin sunduğu hizmetlerden faydalanan bir öğretmenin Kürtçe düzeyi oldukça zayıf bir konumda. Bu sebeple iki temel noktayı burada ele alacağız:

Birincisi; IKB'de IKB dışından gelenlerin sistemli bir şekilde çalışmadıkları olgusunun varlığıdır. Biz burada daha çok dilsel yönünü ele alacağız. Irak'ın diğer bölgelerinden veya diğer ülkelerden IKB'ye gelenler herhangi bir dil bilme ön şartı aranmıyor. Aslında bu temel sorunlardan bir tanesidir. Örneğin İngiltere'de çalışma isteyen birisinden ilkin İngilizce düzeyini kanıtlaması istenir. Şüphesiz bu durum İngiltere dışındaki birçok ülke için de geçerlidir. Fakat IKB'de bu şart üzerinde durulmamaktadır. Bu durum piyasada çalışanlar işin bir sorun ise IKB'de akademik merkezlerde çalışanlar için daha büyük bir sorun teşkil etmektedir. Bu sebeple IKB hükümetinin bu konu hakkında bağlayıcı bir karar alıp IKB'de çalışmak isteyenlerin Kürtçe öğrenmeleri için bir süre tayin etmesi gerekmektedir. Bu süre zarfında Kürtçe öğrenemedikleri takdirde IKB'de çalışma hakları olmayacaktır.

İkincisi; araştırmamızdan da görüleceği gibi 2019 yılına kadar Kürtçe öğretim programlarımızda büyük sorunlar bulunmaktadır. Şimdiden bazı çabalar başlamış durumda ve bu alanda birkaç yerde çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca ankete katılanlar çalıştıkları kurumun ücretsiz veya ücretli herhangi bir Kürtçe kursu açmadıklarını belirttiler. Hatta yaşadıkları şehirde herhangi bir Kürtçe öğrenme kursu açılmamış. Şüphesiz bu eksiklikleri gidermek ve kurs açmak ilgili tarafların görevidir. Hükümet ve ilgili tarafların hali hazırda çok zayıf bir konumda olan öğretme programı ile Kürtçe öğrenme kursları hakkında çalışma yürütmeleri gerekmektedir. Üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise Kürtçe öğrenmiş olan tüm öğretmenler herhangi bir kursa gitmeksizin bireysel çabaları neticesinde Kürtçeyi öğrenmişlerdir. Hatta tüm öğretmenler Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimine dair hiçbir kaynağın olmadığını belirttiler. Bununla beraber ne Koya'de ne de Koya dışında herhangi bir Kürtçe kursuna katılmamışlar.

Öğretmenlere özellikle Koya Üniversitesi olmak üzere üniversitelerin yetkin bir öğretim programına dayalı Kürtçe öğrenme kurslarının açmalarını isteyip istemedikleri soruldu. Genel olarak bu durum önemli bir çalışma olarak nitelendirildi. Fakat öğretmenlerin yüzde otuzu bu kursları katılmak istemiyorlar. Kurslara katılmak

istemeyen öğretmenler Kürtçe düzeylerinin iyi olduğunu ve Kürtçe öğrenme kursuna katılmaya gereksinim duymadıklarını ifade ettiler.

Görüşmelerde sorulan diğer bir soru ise öğretmenlerin IKB'de yaşayan aile ve akrabaları ile ilgiliydi. Öğretmenlerden yüzde doksanı ailerinden hiçbirinin Kürtçe bilmediğini söylediler. Bu sonuç için en iyi yorum pazarda ve kamusal alanlarda Arapça kullanan Arap ve Türkmenlerin sorun yaşamadığıdır. Bu durumun sebebi ise IKB'de yaşayanların çoğu Arapça bilmekteler veya Arapça hakkında başlangıç seviyesinde bilgi sahibiler veyahut da Kürtler misafirlerin dillerini kullanmaktadır. Bu misafirperverlik tutumu ise Kürtçenin zararı ile neticelenmekte ve IKB'de yaşayanları Kürtçeyi öğrenmelerini zorunlu kılacak bir ortamın oluşmamasına neden olmaktadır. Dokuzuncu soruya verilen cevap ile bu durum açıkça ortaya çıkmaktadır. Arapça ile IKB'de sorunlarını çözebildiklerini ifade eden katılımcılar Kürtçe bilmemelerinin kendileri için belirgin bir sorun teşkil etmediğini söylediler. Sorular çerçevesinde çocuk konularının öğrenme kitaplarındaki durumuna ilişkin katılımcılara soru soruldu. Katılımcıların yüzde altmışı çocuklar ile ilgili konuların öğretme kitaplarında olmalarının iyi olacağını söylediler. Çünkü çocuklarla ilgili konuları anlamak kolay olduğu için bu durum hem onlara yardımcı olacak hem de çocuklarının evde Kürtçe öğrenmelerini sağlayacaktır.

Kürtçenin doğasına gelecek olursak, sekizinci soruda katılımcıların öğrenme açısından hangisinin daha fazla zor olduğunu belirtmeleri için altı adet konu sunmuştuk. Bu çerçevede katılımcılardan Kürtçenin en zor konusunu seçmeleri istendi. Hiçbiri Kürt alfabesinin zor olduğunu belirtmedi. Çünkü Kürt-Arap alfabesi Arapça için kullanılan alfabeye oldukça yakın olup ciddi bir sorun yaratmamakta. Katılımcıların yüzde kırkı Kürtçe kelimeler ile onların telaffuzuna işaret ettiler. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin birçoğu Kürtçenin telaffuzunun zor olduğunu vurguladılar. Katılımcıların yüzde yirmisi cümledeki konuların zor olduğunu ifade ettiler. Katılımcıların yüzde otuzu Kürtçe cümleleri seeçerken yüzde altmışlık kısmı ise Kürtçede morfosentaksın karışık bir konu olduğunu belirttiler. Fakat katılımcılar Kürtçe okuma ve yazmayı zor bir konu olarak görmemekteler; sadece yüzde onluk bir kısım zor olduğunu söylemektedir. Oysa konuşma ve anlama yüzde kırklık bir

orandadır. Bu sonuçlara dair bizim yorumumuz ise öğretmenlerin konuşma ve anlamayı önemsedikleri ve günlük yaşamlarında bunu kendileri için önemli bir konu olarak görmekteler. Oysa Kürtçe yazmya o kadar gereksinim duymamaktalar. Çünkü onuncu soruda da yazmaya değinmediler. Oysa belli bir dilde konuşma ve anlama iyi olmazsa o dille yazmak da oldukça zorlaşır. Onuncu soruda okuma, konuşma, yazma, dinleme ve anlama yeterlikleri katılımcılara sunuldu ve onlardan diğerlerine oranla hangi yeterliklerinin en iyi olduğu soruldu. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 32:Katilimcilarin Kürtçede Okuma, Konuşma, Yazma, Dinleme Ve Anlama Düzeyleri

Anadil	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme ve Anlama
Arapça	3	2	-	2
Türkmence	-	1	1	1

SONUÇ

Bu araştırmanın yapılmasının amacı Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimini ilerletmektir. Ayrıca Kürt öğretmenlerine dil öğretim yöntemlerinin gelişim evreleri ile dil öğretiminin modern ilkelerini tanıtmaktır. Bu alan dünyanın gelişmiş dillerine kıyasla Kürtçede çok zayıf bir düzeydedir. Bu durum da araştırmanın yönteminin daha çok yöntemlerin nitelenip Kürtçeye uyarlamalarına neden oldu.

İçinde bulunduğumuz dönem de içinde olmakla beraber Kürtçe özellikle Kürtçenin Soranî lehçesi dil öğretiminin modern yol ve yöntemlerinden faydalanmamıştır. Erbil ve Süleymaniye'de birçok İngilizce öğretme merkezi bulunmakta veya Senendec ile Mahabat'ta Farsça öğretim kurumları bulunmakta ama Kürtçenin öğretimi çok düşük bir düzeyde kalmaktadır. Bu durum öğretmenlerimizin modern yöntemleri kullanabilme yeterlikleri olduğu anlamına geliyor ama bu yol ve yöntemler sadece yabancı diller için kullanılmış ve Kürtçenin kendisi onlardan mahrum kalmıştır. Bu etmen de bu konuyu inceleyerek Kürtçe (Soranî)'nin öğretimini ilerletme çabası vermemizi zorunlu kılmaktadır.

Kürtçenin Kurmancî lehçesi geçen senelerde Kürtçenin Soranî lehçesine kıyasla bir dereceye kadar geride kalmıştır. Bununla beraber Kürtçenin Kurmancî lehçesinin öğretimi iyi bir aşama kattetmiş ve Kürtçenin Soranî lehçesine nazaran bu alanda daha öndedir. Bu alandaki kitapların varlığı bu durumun inkâr edilemez bir belgesi. Fakat şunun da belirtilmesi önem taşıyor: Latin Alfabesiyle yazılan Kurmancî öğretim kitapları muhtemelen Kürtçeyi yabancılara öğretmek maksadıyla değil daha çok Kürtçenin Kürt gençleri tarafından unutuluyor olmasının etkisiyle yayımlandılar. Bu arada Kürtçe (Kurmancî)'yi öğrenmek isteyenler de bu kitaplardan faydalandı ve işleri daha kolaylaştı.

Artık yeni dil öğretim akımlarından kopmamak ve Kürtçe öğrenmek isteyenlere en kolay yolu sunmak için uygulamalı dilbilim ile ikinci dil olarak dil öğretim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen alanlara dair olan bilgilerimizi tekrardan gözden geçirmemiz gerekiyor.

Bu araştırma Kürtçede bu alanda yapılan çoğu çalışmayı inclenmiştir. Çalışmalar değerlendirilerek onların güçlü ve zayıf yönleri analiz edilmiştir. Genel olarak denilebilir ki Kürtçenin Soranî lehçesi bu alanda bir kriz içindedir. IKB'deki gelişmeler sebebiyle Kürtçeyi öğrenmek isteyen çok sayıda kişi bulunmaktadır. Fakat IKB'deki temel lehçe olarak Kürtçenin Soranî lehçesi bu rolü üstlenecek düzeyde hazır değil; önemli eksiklikler bu alanda bulunmaktadır. Mevcut kitapların öğretim programında birçok sorun vardır. İşte bu durum da modern bir yöntem olarak bir öğretim programını bu araştırmada sunmamızın temel nedenidir. Yeni öğretim programı dünyadaki öğretim programlarına eşdeğer olmasa da gelişmiş dünya dillerinin öğretim programları ile arasında öyle önemli bir farklılık yoktur. Bu programı değerlendirmek de bu alanda çalışma yürüten kurumlar ile öğretmenlere düşmektedir. Programı kullanıp denedikleri zaman Kürtçe (Soranî)'nin ilk akademik öğretim programına dair eleştiri ve görüşlerini sunmalılardır.

Irak Kürdistan Bölgesi Hükümetinin Bölge'de çalışmak isteyen her kes için Kürtçe bilmeyi şart olarak koşmasını öneriyoruz. Bunun için de temel üniversitelerde Kürtçe öğretimine yönelik özel müdüriyetler açması ve bu müdüriyetlerin okuma müfredatını zenginleştirme ve bu alana özgü öğretmen yetiştirmesine dair çalışmalar yapması. Ayrıca rekabet olacak şekilde Kürtçe öğrenmek isteyenlere ücretsiz okuma olanağı sağlamalı.

Gelecekte çocuk öğretim kitaplarının diğer yaşlar için olan kitaplardan ayrılarak bu alanda daha çok eserin verilmesini öneriyoruz.

KAYNAKÇA

الیخانی زاده، م. (٢٠٠٩) *ڕێنووس و خوێندنەوەی کوردی بە شێوەی زانستی*. سنندج: انتشارات کردستان.

باڵدار، ئ. ئ. (١٩٥١) *ئەلفوبێی نوێی کوردی* .بەغداد.

باڵدار، ئ. ئ. (١٩٥٥) *ئەلفوبێ بۆ گەوران* .بەغداد.

حسێن، ش. ع.، عومەر، ش. ع.، حەمەدئەمین، ب. ئ.، حەسەن، س. ع.، عەزیز، ب. ع.، & عەلی، ب. ئ. (٢٠١٨) *شارێ بۆ فێربوونی زمانی کوردی* .سلێمانی: زانکۆی سلێمانی.

خۆشناو، د. (٢٠١٣) *فێربوونی پێتەکانی زمانی کوردی* .هەولێر: هێڤی.

دانیشیار، ک. (١٩٩٥) *کتێبی یەکەم بۆ پۆلی یەکەمی سەرەتایی* .سوید.

دانیشیار، ک. (٢٠٠٦) *کتێبی پۆلی ساوایان* .سوید.

رخزادی، ع. (٢٠٠٧) *اموزش زبان کردی 'سورانی* .'سنندج: انتشارات کردستان.

ڕەسول، هـ. ب. (٢٠١٨ا) *ڕوونووسی ئەلفبێی کوردی* .سۆران: زانکۆی سۆران.

ڕەسول، هـ. ب. (ب٢٠١٨) *فێربوونی ئەلفبێی کوردی* .سۆران: زانکۆی سۆران.

ڕەسول، هـ. ب. (پ٢٠١٨) *بەرەو فێربوونی زمانی کوردی* .سۆران: زانکۆی سۆران.

سەراوی، ئا. (٢٠١٥) فێربوونی زمانی کوردی لە زانکۆ تایبەتییەکان دەبێتە مەرج. ڕوداو:

http://www.rudaw.net/sorani/kurdistan/2212201510

عبدالرحمن، ر. ع. (١٩٨٧) *الوجيز في تعليم اللغة الكردية* .بغداد.

عبدالله، د. ن. (٢٠١٥) *ستراتیژیەتی فێربوونی زمانی دووەم (خوێندنی بنەڕەتی بە نمونە)* هەولێر: نامەی ماستەر.

قادر، ش. ح؛ ئەحمەد، ب. ر. (٢٠١٢) چۆن بیانی فێری زمانی کوردی بکرێت. کۆنفرانسی زانستی ساڵانەی زمانی کوردی، هەولێر.

محمد، ک. (٢٠٠٧) *کردی در سفر، مکالمات روزمرەی زبان کردی* .سنندج: انتشارات کردستان.

محي-الدين، إ. (٢٠١٦) استخدام الطريقة الإيحائية لترقية مهارة الاستماع في تعليم اللغة العربية *Jurnal Pendidikan Islam*، ٢(٢)، ٣٤٨-٣٧٨.

وفی، ع. (١٩٥٩) *کیف تتعلم اللغة الکردیة بدون معلم؟ - چۆن فێری زمانی کوردی ئەبیت بەبێ مامۆستا* بەغداد: کتێبخانەی مەعاریف.

یەڵدرم، ق. (٢٠١٤) *فێرکەری سۆرانی* .ئەستەنبوڵ.

ABU-MELHIM, A.-R. (2009). Re-evaluating the Effectiveness of the Audio-lingual Method in Teaching English to Speakers of Other Languages. *International Forum of Teaching and Studies, 5*(2), 39-63.

ADAK, A., Aydın, T., ERGÜN, Z., & BÜLBÜL, M. (2018). *Mamoste1 Fêrkera Kurdî Asta Seretayî.* Mardin: Mardin University.

ADYA, R. (2010). *Gelek hêsan e hînbûna kurdî (Kürtçe Öğrenmek Çok Kolay).* Stenbol: Şefkat Yayıncılık.

AKPINAR, A., Demir, B., Baydag, B., Yetkin, B., Acar, M., Dinç, N.,... Mantu, V. (2008). *Hînkerê Zîmanê Kurdi.* Stanbol: BGST Yayinlari.

ALAN, D., & Catherine, E. (2004). General Introduction Applied Linguistics: Subject to Discipline? In D. Alan, & E. Catherine, *The handbook of Applied Linguistics* (pp. 1-17). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

ALKHULI, M. A. (2006). *Methods of Teaching English.* Swaileh, Jordan: Falah Publishing.

ALSANCAKLI, S. (2016). The Early History of Kurdish Studies (1787 - 1901). *Die Welt Des Islams, 56*(1), 55-88.

ALSANCAKLI, S. (2016). The Early History of Kurdish Studies (1787–1901). *Die Welt des Islams, 56*, 55-88.

ARA, B., & AMIRI, C. (2018). Gurani: practical language or Kurdish literary idiom? *British Journal of Middle Eastern Studies*, 1-7.

ASHER, J. J. (1968). *The Total Physical Response Method for Second Language Learning.* California.

BANCROFT, W. (1999). *Suggestopedia and Language Acquisition.* Toronto: University of Toronto.

BAYLEY, S. N. (1998). The Direct Method and modern language teaching in England 1880-1918. *History of Education, 27*(1), 39-57. doi:https://doi.org/10.1080/0046760980270104

BRENNAN, M., & Brien, D. (2000). Silent way. In M. Byram, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 546-548). Taylor & Francis Routledge.

Britannica-Academic. (2017). *articles*. Retrieved from http://academic.eb.com/levels/collegiate

Britannica-Academic. (2017, Sep. 16). *Iranian languages*. Retrieved from http://academic.eb.com/levels/collegiate/article/Iranian-languages/109771

Britannica-Academic. (2018). *Burrhus Frederic Skinner*. Retrieved from Britannica Academic: https://academic.eb.com/levels/collegiate/article/BF-Skinner/68114

BRUMFIT, C. (1986). Introduction: Communicative Methodology. In C. Brumfit, *The Practice of Communicative Teaching* (pp. vii-3). Oxford: Pergamon Press in association with British Council.

CAMBIAGHI, M., & Sacchetti, B. (2015). Ivan Petrovich Pavlov (1849–1936). *Journal of Neurology, 262*(6), 1599-1600.

CAMPBELL, L. (2001). The History of Linguistics. In M. Aronoff, & J. Rees-Miller, *The Handbook of Linguistics* (pp. 81-105). Blackwell.

CANALE, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: THE M.LT. PRES.

CHOMSKY, N. (2002). *Syntactic Structures.* Berlin and New York: Mouton De Gruyter.

CHYET, M. (1999). *Em hînî Kurmancî dibin.*

COMENIUS, J. A. (1631). *Janua linguarum reserata.* Leszno.

CRESWELL, J. W. (2002). *Educational research; Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

CRESWELL, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). London: Sage.

Cross, J. W. (1977). Sign Language And Second-Language Teaching. *Sign Language Studies, 16*, 269-282.

DAVIES, G. (2016). CALL (computer assisted language learning). *Center for Languages, linguistics and area studies*. Retrieved from https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61

DONALDSON, D. E. (1922). The Direct Method. *Hispania, 5*(6), 360-364.

EKICI, D. (2007). *Kurmanji Kurdish Reader.* Hyattsville: Dunwoody Pres.

ELT, C. (1990). *The Lexical Syllabus; Dave Willis.*

ER, S. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership – WCLTA 2012* (pp. 1766-1768). Ankara: Procedia - Social and Behavioral Sciences.

ERIC. (2019, 3 16). *ERIC*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED013439

FINOCCHIARO, M., & Brumfit, C. (1984). The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. *Modern Language Journal, 68*(3), 272-273.

FONCHA, J. W. (2014). Reading as a Method of Language Learning among L2/First Additional Language Learners: The Case of English in one High School in Alice. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(27), 675-682.

GARZONI, M. (1787). *Grammatica e vocabolario della lingua kurda.* Roma: Con Licenza De Superiori.

GATTEGNO, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way (2nd ed.).* New York: Educational Solutions.

GEYIK, R. (2016). *Hînkirina Kurdî wekî zimanê yekem.* Wan: Têza masterê.

GODFROID, A., Chin-Hsi , L., & Catherine , R. (2017). Hearing and Seeing Tone Through Color: An Efficacy Study of Web-Based, Multimodal Chinese Tone Perception Training. *Language Learning, 67*(4), 819–857.

GOTTFRIED, H., & Felix, F. (1848). *Ollendorff's new method of learning to read, write, and speak the Italian language: adapted for the use of schools and private teachers.* New York: Appleton.

HAIG, G., & Matras, Y. (2002). Kurdish linguistics: a brief overview. *STUF-Language Typology and Universals, 1*(55), 3-14.

HAUSER , M., CHOMSKY, N., & FITCH, W. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science, 298*(5598), 1569-1579.

HIJAZI, D., & Al-natour, A. (2012). The Impact Of Using Music On Teaching English Poetry In Jordanian Universities. *Journal of International Education Research, 8*(3), 295-302.

HOWATT, A. P. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *language and history, 57*(1), 75–95.

HOWATT, A. P., & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *language and history, 57*(1), 75–95.

HURST, N. R. (1997). Notional syllabuses : twenty one years on. *Revista da faculdade de letras 'linguas e literaturas', 14*(199), 489-504.

HWANG, W.-Y., SHIH, T., YEH, S.-C., CHOU, K.-C., MA, Z.-H., & SOMMOOL, W. (2014). Recognition-based physical response to facilate EFL learning. *Educational Technology & Society, 17*(4), 432–445.

HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & a. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

İNCEKAN, A. (2009). *Ez Kurdî Hîn Dibim – Pratik Kürtçe Dersleri.* Nûbihar.

JEROME, N. (2013). Application of the Maslow's hierarchy of need theory; impacts and implications on organizational culture, human resource and employee's performance. *International Journal of Business and Management Invention, 2*(3), 39-45.

JIN-FANG, S., & QING-XUE, L. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods —Effectiveness and Weaknes. *US-China Education Review, 4*(1), 69-71.

KELLY, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching.* Ottawa: Newbury House Publishers.

KESKIN, N. (2014, 8 16). Abdullah incekan, Rû Bi Rû. (A. incekan, Interviewer)

KIM, D. H. (2010). *A Basic Guide to Kurdish Grammar.* Culture and Language Institute of Kurdi and Kori.

KING, James Bible. (2018, August 25). *ISAIAH*. Retrieved from King James Bible online: https://www.kingjamesbibleonline.org/Isaiah-Chapter-50/

KLAPROTH, J. v. (1823). *Asia Polyglotta.* A. Schubart.

Koya-University. (2018). *Dialectology*. Retrieved from Koya University: https://sites.google.com/a/koyauniversity.org/dia8112/home

KSN. (2018, 10 26). *Discovery of First Kurdish PhD Published in Poland Announced*. Retrieved from KSN: https://kurdishstudiesnetwork.net/2018/10/26/discovery-of-first-kurdish-phd-published-in-poland-announced/?fbclid=IwAR2YOAMwPvw0Kp8jwoRlZPhzd3f8Jkrr5DG63UT-mA1wnqcrAfaJKWUUnlM

KURDOEV, K. K. (1957). *Grammatika kurdskogo jazyka (kurmandzhi): fonetika, morfologija (The grammar of the Kurdish language: Phonetic, Morphology).* Moscow.

KURT, Ş. (2015). *Nirxandina pirtuka hînkirina Kurdî - Hînker - li gorî nerînên xwendikar û mamosteyan.* Mêrdîn: Têza masterê.

LA-FORGE, P. G. (1971). Community language learning; a pilot study. *Language Learning, 1*(21), 45-61.

LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Pres.

LEWIS, G. (2002). *The Turkish Language Reform: A Catastrophic Succes.* Oxford: Oxford University Pres.

LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedia.*

LYONS, J. (1977). *Semantics: v.2.* Cambridge : Cambridge University Pres.

LYONS, J. (1981). *Language and Linguistics.* Cambridge: University of Cambridge.

Mart, C. T. (2013). The Audio-Lingual Method: An Easy way of Achieving Speech. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3*(12), 63-65.

MATAMOROS-GONZÁLEZ, J., ROJAS, M., ROMERO, J., VERA-QUIÑONEZ, S., & SOTO, S. (2017). English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. *Theory and Practice in Language Studies, 7*(11), 965-973.

MC LELLAND, N. (2018). The history of language learning and teaching in Britain. *The Language Learning Journal*, 6-16.

MEYERHOFF, M. (2006). *Introducing Sociolinguistics.* New York: Routledge.

MONGILLO, G., RUMPEL, S., & LOEWENSTEIN, Y. (2017). Intrinsic volatility of synaptic connections — a challengeto the synaptic trace theory of memory. *Current Opinion in Neurobiology*(46), 7-13.

NAEINI, N. N., & SHAHROKHI, M. (2016). Relationship between Gender and Vocabulary Teaching Methodology among Iranian EFL Children: A Comparison of TPR and Direct Method. *Advances in Language and Literary Studies, 7*(1), 60-74.

Nefel. (2000, 9 22). *Nefel*. Retrieved from http://www.nefel.com/articles/article_print.asp?ArticleNr=3648

NIKULA, T., & MÅRD-MIETTINEN, K. (2014). Language learning in immersion and CLIL classrooms. In J.-O. Ostman, & J. Verschueren, *Handbook of Pragmatics.* John Benjamens Publishing Company.

NURHASANAH, S. (2015). The Use of Community Language Learning Method to Increase the Students' Participation in Classroom Conversation. *REGISTER, 8*(1), 81-98.

ONEN, R., & TAN, S. (2011). *Hînker, asta sêyemîn* (6 ed.). Istanbul: Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê.

ONEN, R., & TAN, S. (2014). *Hînker, asta duyemîn* (4 ed.). Istanbul: Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê.

ONEN, R., TAN, S., AYKOÇ, M., & VARLI, S. (2009). *Hînker, asta yekemîn.* Diyarbakir: Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê.

ÖZOGLU, H. (2004). *Kurdish notables and the Ottoman state.* Albany: State University of New York Pres.

PAGEL, M. (2017). Darwinian perspectives on the evolution of human languages. *Psychon Bull Rev, 24*(1), 151–157.

PAGEL, M. (2017). What is human language, when did it evolve and why should we care? (B. Biology, Interviewer) doi:10.1186/s12915-017-0405-3

PALMER, D. C. (2006). On Chomsky's Appraisal of Skinner's Verbal Behavior: A Half Century of Misunderstanding. *Behav Anal, 29*(2), 253–267.

PHILLIPS, J., & DRAPER, J. (1998). *The Five Cs: Standards for Foreign Language Learning : Worktext.* Heinle & Heinle Pub.

RAMIREZ, S. Z. (1986). The Effects of Suggestopedia in Teaching English Vocabulary to Spanish-Dominant Chicano Third Graders. *The Elementary School Journal, 86*(3), 324-333.

RICHARDS, J. C. (2006). *Communicative language teaching today.* New York: Cambridge University Pres.

RICHARDS, J., & RODGERS, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching* (15th ed.). Cambridge University Pres.

SAEED, A. (2013, May). Reforming Higher Education. (I. Group, Interviewer) Retrieved from Investingroup: https://investingroup.org/interview/67/dr-ali-saeed-krg/

SALIM, B. (2007). *A Companion to Teaching of English.* New Delhi: Atlantic Publishers.

SAUSSURE, F. D. (1916). *Courses in General Linguistics.* (a. A. Charles Bally, Ed.)

SAUSSURE, F. D. (1966). *Course in General Linguistics.* am citationa keshay haya, la kotayi chaki bka chuka editory haya.

SAVIGNON, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language.*

SAVILLE-TROIKE, M. (1973). Reading and the Audio-Lingual Method. *TESOL Quarterly, 7*(4), 395-405.

SHEYHOLISLAMI, J. (2010). Identity, language, and new media: the Kurdish case. *Language Policy, 9*(4), 289-312.

SHOBHANA, L., & WILLEM, J. (2011). *Handbook of Descriptive Linguistic Fieldwork.* London: Springer.

STEVICK, E. W. (1974). Reviewed Work(s): Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way by CalebGattegno. *TESOL Quarterly, 8*(3), 305-314.

SUTHERLAND, K. (1978). Reviewed Work(s): Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher'sGuidebook by James J. Asher. *TESOL Quarterly, 12*(2), 204-206.

TAMURA, F. (1983). The development of community language learning, the silence way and suggestopedia in comparison with other methods. *Trends in Language Methodology in the US*, 13-23.

TAN, S. (2009). Hînker, pirtûka dersan derket. (kulturname, Interviewer) Retrieved from http://www.kulturname.com/?p=1010

TEREMAXÎ, M. E., 1997. *Sserfa Kurmancî.* Stockholm: Pencînar.

TEREMAXÎ, M. E., 2018. *Tesrîfa Teremaxî – Yekemîn Gramera Kurdiya Kurmancî.* S.L.:Nûbihar.

THACKSTON, W. M. (2006,A). *Sorani Kurdish a reference grammar with selected readings.* Harvard University, Department of Near Eastern Languages.

THACKSTON, W. M. (2006,B). *Sorani Kurdish a reference grammar with selected readings.* Harvard University, Department of Near Eastern Languages.

TIEFENBRUN, S. W. (1972). The Use of Planned Dramatic Scenes with the Audio-Lingual. *The French Review, 45*(4), 855-859.

VARLI, S., ÎŞLER, Î., & TURAN , R. (2004). *Gav bi gav Kurdî.* Weşanxaneya Sîtavê.

VAROL, M., DAĞILMA, İ., GÖKALP, B., KARABEYESER, A., KAYĞSIZ, N., KAYA, M., & BAYRAM, M. (2018). *Mektebo Miyanin Zazaki kitabê musnayişi.* Bingöl.

WAHSHIYYA, I. t. (1806). *Ancient Alphabets and Hieroglyphic Characters Explained.* London.

WOO, J.-G. (2016). Revisiting Orbis Sensualium Pictus: An Iconographical Reading in Light of the Pampaedia of J. A. Comenius. *Stud Philos Educ, 35*(1), 215–233.

YALDEN, J. (1986). An Interactive Approach to Syllabus Design: the Frameworks project 1. In C. Brumfit, *The Practice of Communicative Teaching* (pp. 25-41). Oxford: Pergamon Press in association with the British Council.

YILDIRIM, K., ADAK, A., ACAR, H., ERGÜN, Z., BINGÖL, İ., & PERTEV, R. (2012). *Kurdî 5 Zazakî.* Mêrdîn: Milli Eğitim Bakanlığı.

YILDIRIM, K., ADAK, A., ACAR, H., ERGÜN, Z., BINGÖL, İ., PERTEV, R.,... BÜLBÜL, M. (2014). *Kurdî 6 Kurmancî.* Mêrdîn.

EKLER

EK 1: Görüşme soruları[30]

---

[٣٠] **پاشکۆی یەکەم: پرسیارەکانی چاوپێکەوتنەکە**

ڕەگەز:

زمانی دایک:

پ١: سڵاو، ئایا ماوەی چەند ساڵە لە کوردستان دەژین؟

پ٢: ئایا لە ئێستادا زمانی کوردی دەزانن؟ ئەگەر دەزانن پێتان وایە کە ئاستی زانینی زمانی کوردیتان چۆنە؟

پ٣: ئایا جگە لە خۆتان، هیچ کام لە ئەندامانی خێزانەکەتان کوردی دەزانن؟ یان هیچ کام لە ئەندامانی خێزانەکەتان هەوڵی فیربونی زمانی کوردی دەدات؟

پ٤: تکایە دەتوانن هەڵسەنگاندنێک بۆ ئاستی زمانەوانیی خۆتان بکەن بۆ هەر یەک لە ئاستە زمانییەکانی؛ قسەکردن، گوێگرتن، خوێندنەوە، نوسین.

پ٥: ئایا چۆن و بە چ شێوازێک توانستی زمانیتان گەیشتە ئەم ئاستەی ئێستا؟

پ٦: هیچ سەرچاوەیەکتان بەکار هێناوە بۆ فیربونی زمانی کوردی؟ ئەگەر بەڵێ، ئایا ناوەکەی دەزانن؟

پ٧: ئایا لە هیچ کۆرسێکی زمانی کوردیدا بەشداریتان کردووە؟ ئەگەر بەڵێ تکایە زانیاری زیاتر دەربارەی کۆرسەکە بخەنە ڕو.

- کۆرسەکە چەند مانگ بو؟
- لە هەر هەفتەیەکدا چەند کاتژمێر زمانی کوردیتان دەخوێند؟
- ئایا بە گوێرەی میتۆدێکی دیاریکراو وانەکانتان دەخوێند؟
- ئایا پەرتوکی فێرکردنی زمانتان هەبو، یان پشتتان دەبەست بە تێبینییەکانی مامۆستا؟

پ٨: زەحمەتی فێربونی زمانی کوردی لە چیدا دەبیننەوە؟ بۆ نمونە کام لەوانە بە زەحمەتترین بابەتی زمانی کوردی دەزانن، تکایە دووانیان هەڵبژێرن:

- ئەلفبێی زمانی کوردی
- وشەکانی زمانی کوردی و شێوازی گۆکردنیان
- ڕستە لە زمانی کوردیدا
- مۆرفۆسینتاکس

Cinsiyet:

Anadil:

1s: Selam, ne zamandan beridir Kürdistan'da yaşıyorsunuz?

2s: Hali hazırda Kürtçe biliyor musunuz? Eğer biliyorsanız sizce Kürtçe bilme düzeyiniz nedir?

3s: Siz hariç aile üyelerinizden herhangi birisi Kürtçe biliyor mu veya ailenizin herhangi bir üyesi Kürtçeyi öğrenmeye çalışıyor mu?

4s: Konuşma, dinleme, okuma ve yazma düzeyiniz hakkında bir değerlendirme yapabilir misiniz lütfen?

5s: Nasıl ve hangi yolla dil yeterliğiniz şimdiki düzeye ulaştı?

- خوێندنەوە و نوسین
- قسەکردن و تێگەیشتن لە کاتی قسەکردندا

پ٩: هۆکاری درەنگ فێربونی زمانی کوردی چییە؟ بۆچی کەسانێک دەچنە وڵاتێکی وەک بەریتانیا بە نزیکەی ساڵێک فێری زمانی ئینگلیزی دەبن، بەڵام خەڵکانێک هەن کە چەندین ساڵە لە کوردستانن و فێری زمانی کوردی نابن؟ دوای وەڵام یەکێک لەمانە بە کێشەی سەرەکی دیاری بکە:

- هەوڵنەدان بۆ فێربون
- نەبونی کۆرس و مەنهەجی ڕێکوپێک
- زمانی کوردی گرنگییەکی ئەوتۆی نییە و بێ زمانی کوردیش کارەکانم ئەنجام دەدەم.

پ١٠: ئایا توانستی کام لەمانەت باشترە لەوەکانی دیکە؟

- خوێندنەوە
- قسەکردن
- نوسین
- گوێگرتن و تێگەیشتن

پ١١: ئایا چ پێشنیارێک دەکەن بۆ بەرەودان بە کۆرسەکانی زمانی کوردی و مامۆستایانی ئەم بوارە؟ ئایا بونی بابەتی منداڵانە لە مەنهەجی فێرکردنی زمان بە باش دەزانن؟

پ١٢: ئەگەر سەرنجێک یان قسەیەکی زیاترتان دەربارەی ئەم بابەتە هەبێت، تکایە فەرمون.

6s: Kürtçe öğrenmek için herhangi bir kaynak kullanmış bulunuyor musunuz? Evet ise adını biliyor musunuz?

7s: Herhangi bir Kürtçe kursuna katılmış bulunuyor musunuz? Evet ise lütfen o kurs hakkında daha fazla bilgi verir misiniz?

- Haftada kaç saat Kürtçe öğreniyordunuz?
- Belirli bir yönteme göre mi dersler veriliyordu?
- Dil öğretme kitabınız bulunuyor muydu veya öğretmenin notları mı esas alınıyordu?

8s: Kürtçe öğrenme zorluğu sizce neyden kaynaklanıyor? Örneğin aşağıdaki hangi konuyu Kürtçenin en zor konusu olarak görüyorsunuz? Lütfen iki tanesini seçiniz.

- Kürt Alfabesi
- Kürtçe sözcükler ve telaffuzları
- Morfosentaks
- Okuma ve yazma
- Konuşma ve konuşma sırasında anlama

9s: Kürtçenin geç öğrenilme nedeni nedir? Niçin İngiltere gibi bir ülkeye gidenler yaklaşık bir sene zarfında İngilizceyi öğrenirken yıllardır Kürdistan'da bulunan bazı kişiler Kürtçe öğrenmiyorlar? Cevaptan sonra aşağıdaki seçeneklerden bir tanesini temel sorun olarak işaretleyin.

- Öğrenmeye çalışmama
- Kurs ve düzenli bir yöntemin olmayışı
- Kürtçe öyle bir öneme sahip değil. Kürtçe olmadan da işlerimi gerçekleştiririm.

10s: Aşağıdaki yeterliklerinizden hangisi diğerlerinden daha iyidir?

- Okuma
- Konuşma
- Yazma
- Dinleme ve anlama

11s: Kürtçe kursları yaygınlaştırmak için bu alandaki öğretmenlere ne tür bir öneride bulunursunuz? Öğretim programında çocuk konularının olması sizce iyi midir?

12s: Bu konuya dair bir görüşünüz veya daha fazla diyeceke bir şeyiniz varsa lütfen buyrun.

EK 2: Kürtçenin ikinci dil olarak öğretimi programı

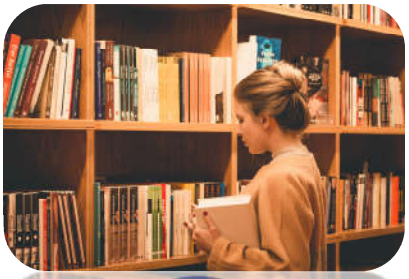
KLT

Kurdish Language Teaching - Central Dialect (Sorani)

Elementary

فێرکردنی زمانی
کوردی - زاری
کوردیی ناوەڕاست

ئاستی دەستپێک



هیوا سەلام خالد

بابەت	ڕێزمان	وشەکان
١ ئەلفوبێی کوردی		
٢ سڵاوکردن	پرسیار و وەڵام جێناوی لکاو و سەربەخۆ ژمارە تاک و کۆ	جێناوەکان ناوی کەس و شتەکان ژمارە ناوی تاک و کۆ
٣ ناسین	ڕانەبردو جێناوی لکاو پرس ژمارە	وڵاتەکان شوێن پیشە
٤ زانیاریی کەسی	ئەرێ و نەرێ	پیشە ناونیشان ژمارەی مۆبایل زاراوە کۆمەڵایەتییەکان
٥ خێزان و هاوڕێ	دیارخراو و دیارخەر هەبون	پەیوەندیی خێزانی
٦ ژیانی ڕۆژانە	ڕانەبردوی سادە کردارە نەشازەکان	وەرزش خواردن و خواردنەوە ژمارە و نرخ

بابەت	ڕێزمان	وشەکان
٧ پشو	کرداری لێکدراو ڕابردوی سادە	بەروار گەشتکردن
٨ کات	کردارە شازەکان کرداری لێکدراو هەرگیز - هەندێکجار - هەمیشە	کاتژمێر ڕۆژەکانی هەفتە
٩ ناوماڵ و هاوسەرگیری	ئاوەڵناو کرداری ڕانەبردو کرداری داخوازی ڕستەی لێکدراو	ئامۆژگاری ماڵ کەشوهەوا
١٠ ناوبانگ	ساڵ کرداری بون	ئاڕاستەکان لەدایکبون ناوبانگ داواکردن
١١ ڕەنگ و جلوبەرگ	بەردەوامی ئاوەڵکردار	ڕەنگ شێوازی جلوبەرگ یادگاریەکانی ڕابردو

بابەت	ڕێزمان	وشەکان
١٢ تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان	ڕابردوی تەواو کرداری ناسادە بکەر نادیار	دەربڕینە کۆمەڵایەتیەکان گەشت تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان
١٣ حەزکردن	ڕستەی ئاڵۆز ڕابردوی دانانی ڕانەبردوی دانانی	ئەگەر منداڵی تەلەفۆن
١٤ زانکۆ	وشەی داڕێژراو وشەی لێکدراو گۆکردن	درۆکردن دوای زانکۆ پەندی کوردی
١٥ پێداچونەوە	ڕێزمان بە گشتی	خوێندنەوە

تۆماری دەنگ و گۆرانییەکان

نمونەی کارکردنی کردار لە زمانی کوردیدا

بەشداربووان و پارێزبەندی

ئەلفوبێی کوردی

١-١ پیتە نەبزوێنەکان، گوێبگرە، دوبارەی بکەوە و بنوسە.

وێنەی پیت	سەرەتا	ناوەند	کۆتایی	IPA	نمونە
ئـ	ئـ	ـئـ	ء	a	ئەندازیار
ب	بـ	ـبـ	ب	b	برا
پ	پـ	ـپـ	پ	p	پرد
ت	تـ	ـتـ	ت	t	ترێ
ج	جـ	ـجـ	ج	c	سەرنج
چ	چـ	ـچـ	چ	ç	چاو
ح	حـ	ـحـ	ح	ḣ	حەیف
خ	خـ	ـخـ	خ	x	خاڵ
د	د	ـد	د	d	دڵ
ر	نییە	ـر	ر	r	شار
ڕ	ڕ	ـڕ	ڕ	ř	ڕوخسار
ز	ز	ـز	ز	z	زنجیر
ژ	ژ	ـژ	ژ	j	ژان
س	سـ	ـسـ	س	s	سێو
ش	شـ	ـشـ	ش	ş	شوێن
ع	عـ	ـعـ	ع	ç	عەشق
غ	غـ	ـغـ	غ	ẍ	غاز
ف	فـ	ـفـ	ف	f	فڕین
ڤ	ڤـ	ـڤـ	ڤ	v	ئەڤین
ق	قـ	ـقـ	ق	q	قاز
ک	کـ	ـکـ	ک	k	کەو
گ	گـ	ـگـ	گ	g	گوڵ
ل	لـ	ـلـ	ل	L	شەل
ڵ	نییە	ـڵـ	ڵ	ł	باڵا
م	مـ	ـمـ	م	m	مانگ
ن	نـ	ـنـ	ن	n	نوێ
ه	هـ	ـهـ		h	هیوا
و	و	ـو	و	w	شەو
ی	یـ	ـیـ	ی	y	یار

٢-١ پیتە بزوێنەکان، گوێبگرە، دوبارەی بکەوە و بنوسە.

سەرەتا	ناوەند	کۆتایی	IPA	نمونە
	ا	ا	a:	ئازادی
	ـە	ە	ɛ	شەڕ
	ـو	ـو	u	کوڕ
	ـۆ	ـۆ	o:	بڕۆ
	ـوو	ـوو	u:	کووڕ
	ـێ	ی	i:	سی
	ـێ	ێ	i:	سێ

تێبینی: لە زمانی کوردیدا پیتی بزوێن هەرگیز لە سەرەتای هیچ وشەیەکەوە نایەت

ئەو پیتانەی کە بە پیتی دوای خۆیانەوە نانوسێن.

٢ سڵاوکردن!

سڵاوکردن / پرسیارکردن/ جێناوی لکاو و سەربەخۆ/ ژمارە / تاک و کۆ

خۆناساندن

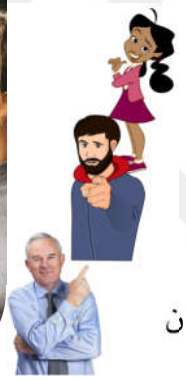
٢-١ ناوی خۆت بڵێ.

سڵاو، من ناوم سارایە.

سڵاو، من ناوم ڕەوایە.

پرسیار: ئایا ناوت چییە؟

جێناوە سەربەخۆکان:



تاک:	**کۆ:**
من	ئێمە
تۆ	ئێوە
ئەو	ئەوان

٢-٢ گفتوگۆی هیوا و سکاڵا.

– **هیوا:** سڵاو، من ناوم هیوایە، تۆ ناوت چییە؟

– **سکاڵا:** سڵاو، من ناوم سکاڵایە.

٢-٣ هەستەوە و تاقیبکەوە.

سڵاو، من ناوم.....ئایا تۆ ناوت چییە؟

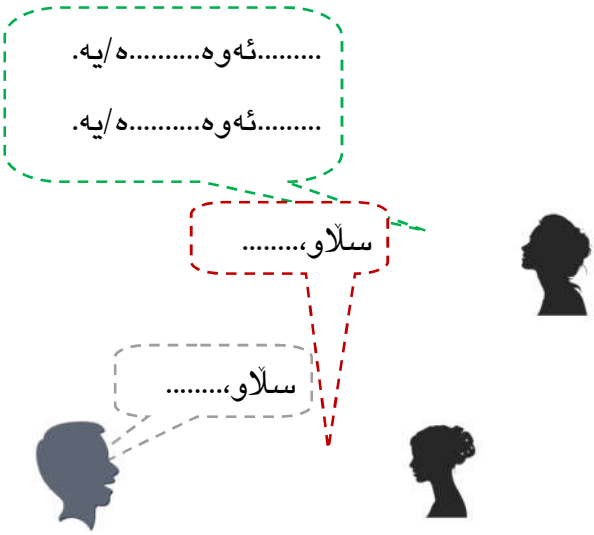
سڵاو، من ناوم .....

جێناوە سەربەخۆکان + لکاوەکان (دەستەی یەکەم):

تاک:	**کۆ:**
من/م	ئێمە/مان
تۆ/ت	ئێوە/تان
ئەو/ی	ئەوان/یان

تێبینی: لە زمانی کوردیدا، یەک دەستە جێناوی سەربەخۆ هەیە، بەڵام دو دەستە جێناوی لکاو هەیە. ئەم دەستەی سەرەوە تایبەتە بە کرداری تێپەڕ. کاتێک بەرکار هەبێت دەچێتە سەر کۆتایی بەرکارەکە، ئەگەر نا دەچێتە سەر کۆتایی کردارەکە.

ناساندن



٤-٢ بەیەکترناساندن.

- **ژوان:** شیبا، ئەوە محەمەدە.

محەمەد، ئەوە شیبایە.

- **شیبا:** سڵاو، محەمەد.

- **محەمەد:** سڵاو، شیبا.

٥-٢ بە گروپی سێ کەسی لە پۆلدا ڕاهێنان بکەن.

٦-٢ چالاکی پۆل: خۆت بە هاوپۆلەکانت بناسێنە،

هاوپۆلەکانت بە یەکتر بناسێنە. ناوی هاوڕێ نوێکانت بنوسە:

جێناوە سەربەخۆکان + جێناوە لکاوەکان

(**دەستەی دووەم**):

تاک:	**کۆ:**
من/م	ئێمە/ین
تۆ/ت، یت	ئێوە/ن
ئەو/ێت، ات، _	ئەوان/ن

تێبینی: لەم ئاستەدا مامۆستا کردارە تێپەڕ و تێنەپەڕەکان بۆ خوێندکار جیادەکاتەوە. لە بەشەکانی داهاتودا ئاستی خوێندکار پێشدەکەوێت و خۆی توانای جیاکردنەوەیانی دەبێت. وا گونجاوترە کە لەسەرەتادا ئەم بابەتە جەختی لەسەر نەکرێتەوە و تەنیا وەک ناساندن پیشانی خوێندکار بدرێت.

تۆ چۆنیت؟

٢-٧ لێپرسین

٢-٩ لێپرسین.

٢-١٠ لەگەڵ مامۆستاکەت گفتوگۆکە دوبارە بکەوە.

٢-١١ ئەم گفتوگۆیە لەگەڵ هاوپۆلەکانت دوبارە بکەوە.

سڵاو، ..... چۆنیت؟

٢-٨ جێناوی لکاوی گونجاو لەم بۆشاییانە بەکاربێنە:

باشم سوپاس، تۆ چۆنیت؟

١. من ناو..... نەشمیلە.

٢. سڵاو، نەشمیل چۆن .....؟

٣. سڵاو چیا، من ناو.... سەرداره.

٤. سڵاو، ئایا تۆ ناو.... چییە؟

من باشم، سوپاس.

ڕاهێنان: ناساندن

٢-١٢ ئەم گفتوگۆیانە تەواو بکە:

– سڵاو، من ..... ڕاژانە. ..... تۆ ناوت چییە؟

– .....، ناوم شیبایە.

– سڵاو، من ..... مەحمودە.

ئایا تۆ ..... چییە؟

– من ..... ئازادە.

٢-١٣ پێداچونەوە.

٢-١٤ گفتوگۆی شێرکۆ و نەسرین ڕیز بکەوە.

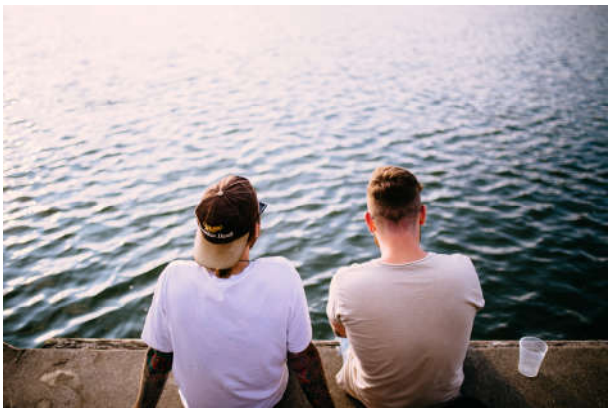
= منیش باشم، سوپاس.

= من باشم، سوپاس، تۆ چۆنیت؟

= سڵاو!

= سڵاو شێرکۆ، چۆنیت؟

٢-١٥ گفتوگۆی شێرکۆ و نەسرین.



– ..... ئازاد، .....یت؟

– باشم، سوپاس هەرێم، ....؟

– .....باشم، سوپاس.

– سڵاو، چۆنن؟

– من .....، سوپاس.

– منیش باشم.

تێبینی: کاتێک حاڵەتی قسەکەری دووەم هاوشێوەی قسەکەری یەکەم بێت. (یش) دەچێتە سەر ناو یان جێناوی دووەم وەک نیشانەیەک کە هەردو حاڵەتەکە هاوشێوەن. بۆ نمونە؛

قسەکەری یەکەم؛ من باشم.

قسەکەری دووەم؛ منیش باشم

ئەوە چییە؟

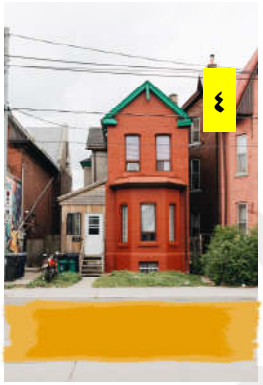
ئایا بە زمانی کوردی ئەوە چییە؟

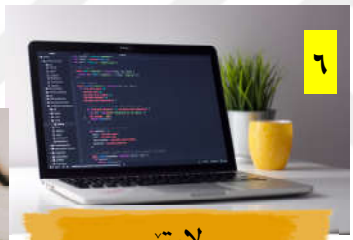
٢-١٦ ئەم وشانە بخەرە شوێنی گونجاوی خۆیان.

کتێب کامێرا ئۆتۆمبێل

وێنە قەڵەم جانتا

لاپتۆپ هێلکە خانو





لاپتۆپ

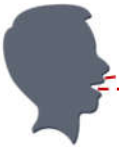
٢-١٧ ئایا بە زمانی کوردی ئەوە چییە؟

٢-١٧ لەگەڵ هاوپۆلەکەت و مامۆستاکەت گفتوگۆ بکە. شتێک لە پۆلدا دەستنیشان بکە. پرسیار بکە و وەڵام وەربگرە.

ئایا بە زمانی کوردی ئەوە چییە؟

ئەوە پەنجەرەیە.

ئەوە دەرگایە.



ئەوە تەختە ڕەشە.

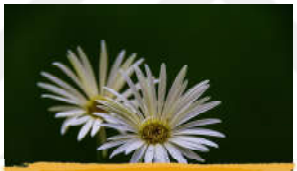
ژمارەکان ١-١٠، تاک و کۆ

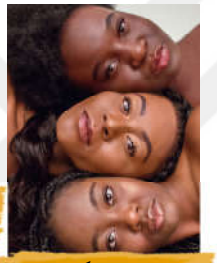
٢-١٨ ژمارەکان.

٢-١٩ بە دەنگی بەرز لە پۆلدا ئەم ژمارانەی سەرەوە بڵێوە.

٢-٢٠ بە گوێرەی وێنەکان، ژمارەکان لە خوارەوە بنوسە.

..... دار


..... گوڵ


..... کچ

..... کەس

..... فڕۆکە

..... هێلکە

..... پەپولە

..... دەست

نۆ مانگ

..... پەنجە

٢-٢١ پێداچونەوە.

تاک	کۆ
خوێندکار	خوێندکاران
گوڵ	دو گوڵ
مۆم	هەشت مۆم
ژن	ژنان

ڕێزمان:

لە زمانی کوردیدا، کاتێک ئاماژە بە ژمارە دەکرێت، ناوی دوای ژمارەکە بەبێ نیشانەی کۆ دەردەکەوێت.

٣

ناسین!

وڵاتەکان / شوێن / پیشە

ڕانەبردو/ جێناوی لکاو/پرس / ژمارە

لەدایکبون

٣-١ ئایا تۆ لە کوێ لەدایکبویت؟

– لەسەر ئەم نەخشەیە شوێنی لەدایکبونت دیاری بکە.

سڵاو تارا، ئایا تۆ لە کوێ لەدایکبویت؟.

سڵاو هەریم، من لە کوردستان لەدایکبوم.

٣-٢ گفتوگۆی هێڤار و شیبا.

- **هێڤار**: شیبا، تۆ لە کوێ لەدایکبویت؟

- **شیبا**: من لە فەرەنسا لەدایکبوم. تۆ لە کوێ لە دایکبویت؟

- **هێڤار**: من لە کوردستان لە دایکبوم، لە هەولێر.

٣-٣ گوێبگرە و ناوی ئەو کەسانەی خوارەوە و وڵاتەکانیان بنوسە.

٤-٣ لە پۆلدا هەستەوە و ناوی خۆت و وڵاتەکەت بڵێ. پاشان پرسیار لە هاوپۆلەکەت بکە و ناوی هاوپۆلەکەت و وڵاتەکەی لە خوارەوە بنوسە.

ناو:

وڵات:

ناو:

وڵات:

ناو:

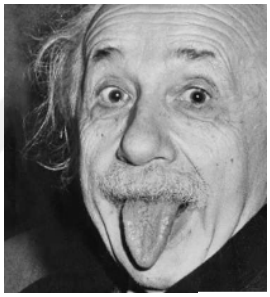
وڵات:

ڕێزمان:

لە زمانی کوردیدا (ان) وەک نیشانەی کۆ بەکاردێت. وەک؛

کەس + ان = کەسان ژن+ان= ژنان

٣-٥ ئایا ئەم کەسە بەناوبانگانە دەناسیت؟ بە هێڵێک بە وڵاتەکانیان بگەیەنە.



٣-٦ گوێبگرە و پێدابچێوە.

٣-٧ تۆش پرسیار بکە و وەڵام وەربگرە:

– ئایا ئەو ناوی چییە؟

– ئایا ئەو خەڵکی کوێیە؟

– ئایا پیشەی ئەو چییە؟

سڵاو، ئایا تۆ ئەمە دەناسیت؟

بەڵێ، ئەمە جاکشانە.

سوپاس، ئایا پیشەی جاکشان چییە؟

جاکشان ئەکتەرە.

٣-٨ ڕستەی ڕانەبردو بۆ کاتی ئێستا.

من کوردم.	ئێمە کوردین.	من مامۆستام.	ئێمە مامۆستاین.
تۆ کوردیت.	ئێوە کوردن.	تۆ مامۆستایت.	ئێوە مامۆستان.
ئەو کوردە.	ئەوان کوردن.	ئەو مامۆستایە.	ئەوان مامۆستان.

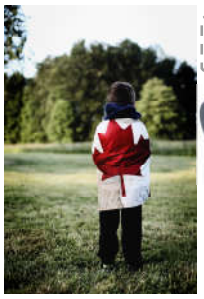
ڕێزمان:

لە کاتی گوتنی پیشە چاوگی (بون) دەردەکەوێت. بۆ کاتی ئێستا (بون) دەبێتە (ە)، بۆ ئاسانی گوتن لە کەسی یەکەم، کەسی دووەم، کەسی سێیەمی کۆ دەرناکەوێت. تەنیا لە کەسی سێیەمی تاک دەردەکەوێت کە جێناوی لکاوەکەی مۆرفیمی سفرە.

لە کەسی سێیەمیشدا، کاتێک وشەکە خۆی بە بزوێن کۆتایی هاتبێت ، ناوبڕ دەکەوێتە نێوان وشەکە و کرداری (ە). بۆ نمونە مامۆستا.

ڕاهێنان:

سڵاو، ئایا تۆکیۆ لە چ وڵاتێکە؟



تۆکیۆ لە ژاپۆنە. تۆکیۆ پایتەختی ژاپۆنە.

٣-٩ هەر خوێنکارێک پرسیارێک دەربارەی ئەو شارانەی خوارەوە لە یەکێک لە ئەندامانی پۆل بکات و زانیاری وەربگرێت. پاشان لە خوارەوە زانیارییەکان بنوسێت.

پەکین میلان هەولێر

ڕیاز ئەنکەرە واشنتۆن

من ناوم کارینایە. .....

من خەڵکی کەنەدام. .....

من خەڵکی ئۆتاوام. .....

من ناوم ئارامە.

من خەڵکی کوردستانم.

من خوێندکارم.

٣-١٠ ئەم پرسیارانە لە پۆلدا بەکاربێنن، بۆ دەستکەوتنی زانیاری لەسەر هاوپۆلی سێیەم.

ئایا ئەو ناوی چییە؟

ئایا ئەو خەڵکی کوێیە؟

ئایا ئەو پیشەی چییە؟

ئایا ئەو لە کوێ لەدایکبووە؟

من ناوم گۆنزالۆیە.

من خەڵکی ئەمریکام.

من وەرزشکارم

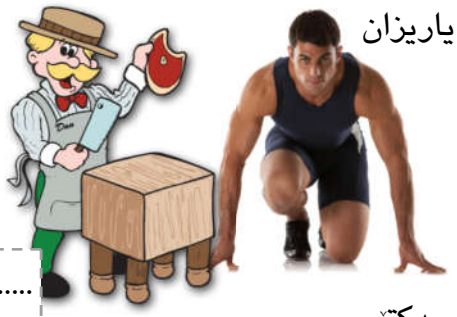
....

٣-١١ خوێندکارەکان بێن بە دو گروپ، گروپی یەکەم لاپەڕە (١٥) بکەنەوە، گروپی دووەم لاپەڕە (١٦) بکەنەوە. بۆ پڕکردنەوەی زانیاری ژێر وێنەکان، پرسیار ئاڕاستەی یەکتر بکەن، بە سودوەرگرتن لەم پرسیارانەی سەرەوە.

شایەنی نییە.

سوپاس بۆ هاوکاریت.

٣-١٢ پیشە لە زمانی کوردیدا.



قەساب

یاریزان

ئێمە ناومان لینا و کارۆلینایە.

ئێمە خەڵکی کرواتیاین.

ئێمە خەڵکی زەگرەبین.

.....

.....

.....

دکتۆر

خوێندکار

سەرتاش

مامۆستا

.....

.....

.....

من ناوم ئادریانە.

من خەڵکی سەنگافورم.

من ڕاهێنەرم.

.....

.....

.....

پەرستار

دانساز

نەخۆش

فیتەر

شوفێر

گۆرانیبێژ

گوێگرتن

٣-١٣ گوێبگرە و ئەم گفتوگۆیانە تەواو بکە:

ا. سڵاو، .....؟ من ناوم دەنیزە.

ب. سڵاو، ....؟ من ناوم محەمەدە.

ا. خۆشحاڵم!

ب. خۆشحاڵترم! ئایا ....؟

ا. من خەڵکی ..... ئەی تۆ؟

تارا: سڵاو کارینا، ئەوە .....ی هاوڕێمە! ناز ئەوە کارینایە.

کارینا: سڵاو ناز، .....!

ناز: خۆشحاڵترم! ئایا تۆ پیشەت چییە؟

کارینا: من لە ..... خوێندکارم.

٣-١٤ گوێ لە گفتوگۆی ئەم دو کەسە بگرە و بە هێڵێک ڕستەکانی خوارەوە بەیەکتر بگەیەنە:

ئایا شیبا خەڵکی کوێیە؟	ئەو خەڵکی کوردستانە.
ئایا لاس خەڵکی کوێیە؟	ئەو خوێندکارە.
ئایا لاس پیشەی چییە؟	ئەو لە هەولێرە.
ئایا شیبا ئێستا لە کوێیە؟	ئەو خەڵکی کەنەدایە.

٣-١٥ هەڵە باوەکان (نیشانەی ڕاست بخە تەنیشت ڕستە ڕاستەکە).

– من ناو ساندرایە.

– من ناوم ساندرایە.

– ئایا ئەو ناوی چی؟ ڕاست

– ئایا ئەو ناوی چییە؟ هەڵە

– ئەوان خەڵکی کوێن؟

– ئەوان خەڵکی کوێیە؟

خوێندنەوە و گوێگرتن

٣-١٦ گوێ بۆ ئەم زانیاریانە لەسەر گروپی نەورۆز بگرە. پاشان بیخوێنەوە و وەڵامی پرسیارەکانی خوارەوە بدەوە.

ئەمە وێنەی گروپێکی هەڵپەڕکێی نەورۆزە. ئەوان خەڵکی ڕۆژهەڵاتی کوردستانن. ئێستا لە سلێمانین. بەشدارن لە ڤیستیڤاڵی نەورۆز. ئاراس مامۆستایە، شۆخان و تارا خوێندکارن، ئەوان خەڵکی بانەن. شوان ئەمساڵ لە قۆناغی کۆتایی کۆلیژی هونەرە لە سنە. هەروەها، ناز و ڕێباز خوشک و بران، خەڵکی بۆکانن. بۆکان شاری حەسەن زیرەکە.

١. تارا خەڵکی .....

٢. تارا .....ە.

٣. ئەوان بەشدارن لە ڤیستیڤاڵی ..... لە سلێمانی.

٤. گروپەکە خەڵکی .....

٥. شوان ..... دەخوێنێت.

٦. ئەوان ئێستا لە شاری .....

٧. ناز خەڵکی .....

٨ ناز ..... ڕێبازە.

٩. بۆکان شاری .....ە

وشە پرسەکان:

کوێ: بۆ پرس دەربارەی شوێن.

چی: بۆ پرس دەربارەی شت یان کار و پیشە.

چەند: بۆ پرس دەربارەی کات یان ژمارە.

کێ: بۆ پرس دەربارەی کەس.

تێبینی: (ئایا) بۆ پرسکردن لە سەرەتای ڕستەدا بەکاردێت. زۆرجار، قسەکەر ئازادە لە بەکارهێنان یان بەکارنەهێنانی (ئایا) لە کاتی پرسیاردا.

ژمارەکان

ژمارە ١١ - ٣٠

٣-١٧ لە پۆلدا ژمارە ٠-١٠ بڵێ!

٣-١٨ گوێبگرە و ژمارە نوێکان دوبارە بکەرەوە و فێربە.

١١ یازدە ١٢ دوازدە ١٣ سێزدە ١٤ چواردە ١٥ پازدە

١٦ شازدە ١٧ حەڤدە ١٨ هەژدە ١٩ نۆزدە ٢٠ بیست

٣-١٩ ئەو ژمارانەی خوارەوە بە شێوازی نوسینی ژمارەکە بگەیەنە.

٢١	بیست و شەش	٢٦
٢٢	بیست و دو	٢٧
٢٣	بیست و هەشت	٢٨
٢٤	سی	٢٩
٢٥	بیست و چوار	٣٠
	بیست و یەک	
	بیست و پێنج	

٣-٢٠ گوێ بگرە و نیشانەی ڕاست بخەرە پاڵ ئەو ژمارەیەی گوێبیستی دەبیت.

یەکەم:	٢٢	١٢	٢٣	٣٠
دووەم:	١٣	٣	٢٣	١١
سێیەم:	١٨	٩	٧	٢٨
چوارەم:	٢٥	١٤	٥	٦

٣-٢١ پێنج ژمارە بە هاوپۆلەکەت بڵێ تا بینوسێت و دواتر پێیدابچۆوە.

تکایە، ژمارە پێنج بنوسە.

زانیاری کەسی

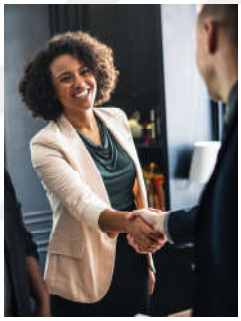
پیشە / ئەرێ و نەرێ / ناونیشان

ژمارەی مۆبایل / زاراوە کۆمەڵایەتییەکان

٤-١ ناوی پیشەکە لە ژێر هەر یەک لەم وێنانەی خوارەوە بنوسە.

ئەسپسوار پۆلیس خوێندکار مامۆستا دوکاندار شوفێر بازرگان پزیشک

.....	.....	.....	مامۆستا



.....	.....	.....	.....

٤-٢ ئایا تۆ پیشەت چییە؟ لە هاوپۆلەکانت بپرسە و گفتوگۆ بکەن.

تۆ بازرگانیت، من دوکاندارم.

ئەو ئەسپسوارە، ئەو شوفێر نییە.

من مامۆستام،
خوشکەکەم خوێندکارە.

ئەوان مامۆستان، ئەوان بازرگان نین.

٤-٢ گوێ بۆ ئەم گفتوگۆیە بگرە، دواتر چەند پیشەیەک لە خوارەوە بنوسە:

.....
.....

رستەی نەرێی کرداری بون بۆ ڕانەبردو

ئەو پۆلیسە. ڕستەی ئەرێ.

ئەو پۆلیس نییە. ڕستەی نەرێ.

پرسیار و کورته وەڵام

٤-٣ بەوردی سەیری ئەم ناسنامەیە بکە و زانیارییەکان بخوێنەوە.

٤-٤ بە پشتبەستن بەم ناسنامەیەی سەرەوە، ئەم پرسیارانە تەواو بکە و بە ڕستەی تەواو وەڵامەکان بخەڕو:

١. ئایا ئەو ناوی چییە؟ .....

٢. ئایا ئەو خەڵکی کوێیە؟ .....

٣. ئایا ئەو تەمەنی چەندە؟ .....

٤. ئایا ئەو ژمارەی مۆبایلی چەندە؟

.....

ڕێزمان:

- ئایا ئەو مامۆستایە؟ بەڵێ.
- ئایا ئەو خێزاندارە؟ نەخێر.

ئەم ڕستانە و هاوشێوەکانیان دەکرێت تەنیا بە (بەڵێ یان نەخێر) وەڵامبدرێنەوە.

- بەڵێ = (بەڵێ، ئەو مامۆستایە.)
- نەخێر = (نەخێر، ئەو خێزاندار نییە.)

٤-٥ گوێ لە گفتوگۆی خاوەنی ئەم ناسنامەیە و کارمەندێکی پۆلیس بگرە و ڕاهێنان لەسەر پرسیار و وەڵامەکان بکە لە پۆلدا.

٤-٦ ئەم ڕستانەی خوارە و کورتە وەڵامەکان بخوێنەوە و لەگەڵ هاوپۆلەکەت ڕاهێنان بکە.

سڵاو، ئایا تۆ مامۆستایت؟

ئایا ئەو خوێندکارە؟

بەڵێ

ئایا ئەمڕۆ هەینییە؟

ئایا ئەو ناوی ڕامانە؟

نەخێر

ئایا میسی خەڵکی ئەرجەنتینە؟

ئایا تۆ دڵخۆشیت؟

نەرێ و وەڵامی کورت

٤-٧ گوێ لەم گفتوگۆیە بگرە و ئەم بۆشاییانەی خوارەوە پڕ بکەوە.

ا. سڵاو، بەخێربێن! ئایا تۆ ناوت نەشمیلە؟

ب. بەڵێ

ا. ئایا .....خەڵکی هیندستانیت؟

ب. نەخێر، من خەڵکی هیندستان نیم. من خەڵکی ئینگلتەرام.

ا. .... مامۆستایت؟

ب. بەڵێ، من مامۆستام.

ا. .... ٢٣ ساڵە؟

ب. نەخێر .... ٣٥ ساڵە.

ا. ئایا تۆ خێزانداریت؟

ب. بەڵێ، ....

ڕێزمان:

- **بەڵێ**، من مامۆستام.
- **نەخێر**، من مامۆستا **نیم**.

تێبینی: لە زمانی کوردیدا، دەکرێت جێناوی سەربەخۆ دەرنەکەوێت و جێگاکەی تەنیا بە جێناوی لکاو پڕبکرێتەوە. بۆ نمونە؛ – تۆ چۆنیت؟ – چۆنیت؟ هەمان واتا دەگەیەنێت.

٤-٨ گفتوگۆ لەگەڵ هاوپۆلەکانت بکە و هەوڵبدە ئەرێ و نەرێ بەکار بێنە.

سڵاو، من باشم، تۆ چۆنیت؟

سڵاو لاس، ئایا چۆنیت؟

باش دیار نیت، نەخۆشیت؟

نەخێر نەخۆش نیم، ماندوم.

گوێگرتن و گفتوگۆ

٤-٩ گوێبگرە و ئەم خشتەیەی خوارەوە پڕ بکەوە.

	شەوین عەبدوڵا	مایکڵ جاک
وڵات		هیندستان
شار		
مۆبایل	٠٧١٠٢١٢٢٢٢	
تەمەن		٢٣
کار	پزیشک	
باری خێزانی		سەڵت

٤-١٠ لە پۆلدا گفتوگۆ بکەن دەربارەی کرستین و مایکڵ، ئەرێ و نەرێ بەکار بێنن:

ئایا شەوین خەڵکی لەندەنە؟

ئایا مایکڵ خەڵکی ئیتالیایە؟

ئایا شەوین مامۆستایە ؟

ئایا مایکڵ خوێندکارە؟

ئایا شەوین خێزانداره؟

ئایا مایکڵ سەڵتە؟

هاوڕێکەم.....

ناوی ئەو ..... ئەو خەڵکی .....

ژمارە مۆبایلی ئەو .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

٤-١١ پارچە نوسینێک دەربارەی یەکێک لە هاوڕێ نزیکەکانت بنوسە و بۆ هاوپۆلەکانتی بخوێنەوە.

گوێگرتن و خوێندنەوە و گفتوگۆ

٤-١٢ گوێ بۆ گۆرانییەکی کامکاران بگرە و لە خوارەوە دەربارەی کامکاران بخوێنەوە و زیاتر بزانە.

ئەمە وێنەی گروپی مۆسیقای کامکارانە.
ئەندامانی گروپی مۆسیقای کامکاران کوردن.
ئەوان حەوت برا و خوشکێکن. خوشکەکەیان ناوی قەشەنگ کامکارە. گۆرانییەکانی ئەوان کوردی و فارسین.

کامکاران خەڵکی شاری سنەن. ئێستا، هۆشەنگ کامکار و بێژەن کامکار لە سلێمانین. پەشەنگ کامکار لە ئەورووپایە. ئەردەوان کامکار لە ڕۆژهەڵاتی کوردستانە.

ڕێزمان:

- **یەک:** پاشگری نەناسراوی.
- **دەکە:** پاشگری ناسراوی.
- **ان:** پاشگری کۆ

تێبینی:

کاتێک ناوێکی گشتی دوبارە دەکەینەوە، لە دووەم جاردا دەبێت بە ناسراو.

خوشکێک - خوشکەکە.

کوڕێک - کوڕەکە.

٤-١٤ هەڵە باوەکان.

لەخوارەوە نیشانەی ڕاست بخەرە پاڵ ڕستە ڕاستەکان:

- ئەوان خەڵکی ئیسپانیان
- ئەوان خەڵکی ئیسپانیایە.

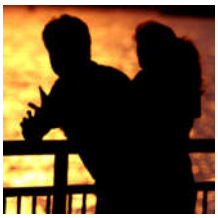
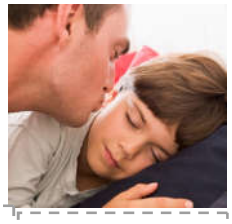
٤-١٣ لە پۆلدا بن بە چەند گروپێک، ناو لە گروپەکەتان بنێن و هەوڵبدەن وەڵامی ئەم پرسیارانە بدەنەوە:

- ئایا ئەندامەکانی گروپەکە ناوتان چییە؟
- ئایا تەمەنی تۆ چەندە؟
- ئایا گروپەکەتان ناوی چییە؟
- ئایا تەمەنی تۆ چییە؟
- ئایا ئێوە خەڵکی کوێن؟
- ئەوان خوشکێکیان هەیە.
- ئایا ئێوە تەمەنتان چەندە؟
- ئەوان خوشکەکەیان هەیە.
- ئایا ئێوە دڵخۆشن؟
- قەشەنگ کامکار خوشکی کامکارانە.
- ئایا ئێوە ئێستا لە کوێن؟
- قەشەنگ کامکار خوشکی کامکارانن.

سڵاو و مانناوایی

٤-١٥ ئەم گوتنانەی خوارەوە لە ژێر گونجاوترین وێنە بنوسە.

خواحافیز بەیانیتان باش شەوشاد ئێوارە باش ئەم کاتەت باش

.... ئەم کاتەت باش .....

٤-١٦ گوێبگرە و لەگەڵ هاوپۆلەکانت ئەم گفتوگۆیانە دوبارە بکەوە.

٤-١٧ گوێبگرە و ئەم بۆشاییانەی خوارەوە بەم وشانە پڕ بکەوە.

ببورە، تێنەگەیشتم ببورە تێناگەم نازانم سوپاس

ا. بەیانی باش

ب. بەیانی باش

ا. ئایا دەتوانم لات دابنیشم؟

ب. ..... کوردی باش نازانم.

ا. بەهیوای فێربون.

ا. ئەم کاتەتان باش، ئایا ئەم نوسینە چییە؟

ب. .....

ا. بە چ زمانێکە؟

ب. هیچ .....

ا. سوپاس، کاتێکی خۆش!

ا. ئەم کاتەت باش

ب. ئەم کاتەت باش

ا. ئایا میوانەکانی ئەمڕۆ خەڵکی کوێن؟

ب. .....، .....

ا. .....!

ڕێزمان: (باش نازانم، هیچ تێناگەم) لەم نمونانەی سەرەوە بۆ پیشاندانی ڕادەیە و قسەکەر سەربەستە لە بەکارهێنان.

٥ خێزان و هاوڕێ

دیارخراو و دیارخەر/ پەیوەندی خێزانی / هەبون

٥-١ ئەم خشتەیەی خوارەوە تەواو بکە.

جێناو	من	تۆ	ئەو	ئێمە	ئێوە	ئەوان
ناو+جێناوی سەربەخۆی دیارخەر	کتێب(ەکە) ی من	..... تۆ	..... ئەو	..... ئێمە	..... ئێوە	..... ئەوان
ناو+جێناوی لکاوی دیارخەر	کتێبەکەم	کتێبەکە....	کتێبەکە....	کتێبەکە....	کتێبەکە....	کتێبەکە....

٥-٢ گوێبگرە و ڕاهێنان لەسەر چۆنییەتی بەکارهێنانی دیارخراو و دیارخەر بکە.

ڕێزمان:

یاسای دروستبونی دیارخراو و دیارخەر بەمجۆرەیە: ناوی دیارخراو + ی/ە + دیارخەر.

بۆ نمونە: کتێب + ی + من = کتێبی من

بار + ە + گوێز = بارە گوێز

٥-٣ دەربارەی خێزانی ئازاد ئیسماعیل بخوێنەوە.

ئەوە ئازاد ئیسماعیلە. ئەو خێزانداره. ئەوان ماڵیان لە هەولێرە. ئەو مامۆستایە. خوێندنگاکەی ئەو لە گەڕەکی ئەندازیارانە.

درەخشان ژنی ئازادە. ئەو ئەندازیاری بیناسازییە. لە کۆمپانیای بنیادنان کاردەکات. کۆمپانیاکەی ئەوانیش لە گەڕەکی ئەندازیارانە.

منداڵەکانیان ناویان ناز و هاوڕێیە. ئەوان دڵخۆشن لە هەولێر. ناز خوشکی هاوڕێیە. هاوڕێ برای نازە. ئازاد باوکی ناز و هاوڕێیە. درەخشان دایکی ناز و هاوڕێیە. ئازاد مێردی درەخشانە.

٤-٥ وەڵامی ئەم پرسیارانەی خوارەوە بە گوێرەی زانیاریەکان بدەوە.

١. ئایا ئازاد خێزانداره؟

٢. ئایا ئەوان ماڵیان لە کوێیە؟

٣. ئایا کاری ئازاد چییە؟

٤. ئایا خوێندنگاکەی لە کوێیە؟

٥. ئایا کاری درەخشان چییە؟

٦. ئایا منداڵەکانیان مامۆستان؟

ڕێزمان:

بۆ پیشاندانی ڕێزی زیاتر لە پێش ناوی هەر پیاوێک (کاک) بەکار دێت و لە پێش ناوی هەر ژنێک (خاتو) بەکاردێت. ئەگەر کەسەکان پیشەیان هەبو، ناوی پیشەکە بەکار دێت:

- کاک ئازاد، مامۆستا ئازاد
- خاتو درەخشان، ئەندازیار درەخشان

دایک و باوک منداڵەکان

ڕەگەزی مێ	دایک	کچ	خوشک	ژن
ڕەگەزی نێر	باوک	کوڕ	برا	مێرد

٥-٥ سەیری داری خێزانی ماڵی کاک ئازاد و خاتو درەخشان بکە و ڕستەکان تەواو بکە.

١. کاک ئازاد .....ی خاتو درەخشانە.

٢. خاتو درەخشان .....ی کاک ئازادە.

٣. ناز ..... کاک ئازاد و خاتو درەخشانە.

٤. هاوڕێ ..... کاک ئازاد و خاتو درەخشانە.

٥. ناز ..... هاوڕێیە.

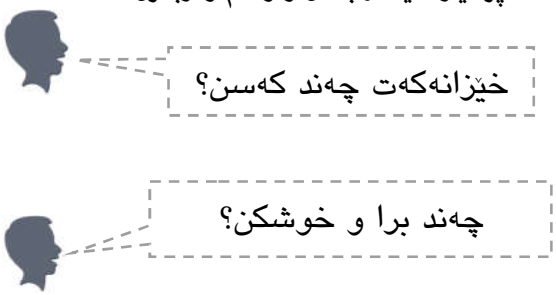
٦. هاوڕێ ..... نازە.

٧. کاک ئازاد و خاتو درەخشان ..... ناز و هاوڕێن.

٨. ناز و هاوڕێ ..... کاک ئازاد و خاتو درەخشانن.

٦-٥ گوێبگرە و لە وەڵامەکانت دڵنیا ببەوە.

٧-٥ لە خوارەوە داری خێزانەکەت بکێشە و لەگەڵ هاوپۆلەکانت پرسیار لەیەکتر بکەن و وەڵام وەربگرن.



٥-٨ گوێ بگرە و زانیارییەکان دەربارەی خێزانی ئارام تەواو بکە.

ناو	تەمەن	پیشە
خوشکی ئارام		
دایکی ئارام		
باوکی ئارام		

٥-٩ ئەم ڕستانەی خوارەوە بە زانیاری دروست تەواو بکە.

١. کاردۆ ..... ئارامە.

٢. ناوی ..... ئارام، کاردۆیە.

٣. کاردۆ ..... نازەیە.

٤. ئایا کاردۆ پیشەی چییە؟ .....

٥. ئایا ماڵی ئارام لە کوێیە؟ .....

٥-١٠ناوی ئەندامانی خێزانەکەت بنوسە و وەڵامی پرسیاری هاوپۆلەکانت دەربارەی خێزانەکەت بدەوە.

کورتکردنەوە لە زمانی کوردیدا

٥-١١ جێناوە سەربەخۆکان لابە و گۆڕانکاریە پێویستەکان ئەنجام بدە.

١. ئایا تۆ ناوت چییە؟

ئایا ناوت چییە؟

٢. من ناوم هیوایە.

..... هیوایە.

٣. ئایا کاری ئێوە چییە؟

ئایا کار..... چییە؟

٤. ئێمە ..... خوێندنە.

کارمان خوێندنە.

٥. ئایا ئەو ماڵی لە کوێیە؟

ئایا ماڵی ... لە کوێیە

هەیە/ نییە (ڕانەبردوی سادە)

٥-١٢ گوێ لە ژیانی ئازاد هەورامی بگرە.

(من ناوم ئازاد هەورامییە. ئێمە خەڵکی هەورامانین. من پارچە زەوییەکی بچوکم هەیە. ناوی ژنەکەم گوڵێیە. ژنەکەم دوکانی سەوزەی هەیە. ئێمە یەک کوڕمان هەیە، ئەو ناوی گەرمیانە، بەڵام کچمان نییە. ئێمە دو سەگمان هەیە. ئێمە پشیلەمان نییە. خوشکەکەم، ناوی نازدارە و مێردی خوشکەکەم ناوی ئارامە. ئەوان خانوویێکی گەورەیان لە پاریس هەیە. ئەوان دو منداڵیان هەیە، ڕزگار و سارا. ئەوان هیچ ئاژەڵێکی ماڵییان نییە. ئارام کارێکی باشی هەیە.)

٥-١٣ دوبارە قسەکانی ئازاد هەورامی بخوێنەوە و لە ڕاست و دروستی ئەم ڕستانەی خوارەوە بکۆڵەوە.

١. پارچە زەویەکەی ئازاد لە فەرەنسایە.

٢. گەرمیان برای ڕزگارە.

٣. ژنی ئازاد لە خوێندنگا مامۆستایە.

٤. نازدار و ئارام دو منداڵیان هەیە.

٥. ماڵی ئازاد دو پشیلەیان هەیە.

ڕێزمان:

بۆ ڕستەی ئەرێی (هەبون)

- **من خانوم هەیە.**

بۆ ڕستەی نەرێ

- **من خانوم نییە.**

٥-١٤ گوێ بگرە و قسەکانی نازدار لە خوارەوە بنوسە.

١. من برایەکم هەیە، ئەو ناوی ئازادە.

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٥-١٥ تۆش چەند ڕستەیەک دەربارەی خێزانەکەت بنوسە و (هەیە—نییە) بەکار بێنە.

ڕاهێنان

٥-١٦ گوێ بگرە و ئەم ڕستانەی خوارەوە تەواو بکە.

١. ئازاد دو برا و خوشکێکی .....

٢. ماڵی نەسرین ئاژەڵیان .....

٣. ئازاد لە گوند خانوی .....

٤. نەوزادی برای ئازاد پشیلەیەکی .....

٥. ئازاد و نەسرین ئەمڕۆ وانەی کوردییان .....

٦. نەسرین دڵخۆشە، کە هاوڕێی وەکو ئازادی .....

٥-١٧ گوێ لەم ڕستانە بگرە و هێڵ بە ژێر زانیاریە دروستەکاندا بێنە.

١. شوان .....خوێندکارە/ مامۆستایە/ دڵخۆشە / پێکەنیناوییە/ ئەمریکییە/ زۆر بڵێیە.

٢. شوان .....ی هەیە. دو هاوڕێ/ژن / دەستگیران/ خۆشەویست/ ژمارەیەکی زۆر سی دی/

٣. نازدار.....ی شوانە. خۆشەویست/ خوشک/ هاوڕێ

٤. خێزانی شوان .....یان هەیە. خانو/ پشیلە/ مەڕ و ماڵات/ سێ منداڵ.

٥. شوان ..... ی نییە. هاوڕێی زانکۆ/ تۆپ/ پلەیستەیشن.

خوێندنەوە

٥-١٩ ئەم پارچە نوسینە بخوێنەوە و هێڵ بەژێر دیارخراو و دیارخەرەکاندا بکێشە.

باشترین هاوڕێی من

باشترین هاوڕێی من ناوی ئازادە. ئەو کوڕێکی زۆر باشە و زۆریش قسەخۆشە. ئەو تەمەنی ٢٠ ساڵە و خوێنکاری زانکۆی کۆیەیە. ئەو ژنی نییە، بەڵام خۆشەویستێکی جوانی هەیە. خۆشەویستەکەی ناوی نەسرینە، نەسرین خەڵکی ئامەدە.

ماڵی ئازاد خانوویێکیان لە سلێمانی هەیە. خانووەکەیان نزیکی مۆزەخانەی ئەمنە سورەکەیە. باوکی ئازاد شوفێری تاکسییە. هەروەها، دایکی ئازاد مامۆستایە لە قوتابخانەی گۆیژەی سەرەتایی.

ئەو دو خوشکی هەیە. خوشکەکانی ئازاد شیلان و شەهێنن. ئەوان هەردوکیان خوێندکارن.

٥-١٨ ئەرکی ماڵەوە. داڕشتنێک دەربارەی باشترین هاوڕێت بنوسە.

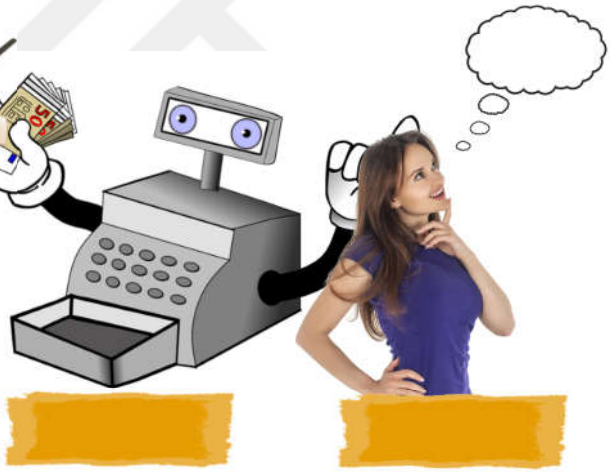
٦ ژیانی ڕۆژانە

وەرزش/ خواردن و خواردنەوە/ ژمارە و نرخ

ڕانەبردوی سادە (کردارە نەشازەکان)

١-٦ چاوگی گونجاو لە ژێر وێنەی گونجاودا بنوسە

هێنان	کڕین	فرۆشتن
گرتن	بڕین	کێشان
فڕین	چون	زانین



کڕین

ڕێزمان:

ئەو کردارانەی بەگوێرەی یاسا کاردەکەن لە سەرەتادا ڕەگیان وەردەگرین و دواتر نیشانەی ڕانەبردو و جێناویان دەخەینە سەر بەم شێوەیە:

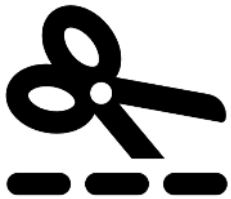
(ن)ی چاوگ و نیشانەی ڕابردوی لێدەکرێتەوە و ڕەگ دروست دەبێت، وەک: (چون) دەبێتە (چ) پاش لابردنی (ن) ی چاوگ و(و)ی نیشانەی ڕابردو.

دە+ڕەگ+جێناوی لکاو (دەچم)

نیشانەی کاتی ڕابردو: (ی، ت، و، ا، د)

کاتی ڕانەبردوی سادە

٦-٢ بۆ هەر یەک لەم کردارانەی خوارەوە، شەش ڕستە بۆ هەر شەش کەسەکە بنوسە.



من دەبڕم. ئێمە دەبڕین.

تۆ دەبڕیت. ئێوە دەبڕن.

ئەو دەبڕێت. ئەوان دەبڕن.

من کتێب دەهێنم.

من دەزانم.

من شت دەفرۆشم.

پرسیار: بە بەکارهێنانی (ئایا) و گۆڕینی ئاوازی قسەکردن یان یەکێک لە وشەکانی پرس، ڕستەی ڕانەبردو دەکرێتە ڕستەی ڕانەبردوی پرس.

نەرێ: بە گۆڕینی (دە)ی ڕانەبردو بۆ (نا) ڕستەکە دەبێتە ڕستەی ڕانەبردوی نەرێ.

جێنای لکاو: لەگەڵ کرداری ڕانەبردو، هەمیشە جێناوی لکاوی دەستەی دووەم بەکاردێت.

٦-٣ ئەم ڕستانەی خوارەوە بکە بە ڕستەی پرس.

١. تۆ کتێب دەهێنیت.

ئایا تۆ کتێب دەهێنیت؟

٢. ئەو دەزانێت.

.....؟

٣. ئەوان شت دەفرۆشن.

.....؟

٤. ئەو وێنە دەکێشێت.

.....؟

٥. تۆ دەچیت بۆ قوتابخانە.

.....؟

٦-٤ گوێبگرە و لە وەڵامەکانت دڵنیا ببەوە.

٦-٥ ئەم ڕستانەی خوارەوە بکە بە ڕستەی نەرێ

١. تۆ کتێب دەهێنیت.

تۆ کتێب ناهێنیت.

٢. ئەو دەزانێت.

.....

٣. ئەوان شت دەفرۆشن.

.....

٤. ئەو وێنە دەکێشێت.

.....

٦-٦ گوێبگرە و لە وەڵامەکانت دڵنیا ببەوە.

٦-٧ وشەی گونجاو لە ژێر وێنەی گونجاودا بنوسە.

وەرزش	خواردن	خواردنەوە
یاری	دۆندرمە	کەمان
تۆپی پێ	دۆڵمە	ماستاو
مەلە	لەفە	چا
تاوڵە	کەباب	ئاو
باسکە	پرتەقاڵ	شەربەت
تێنس	سێو	قاوە

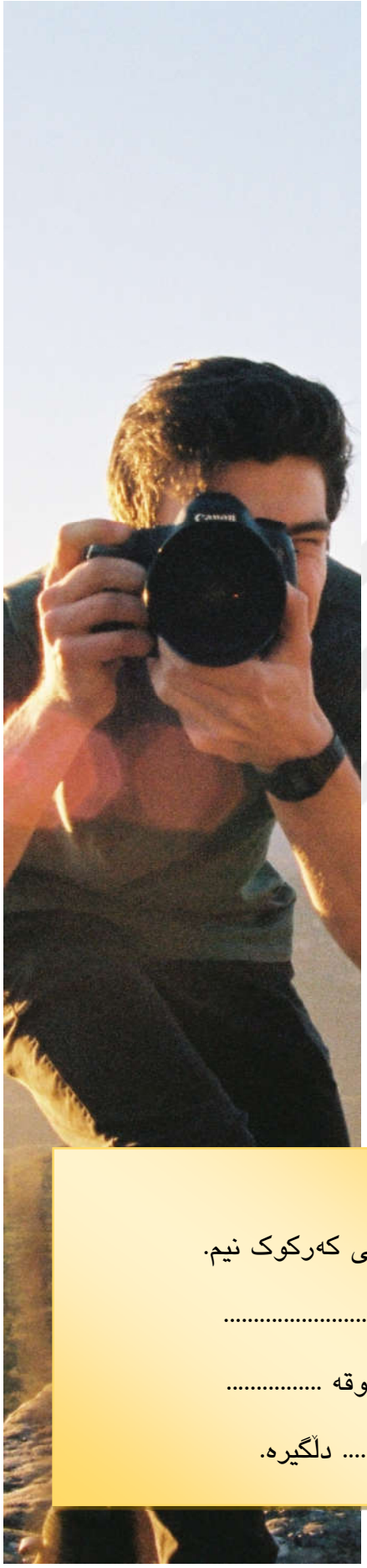
ڕاهێنان

خوێندنەوە و گوێگرتن

٦-٨ ئەم پارچە نوسینە بخوێنەوە و گوێبگرە.

کاروان

سڵاو، من ناوم کاروان ئازادە. من خەڵکی دهۆکم، بەڵام لە ئێستا لە هەولێر دەژیم. خانوێکی بچکۆلانەم لە گەڕەکی قەڵات هەیە. خانوەکەم بچوکە، بەڵام دڵگیرە. وێنەگر و خوێندکاری زانکۆی سەڵاحەدینیشم. بۆ تەلەفزیۆنێکی ناوخۆ وێنە و ڤیدیۆ دەگرم. زمانی کوردی و ئینگلیزی بە باشی دەزانم. هەروەها، شارەزاییم هەیە لە زمانی فارسی و عەرەبی. من دڵخۆشم کە لێرەم.



ڕێزمان:

خانوێکی بچکۆلانە خانوەکە

- ناوی گشتی لە زمانی کوردیدا بە (ێک) دەبێت بە نەناسراو و بە (ەکە) دەبێتە ناسراو. کاتێک ناوێکی گشتی لە جارێک زیاتر بەکاردێت، ناوە دوبارەکان دەبن بە ناسراو.

٦-٩ گوێبگرە و ڕستەکان تەواو بکە.

وەڵام

نەخێر، من خەڵکی کەرکوک نیم.

بەڵێ، .....

نەخێر، من لە شوقە .....

.....، ..... دڵگیرە.

پرسیار

١. ئایا تۆ خەڵکی کەرکوکیت؟

٢. ئایا تۆ لە هەولێر دەژییت؟

٣. ئایا تۆ لە شوقە دەژییت؟

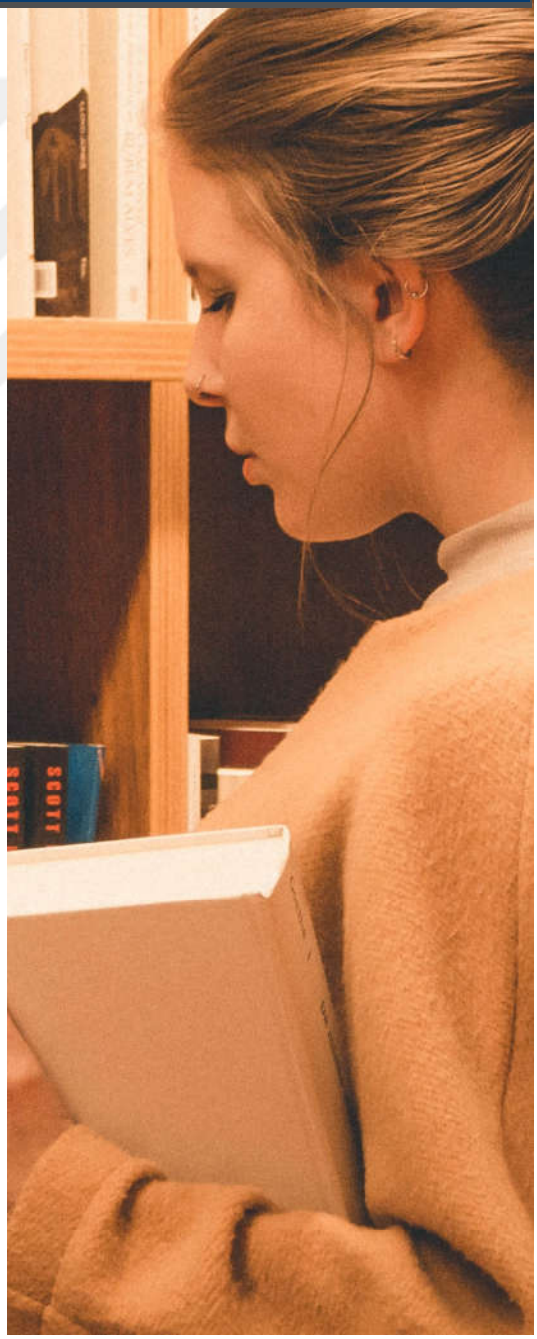
٤. ئایا خانوەکەت خۆشە؟

ڕێزمان:

بەلوتکەکردن لە هەندێ کاتدا ڕودەدات و جێگۆڕکێ بە ڕیزبەندی وشەکانی ڕستە دەکات، بە مەبەستی جەختکردنەوە لەسەر وشەیەک و کەمدیدگرتنی ئەوانی دیکە، وەک:

ئایا تۆ ناوت چییە؟ (جەخت لەسەر 'تۆ' یە).

ئایا ناوی تۆ چییە؟ (جەخت لەسەر 'ناو'ە).



ڕاهێنان

٦-١٠ لەگەڵ هاوپۆلەکەت گفتوگۆ بکەن بە سودوەرگرتن لەم پرسیارانەی خوارەوە. خشتەکە پڕ بکەوە.

١. ناوت چییە؟

٢. ئایا تۆ لە کوێ دەژیت؟

٣. ئایا کاری تۆ چییە؟ کارەکەت لە کوێیە؟

٣. ئایا لە کوێ کاردەکەیت؟

٤. ئایا تۆ چەند زمان دەزانیت؟

٥. وەرزش دەکەیت؟

دەربارەی هاوپۆلەکەم
ناو
شار، وڵات
شوقە یان خانو
کار
شوێنی کار
زمان
وەرزش

٦-١١ نیشانەی ڕاست یان هەڵە بەرامبەر هەر یەک لەم ڕستانەی خوارەوە دابنێ.

١. ☐ لەبەرلین ئایا دەژیت؟

☐ ئایا لە بەرلین دەژیت؟

٢. ☐ ئایا تۆ لە کوێ هاتویت؟

☐ ئایا هاتویت لە کوێ؟

٣. ☐ ئایا فەرەنسی زمانی تۆ دەزانیت؟

☐ ئایا تۆ زمانی فەرەنسی دەزانیت؟

ژمارەکان

٦-١٢ ژمارە ١-٢٠ لە خوارەوە بنوسە.

٦-١٣ گوێ لە سەرە ژمارەکان بگرە و دوبارەی بکەوە.

١٠	دە
٢٠	بیست
٣٠	سی
٤٠	چل
٥٠	پەنجا
٦٠	شەست
٧٠	حەفتا
٨٠	هەشتا
٩٠	نەوەد
١٠٠	سەد
١٠٠٠	هەزار

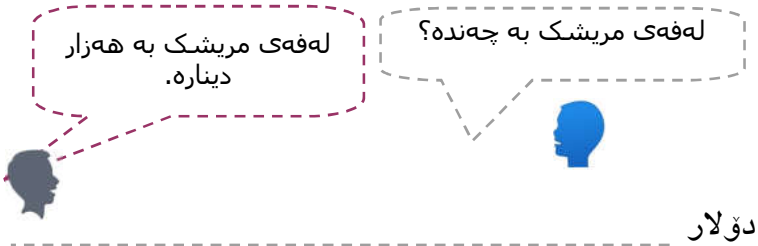
٦-١٤ نرخەکان بخوێنەوە و گوێبگرە و ڕاهێنان بکە.

٣٠ دینار	سی دینار
٥٥ دۆلار	پەنجا و پێنج دۆلار
١٠٠ تومەن	سەد تومەن
٩٢ یۆرۆ	نەوەد و دو یۆرۆ
٤٠ پاوەند	چل پاوەند

٦-١٥ گوێ بگرە و نرخی هەر یەک لەمانە لە ژێری بنوسە.

٦-١٦ پێنج ژمارە بە هاوپۆلەکەت بڵێ. ئەو پێنج ژمارەیەی هاوپۆلەکەت پێتدەڵێت لەم چوارچێوەی خوارەوە بیاننوسە.

٦-١٧ لەگەڵ هاوپۆلەکەت گفتوگۆ بکە و دەربارەی نرخەکانی بازاڕ پرسیار لەیەکتر بکەن. شتەکان و نرخەکانیان بنوسە.



شت	نرخەکەی
– لەفەی مریشک	١٠٠٠ دینار (هەزار دینار)
–	
–	

ئەدەب و هونەری منداڵان

١٨-٦ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

تەماشا بەفر ئەبارێ
بەهێمنی دێتە خوارێ
دونیای سپی سپی کرد
سروشتی لە ئامێزگرت
منداڵانیش بە کۆمەڵ
هاتون بۆ شەڕە تۆپەڵ
یاری دەکەن دڵخۆشن
جارجار بەفریش ئەنۆشن
جێی سەرنجی هەمووانە
ئەم تابلۆ سپییە جوانە.

تێبینی: لە کاتی بەکارهێنانی زماندا لە هەندێک ناوچە کورتبڕی لە دەنگەکاندا دروستدەبێت. بۆ نمونە (منداڵ - منال) (دەکەم - ئەکەم)

١٩-٦ سەیربکە و گوێبگرە.

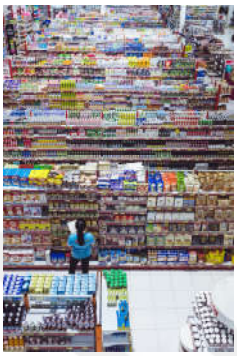
٧ پشو

گەشتکردن/ کرداری لێکدراو/ڕێککەوت

ڕابردوی سادە

١-٧ وشەی گونجاو لە ژێر وێنەکان بنوسە.

هۆڵی لەشجوانی	چایخانە	سەمونخانە
یاریگا	قەساب	نانەواخانە
بەقاڵی	مارکێت	کەبابخانە



٢-٧ ناوی ئەو پیشانە بنوسە کە لەم شوێنانەی سەرەوە کاردەکەن.

١. هۆڵی لەشجوانی <u>یاریزانی لەشجوانی</u>

٢. مارکێت .....

٣. قەساب .....

٤. بەقاڵی .....

٥. مەیخانە .....

٦. چایخانە .....

٧. نانەواخانە .....

٨. کەبابخانە .....

کاتی ڕابردوی سادە

٧-٣ سەیری ئەم نموونانە بکە و لێیانەوە فێر بە.

من یاریزان بوم.

من یاریزانم.

ڕێزمان:

دو دەستە جێناو لەگەڵ کرداری ڕابردو بەکاردێت کە ڕۆڵی بکەر دەبینن، ئەوانیش؛ دەستەی یەکەم لەگەڵ کرداری ڕابردوی تێپەڕ. وەک؛ نوسیم - نوسیمان.

دەستەی دووەم لەگەڵ کرداری ڕابردوی تێنەپەڕ، وەک؛

ڕۆیشتم - ڕۆیشتین.

من خەوتم.

ڕێزمان:

کرداری ڕابردو لە چاوگ وەردەگیرێت، پاش لێکردنەوەی (ن)ی چاوگ، جێناوی لکاو بە گوێرەی کەسەکان بە کۆتایی کردارەکەوە دەلکێت.

من هاتم	ئێمە هاتین
تۆ هاتیت	ئێوە هاتن
ئەو هات	ئەوان هاتن

دانیشتن

من دانیشتم	ئێمە دانیشتین
تۆ دانیشتیت	ئێوە دانیشتن
ئەو دانیشت	ئەوان دانیشتن

تێبینی:

چەند ڕێگایەک هەیە بۆ ناسینەوەی کرداری تێنەپەڕ. بۆ نمونە؛ کرداری تێنەپەڕ بەرکاری نییە. هەروەها، هەمو ئەندامەکانی جەستە بەشدارن لە کرداری تێنەپەڕدا. بۆ نمونە لە (هاتن، خەوتن...هتد.) تەنیا یەک ئەندام بەشدار نییە و بە گشتی هەمو ئەندامەکان بەشدارن، بەڵام لە (نوسین)، کە کرداری تێپەڕە، تەنیا دەست و چاو و مێشک بەشدارن.

نوسین

من نامەم نوسی.	ئێمە نامەمان نوسی.
تۆ نامەت نوسی.	ئێوە نامەتان نوسی.
ئەو نامەی نوسی.	ئەوان نامەیان نوسی.

ڕێزمان:

هەر کاتێک بەرکار هەبو، بەرکارەکە بو بە جێناوی لکاو، دەستەی پێچەوانەی دەستەی بکەر ڕۆڵی بەرکار دەبینێت. بۆ نمونە؛ لە ڕابردوی تێپەڕ دەستەی یەکەم دەبێتە بکەر، ئۆتۆماتیکی دەستەی دووەم دەبێتە بەرکار. وەک؛

من تۆم هێنا – (هێنامیت) (هێنا/کردار – م/بکەر – یت/بەرکار)

من ئێوەم هێنا – (هێنامن) (هێنا/کردار – م/بکەر – ن/بەرکار)

٤-٧ ڕاهێنان لەسەر ئەم نمونانەی خوارەوە بکە و ڕستە تەواو نەکراوەکان تەواو بکە

٥-٧ بەرکار لەگەڵ ئەم ڕستە تێپەڕانە بۆ هەر شەش کەسەکە بەکار بێنە.

ڕۆیشتن

من ڕۆیشتم	ئێمە ڕۆیشتین
تۆ	ئێوە ڕۆیشتن
ئەو ڕۆیشت	ئەوان .....

هەستان

من هەستام	ئێمە .....
تۆ هەستایت	ئێوە .....
ئەو	ئەوان هەستان

شوشتن

من شوشتم	ئێمە .....
تۆ	ئێوە شوشتتان
ئەو شوشتی	ئەوان .....

کردن

من	ئێمە کردمان
تۆ کردت	ئێوە .....
ئەو	ئەوان .....

شوتن

١. من دەستم شوشت.
٢. ئێمە .....
٣. تۆ .....
٤. ئێوە .....
٥. ئەو .....
٦. ئەوان .....

نوسین

١. من نامەم نوسی.
٢. ئێمە .....
٣. تۆ .....
٤. ئێوە .....
٥. ئەو .....
٦. ئەوان .....

٦-٧ گوێبگرە و وەڵامەکان لەگەڵ هاوپۆلەکەت بەراورد بکە.

٧-٧ گوێ لە هەرێم بگرە و نیشانەی ڕاست بەرامبەر ئەو کارانە دابنێ، کە ئەو دوێنێ ئەو ئەنجامی داون.

٨-٧ بە هاوپۆلەکانت بڵێ کە دوێنێ هەرێم چی کردووە.

تێبینی:

لە کرداری تێپەڕی لێکدراو دا، جێناوی کەسی لکاوی بکەری دەچێتە سەر پارچەی یەکەمی کردارەکە. ئەگەر بەرکار وەک وشەی سەربەخۆ دەربکەوێت، ئەوا جێناوی لکاوی کرداری تێپەڕ ناچێتە سەر کردار، بەڵکو دەچێتە سەر بەرکارەکە.

٩-٧ شێوازی خوێندنەوەی ڕۆژ و مانگ و ساڵ.

کانونی دووەم (مانگی یەک)
شوبات (مانگی دو)
ئازار (مانگی سێ)
نیسان (مانگی چوار)
ئایار (مانگی پێنج)
حوزەیران (مانگی شەش)
تەموز (مانگی حەوت)
ئاب (مانگی هەشت)
ئەیلول (مانگی نۆ)
تشرینی یەکەم (مانگی دە)
تشرینی دووەم (مانگی یازدە)
کانونی یەکەم (مانگی دوازدە)

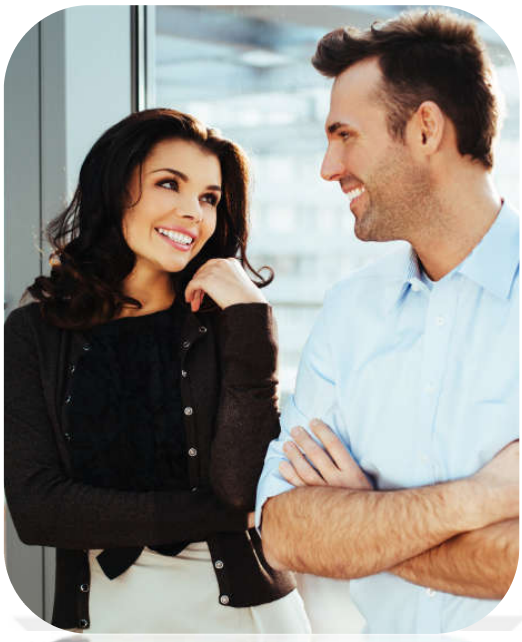
١٩٨٢ /١/١	یەکی یەکی هەزار و نۆسەد و هەشتا و دو.
٢٠٢٢	ساڵی دو هەزار و بیست و دو
٢٠١٤ /٢/١١	ڕامان لە یازدەی دوی دوهەزار و چواردە لە دایک بو.

ڕێزمان:

ئاوەڵکرداری کاتی لە زمانی کوردیدا شوێنی جێگیری نییە و بە گوێرەی قسەکەر جێگاکەی دەگۆڕێ. وەک؛

- من ئەمڕۆ هاتم بۆ زانکۆ.
- من دوێنێ چوم بۆ قوتابخانە.
- ئەمڕۆ، من هاتم بۆ زانکۆ.
- دوێنێ، من چوم بۆ قوتابخانە.

پرسیار و نەرێ



۷-۱۰ گوێبگرە و ئەم گفتوگۆیە تەواو بکە.

١. **سیڤان:** ئایا ئێوە نەورۆز چون بۆ گەشت؟

محەمەد: بەڵێ، چوین.

٢. **سیڤان:** ئایا ..... چیت .....؟

محەمەد: من دوێنێ ..... بۆ سینەما.

٣. **سیڤان:** ئایا تۆ دوێنێ ئێوارە لە دەرەوە نانت .....؟

محەمەد: ....., لەماڵەوە نانم خوارد.

٤. **سیڤان:** ئایا ئەمڕۆ چی دەکەیت؟

محەمەد: ..... بۆ کار، لە ماڵەوە .....

۷-۱۱ لەگەڵ هاوپۆلەکەت گفتوگۆ دەربارەی پشوی هەفتەی ڕابردو بکە.

سڵاو، ئایا هەفتەی ڕابردو لە کوێ بویت؟

هەفتەی ڕابردو، لەگەڵ ماڵەوە چوین بۆ گەشت.

ئایا ئێوە چون بۆ سلێمانی؟

نەخێر، ئێمە چوین بۆ دهۆک.

ئایا لە گەشتەکە مەلەتانکرد؟

ئەوان مەلەیانکرد، من نەمکرد.

نەرێ کردنی کرداری تێپەڕ:

- بۆ نەرێی کرداری ڕابردوی تێپەڕ، (قەد+جێناو) دەبێتە (نە+جێناو+قەد). وەک؛ خواردم – نەمخوارد. ئەگەر بەرکار هەبو، جێناوەکە دەچێتە سەر بەرکارەکە، وەک؛

نانم خوارد – نانم نەخوارد.

بۆ کرداری تێنەپەڕ یاساکە بەمجۆرەیە؛

(قەد+جێناو) دەبێتە (نە+قەد+جێناو)، وەک؛

چوم – نەچوم هاتم – نەهاتم

ئەگەر کردارەکە لێکدراو بو (نە) دەکەوێتە دوای بەشی یەکەم، وەک؛

سەرکەوتین – سەرنەکەوتین

مەلەمکرد – مەلەمنەکرد

ڕاهێنان

ئایا پشوی هەفتەی ڕابردوت چۆن بو؟

١٢-٧ نیشانەی ڕاست بەرامبەر ئەو کارانەی کە لە هەفتەی ڕابردو ئەنجامتداون دابنێ.

ئایا لە هەفتەی ڕابردودا

- ◯ ڕۆیشتی بۆ کتێبخانەی زانکۆ؟
- ◯ سەردانی هاوڕێکەت کرد و پێکەوە پیاسەتان کرد؟
- ◯ ڕۆیشتی بۆ یاری ئاسن؟
- ◯ ڕۆیشتی بۆ بازاڕکردن؟
- ◯ ئاهەنگت گێڕا لەگەڵ خێزانەکەت؟
- ◯ لە چێشتخانە نانت خوارد؟
- ◯ یاری تۆپی پێت کرد؟
- ◯ یاری باسکەت کرد؟

١٣-٧ ئەم پرسیارانە لە هاوپۆل و مامۆستاکەت بکە.. پاشان لەم چوارچێوەی خوارەوە زانیاری دەربارەی یەکێک لە هاوپۆلەکانت بنوسە.

١٤-٧ لەم وشانەی خوارەوە ڕستەی ڕابردوی سادەی پرسیاری بۆ کەسی دووەمی تاک دروستبکە.

١. ئایا/ خوارد

٢. چی/ کرد

٣. کێ/ بینی

٤. چەند/کیلۆ/کڕی

٥. سەیارە/بەچەند/ کڕی

١. ئایا تۆ نانت خوارد؟

٢. . .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

١٥-٧ گوێ لە محەمەد بگرە، کە باسی گەشتی عەمرەی ساڵی ڕابردویان بۆ شیبا دەکات. هێڵ بە ژێر وەڵامە دروستەکاندا بێنە.

ئەوان لە پایزدا/زستاندا ڕۆیشتن بۆ عەمرە.

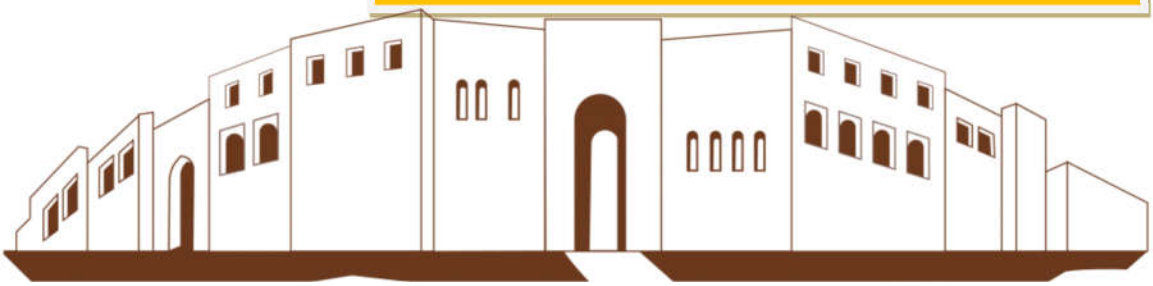
ئەوان سەردانی شاری مەککە/جدە یان کرد.

ئەوان مۆتێل/هۆتێل یان گرت.

خواردنی خۆیان/چێشتخانەیان خوارد.

کاتێکی خۆش/ناخۆشیان بەسەربرد.

١٦-٧ لەم چوارچێوەیەی سەرەوە دەربارەی خۆشترین گەشتی ساڵی ڕابردوت بنوسە و بۆ هاوپۆلەکانتی بخوێنەوە.



ئەدەب و هونەری منداڵان

۷-۱۷ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

بەرخۆڵەم لای لای
نەشمیلم لای لای
دیسان مانگەشەو
هاتەوە، لای لای
هەی لایە لایە
هەی لایە لایە
کۆرپەی شیرینم
خونچیلەی دایە

مەلیش ئارامە
بێدەنگە حەوشە
سورەگوڵ نوستو
لەگەڵ وەنەوشە
هەی لایە لایە
هەی لایە لایە
کۆرپەی شیرینم
خونچیلەی دایە

دارستان لای لای
ڕوباریش دەنوێ
خەوی خێر و بێر
تاکو سبەینێ
هەی لایە لایە
هەی لایە لایە
کۆرپەی شیرینم
خونچیلەی دایە.

۷-۱۸ سەیربکە و گوێبگرە.

٨

کات

کردارە شازەکان / کرداری لێکدراو/ کاتژمێر/

هەرگیز-هەندێکجار-هەمیشە/ ڕۆژەکانی هەفتە

١-٨ چاوگی گونجاو لە ژێر وێنەی گونجاودا بنوسە.

شکان	هاتن	کردن
ڕۆیشتن	گوتن	بردن

ڕێزمان:

چاوگ	ڕەگ	ڕستەی ڕانەبردو
هاتن	ێ	کوڕەکە دێت.
ڕۆیشتن	ڕۆ	کچەکە دەڕوات.
بردن	بە	پۆستەچی نامەکە دەبات.
شکان	شکێن	من لاپتۆپەکە دەشکێنم.
کردن	کە	من کار دەکەم.
گوتن	ڵێ	من دەڵێم.

تێبینی:

کاتێ ڕەگی کردار بە بزوێن کۆتایی هاتبێت و جێناوی لکاویش بە بزوێن دەستپێبکات، گۆڕانێکی دەنگی دروست دەبێت، هەر وەک لە (ڕۆیشتن، بردن) دروستبووە کاتێک جێناوی (ات) بۆ کەسی سێیەمی تاکیان چۆتە سەر.

دە + ڕۆ + ات = دەڕوات (ڕۆیشتن)

دە + بە + ات = دەبات (بردن)

٨-٢ گوێبگرە و کاتژمێر (سەعات) فێربە.

٨-٣ لە خوارەوە کاتەکانی سەرەوە بە نوسین بنوسە.

١. سەعات نۆ و چل خولەکە
٢. .....
٣. سەعات حەوتی تەواوە.
٤. .....
٥. .....
٦. چارەکی دەوێت بۆ سەعات پێنج.
٧. .....
٨. .....
٩. کاتژمێر یازدە و یەک خولەکە.
١٠. .....

٨-٤ گوێ لە ئازاد و سوهام بگرە، دواتر ڕاهێنان لەسەر گوتنی کات لەگەڵ هاوپۆلەکانت بکە.

ئازاد: سڵاو سوهام، بێزەحمەت سەعات چەندە؟

نازە: سەعات دە و نیوە.

ئازاد: وانەکەمان سەعات چەند دەستپێدەکات؟

نازە: وانەکەمان سەعات یازدەی تەواو دەستپێدەکات.

ئازاد: زۆر سوپاس.

نازە: شایەنی نییە.

ئایا تۆ لە چ کاتێکدا .....؟

ڕانەبردوی سادە تۆ/من

٨-٥ گوێ لە هێلین بگرە دەربارەی ڕۆژانەی خۆی دەدوێت.

٨-٦ لەخوارەوە دەربارەی ڕۆژێکی خۆت بنوسە. دواتر بۆ هاوپۆلەکەتی باس بکە، هەروەها پرسیار دەربارەی ڕۆژەکەی ئەو بکە.

تۆ لە چ کاتێکدا لە خەو هەڵدەستیت؟

ئایا تۆ لە چ کاتێکدا دەچیت بۆ زانکۆ؟

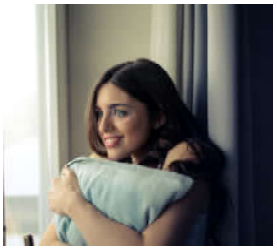
تێبینی:

لە کرداری داڕێژراو و لێکدراودا نیشانەی ڕانەبردو و جێناوی لکاو مامەڵە لەگەڵ بەشە سەرەکیەکە دەکەن و پێشگر، پاشگر و ناو نابنە بەشێک لە گۆڕانەکان. وەک:

هەڵستان – هەڵدەستم – هەڵناستم

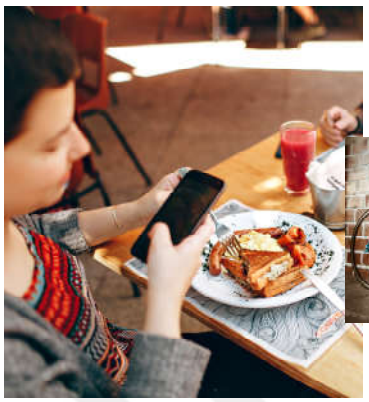
خواردنەوە – دەخۆمەوە – ناخۆمەوە

هەرگیز / هەندێجار / هەمیشە



٧-٨ گوێبگرە و ئەم ئاخاوتنە تەواو بکە.

١. مینا هەمیشە بەیانیان سەعات حەوت و سی خولەک لە خەو هەڵدەستێت.



٢. ئەو لە سەعات ..... دا نانی بەیانی دەخوات و هەمیشە لەگەڵ نانی بەیانی چا و شیریش دەخواتەوە.

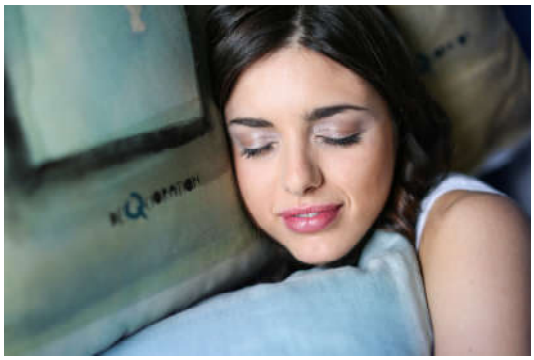
٣. سەعات .....ماڵ جێدەهێڵێت. ئەو بە تەکسی ناچێت بۆ زانکۆ، بە پایسکیل دەڕوات.

٤. مینا هەندێجار لەگەڵ هاوڕێکانی زانکۆی لە سەعات ..... دا نانی نیوەڕۆ دەخوات.

٥. ئێواران سەعات ..... دەگاتەوە ماڵەوە و هەندێجار لەگەڵ دایکی لە سەعات .....دا نانی ئێوارە بەیەکەوە دەخۆن. ئەو دایکی زۆر خۆشدەوێت.

٦. ئەو هەرگیز شەوان ناچێتە دەرەوە و لە سەعات ..... دا دەخەوێت.

٨-٨ وەڵامەکانت لەگەڵ هاوپۆلەکانت بەراورد بکە. پاشان دوبارە گوێ بۆ ئەم ئاخاوتنەی سەرەوە بگرنەوە.



ڕێزمان:

لەهەندێ حاڵەتدا، کرداری لێکدراو لەتدەبێت و وشەکانی ڕستە دەچنە نێوان دو مۆرفیمەکە وەک:

حەز کردن (من حەز بە یاری دەکەم).

کرداری ناسادە (داڕێژراو و لێکدراو)

دروستکردن

٨-٩ لە ژێر وێنەکاندا کرداری گونجاو بنوسە.

خۆهەڵدان	درۆکردن	دۆزینەوە
هەڵبژاردن	مەلەکردن	ماچکردن
دروستکردن	خۆشویستن	گەشەکردن

٨-١٠ هەر یەک لەم کردارانەی سەرەوە لە ڕستەیەکی ڕانەبردوی سادە بەکاربێنە.

١. ئەوان خانو دروستدەکەن.

٢. ....

٣. ....

٤. ....

٥. ....

٦. ....

٧. ....

٨. ....

٩. ....

٨-١١ ئەم چاوگانە بەو وشانە بگەیەنە کە لەگەڵیان دەگونجێت

بیبسی	گوێگرتن
کوڕ و کچ	سەردانکردن
زانکۆ	خواردنەوە
مۆسیقا	مەلەکردن
دەریا	خۆشویستن
دەمانچە ————	شەڕکردن
خزم و ناسیاو	خوێندن

ڕۆژەکانی هەفتە

شەممە | یەکشەممە | دوشەممە | سێشەممە | چوارشەممە | پێنجشەممە | هەینی

۸-۱۲ گوێ بۆ ڕیزبەندیی ڕۆژەکانی هەفتە بگرە.

۸-۱۳ وەڵامی ئەم پرسیارانە بدەوە.

١. ئایا ئەمڕۆ چەند شەممەیە؟ ١. .....

٢. ئایا سبەی چەند شەممەیە؟ ٢. .....

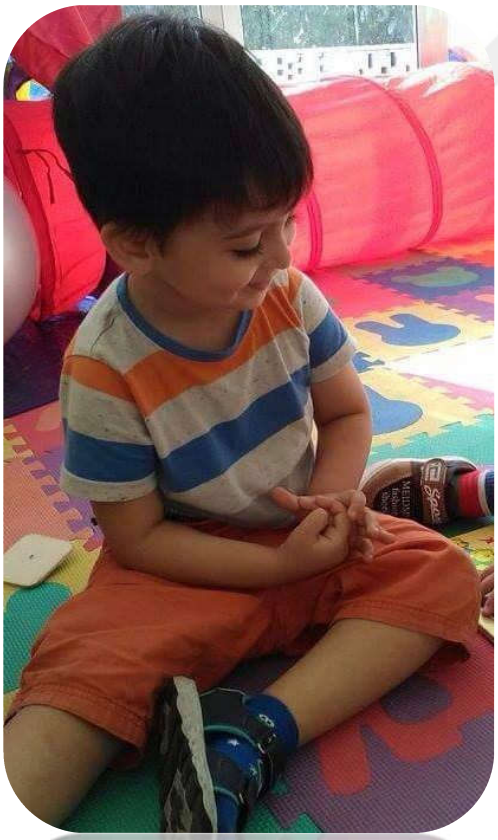
٣. ئایا دوێنێ چەند شەممە بو؟ ٣. .....

٤. ئایا ڕۆژەکانی دەوام لە وڵاتی تۆ کامانەن؟ ٤. .....

٥. ئایا ڕۆژەکانی پشو لە وڵاتی تۆ کامانەن؟ ٥. .....

٦. ئایا تۆ حەزت بە کام ڕۆژی هەفتەیە؟ بۆ؟ ٦. .....

٧. ئایا تۆ حەزت بە کام ڕۆژی هەفتە نییە؟ بۆ؟ ٧. .....



۸-١٤ ئەم داڕشتنە بخوێنەوە، پاشان گوێ بگرە و بۆشاییەکان پڕ بکەرەوە.

ڕامان لە ساڵی ..... لەدایکبووە، ئێستا تەمەنی ..... ساڵە. ئەو منداڵێکی شیرین و بچکۆلانەیە و لەگەڵ دایک و باوکی ..... ڕامان ڕۆژانە کاتژمێر ..... لەخەو هەڵدەستێت. زۆر حەز بە ..... دەکات. هەروەها، ئارەزوی ڕۆژەکانی ..... و ..... دەکات، چونکە لەم ڕۆژانەدا سەردانی ماڵی ..... دەکات. ئەو کۆمەڵێک یاری زۆری ..... بەڵام لە هەمویان زیاتر حەز بە سەیارەکانی دەکات. لە ئێواراندا، ئەو یاری ئێکس بۆکس دەکات و زۆر ..... هەیە. لە هەمویان زیاتر حەز بە یاری ..... دەکات. ڕامان شەوانە درەنگ ناخەوێت، زو دەخەوێت.

ئەدەب و هونەری منداڵان

٨-١٥ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

لە خەوما بوم بە پاڵەوان
گایەکم خستبووە سەر شان
دو فیلی بەچکە بەچکە
ڕامئەکێشان بە گوێچکە
کە فوم ئەکرد لە شارێ
شتیان ئەکەوتە خوارێ

ئاییە، ئۆییە
ئاییە کوڕە ئۆییە
ئەم خەوە کەی ئی تۆیە؟
ئاییە کوڕە ئۆییە
کەی ئەم خەوە ئی تۆیە؟
هەڵستە لە خەو درەنگە
بەسیە ئەم دەنگە دەنگە
با واش هەر پاڵەوان بی
بەم خەوە رەنگاو رەنگە

مارم گرتبو بە ددان
سەریم گرتبو ئەمخوراند
لە پڕێکا، کە پژمیم
هەستام لە خەو ڕاپەڕیم
سەیرمکرد پاڵەوان نیم
هەروەک جاران قوتابیم
ئەوانەی کە گوێتان لێبو
کوڕە لە خەوەکەمدا هەبو!

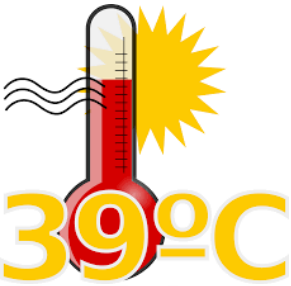
٨-١٦ سەیربکە و گوێبگرە

٩ ناوماڵ و هاوسەرگیری

ئاوەڵناو/ کرداری ڕانەبردو/ کرداری داخوازی/ ڕستەی لێکدراو/
ئامۆژگاری/ ماڵ/ کەشوهەوا

٩-١ ئەم وشانە لە ژێر وێنەی گونجاو بنوسە بەجۆرێک بکەوێتە تەنیشت وشە دژەکەی.

سارد	کورت	درێژ
بچوک	جوان	دڵخۆش
خەمبار	گەرم	ناشیرین
گەنج	تورە	گەورە
ئارام	پیر	



ڕۆژێکی .....

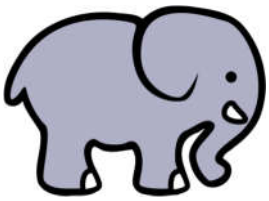
ڕۆژێکی .....

کچێکی .....

پیاوێکی .....

قژێکی .....

قژێکی .....



مێروولەیەکی .....

فیلێکی .....

باڵندەیەکی .....

باڵندەیەکی .....

پیاوێکی .....

ئیمۆجییەکی .....

پیاوێکی .....

پیاوێکی .....

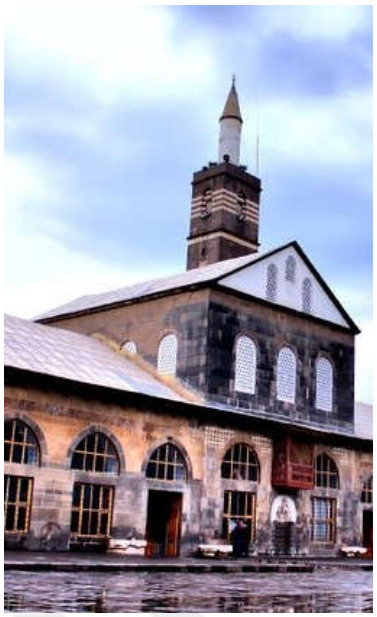
٢-٩ گوێبگرە و بخوێنەوە و وشە نوێکان فێر بە.

گەشتێک بۆ دیاربەکر

دیاربەکر شارێکی خۆشە. هەروەها، خەڵکێکی باش لێرە دەژین و ژیانێکی سادە بەسەردەبەن. خەڵکی کوردی شارەکە بە شارەکەیان دەڵێن ئامەد.

ئێمە خەڵکی کرماشانین و بەشداری کۆنفرانسێکی زانستی دەکەین. بەرەبەیان، لە فڕۆکەخانەی دیاربەکر دابەزیین. دواتر، تەکسیمان گرت و چوین بۆ میوانخانەی زانکۆی دیجلە. لە میوانخانەی زانکۆ، جێگای مانەوەمان بۆ سێ شەو وەرگرت. زانیاریمان دەربارەی کاتی سیمینارەکان وەرگرت. ئێوارە، گەشتێکی ناوبازاڕمان کرد و سەردانی چەند جێگایەکی مێژوییمان کرد؛ وەک منارەی چوار لینگ و خانی حەسەن پاشا. بەر لە خۆرئاوابون چایەکمان لەبەرامبەر باخچەکانی حەوسەڵ خواردەوە.

سبەی کە دوا ڕۆژی کۆنفرانسەکەیە، من وتارێکی زانستی پێشکەش دەکەم. دواتر، لە سەعات ٧ی ئێوارە دەگەڕێینەوە فڕۆکەخانە و گەشتەکەمان کۆتایی دێت.



تێبینی:

وشەی لێکدراو: دو مۆرفیمی سەربەخۆ، بە یارمەتی یان بێ یارمەتی ئامراز لەیەکدەدرێن، وەک؛ سورەگوڵ، دەستنوێژ

ڕستەی لێکدراو: دو ڕستەی سەربەخۆ، بە یارمەتی یان بێ یارمەتی ئامراز لەیەک دەدرێن، وەک؛ خەڵکێکی باش لێرە دەژین و ژیانێکی سادە بەسەردەبەن.

ڕێزمان:

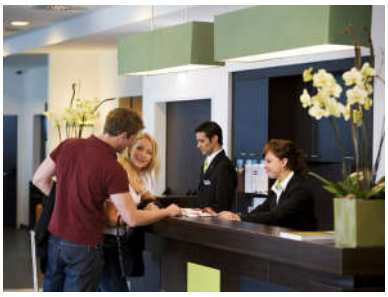
لە کرداری ناسادەی تێنەپەڕدا بۆ ڕابردو جێنای لکاو دەچێتە سەر بەشی کۆتایی کردارەکە. ئەگەر نەرێ بو نیشانەی نەرێ دەکەوێتە پێش سەرەتای بەشی دوەم، وەک:

دابەزین – دابەزیین/دانەبەزیین (دابەزیم/دانەبەزیم).

لە کرداری ناسادەی تێپەڕدا بۆ ڕابردو، جێناوی لکاو دەچێتە سەر کۆتایی بەشی یەکەم، ئەگەر بەرکار دەرکەوت دەچێتە سەر بەرکارەکە، لە حاڵەتی نەرێ هاوشێوەی کرداری تێنەپەڕە، وەک؛ سەردانمانکرد – سەردانماننەکرد.

سەردانی بازاڕمان کرد – سەردانی بازاڕمان نەکرد.

٩-٣ گوێ بۆ مامۆستا سەرکەوت بگرە و بزانە لە کوێیە و چی دەکات.



لەکوێیە؟	چی دەکات؟
١. لە میوانخانەی زانکۆ	ژور دەگرێت بۆ مانەوە.
٢.	.....
٣.	.....
٤.	.....
٥.	.....

٩-٤ لەم کردارانەی خوارەوە، بۆ هەر یەکەیان ڕستەیەکی ڕابردو و ڕستەیەکی ڕانەبردو دروست بکە، پاشان ڕستەکانت لە پۆلدا بخوێنەوە.

مەلەکردن

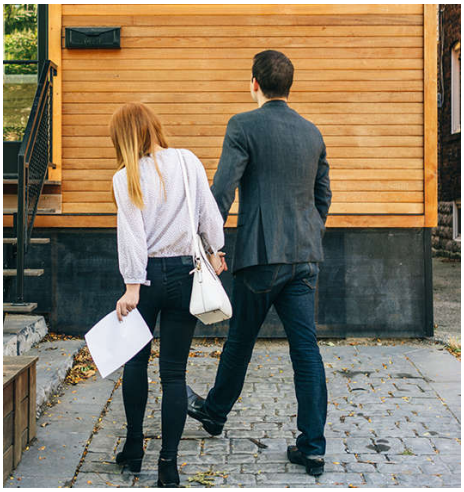
کچەکە لە مەلەوانگە مەلە دەکات. (ڕانەبردو)

کچەکە لەمەلەوانگە مەلەیکرد. (ڕابردو)

داهێنان

.....

.....



فڕین

.....

.....

دۆزینەوە

.....

.....

کرداری داخوازی

٩-٥ ئامۆژگاری باوکێک بۆ کوڕەکەی.

(ڕۆڵەکەم، ژیان کورتە، تەنیا بەشی کاری باش دەکات. هەمیشە کاری باش بکە و یارمەتی هەمووان بدە. بە قسەکردن خۆت دەرمەخە، بە کردار و ڕەوشتی جوان خۆت بناسێنە. لەگەڵ دایکت باش بە و هەرگیز چاکەی کەس لەبیر مەکە. کتێب بخوێنەوە و گوێبگرە، زۆرترین زانیاری فێر ببە. ڕاستە، زانیاری گرنگە، بەڵام ئەزمون گرنگترە. گرنگترین شت لە ژیانتدا پارە نییە، بەڵام پارەش تاڕادەیەک پێویستە بۆ ژیان. دەوڵەمەندی دڵخۆشت ناکات.

لەگەڵ هاوڕێکانت ڕاستگۆبە و متمانەیان پێبکە. بەیەکەوە بچن بۆ یاریکردن و کاتی خۆش بەیەکەوە بەسەر ببەن. باشترین هاوڕێکان تا کاتێکی زۆر هاوڕێیەتییان بەردەوام دەبێت.

هاوبەشیکردن دڵخۆشت دەکات. کاتێک تۆ خواردنێکت پێبو، بەشی هاوڕێکانیشت بدە. ئێستا، تۆپەکەت ببە و هەمووان بەیەکەوە یاریبکەن.)

تێبینی: چونکە (ه) بزوێنە، هەندێکجار گۆڕانی دەنگی دروستدەکات وەک لە چاوگی (بردن – بون). بەڵام کاتێک داخوازی بۆ کۆ بێت (ن) دەنگەکە دەگەڕێتەوە دۆخی ئاسایی.

ڕێزمان:

لە کرداری ناسادەدا، نیشانەی داخوازی دەچێتە سەر بەشی دووەمی کردارەکە وەک؛

یارمەتیدان – یارمەتیبدە – یارمەتیمەدە.

دابەزین – دابەزە – دامەبەزە.

ڕێزمان:

داخوازی لە کرداری سادەدا بەمشێوەیە دروست دەبێت؛ (ب+ڕەگ+ ه/ن).

بۆ نەرێ (ب) دەگۆڕێت بۆ (مە)

کردن – بکە – مەکە

بردن (بون) – ببە – مەبە.

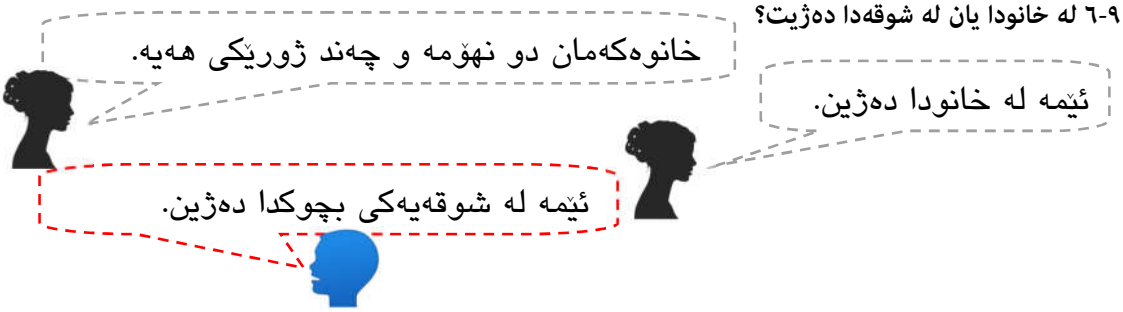
ڕێزمان:

ئاوەڵناو لە زمانی کوردیدا پلەی سادە، پلەی بەراورد و پلەی باڵای هەیە و بەمشێوە دروستدەبێت؛

جوان – جوانتر – جوانترین

شنە زیرەکە. نازە لە شنە زیرەکترە، بەڵام سارا زیرەکترینە لە پۆلدا.

٦-٩ لە خانودا یان لە شوقەدا دەژیت؟



٧-٩ سەیری ئەم وێنەی خوارەوە بکە و ناوی ژور و کەلوپەلەکانی ناو ماڵ فێربە. دواتر لە خوارەوە بیاننوسە.

	١٠		٧	گوڵدان	٤		١
	١١		٨		٥		٢
	١٢		٩		٦		٣

٨-٩ گوێبگرە و لە ناوەکان دڵنیا ببەوە.

ئامادەکاری بۆ هاوسەرگیری

۹-۹ گوێ بۆ سیڤان بگرە، لەگەڵ هاوڕێکەی تەلەفۆندەکات و بۆشاییەکان پڕبکەوە.

- سڵاو سیڤان، کەی کاتی ئاهەنگەکەتە؟

- سڵاو، هەفتەی داهاتو ئاهەنگی هاوسەرگیریمان دەگێڕین و دەگوازینەوە ماڵە نوێکەمان. ..... خۆشمان بەکرێگرتووە. ..... تەواوی تێدایە. ژوری دانیشتنمان ..... سپی گوڵداری تێدایە. لەگەڵ تەلەفزیۆنێکی شاشە پەنجا و مێزێکی مۆدێرن.

-ئەی لەو ژورە چی کەمە؟

- تەنیا .....دەوێ بیکڕین بۆ ئەم ژورە. بەڵام ژوری نانخواردن تەنیا ..... تێدایە. ئایا تۆ پێت باشە چی بکڕم؟

- من دەڵێم شتی گرانبەها مەکڕن. بۆ ژوری نانخواردن، ..... و ..... بکڕن. هاوڕێ و خزم دیاریتان بۆ دێنن.

- زۆر سوپاس نەشمیل گیان. سوپاس بۆ ئامۆژگاریەکانت.

- شایەنی نییە.

۱۰-۹ پێشنیاز بۆ سارا بکە دەربارەی ئامادەکردنی شوقەکەی. ئەم وشانە بەکار بێنە.

فڕن غەسالەی قاپ شوشتن موبەریدە سەلاجە

ژوری نوستن سەتەلایت مێزی تەلەفزیۆن قەنەفە

۱۱-۹ لەگەڵ هاوپۆلەکەت بدوێ و دەربارەی ژوری دانیشتن پێشنیازی بۆ بکە.

تێبینی:

شێوازی داڕشتنی پێشنیاز و کرداری داخوازی هاوشێوەیە. تەنیا لە کەسی دووەمی تاکدا جیاوازە. پێشنیاز بۆ هەمو کەسەکان دەکرێت، داخوازی تەنیا بۆ کەسی دووەمە.

بۆ نمونە؛ - **تۆ بیکە.** (**داخوازی**) - **پێم باشە، تۆ بیکەیت.** (**پێشنیاز**).

- **ئێوە ئێستا نان بخۆن.** - **پێم باشە، ئێوە ئێستا نان بخۆن.**

لە کاتی قسەکردن یان بە شێوازی داڕشتنی ڕستە دەردەکەوێت، کە مەبەستی قسەکەر داخوازیە یان پێشنیازە.

٩-١٢ ئەو ڕستانەی خوارەوە بە کرداری داخوازی تەواو بکە.

١. ئێستا بڕۆ بۆ قوتابخانە. (ڕۆیشتن)

٢. خودایە! لێم خۆش ..... (بون)

٣. فەرمون، نانەکەتان ..... (خواردن)

٤. بەخێربێیت بۆ پۆلەکەمان. بێزەحمەت، خۆت ..... (ناساندن)

٥. خواردنەوە کحولییەکان ..... کاتێک سەیارە لێدەخوڕیت. (خواردنەوە/نەرێ)

٦. دەرگاکە ..... (داخستن)

٧. هەمو خەڵکت ....., بێ ڕەچاوکردنی ڕەنگ و شێوە و باوەڕیان. (خۆشویستن)

٨. کاتێک وانەکە دەڵێمەوە، سەیری مۆبایلەکانتان ..... (کردن/نەرێ)

٩-١٣ ئەم ڕستانەی خوارەوە بکە بە پێشنیاز.

١. پێشنیاز دەکەم، کە کاری وا نەکەیت. (کردن)

٢. ئەگەر کارەکە بۆ من ..... ئەوا من تەواوی دەکەم. (جێهێشتن)

٣. پێم باشە، کە تۆ ..... بۆ زانکۆ. (چون).

٤. پێم باشە، کە ئێوە ..... (خوێندن).

٥. ئامۆژگاریت دەکەم، کە جگەرە ..... (کێشان/نەرێ).

٦. وا باشترە، کە خۆتان فێری مەلەکردن ..... (کردن)

ڕێزمان:

نەرێکردنی پێشنیاز جیاوازە لە نەرێکردنی داخوازی. کاتێک بمانەوێت پێشنیاز بکەین بە نەرێ، لە جیاتی (مە) پێشگری (نە) زیاد دەکەین. بۆ نمونە:

کردن- مەکە (نەرێی داخوازی)

کردن - نەکەیت (نەرێی پێشنیاز)

شێوازی بەکارهێنانی ئەم دو جۆرەی کردار زۆر لەیەکەوە نزیکن و زۆرجار تێکەڵدەبن، بە تایبەت لە حاڵەتی نەرێدا. بەڵام، ڕستەی پێشنیاز هەمیشە ڕستەی ئاڵۆزە، کە لە بەشەکانی داهاتو بە پوختی باسی دەکرێت.

٩-١٤ لە پۆلدا بن بە چەند گروپێکی دو کەسی. گفتوگۆ بکەن و ڕستەی پێشنیاز وداخوازی بەکاربێنن.

ئەدەب و هونەری منداڵان

۹-۱۵ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

منیش وەک گوڵ و کۆتر
لە ئاشتیدا جوانم
نامەوێ جارێکی تر
وێران بێ نیشتیمانم
باخچە و ماڵ و هێلانە
بە ئاوەدانی جوانە

ئاشتی خۆزگەیە و هیوا
بۆ منداڵ لە گشت شوێنێ
لە هەر جێیەکی دنیا
کێ ئاشتی بەدیبێنێ
لە نێرگزی خاکەکەم
گوڵ لە بەرۆکی دەدەم

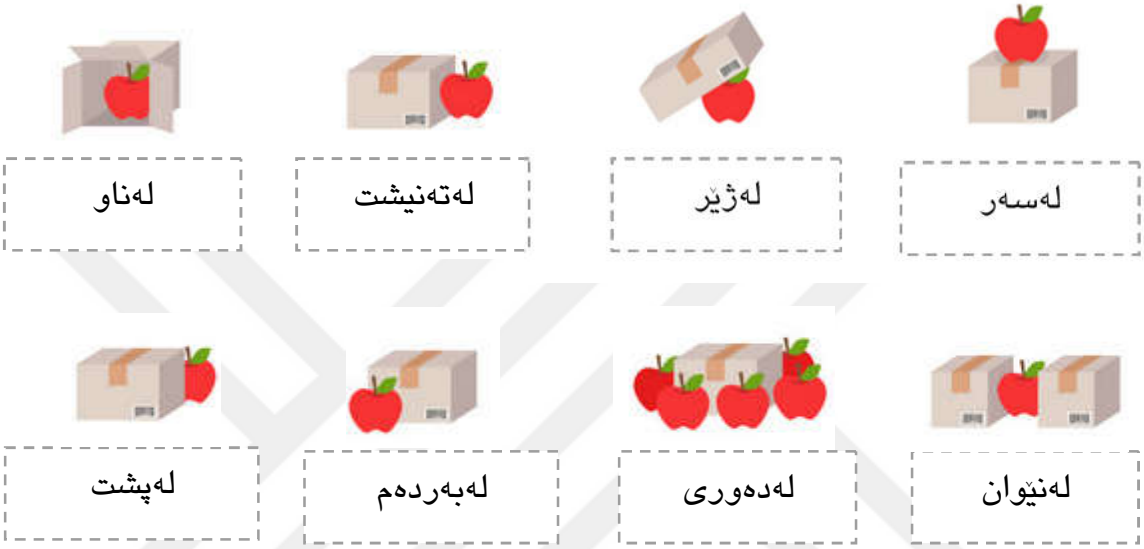
حەزدەکەم وەک منداڵێ
کۆششی منداڵ دۆستان
دوکەڵی جەنگ ڕامالێ
لە ئاسمانی کوردستان
تا ئاسمان هەر ساماڵ بێ
بە دڵی ئێمەی منداڵ بێ.

۹-۱٦ سەیربکە و گوێبگرە

١٠ ناوبانگ

ئاڕاستەکان/ لەدایکبون/ داواکردن/ ساڵ/ ناوبانگ/ کرداری بون

١٠-١ سەیری ئاماژەکردن بە شوێن بکە لە زمانی کوردیدا و دوبارەی بکەوە.



١٠-٢ سەیری ئەم ژورە بکە و ئەم ڕستانەی خوارەوە تەواو بکە.

١. کتێبێک لەسەر مێزەکەیە.

٢. پارچە فەڕشەکە ..... مێزەکەیە.

٣. کتێبەکان ..... ڕەفەکەدان.

٤. دو گوڵدان ..... کتێبەکانن.

٥. گوڵدانێکی بچوک ..... گوڵدانێکی گەورەیە.

٦. قەنەفەکە لە ..... کورسی و مێزەکەوەیە.

٧. گوڵدانەکە ..... کتێبەکاندایە.

١٠-٣ ئاڕاستەکان

ڕاست بڕۆ. | بۆ لای ڕاست پێچبکەوە. | بۆ لای چەپ پێچبکەوە.

١٠-٤ لەگەڵ هاوڕێکەت کاربکە و ئامۆژگاری بکە بۆ گەیشتن بە هەر یەک لەم شوێنانەی خوارەوە:

زانکۆ

شەقامی عەفرین

کتێبخانە

خوێندنگا

مەلەوانگە

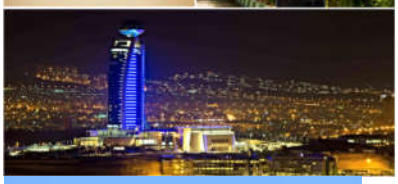
بێزەحمەت چۆن بچم بۆ زانکۆ؟

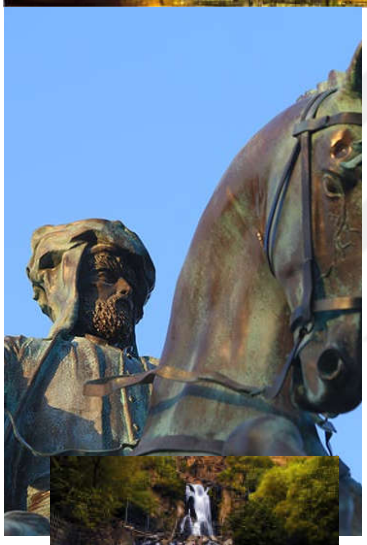
سڵاو، بێزەحمەت مارکێتەکە لە کوێیە؟

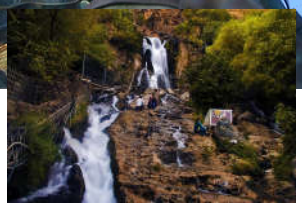
سڵاو، ئایا لێرە هیچ مزگەوتێک هەیە؟

لەم شەقامە ڕاست بڕۆ، یەکەم فەرع تێپەڕێنە. لە چواررِیانەکە بۆ دەستی ڕاست پێچ بکەوە، زانکۆ لەوێیە.

١٠-٥ ئەم دارِشتنە دەربارەی سلێمانی بخوێنەوە، گوێ بۆ گۆرانییەک دەربارەی سلێمانی بگرە.







سلێمانی شارێکی جوانە و دەکەوێتە بناری چیاکانی گۆیژە و ئەزمەڕ. شاری بابانەکان و شێخ مەحمودی حەفیدە. سلێمانی زۆر خانو و شوێنەواری کۆنی تێدا هەیە. گەزۆی سلێمانی بەناوبانگە.

باشترین کات بۆ سەردانکردنی سلێمانی، وەرزی بەهار و پایزە. زستانی زۆر ساردە و ڕەشەبای سلێمانی زۆر بەهێزە. هاوینی شار گەرم و وشکە.

گروپەکانی شاخەوانیی سلێمانی هەفتانە دەچن بۆ گەشت. هەروەها چەندین گروپی چالاکی پەرەشوتەوانی و هەڵپەڕکێ و مۆسیقا لە سلێمانیدا هەن.

ئوتێلی جۆربەجۆر لە سلێمانیدا هەن. ئوتێلی هەرزان هەیە کە بۆ هەر شەوێک ٢٠ دۆلار وەردەگرن، هەروەها ئۆتێلە جیهانییەکان نرخیان دەگاتە ١٥٠ دۆلار بۆ شەوێک.

چێشتخانە و چایخانە لە هەمو شوێنێکی شاردا هەن. ئەو کەسانەی حەزدەکەن تامی سەروپێی تایبەتی سلێمانی بکەن، دەبێت کاتژمێر ٥ی بەرەبەیان سەردانی سەروپێخانەیەک بکەن. ئەمە بەشێکە لە کەلتوری شارەکە.

ئێستا، سینەماکان گوازراونەتەوە بۆ مۆڵەکان. بازاڕی سلێمانی بە گشتی شەوانە دادەخرێت و خەڵک سەردانی مۆڵەکان، کافێکان، چاڤی لاند و پارکی ئازادی دەکەن.

هاتوچۆی خەڵکی شار بەگشتی بە ئۆتۆمبیلی تایبەت، تەکسی و پاسە. لە سلێمانیدا شەمەندەفەر و ترام تا ئێستا بەردەست نین.

شوفێری تەکسیەکانی سلێمانی حەز بە قسەکردن دەکەن لەگەڵ سەرنشیندا. بەگشتی دانیشتوانی سلێمانی خەڵکی قسەخۆش و کۆمەڵایەتین.

١٠-٦ گوێ بۆ زانا بگرە و نیشانەی ڕاست لەو چالاکیانە بدە کە ئەنجامیان دەدات و ڕونی بکەوە.

من ئەمڕۆ

لەخەوهەڵستان ✓ زو لە خەو هەستا.

سەروپێ ○ .....

چایخانەی شەعب ○ .....

شاخەوانی ○ .....

خلیسکانێی سەر بەفر ○ .....

چاڤی لاند ○ .....

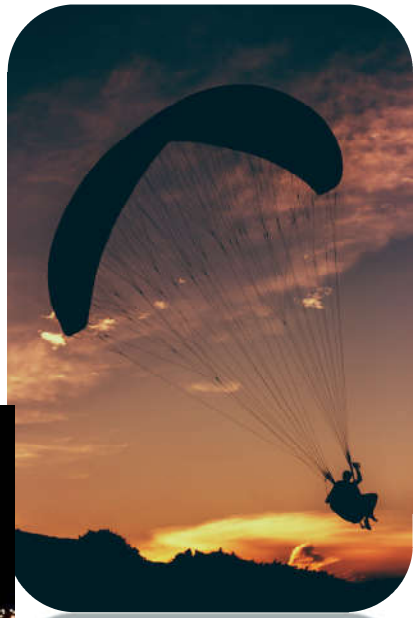
جاسەنە ○ .....

سەهۆڵەکە ○ .....

پەڕەشوتەوانی ○ .....

ئۆرزدی ○ .....

١٠-٧ دەربارەی شارەکەی خۆت بنوسە و بۆ هاوپۆلەکانتی بخوێنەوە



١٠-٨ گوێبگرە و هێڵ بێنە بەژێر ئەو ساڵەی کە گوێت لێدەبێ.

١. ١٤٢٠/١٤٢٢	٢. ١٥٥٥/١٥٥٠	٣. ٢٠٠١/١٠٠٢	٤. ٢٠٠٧/٢٠٧٠
٥. ١٩٨٨/١٨٩٩	٦. ١٧٥٠/١٥٧٠	٧. ٢٠١٧/٢٠١٨	٨. ٢٠٢٢/٢٠٢٠

١٠-٩ وەڵامی ئەم پرسیارانەی خوارەوە بدەوە.

١. ئەمساڵ ساڵی چەندە؟ .....

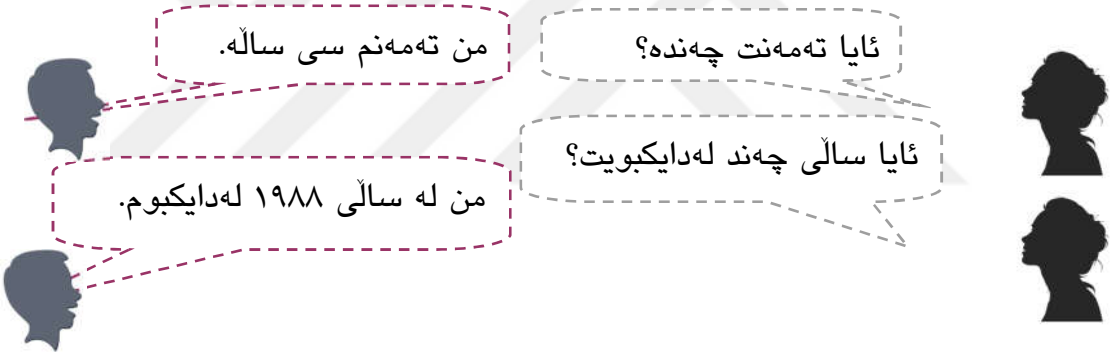
٢. پار ساڵی چەند بو؟ .....

٣. ساڵی داهاتو ساڵی چەند دەبێت؟ .....

٤. ئایا تۆ ساڵی چەند لەدایکبویت؟ .....

٥. ئایا ساڵی چەند هاوسەرگیریت کردووە/دەکەیت؟ .....

١٠-١٠ ئەم پرسیارانە لە هاوڕێکانی پۆلت بکە و وەڵام وەربگرە.



١٠-١١ سەیری زانیارییەکانی سەر وێنەکەی نارین بکە و لە خوارەوە داڕشتنێک دەربارەی نارین بنوسە.

نارین: ٢٠٠٦

خێزانەکەی:

شوان: ١٩٨٢

ژیلە: ١٩٨٦

کاروان: ٢٠٠٢

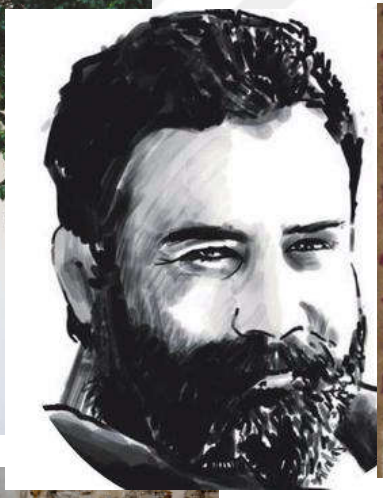
نارین کچێکی ڕوخۆش و جوانە. ئەو لە ساڵی .....

.....

.....

١٠-١٢ لەخوارەوە ناوی خۆت و ئەندامانی خێزانەکەت بنوسە لەگەڵ ساڵی لەدایکبونتان و بۆ هاوڕێکەتی بخوێنەوە و گفتوگۆ بکەن.

١٠-١٣ ناو و شوێنی لەدایکبونی ئەم کەسە بەناوبانگانە بنوسە ئەگەر دەزانی. لەگەڵ هاوپۆلەکانت گفتوگۆیان دەربارە بکە.



١٠-١٤ گوێبگرە و زانیاری تەواو دەربارەی ئەم کەسانەی سەرەوە وەربگرە.

١٠-١٥ ئەم چاوگانەی خوارەوە بخەرە ژێر وێنەی گونجاو، لە ڕستەیەکدا بەکاریان بێنە.

چاندن

لەدایکبون

فڕین

سەیرکردن

ئازادبون

خواردن

هەڵگرتن

١. منداڵەکە لە نەخۆشخانە لەدایکبو.

٢. .....

٣. . .....

٤. . .....

٥. . .....

٦. . .....

٧. . .....

٨. . .....

ئەدەب و هونەری منداڵان

١٠-١٦ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

جۆلانەکەم جۆلانە
جۆلانەی بچکۆلانە
بمبە بۆ ئەو ئاسمانە
بۆ لای ئەو ئەستێرانە
منی منداڵ حەز ئەکەم
بڕۆم گەشتی ئاسمان بکەم
لە دیمەنی هەورەکان
بڕوانە ورد ورد لێیان

جۆلانەکەم دەی خێرا
خێراتر بە وەکو با
تاوێ لەگەڵ کۆترەکان
بچمە شینایی ئاسمان
سەمام پێبکە جۆلانە
ئەمە خۆشی ژیانە
جۆلانەکەم جۆلانە
جۆلانەی بچکۆلانە

١٠-١٧ سەیربکە و گوێبگرە

١١ ڕەنگ و جلوبەرگ

بەردەوامی/ ئاوەڵکردار/ ڕەنگ/ شێوازی
جلوبەرگ/ یادگاریەکانی ڕابردو

١١-١ گوێ بۆ چاوپێکەوتن لەگەڵ چۆپی فەتاح بگرن.

سڵاو بیسەران، جەواهیر قسەدەکات لە ڕادیۆی میوزیک.

ئێستا چاوپێکەوتن لەگەڵ هونەرمەند چۆپی فەتاح دەکەین.

سڵاو، خاتو چۆپی. ئایا تۆ ئێستا چی دەکەیت لە سلێمانی؟

سڵاو، من بەیانی لێرە کۆنسێرتێک سازدەکەم.

ئایا تۆ لە ئوتێل دەمێنیتەوە؟

بەڵێ، من لە ئوتێل دەمێنمەوە.

ئایا پێش گۆرانی گوتن تۆ چیت دەکرد؟

پێش گۆرانی گوتن، من وەک مامۆستایەک کارمدەکرد.

ئایا مامۆستایەتی کارێکی چۆنە؟

من حەزم بە مامۆستایەتی دەکرد، بەڵام زیاتر حەز بە گۆرانی گوتن دەکەم. بۆیە پیشەکەم گۆڕی.

زۆر باشە، ئێستا هەستت چۆنە، لە سلێمانی؟

ئێستا هەستم خۆشە. من چەند ڕۆژێک لە سلێمانی دەمێنمەوە.

زۆر سوپاس بۆ ئەم چاوپێکەوتنەت لە ڕادیۆی میوزیک.

شایەنی نییە، سوپاس بۆ ئێوە.

ڕێزمان:

بەهۆی ئاوەڵکردارەوە دەزانین کە ڕستەی ڕانەبردو لە چ کاتێکدایە، بۆ نمونە؛

من ئێستا جلی سور لەبەردەکەم. (ڕانەبردوی بەردەوام).

من جلی سور لەبەردەکەم. (ڕانەبردوی سادە).

من سبەی جلی سور لەبەر دەکەم. (داهاتو).

یاسای کرداری ڕابردوی بەردەوام: (دە+قەد+جێناو) بۆ کرداری تێنەپەڕ، وەک؛ دەهاتم.

(دە+جێناوی لکاو+قەد) بۆ کرداری تێپەڕ، وەک؛ دەمنوسی.

تێبینی: بۆ دروستکردنی ڕابردوی بەردەوام لە کرداری ناسادەدا، (دە)ی بەردەوامی دەچێتە سەر بەشی دووەمی کردارەکە، وەک؛ مەلەمدەکرد، لەدایکدەبو، حەزیدەکرد.

ئەمڕۆ

دوێنێ

جاران

٢-١١ ئەم بۆشاییانەی خوارەوە بە وشەی گونجاو پڕبکەوە

١. ئەمڕۆ، ئەڤین کالەیەکی سپی لەپێدەکات.

٢. دوێنێ، ئەڤین قۆندەرەیەکی ..... لەپێکرد.

٣. جاران، ئەڤین قۆندەرەیەکی ..... لەپێدەکرد.

٤. ئەمڕۆ، ئەڤین تیشێرت و کابۆ لەبەردەکات.
(لەبەرکردن)

٥. دوێنێ، ئەڤین عەزیەکی سپی ..... (لەبەرکردن)

٦. جاران ئەڤین تەنورەی ڕەشی .....
(لەبەرکردن)

٣-١١ لەگەڵ هاوپۆلەکانت، جیاوازیەکانی دیکەی ئەڤین گفتوگۆ بکەن.

ڕێزمان:

لەگەڵ وشەکانی(جاران، ئەوسا، بەگەنجی، بەمنداڵی....هتد) بە گشتی کرداری ڕابردوی بەردەوام بەکار دێت، بەڵام ئەگەر کاتەکە دیار بو وەک دوێنێ، پێرێ، پار ئەوا ڕابردوی سادە بەکار دێت. وەک؛

بەگەنجی دەچوم بۆ یاری.

دوێنێ چوم بۆ یاری.

تێبینی: تەنیا لە چاوگی (بون) دا جیاوازی لە نێوان داهاتو و ڕانەبردو لە ناو کرداردا دەردەکەوێت. **ڕانەبردو/** کەش و هەوا خۆشە.

داهاتو/ کەش و هەوا خۆشدەبێت.

٤-١١ ئەم وشانەی خوارەوە لەسەر پۆشاکی گونجاو بنوسە.

کاله - چاکەت - گۆرەوی - کراس - جانتا - سەرپۆش - چاویلکە - بۆینباغ - تەنورە - کڵاو - عەزیە - چەتر - فانیلە - قۆندەرە - قەمسەڵە - کابۆ

٥-١١ ناوی هەندێک لە پۆشاکەکان و ڕەنگەکانیان لە خوارەوە بنوسە، دواتر لەگەڵ هاوپۆلەکانت بەراوردی بکە.

چاکەتی ڕەش	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

١١-٦ گوێ لە نازە بگرە، باسی ژیانی ئێستا و جارانی دایک و باوکی دەکات.

ئەوانە دایک و باوکی منن. ئەوان ئێستا سەیری وێنەی گەنجێتی خۆیان دەکەن. بەگەنجی، ئەوان زۆر گرنگیان بە خێزانەکەیان دەدا. ئێستا، توانایان کەمە و ئێمە گرنگیان پێدەدەین. جاران دایکم قژی زەرد بو. ئێستا قژی دایکم سپیە. جاران، باوکم قژی ڕەش بو، ڕیش و سمێڵی نەدەتاشی. ئێستا باوکیشم پیرە. ڕۆژانە ڕیشی دەتاشێت. باوکیشم ئێستا قژی سپی بووە.

ئەمڕۆ ڕۆژی لەدایکبونی ڕازی خوشکمە. ئەوان یادگاریەکانیان دەرهێناوە و یادی گەنجێتی خۆیان دەکەنەوە. ڕاز ئێستا تەمەنی ٢٥ ساڵە و خێزانداره. من و ڕاز هەمیشە لە پشتی دایک و باوکمانین. جاران ئەوان هاوکاری ئێمەیان دەکرد. ئێستا، ئێمە هاوکاری ئەوان دەکەین.

دایک و باوک سەروەتێکی گرنگن بۆ منداڵەکانیان. ئەو کاتە نرخی ئەوان دەزانین، کە لەدەستیان دەدەین. بەڵام ئیتر زۆر درەنگە.

١١-٧ دوبارە ئەم داڕشتنە بخوێنەوە. لە قسەکانی نازەدا کرداری ڕانەبردو، کرداری ڕابردوی بەردەوام و ئاوەڵکردار جیابکەوە.

کرداری	ڕابردوی	ئاوەڵکردار

١١-٨ ئەم پرسیار و وەڵامانە بە کاتی ڕابردوی بەردەوام تەواو بکە.

١. بە منداڵی / کوێ / سەعیکردن

پ/ ئایا تۆ بە منداڵی لە کوێ سەعیتدەکرد؟

وە/ من بە منداڵی لە کتێبخانە سەعیمدەکرد.

٢. پێشتر / کوێ / کڕین

پ/ ئایا تۆ پێشتر لە کوێ شتت دەکڕی؟

وە/ .....

٣. جاران/ سەعات چەند/ لەخەوهەڵستان

پ/ .....

وە/ .....

٤. بەگەنجی/ کێ / بینین

پ/ .....

وە/ .....

١١-٩ گوێ بۆ ئەم گفتوگۆیە بگرە و دواتر گفتوگۆیەکی هاوشێوە لەگەڵ هاوپۆلەکەت ئەنجام بدە

١/ ئایا بەمنداڵی کام یاریت دەکرد؟

ب/ بە منداڵی یاری تۆپی پێمان دەکرد.

١/ ئایا یاری شەترەنجتان نەدەکرد؟

ب/ نەخێر، ئەو کاتە شەترەنجمان نەدەکرد، ئێمە شەترەنجمان نەدەزانی.

١/ ئایا ئێستاش تۆپی پێ دەکەن؟

ب/ نەخێر، ئێستا هاوڕێکانم لێرە ناژین، ئێستا تۆپی پێ ناکەم.

ڕێزمان:

لە کاتی ڕابردوی بەردەوامدا (نە) دەچێتە پێش (دە)ی بەردەوامی و ڕستەکە نەرێ دەکات، لە کرداری تێپەڕی سادەدا، جێناوی لکاو دێتە دوای (نە) ئەگەر بەرکار نادیار بو. لە کرداری تێنەپەڕ و تێپەڕی ناسادە لە شوێنی خۆی دەمێنێتەوە. وەک؛

دەمکرد – نەمدەکرد

مەلەمدەکرد – مەلەمنەدەکرد

دەهاتم – نەدەهاتم

١١-١٠ لە خوارەوە بە ڕابردوی بەردەوامی نەرێ پرسیار بکە و وەڵام بدەوە.

١. بە منداڵی / کوێ / خوێندن

پ/ ئایا تۆ بە منداڵی لە کوێ سەعیتنەدەکرد؟

وە/ من بە منداڵی لە ماڵەوە سەعیمنەدەکرد.

٢. پێشتر / کوێ / کڕین

پ/ ئایا تۆ پێشتر لە کوێ شتت نەدەکڕی؟

وە/ .....

٣. جاران/ تا سەعات چەند/ لەخەوهەڵستان

پ/ .....

وە/ .....

٤. بەگەنجی/ کێ / بینین

پ/ .....

وە/ .....

١١-١١ ئەم ڕستانەی خوارەوە لە ئەرێ بکە نەرێ.

١. من بە منداڵی زۆر سەعیمدەکرد. .....

٢. جاران لەگەڵ خۆشەویستەکەم پیاسەمدەکرد. .....

٣. من و هاوڕێکانم بە یەکەوە دەمانخوێند. .....

٤. پێشتر، من لەگەڵ دایکم دەهاتم. .....

٥. بە گەنجی زۆر حەزم بە سەفەر دەکرد. .....

٦. جاران، یاریزانانی تۆپی پێم خۆشدەویست. .....

١١-١٢ لەپۆلدا، لەگەڵ مامۆستا و هاوپۆلەکانت گفتوگۆ بکەن دەربارەی ژیانی ئێستا و سەردەمی منداڵی

ئێستا، ..... جاران، .....

١١-١٣ گوێبگرە و بەم وشانە ڕستەکان تەواو بکە.

گورجوگۆڵ گرژ کورت ڕەش

جوان قسەخۆش قاوەیی زۆر

١. ئەو منداڵەی یاریدەکات زۆر جوانە.

٢. کچەکەی من .....ە. بە خێرایی کاردەکات.

٣. ئەو پیاوە هەمیشە ڕو .....ە.

٤. ئەو خوێندکارە ..... پێدەکەنێت.

٥. ئەو مامۆستایە زۆر .....ە.

٦. ڕەنگی دەفتەری مامۆستاکەمان .....یە.

٧. ئەو کچە زۆر جوانە، بەڵام کەمێک باڵای .....ە.

٨. ماڵی سپی بۆ ڕۆژی .....ە.

تێبینی:

پەند بە شێوازی وشەیی وەرگێڕانی بۆ ناکرێت، دەبێت پەندێکی هاو واتا لە زمانی بەرامبەر بدۆزرێتەوە یان واتاکەی شیبکرێتەوە.

١١-١٥ تۆش لە خوارەوە وەسفی کەسێک لە پۆلدا بنوسە و پاشان بیخوێنەوە تا بزانیت ئایا هاوپۆلەکانت دەزانن مەبەستت لە کێیە؟

١١-١٤ گفتوگۆ لەگەڵ هاوپۆلەکەت بکە و ئەم پرسیارانە بەکار بێنە.

ئایا تۆ حەز بە چ ڕەنگێک دەکەیت؟

من حەز بە ڕەنگی سور دەکەم.

ئایا حەز بە کابۆ دەکەیت؟

نەخێر حەز بە کابۆ ناکەم.

ئایا شێوازی جلوبەرگت چۆنە؟

شێوازی جلوبەرگم ڕەسمیە.

ئایا کام شێوازی پیاوانەت لا جوانە؟

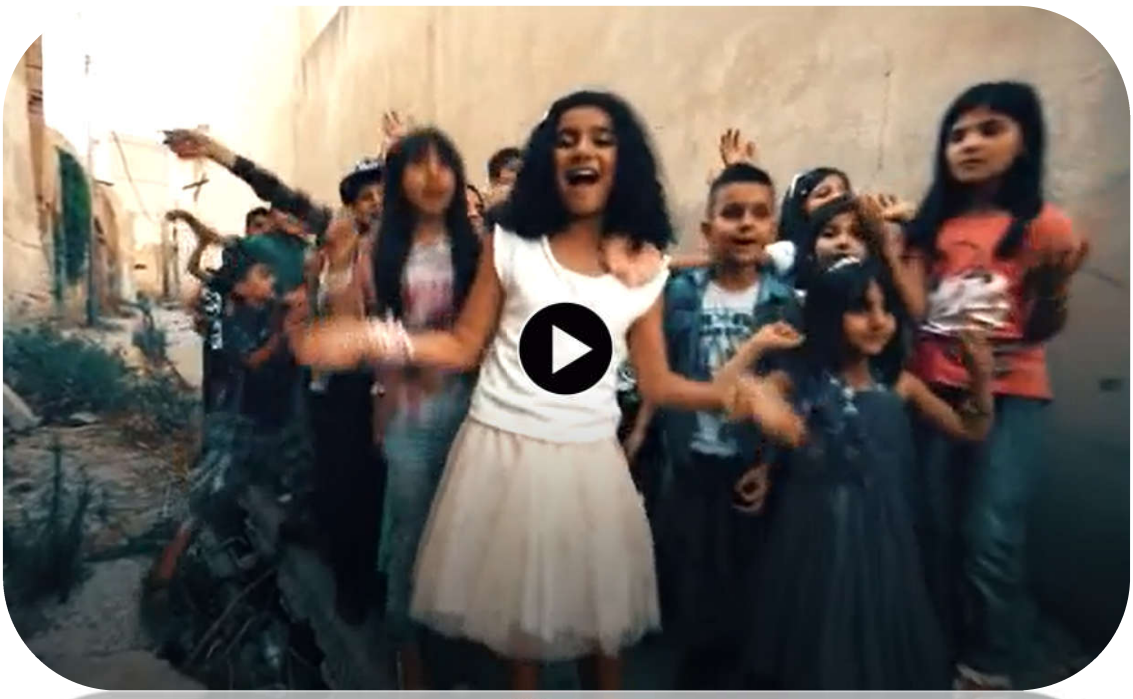
شێوازی چاکەت و پانتۆڵم لا جوانە.

ئەدەب و هونەری منداڵان

١١-١٦ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گۆرانییەکە سەیربکە و گوێی بۆ بگرە.

دریژبوم لەناو گیا
ڕوەو شینی ئاسمان
دەرمانی ئێمە هاو (هات)
پەڵە هەوری جوان
فڕکی (فڕی) بەرەو لام هاو
بە دەستم لێمکرد سڵاو
هەورەکە سڵاو!
گەر هەمو پێکەوە بین
زۆر دڵخۆش دەبین

من باڵدەگرم، باڵ، باڵ
باڵ هەر وەکو قورینگ
زۆر بەهێزیشیم، هێز، هێز
هێز هەر وەک پڵینگ
من باز دەدەم، باز، باز
مەلەش دەکەم وەکو قاز
دەستت بدە دەستم
ئێوەن هۆش و هەستم
من دەڵێم؛
ئەمڕۆ ڕۆژێکی خۆشە!



١٢ تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان

ڕابردوی تەواو/ کرداری ناسادە/ بکەر نادیار دەربڕینە
کۆمەڵایەتیەکان/ گەشت/ تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان

١٢-١ گوێ بۆ ژیانی پیرەمێرد بگرە.

پیرەمێرد

پیرەمێرد لە ساڵی ١٨٦٧ لە سلێمانی لەدایکبووە. لە ١٩٥٠ کۆچی دوایی کردووە. پیرەمێرد یەکێکە لە نوسەرە ناودارەکانی کورد. کاریگەریی زۆری لەسەر ئەدەب، زمان، کەلتور و سیاسەتی کوردی هەبووە.

لە سەردەمی پیرەمێرددا، ناوچەکە لەژێر دەسەڵاتی دەوڵەتی عوسمانیدا بووە. پیرەمێرد چەندین پێگەی سیاسی لەو دەوڵەتە پێدراوە. لە ئەستەنبوڵ کۆلیژی یاسای تەواو کردووە.

لە کاتی ڕوخانی دەوڵەتی عوسمانی، پیرەمێرد گەڕاوەتەوە سلێمانی. لە ژیانی خۆیدا چەندین ڕۆژنامەی دەرکردووە. هەروەها، گرنگیی زۆری بە جەژنی نەورۆز داوە و شعرێکی بۆ نەورۆز نوسیوە. شعرەکەی تا ئەمڕۆش بووە بە ڕەمزی نەورۆز و لە لایەن دیلانەوە کراوە بە سرود و حەسەن زیرەکیش بە گۆرانی گوتویەتی. ئێستاش، لە زۆر بۆنەدا یادی پیرەمێرد دەکرێتەوە.

لە زمانی کوردیدا ڕانەبردوی تەواو نییە و تەنیا ڕابردوی تەواو هەیە کە گوزارشت لە شتێک دەکات لە ڕابردو ڕویداوە، لە ئێستاشدا کاریگەریەکەی بەردەوامە.

ڕێزمانی ڕابردوی تەواو:

- لە کرداری سادە و تێنەپەڕدا قەد + و + جێناوی لکاو + ە وەک: خوێندن/ من لە لەندەن خوێندومە.
- ئەگەر بەرکار هەبو، جێناوی لکاو دەچێتە سەر بەرکارەکە؛ بردن/ کچەکە نامەکەی بردووە.
- بەڵام لە کرداری ناسادەی تێپەڕدا، جێنای لکاو دەچێتە سەر بەشی یەکەمی کردارەکە، وەک؛ کۆچکردن/ من کۆچم کردووە.

ڕێزمان:

یاسای دروستکردنی کرداری بکەر نادیار: ڕابردو/قەد+ر+ا (کردن/ کرا)

ڕانەبردو/ڕەگ+ر+ێ (کردن/ دەکرێ)

١٢-٢ زانیاری لەسەر کەسایەتییەکی بەناوبانگی نەتەوەکەت بنوسە و لەگەڵ هاوپۆلەکانتدا گفتوگۆی بکەن.

١٢-٣ ئەم کردارانەی لە داڕشتنی دەربارەی پیرەمێرد بەکارهاتون، بیانگۆڕە بۆ ئەم دەمانەی خوارەوە.

کردار	چاوگ	ڕابردوی سادە	ڕانەبردوی سادە
لەدایکبووە	لەدایکبون	لەدایکبو	لەدایکدەبێت

١٢-٤ ئەم ڕستە بکەرنادیارانە بگۆڕە بۆ ڕستەی بکەر دیار.

١. پیرەمێرد پێگەی سیاسی پێدراوە لە لایەن دەوڵەتی عوسمانییەوە.

٢. گرنگی بە نەورۆز دراوە لە لایەن پیرەمێردەوە.

٣. شعری نەورۆز لە لایەن حەسەن زیرەک کراوە بە گۆرانی.

١٢-٥ ئەم بۆشاییانەی خوارەوە بە کردارە دراوەکان پڕ بکەوە.

١. من لە بەغداد خوێندومە. (خوێندن)

٢. ئەو کچە قۆناغی یەکەمی زانکۆی ..... (بڕین)

٣. نازە لە ساڵی ١٩٩٨ ..... (لەدایکبون)

٤. تۆ یازدە بەشی فێرکردنی زمانی کوردیت ..... (تەواوکردن).

٥. منداڵەکان پەنجەرەکەیان ..... (شکاندن)

٦. ئێمە هەرگیز کاری لەو شێوەیەمان ..... (کردن)

٧. ئەوان نەمامەکانیان ..... (چاندن)

٨. ئەو کاتەی نەمام هات، ئێمە ..... تەلەفزیۆنمان ..... (سەیرکردن)

ڕێزمان:

ڕابردوی تەواو بە (نە) دەبێت بە نەرێ. (نە) لە کرداری سادە دەکەوێتە سەرەتا و لە کرداری ناسادە دا، دەکەوێتە سەرەتای بەشی دووەم، وەک؛

گرتن/ گرتوە – نەگرتوە

هەڵواسین/ هەڵواسیوە – هەڵنەواسیوە

نامەناردن/ نامەی ناردوە – نامەی نەناردوە

هاوشێوەی جۆرەکانی دیکە، تەنیا بە زیادکردنی (ئایا) لە سەرەتای ڕستە و گۆڕینی ئاوازی ڕستەکە بۆ شێوازی پرسیاری، ڕستەکە دەبێتە پرس.

تێبینی:

ڕابردوی سادە لە خاڵێکی ڕابردو ڕویداوە و کۆتایی پێهاتوە، وەک؛ من نانم خوارد.

ڕابردوی بەردەوام لە ڕابردو ڕویداوە و لە خاڵێک بۆ خاڵێکی دیکە بەردەوام بووە، وەک؛

ئەو کاتەی من نانم دەخوارد، ئەو هات.

ڕابردوی تەواو لە ڕابردو ڕویداوە، بەڵام کاریگەرییەکەی تا کاتی قسەکردنیش بەردەوامە، کە لەوانەیە کاریگەریەکە بە شێوەیەکی ڕاستەو خۆ بێت وەک؛

من نانم خواردوە. (بە ناڕاستەوخۆ واتا من تێرم).

یان لە ڕستەیەکی وەکو؛ من لە لەندەن خوێندومە.

(خوێندنەکە لە ڕابردو ڕویداوە، بەڵام کاریگەری ماوە تا ئێستاش و جۆرێک لە شارەزایی بەخشیوە بە بکەر.

١٢-٦ گونجاوترین کردار بۆ ئەم ڕستانەی خوارەوە هەڵبژێرە.

١. من کە **گەیشتم/گەیشتمەوە/دەگەیشتم** ماڵەوە، کارەساتەکە ڕویدا.

٢. من نانی نیوەڕۆ ناخۆم، کەمێک پێش ئێستا **نانم خوارد/ نانم دەخوارد/ نانم خواردووە.**

٣. لە کاتژمێر ٨ی بەیانی فڕۆکەکە **فڕی/دەفڕی/ فڕیوە،** لە کاتژمێر١٢ **نیشت/ دەنیشت/نیشتەوە.**

٤. ئەو کاتەی من **دانیشتم/ دادەنیشتم/ دانیشتومە،** ئەو **ڕۆیشت/ دەڕۆیشت/ ڕۆیشتووە.**

٥. بومەلەرزەکەی دوێنێ پێنج خانوی **ڕوخاند/دەڕوخاند/ ڕوخاندووە**

٦. شاعیری گەورەی کورد نالی، زۆر شعری بەنرخی **نوسی/ دەنوسی/ نوسیوە.**

ڕێزمان:

شێوازی دروستبونی کاتی ڕابردوی تەواو لەو کردارە ناسادانەی بە پاشگر دروست بون جیاوازە و بەم شێویە دەبێت؛

١. سەرەتا پاشگرەکە و نونی چاوگەکە لێدەکەینەوە.

٢. (و) وەک نیشانەی ڕابردوی تەواوی بۆ زیاد دەکەین و ئنجا جێناوی لکاو و پاشگرەکەی خۆی دادەنێینەوە، ئەگەر پاشگرەکەش (ەوە) بو، ئەوا (ت) لە نێوان نیشانەی ڕابردوی تەواو و پاشگرەکە زیاد دەکەین، وەک؛

خواردنەوە/ خوارد+ و (بۆ ڕابردوی تەواو) + جێناوی لکاو + ە + (ت) ناوبەند + (ەوە) پاشگری کردارەکە.

خواردنەوە من خواردومەتەوە. – ئێمە خواردومانەتەوە.

تۆ خواردوتەتەوە. – ئێوە خواردوتانەتەوە.

ئەو خواردویەتەوە. – خواردویانەتەوە.

ئەگەر بەرکار دەربکەوێت، جێناوی لکاوی بکەری دەچێتە سەر بەرکارەکە، بەمشێوەیەی لێدێت:

من ئاوم خواردوەتەوە. – ئێمە ئاومان خواردوەتەوە.

تۆ ئاوت خواردوەتەوە. – ئێوە ئاوتان خواردوەتەوە.

ئەو ئاوی خواردوەتەوە. – ئەوان ئاویان خواردوەتەوە.

١٢-٧ گوێ بۆ چرا و باوکی بگرە، باسی سەردەمی منداڵی دەکەن

چرا: باوکە، ئایا ئێوە بە منداڵی چ یاریەکتان دەکرد؟

باوکی چرا: کچم ئێمە هەڵماتێن و هەلوکێن و یاریمان بە مزراح دەکرد. ئەوسا، یارییە ئەلیکترۆنییەکان نەبون، دەست شکانەوەمان دەکرد، تا بزانین کێ بەهێزە.

چرا: باوکە، ئایا تۆ هەرگیز دەستی کەست شکاندووەتەوە؟

باوکی چرا: بەڵێ کچم ئەوسا من گەنج بوم و بەهێز بوم. هەندێکجار هاوڕێکانم دەستیان دەشکاندمەوە و هەندێک جار من دەستی ئەوانم دەشکاندەوە.

چرا: ئایا مزراحیشت خولاندووەتەوە؟

باوکی چرا: بەڵێ کچم! زۆر جار مزراحم خولاندووەتەوە. ئەی ئێوە ئێستا چ یاریەک دەکەن؟

چرا: ئێمە بەزۆری یاری پلەیستەیشن دەکەین، هەندێک جار یاری تۆپی پێ و باسکەش دەکەین.

باوکی چرا: ئایا تۆ دەیبەیتەوە یان ئەوان؟

چرا: زۆرجار لە پلەیستەیشن بردومەتەوە، بەڵام لە تۆپی پێ، تیپەکەمان لاوازە و بەزۆری دەدۆڕێین.

ڕێزمان:

(ئەی) هەمان واتای (ئایا) دەگەیەنێت. کاتێک کەسێک وەڵام دەداتەوە و ئەویش پرسیار دەکاتەوە، لە جیاتی ئایا، (ئەی) بەکاردێنێت.

١٢-٨ لەم کردارانەی خوارەوە ڕستەی ڕابردوی تەواو دروست بکە

پاککردنەوە - کڕین - سوتان - شکان - بارین - ڕاکردن

١٢-٩ ئەم ڕستە بکەر دیار و بکەر نادیارانە بەیەک بگەیەنە.

١. ئازاد نانەکەی خوارد.	تەلەفزیۆن سەیرکرا.
٢. من پەنجەرەکەم شکاند.	کچەکە دەبردرێت بۆ زانکۆ.
٣. تۆ کچەکە دەبەیت بۆ زانکۆ	نانەکە خورا.
٤. ئەوان ڕۆمان دەنوسن.	وێنەکە گیراوە.
٥. ئەو سەیری تەلەفزیۆن دەکات.	پەنجەرەکە شکێندرا
٦. ئێوە وێنەکەتان گرتووە.	ڕۆمان دەنوسرێت.

١٢-١٠ ئەم ڕستانەی خوارەوە بکە بە بکەر نادیار.

١. پۆلیس دزەکەی گرت.

- دزەکە گیرا.

٢. نازدار سەردانی نەخۆشەکەی کرد.

- .....

٣. من تۆپەکەم لەدەرەوە هێنایەوە.

- .....

٤. ئێمە زمانی کوردی دەخوێنین.

- .....

ئەو کردارانەی تێنەپەڕن، هەندێکیان بە پاشگری (اندن) دەبن بە تێپەڕ و هەندێکیان خۆیان شێوازی تێپەڕیان هەیە. وەک؛

هاتن/ هێنان- هێنرا/دەهێنرێ.

(بون/کردن) (مان/هێشتن)

خەوتن/ خەواندن - خەوێنرا/ دەخەوێنرێ

ڕێزمانی بکەر نادیار:

تەنیا لە کرداری تێپەڕ دروست دەکرێت و لە زمانی کوردیدا بەمشێوەیە دەبێت:

١. بکەر و جێناوی بکەری لە ڕستەکە لادەبەین و بەرکار دەخەینە شوێنی بکەر و دەبێتە جێگری بکەر.

٢. کرداری ڕستەکە (ر+ا) بۆ ڕابردو، (ر+ێ) بۆ ڕانەبردو لە دوای ڕەگی ڕانەبردوی کردارەکەوە زیاد دەکرێت و نیشانەکانی کردارەکە (دە، ەوە ....هتد) وەک خۆیان دادەندرێنەوە. وەک؛

من نامە دەنوسم - نامە دەنوسم - نامە دەنوسرێ.

من نامەم نوسی - نامە نوسی - نامە نوسرا.

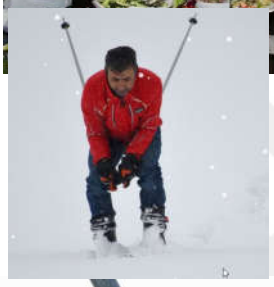
من نامەم نوسیوە - نامە نوسیوە- نامە نوسراوە.

١٢-١١ ئەم پرسیارانە لە هاوپۆلەکانت بکە دەربارەی گەشتی زستانە.

ئایا لە وڵاتی تۆ گرنگی بە گەشتی زستانە دەدرێت؟ سەردانی کوێ دەکەن؟

چ یاریەک دەکەن لە زستاندا؟

ئایا تۆ حەز بە چ شوێنێک دەکەیت بچیت؟ لە گەشتی زستانە؟ حەزت بە کام چالاکییە؟

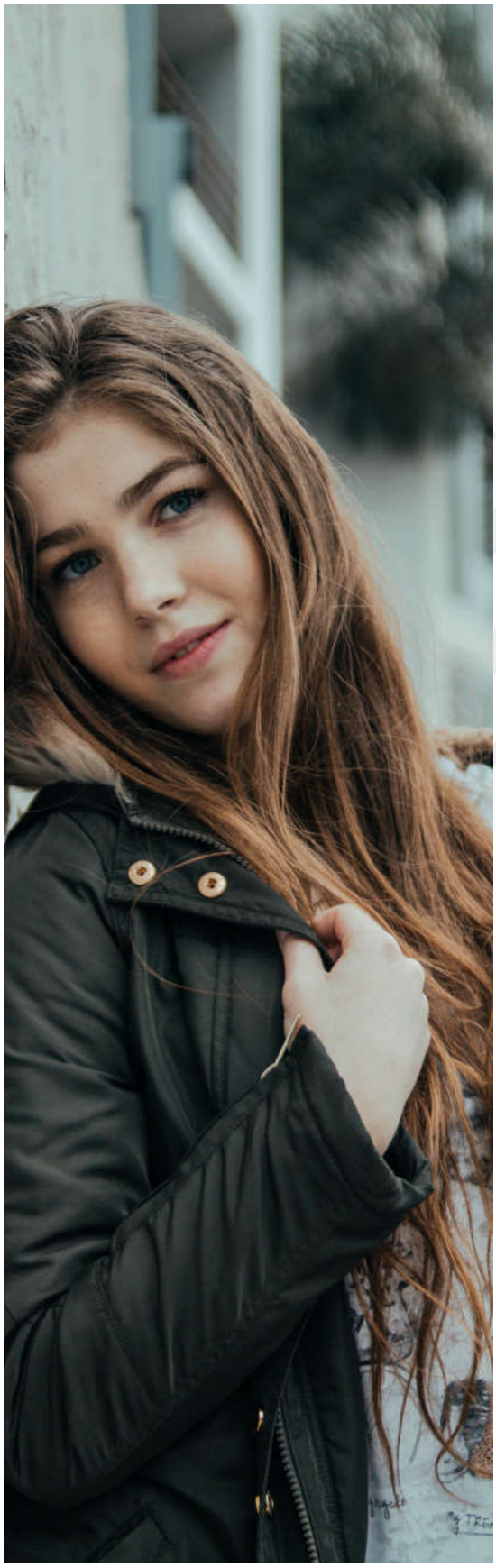


١٢-١٢ گوێ بۆ ئەو کەسانە بگرە کە باسی گەشتی زستانەی پاریان دەکەن. ئەم خشتەیەی خوارەوە تەواو بکە و لەگەڵ هاوپۆلەکانت بەراوردی بکە.

ناو	شێوازی جلوبەرگ	چالاکییەکان	خواردن و خواردنەوە
ئاکۆ			
کارینا			
محەمەد			

١٢-١٣ لەگەڵ هاوپۆلەکەت گفتوگۆ بکە و زانیاری زیاتر دەربارەی گەشتی زستانە وەربگرە. هەروەها ڕای خۆتان بخەنە ڕو دەربارەی گفتوگۆی ئاکۆ، کارینا و محەمەد لەسەر گەشتەکانیان. ئایا بۆ گەشتی داهاتو سەردانی کوێ دەکەیت؟

١٢-١٤ ترێ توێژەری کۆمەڵایەتییە و ئامۆژگاری کۆمەڵێک کەسی کردووە، کە کێشەکانی خۆیان لە تۆڕی کۆمەڵایەتیی فەیسبوک خستۆتە ڕو. کێشە و چارەسەرەکان بخوێنەوە و باشترین پێشنیازەکان لەژێر کێشەکان بنوسە.



نازەنین ئەحمەد

من هەفتەیەکە ئەژماری فەیسبوکم چالاککردووە. ژمارەیەکی زۆر خەڵک داوای هاوڕێیەتیم لێدەکەن، کە من نایانناسم. هەروەها بەردەوام خەریکم وەڵامی هاوڕێکانم دەدەمەوە. ئەمەش کاتی زۆرم لێدەگرێ.

شڤان ئامێدی

من وەک کارمەندی ئوتێلێک لە دهۆک کاردەکەم. خاوەنی ئوتێلەکە داوادەکات، کە من هەمو کات بەردەست بم و وەڵامی پەیوەندیەکان بدەمەوە. ئەوەش ژیانی منی تێکداوە و تایبەتمەندییە کەسییەکانم نەماوە. ئایا من دەبێ ئەم حاڵەتە قبوڵ بکەم یان واز لە کارەکەم بێنم؟

دەریا ئازاد

من ئێستا تەمەنم ٣٥ ساڵە. هەندێک لە هاوڕێکانم ناڕەحەتیان کردوم کە گوایە لە پرۆسەی هاوسەرگیری دواکەوتوم. بەڵام خۆم هەست بەو بۆشاییە لە ژیانم ناکەم و حەزم لە بەرپرسیارێتی هاوسەرگیری نییە. ئایا دەبێت من چی بکەم؟

پێشنیازەکانی ترێ

ا

مرۆڤ دەبێ ڕەچاوی ژیانی تایبەتی و ژیانی گشتیی خۆی بکات. وا باشترە، بە شێوەیەکی گونجاو کاتەکانت دابەشبکەیت.

ب

هاوسەرگیری لە کۆمەڵگایەکەوە بۆ یەکێکی دیکە جیاوازە، بەڵام وا باشترە کە مرۆڤ لە تەمەنی ٢٥-٣٠ ساڵیدا هاوسەرگیری بکات.

پ

تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان لایەنی باش و خراپیان هەیە. دەکرێت، کە کاتی بەکارهێنانی تۆڕەکان دیاریکراو بێت.

ت

ئەگەر مرۆڤ لە کاتێکی گونجاو نەچێتە ناو ژیانی هاوسەرگیرییەوە لەوانەیە چێژی هەبونی منداڵ نەبینێت. من پێشنیاز دەکەم، کە کەسێکی گونجاو بدۆزیتەوە.

ج

تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان دەرفەتێکی باشن بۆ دۆزینەوەی کەسی نوێ، بەڵام دەبێت بەکارهێنەر بە وریاییەوە مامەڵە لەگەڵ کەسە نوێکان بکات.

١٢-١٥ پێشنیازێکی گونجاو بۆ هەر یەک لە کێشەکان لە خوارەوە بنوسە بە بەرکارهێنانی (دەکرێ، واباشترە، من پێشنیاز دەکەم)

کێشەی یەکەم:

.....

.....

.....

کێشەی دووەم:

.....

.....

.....

کێشەی سێیەم:

.....

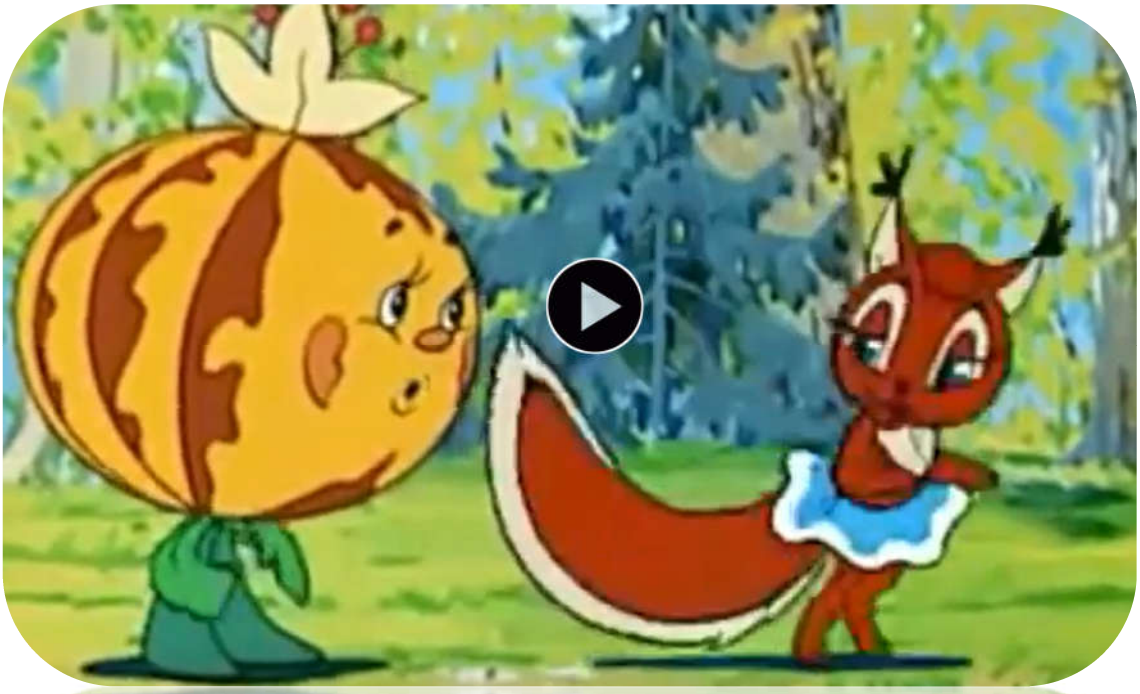
.....

.....

١٢-١٦ لە خوارەوە کێشەیەکی ژیانی خۆت بنوسە و داوا لە هاوپۆلەکانت بکە، چارەسەری گونجاوت بۆ پێشنیاز بکەن.

کارتۆنی منداڵان

١٢-١٧ سەیربکە و گوێبگرە



١٢-١٨ سەیربکە و گوێبگرە

١٣ حەزکردن

ڕستەی ئاڵۆز/ ڕابردوی دانانی/ ڕانەبردوی دانانی/ ئەگەر/ منداڵی/ تەلەفۆن

١٣-١ دەربارەی ئارین بخوێنەوە. دواتر، گوێ بۆ خەون و ئارەزووەکانی بگرە.

ئارین لە گوندێکی بچوکدا لەگەڵ دایک و باوک و براکەیدا دەژی. باوکی کاری جوتیاری دەکات و دایکی ئاگای لە ئارین و براکەی دەبێت. ئارین زۆر حەز بە گەڕان و دیمەنە سروشتییەکان دەکات.

من حەز دەکەم ببم بە شاخەوان.

ئەگەر گەورە ببم، بەسەر هەمو ئەو شاخانە دەکەوم. ئەگەر گەورە ببم، پێویست ناکا کەس چاودێریم بکات. ئەگەر کەس چاودێریم نەکات، هەست بە دڵخۆشی و ئازادی دەکەم.

دایکم پار گوتی؛ 'ئەگەر لە قوتابخانە یەکەم ببیت، پێڵاوی شاخەوانیت بۆ دەکڕم'. بەڵام من نەمتوانی! ئەگەر یەکەم بوبام، ئێستا پێڵاوی شاخەوانیم دەبو.

ڕێزمانی کرداری دانانیی نزیک:

ڕانەبردو: ب + ڕەگ + جێناو (لە کرداری لێکدراو یان داڕێژراو هەمان یاسا لەسەر ڕەگی کردارەکە جێبەجێ دەبێت.) وەک؛ ئەگەر گەورە ببم، بەسەر ئەو شاخانە دەکەوم.

ئەگەر سەربکەوم، دڵخۆش دەبم.

ڕابردو: قەد + با + جێناوی لکاو وەک؛ ئەگەر یەکەم بوبام، ئێستا پێڵاوی شاخەوانیم دەبو. ئەگەر سەرکەوتبام، دڵخۆش دەبوم.

لە کرداری لێکدراوی تێپەڕدا، جێناوە لکاوەکە دەچێتە سەر بەشی یەکەمی کردارەکە، وەک؛ ئەگەر هەوڵمدابا، دەردەچوم .

ڕێزمان:

سێ جۆر ڕستەی مەرجی سەرەکی هەیە لە زمانی کوردیدا.

جۆری یەکەم ئەو ڕستانەیە کە ١٠٠٪ ڕاستن و سەلمێندراون، یان ئەوەی کە ڕاستیەکی زۆریان تێدایە. لە شاڕستەیەکی ڕانەبردوی دانانی، پاڕستەیەکی ڕانەبردو پێکدێن. وەک؛

ئەگەر ئاو بگاتە ١٠٠ پلەی سیلیزی، دەیبەستێ. ئەگەر من هەوڵبدەم دەردەچم.

١٣-٢ ئەم وشانەی خوارەوە بەیەکتر بگەیەنە و ڕستەی ئاڵۆز دروست بکە.

ئەگەر من	نان بخۆم،	**دەبم بە ئەکتەرێکی سەرکەوتو.**
	کتێب بخوێنمەوە،	**بڕوانامەی بەکالۆریۆس بەدەستدێنم.**
	نمایش بکەم،	**تێر دەبم.**
	مەلە بکەم،	**تەندروست دەبم.**
	بچم بۆ بازاڕ،	**ڕۆشنبیر دەبم.**

١٣-٣ ئەم چاوگانەی خوارەوە لە شێوەی کردارێکی گونجاو بۆ ڕستەکان بنوسە.

١. ئەگەر من دەوڵەمەند (بون).....، ئەوا ئوتۆمبێلێکی گرانبەها (کڕین).....

٢. من (چون) ..... بۆ سەر کارەکەم، ئەگەر (هەستکردن) ..... باشترم.

٣. ئەگەر کێشم (کەمکردنەوە) ..... تەندروستتر (بون).....

٤. ئەگەر کۆرسی زمانی کورد (خوێندن).....، (توانین) بە کوردی قسەبکەم.

٥. ئەگەر ئازاد (هاتن) .....، من کارەکەی (فێرکردن) .....

١٣-٤ گفتوگۆیەکی لەم شێوەیە لەگەڵ هاوپۆلەکانت بکە.

سەیری بازاڕی ئۆنلاین دەکەم. ئەوان شتی زۆر جوانیان هەیە. ئەگەر موچە وەربگرم، ئەم چاکەتە دەکڕم.

ڕێزمان:

جۆری دووەم؛ ئەو جۆرە ڕستانەن کە لە پاڕستەیەکی ڕابردوی دانانی لەگەڵ شاڕستەیەکی ڕابردو پێکدێن. ڕودانی ئەم ڕستانە ئەستەمە. وەک؛

ئەگەر هەوڵمدابا، دەردەچوم. ئەگەر نانم خواردبا (خواردبام)، برسیم نەدەبو.

١٣-٥ گوێ بۆ یادگارییەکانی نەسرین بگرە و بۆشاییەکان پڕ بکەوە.

ئەمە وێنەی منداڵی من و سارای هاوڕێمە. من سارام زۆر خۆشدەوێ. ئەگەر سارا هاوڕێم ..... منیش کەسێکی ڕۆشنبیر ..... ئێمە زۆربەی کات بەیەکەوە بوین. سارا دەهات بۆ ماڵی ئێمە و بەیەکەوە ..... بۆ قوتابخانە. بەیەکەوە بەشداری کۆرسی فێربونی مەلەوانیمان کرد. ئەگەر سارا ..... من فێری مەلەوانی ..... ئێستاش ئێمە دو هاوڕێی بەوەفاین. ئەگەر سارا ..... بۆ بازاڕ، منیش ..... ئەگەر ئەو دڵخۆش بێت، منیش ..... سارا نمونەی هاوڕێی باشە.

١٣-٦ لەخوارەوە دارشتنێک دەربارەی یەکێک لە هاوڕێکانی منداڵیت بنوسە. ڕستەی ئاڵۆز بەکار بێنە.

ڕێزمان:

جۆری سێیەم؛ ئەو جۆرە ڕستانەن کە لە پاڕستەیەکی ڕابردوی دانانی لەگەڵ شاڕستەیەکی ڕابردوی دانانی پێکدێن بە یارمەتی مۆرفیمێکی گومان. ئەم ڕستانەش ئەگەری ڕودانیان نییە. وەک؛

ئەگەر هەوڵمدابا، لەوانەیە سەرکەوتبام. ئەگەر ڕۆیشتبام، لەوانەیە گەیشتبام.

١٣-٧ گوێ بۆ هاوڕێ بگرە و دواتر بیخوێنەوە و وشە نوێکان فێر بە.

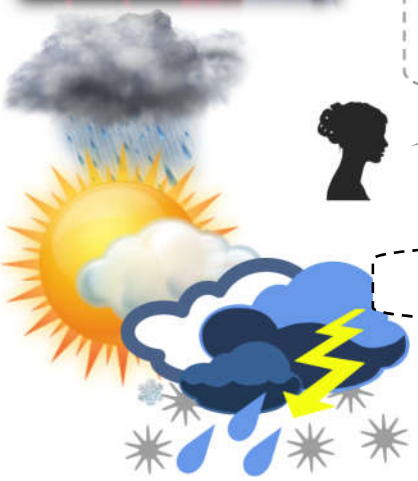
ئێستا، من لە لەندەن دەژیم. ژیانێکی خۆش و ئارامم هەیە. بەڵام ئاسمانی لەندەن عادەتەن هەوراویە. هەربۆیە جاربەجار بیری وڵات دەکەم. ئەگەر لە ڕانیە ژیابام، لەوانەیە ئێستا دڵخۆش بوبام. ڕانیە لە هاویندا زۆر گەرمە و لە تەواوی ڕۆژدا ئاسمان خۆرەتاوە. خەڵک لە کاتی نیوەڕۆ نایەنە دەرەوە تا خۆیان لەو گەرما زۆرە بپارێزن. ئەگەر خەڵکی لەندەن لە ڕانیە بوبان، لەوانەیە ئەوانیش لەگەڵ ئەو گەرمایە ڕاهاتبان. لێرە، خەڵک خۆزگە بە دەرکەوتنی خۆر دەخوازن. لەوێ، خەڵک خۆزگە بە گەڕانەوەی هەورەکان دەخوازن.

١٣-٨ کەش و هەوای شارەکەی تۆ چۆنە؟ ئەگەر تۆ لە لەندەن ژیابایت، ژیانت لەوانەیە چۆن بوبا؟

من خەڵکی ئەستەنبوڵم، کەش و هەوای ئەستەنبوڵ لە هاویندا فێنکە.

من خەڵکی ڕیۆم.

ئەگەر لە لەندەن ژیابام، لەوانەیە دڵخۆش بوبام.



١٣-٩ ئیمەیڵەکەی نازەنین بخوێنەوە و لەگەڵ هاوپۆلەکانت گفتوگۆی گەشتێک بکەن. ئەم وشە دراوانە بکە بە پرسیار و لە هاوپۆلەکەت بکە.

١. کام/ وەرز/ چون؟ (ئایا لە کام وەرز چون بۆ ئەم گەشتە؟)

٢. کێ/ هاوسەفەر؟

٣. چی/ یادگاری/ خۆش/ ناخۆش؟

٤. بۆچی/ حەز/ شوێنی گەشت؟

٥. چەند/ ڕۆژ/ مانەوە؟

لە باکوری ئێرانەوە سڵاو

bahar.shwan@koya.com

لە باکوری ئێرانەوە سڵاو

سڵاو بەهار گیان

ئێستا ئێمە لە شاری ڕەشتین لە باکوری ئێران. ئێرە جێگایەکی زۆر خۆشە و زۆر شوێنی گەشتیاری لێیە. کەشوهەوای ئێرە باراناویە. . ئێمە سبەی دەچین بۆ ڕامسەر. ئێمە کە هاتینە ناو خاکی ئێرانەوە، یەکسەر سەیارەیەکمان بەکرێ گرت. شوفێرەکەمان کەسێکی زۆر ڕوخۆشە و فارسی و کوردیش دەزانێت.

ئەگەر سەیارەی خۆمانمان هێنابا، لەوانەیە جێگاکانمان بە ئاسانی نەدۆزیبایەوە، لەوانەیە کێشەی تێگەیشتنمان لەگەڵ دانیشتوانی ئێرە بۆ دروستبوبا. لێرە هەندێک گەشتیار ناچن بۆ هۆتێل و لە پارکەکان دەمێننەوە، ئەوە زۆر سەرنجڕاکێش بو بە لای منەوە.

سوپاس! کە هەمیشە ئیمەیڵم بۆ دەنێریت و لێم دەپرسیت. دڵنیام ئێستا کەشوهەوای کۆیە گەرمتر بووە. لەوانەیە، ئێستا ڕەشەبای بێت! من هەندێک وێنەی جوانم گرتوە. لەگەڵ ئەو ئیمەیڵە بۆت دەنێرم.

زۆر بیرت دەکەم،

هاوڕێی بەوەفات؛ نازەنین.

Send Saved

١٣-١٠ ئەم ڕستە ئاڵۆزانە بخەرە سەر شێوازی نەرێ.

١. ئەگەر من نان بخۆم، تێر دەبم. ئەگەر من نان نەخۆم، تێر نابم.

٢. ئەگەر ئێمە سەردانی هێمن بکەین، ئەو دڵخۆش دەبێ.

٣. من دێم، ئەگەر تۆ بێیت.

٤. ئێوە دەردەچن، ئەگەر بە باشی خۆتان ئامادەبکەن.

٥. ئەوان زو دەگەن، ئەگەر زو بکەونە ڕێ.

٦. ئەگەر ئازاد ئاوی خواردبایەوە، تینیوی نەدەبو.

١٣-١١ ئەم خشتەیەی خوارەوە تەواو بکە.

کردار	چاوگ
بکردبا	کردن
چو	.....
دەڵێم	.....
.....	نوسین
نوستن	.....
.....	بردن
هەڵیانگرت	.....
.....	کردنەوە
دامخست	.....

ڕێزمان:

نەرێ لە کرداری ڕانەبردوی دانانیدا: بە گۆڕینی (ب) بۆ (نە) دەبێ بە نەرێ، وەک؛

ببم - نەبم سەربکەوم - سەرنەکەوم.

بۆ ڕابردوی نەرێ لە کرداری تێپەڕ (نە + جێناوی لکاو + قەد +با)

خواردبام - نەمخواردبا نوسیبام - نەمنوسیبا.

لە کرداری تێنەپەڕ (نە + قەد + با +جێناوی لکاو) وەک:

بوبام - نەبوبام سەرکەوتبام - سەرنەکەوتبام.

١٣-١٢ ئەم ئاوەڵکردارانە لە ڕستەی گونجاودا بەکار بێنە.

زۆر - بەهێز - بەپەلە

١. دوێنێ ..... هاتم، بۆیە زو گەیشتم.

٢. ئەگەر تاقیکردنەوەکە ..... زەحمەت نەبوبا، لەوانەیە من دەرچوبام.

٣. شوانە ..... دەرگاکەی داخست، بۆیە دەنگێکی گەورەی لێهات.

پەیوەندی تەلەفۆنی

١٣-١٣ ڕاهێنان لەسەر ئەم ژمارە تەلەفۆنانەی خوارەوە بکە.

٠٧٧٠٢١٠٠٧٦٧ ٠٧٧٠١٥٦١٧٧٢ ٠٧٥٠١٢٢٣٥٣٥

٠٠٩٦٤٧٧٠٢٢٢١٢١٣ ٠٧٧٣٤٥٤٥٥٢٣

١٣-١٤ گوێ لەم ژمارە مۆبایلانەی سەرەوە بگرە و فێربە.

دەربڕینەکانی تەلەفۆنکردن:

- سڵاو، بێزەحمەت ژمارە مۆبایلی (تەلەفۆنی) ئازادە؟
- سڵاو، ئازاد قسەدەکات لە ئاسیاسێڵەوە، فەرمو.
- سڵاو، سەنتەری پەیوەندییە گشتیەکانی کۆڕەک تیلیکۆمە، فەرمون.
- بێزەحمەت، دەتوانم لەگەڵ ئازاد قسە بکەم؟
- بێزەحمەت، لەسەر خەت بمێنە.
- باڵانسەکەت بەشی پەیوەندییەکەت ناکات.
- لە ئێستادا ئەم ژمارەیە بەردەست نییە، دواتر پەیوەندی بکەوە.

١٣-١٥ گوێ لەم پەیوەندییە تەلەفۆنییە بگرە و وەڵامی ئەم پرسیارانە بدەوە.

- کێ پەیوەندی بە کێ کرد؟
- گفتوگۆکە دەربارەی چی بو؟
- ئایا گرفتەکە چارەسەر بو؟
- ئایا گفتوگۆیەکی هاوڕێیانە یان فەرمی بو؟

١٣-١٦ دو خوێندکار ڕۆڵی موشتەری و کارمەندێکی سەنتەری پەیوەندی ببینن و دەربارەی بابەتێک پەیوەندی بگرن. خوێندکارەکانی دیکە گوێبگرن و دواتر سەرنجی خۆیان دەربارەی پەیوەندییەکە بخەنە ڕو.

کارتۆنی منداڵان

١٣-١٧ سەیربکە و گوێبگرە

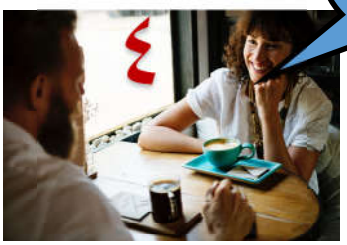
١٣-١٨ سەیربکە و گوێبگرە

١٤ زانکۆ

وشەی داڕێژراو/ وشەی لێکدراو/ درۆکردن/ دوای زانکۆ/ گۆکردن/ پەندی کوردی/

درۆکردن

١٤-١ ئەو کەسانەی ناو وێنەکان درۆ لەگەڵ بەرامبەرەکەیان دەکەن. گوێیان بۆ بگرە و ژمارەی وێنەکە لەسەر هەر یەک لەم ڕستانەی خوارەوە بنوسە. پاشان لە پۆلدا گفتوگۆی ئەم بابەتە بکەن.



- گیانەکەم، دەمەوێ قسەبکەین. زۆر بیرتدەکەم.
- ئایا من پیاوێکی چۆنم؟
- ببورن دکتۆری بەڕێز، ئایا کوتانەکە ئازاری دەبێت؟
- سڵاو خانمی سکرتێر، دەمەوێت لەگەڵ بەڕێوەبەر قسەبکەم.

١٤-٢ ئایا هەرگیز لە ژیانتدا درۆی سپیت کردووە؟ لە خوارەوە چیرۆکی یەکێک لە درۆ سپیەکانت بنوسە و دواتر بۆ هاوپۆلەکانتی بگێڕەوە. گفتوگۆ بکەن دەربارەی هەلومەرجی درۆی ناچاری و سپی.

١٤-٣ ئەم دارشتنەی خوارەوە بخوێنەوە دەربارەی درۆیەکی شاخداری مێژویی.

درۆی شاخداری ئەپۆلۆ ٢٠

ئەپۆلۆ ٢٠ درۆیەکی شاخدار بو، کە بە زنجیرەیەک ڤیدیۆ لە یوتیوب بڵاوکرایەوە لە مانگی نیسانی ٢٠٠٧. ئەم چیرۆکە باسی لە هاوکاری نێوان دەزگای سیخوڕیی ئەمریکی و ڕوسی دەکرد بە مەبەستی دەستکەوتنی زانیاری بونەوەرە ئاسمانییەکانی سەر مانگ.

لە مانگی پێنجی هەمان ساڵدا، ولیەم ڕۆتلێج لە ڕێگای گفتوگۆی یاهو مقابەلە کرا. ئەو خۆی وەک ئەفسەرێکی خانەنشینی ئەمریکی ناساند، کە لە ڕواندا دەژیا. هەروەها، خۆی وەک خاوەنی چەناڵە یوتیوبەکە ناساند.

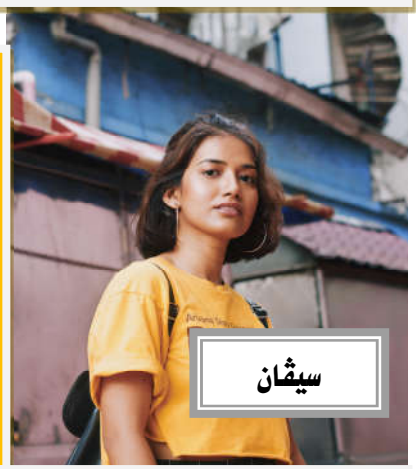
ڕۆتلێج بانگەشەی هەبونی ئەپۆلۆ ٢٠ی کرد کە لەساڵی ١٩٧٦ لەسەر مانگ بووە. ئەو گوتی کە ئەوان لەو کاتەدا پاشماوەی شارستانی بونەوەرە ئاسمانییەکانیان دۆزیوەتەوە. تەنانەت هەندێک لە پاشماوەکانیان هێناوەتەوە سەر زەوی. لەناو پاشماوەکاندا تەرمی مێینەیەکی بونەوەرە ئاسمانییەکان هەبووە.

وەک درۆکانی دیکە، ئەم درۆیەش تێکهەڵکێش بو لەگەڵ کۆمەڵێک زانیاری باوەڕپێکراوی ناسا، بۆئەوەی کەسی بینەر باوەڕ بکات.

١٤-٤ لە پۆلدا گفتوگۆ دەربارەی بونەوەرە ئاسمانییەکان و ئەو وێنە و ڤیدیۆیانە بکەن کە لە تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان بڵاودەکرێنەوە. ئایا تا چەند باوەڕ بە زانیاری تۆڕە کۆمەڵایەتییەکان دەکەیت؟

١٤-٥ گوێ بۆ ئەم خوێندکارانە بگرە و بزانە دوای تەواوکردنی زانکۆ چ کارێک دەکەن. بۆشاییەکان پڕ بکەوە.

یەکەم کار دوای تەواوکردنی خوێندن، .....
وەردەگرم. ئەگەر پارەم .....، دەچم بۆ
پاریس. ئەگەر پارەشم کەم هەبێ، ئەوا .....
هەفتە دەچم بۆ ماڵی نەنکم. ئەوان لە لادێیەکی
جوان و بێدەنگ .....



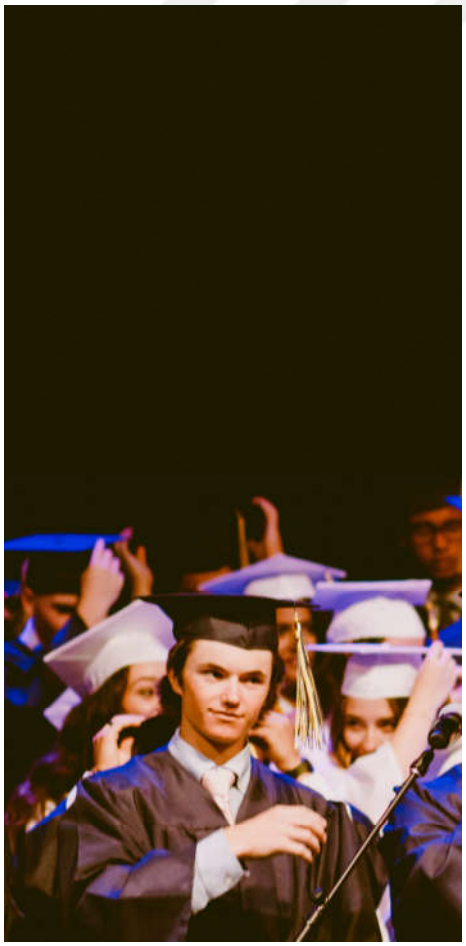
من ئەمساڵ زانکۆ ..... دوای تەواوکردنی زانکۆ،
دوکانێکی کۆمپیتەر ..... من زۆر ..... بە
چاککردنەوەی ئامێرە ئەلیکترۆنییەکان .....
زانکۆ زۆر شتی پێ بەخشیم. حەزدەکەم ئەو
زانیاریانەی فێریان بوم، ..... خەڵکی
شارەکەم بەکاریانبێنم.

ئەمە وێنەی ..... منە. هەمو
شتێک تەواو بو. من دڵخۆش .....
لە زانکۆ. زانکۆ نەیتوانی .....
بەدیبێنێ. کۆمەڵێکی زۆر هاوڕێم ناسی.
.....، هەر کەسێک دەگەڕێتەوە
شارەکەی خۆی. ئیتر ئێمە
وەکو ..... یەکتری نابینین.
من ئێستا دڵتەنگم.

ئەمڕۆ ئاهەنگی دەرچونمانە. من
زۆر ..... من ئەمساڵ .....
دەکەم لەگەڵ ئەو هاوڕێیەی لە زانکۆ ناسیم.
من ..... دەستی خۆمم وەشاند.
ئەو کوڕێکی ..... ئێمە بەختەوەر
دەبین.

١٤-٦ گفتوگۆ لەگەڵ هاوێکانت بکە دەربارەی زانکۆ و وەڵامی ئەم پرسیارانە وەربگرە.

- ئایا زانکۆت تەواو کردووە؟
- ئایا ساڵی چەند خوێندنی زانکۆت دەستپێکرد؟/ ئایا ساڵی چەند خوێندنی زانکۆ دەستپێدەکەیت؟
- ئایا خەونەکانت لە زانکۆدا بەدیهاتن؟/ ئایا خەونەکانت لە زانکۆدا بەدیدێن؟
- ئایا پلانی دوای زانکۆت چییە؟/ ئایا پلانی دوای زانکۆت چی بو؟
- ئایا پەیوەندیت ماوە لەگەڵ هاوڕێیانی زانکۆ؟/ ئایا پێت وایە دوای زانکۆ پەیوەندی نێوان هاوڕێکان دەمێنێ؟



١٤-٧ کام لەم ڕستانەی خوارەوە دروستن، نیشانەی ڕاست دابنێ. جیاوازی نێوان هێشتا و ئێستا بزانە.

- هێشتا، شوان نانی نەخواردوە.

  هێشتا، شوان نانی خواردوە.

- ئێستا، من دەچم بۆ زانکۆ.

  ئێستا، من چوم بۆ زانکۆ.

- زۆر بیرت دەکەم، ئێستا خۆشمدەوێی.

  زۆر بیرت دەکەم، هێشتا خۆشمدەوێی.

- هێشتا، من زانکۆم تەواو نەکردووە.

  ئێستا، من زانکۆم تەواو نەکردووە.

١٤-٨ ئەم وشانە فێربە.

- دوژمن	- خستن	- هەڵخستن	- قەساب
- ئێسک	- ڕێبوار	- نان	- شوشە
- نوستووە	- ڕزگاربون	- کوردەواری	- ناوخۆ

١٤-٩ ئەم پەندانەی خوارەوە بە یەکێک لەو وشانەی سەرەوە تەواو بکە.

١. خزم گۆشتت دەخوات، بەڵام ..... ناشکێنێ.

٢. ئەو .....ە نانە، ئەمڕۆ لە خوانە.

٣. دۆست دەتگرییێنێت، ..... دەتهێنێتە پێکەنین.

٤. دەڵێی لە گوێی گادا .....، ئاگای لە مەحمودی بێ زەواد نییە.

٥. گۆشتی ڕانی خۆت بخۆی، لە منەتی ..... باشترە.

٦. ئەگەر ماڵی خۆت لە ..... بو، بەرد لە ماڵی خەڵکی مەگرە.

١٤-١٠ ژمارەی هەر یەک لەم پەندانەی سەرەوە لەسەر یەکێک لەم شیکردنەوانەی خوارەوە بنوسە.

- لەبەر خەڵک مەپاڕێوە بۆ شتێک کە لە توانای خۆتدایە.
- کەسی دۆست و خەمخۆر هەڵەکانت دەستنیشان دەکات و لەوانەیە لە کاتێکدا دڵتەنگت بکات. بەڵام کەسێک کە تۆی بەلاوە گرنگ نییە، کردارەکانیشتی بەلاوە گرنگ نییە. هەر بۆیە هەڵەکانت نیشان نادات و پێت پێدەکەنێ.
- خزم و کەس و کار و نەتەوەکەت ئەگەر ئازاریشت بدەن، هێندەی کەسێکی نەناس و بێگانە ئازارت پێناگەیەنن.
- کاتێک تۆ زۆر عەیب و عار لە خۆتدا هەیە، عەیبی کەسانی دیکە دەرمەخە.
- کەسێکی بێ ئاگایە لە دنیا.
- ئەوەی کە تۆ ئەمڕۆ کەسێکی چۆنیت و چیت هەیە گرنگە، نەک ئەوەی کە کوڕی کێیت و دوێنێ چیت هەبووە.

١٤-١١ بۆ تەواوکردنی ئەم ڕستانەی خوارەوە، ئەم پێشگرە وشە داڕێژانە بەکار بێنە.

هەڵ- ڕا- هەڵ-

١. ڕەشەبایەکی بەهێزی .....کرد.

٢. دوبارە، ڕۆژێکی نوێ .....هات. ژیانێکی نوێ دەستپێدەکەینەوە.

٣. نرخی دۆلار .....کەوت بەرامبەر بە یۆرۆ.

١٤-١٢ بۆ تەواوکردنی ئەم ڕستانەی خوارەوە، ئەم پاشگرە وشە داڕێژانە بەکار بێنە.

-ەوا -گەر -ەر -ە

١. ئازاد چو بۆ لای ئاسن.....ەکە.

٢. با بچین بۆ بازاڕ، جلی زستان..... هاتوە.

٣. نان بۆ نان.....، گۆشت بۆ قەساب.

٤. بەختیار عەلی نوس.....ێکی دیاری کوردە.

١٤-١٣ بەم مۆرفیمە ڕێزمانیانە، ئەم ڕستانەی خوارەوە تەواو بکە.

دە- ب- م- -ەکە/یەکە -ان

١. من ئێستا نان دەخۆ.....، تۆ چی دەکەی؟

٢. دوای دەرچون لە قۆناغی ئامادەیی، ئەوان ....چن بۆ زانکۆ.

٣. سوپاس بۆ مامۆستا.....ی زمانی کوردی، من ئێستا دەتوانم بە کوردی قسە بکەم.

٤. ئەگەر ....خوێنیت، سەرکەوتو دەبیت لە تاقیکردنەوەکان.

٥. کچ.....! هێشتا لە خەو هەڵنەستاوی؟

ڕێزمان:

لە زمانی کوردیدا مۆرفیمی بەندی وشەداڕێژمان هەیە (پێشگر و پاشگر) کە لەگەڵ مۆرفیمێکی دیکە یەکدەگرێت و وشەیەکی نوێ بەرهەم دێنێت. وەک؛ (هەڵ، دا...هتد)

هەروەها مۆرفیمی بەندی ڕێزمانیمان هەیە، کە هەمو ئەو مۆرفیمانە دەگرێتەوە کە ئەرکی ڕێزمانی وشە دەگۆڕن، بێ ئەوەی واتاکەی بگۆڕن، وەک؛ (مۆرفیمەکانی پلەی باڵا و بەراورد، مۆرفیمی کۆ...هتد.

ڕێزمان:

لە زمانی کوردیدا هەمو وشەیەکی لێکدراو یان داڕێژراو، بەسەر یەکەوە دەنوسرێت. ئەگەر لە هەندێ شوێن پەیڕەومان نەکردووە، هۆکارەکەی ئەوە بووە کە بۆ فێرخوازێکی نوێ، وشەکان ئاڵۆز دەرنەکەون، وەک؛

داخستن – بەڕێوەبردن – دورکەوتنەوە ناونیشان – لەئامێزگرتن...هتد.

١٤-١٤ لە پۆلدا جیاوازیەکانی مۆرفیمی وشە داڕێژ و مۆرفیی ڕێزمانی گفتوگۆ بکەن. بۆ هەر یەکێکیان چەند نمونەیەک بنوسە.

مۆرفیمی بەند	جۆری مۆرفیم (وشەداڕێژ یان	نمونە لە ناو وشەدا

١٤-١٥ چەند پەندێک لە زمانەکەی خۆت وەربگێڕە بۆ سەر زمانی کوردی، بۆ ئەوەی پەندی هاوواتا لە زمانی کوردیدا فێر ببیت.

تێبینی: ناتوانین پەند و ئیدیۆم بە ڕێگای وەرگێڕانی وشە بە وشە وەربگێڕین. دەبێ تێبگەین و پاشان پەندێک کە هەمان واتا بگەیەنێت لە زمانی بەرامبەردا بدۆزینەوە.

کارتۆنی منداڵان

١٤-١٦ سەیربکە و گوێبگرە.

١٤-١٧ سەیربکە و گوێبگرە.

١٥ پێداچونەوە

خوێندنەوە

تاڤگەی بێخاڵ

تاڤگەی بێخاڵ یەکێکە لە جوانترین شوێنە گەشتیارییەکانی پارێزگای هەولێر. ساڵانە ژمارەیەکی زۆر گەشتیاری ناوخۆ و بیانی سەردانیدەکەن. ئاوی تاڤگەکە سازگارە و لە کانییەکەوە هەڵدەقوڵێت. بەسەر تاشە بەردەکاندا دێتە خوارەوە و دیمەنێکی ناوازەی دروستکردووە.

تاڤگەی بێخاڵ ژینگەیەکی کراوەی بۆ گەشتیاران فەراهەمکردووە. گەشتیاران دەتوانن بەسەر بەردەکانی تاڤگەکە بکەون و وێنە بگرن. سەردانکردنی شوێنەکە بەخۆڕاییە.

پاش ئەوەی گەشتیار ئۆتۆمبێلەکەی لە یەکێک لە گەراجەکانی نزیک تاڤگەکە دەوەستێنێت، بە پیادە دەچێتە نزیک تاڤگەکە. ئێستا بازاڕێک دروستکراوە لەسەر ڕێگای گەشتیاران بۆ گەیشتن بە تاڤگەکە، کە تێیدا گەشتیاران دەتوانن بۆ یادگاری کەلوپەل بکڕن یان پێویستیی کاتی گەشتەکە دابینبکەن.

هەر لە دەوروبەری تاڤگەکە، ژمارەیەکی بەرچاو چێشتخانە و کافێ هەن بۆ خزمەتکردنی گەشتیاران. ئەم تاڤگەیە یەکێکە لەو شوێنانەی کە زۆرترین کەس سەردانیدەکەن، بە تایبەت لە هاویناندا. هەروەها، لەبەر جوانیی تاڤگەکە، بێخاڵ وەک ناوێکی کچانە بەکاردێت.

مەم و زین

مەم و زین بەناوبانگترین چیرۆکی عەشق و دڵداریيە لەناو کورددا. لە کۆندا ئەم چیرۆکە بە شێوەی فۆلکلۆر لەناو خەڵکدا گێڕدراوەتەوە. لە ساڵی ١٦٩٢ز. ئەحمەدی خانی تەواوی چیرۆکەکەی کۆکردووەتەوە و لەسەر شێوەی شیعر دایڕشتووەتەوە. بۆ یەکەمجار لە ساڵی ١٩١٩ لە ئەستەنبوڵ چاپکراوە. ئەم شاکارە بۆ سەر زۆربەی زمانە زیندوەکانی جیهان وەرگێڕدراوە.

چیرۆکی مەم و زین چیرۆکێکی خەمناکە. باس لە خۆشەویستی نێوان کوڕێکی کورد و کچێکی کورد دەکات. کچەکە، کە ناوی زینە، کچی یەکێک لە بنەماڵە شاهانەکانی کوردستانە. هەروەها، مەم یەکێک بووە لە سوارچاکانی کۆشکی شاهانە.

چەند ڕوداوێکی ئەفسانەیی لەناو ئەم چیرۆکەدا هەیە، کە باس لە ئاڵوگۆڕی ئەنگوستیلەی مەم و زین لە ئاهەنگێکدا دەکەن . ئەم ڕوداوانە دەبنە هۆی عاشقبونی مەم و زین. لەسەرەتادا، پاشا کە برای زین بووە بەو خۆشەویستییە ڕازیدەبێت و ئامادەیە کە ئەم هاوسەرگیرییە قبوڵبکات.

بەڵام، دواتر بەهۆکاری کەسێکی خراپ بەناوی بەکۆ، پاشا لە بەڵێنەکەی پەشیمان دەبێتەوە. پاشا مەم زیندانی دەکات و مەم لە زینداندا دەمرێت. بەهۆی ئازاری لەدەستدانی مەم، زینیش دەمرێت. ئێستا گۆڕی مەم و زین لە شاری جەزیرەی بۆتانە.

کڵاش

کڵاش جۆرە پێڵاوێکی کۆنی کوردییە، کە بەدەست دروستدەکرێت و لە سەردەمی ئەمڕۆشدا بەکاردێت. لەناو زۆر میللەتی دیکەشدا بەرهەمی هاوشێوە هەیە، بە تایبەت لەناو نەتەوەکانی ئێران، بەڵام کڵاشی کوردی جیاوازیەکی زۆری لەگەڵ ئەوانی دیکە هەیە و مۆرکی کوردەواری پێوەیە.

ژیانی هەندێک خەڵکی کورد لەسەر چنینی کڵاشە، بە تایبەت خەڵکی ناوچەی هەورامان و سنە و کرماشان. هەروەها چنینی کڵاش دەرفەتێکی زێڕینی بەخشیوە بە ژنانی کورد تا بتوانن لەڕێگای چنینی ئەم جۆرە پێڵاوە تایبەتەوە پارەیان دەستبکەوێت.

کڵاشی کوردی زۆر جار بە کڵاشی هەورامیش ناودەبرێت. چونکە شوێنی بەرهەمهێنانی ئەم پێڵاوە کەوتۆتە ناوچەی هەورامانەوە. زۆربەی پێویستییەکانی کڵاش لە سروشتەوە وەردەگیرێن و هەر بەرهەمی ئەم ناوچانەن. کڵاش پێڵاوێکی گرانبەهایە و نرخی جوتێک کڵاشی باش لە سەروی ٥٠ دۆلارەوەیە.

ئایینی خەڵکی کورد

ئایین لەناو کورددا مێژویەکی دێرینی هەیە. کوردەکان لە کۆندا پەیڕەوی ئایینی زەردەشتیان کردووە. تەنانەت، زۆرینەی کورد لەسەر ئەوە کۆکن کە زەردەشت خۆشی کورد بووە. هەر بۆیە ئەوان شانازی بەم مێژووەوە دەکەن. بەڵام لە ئێستادا زۆرینەی کوردەکان پەیڕەوی ئایینی ئیسلام دەکەن. هەروەها، ژمارەیەکی بەرچاویش پەیڕەوی ئایینەکانی یەزیدی، مەسیحییەت، جو، یارسان دەکەن. لەگەڵ ئەوەشدا، کورد هەن کە خۆیان وەک کەسانی بێدین دەناسێنن.

سەرباری ئەوەی کە ڕۆژهەڵاتی ناوەڕاست پڕە لە توندوتیژیی ئایینی، بەڵام کۆمەڵگای کوردی تا ڕادەیەک بە پارێزراوی ماوەتەوە و لێبوردەیی ئایینی سیمایەکی جوانی بەخشیوە بە کۆمەڵگای کوردی. هەمو ئایینەکان بەیەکەوە لە شار و گوندەکانی کوردستان دەژین و پەیوەندی پتەو لەناو کوردەکاندا هەیە.

هەندێک لە کوردەکان تا ئێستا ئەو ساتە ناخۆشانەیان لە یاد نەچووە، کە تێیدا کوردە جووەکان لە وڵاتی خۆیان دەرکران و نێردران بۆ ئیسرائیل لە لایەن دەوڵەتانی داگیرکەری کوردستان.

نەورۆز

نەورۆز جەژنی سەری ساڵی نوێی کوردییە. گەلانی دیکەش کە بەڕەچەڵەک ئێرانین یادی ئەم ڕۆژە دەکەنەوە، بەڵام هەر میللەتێک شێوازی تایبەت بە خۆی هەیە بۆ یادکردنەوەی نەورۆز.

سەری ساڵی نوێی کوردی کە بەنەورۆز ناودەبرێت دەکەوێتە ٣/٢١ی هەمو ساڵێک. ئەم ڕۆژە لە هەمان کاتدا دەستپێکی وەرزی بەهارە و سروشت نوێدەبێتەوە.

ئەفسانەی نەورۆز لای کورد دەگەڕێتەوە بۆ سەرکەوتنی کاوەی ئاسنگەر بەسەر زوحاکی زۆرداردا. زوحاک پاشایەکی زۆردار بووە و کەسێکی ئاسایی کۆمەڵگاش بە ناوی کاوە زوحاکی لەمرۆژەدا کوشتووە. بۆ گەیاندنی ئەم هەواڵە، لە سەردەمی کۆندا ئاگر لەسەر چیاکان کراوەتەوە وەک نیشانەی سەرکەوتن. بۆیە، لە سەردەمی ئەمڕۆشدا ئاگر بۆتە ڕەمزی نەورۆزی کوردەواری.

ڕەمزێکی دیکەی نەورۆز بریتیە لە هەر سێ ڕەنگی سەوز و سور و زەرد. کە هەمان ڕەنگی ئاڵای کوردستانە. لە جەژنی نەورۆزدا کورد جلی ڕەنگاو ڕەنگ دەپۆشن، بە تایبەت ئەم سێ ڕەنگە زۆر بەکاردێنن. هەروەها، نیشانەی دو پەنجە بۆ سەرەوە بووە بە ڕەمزێکی دیکەی نەورۆز. کورد وەکو هێمای ئاشتی و سەرکەوتن بەکاریدێنن.

ڕەمزێکی دیکەی نەورۆز گوڵی نێرگزە. کە وەک هێمای بەهار و نوێبونەوە بەکاردێت. گوڵی نێرگز لە مانگی نەورۆزدا لە دەشت و چیاکانی کوردستان دەڕوێت و بۆنێکی خۆشی هەیە.

نەورۆز

نەورۆز جەژنی سەری ساڵی نوێی کوردییە. گەلانی دیکەش کە بەڕەچەڵەک ئێرانین یادی ئەم ڕۆژە دەکەنەوە، بەڵام هەر میللەتێک شێوازی تایبەت بە خۆی هەیە بۆ یادکردنەوەی نەورۆز.

سەری ساڵی نوێی کوردی کە بەنەورۆز ناودەبرێت دەکەوێتە ٣/٢١ی هەمو ساڵێک. ئەم ڕۆژە لە هەمان کاتدا دەستپێکی وەرزی بەهارە و سروشت نوێدەبێتەوە.

ئەفسانەی نەورۆز لای کورد دەگەڕێتەوە بۆ سەرکەوتنی کاوەی ئاسنگەر بەسەر زوحاکی زۆرداردا. زوحاک پاشایەکی زۆردار بووە و کەسێکی ئاسایی کۆمەڵگاش بە ناوی کاوە زوحاکی لەمرۆژەدا کوشتووە. بۆ گەیاندنی ئەم هەواڵە، لە سەردەمی کۆندا ئاگر لەسەر چیاکان کراوەتەوە وەک نیشانەی سەرکەوتن. بۆیە، لە سەردەمی ئەمڕۆشدا ئاگر بۆتە ڕەمزی نەورۆزی کوردەواری.

ڕەمزێکی دیکەی نەورۆز بریتیە لە هەر سێ ڕەنگی سەوز و سور و زەرد. کە هەمان ڕەنگی ئاڵای کوردستانە. لە جەژنی نەورۆزدا کورد جلی ڕەنگاو ڕەنگ دەپۆشن، بە تایبەت ئەم سێ ڕەنگە زۆر بەکاردێنن. هەروەها، نیشانەی دو پەنجە بۆ سەرەوە بووە بە ڕەمزێکی دیکەی نەورۆز. کورد وەکو هێمای سەرکەوتن بەکاریدێنن.

ڕەمزێکی دیکەی نەورۆز گوڵی نێرگزە. کە وەک هێمای بەهار و نوێبونەوە بەکاردێت. گوڵی نێرگز لە مانگی نەورۆزدا لە دەشت و چیاکانی کوردستان دەڕوێت و بۆنێکی خۆشی هەیە.

هەورامان

هەورامان ناوچەیەکی شاخاوییە و دەکەوێتە سەر سنوری دەستکردی نێوان عێراق و ئێران. ئەم ناوچەیە دەکەوێتە پارێزگاکانی کرماشان و سنە و هەڵەبجەوە. ناوچەی هەورامان بە سروشتە جوانەکەی و کەلتورە پارێزراوەکەی بەناوبانگە. کەلتوری کوردەواری لە هەورامان پارێزراوە، چونکە ناوچەیەکی شاخاوییە و داگیرکەران نەیانتوانیوە بە ئاسانی پێیبگەن.

هەورامان لە ڕوی کەلتورییەوە مێژویەکی دێرینی هەیە. ئەو نوسینانەی کە بە دیالێکتی هەورامی نوسراون لە ڕوی مێژوییەوە زۆر کۆنترن لە نوسین بە دیالێکتی کوردیی ناوەڕاست و کوردیی باکور.

هەورامیەکان پێشەنگن لە دروستکردنی کڵاشی کوردی. هەروەها ناوچەی هەورامان بە گوێز و هۆرەی هەورامی و سیاچەمانە بەناوبانگە. هۆرەی هەورامی و سیاچەمانە دو شێوازی گۆرانی گوتنن، کە تایبەتن بە ناوچەی هەورامان.

چیاکانی ئارارات

چیاکانی ئارارات یان چیای ئاگری دەکەوێتە پارێزگای ئاگری. ئەرمەنەکان بە چیای 'ماسیس' ناوی دەبەن. چیاکان پێکهاتون لە دو گڕکان، کە بون بە دو لوتکەی مەزن. لوتکەکانی ئارارات بە ئاراراتی بچوک و ئاراراتی مەزن ناسراون. بەرزی ئاراراتی مەزن ٥١٣٧ مەترە لە ئاستی ڕوی دەریاوە. بەرزی ئاراراتی بچوک ٣٨٩٦ مەترە لە ئاستی ڕوی دەریاوە. چیای ئاراراتی مەزن بەرزترین لوتکەیە لە ناوچەکەدا.

لە هەمو وەرزەکانی ساڵدا، بەفر لوتکە چیای ئاراراتی داپۆشیوە. هەروەها، زۆربەی کاتەکان تەمومژ لوتکە چیای ئاراراتی داپۆشیوە.

جگە لە گرنگییە جوگرافییەکەی، چیای ئارارات گرنگی ئایینیشی هەیە. لە کتێبە پیرۆزەکاندا ناوی چیای ئارارات وەک شوێنی لەنگەرگرتنی کەشتیی پێغەمبەر نوح هاتووە. بەڵام لە قورئاندا، شوێنی لەنگەرگرتنی کەشتیی نوح بە چیای جودی بەستراوەتەوە. چیای جودیش دەکەوێتە کوردستانەوە و دەکەوێتە نێوان هەر دو شاری شرناخ و سلۆپی.

لە ١٩٣٠دا، چیای ئارارات بو بە لانکەی شۆڕشی کورد، کە بە شۆڕشی ئارارات یان شۆڕشی ئاگری ناسراوە.

نمونەی کارکردنی کرداری تێنەپەڕ لە زمانی کوردیدا

چاوگ	کرداری ڕابردو	کرداری ڕانەبردو	کرداری داخوازی
بون	من بوم – ئێمە بوین تۆ بویت – ئێوە بون ئەو بو – ئەوان بون	من دەبم – ئێمە دەبین تۆ دەبیت – ئێوە دەبن ئەو دەبێت – ئەوان دەبن	تۆ ببە – ئێوە ببن
نوستن	من نوستم – ئێمە نوستین تۆ نوستیت – ئێوە نوستن ئەو نوست – ئەوان نوستن	من دەنوم – ئێمە دەنوین تۆ دەنویت – ئێوە دەنون ئەو دەنوێت – ئەوان دەنون	تۆ بنو – ئێوە بنون
مردن	من مردم – ئێمە مردین تۆ مردیت – ئێوە مردن ئەو مرد – ئەوان مردن	من دەمرم – ئێمە دەمرین تۆ دەمریت – ئێوە دەمرن ئەو دەمرێت – ئەوان دەمرن	تۆ بمرە – ئێوە بمرن
هات	من هاتم – ئێمە هاتین تۆ هاتیت – ئێوە هاتن ئەو هات – ئەوان هاتن	من دێم – ئێمە دێین تۆ دێیت – ئێوە دێن ئەو دێت – ئەوان دێن	تۆ وەرە—ئێوە وەرن
خنکان	من خنکام – ئێمە خنکاین تۆ خنکایت – ئێوە خنکان ئەو خنکا – ئەوان خنکان	من دەخنکێم – ئێمە دەخنکێین تۆ دەخنکێیت – ئێوە دەخنکێن ئەو دەخنکێت – ئەوان دەخنکێن	تۆ بخنکێ – ئێوە بخنکێن
چون	من چوم – ئێمە چوین تۆ چویت – ئێوە چون ئەو چو – ئەوان چون	من دەچم – ئێمە دەچین تۆ دەچیت – ئێوە دەچن ئەو دەچێت – ئەوان دەچن	تۆ بچۆ—ئێوە بچن
تەڕبون	من تەڕبوم – ئێمە تەڕبوین تۆ تەڕبویت – ئێوە تەڕبون ئەو تەڕبو – ئەوان تەڕبون	من تەڕبوم – ئێمە تەڕبوین تۆ تەڕبویت – ئێوە تەڕبون ئەو تەڕبو – ئەوان تەڕبون	تۆ تەڕببە – ئێوە تەڕببن
شکانەوە	من شکامەوە – ئێمە شکاینەوە تۆ شکایتەوە – ئێوە شکانەوە ئەو شکایەوە – ئەوان شکانەوە	من دەشکێمەوە – ئێمە دەشکێینەوە تۆ دەشکێیتەوە – ئێوە دەشکێنەوە ئەو دەشکێتەوە – ئەوان دەشکێنەوە	تۆ بشکێوە – ئێوە بشکێنەوە
ڕوخان	من ڕوخام – تۆ ڕوخایت تۆ ڕوخایت – ئێوە ڕوخان ئەو ڕوخا – ئەوان ڕوخان	من دەڕوخێم – ئێمە دەڕوخێین تۆ دەڕوخێیت – ئێوە دەڕوخێن ئەو دەڕوخێت – ئەوان دەڕوخێن	تۆ بڕوخێ – ئێوە بڕوخێن

نمونەی کارکردنی کرداری تێپەڕ لە زمانی کوردیدا

چاوگ	کرداری ڕابردو	کرداری ڕانەبردو	کرداری داخوازی
کردن	من کردم – ئێمە کردمان تۆ کردت – ئێوە کردتان ئەو کردی – ئەوان کردیان	من دەکەم – ئێمە دەکەین تۆ دەکەیت – ئێوە دەکەن ئەو دەکات – ئەوان دەکەن	تۆ بکە– ئێوە بکەن
بردن	من بردم – ئێمە بردمان تۆ بردت – ئێوە بردتان ئەو بردی – ئەوان بردیان	من دەبەم – ئێمە دەبەین تۆ دەبەیت – ئێوە دەبەن ئەو دەبات – ئەوان دەبەن	تۆ ببە – ئێوە ببەن
بەستن	من بەستم – ئێمە بەستمان تۆ بەستت – ئێوە بەستتان ئەو بەستی – ئەوان بەستیان	من دەبەستم – ئێمە دەبەستین تۆ دەبەستیت – ئێوە دەبەستن ئەو دەبەستێت – ئەوان دەبەستن	تۆ ببەستە – ئێوە ببەستن
ڕاکردن	من ڕامکرد – ئێمە ڕامانکرد تۆ ڕاتکرد – ئێوە ڕاتانکرد ئەو ڕایکرد – ئەوان ڕایانکرد	من ڕادەکەم – ئێوە ڕادەکەن تۆ ڕادەکەیت – ئێوە ڕادەکەن ئەو ڕادەکات – ئەوان ڕادەکەن	تۆ ڕابکە – ئێوە ڕابکەن
ناسین	من ناسیم – ئێمە ناسیمان تۆ ناسیت – ئێوە ناسیتان ئەو ناسی – ئەوان ناسیان	من دەیناسم – ئێمە دەیناسین تۆ دەیناسیت – ئێوە دەیناسن ئەو دەیناسێت – ئەوان دەیناسن	تۆ بیناسە– ئێوە بیناسن
خواردن	من خواردم – ئێمە خواردمان تۆ خواردت – ئێوە خواردتان ئەو خواردی – ئەوان خواردیان	من دەخۆم – ئێمە دەخۆین تۆ دەخۆیت – ئێوە دەخۆن ئەو دەخوات – ئەوان دەخۆن	تۆ بخۆ – ئێوە بخۆن
شوشتن	من شوشتم – ئێمە شوشتمان تۆ شوشتت – ئێوە شوشتتان ئەو شوشتی – ئەوان شوشتیان	من دەشۆم – ئێمە دەشۆین تۆ دەشۆیت – ئێوە دەشۆن ئەو دەشوات – ئەوان دەشۆن	تۆ بشۆ – ئێوە بشۆن
نوسین	من نوسیم – ئێمە نوسیمان تۆ نوسیت – ئێوە نوسیتان ئەو نوسی – ئەوان نوسییان	من دەنوسم – ئێمە دەنوسین تۆ دەنوسیت – ئێوە دەنوسن ئەو دەنوسێت – ئەوان دەنوسن	تۆ بنوسە – ئێوە بنوسن
ناردن	من ناردم – ئێمە ناردمان تۆ ناردت – ئێوە ناردتان ئەو ناردی – ئەوان ناردیان	من دەینێرم – ئێمە دەینێرین تۆ دەینێریت – ئێوە دەینێرن ئەو دەینێرێت – ئەوان دەینێرن	تۆ بینێرە—ئێوە بیکەنەوە

تۆماری دەنگ و گۆرانییەکان

بەشی ١

١-١ پیتە نەبزوێنەکان

- ئـ وەک ئەندازیار
- ب وەک برا
- پ وەرک پرد
- ت وەک ترێ
- ج وەک سەرنج
- چ وەک چاو
- ح وەک حەیف
- خ وەک خاڵ
- د وەک دڵ
- ر وەک شار
- ڕ وەک ڕوخسار
- ز وەک زنجیر
- ژ وەک ژان
- س وەک سوێر
- ش وەک شوێن
- ع وەک عەشق
- غ وەک غەڕغەڕە
- ف وەک فڕین
- ڤ وەک ئەڤین
- ق وەک قاز
- ک وەک کاریلە
- گ وەک گوڵ
- ل وەک شەل
- ڵ وەک لاڵ
- م وەک مانگ
- ن وەک نوێ
- هـ وەک هیوا
- و وەک شەو
- ی وەک یار

٢-١ پیتە بزوێنەکان

- ا وەک ئازادی
- ە وەک شەڕ
- و وەک کوڕ
- ۆ وەک بڕۆ
- وو وەک کووڕ
- ی وەک سی
- ێ وەک سێ

بەشی ٢

٢-٢ گفتوگۆی هیوا و سکاڵا

هیوا: سڵاو، من ناوم هیوایە، تۆ ناوت چییە؟

سکاڵا: سڵاو، من ناوم سکاڵایە.

٤-٢ بەیەکتر ناساندن

ژوان: شیبا ئەوە محەمەدە. محەمەد، ئەوە شیبایە.

شیبا: سڵاو محەمەد.

محەمەد: سڵاو شیبا.

٧-٢ لێپرسین

- سڵاو هاوکار، چۆنیت؟
- سڵاو، تۆ چۆنیت؟
- من باشم، سوپاس.

٩-٢ لێپرسین

- سڵاو، سیڤان چۆنیت؟
- من باشم، سوپاس، تۆ چۆنیت؟
- منیش باشم، سوپاس.

١٣-٢ پێداچونەوە

گفتوگۆی یەکەم

- سڵاو، من ناوم ڕاژانە. ئایا تۆ ناوت

چییە؟

- من ناوم شیبایە.

گفتوگۆی دووەم

- سڵاو، من ناوم مەحمودە. ئایا تۆ ناوت چییە؟
- من ناوم ئازادە.

گفتوگۆی سێیەم

- سڵاو ئازاد، چۆنیت؟
- باشم، سوپاس هەرێم، تۆ چۆنیت؟
- منیش باشم، سوپاس.

گفتوگۆی چوارەم

- سڵاو، چۆنن؟
- من باشم، سوپاس.
- منیش باشم.

٢-١٥ گفتوگۆی شێرکۆ و نەسرین

- سڵاو!
- سڵاو شێرکۆ، چۆنیت؟
- من باشم سوپاس، تۆ چۆنیت؟
- منیش باشم، سوپاس.

٢-١٧ ئایا بە زمانی کوردی ئەوە چییە؟

یەکەم: قەڵەم. دووەم: کامێرا. سێیەم: هێلکە. چوارەم: خانو. پێنجەم: کتێب. شەشەم: لاپتۆپ. حەوتەم: وێنە. هەشتەم: جانتا. نۆیەم: ئۆتۆمبێل.

٢-١٨ ژمارەکان

یەک، دو، سێ، چوار، پێنج، شەش، حەوت، هەشت، نۆ، دە.

٢-٢١ پێداچونەوە

یەک دار. دو گوڵ. سێ کچ. چوار کەس. پێنج فڕۆکە. شەش هێلکە. حەوت پەپولە. هەشت دەست. نۆ مانگ. دە پەنجە.

بەشی ٣

٣-٢ گفتوگۆی شیبا و هێڤار

– هێڤار: شیبا، تۆ لە کوێ لەدایکبویت؟

– شیبا: من لە فەرەنسا لەدایکبوم. تۆ لە کوێ لە دایکبویت؟

– هێڤار: من لە کوردستان لە دایکبوم، لە هەولێر.

٣-٣ گفتوگۆ

گفتوگۆی یەکەم

- سڵاو محەمەد، ئایا تۆ لە کوێ لە دایکبویت؟
- سڵاو، من لە ئیمارات لەدایکبوم.

گفتوگۆی دووەم

- سڵاو ڕاژان، ئایا تۆ لە کوێ لەدایکبویت؟
- سڵاو! من لە کەنەدا لەدایکبوم.

گفتوگۆی سێیەم

- ئێمە ناومان ئارام و نەوزادە. ئێمە لە کوردستان لەدایکبوین.

٣-٦ ناساندنی کەسە بەناوبانگەکان

وێنەی یەکەم ئەنشتاینە. ئەنشتاین خەڵکی ئەڵمانیایە. وێنەی دووەم جاکشانە. جاکشان خەڵکی هۆنگکۆنگە. وێنەی سێیەم دۆناڵد ترەمپە. ترەمپ خەڵکی ئەمریکایە. وێنەی چوارەم زەکەریایە. زەکەریا خەڵکی کوردستانە.

٣-١٣ گفتوگۆ

گفتوگۆی یەکەم

- سڵاو، چۆنیت؟ من ناوم دەنیزە.
- سڵاو، تۆ چۆنیت؟ من ناوم محەمەدە.
- خۆشحاڵم
- خۆشحاڵترم! ئایا تۆ خەڵکی کوێیت؟
- من خەڵکی تورکیام. ئەی تۆ؟

گفتوگۆی دووەم

تارا: سڵاو کارینا، ئەوە نازی هاوڕێمە! ناز ئەوە کارینایە.

کارینا: سڵاو ناز، خۆشحاڵبوم.

ناز: خۆشحاڵترم! ئایا تۆ پیشەت چییە؟

کارینا: من لە زانکۆ خوێندکارم.

٣-١٤ گفتوگۆی شیبا و لاس

- سڵاو، ئایا دەتوانم دابنیشم؟
- بێگومان. ئایا ناوی ئێوە چییە؟
- من ناوم شیبایە، خەڵکی کەنەدام. ئەی ئێوە؟
- من ناوم لاسە. خەڵکی کوردستانم. ئێوە چی دەکەن لە هەولێر؟
- من لە هەولێر خوێندکارم.

٣-١٦ گروپی هەڵپەڕکێی نەورۆز

ئەمە وێنەی گروپێکی هەڵپەڕکێی نەورۆزە. ئەوان خەڵکی ڕۆژهەڵاتی کوردستانن. ئێستا لە سلێمانین. بەشدارن لە ڤیستیڤاڵی نەورۆز. ئاراس مامۆستایە، شۆخان و تارا خوێندکارن، ئەوان خەڵکی بانەن. شوان ئەمساڵ لە قۆناغی کۆتایی کۆلیژی هونەرە لە سنە. هەروەها، ناز و ڕێباز خوشک و بران و خەڵکی بۆکانن. بۆکان شاری حەسەن زیرەکە.

٣-٢٠ ژمارەکان

یەکەم: دوازدە

دووەم: بیست و سێ

سێیەم: هەژدە

چوارەم: بیست و پێنج

پێنجەم: بیست و یەک

بەشی ٤

٤-٢ گفتوگۆ دەربارەی پیشەکان

- سڵاو ئارام. ئایا تۆ پیشەت چییە؟
- سڵاو شەوین. من جاران شوفێر بوم، بەڵام ئێستا دوکاندارم. ئەی تۆ چی دەکەی؟
- من مامۆستام لە قوتابخانەی سەرەتایی.
- زۆر باشە، هەر سەرکەوتو بیت.
- لەگەڵ تۆش، انشاالله!

٤-٥ ڕامان لە بنکەی پۆلیس

- ناوت چییە بێزەحمەت؟
- سڵاو من ناوم ڕامانە.
- ناوی سیانیت؟
- ڕامان محەمەد حەسەن.
- ڕامان، ئایا تۆ پیشەت چییە؟
- من خوێندکارم
- چۆن دەتوانم هاوکاریت بکەم؟

٤-٧ پرکردنەوەی فۆرمی هەلی کار

ا. سڵاو، بەخێربێن! ئایا تۆ ناوت نەشمیلە؟

ب. بەڵێ

ا. ئایا تۆ خەڵکی هیندستانیت؟

ب. نەخێر، من خەڵکی هیندستان نیم. من خەڵکی ئینگلتەرام.

ا. ئایا تۆ مامۆستایت؟

ب. بەڵێ، من مامۆستام.

ا. ئایا تەمەنی تۆ ٢٣ ساڵە؟

ب. نەخێر تەمەنی من ٣٥ ساڵە.

ا. ئایا تۆ خێزانداریت؟

ب. بەڵێ، من خێزاندارم.

٤-٩ گوێگرتن بۆ شەوین عەبدوڵڵا و مایکڵ جاک

شەوین عەبدوڵڵا

من ناوم شەوین عەبدوڵڵایە. خەڵکی ئەڵمانیام، لە بەرلین دەژیم. ژمارەی مۆبایلەکەم ٠٧١٠٢١٢٢٢٢٢من تەمەنم بیست و دو ساڵە. من پزیشکم و لە نەخۆشخانەی گشتی کاردەکەم. من خێزاندارم و لەگەڵ هاوسەرەکەم دڵخۆشم.

مایکڵ جاک

من ناوم مایکڵ جاکە و خەڵکی هیندستانم. لە شاری مۆمبای دەژیم. ژمارەی مۆبایلەکەم ٠٧٢٠٣١٢٤٥٤٥. من ئێستا تەمەنم ٢٣ ساڵە و خوێندکاری ماستەرم لە بواری بایۆلۆژی. من سەڵتم و خێزاندار نیم.

٤-١٢ گۆرانی خۆشە هەورامان - کامکاران.

خۆشە هەورامان لە سایەی گوڵ.
خۆشە نێو باخان، نەوای بولبول.
ئەو گوڵە لەو باخانە، دیدەم لە باخانە.
ئەو کچە لە باخانە، دیدەم لە باخانە.
کودرەکەی کودرەکەی لامل زەڕی.
شابازی لان سێباری....
خۆشە هەورامان لە سایەی گوڵ.
خۆشە نێو باخان، نەوای بولبول.

خۆشە دارستان وەرزی بەهار.
عەتری گوڵاڵان دەشت و نسار.
ئەو کچە لەو بەرزانە دیدەم لە بەرزانە.
کودرەکەی کودرەکەی لامل زەڕی.
شابازی لان سێباری...
خۆشە هەورامان لە سایەی گوڵ.
خۆشە نێو باخان، نەوای بولبول.

خۆشە هەورامان لە سایەی گوڵ.
پاوە و مەریوان سەرچاوەی گوڵ.
ئەو کچە لەو باخانە، دیدەم لە باخانە.
ئەو گوڵە لە باخانە، دیدەم لە باخانە...

٤-١٦ سڵاوکردن و ماڵئاوایی

وێنەی یەکەم: بەیانیتان باش

وێنەی دووەم: ئێوارە باش

وێنەی سێیەم: شەو شاد

وێنەی چوارەم: ئەم کاتەت باش

وێنەی پێنجەم: خوات لەگەڵ

٤-١٧ دەستپێکردنی گفتوگۆ

گفتوگۆی یەکەم

ا. بەیانی باش

ب. بەیانی باش

ا. ئایا دەتوانم لات دابنیشم؟

ب. ببورە کوردی باش نازانم.

ا. بەهیوای فێربون.

گفتوگۆی دووەم

ا. ئەم کاتەتان باش، ئایا ئەم نوسینە چییە؟

ب. تێناگەم

ا. بە چ زمانێکە؟

ب. هیچ نازانم

ا. سوپاس، کاتێکی خۆش!

گفتوگۆی سێیەم

ا. ئەم کاتەت باش

ب. ئەم کاتەت باش

ا. ئایا میوانەکانی ئەمڕۆ خەڵکی کوێن؟

ب. ببورە، تێنەگەیشتم

ا. سوپاس!

بەشی ٥

٥-٢ دیارخەر و دیارخراو

کتێبی من – کتێبەکەی من – کتێبەکەم

کتێبی تۆ – کتێبەکەی تۆ – کتێبەکەت

کتێبی ئەو – کتێبەکەی ئەو – کتێبەکەی

کتێبی ئێمە – کتێبەکەی ئێمە – کتێبەکەمان

کتێبی ئێوە – کتێبەکەی ئێوە – کتێبەکەتان

کتێبی ئەوان – کتێبەکەی ئەوان - کتێبەکەیان

٥-٦ داری خێزانی

١. کاک ئازاد مێردی خاتو درەخشانە.

٢. خاتو درەخشان ژنی کاک ئازادە.

٣. ناز کچی کاک ئازاد و خاتو درەخشانە.

٤. هاوڕێ کوڕی کاک ئازاد و خاتو درەخشانە.

٥. ناز خوشکی هاوڕێیە.

٦. هاوڕێ برای نازە.

٧. کاک ئازاد و خاتو درەخشان باوک و دایکی ناز و هاوڕێن.

٨. ناز و هاوڕێ منداڵی کاک ئازاد و خاتو درەخشانن.

٥-٨ خێزانی ئارام

ئەوان ئەندامانی خێزانی ئارامن. ئارام خوشکێکی هەیە، ئەو ناوی نازەیە. نازە تەمەنی ٨ ساڵە و خوێندکارە. دایکی ئارام ناوی نەسرینە. نەسرین تەمەنی ٣١ ساڵە و مامۆستایە. باوکی ئارام ناوی کاردۆیە. کاردۆ تەمەنی ٣٥ ساڵە و مەلەوانە. ئەوان خێزانێکی بەختەوەرن. ئەوان لە ڕۆژهەڵاتی کوردستان، لە شاری کرماشان دەژین.

٥-١٢ گوێ بۆ ژیانی ئازاد هەورامی بگرن

(من ناوم ئازاد هەورامییە. ئێمە خەڵکی هەورامانین. من پارچە زەویەکی بچوکم هەیە. ناوی ژنەکەم گوڵێیە. ژنەکەم دوکانی سەوزەی هەیە. ئێمە یەک کوڕمان هەیە، ئەو ناوی گەرمیانە، بەڵام کچمان نییە. ئێمە دو سەگمان هەیە. ئێمە پشیلەمان نییە. خوشکەکەم، ناوی نازدارە و مێردی خوشکەکەم ناوی ئارامە. ئەوان خانوێکی گەورەیان لە پاریس هەیە. ئەوان دو منداڵیان هەیە، ڕزگار و سارا. ئەوان هیچ ئاژەڵێکی ماڵییان نییە. ئارام کارێکی باشی هەیە.)

٥-١٤ قسەکانی نازدار

١. من برایەکم هەیە، ناوی ئازادە.

٢. ئێمە ئێستا لە پاریس دەژین.
٣. من کوڕێکم هەیە، ناوی ڕزگارە.
٤. من کچێکم هەیە، ناوی سارایە.
٥. کوڕ و کچەکەم خوێندکارن.
٦. ئێمە ئاژەڵی ماڵیمان نییە.

٥-١٦ تەواوکردنی ڕستەی هەیە/نییە

١. ئازاد دو برا و خوشکێکی هەیە.

٢. ماڵی نەسرین ئاژەڵیان نییە.

٣. ئازاد لە گوند خانوی هەیە.

٤. نەوزادی برای ئازاد پشیلەیەکی هەیە.

٥. ئازاد و نەسرین ئەمڕۆ وانەی کوردییان نییە.

٦. نەسرین دڵخۆشە، کە هاوڕێی وەکو ئازادی هەیە.

٥-١٧ هەڵبژاردنی زانیاری دروست

١. شوان دڵخۆشە.

٢. شوان خۆشەویستی هەیە.

٣. نازدار هاوڕێی شوانە.

٤. خێزانی شوان پشیلەیان هەیە.

٥. شوان پلەیستەیشنی نییە.

بەشی ٦

٦-٤ گۆڕینی ڕستە بۆ ڕستەی پرس

١. تۆ کتێب دەهێنیت.

ئایا تۆ کتێب دەهێنیت؟

٢. ئەو دەزانێت.

ئایا ئەو دەزانێت؟

٣. ئەوان شت دەفرۆشن.

ئایا ئەوان شت دەفرۆشن؟

٤. ئەو وێنە دەکێشێت.

ئایا ئەو وێنە دەکێشێت؟

٥. تۆ دەچیت بۆ قوتابخانە.

ئایا تۆ دەچیت بۆ قوتابخانە؟

٦-٦ گۆڕینی ڕستەی ئەرێ بۆ نەرێ

١. تۆ کتێب دەهێنیت.

تۆ کتێب ناهێنیت.

٢. ئەو دەزانێت.

ئەو نازانێت.

٣. ئەوان شت دەفرۆشن.

ئەوان شت نافرۆشن.

٤. ئەو وێنە دەکێشێت.

ئەو وێنە ناکێشێت.

٦-٨ کاروان

سڵاو، من ناوم کاروان ئازادە. من خەڵکی دهۆکم، بەڵام لە ئێستادا لە هەولێر دەژیم. خانوێکی بچکۆلانەم لە گەڕەکی قەڵات هەیە. خانوەکەم بچوکە، بەڵام دڵگیرە. کامێرامان و خوێندکاری زانکۆی سەڵاحەدینیشم. بۆ تەلەفزیۆنێکی ناوخۆ وێنە و ڤیدیۆ دەگرم. زمانی کوردی و ئینگلیزی بە باشی دەزانم. هەروەها، شارەزاییم هەیە لە زمانی فارسی و عەرەبی. من دڵخۆشم کە لێرەم.

٦-٩ تەواوکردنی پرسیار و وەڵام

١. ئایا تۆ خەڵکی سلێمانیت؟

نەخێر، من خەڵکی سلێمانی نیم.

٢. ئایا تۆ لە هەولێر دەژیت؟

بەڵێ، من لە هەولێر دەژیم.

٣. ئایا تۆ لە شوقە دەژیت؟

نەخێر، من لە شوقە ناژیم.

٤. ئایا خانوەکەت خۆشە؟

بەڵێ، خانوەکەم دڵگیرە.

٦-١٣ سەرە ژمارەکان

دە، بیست، سی، چل، پەنجا، شەست، حەفتا، هەشتا، نەوەد، سەد، هەزار.

٦-١٤ نرخەکان

سی دینار، پەنجا و پێنج دۆلار، سەد تومەن، نەوەد و دو یۆرۆ، چل پاوەند.

٦-١٥ نرخەکان

نرخی خانو

- سڵاو نرخی ئەم خانوە چەندە؟
- ئەم خانوە کەمێک گرانە، تۆ دەتوانیت بیکڕیت؟
- بۆ نا، حەزدەکەم بیکڕم.
- نرخی ئەو خانوە دوازدە دەفتەر دۆلارە.

نرخی سێو

- ماندو نەبیت، سێو بە چەندە؟
- کیلۆی سێو بە هەزار دیناری عێراقییە.

نرخی ئۆتۆمبێل

- سڵاو، ئەم سۆرێنتۆیە بە چەندە؟
- ئەمە بایی بیست و پێنج هەزار دۆلارە.

نرخی کتێبی ناوازە

- سڵاو، ئەم کتێبە دەگمەن و ناوازەیە بە چەندە؟
- نرخی ئەم کتێبە سێ سەد و بیست دۆلارە.
- ئایا چاویلکەکەشی لەگەڵە؟
- بەڵێ، هەموی بەیەکەوەیە.

٦-١٨ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

تەماشا بەفر ئەبارێ

بەهێمنی دێتە خوارێ

دونیای سپی سپی کرد

سروشتی لە ئامێزگرت

منالانیش بە کۆمەڵ

هاتون بۆ شەڕە تۆپەڵ

یاری دەکەن دڵخۆشن

جارجار بەفریش ئەنۆشن

جێی سەرنجی هەمووانە

ئەم تابلۆ سپییە جوانە.

٦-١٨ سەیربکە و گوێبگرە.

نەورۆزییە نەورۆزییە

بابە بدەن، نەورۆزییە

قاز و قورینگ دێن و دەڕۆن

هێلکەم بدەنێ بۆ هێلکە و ڕۆن

هەلوکان و مەلوکان

دایک و بابی جندۆکان

ناردویانم بۆ هێڵکان

جاڵجاڵۆکەی بەهەواوە

سەد و سی چوار ڕاوەستاوە

خودا شەو وڕۆژی داناوە

کوڕتان ببێ بە زاوا

هەلاوە مەلاوە

کوڕتان ببێ بە زاوا

کابانی دەست بە زێڕە

دەستێک لە ماڵ بگێڕە

شتێکمان بۆ بنێرە

بەشی ٧

٧-٦ بەکارهێنانی بەرکار لەگەڵ کرداری تێپەڕ شوشتن

١. من دەستم شوشت.

٢. ئێمە دەستمان شوشت.

٣. تۆ دەستت شوشت.

٤. ئێوە دەستتان شوشت.

٥. ئەو دەستی شوشت.

٦. ئەوان دەستیان شوشت

نوسین

١. من نامەم نوسی.

٢. ئێمە نامەمان نوسی.

٣. تۆ نامەت نوسی.

٤. ئێوە نامەتان نوسی.

٥. ئەو نامەی نوسی.

٦. ئەوان نامەیان نوسی.

٧-٧ چالاکییەکانی هەرێم لە دوێنێدا

هەرێم دوێنێ زو لەخەو هەستا. پاش ئەوەی دەست و دەموچاوی شوشت. یەکسەر ڕۆیشت بۆ لای دایکی. ئەو دوێنێ نانی بەیانی نەخوارد. سەعات هەشت و نیو هاوڕێکەی هات بە دوایدا و بەیەکەوە ویستیان بچن بۆ زانکۆ. بەڵام، لە ڕێگادا، سەیارەکەیان کێشەیەکی لێدەرکەوت. هەر بۆیە نەیانتوانی بچن بۆ زانکۆ و چون بۆ لای فیتەر. پلانی ئەو ئەوە بو کە دوای زانکۆ بچێت بۆ بازاڕ و کتێب بکڕێت، بەڵام پلانەکانی تێکچون. دوای ئەوەی لە ناوچەی پیشەسازی گەڕانەوە، چاویان بە هاوڕێکانیان کەوت و بەیەکەوە چایان خواردەوە. بەڵام نەیانتوانی پیاسە بکەن. هەرێم زۆر ماندو بو، هەر کە گەیشتەوە ماڵەوە خەوت.

٧-١٠ گفتوگۆی نازە و دیار

١. سیڤان: ئایا ئێوە نەورۆز چون بۆ گەشت؟

محەمەد: بەڵێ، چوین.

٢. سیڤان: ئایا دوێنێ چیت کرد؟

محەمەد: من دوێنێ چوم بۆ سینەما.

٣. سیڤان: ئایا تۆ دوێنێ ئێوارە لە دەرەوە نانت خوارد؟

محەمەد: نەخێر، لە ماڵەوە نانم خوارد

٤. سیڤان: ئایا ئەمڕۆ چی دەکەیت؟

محەمەد: ناچم بۆ کار، لە ماڵەوە دەمێنمەوە.

١٥-٧ عەمرەی محەمەد و هاوسەرەکەی

- سڵاو کاک محەمەد، ئێمە دەمانەوێت ئەمساڵ بچین بۆ عەمرە. ئایا پار عەمرەکەی ئێوە چۆن بو؟
- سڵاو شیبا خان. ئێمە پار پایز چوین بۆ عەمرە. گەشتێکی خۆش بو. سەرەتا، سەردانی شاری مەککەمان کرد. دواتر چوین بۆ چەند شارێکی دیکە، ناوەکانیانم بیر نەماوە. لە مەککە مۆتێلمان گرتبو. خۆمان خواردنمان دروستدەکرد. من حەز بە خواردنی دەرەوە ناکەم. گەشتەکەمان زۆر خۆش بو. خوا بۆ ئێوەش ئاسان بکات.
- زۆر سوپاس! خوا لە ئێوەشی قبوڵکردوە انشاالله.
- سوپاس.

١٧-٧ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

بەرخۆڵەم لای لای

نەشمیلم لای لای

دیسان مانگەشەو

هاتەوە، لای لای

هەی لایە لایە

هەی لایە لایە

کۆرپەی شیرینم

خونچیلەی دایە

مەلیش ئارامە

بێدەنگە حەوشە

سورەگوڵ نوستو

لەگەڵ وەنەوشە

هەی لایە لایە

هەی لایە لایە

کۆرپەی شیرینم

خونچیلەی دایە

دارستان لای لای

ڕوباریش دەنوێ

خەوی خێر و بێر

تاکو سبەینێ

هەی لایە لایە

هەی لایە لایە

کۆرپەی شیرینم

خونچیلەی دایە.

١٨-٧ سەیربکە و گوێبگرە.

هوم هوم هەلاجی

چومە ماڵێ مام حاجی

مام حاجی لە ماڵ نەبو

هێلکە و ڕۆنیان لێنابو

بەشی منیان تێکردبو

مریشک لاقی تێنابو

دەستم دا قوڵە گۆچانێ

لێی کردمە باڵە پرژە

هەڵات بۆ سەر سەربانێ

قاشولێکم دیتەوە

قاشول نەبو قڕان بو

قڕان نەبو قۆشە بو

دام بە بزنێک پۆشە بو

گوتم دایە بیدۆشە

نان و ماستی زۆر خۆشە!

بەشی ٨

٨-٢ فێربونی سەعات

١. ئێستا سەعات نۆ و چل خولەکە.

٢. ئێستا سەعات پێنجی دەوێ بۆ سێ.

٣. سەعات حەوتی تەواوە.

٤. بە نزیکەیی سەعات دوازدەی تەواوە.

٥. دە خولەکی دەوێ بۆ سەعات شەش.

٦. چارەکی دەوێ بۆ سەعات پێنج.

٧. بە نزیکەیی چارەکی دەوێ بۆ سەعات دە.

٨. سەعات دە و دە خولەکە.

٩. سەعات یازدە و یەک خولەکە.

١٠. سەعات سێ و دە خولەکە.

٨-٤ گوێگرتن بۆ ئازاد و سوهام.

ئازاد: سڵاو سوهام، بێزەحمەت سەعات چەندە؟

سوهام: سەعات دە و نیوە.

ئازاد: وانەکەمان سەعات چەند دەستپێدەکات؟

سوهام: وانەکەمان سەعات یازدەی تەواو دەستپێدەکات.

ئازاد: زۆر سوپاس.

سوهام: شایەنی نییە.

٨-٥ ڕۆژانەی هێلین

من ناوم هێمنە. من خەڵکی بۆکانم. ڕۆژانە زو لە خەو هەڵدەستم. لەگەڵ دایکم و باوکم نانی بەیانی دەخۆم و دەچم بۆ قوتابخانە. وانەکانی ئێمە هەموی بە فارسین. بەڵام، من حەز بە خوێندن بە زمانی دایک دەکەم. منیش حەزدەکەم وەک هەر منداڵێکی دیکە بەو زمانە بخوێنم کە لە دایکمەوە فێریبوم. لەبەر ئەوەی ناتوانم بە زمانی کوردی بخوێنم، لە وانەکان سەرکەوتو نیم. بەڵام من لە تۆپی پێدا زۆر سەرکەوتوم. خەڵکی بۆکان من دەناسن. من حەزدەکەم ببم بە یاریزانێکی پیشەگەر. هەروەک دەنیز ناکی، هەمو کورد شانازیم پێوە بکات.

٨-٧ ڕۆژانەی مینا

١. مینا هەمیشە بەیانیان سەعات حەوت و سی خولەک لە خەو هەڵدەستێت.

٢. ئەو لە سەعات هەشتدا نانی بەیانی دەخوات و هەمیشە لەگەڵ نانی بەیانی چا و شیریش دەخواتەوە.

٣. سەعات هەشت و چارەگ ماڵ جێدەهێڵێت. ئەو بە تەکسی ناچێت بۆ زانکۆ، بە پایسکیل دەڕوات.

٤. مینا هەندێکجار لەگەڵ هاوڕێکانی زانکۆی لە سەعات دوازدەدا نانی نیوەڕۆ دەخوات.

٥. ئێواران سەعات چوار دەگاتەوە ماڵەوە و هەندێکجار لەگەڵ دایکی لە سەعات حەوتدا نانی ئێوارە بەیەکەوە دەخۆن. ئەو دایکی زۆر خۆشدەوێ.

٦. ئەو هەرگیز شەوان ناچێتە دەرەوە و لە سەعات یازدەدا دەخەوێت.

٨-١٢ ڕۆژەکانی هەفتە

شەممە، یەکشەممە، دوشەممە، سێشەممە،

چوارشەممە، پێنجشەممە، هەینی.

٨-١٤ ڕامان

ڕامان لە ساڵی ٢٠١٤ لەدایکبووە، لە ئێستادا تەمەنی پێنج ساڵە. ئەو منداڵێکی شیرین و بچکۆلانەیە و لەگەڵ دایک و باوکی دەخەوێت. ڕامان ڕۆژانە کاتژمێر حەوت لەخەو هەڵدەستێت. زۆر حەز بە یاری دەکات. هەروەها، ئارەزوی ڕۆژەکانیپێنجشەممە و هەینی دەکات، چونکە لەم ڕۆژانەدا سەردانی ماڵی نەنکی دەکات. ئەو کۆمەڵێک یاری زۆری هەیە بەڵام لە هەمویان زیاتر حەز بە سەیارەکانی دەکات. لە ئێواراندا، ئەو یاری ئێکس بۆکس دەکات و زۆر یاری هەیە. لە هەمویان زیاتر حەز بە یاری درایڤەر دەکات. ڕامان شەوانە درەنگ ناخەوێت، زو دەخەوێت.

٨-١٥ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

لە خەوما بوم بە پاڵەوان
گایەکم خستبووە سەر شان
دو فیلی بەچکە بەچکە
ڕامئەکێشان بە گوێچکە
کە فوم ئەکرد لە شارێ
شتیان ئەکەوتە خوارێ
ئاییە، ئۆییە
ئاییە کوڕە ئۆییە
ئەم خەوە کەی ئی تۆیە؟
ئاییە کوڕە ئۆییە
کەی ئەم خەوە ئی تۆیە؟
هەڵستە لە خەو درەنگە
بەسیە ئەم دەنگە دەنگە
با واش هەر پاڵەوان بی
بەم خەوە ڕەنگاو ڕەنگە
مارم گرتبو بە ددان
سەریم گرتبو ئەمخوراند
لە پڕێکا، کە پژمیم
هەستام لە خەو ڕاپەڕیم
سەیرمکرد پاڵەوان نیم
هەروەک جاران قوتابیم
ئەوانەی کە گوێتان لێبو
کوڕە لە خەوەکەمدا هەبو!

٨-١٦ سەیربکە و گوێبگرە.

مشک چو زاری کونێ
هەڵیکردە فیتنەیێ
فیتنەی مەنگوڕ و مامەشان
هێڵە هێڵی چاوەشان
ڕاوڕاوێیە یان ڕاکێشان
ڕاوڕاوێ کیژی باری
ماینی شینکی قەزوانی
هەر ڕایکردە تەلانی
هەمزاغا پێ نەزانی

هەمزاغا هاتە خوارێ
زرێی زەردی دەبەردا
ئەحمەد بە دو سواری دەچەلەنگ

ئەو بڵباسی دەبێدەنگ

بڵباسی قنجە قنجە

شەڕە لەسەر برنجە

ئەو برنجە ئی کێیە؟

ئەو برنجە ئی کێیە؟

کوڕی ئەحمەد دەروێشی

خەنجەری هەڵدەکێشی

سەریدەبڕی لە گۆشی

ناڵەی ناڵەی جۆیان

ناوی تولە و تاژیان

سەرم ناوە لە موڵکی

ملکی خۆمە چەند خۆشە

کاکە سواری بێهۆشە

کاکە سواری گەورکە

ئەسپەکەی نرکە نرکە

ڕەوەی هێنا سەبرکە

بەو قورحانەی شەش پەڕە

چوم بەبەر خەسوێمەوە

دەستی نا لە ڕوێمەوە

خول خولە بەربومەوە

شەمامە کاڵبومەوە

پور هەمین بانگی کردم

گەلێک نسحەتی کردم

بەشی ٩

٩-٢ گەشتێک بۆ دیاربەکر

دیاربەکر شارێکی خۆشە. هەروەها، خەڵکێکی باش لێرە دەژین و ژیانێکی سادە بەسەردەبەن. خەڵکی کوردی شارەکە بە شارەکەیان دەڵێن ئامەد.

ئێمە خەڵکی کرماشانین و بەشداری کۆنفرانسێکی زانستی دەکەین. سەرلەبەیانی، لە فڕۆکەخانەی دیاربەکر دابەزیین. دواتر، تەکسیمان گرت و چوین بۆ میوانخانەی زانکۆی دیجلە. لە میوانخانەی زانکۆ جێگای مانەوەمان بۆ سێ شەو وەرگرت. زانیاریمان دەربارەی کاتی سیمینارەکان وەرگرت. ئێوارە، گەشتێکی ناوبازاڕمان کرد و سەردانی چەند جێگایەکی مێژوییمان کرد؛ وەک منارەی چوار لینگ و خانی حەسەن پاشا. بەر لە خۆرئاوابون چایەکمان لەبەرامبەر باخچەکانی حەوسەڵ خواردەوە.

سبەی کە دوا ڕۆژی کۆنفرانسەکەیە، من وتارێکی زانستی پێشکەش دەکەم. دواتر، لە سەعات ٧ی ئێوارە دەگەڕێینەوە فرۆکەخانە و گەشتەکەمان کۆتایی دێت.

٩-٣ ڕۆژانەی مامۆستا سەرکەوت

گفتوگۆی یەکەم

– سڵاو بەڕێزم. من لە زانکۆی دیجلە خوێندکاری دکتۆرام. ئەمڕۆ بەسەردان هاتوم بۆ دیاربەکر. دەمەوێت ئەمشەو لە میوانخانە بمێنمەوە.

– سڵاو لە ئێوەش. بێزەحمەت دەتوانم ناسنامەکەتان ببینم.

– بە دڵنیاییەوە. فەرمون...

گفتوگۆی دووەم

– واو، ئەم کەلوپەلانە زۆر جوانن. هەموی نەخشی دەستن. من حەز بە سەردانکردنی بازاڕ دەکەم.

- فەرمون بەڕێزم، شتی جوانمان لایە.
- سوپاس، ئەم پیاڵانە بە چەندن؟
- پیاڵەکان بایی ١٥ هەزار دینارن.
- معامەلەی تێدایە؟
- ئێوە فەرمون، خاترتان دەگرین.

گفتوگۆی سێیەم

- شەوباش بەڕێزم. دەتوانن تا پارکی ناو شارم ببەی؟
- بە دڵنیاییەوە، فەرمون بکەون.
- کرێی تەکسی چەندە؟
- هەر چەند بدەن بەزیاد بێ.
- نا حەز دەکەم لێرەوە بزانم.
- بەڕێزم بۆ پارکی ناو شار پێنج هەزار دینارە.

گفتوگۆی چوارەم

– ببورن بەڕێزم، ئایا فڕۆکەکەمان دوا کەوتوە؟
– بەڵێ، بەداخەوە!
– بۆچی؟
– بەهۆی نالەباری کەشوهەواوەیە.

گفتوگۆی پێنجەم

– واو... لە کۆتاییدا گەیشتینە شوێنی خەونەکانمان.
– بەڕاستی جێگایەکی خۆشە.
– هەفتەیەک لە هەوارگەی پانک دەمێنینەوە. کەشوهەوایەکی زۆر خۆشی هەیە.
– زۆر ڕاستە، دیمەنەکان زۆر ناوازەن.

٥-٩ ئامۆژگاری باوکێک بۆ کوڕەکەی

(ڕۆڵەکەم، ژیان کورتە، تەنیا بەشی کاری باش دەکات. هەمیشە کاری باش بکە و یارمەتی هەموان بدە. بە قسەکردن خۆت دەرمەخە، بە کردار و ڕەوشتی جوان خۆت بناسێنە. لەگەڵ دایکت باش بە و هەرگیز چاکەی کەس لەبیر مەکە. کتێب بخوێنەوە و گوێبگرە، زۆرترین زانیاری فێر ببە. ڕاستە، زانیاری گرنگە، بەڵام ئەزمون گرنگترە. گرنگترین شت لە ژیانتدا پارە نییە، بەڵام پارەش تاڕادەیەک پێویستە بۆ ژیان. دەوڵەمەندی دڵخۆشت ناکات.

لەگەڵ هاوڕێکانت ڕاستگۆبە و متمانەیان پێبکە. بەیەکەوە بچن بۆ یاریکردن و کاتی خۆش بەیەکەوە بەسەر ببەن. باشترین هاوڕێکان تا کاتێکی زۆر هاوڕێیەتییان بەردەوام دەبێت.

هاوبەشیکردن دڵخۆشت دەکات. کاتێک تۆ خواردنێکت پێبو، بەشی هاوڕێکانیشت بدە. ئێستا، تۆپەکەت ببە و هەمووان بەیەکەوە یاریبکەن.)

٨-٩ ناوماڵ

١. ئاوێنە. ٢. تەلەفزیۆن. ٣. سیسەم. ٤. گوڵدان. ٥. قەنەفە. ٦. سەلاجە. ٧. کتێبخانە. ٨. تابلۆ. ٩. کەوەنتەر. ١٠. مەغسەل. ١١. گڵۆپ. ١٢. کۆمەدی.

٩-٩ گفتوگۆی سیڤان و هاوڕێکەی

– سڵاو سیڤان، کەی کاتی ئاهەنگەکەتە؟

– سڵاو، هەفتەی داهاتو ئاهەنگی هاوسەرگیریمان دەگێڕین و دەگوازینەوە ماڵە نوێکەمان. ماڵێکی خۆشمان بەکرێگرتووە. کەلوپەلی تەواوی تێدایە. ژوری دانیشتنمان قەنەفەیەکی سپیی گوڵداری تێدایە. لەگەڵ تەلەفزیۆنێکی شاشە پەنجا و مێزێکی مۆدێرن.

– ئەی لەو ژورە چی کەمە؟

– تەنیا پەردەیەکمان دەوێ بیکڕین بۆ ئەم ژورە. بەڵام ژوری نانخواردن تەنیا کەوەنتەری تێدایە. ئایا تۆ پێت باشە چی بکڕم؟

– من دەڵێم شتی گرانبەها مەکڕن. بۆ ژوری نانخواردن مێزێکی نانخواردن و سەلاجەیەک بکڕن. هاوڕێ و خزم دیاریتان بۆ دێنن.

– زۆر سوپاس نەشمیل گیان. سوپاس بۆ ئامۆژگاریەکانت.

– شایەنی نییە.

٩-١٥ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

منیش وەک گوڵ و کۆتر
لە ئاشتیدا جوانم
نامەوێ جارێکی تر
وێران بێ نیشتیمانم
باخچە و ماڵ و هێلانە
بە ئاوەدانی جوانە

ئاشتی خۆزگەیە و هیوا
بۆ منداڵ لە گشت شوێنێ
لە هەر جێیەکی دنیا
کێ ئاشتی بەدیبێنێ
لە نێرگزی خاکەکەم
گوڵ لە بەرۆکی دەدەم

حەزدەکەم وەک منداڵێ
کۆششی منداڵ دۆستان
دوکەڵی جەنگ ڕامالێ
لە ئاسمانی کوردستان
تا ئاسمان هەر ساماڵ بێ
بە دڵی ئێمەی منداڵ بێ.

١٦-٩ سەیربکە و گوێبگرە

من و ئایا پێکەوە
بەرەو لادێ دێینەوە
پێکەوە بە گۆرانی
ئاوێ دێنین لە کانی
مەلە دەکەین لە ڕوبار
شەڕە ئاوێ جاروبار
خۆشە بۆ پێکەنینە
دەکەین خانووە قوڕینە

دەچین بە ماتە ماتە
بۆ خەیار و تەماتە
لێکردنەوەی زۆر خۆشە
ئەوە ئارەزوی تۆشە
ئێستا پێگەیووە میوە
شتی واتان نەدیوە
ترێ و هەرمێ و شەکرە سێو
ناسکە دەخورێ بە لێو

داپیرە شەو دێتەوە
چیرۆک دەگێڕێتەوە

باسی هەزار و یەک شەو
تا چاومان دەچێتە خەو
بەیانی شیر دێنێ
زوو زوو هەڵمان دەستێنێ
بۆ خۆشمان هێلکە دێنین
لە ئاودا دەیکوڵێنین

گەرچی هێشتا منالین
ماڵەکە جوان دەمالین
دوای ئەوەی کە نان دەخۆین
قاپ و کەوچکی بۆ دەشۆین
داپیرە خۆشی دەوێین
دڵی زۆر خۆشە لەوێین

بەشی ١٠

١٠-٥ سلێمانی

نایەیتەوە، سەرێ لە شار نادەیتەوە
بیری سلێمانی ناکەی؟ حەز بە پیاسە و
گەڕانێکی دەمە و ئێوارانی ناکەی؟
ئەگەر ئەم جارە بێیتەوە
ئەم شارە ناناسیتەوە
سیمای بە جۆرێ گۆڕاوە
یادگاری هیچ تیا نەماوە
وەرەوە بۆ سلێمانی
بۆ شاری ئەوین و جوانی
حەیف چۆڵ بو لە یارانی
نەما خۆشییەکەی جارانی

گەرچی جاران شارەکەی شێخ
کوچە و کۆڵانی کەمتر بو
بەڵام گیانە سلێمانی
هەر جاری جاران خۆشتر بو

لە بیرم دێ سلێمانی کە دارولمولکی بابان بو
نە مەحکومی عەجەم، نە سوخرەکێشی ئالی عوسمان بو
لەبەر قاپی سەرا سەفیان دەبەست شێخ و مەلا و زاهید
مەتافی کەعبە بو، ئەربابی حاجەت گردی سەیوان بو.

١٠-٦ ئەمڕۆی زانا

من ئەمڕۆ زو لەخەو هەستام. بەیانیان زو من دەچم بۆ سەروپێ خواردن، بەڵام ئەمڕۆ نەچوم، ئەمڕۆ پلانی دیکەم هەیە. سەعات حەوتی بەیانی دەچم بۆ بەردەم چایخانەی شەعب. لەوێ لەگەڵ گروپی خلیسکانێی سەر بەفر بەیەکدەگەین. ئێمە گروپێکی گونجاوین بەیەکەوە. جارجارە دەچین بۆ شاخەوانی، یان بەیەکەوە دەچین بۆ چاڤی لاند. پلانی ئەمڕۆمان خلیسکانێی سەر بەفرە لە دەرەوەی شاری سلێمانی. هەر بە پێ سەردانی ئەشکەوتی جاسەنەش دەکەین. ئەشکەوتی جاسەنە شوێنی مانەوەی شێخ مەحمود بووە لە کاتی داگیرکردنی سلێمانی لەلایەن بەریتانییەکانەوە. ئێوارە دەگەڕێینەوە، لە سەهۆڵەکە چایەک دەخۆین. پلانی هەفتەی داهاتومان بۆ پەرەشوتەوانی ڕێکدەخەین. جاران لە ئۆرزدی چا و قاوەمان دەخواردەوە، ئێستا جێگای دانیشتمان گواستوتەوە بۆ سەهۆڵەکە.

١٠-٨ چۆنیەتی خوێندنەوەی ساڵ

١. ١٤٢٠

٢. ١٥٥٥

٣. ٢٠٠١

٤. ٢٠٠٧

٥. ١٩٨٨

٦. ١٧٥٠

٧. ٢٠١٨

٨. ٢٠٢٢

١٠-١٤ زانیاری دەربارەی کەسایەتییەکان

قازی محەمەد

قازی محەمەد سەرکردەیەکی نمونەییە. ئەو دامەزرێنەری کۆماری کوردستانە لە شاری مەهاباد. لە کاتی ڕوخانی کۆماردا، قازی ئامادە نەبو میللەتەکەی بکاتە قوربانی. خۆی ڕۆیشتە بەر پەتی سێدارە و بۆ هەمیشە لە دڵی هەمو کوردێکدا جێگای بۆ خۆی کردەوە.

ئەحمەد کایا

ئەحمەد کایا گۆرانیبێژی بەناوبانگی کوردە. هەرچەندە، زۆربەی گۆرانیەکانی ئەحمەد کایا بە زمانی تورکین. ئەو کاتەی کە زمانی کوردی لە تورکیادا قەدەغەی لەسەر بو، ئەحمەد کایا بوێرانە هاتە مەیدان و گوتی کە ئەو بە کوردی و بە زمانی دایکی خۆی گۆرانی دەڵێ. ئیتر ئەحمەد کایا لە وڵاتی خۆی دەرپەڕێندرا و ئاوارە بو. ئەو لە حەسرەتی دوری وڵات و لە ئەوروپا گیانی سپارد. دوای مردنی، لە لایەن سەرۆک وەزیران و سەرۆک کۆماری تورکیاوە ڕێزیلێنرا. کایا جێگایەکی تایبەتی لە دڵی کورد دا هەیە.

نێڵسۆن ماندێلا

نێڵسۆن ماندێلا خەڵکی باشوری ئەفریقایە و کەسایەتییەکی جیهانییە. ئەو بەهۆی بەرگریکردن لە خەڵکی ڕەشپێست دەناسرێتەوە. ڕەشپێستەکان لە لایەن سپی پێستەکانی ئەفریقای باشور دەچەوسێندرانەوە. ماندێلا هات و ژیانی خۆی کردە قوربانی لەم پێناوەدا. چەندین ساڵی تەمەنی خۆی لە زیندان بەسەربرد. بەڵام لە کۆتاییدا، لەگەڵ هاوڕێکانی، توانیان یەکسانی لە نێوان سپی پێست و ڕەشپێستەکان دەستەبەر بکەن.

شاکیرا

گۆرانیبێژی بەناوبانگی کۆڵۆمبی و بە ڕەگەز لوبنانی شاکیرا لای هەمووان ناسراوە. ئەو گۆرانی پۆپ و ڕۆک دەڵێت و سەماکەرە. لە هەمانکاتدا هاوسەری پیکێیە. پیکێ یاریزانی بەناوبانگی یانەی بەرشەلۆنەی کەتەلۆنییە.

باراک ئۆباما

باراک ئۆباما چل و چوارەمین سەرۆکی وڵاتە یەکگرتووەکانی ئەمریکا بو. ئۆباما بەشی قانونی زانکۆی هارڤاردی تەواو کردوە. لە سەردەمی سەرۆکایەتی خۆیدا، کاری زۆری کرد لە پێناو ئاشتی، هەر بۆیە خەڵاتی نۆبڵی ئاشتی پێبەخشرا. ئۆباما یەکەم سەرۆکی ڕەشپێستی وڵاتە یەکگرتووەکانی ئەمریکا بو.

١٠-١٦ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گوێ بۆ گۆرانییەکە بگرە.

جۆلانەکەم جۆلانە

جۆلانەی بچکۆلانە

بمبە بۆ ئەو ئاسمانە

بۆ لای ئەو ئەستێرانە

منی منداڵ حەز ئەکەم

بڕۆم گەشتی ئاسمان بکەم
لە دیمەنی هەورەکان
بڕوانە ورد ورد لێیان

جۆلانەکەم دەی خێرا
خێراتر بە وەکو با
تاوێ لەگەڵ کۆترەکان
بچمە شینایی ئاسمان
سەمام پێبکە جۆلانە
ئەمە خۆشی ژیانە
جۆلانەکەم جۆلانە
جۆلانەی بچکۆلانە

١٠-١٧ سەیربکە و گوێبگرە

چەندە جوانی چەند قنجی
دەڵێی دنکە برنجی
کراسێکی لەبەردایە
سەوز و سور و نارنجی
پرچەکەی ڕەنگی جوانە
کچە شێخی بەرزنجی
ماچی ئەو گوڵەی خۆشترە
لە سەمونی بە کونجی

پێکەنینەکەی شازە
پڕ لە نەشئە و ئاواز
گیتار و فلوت و پیانۆ
شمشاڵ و عود و سازە
بۆن و بەرامی خۆشە
لە حەمام دەرچووە تازە
کاتێ بۆ باوەشم دێ
بەلەنجە وەکو قازە.

بەشی ١١

١-١ چاوپێکەوتن لەگەڵ چۆپی فەتاح

سڵاو بیسەران، جەواهیر قسەدەکات لە ڕادیۆی میوزیک. ئێستا چاوپێکەوتن لەگەڵ هونەرمەند چۆپی فەتاح دەکەین.

- سڵاو، خاتو چۆپی. ئایا تۆ ئێستا چی دەکەیت لە سلێمانی؟
- سڵاو، من بەیانی لێرە کۆنسێرتێک سازدەکەم.
- ئایا تۆ لە ئوتێل دەمێنیتەوە؟
- بەڵێ، من لە ئوتێل دەمێنمەوە .
- ئایا پێش گۆرانی گوتن تۆ چیت دەکرد؟
- پێش گۆرانی گوتن، من وەک مامۆستایەک کارمدەکرد .
- ئایا مامۆستایەتی کارێکی چۆنە؟
- من حەزم بە مامۆستایەتی دەکرد، بەڵام زیاتر حەز بە گۆرانی گوتن دەکەم. بۆیە پیشەکەم گۆڕی .
- زۆر باشە، ئێستا هەستت چۆنە کە لە سلێمانی؟
- ئێستا هەستم خۆشە. من چەند ڕۆژێک لە سلێمانی دەمێنمەوە .
- زۆر سوپاس بۆ ئەم چاوپێکەوتنەت لە ڕادیۆی میوزیک.
- شایەنی نییە، سوپاس بۆ ئێوە.

١١-٦ ژیانی ئێستا و ژیانی جاران

ئەوان دایک و باوکی منن. ئەوان ئێستا سەیری وێنەی گەنجێتی خۆیان دەکەن. بەگەنجی، ئەوان زۆر گرنگیان بە خێزانەکەیان دەدا. ئێستا، توانایان کەمە و ئێمە گرنگیان پێدەدەین. جاران دایکم قژی زەرد بو. ئێستا قژی دایکم سپییە. جاران، باوکم قژی ڕەش بو، ڕیش و سمێڵی نەدەتاشی. ئێستا باوکیشم پیرە. ڕۆژانە ڕیشی دەتاشێت. باوکیشم ئێستا قژی سپی بووە.

ئەمڕۆ ڕۆژی لەدایکبونی ڕازی خوشکمە. ئەوان یادگاریەکانیان دەرهێناوە و یادی گەنجێتی خۆیان دەکەنەوە. ڕاز ئێستا تەمەنی ٢٥ ساڵە و خێزانداره. من و ڕاز هەمیشە لە پشتی دایک و باوکمانین. جاران ئەوان هاوکاری ئێمەیان دەکرد، ئێستا ئێمە هاوکاری ئەوان دەکەین.

دایک و باوک سەروەتێکی گرنگن بۆ منداڵەکانیان. ئەو کاتە نرخی ئەوان دەزانین، کە لەدەستیان دەدەین. بەڵام ئیتر زۆر درەنگە.

١١-٩ یاری سەردەمی ئێستا و سەردەمی منداڵی

ا/ ئایا بەمنداڵی کام یاریت دەکرد؟

ب/ بە منداڵی یاری تۆپی پێمان دەکرد.

١ /ئایا یاری شەترەنجتان نەدەکرد؟

ب/ نەخێر، ئەو کاتە شەترەنجمان نەدەکرد، ئێمە شەترەنجمان نەدەزانی.

١ /ئایا ئێستاش تۆپی پێ دەکەن؟

ب/ نەخێر، ئێستا هاوڕێکانم لێرە ناژین، ئێستا تۆپی پێ ناکەم.

١١-١٣ تەواوکردنی ڕستە

١. ئەو منداڵەی یاریدەکات زۆر جوانە.

٢. کچەکەی من گورجوگۆڵە. بە خێرایی کاردەکات.

٣. ئەو پیاوە هەمیشە ڕوگرژە.

٤. ئەو خوێندکارە زۆر پێدەکەنێت.

٥. ئەو مامۆستایە زۆر قسەخۆشە.

٦. ڕەنگی دەفتەری مامۆستاکەمان قاوەییە.

٧ .ئەو کچە زۆر جوانە، بەڵام کەمێک باڵای کورتە.

٨ .ماڵی سپی بۆ ڕۆژی ڕەشە.

١١-١٦ ئەم هۆنراوەیە بخوێنەوە و گۆرانییەکە سەیربکە و گوێی بۆ بگرە.

درێژبوم لەناو گیا

ڕوەو شینی ئاسمان

دەرمانی ئێمە هاو (هات)

پەڵە هەوری جوان

فڕکی (فڕی) بەرەو لام هاو

بە دەستم لێمکرد سڵاو

هەورەکە سڵاو!

گەر هەمو پێکەوە بین

زۆر دڵخۆش دەبین

من باڵدەگرم، باڵ، باڵ

باڵ هەر وەکو قورینگ

زۆر بەهێزیشیم، هێز، هێز

هێز هەر وەک پڵینگ

من باز دەدەم، باز، باز

مەلەش دەکەم وەکو قاز

دەستت بدە دەستم

ئێوەن هۆش و هەستم

من دەڵێم؛

ئەمڕۆ ڕۆژێکی خۆشە!

بەشی ١٢

١٢-١ ژیانی پیرەمێرد

پیرەمێرد

پیرەمێرد لە ١٨٦٧ لە سلێمانی لەدایکبووە. لە١٩٥٠ کۆچی دوایی کردووە. پیرەمێرد یەکێکە لە نوسەرە ناودارەکانی کورد. کاریگەری زۆری لەسەر ئەدەب، زمان، کەلتور و سیاسەتی کوردی هەبووە.

لە سەردەمی پیرەمێرد دا، ناوچەکە لەژێر دەسەڵاتی دەوڵەتی عوسمانیدا بووە. پیرەمێرد چەندین پێگەی سیاسی لەو دەوڵەتە پێدراوە. لە ئەستەنبوڵ کۆلیژی یاسای تەواو کردووە. لە کاتی ڕوخانی دەوڵەتی عوسمانی، پیرەمێرد گەڕاوەتەوە سلێمانی. لە ژیانی خۆیدا چەندین ڕۆژنامەی دەرکردووە. هەروەها، گرنگی زۆری بە جەژنی نەورۆز داوە و شعرێکی بۆ نەورۆز نوسیوە. شعرەکەی تا ئەمڕۆش بووە بە ڕەمزی نەورۆز و لە لایەن دیلان کراوە بە سرود و حەسەن زیرەکیش بە گۆرانی گوتویەتی. ئێستاش، لە زۆر بۆنەدا یادی پیرەمێرد دەکرێتەوە.

١٢-٧ گفتوگۆی چرا و باوکی

چرا: باوکە، ئایا ئێوە بە منداڵی چ یاریەکتان دەکرد؟

باوکی چرا: کچم ئێمە هەڵماتێن و هەلوکێن و یاریمان بە مزراح دەکرد. ئەوسا، یارییە ئەلیکترۆنیەکان نەبون، دەستشکانەوەمان دەکرد، تا بزانین کێ بەهێزە.

چرا: باوکە، ئایا تۆ هەرگیز دەستی کەست شکاندۆتەوە؟

باوکی چرا: بەڵێ کچم ئەوسا من گەنج بوم و بەهێز بوم. هەندێکجار هاوڕێکانم دەستیان دەشکاندمەوە و هەندێک جار من دەستی ئەوانم دەشکاندەوە.

چرا: ئایا مزراحیشت خولاندۆتەوە؟

باوکی چرا: بەڵێ کچم! زۆر جار مزراحم خولاندۆتەوە. ئەی ئێوە ئێستا چ یاریەک دەکەن؟

چرا: ئێمە بەزۆری یاری پلەیستەیشن دەکەین، هەندێک جار یاری تۆپی پێ و باسکەش دەکەین.

باوکی چرا: ئایا تۆ دەیبەیتەوە یان ئەوان؟

چرا: زۆرجار لە پلەیستەیشن بردومەتەوە، بەڵام لە تۆپی پێ، تیپەکەمان لاوازە و بەزۆری دەدۆڕێین.

١٢-١٢ گەشتی زستانە

سڵاو بەڕێزان. ئێمە ئەمڕۆ لێرە کۆبوینەوە بۆ ئەوەی زانیاری دەربارەی گەشتی زستانەی پار کۆبکەینەوە.

ئەم زانیاریانە بۆ ئێمە زۆر گرنگن و سودیان لێوەردەگرین بۆ گەشتەکانی داهاتو. وەک دەزانن کە ئێمە پار بە یەکەوە گەشتمانکرد. ئەمساڵیش بەیەکەوە گەشتدەکەین. ئێستا داوا لە کاک ئاکۆ دەکەین تا بێت و باسی یەکەم ڕۆژی گەشتی پار بکات.

- سڵاو هاوڕێیان. هەموان من دەناسن. ئێمە پار چوین بۆ یەکێک لە

هەوارگەکانی رەواندز. لەسەر چیاکە بەفرێکی زۆر باریبو. ئێمە بڕیارماندا بە جلوبەرگی وەرزشی سەربکەوین بۆ لای شوێنی مانەوە. چای سەفەریمان پێبو. جار جارە لە ڕێگا چای گەرممان دەخواردەوە و شتمان دەخوارد. ئەمساڵیش با دوبارەی بکەینەوە.

سوپاس کاک ئاکۆ. ئێستا خاتو کارینا با بفەرموێ، ئەو وەک میوانێک باسی دووەم ڕۆژ بکات.

- سڵاو هاوڕێیان، من کارینام! ئەگەر لە بیرتان مابێت، دووەم ڕۆژ، ڕۆژی چالاکییەکان بو. یاری خلیسکێنەمان کرد. هەمووان زۆر ماندو بوین. ئنجا هاتینەوە شوێنی حەوانەوە،. یادگاریەکی خۆشە! بەڵام من حەزدەکەم ئەمساڵ بۆ نانخواردن نەگەڕێینەوە شوێنی مانەوە. ئەگەر خۆمان لە چیا ئاگر دابگیرسێنین و چێشت ئامادە بکەین، خۆشتر دەبێت. ئایا ئێوە دەڵێن چی؟

پێشنیازەکەی خاتو کارینا بەجێیە. با ئێمە هەوڵبدەین کە گەشتەکەمان سەرکێشی زیاتری تێدا بێت، شتەکان دوبارە نەبن. ئیستا با گوێمان لە کاک محەمەد بێت.

- سڵاو هاوڕێیان
پار گەشتەکەمان زۆر خۆش بو. ئێمە چوینە شنگلبانە. یاریەکان زۆر خۆش بون. کۆتایی گەشتەکەمان هەڵپەڕکێ بو. حەزدەکەم ئەمساڵیش پڕۆگرامی هەڵپەڕکێمان بۆ هەمو ڕۆژەکان هەبێت. ئەمەش هەم وەرزش و کەیف و خۆشییە. هەم خۆمان لە سەرما دەپارێزین.

زۆر سوپاس هاوڕێیان. ئێستا فەرمون با پلانی ئەمساڵمان ڕێک بخەین...

بەشی ١٣

١٣-١ خەون و ئارەزوەکانی ئارین

من حەز دەکەم ببم بە شاخەوان. ئەگەر گەورەببم، بەسەر هەمو ئەو شاخانە دەکەوم. ئەگەر گەورە ببم، پێویست ناکا کەس چاودێریم بکات. ئەگەر کەس چاودێریم نەکات، هەست بە دڵخۆشی و ئازادی دەکەم.

دایکم پار گوتی؛ 'ئەگەر لە قوتابخانە یەکەم ببیت، پێڵاوی شاخەوانیت بۆ دەکڕم'. بەڵام من نەمتوانی! ئەگەر یەکەم بوبام، ئێستا پێڵاوی شاخەوانیم دەبو.

١٣-٥ یادگارییەکانی نەسرین

ئەمە وێنەی منداڵی من و سارای هاوڕێمە. من سارام زۆر خۆشدەوێ. ئەگەر سارا هاوڕێم نەبوبا، منیش کەسێکی ڕۆشنبیر دەرنەدەچوم. ئێمە زۆربەی کات بەیەکەوە بوین. سارا دەهات بۆ ماڵی ئێمە و بەیەکەوە دەچوین بۆ قوتابخانە. بەیەکەوە بەشداری کۆرسی فێربونی مەلەوانیمان کرد. ئەگەر سارا نەبوبا من فێری مەلەوانی نەدەبوم. ئێستاش ئێمە دو هاوڕێی بەوەفاین. ئەگەر سارا بچێت بۆ بازاڕ، منیش دەچم. ئەگەر ئەو دڵخۆش بێت، منیش دڵخۆش دەبم. سارا نمونەی هاوڕێی باشە.

١٣-٧ ژیانی هێژار

ئێستا، من لە لەندەن دەژیم. ژیانێکی خۆش و ئارامم هەیە. بەڵام ئاسمانی لەندەن عادەتەن هەوراویە. هەربۆیە جاربەجار بیری وڵات دەکەم. ئەگەر لە ڕانیە ژیابام، لەوانەیە ئێستا دڵخۆش بوبام. ڕانیە لە هاویندا زۆر گەرمە و لە

تەواوی ڕۆژدا ئاسمان خۆرەتاوە. خەڵک لە کاتی نیوەڕۆ نایەنە دەرەوە تا خۆیان لەو گەرما زۆرە بپارێزن. ئەگەر خەڵکی لەندەن لە ڕانیە بوبان، لەوانەیە ئەوانیش لەگەڵ ئەو گەرمایە ڕاهاتبان. لێرە، خەڵک خۆزگە بە دەرکەوتنی خۆر دەخوازن. لەوێ، خەڵک خۆزگە بە گەڕانەوەی هەورەکان دەخوازن.

١٤-١٣ شێوازی گوتنی ژمارەی مۆبایل

یەکەم: ٠٧٧٠٢١٠٠٧٦٧

دووەم: ٠٧٧٠١٥٦١٧٧٢

سێیەم: ٠٧٥٠١٢٢٣٥٣٥

چوارەم: ٠٠٩٦٤٧٧٠٢٢٢١٢١٣

پێنجەم: ٠٧٧٣٤٥٤٥٥٢٣

١٥-١٣ پەیوەندی تەلەفۆنی لەگەڵ ڕاژەی بەشداربووان.

- سڵاو، گزنگ قسەدەکات، لە ڕاژەی بەشداربووانی کۆڕەک تیلیکۆمەوە.

- سڵاو بەڕێزم، کێشەیەک لە پەیوەندییەکانم هەیە، تەلەفۆنم بۆ نایەت!

- یەک دەقە لەسەر هێڵ بمێنەوە...

- بەڕێزم، تەلەفۆنەکەت تەحویلکرابو. کێشەکەت چارەسەرکرا.

- زۆر سوپاس بۆ هاوکاریتان

- هیچ پرسیارێکی دیکەت نییە؟

- سوپاس بۆ ئێوە.

- سوپاس بۆ هەڵبژاردنی تۆڕی مۆبایلی کۆڕەک تیلیکۆم.

بەشی ١٤

١٤-١ درۆکردن

کوتان

- ڕۆژباش دکتۆر. منداڵەکەم هێناوە بۆ کوتان.

- ڕۆژباش، زەحمەت نەبێ ئەم کوڕە جوانەت دانیشێنە.

- ببورە، خانمی دکتۆر، ئایا ئازاری دەبێت؟

- هیچ ئازاری نابێ!

بیرکردن

- سڵاو گیانەکەم... بیرتدەکەم، دەمەوێ قسە بکەین.

- ببورە گیان ئێستا ناتوانم.

- گیانەکەم، دەمەوێ قسەبکەین. زۆر بیرتدەکەم.

- ببورە، ناتوانم قسە بکەم، لە پۆلدام.

قسەکردن لەگەڵ بەڕێوەبەر

- سڵاو خانمی سکرتێر.

- سڵاو بەڕێزم، فەرمون.

- سڵاو خانمی سکرتێر، دەمەوێت لەگەڵ بەڕێوەبەر قسە بکەم. کارێکی بەپەلەم هەیە، دەمەوێت قسە لەگەڵ جەنابی بەڕێوەبەر بکەم.

- ببورن، بەڕێوەبەر کۆبونەوەی هەیە.

پەیوەندی خۆشەویستی

- گیانەکەم...

- گیان...

- دەمەوێ پرسیارێکت لێبکەم.

- بۆ نا، بیڵێ.

- من پیاوێکی چۆنم؟

- تۆ باشترین پیاوی دنیایت!

خۆمم وەشاند. ئەو کوڕێکی زۆر باشە. ئێمە بەختەوەر دەبین.

١٤-٥ دوای تەواوکردنی زانکۆ.

توانا

یەکەم کار دوای تەواوکردنی خوێندن، پشو وەردەگرم. ئەگەر پارەم هەبو، دەچم بۆ پاریس. ئەگەر پارەشم کەم هەبێ، ئەوا دو هەفتە دەچم بۆ ماڵی نەنکم. ئەوان لە لادێیەکی جوان و بێدەنگ دەژین.

سیڤان

من ئەمساڵ زانکۆ تەواودەکەم. دوای تەواوکردنی زانکۆ، دوکانێکی کۆمپیتەر دەکەمەوە. من زۆر حەز بە چاککردنەوەی ئامێرە ئەلیکترۆنیەکان دەەکم. زانکۆ زۆر شتی پێ بەخشیم. حەزدەکەم ئەو زانیاریانەی فێریان بوم، بۆ خزمەتی خەڵکی شارەکەم بەکاریانبێنم.

هەنگاو

ئەمە وێنەی ئاهەنگی دەرچونی منە. هەمو شتێک تەواو بو. من دڵخۆش نەبوم لە زانکۆ. زانکۆ نەیتوانی خەونەکانم بەدیبێنێ. کۆمەڵێکی زۆر هاوڕێم ناسی. ئێستا، هەر کەسێک دەگەڕێتەوە شارەکەی خۆی. ئیتر ئێمە وەک جاران یەکتری نابینین. من ئێستا دڵتەنگم.

چرا

ئەمڕۆ ئاهەنگی دەرچونمانە. من زۆر دڵخۆشم. من ئەمساڵ هاوسەرگیری دەکەم لەگەڵ ئەو هاوڕێیەی لە زانکۆ ناسیم. من هەر زو دەستی

دەنگەکان:

- د.هێمن عبدالحمید شمس
- جەواهیر عبدالرحمن عبدالله
- چرا عبدالجبار میکائیل
- ڕاژان محسن سلێمان
- سکالا خالد ابوبکر
- سوهام حسن سلیم
- سیڤان مغدید صالح
- شیبا اسکندر عبدالله
- شەهێن عبدالرحمن عبدالله
- گزنگ یونس نجیم
- محمد حمید محمد
- محمد وسو حمد
- نەشمیل لطیف احمد
- هێڤار حمدامین حسن

پارێزبەندی

- زۆرینەی ڕەهای فۆتۆکان ڕێگەپێدراون بۆ بەکارهێنان و لە وێبسایتی unsplash.com وەرگیراون. هەروەها داوایلێبوردن لە خاوەنی ئەو فۆتۆ کوردییانە دەکەین کە نەمانتوانی سەرچاوەکانیان بدۆزینەوە. دڵنیاین لەوەی کە خاوەنەکانیان دڵخۆش و سەرفراز دەبن لە ئەگەری بینینی فۆتۆکانیان لە پرۆژەیەکی نیشتیمانی لەمجۆرەدا. هەروەها، داواکارین لە حاڵەتی لەمجۆرەدا، پەیوەندیمان پێوەبکەن تا بتوانین لە چاپەکانی داهاتوی ئەم پەرتوکە فێرکارییەدا ناویان ببەین و مافیان بە پارێزراوی بمێنێتەوە.

٤-١٢ گۆرانی خۆشە هەورامان – گوتنی: کامکاران.

٦-١٨ گۆرانی بەفر – گوتنی: ژیلا و ژالە ڕەشادەت.

٦-١٩ گۆرانی هەلاوە مەلاوە/ فۆلکلۆری ناوچەی موکریان. وتنی: ئیلهام ئەحمەدی. مافی بۆ زارۆک تیڤی پارێزراوە.

٧-١٧ بەرخۆڵەکەم - گوتنی: ژیلا و ژالە ڕەشادەت.

٧-١٨ گۆرانی هەلاجی/ فۆلکلۆری ناوچەی موکریان. گوتنی: ئیلهام ئەحمەدی. مافی بۆ زارۆک تیڤی پارێزراوە.

٨-١٥ گۆرانی پاڵەوان – گوتنی شنیار و گورجوگۆڵ. مافی بۆ کوردسات پارێزراوە.

٨-١٦ گۆرانی مشکۆ/ فۆلکلۆری ناوچەی موکریان. گوتنی: ئیلهام ئەحمەدی. مافی بۆ زارۆک تیڤی پارێزراوە.

٩-١٥ گۆرانی چڵێک نێرگز بۆ ئاشتی – گوتنی: سۆز ئەبوبەکر، لاڤە مەحمود، سۆلین سەربەست، سارا عومەر، ڤارین سەربەست،

شۆخ محەمەد، بەهەست ساڵح. مافی
بڵاوکردنەوەی بۆ کوردسات پارێزراوە.

٩-١٦ گۆرانی بەرەو لادێ – گوتنی: شاریا و
ئایە. مافی بڵاوکردنەوەی بۆ پێلستانک تیڤی
پارێزراوە.

١٠-٥ گۆرانی سلێمانی – گوتنی: میران عومەر.

١٠-١٦ جۆلانە – گوتنی: نارین ئیسماعیل و
کۆرس.

١٠-١٧ قنج و جوان – گوتنی: یارا پایەدار.
مافی بڵاوکردنەوەی بۆ پێلیستانک تیڤی
پارێزراوە.

١١-١٦ باڵدەگرم – گوتنی کارین. مافی
بڵاوکردنەوەی بۆ پێلیستانک تیڤی پارێزراوە.

١٢-١٧ فلیم کارتۆنی شەمامە – وەرگێڕانی:
ستافی تەلەفیزیۆنی کوردسات.

١٢-١٨ فلیم کارتۆنی ئالان – وەرگێڕانی:
ستافی تەلەفیزیۆنی کوردسات.

١٣-١٧ فلیم کارتۆنی شۆربا – وەرگێڕانی:
ستافی تەلەفیزیۆنی کوردسات.

١٣-١٨ فلیم کارتۆنی کەرکەدەن – وەرگێڕانی:
ستافی تەلەفیزیۆنی کوردسات.

١٤-١٦ فلیم کارتۆنی خێزانی گوێدرێژ –
وەرگێڕانی: ستافی تەلەفیزیۆنی کوردسات.

١٤-١٧ فلیم کارتۆنی ڕێوی فێڵباز – وەرگێڕانی:
ستافی تەلەفیزیۆنی کوردسات.