

RÊBERA  
HÎNKIRINA  
KURDÎ

JI BO MAMOSTEYAN

# AGAHIYÊN ÇAPÊ - IMPRESSUM

Ev pirtûka Rêbera Hînkirina Kurdî - Kurmancî bi piştgiyariya Wezareta Çandê ya Swîsreyê (BAK) û Xwendegaha Bilind a Pedagojî ya Zurichê (PHZH) çêbûye.  
Dieses Handbuch entstand mit der Unterstützung des Schweizerischen Bundesamtes für Kultur (BAK) und der Pädagogischen Hochschule Zürich.



PÄDAGOGISCHE  
HOCHSCHULE  
ZÜRICH



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Das Eidgenössische Departement  
des Innern (EDI)  
Bundesamt für Kultur BAK

Navê pirtûkê, Titel:

RÊBERA HÎNKIRINA KURDÎ YA BIKARANÎNA  
21 PIRTÛKÊN HÎNDEKARIYA KURDÎ, LI DERVEYÎ WELÊT

GRUNDLAGENHANDBUCH ZUR ANWENDUNGSUNTERSTÜTZUNG  
DER 21 KURDISCHEN LEHRMITTEL IN DER DIASPORAONSEQUAM

Birêvebirîya projeyê, pêrebûna pedagojîk,  
Projektleitung und  
pädagogische Begleitung

Zeliha Aktas (PHZH)

Nivîskar, Autor:innen:

Basil Schader, Bilge Süme-Ben Mansour, Davut Yesilmen, Hewrê Zargana, Markus Truniger, Mesut Arslan, Michael Chyet, Münevver A. Bazan, Petra Hild, Resul Geyik, Roni Stêrk, Sehmuz Kurt, Serif Derince, Veysi Dag, Zaradachet Hajo

Hînkar, Lehrpersonen:

**Vorschul- und Unterstufe:** Irfan Arslan, Zübeyir Sizici  
**Unterstufe:** Hesen Huseyîn Denîz  
**Mittel- und Oberstufe:** Hasan Keles, Mahmut Altun

Çavdêr, Feedback:

**Vorschul- und Unterstufe:** Hesen Huseyîn Denîz, Mesut Tufan  
**Unterstufe:** Beriwan Kahraman, Hasan Şahin  
**Mittel- und Oberstufe:** Beriwan Kahraman, H. H. Denîz

Plansazî, piştgiyariya pedagojî û pisporên  
beşan: Planung, pädagogische unter-  
stützung und Fachexpert:innen:

Zeliha Aktas, Hesen Huseyîn Denîz

Dîmengirî, Videoaufnahme:

Yusuf Yesiloz, Barzan Guneş

Werger, Übersetzer:innen:

Abdulkadir Ulumaskan, H. H. Denîz, Münevver Azizoglu Bazan

Edîtorî, Redaktion:

Davut Yesilmen, H.H. Denîz, Münevver A. Bazan, Zaradachet Hajo

Rûpelsazî, Layout:

Hesen Huseyîn Denîz

Çapa yekê, Erste Auflage:

Kanûn/Dezember.2023 - www.leodruck.com

© Mafê weşanê: Bi alîkariya Komeleya Hîndekariya Kurdî, weşana Instîtuta Kurdî li Swîsreyê - 023  
Herausgeber: Kurdisches Institut Schweiz, mit Unterstützung vom Verein für Kurdischunterricht - 023  
© Alle Rechte vorbehalten

ISBN: 978-3-03949-023-3

Têkilî, Kontakt: info@institutkurdi.ch

Sazî û rêxistinên li jêr piştgirî û hevkarîya van rêzepirtûkên hînkirina zimanê dayikê,  
Kurdî - Kurmancî li derveyî welêt dikin.

Das Grundlagenhandbuch zur Anwendungsunterstützung der kurdischen Lehrmittel in der Diaspora in Kurmancî  
Kurdisch wurde von folgenden Institutionen und Organisationen unterstützt und begleitet:



Institutkurdi - Swisre

Kurdisches Institut Schweiz



Komeleya Hîndekariya Kurdî

Verein für Kurdischunterricht



Yekmal - Yekîtiya Malbatên ji  
Kurdistanê li Almanyayê

Yekmal - Verein der Eltern aus  
Kurdistan in Deutschland e.V.



Yekîtiya Mamosteyên Kurd li Ewropayê

Verein Kurdischer Lehrerinnen In Europa E.v.



Navenda PENa KURD

KURD-PEN Zentrum

# NAVEROK

Pêşgotin - <b>Zeliha Aktas</b> - Birêvebiriya projeyê	4 - 5
Destpêk - <b>Markus Truniger</b>	6 - 7
<b>BEŞA YEKEM</b> <b>DI REWŞA KOÇBERIYÊ DE XALÊN BINGEHÎN ÊN HÎNDEKARIYA ZIMANÊ YEKEM</b>	<b>9</b>
1.1 Rol, wate û taybetiya hîndekariya ziman û çanda welêt a di mijara pîrzimanî û pîrçandî ya koçberiyê de - <b>Basil Schader</b>	11
1.2 Ji bo zimanan Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê - <b>A. Kadir Ulumaskan</b>	17
1.3 Konseptên zimanê yekem, zimanê duyem û pîrzimaniyê - <b>Şehmus Kurt, Şerif Derince, Roni Stêrk</b>	35
1.4 Perspektîfa wekhevîya zayendî - <b>Münevver Azizoglu Bazan</b>	53
1.5 Hînkirina kurdî wek zimanê yekem: Rê û rêbazên hînkirinê - <b>Şehmus Kurt, Resul Geyik</b>	61
<b>BEŞA DUYEM</b> <b>ZIMANÊ KURDÎ, DÎROKA WÎ, RÊZIMAN Î TAYBETIYÊN WÎ</b>	<b>73</b>
2.1. Bipêşdebirin û dîroka zimanê kurdî, taybetiyên zimanê kurdî - <b>Resul Geyik</b>	75
2.2. Rêzimana kurdî, alfabe-yên cûrecûr, zarava û awayên axavtinê, taybetiyên zimanê kurdî - <b>Michael Chyot</b>	93
2.3. Li welatên cuda rewşa niha ya zimanê kurdî - <b>Veysi Dag, Roni Stêrk</b>	107
2.4. Xwendegeha Rojîn a Munichê, pergaleke nû ya xwendegeha pedagojîk: "huner û dîrok wek bingeha afirînê-yê û ramana azad".- <b>Hawrê Zangana</b>	127
2.5. Hevkariya bi dê û bavan re ji bo dersên zimanê dayikê - kurdî - <b>Şerif Derince</b>	145
2.6. A Wêjeya nûjen a kurdî: derfet, rê û rêbaz û berxwedan - <b>Davut Yeşilmen</b>	155
2.6. B Destpêkek ji bo edebiyata kurdî ya klasîk - <b>Mesut Arslan</b>	171
2.6. C Wêjeya zarokan a kurdî - <b>Mesut Arslan, Davut Yeşilmen</b>	187
<b>BEŞA SÊYEM</b> <b>BIRÊVEBIRIN Î PÊKANÎNA PIRTÛKÊN HÎNDEKARIYA KURDÎ YA ZÇW</b>	<b>203</b>
3.1. Rêzêpirtûkên hînkirina zimanê kurdî-kurmancî û pêrebûna zanistî û awirek li avayiya wan - <b>Zaradachet Hajo</b>	205
3.2. Di HZÇW de kalîte û şarezahî, di çarçoveya pîrzimaniya koçberiyê de - <b>Petra Hild, Zeliha Aktas</b>	229
<b>3.3. Hevsengiya bi planê hînkirinê 21 û çarçoveya planê hînkirinê yê ZÇW re -werger ji ber Planê Hînkirinê 21 û Çarçoveya Planê Hînkirinê - HSK</b>	<b>273</b>
3.3. A Dersa mînakî ji bo asta berî xwendegehê - <b>Hesen Huseyn Deniz</b>	293
3.3. B Dersa mînakî ji bo asta jêrîn - <b>Irfan Arslan, Zübeyir Sizici</b>	319
3.3. C Dersa mînakî ji bo asta navîn û jorîn - <b>Hasan Keleş, Mahmut Altun</b>	341
3.4. A Pedagojiya medyayê, derfet û xetereyên medyaya dijîtal- <b>Bilge Süme-Ben Mansour</b>	363
3.4. B Bikaranîna medyayê û rola dê û bavan - <b>Münevver Azizoglu Bazan</b>	377
3.5. Bikaranîn û adaptêkirina wêjeyê di hînkirina zimanê kurdî de - <b>Resul Geyik</b>	385
<b>FERHENGOK</b>	<b>397</b>
<b>PÊVEK - ANHANG</b>	
Anhang I - Rolle, Bedeutung und Spezifik des HSK/HSU - <b>Basil Schader</b>	409
Anhang II - Wissenschaftlicher Begleitsbrief - <b>Zaradachet Hajo</b>	412
Anhang III - Was bedeutet es, als HSK-Lehrpersonen in der Schweiz zu unterrichten? - <b>Petra Hild, Zeliha Aktas</b>	428
Inhaltverzeichnis (DE)	460

Das vorliegende Grundlagenhandbuch in Kurmancî - Kurdisch wurde ergänzend zu den kurdischen «Lehrmitteln 21» für die Unter-, Mittel- und Oberstufe im Migrationskontext in der Schweiz geschaffen. Es vermittelt den kurdischen HSK-Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum praxisbasierte und theoretische Grundlagen, um die neuen Lehrmittel professionell im Unterricht einsetzen zu können. Das Grundlagenhandbuch präsentiert nicht nur sprachdidaktische Erkenntnisse und Erfahrungen für die kurdische Sprache, sondern möchte auch einen wissenschaftlichen Beitrag zur Sprachdidaktik und zum Sprachenlernen im Allgemeinen leisten.

Die kurdischen Lehrpersonen werden anhand des Grundlagenhandbuchs in der Umsetzung des Lehrmittels 21 begleitet und qualifiziert. Für eine fachlich fundierte und professionelle Anwendung dieser Lehrmittel und ganz allgemein für eine wirksame Sprachförderung im Migrationskontext ist die Vermittlung verbindlicher Basiskenntnisse der kurdischen Sprache grundlegend. Da es keine kurdischen Universitäten und Hochschulen gibt, ist auch der Pool an Fachexpert\*innen begrenzt, was sich auch in absehbarer Zukunft kaum ändern wird. Das Sprachwissen ist bis heute an einzelne Personen gebunden, wodurch eine organisierte und nachhaltige Weitergabe an die nächste Generation erschwert wird. Zusammen mit der Lehrmittelreihe leistet das Grundlagenhandbuch somit nicht nur einen wichtigen Beitrag zum kurdischen HSK-Unterricht, sondern auch zur Erhaltung der kurdischen Sprache im Allgemeinen. Nicht zuletzt ist es auch als Beitrag zur Integration von Kurd:innen zu verstehen, da es wissenschaftlich erwiesen ist, dass der Erwerb der Muttersprache das Erlernen der Zweitsprache unterstützt.

Für eine professionelle Handhabung der stufenspezifischen Lehrmittel muss im Grundlagenhandbuch auch Wissen zu pädagogisch-didaktischen Prinzipien, Lehren und Lernen sowie Konzepten der Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext zur Verfügung gestellt werden. Dies ist wichtig, weil die kurdischen Lehrpersonen keine Lehrbefähigung vorweisen können, obwohl die meisten von ihnen über einen Hochschulabschluss verfügen. Mit dem Grundlagenhandbuch wird ein Instrumentarium zur Verfügung gestellt, um die eigene Unterrichtswirksamkeit zu erkennen, zu verbessern und zu reflektieren.

An der Entwicklung haben sich sowohl die Autor:innen des Lehrmittels als auch neue Expert:innen beteiligt. Mein Dank geht an alle beteiligten Autor:innen. Sie haben in einem mehrjährigen, sorgfältigen Prozess ihr Fachwissen zur kurdischen Sprache, zu ihrer Geschichte und Grammatik mit allen ihren Besonderheiten zusammengetragen und einen gemeinsamen Fachwortschatz definiert. Damit haben sie nicht nur die wissenschaftliche Basis für das vorliegende Grundlagenhandbuch geschaffen, sondern unterstützen auch den professionellen Einsatz der Lehrmittel im Unterricht.

Das Grundlagenhandbuch zur Anwendungsunterstützung der kurdischen Lehrmittel für den heimat Sprachlichen Unterricht in Kurmancî – Kurdisch wurde mit Unterstützung des schweizerischen Bundesamtes für Kultur (BAK) und der Bildungsdirektion des Kantons Zürich entwickelt. Die Pädagogische Hochschule Zürich hatte die Federführung. Rechtlich stützt sich das Projekt auf Artikel 16 des Bundesgesetzes vom 5. Oktober 2007 über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpG).



Ev pirtûka Rêbera Hînkirinê ya bi Kurdî-Kurmancî wek alîkariya hînkirina 21 pirtûkên hîndekariya kurdî yên asta jêrîn, asta navîn û asta jorîn di çarçoveya koçberiyê de li Swîsreyê hat amadekirin. Ev pirtûk ji mamosteyên kurdî yên ZÇW yên li welatên almanîaxêv re bingehên pratîkî û teorîk peyda dike, da ku ew rê û rêbazên hînkirinê yên nû di polê de bi awayekî profesyonel bi kar bînin. Rêbera Hînkirinê ne tenê dîtin û tecrubeyên dîdaktîka ziman ji bo zimanê kurdî pêşkêş dike, ew di heman demê de dixwaze di dîdaktîka ziman û bi giştî hînbûna ziman de tevkariyeke zanistî bike.

Hîndekarên kurdî bi alîkariya Rêbera Hînkirinê di dersdayîna bi 21 pirtûkên perwerdehiyê de tîrên piştgirîkirin û jêhatîkirin. Ji bo ferzkirineke profesyonel û pisporî yên materyalên hînkirinê û herwiha bi giştî ji bo piştgiriya zimanî ya bi bandor di çarçoveya koçberiyê de, veguheztina zanîna bingehîn a girêdayî zimanê kurdî bingehîn e. Ji ber ku zanîngeh û dibistanên bilind ên kurdî tine ne, jimara pisporan jî sînordar e û ev rewş di rojên pêş ên nêz de jî wê neyê guhertin. Zanîna ziman hîn heta îro jî bi kesan ve girêdayî ye, ev yek jî veguheztineke bi rêxistinî û domdar ji nîfşên bê re zehmetir dike. Li gel rêzemateryalên hînkirinê, Rêbera Hînkirinê ne tenê ji bo hînkirina ZÇW a kurdî, di heman demê de ji bo parastina zimanê kurdî bi giştî jî alîkariyeke giring dike. Her wiha ev pirtûk dikare wek alîkariyeke ji bo integrasyona kurdan bê fêmkirin, ji ber ku bi zanistî jî hatiye îspatkirin, ku hînbûna zimanê dayikê hînbûna zimanê duyem hêsantir dike.

Ji bo bikaranîna profesyonel a materyalên hînkirinê yên li gor astan, divê di Rêbera Hînkirinê de zanyariyên li ser prensîbên pedagojîk û dîdaktîk, hînkirin û hînbûn û her wiha têgihên bi mijarên zimanê yekem, duyem û pirzimanîyê di çarçoveya koçberiyê de cihê xwe bigirin. Ev giring e, ji ber ku hîndekarên kurdî, tevî ku piraniya wan xwedî bawernameyên zanîngehê bin jî, nikarin hêza hîndekariyê bi bawername bidin diyarkirin. Bi pirtûka Rêbera Hînkirinê amûrek tê peyda kirin, ku hîndekar bandora hînkirina xwe nas bikin, çêtir bikin û li şagirtên xwe vegeşînin.

Ez spasiya xwe pêşkêşî hem amadekarên 21 pirtûkên hînkirinê û hem jî pisporên nû beşdarî bipêşxistina Rêbera Hînkirinê bûne dikim. Ji hemû nivîskarên beşdar bûne re spasiyên xwe pêşkêş dikim. Wan di pêvajoyeke bi baldarî ya çend salan de, zanyariyên xwe yên pisporî yên li ser ziman, dîrok û rêzimana kurdî, tevî hemû taybetiyên berhev kirin û çavkaniyeke pispor a hevpar derxistin holê. Bi vî awayî, ew ne tenê bingehêke zanistî ji bo Rêbera Hînkirinê ava dikin, di heman demê de piştgiriya bikaranîna profesyonel a 21 pirtûkên hînkirinê jî di polê de bi pêş dixin.

Ev pirtûka Rêbera Hînkirina zimanê kurdî û çanda welêt a alîkariya bikaranîna materyalên hînkirina kurdî bike, bi piştgiriya Daîreya Çandê ya Federal a Swîsreyê (BAK) û Midûriyeta Perwerdehiyê ya Kantona Zurichê hat amadekirin. Zanîngeha Bilind a Pedagojî ya Zurichê rêberiya projeyê girt ser xwe. Ev proje ji aliyê zagonî ve xwe dispêre ser xala 16an a zagona federal a 5ê Cotmeha 2007an a li ser zimanên neteweyî û têgihîştina di navbera civakên zimanî (SpG) de.

Seit den 1970er-Jahren kamen Menschen aus der Türkei in die Schweiz, um hier als Arbeiterinnen und Arbeiter ihr Leben zu verdienen und eine Zukunft für ihre Familien aufzubauen. Es kamen auch Menschen, die vor der politischen Repression in der Türkei geflohen waren. Nach und nach wurde der Schweizer Öffentlichkeit bewusst, dass es darunter eine grössere Zahl von Kurdinnen und Kurden gab. Denn ihr Kampf für ihre Rechte und um Anerkennung wurde stärker sichtbar. Mit den politischen Unruhen und den Kriegen im Irak, im Iran und in Syrien kamen seit den 1990er-Jahren bis heute viele weitere Menschen kurdischer Sprache aus diesen Ländern in die Schweiz. Allen eingewanderten kurdischen Gruppen ist gemeinsam, dass sie keinen Herkunftsstaat haben, der sie in der Diaspora unterstützen würde.

Auch in den Schulen wussten die Lehrpersonen lange nicht, wer von den Kindern kurdischer Herkunft und Sprache war. Es gab Kinder und Eltern, die nach der aufgezwungenen Assimilation in der Türkei selbst angaben, sie seien Türken und sprächen Türkisch. Wenn Eltern nach herkunftssprachlichem Unterricht für ihre Kinder fragten, verwies man sie an die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) der türkischen Botschaft. Es war eine unendlich schwierige Aufgabe, für kurdischsprachige Kinder in der Schweiz – wie auch in andern Ländern Westeuropas – einen eigenen herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) aufzubauen.

Immer wieder gab es seit den 1990er-Jahren Einzelpersonen oder kleine Grüppchen, die in Eigeninitiative einzelne kurdische Kurse anboten. Unter den Pionierinnen und Pionieren in Zürich war Zeliha Aktas, die über Jahre und mit grosser Ausdauer am Aufbau eines Unterrichtsangebots in Kurdisch (Kurmanci) gearbeitet hat. Sie ist jetzt auch die Initiatorin und Projektleiterin des vorliegenden Handbuchs. Zeliha Aktas unterrichtete selbst als Lehrerin der Kurdisch-Kurse, die die Stadt Zürich im Rahmen eines Projekts «HSK-Plus» ein paar Jahre lang als Angebot der öffentlichen Volksschule durchführte und auch finanzierte. Leider wurde dieses Projekt wieder beendet. Damals wurde der «Verein für Kurdisch-Kurmanci Unterricht» gegründet mit dem Zweck, kurdische Kurse HSK im Kanton Zürich anzubieten. Die kurdischen Lehrpersonen, die in diesen Kursen unterrichteten, mussten sich mit viel Mühe in diesen Unterricht einarbeiten, denn es gab damals keine geeigneten Unterrichtsmaterialien für Kurdisch für Kinder.

Der Verein erreichte schliesslich eine gewisse Stabilität und wurde im Jahr 2014 durch das Volksschulamt des Kantons Zürich als Träger von kurdischen HSK anerkannt. Damit erhielt der Verein das Recht, Kurdischkurse in der öffentlichen Volksschule des Kantons durchzuführen. Auch soranische Kurden («Verein KurdiSwiss») ergriffen die Initiative für Kurse in Kurdisch (Sorani). Diese kleinere Gruppe erreichte im Jahr 2014 ebenfalls die Anerkennung als Träger von Kursen HSK in der Zürcher Volksschule.

Ein weiterer wichtiger Schritt zum Aufbau eines professionellen Kurdischunterrichts war – wieder unter Leitung von Zeliha Aktas und mit Hasan Deniz als Hauptautor – die Entwicklung von attraktiven Lehrmitteln, die sich für den Unterricht in Kurdisch in der Diaspora eigneten. Durch Weiterbildungen der PH Zürich und mit den neuen Lehrmitteln konnten die kurdischen Lehrpersonen ihre professionelle Qualifikation erweitern. Und nun liegt das neue Grundlagenhandbuch vor, das beitragen will, die didaktischen und pädagogischen Qualifikationen der kurdischen Lehrpersonen zu erweitern.

Was zeigt uns diese Geschichte? Es braucht unendlich viel Engagement, Ausdauer und Wissen, eine Sprache zu erhalten, die als Sprache einer benachteiligten Minderheit einen schweren Stand hat. Noch schwieriger ist die Aufgabe, die Sprache unter den Bedingungen der Diaspora an die zweite und dritte Generation der Eingewanderten weiterzugeben. Der Verdienst der Pionierinnen und Pionieren, der Verdienst aller Personen, die jahrelang an der professionellen Entwicklung des Kurdisch-Unterrichts gearbeitet haben, ist riesig. Diese Personen haben erreicht, dass der Stand der Förderung der kurdischen Sprache in Zürich und in der Schweiz heute um ein Vielfaches besser ist als von zwanzig Jahren. Es gibt mehr qualifizierte Lehrpersonen, es gibt mehr professionelle Weiterbildung, es gibt moderne Lehrmittel .... und es gibt mehr Kinder, die ihre Kurdischkenntnisse pflegen und erweitern.

Trotzdem wird es weiterhin grosse Anstrengungen brauchen, um den heutigen Stand des Kurdisch-Unterrichts zu halten und weiter auszubauen. Es ist erfreulich, dass diese Arbeit nicht allein den hoch engagierten Personen aus der kurdischen Community überlassen bleibt, sondern auch schweizerische Institutionen wie die Pädagogische Hochschule Zürich, das kantonale Zürcher Volksschulamt und das Bundesamt für Kultur diesen Aufbau unterstützen.

Die kurdische Sprache soll in der Schweiz eine Zukunft haben. Denn sie birgt einen grossen Schatz sowohl von kulturellen Traditionen wie auch von modernen Erfahrungen in multikulturellen Lebenswelten und in Kämpfen um Anerkennung. In einer reichen literarischen und musikalischen Kultur kommen diese Traditionen und Erfahrungen zum Ausdruck. Sie verknüpfen sich mit schweizerischen, europäischen und globalen Kulturen.

14.12.2021

Ji salên 1970yî ve mirov ji Tirkîyê tîn Swîsreyê, ji bo li vê derê wek karker debara xwe bikin û siberojekê ji bo malbata xwe ava bikin. Mirovên ji ber sedemên siyasî yên ji Tirkîyê penaber bûne jî hatin. Hino hino rayagiştî ya Swîsreyê pê hisiya, ku di nav wan de tibabeke mezin ji kurdan heyê. Piştê têkoşîna wan a ji bo maf û nasîne bi xurtî derket ber çavan. Bi rewşa siyasî ya nearam û şerê li Tirkîye, Iraq, Îran û Sûriyeyê ji salên 1990î heta salên roja me gelek kesên bi zimanê kurdî diaxivîn, ji van welatan hatin Swîsreyê. Hemû komên kurd ên derketine koçberiyê bi hev re, ji ber tinebûna dewleta wan, xwestine li diyasporayê werin parastin.

Li xwendegehan jî, demeke dirêj kesên mamoste nizanîn, bê kîjan ji zarokan kurd e û zimanê wê/wî kurdî ye. Hin malbatên ji ber zordariya li Tirkîyê dîtine û ji ber politikayên asimilasyonê xwe wek Tirk û zimanê xwe jî wek Tirkî didan nasîn, hebûn. Gava dê û bavên ji bo zarokên xwe pirsyariya hîndekariya zimanê dayikê û çanda welêt (HZÇW) dikirin, rayedaran berê wan didan balyozxaneyê Tirkîyê. Ji bo zarokên bi kurdî diaxivîn yên li Swîsreyê -û li welatên din ên Rojavayê Ewropayê- sazkirina hîndekariya bi zimanê dayika xwe (HZW-Hîndekariya bi Zimanê Welêt) karekî bêsînor zehmet bû.

Her dem ji salên 1990î ve yeko yeko kesan an komên biçûk bi dildariya xwe kursên kurdî dane. Di nav pêşengên vê yên li Zurichê de Zeliha Aktaş bi keda salan ji bo sazkirina derfeta dayîna hîndekariya kurdî (kurmancî) xebitiye. Ew niha jî sazkar û birêvebira vê projeya pirtûka Rêbera Hîndekariyê ye. Zeliha Aktaş ji bo hîndekariya kurdî projeyeke destpêkî ya piştî demeke kin bi dawî bûbû, birêxistin kiribû. Piştê Komeleya Hîndekariya Kurdî – Kurmancî bi armanca li kantona Zurichê kursên kurdî bide, hat damezrandin. Mamosteyên kurdî yên li van kursan ders bidana, di viya bi hewildaneke mezin xwe ji dayîna van kursan re amade bikirana, ji ber ku berê ji bo zarokan pirtûkên hîndekariya kurdî yên ji asta jêrîn heta asta jorîn pol bi pol hatibin amadekirin, tine bûn.

Komeleya Hîndekariya Kurdî dawî xwe gihand asteke diyar û di sala 2014an de ji aliyê Wezareta Perwerdeya Gel a Kantona Zurichê ve wek berpirsyarê hîndekariya kurdî (ya ZÇW) hat fermîkirin. Bi vê yekê re mafê komeleyê yê vekirina kursên kurdî li xwendegehên gel ên kantonê çêbû. Kurdên bi soranî diaxivîn jî bi navê "Komeleya KurdiSwiss" mafê hîndekariya kursên bi kurdî-soranî bidest xistin. Ev koma biçûk jî di sala 2014an de gihişt fermîbûna dayîna kursên kurdî yên ZÇW li xwendegehên gel ên Zurichê.

Gaveke din a giring a avakirina hîndekariyê pisporî ya kurdî -cardin di bin berpirsyariya Zeliha Aktaş de û bi Hesên Huseyîn Denizê wek nivîskarê sereke yên pirtûkan re- bipêşdebirina 21 pirtûkên delal ên hîndekariyê yên li gor hîndekariya kurdî ya li diyasporayê hatin amadekirin bû. Êdî bi riya hîndekariya li Xwendegeha Bilind a Pedagojî ya Zurichê û bi pirtûkên nû yên hîndekariya kurdî, mamosteyên kurdî wê karibin şarezayîya xwe ya pisporî bi pêş de bibin. Û niha pirtûka Rêbera Hîndekariyê tê amadekirin, ku ew bi naveroka xwe dixwaze şarezayîya didaktîk û pedagojîk a mamosteyên kurdî bi pêş de bibe.

Ev serborî çi şanî me dide? Ji bo bidestxistina zimanekî, ku ji sedemên kêmenetewiyê tê bipaşdehiştin û di rewşeke zehmet de ye, divê xebateke bi sebir û zanistî ya bi berdewamî û domdarî hebe. Karekî din ê zehmet, di bin mercên li diyasporayê de dayîna zimên a nifşên duyem û sêyem ên li koçberiyê ye. Destkevtiya pêşengên vê xebatê, destkevtiya mamosteyên wê yên bi salan e ji bo bipêşdebirina pisporî ya hîndekariya kurdî xebitîne, pir mezin e. Ev kes gihiştin asta bipêşdebirina zimanê kurdî ya li Zurichê û îro rewşa zimanê kurdî li giştîya Swîsreyê ji bîst salan berî vê pir baştir e. Zêdetir mamosteyên şarezaya hene, xwepewerdekirineke pisporî heye, pirtûkên dersan ên hemdem hene ... û zêdetir zarokên dixwazin asta kurdiya xwe xurt bikin û bi pêş de bibin hene.

Tevî vê yekê jî ji bo rewşa îro ya hîndekariya kurdî were xurtkirin û bipêşdebirin, wê pêdivî bi hewildanên mezin hebe. Dilxweşiyek e, ku ev xebat ne tenê li ser milên kesên dildar ên civaka kurd bimîne, lê belê saziyên Swîsreyî yên wek Xwendegeha Bilind a Pedagojî ya Zurichê, Wezareta Xwendegehên Gel ên Zurichê û Wezareta Çandê ya Swîsreyê piştgiriya vê xebatê dikin.

Divê siberojê zimanê kurdî li Swîsreyê hebe. Ji ber ku ew hem di cîhanên pirçandî de, hem jî di têkoşînên ji bo naskirinê de xwediyê xezîneyeke mezin a kevneşopiyên çandî û tecrubeyên hemdem e. Ev kevneşopî û tecrube di çandê de dewlemend a wêjeyî û muzîkî de xwe didin der. Ew xwe bi çandên Swîsî, Ewropî û cîhanî ve digihînin hev.

14. 12. 2021



**BEŞA  
YEKEM**

**DI REWŞA  
KOÇBERİYÊ DE  
XALÊN BINGEHÎN ÊN  
HÎNDEKARIYA  
ZIMANÊ YEKEM**

**Basil Schader**

**1. 1. ROL, WATE Û TAYBETÎ YA HÎNDEKARIYA ZIMAN  
Û ÇANDA WELÊT A DI MIJARA PIRZIMANÎ, PIRZIMANÎ Û  
KOÇBERİYÊ DE**

**Abdulkadir Ulumaskan  
Wergera ji almanî**

**1.2. JÎ BO ZIMANAN ÇARÇOVEYA PÊŞNIYARÊN  
HEVBEŞ ÊN EWROPAYÊ**

**Şehmus Kurt  
Şerif Derince  
Ronî Stêrk**

**1.3. KONSEPTA ZIMANÊ YEKEM, ZIMANÊ DUYEM Û  
PIRZIMANIYÊ**

**Münever Azizoglu  
Bazan**

**1.4. PERSPEKTÎFA WEKHEVIYA ZAYENDÎ**

**Şehmus Kurt  
Resul Geyik**

**1.5. HÎNKIRINA KURDÎ WEK ZIMANÊ YEKEM: RÊ Û RÊ-  
BAZÊN HÎNKIRINÊ**



1.1.

ROL,  
WATE  
Û TAYBETIYA  
HÎNDEKARIYA  
ZIMAN Û ÇANDA WELÊT A  
DI MIJARA PIRZIMANÎ Û PIRÇANDÎ  
YA KOÇBERIYÊ DE

---

BASIL SCHADER



# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Rol, wate û taybetiya hîndekariya ziman û çanda welêt a di mijara pîrzimanî û pîrçandî ya koçberiyê de	13
1.1.	Paşxane / Sedemên wê	13
2.	Rol û armanca HZW/ZÇW (HSU/HSK)	13
2.1.	Mîrov dikare armanc û wateya HZW/ZÇW bi vî awayî kurtebir bike	14
3.	Pirsgirêka HZW/ZÇW, mitaleyên li hember dewletê û dê û bavan	14
	DEUTSCHE VERSION , ANHANG I	399

**Piraniya  
koçberên  
hatine  
welatekî di  
warê aborî de  
pêşketî yê  
rojaya yan  
bakurê  
Ewropayê  
naxwazin  
çanda welatê  
xwe û zimanê  
xwe -tevî  
nişteciybûna  
nû jî- ji dest  
bidin.**

## 1. Rol, wate û taybetiya hîndekariya ziman û çanda welêt a di mijara pirzimanî û pirçandî ya li koçberiyê de

Hîndekariya Ziman û Çanda Welêt - HZÇW, (li Swîsreyê ZÇW) saziyeke wiha ye, ku wateya wê ji gelek aliyan ve (ji aliyê zimanî, çandî, nasnameyî û girêdayî integrasyonê ve) nikare li gor tê xwestin were nirxandin. Nivîsa li jêr bi berfirehî li ser vê mijarê radiweste. Bi vê yekê re nivîs rave dike, bê çima û bi çî awayî ev hîndekarî hîn jî di bin rewşên dijwar de pêk tê û ji bo baştirkirina vê rewşê ji aliyê Swîsreyê û ji aliyê dê û bavên bi kurdî diaxivin ve dikare yan divê çî were kirin. *(Nivîsa li ber we li ser pêşgotinê û beşa yekem a cildê «Bingeh û sedem» ji rêza « Pirtûkên ji bo hîndekariya zimanê zikmakî» (Navenda Weşandina IPE ya PH Zurich, rêveberiya projeyê Basil Schader; Zurich (Orell Füssli) 2016) hatiye girtin.)*

### 1.1. Paşxane / Sedemên wê

Du sedemên wê hene, ji wan sedema sereke, di deh salên dawî de zêdebûna penaberî û koçberiyê:

- a) Sedemên siyasî û bîrdozî,
- b) Sedemên aborî.

Ji bo xala a): Li gelek welatan kêmenetew ji ber nasnameya etnîkî, helwesta siyasî, olî yan meyla zayendî bi cudakariyê re rû bi rû dimînin, tên şopandin, tên dersînorkirin û ew neçarî koçberiyê tên kirin.

Ji bo xala b): Ji bo gelek komên mirovan, welatê wan derfeteke rastî ya berdewamkirina jiyana xwe û ya xwendinê nade wan. Bi taybetî ev rewş li welatên şer lê heye û li ciyên din jî aboriyeke gel a lawaz û feqîriyeke berfireh dide, ku ewlehiya jiyanê hema hema bêîmkan bûye. Gelek caran ev her du sedem, bidestnexistina kar a kêmenetewan a di bazara kar de û kêmbûna derfetên xwendinê, dikevin ser hev.

Piraniya koçberên hatine welatekî di warê aborî de pêşketî yê rojaya yan bakurê Ewropayê naxwazin çanda welatê xwe û zimanê xwe -tevî nişteciybûna nû jî- ji dest bidin. Zêdetir jî nifşê yekem rûmetê didin pîvan û kevneşopiyên welatê jê hatine û ew dixwazin vê yekê derbasî zarokên xwe jî bikin. Piştî wê, li ba nifşên di koçberiyê de mezin dibin, ev yek dikare xwe biguherîne: Têkiliya qels a bi welêt re, bi çand û zimanê dê û bav re û kêmanî yan nexwestekiya ramanana vegera paşde ya welatê jê hatiye. Êdî pirî caran integrasyon ve diguhêze bişaftinê (asimilasyonê) û çand û zimanê welatê jê hatiye her diçe bi paş dikeve. Berpirsyarê vê ne tenê dê û bavên kêmxwende û kevneşopar in, ku nikarin qasî tê xwestin çand, nirx û zimanê xwe derbasî zarokên xwe bikin, lê bi ser de êdî kevneşopî bi nifşê nû zêde hişmend nayê. Ev yek dest nade avakirina nasnameyeke duçandî – duzimanî ya hevseng a di rewşa koçberiyê de tê xwestin.

## 2. Rol û armanca HZW/ZÇW (HSU/HSK)

Di vê rewşê de hîndekariya welatê jêder an a zimanê dayikê (HZW, li Swîsreyê HZÇW - Hîndekariya Ziman û Çanda Welêt) roleke girîng dilîze. Ev yek ji bo çêkirina nasname û bipêşdebirin û xurtkirina du

**Pirzimanî şarezayiyê kesî, civatî, çandî, qada karmendî û civakî ya divê were xurtkirin e.**

zimanî yan pirzimanîya zarok û ciwanên koçber a di warê kesî û civakî de alîkariyê dike. Ew berî her tiştî zarokên ji hawîrdorên kêmxwende tî, li ser gihîştina bingehekî saxlem a zanîna çand û zimanê xwe û di warê xwegihandina duzimanî yan pirzimanîya mijara koçberiyê de diparêze. Ew bi riya navbenkariya şarezayiyên di awayên nivîs û standartkirina zimanê dayikê de misoger dike, ku zarokên ziman ji malbatên xwe bi devkî û devokî hîn bûne jî, di dawiyê de digihêjin çanda nivîskî û ew dikarin bi vê yekê duçandî yan duzimanîyê bi pêş de bibin û bi kar bînin.

## **2.1 Mirov dikare armanc û wateya HZW/ZÇW bi vî awayî kurtebir bike**

### **● Di warê zimanê dayikê de bipêşdebirina zarokan**

Ji bo gelek şagirtên xwedî paşxaneya koçberiyê zimanê welatê lê ne (yên li derdora xwe bi kar tînin û di dersan de bi awayekî rêkûpêk bi pêş de dibin) bûye "zimanê serdest". Bikaranîna zimanê xwe yê dayikê berî her tiştî ji bo malbatên wiha kêmxwende pirî caran tenê zimanê rojane yê peyivînê û pirî caran tenê awayê devokî ye. Bêyî bipêşdebirina HZW a nivîskî wê gelek ji wan di demeke kin an dirêj de bê alfabeya zimanê dayikê bimînin û çanda xwe ya nivîskî wînda bikin.

Qadeke din a giring a bipêşdebirina zimanê dayikê, berî her tiştî ketina nav taybetiyên dengnasiya zimanê dayikê, girtina avasaziya xezîneya peyvan, ewlekirina rêzimanî û hevnasîna bi wêjeya welêt re ye.

### **● Bipêşdexistin û saxlemkirina duzimanî û pirzimanîyê**

Ev armanc bi ya jorê ve ji nêz ve girêdayî ye. Pirzimanî şarezayiyê kesî, civatî, çandî, qada karmendî û civakî ya divê were xurtkirin e. Mijarên li vir tînin binavkirin bi çalakîyên hînbûna HZW/ZÇW avakirina xezîneya peyvan a zimanê dayikê ya bi awayekî bi rêkûpêk û bi rûbirûkirina zimanan tê kirin e. Ev yek çêkirina girêdanê heşmendî ya di navbera zimanê yekem û yê duyem de çêdike.

### **● Bipêşdeçûn û berfirehkirina zanîna li ser çanda welatê jêder**

Ev yek tê wateya zanîna erdnîgarî, dîrok, çand (wêje, wêne, mûzîk û hwd.) û kevneşopiyên welatê jêder a li gor temen e. Girêdayî vê yekê, derfeta bikaranîna alavên medyayî yê wek internet, skype û yê din çêdibe û ji ber vê yekê şagirt dikarin bi xwe lêkolîn û lêgerînan bikin. Giring e ku mirov bi welatê niha zarok lê dijîn û zêdetir pêbawer in re têkiliyê çêke (dayîna ber hev, şanîdana aliyên cuda û yê wekhev û sedemên wê).

### **● Li xwendegeha welatê koçberiyê de piştgiriya di pêvajoya integ-rasyonê de û şanîdanawê ya li xwendegehê**

Ev ji aliyekî ve girêdayî vê rastiyê ye, ku şagirt û dê û bavên ji malbatên kêmxwende dikarin bi xurtî fêdeyê bigirin, gava ew di HZW de bi riya keseke/kesekî ji çanda heman welatê xwe, ne tenê bi awayê pisporî, herwiha ji aliyê rêûrêbazên hînbûnê, dilxwazî, xalên şanîdanî û agahiyan ve werin perwerdekirin.

Ji aliyê din ve, li vê derê li gor daneyan tê destnîşankirin, ku hînbû-

Lli gor daneyan tèn destnîşankirin, hînbûna zimanê dayikê yan jî hînbûna zimanê yekem ne tenê bi serê xwe nirxek e, lê ji bo hînbûna her zimanekî din jî alîkar e.

na zimanê dayikê yan jî hînbûna zimanê yekem ne tenê bi serê xwe nirxek e, lê ji bo hînbûna her zimanekî din jî alîkar e. Bi gumaneke pir mezin beşdarbûna HZW bi gelemperî bandoreke erênî li ser serkev-tina xwendegehê ya li welatê lê dijî, dike û ev yek girêdayî her du faktorên tèn qalêkirin e.

● **Di nav civaka welatê koçberiyê de piştgiriya di pêvajoya integrasyonê de û şanîdaniya wê ya li xwendegehê**

Erkên HZW yên ji li gor dokumentên nû, wek piştgiriya şagirtan (û ji aliyekî ve ya dê û bavên wan) a di pêvajoya integrasyon û cîgirtina di nav civaka welatê lê dijîn de, tèn rêzkirin. Ev rol erka berê ya ku amadekirina ji bo vegera welêt û tevlêkirina sazûmana xwendegeha li wê derê, ji holê radike. Sedema vê guhertinê nasîna vê yekê ye, ku tibabeke mezin a şagirtan qet an kêr vedigerin welatê jêder. Bi armanca piştgiriya tê gotin, mamosteyên HZW girêdayî erka xwe, ne tenê navbeynkarê dayîna ziman û çanda welatê jêder in, ew ji bo ciwanên xwedî paşxaneyê koçberiyê bigihêjin hişmendiya jiyânî ya civaka pirçandî ya tê de dijîn û bi derfet û pirsgerêkên ji vê yekê tèn re biçin serî jî erkdar in.

● **Piştgiriya bipêşxistina nasnameya duçandî û duzimanî**

Di civakeke vekirî, pirçandî û pîrzimanî de, kesên karibin şarezaiyên xwe yên duçandî û duzimanî bi pêş de bibin û wek potansiyel bi dest bixin, tèn xwestin. Li vê derê HZW dikare gelekî alîkar be, gava ji aliyê xwe ve bi awayê çandî vekirî be û qala hawirdora jiyânî ya rastînî ya şagirtan bike.

● **Bipêşxistina şarezaiya navçandî ya çalakkûn û jêhatîbûnê**

Ev armanca ne tenê ji bo HZW lê belê ji bo hemû xwendegeh û perwerdeyê ye. Lê dikare di nav HZW de bi taybetî bi girêdanên rastî were bidestgirtin, ku şagirtên HZW bi awayê mezinbûna xwe di nav civakeke pirçandî de mezin dibin û bi derbasbûna ji çandekê ya çandekê din re rû bi rû tèn û bi vê yekê re gelek girêdanên zimanî û çandî bi pêş de dibin.

**3. Pirsgerêka HZW/HZÇW, hêviyên ji dewletê û ji dêûbavan**

Li ser xizmet û hêza hîndekariya zimanê dayikê (HZW) lêkolîn û xalên çarçoveyî wek mînak, Pêşniyarên Konseya Ewropayê R(82) 18 û R (98) 6 ji mêj ve zelal in. Lêkolînên zanistî jî vê yekê nîşan dikin, ku tevlêbûna dersên HZW/HZÇW li ser serkev-tina sazûmana xwendegehê ya welatê koçber lê hene, bandorên erênî dike. Li kantona Zurichê Çarçoveya Planê Hînkirinê yê HZÇW tê bipêşdebirin hîndekariya zimanê dayikê û xwendegehên gel bi hev ve girê dide. Bi taybetî pirtûkên dersan ên ji aliyê Xwendegeha Bilind a Pedagojî ya Zurichê ve hatine derxistin, li ser malpera myheritage.com bi gelek zimanan hene (mixabin hîn bi kurdî tine ye).

Tevî vê yekê jî HZW li hember hîndekariya asayî bi piranî di bin mercên zehmet de pêk tê. Gelek sedemên vê yên cuda hene:

● HZW li gelek ciyan ji aliyê sazîbûn û diravî ve li ser lingên lawaz radiweste. Li Swîsreyê dirava mamosteyên HZÇW distînin hema hema li her derê (girêdayî welatê jêder e) yan jî wek mînak, ji bo HZÇW a

**Ji dê û bavên şagirtên kurdî cardin baldariyeke mezin a ji HZW re û têgihîştin tê hêvîkirin, ku zanibin hatina zarokên wan a hîndekariya zimanê dayikê derfet û şarezayiya zarokên wan a ji gelek aliyan ve bi pêş de dide.**

Kurdî tenê alîkariya dê û bavan heye.

- HZW bi piranî bi hîndekariya asayî re di nav têkiliyeke lawaz de ye. Têkiliya bi mamosteyên xwendegeha asayî re, danûstendina bi hev re bi piranî pir lawaz bi pêş de diçe û bi awayê fermî pir kêmtê plankirin.

- Mamosteyên HZW bi piranî li gelek xwendegehên an li gelek şaredariyan dixebitin. Ew bi piranî di riyan de ne, ku ev yek danûstendina bi mamosteyên din re dixêzmetiyê. Bi ser de hîndekariya wê/wî di kêliyên derveyî dema hîndekariya asayî de tê dayîn, ku zarok ji xwe wê demê westiyayî ne û dilê wan dixwaze dema xwe bi xebateke azad derbas bikin.

- HZW bi piranî tenê di hefteyê de 2 saetan tê dayîn, ku ev yek xebateke sazkerî û domdar dixê astengiyê.

- HZW wek rêbaz bi dildarî ye, pêgirêdana şagirtan zêde ne bilind e.

- HZW wek rêbaz hîndekariya pîrpolî ye, di heman demê de şagirtên ji pola 1ê heta pola 9ê tev lê dibin. Ev yek ji mamosteyan asteke bilind a hînkirina têkilhev û jîrbûna dîdaktîk dixwaze.

Bi pirtûkên hînkirinê yê nû, ku li gor şert û mercên taybetî yê HZW hatine çêkirin -wek di vê navberê de êdî ji bo HZW a kurdî jî hene-mamoste dikarin êdî ji dema xweamadekirina dersê hinek dem vedizin û bi vê yekê asta hîndekariya HZW bilindtir bikin, lê ev yek hemû pîrsgirêkan çareser nake.

- Pîrcureyîbûna şagirtên HZW ne tenê di warê temenên zarokan de, lê belê di warê şarezayiya asta ziman de jî pir zêde mezin e. Li kêleka hinekên ji malê şarezayiyê çê ya zaravayî û awayê standartê zimanê yekê bi xwe re tînin, yê din tenê devokî diaxivin. Ji bo nîfşên li welatê nû dijîn, zimanê li wir (wek mînak almanî) bûye zimanê serdest, pê re zimanê yekê yan wek awayê zaravayî, herî dawî bi devkî û bi mijarên girêdayî navmalbatî û bi xezîneyeke peyvan a bisînorkirî tê axavtin.

- Mamosteyên HZW bi gelemperî li welatê jê hatine perwerdeyê bîngêhîn a çê dîtine, lê belê bi ti awayî ji rastî û taybetiya hîndekariya pîrpolî ya li koçberiyê re nehatine amadekirin. Derfetên domandina xwendinê ya li welatê koçber bi piranî têrê nakin.

Pîrs û daxwaza girêdayî HZW/HZÇW ji aliyekî ve bi awayê vekirî pîrsgirêkeke Swîsreyê ye, ku nirxdana wê berî her tiştî bi finansêkirina kursan pêkan e (ev yek bi taybetî ji bo saziyên zimanî yê wek kurdî qet alîkariyê ji dewletên jêder nastînin wiha ye). Ya tê hêvîkirin derfeteke berfireh a domandina xwendinê û danûstendinek û hevkarîyeke çêtir a fermî ya di navbera HZW/HZÇW û mamosteyên xwendegehên gel de ye.

Ji dê û bavên şagirtên kurdî cardin baldariyeke mezin a ji HZW re û têgihîştin tê hêvîkirin, ku zanibin hatina zarokên wan a hîndekariya zimanê dayikê derfet û şarezayiya zarokên wan a ji gelek aliyan ve (li jorê binêre!) bi pêş de dide.

\* Ji bo xwendina almaniya vê nivîsê biçe pêvek 2, rûpel:



1.2.

JÎ BO ZÎMANAN  
ÇARÇOVEYA  
PÊŞNIYARÊN  
HEVBEŞ  
ÊN EWROPAYÊ

---

Wergera ji almanî  
**ABDULKADIR ULUMASKAN**

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Pêşgotin	19
	Agahdariyên ji bo bikaranêran	20
	Kurteagahdariyên ast û pêngavên zimanî	20
1.	Ji bo Zimanan Çarçoveya P. Hevbeş ên Ewropayê çi ye?	22
1.1.	Armanca Konseya Ewropa ya siyaseta ziman	23
1.2.	Tedbîrên giştî	24
1.3.	Pirzimanî çi ye?	25
1.4.	Ji bo çi pêdivî bi Çarçoveya Pêşniyarên H. ên Ewropayê heye?	26
1.5.	Çarçoveya P. Hevbeş ên Ewropayê di kîjan qadan de tê bikaranîn?	27
1.6.	Plansaziya sertîfikayên ziman	27
1.7.	Plankirina hînbûna xwe bi xwe	27
2.	Taybetiyên Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê	27
2.1.	Taybetmendiyên bernameyên perwerdeyê û ya sertîfikayan	27
2.2.	Taybetiyên Çarçoveya P. H. ên Ewropayê yê herî giring çi ne?	28
2.3.	Taybetiyên Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê	28
3.	Di Ç. P. H. ên Ewropayê de li gor astan behremendiyên zimanî	29
3.1.	Di sê astên sereke yê zimanî (A, B, C) de ... (Tablo 1)	29
3.2.	Di astên A1, A2, B1 de ... (Tablo 2a)	30
3.3.	Di astên B2, C1, C2 de ... (Tablo 2b)	31
3.4.	Di astên C2, C1, B2 de ... (Tablo 3a)	32
3.5.	Di astên B1, A2, A1 de ... (Tablo 3b)	33
	Çavkanî	34



## Pêşgotin

Ji bo zimanan Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê, bi zimanê inglîzî Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), bi almanî Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) û bi zimanê kurdî **Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê**, dikare bi kurtasî wek **ÇPHE** bê binavkirin.

**ÇPHE** bi çavderî û piştgiriya Konseya Ewropayê di aliyê hînbûn, hînkirin û nirxandinê de berdewamiya encama xebatên ji sala 1971ê û vir ve di perwerdeya ziman a li Ewropayê de bi hevkarîya hevbeş û pisporî hatiye amadekirin. Ev çarçoveya pêşniyarên ji bo zimanan, ji aliyê Konseya Ewropayê ve di sala 2001ê de bi armanca hînbûn, hînkirin û nirxandina ji bo zimanên biyanî hatiye amadekirin û pejirandin. **ÇPHE** ji bo kesên hînî ziman dibin an ziman hîn dikin çavkaniyeke nûjên, zanistî û hevbeş a hêskirinê ye. Ji bo saziyên perwerdeya mamosteyan, perwerdekar û mamosteyan, amadekirina ezmûnan, nirxandina wan û nivîskarên pirtûkên perwerdeya ziman rêbereke berfireh e.

**Zimanê dayikê û zimanê kurdî dikare carina jî wek zimanê duyem, an jî wek zimanê biyanî bê hînbûn û hînkirin.**

Zimanê dayikê yan zimanê kurdî dikare carina jî wek zimanê duyem, an jî wek zimanê biyanî bê hînbûn û hînkirin. Ji ber li hin welatên ewropî mînak wek li Almaniyayê dersên zimanê dayikê dikare li şûna zimanê biyanî wek zimanê duyem an sêyem jî bê hîlbijartin.

Dîsa li welêt û derî welêt ji ber hinek zarok û ciwanên kurd, bi zimanê dayika xwe kurdî nizanin an gelekî kêr dizanîn, êdî zimanê dayikê ji bo wan bûye wek zimanê biyanî. Him ji ber vê û him jî bi gelemperî li gor pîvanên perwerdeya zimanî ya nûjen û zanistî **ÇPHE** ji bo dersên zimanê kurdî jî gelekî bikêrhatî ye. Ji ber van sedemên jorîn, ji bo plansaziya dersên zimanê kurdî mirov dikare sêdeke baş ji Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê, bigire.

Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê, berhemeke gelekî berfireh û zêdeyi 250î rûpelî ye. Me zêdetir xwest em ji vê nivîsê tenê beşa ji bo mamosteyên zimanê kurdî bikerhatî wergerînin, ku li ber destê mamosteyan wek beşeke vê pirtûka Rêbera Hînkirina Kurdî hebe.

*Abdulkadir Ulumaskan*

## Agahdariyên ji bo bikaranêran

Divê ev agahdarî ji bo kesên hînî ziman bibin û di qada ÇPHE de karên perwerde û nixandina ziman bikin, wek gava yekem bibe alîkar. Ev berhem li gor du armancên sereke hatiye amadekirin.

### 1. Armanca yekem, ji bo teşwîqkirina kesên ziman hîn dibin û di qada perwerdeya ziman de kar dikin.

- Gelo dema em bi hev re dipeyivin an ji hev re dinivîsin çî dikin?
- Helwesta me bi çî ve girêdayî ye?
- Dema ku em hewl didin, zimanekî bi kar bînin, divê em di wî zimanî de çî hîn bibin?
- Em armancên xwe çawa tespît dikin û dema em ji tineyiyê dest pê dikin, di pêşveçûna behremendiya ziman de serkevtinê çawa dipîvin?
- Hînbûna ziman pêvajoyeke çawa ye?
- Ji bo em zimanekî biyanî baştir hîn bibin, em dikarin ji bo xwe û kesên din çî bikin?

### 2. Kesên di perwerdeya ziman de çalak in, ji bo di navbera xwe de danûstendina agahiyan ava bikin û ji şagirtên xwe re bidin zanîn, divê karibin ziman bi kîjan armancan û çawa hîn bibin.

Li ser vê mijarê bersivên pirsên jêrîn giring in:

- Kesên ziman hîn dibin, wê vê yekê ji bo çî bi kar bînin?
- Kesên ziman hîn dibin, divê çî ji bo armancên bikaranîna zimanê hedef/armancîrî hîn bibin?
- Sedem an sedemên wan kesan teşwîqî hînbûna ziman dike çî ye yan çî ne?
- Kî ziman hîn dibe (temen, zayend, rewşa civakî, perwerdeyî û wd.)
- Divê mamoste xwedî kîjan agahî, hunerwerî û ezmûnan bin?
- Kesên ziman hîn dibin, kîjan derfetên wan ên pirtûkên dersê û pirtûkên wek çavkanî û alîkar hene (ferheng, pirtûkên rêzimanî û wd.) û kîjan derfetên wan ên bikaranîna medya dîtbarî û bihîzbarî, kompîtor û materyalên din hene?
- Ew dikarin, ji bo hînbûna ziman çiqas dem veqetînin an jî dixwazin çiqas dem veqetînin?

### Kurteagahdariyên ast û pêngavên zimanî

Li gor ÇPHE pêvajoya hînbûna zimanekî bi sê astên bingehîn hatiye dabeşkirin: A, B, C.

Ev her sê ast jî di nav xwe de dibin du binbeş. Binbeşa Yekem û Binbeşa Duyem

A: **Asta bingehîn** / destpêk (bikaranîna zimên a bingehîn)

B: **Asta navîn** / pêşketî (bikaranîna zimên a serbixwe)

C: **Asta bilind** / bikaranîna zimên a pisporî)

Her astek ji du pêngavan pêk tê, wek pêngava 1. û 2., bi tevayî dibin şeş pêngav.

Li gor ÇPHE  
pêvajoya  
hînbûna  
zimanekî bi sê  
astên  
bingehîn  
hatiye  
dabeşkirin:  
**Asta bingehîn,**  
**Asta navîn,**  
**Asta bilind**

**A1: Pêngava destpêkê** (pêngava yekem)

**A2: Pêngava destpêkê** (pêngava zanîna bingehîn)

**B1: Pêngava navîn** (pêngava bikaranîna zimên a pêşketî)

**B2: Pêngava navîn** (pêngava bikaranîna zimên a serbixwe)

**C1: Pêngava bilind** (pêngava bikaranîna zimên a bi pisporî)

**C2: Pêngava bilind** (bikaranîna zimên a kêr zêde wek zimanê dayikê)

### **A1- Pêngava destpêkê (pêngava yekem)**

Ew dikare li ser cihê lê dijî û hobyên xwe hevokên hêsan ava bike. Ew dikare pêwistiyên xwe yên taybet, gotinên rojane zêde tînin gotin, bi hevokên gelekî hêsan têbigihêje û wan bi kar bîne. Ew dikare xwe û kesên din bide nasandin û li ser kesên din pirsan bike. Ew dikare pirsên "Li ku dijî, kê dinase an xwediyê çi ye" û pirsên wek van biber-sivîne. Dema kesên li hemberê hêdî û zelal bipeyivin û bixwazin jê re bibin alîkar, ew dikare bi awayekî hêsan têkiliyê ava bike. Di vê astê de gencîneya wê/wî ya peyvan kêr zêde bi qasî 500 - 600 peyvî ye.

### **A2- Pêngava destpêkê (Pêngava duyem)**

Ew dikare gotin û hevokên hêsan û zêde tînin bikaranîn têbigihêje û hewcedariyên xwe yên giring (wek agahiyên kesane, li ser malbatê, kirîn û firotin, kar û derdora xwe ya nêzîk) bîne ziman. Ew dikare li ser tiştên pir tînin zanîn û berbelav bi hêsanî û yekser danûstendinê bike. Ew dikare xwe li ser hemwelatî/netew, perwerde û derdora xwe ya nêzîk û pêdiviyên xwe yên zêde hewce bi devkî û nivîskî bîne ziman û navgînên hêsan ên ziman bi kar bîne. Ew di rêziman de dibe xwedî hinek agahdarî û gencîneya wê/ wî ya peyvan li derdora 1000 - 1100 peyvî ye.

### **B1- Pêngava navîn (Pêngava yekem)**

Ger ziman bi awayekî standart û zelal were bikaranîn, ew dikare li ser kar, xwendegêh, dema vala û wd. tiştên zêde tînin zanîn û xalên bingehîn têbigihêje. Ew dikare di dema rêwîtiyê de hin rewş û pirsgerêkên der-kevin holê, bi piranî çareser bike. Ew dikare xwe li ser mijarên zêde tînin zanîn û bi xwe re têkildar bi hêsanî û awayekî hevgerî îfade bike, ser-pêhatî û nerîna xwe ya li ser bûyeran bibêje, xeyal, hêvî û armancên xwe bîne ziman, plan û dîtina bi kurtî tevî sedemên wan vebêje. Ew hinekî bêtir xwedî agahdariyên rêzimanî ye û gencîneya wê/wî ya peyvan nêzî ji 1800 - 1900 peyvî ye.

### **B2- Pêngava navîn (Pêngava duyem)**

Ew dikare, di qada pisporiya xwe de gengeşiyên teknîkî û naveroka nivîsên şênber û razber fêm bike. Ew dikare bi awayekî xwezayî û herikbar têkiliyê ava bike û bê ku zêde hewldanekê bide, axavtineke asayî bike. Ew dikare mijarên cuda, bi zelalî û hûngulî bîne ziman û li ser mijareke rojane dîtina xwe vebêje û vebijarkên cihê, aliyên erênî û neyênî destnîşan bike. Ew di perwerdeya giştî de têbigihêje babetên nivîsan û dikare di aliyê naverokê de nivîsan biafirîne. Ew di rêziman de xwedî agahiyên bingehîn e û gencîneya wê/wî ya peyvan nêzî 2600 - 2700 peyvî ye.

**Ew dikare gotin û hevokên hêsan û zêde tînin bikaranîn têbigihêje û hewcedariyên xwe yên giring bîne ziman.**

## C1- Pêngava bilind (Pêngava yekem)

Ew dikare, nivîsên cuda, zahmet, dirêj û wateyên veşartî û neyekser jî têbigihêje. Ew dikare xwe bê ku li peyvên berbelav bigere yan di vî aliyê de zahmetiyê bikişîne bi awayekî xwezayî îfade bike. Ew dikare di aliyê civakî, jiyana kar û perwerdeyê de ziman bi awayekî bandorker û piralî bi kar bîne. Ew dikare di mijarên tevlihev de bi hûrgulî û zelalî xwe îfade bike û girêdana di navbera metnan de bi awayekî maqûl ava bike. Ew dikare nivîsên plankirî û yên tevlihev fêm bike û bi xwe jî ava bike. Ew di aliyê rêzimanî de dibe xwedî agahiyên bi hûrgulî û gencîneya wê/wî ya peyvan digihêje nêzî 3500-3600 peyvî.

## C2- Pêngava bilind (Pêngav duyem)

Ew dikare hema hema hemû tiştên dixwîne û dibihîze bi hêsanî fêm bike. Ew dikare agahdariyên ji çavkaniyên devikî û nivîskî kurte bike û bi pêşkêşiyê hevgerî, bi sedem û vegotin pênaseya wan bike. Ew dikare xwe bi awayekî xwezayî, pir herikbar û teqez, qutibir îfade bike û di mijarên bêtir tevlihev de cudahiyên wateyên kûr û wateyên cuda zelal bike. Ew di aliyê naverok û şeweyê de nivîsarên têkilhev û aloz fêm dike û dikare bi xwe jî hevokên wiha ava bike. Di vê astê de gencîneya wê/wî ya peyvan digihêje derdora 5000 peyvî.

### 1. Ji bo Zimanan Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê çi ye?

Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê, li welatên ewropî ji bo zimanê armanckirî (mabest/hedef) bingehekî amadekirina bernameyên perwerdeyê, nivîsîna pirtûkên dersan û dayîna ezmûnan ava dike. Ew ji bo pêdiviyên zimanî yên kesên ziman hîn dibin werin çareserkirin, mijarên wek *"divê ew ji bo serkevtinê çi bikin û kîjan agahî û behremendiyên xwe çawa bi pêş de bibin"*, bi berfirehî pênase dike. Di nava vê pênaseyê de aliyê çandî yê wî zimanî jî heye. Di heman demê de ÇPHE, ji bo kesên hînî ziman dibin, di tevahiya jiyana û pêvajoya perwerdekariyê de pîvanên ji bo pêngav, serkevtin û astên perwerdeyê jî destnîşan dike.

ÇPHE, pirsgirêk û astengiyên ji sedema pergala perwerdeyên cuda, ji aliyê perwerdekar û pisporên perwerdekariyê ve dertên jî ji holê radike û di hînkirina perwerdeya ziman a nûjen de sazûmanekê dide avakirin. ÇPHE ji bo nirxandina xebatên hemû kesên têkildarên vê qadê, sazkirina sazûmaneke hevbeş û çareserkirina pêdiviyên rasteqînî yên rêveberên perwerdeyê, mamoste, perwerdekarên mamosteyan, nivîskarên pirtûkên dersan, kesên ezmûnên zimên çêdikin û wd. dike armanc. ÇPHE ji bo armanc, naverok û rêbazan bingehekî hevpar datîne, cureyên kurs, bername û bawernameyan zelal dike û bi vî awayî di warê zimanên nûjen de hevkarîyeke navnetewî dide sazkirin. ÇPHE ji bo pejirandina behremendî û bawernameyên ziman ên hevbeş li Ewropayê hêsanîtiyekê çêdike û di vê qadê de dibe piştgirê tevgerê hevbeş.

Sazûmana vê çarçoveyê, behremendîya zimên û hevbeşên wî ji hev cuda dike û wan di nav avaniya zimanî ya kompleks de bi awayekî fêambar ji hev dertîne û hêsantir dike. Dabeşiya di nav civakê de ji aliyê civakî, derûnî û kesayetiyeke ve pêşketina mirovan herdem di nav

**ÇPHE, pirsgirêk û astengiyên ji sedema pergala perwerdeyên cuda, ji aliyê perwerdekar û pisporên perwerdekariyê ve dertên jî ji holê radike û di hînkirina perwerdeya ziman a nûjen de sazûmanekê dide avakirin.**

Di perwerdeya zimanê biyanî de armanca sereke; avakirina helwesteke baş a di navbera çandan de ye. Di vê pêvajoyê de dewlemendiya cudahi-yên zimanî û çandî tên hînkirin.

têkiliyeke tevlihev de didomîne û li ser wan kesan bandorên cuda dike. Di nav tevna van têkiliyên komên civakî de nasnameyên kesane tên avakirin. Di perwerdeya zimanê biyanî de armanca sereke; avakirina helwesteke baş a di navbera çandan de ye. Di vê pêvajoyê de dewlemendiya cudahi-yên zimanî û çandî tên hînkirin. Bandora ziman û çandên cuda li ser kesên hînî ziman dibin çêdibe û ew di nav van têkiliyan de dibin xwediyê dewlemendiyekê. Wek çalakvanên kesane di nav komikên civakî yên wekhev de berdeamiya tevna têkiliyên berfireh ava dibe û ev li ser têgihîştin û hişmendiyê kesayet û nasnameyê bandoreke erênî dike. Ango ev taybetmendî bi awayekî lihevkerî ji bo serkevtina cudahi-yên zimanî û çandî, him li ser pêşketina hişmendiyê nasname û kesayetiyê û him jî li ser têgihîştina xweşbîniya di navbera ziman û çandan de bandoreke erênî dike.

Dîsa ÇPHE ji bo behremendiya ziman a sîncordar wek têgihîştin di demekê sîncorkirî de ji bo perwerdeya ziman, zimanê biyanî yê sêyem an çarem jî behremendiyeke bisîncor dide pênasekirin û bawername-yên vê astê dipejirîne. Bi vî awayî ji formulên rêzimanî bêtir, behremendiya bibîrxistinê, bibîranînê bi pêş ve dibe û dibe ku encamên bikêrtir bînin bidestxistin. Dema naskirina behremendiyên bi vî rengî bi fermî bînin nasîn û pejirîn, ev yek li Ewropayê nasîna pîrzimaniyê û hînbûna gelek zimanên ewropî jî teşwîq dike.

### 1.1. Armanca Konseya Ewropayê ya Siyaseta Zimên

ÇPHE ji aliyê Konseya Ewropayê ya Komîteya Wezîran ve hatiye amadekirin û wek biryarên pêşniyarî di nav dewletên endam de bi armanca avakirina yekîtiyeke berfireh a çandî hatiye pêşkêşkirin. Konseya Ewropa Beşa Hevkariya Çandî di qada zimanên modern de ji avabûna xwe û vir ve gelek projeyên hevpar ji bo dema navîn kiriyê û ev xebatên xwe bi awayekî hevgerî û domdarî wek biryarên pêşniyarî li ser sê hêmanên armancên bingehîn dabeş kiriyê.

1) Ji bo cudahi-yên zimanî û çandî yên li Ewropayê bînin parastin û bipêşxistin, ev pîralîtî gencîneyeke hevbeş û hêja ye. Ji bo pîrcuretiya zimanî û çandî divê ew ne wek astengiyê li hemberî hev wek lihevkerinekê bibe çavkaniya dewlemendiyê û di qada perwerdeyê de ji bo vê gelek hewldan bînin kirin.

2) Li Ewropayê gelek zimanên dayikê yên cuda hene. Ji bo hêskirin û xurtkirina têkiliyên di navbera ewropîyan de, divê têgihîştineke hevbeş bê teşwîqkirin, pêşdarazî, cudaxwazî û cudakarî ji holê bînin rakirin. Ev jî dikare bêtir bi zanîna zimanên ewropî yên modern pêk were.

3) Divê dewletên endamên Konseya Ewropayê, di perwerdeya zimanên modern de hêmanên netewî destnîşan bikin, bi pêş bixin û ew dikarin li gelemperiya Ewropayê bi domdarî, hevkarî û sazûmankarî, bi kordînasyonê û bi peymanên polîtîk bêtir di navbera xwe de tedbîrên nêzîkatîyê ava bikin.

Ji bo pêkanîna armancên jorîn, komîteyê ji dewletên endam, pêkanîna xalên jêrîn daxwaz kiriyê:

Di perwerdeya zimanê modern de, di hînkari, metod, nirxandin, bipêxistin û bikaranîna materyalan de, divê di navbera saziyên taybet û fermî de, di warê hilberandina alavên dersan de -alavên multîmedya ji di nav de- hevkarîya netewî û navnetewî bê kirin. Ji bo avakirina pergala danûstendineke birêkûpêk a perwerdeya ziman û hemû lêkolînên li ser vê qadê, divê bi tevlêkirina hemû teknolojiya agahiyan li Ewropayê tedbîr werin stendin. Li gor daxwaza wan tedbîran, divê Konseya Hevkarîya Çandî, Komîteya Perwerde û Beşa Zimanên Modern û saziyên civaka sivil ên dewletên endam, bi van hemanên bingehîn û bi hemû çalakiyên xwe perwerdeya ziman bi pêş ve bibin, piştgiriya bidinê û vê yekê bi kordînyonê teşwîq bikin.

## 1.2. Tedbîrên giştî

**1) Divê mirov karibin zimanên hemû beşên civakê û dewletên endamên konseyê, tevî zimanên komikên li welatê xwe, hîn bibin. Ji bo bikaranîna van hemû zimanan derfet bîn peyda kirin û navgînên wan bi awayekî bandorkar bîn avakirin:**

- Divê mirov karibe li dewleteke din di jiyana rojane de di aliyê ziman de ji heq xwe derê û karibe li dewleta xwe, li welatê xwe di jiyana rojane de ji biyaniyan re bibe alîkar.
- Divê mirov karibe bi ciwan û kesên gihîştî yê bi zimanekî din dipeyivin re li ser dîtinên xwe danûstendinê bike û raman û hêstên xwe bîne ziman.
- Divê mirov karibe bi berfirehî têbigihêje awayê jiyana kesên ji welatên din, awayê dîtinên wan û çanda wan.

**2) Divê mamoste û kesên hînî ziman dibin ji bo karibin di hemû pêngav û pêlikên xebatê de xebatên xwe bi pêş ve bibin, werin teşwîq kirin û di her rewşê de sazûmana perwerdeya ziman a di çarçoveya Konseya Ewropayê de gav bi gav li gor bername û hemanên çarçoveyê û pêkanîna wê were destekdan:**

- Divê kesên ziman hîn dibin, li gor pêdivî, daxwazî, hewl û derfetên wan ên hînbûnê bîn birêxistin kirin.
- Divê bi qasî hebûna derfetan armancên maqûl û rasteqîn bi misogerî bîn destnîşankirin.
- Divê sazkarîya rêbaz û alavên dersê yê maqûl bîn amadekirin.
- Divê ji bo nirxandina bernameyên perwerdeyê bipêxistina rêbaz û alavên dersan ên maqûl hebin.

**3) Ji bo serkevtina zimên a li gor pol û şagirtên cuda pêdiviyên herî maqûl avakirina sazûmaneke perwerdeyê ya di her astê de û peyda kirin û bikaranîna rêbaz û materyalan e, ku ji bo van lêkolînkirin, bipêşvebirin û teşwîqkirina hewldanan tê xwestin:**

- Amadekirina hemû ewropîyan, ne tenê ji bo avakirina sazûmana perwerde, çand û zanistiyê, di heman demê de di mijarên bazirganî, pîşesazî û bihêz kirina tevgera navnetewî de ji avakirina hevkarîyeke xurt û çareser kirina pirsgirêkên di van qadan de gelekî giring in.
- Bi riya ragihandinê, bi awayê navnetewî xurt kirina hişmendîya hevtêgihîştinê û xweşbîniyê û ji cudatiya nasname û çandan re zêdekirina rêzgirtinê.

**Divê mamoste û kesên hînî ziman dibin ji bo karibin di hemû pêngav û pêlikên xebatê de xebatên xwe bi pêş ve bibin, werin teşwîq kirin**



Lê di  
pirzimaniya  
kesî de  
ezmûnkariya  
kesan a zimên  
di nav  
avaniya çandî  
de bi pêş ve  
diçe ango ji  
zimanê malê  
ber bi zimanê  
civakê û heta  
ber bi zimanê  
welatên din  
ve diçe.

- Bi parastina zimanên kêmtên hînkirin ên netewî û herêmî, dewlemendkirina jiyana çandî ya li Ewropayê û bipêşdebirina parastina cudatiya wan.
- Ji bo çareserkirina pirzimanî û pirçandîtiya li Ewropayê, xurtkirina avakirina têkilî û ragihandinên li derveyî Ewropayê. Ji bo teşwîqa van avakirina bingeheker qewîn û di her alî de bipêşxistina sazûmana perwerdeyê û finanskirina saziyên di vî warî de kar dikin.
- Ji bo mirovên ne xwedîbehremendiyên ragihandinê di nav bandorkariya Ewropayê de bi xetereyên cudakariyê re rû bi rû nemînin, tedbîr werin girtin.

Li ser armancên li jor hatine destnîşankirin, di civîna asta bilind a serokwezîrên Konseya Ewropa de ji bo girtina tedbîrên lezgîn biryar hatine dayin. Di wê civînê de dijberî û dijminatîya biyaniyan û nijadperestîya dijwar, ji bo tevger û lihevkerina nav Ewropayê, wek astengiyên herî bingehekin hatine nixandin. Di heman demê de ev ji bo aramî û demokrasiya pêşketî wek xeteriya giring hatiye dîtin. Di civîna bilind a duyem de jî ji bo amadekariya hemwelatîya demokratîk wek armanca sereke perwerde hatiye pêşdîtin û bi projeyên nû ev daxwaz hatine kirin:

- Fikirîn, biryardayin û azadiya çalakiyan, behremendiyên di qada civakî û ji bo bihêzkirina hişmendiya berpirsiyariyê, pêşxistina metodên perwerdeya nûjen ên ziman.

Li gor van hedefan Konseya Ewropayê, ji bo teşwîqkirina pirzimaniya li Ewropayê û bipêşdebirina perwerdeya zimên; dabeşkirina stratejî û têkiliyan, hînkirin, avakirina sazûmanê û parvekirina zanistîya teknolojîk a di qada zimên de diyar û pêşniyar dike.

### 1.3. Pirzimanî çi ye?

Di salên dawî de di têgihîştina Konseya Ewropayê ya perwerdeya zimên de bernameyên pirzimanî derketine pêş. Pirzimaniya kesî û pirzimaniya civakî ne heman tişt in. Pirzimaniya civakî li xwendegêh yan di nav sazûmana perwerdeyê de bi dayina dersên zimanên biyanî yê cuda derdikeve holê. Lê di pirzimaniya kesî de ezmûnkariya kesan a zimên di nav avaniya çandî de bi pêş ve diçe ango ji zimanê malê ber bi zimanê civakê û heta ber bi zimanê welatên din ve diçe.

Ev ziman li xwendegêh û zanîngehan an jî bi ezmûnên yekayek derdikevin holê. Ev ziman û çand ji aliyê hişmendiye ve bi tevahî ji hev ne cuda ne. Ev bêtir di nav yekîtiyeke ku bi têkilî li ser hev bandorê dikin de ne û ev yek li gor vê têkildarî û bandorkariya di nav zimên de tê avakirin.

Mirov ji bo karibe bi hevaleke xwe ya axavtinê, bi hevalekî xwe yê axavtinê re di nav ragihandineke bi bandor de be, divê behremendîya xwe bi awayên pircure û di rewşên cuda de bi piralî û hêsanî bi kar bîne. Ew ji bo karibe ji hevalên xwe yê axavtinê têbigihêje, divê karibe ji devokê derbasî devokê din bibe û bi vî awayî ji cudahiyan zimên û derfetên wî sûd bigire. Wek mînak ew dikare xwe bi hevalên xwe yê axavtinê re, bi zimanekî îfade bike û bi zimanekî din ji hevalên xwe fêhm bike. Gava ew nivîsên devikî yan nivîskî yê ji



zimanekî fême neke, ew dikare ji zimanên din ên pê dizane, sûd bigire. Wek mînak ew dikare, peyvên navnetewî yên bi awayên cuda tîn bikaranîn tîbigihêje. Ew dikare bi riya zimên ji bo kesên bi zimanekî kême zanibin û bi zimanekî wan ên din re hevbeşî tîne be, di navbera axavtînan wan de, pîrekê ava bike û ji wan re bibe alîkar. Gava kesên ragihandî û veguhestina zimên bikin tîne bin jî, kesên xwedîzîmînan rêzîmanîya giştî, dikarin hewl bidin ji ziman û devokên cuda bi alîkariya hinek formên alternatîf ên wek jest û mîmîkan biaxivin.

Dema mirov bi vî awayî lê binêre, armancên dersên zimên, bi tevahî tîn guhertin. Di asta axavtîna zimane dayikê ya herî baş de hînbûna zimanên din a ji hev serbixwe û bi awayekî pir baş zanîna bi du heta sê zimanan ne pêkan e. Armanc, avakirina reperatûrekê ya bi hemû hunerweriyên zimânî ye. Bêguman ev jî di sazîyên perwerdeya zimên de tîn hînkirin. Divê ev taybetmendî ji hev bîn cudakirin ku bi vî awayî karibe şarezariya şagirtan a pîrzîmanîyê xurt bibe. Bêyî vî jî, di giştîya jîyanê de ji bo pêşketîna behremendî û bawerîya bi xwe ya ciwanan, pejîrandîna pêvajoya hînbûnê ya wek erkekê gelekî giring e. Kesên wek rêveberên perwerdeyê, amadekarên ezmûnên zimên û berpirsiyariyên mamosteyan ên asta serkevtîna ziman tespît dikin, çîqasî giring bin jî, mirov dikare zimanekî di demeke diyar de û heta astekê hîn bibe.

**ÇPHE bi taybetî ji bo zimanan gelek riyên cuda yên perwerdeya zimên û tercubeyên di navbera çandan de tomar dike û wan ji bo pejîrandîna fermî wek dosyayekê pêşkêş dike.**

Divê guhertîna vî paradîgmayê û encamên wê bîn lêkolînkirin û di pratîkê de bîn bikaranîn. Di bernameya ziman a Konseya Ewropayê de ji bo pêşketînan dawî yê teşwîqîkirina pîrzîmanîya kesane di perwerdeyê de bandorkar be, dixwaze ji hemû parekan re navgînên hewce pêşkêş bike. ÇPHE bi taybetî ji bo zimanan gelek riyên cuda yên perwerdeya zimên û tercubeyên di navbera çandan de tomar dike û wan ji bo pejîrandîna fermî wek dosyayekê pêşkêş dike. Ji ber vî armancê ÇPHE ne bi tenê ji bo bikaranîna gelemperî ya pêlikên ziman e, tevî vî bikaranîna behremendî, dabeşkirin, serkevtin û beşên taybet jî destnîşan dike. Ev yek ji bo kesên hînî ziman dibin û ziman hîn dikin, di warê pêdiviyên tîn guhertin de mercên serkevtînan û behremendîya zimânî bi awayekî lihevkiî li gor armancên perwerdeyê zelal dike û di gelek qadan de pênasekirina serkevtîna perwerdeyê hêsan dike.

#### 1.4. Çima pêdivî bi Ç. P. H. ên Ewropayê heye?

Di sala 1991ê de bi pêşengîya hikûmeta Swîsreyê di Sempozyûma Navdewletî de, ji bo li Ewropayê di perwerdeya ziman de zelalkirin û hevgirî were çêkirin ev armanc, nîrxandin û dayîna bawernameyan li gor xalên jêrîn hatine destnîşankirin:

1) Li dewletên endam ji bo perwerdeya ziman bi tevgereke hîn baştir were avakirin, divê di qada navnetewî de ragihandîneke zêdetir bi bandor çêbibe û tevî vî divê ji aliyê nasname û pîrçandîtiyê de li hember hev rêzgirtin hebe. Divê bidestxistîna zanînan were hêsan kirin. Di navbera kesan de ragihandîneke xurt û di kar û tîkîliyan de xweşbînî û hevtêgihîştîneke baş were sazîkirin.

2) Li gor armancên li jor hatine diyarkirin, divê perwerdeya ziman ji pêşxwendegê heta perwerdeya kesên mezin, di giştîya sazûmana

perwerdeyê de bê teşwîq û destekirin û di tevahiya jiyane de ev wek erkeke bê dîtin.

3) Ji bo perwerdeya ziman karibe hemû qadan di nava xwe de bi-hewîne avakirina çarçoveyê pêşniyarên hevbeş gelekî giring e:

- Di nav dewletên cuda de ji aliyê perwerdeyê ve zêdebûna hevkarîyê û hêskirina vê,
- Ji bo beramberî hevtaybetmendiyên zimanî bîn pênasekirin, saz-kirina bingehekî zexm,
- Kesên ziman hîn dibin, mamoste, nivîskarên pirtûkên dersê, yê ezmûnên ziman çêdikin û rêveberên perwerdeyê di nav çarçoveyê de bi hevkarî xebatan berdewam bikin û ew werin destekdan.

Divê pirzimanîya kesane di nava pirçandîtiyê de bê nirxandin. Ziman ne bi tenê parçeyekî çandî yê giring e, ew di heman demê de rîya têkiliya diyarde û berhemên çandî ye. Piraniya xalên li jor hatine diyarkirin ji bo qadên çandî yê giştî jî derbasdar in. Kesên çandên cuda nas dikin (netewî, herêmî, civakî) di nav çarçoveya avaniya çandî ya wê/wî de ne aliyên cihê ne. Ev rewş bêtir pirçandîbûneke yekbûyî, dewlemend a li ser hev bandorê dikin derdixe holê. Behremendiya pirzimanî ji hevbeşan yekê pêk tîne û ev hevbeş bi hevbeşiyên din re di nav bandorkirineke li ser hev de ye.

Divê hedefên pêkan, ên hişmendî ji bo kesên hînî ziman dibin bîn destnîşankirin

### 1.5. Qadên bikaranîna Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê

Li gor xalên jêrîn plankirina bernameyên perwerdeya ziman:

- Divê xalên hevbeş ên perwerdeya asta berî xwendegehê û pêşagah-dariyên wê, perwerdeya serete, navîn, bilind û ji bo kesên mezin, perwerdeya asta pêşketî li ber çavan bîn girtin.
- Hedefên perwerdeyê
- Plankirina naverokê

### 1.6. Plansaziya sertîfikayên ziman:

- Naveroka ezmûnên ziman
- Ji kêmanî û neyênîyên serkevtinê zêdetir, li gor aliyên erênî plankirina pîvanên nirxandinê.

### 1.7. Plankirina hînbûna xwe bi xwe

- Divê têgihîştina zanîna zimên a kesên hînî ziman dibin bi wan bidin zanîn
- Divê hedefên pêkan, ên hişmendî ji bo kesên hînî ziman dibin bîn destnîşankirin
- Hilbijartina materyalan
- Plankirina nirxandina xwe bi xwe û bikaranîna navgînên wê

## 2. Taybetiyên Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê

### 2.1 Taybetmendiyên bernameyên perwerdeyê û ya sertîfikayan

- **Berfirehî:** Bipêşdebirina behremendiya zimanî ya di hemû aliyên

Ji bo kesên hîn dibin mebesta zelaliyê fêmarbûn, vekirîbûn û hêsanbûna agahiyên bikaranîna zimên e.

ziman û ragihandinê de.

- **Modul:** Bipêşdebirina behremendiya ziman a tenê li gor armancên diyar û di hin qadên diyar de.
- **Giranî:** Di hînbûna ziman de aliyên diyarkirî, ji bo avakirina profîleke taybet, li gor aliyên din hin aliyên hînbûnê bêtir di asteke bilindtir de asta zîrekî û pengavên wê ne.
- **Sînordarî:** Bi tenê hinek çalakî û behremendî, wek mînak bipêşdebirina di aliyê têgihiştinê de.

Berî her tiştî, çarçoveya pêşniyarên hevbeş ÇPHE, dema modûl û komên modulan tên avakirin, di perwerdeya ziman a pêngavên bilind de, kesên hîn dibin, li gor pêdivî, jiyan, perwerdeya bilind, mercên wan ên pîşeyî, pisporî, derfet û taybetmendiyan wan ên netewî û çandî û wd. giring in.

## 2.2. Taybetiyên herî giring ên Ç. P. H. ên Ewropayê çi ne?

Ji bo çarçoveya pêşniyaran, karibe erkên xwe bi cih bîne, divê berfireh, zelal û di nav xwe de hevgirtî/lihevkerî be. Divê ÇPHE ji aliyê berfirehiyê ve, di warê rêziman, zîrekî û bikaranîna ziman de gelekî bi hûrgulî bê destnîşankirin. Divê armanc û astên pêngavan di vê çarçoveyê de werin diyarkirin. Ji bo pêşketina behremendiya ragihînê bêyî pêşketina ziman, hişmendiya civakî-çandî, hêza xeyalî, têkiliyên hêstî, hînbûna hînbûnê û hêmanên wekî din di nav xwe de bihewîne. Ji bo kesên hîn dibin **mebesta zelaliyê** fêmarbûn, vekirîbûn û hêsanbûna agahiyên bikaranîna zimên e.

**Mebesta hevgiriyê** jî di pênaseyan de divêtiya tinebûna nakokiyên e. Di sazûmana perwerdeyê de hevgirî tê wateya rewabûna hişmendî ya di navbera hevbeşan de:

- Destnîşankirina pêdiviyên (pêwistî)
- Destnîşankirina hedefên hînkariyê
- Destnîşankirina naverokê û pênaseya wê
- Amadekirin û hilbijartina materyalan
- Amadekirin û pêkanîna bernemeyên hînbûn û hînkirinê
- Metodên di hînbûn û hînkirinê de tîna bikaranîn
- Ezmûnkirin, nirxandin û deqdayîn

## 2.3 Taybetiyên Çarçoveya Pêşniyarên Hevbeş ên Ewropayê

- **Pirvatinî (pirfonksiyonî):** Divê amadekarî û plankirina derfetên perwerdeya ziman hemû armancan bi awayekî berfireh di nav xwe de bihewîne û ew karibin di partîkê de bîna bikaranîn.
- **Piralî:** Di mercên cuda de li gor rewşê ji bo bikaranîna piralî an aliyên cuda rewşa be.
- **Zelalî:** Ji bo pergala bêtir bê bipêşdebirin, divê li gor hûrguliyên rewşa be.
- **Zindî (dînamîk):** Ji aliyê ezmûnên bikaranînê ve karibe herdem were bipêşdebirin.
- **Bikêrhatinî:** Ji bo yê wê bi kar bînin, divê fêmar û bikêrhatî be.
- **Nedogmatîk:** Di nav berberiya zimanzaniyan cuda, teoriyên zanistî perwerdeyê û awayên dîdaktîkî de bê şert û merc bi yekê tenê ve ne girêdayî be.

DI ÇARÇOVEYA PLANÊN HEVBEŞ ÊN EWROPAYÊ DE  
LI GOR ASTAN BEHREMENDIYÊN ZIMANÎ - TABLO 1

A S T A  B I N G E H Î N  DESTPÊK	A 1	Ew dikare gotinên li ser pêwîstiyên xwe yên şênber ên sade, ji rêze û rojane têbigihêje û wan di axavtina de bi kar bîne. Ew dikare xwe yan kesên din bide nasîn û bersiva pirsên têkildarî xwe bide. Mînak cihê lê dimîne, têkiliyên xwe û wd. Ger kesên pê re bipeyivin, bi hêdî û libelib bi awayekî pê re bibin alîkar, biaxivin, ew dikare têkiliyê bi hêsanî ava bike.
	A 2	Ew bi hevokên yekane û yekser, bêtir mijarên li ser xwe wek agahdariyên kesane, malbatî, kirîn û firotin, kar û derdora xwe ya nêzîk û gotin û têngînên li ser van mijaran têdigihêje. Ew dikare li ser mijarên zêde tînan û bikaranîn bi awayekî sade û yekser têkiliyên hêsan ava bike. Ew dikare li ser perwerde û derdora xwe agahiyên hêsan fêhm bike û pêwîstiyên xwe yên neyekser bîne ziman.
A S T A  N A V Î N  BI PÊŞ DE	B 1	Dema ziman bi zelalî û awayekî standart bê bikaranîn, mijarên sereke û bingehîn ên wek kar, xwendegêh, şahî û jiyana rojane têdigihêje. Ew dikare di dema rêwîtiyan de pirsgirêkên zimanî bi piranî çareser bike. Ew dikare li ser mijarên tînan û jê re balkêş bin, bi awayê sade û hevgirtî danûstendinê bike. Ew dikare bûyer, serpêhatî, xewn, bendewarî û daxwazeke xwe ji kesên din re vebêje. Ew dikare li ser projeyekê yan dîtinekê fikrên xwe tevî sedem û pênaseya wan bi naverokî û kurtî bîne zimên.
	B 2	Ew dikare di mijarên pisporî û gengeşeyên teknîkî û metnên tevlihev de têngînên şênber û razber bi naverokî têdigihêje. Ew dikare di nav axavtinê de bê ku jê re yan ji ya/yê li hemberê re alozî çêbibe, bi hêsanî û xwezayî têkiliyê ava bike. Dîsa ew dikare mijareke berfireh bi zelalî û hûrgulî bîne ziman û li ser mijarên rojane dîtînan xwe diyar bike. Ew dikare aliyên erênî û neyênî yên mijarên cuda bibêje.
A S T A  J O R Î N  XURT	C 1	Ew dikare nivîsên zahmet, dirêj û wateyên di nav hevokan de veşartî têdigihêje. Ew dikare bê ku zêde li bêjeyan bigere, bi awayekî xwezayî û herikbar xwe îfade bike. Ew dikare di jiyana civakî, pîşeyî û akademîk de bi hêsanî ziman bi kar bîne. Ew dikare di mijarên tevlihev de vegotinên bi zelalî, serastkirinên zimanî û girêdana di navbera hevok û ramanan de ava bike.
	C 2	Ew tiştên dibihîze û dixwîne, bê zahmetî têdigihêje. Ew dikare bûyeran ji çavkaniyên cuda yên devkî û nivîskî bigire û naveroka wan bi kinayî bi awayekî lihevhatî bibêje yan binivîse. Ew dikare bi awayekî xwezayî, herikbar û bixwebawer xwe îfade bike. Ew dikare di mijarên tevlihev de têkiliya di navbera wan de û di vegotinan de hûrguliyên baş fêhm bike û ji hev derxîne.

Tablo 2 A

		A 1	A 2	B 1
TÊGHIŞTIN	Guhdarîkirin	Ger kesên li hemberî min hêdî û fêambar bipeyivin, ez dikarim, li ser xwe, malbata xwe û derdora xwe ya nêzîk mijarên şênber, bibêjim û têgînên hêsan ên tên zanîn têbigihêjim.	Ez dikarim di mijarên ji nêz ve bi min re têkildar de (mînak li ser min, malbata min, kirîn û firotin, derdora nêzîk, kar) gotinên herî zêde tên bikaranîn, bi gencîneya peyvên bingehîn fêm bikim. Ez dikarim daxuyaniyên rojnameyan ên xwerû û hêsan û wateyên wan ên bingehîn têbigihêjim.	Dema bi zimanekî zelal û rewa bê bikaranîn, ez dikarim peyamên giring ên mijarên li ser kar, xwendegeh, û şahiyên, têbigihêjim. Ger hêdî û libelib were axivîn, ez dikarim bûyerên rojane û kesane yan jî bûyerên pişeyî yên bala min bikişînin, wek mînak naveroka peyamên weşanên radyo û televîzyonê fêm bikim.
PEYIVÎN	Xwendin	Ez dikarim, navên hêsan û berbelav ên zêde tên zanîn, mîna hevokên di daxuyanî, afîş û navnîşan an katalogan de têbigihêjim.	Ez dikarim, nivîsên kin û sade bixwînim. Ez dikarim agahiyên wek reklam, pênasê û menuyan fêm bikim. Ez dikarim agahiyên taybet ên rojane bixwînim û nameyên kesane yên kin têbigihêjim.	Ez dikarim di jiyana rojane de nivîsên li ser pişeyê min hatine nivîsîn fêm bikim. Ez dikarim, vegotina bûyer, hest û daxwaziyên di nameyên kesane de têbigihêjim.
PEYIVÎN	Tevlûbûna hevpeyivînekê	Ger axaftvanên li hember min bihêlin ku ez hevokên wan dubare bikim, ji nû ve sererast û saz bikim, ez dikarim, têkiliyeke hêsan ava bikim. Ez dikarim li ser pirsên hêsan, mijarên tên zanîn an pêwistiyên yekser pirsan bipirsim û bersiva pirsên bi vî awayî bidim.	Ez dikarim li ser mijar û çalakiyên rojane yên zêde tên zanîn, agahiyên bidim, danûstendinên yekser bikim û têkiliyên hêsan saz bikim. Gava ez giştîya axavtinekê fêm nekim jî, dikarim danûstendinên kin ava bikim.	Ez dikarim piraniya pirsgirêkên devokên herêmî yên di dema rêwîtiyekê de karibin derkevin çareser bikim. Ez dikarim bê ku amade-kariyekê bikim, li ser mijarên têkildarî min ên jiyana rojane -wek mînak malbat, çalakiyên dema vala, kar, ger û geşt û bûyerên rojane- tev li axavtinekê bibim.
PEYIVÎN	Peyivîna bi devkî ya bênavber	Ez dikarim, cihê mala xwe û kesên nas dikim, bi hevok û peyvên hêsan vebêjim.	Ez dikarim bi peyvên sade malbata xwe, kesên din û mercên jiyane, perwerde, çalakiyên rojane yan pişeyî vebêjim û wan bi rêzehevokan binim ziman.	Ez dikarim, serpehatiyên xwe, bûyeran, xewn, hêvî yan armancên xwe bi awayekî hêsan îfade bikim. Ez dikarim, nêrîn û projeyên xwe tevî sedemên wan bi kinayî vebêjim. Ez dikarim li ser çîrok, pirtûk an filmekî dîtî û bertekên xwe binim ziman.
NIVÎSÎN	Nivîsîn	Ez dikarim, karteke betloneyê ya hêsan bi kinayî binivîsim. Ez dikarim dane-yên li ser xwe yên wek nav û netewa xwe yan ji bo qeydiya forma otelê navnîşana xwe binivîsim.	Ez dikarim, nîşe û peyamên kin û hêsan binivîsim. Ez dikarim nameyeke kesane ya gelekî hêsan wek spasname binivîsim.	Ez dikarim, mijarên bêtir tên zanîn û yên kesane ku bi min re têkildar in, bi awayekî xwerû û lihevhatî wek nivîs binivîsim. Ez dikarim serpehatî û çavdêriyên xwe bi vegotin û nameyên kesane binivîsim.

Tablo 2 B

	B 2	C 1	C 2
<b>TÊGIHIŞTIN</b>	<b>Guhdarfêkirin</b>		
	Ez dikarim, gotar û konfrensên dirêj fêm bikim û ger li ser mijarê hin agahiyên min hebin, ez dikarim dîtineke tevlihev bişopînim. Ez dikarim weşan û nûçe-yên televîzyonan ên li ser bûyerên rojane bi piranî têbigihêjim.	Ger bi awayekî zelal hatibe saz kirin, ez dikarim gotareke dirêj û hin aliyên wê yên ne zêde zelal bin jî têbigihêjim. Ez dikarim weşanên televîzyonan û fîlman bê ku hewldaneke zêde bikim, fêm bikim.	Ger bi lezgînî yan bi devokekî taybet jî bê axivîn, çî rûbirû çî di medyayê de be, ez dikarim bê ku ti zehmetiyê bikşînim, fêm bikim.
<b>PEYIVÎN</b>	<b>Xwendin</b>		
	Ez dikarim gotar û girteyên nivîskaran ên bi helweste-ke taybet û nêrîneke diyar li ser pirsgrêkên hemdem, hatibin nivîsîn, bixwînim. Ez dikarim, nivîsarên wek pexşan û metnên nivîskî têbigihêjim.	Ez dikarim nivîsên bûyerî, dirêj û tevlihev ên nivîskî bixwînim û cudahiyên di navbera wan de binirxînim. Ez dikarim mijarên pisporî yên dirêj hatine nivîsîn û ne li ser beşa min bin jî ji aliyê teknîkî ve têbigihêjim.	Ez dikarim nivîsên ji aliyê naverok û teşeyê ve razber û heta li ser her babetê tevlihev bin jî bixwînim. Wek mînak, ez dikarim pirtûkên rêberî yan jî gotareke pisporî ya nivîskî bê zahmetî bixwînim.
<b>PEYIVÎN</b>	<b>Tevlêbûna hevpeyvînekê</b>		
	Ez dikarim bi axavtvaneke/î zimanê dayikê re bi xwezayî, ji rêze û bi hêsanî, bipeyivim. Ez dikarim di mijarên diyar ên tîn zanîn de bi awayekî çalak tev li hevpeyvîne bibim, dîtînen xwe bînim ziman û wan dîtînan biparêzim.	Ez dikarim bê ku zêde li bêjeyan bigerim, bi awayekî xwezayî û herikbar xwe îfade bikim. Ez dikarim ji bo tîkiliyên civakî û pîşeyî, bi aramî û awayekî çalak zimên bi kar bînim. Ez dikarim raman û nêrînen xwe bi awayekî qutibir bînim ziman û di rewşên rewa de tev li axavtînan bibim.	Ez dikarim, bê zahmetî tev li her cureyên axavtînan û gengeşiyên bibim. Di dema hevpeyvînan de bikaranîna biwêjên rojane ji bo min gelekî hêsanî ye. Ez dikarim xwe bi awayekî herikbar îfade bikim û hûnguliyên wateya vegotînan bi misogerî bînim ziman. Dema di vegotîne de bi zahmetiyê re rûbirû bimînim, ez dikarim bi hosteyî dîsa vegêrim serê axavtîne.
<b>PEYIVÎN</b>	<b>Peyivîna bi devkî ya bênavber</b>		
	Ez dikarim di mijarên bi min re tîkildar û di nav rêza mijarê de bi berfirehî daxwazên xwe vekirî û bi hûngulî bînim ziman. Ez dikarim li ser mijareke rojane, nêrîna xwe û dibêtiyên cuda tevî aliyên erênî û neyênî diyar bikim.	Ez dikarim vegotîna mijarên tevlihev bi zelalî û hûngulî bibêjim û di navbera mijarên bi van re tîkildar de girêdanê çêkim û bi awayekî rewa bikim yek û pêşkêş bikim.	Ez dikarim, vegotîneke li ser dîtînekê bi zelalî, hişmendî û herikbarî pêşkêş bikim û tevî xalên girîng bînim bîra şagirtên xwe û ji wan re bibim alîkar.
<b>NIVÎSÎN</b>	<b>Nivîsîn</b>		
	Ez dikarim li ser qadên bi min re tîkildar bi berfirehî di nav rêzkirina mijaran de bi hûngulî û zelalî nivîsaran binivîsim. Ez dikarim li ser mijarekê, agahiyekê yan nêrîneke diyar an jî li dijî vê nivîsar an girteyekê binivîsim. Ez dikarim li ser bû-yer û serpêhatiyan, dîtînen xwe wek name binivîsim.	Ez dikarim di nav nivîseke diyar de raman û dîtînen xwe yên cuda binivîsim. Ez dikarim di girte, pexşan an nameyekê de xalên girîng bibînim û mijarên tevlihev binivîsim.	Ez dikarim nivîsekê bi şeweyekî zelal û herikbar binivîsim. Ez dikarim bi awayekî şagirt karibin xalên mijarê yên girîng têbigihêjin, name, rapor û gotarên tevlihev binivîsim. Ez dikarim nivîseke pîşeyî yan berhemeke nivîskî kin bikim û rexneyên xwe binivîsim.



Tablo 3 A

	Berfirehî	Rastî	Herikbarî	Bandorkarî	Hevgirî
C 2	Ew dikare, hûrguliyên dîtînen xwe, cudatî û hevbeşiyên wan bîne ziman û pirwateyî yan tevliheviya dîtînan ji holê rake û hin xalan bêtir derxe pêş. Ew di heman demê de xwedî zanîna têgînên rojane û biwêjan e.	Ger wê/wî bala xwe dabe ser tiştêkî plankirî, çavdêriya kesên din an mijarên wek van, ew di mijarên rêzimanî yê tevlihev de xwedî agahiyeke baş a rêzimanî ye.	Ew dikare xwe bi axavtineke dirêj yekser, bi awayekî xwezayî û herikbar îfade bike û bê ku kesên diaxivin hest bikin, zahmetiyên axavtinê ji holerake û axavtina xwe ji nû ve saz bike.	Ew dikare bi hêsanî û jîrekî têkiliya zimanî ava bike. Ew dikare kirpandin û dengsaziyê bi hêsanî û zelalî têbigihêje û bi kar bîne. Ew dikare pir hêsan tev li axavtinê bibe, li ser xalekê raweste, balê bikişîne ser û dîtînen xwe tev li axavtinê bike.	Ew dikare, axavtinên bi hev re têkildar bigihîne hev û babetên têkildarî hev bi berfirehî û awayekî rewa bi kar bîne.
C 1	Ew dikare mijarên giştî, perwerdeyî, pîşeyî, zanistî yê li ser çalakiyên demên vala, bê ku xwe sînordar bike û zahmetiyê bibîne tiştên bixwaze, bi berfirehî bibêje. Ew dikare bi zelalî û awayekî guncaw mijarê bîne ziman û di vê mijarê de xwedî vegotin û hîlbijartina gencîneyeke peyvan a berfireh e.	Ew di asteke baş de xwedî zanîna rêzimanî ye, pir kêmasiyên xwe bi gelemperî sererast dike.	Ew dikare hema hema yekser, bi awayekî herikbar xwe îfade bike. Tenê mijarên têgînên zahmet tê de hebin, dikarin li ser herikbariya axavtinê bandoreke neyênî bikin.	Ger ew bixwaze tev li axavtine bibe, an di nav axavtina xwe û ya kesên din de têkiliyê çêke an jî vegotina xwe ber bi armancekê ve bibe, ew dikare navgînên vegotinê ji gencîneya peyvên xwe bi awayekî rewa ava bike.	Ew dikare, bi zelalî, pir herikbar, bi awayekî baş û sazkar biaxive. Ew dikare di rewşa dabeşkirin û girêdana mijaran a bi hev ve de navgînên gihanekan baş bi kar bîne.
B2+					
B 2	Ew dikare li ser mijarên cuda bi awayekî were fêmkirin û wek rapor nêrina xwe bîne ziman û derxîne pêş. Ew dikare bê ku zêde bê ferqkirin peyvan peyda bike û hevokên tevlihev ava bike.	Ew têra xwe xwedî behremendiya rêzimanî ye. Ew kêmasiyên bin sedemên şaşfêmkirinê, nake û bi piranî ew dikare kemasiyên xwe sererast bike.	Ew dikare, bi lezgîniyê wek hev biaxive. Di dema axavtinê de di avaniya hevokan û lêgerîna peyvan de carina navberdayina axavtinê hebe jî, navberdayînekê dirêj hema hema qet çênabe.	Ew dikare wek axaftvan hev dîtînan bike, her dem gava bixwaze, dikare axavtinê bi dawî bike. Ew ji bo têgihîştina xwe nişan bide, dikare kesên din jî tev li axavtinê bike û ew dikare di mijareke li ser wê xwedî-agahî be, axavtinê berdewam bike yan di hevpeyvînê de bibe alîkar.	Ew dikare di vegotinê de bi fêambarî û hevgirtî axavtinên xwe bi hev ve girê bide û di bikaranîna gihanekan de xwedî agahiyeke sînordar e. Di axavtinên dirêj de dibe ku di axavtinê de hinekî navber çêbibe.



Tablo 3 B

	Berfirehî	Rastî	Herikbarî	Bandorkarî	Hevgirî
<b>B1+</b>					
<b>B 1</b>	Ew gava carina di axavtinê de navber hebe jî bi alîkariya hin danasînan li ser malbat, hobî, balkêşiyên xwe, kar, rêwîtî û mijarên rojane xwedî gencîneyeke peyv an navgînên zimanî yên têrker e.	Ew bi gellemperî ji bo rewşên berê tî texmînkirin, gencîneya hêman û qalibên gotinan heta astekê rast bi kar tîne.	Ew dema bi taybetî dirêj û azad bê axavtin, vegotinên xwe li gor rêzimanî dike. Ew di hilbijartina peyv an de, di plankirin û sererastkirinê de carina raweste jî, ew dikare bê ku zêde bisekine, xwe îfade bike.	Ew dikare di babetên zêde tî zanîn û mijarên bi xwe re têkilîdar an balkêş ên yekser de biaxive, axavtinê berdewam bike û bi dawî bîne. Ew ji bo hevtêgihîştinê teqez bike, dikare ji gotinên kesên hemberî xwe hinek beşan, carina dubere bike.	Ew dikare hinek hêmanên kin û hêsan di nav girêdanekê de û bi rêzkirin bi axavtinê re bigihîne hev.
<b>A2+</b>					
<b>A 2</b>	Ew dikare di jiyana rojane ya ji rêzê de ji bo agahiyên danûstendî-neke sîncard bike. Ew dikare komikên peyv an, qalibên gotinan û hêmanên hevokê yên bingehîn û hinek biwêjan hatine jiberkirin bi hev re bi kar bîne.	Ew dikare hinek hêmanên ziman ên hêsan rast bi kar bîne, lê bi piranî kêmasiyên bingehîn dike.	Ew bi awayekî diyar gelek caran di vegotinê de raweste jî, dikare dîsa ji nû ve dest pê bike an bi hinek pênasîyên cuda bi vegotinên pir kin xwe îfade bike.	Ew dikare pirsan bipirse, bersivên pirsan bide û di heman demê de bertekên xwe yê hêsan nîşan bide. Ew dema têbigihêje, dikare têgihîştina xwe bîne ziman. Lê bi serê xwe nikare axavtinê bidomîne.	Ew dikare bi riya gihanekên û, lê, ji ber ku peyv an komikên peyv an bi hev ve girê bide.
<b>A 1</b>	Ew li ser agahiyên kesane û rewşên şênber xwedî gencîneyeke peyv an biwêjan a gelekî sîncard e.	Ew xwedî gencîneyeke peyv an jiberkirî ye. Bi hinek agahiyên rêzimanî yên hêsan û hevokên mînakî xwedî zanîneke gelekî sîncard e.	Ew dikare, gelekî bi kurtî û bê ku zêde girêdanekê di navbera hevokan de ava bike, hin vegotinên berê hatine amadekirin, bike. Lê ji bo lêgerîna hinek vegotin û peyvên kêmtî zanîn, ku karibe pirsgerêka hevtêgihîştinê ji holê rake, gelek caran pêwîstî rawestîne dibe.	Ew dikare pirsên kesane bike û bersiva pirsên bi wî awayî bide. Ew dikare vegotinên bi awayekî hêsan, fêambar û hêdî werin kirin û dubarekirin, pênasîyên cuda yan sererastkirinên hewce têbigihêje.	Ew dikare, peyv an komikên peyv an bi gihanekên hêsan ên mîna û, ku bi hev ve girê bide.

## Çavkanî

1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2, John Trim, Brian North, Daniel Coste, Joseph Sheils, 2001, Landesverlag, Linz
2. Europarat, 2000 Strassburg, Langenscheidt
3. Europarat, Strassburg, 2001 Langenscheidt KG, Berlin München
4. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen BVA - ZfA - VI 2 (2004), GER / Kurzinformationen
5. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, Goethe-Institut, [www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm)
6. Deutsch Zertifikat, Deutsches Sprachdiplom, TELC
7. <https://www.telc-duesseldorf.info/info/telc-niveaustufen#sprachniveau-a1/-c2>
8. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2020, Goethe-Institut München für die deutsche Übersetzung
9. Abdulkadir Ulumaskan, Ferhenga kurdî-almanî û almanî-kurdî/Kurdisch-Deutsches Wörterbuch, Insîtuta Kurdî ji bo lêkolîn û zanist a Almanyay/Kurdisches Insitut für Wissenschaft und Forschung, Weşanên Mezopotamya, Unrast Verlag, 2019 Münster



1.3.

KONSEPTA  
ZIMANÊ YEKEM  
ZIMANÊ DUYEM  
Û PIRZIMANIYÊ

---

ŞEHMUS KURT  
ŞERÎF DERÎNCE  
RONÎ STÊRK

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Destpêk: Paşxana Teorîk û Pênase	37
1.	Konsepta Zimanê Yekem	38
1.1.	Bidestxistina Zimanê Yekem	38
1.2.	Pêngavên Geşedana Zimanê Yekem	39
1.3.	Aliyên Zimanî û Çandî yên Bidestxistina Zimên	42
2.	Konsepta Zimanê Duyem	42
2.1.	Hin Taybetmendiyên Duzimaniyê	42
2.2.	Çend Formên Duzimaniyê	44
2.3.	Perwerdeya Duzimanî	45
2.4.	Avantaj û Dezavantajên Perwerdeya Duzimanî	45
3.	Pirzimanî û Pirzaravayî	46
3.1.	Nêrînên Berevajî li ser Pirzimanîyê	46
3.2.	Pirzimanîya Kesî û Pirzimanîya Civakî	47
3.3.	Perwerdeya Pirzimanî	47
4.	Encam	50
5.	Çavkanî	51

## Destpêk: Paşxana teorîk û pêname

Ziman çî ji aliyê kesî çî jî ji aliyê civakî ve, ji bo ragihandinê û nasnameyê yek ji giringtirîn referansan e. Ji ber ku ziman him di qewîbûna nasnameya ferdî de, him jî di şikilgirtina hevdûgirtina civakî de – çî bi erênî, çî bi neyênî- xwediyê roleke hasas e. Ziman dema ji alî fonksiyonê ve bê nirxandin, alava giringtirîn a danîna pêwendiyên e, ku mirov bi wî dikeve nav danûstendina peyaman. Ji bo ku ev fonksiyon bê kêmasî bê bikaranîn, ziman di nav sazûmanekê de û di heman demê de bi riya sembolan dikeve jiyana mirovan. Ev sazûmana sembolan dikare di xala rêzimanî de li gor avakirin û bikaranîna bêjeyan (morfolojî), di avakirin û têgîhiştina hevokan de (hevoksazî) bê fêmkirin û di nav gelek xal û jêrxalan de jî bê bicihkirin (bnr. Hajo 1982, 9-33; Aksan 2015, 19-22).

**Zarok hîn berî zayînê heta yeksaliya xwe di bin bandora zimanê(n) li derdorê de dimîne, pêwendiyekê bi zimanan re çêdike.**

Gelo zarok fonksiyona zimên di jiyana xwe de çawa bi kar tîne? Barbara Höhle bersiva wê pirsê di hundirê pêvajoyekê de, di nav çend pêngavan de dinirxîne û li gor temenê zarokê heta destpêka wergirtina perwerdeya xwendegehê bi sînora dike (bnr. Höhle 2010, 127). Zarok hîn berî zayînê heta yeksaliya xwe di bin bandora zimanê(n) li derdorê de dimîne, pêwendiyekê bi zimanan re çêdike (geşedana berî zimên). Di pêngava duyem de, zarok di yeksaliya xwe de êdî dest bi bilêvkirina yeke yek peyvan wek „nan“, „av“, „wer“ û hwd. dike. Ew bi van bêjeyan hewcêdarî û hestên xwe tîne ziman (îfadekirina bi peyvekê). Dema zarok digihêje du saliya xwe, ku ev dem di pengava sêyem de tê bicîkirin, êdî ew hevokên pêşî yên ji derdora xwe dibihîse, diafirîne (sazkirina hevokên pêşî). Pir ne giring e, ka ew di vê qonaxê de zimanê yekem an yê duyem bi kar tîne. Zarok di pêngava din de, ango di sê saliya xwe de derbasî qonaxê nû dibe û li vir êdî hevokên dirêj û rêzîn (kompleks) ava dike; ev yek êdî di rêwitiya zarokê ya berî xwendegehê û ya di dema xwendegehê de jî berdewam dike (Höhle 2010, 129). Li vir ziman hêmanek e, ku zarok pê ve tekildar dibe û wek paşxana perwerdeyê bi dest dixê. Dema ew di vê pêvajoyê de bi zimanekî mijûl bibe, danûstendin, hizirkirin û xewn û xeyalên zarok jî di nav asoya yekzimanî de bisînorkirî dimîne. Lê dema zarok di vê demê de jiyana xwe ne tenê bi zimanekî, bi du zimanan an jî bi pir zimanan derbas bike, wê demê jî asoyê zarok li gor vê rewşê fireh an jî teng dibe.

Ji bo ku mijar çêtir bê fêmkirin, emê berê bi kurtî têgihên "zimanê dayikê", "zimanê duyem", "zimanê biyanî" û "pirzimanî" pêname bikin. Di zimanê latînî de pêname "sermo patrius" bi wateya "zimanê welatê bavan" (Heyse 1856, 2.) dihat binavkirin. Li gel vê "materna lingua" ya ji latîniya navîn tê û em îro di lîteratura zimanzanîyê de pêngî dibin, tê wateya "zimanê dayikê", ku di sedsala 12an de ketiye jiyana mirovan. Lê îro, herçendî ev bêje ji aliyê gelek zimanzan û lêkolîneran ve hatibe pênamekirin jî, me pênameya di Meyers Enzyklopädisches Lexikonê de derbas dibe, ji aliyê wate û fêmkirinê de rewatir dît. Li gor vê pênameyê zimanê dayikê ew ziman e ku, zarok ji dêûbav an jî ji kêşên din, ên girêdaneke wan a taybet bi zarokê re heye, hîn dibe û ew di jiyana xwe de wek zimanê yekem (primär) bi kar tîne (Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 1976). Taybetmendiya zimanê yekem (Z1) bidestxistina zimanekî ye ku bêtir hînbûneke birêkûpêk pêk tîne.

**Zimanê yekem di gelek çavkaniyan de ji bo zimanê dayikê û zimanê malbatê tê bikaranîn. Her sê têgih jî referansa zimanê ewil in, ku kesek ji derdora xwe ya civakî hîn dibe.**

Dema em lêkolînekê li ser têgiha "Zimanê Duyem" (second language) dikin, em li vir ji aliyê şîrovekirin û vegotina wateya zimanê duyem de, li rastî pênaseyên cuda dibin. Bê şik, hemû pênase taybet in û li gor şert û mercên civaka wek qada xebatê hatiye hilbijartin, guherbar in. Klein (1984) pênaseya zimanê duyem wusa dike: "Zimanê duyem ew ziman e ku mirov di jiyana xwe de, li gel an jî li dû zimanê xwe yê yekem wek alaveke pêwendîdanînê bi kar tîne; û bi rastî jî ew di civata ku tê de dijî pê diaxive" (bnr. Oruç 2016, 282-284). Bi gotineke hêsan, zimanê duyem ew ziman e, ku piştî zimanê yekem tê hînbûn û bi wî îfadekirin pek tê.

Di pênasekirina Zimanê Biyanî (foreign language) de wate ew zimanê biyanî ye, ku bi taybetî wek zimanê dersê yê di xwendegêh û zanîngehan de dû re ketiye jiyana mirovan e (Bayraktar 2006, 49). Mîrov vî zimanî, bi gelemperî li derveyî civat û jiyana xwe ya rojane bi kar tîne. Dema zarok digihêje temenekî, êdî di pêvajoya xwendîna xwe de hînî zimanekî biyanî dibe, ku ev jî bi gelemperî zimanên cîhanê yên wek inglîzî, erebî, spanyolî û van salên dawiyê jî çînî ye (Stein-Smith 2017, 3). Di geşedana perwerdeya îro ya di jiyana me de hînbûna zimanekî biyanî êdî wek tiştêkî xwezayî tê dîtin. Di pêvajoya xwendîna heta dawiya lîseyê de, bi taybetî jî li Ewropayê, şagirt heta sê zimanan jî wek zimanê biyanî hîn dibin.

## 1. Konseptê zimanê yekem

Zimanê yekem (L1/Z1) di gelek çavkaniyan de ji bo zimanê dayikê (mother tongue) û zimanê malbatê (home language) tê bikaranîn. Her sê têgih jî referansa zimanê ewil in, ku kesek ji derdora xwe ya civakî hîn dibe. Di vê xebatê de emê jî Zimanê Yekem (Z1) li şûna têgihên zimanê dayikê (mother tongue) û zimanê malbatê (home language) bi kar bînin.

Zimanê yekem di hînkirinê de bêtir ji bo hînkirin û hînbûna zimanên duyem û sêyem wek alîkarek û alavekê bê dîtin jî di lîteratûrê de û di hin pêwendên cuda da, wek mînak wek dersên hilbijarkî (selective) yên ji bo zarokên kêmnayan û hînkirina xwendewariya (literacy) zimên ji bo mezinan jî tê dîtin.

### 1.1. Bidestxistina zimanê yekem

Ji bo hînkirina zimanê yekem serkeftî be, divê pêvajoyên bidestxistina (acquisition) wî baş bînin fêmkirin. Bi taybetî hînkirina zimanê yekem ji bo zarok û nûciwanan, divê kêmkirina zêde li gor bidestxistina zimanê yekem bi xwe be, ne wek hînkirina zimanekî biyanî be. Li vir emê hinek teoriyan bidin nasîn ên ku hewl didin pêvajoya bidestxistina zimanê yekem rave bikin. Ew jî wê bibe alîkar ji bo mamosteyên zimên, ku di hînkirina zimanê yekem de lê hişyar bin.

**Reftarnasî (Behaviorism) (awayê danûstendî):** Reftarnasî li ser reftar û tevgerên mirovan ên tîn çavdêrîkirin û jimartinê disekine. Li gor zanyarên reftarnasiyê, ziman jî wek reftarên din ên tîn hînbûn, bi riya rêgezên reftarnasiyê yên hînbûnê ve tê bidestxistin. Teqlîd, teqdîrkirin û cezakirin ku rêgezên hînbûna reftarnasiyê ne, di pêvajoya bidestxistina zimanê yekem de jî bi kêr tên. Wek mînak, gava dayik

Li gor Chomsky, zarok li kîjan derdorê bin, di bin kîjan şert û mercan de bin jî, gava kesekî biaxive li derdora zarokan hebe, ew zarok wê fêrî axavtinê bibin.

û bavê zarokê peyvek ji devê zarokan bihîst û ger zarok hat erêkirin û pesendkirin, zarok wê peyvê hîn dibe, lêbelê ger nehat pesendkirin zarok wê peyvê êdî bi kar nayîne, ango bi dest naxe. B.F Skinner bi xebatên xwe yên reftarnasiyê bûye pêşengê vê teoriya bidestxistina zimanê yekem. Li gor wan bidestxistina zimên reftareke wisa ye ku dikare bê çavdêrîkirin; ew ne pêvajoyeke navxweyî û ji zayînî ye. Di serî de Noam Chomsky, gelek zanyaran rexneyên tund li vê teoriyê kirine, li gor wan ziman ji reftarê wêdetir pêvajoyeke hiş û mejiyî ye û ew bi vî awayî ji rewacê xistine (King 2013, 224-225).

**Zayînîparêzî (Nativism):** Dijberî zanyarên reftarnas, li gor zanyarên zayînîparêz, bidestxistina zimên, şiyaneke sirûştî û zayînî ye ku zarok bi xwe re tînin dinyayê. Zanyarên zayînîparêzî van fikrên xwe li ser çend çavdêriyên xwe ava dikin.

a) Her zarokê xwedî geşedenake normal a hiş û bedenî ye dikare bi lez û bi hêsanî zimanekî bi dest bixe.

b) Zarokê nûzayî rastî zimanekî xirab ê mezinan tê, wek mînak hevo-kên nedurist dibîhîze hwd. Lê dîsa jî ew hewl dide û bi saya şiyana xwe ya bidestxistina zimanî, dibe axêverekî tekûz.

c) Li gor zayînîparêzan zarok ji mezinan kêman serastkirinê (feedback) werdigirin û gava werdigirin jî ne li ser rastiya rêzimana axavtina wan, lê li ser naveroka axavtina xwe de werdigirin.

d) Li gor zanyarên zayînîparêz, zarok ji xwe re pergaleke bingeher-rêzikî (rule-based system) ava dikin an jî çêdikin. Parêzvanê herî navdar ê vê teoriyê Noam Chomsky e. Li gor wî di zarokan de şiyana bidestxistina zimanî (LAD-Language Acquisition Device) heye, ew tiştê sirûştî û zayînî ye (Chomsky 2005, 118; King 2013, 225-27). Li gor Chomsky, zarok li kîjan derdorê bin, di bin kîjan şert û mercan de bin jî, gava kesekî/bixwe biaxive li derdora zarokan hebe, ew zarok wê fêrî axavtinê bibin (Chomsky 2005; Subaşı 2014, 16).

**Sosyolîngûstîk an jî tîkiliya civakî (Social Interactionism):** Nêrîna sosyolîngûstîk an jî tîkiliya civakî ku pêşengê wê wek Vygotsky tê zanîn tesîra civak û komaleyeyê ya li ser ziman vedikole. Li gor vê nêrînê zarok hînî zimên dibe, da ku bikeve nav civakê û bibe perçeyek ji civakê. Li gor Vygotsky hawirdor, çavkaniya pêkhatiyên ziman ên wek tîgîh, fikir, şiyana û helwest e (vgz. Subaşı 2014, 16). Li gor zanyarên bandora tîkiliya civakî ya li ser bidestxistina zimên diparêzin, li derdorê pergaleke wisa heye, ku alîkariya bidestxistina zimên dike (LASS- Language acquisition support system).

## 1.2. Pêngavên geşedana zimanê yekem

Geşedana zimên jî wek geşedana gewdeyî ji çend serdemên cuda pêk tê; rêza wan serdeman li her derê cîhanê yek e, lêbelê maweya demê ya wan serdeman dikare li gor taybetmendiyên şexsî biguherin. Gelek zanyarên li ser bidestxistina zimanê yekem xebat pêk anîne, serdemên geşedanê li gor xwe bi nav kirine û maweyên wan ên demî jî cuda cuda nîşan dane. Li vir emê bidin dîtin serdemên ji aliyê David Ingram ve (1989) hatine destnîşankirin, da rê nedin tevliheviyan. Li gor Ingram (1989) serdemên geşedana zimanê yekem çar lib in.



### 1.2.1. Geşedena Berî Zimên (Prelinguistic Development) [ji zayîne heta dawiya 1 saliyê]

Ziman riya ragihandinê û herwisa danûstendina peyaman e, lewre li gor gelek zanyaran berî ku zarok dest bi axavtinê bikin, heta di mehên ewil ên temenê xwe de zimanekî pitikan heye. Serdema berî zimên, ji çend pêngavan pêk tê. Li jêr, emê cih bidin wan pêngavan:

● **Nûzayî (0-2 mehî):** Di vê pêngavê de zêdetir livûtevgerên refleksîv hene. Herwisa di vê serdemê de hilm hildan, bizavên dev û rûyî hene. Dîsa girîn di vê pêngavêde riyêke baş a ragihandinê ye. Gelek cureyên girînê hene û her yek jî ji bo tiştêkî cuda ye. Wek mînak girîna ji bo xwarinê, ji bo êşê hwd., dayika zarokê yan jî kesên li derûdora wê vê yekê ferq dikin.

● **Gixik (Cooing) (2-4 mehî):** Pitik di vê serdemê de dengên wek (a, e, o, u) derdixe. Herwisa dengê 'x' yê bi wan dangan ve girê dide û dengên wek 'ax, ex, ox' derdixe. Dîsa dengên qirikî ên wek 'h, k, g, x' derdixe.

● **Mirmirîn (Babbling) (4-6 mehî):** Di vê serdemê de pitik kontrola zimanê xwe bêtir werdigire û cureyên dengên dengdêr û dengdar bi lêv dike û wan dubare dike. Dengên wek 'de-de', 'me-me' derdixe. Êdî dibe hakimê dengên lêvî ên wekî "b, m, p".

● **Dubareya mirmirînê û texlîda dengên derûdorê (7-11 mehî):** Di vê pêngavê de pitik mirmirînê her berdewam dike û guh dide dengên derûdorê û hewl dide wan dangan dubare bike. Di vê serdemê de zarok dengê xwe û dengê li derûdorê ji hev cuda dike, lêbelê zêde serkevî nîn e. Dema navê wan tê gotin, fêhm dikin û herwisa navê dayika xwe û bavê xwe jî ferq dikin.

● **Peyvên nediyar (Vocables) (11-14 mehî):** Pitik di vê pêngavê de êdî têdigihêje, gotinên mezinan fêhm dike û hewl dide bi xwe re heta piçekî diaxive, lêbelê mezin ji gotinên wan fêhm nakin. Di vê pêngavê de zargotîneke taybet a pitikan heye. Gava pitik digihêjin derdora 12 mehî peyvên ewil derdixevî û ew wê yek peyvê ji bo gelek tiştan bi kar tînin (Bayhan û Artan 2005, 130-131; Subaşî 2014, 17-19).

### 1.2.2. Bilêvkirina yek-peyvê (Single-Word Utterances) [ji derdorê sala yekem heta 18 mehiyê]

Piraniya pitikan ji derdora sala yekem heta hejdeh mehiyê peyvên xwe yê ewil derdixevî. Lêbelê ev yek di carekê de û ji nişka ve çênabe, berî bilêvkirina peyvên ewil, wek li jor jî hat behskirin, pitik di gelek pêngav û serdemên geşedana gewdeyî û geşedana zimanî re derbas dibin û ji bo bilêvkirina peyvên ewil hem zihnî hem jî bedenî amade dibin. Wek mînak, zimanê wan têrî bilêvkirina peyvan xurt dibe, li qirikê masûlke çêdibin hwd.

Peyvên ewil ên zarokan kîteyên ji herfên dengdêr+dengdar (wek mînak 'ew', 'av') û dengdar+dengdêr (wek mînak 'tu', 'ket') pêk tên. Lêbelê jimara peyvan û çawaniya wan li gor geşedana zarokan diguhere. Ango hinek zarok zûtir bi pêş ve diçin, hinek derengtir, lêbe-

Gava pitik digihêjin derdora 12 mehî peyvên ewil derdixevî û ew wê yek peyvê ji bo gelek tiştan bi kar tînin

lê wek rêzikeke geşedanê ye, her zarok kê m zêde ji van pêngavên geşedana zimên derbas dibin (Bayhan û Artan, 2005, 135).

Zarok di vê serdemê de li şûna hevokekê, peyvekê tenê bi kar tîne, lewma ji vê serdema geşedana zimanî re serdema hevokên yek-peyvî jî tê gotin. Taybetmendiyeke din a vê serdemê ew e ku çî navdêr çî lêker be, zarok yek peyvê li şûna gelek tiştan bi kar tîne. Wek mînak, gava hînî peyva "seg" bû, wê peyvê li şûna hemû heywanên çar pê, bi kar tîne, ji vê rewşê re "gîştîkirin" tê gotin. Dema peyvdanka zarokan dewlemendtir bû ev rewş xwe bi xwe ji holê radibe (Subaşî 2014, 20).

### 1.2.3. Hevokên kurt ên ewil (the first word combinations) – ji derdora 18 mehiyê heta 2 saliyê

Di vê heyamê de zarok zû hînî peyvên nû dibin. Pêkan e ku di nava hefteyekê de hînî 15-20 peyvên nû bibin. Gava êdî peyvdanka zarokan dewlemend bû, ew hewl didin hevokên kurt ên du peyvî ava bikin. Ew hevokên kurt bi piranî ji kirde û lêkerê pêk tên. Di hevokan de kêşana demî heye, lê belê zarok ve yekê ne bi zanebûnê dikin, ew tenê çawa hînî peyvê bûne, wê wisa bi lêvê dikin. Herçendî zarok jimareke kê m a hevokên kurt ên dupeyvî bi kar bînin jî, wan hevokan ji bo gelek tiştan bi kar tînin û bi wan derdê xwe yan jî daxwaza xwe bi lêvê dikin. (Subaşî 2014, 20; Bayhan û Artan 2005, 136).

Ev şiyana zarokan, hêdî hêdî çêdibe, ango zarok berê hevokên ne-rêzimanî ava dikin û paşê derbasî hevokên rêzimanî dibin.

Wek mînak gava zarokê got "Bavo hat", ew nayê wê wateyê ku zarokê ew kêşana dema borî bi zanebûnê bi kar aniye. Ji vê serdemê re "serdema axavtina telegrafîk" jî tê gotin, lewre hevokên kurt ên zarokan tenê ji du hêmanên hevokê, ango ji kirde û lêkerê pêk tên û tê de hêmanên din ên hevokê yê wê hoker, daçek û hevalnav cih nagirin.

### 1.2.4. Hevokên hêsan û yê dirêj (Simple and Complex Sentences) [di 3 saliyê de]

Di vê serdemê de zarok êdî ber bi hevokên rêzimanî ve diçe, ango hevokên kurt cihên xwe didin hevokên dirêjtir ên li gor rêzîkên rêzimanî hatine avakirin. Lê ev şiyana zarokan, hêdî hêdî çêdibe, ango zarok berê hevokên nerêzimanî ava dikin û paşê derbasî hevokên rêzimanî dibin. Zarok dikarin bi kirpandina hevokên kurt, pirsan bi-pirsin. Herwisa ew gihanekên wek 'û', 'lê' bi kar tînin (Subaşî 2014, 21; Bayhan û Artan 2005, 137).

Dem a zarok derbasî vê serdemê bûn, di zimanê zarokan de rêjeya peyvên kêşandî û dariştî zêdetir dibin û ev yek heta temenê pênc saliyê berdewam dibe (King 2013, 214). Gelek zimanzan û pedago wisa bawer dikin, ku zarok heya 4-5 saliya xwe dikarin zimên hîn bibin. Zarok di 3-4,5 saliya xwe de nêzîkî 3500-5000 peyvên dizanin û axavtina wan jî %90 tê fêmkirin. Zarok di 4,5-5 salî de jî êdî bi rehetî û li gor rêzîkên rêzimanî dikarin hevokan saz bikin û biaxivin (Subaşî 2014, 21).

Taybetmendiya herî berbiçav a vê serdemê ew e ku zarok xweperist (egosantrîk) in, ango cîhanê li gor xwe bi wate dikin, lewra zimanê wan jî dibe zimanekî egosantrîk. Zarok ji diyalogan bêhtir dikarin

monologan jî ava bikin, ango bi tena serê xwe biaxivin her wekî li gel kesekî din diaxivin.

### 1.3. Aliyên zimanî û çandî yên bidestxistina zimên

Wek li jor hat behskirin, di pêvajoya bidestxistina zimanê yekem de hemû zarokên xwedî geşedena normal, ji gelek pêngavên cuda derbas dibin. Lêbelê em dizanin ku her zarok ne wek hev in, ango geşedana wan dikare ji ber hin sedemên taybet, bi lez be an jî hêdî be û ew jî bandorê li ser bidestxistina zimanê yekem dike. Ev aliyên bidestxistina zimên girêdayî zarokan in; lê belê di pêvajoya bidestxistina zimanê yekem de hinek alî hene, ku ne bi zarokan ve, lê bi zimên bi xwe û bi derdorê ve girêdayî ne. Li vir emê behsa wan hêmanên zimên û hawirdorê bikin ên ku bandorê li ser pêvajoya bidestxistina zimanê yekem dikin. Ew jî hêmanên peyvî û rêzimanî, cudahiyên çandî û duzimanî ne.

**Geşedana peyvî û rêzimanî:** Pergala zimanên li dinyayê gelek ji hev cuda ye. Lewma dibe ku hemû zarok heman riyên bidestxistina zimanê yekem bidin ber xwe, lêbelê dibe ku ew yek li gor zimanê hîn dibin biguhere. Wek mînak, peyvên ewil tîna bidestxistin "nav" in, lêbelê li gor xebateke li ser zimanê koreyî, nîşan dide ku zarokên wî zimanî bi dest dixin, berî her tiştî "lêkeran" hîn dibin (King 2013, 219).

**Cudahiyên çandî:** Ji bilî cudahiyên zimanî, cudahiyên çandî jî li ser bidestxistina zimanê yekem bandoreke mezin dikin. Li hinek welat û çandan zarok di malbateke mezin û berfireh de mezin dibin, lewra ew dikarin bi gelek kesan re biaxivin, ev yek jî bandoreke erênî li ser leza bidestxistina zimanê yekem dike. Lêbelê li hinek çandan zarok tenê dayik û bavên xwe dibîne û bi wan re rûbirû dibe, heta hinek caran tenê li ba yekê/yekî ji wan tenê dimîne, ew jî bandorê dike ku zarok zimanê yekem li gor yên din bi derengî bi dest bixe.

**Duzimanî:** Duzimanî di cîhana modern de diyardeyeke berbiçav e û li gor lêkolînan, ji nîviyê zêdetirê gelheya dinyayê di hawirdoreke pirzimanî de mezin dibin. Zarokên duzimanî di bidestxistina zimanê yekem de bêtir bi şîyan in. Lêbelê aliyên neyînî yên duzimanîyê jî hene. Wek mînak, li gelek welatên cîhanê perwerdeya duzimanî nîn e. Lewra zarokên duzimanî di geşedena zimanan de pirsgerêkan dijîn û ew hin caran wan zimanên xwe tevlihev dikin (code-mixing) (King 2013, 222-223).

## 2. Konseptên zimanê duyem

Mijara zimanê duyem (Z2) di pêvajoya hînbûna zimanî de roleke girîng dilîze. Dema kesek xwedî zimanekî duyem be û li gel axavtina wî zimanî xwendin û nivîsandinê jî hîn bibe, êdî bi wê rewşê re duzimanî (bilingualism) derdikeve holê.

### 2.1. Hin taybetmendiyên duzimanîyê

Di malbatên dêûbav bi zimanên ji hev cuda diaxivin de, ger her du jî wate, girîngî û fonksiyona ziman derxin pêş, hingê zarok bi hêsanî her du zimanan jî hîn dibe. Em dikarin vê têgihê li gor rewşên taybet,

Duzimanî di cîhana modern de diyardeyeke berbiçav e û li gor lêkolînan, ji nîviyê zêdetirê gelheya dinyayê di hawirdoreke pirzimanî de mezin dibin.

bi çend mînanan vebêjin:

**Mînaka yekem:** Dema di malbatekê de, di jiyana rojane de, dayik bi zimanê farisî û bav jî bi zimanê kurdî bi zarok re biaxivin; hingê ji bo zarok atmosfereke duzimanî peyda dibe. Di malbatên duzimanî de, gelek caran hînbûna herdu zimanan ji bo zarokê bi pêwendiya bi herdu aliyên re, angû bi dê û bav re derdikeve pêş. Lê ji bo duzimanîyeke hevseng hewce ye ku herdu zimanên zarokê bi prestîj bin û di nav civakê de û perwerdeyê de cihê xwe hebin. Ger wisa nebe, hingê tenê zimanê ku ji aliyê prestîjê ve zêde û fermî be, wê zêdetir derkeve pêş û zarokê ber bi duzimanîyeke nehevseng û paşê jî ber bi yek zimanîyê ve bibe.

Herwiha di rewşa koçberî û penaberiyê de jî em pêrgî vê bûyerê dibin. Di **mînaka duyem** de li Tirkiyê malbateke kurd ji Bakurê Kurdistanê, ji gundê xwe bar dike û tê li bajarekî ku niştecihên wê tirk in, bi cih dibe. Ew dibe ku li wir asimile nebin, lê zaroka malbatê jî ber rewşa tê de ye wê him kurdî û him jî tirkî bi kar bîne, ev rewş dikeve kategoriya duzimanî. Lê belê helbet ev di şert û mercên li Tirkiyeyê de niha wek rewşeke ji rastiyê dûr xuya dike, ji ber ku kurdî ji aliyê prestîjê ve kêmtir hatiye nîşandan û herwisa di qada fermî de jî cihê re nehatiye veqetandin û di perwerdeyê de jî hema bibêje cihê kurdî nîn e. Wê gavê dîsa duzimanîyeke hevseng dernakeve holê.

**Mînaka sêyem**, malbateke kurd ji Başûrê Kurdistanê ji Şengalê bar dike û li Almanyayê bi cih dibe. Zarokên malbatê him bi kurdî him jî bi almanî diaxivin. Rewşa li vir derdikeve pêş me jî bûyereke duzimanîyê ye. Di civakên pirçandî û pîrzimanî de ev bûyer rewşeke xwezayî û berbelav e. Di vê mînakê de ji ber ku prestîja kurdî di nav malbatê de û di nav civakê de zêde ye û herwisa derfeta perwerde yan jî hînkirina kurdî peyda dibe, lewma pêkan e ku duzimanîyeke hevseng derkeve holê.

Li gor pênase û mînakên li jor di hînbûna zimanê duyem de armanca sereke ew e, ku mirov karibe li nav civata tê de dijî û zimanê yekem serdest e, di beşên aborî, civakî û siyasî de çêtir karê xwe pêk bîne û jiyana rojane bi rê ve bibe. Kesê bi du zimanan dizanin, girêdaneke wan a bi herdu çandan re jî çêdibe. Weinreich, têgiha duzimanîyê di sê kategoriyan de bi cih dike,

- a) duzimanîya cuda,
- b) duzimanîya hevedûdanî û
- c) duzimanîya nasnameyî.

Ew xwedîbûna duzimanîyê wek zanyariya bikaranîna cureyên zimanan vedibêje (Weinreich 1977, 15). Ger herdu ziman bi qasî hevdu bi prestîj bin û di qada civakî û ya fermî de cihê xwe hebin, hingê ew zanyariya bikaranîna du zimanan dikare wek duzimanîya hevseng bê binavkirin.

Zimanê duyem li gor bikaranîna zimanê kesekê/kesekî dikare şûna xwe biguhere. Em vê yekê di mînakekê de destnîşan bikin. Ger kesek zimanê xwe wek nasnameya xwe ya etnîkî pênase bike, zimanê xwe yê dayikê kêmtir zanibe (bi kar bîne) jî, dikare wî wek zimanê xwe yê yekem, û zimanê xwe yê ku paşê hîn bûye lê di rastiyê de baştir dizane jî wek zimanê duyem bide nasandin. Bi vê yekê têgiha zimanê

Ji aliyê prestîjê ve kêmtir hatiye nîşandan û herwisa di qada fermî de jî cihê re nehatiye veqetandin û di perwerdeyê de jî hema bibêje cihê kurdî nîn e. Hingê dîsa duzimanîyeke hevseng dernakeve holê.

yekem an zimanê duyem li cem duzimanaxêverekî di cîhaneke duzimanî û / yan pirzimanî de wateyeke giring digire ser xwe; hin caran wateyeke siyasî jî digire.

## 2.2. Çend awayên duzimaniyê

Apeltauer, behsa çend awayên duzimaniyê dike; li gor wî yek ji van beşa mêzêna duzimanî ye ku li vir axêver herdu zimanan jî gelekî baş dizane û di jiyane de giraniya wan wek hev in. Ew, vê wek zanîna du zimanên dayikê bi nav dike (Apeltauer 2001, 692). Em dikarin li vir vê pênaseyê bi mînakekê xurtir bikin: di malekê de dayik û bav xwedî du zimanên cuda yên wek zimanê dayikê bi kar tînin. Zarok di destpêka çar saliya xwe de herdu zimanan jî bi awayekî wekhev û di heman giraniyê de bi kar tîne (primärem Bilingualismus). Lê belê em carina rastî bûyereke dibin, ku di hundirê çar salan de herçendî dê û bav hewl dabin zarok di malê de bi duzimanî perwerde û mezin bibe jî, zimanek li dijî din xurtir dibe. Ev rewş bi kategoriya duyem a bi navê duzimaniya normal ve hatiye bi nav kirin. Di vir de axêver di nav duzimaniyê de herdem xwedî zimanekî serdest e û ew wek "zimanê fikirandinê" an jî "zimanê qewî" jî tê pênasekirin.

**Dema zarok piştî temenê xwe yê çar saliyê dest bi hînbûna zimanê duyem dike (ku jê re hînbûna derengmayî ya duzimanî jî tê gotin), di demeke kin de giraniya zimanê duyem ê ku nû hîn bûye, li cem çê dibe û êdî zimanê duyem ji yê yekem çêtir hîn dibe.**

Lê em li vir rastî bûyereke din jî tên. Dema zarok piştî temenê xwe yê çar saliyê dest bi hînbûna zimanê duyem dike (ku jê re hînbûna derengmayî ya duzimanî jî tê gotin), di demeke kin de giraniya zimanê duyem ê ku nû hîn bûye, li cem çê dibe û êdî zimanê duyem ji yê yekem çêtir hîn dibe. Bi gotineke din êdî bikaranîna zimanê duyem dikeve şûna zimanê yekem. Ev bûyera dawiyê di jiyana kurdan de, gelek caran bi awayekî berbiçav derdikeve holê. Di wê rewşê de tê dîtîn ku di avakirina hevoksaziyê de peyvên tev li form û qalibên zimanekî bên kirin, sazûmana wî zimanî xera nakin. Mînak: "Berîvan ka gozluka min bîne". Di vê hevokê de bêjeya xwar ji zimanê tirkî ketiye nav axavtinê, lê di hevoksaziyê de sazûmana serdest kurdî ye. Bi gotineke din hevok li gor prensîbên hevoksazî, morfolojî û fonolojiya kurdî hatiye dariştin. Di vê bûyerê de piştî pêwendiyên dûdirêj a bi zimanê serdest re hinek (carina jî gelek) hêmanên peyvthank û rêzimana xwe ji dest dide û forma zimanê serdest lê dike.

**Mînakek ji diyasporayê.** Mamoste di dersê de dipirse: "Kê sparteka xwe xelas kir?" Azad: "Ez xelas kirim mamoste." Di vê hevokê de Azad bêyî ku zêde bifikire di nav duzimaniyê de di bin bandora zimanê almanî (serdest) de dimîne û li şûna ku cînavka tewandî (casus obliquus) ango "min" bi kar bîne û bibêje "min xelas kir" ew cînavka kesane (casus rektus) ango "ez" bi kar tîne û dibêje "ez xelas kirim". Li gor Myers-Scotton di encama pêvajoya lihevqelibîna herdu zimanan de hemû morfemên diyar ên zimanê axêver in, lê belê strûktûra wî ya di dariştina peyvank û bikaranîna rêzimanî de bêtir ji zimanê serdest e (Myers-Scotton 2003, 85).

Em gelek caran (li ba kurdan jî) li rastî bûyera nîvzimanî (semilingualism) an jî nîvzimaniya dualî tên. Ev têgih pirsgirêka kê- an jî tênezanîna zimên vedibêje. Vêca ev fenomen dema di rewşa duzimaniyê de derdikeve, bi têgiha ducarnîvzimanî (double semilingualism / doppelte Halbsprachigkeit) an jî nîvzimaniya dualî tê ravekirin.

### 2.3. Perwerdeya Duzimanî

Di zimannasî û disiplîna perwerdeyê de perwerdeya bi du yan jî zêdetir zimanan tê kirin wek perwerdeya duzimanî tê binavkirin. Divê li vir wateya zimanê duyem (Z2) û dersên zimanê dayike (mother tongue) baş were fêmkirin. Di perwerdeya bi duzimanî de, di bernameya perwerdeyê de, him zimanê dayikê û him jî zimanê dewletê/serdest heye û hebûna wan ji aliyê zagonan ve jî hatiye parastin. Bi gotineke din di perwerdeyê de hemû dersên di Z1 de (wek dîrok, erdnîgarî, matematîk û hwd.) tê dayin di bernameya Z2 de jî cih digirin û xwedî heman giraniyê ne. Dema em li vir rewşa zimanê kurdî binirxînin, li Tirkiyê zimanê kurdî nakeve kategoriya Z2 lê belê, li Iraqa Federal û Swêdê li hin xwedegehên zimanê kurdî Z2 e. Wateya bernameya Z2 ne hînkirina zimên bi xwe ye, dersdayîna bi wî zimanî ye. Lê belê li welatên wek Swêd û Almanyayê bi awayekî fermî perwerdeya zimanê dayikê heye û li vir armanca sereke jî hînkirina ziman e.

**Zarokên perwerdeya duzimanî dibînin, bi gelemperî di hînbûna zimanên din de zehmetiyê nakîşînin.**

Li gor lêkolînên hatine kirin bandora erênî ya perwerdeya bi duzimanî li ser geşedana zimanî û hişî ya mirovan heye. Ew yek êdî bêtir gotûbêjên mezin tê pêjirandin. Li gor dezgeha Hamburger Evaluation lêkolînên bi malbatên duzimanî (almanî-îtalîyanî, almanî-portegîzî, almanî-spanyolî) ve kirine derketiye holê ku zarokên wan di hemû dersên xwe de bi ser ketine û zarokê tenê jî di hînbûnê de zehmetî nekişandiye. Herwiha di hînbûna ziman de jî, li gor zarokên din pêşketîtir û serkeftîtir bûne (bnr. Gogolin / Neumann / Roth 2001a).

Bê şik di perwerdeya duzimanî de rêbazên tîn bikaranîn roleke giring dilîzin. Li vir şagirtên tîn hîlbijartin divê xwedî zanîneke baş a Z1, bi gotineke din a zimanê xwe bin. Lê ev tenê tîrê nake, di heman demê de pêwîst e mamoste jî xwedî zanîna beşa dersê be û rêbazeke rast a perwerdeyê bi kar bîne.

### 2.4. Erênî û neyênîya perwerdeya duzimanî

Colin Baker di perwerdeya duzimanî de hin erênîyên duzimanî li bin van xalan kom dike:

- Zarokên duzimanî asteke bilind a zimên werdigirin û ev yek di pêşeroja zarokan a li ser bingeha zanîna zimanên cihêreng de giring e.
- Zarokên perwerdeya duzimanî dibînin, bi gelemperî di hînbûna zimanên din de zehmetiyê nakîşînin.
- Zarokên perwerdeya duzimanî werdigirin çand û civakên din baştir fêm dikin û di nav jiyana global de hêsantir cihê xwe dibînin /digirin (Baker 2011, 33-34).

Di rewşa perwerdeyê û pêşketina zarokan de li gel aliyên erênî dibe ku ev aliyên neyênî yên li jêr jî hebin:

- Perwerdeya duzimanî ji ber sedema hîlbijartina faktorên (rêbazên) ne li gor zarokê, dikare ji zarokê re zehmetiya hînbûnê jî derxe holê.
- Gengaz e zarok di perwerdeya duzimanî de nikaribe asteke tîrker bi dest bixe û ev jî bibe sedema pirsgirêkên giring ên wek tîkçûna dersê, xeyîdîna ji xwendegehê, dilşikestina ji ziman û hwd.



### 3. Pirzimanî û pirzaravayî

Têgiha pirzimanî dibe ku di destpêkê de wek têgiheke zelal û eşkere xuya bike. Lê belê, hem di lîteratûra akademîk de hem jî di bikaranîna rojane de nêrînê cuda yê li ser vê têgihê hene. Akademîsyenê wek Grosjean dibêjin "mirov dikare wan kesên di jiyana xwe ya rojane de du (yan jî zêdetir) zimanan (yan zaravayan) bikar tînin (Grosjean 2008, 133) wek duzimanî bihesibîne". Di pênaseya wî de kesên jî du zimanan zêdetir jî dizanin wek duzimanî tînin fêmkirin. Lê belê, têgiha pirzimanî di van salên dawî de belav dibe û ji bo pênasekirina kesên xwedî jêhatîbûna du yan zêdetir zimanan in tê bikaranîn. Wek nimûne, Li Wie (2008, 4) mirovên pirzimanî wiha pênase dike: kesên dikarin bi zêdetirî zimanekî danûstandinê bikin, çî çalak (bi axavtin û nivîsandinê) bin, çî jî pasîf (bi riya guhdarîkirin û xwendinê) bin.

**Giring e mirov behsa têgiha pirzaravayî jî bike. Pênaseya "zarava" gelek berfireh e û zimanzan di navbera devok, zarava û zimanan de ti carî sînorên stûr xêz nakin.**

Giring e mirov behsa têgiha pirzaravayî jî bike. Pênaseya "zarava" gelek berfireh e û zimanzan di navbera devok, zarava û zimanan de ti carî sînorên stûr xêz nakin. Li gor wan, diyardeyên zarava û zimanan jî hev vediqetînin zêdetir meseleyên siyasî û tîkiliyên desthilatdariyê ne. Her wiha, statûya fermî ya zimanan û bikaranîn an jî bikarneanîna wan di perwerdeyê de di meziniya cudahiyên navbera zaravayên zimanekî de diyarker in. Bi ser de jî, cudahiyên erdnigariyê roleke sereke digirin. Di mînakê kurdî de, gelek kurd him pirzimanî, him jî pirzaravayî ne. Ji ber ku, kurd him li welatê xwe Kurdistanê, him jî li diasporayên derdora Kurdistanê (li bajarên Tirkiye, Suriye, Irak û Îranê) û li bajarên Ewropa û Amerîkayê di jiyana xwe de li rastî du yan zêdetir zimanan tînin. Bi ser de jî cudahiyên di navbera zaravayên kurdî de û yê di nav zaravayan bi xwe de milyonan kurdan dike pirzimanî û pirzaravayî. Lewma, li vir emê zêdetir têgiha pirzimanîyê bi kar bînin, lê di rewşa taybet a kurdan de, divê mijara pirzaravayî jî neyê piştguhkirin.

Li aliyekî din, Cenoz (2009) jî bo danasîna kesên bi sê zimanan diaxivin, têgiha sêzimanî pêşniyar dike. Li ser vê nêrînê, mirov dikare kesan bi jimara zimanê bi kar tînin pênase bike; wek çarzimanî, pênczimanî û hwd. Lê belê, him lîteratura zanistî him jî rastî û tecrûbeyên rojane maqultir dike ku mirov têgiha pirzimanî tercîh bike. Her wiha, li şûna têgiha pirzimanî di herêm û zaravayên cuda de têgihên wek "gelezimanî" û "firezimanî" jî tînin bikaranîn.

#### 3.1. Nêrînê berevajî li ser pirzimanîyê

Di pênasekirina pirzimanîyê de, nakokî tenê bi jimara zimanan re sî-nordar nîn e. Grosjean (1996) amaje dike ku du nêrînê berevajî yê li ser duzimanî yan pirzimanîbûnê hene. Di nêrîna yekem de, ku jê re nêrîna fraksiyonî jî tê gotin, pirzimanî wek "di mejiyê kesekê/î de du yan jî zêdetir zimanên jî hev cuda" tê hesibandin. Ji aliyê din ve, nêrîna pirzimanî wek tevayî dibîne pêşniyar dike ku kesên pirzimanî wek tevayîyeke zimên a tekûz û yekgirtî bê fêmkirin. Di vê nêrînê de, zimanên kesên pirzimanî jî hev nayên veqetandin, dibe ku ew wek hev temamker tînin dîtin, ku mirovên pirziman, zimanên xwe di çarçoveyên cihêreng de jî bo mebestên cihê bi awayekî afirîner bikar tînin. Bi heman awayî, Gogolin (2008) dibêje du heb nêrînê cuda hene. Yek jî wan habitusa yekzimanî ye ku têgihîştina zimanî ya li ser



**Hemû zanyarên bibandor dîtinên zimanan wek tiştên statîk û homojen dihesibînin red dikin û li şûna wê bikaranîna zimên wek pêvajoyeke dînamîk û tevlihev dihesibînin.**

homojeniya ziman û çandan e. Berevajî vê, têgihîştina habitusa pirzimanî jî behsa pratîkên pirçandî û dureh (hybrid) ên mirovan dike. Bi heman awayî, di navbera gotina "ka pirzimanî wek tevahiyeke dînamîkî tê fêmkirin an jî zimanên tê de hene wek pêkhatayên cuda tên hesibandin" de ferqek tê kirin. Zanyarên wek García (2009) pêşniyar dikin ku mamoste, malbat, kesên siyaseta zimên diyar dikin û derdorên din ên eleqedar, divê têgihîştina pirzimanîyêke dînamîk bidin ber xwe ji bo ku hem şagirtên xwedî zimanên cuda di xwendina xwe de serkeftîtir bin, hem jî pir-rengiya zimanî û jiyana demokratîk bikare bi pêş bikeve.

Hemû zanyarên bibandor dîtinên zimanan wek tiştên statîk û homojen dihesibînin red dikin û li şûna wê bikaranîna zimên wek pêvajoyeke dînamîk û tevlihev dihesibînin. Ji ber vê yekê, zanyar pêşniyar dikin ku ji nirxandin û ceribandinên li ser bingeha nêrînên yekzimanî yên li xwendegehan dûr bikevin û ber bi têgihîştineke giştîtir a ku balê dikişîne ser jêhatiyên ragihandinê yên şagirtên pirzimanî ve herin.

### 3.2. Pirzimanîya takekesî û pirzimanîya civakî

Yek ji pêşengên qada ziman Cenoz (2013) dibêje, divê mirov duzimanîya kesan û ya civakê jî hev cuda bike. Li gor wê, pirzimanî "dikare wek şarezayîya ferdekî bê hesibandin, an jî dikare behsa bikaranîna zimanan di civakê de bike" (Cenoz, 2013: 5). Cenoz pêşniyar dike ku pirzimanîya kesî û civakî ne bi hewceyî diyardeyên ji hev veqetandî yan berevajî hev in, dibe ku ew temamker bin. Komîsyona Ewropî (2007) jî helwesteke wiha berfireh digire û pirzimanîyan wekî "şarezayîya civak, sazî, kom û kesan a ku bi rêkûpêk, bi zêdetirî zimanekî di jiyana xwe ya rojane de bi kar tînin" pênase dike (2007, 6).

Di gotûbêjên dawî yên di zimanê inglîzî de du têgihên nû yên wek "pirzimanî" (plurilingualism) û "translanguaging" (ev têgih nû ye û wateya wê şiyana di heman demê de bikaranîna ji du zimanan bêtîre) derketin, taybetî jî di qada perwerdeyê de, ku zanyar bi wan têgihan bal dikişînin ser rewşa bikaranîna bi hev re ya zimanên cuda yên kesekê/î di jiyana xwe ya rojane de (García 2009; García û Li Wei 2014; Panagiotopoulou, Rosen û Strzykala 2020). Ji aliyê kurdî ve, têgihîya pirzimanî bi rehetî dikare li şûna van her du têgihên nû were bikaranîn. Lê belê, dema ferz be, ku cudahiyek bê nîşandan, mirov dikare tenê ji bo têgihîya "translanguaging" bêjeya "derzimanî" jî tercîh bike ji ber ku li vir mebest ew e, ku kesên pirzimanî xwe bi zimanekî xwe ve bisînor nakin, ew derdikevin "derveyî" van sînoren zimanên xwe û bi vî şiklî rewşeke nû pêk tê. Zanyar, bi vê nîqaşê dixwazin balê bikişînin ser taybetî, pêdivî û cudahiyên şagirtên pirziman û bang dikin ku mamoste, berpirsiyarên politikayên ziman û perwerdeyê û her wiha nivîskar û amadekarên materyalên perwerdeyê kar û xebatên xwe berfirehtir û bi awayekî hesastir bimêşînin.

### 3.3. Perwerdeya pirzimanî

Li ser pênaseya berfireh a perwerdeya pirzimanî têgihîştineke giştî heye. Piştî pênaseyên ji bo danasîna perwerdeya duzimanî hatine bikaranîn, Cenoz (2009) ji bo pênasekirina wê cure perwerdeya ku

tê de ji duyan zêdetir ziman tên bikaranîn, têgiha perwerdeya pîrzimanî pêşniyaz dike. Ji aliyê din ve, Cummins (2017) dibêje ku perwerdeya pîrzimanî di heman demê de tê wateya bikaranîna gelek zimanên şagirtan di polan de, bi taybetî dema pîraniya wan şagirtan ji paşxaneyên kêmine (mînôrîte) bin û armanca perwerdeyê xurtkirina hînbûna zimanê serdest be bi riya lêzêdekirina zimanên kêminîyê.

Herçendî li ser pênasekirina perwerdeya pîrzimanî lihevkiyaneke giştî hebe jî, di qada perwerdeya pîrzimanî de li seranserê cîhanê modelên gelek ji hev cuda hene. Li ser pêkanîna van modelan û kêmasî û zehmetiyên modelên cuda û her wiha tesîra bikaranîna perwerdeya pîrzimanî ya ji bo şagirt û malbatên xwedî paşxaneyên ji hev cuda lîteratûreke fireh û qewî jî derketiye. Mijara vê beşê modelên perwerdeya pîrzimanî ye, lê stûnên bingehîn ên perwerdeya pîrzimanî kême zêde hevpar e.

### 3.3.1. Stûnên bingehîn ên perwerdeya pîrzimanî

Hinek stûnên bingehîn ên bîrûbaweriya perwerdeyê pîrzimanî hene. Ji fikr û pêşniyarên pisporên wek Cummins (2000), Skutnabb-Kangas (2000), Baker (2006, 2011) û Benson (2005, 2009), ku gelek xebat û lêkolînên wan di vê mijarê de hene, mirov dikare van stûnan wiha rêz bike:

**Dema zarok ji derdora xwe tenê zimanekî seh bikin, şiyaneke xwe yê ji zayîneke ve tî ji bo bikaranîna zimanên din wînda dikin.**

1- Her zarok dema perwerdehiya xwe bi zimanê(n) baştir dizane bigire baştir hîn dibe. Bi taybetî di pêngavên ewil ên hînbûna xwendewariyê (literacy) de têgihiştina pêwendîya deng-nîşan û wate-nîşan gelek girîng e. Şagirt peyvên wateya wan dizanin gelek zûtir hîn dibin. Ger ne, destpêkirina xwendewarî jî, hînbûna zimanê perwerdeyê jî bi derengî dikeve.

2- Hemû kes xwedî jêhatîniya ne ku bi hev re yan jî li dû hev gelek zimanan bi rehetî hîn bibin. Hemû zarok ji zayîneke ve, ger astengî û nexweşiyên zayîneke tine bin, xwedî zanîna zimanzanîna gerdûnî ne ku ev bîngeha hemû zimanan e. Lê her ku mezin dibin, pêkerên (faktor) derdorî dikin ku ev jêhatîniya bertengtir bibin. Dema zarok ji derdora xwe tenê zimanekî seh bikin, şiyaneke xwe yê ji zayîneke ve tî ji bo bikaranîna zimanên din wînda dikin. Lewma, wek Cook (1995) jî dibêje, ya rastî yekzimanî rewşeke cidî ya bêparîtiya zimên e. Ferasata perwerdeyê pîrzimanî, zimanzanîna gerdûnî ya zarokan ji serî ve li ber çavan digire û hewl dide şiyana û şarezayiyên zarokan ji bo bikaranîna gelek zimanan di zûtirîn demê de pêk bê (Chomsky, 2009). Her wiha Chomsky ji von Humboldt neql dike û fikrên xwe yê li ser vê mijarê wiha dibêje: "Em nikarin bi wateya xwe ya rastî zimanekî hîn bikin, tenê em dikarin wan şert û mercan pêk bînin, ku ziman di mejiyê de li gor rêzikên xwe geş bibin" (Chomsky 1965, 51). Ji vir, mirov dikare bibêje ku divê pêkanînen navpolî yê hişmendî perwerdeya pîrzimanî li gor vê bîna duristkirin.

3- Zanîna û şiyaneke berê hatine hînbûn dikarin di navbeyna zimanan de bi rehetî bîna derbaskirin. Lewma, bi çêkirina piran di navbeyna zimanan de, zanîna û şiyaneke di zimanekî de hatine hînbûn dikarin ji bo zimanekî din bi rehetî bîna derbaskirin. Di modelên perwerdeya pîrzimanî de, derbaskirina şiyaneke zimanî û mejiyê di navbeyna zi-

**Li ti deverên  
cîhanê tenê  
yek ziman tine  
ye. Di ser de jî  
li gel global-  
bûna têkiliyên  
civakî  
têkiliyên  
zimanan ji her  
demê  
zêdetir û  
leztir bûye.**

manan de bi şiklekî pergali wek parçeyeke mufredatê tê dîtin. Bi vî rengî, piştî ku di zimanekî de xwendewarî were hînbûn û di yekî din de şiyânên devkî heta dereceyekê bi pêş ve biçin, şiyânên xwendewariya zimanê yekê dikarin di demeke gelek kurt de derbasî zimanê duyem bibin û di zimanê duyem de jî xwendewarî dest pê bike.

4- Ziman ne dijmin, lê destgirê hev in. Dema bîrûbaweriya perwerdeya pirzimanî bê pejirandin, li ber fikra xelet a ku zimanan wek hevrik (reqîb) û dijminê hev an jî astengî li ber geşbûna ya din dibîne radibe û di şûnê de nêrîna ku dibêje ziman balpiştên hev in belav dike. Bi vî şiklî, pirzimanî ne wek tesîreke neyînî, berevajî wek taybetiyeke ku tiştêkî li wan zêde dike tê pejirandin.

5- Bi saya perwerdeya pirzimanî zimanên nû bi rehetî tên hînbûn. Di pêkanînen perwerdeyêke pirzimanî de, dema zimanên nû ewil wek ders li gor hin pêlikan û ji şiyânên devkî tên hînbûn, şagirt dikarin van zimanan hêsantir û bi şiklekî watedar bigirin. Bi saya vê, hînbûna zimanekî din di nav rêbaza perwerdehiya pirzimanî de ne wek derseke mecbûrî lê wek xweşiyekê tê dîtin. Ger ne, perwerdeya bi zimanekî şagirt pê nizanin, tenê wek jiberkirina hinek hevok û qaliphevokan dibe ku şagirt gelek caran wan fêhm nakin.

6- Şagirtên pirzimanî, li gor ên yekzimanî di dersên xwe de serkeftîtir in. Wêjeya navneteweyî û lêkolînen bi şagirtên kurd re hatine kirin nîşan didin ku şagirtên ji yekî zêdetir zimanan dizanin ji hinek rexan ve, hem di dersên zanistên civakî hem jî yên fen û teknîkî de zedetir xwedî avantaj in. Li gor lêkolînan (Cummins, 2000; Baker, 2006) şagirtên pirzimanî, dikarin perçeyên cuda ên mejiyên xwe bikarbinin, bi şiklên cudatir nêzikî bûyer û mijaran bibin û encamên afirîner derxin holê.

### 3.3.2. Pirzimanî û pirşayanî wek qonaxeke dînamîk li dijî yekzimanîyê

Li piraniya welatên cîhanê, di derdorên zimanzaniya raser (serdest) de yekzimanî wek pîver (norm) tê girtin, di dema lêkolînan de rêbazên lêkolînan û alavên berhevkirina daneyan li gor vê pîverê tên duristkirin. Bi vî şiklî jî zimanên kesên pirzimanî ku di jiyana xwe ya rojane de zimanên xwe ji bo armancên cur bi cur bi kar tînin wek xweser û ji hev cuda tên nirxandin. Lê ya rastî, hema bibêje li her derê dinyayê mirov ji bo pêdivî û danûstendinên xwe yên rojane li rastî ji yekî zêdetir zimanan tên û van bi kar tînin. Li ti deverên cîhanê tenê yek ziman tine ye. Di ser de jî li gel globalbûna têkiliyên civakî têkiliyên zimanan ji her demê zêdetir û leztir bûye. Ev yek jî dinyayê ji her demê zêdetir dike pirzimanî.

Li ser vê mijarê nêrîna (perspektîfa) "pirşiyaniyê (multicompetence)" ya ku zimanzan Cook (1995; 2016) pêşniyaz dike gelekî bikêrhatî ye. Pirşiyaniyê, bi wateya xwe ya fireh, wek "hebûna zêdetirî yek zimanî di mejiyê de" tê pênasekirin (Cook, 2016; 2). Bi vî rengî, zimanên kesekê/kesekî pirzimanî ne zimanên wek li rex hev in, lê wek rewşa pirşiyaniyê tevayî pêk tîne tê dîtin. Lewma, pirzimanî ne tenê ji zimanê yekem û yê duyem ê kesekê/kesekî, ji hemû erkên mejiyê pêk tê. Bi gotineke din, kesekê/kesekî pirzimanî ji gelek rexan ve, ji kesekê/

kesekî yekzimanî cuda ye û divê pirzimanîbûn bi van hemû cudahi-yên xwe ve bîn hizirîn. Ev cudahî, dema şert û mercên hewce pêk bîn, ji bo van pirzimanan gelek derfetên bîrî û mejiyî peyda dikin (Baker, 2006). Her wiha, nêrîneke bi vî rengî, pirzimanîyê ne wek rewşeke sabît, lê wek têkiliyêke dînamîk a zimanên navborî, ku her tim têkil-darê hev dibin û di nav guherîneke de ye dipejirîne.

Bi giştî hem li herêmên cuda yên li Kurdistanê hem jî li diyasporaya kurd lê dijîn, mirov dikare bibêje, ku pirzimanî û pirşiyaniyê berbi-çav heye. Gelek şagirtên kurd, girêdayî cihê jidayik dibe û mezin dibe, ji derdora xwe yek an zêdetir zaravayên kurdî wek kurmançî, soranî, zazakî û goranî seh dike, her wiha li rastî zimanên serdest ên wek tirkî, erebî, farisî an jî almanî, inglîzî û fransîzî dibe û di xwendegehan de jî bi gelek zimanên cuda perwerdê dibînin an jî hinek zimanan wek zimanên biyanî hîn dibin. Ev şagirt, dibe ku nikarin van hemû zimanan hîn bibin û di jiyana xwe ya rojane de bikar bînin, lê belê bi zanîna hebûna wan mezin dibin. Lewma, mamoste, lêkolîner, malbat, berpirsiyarên dezgehên plansaziya ziman û perwerdeyê, nivîskar û pisporên materyalên ziman û perwerdeyê divê yekzimanîyê wek pî-ver negirin, berevajî vê pirzimanîya dînamîk qebûl bikin, ku pratîka jiyanê û rewşa gelek şagirtan jî ji xwe ev e.

**Di pêvajoya hînkirina zimanekî de zanîna têgihên wek zimanê yekem, zimanê duyem, duzimanî, û pirzimanîyê pir giring in.**

### Encam

Di pêvajoya hînkirina zimanekî de zanîna têgihên wek zimanê yekem, zimanê duyem, duzimanî, û pirzimanîyê pir giring in, ji ber ku gava ziman di pêwendên ji hev cuda de tê hînkirin pêdivî bi arman-cên zelal heye. Nexasim di pêvajoya hînkirina zimanekî wek kurdî de ku bi hemû zaravayên xwe ve li erdnîgariyên ji hev cuda di nav têki-liya zimanî (language contact) ye li gel ji yekê zêdetir zimanan, ava-kirina pêwenda hînkirinê hîn zêdetir pêwîst e. Divê mamoste zanibin ka gelo kurdî wek zimanê yekem an wek zimanê duyem hîn dikin û ji asta duzimanî û pirzimanîya şagirtan haydar bin. Lewma materya-lên hînkirinê û rêbazên hînkirinê li gor wan faktoran tîndarî hilbijartin û pêkanîn.

## Çavkanî

Aksan, Doğan. 2015. Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilimi. Ankara. Türk Dil Kurumu

Apeltauer, E. 2001. Bilingualismus-Mehrsprachigkeit, dnd. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Edt.), Deutsch als Fremdsprachen. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin / New York/Baker, Colin. 2006. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, (Çapa 4.), Multilingual Matters, Clevedon.

Baker, Colin. 2011. İkidilli Eğitim: Anne-babalar ve Öğretmenler için Rehber, (Wer. Sezi Güvener), Heyamola Yayınları, İstanbul.

Bayhan, Pinar San; İstemi Artan. 2005. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpha.

Bayraktar, Nesrin. 2006. Dil bilimi. Ankara. Nobel.

Benson, Carol. 2005. "The Importance of Mother tongue-based Schooling for Educational Quality". Rapora EFA Global Monitoring.

Benson, Carol. 2009. "Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual "models". Dnd. Social Justice through Multilingual Education, (ber.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson û Tove Skutnabb-Kangas. Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone. 2009. Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective. Bristol: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone. 2013. "Defining multilingualism," Review of Applied Linguistics, 33, 3-18.

Chomsky, Noam. 1965. Aspects of theory of Syntax, MIT Press, Cambridge.

Chomsk, Noam. 2005. Language and Mind, 3rd Ed., Cambride University Pres, Cambridge.

Chomsky, Noam. 2009. Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri, (Wer. Veysel Kılıç), BGST Yayınları, İstanbul.

Cook, Vivian. 1995. "Multi-competence and Learning of Many Languages", Language, Culture and Curriculum, 8. Cook, Vivian, û Li Wei. 2016. The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence. Cambridge University Press, Cambridge.

Cook, Vivian. 2016. "Interlanguage, Multi-competence and the Problem of the 'Second' Language." Rivista di Psicolinguistica Applicata, 3.

Cummins Jim. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. Dnd. O. García, A. Lin & S. May (Edt.), Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of language and education) 103-116). Cham: Springer.

Cummins, Jim. 2000. Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matter, Clevedon.

Derince, Şerif. 2012. Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaravayî li ser Bingehê Zimanê Dayikê: Modelên Perwerdehiyê bo Şagirtên Kurd. Weşanên DÎSA. Diyarbakır.

European Commission. 2007. Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf)

García, Ofelia. 2009. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell.

García, Ofelia, û Li, Wei. 2014. Translanguaging: Language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan Pivot.

Gogolin, Ingrid; Neumann, U. ; Roth, H.-J. „Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs ‚Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg“ (Schuljahr 1999/2000 mit Ausblicken auf das Schuljahr 2000/2001). Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.).

Gogolin, Ingrid. 2008. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. (2nd ed.). Münster u.a.: Waxmann.

Grosjean, Françoise. 2008. Studying bilinguals. Oxford: Oxford University Press

Hajo, Zaradasht. 1982. Indo-Iranische Sprachstudien (20 Lektionen für Deutschen). Dissertation an der Freien Universität Berlin 1979, gedruckt 1982

Heyse. Karl Wilhelm Ludwig. 1856. System der Sprachwissenschaft. Ferd. Dümmler´s .

Höhle. Barbara. 2010. Psycholinguistik. Berlin. Akademie Verlag

- Ingram, David. 1989. *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, A. Kendall. 2013. "Child language acquisition". dnd. *An Introduction to Language and Linguistics*. Çapa 6. Ralph W. Fasold û Jeff Connor-Linton (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 205-234.
- Klein, Wolfgang. 1984. „Zweitspracherwerb – Eine Einführung“. Athenäum Verlag Königstein
- Kurt, Şehmus. 2020. Türkiye'de Kürtçe öğretim deneyiminin incelenmesi, 1968-2018 [Teza doktoroyayê ya çapnebûyî]. Zanîngeha Dicleyê. Diyarbekîr.
- Li, Wei. 2008. Research perspectives on bilingualism and multilingualism. dnd. W. Li & M. Moyer (Eds.), *The blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Band 16. 1976
- Myers-Scotton, Carol 1998. Marked grammatical structures: communicating intentionality in the *Great Gatsby* and *As I Lay Dying*. Tê de: Carol Myers-Scotton (ed.), *Codes and consequences: Choosing linguistic varieties* (62-88). New York: Oxford Univeristy Press
- Oruç, Şerif., (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Vol.4, 279-290. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Panagiotopoulou, Julie, Rosen, Lisa. & Strzykala, Jenna., 2020. *Inclusion, Education and Translanguaging*. Wiesbaden: Springer.  
Julie A. Panagiotopoulou. Lisa Rosen · Jenna Strzykala
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human rights?* Lawrence Erlbaum A
- Stein-Smith, Kathleen. 2017. "Foreign Languages: A World of Possibilities" *International Journal of Language and Linguistics* Vol. 4, No. 4. [https://ijllnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_4\\_December\\_2017/1.pdf](https://ijllnet.com/journals/Vol_4_No_4_December_2017/1.pdf)
- Subaşı, Kenan. 2014. *Ji bo Zarokan di Fêrkirina Kurdî de Rola Mamikan*. Teza Lîsansa Bilind a Çapnebûyî. Zanîngeha Mardîn Artukluyê. Enstîtûya Zimanên Zindî yên li Tirkîyeyê.
- Weinreich. Uriel. 1977. dnd. Andre de Vincenz (Edt.) *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München

1.4.

## PERSPEKTÎFA WEKHEVIYA ZAYENDÎ

---

MÜNEVVER AZIZOGLU BAZAN



# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Perspektîfa wekheviya zayendî	55
2.	Çend têgihên bingehîn	55
2.1.	Zayenda civakî (Gender):	56
2.2.	Polîtîkayên ji bo wekheviya zayendan (Gender Mainstreaming):	56
2.3.	Wekheviya zayendî (Gender Equality):	56
2.4.	Rolên zayendî (Gender Role):	57
2.5.	Hesasiyeta zayendî (Gender Sensitive):	57
2.6.	Zayendperestî (Seksism):	57
3.	Di avakirina wekheviya zayendan de rola mamosteyan	57
4.	Wane: Şanoya stereotîpan	58
5.	Çend pêşniyar ji bo waneyên li ser esasa wekheviya zayendan	59
6.	Çavkanî	60

## 1. Perspektîfa wekheviya zayendî

Her civak wek gelek têtikiliyên din têtikiliyên xwe yên zayendî bi xwe saz dike. Ev yek li gor kevneşopî, dîrok, çand û rastiya civakê teşe digire. Û Herwiha her civak di warê têtikiliyên zayendî de him xwedî xalên hevpar, him jî yên ji hev cuda ye. Lê ev nayê wê wateyê ku têtikiliyên zayendî û hişmendiya heyî neguherbar in, ev têtikilî her tim guherbar in, li gor şert û mercan wate û naveroka xwe diguherin. Ger mirov taybetî têtigîha 'zayend' wek rastiyeke civakî û guherbar bigire dest, wê demê hem fêmkirina wê, hem jî guhertina wê ya erênî pêkan dibe.

Li gor perwerde û pedagojiya **hesasiyeta zayendî** tê gotin, ku keç û xort bi civakîkirina xwe ya di nav malbatê û di nav civakê de bi tecrubeyên cuda, têtikilî, xurtbûn û lawazbûnên xwe dest bi xwendegehê dikin û li wir cîhanê cuda nas dikin (Albrecht û yên din. 2013, 7). Lewma di teşegirtina zayenda civakî û di têtikiliyên wekhev ên navbera zayendan de ji bilî malbatê xwendegeh sazîya herî bi bandor a li ser mirovan/zarokan e.

**Herwiha lêtikolîn destnîşan dikin, ku di navbera perwerde û zayend de têtikiliyeke yekser heye.**

Wekhevî û dadweriya navbera zayendan mafêke gerdûnî ye û pêkan e; herwiha ji bo her çand û netewê derbasdar e. Rolên zayendî yên jin û mêran bi awayekî dîrokî û civakî têtî sazîkirin û dikarin bêtî guhertin (Schneider 2009). Ev tespît dihêle, ku em baweriya xwe bi guhertina têtikiliyên newekhev bînin. Ango newekheviya zayendan dikare bê guhertin û têtikiliyeke dadmend dikare bê avakirin.

Herwiha lêtikolîn destnîşan dikin, ku di navbera perwerde û zayendê de têtikiliyeke yekser heye. Perwerdeyê li ser esasa wekheviya zayendan xwedî du armancan e: ji hêlekê ve xurtkirina kesayetiya zarokên keç û xort armanc dike, û ji hêla din ve jî balê dikişîne ser şert û mercên sazîyên fermî. Ango perwerdeyê li ser esasa wekheviya zayendan zanebûneke ji bo pîrsgirêkên zayendî ferz dike (Gewerkschaft Erziehung û Wissenschaft 2007, 8).

Armanca vê nivîsê destekdana mamosteyên zimanê kurdî ya di mijara zayenda civakî de û avakirina hişyarbûneke derbaskirina klîşe û stereotîpên civakî ye. Lewre ev klîşe hîn jî di hemû civakan de hene û bandora xwe li ser jiyana zarok û herwiha mamosteyan dikin. Ji bo zarokên kurd di dersên kurdî de jî bi rexneyî nêzîkî **newekheviya zayendan** û pêşdaraziyên hene bibin, divê di dersên kurdî de di vî aliyê de hişyariyek were avakirin.

## 2. Çend têtigîhên bingehîn:

Destpêkê wê çend têtigîhên bingehîn werin pênasekirin. Ev têtigîh li gor rojaneyî û giringiya mijarê him di zimanê zanistî û him jî di zimanê rojane/civakî de cih digirin. Lewma jî pêwîst e ku mamoste hevwatera van têtigîhan bi kurdî jî zanibin û li ser van têtigîhan mijarê bi şagirtên xwe re bidin û bistînin.

Divê ev têtigîhên navendî ji bo mamosteyan di bilêvkirina mijarê de, di gotûbêja li ser mijara zayenda civakî de û herwiha di bicihkirina hişmendiya wekheviya zayendî de wek têtigîhên bingehîn bibin alîkar.

## 2.1. Zayenda civakî (Gender):

Peyva "gender" bi îngîlîzî ye û tê wateya zayenda civakî û ji **zayenda biyolojîk** cudatir tê şîrovekirin. "Zayenda biyolojîk" zayendên jin, mêr an jî cihereg bi xalên wek anatomîk, hormon, kromozom û hwd. pêname dike. Ji bo were têgihîştin, ku zayend ne tenê biyolojîk e, lê belê xalên wê yê çandî û civakî jî hene û gelek bandorê li ser taybetî, tevger, helwest û hişmendiya mirovan dike, peyva "gender" (Rubin 1975) tê bikaranîn. Bi zayenda civakî **rolên zayendî** yê jin û mêran ên civakî û çandî tî pênasekirin. Zayenda civakî li ser esasa du zayendan (jin û mêr) xwe sazî dike û rolên zayendî li herdu zayendan dabeş dike. Ango li gor zayenda civakî erkên jin û mêr ji hev tî cudakirin; kî ji bo kîjan karî berpirsiyar e, li gor hişmendiya zayenda civakî tê pênasekirin. Ev rolên zayendî bi giştî dibin sedema newekheviya navbera zayendan.

## 2.2. Polîtîkayên ji bo wekheviya zayendan (Gender Mainstreaming):

Li welatên ewropî têgiha "**Gender Mainstreaming**" wek stratejiyeke pêwîst ji bo wekheviya zayendan tê bikaranîn. Dewletên di sala 1999an de Peymana Amsterdamê destnîşan kirine, berpirsiyar in, ku di hemû qadên civakî û polîtîk de zayendên jin û mêr wekhev werin temsîlkirin û jin zêdetir di qadên vekirî de werin xuyakirin; şansê zayendan wekhev werin bidestgirtin û kêmasiyên di vî armancê de derdikevin ser rê ji holê werin rakirin (bpb-gender mainstreaming).

Wekheviya zayendan di heman demê de mijara zagonên esasî yê dewletan e. Welatên ewropî, wekheviya zayendan di nav zagonên xwe de diyar kirine. Li gor vî hemû mirov wekhev in, jin û mêr xwedî heman mafî ne û dewlet mecbûr in ji bo wekheviya zayendan rê û rêbazan bi pêş bixin û cudahiyên hene ji holê rakin.

Wateya bipêşxistina gender mainstreamingê, bicihkirina perspektîfa wekheviya zayendan a di hemû beşên hînbûn û fêrkirî de û sazîkirina wê ya di jiyana rojane ya li xwendegehan de ye. Di vî çarçoveyê de pêwîst e ku mamoste balê bidin ser pêdivî, têkilî, baldarî û jêhatîbûnên cihereg ên zarokên keç û kur û potansiyelên wan xurt bikin û bi vî awayî li dijî rolên zayendî yê civakî derkevin (Schneider 2013, 31).

## 2.3. Wekheviya zayendî (Gender Equality):

Ji ber civakîkirina cuda, zarokên keç û kur xwedî şensên cuda ne. Mirov hîn di biçûktî de ji malbata xwe nîrx û normên civakî xwe digirin û ev yek di mijara zayendê de dibe sedema mezinkirina zarokên keç û kur a bi rolên cuda û ev jî bandorê li ser newekheviya zayendan dike. Divê xwendegeh ji bo avakirina wekheviya zayendan pergaleke li ser esasa wekheviya zayendan ava bike û ji zarokan re di derbaskirina pêşdarazî û klîşeyên zayendî de bibe alîkar. Di pêşxistina wekheviya zayendî de xaleke herî giring bipêşxistina vî ya di zimên de ye. (Lehner 2013, 43). Ji bo wê divê, mamosteyên zimanê kurdî di waneyên xwe de zimanekî wekhev ji bo hemû zarokan bipêş bixin û hewl bidin zarok jî wekhev nezî hev bibin. Divê zayend ne wek asteng û ne wek navend, lê wek taybetiyeke cihêreng a zarokan were dîtin.

Zayenda civakî li ser esasa du zayendan (jin û mêr) xwe sazî dike û rolên zayendî li herdu zayendan dabeş dike.

Zayend-  
perestî an  
jî cinsiyet-  
parêzî  
cihêkariya  
bizanebûn  
an jî  
bêzanebûn  
a li ser esasa  
zayendê ye.

## 2.4. Rola zayendî (Gender Role):

Rola zayendî tê wateya liv û tevgerên ji bo zayendekê tên hesabandin an jî pejirandin. Di nav civakê de ji bo zayenda jin û zayenda mêr hin taybetiyên li gor zayenda wan tên vegotin û dû re tên xwestin, ku jin û mêr li gor van taybetiyên xwe yê zayendî tevbigerin, hene. Mînak, li gor rola zayendî divê jin zarokên xwe xwedî bikin, berpirsiyariya karê malê bigirin ser milên xwe û mêr jî li derve kar bikin û berpirsiyariya debara malê li ser milên wan be. Ev rola zayendî yek ji sedemên bingehîn a newekheviya zayendan e. Dabeşkirina kar a li gor zayendê di navbera zayendan de hiyerarşiyê çêdike û ferq û meylên mezin dixê navbera zayendan.

## 2.5. Hesasiyeta zayendî (Gender Sensitive):

**Hesasiyeta zayendî** dikare bi du awayan bê pênasekirin: Ji hêlekê ve hewl dide ku zarokên keç û kur xwedî **nasnameyeke zayendî** ya bi tenduristî bin û ew bi xwe pê bawer û jê razî bin. Ji hêla din ve hewl dide ku mirov bi rexneyî nêzîkatiyên xwe yê bi klîşe û bi pêşdarazî li hemberî zarokên keç û kur bibe û di vî warî de zanebûnekê bi pêş bixe (Schneider 2009, 8).

## 2.6. Zayendperestî (Seksîzim):

Zayendperestî an jî cinsiyetparêzî cihêkariya bi zanebûn an jî bê zanebûn a li ser esasa zayendê ye. Zayendperestî bingeha xwe ji teoriyên cudakar ên zayendan û pêşdaraziyên zayendî digire. Li gor vê yekê zayendperestî tê wateya ji ber sedema zayendê kêmanîkirin, bêqîmetkirin, birîndarkirin û tepeserkirina kesek an jî komekê (bpb-Lexika). Wek mînak li gor zayendperestiyê raman û nêrîna mêran, kar û barên wan ji yê jinan bi qîmetir û nixtir e.

## 3. Di avakirina wekheviya zayendan de rola mamosteyan

Ji bo zarok bê sînordayînen zayendî karibin xwe bi pêş bixin û zanebûna xwe xurt bikin, divê ji bo zarokên kur û keç derfetên wekhev bînin avakirin. Di vê pêşketinê de mamoste û perwerdekar –tevî malbatan– roleke giring dilîzin.

Di nêzîkatiya li hember zarokan de bidestgirtina zarokan a wek kesayetên cuda giring e. Di pêşketina kesayeta wan de ji bilî zayendê, rewşa wan a civakî, etnîkî û hwd. rol dilîzin. Lewre jî divê kesên perwerdekar xwedî **hişmendiya têgihîştina zayendî (gender-conscious)** bin. Divê li ser jiyana jin û mêran û pêşketina dîrokî ya têkiliyên zayendî zanebûna wan hebe. (Lehner 2013, 43). Herwiha divê mamoste têkiliya navbera kesayetên, bingehên civakî û sazîyên tê de hiyerarşiyên zayendî tî avakirin, zanibin.

Ji bilî van xalên bingehîn xaleke giring jî ew e, ku divê mamoste tecrubeyên xwe yê civakî yê ji ber zayenda xwe jiyane û dijîn, li ber çav bigirin û bi awayekî **lixwevger (self-reflexive)** li têgihîştin û hişmendiya xwe binêrin. Divê mamoste zarokên keç û kur li gor hin rolên civakî negirin dest û şarezayiyên wan ên cihêreng xurtir bikin. Ji bo zarok karibin bi giştî li derveyî nixên zayendî yê hene, tevbigerin, ji

aliyê mamosteyan ve vekirina derfetan a ji zarokan re pêwîst e. (Drogand-Strud 2013, 34).

Divê mamosteyên zimanê kurdî bi zarokan re di têkiliyên xwe de van xalan tev wek têkiliyên girêdayî hev li ber çav bigirin û ji bo derbaskirina hiyerarşiyên zayendî û newekheviya zayendan bi perspektîfeke pîralî nêzî şagirtên xwe bibin. Divê perwerdekar ji zarokan re qadên karibin xwe tê de bê pênasekirinên zayendî şîrove bikin, vekin û herwiha giraniyê bidin ser helwestên zarokan û wan wek kesayet bidest bigirin (Lehner 2013, 43).

Herçendî wekhevî ji bo nifşên îroyîn tiştêkî xwezayî bê dîtin jî rastiya wê ya civakî mixabîn ne bi vî awayî ye. Hîn jî zarokên kur û yên keç di jiyana xwe de liqayî newekheviyên zayendî û paşdaraziyên zayendî tîn. Wek mînak, herçendî zarokên keç di dersên xwe de serkeftî bin jî, dîsa jî kar û pîşeyên bi giranî ji bo jinan rewa tîn dîtin hildibijêrin û bixwebaweriya wan kêmtir e. Bi vî re zarokên kur bê girêdayî serkevîtinên xwe yên li xwendegehê kar û pîşeyên bi giranî ji bo mêran rewa tîn dîtin hildibijêrin û bixwebaweriya wan xurtir e. Lê ev yek li ba zarokan wek newekheviyeke zayendî ya di navbera keç û kuran de nayê dîtin an jiyîn. Zarok bêyî vî zanebûnê li gor têngiştina xwe ya civakî tevdigerin. Ji bo ku zarok bêyî stereotîpan zanebûn û têngiştina xwe bi pêş de bibin, barekî pêwîst dikeve ser milên mamosteyan. Mamoste dikarin ji bo hilweşîna stereotîpên zayendî rola xwe bilîzin (Wallner 2013, 24).

**Hîn jî zarokên kur û yên keç di jiyana xwe de liqayî newekhevî û paşdaraziyên zayendî tîn.**

**Bi giştî mamosteyên bi hesasiya zayendî nêzî wane û şagirtên xwe dibin, divê van xalan li jêr li ber çav bigirin:**

- Avakirina hesasiyetê ya di mijara pîrgirêkên zayendî de, avakirina baldariyê ya di mijarên zayenda civakî de û ji şagirtan re şanîdana têngiştina xwe ya zayendî
- Sazkirina waneyên xwe ya li ser esasa wekheviya zayendan û bi vî awayî ji şagirtan re avakirina derfeta xweîfadekirina li derveyî norm û nirxên hene
- Teşwîqkirina afirandina çarçoveyeke xwendegehê, ya tê de hemû pêvajoyên plansazî û biryargirtinê bi perspektîfa mijara zayendî bîn bidestgirtin (Albrecht û yên din. 2013, 11).

#### 4. Wane: Şanoya Stereotîpan

Hişyariya li ser civakîkirina zayendî

Dem	60 xulek
Armanca hîndariyê	Ciwan li ser qalibên (Stereotîp) zayendî dibin xwediya hişyariyê û li ser rê û rêbazên şikandina van qaliban gotûbêj dikin.
Alavên bikaranînê	Pirsên nirxandinê yên şanoya stereotîpan.
Peyamên bingehîn	Stereotîpên zayendî pîrî caran ne xwezayî ne û tîn avakirin. Divê em wekheviya zayendî bixin jiyane.

## Naverok

- Ciwan li gor zayendan dibin du kom.
- Divê herdu kom şanoyeke 3-5 xulekan biafirinîn. Divê şagirtên kur di şanoya xwe de "jiyana tîpîk" a keç/jinan bilîzin; û şagirtên keç jî "jiyana tîpîk" a kur/mêran bilîzin.
- Di destpêkê de, ciwan dikarin ji çend şagirtan bipirsin, ew çî taybetmendiyên wek ên mêran an jinan tîpîk dihesibînin. Ew dikarin bersivên hatine dayin biherikînin lîstika şanoyê.
- Herdu kom amadekariyên xwe yê şanoyê pêşkêş dikin.
- Pişt re li ser şanoyê gotûbêj tê kirin. Têmaşevan li ser rolên ew wek stereotîp dibînin an dijî diaxivin û li ser wateya wê ya di jiyana wan de şîroyeyên xwe bi pêş de dibin.

## Pirsên nirxandinê:

- Ketina şûna rola zayenda hember, ji bo we çawa bû, we karîbû bi hêsanî xwe bixin şûna zayenda din?
- Dema we ji kesên din pirs "stereotîpan" kir, ew çawa tevgeriyan, bi xwezayî bersivandin, an bi şik?
- Hûn stereotîp/klîşeyan çawa dibînin? Çi aliyên erênî û yê neyênî ji bo wan kesan hene?
- Ji bo mirov ne tenê li ser zayenda xwe werin pênasekirin çî dikare were kirin?

## 5. Çend pêşniyar ji bo waneyên li ser esasa wekheviya zayendan:

- Di mijarên pirtûkên kurdî de, bi taybetî di mijarên wek "malbat, kar û pîşe, jiyana nav malê, ez û yê din, lîstikên bi hev re" de keç û kuran wekhev pênase bikin; mînakên li dijî rolên zayendî ne, bidin.
- Cihêrengiya jiyana zarokan li ber çav bigirin, herwiha ji bilî zayendê, rewşa civakî û çandî ya şagirtan bikin mijar.
- Jiyanên ne **heteronormatîf** -pergala zayendî ya dualî li ser esasa zayendên jin û mêr in û mamoste dikarin kesên xwe li derveyî nasnameyên keç û kur pênase dikin jî, bikin mijar. Bi vê yekê bila şagirt zanibin, ku di nav civakan de, herwiha di nav civaka kurd de kesên xwe li derveyî zayendên jin û mêr pênase dikin jî hene.
- Di pirtûkên kurdî yê li ser mijara "wêje"yê de bi çavekî rexneyî li çîrok, helbest û stranan binêrin. Di wêjeya kurdî de jin û mêr çawa tînan pênasekirin; di gotinên pêşyan de, di stranan de rolên zayendî çawa tînan avakirin, bi şagirtên xwe re gotûbêj bikin. Çima wek kesên navdar bi giranî mêr derdikevin pêş; bi şagirtên xwe re li ser biaxivin.
- Mînakên jin an jî kesayetên ji zayendên cihêreng, kesayetên derveyî norman wek mînakên xwedî bîrûbaweriya nêrûmê (queer) jî dikarin di waneyên xwe de nîşan bidin.
- Di axavtina xwe de hesasiyeta zayendî bigirin pêş çav. Gotin û biwêjên ku keçan biçûk dixin, an jî wan wek zayenda lawaz nîşan didin, bi rexneyî bi şagirtên xwe re gotûbêj bikin.
- Herwiha gotin û biwêjên zayendên cihêreng biçûk dixin, li derveyî normê û şaş pênase dikin, bi şagirtên xwe re gengeşe bikin, ji bo guhertina nêzikatiyên bi vî awayî hişyarbûnekê ava bikin.

Di tevlêbûna civakê ya zarokan de malbat û xwendegêh sazîyên herî bi bandor in. Ji bo avakirina wekheviya zayendan û hişmendiyeke li ser esasa rêzdayîna zayendan, divê mamoste û malbat bi hev re kar bikin.

Hişmendiya zayendî destpêkê di malbatê de bi pêş dikeve. Hişmendiyeke bi tendurist û wekhev dikare ji bo mamoste bibe hîmeke qewîn û zarok dikarin li ser wê hîmê wek endamên azad û wekhev ên civata xwe bi pêş de biçin.

## 6. Çavkanî

Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V., û Lindermayr, M., 2013 Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz: Verein Amazone. <https://www.amazone.or.at/machesgleichMappe.pdf> (12.01.2022.)

GEW- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Ed. 2007. Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. 2. Auflage. Frankfurt am. M.,.

Bundeszentrale für politische Bildung. Lexikon einfach Politik. Sexismus. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/331402/sexismus> (09.01.2022.)

Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Gender Mainstreaming. <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/> (10.01.2022)

Drogand-Strud, Michael, 2013. „Genderkompetenz bei Lehrpersonen – Wissen um Geschlechterverhältnisse und Praxisreflexion“ di: Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M., Ed. Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz: Verein Amazone, 33-34.

Ökumenische Kampagne: Gemeinsam für starke Frauen. Gemeinsam für eine gerechter Welt, 2019. Kurzspiele und Übungen zu Geschlechterrollen und Chancengleichheit. <https://sehen-und-handeln.ch/content/uploads/2018/12/KA1904-1.pdf> (13.03.2023)

Schneider, Claudia, 2009. Geschlechtssensible Pädagogik – Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. 2. aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Schneider, Claudia, 2013. „Gender Mainstreaming – ein Schulentwicklungsprozess“ di: Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M., Ed. Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz: Verein Amazone, 31-32.

Rubin, Gayle S., 1975. „The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex“ di: Rayna Reiter, Ed. Toward an Anthropology of Women, New York, Monthly Review; Anthologie in Second Wave: A Feminist Reader.

Lehner, Eric, 2013. „Keine Haltung ohne Methode. Keine Methode ohne Haltung – Kommunikation, Haltung und Sprache im schulischen Kontext“ di: Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M., Ed. Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz: Verein Amazone, 42-43.

Plan International Deutschland e.V., Ed. Alles Gleich? Gender und Gleichberechtigung im Unterricht ab 7. Klasse. <https://www.plan.de/engagement-von-und-fuer-schulen/fuer-den-unterricht/gender.html> (01.12.2022.)

Wallner, Claudia, 2013. „Alles cool!“ – Rollenverteilung und Rollenbewusstsein. di: Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M., Ed. Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz: Verein Amazone, 23-24.





1.5.

HÎNKIRINA KURDÎ  
WEK ZIMANÊ YEKEM:  
RÊ Û RÊBAZÊN HÎNKIRINÊ

---

ŞEHMUS KURT  
RESUL GEYIK

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Hînkirina kurdî wek zimanê yekem: rê û rêbazên hînkirinê	63
	Destpêk	63
1.	Hînkirina kurdî wek zimanê yekem	63
1.1.	Pêwendên hînkirina kurdî	64
1.1.1.	Pêwenda herêmî	64
1.1.2.	Pêwenda mekanî	65
1.1.3.	Pêwenda materyalan û rêbazên hînkirinê	65
2.	Rê û rêbazên hînkirina kurdî wek zimanê yekem	66
2.1.	Rêzikên hînkirina kurdî wek zimanê yekem	66
2.2.	Rêbazên rewa ji bo hînkirina kurdî	67
2.2.1.	Di hînkirina ziman de nêzîkatî û rêbaz	67
a.	Rêbaza rêziman û wergerê	67
b.	Rêbaza rasterast	68
c.	Rêbaza xwêzayî	69
ç.	Rêbaza bihistiyarî-zimanî	70
3.	Encam	71
4.	Çavkanî	72

## Hînkirina kurdî wek zimanê yekem: Rê û rêbazên hînkirinê

### Destpêk

Ji ber hin faktorên cîhana modern, hînkirina zimanê yekem ji nivê duyem ê sedsala 20an û vir ve bêtir ketiye rojeva perwerdekar, siyasetmedar û rayedarên civakên serdest û herwisa yên bindest (Kurt 2022, 53-98). Yek ji wan faktorên haydariya li ser giringiya zimên e. Ji ber ku ziman wek hêmana herî giring û jêner a çand û nasnameya neteweyî tê dîtin, ji bo mayîdebûn û bipêşveçûna wê derfetên cuda tên bikaranîn. Derfeta mayîndekirin û berbelavkirina zimên a herî bikêrhatî jî hînkirina zimên a di her astê de û bikaranîna zimên a di sazî û dezgehên perwerdeyê de ye.

**Derfeta mayîndekirin û berbelavkirina zimên a herî bikêrhatî jî hînkirina zimên a di her astê de û bikaranîna zimên a di sazî û dezgehên perwerdeyê de ye.**

Faktoreke din a ku perwerde û hînkirina zimanê yekem xistiye rojevê jî bi faktora yekem ve girêdayî, guhertina polîtîkayên zimanî yên netewe-dewletan e ku di nivê duyem ê sedsala 20an de pêk hatiye. Netewe-dewletan ji polîtîkayên qedexeker û asîmîlasyonîst berê xwe guherandine û êdî zimanên kêmineyan (minority) nas kirine û roj bi roj di pergalên perwerdeyê de cih dane zimanên ji bilî zimanê serdest û fermî yê dewletê (Bühmann û Trudel 2008, 5).

Herwisa zimanê yekem di nav şert û mercên globalbûnê û pêşveçûna teknolojîyê de wek alava berdest a ragihandinê hatiye diyarkirin. Dîsa zimanê yekem bingeha perwerde û hînkirina mijar û zimanên din e. Lewma hînkirina zimanê yekem, felsefe, nêrîn û rê û rêbazên hînkirina zimanê yekem ketiye rojeva pisporên qada hînkirina zimanan (Açık Önkaş 2010, 121).

Wek faktora dawî jî koçberî û penaberiya welatên Ewropî hînkirina zimanê yekem derxistiye pêş. Dewletên wek Swêd, Almanya, Swîsre û gelekên din ji ber sedemên cuda yên wek pîrzimanî, entegrasyon an jî bipêşvebirina zimanê duyem, di pergala perwerdeyê de bi ast û derfetên guherbar cih didin zimanê yekem ên malbatên koçber û penaberan (bnr. Yekmal Akademie, 2021). Wisa jî hem ji bo hînkirina zimanên kêmineyan derfet çêdibe, hem jî ew dibin bingeha ji bo ku zimanên wan dewletên navborî baştir werin fêmkirin.

### 1. Hînkirina kurdî wek zimanê yekem

Zimanê kurdî li medreseyên Kurdistanê yek ji zimanên perwerde û hînkirinê bû û bi taybetî piştî xebatên Ehmedê Xanî (1651-1707) û Eliyê Teremaxî (1591-1653) kurdî di sazûmana perwerdeya medreseyan de cihê xwe bêtir girtiye. Herwisa di hin pêwendan de kurdî wek zimanê yekem jî dihat hînkirin (Beltekin 2019). Wek mînak di hînkirina erebî de kurdî wek zimanê hînkirinê ye, lê di astên destpêkê de ji ber ku rêzikên rêzimana kurdî jî tên dayîn, bi rehetî dikare bê îdfakirin ku kurdî wek zimanê yekem jî hatiye hînkirin.

Bi vê paşxaneyê dîrokî re di serdemên modern de jî kurdî hem wek alava hînkirinê hem jî wek mijara hînkirina zimanê yekem ketiye rojevê. Mirov dikare bi rehetî bîne ser ziman ku di serdema dawî ya Dewleta Osmanî de, bi taybetî li Stenbolê li nav rewşenbîr û rayedaran mijareke sereke zimanê kurdî, standartkirin, hînkirin û perwerdeya bi

wî bû. Wek encam gengeşe û hewildanan pirtûkên alfabe û rêzimana kurdî hatine amadekirin û pirtûkeke duzaravayî (kurmancî-soranî) a bi navê Hînkir sala 1920an hatiye amadekirin û çapkirin. Ew berhema navborî ji bo hînkirina kurdî mîna keke balkêş û serkevtî ye û herwisa wê pirtûkê bi cihdana zaravayê kurmancî û zaravayê soranî hebûna du standardên xweser ên zimanê kurdî (Hassanpour, 2005) û parastin û berbelavkirina wan derdixist pêş. Wek rêbaza hînkirinê, wê pirtûkê hînkirina zimên bi diyalog û metnên xwendinê dabû ber xwe ku ew di hînkirina zimanê yekem de yek ji rêbazên serkeftî dihat dîtin.

Faktorên jorîn ên hînkirina zimanê yekem dixin rojeva civak û rayedaran hemû jî di hînkirina kurdî de bandordar in. Li hember qedexeya zimanê kurdî û polîtîkayên asîmîlasyonê yên ji plansaziya zimên a yekparêz (monist) a Tirkiyeyê (bnr. Sadoğlu, 2010) derketine holê, zimanê kurdî heta van salên dawî jî ji derfetên perwerdeya fermî bêpar maye. Lewma bi taybetî li Tirkiye û li welatên Ewropayê kurdî ji aliyê saziyên kurdan ve dîsa ji bo girseyên kurd wek zimanê yekem hatiye hînkirin. Li Tirkiyeyê di salên 1960î de hewldanên destpêkê hatine dayîn û rêziman (Badıllı, 1965), alfabe (Bozarıslan, 1968) û ferhengên bi kurdî hatine amadekirin. Ew xebatên pêşeng di hînkirina kurdî de bûne materyal û çavkaniyên bingehîn. Mirov dikare li Tirkiyeyê salên 1990î berevajî kiryarên dewletê yên 60 salên qedexekirin û binpêkirinên li ser ziman û çanda kurdî, wek destpêka polîtîkayeke nû bibîne. Piştî sistbûna qedexeyên li ser zimanê kurdî, kurdî ewil li bin banê navend û komeleyên çand û institûtan, piştî jî li kursên taybet û serbixwe hat hînkirin (Kurt, 2021). Ew hînkirina kurdî ya li wan hemû saziyan wek hînkirina zimanê yekem bû û mebesta sereke bipêşxistin û belavkirina kurdiya nivîskî bû, lê belê heta radeyekê mirov dibîne ku ew hînkirin ji pêşvebirina şiyaneberiyên zimên zêdetir, wek hînkirina rêzimanê hatiye tetbîqkirin (bnr. Kurt, 2020). Herwisa pîrsgirêkên materyal û nebûna bernameyên têkûz ên ji bo hînkirinê jî bandor li ser çêyî û qelîteya hîndekariyê dikir.

**Ji bo hînkirina zimanekî wekî kurdî ku ji gelek derfetên sazûmaniyê bêpar maye, divê pêwenda hînkirinê baş bê diyarkirin.**

## 1.1. Pêwendên hînkirina kurdî

Ji bo hînkirina zimanekî wek kurdî, ku ji gelek derfetên sazûmaniyê bêpar maye, divê pêwenda hînkirinê baş bê diyarkirin. Lewma diyarkirina pêwenda hînkirinê li ser materyalên hînkirinê, rê û rêbazên hînkirinê û herwisa nêrînên mamoste û şagirtan ên li ser cih, giringî û asta hînkirinê bibandor e. Ji bo kurdî mirov dikare behsa sê pêwendên cuda yên hînkirinê bike:

1- *Pêwenda herêmî:*

- a) perwerdeya bi kurdî,
- b) hînkirina kurdî wek dersên mecbûrî,
- c) hînkirina kurdî wek dersên hilbijartî (selective);

2- *Pêwenda Mekanî;*

3- *Pêwenda Materyal û Rêbazên Hînkirinê.*

### 1.1.1. Pêwenda herêmî

Di pêwendên kurdî wek zimanê perwerdeyê tê bidestgirtin de, wek mînak li Herêma Kurdistanê (HKI), hingê zaravayên cuda yên wek kurmancî û hewramanî (li deverên soranîaxêv), soranî (li deverên kurmancîaxêv) û herwisa li her du deveran jî zazakî dikare wek zara-

**Materyalên  
hînkirinê yek ji  
hêmanên  
sereke yên  
pêvajoya  
hînkirinê ne.**

vayê duyem were hînkirin. Di vê pêwendê de zêdebûna mijara dersan pêkan e (heta 8 an 12 saetan) û wisa jî naveroka dersan ne wek zimanekî biyanî, lê li gor mifredata herêmî were avakirin (bnr. Derince 2012). Ew pêwend herwisa pêwenda duyem jî diyar dike, yan jî di pêwendên wihareng de dersên kurdî dersên mecbûrî ne û divê her şagirt wan hilbijêre. Di van dersan de ji rêzimanê wîrdetir divê şiyanweriyên zimanî bîn bipêşvebirin. Divê plan û naveroka dersan wisa were sazîkirin ku rê li ber pêşveçûna şiyaneweriyên axavtin, guhdarîkirin, xwendin û nivîsînê veke. Herwisa divê mifredat wisa bê dîzaynkirin ku şiyaneweriyên **fikirîna rexneyî** (critical thinking) û **hînbûna rexneyî** (critical learning) bi pêş ve biçin.

Pêwenda din a hînkirina kurdî, dersên hilbijarî ye ku – herçendî ji gelek aliyan ve ji hev cuda bin jî- li Tirkiye û li welatên Ewropayê wek îmkaneke li ber şagirtên kurd vebûye. Di wê pêwendê de tiştê giring asta zimên a şagirtan û temenê wan e. Divê li gor van herdu guherbaran mifredat, naverok, rê û rêbaz û herwisa materyalên hînkirinê werin diyarkirin û amadekirin. Wek mînak, ji bo dersên hilbijarî yên li Tirkîyeyê dibe ku li herêmên kurdîaxêv ên wek Colemêrg, Mêrdîn, Şirnex, Batman, Wan û hwd. materyalên giştî yên wezareta perwerdeyê zêde hêsan bin û wisa jî bala şagirtan nekişînin. Divê mamoste di rewşên wisa de, jê haydar bin û karibin naveroka materyalan daxînin asta şagirtan. Dîsa li herêmên wek metropolên Tirkîyeyê û bajarên Ewropayê ku axavtina kurdî li qad û kolanan kêmtir e, divê naverok û plana dersê li gor rewşa heyî were amadekirin û materyalên berdest li gor asta şagirtan bîn dizaynkirin.

### 1.1.2. Pêwenda mekanê

Mekanên hînkirinê jî xaleke giring a hînkirina zimanan e. Ji bo kurdî, giringiya mekanê hîn zêdetir dibe, ji ber ku bi taybetî jî li hin herêmên rojavayê Tirkîyeyê û li bajarên Ewropayê yek ji çavkaniyên kurdî mekanên hînkirinê yên wek xwendegeh, kurs û fêrgehên zimên in. Hingê divê li wan mekanan atmosfereke kurdî bê avakirin, bi materyalên dîtinbarî ve derdor bê xemilandin, mamoste hewil bidin her bi kurdî baxivin, çalakîyên derveyî polê yên bi kurdî bîn lidarxistin. Ew hemû xebat û çalakî wê li ser hînbûna kurdî û bipêşveçûna şiyaneweriyên zimanî yên şagirtan bandordar bin.

### 1.1.3. Pêwenda materyalan û rêbazên hînkirinê

Materyalên hînkirinê yek ji hêmanên sereke yên pêvajoya hînkirinê ne. Nexasim materyalên hînkirina zimên (an materyalên dersê, materyalên alîkar) bandoreke mezin li ser qelîteya perwerdeyê dikin. Cunningsworth, wan wek "çavkaniya agahiyan" bi nav dike, yên ku şagirtan ji bo jiyana rasteqîn amade dikin (Cunningsworth 1995, 4). Ji materyalên hînkirinê hinek hazir tînin ber destê mamosteyan, hinek jî jî aliyê mamosteyan ve tînin amadekirin, yan jî materyalên hazir li gor rewşê tînin guherandin, anku li gor asta şagirtan, giringiya mijarê û pêdiviya naverokê tînin adaptekirin. Di pêwenda hînkirina kurdî de, wek li jor jî hatiye vegotin, divê materyalên hînkirinê li gor asta şagirtan, li gor temenê wan û li gor armanca dersê bîn hilbijartin. Ger li ber dest nebin jî, divê bîn amadekirin. Lewma, ji bo hînkirina kurdî di serî de hînkaran zimên, yek ji şiyaneweriyên mamosteyên kurdî divê

zanîna li ser nirxandin, hilbijartin, adaptekirin û amadekirina materyalên dersê be.

Pêwenda rê û rêbazên hînkirinê li jêr bi berfirehî tê ravekirin. Lê bi giştî mirov dikare bibêje di hemû pêwendên hînkirina kurdî de, divê meyla bikaranîna materyal û rêbazên hînkirinê li ser dana berê şagirtan a bikaranîna ziman be. Ango berê şagirtan bidin ser bipêşvebirina şiyaneberî û çavkaniyên rasteqînî yê zimanî yê wan.

## 2. Rê û rêbazên hînkirina kurdî wek zimanê yekem

### 2.1. Rêzikên (prensîb) hînkirina kurdî wek zimanê yekem

Hînkirina zimanan wek bi awayekî gelemperî li dinyayê belav bûye bi çar şiyaneberiyên (skills) pêk tê. Ev jî **guhdarîkirin**, **axavtin**, **xwendin** û **nivîsîn** e. Ev her çar tiştên navborî wek şiyaneberiyên zimên tînin binavkirin. Şiyaneberî di heman demê de wek qebîliyet û behremendî jî dikare bê pênasekirin.

Hînbûna zimanekî tê wateya wergirtin an jî bidestxistina çar şiyaneberiyên navborî. Di vê em ji bîr nekin ku ziman ne tenê amrazek e, lê ziman koma şiyaneberiyên cuda ne û her kes jî zimanan bi şiyaneberiyên cuda hîn dibin. Ji bo bikaranîna zimanekî bi awayekî serkeftî divê em van şiyaneberiyên bi awayekî baş bidin hînkirin/bipêşvebirin û bikaranîn. Helbet di dema hînkirina zimanekî de taybetmendiyên xweser, taybetmendiyên şagirtan wek temen (imir), zayend, çand, paşxana berê, armancên hînbûnê, hêza hînbûnê û hwd. bîr nirxandin.

**Hînbûna zimanekî tê wateya wergirtin an jî bidestxistina çar şiyaneberiyên navborî.**

Li hin welatan hînkirina zimên bi hînkirina rêziman re tê sînorkirin û bi vî awayî hînkirina li ser esasa rêzimanê motîvasiyona şagirtan gelek xerab dike. Hînkirina rêzikên rêzimanî bi awayekî dibê hînkirina formûlan û dema hînkirin neyê şexsîkirin û watedarkirin, şagirt jî pêvajoya hînbûnê aciz dibin. Divê ziman ji aliyê mamosteyan ve bi awayekî watedar bê dayîn ku şagirt karibin wî di dema pêwistiyên xwe de bi kar bînin. Loma adaptasyon û bi çar şiyaneberiyên dayîna mijarên zimanî wê bike ku ziman bê bipêşvebirin û hînbûna astên zimanî rehetir bibe.

Em zimên ji bo bidestxistin û dayîna agahiyan bi kar tînin. Em bidestxistinê (acquisition) bi saya guhdarîkirin û xwendinê pêk tînin. Loma guhdarîkirin û xwendin wek **şiyaneberiyên wergirî (receptive)** tînin pênasekirin. Em axavtin û nivîsê jî ji bo agahîdayîna bi kar tînin. Loma axavtin û nivîsin wek **şiyaneberiyên hilberî (productive)** tînin zanîn û danasîn. Tiştêkî giring divê neyê piştguhkirin ew e ku şiyaneberî bi tena serê xwe nayên dayîn an jî hînkirin. Loma dema armanca hînkirina tiştêkî derdikeve, du an jî sê şiyaneberî dikarin bi hev re wek bikaranîna şiyaneberiyên entegre yan jî tevlihev bînin binavkirin.

Divê mirov erka ziman a civakî jî ji bîr neke. Mirov nikare bê tîkiliyan jiyana xwe bidomîne. Herwiha ziman jî ji bo ragihandinê tê bikaranîn. Bi awayekî ziman dibê amraza mirovan ku karibin hev fêmkirin û xwe bidin fêmkirin. Loma divê em hîn bibin ka emê zimên di jiyana xwe de çawa bi kar bînin. Divê em ji bo hînbûna zimanekî hînî çar

şyaneweriyên bibin. Ji dêvla rêziman û rêzikan, hînbûn û bikaranîna erk û şyaneweriyên zimanî emê karibin zimên zûtir hîn bibin û hîn bikin. Loma konteksên rast û jiyane pêwîst in.

## 2.2. Rêbazên rewa ji bo hînkirina kurdî

### 2.2.1. Di hînkirina ziman de nêzîkatî û rêbaz

Di vê binbeşê de nêzîkatî (approach) û rêbazên (method) hînkirina ziman wê bîna gotûbêjêkirin û nirxandin. Bi taybetî pîrseke giring e ka rola rêzimanê di nêzîkbûn û rêbazan de çî ye. Gelek nivîskaran pirtûk an jî gotar li ser vê mijarê nivîsandine, lêbelê, piraniya nivîskaran bi rengekî cuda nêzîkî vê mijarê bûne. Thornbury (2000, 23) bi bingehe nêzîkatî û rêbazan bi awayekî kronolojîk saz dike û bi taybetî behsa rola rêzimanê dike û di her nêzîkatî yan rêbazan de dinirxîne.

Sedsala 20an di warê îdeolojiyên hînkirina zimanî de bi gelek guherîn û nûbûnan ve girêdayî bû. Di dîroka nêzîkatî û rêbazên hînkirina ziman de ji rêbazên li ser nivîsandin û xwendinê radiwestin ber bi rêbazên bi xurtî li ser jêhatîbûna axavtin û guhdarîkirinê disekinîn, guhertinek heye. Digel pîrsên rastîn ên ku li ser hînkirina zimên tîn gengeşekirin, ji xwe di dîroka hînkirina zimên de jî hatine gotûbêjêkirin (Richards û Rodgers 2007, 1-3).

Metodolojiya yekem a hînkirinê ya ji bo wergirtina zimanekî biyanî ew bû ku ji bo hînbûna latînî di welatên cuda de hat bikaranîn. Ji ber ku 500 sal berê zimanê latînî zimanê perwerdeyê bû, xwendina wê ji bo şagirtên perwerdegirtî gelek giring bû. Lêkolîna rêzimanîya berfireh, wek mînak xwendina hevdeng û daçekan, wergerandin û nivîsandina hevokan di metodolojiya hînkirinê ya wê demê de wek xebateke sereke dihat dîtin. Rêbaza hînkirinê ya ku ji bo hînbûna Latînî tê bikaranîn, piştî ji zimanê axavtinê ber bi dîrsa xwendegehê ve çû, bi giştî ji bo hînbûna zimanên biyanî hat pejirandin. Ev nêzîkatiya ji bo hînkirina zimanê biyanî bi navê Rêbaza Rêziman û Wergerê hat binavkirin (Richards û Rodgers 2007, 3-4).

#### a- Rêbaza rêziman û wergerê (The Grammar-Translation Method)

Ev rêbaz bi piranî ji aliyê zanyarên Alman Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf û Johann Meidinger ve hat pejirandin û pêşî li DYE wek Rêbaza Prusyayê hate naskirin (Richards û Rodgers 2007, 5). Hînkirina zimên di asta destpêkê de bi rêbaza rêziman û wergerê (Grammar-Translation) dest pê dike. Mitchel û Vidal agahiyên vê metodê wiha rave dikin: Ev metod ji bo zimanê îngilîzî di sedsala 18an de tê bikaranîn. Hînkirin wek hînkirina zimanê latînî bi rêzimanê şênber bû. Berî ku bi navê Rêbaza Rêziman û Wergerê bihata navlêkirin wek "Rêbaza Kevneşopî" dihat zanîn. Ev nav jî ji ber bikaranîna vê metodê ji bo hînkirina zimanên klasîk ên wek "latînî" û "yewnanî" bû. Wek ji navê xwe diyar dike, rêziman wek xala destpêkê ya hînkirinê hat dîtin (Thornbury 2000, 21). Yek ji hêmanên sereke yê Rêbaza Rêziman û Wergerê baldariya wê ya li ser lêkolîna hûrgilî ya rêgezên rêzimanê bû, li pey wê pêkanîna rêgezên hînbûyî di hîndekariyên wergerê de û di zimanê armanc de giringiya pêşîn a perwerdehiyê bû (Richards û Rodgers 2007, 5; Dendrinis, 1992, 106). Di warê çar şî-

Divê ziman ji aliyê mamosteyan ve bi awayekî watedar bê dayîn ku şagirt karibin wî di dema pêwîstiyên xwe de bi kar bînin.



yaneweriyên zimên de, bala sereke li ser nivîs û xwendinê bû, lê li ser axavtin û guhdarîkirinê hindik baldarî hatibû dayîn (Richards û Rodgers 2007, 6). Taybetmendiya girîng a vê rêbazê ew e ku hevok li gor mijarên rêzimanê ji bo wergerê dihat belavkirin û di ezmûnên nivîskî de jî zanebûna şagirtan li gor rêziman û wergerê dihat nirxandin . Yanî, bi awayekî nivîs û xwendin diketin pêşiya şiyaneberiyên axavtin û guhdarîkirinê.

Taybetmendî û hîndariyên sereke yê rêbaza rêziman û wergerê wiha ne:

- Hîndekariyên wergerê
- Hînkirina rêzimanê ya dîdaktîk
- Bikaranîna zimanê yekem ji bo vegotina rêzimanî
- Baldarî li ser şiyaneberî nivîs û xwendinê
- Hîndekariyên gelemperî: tijekirina hevokan, tijekirina valahiyan, gi-handina hev a hevokan, formulêkirina hevokên belavbûyî.

Di plansazîkirina kurseke zimên de, divê li ser naveroka kursê, di nav biryarên li ser ferheng û rêzimana astên destpêkê, navîn û pêşketî de biryar bîn wergirtin (Richard 2006, 6). Biryarên li ser van mijaran girêdayî qada plansaziya dersan an jî ya kursê ne. Biryarên li ser çawaniya hînkirina naverokên dersê jî qada metodolojiyê ye. Û divê taybetmendiyan şagirtên polê di vê metodolojiyê de bi awayekî rast bîn nirxandin, da ku cihê xwe bigirin.

**Ev rêbaz bi taybetî dikare ji bo kesên bi kurdî dizanin, di-axivin lê nivîs û rêzimanê nizanin were bikaranîn.**

Gelek pirtûkên ji bo hînkirina zimanan bi taybetî jî kurdî li Tirkîyeyê li gor rêbaza rêziman û wergerê hatine amadekirin. Herwiha pirtûkên di wan salên dawî de hatine çapkirin hêdî hêdî bi hişmendiya hînkirina çar şiyaneberiyên tîn amadekirin. Wek mînak, pirtûka Mamoste ya ji aliyê Zanîngeha Mardin Artukluyê ve pirtûkên Hînkirî jî aliyê Instîtuta kurdî ya li Amedê ve û Gav Bi Gav Kurmancî û hwd. hatine weşandin dikarin bîn nîşandan. Wek dawî, ji ber fêrbûyînen zimanî mirov dikare îdî bike ku gelek mamoste vê rêbazê bi kar tînin û şagirt jî ji ber marûzmayîna gelemperî ya rêzimanê vê rêbazê normal dipejirînin. Ev rêbaz dikare bi taybetî ji bo kesên bi kurdî dizanin, di-axivin lê nivîs û rêzimanê nizanin were bikaranîn.

### **b- Rêbaza rasterast (Direct Method)**

Ev rêbaz di dawiya sedsala 19an de hat bipêşxistin û nêrînên li ser hînkirina rêzimanê yê rêbaza Rêziman û Wergerê berovajî kir (Thornbury 2000, 21). Pîsporê hînkirina ziman F. Gouin û reformxwazên din hewl dan ku li ser bîngeha dîtinên ji çavdêriya hînbûna zimanê zarokan hatine kişandin, rêbazekê saz bikin (Richards û Rodgers 2007, 11). Lê hewildana hînkirina zimanekî biyanî bi rengekî wek a yekem ne dibû tiştêkî nû. L. Sauveur (1826-1907) tîkiliya devkî ya zexm (întensîf) wek navgînên sereke yê hînkirinê bi kar anîye. Di dawiya salên 1860an de li xwendegeha wî ya zimanî ya li Bostonê, rêbaza wî wek Rêbaza Rasterast hat nasîn (Richards & Rodgers 2007, 11).

#### **Di pratîkê de, prensîbên sereke yê Rêbaza Rasterast ev in:**

- Perwerdeya polê tenê bi zimanê armanc tê dayîn. Ji ber vê yekê zimanê zikmakî yê şagirtan qet nayê bikaranîn.

**Rêbaza  
Rasterastê  
rêbazeke wisa  
ye ku tê de  
perwerdekar  
zimanê  
armanc di  
polê de  
zêdetir bi kar  
tîne.**

- Tenê ferhengî (peyvî) û hevokên rojane tên hînkirin. Yanî armanca rêbazê gihîştina asta îfadekirin û fêmkirina jiyana rojane ye.
- Zehmetiyên danûstendina devkî di pêvajoyekê bi baldar de bi awayê hevragehandina pirs û bersivê di navbera mamoste û şagirtan de tên çêkirin.
- Rêziman bi nêzîkatiya îndûktîfî (ji yekê çûna ber bi giştî ve) tê hînkirin.
- Pêşî tiştên nû yên hînkirinê bi devkî tên nîşandayîn.
- Ger mimkun be, peyv bi nîşandayîna, amûrên rast an jî wêne tên bikaranîn. Peyvên razber bi riya pêwendîkirina raman û fikiran tên bikaranîn.
- Fêmkirina axavtin û guhdarîkirinê tê hînkirin.
- Bilêvkirin û rêziman wek tiştên giring tên dîtin.

Herwiha, Richards û Rodgers (2007, 12-13) Rêbaza Rasterast bi tundî rexne kirin û destnîşan kirin ku ev rêbaz nikare rewşa polan li gor pratîkê hesab bike. Wek mînak, Rêbaza Rasterastê mamosteyên ku axaftvanên xwecihî (native speaker) bûn an jî bi axavtineke gelek serkeftî mîna xwecihî diaxivîn hewce dikir. Ji ber vê yekê, serkeftina rêbazê bi jêhatîbûna mamosteyan ve girêdayî (bû)ye. Di heman demê de, psîkologê Harvardê, Roger Brown (1973, 5) digot "bikaranîna taybetî ya zimanê armanc carinan berevajî bû ji ber ku pirî caran wergera peyvek an hevokekê li şûna 'pêkanîna jîmnastîka devkî' hêsantir bû" û ew rêbaz rexne dikir.

Rêbaza Rasterastê rêbazeke wisa ye ku tê de perwerdekar zimanê armanc di polê de zêdetir bi kar tîne. Ger hin şagirt wateya peyvên ji hêla perwerdekar ve tên gotin nizanibin, dibe ku mamoste wan peyvên wergerîne lê ew ji bo ronîkirina wateya peyvên alîkariyên dîtbarî bi kar tîne yan jî bi riya xwenîşandanê dide ber şagirt û fêrxwazan (Titone, 1968, 12).

Li gor pêwendên jorîn ên hînkirina kurdî, divê hinek xebatên kurdî li gor vê rêbazê bên amadekirin û pêşkêşkirin. Mirov dikare hinek beşên pirtûkên hînkirina zimên bi vê rêbazê amade bike. Dibe ku ev rêbaz ji bo bipêşdebirina şiyaneweriya guhdarîkirin û axavtinê zêdetir bê tercîhkirin. Ji xwe armanca vê rêbazê, rehetkirina ragihandinê ye, loma bikaranîna şiyaneweriya guhdarîkirin û axavtinê ye. Loma mamoste an hîndeke dikare mijarên pirtûkên hînkirinê li gor mijar û temayên hatine dayîn adapte bikin ku şagirt û fêrxwaz karibe tiştêkî çandî û şexsî bibîne û bi kar bîne. Wek mînak, mirov dikare şexsiyetên navdar ji wêjeyê bigire û bi kar bîne. Şagirt wê bi saya wê hem wan kesên navborî nas bike û hem jî ewê bi awayekî hevgerî nêzî mijarê bibe û hîn bibe.

### c-Rêbaza xwêzayî (The Natural Approach)

Rêbaza Xwêzayî ji hêla Tracy Terrellê ku bi xwe mamosteyekî spanyolî ye, li Kalîforniyayê û ji hêla ziman-nasê navdar Steven Krashen ve di sala 1977an de hatiye bipêşxistin (Richards & Rodgers 2007, 178). Terrell, bi dîtina xwe, felsefeyeke nû li ser hînkirina zimên da nasîn (Terrell 1982, 121). Krashen bi teoriya xwe ya bibandor a wergirtina zimanê yekem û duyem bingeha teorîk ji bo *Nêzîkatiya Xwêzayî* li ser zêde kir. Wî bawer dikir ku mirov bi xwêzayî ji bo wergirtina zimên

amade ne (Thornbury 2000, 21). Wan bi hev re pirtûka xwe ya bi navê "Rêbaza Xwezayî" (1984) çap kirin. Prensîbên bingehîn ên rêbazê ew bûn ku ziman di rewşên ragihandinê de bêyî alîkariya zimanê zikmakî dihat bikaranîn û hînkirina rêzimanê dihat redkirin. Herçendî rêbaza xwezayî wek rêbaza rasterast xuya bike jî her du ji hev cuda ne. Aliyên wan ên hevpar ew in, ku her du jî hewl didin şert û mercên wergirtina zimanê yekem dubare bikin (Thornbury 2000, 21).

Lê Krashen di Rêbaza Xwezayî de, kêmtir bal dikişîne ser monologên mamosteyan, dubarekirina rasterast û pirs û bersivên fermî û ne fermî û bi ya wî divê bala xwendakaran kêmtir li ser hilberîna rast a hevokên zimanê çavkanî be (Richards û Rodgers 2007, 179). Di Rêbaza Xwezayî de ji pratîkê ketina nav xala sereke ya hînkirin û hînbûnê pir giring e.

Wergirtina zimên di polê de bi sê taybetmendiyên tê avakirin: *Ya yekem* ev e ku divê di hemû çalakiyên di polê de şagirt ji bo hînbûna ziman bîna teşwîqkirin, şagirt dikarin peywîrê wek spartek jî bigirin. *Ya duyem* ev e ku rastkirina rêziman û xeletiyên axavtinê rasterast tîna paşguhkirin. *Ya dawîn* ev e ku şagirt dikarin hem zimanê zikmakî û hem jî zimanê biyanî bi hev re tîxin nav tîkiliyan. *Texmîn* ev e ku rêziman wê bikeve nav mîhengên ragihandinê. Bi vî awayî, şagirt wê bi nermî û rastbûna rêzimanî tîkevin nav ragihandinê (Krashen and Terrell 1995, 71). Ev metod dikare ji aliyê mamosteyan an jî hîndebaran ve di darsa axavtinê de bi taybetî ji bo biyanî yan jî kesên qet kurdî nizanibin were bikaranîn. Armanca bikaranîna vî jî, hînkirina fonksiyonên zimên e. Bêguman, divê plansaziya darsê li gor tema û pêwistiya darsê bîna amadekirin.

**Di rêbaza bihistiyarî - zimanî de, giranî herî zêde li ser "serdestiya taybetiyên fermî yên zimên" hatiye avakirin.**

#### ç-Rêbaza bihistiyarî-zimanî (Audiolingual Method)

Yek ji sedemên bipêşxistina Rêbaza Bihistiyarî-zimanî ketina Amerîkayê ya Şerê Cîhanê yê Duyem bû. Endam an jî leşkerên bi zimanên biyanî yê wek Fransî yan Almanî bi rehetî diaxivîn hewce bûn. Ji ber vê yekê, hukûmetê zanîngehên Amerîkî destnîşan kirin ku bernameyên zimanên biyanî ji bo personelên leşkerî bi pêş ve bibin (Richards û Rodgers 2007, 50). Aliyekî sereke yê vê rêbaza ku wek "Rêbaza Artêşê" jî tê binavkirin, axavtina devkî ya întensîf (zexm) bû (Richards û Rodgers 2007, 51). Wekî din, dema ku Dewletên Yekbûyî wek hêzeke navneteweyî derket holê, daxwazeke mezin ew bû ku hînkirina îngilîzî ji koçber û şagirtên biyanî re zêde bibe. Di rêbaza bihistiyarî - zimanî de, giranî herî zêde li ser "serdestiya taybetiyên fermî yên zimên" hatiye avakirin; wateya wê ew e, ku divê adetên rêzimanî yê baş cihê xwe bigirin (Dendrinos 1992, 113). Rêziman an jî binyad xala destpêkê ya hînkirinê bû û ziman bi qalibên hevokên xwe yê bingehîn û binyadên rêzimanî diyar dibû (Richards û Rodgers 2007, 52). Di polê de ziman bi giranî bi pratîkên devkî û bi guhdana bilêvkirinê dihat hînkirin.

Teoriya ziman a bihistiyarî-zimaniyê ku di binyada zimannasiyê de jî heye, wek ziman-nasiya pêkhatî tê qebûlkirin. Teorî di salên 1950î de ji hêla ziman-nasên Amerîkî ve hat pêşniyazkirin û bertekek li ser hînkirina rêzimanê ya kevneşopiyî derket. Di zimannasiya binyadî de ziman wek pergaleke hêmanên girêdayî yê ji bo şifrekirina wateyê

dihat dîtîn. Rêbaza Bihistiyarî-zimaniyê ji bo biyaniyan riyeke serkeftî û lezgîn e ku zimanekî di nava demeke kin de û zû hîn bibin. Ji ber ku hînbûna zimên bêtir li ser diyalog, axavtin û qalibên ragihandinê ne, şagirt û fêrxwaz xwediyê derfeta hînbûna zimên in. Û kurtbûna deme jî ji aliyê gelek kesan ve tê tercîhkirin.

### 3. Encam

**Rêbazeke herî baş tine ye ku di her pêwendiya hînkirina zimanan de ji bo hînkirin û bipêşvebirina hemû şiyaneweriyên zimên bê bikaranîn.**

Rêbazeke herî baş tine ye ku di her pêwendiya hînkirina zimanan de ji bo hînkirin û bipêşvebirina hemû şiyaneweriyên zimên bê bikaranîn. Lê dibe ku li gor rewş û girseya taybet, rêbazeke bibe ya herî çêtirîn, ger ew polê bine nav hînbûna watedar, hawirdora alîkar ava bike û polê bike xwediyê armanca hînkirinê. Ji ber vê yekê, divê mamoste berî bikeve polê bifikire ka kîjan rêbaza hînkirina zimên ji bo şagirtên wê polê rewşa û bikêrhatî ye. Ji bo hînkirina kurdî û zaravayên wê jî, divê kêmasî û pêwîstiyên polê, asta şagirtan û homojenbûna şagirtê polê neyê piştguhkirin. Mirov dikare hemû rêbaz û metoden bide ber hev û rêbazan li gor tema, mijar an jî naveroka dersan tercîh bike. Yan jî li gor mijar û dersan hînkirina têkeleke rêbazan hilbijêre û di dersên xwe de pêk bîne. Herwiha pejirandin an jî dîtina rêbaza herî baş ne li gor hilbijartina pirtûkekê ye. Mamoste dikarin rêbazan li gor dersan rêz bikin û li gor pêwîstiyên xwe kêmasiyên şagirtan jî serarast bikin. Di pêvajoya hînkirina kurseke şeş mehê de, gelek mijarên peyv û rêzimanê derbas dibin û divê li gor taybetmendiyan zimên rê û rêbazên cihê bîn dîtîn û bikaranîn. Di hînkirina zimanan de, tê dîtîn ku ev pêvajo ne demeke kin û kurt e lê demdirêj e. Tecrubeya hilbijartin, pêkanîn û bikaranîna rê û rêbazan girêdayî bikaranîn, adaptekirin û analîzkirina xebat û materyalan e. Tiştêkî din jî yê mamoste di nav demê de dikin, amadekirina materyalên xwe ye ku ev jî li gor taybetmendiyan şagirtên polê bi taybetî ten amadekirin. Loma ev tiştê ku wek tecrube tê binavkirin, xebata hînkirinê bi xwe ye.

#### 4. Çavkanî

Açık Önkaş, Nilgün. 2010. 'Anadili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar' Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24, 121-128.

Araz, Selda. 2005. Enseignement du kurde comme langue optionnelle en Turquie : étude de cas dans la province de Batman. Thèse de maitrise, Rouen: Université de Rouen.

Badıllı, Kemal. 1965. Türkçe İzahlı Kürtçe Grameri (Kürmançça Lehçesi), Ankara: Ankare Basım ve Ciltevi.

Beltekin, Nurettin. 2019. 'İslam Eğitim ve Bilim Tarihinin Kayıt Dışı Kurumları: Mîr Medreseleri' dnd. Atlas Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi II- Kongre Tam Metinler Kitabı, 372-384.

Bühmann, Dörthe û Barbara Trudell. 2008. Mother Tongue Matters: Local Language Learnin as a Key to Effective Learning. Paris: Unesco.

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

Cunningsworth, Alan. 1995. Choosing Your Coursebook, Oxford: Macmillan Heinmann.

Dendrinos, Bessie. 1992. The EFL textbook and ideology. Athens: Grivas.

Derince, M. Şerif. 2012. Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim: Kürt Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Modeller. Diyarbakir: Disa.

Hassanpour, Amir. 2005. Kürdistan'da Dil ve Milliyetçilik, İbrahim Bingöl (Wer..) İstanbul: Avesta.

Krashen, S., D., and Terrel T., D., (1995) The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Weşanxaneyya Prentice Hall International. London:

Kurt, Şehmus. 2020. Türkiye'de Kürtçe Öğretim Deneyiminin İncelenmesi, Teza Doktorayê ya Çapnebûyî, Diyarbakir: Zanîngeha Dîcleyê Enstîtûya Zanistên Civakî.

Kurt, Şehmus. 2021. 'Perwerde û Hînkirina Kurdî li Tirkiyeyê' dnd. Modelên Serkeftî Yên Xwendegêhên Duzimanî û Çalakiyên Herî Kêrhatî: Pêşkêşiyên Sempozyûma Roja Zimanê Dayikê 2021. Berlin: Yekmal. 155-168.

Larsen-freeman, D., 2000. Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford University Press, Oxford.

Mitchel, C. B. & Vidal, K.E. 2001. Weighing the Ways of the Flow: Twentieh Century Language Instruction: The Modern Language Journal, 85 (1)26-38 71

Richard, Jack. C. 2006. Communicative Language Teaching. New York: Cambridge University Press.

Richards, J., Rodgers T., 2007. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press

Thornbury, Scott. 2000. How to teach grammar. Harlow: Longman.

Titone, R. 1968. Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Yekmal Akademie. 2021. Modelên Serkeftî Yên Xwendegêhên Duzimanî û Çalakiyên Herî Kêrhatî: Pêşkêşiyên Sempozyûma Roja Zimanê Dayikê 2021. Berlin: Yekmal.

**BEŞA  
DUYEM**

**ZIMANÊ KURDÎ  
DÎROKIYA ZIMÊN,  
RÊZIMAN  
Û  
TAYBETIYÊN WÎ**

Resul Geyik

**2.1. BIPÊŞDEBIRIN Û DÎROKA ZIMANÊ KURDÎ,  
TAYBETIYÊN ZIMANÊ KURDÎ**

Michael Chyet

**2.2. RÊZIMANA KURDÎ, ALFABEYÊN CÛRECÛR, ZARA-  
VA Û AWAYÊN AXAVTINÊ, TAYBETIYÊN ZIMANÊ KURDÎ**

Weysi Dag,  
Roni Stêrk

**2.3. LI WELATÊN CUDA REWŞA NIHA YA ZIMANÊ  
KURDÎ**

Hawrê Zangana

**2.4. XWENDEGEHA ROJÎN A MUNICHÊ, PERGALEKE  
NÛ YA XWENDEGEHA PEDAGOJÎK: "HUNER Û DÎROK  
WEK BINGEHA AFIRÎNÊRIYÊ Û RAMANA AZAD**

Şerif Derince

**2.5. HEVKARIYA BI DÊ Û BAVAN RE JI BO DERSÊN ZI-  
MANÊ DAYIKÊ - KURDÎ**

Davut Yeşilmen

**2.6A. WÊJEYA NÛJEN A KURDÎ: DERFET, RÊ Û RÊBAZ  
Û BERXWEDAN**

Mesut Arslan

**2.6B. DESTPÊKEK JI BO EDEBIYATA KURDÎ YA KLASÎK**

Mesut Arslan û  
Davut Yeşilmen

**2.6C. WÊJEYA ZAROKAN A KURDÎ**





2.1.

# BIPÊŞDEBIRIN Û DÎROKA ZIMANÊ KURDÎ TAYBETIYÊN ZIMANÊ KURDÎ

---

RESUL GEYIK

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Bipêşdebirina zimanê kurdî, dîrokiya zimanê kurdî û Taybetiyên zimanê kurdî	77
1.1.	Peywendiya zimanan	79
1.2.	Beşkirina kurdî	81
2.	Zaravayên kurdî	85
2.1.	Kurmançî	85
2.2.	Soranî	86
2.3.	Goranî	86
2.4.	Kirmanckî (Dimilî, Zazakî)	86
3.	Wêje	88
4.	Alfabe	88
5.	Encam	89
6.	Çavkanî	90
7.	Pêvek 1	91

## 1. Bipêşdebirin û dîroka zimanê kurdî, taybetiyên zimanê kurdî

Herçendî xebatên nivîskî berî sedsala 15an tine bin jî, em dikarin bi saya xebata malbata Îndo-Ariyenî tîkiliya zimanên malbatê bibîn û binirxînin. Li gor xebatên şûnwarnasan, dîroka zimanê kurdî diçe heta 10.000 û 12.000 salên berî zayînê û zêdetir. Ev dem li rastî gelek şaristanîyên cuda tê. Her şaristanî guherînen taybet derbasî zimên dike û guherînen zimên nûneriya guherînen din dikin. Ev guherînen di serî de di dengnasî û peyvsaziya zimên de, dawiyê jî xwe di wenasî û hevoksaziyê de nîşan dide. Tesnîfkirina kevneşopiya zimanên îranî, ku hîn jî bi berfirehî tê bikaranîn, li gor modela darê ye, ango Proto-îranî di du koman de tê dabeşkirin (Proto-Rojava û Proto-Rojhilata îranî), û dûv re li Proto-Bakur-rojava û Başûr-rojava û Proto-Bakur-rojhilat û Başûr-rojhilat Îranî ne (Jügel 2014, 124).

**Zimanê kurdî zimanekî ariyenî ye. Zimanên ariyenîk wek du şaxan hatine dabeşkirin: şaxa Îndo-Îranî û Şaxa-Ewropî. Herwiha kurdî û farisî ji malbata zimanê ariyenî ne**

Zimanê kurdî zimanekî ariyenî ye. Zimanên ariyenîk wek du şaxan hatine dabeşkirin: şaxa Îndo-Îranî û Şaxa-Ewropî. Herwiha kurdî û farisî ji malbata zimanê ariyanî ne, dijiya di navbera awayê etnikî û çanda kurdî ya xwediyê taybetiyên navçeyî yê eslî û karakterê îranî yê zimanê kurdî de derdikeve pêşiya mirovan. Ji ber vê P. Le- rch kurdan nêviyê "Xaldiyên Jorê" yê Hindo-Ewropî dizane ku li jora wan hêzên Arî hebûn (Vilcheviskj, 2010: 81) Tîkiliya wan, bi zimanên avestayî, medî û pehlevî ve heye. Kurd di dema sumeriyên de wek "hûrî" tên zanîn. Hûrî jî wek gelên çiyayên bilind tên pênasekirin. Dîroka sumerîyan diçe heya 6000-3000 salên berî zayînê. Wan wê demê nivîsa mîxî bi kar anîne. Dilawerê Zengî (2003) di gotara xwe de agahiyên li jêr dide:

*Ji pêşengên pêşîn ên bi vî zimanî dipeyivîn re digotin (Korgan), li nauça (Istîbsê Ewrasî), ya ku di navbera çemê Folxa başûrî derya Qezwîn û rojhilatê çemê (Ron) û rojavayê çiyayê (Ewrel) dijiyan. Lê vê dawiyê, ji wan re hat gotin: Arî. Berî ku ji hev veqetin û li herêma (Ewrasîya) belau bibin, diyar e bi zimanekî dipeyivîn. Piştî hoz û êlên Ariyan ji hev veqetiyên, li du (qara) belau bûn; ji Hindê-bakurê Asiya ta bi Ewropayê. Piştî vê belaubûn û dîrketina ji hev gelek komên ziman ji nav wan kat û şax dan, lê her koka zimanê xwe -Arî- wînda nekirin û tev bi zimanên Hindo-Ewropî (Indo-European-Languages) tên naskirin.*

Herwiha li gor hin xebatên dîrokî û arkeolojîk, kurd bi gelên herêmê yê wek Karduk, Gutî, Subarî, Hûrî, Mîtanî û Medan ve pêwendîdar in. Herçendî van xebatan encameke durist, ji bo dîroka kurdan bi dest nexistibe jî, wan nîşanî me dane ku dîroka kurdan gelekî kevnar e.

Ev nêrinên dîrokî bandora netew û zimanan jî bi awayekî vekirî nîşanî me dide. Netewên wek Gotî, Mîtanî, Avestayî, Hûrî, Nayirî, Sobartoyî, Partî giştî bi hev re ketine nav pêwendiyên giştî û kûr.

Li gor dîroknasan Gotî 3800 sal berî zayînê Zagrosî ne. Ew pêşiyên Kurdan in. Berî xelkên Arî yê pêşî dakevin Zagros û Kurdistana îro, zimanekî Gotiyên ê serbixwe hebû. Lewra em dikarin bibêjin zimanê Kurdî yê pêşîn (Proto-Kurdish-Language) zimanê Gotî bû, yê ku berî zayînê sala 1000î pê dihat axavtin. Diyar e, berî zayînê di 1500î de zimanê kurdî ketibû bin bandora bêje û gotinên Ariyan. Ango destpêka hatina pêşengên koçên Ariyan a li çiyayê Zagrosê (Kurdistana îro).

Diyar e, ev dem dema koçkirinê bû. Nêzîkî 2000 salên berî zayînê, xelkên Hindo-Ewropî ji Qefqasan daketine herêma Kurdîstana îro. Ji wan Kasî li herêma Zagrosê û Mîtanî jî, li rojavayê wan, li herêma Dîcle û Torosê bi cih bûne. Dema Kasî hatine herêma Zagrosê, li wir, ji berê ve Gotî û Loloî jî hebûn. Li herêma Mîtaniyan jî Hûrî, Nayîrî û Sobartûyî dijîyan. Mîtanî û Kasî, ji demekê bi şûn de, li ser gelê herêmê desthilatî kirin. Zimanê xwe yê Hindo-Ewropî û sîstema xwe ya civakî li ser gelên herêmê dan pejirandin. Mîtaniyan sînorên xwe fireh kirin.

Zimanê kurdî li herêma Mezopotamyayê dest pê kiriye û hatiye axavtin. Di nav gelên Mezopotamyayê de û di demeke dirêj de gelek pêwendî di navbera gelan de pêk hatine, loma ev danûstendin, di navbera zimanan de jî têkiliyê çêdike û ziman ji hev peyv û taybetiyên hev digirin û didin hev. Ludwig Paul (3) di gotara xwe de nêrînên xwe wiha şîrove dike: *Di nav ziman û zaravayên îro yê îranî de cihê kurdî nayê diyarkirin. Gelek zaravayên kurdî wek gelek zaravayên din ên îro endamên îranî tînan. Wêneyê dikare ji pêşveçûna kurdî were kişandin, di encama koçberiya berdewama gelên îranî de û li gor vê yekê ji hêla gelek diyardeyên pêwendî, herêmî û deynî girtî di nav zimanên îranî de, berî her tiştî ji hêla bandora berfireh a farisî li ser kurdî û di demdirêjiya dîroka xwe de li ser piraniya zimanên îranî bandorker e...*

**Roxzadî (2007, 49) bi van delîlan îdîa dike ku zimanê kurdî awayê guherî yê zimanê medî ye.**

Herwiha pêwendiya zimanê kurdî bi zimanên din re jî heye. Bi taybetî bi Medî re. Roxzadî (2005, 45) ji bo pêwendiya zimanê kurdî li gel zimanê medî wiha dibêje:

*Erdnigariya medan di demên kevn de bi temamî li gel serzemîna ji aliyê erdnigariya îro ya Rojhilata Navîn de jê re Kurdîstan û warên kurdnişîn tê gotin. Ji bo pêwendiya zimên jî du pirsên sereke û girîng tînan holê:*

1. *Gelo kurd ji neteweya medan in û zimanê kurdî yê îro jî dûvajoya zimanê medî yê ku gelek guherîn bi ser de hatine ye?*

2. *Kurd neteweyeke xeyrî med in, berî ku medî werin û welatî kurd her li vê aqarê bûne û li vî welatî jiyane û zimanê kurdî li derveyî zimanê medî zimanekî cuda bûye?*

Gelek normal e ku pirsên li ser têkiliyên zimanan bînin pirsîn. Ji ber ku di nav demê de, ziman bi hev re dikevin nav danûstendinê û bandorê li hev dikin. Herwiha Roxzadî (2007, 48) di gotara xwe de, gelek referansan nîşan dide ku pêwendiya kurdî û medî heye, wek mînak, referansên nîşan dide li jêr hatine rêzkirin:

- Diyakofon - Tarîxa Med
- Mînorsky – Kurdeha, Turkeha, Erebeha
- Darmester – Te'fe Nasirî
- Sebikşînaşî – Behar, Ca
- Basîl Nîkîtîn – Kurd û Kurdîstan

Roxzadî (2007, 49) bi van delîlan îdîa dike ku zimanê kurdî awayê guherî yê zimanê medî ye. Lê herçendî Mînorsky pêwendiya kurdî û medî bi delîlên dîrokî îdîa bike jî, ji aliyê delîlên zimannasiyê ve nayê piştrastkirin, ji ber ku agahiyên li ser zimanê Medî gelekî kêmtir û ne

Zimanê kurdî  
li gel zazakî,  
goranî,  
belûcî û çend  
zimanên  
din di nav  
zimanên îranî  
yên bakur-  
rojavayî de  
cih digirin, lê  
zimanên wek  
farisî û lorî di  
bin zimanên  
îranî yên  
başûr-rojava  
de tên  
dabeş kirin.

rasterast in (Lecoq 1987, 674 neqlkirin Öpengin 2021, 608) û herwiha dîsa pêwendiya medî û avestayî were îdîakirin jî, pêwendiyêke rasterast a di zimannasiya îranî de ji aliyê hinek lêkolîneran ve ji holê hatîye rakirin (Öpengin 2021, 608). Li gor dîrokê, zimanên îranî yên herî kevn ên qeydên wan hene û tewandî ne Farisiya Kevin û Avestayî ne (Mahmoodi-Bakhtiari 2005, 515).

Ti belgeyên nivîskî yên bi zimanê Medî nehatine parastin. Em dikarin ji çavkaniyên farisî û suryanî yên kevn hin peyvên bi piranî navên kesan ên medyayî bidest bixin. Van çavkaniyan şansek dan zimannasiyê ku hin taybetmendiyên dengnasî û peyvnasiya zimên ji hev werin cudakirin. Lê ji bo hevgirtina zimanî pêwistî bi xebatên akademîk hene. Dibe ku têkiliyên navçandî bi saya adet û kevneşopiyan derbasî netewên din bibin. Di vê pêvajoyê de, ziman jî dikare derbas bibe. Herwiha zehmet e ku asta derbasbûnê ji ber tinebûna referans, delîl an jî destxetên nivîskî were dîtin. Divê çavkanî hebin ku asta temasa zimanan bi awayekî vekirî were tespîtkirin.

### 1.1. Pêwendiya zimanan

Zimanên medî, avestayî, pehlewî hinek ji zimanên demeke dirêj hatine axavtin û bandor li ser hev kirine ne. Zimanê pîroz ê avestayî, bûye sedema zimanên îranî yên modern wek farisî û kurdî (Merrit 1994, 25). Gelek zimannas zimanê kurdî rasterast bi medî ve girê didin. Lê ji zimanê medî pir kêmtir peyv mane, ew jî ji çavkaniyên biyanî hatine wergirtin û navên cihan in (Tan 2005, 15). Herwiha Samî Tan ji bo têkiliya wan bide peyvên dide ber hev ku guherîna herf û dangan bi saya fonetîk û peyvsaziyê îspat bike. Li gor dabeşkirina me kir, farisiya kevn, farisiya navîn û farisiya nû li pey hev tên û di nava zimanên başûr-rojava de cih digirin. Herwiha zimanê medî, partî û îro; kurdî, belûcî, tatî, gilekî, talişî û hwd. di nava koma bakûr-rojava de cî digirin. Di vê komê de zimanê partî serdema navîn û zimanên din ên mîna kurdî, belûcî, tatî, gilêkî, talişî serdema nû temsîl dikin (Tan 2005, 15). Zimanê kurdî li gel zazakî, goranî, belûcî û çend zimanên din di nav zimanên îranî yên bakur-rojavayî de cih digirin, lê zimanên wek farisî û lorî di bin zimanên îranî yên başûr-rojava de tên dabeş kirin. Li gor vê yekê, kurdî di qonaxa Îrana Navîn de herî nêzîkê partî tê dîtin (Öpengin 2021, 608)

Herwiha Tan (2005, 24-25) di pirtûka Rêzimana Kurmancî de, bi saya berhevkirina peyvên kurmancî û medî, pehlewî û belûcî dixwaze têkiliya van zimanan û nêzîkatî û xizimtiya wan nîşan bide. Ne hewce ye mirov behsa zehmetiya beşandina zimanan bike û cudahiyên wan jî derxe. Herwiha dema ev ziman zimanekî bi nivîskî nehatibe parastin be, ev dibe sedema pirsgerêkê cuda. Di vê beşandinê de, divê guherîn û taybetmendiyên wek dengnasî, peyvnasî, peyvîkî, hevok-sazî yan jî watenasî li ber çavan bên girtin.

Têkiliyên partî û avestayî li gor zimanên din ên pêwendîdar dikare bi awayekî zelal bên dîtin. Û wek zimanekî kevnar avestayî jî beşeke din e ku divê bê nîrxandin. Ji bo em zanibin bê îdîayên hene çendî rast û hevgirtî ne, em dikarin gelek zimanan bidin ber hev. Ji bo pênasîkirin û şîrovekirina zimên Behrûz Şucaî (2004, jimar 31) têkiliya avestayî û kurmancî bi mînakên dide ber hev û guherînan zimanî nîşan dide.

**Avestayî zimanekî hind û ewropî yê girêdayî koma îranî ye**

Avestayî zimanekî hind û ewropî yê girêdayî koma îranî ye. Avestayî zimanê Avestayê, ango berhevoka dîni ya Zeredeşt e. Wek zimanê herî kevn ê îranî, avestayî gelek taybetmendiyên hevpar ên paşê bûn bingehê lêkolînên zimanên hind-ewropî bi zimanên klasîk ên wek sanskrît, yewnanî û latînî re dihewîne. Li ser dîroka avestayî zan-yariyên berdest sînorkirî ne. Ev du zarava wek avestayiya kevnar û avestayiya ciwan tên nasîn. Piraniya berhemên avestayî bi zaravayê ciwan hatine nivîsandin. Zaravayê Gathayê zimanê Zeredeşt û bawermendên wî bû. Avestayî bi kevneşopiya vegotinê dev bi dev ji aliyê muxan û bawermendên zeredeştî ve heta ku derûdora 1000 salên piştî zayîne bi rastnivîsa aramî hat nivîsandin, hatiye parastin. Dîroka zaravayê kevn vedigere 1000salên berî zayîne û ya ciwan vedigere 500salên berî zayîne. Avestayî di çarçoveya koma îranî de di asta kevnar de ye. Herçendî avestayî gelek taybetiyên dengnasî yê şaxê rojhilatî yê zimanên îranî nîşan dide, dîsa jî pozîsyoneke nîvek li gor dabeşbûna zimanên îranî bi ser koma rojava û rojhilat de digire. Lê belê mirov dikare gelek refleksên kurdî di avestayî de bibîne û herçendî ku pêşdeçûna dengnasî û watenasiya wan ji hev dûr bixe jî ev nêzîkatî dikare bi hêsanî were raberkirin. Herçendî di kurdî de gelek guhertinên dengnasî, watenasî û peyvnasî pêk hatine, lê girêdana wê û avestayî di hemû waran de kêr û zêde dikare were peyitandin. Wek em dizanin hemû ziman û zarava di nav guherîneke bînavber de ne, bi taybetî jî piştî derketina înternetê edî ziman bi rehetî û

Avesta	Kurdî	Avesta	Kurdî
ap	av	naptî	nebî, nevi
atir	adir, agir, ayir, êr	ner	nêr, nîr
axiştî	aşitî	nes	nêz
avar	hawar	ped	pê
awaz	awaz	pençe	panc, pênc
bege	beg	sere	ser
berzet	berz, bilind	serete	serd, serma
bexte	bext	teoxman	toxim
brater	braþer- bra, brader	teş	teşe
bû	bûn	tîjî	tîj, tûj
ceney	jîn	xany	hênî, kanî
çekûş	çekûç	xşveş	şeş
danev	dane	zan	zanîn
da	da, dan	zreya	zerya, derya
deg	dax		
dûnman	dûman		
duşmene	dîşmen, dijmin		
ewre	hewr ewr		
gao	ga		
gewre	gewre		
keinya	keyna, keçik		
kehrkase	herkes		
kerane	kerr		
mahye	meh		
masiye	masî, mase		

Di  
dengsaziyê  
de, hinek  
deng  
guherînên xwe  
qedandine û  
hinek jî wek  
hev mane.

lezgînî diguherin. Ji ber vê yekê zaravayê kevn û yê nû ya avestayê nikare hemû formên kevnar di nav xwe de bihewîne. Di dengsaziyê de, hinek deng guherînên xwe qedandine û hinek jî wek hev mane. Guherînên gelek lezginî di teşeyê peyvê de jî tê dîtin, yên herî dereng û hêdî watenasî û hevoksazî ne. Jî mînakên jor jî tê dîtin ku dengnasî û peyvsazî di nav xwe de hem xwediyê şibandinekê û hem jî guherînekê ye.

Wek mînak

"p" → "v"

"t" → "d"

"c" → "j"

peyvsaziya peyva "berzetê" bûye "berz"

Ji ber tinebûn û kêmbûna xebatên niviskî, xebatên guherîna zimên nişan bidin gelekî kê mînak in û divê zimannasiya dîrokî li ser kurdî û zaravayên wê bixebite. Li ser van zimanan gelek îdîa hene, ji ber vê yekê jî bo bicîkirina wan hewce ye zanistên din ên wek antropolojî, civaknasî, derûnînasî û hwd. jî li ser bisekinin. Her ziman xwediyê bandoreke cuda ye. Koma zimanê avestayî minaka herî kevnar e ku medî û zerdûştî bi kar anîne (Bulut 2006, 152). Bulut (2006, 185) îdîa dike ku li gel kêmasiya delîlên vekirî jî, di nav xelesa wenda ya medan de, tenê kurd xwediyê mafê mîrateyê medan in. Ji ber vê yekê hemû tiştên girêdayî wan û tiştên çandî dikarin bi hev re xwedî pêwendiyekê hevpar bin. Zimanê medan ji yê farisan cuda bû, lê her du ziman jî nêzi hev bûn (Minorsky 1977, 37). Ji ber vê gelek normal e ev zimanên li heman deverê tî bikaranîn bi hev re têkevin nav tîkiliyê û hevbeşî û cudahiya zimanan diyar bikin. Di nav malbata zimanên hind-ewropî de, zimanê kurdî di nav koma zimanên îranî de ye. Ji ber vê yekê, kurdî bi farisî, peştû, belûçî û îranîyên din re gelekî dişibin hev (Khalid 2020, 137). Ji ber sedemên nêzîkatiya erdnîgarî, danûstandin û sedemên civakî yên wek koçberî, hemû hemanên çandî û ziman bi hev re dikevin nav danûstendî û bandorê li hev dikin.

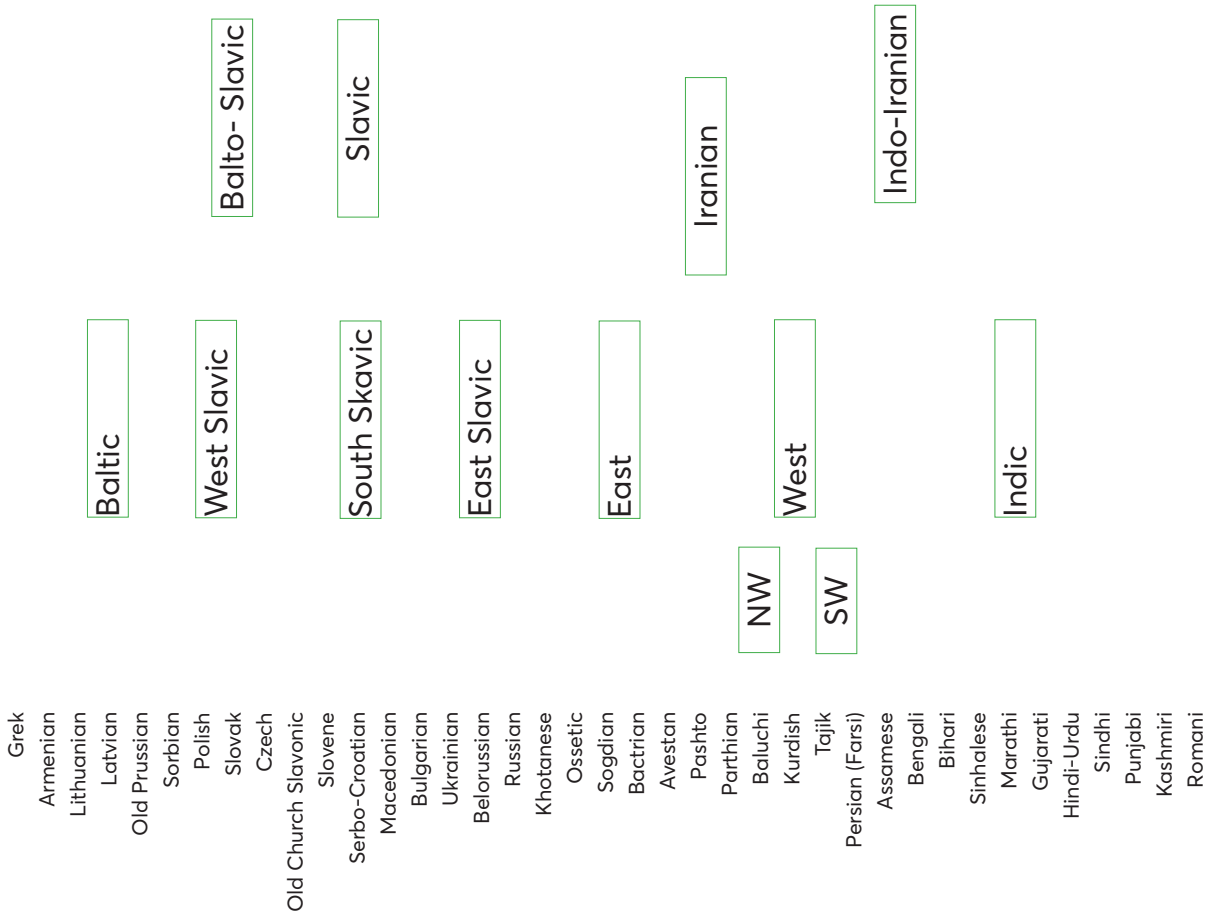
Dema mirov li xebatên li ser dîroka zimanê kurdî dinêre û dinirxine, mirov dikare bibîne ku xebaten gelek berfireh û kûr tine ne. Herwiha xebatên li ser dîrok û guherîna ziman-nasiya kurdî bi binbeşên dengnasî, watenasî, peyvsazî û hevoksaziyê gelekî kê mînak in û yên hene jî dikarin di xebatên li ser îndo-îranî bî dîtin. Zimanên kurdan ên modern, herçendî ne teqez jî be wek "Medî" û "proto-kurdî" tî navlêkirin û ev êdî şaxên zimanekî arkaîk û wendabûyî ne (Izady 2013, 302). Ji bo bicîkirina hinek nêrînan pêwîstî bi delîlên nivîskî hene, ku mirov karibe danûstandinên zimanên arkaîk û yên niha bibîne.

## 1.2. Beşkirina kurdî

Zimanê kurdî di navbera 25 û 30 mîlyon mirovan de, ku piraniya wan li bakurê rojhilata navîn li xakek bi teşeyê heyvokê de dijîn û wek zimanê hevpar tê axavtin (Kreyenbroek 2010, 8). Ewliya Çelebî di berhema xwe ya navdar 'Seyahatnameyê' de behsa zimanê kurdî û zaravayên wê dike. Ewliya Çelebî, dide xuyakirin ku zimanê kurdî zimanekî kevnar ango kevn e û ji zimanên mîna farisî, dêrî û îbrî cuda ye (Bruinessen 2003, 86)



## Linguistic Classification



Campbell (2013: 177)

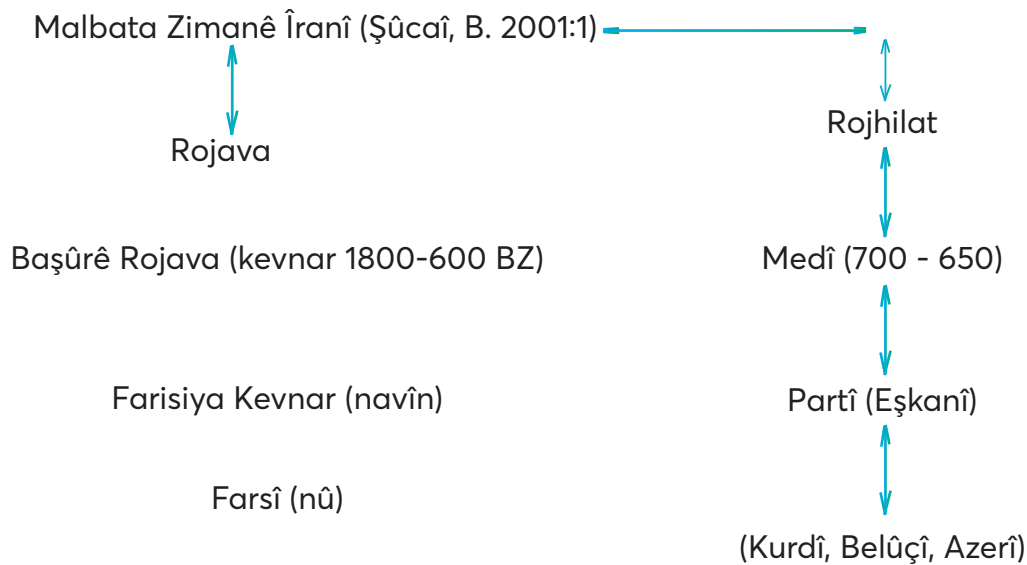
Li gor tabloya Campbell, kurdî di şaxê rojavaya bakurî de bi partî û belûçî re cî digire. Kurdî di şaxê rojavayê de ye. Lê li gorî zanînen me yê dîrokiya zimannasiyê, kurdî li pey partî ye. Dema her du şaxên rojhilat û rojava tèn berhevdayîn zimanên avestayî û paştû jî têtê dîtin ku ev her du ziman bi pêwendiyên xwe gelek giring in. Têkiliya avestayî bi kurdî re di gelek xebatan de têtê nîşankirin û paştû jî di roja me de gelek dişibe kurdî û fonetika herduyan wek hev e.

Beyhanî Şahîn (2022) di hevpeyvîna xwe de, dîroka zimanê kurdî wek serdemên jêrîn dide;

- Kurdiya navîn (berî zayînê 500 - piştî zayînê 1000)
- Kurdiya kevin (berî zayînê 500 - 1000),
- Proto-kurdî (berî zayînê 1800),
- Proto-îranî (berî zayînê 1800 - 2000),
- Proto – Arî (berî zayînê 2000 - 3000) û
- Proto – Îndo – Ewropî (berî zayînê 3000 – 4000)

Peyva "Arî" peyveke kevin e, niha li şûna wê peyva "Hînd-Ewropî" têtê bikaranîn. Bi gelemperî dîroka zimanê kurdî wiha têtê dayîn:

- Proto-îndo-ewropî 4000 - 3500 berî zayînê
- Proto îndo-îranî 2500 – 2000 berî zayînê
- Îranî û hîndî ji hev veqetiyên – 1700 berî zayînê
- Partî - farisiya kevn – Medî 750 berî zayînê



Di vê tabloyê de, em dikarin bikevin pey şopa kurdî û guherîna dîrokî bibînin. Kurdî bi partî re û parti jî bi medî re eleqedar e. Zimanê medî di sedsalên 700 û 650 yên berî zayînê de tê dîtin.



Partî zimanekî niha wenda bûye û nayê axavtin. Di zimannasiya dîrokî de, Partî wek dayika kirmanckî tê dîtin û kirmanckî jî wek dayika kurmancî tê qebûlkin (Şucaî, B. 2016, 5).

Pêwendî û temasa kirmanckî û kurmancî bi wendabûna tîpa "x" yê dikare bê dîtin, digel ku gelek mînakên din ji hene, tîpa "x" yê di kurmancî de hîn tê bikaranîn lê di kirmanckî de hatiye avêtin û tê dîtin ku guherîna xwe qedandiye lê di Kurmancî de hîn ev guherin neqediya ye. Mirov dikare gelek guherîna tîpan di nav zimanên îranî, kurdî û zaravayên kurdî de bibîne.

**Di zimannasiya dîrokî de, Partî wek dayika kirmanckî tê dîtin û kirmanckî jî wek dayika kurmancî tê qebûlkin**

Li gor Mac Kenzie (1961, 86) kurdî ber bi bakurê rojhilatî ve dihere û bi zazakî re dikeve nav pêwendiyekê, ji wir jî ber bi başûr ve diçe û li rastî de vera goranî tê. Digel kurdiya bakurî xwe bi awayekî parastîbe jî û rasthatina Goranî dibe sedema cudabûna kurdiya navendî û başûrî.

**Kurdî di nav xwe de dibe du şaxên mezin, kurdiya bakur û kurdiya navendi. Izady vê dabeşkirina kurdî û zaravayan wek**  
**1) Bahdînanî û Soranî û**  
**2) Dimilî û Pehlawî ku ji Goranî hatiye, dike.**

### Kurmancî

xwar  
xward  
xweş

### Kirmanckî

war  
werd  
weş

Li gor zimannas an jî akademîsyenên cuda dabeşkirinên cuda hene, herçendî di navbera wan de cudahî xuya bike jî, di forma giştî de em van cudahiyan nabînin.

Kurdî di nav xwe de dibe du şaxên mezin, kurdiya bakur û kurdiya navendi. Izady vê dabeşkirina kurdî û zaravayan wek:

1) Bahdînanî (Kurmanciya Bakurî) û ya Soranî (Kurmanciya Başûri) û  
 2) Dimilî (kirmanckî- zazakî) û Pehlawî ku ji Goranî hatiye, dike (Izady 2013, 302).

Herçendî Izady dibêje "Kurmanciya Başûrî", divê ev pênase nebe sebebê bikaranîn û fêmkirina şaş. Gelo ev kelhûrî ye yan Soranî ye? Divê mirov baldar be? Ev dabeşkirin bi giştî li gor dengnasî û peyvsaziyê hatiye kirin. Dema krîter zimannasî be wê bêtir were fêmkirin.

### Cemal Nebez (1976, 22) Zimanê Kurdî wiha dabeş dike:

Koma sereke:

- Kirmanciyê Jûrû / Kurmanciya Jor: Botî, Cizîrî, Hekarî, ...
- Kirmanciyê Nêwerast / Kurmanciya Naverast: Silêmanî, Sineyî, Erdelanî, ...
- Koma tenişt:
- Kirmanciyê Jêrû / Kurmanciya Jêr: Feylî, Kirmashanî, Lekî, ...
- Goranî: Hewramî, Kakeyî
- Zaza: Dêrsimî, Xerpûtî, Siwêrekî, ...

Referanseke din (Neqîlkin- Yıldırım, Kadri 2012, 25) a Cemal Nebez (2007: 55-87) kurdî û zaravayên wê dabeş dike wiha ye:

#### 1. Kurmanciya Jorîn

- Botanî
- Hekarî
- Badînanî
- Aşteyî

#### 2. Kurmanciya Naverast/Navîn

- Soranî
- Silêmanî
- Sineyî
- Erdelanî
- Germiyanî
- Hewlêrî
- Kerkûkî
- Mukrî
- Şarbajarî
- Pişderî

#### 3. Kurmanciya Jêrîn

- Feylî
- Kirmanşahî
- Lekî
- Kelhorî
- Xaneqînî
- Lorî

#### 4. Goranî û Zazakî

- Goranî
- Hewramî
- Kirmanckî (Kîrdkî, Zazakî, Dimilkî)

Kelhorî û lorî nakevin nav polîneke wekhev. Ji hev cihê ne. mirov divê ji nû ve binirxîne.

Jiyar Secad Cehanferd (2015, ) jî di gotara xwe ya bi nave "Zimanê Kurdî û Zaravaên Wî" de, zaravayan wekî jêr dide.



Cehanferd wek ji tabloyê jî tê dîtin, Kurdî bi awayê binbeşê "kurmancî û goranî" hatiye dayîn. Binbeşê Kurmancî wek ê jorîn, navîn û jêrîn sê beş in, û yê goranî wek hewramî, zazakî (dimilkî) û lekî sê beş in. Dibe ku hinek gotûbêj li ser cihê "lekî" û "kurmançiya jêrîn" hebin.

## 2. Zaravayên kurdî

### 2.1. Kurmancî

Zaravaya herî zede tê axavtin kurmancî ye û di roja me de ji aliye sê ji çar parên kurdan ve tê axavtin. Kurmancî wek kurmançiya bakur (bahdînanî) û kurmançiya başûr (Soranî) jî tê dabêşkirin (Izady 2013, 305).

#### Devokên kurmancî

Anatolî	Torî
Meletî - Mereşî	Başûrê Mêrdînê
Ber Firatî	Serhedî
Beriya Merdînê	Hîzanî
Navenda Amedê	Bahdînî
Colemergî	Koçgirî
Botî	
Urmewî	
Ruhayî	

## 2.2. Soranî

Soranî zaravayekî zimanê kurdî ye. Di rastiya xwe de ev navê devokêke li derdor û nêzîkî Hewlêrê tê axavtin e, lê di pêvajoya dîrokî de navê xwe li hemû devokên zaravayê kurdiya navendî (naverast/navîn) kiriye. Îro devokên mukrî, kurdî û yên din bi navê soranî tên nasîn. Bi giştî bi tîpên kurdî-erebî tê nivîsandin. Soranî zêdetir li Kurdistana başûr û rojhilatê tê axavtin. Soranî di roja me de, di qadên siyasî, aborî, civakî, û zanistî de tê axavtin û nivîsîn (Yıldırım 2014, 15).

Yıldırım (2014, 15) berbelavbûna Soranî wiha nişan dide;

**Mukriyanî:** Mehabad, Bokan, Serdeşt, Pîranşar, Naqadeh, Oşnavî

**Sineyî/Erdelanî:** Sine, Kamyaran, Dîwandere, Leylax

**Cafî:** Şarezûr, Kerkûk, Kifrî, Kelar li Başûrê Kurdistanê Ciwanro, Rewanser, Serbeêlzehaw, Selas, Bawecanî li Rojhilatê Kurdistanê.

**Soranî:** Silêmanî, Kerkûk, Hewlêr, Mûsil, Rewandiz, Çemçemal, Şeqlawe, Koye, Qeladize li Başûrê Kurdistanê, Seqiz, Bane, Merîwan, Tikab li Rojhilatê Kurdistanê.

### Devokên navendî

Hewlêrî

Mukriyanî

Soranî

Babanî

Kardanî

## 2.3. Goranî

Gelek eşîretên li herêma Kirmanşahê dijîn berê goranî dipeyvîn, ev nêzî sed sal in derbasî kurmanciya başûr bûne û gelek peyvên goranî, hevoksazî û rêbaza axavtinê di zimanê xwe de parastine (Izady 2013, 305). Ev rewş dibe sedema pênasekirina zimên a li gor hinek ziman-nasan ev zimanê kurmanciya başûr wek soranî tê qebûlkirin (Izady 2013, 305).

Li Başûrê Kurdistana dûr, hem li Rojhilat û hem jî li Başûr, li Helepçe û Merîvanê heta Dînawer, Kirmanşah, Xaniqîn û Mandaliyê zimanê serdest goranî ye (Izady 2013, 308). Goranî di heman demê de, li derdora Kerkukê zimanê eşîreta Kakaî û yên Zenganayiyên nêzî Kifriyê ye. Malbata Qraliyeta Kurd a Erdelanê (1168-1867) heya wenda bûne bi zimanê goranî axivîne.

### Devokên goranî

Bacelanî

Hewramî

Şebekî

## 2.4. Kirmanckî (dimilî, zazakî)

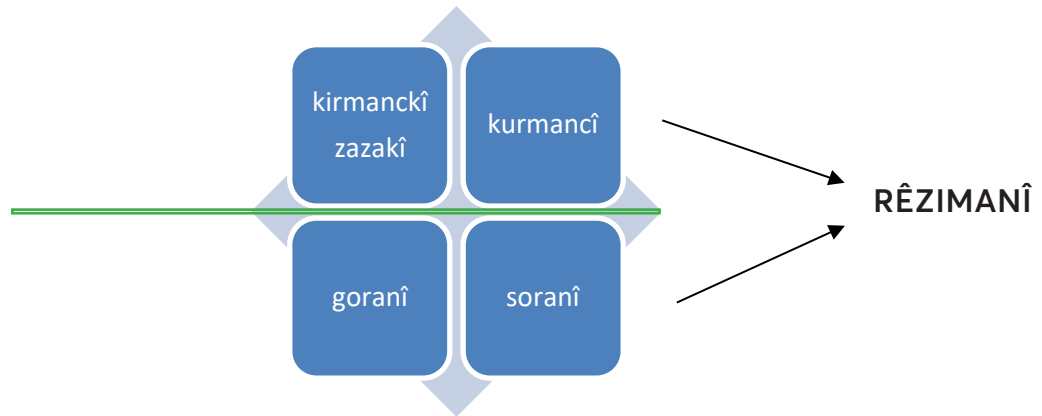
Şaxek Pehlewanî Dimilî li Bakurê Kurdistanê li derdora çemên Firat, Kizilirmak û Muratê piranî ji aliye 4.5 milyon kurdên dimilî ve tê axavtin. Bajarên mezin ên wek Dersim, Xozat, Çepaxçûr, Sêwerek, Mûş û li Bedlîsê bi dimilî diaxivin (Izady, 2013: 307). Devokên mezin ên kirmanckî sêwerekî, Korî, Hazzu, Motkî (yan jî Motî), Şabak û dumbulî ne. (Izady, 2013: 308).

Îro devokên mukrî, kurdî û yên din bi navê soranî tên nasîn. Bi giştî bi tîpên kurdî-erebî tê nivîsandin. Soranî zêdetir li Kurdistana başûr û rojhilatê tê axavtin. Soranî di roja me de, di qadên siyasî, aborî, civakî, û zanistî de tê axavtin û nivîsîn

## Devokên kirmanckî

Dersimî  
Paloyî  
Piranî  
Sêwerekî

## Rewş û Wekhevbûna Rêzimanê



Dema her çar zarava tên berhevdâyîn, mirov dikare wan li gor kategoriyan dabeş bike. Di warê rêzimanê de, kirmanckî û kurmancî û goranî û soranî wek hev in (Şûcaî, B. 2016, 18).

Mînak (Cehanferd 2005, 12)

### **Kurmancî**

- 1) Elî av vedixwar,
- 2) Zana ji malê derket,

### **Kirmanckî**

- 1) Elî awa werd,
- 2) Zana keye ra verya,

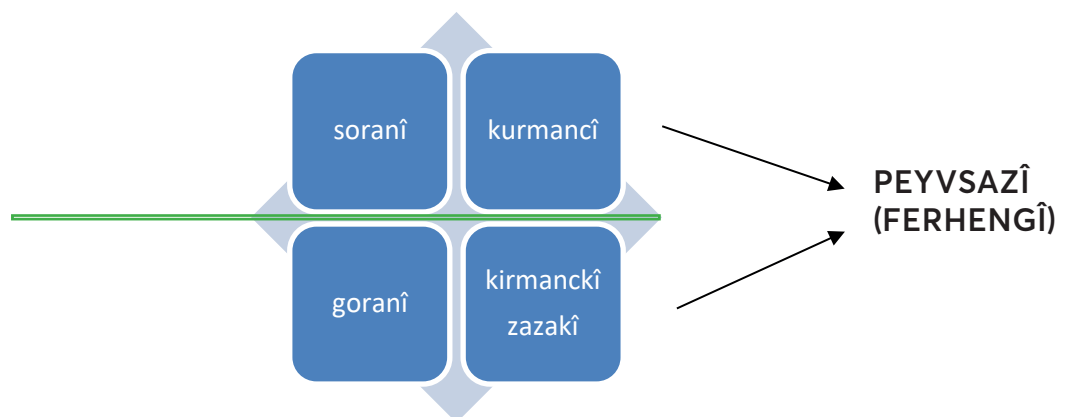
### **Goranî**

- 1) Elî gerekîş bê awî biwero
- 2) Zana yanene ewme ber

### **Soranî**

- 1) Elî awî dexwardewe,
- 2) Zana le mal hate der

## Rewş û wekhevbûna ferhengî (peyvî/leksîkî)





Dema her çar zarava tên berhevdayîn, mirov dikare wan li gor kategoriyan dabeş bike. Di warê ferhengî de, kirmanckî û goranî û kurmancî û soranî wek hev in. Mînak

Tirkî	Farisî	Zazakî	Kurmancî
Damat	Zamat	Zama	Zava

### 3. Wêje

Di warê wêjeyê de, wek tê zanîn, li gor xebatên niviskî yên di destê me de hene, helbestên ewil ên herî kevn tê zanîn yên Baba Tahirê Uryan in. Ji xebatên Elî Herîrî heya diwana meşhûr ya Melayê Cizîrî, xebatên wêjeyî yên Ehmedê Xanî û Feqiyê Teyran mînakên herî belavbûyî ne.

**Ji xebatên Elî Herîrî heya diwana meşhûr ên Melayê Cizîrî, xebatên wêjeyî yên Ehmedê Xanî û Feqiyê Teyran mînakên herî belavbûyî ne.**

Dema kurmanciya başûr bi ya bakur re tê berhevdayîn, berhemên Başûr di demeke nêz de hatine derxistin, berhemên xwe piştî yên Goranî nêzî piştî 1000 salî derxistine (Izady 2013, 312). Li gor tabloya Hassanpour agahiyan li gor salan dide, Hassanpour (1997, 197) dibêje "afirandina wêjeyê bi hewramî dest pê dike, û piştî demeke kurt bi kurmancî berdewam dike. Û digel zaravayê soranî yê herî dawî ye ku wêje bi pêş xistiye, hîn ji bênavber pêşveçûna xwe dewam dike. Kurmanciya başûr di sedsala 20an de, ji pêncan çar parên tevahî yên berhemên edebî derxistine (Izady 2013, 313).

Ji ber qedexeyên berê, li diyasporayê gelek xebatên wêjeyî û binirx hatine kirin û dawiyê jî li gor serdeman û bi berxwedana kurdan a di her qadî de qedexe kêmtir bûn û çapkirin û xebatên kurdî û zaravayên din zêdetir bûn. Niha gelek nivîskar bi hemû zaravayan xebatên xwe çap dikin û gelek weşanxane hewl didin vê berhevkirina xwe (kûliyat; corpus) zêde bikin.

### 4. Alfabe

Kurd di dîroka şaristaniyê de ji ber erdnigariya tê de bi cî bûne, rewşên taybet û li gor alfabeyên welatên lê jiyane gelek alfabeyên cuda bi kar anîne. Helbet li gor rewş û pêşveçûnên dinyayê guherîna alfabe-yan carina bûye diyardeyeke berbiçav.

**Yildirim (2005, 94-114) alfabeyên kurdan bi kar anîne wiha dide.**

1. Nivîsa Mixî
2. Alfabeya Aramî û Yewnanî
3. Alfabeya Bînû Şad û Masî Sûratî
4. Alfabeya Avestayî
5. Alfabeya Pehlewî
6. Alfabeya Sir
7. Alfabeya Erebi
- 7.1. Alfabeya Xelîl Xeyalî
- 7.2. Alfabeya Salih Bedirxan (1874 - 1915)
8. Alfabeya Urdû



9. Alfabeya Rûsi/Kîrîlî (Xebata Evdirezaq Bedirxan)
10. Alfabeya Ermenî (Xebata Hagop Gazaryan)
11. Alfabeya Latînî
  - 11.1. Xebatên Faîz Beg, Evdila Cewdet û Şukrî Fezîlî
  - 11.2. Xebatên Kurdên Ermenîstanê
  - 11.3. Alfabeya Mihemed Zekî û Mirza Mihemed
  - 11.4. Alfabeya Hacî Cindo (Heciyê Cindo)
  - 11.5. Alfabeya Celadet Bedirxan
  - 11.6. Alfabeya Mihemed Emîn Bozarslan

Kurdên Bakurê Kurdistanê, wek alfabe cara pêşîn di 1930an de, alfabe ya latinî ya Mîr Celadet Alî Bedirxan bi pêş xistibû û bi hinek guherînan versiyona derxistibû, tercîh kiribûn (Izady, 2013: 314). Hîn ji alfabe ya Celadet Bedirxan wek alfabe ya giştî tê bikaranîn.

## 5. Encam

**Kurdên Bakurê Kurdistanê, wek alfabe cara pêşîn di 1930an de, alfabe ya latinî ya Mîr Celadet Alî Bedirxan bi pêş xistibû û bi hinek guherînan versiyona derxistibû, tercîh kiribûn**

Zimanê kurdî û zaravayên wê digel hebûna gelek pirsgirêkên hene jî, di astên cuda de tên axavtin. Ji ber çanda bajarvanîyê, perwerdehiya zimanên din ên fermî û bandora medyaya civakî transfera zimanê (language transfer) kurdî û zaravayan gelek kêmtir û qels e. Hewldanên şexsî û herêmî li her derê pêwîst e û divê hemû sazî, weqf, komele, partî û şexs bê bendewariya tiştekî ziman û zaravayê xwe li her derê bi nivîskî û axavtinê bi kar bînin. Hêza zimanê kurdî di warê dengnasî, watesazî, morfolojî û hevoksaziyê de tê zanîn. Ji bo parastin û berbelavkirina zimên jî wek li dinyayê di xebatên din de jî tê dîtin, he-man xebatên berhevdana folklorê, perwerdehiya zimên, bikaranîna medyayê ji bo geşedankirina zimên, xwendin û nivîsandina zêdetir û hwd. gelekî girîng in.

Di nav her çar parçeyên welêt de, li Başûr û Rojava ziman wek fermî tê bikaranîn û hêza xwe bi pêş dixê. Lê li Rojhilat û Bakur ziman wek fermî nayê bikaranîn û di nav gel de roj bi roj kêmtir tê bikaranîn ku ev jî rasterast dibe sedema qelsbûn û guherîna zimên.

Rewşa herî xerab ya Bakur e, loma divê hewldan û xebatên berfirehtir bînin kirin û pêwîstî bi nêzîkatiyêke hesastir heye.

## 6. Çavkanî

- Bruinessen M., V., (2009) Evliya Çelebi'nin Seyahatname'sinde 16 ve 17. Yüzyıllarda Kürdistan.
- Bulut, F., (2006) Kürt Dilinin Tarihçesi, Weşanxaneya Berfinê. Çapa duyem, stenbol
- Campbell, L., (2013) The Historical Linguistics: An Introduction, Weşanxaye zaningeha Edingburghê, Edinburgh
- Cehanferd, J. S. 2015, Zimanê Kurdî û Zaravayên Wî, Kovara Zendê, Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê
- Hassanpour, A. (1997) Kürdistan'da Milliyetçilik ve Dil (1918- 1985). Werger İbrahim Bingöl – Cemil Gündoğan, Weşanxaneya Avestayê, İstanbul.
- Izady, M., R. (2013) Kürtler: Bir El Kitabı, Werger Cemal Atilla, çapa çaran, Weşanxaneya Dozê, Stenbolê
- Jügel, T., (2014) On the Linguistics History of Kurdish, Kurdish Studies, Jimara 2, No: 2 rûpel 123 – 142,
- Khalid, H.S. Zimanê Kurdî, Malbat û Zarên Wî, Kovara Kurdinameyê ya Navnetewî Jimar: 2 Nîsan 2020
- Kreyenbroek, Philip G. (2010) Oral Literature of Iranian Languages Kurdish, Pashto, Balochi, Ossetic, Persian and Tajik Sponsored by Persian Heritage Foundation (New York) & Center for Iranian Studies, Columbia University Volume XVIII Edited by Philip G. Kreyenbroek & Ulrich Marzolph, Weşanxaneya I.B. Tauris Publishing House.
- Kurdo, Q., (1983) Tarîxa Wêjeya Kurdî, Weşanên Özgêye, Ankara.
- Merrit R., (1994), The Origion of Language; Tracing the Evolution of The Mother Tongue r.25 Weşanxaneya Wiley and Sons inc.
- Minorsky, V, (1977) "Kürtler", İ.A., İstanbul, VI, 1089-1114.
- McDowall D., (2000) A Modern History of The Kurds, Weşanxaneya I.B. Taurusê, London û New York
- MacKenzie, D. N. (1961). The Origins of Kurdish. Transactions of the Philological Society, 68-86.
- Mahmoodi-Bakhtiari, B. 2005, Encyclopedia of Linguistics: Volume 1, ed. Philipp Strazny, weşanxaneya FITZ-ROY DEARBORN, Taylor & Francis Group New York • Oxon
- Nebez, J., (1976) Towards a unified Kurdish Language, National – Union of Kurdish Students in Europa (NUK-SE). , rûpel 22.
- Öpengin E. (2021) The History of Kurdish and the Development of Literary Kurmanji, the Cambridge University the History of the Kurds, Ed. Hamit Bozaslan, Cengiz Güneş, Veli Yadırgı, Zaningeha Cambridgeê.
- Roxzadî, E., (2007) Cihê Zimanê Kurdî di Zincîreyê Zimanên Aryayî de, konferansa Zimanê Kurdî, II. Rojên Wêjeyê li Diyarbekirê
- Şahîn, B., (2022) hempeyvîna bi Beyhanî Şahîn re, Kovara Philosophia.
- Şucaî, B., (2001). "Zimanê Partî", Kovara Kurmancî. 28: 1, di 8 îlon 2020 de hat arşîvkirin. Roja wergirtinê: 8 Avrêl 2023 seet 15:32.
- Şucaî, B., (2004) Ferhenga Avestayî-kurdî, Kurmancî; Weşana Enstîtuya Kurdî ua Parîsê, sal, 2004 jimar:31
- Şucaî, B., (2016) Notên Zimannasiya Kurdî; Notên Mastira bilind (Nehatiye çapkirin)
- Tan, S., (2005) Rêzimana Kurmancî, çapa berfirehkirî, enstîtuya kurdî, stenbol
- Vilchevskij, O. L., (2010) Kurd, Destpêka Dîroka Etnikî ya Gelê Kurd, Werger Ziya Avci, weşanxaneya Lîsê, Amed.
- Yıldırım, K. (2005) Dîroka Xet û Alfabe-yên ku Kurdan Bikaranîne û Berhemên ku bi wan Alfabeyan Nivîsandine, 3yemîn Rojên Wêjeyê li Diyarbekirê – Konferansa Zimanê Kurdî, Şaredariya Bajarê Mezin a Diyarbekirê.
- Yıldırım, K., (2014) Soranî Öğretmeni- Dilbilgisi, Tematik Sözlük, Pratik Konuşma, Weşanên Zaningeha Mardin Artukluyê
- 1) Zengî D., (2013) Dîroka Zar û Zimanê Kurdî, <http://www.welateme.net/kurdi/modules.php?name=News&fi>

le=print&sid=33096.2.2023 (seet 13:24)

2) <https://xwebun1.org/diroka-zimane-kurdi/> 5.4.2023 (seet 21:43)

3) <https://www.iranicaonline.org/articles/kurdish-language-i>

4) <https://tied.verbix.com/tree/iran/median.html> gihiştin 25.12.2022 seet 13:07

## Pêvek 1 Nexşeya Zimanên Kurdî



David McDowall, A Modern History of The Kurds



2.2.

RÊZIMANA KURDÎ  
ALFABEYÊN CÛRECÛR  
ZARAVA Û AWAYÊN AXAVTINÊ  
TAYBETIYÊN ZIMANÊ KURDÎ

---

MICHAEL CHYET

## NAVEROKA NIVÎÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Pêşgotin	95
1.	Alfabeyên Kurdî û Rastnivîs	95
1.1.	Cedwela Rastnivîsa Kurdî	96
2	Rêzimana Kurdî	98
2.1.	Nav (navdêr): zayend û rewş (tewang)	98
2.1.1.	Tewanga Navdêran	99
2.1.2.	Tewanga Navdêrên Diyarnekirî	100
2.2.	Lêker (kar*):	100
2.2.1.	Gerguhêz an Ngerguhêz (têper an têneper) û Ergatîf	100
2.2.2.	Rawe (mood):	101
2.2.3.	Awa (voice):	101
2.2.4.	Dem (tense)	101
3	Bandora Tirkî li ser zimanê Kurdî	103
3.1.	"Wî" li şûna "wê" bo navdêrên mê	103
3.2.	"Tê sekinîn"	103
3.3.	"Ez te dîtîm"	103
3.4.	Hevokên relativ	104
3.5.	Hebese = Ger hebe,	104
3.6.	Çend mînakên din	104
4.	Encam	106
5.	Têgihên giring	106
6.	Kitêbnasî	106

## Pêşgotina Rêbera Hînkirina Kurdî

### 1. Alfabeyên kurdî û rastnivîs

Zimanê Kurdî bi çend alfabeyan tê nivîsîn, yê herî belav ev in:

- Alfabeya Latînî (Hawar),
- Alfabeya 'Erebî
- Alfabeya Kîrîlî.
- Çend belge jî di alfabeyê Êzdî de hene,
- û her wisa Kurdiya Garşûnî heye, di alfabeya Sûryanî de.

Zimanê kurdî ji heşt (8) dengdêran û ji 26 (tevî L'ya Soranî û Hewramî, ji 27) bêdeng (dengdaran) pêk tê. Ew jî ev in:

#### 8 dengdêr:

a - e - ê - i - î - o - u - û

#### bêdeng (dengdar):

b - c - ç/ç' - d - f - g - h - ħ - j - k/k' - l - m - n - p/p' - q - r/r' - s - ş - t/t' - v - w - x - x̄ - y - z - ' (Soranî û Hewramî herwisa: t)

Ji bo dengên ç - k - p - t, bi Kurmancî (lê ne bi Soranî yan zaravayên din) du "allophone" hene, yek bêhilm yan sade (ç - k - p - t), ya din bihilm (ç' - k' - p' - t'). Wek mînak, di navbera k- ya kef [yê ku nikare bibihîze] û ya k'er [heywanekî wek hespan e, lê biçûktir] de ferqek heye. Ji bilî Kurdên Sovyetistanê ya berê, kêma kes li ser bihilmî û bêhilmîya van dengên sekiniye, lê ji bo wesfandina hemû dengên zimanê kurdî bi temamî, ev heman jî giring e.



1.1. Cedwela rastnivîsa kurdî

<i>Lafînî (Hawar)</i>	<i>Kîrîlî</i>	<i>'Erebî</i>
A a	А а	* ئا \ ا
B b	Б б	ب
C c	Ц ц	ج
Ç ç	Ч ч	چ
Ç' ç'	Ч' ч'	چ
D d	Д д	د
[D] [d]		ض
E e	Ә ә	* ئە \ ه
'E (E') 'e (e')	Ә' ә'	عه
Ê ê	Е е	* ئى \ اى
F f	Ф ф	ف
G g	Г г	گ
H h	Һ һ	ه
Ĥ ĥ	Һ' һ'	ح
I i	Ь ь	ٍ
Î î	И и	* ئى \ اى
J j	Ж ж	ژ
K k	К к	ك
K' k'	К' к'	ك
L l	Л л	ل
Ł ł		ل
M m	М м	م
N n	Н н	ن

O _o	O o	*ئۆ   و
P p	П п	پ
P' p'	П' п'	پ
Q q	Q q	ق
R r	P p	ر
Ṙ ṙ	P' p'	ر
S s	C c	س
Ş ş	Ш ш	ش
[S/Ş] [s/ş]	[C] [c]	س
T t	T т	ت
T' t'	T' т'	ت
[T/T] [t/t]	[T] [T]	ط
U u	Ö ö	*ئو   و
Û û	У у	*ئوو   وو
V v	B в	ف
W w	W w	و [consonant]
X x	X x	خ
Ẃ ẃ	Г' г'	غ
Y y	Й й	ی [consonant]
Z z	З з	ز
‘	’	ع

1. \* Di rastnivîsa ‘Erebî de, dengdêrên li destpêka peyvê bi hemze kursî (ء) tên nivîsîn.

## 2. Rêzimana kurdî:

### 2.1. Nav (navdêr): zayend û rewş (tewang):

(Kurmancî, Zazakî / Kirmanckî, û Hewramî xwedî du zayendan in -nêr û mê- û xwedî du rewşan in jî- xwerû û tewang.- Di Soranî (Kurdiya Navendî) ya standard de, zayend û rewşên navdêran nemane, lêbelê di devokên Mukriyanî û yên Hewlêrî de, bermayiyên wan hîn mane).

-Diyarbûna zayenda navdêran hem di ezafê de û hem jî di tewangê de heye. Bi Kurmancî, ji bo navên nêr, paşpirtika ezafê **-ê** ye, û paşpirtika tewangê **-î** ye \* Ji bo navên mê, paşpirtika ezafê **-a** ye, û paşpirtika tewangê **-ê** ye

Ji bo navên pirjimar, paşpirtika ezafê **-ên** e, û paşpirtika tewangê **-an** e \*\*

\* Tewanga navdêrên nêr bi du awayan e, yek li başûr (ango li Behdînan û li Hekariyan) ya din jî li bakur (û rojava). Li başûr, paşpirtika tewangê **-î** ye (yan **-yî** piştî dengdêran).

Lêbelê li bakur û rojava, ne ewqas sade ye: digel rengdêrên îşarkî **ev** û **ew** (ku dibin **vî** û **wî**) û her wisa digel rengdêra pirsyarkî **kijan**, paşpirtika tewangê **-î** ye (yan **-yî** piştî dengdêran) -- mînak: **çav** --> **vî çav-î**, **bira** --> **wî bira-yî**, **nan** --> **kijan nan-î**. Lê, navdêrên nêr ên sade, li şûna ku paşpirtika tewangê **-î** bigirin, bê paşpirtik dimînin, û dengdêra **-a-** yan **-e-** di nav navdêrê de diguhere û dibe **-ê-** -- mînak: **şivan** --> **şivên** (lê: **vî şivan-î**); **kevir** --> **kêvir** (lê: **vî kevir-î**); **mast** --> **mêst** (lê: **vî mast-î**).

Herçî navdêrên nêr in, ku dengdêra wan ne **-a-** yan **-e-** be, li bakur rewşa tewanga wan û ya xwerû wek hev in, lê digel rengdêrên îşarkî paşpirtika **-î** digirin -- mînak: **gund** (xwerû û tewang) --> **vî gund-î**; **goşt** (xwerû û tewang) --> **vî goşt-î**. Vêca ya baş ev e, ku sê teşeyên hemû navdêrên nêr wisa bînin jiberkirin:

- **bajar** -- **bajêr** -- **vî bajarî** ;
- **şivan** -- **şivên** -- **vî şivanî** ;
- **dew** -- **dêw** -- **vî dewî**, hwd.

\*\* Li Behdînan, paşpirtika ezafê ji bo navdêrên pirjimar bi giştî dibe **-êt** li şûna **-ên** (mînak: **dest-êt** min = **dest-ên** min; **heval-êt** baş = **heval-ên** baş).

Her wisa, li hin deverên Serhedan, paşpirtika ezafê ji bo navdêrên pirjimar dibe **-êd** li şûna **-ên** (mînak: pirtûkeke çîrokên gelêrî bi sernavê "Hik'yat'êd cima'eta Kurdî" heye ku li Êrevanê çap bû).

Her wisa, paşpirtika tewangê **-an** gelek caran wek **-a** xuya dibe, çî li devera Behdînan û çî li deverên din.

### 2.1.1. Tewanga navdêran

	nêr	mê	pirjimar
Xwerû	∅	∅	∅
Êzafe	-ê	-a	-ên / -êt
Tewang	(-ê-) ∅ [S:-î] vî -î	-ê	-a[n]
Xwerû	şivan	sêv	şivan, sêv
Êzafe	şivanê	sêva	şivanên te, sêvên te
Tewang	şivên, vî şivanî	sêvê	şivana[n], sêva[n]
Xwerû	birâ	tilî	birâ, tilî
Êzafe	birayê te, (birê te)	tiliya te	birayên te, tiliyên te
Tewang	birê, vî birayî	tiliyê	biraya[n], (birâ[n]) : tiliya[n]

Bi Kurmancî bi tenê **qertafa nediyariyê** (indefinite article) heye, ya ku ji qertaf an paşpirtika **-ek** pêk tê. Bi Zazakî (Kirmanckî) jî qertafeke wisa heye (bi **-ê[n]** diqede), lê bi Soranî û Hewramî hem qertafa nediyariyê û hem jî qertafa diyariyê (definite article) heye. Bi Soranî, qertafa nediyariyê **-êk** e, û bi Hewramî jî bi **-êw** diqede: di herdukan de jî qertafa diyariyê bi **-ekê** diqede. Nimûne:

	qertafa nediyariyê	qertafa diyariyê
soranî	kuř-êk	kuř-eke
hewramî	kuř-êw	kuř-eke

Herçî tewandina navdêrên Kurmancî tevî **qertafa nediyariyê -ek** e, ji bo *ezafeya* navdêran du pergal hene, yek li Bakur û Rojava bi giştî, û yeke din ku li Behdînan belav e. Hêjayê gotinê ye, ku di rewşa xwerû de, ferq di navbera nêr û mê de tine: mînak: mêr-ek (nêr); jin-ek (mê). Dawîneyên tewangê her wek ên navdêrên bê qertafa diyariyê ne: -î ji bo nêr (ango -ek-î: mêr-ek-î) û -ê ji bo mê (ango -ek-ê: jin-ek-ê).

Lêbelê ji bo dawîneyên *ezafeyê* du pergal hene. Li Behdînan, dawîneyên *ezafeyê* her wek ên navdêrên bê qertafa diyariyê ne: **-ê** ji bo nêr (ango -ek-ê: mêr-ek-ê min) û **-a** ji bo mê (ango -ek-a: jin-ek-a min). Lêbelê li Bakur û Rojava bi giştî, li şûna wê, pergaleke din dimeşe: **-î** bo nêr (ango -ek-î: mêr-ek-î min) û **-e** bo mê (ango -ek-e: jin-ek-e min). Van rojan herdu pergal gelek belav in, û di çavkaniyên nivîskî de mirov rastî herdukan tê.

## 2.1.2 Tewanga navdêrên diyarnekirî (qertafa nediyariyê)

	Nêr	Mê	Pirjimar
Xwerû	-ek	-ek	-in
Êzafe	-ekî (Bhd. -ekê)	-eke (Bhd. -eka)	-ine
Tewang	-ekî	-ekê	-ina
Xwerû	çavek	sêvek	*çavin / *sêvin
Êzafe	çavekî te (Bhd. çavekê te)	sêveke te (Bhd. sêveka te)	çavine te sêvine te
Tewang	çavekî	sêvekê	çavina / sêvina
Xwerû	bira-yek bira-k	tilî-yek	*birayin *tiliyin
Êzafe	birayekî te birakî te	tiliyeke te	birayine te tiliyine te
Tewang	birayekî birakî	tiliyekê	birayina tiliyina

Tewang di van rewşan de bi kar tê:

- Biresera lêkerên (berkara karên\*) gerguhêz *ji bilî demên borî (rabirdû)*;
- Kirdeya lêkerên (bikerê karên\*) gerguhêz *di demên borî (rabirdû) de*;
- Biresera daçekan

## 2.2. Lêker (kar\*):

### 2.2.1. Gerguhêz an Ngerguhêz (têper an têneper) û Ergatîf

(Bi Kurmancî, Soranî, Zazakî/Kirmanckî û Hewramî, kişandina lêkerên gerguhêz ji kişandina yên ngerguhêz cihê ye;

Bi Kelhorî/Feylî [Kurdiya Başûrî] û her wisa bi zimanê Farsî, ev ferq êdî nemaye.)

Di demên borî (rabirdû) de, lêker li gor sazûmana ergatîfê tîn kişandin; lêker li gor şexs (yekem, duwem an sêyem) û jimar (yekjimar an pirjimar) a bireserê (berkar\*ê) tê kişandin; her wisa, kirde (biker\*) dikeve rewşa tewangê.

Wek mînak:

- Di dema niha de: **Ez** keçê dibînim.
- Di dema borî de: **Min** keç dît.

**Ger bireser pirjimar e, wê wisa be:**

- Di dema niha de: **Ez du** keçan dibînim.
- Di dema borî de: **Min du** keç dît.

Herçî şexs, ger bireser cînav e, ew jî li gor sazûmana ergatîfê tê guhertin. Mînak:

- Di dema niha de: **Keç** min dibîne.
- Di dema borî de: **Keçê** ez dît.

\* Navên di nav kevanekê de ji aliyê Weqfa Mezopotamya ve hatine pêşniyarkirin.  
<https://www.wmezopotamyaye.org> - Têbiniya HHD -

### 2.2.2. Rawe (mood):

2.2.2a. indicative [pêşkerî] Ez dikevim, Ez difiroşim, Mêr dixwe.

2.2.2b. subjunctive [bilanî/xwestekî] Ez bikevim, Ez bifiroşim, Mêr bixwe.

2.2.2c. imperative [fermanî] Bikeve!, Bifiroşe!, Bixwe!

#### 2.2.2a. Raweya indicative (pêşkerî)

Mînak: Hemû çûk difirin.

#### 2.2.2b. Raweya bilanî/xwestekî [subjunctive]

i) Tevî lêkerên alîkar wek **karîn, xwestin, viyan** [divêt], **zanîn, wêrîn** bi kar tê:

Mînak: • Ji dîktatorên navçê **dixwaze guhê xwe bidine** daxwazên gel (Rojeva Kurd 29.iii.2011)

- Yê ku hêştira xudan bikît, **divêt** ku serdera xwe **bilind bikît** (FS)
- Ti kes **nikare** şerê wî **bike** (L)
- Hema **newêrin rabin** (L)

ii) piştî gihanekan [conjunctions] wek **ku, bila/bira, da ku/ji bo[na] ku, ger/ger:**

Mînak:

- **Bila biçine** bajêr, **ji bo ku** nêr **bikiřin**
- **Ger** pirsyareke wan **hebe**, **bila** niha **bêjin**
- **Ku** hûn wisa **nekin**, ez **hazir** nînim **bêm**

iii) tevî rengdêrên wek **qayîl, razî, hêvîdar, pêwîst, hazir, amade** bi kar tê

Mînak:

- **Ku** hûn wisa **nekin**, ez **hazir** nînim **bêm**
- Sê sed hezar japonî **amade** ne ku di du mehan de **werin** peravên me (Le Monde Diplomatique, Adar 2010, 10)
- Bi cefakî mezin ew **qayîl** bûn ji nava kevira **derk'evin** (Ba 2:2, 206)

#### 2.2.2c. Raweya fermanî [imperative]

Mînak: Bikeve!, Bifiroşe!, Bixwe!

### 2.2.3. Awa (voice):

2.2.3a. Active [lebatî/aktîf]

2.2.3b. Passive [tebatî/pasîf]:

Bi tenê lêkerên gerguhêz dibin tebatî/pasîf:

Mirov dikare bêje "Hat fêm kirin", ji ber ku lêkera **fêm kirin** gerguhêz e, lê qet û qet çênabe, ku mirov bêje "Hat têgihîştin", ji ber ku **têgihîştin** ne gerguhêz e.

### 2.2.4. Dem (tense)

#### 2.2.4a. Ji koka dema niha:

Dema niha pêşkerî [indicative]: **Ez dikevim, Ez difiroşim, Mêr dixwe.**

Dema niha bilanî [subjunctive]: **Ez bikevim, Ez bifiroşim, Mêr bixwe.**

Dema fermanî [imperative]: **Bikeve!, Bifiroşe! Bixwe!**

Dema paşeroj/wêbê/siberoj [future], ku ji bilanî tevî pêşpirtika wê / dê / ê pêk tê: **Ezê bikevim, Ezê bifiroşim, Mêr wê / dê bixwe.**

Di devoka Behdînî de, ji bo dema paşerojê, pêşpirtika geranî **bi-** dikeve, û her koka rût a dema niha dimîne, mînak: **Ez dê kevim; Ez dê froşim**

Di devoka Behdînî de, dema borî ya berdewam [past continuous] tevî **da:**

**Ez da kevim** [=Ez diketim; Ezê biketama];  
**Ez da froşim** [=Min difirof; Minê bifirota]  
**Ez da bêjim** [=Min digot; Minê bigota]

#### 2.2.4b Ji koka dema borî [rabirdû]:

Dema borî ya sade pêşkerî [indicative]: **Ez ketim; Min firot**  
Dema borî bilanî [subjunctive]: **Ez biketama; Min bifirota**  
Di devokên Behdînî de, wisa ye: **Ez ketibam; Min firotiba**  
Dema borî ya berdewam [past continuous]: **Ez diketim; Min difirof**  
Dema borî ya dûdar [present perfect]: **Ez ketime; Min firotiye**  
Di devokên Behdînî de, wisa jî dibe: **Ez yê/ya ketîm; Min yê/ya firotî**  
Dema çîrokiya boriya têdeyî [past perfect/pluperfect]: **Ez ketibûm; Min firotibû**  
Dema çîrokiya niha ya mercî [conditional]: **Ez ê biketama; Min ê bifirota**

Di devokên Behdînî de, li şûna wê, wisa ye: **Ez da ketim; Ez da froşim**

Divêt ku zarok/şagirt hergav zimanekî paqij û bê şaşiyên rêzimanî bibihîzin. Wê gavê, berpirsyarî li ser stuyê mamostayan e ku wan ji çewtiyên wisa biparêzin.

Wek mînak, li dû/piştî daçekan, divêt ku hem rengdêrên îşarkî û hem jî navdêr bêne tewandin.

Mînak:

Bi tirkî, **bu - şu - o** nayên tewandin:  
bu ev --> bu evde.

Herwisa, bi 'erebî **hādhā** هذا/hādhihi هذه - dhālika ذلك/tilka تلك : nayên tewandin:

**hādhā al-bayt** هذا البيت --> **fī hādhā al-bayti** في هذا البيت.

**Bu** bi tirkî û **hādhā** هذا bi 'erebî naguherin. Lê belê bi Kurmancî, "ev xanî" bi zêdekirina **hemû daçekan** dikeve rewşa tewangê "vî xaniyî";

**Ev** xanî --> di **vî** xaniyî de

**Ew** mal --> li **wê** malê

**Ev** zarok --> bi **van** zarokan re

(\*di + ev; \*li + ew; \*bi + ew **qet çênabe** jî: her tim dibe **di vî/vê/van...** / **li wî/wê/wan ...**, htd. be)

Nimûneyeke bikaranîna şaş:

"Du meha **di ew trêna reş de** rêwîtiya wan dewam dike."

Bikaranîna rast wisa ye:

"Du mehan **di wê trêna reş de** rêwîtiya wan dewam dike."

Her wisa, di ezafeyê de jî, tewanga beşa duwem her tim li gor vê qaydeya behskirî dimeşe.

Nimûneyeke şaş bikaranîne:

"Girêdana **ev govenda kurdî** ya resen bi stran û mûzîka kurdî ve"

Rast bikaranîne wisa ye:

"Girêdana **vê govenda kurdî** ya resen bi stran û mûzîka kurdî ve"



### 3. Bandora tirkî li ser zimanê kurdî

Ji bo perwerdekirina zarokên Kurd, wisa baş e ku li her çar parçeyên Kurdistanê zimanekî standard bê bikaranîn. Lewma divê ku çend ji me bê em ji bin bandora zimanên biyanî -nemaze ya zimanê Tirkî- derkevin. Gava pêşîn ev e, ku haya mamostayan bi xwe pê bê xistin, bê ka bandorên wisa li ser wan çendî mezin in. Gava ku mirov bi Tirkî difikire, mirov bivê nevē hemû wateyên peyivên Tirkî werdigerîne ser Kurdî, û bi vî awayî ziyar digihîne zimanê Kurdî. Her tim, divê ji ber çavên mamostayan winda nebe ku Kurdên Rojava, Başûr û Rojhilat bi Tirkî nizanin û/ku wergerandinên wisa, Kurdan dikin du parçe, yê ku bi Tirkî dizanin û yê ku bi Tirkî nizanin.

Gava em li ser bandora Tirkî disekin, em rastî şaşiyên wisa tên:

**3.1. "Wî" li şûna "wê" bo navdêrên mê - o[nu(n)].** Di zimanê Tirkî de, zayenda navdêran tine, lê bi Kurmancî (û Zazakî-Kirmanckî û Hewramî) hemû navdêr yan nêr in yan jî mê ne. Vêca bi Kurmancî, cihnavê sêyem kes 'ew' e, û di rewşa tewangê de, ji bo navdêrên nêr **ew** dibe **wî** û her wisa bo navdêrên mê jî **ew** dibe **wê**. Bi Tirkî jî "o" berginda "ew"ê/a kurdî ye; lê rewşên "o" -ango onu, onun, onda, ondan, ona- li gor zayendê naguherin. Lê bi Kurmancî wisa nîne.

Sed car mixabin ku em li rastî şaşiyên wisa tên:

"Mem rabû ji xwe. Li qonaxê text yek bû berê, textê Memê bi tenê, îşev text dido -her ro yek, îşev dido-. Mem rabû ser textê xwe, çû cem wî textî, hindirê text nihêrî.

Qîzek raketî, cemalê \*wî mîne cemalê Yusif (OSV 161)

[Behs behsa bedewtiya qîzekê ye, lê bi xeletî ve "wî" li şûna "wê" derbas dibe.]

**3.2. "Tê sekinîn".** Di zimanê Tirkî de, lêkerên (karên) negerguhêz (têneper - intransitive) dikarin bikevin awayê tebatî/pasîf (passive voice). Mînak: üzerine durulacak. Lêbelê di zimanê kurdî de (çi Kurmancî be û çi Soranî, Zazakî-Kirmanckî û çi Hewramî be) wisa nîne: bi tenê lêkerên gerguhêz (têper - transitive) dibin tebatî/ pasîf.

Lê sed car mixabin ku em rastî şaşiyên wisa tên:

\*"Di metnê de... li ser polîtîkayên asîmîlasyonê **tê sekinîn**" (diyarname.com 22.ix.2008)

[Wisa çêtir e: Di metnê de li ser polîtîkayên asîmîlasyonê **disekin**; yan jî:

*Metn* li ser polîtîkayên asîmîlasyonê *disekine*]

\*"Di raporê de li ser imrê jin û mêran jî *hat sekinîn*" (xedeng.uoz.edu.krd 9.x.2019)

[Wisa çêtir e: Di raporê de li ser imrê jin û mêran jî *sekinîn*; yan jî: *Rapor* li ser imrê jin û mêran jî *sekinî*]

"Sererkaniya Îranê li xwe mikûr hatibû ku balafira rêwîyan wek "fuzeya cruise" *hat têgihîştin* û lewma jî bi fuzeya menzîlkurt "bi xeletî" *hat lêdan*" (www.aa.com.tr 15.i.2020)

[*Tê gihîştin* negerguhêz e, lê hevwatera *wê fêmkirin* gerguhêz e, vêca wisa çêtir e:

Sererkaniya Îranê li xwe mikûr hatibû ku balafira rêwîyan wek "fuzeya cruise" *hat fêmkirin* û lewma jî ...; yan jî: Sererkaniya Îranê li xwe mikûr hatibû -ku wisa *fêmkirin*- ku balafira rêwîyan "fuzeya cruise" bûbe û lewma jî ...]

**3.3. "Ez te dîtîm".** Di zimanê Tirkî de, ergatîf tine. Lewma, di demên borî (rabirdû) de, di kişandina lêkerên (karên) gerguhêz û yê negerguhêz de, ferq tine. Lêbelê, di zimanê kurdî de (ji bilî devokên Kelhorî), di demên borî de, lêkerên gerguhêz bi awayekî tînd kişandin, û lêkerên negerguhêz jî bi awayekî tînd kişandin.

Tirkî: ben gördüm (gerguhêz) ben gittim (negerguhêz)

Kurmancî: min dît (gerguhêz) ez çûm (negerguhêz)

Lê sed car mixabin ku em rastî şaşiyên wisa tên:

\* *Ez te westandim* (Facebook 18.ix.2021)

[Li şûna vê yekê: *Min tu westandî*]

Peymana ku bi te re çêkirime ev e (1. Mûsa [Genesis] 17:4)

[Li şûna vê yekê: *Peymana ku min bi te re çêkiriye ev e*]

**3.4.** "*Ew filmekî* ku mirov bi girî dike *ye*". Behs behsa hevokên relatîf e. Di zimanê Tirkî de, hevokên bi "sîfat fiil" (lêkera rengdêr an lêkera (kara) hevalnav, ango dikli cümleler) hene. Ji ber ku tiştêkî wisa di zimanê kurdî de tine, gava ku mirov bi Tirkî difikire û wisa peyiv bi peyiv werdigerîne ser kurdî, lêkera rengdêr (lêkera hevalnav) (sîfat fiil) û lêkera bingeîn li teniştê hev xuya dibin. Ev diyarde ziyar digihîne zimanê kurdî, û wateya gotinê şêlû dike. Îbrahîm Seydo Aydogan, di pirtûka xwe *Guman I* de bi hostatî behsa vê pirsê dike û çareserkirina wê jî dixê ber çavan.

Çend mînak ji wê berhemê:

\* *filmekî* ku mirov bi girî dike *ye* [Çaresera wê: *Ew filmekî wiha ye ku mirov bi girî dike*]

\* *Min zilamekî* ku şoqe li serî bû dît [Çaresera wê: *Min zilamek dît ku şoqe li serî bû*]

**3.5.** Bê guman, mirov dikare bi sedan mînakên din bîne (hebese = Ger hebe, hwd.). Mijara perwerdekirina zarokan rê xweş dike, ku hemû mamostayên vî zimanî bi baldarî xwe ji bandora biyanî ya ziyanker dûr bixin.

**3.6.** Çend mînakên din: Va ye lîsteyeke kurt û netemam a peyivên wisa ku li bin bandora zimanê tirkî çêbûne. Wisa baş e, ku mamostayên kurdî van gotin û biwêjan bi kar neînin:

\*bû! = oldu!

\* *dîrok* - tarih (history [Geschichte]; lê qet û qet **ne**: date [Datum]). Herçî 'dîrok' û 'tarîx' in, di pirtûka M. Emîn Bozarslan *Baxçê Zimên* de, ew bi dûr û dirêjî behsa wan dike. Ji ber ku şîroveya wî bi awayekî hostayane vê pirsê zelal dike, min bi baş zanîbû ku li vir ez jêgirtineke wê bi we yê hêja re parve bikim:

Carina mirov di hin xeberên hin nûçenaman [=rojnameyan] de dibîne ku, ji bo kifşkirin û nîşandana roj û meh û salên hin bûyeran yan tevgeran, di şûna peyvika 'tarîx'ê de peyvika 'dîrok'ê tê nivîsîn.

Mesela, tê gotin "*Newroz di dîroka 21ê Adarê de tê pîrozkirin*" yan ... "*Nûçenama Kurdî ya pêşîn Kurdistan*, di dîroka 22yê Nîsana 1898an de derketiye" û wd. Tê zanîn ku kesên wisa dinivîsin, maneyên peyvikên 'tarîx'ê û 'dîrok'ê têkilhev [=tevlîhev] dikin. Lê belê ew awa şaş e, lewra di navbera maneyên wan her du peyvikan de ferqek heye. Li gorî wê ferqê, 'dîrok' di hemû rewşan de di şûna 'tarîx'ê de bi kar nayê anîn. Wiha:

'Tarîx' peyviceke Erebi ye ... Di zimanê Erebi de du maneyên vê peyvikê hene. Yek ji wan maneyan wiha ye: *Tevayîya bûyerên ku di mêjedema neteweyekê de yan vêkxistinekê de yan dinyayê de qewimîne*. Ji 'tarîx'a bi vê maneyê re bi Înglîzî "*history*" tê gotin. Mana 2yan a 'tarîx'ê jî wiha ye:

Tevayîya roj û meh û salên ku bûyereke an tevgerekê nîşan didin û kifş dikin, didin zanîn. Ji 'tarîx'a bi vê maneyê re jî bi Înglîzî "*date*" tê gotin.

Di kurdî de jî peyvika "tarîx"ê bi van her du maneyan bi kar tê anîn. Lê belê ji bo mana pêşîn, peyviceke me ya kurdî heye, ku 'dîrok' e. Divê em wê bi kar bînin. Mesela, mirov dişê [=dikare] bêje "*Kurdistan*, di dîroka gelê kurd de nûçenama kurdî ya pêşîn e"...

Tiştê giring ev e ku ev peyvik bi mana 2yan a "tarîx"ê bi kar nayê anîn; yanî bi mana "date" a Înglîzî nayê gotin û nayê nivîsîn. Dema mirov qala bûyereke yan tevgerekê bike û bix-

waze roj û meh û sala wê bûyerê yan wê tevgerê bide zanîn, hingê nabe ku 'dîrok' bi kar bê anîn; qutûbîr divê ku 'tarîx' bê gotin yan bê nivîsîn. Mesela, dema mirov qala Newrozê bike û bixwaze roj û meha pîrozkirina wê bide zanîn, divê mirov bêje "Tarîxa pîrozkirina Newrozê, 21ê Adarê ye" yan "Newroz di tarîxa 21ê Adarê de tê pîrozkirin. (BZ, cildê 1., rûpel 289-290)

\*hat tégihîştin = hat fêmkirin [anlaşildi]

\*himber[î] = karşı (dijî): Bi kêmî ve du (2) wateyên daçeka Tirkî *karşı* hene: *Sana karşı duygularım çok derindir* (himber: Hestên min *himberî* te kûr in). Mînaekeke din: Hîzkirina wana himberî Memê delal (Z).

Lê belê *Düşmana karşı savaşıyoruz* (dijî: Em *dijî* dijmin şerî dikin).

Mînaekeke din: Di salên 1843-1846-an de Mîr Bedir-Xan ji bo damezrandina Kurdistanek serbixwe *li dijî* Împaratoriya Osmanî rabû (Ronahî)

\*hiştin & berdan - bırakmak: Mînak: Bavê min *nahêle* ku ez şevê ji malê derkevim; lê: Îro du ro te ez li vê çolê *berdame*

\*hûn = siz (ji bo yekjimar) (Cenabê te) Pîsporên zimanê kurdî hevbîr in ku çî paşa be û çî pale be, herkes bi 'tu/te' bê xîtab kirin baş e. Ger pêdivî bi nîşandana rêzgirtinê hebe, mirov dikare 'Cenabê te' bi kar bîne. Lê gava ku mirov bi kesekî re xeber dide, û jêra 'hûn/we' dibêje, ev yek bi bandora *siz* a Tirkî û *şuma* شما ya Farsî dibe.

\*lêgeran = Hemû me'nayên lêkera tirkî *aramak* li kirasê kurdî hîlnayên. Gava ku mirov tiştêkî winda dike, ew lê digere heta ku wî tiştî bibîne. Lê bi wateya telefon kirin/bang kirin, kurdên başûr, rojava û rojhilat wê fêm nakin. Ger emê bêjin "Ezê li te bigerim", ewê wisa fêm bikin ku ez nizamim tu çûyî ku derê, û ezê ji malê derkevim û hewl bidim te bibînim. Wateya "Ezê telefonî te bikim" fêm nakin, ji ber ku ew bi tirkî nizanin.

\*mafdar = Wek wergera peyiva tirkî *haklı* çênabe: Li şûna wê, çêtir e ku mirov wisa bêje: *Xebera te ye*, yan (*Tu rast dibêji*); lê bi me'naya *mustahq* [mustahak], 'mafdar' tê gotin (bi elmanî: dazu berechtigt sein; das Recht haben, etwas zu tun; bi ingilîzî: to be entitled to):

\*Li welatên demokrat herkes *mafdar* e kêmasiyên hikûmetê rexne bike (Wkt)

\*nêzîkbûn = yaklaşmak & yaklaşım (boçûn; helwest)

\*revandin = Hemû me'nayên lêkera tirkî *kaçırmak* li kirasê kurdî hîlnayên. Kurekî xizan hîzkiriya xwe *direvîne* ji ber ku pereyên wî kêm in ku qelen bide bavê wê. Lêbelê, ger ez dereng digihîjime trêne, û ew trêne bê min dikeve rê, min trêne nerevand; Ez ji trêne mam. Bi tenê rêbir dikarin trêne birevînin.

\*standin = Hemû me'nayên lêkera tirkî *almak* li kirasê kurdî hîlnayên. Bi tirkî almak xwedî wateyên corbicor hene, wek girtin, *kirîn* (satin almak), û wergirtin. *Kirîn* (to buy/kaufen) û *wergirtin* (to receive/bekommen) bi Kurmancî jî û bi Soranî jî hene. Standin zêdetir ji bo dagîr kirin, bi zorî girtin baş e: \***Mamê Rêzgo çend tiştê ji lawê namerd standibûn, hemû dane wî (SK 37:333); Wê qîza te îja ji te bistîne (L); \*Xelkê wî gundî qewî 'ezmandirêj û bêşerm in, diçine hemû ciyan, digeryên, dixazin û ger mumkin bît didizin û distînin (SK 12:114).** Her wisa, tol standin tê gotin: \***Û belku ez dê vê tolê bi izna Xwedê ji Zeman Xanê Ayrûmî bistînim (JR #39,120)**

\*şopandin = izlemek (dan dû/dan pey)

\*"wî" li şûna "wê" bo navdêrên mê - o[nu(n)]

Ev şaşiya hanê bi zimanê Tirkî ve girêdayî nîne:

● çûn ber dilovaniya xwe = çûn ber dilovaniya Xwedê (ango, ber rehma Xwedê)

[Mirov dê çawa biçê ber rehma xwe?]

#### 4. Encam

Kurt û Kurmanc, yên ku dixwazin baş hînê Kurmanciyê bibin û hînê Kurmanciyê bikin jî: Ez benî, li nik dilê min, ya herî giring ev e, ku sazûmana kişandina lêkeran (ango gerguhêzbûn û negerguhêzbûna lêkeran, tevî ergatîfê) û sistêma tewandina navdêran (ango zayend û rewşên navan) têra xwe fêhm bikin û wan bi awayekî hostayane bi kar bînin. Her wisa, ya baş ev e ku mirov xwe ji wergerên peyiv bi peyiv ji zimanên biyanî -- nemaze ji Tirkî û 'Erebî -- dûr bixe.

Xwendevanên hêja, hêviya min ev e ku hûnê sûd û feydê ji van têbîniyên min wergerin. Bila dirûşma min her tim li ber çavên we birêzan be:

Zimanê ku zarok pê nepeyivin bê paşeroj e.  
Çocukların konuşmadığı dil geleceksizdir.

A language not spoken by children has no future.  
Eine Sprache, die Kinder nicht sprechen, hat keine Zukunft.

لا مستقبل للغة التي الاولاد لا ينطقون بها

#### 5. Têgihên giring (Keywords - Schlüsselbegriffe)

bireser - elfabe - ergatîf - ezafe - gerguhêz - kirde - lêker - mê - nav(dêr) - negerguhêz - nêr - pirjimar - rastnivîs - rêziman - .a.î - tewang - xwerû - yekjimar - zayend

#### 6. Kitabnasî

Îbrahîm Seydo Aydogan. Gumanî: Zimanê Kurdî (Amed: Weşanxaneya Lîsê, 2013)

Ba2 = Ch.Kh. Bakaev. Osnovy Kurdskoï Orfografii (Moscow: Nauka, 1983)

BZ = M. Emîn Bozarlan. Baxçê zimên (Diyarbakir : Weşanên Deng, 2008-)

Michael L. Chyêt. Ferhenga Birûskî: Kurmancî-Înglîzî (London: Transnational Press, 2020), 3 cild.

diyarname.com

Facebook.com

Komxebata Kurmanciyê. Rêbera Rastnivîsînê (Istanbul: Weqfa Mezopotamyayê, 2019)

L = Roger Lescot. Textes Kurdes (Paris: Paul Geuthner, 1940-42) 2 cild.

Le Monde Diplomatique

1. Mûsa = Kitêba Pîroz: Peymana Kevin û Peymana Nû (Eschenburg: GBV-Dillenburg, 2004)

RojevaKurd.com

Ronahî = Celadet Bedirxan (ed.), Ronahî: supplément illustré de la revue Kurde Hawar (1942-1945) (Uppsala: Jîna Nû, 1985)

FS = Khā lid Muhā mmad Sindī . Ferhenga Sindī ([Iraq], 2010)

OSV = Barbara Sträuli. "Our steppe is vast...": Kurdish epics and tribal stories from Urfa, 1906, collected by Oskar Mann (Wiesbaden: Harrassowitz, 2021)

www.aa.com.tr

xedeng.uoz.edu.krd

Z = Ordikhane Dzhilil & Dzhilile Dzhilil. Zargotina K'urda = Kurdskiï Fol'klor (Moscow: Nauka, 1978), 2 cild.

2.3.

LI  
WELATÊN CUDA  
REWŞA NIHA  
YA  
ZIMANÊ KURDÎ

---

VEYSI DAG  
RONÎ STÊRK

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Destpêk	109
2.	Têkiliyên Teorîk ên di Navbera Dagirkerî û Zimanê Dayikê de	111
3.	Dîroka Pêşketina Rewşa Zimanê Kurdî li Diaspora û Kurdistanê	112
4.	Bandora Bêdewletbûnê li ser Rewşa Zimanê Kurdî	113
5.	Rewşa Zimanê Kurdî li Welêt û Bandora Dewletên Dagirker	114
6.	Rewşa Zimanê Kurdî li Ewropa û Diasporayê	115
7.	Helwesta Penaberên Kurd li Hember Zimanê Dayikê	117
8.	Rewşa Zimanê Kurdî li Almaniya û Swêdê	118
8.1.	Rewşa Zimanê Kurdî li Swêdê	118
8.2.	Rewşa Zimanê Kurdî li Almanyayê	120
9.	Encam	122
10.	Çavkanî	124

## Kurte

Em di vê xebatê de, rewş, astengî û mercên zimanê kurdî li Kurdistan û li Diyaspora Ewropayê ya Kurdan û bi taybetî jî li Almanya û Swêdê dinirxînin. Em dibêjin, çend faktorên bandora xwe li ser rewşa zimanê kurdî çêdikin hene û hinek ji van faktorên ev in:

a- Bêdewletbûna kurdan

b- Nakokiyên di nav civata kurd de yê li ser standardnekirina zimanê kurdî yê hevbeş (bi sedema yekîtiya di alfabe, form, kevneşopî, rêziman û normên zimên de)

c- Qutbûna zimanê kurdî ji hawîrdora civakî ya kurdî ya di riya koçberiyê de

ç- Xemsariya sazî û rêxistinên kurdan ên ji bo bikaranîn û geşkirina zimanê kurdî

d- Herwiha polîtîkayên dîrokî û hemdemî yê dewletên serdest ên wek Tirkiye, Îran, Îraq û Sûriye jî li Kurdistanê roleke sereke dilîzin.

Emê di vê nivîsê de van polîtîkayên li ser zimanê kurdî di çarçoveya *mêtîngerî* û *desthilatdariyê* de analîz bikin. Ji ber ku ev yek civaka kurdan ji *serweriya çandî* mehrûm dike û çavkaniyên çandî yê bi ziman ve girêdayî ne, îstîsmar dike. Di encamê de jî derdikeve holê, ku polîtîkayên dewletên serwerê Kurdistanê ji bo ziman û hêmanên din ên civaka kurd dibin sedema rewşeke xerab.

Lê tevî van astengiyên li ber zimanê kurdî jî hin hewildanên berbiçev ên komele û mamosteyên kurdî bi taybetî li diyasporayê hene. Ew hewildan giraniya xwe didin ser perwerdeya zimanê kurdî ya di asteke fermî de li sazî û xwendegehên welatên koçber ên kurd lê dijîn, were dayîn.

Ji bo bi awayekî kûranî, mecal, astengî û hewildanên zimanê kurdî werin gengeşekirin, me xebateke etnografîk a qadê li Almanya, Swed, Fransa, Avusturya, Denîmerka û Îtalyayê bi rê ve bir û lekolîneke wêjeyî pêk anî. Lê belê emê di vê nivîsê de analîzên tenê bi Almanya û Swêdê sînordar bi dest bigirin. Me li van herdu welatan 90 hevpeyvîn pêk anîn. Em encama vê lekolîna xwe di beşê jêrîn de bi berfirehî tînin ser zimên.

Peyvên Sereke: *Zimanê Kurdî, Dagirkerî, Diyaspora, Bêdewletbûn*

### 1. Destpêk

Ji dîrokê û vir ve dewletên desthilatdar ên wek Tirkiye, Îran, Iraq û Sûriye bi şewazên cuda, siyaseteke hilandinê li himber zimanê kurdî dan destpêkîrîn û ew vê yekê heta roja me didomînin. Van dewletan hewil dan civaka kurd ji herêmên Kurdistanê derxin û tekiliya civakê û zimên ji hev qut bikin (Bengio 2012:7-9). Dewleta tirk ji avabûna komara xwe ya 1923an hêta roja îro li herêma kurdan bi hezaran gund, bajarok û bajar vala kirin û kurd kirin penaber û koçber (Jongerden 2007:64-66).

Di heman demê de rejîma Sûriyê di çarçoveya plansaziyên nijadperestî û erebkirî de ji sala 1960î şûn de, bi hêzaran kurd ji welatê wan

**Emê di vê nivîsê de polîtîkayên li ser zimanê kurdî di çarçoveya mêtîngerî û desthilatdariyê de analîz bikin. Ji ber ku ev yek civaka kurdan ji serweriya çandî mehrûm dike û çavkaniyên çandî yê bi ziman ve girêdayî ne, îstîsmar dike.**



pêwîstî koçberiyê kirin (Tejel 2009:6).

Rejîma Îranê jî, ji 1920an û vir ve, modela asîmilasyonê ya înkâr û qedexekirina li ser ziman, çand û nasnameya kurdî ya tirkî ji xwe re girt ango teqlîd kir û ji wê rojê ve ziman û çanda farisî li ser kurdan ferz dike (Entessar 1992:12).

Her wiha rejîma Ba'aath (Baas) li Iraqê siyaseta valakirin û koçberiyê li gelek hêremên Kurdistanê yê wê Kerkuk, Xaneqîn li ser civaka kurd da birêvebirin (Kelly 2008). Vê yekê jî koçberiya kurdan û jiyana li diyasporayê bi xwe re anî (McDowall 2005: 455-462).

Bi vî awayî zimanê kurdî ji cewher û xwezaya civakê hat dûrxistin. Ev dewletên serdest polîtîkayên asîmilasyonê yê li himber zimanê kurdî li welatên koçberiyê yê li Ewropayê jî dubare dikin.

Ew hewl didin ku welatên ewropî jî li gor daxwaz û polîtîkayên wan ên li ser ziman û nasnameya kurdî di çarçoveya *têgihîştina dewletên desthilat* de tev bigerin û hebûna zimanê kurdî di riya tirkî, erebî û farisî re were asîmîlekirin.

**Ev dewletên serdest polîtîkayên asîmilasyonê yê li himber zimanê kurdî li welatên koçberiyê yê li Ewropayê jî dubare kirin.**

Wek mînak, di dema xebata me ya qadê ya ku me li welatê cuda yê Ewropayê pêk anî de, jimarek koçberên kurd ên ji Rojava û Bakûrê Kurdistanê ji me re behsa daxwazên xwe yê ji bo perwerdehiya bi zimanê kurdî dikirin û didan zanîn, ku dema ew doza zimanê kurdî dikin, rayedarên dewleta têkildar berê wan dide saziyên perwerdeya zimanê tirkî, erebî û farisî.

**Wateya van polîtîkayên astengkirina li ser zimanê kurdî li welêt û derveyî welêt bandoreke çawa dike?**

Ji bo bersivdana vê pirsê destpêkê wê polîtîka, pêkanînen û tinekirina desthilatên Kurdistanê yê li ser ziman, çand û hebûna kurdan, piştê helwest û hewildanên dewletên desthilat ên têkbirina ziman û çanda kurdî werin ronîkirin. Bi vê yekê re wê nakokî û faktorên navxweyî yê civaka kurd jî werin bidestgirtin. Hin faktorên bandoreke neyînî yan lewazî li ser parastin û bipêşdebirina zimanê kurdî dikin, dikarin wisa werin rêzkirin:

- 1- Tinebûna saziyên fermî yê ji bo zimanê kurdî;
- 2- Nêzîkatî û helwestên aktorên siyasî yê kurd ên li himber çand û zimanê kurdî;
- 3- Lawazbûna hêmanên din ên têkildarî zimên wek çand, kevneşopî, sembol, ax û dîrok.

Em her wiha destnîşan dikin ku rola rayedarên kurd ên li Herêma Kurdistanê ya Iraqa Fêderal, di standardkirina zimanê kurdî ya di navbera devokên Kurmancî, Soranî û yê din de lawaz e.

Em bi riya rêbaz û xebata etnografîkî ya li Almanya û Swêdê ji 2018an heta 2019an, aliyên lawaz û marjînkirî yê zimanê kurdî vedibêjin. Yek ji nivîskarê vê xebatê, Veysî Dag, di çarçoveya projeya Migration Governance and asylum Crises- MAGYC ([https://www.magyc.uliege.be/cms/c\\_8449769/en/magyc-research-team](https://www.magyc.uliege.be/cms/c_8449769/en/magyc-research-team)) ku Komîsyona Yekiti-

Ziman ji bo avakirina civakeke hevbeş, hestek hev girtî û hêmaneke gelekî giring e.

ya Ewropayê ji 2018an heta 2023an pişgiriya wê kiriye, 90 hevpeyîn bi penaber û koçberên kurd re yên ji Bakûr, Başûr, Rojhilat û Rojavayê Kurdistanê ne, pêk aniye û beşdarî çavdêriyên di komele û saziyên diyaspora kurdan de bûye. Wergera van hevpeyvînan a îngîlîzî hatiye kirin û ewê di dema pêş de li ser malpera zanîngeha SOAS a li Londonê were weşandin. Hevpeyvîn bi koçberên kurd ên jin û mêr, ku berî 2015an û bi penaberên piştî sala 2015an hatine Almanya û Swêde re hatiye çêkirin. Koçber û penaberên kurd razî bûne ku hevpeyvînen bi wan re hatine kirin, ji bo vê xebatê jî bên bikaranîn.

Em hewldanên li Almanya û Swêdê yên li ser zimanê kurdî, bi armanca mînakbûnê ji bo koçberên kurd ên li welatên din ên Ewropayê pêşkêş dikin. Wekî din li van herdu welatan jimareke mezin ên koçberên kurd dijîn û ji ber vê yekê pêwîstiya axavtin û parastina ziman jî giringtir dibe.

Li Swîsrêyê jî gelek hewldanên hêja, bi taybetî jî di van salên dawî de, hene. Li vî welatî jî zimanê kurdî di xwendegehan de tê dayîn (Ji bo rewş û şert û mercên perewerda zimanê kurdî li Swîsreyê binêre di vê pirtûkê de: beşa Basil Schader "Weyn, Wate û Taybetiya Hîndekariya Ziman û Çanda Welêt" Ku.: rp. 11, Al.: rp. 399).

## 2. Tekiliyên teorîk ên di navbera dagirkerî û zimanê dayikê de

Ziman hêmaneke bingehîn a mirovahiyê ye ku di nav civakan de hatiyê dabêşkirin. Ziman ne tenê ji bo têkilî û danûstandina civakê giring e, di heman demê de jî ji bo avakirina nasnameya civakî ya hevbeş pêdiviyek e (Shakib, 2011:117). Ziman di heman demê de ji bo komên hevbeş ên mîna eşîr an neteweyan jî hêmaneke giring e. Ziman wateya pejirandina çandekê û pejirandina pêşketina şaristaniyê ye. Li gor Frantz Fanon di heman demê de ziman vegotinek e, ku rastiya civakê çêdike û hêzê dide komên hevbeş, da hişmendî û xwestekên xwe îfade bikin (1967: 10-16). Bi gotîneke din, ziman ji bo civakan, ji bo vegotina berjewendî û rastiyan xwe yê hevpar pêşkeş bikin amûrekî giring e. Bi vê yekê re, ziman di parastina zindîbûna taybetmendiyên hevbeş de û di pêşvebirina şewaza jiyanê kevneşopî û nixê hevbeş de roleke bingehîn dilîze. Zimanê hevbeş, haydariya aîdiyeta neteweyî zêde dike û di avabûna civaka netewî de faktoreke xwediyê roleke giring e. Benedict Anderson (1993: 31-35) balê dîkşîne ser rola ziman û vê yekê di avabûna civakekê de wek mînak destnîşan dike. Ziman ji bo avakirina civakeke hevbeş, hestek hev girtî û hêmaneke gelekî giring e. Ji ber vê yekê, zimanê dayikê û bi taybetî jî dezgeh û saziyên wan ji bo neteweyên 'bê dewlet' dibe hedefa rejîmên serdest.

Rejîma desthilatdar, di riya tinekirina ziman de hebûna hevbeş a civakê û windabûna hişmendîya siyasî ya civaka hevbeş armanç dike. Ev rejîmên desthilatdar gelên xwezayî pêwîstî jibîrkirina ziman, çand û dîroka xwe û dîrketina ji rastiya xwe ya civakî yan jî bêhêvîbûnê dikin. Ev rejîmên desthilatdar li şûna nixê wan ên çandî, zimanî, jiyanî; çand, ziman û awayê jiyanê xwe li ser gelên xwecihî ferz dikin. Li gor vê yekê, rejîmên desthilatdar ferzkirina zimanê xwe ya li ser gelên bindest û her wiha înkarkirina zimanê wan ê dayikê ji bo xwe wek pîvanên destkevtî bi kar tînin (Fanon 1952:9-14). Ev rastiyan tînin qalêkirin ji der ve ketine hiş û jiyanê civakê xwezayî û ne yê wan

bi xwe ne. Fanon û zanyarên din ên wek Albert Memmi balê dikişînin ser projeyên degirkeriya hêzên ewrûpî yê li parzemîna Afrîkayê, ku piştî şerê cîhanê yê duyem civakên xwezayî kontrol kirine (Fanon, 1963; Memmi 1974). Lê belê, projeyên dewleta tirk ên li hember ziman û çanda kurdan û civakên din ên etnîkî û olî yê li Rojhilata Navîn kevintir û kujertir bûne (Beşikçi 1990: 19). Herwiha dewletên dagirker polîtîkayên qirkirina zimanê kurdî dimeşînin, da ku ev civaka niştecihî ji holê rabe. Mirov dikare vê mînakê di êrîşên li dijî ziman û çanda kurd de, li gel wêrankirina welatê wan û koçberkirina wan a ji Kurdistanê ber bi welatên Ewropayê ve bîne ser ziman. Dûrxistina kurdan a ji civak û welatê wan, lihevnekirina wan a li ser standardbûna zimanê kurdî û hewildanên kurdan ên qels ên giringîdayîna ziman, dike ku ev polîtîkaya metingeriya tinekar a li hember zimanê kurdî bileztir bibe. Di encamê de ziman û taybetmendiyên çandî bi xetereya asîmîlasyonê re rû bi rû dimînin.

### 3. Dîroka pêşketina rewşa zimanê kurdî li diyasporayê û li Kurdistanê

Dema em behsa destpêka zimanê kurdî û xwendina bi zimanê kurdî dikin, em dibînin ku diyasporayê rol û bandoreke giring li ser zimanê kurdî hiştiye. Dema kovara Hawarê di 15ê Gulan a 1932an de li Şamê derdikeve, di heman salan de, bêyî ku ti pêwendiyê wan a organîk hebe, li Sovyeta Kevin û bi taybetî li komarên wek Ermenistan û Gurcistanê jî perwerdeya bi zimanê kurdî tê dayîn. Kendal Nezan (1988:421) di lêkolîna xwe ya li ser kurdên Sovyeta Kevin de diyar dike ku di sala 1931ê de tenê li Ermenistanê 37 xwendegehên bi kurdî hebûn. Ji salên 1930î heta salên 1980yî gelek berhemên hêja yê perwerdeyî û wêjeyî tên çapkirin. Dîsa di vê qonaxê de "Radyoya Êrîvanê" û rojnameya "Rya Teze" dikeve nav jiyana kurdan û bandoreke giring li ser wan dihêle (Vanly 1988:41). Filmê yekem ê kurdî bi navê "Zerê" di sala 1927an de li Ermenistanê derdikeve pêş temaşevanan (Bakhchinyan 2015). Dîsa li gundê Elegezê yê Ermenistanê şanoya yekem a dewletê ya kurdî di sala 1937an de dikeve xizmeta kurdan. Koma yekem a muzîkê ya rock „Koma Wetan" bi zimanê kurdî di sala 1973an de li Gurcistanê dibe deng û rengê ciwanan (Osterlund 2021). Dengê Radyoya Erîvanê belav dibe û ne tenê li Sovyeta Kevin, li Kurdistanê jî dikeve nav malên kurdan û di demeke ku qedexeya zimanê kurdî wek ewrên reş xwe bera ser serê kurdan dabû de, deng û awaza dengbêjên kurdî bi riya vê radyoyê dibe mêvanê malên kurdan. Herwiha gelek nivîskar, lêkolîner û wêjevanên kurd jî bi riya rojnameya Rya Teze xwe digihandin xwendevanan (Bakhchinyan 2015). Her wiha, MED TV, wek televîzyona kurdî ya yekem li Brîtanya û Belçîka di sala 1995an de, bi zaravên kurmancî, soranî û zazakî dest bi weşana xwe kir (Hassanpour 1998). Bandora wê ji bo belavkirina zimanê kurdî gelkî bi hêz bû. Rojnemavanê BBC MED TV wek Kurdistana li ezmên bi nav kir (Feuilherade 1999). Dîsa roman, helbest û kurteçîrok tên çapkirin û wejeyê xurt tê afirandin. Mirov dikare vê demê wek ronesansa wêjeya kurdî bibîne. Bê şik ev kar û xebatên hêja bi taybetî li Kafkasyayê lê bi gelemperî jî li tevî Kurdistanê di perwerdeya zimanê kurdî de bûbûn hîmekî giring. Herwiha bi saya van xebatên hêja, bi taybetî li vê diyasporaya biçûk, kurdî bi pêş ket û zimanê kurdî di hemû qadên jiyane de bû zimanê rojane (Vanly 1988: 41-44).

**Herçendî perwerdeya zimanê kurdî li diyasporayê bişkivî be û li wir kulilk veda be jî, kaniya xwe ji welêt stendiye.**

Herçendî perwerdeya zimanê kurdî li diyasporayê bişkivî be û li wir

**Statûya bêdewletbûna gelê kurd, têkiliya wan a bi dewletên cuda yên li Rojhilata Navîn û Ewropayê û her wiha nebûna sazî û dezgehên li hundir û li derveyê welêt jî faktorên giring in.**

kulîlk vedabe jî, kaniya xwe ji welêt stendiye. Dema em pêvajova derxistina kovara *Hawarê* (1932 - 1943) dinirxînin, em dibînin ku kesên serkêşiya vî karî kirine (Mir Celadet Bedirxan û hevalên wî) giringiyek dane welêt û xwe bi welêt ve girêdane (McDowall 2005: 455). Herwiha rojnameya *Kurdistan*, ku wek rojnameya yekem a kurdî tê pejirandin (1898 - 1902) û kovara *Ronahî* (1942 - 1944), herçendî li derveyê welêt derketibin jî, li Kurdistanê bi awayekî veşartî (illegal) be jî hatine belavkirin (Akturk 2019: 70). Bi riya van kovar û rojnameyan xwendin û nivîsandina bi zimanê kurdî di nav ronakbîran de belav dibe û dibe zimanê danûstendinê. Bi taybetî li dû weşandina kovara *Hawarê* êdî di welatekî bê xwendegeh de (Cewerî 1998: 16) dersên zimanê kurdî di malan de, bi awayekî veşartî, tên dayîn û alfabeya latînî ya kurdî dikeve nav gelê kurd. Lê ji ber zextên metingeran û qedexebûna li ser zimanê kurdî ev xebat nagihêje asta tê xwestin. Di wê demê de li Kurdistanê û bi taybetî jî li Bakurê Kurdistanê bêdengiyekê kûr li ser gelê kurd kon vedabû (Meho 1997: 8-9). Ne tenê perwerdeya bi zimanê kurdî, hemû hêmanên girêdayî netewa kurd ji wan hatibûn stendin û di nav hejarî û asimîlasyonê de dihatin hêrandin. Ev rewş ji avabûna komara dewleta tirk, heta salên 1970î dom kir (Meho 1997: 8-9). Di van salan de kêmxebatên kurdî yên wek mînak nivîsandina *Alfabeya Kurdî* (1968) ji hêla M. Emîn Bozaslan, şanoya *Birîna Reş* (1959) her wiha *Ferhenga Kurdî* (1967) ji hêla Mûsa Anter ve, di bin zor û zehmetiyan de hatine derxistin (an çapkirin). Piştî salên 1970yî bi damezirandina rêxistin û sazîyên kurdan êdî tevgerek ji bo zimanê kurdî jî çê dibe. Lê di salên 2000î de li dû berxwedana bi salan, vekirina beşên zimanê kurdî li zanîngehên wek mînak, li bajarên Mêrdîn, Mûş, Dêrsim û Çewligê kir ku livek di nav gel û bi taybetî jî di nav ciwanan de çêbibe (Rûdaw, 2022). Lê ji ber ku di van zanîngehan de perwerdeya kurdî bi awayekî defacto tê dayîn, di zagonên dewleta Tirkiyê de ne misogerkirî ye û zext û zordariyêke dijwar li dij perwerdeya kurdî tê meşandin, di nav xwendevanan de bêbaweriyek û dudiliyekê jî bi xwe re tîne. Ev jî dibe sedema beşdarnebûna şagirtan a beşên bi zimanê kurdî yên li xwendegehan.

#### **4. Bandora bêdewletbûnê li ser rewşa zimanê kurdî**

Li gor encama xebata me ya qadê û lekolîna wêjeyî, em dibêjin pêşveçûn an jî marjînalîzekirina zimanê kurdî li Kurdistanê û li derveyê welêt ne tenê bi siyaseta metingeriyê ve girêdayî ye. Statûya bêdewletbûna gelê kurd, têkiliya wan a bi dewletên cuda yên li Rojhilata Navîn û Ewropayê re û her wiha nebûna sazî û dezgehên li hundir û li derveyê welêt jî faktorên giring in. Wekî din jî ya ku rewşa zimanê kurdî astengtir dike, bikaranîna gelek zaravayên zimên û aidiyetên kurdî ne. Tevî taybetmendiyên hevpar ên neteweyî yên wek erd, nav, dîrok, çand û xizmeta hevpar jî, kurdan nikaribûn dewleta xwe ya netewî ji bo parastin û pêkanîna serweriyên xwe yên çandî û erdî damezirînin. Ji ber vê yekê, kurd çarenûsa bêdewletbûnê di nav çar dewletên serwer de par ve dikin û bi dehên salan ji ber nasnameya xwe ya siyasî û çandî tên çewisandin. Bi gotineke din, civaka kurd di cihanê de, li dû gelê tamilî gelê duyem ê neteweyî yê bêdewlet e (Minahan, 2016: 230-231 û 411-412). Her wiha welatê kurdan jî di navbera çar dewletên serwer de, ango di navbera Tirkiye, Îran, Iraq û Sûriyê de hatiye parvekirin. Ji ber vê yekê, gelê kurd ji ber rejîmên desthilatdar û polîtîkayên wan neçar hatine hiştin, ku têkiliyêke lawaz

bi nasnameya xwe ya neteweyî re deynin. Di encamê de zimanê kurdî jî ketiye ber asîmîlasyon û tepisandina fizîkî ya dagirkeriyê (Wahlbeck, 1999:45). Ev serpêhatiyên kurdan bi nebûna xwediyê dewleteke serwer ve girêdayî ye. Hebûn û weyna dewletê di tanzîmkirina civak û netewan de esas e. Ger dewlet, derfetan ji bo perwerdeyê bi kar neyne, zimanekî li xwendegeh û zanîngehan pêşkeş neke, reformê ji bo ziman çêneke, ziman û rêxistina rêveberiyê, saziyê ji bo karê aborî, çandî, hunerî û wêjeyî teşwîq neke; ew ziman li gor dîroknasê kurd Hassanpour nagihêje asteke standardiyê (Hassanpour 1992:33-35). Di encamê de berdeambûn û bipêşxistina ziman gelekî dijwar dibe û bi êrîşên dewletên desthilatdar re rû bi rû dimîne.

## 5. Rewşa zimanê kurdî li welêt û bandora dewletên desthilatdar

Mebesta me ev e, ku em dewletê wek rêxistina civakî û avahiya îdarî dibînin. Divê rêxistiniya dewletê di warên çandî, perwerdehî, ewlehî û civakî de xizmetê bike. Lê belê, kurd bê dewlet in û di bin destên rejîm û neteweyên desthilatdar de ne. Şert û mercên di destên kurdan de kêma in û ew nikarin bersiva pêdiviyên xwe yê zimanê dayikê bidin. Dewletên serwer ên wek Tirkiye, Iran û Sûriye ti mafên çandî, siyasî û zimanî yên kurdan nas nekirine. Ji bilî Iraqê, dewletên din hîn jî fermîkirina perwerdeya kurdî û bipêşdebirina zimanê kurdî red dikin.

Divê  
rêxistiniya  
dewletê di  
warên çandî,  
perwerdehî,  
ewlehî û civakî  
de xizmetê  
bike. Lê belê,  
kurd bê  
dewlet in û  
di bin destên  
rejîm û  
neteweyên  
desthilatdar  
de ne.

Dewleta Tirk gelek astengiyan li dijî zimanê kurdî derdixe pêş. Bi taybetî jî li dijî saziyên kurdan ên ji bo zimanê kurdî dixebitin zalim tev digere û wan qedexe dike. Dewleta Tirk nahêle ku zimanê kurdî di nav saziyên fermî yên dewletê de û li dadgeh û dezgehên dewletê yên îdarî were bikaranîn. Kurd nikarin zimanê xwe yê dayikê bi vîna xwe ya azad hîn bibin û bi kar bînin. Instîtuta ji bo zimanê kurdî ya li Stenbolê damezirî bû, hat girtin û piştê jî hat qedexekirin (Aram 2020). Ismaîl Beşikçi vê rêbaza siyaseta tirkan a li hember zimanê kurdî wek nijadperestiya tirkî bi nav dike. Î. Beşikçi dibêje, dewleta tirk metodên terorê ji bo tinekirina ziman û çanda kurdî bi kar tîne (Beşikçi 1990: 16). Dema rejîma tirk kom û dezgehên kurdî qedexe dike û wan tewanbar û tohmetbar dike, dibêje ew kursên zimanê kurdî yên derzagonî vedikin; lê dîsa heman dewleta tirk rê dide xwe ku kanalên radyo û TV yên kurdî bi awayekî derzagonî veke (Sheyholislami, 2023: 360-362). Hebûna TV û radyoyên bi zimanê kurdî di pêşketina zimanê kurdî de bê şik roleke giring dilîzin. Lê ji ber sansura li ser wan metirsiyek heye, ku zimanê kurdî ji formata xwe ya resen derkeve. Wek mînak, kanala televizyona TRT- Kurdî ya dewleta Tirkiye ava kiriye û ji aliyê dewletê ve tê fînansekirin, destûrê nade, ku di bernameyan de hinek peyvên resen ên kurdî werin bikaranîn. Bi vî awayî, saziyên dewletê reh û reseniya zimanê kurdî tehrîb dikin (Birgöl 2021). Dema dewleta tirk mudaxleyî eslê zimanê kurdî dike, Îran jî nahêle zimanê kurdî di saziyên fermî yên gelêrî de were bikaranîn. Rejîma Îranê hebûna zimanê kurdî nas nake û siyaseta asîmîlekirinê bi rê ve dibe. Girtina mamosteya zimanê kurdî Zara Mohammedî ji bo qedexeya li ser zimanê kurdî mîna keke şênber e (Kurdistan Human Rights Network 2022).

Di van salên dawî de kurdên li Rojavayê Kurdistanê rêveberiya xwe ya xweser ava kirine û niha dixwazin bikaranîna zimanê kurdî ya li hemû saziyan, tevî xwendegeh û zanîngehan misoger bikin. Rêvedarên saziya xwendegehên bi vî armancê çawa di her astê de dersan bi kurdî



**Rejîmên desthilatdar, gelê kurd ji bajar û gundên wan derxistin û bûn sedem ku kurd li welatên Ewropayê bibin penaber û ji axa xwe dûr bikevin.**

didin, bawernameyên nirxandina asta xwendinê ya xwendgehan jî bi zimanê kurdî dinivîsin û ev xebat tev alîkariyeke xurt ji pêşketina zimanê kurdî re dikin. Li gor agahiyên nûnerê institûta kurdî li Swedê, ew hemû kes û saziyên kurdên li diyasporayê û bi taybetî jî yên li Ewropayê teşwîq dikin, ku ev bawernameyên xwendegehê bi awayê fermî werin pejirandin. Lê tevî vê jî kurdên li Sûriyeyê di nav dubendiyeke nediyar de dijîn, ji ber ku ew bi gefên dewletên Tirkîyê û Sûriyê re rû bi rû ne. Ew rejîm dibin sedem, ku nediyar e ka heya kengî û di bin kîjan şert û mercan de kurd ji bo karibin serweriya xwe ya çandî û zimanê xwe bi awayekî azad bi kar bînin wê li Sûriyê bibin xwedîstatû û xwedîmaf. Rêveberiya xweser a kurd û saziyên wê ji nasnameya civaka navneteweyî bêpar in û hîn nayên pejirandin. Ji ber vê yekê jî him civaka kurd a li Rojava û him jî hêmanên nasnameya wan ên wek çand, ziman, kevneşopî, awayê jiyane bi êrîş û tinekirinê re rû bi rû tên.

Di dawiyê de, kurdên li Herêma Kurdistanê ya li Iraqa Federal bûne xwediyê statuyêke bidestxistina avahiya nîvdewletî. Ji ber vê yekê jî ew heta astekê azad in û di bikaranîna zimanê kurdî de ji kurdên li parçeyên din ên Kurdistanê dijîn cudatir, ne di bin gefên hêzên dagirker de ne. Lê belê, gelê kurd li Herêma Kurdistanê ya Iraqa Federal bi zaravayên cihêreng, bi piranî soranî û kurmancî diaxivin. Kurdên bi zaravayên kurmancî û soranî diaxivin hîn jî li ser bikaranîna van zaravayan bi hev re di nav nakokiyê de ne (Mabry, 2015: 90-92). Kurdên bi soranî diaxivin, di hinek hevpeyvînan me de îdîa dikin, ku divê zaravayê soranî bibe zimanê fermî, lê kurdên bi kurmancî diaxivin jî dibêjin, divê kurmancî wek zimanê îdarî were bikaranîn. Di encamê de, bê guman, ev nakokiya di navbera kurd an zaravayên kurdî (kurmancî û soranî) de dibin sedemê perçebûna siyasî û civakî jî. Ji ber vê yekê, her çendî zimanê kurdî li Herêma Kurdistanê bi gefên dewletên dagirker re rû bi rû neyên jî, faktorên navxweyî wek astengiyekê derdikeve pêş. Ji bo ev kêşe bi dawî bibe, pêwîst e zimanas û aktorên kurd reformê çêkin û zimanekî kurdî yê standard, ê bibe zimanekî hevbeş derkeve holê.

Zimanê standard pêwîstiya xwe bi yekitiya alfabeya ziman, formên ziman, kevneşopiyên ziman, rêziman û normên ziman heye (Ayres-Bennett û Bellamy 2021). Dîroknasê kurd Hassanpour standardbûna zimanê kurdî wek şertê pêşîn ê şaristaniyê û pir giring dibîne (1992: 33-35). Mixabin, ji ber zarava û şeweyên cuda (wek kurmancî, soranî, dimilkî), û alfabe û formên cuda (latînî û erebî) mirov nikare ji standardbûna alfabe yan zimanê kurdî bi axive (Akin 2023).

## **6. Rewşa zimanê kurdî li Ewropayê**

Polîtîkayên mêtîngeran û bêdewletbûna kurdan ne tenê ziman û çanda kurdî dixê bin xeteriyê, her wiha koçberiya kurdan jî bi xwe re tine. Rejîmên desthilatdar, gelê kurd ji bajar û gundên wan derxistin û bûn sedem ku kurd li welatên Ewropayê bibin penaber û ji axa xwe dûr bikevin. Penaberên kurd li welatên wek Almanya, Fransa, Swêd, Brîtanya, Awûstîrya, Swîsre û welatên din ên bakur û rojavayê Ewropayê dest bi jiyaneke nû kirin. Kurdan li van welatan xwe bi rêxistin kirin û li ser bingeha serpêhatiyên xwe yên li welêt û hêmanên nasnameya kurdî sazî û komeleyên xwe ava kirin. Van sazî û rêxisti-

nan hewl dan, pêwistî, pirsgirêk û astengiyên koçberên kurd bi nav bikin, ji wan re li çareseriyên bigerin û herwiha derfetên jî biafirînin. Di rîya van rêxistinên re, hinek ji koçber û penaberên kurd ziman û nîrxên xwe parastin û bi pêş de birin. Lê mixabîna jimareke mezîna ên penaberên kurd, nikarîbûn van taybetmendiyên xwe û zimanê kurdî biparêzin û bi pêş ve bibin.

Ji aliyê din ve, rayedarên welatên Ewropayê bandorê li ser parastin û ne parastin, bipêşxistin û bipaşxistina zimanê kurdî dikin. Wek mînak, ger malbatên kurd daxwaz bikin, rayedarên koçberiyê yê Swêdê di encama vê daxwaza malbatên kurd de, di xwendegehên fermî de zimanê kurdî wek dîsa bijarte pêşkeş dikin. Di heman demê de, li gor agahiya nûnerên komeleyên kurd ên wek Yekîtiya Malbatên ji Kurdistanê li Almaniyayê (YEKMAL) û Yekîtiya Komelên Kurdistanê li Ewropayê (KOMKAR) li Berlînê, di dema hevdiya û hevpeyvînan me de, derketiye holê, ku di destpêka salên 2000î de rayedarên alman serlêdan û daxwazên koçberên kurd ên dayîna zimanê dayikê kurdî ya li xwendegehên gel, nepejirandiye. Nûnerên komeleyên kurd ên li Berlînê îdîa kirin ku rayedarên daxwazên wan paşguh kirine û ew şandine nûnertiyên dewletên Tirkiyê, Îran û Sûriyê. Lê belê, gava di sala 2015an de jimareke mezîna ji penaberên kurd bi taybetî ji Rojava û Başûrê Kurdistanê hatin, rayedarên dewletê li Berlînê helwesta xwe ya li hember zimanê kurdî guherandin û piştgirî dan daxwazên saziyên kurdan ên wek YEKMAL û KOMKARê, ku karibin pêşxwendegehên (hêlîna zarokan) kurdî ava bikin.

**Rayedarên welatên Ewropayê bandorê li ser parastin û ne parastin, bipêşxistin û bipaşxistina zimanê kurdî dikin.**

Herwiha dîsa em dibînin ku rêyedarên kantona Zürich û dewleta Swîsreyê piştgiriya kursên zimanê kurdî dikin, ku bi renekî fermî bîna dayîna, lê hîn jî mûçeyên mamosteyan negirtine ser xwe (binêra Rahmenlehrplan für HSK-Kurdisch (Kurmanci)/beşa Finanzierung, rp.: 34) û saziyên xebatên ziman bi rê ve dibin, divê vê xebatê bi dildarî bi rê ve bibin û dîsa mamoste bi dildarî dersê bidin (binere li beşên Markus Truniger û Petra Hild û Zeliha Aktas ên di vê pirtûkê de, 4-11, 213). Dîsa hêjayî gotinê ye ku 21 pirtûkên ji bo hîndekariya zimanê kurdî, yê ji aliyê Komeleya Hîndekariya Kurdî ve hatine amadekirin û wek weşana Instîtuta Kurdî - Swîsreyê hatine çapkirin, bi alîkarî û piştgiriya dezgeh û saziyên wek "Pädagogische Hochschule Zürich", "Bundesamt für Kultur BAK û Schweizerische Eidgenossenschaft ketin bin xizmeta şagirt û mamosteyên kurdî (Institutkurdi.ch - 2021).

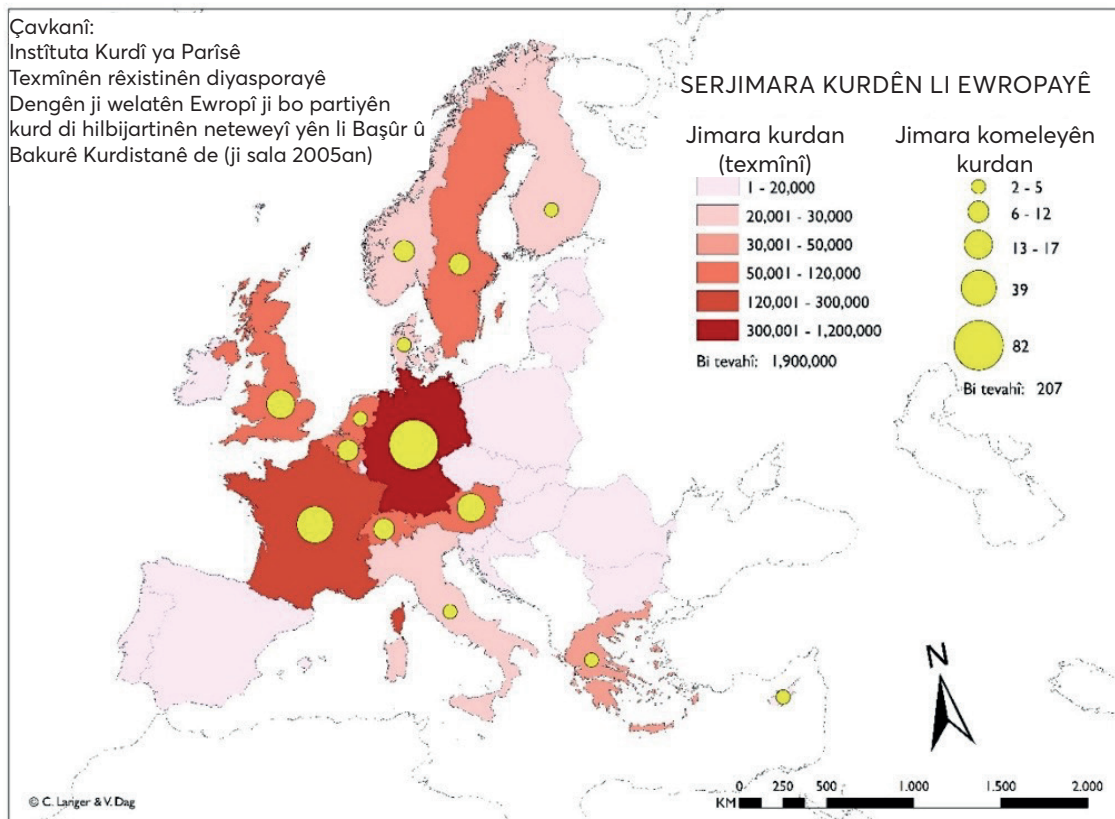
Hin dewletên din ên Ewropayê polîtîkayên xwe yê nepejirandina zimanê kurdî yê bi awayekî fermî hîn dimeşînin û rê nadin dersên zimanê kurdî di xwendegehên dewletê de pêşkeşî penaber û nişteciyan kurd werin kirin. Ji ber ku ev hikûmetên ewropî civaka kurd wek hindikayîyeke etnîk, a hemwelatîyê Tirkiyê, Îran, Sûriyê û Iraqê nas dikin, xwestekên penaberên kurd ên ji bo zimanê kurdî radestî balzoxaneyên van dewletên serwer dikin. Lê wek me li jor got, dewletên serdest ên wek Tirkiyê, Iraq, Îran û Suriyeyê, ku polîtîkayên xwe yê me li jor anîn ser zimên li hember gelê kurd dimeşînin, xizmeta penaber û nişteciyan kurd nakin. Bi gotineke din, dewletên ewropî politikaya dagirkerî û înkare ya li welatên kurdan hatiye/tê meşandin bi piranî dubare dikin. Lê belê, penaber û nişteciyan kurd bi derfetên xwe komeleyên herêmî ava dikin û hewl didin dersên zimanê kurdî, bi renekî marjînal be jî, pêşkeş bikin û bixin bin xizmeta jiyana gelê



kurd. Ev xizmet çendî marjînal bin jî bê ka penaber û niştecihên kurd çawa bersivan didin van dersan, emê di beşa jêrîn de binirxînin.

## 7. Helwesta penaberên kurd li hember zimanê dayikê

Nêzîkbûna koçberên kurd ji bo pêşketin û xurtkirina rewşa zimanê kurdî gelekî giring e. Me di dema lêkolîna xwe ya qadê û hevdiîna xwe ya bi koçberên kurd û nûnerên komeleyên kurd ên li Almanyaya, Fransa, Brîtaniya, Swêd, Avûsturya û Îtalyayê re dît, ku hewldanên komele û koçberên kurd ên ji bo bikaranîna zimanê kurdî pir qels in. Komên herî mezin ên koçberên kurd li Almanyayê dijîn, dû re li Fransa, Brîtaniya, Swêd û Avûsturyayê. Nexşeya jêrîn kombûna demografiya koçberên kurd nîşan dide.



Em di vê xebata me ya qadê de pêrgî du kategoriyên civata penaberên kurd dibin. Tevî ku komek ji penaberên kurd ziman û çanda xwe diparêzin û bi pêş ve dibin; koma duyem zimanê kurdî paşguh dikin û giraniya xebatên xwe didin ser karên siyasî yê girêdayî welêt. Endemên vê koma karên siyasî di nav hev de bi zimanê tirkî û carinan jî bi zimanê êrebî danûstendinê dikin.

Wek mînak, piraniya penaberên kurd ên li Swêdê têkiliyeke qels bi karûbarên siyasî yên li Kurdistanê re datînin. Herçendî ew çalakiyên siyasî diparêzin jî, bi piranî giringiyê didin ziman, çand û nasnameya kurdî. Lê belê penaberên kurd ên li Almaniya, Fransa, Avûsturya, Swîsre û Italyayê ji dût ve be jî beşdarî bûyerên welêt dibin û li gel vê yekê ew zimanê kurdî bi piranî paşguh dikin. Em bûn şahid, ku zimanê danûstendinê yê di nav endamên saziyên civakên kurd ên em bi wan re li ser lekolîna xwe axivîn ên li Berlîn, Stockholm, Parîs, Vîyana û Romayê yan bi tirkî (kêm carina jî bi êrebî) yan jî bi zimanê dewleta lê dijîn bû. Wek mînak, piraniya penaberên kurd di dema hevpeyvînên me de axavtinên xwe ji kurdî diqulipandin zimanê tirkî yan êrebî, ji ber ku wan nikarîbûn xwe bi zimanê xwe yê dayikê îfade bikirana. Ji ber ku di nav wan de pêwendiyên navxweyî bi piranî bi zimanê tirkî bû, ev yek dibû wek nakokiyekê û bi taybetî jî penaberên kurd ên ji Rojavayê Kurdistanê ne, nediçûn serdana komeleyên kurdan. Wan îdîa dikir ku ew ji hêla koçberên kurdên ji Bakûrê Kurdistanê ve nayên fêmkirin. Sedema vê yekê ew bû, ji ber ku kurdên Rojavayê Kurdistanê tenê bi kurdî û hindik be jî bi êrebî diaxivîn. Ji ber vê bûyera ziman, kurdên ji Rojavayê Kurdistanê ciyê xwe bi awayekî lawaz di nav saziyên kurdên li diyasporayê de digirtin. Li gor nerînên wan, kurdên ji bakur ew paşguh dikirin. Ev yek ji hêla koçberên kurd ên bi tirkî diaxivin ve jî dihat piştrastkirin. Wan serpêhatiya xwe ya asîmîlasyonê ya li Tirkîyê dianîn ser ziman û sedemên rewşa xwe ya kambax ji me re rave dikirin. Me her wiha dît ku TV ên bi zimanê tirkî di nav komeleyên kurdan de hergav vekirî bûn. Kurdên ji Rojava ji ber serdestiya zimanê tirkî û xemsariya zimanê kurdî gelek caran xwe ji van komeleyan dût dixistin.

Swed di salên 1970yê de, bi pejirandina zagona nû ya perwerdeyê bû dewleta yekem a destûra dayîna „dersên bi zimanê dayikê“ fermî kir.

## 8. Rewşa zimanê kurdî li Swêd û Almaniya

Ji ber ku Basil Schader rewşa zimanê dayikê-kurdî li Swîsreyê bi awayekî berfireh di beşa yekem a vê pirtûkê de (rp.: 11) nixandiyê, emê di vê beşê de rewşa zimanê kurdî bi Swêd û Almaniya sînordar bikin û pêvajova pejirandin û bikaranîna biryara dersdayîna bi zimanê kurdî binirxînin. Armanca vê beşê bi nixandî û agahîdayîna rewşa zimanê dayikê - kurdî li van her du welatan vekirina perspektivekê li ber mamosteyên kurdî ye ku ew ji vê yekê sût bigirin.

Swed di salên 1970yê de, bi pejirandina zagona nû ya perwerdeyê bû dewleta yekem a destûra dayîna „dersên bi zimanê dayikê“ fermî kir (Linemman, 2020: 7). Li dût vê guherîna paradigmatê li hin welatên Ewropayê perwerdeya bi zimanê dayikê bû mijara gengeşiyê û bi derengî be jî, Almaniya jî mufredata xwe guherand û destûra perwerdeya bi zimanê dayikê da.

Perwerdeya bi zimanê dayikê û bandora wê ya erênî ya li ser şagirtan êdî ji aliyê zimanzan û pedagoogan ve bînîqaş tê pejirandin. Ji

ber ku li Ewropa û bi taybetî jî li Swêd û Almaniyayê bi dehên salan e, perwerdeya bi zimanê kurdî tê dayîn, êdî em vê rewşê wek Modela Swêdê û Modela Almaniyayê bi nav dikin. Gelo li van herdu dewletan çawa geşedana perwerdeya fermî ya zimanê kurdî çêbû? Rewşa dersên kurdî li van herdu welatan niha di kîjan astê de ye? Pirsgirêk û astengiyên li pêşiya mamosteyan hene çi ne? Emê di vê xebata xwe de li ser van xalan û herwiha li ser çend bixalên girêdayî vê mijarê û girêdayî xebata qadê, rawestin.

### 8.1. Rewşa zimanê kurdî li Swêdê

Modela Swêdê di perwerdeya zimanê kurdî de li Ewropayê ji destpêka salên 1970î heta îro, bênavber roleke giring lîst û hîna jî dilîze. Vê modelê bi xebatên xwe him li welatên Ewropî û him jî li Kurdistanê di beşa perwerde û hînkariya bi zimanê kurdî de bandoreke giring hiştîye. Ji bo pêvajoya perwerdeya bi zimanê kurdî ya li vî welatî hêsantir were fêmkirin, emê dîroka perwerdeya bi zimanê kurdî bi awayekî kronolojîk raxin ber çavan.

Di navbera salên 1980-81ê de kovarên zarokan ên bi navê "Kulîlk", "Hêlîn" û "Hêvî" bi alîkariya dewleta Swêdê ji aliyê komeleyên kurdan ve derdikevin.

Li gor agahiyên penaber û saziyên kurdan ên di hevpeyvînên me de, li Swêd jimara kurdan li derdora 150.000î ye û nêzîkî 13.000 şagirt beşdarî dersên kurdî dibin. Herwiha li gor statîstîkên mamosteyê zimanê kurdî Haydar Diljen dide, di sala xwendinê ya 2018/19an de, li Swêdê di polên 1-9an de 15.629 zarok û ciwanên kurd hene û ji wan 8672 şagirt beşdarî perwerdeya kurdî dibin. Li gor statîstîkên di destê me de, nêzîkî 250 mamoste dersên kurdî didin (Diljen 2020).

Zagona perwerdeya zimanê dayikê xwe dispêre sala 1975an. Di vê salê de parlamentoya Swêdê „Reforma Zimanê Dayikê” (hem-sprakreform) bi bangewaziya „hînbûna zimanekî nû di riya hînbûna zimanê xwe de ye” pejirand. Ev yek di sala xwendinê ya 1976/77an de bi cih hat (Belke 2011). Li gor vê reformê, zagonê rê li ber zarokên malbatên di mala xwe de bi zarokên xwe re ne bi swêdî, bi zimanekî din diaxivîn vekir, ku êdî ew bi zimanê xwe, bi awayekî fermî li xwendeghan perwerdeyê bistînin (Belke 2011).

Kurdên li Swêdê mîna pêneberên din ên li vî welatî dijîn, ev derfet bi kar anîn û ketin nav hewildanan. Di sala 1976an de cara pêşî mamoste Reşo Zîlan bi fermî li bajarê Upsalayê dest bi mamostetiya zimanê kurdî dike û ders dide şagirtên ji polên 1-9an û ev yek dibe destpêka perwerdeya kurdî (Diljen 2020). Ji vê demê û vir ve li Swêdê perwerdeya bi zimanê kurdî berdewam e û jimara şagirtan her ku çûye pirtir bûye. Wek mînak, perwerdeya kurdî di sala 1996/97an de dibe 3129 û di sala 2019an de digihêje 8672an.

Bi vê yekê re pergala dersên kurdî berfirehtir dibe û di sala 1984an de li bajarê Tenstayê cara pêşî pêşxwendegha kurdî vedibe. Dîsa di sala 1984an de li Zanîngeha Stockholmê beşa mamostetiya kurdî vedibe û heta sala 1991ê dom dike. Xwendina vê beşê 2 sal bûn (Diljen 2020). Di navbera salên 1975-1985an de, li Swêdê, pirtûkên dersên kurdî tine ne ango mamosteyan hin nivîs û berhemên ji bo salmezînan hatibûn amadekirin bi kar dianîn. Ji ber ku li Swêde weşanxaneyên taybetî, li gor nixên sîstema perwerdeya Swêdê û naveroka mijarên dersê, materyalên perwerdeyê amade dikin û xwendegh jî

wan ji weşanxaneyan dikirin, di sala 1985an de mamosteyên kurd jî li wir dikevin nav hewldanekê. Di heman salê de pirtûka yekem a kurdî ya kurmancî "Em Bixwînin" ji aliyê Institûta Dewletê ya ji bo Materiyalên Hîndekariyê ve derdikeve. Li dû vê berhemê jî pirtûka bi navê "Em Binivîsin" derdikeve. Pirtûka yekem a lîseyê jî bi navê "Dergûşa Nasnameyê" di sala 2003an de derdikeve. Her mamoste bi xwe ji bo şagirtên xwe pirtûkan hildibijêre, ne şaredarî û ne jî rêveberiya xwendegêhê têkildarî hildibijartina pirtûkan a mamosteyan nabe. Lê dewlet bi hemû derfetên ji bo perwerdeyê hatiye veqetandin piştgiriya weşan û çapkirina berhemên dike. Di navbera salên 1980-81ê de kovarên zarokan ên bi navê "Kulîlk", "Hêlîn" û "Hêvî" bi alîkariya dewleta Swedê ji aliyê komeleyên kurdan ve derdikevin. Dîsa hêjayî gotinê ye ku gelek pirtûkên zarokan jî, di sala 1982an de ji zimanê swedî ji bo kurdî hatine wergerandin (Diljen 2020).

**Li Almanyayê, ji ber zagona perwerdehiyê rê li ber hîndekariya zimanê dayikê digirt, hewldanên penaber û rêxistinên kurdan di destpêkê de bê encam man.**

Ji ber ku mijara me perwerdeya kurdî ya fermî ya di xwendegêhan de ye, em li vir mijara perwerdeya ji bo salmezinan û perwerdeyên taybet ên di komele û institûtan de hatine dayîn nanirxînin. Lê divê piştgiriya dezgeh û saziyên kurdan a di beşa perwehiyê de jî li vir neyê jibîrkirin. Dema em bi gelemperî li sîstema perwerdekirina Swêdê dinêrin, em dibînin ku ji bo pêşketin û berfirehkirina ziman dewlet ne tenê mûçeyên (meaş) mamosteyan dide, herwiha hemû xerckirina dersan a wek materyal, pirtûk û amadekirin û çêkirina wan jî dide (Diljen 2020). Lê di heman demê de kurdên li vî welatî bi awayekî çalak beşdarî vê pêvajovê dibin. Ew xwe ne wek aliyekî perwerdeyê, wek şîrikê perwerdeyê dibînin.

## 8.2. Rewşa zimane kurdî li Almanyayê

Li dû destpêkirina perwerdehiya bi zimanê kurdî li Swêdê, li Almanyayê jî kurd ketin nav tevgerê. Li gor agahiyên saziyên kurdî li Almanyayê didin, bi texmînê li Almanyayê nêzîkî 1,6 Milyon kurd dijîn (Engin 2019:9). Lê jimara mamosteyên kurd 32 ne û tenê nêzîkî 3200 şagirt beşdarî dersên zimanê dayikê-kurdî dibin (Mang 2022). Dema em vê jimarê bi Swêdê re bidin ber hev, em dibînin, ku gelekî kêman e. Li Almanyayê, ji ber zagona perwerdehiyê rê li ber hîndekariya zimanê dayikê digirt, hewldanên penaber û rêxistinên kurdan di destpêkê de bê encam man. Di salên 1980yî de gengeşeyên li ser zimanê dayikê li vî welatî dest pê kir û di van salan de hîn guherînek paradigmatê ya li ser têgihên „biyanî“ an jî „karkerên mêvan“ nehatibû kirin. Lewra di wan gengeşeyan de piraniya siyasetmedaran digotin, „ji bo ku zarokên biyanîyan di pergela perwerdeyê de çêtir cihê xwe bibînin, divê giraniyê bidin ser zimanê almanî“ (Hüllen, 1981:106). Ango divê ew ziman û çanda xwe ji bîr bikin û xwe biguherînin bibin alman û xwe integreyî civakê bikin. Di van salan de di bin navê „integreyê“ de „asîmilasyon“ bi ser ket. Lê piştî demekê vê polîtîkaya asîmlasyonê encamên xetere derxistin holê. Bi hezaran zarok û xort li derveyî civakê man û di nav du çandan de çûn û hatin. Em vê rewşê dikarin wek paşxana derengmayîna perwerdeya zimanê dayikê binirxînin.

Hîna di salên 1970î de hin hewldanên perwerdeya kurdî li Almanyayê hebûn. „Federasyona Komeleyên Kurdistanê yê Demokratîk“ dersên kurdî ji bo endamên xwe wek kursên ziman didan. Lê wek perwerdeya fermî, cara pêşî di sala xwendinê ya 1992/93an de du mamoste

**Li derveyî  
xwendegehan  
li hinek  
zanîngehên  
Almanyayê  
yên wek  
Bremen,  
Hamburg,  
Duisburg-  
Essen,  
Bielefeld û  
zaningeha  
Azad li Berlînê  
dersên kurdî  
tên dayîn.**

ji aliyê wezerata perwerdehiya Bajareyaleta Bremenê ve hatin wezîfedarkirin û dest bi mamostetiye kirin. Di dîroka Almanyayê de cara pêşî dersên zimanê dayikê-kurdî (Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch) li xwendegeha Tami-Oelfken-Schule ya li Bremenê dest pê kir (Skubsch 2000: 186). Hêjayî gotinê ye ku ji wê salê û heta îro li bajarê Bremenê du mamoste, di 9 xwendegehan de bê navber dersên kurdî didin. Li dû pêşketina li Bremenê çêbû, di sala 1994an de li Hambûrgê jî dersên kurdî ket nav mufredeta perwerdehiya vê eyaletê (TAZ Archiv 1994). Lê mixabin ji ber hin sedeman siyasî û aloziyên di navbera sazîyên kurdan de derketin, li vê eyaletê perwerdehiya bi zimanê kurdî bi pêş neket. Herçendî li vir zagona perwerdehiyê derfetê dide perwerdeya bi zimanê dayikê jî, heta îro hîn jî dersên kurdî nayên dayîn. Dîsa di sala 1994an de eyaleta Niedersachsen wek eyaleta sêyem dest bi perwerdeya zimanê dayikê kir (Skubsch 2000: 194). Di heman salê de Nordrhein-Westfalen (NRW), ku ji aliyê niştecihan ve eyaleta herî mezin a Almanyayê ye jî dersên zimanê dayikê-kurdî xist nav mufredeta xwendinê. Ji sala 2019an û vir de li Bajareyaleta Berlînê û di sala 2020an de jî li eyaletên Brandenburg û Rhainland Pfalz dersên kurdî bi awayekî fermî tên dayîn (Mediendienst Integration 2020).

Dersên zimanê dayikê li hemû eyaletan ne di heman demê de dest pê kiriye. Sedema vê jî ew e ku li Almanyaya Federal a ji 16 eyaletan pêk tê, her eyalet biryara pêkhatin û pêknehatina „Perwerdeya Zimanê Dayikê“ bi xwe dide û hikûmeta navendî tevî karê perwerdehiyê nabe. Ev yek jî bersiva pirsra "çima li hin eyaletên Almanyaya Federal dersên zimanê dayikê tên dayîn li hinekan nayên dayîn" dide. Ji bo mijar hinekî din zelaltir bibe, em dixwazin çend mînakên bidin.

Eyaletên wek Sachsen Anhalt û Thüringen perwerdehiya zimanê dayikê napejirînin û derfetê nadin ku dersên zimanê dayikê werin dayîn (Mediendienst Integration 2020). Hinek eyalet jî wek Schleswig-Holstein, Bayern û Baden Württemberg perwerdeya zimanê dayikê dipejirînin, lê tenê bi şertê ku ev yek bi riya konsolxanên dewletan be. Ji ber ku kurd ne xwedîdewlet in û nasnameya netewan tenê di nava dewletbûnê de tê bicîhkirin, di van eyaletan de perwerdeya zimanê dayikê-kurdî jî mixabin tine ye. Hin eyalet jî (Bremen, Sarland, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, û Berlin) him bi riya konsolxaneyan û him jî bi riya dewletê dersên zimanê dayike didin, ji ber vê jî rê li ber dersdayîna bi zimanê dayikê vedikin. Eyaletên karê perwerdeyê tenê bi destê dewletê dimeşe jî Rheinland Pfalz, Sachsen, Brandenburg û Mecklenburg-Vorpommern in (Mediendienst Integration 2020). Serokê Yekitiya Mamosteyên Kurd li Ewropayê (YMK) di hevpeyvîna me de amaje bi vê yekê kir ku îro di nav van 16 eyaletan de tenê li 6 eyaletan (Bremen, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein Westfalen û Rheinland Pfalz) perwerdeya zimanê kurdî heye. Herwiha wî da xuyakirin ku li van 6 eyaletan 32 mamoste bi awayekî fermî hatine wezîfedarkirin û jimarên şagirtan jî derdora 3200î ye.

Li derveyî xwendegehan li hinek zanîngehên Almanyayê yên wek Bremen, Hamburg, Duisburg-Essen, Bielefeld û zaningeha Azad li Berlînê dersên kurdî tên dayîn. Lê hêjayî gotinê ye, ku cara pêşî, ji sala 2014an û vir ve li Zanîngeha Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg (li bajarê Oldenburgê) zimanê kurdî wek modula bingehîn di



nav modulên bijarte de tê dayîn. Wezaretê perwerdeyî mûçeyên mamosteyên ku ji aliyên wan ve hatine wezîfedarkirin û dikevin dersên zimanê dayikê-kurdî dide, lê ew bi xwe berhem û materyalên zimanê kurdî çap nake û ti alîkarî jî ji bo çapkirin û weşandina wan nade. Ew ji bo bidestxistina berhemên (kirîna wan) alîkariyê dide mamosteyên zimanê dayikê. Lê ev alîkariya ji bo materyalan tê dayîn jî li gor eyaletan guherbar e. Ango her eyalet bi xwe biryarê dide, bê ewê ji bo materyalan çiqas alîkarî veqetînin.

Mamosteyên dersê berhemên di dersdayînê de werin bikaranîn pêşniyazî komisyona wezaretê perwerdeyî dikin, li dû erêkirina wan êdî mamoste dikarin wan berhemên di dersan de bi kar bînin. Li vir pîrsgirêka berhemên dersdayînê û pejirandina wan a ji aliyê wezaretê perwerdeyî ve derdikeve pêş mamosteyan. Ji ber kêmbûna berhemên, mamoste yan berhemên li Swêdê hatine amadekirin bi kar tînin, an jî yê ku li Almanyayê û bi taybetî jî ji aliyê komela YMK ve hatine amadekirin bi kar tînin. Hêjayî gotinê ye, ku YMK di dersên zimanê dayikê-kurdî de, li Almanyayê roleke giring dilîze. Piraniya mamosteyên li Almanyayê bi awayekî fermî mamostetiya zimanê kurdî dikin endamên YMK ne. Komel mijara standartîzekirina dersdayîna zimanê dayikê-kurdî li seranserê Almanyayê ji xwe re kiriye armanca sereke û ji bo vê jî kar û xebatên xwe berdewam dike. Herwiha di nav komelê de „komisyona berhemên“ hatiye avakirin û li gor hewcêdariya şagirt û mamosteyan bi karê afirandina berhemên ji pola 1 heta 10an mijûl dibin. Heta niha bi dehan berhemên perwerdekirina şagirtan amade kirine.

**YMK di dersên zimanê dayikê-kurdî de, li Almanyayê roleke giring dilîze.**

## 9. Encam

Me di nivîsa xwe de diyar kir, ku zimanê kurdî li Kurdistanê û li diyasporayê di bin gef û astengiyên de ye: Li Kurdistanê bêdewletbûn, siyaseta mêtîngeriya, lihevnekirina li ser standardbûna zimanê kurdî, tinebûna saziyên fermî astengiyên giring in. Li diyasporayê jî hewildanên çels ên saziyên kurdan ên ji bo bikaranîna zimanê kurdî, girêdana çels a di navbera mamoste û dezgehên kurdan de li seranserê Kurdistan û Ewropayê û nebûna hev-ahengiyek li ser hînkirin û bipêşvebirina kurdî çend astengiyên bingehî ne.

Ji bo kurd li hemberî vê rewşa xetar bi awayekî xurt bisekinin, pêwîstiyek bi guherîna paradigmatê heye. Em di wê baweriyê de ne, ku pêwîst e, saziyên kurd ên li parçeyên cuda yê Kurdistanê û Ewropayê bala xwe bidin ser weyn û wateya zimanê kurdî û giringiya wî ya ji bo pêşketina civakê. Giringiyeke bi lez bi hevkarîya ji bo koordînasyona reformên bibandor, domdar û hevgirtî ya standardkirina zimanê kurdî heye û divê encam jî were misogerkirin. Li gor dîroknas û zimannasê kurd Amîr Hassanpour, standardkirina zimanê kurdî ji bo bikaranîna zindîbûn û şaristaniya wê pêwîstiyek herî giring e (1992: 36). Divê komele û dezgehên kurd li Ewropa û li Kurdistanê zindîhiştina zimanê kurdî û zaravayên wê yê cuda û bikaranîna wê ya di her beşên jiyana de misoger bikin. Bikaranîna zimên ji bo zindîbûna wê pîr giring e. Ger aktorên kurd nikaribin civaka kurd teşwîq bikin, ku ew bi hev re di jiyana xwe de bi zimanê dayikê binivîsin û biaxivin, êdî wê jibîrkirina zimanê kurdî ji rastiya ne dûr be. Wekî din, komele û siyasatmedarên kurd, ên di nav dezgehên biryargirtinê (li Kurdistan û Ewropayê) de

**Di dawî de, em giring dibînin ku hunermend, stranbêj, hilberînerê filman, werzîşvan û kesên din ên navdar dikarin huner û berhemên xwe di bûyerên cihêreng ên dîtbarî, virtual û fîzîkî de bi zimanê kurdî hilberînin û nifşê kurd teşwîkî hînbûn û axavtina bi kurdî bikin.**

cî digirin, pêwîstî diyarkirina rojeva zimanê kurdî ne, bê ka zimanê kurdî çawa dikare li xwendegê û zanîngehan bi awayekî fermî were hînkirin û di saziyên giştî de wek zimanê fermî were bikaranîn. Li ser vê bingehe hewldanên aktorên siyasî yê kurdên li diyasporayê ji bo parastin û hînkirina zimanê kurdî giring e. Lê berî her tiştî divê ev dezgeh û sazî zimanê xwe yê rojevê bikin kurdî.

Cardin, di asta dersdayineke serkeftî de cihekî taybet ê komel û dezgehên kurdî heye. Di mijara dersên zimanê dayikê-kurdî de çî di mijara komkirina navan, çî jî di destpêkirina xebata perwerdeyê de, bi riya semîner û konferansên înfomatîf ew komele dikarin dê û bav van li ser mafê perwerdeya bi zimanê kurdî agahdar bikin û pirsra perwerdeya kurdî her tim di rojeva xwe de zindî bihêlin. Herwiha ew jî wek komele dikarin rola xwe ya civakî û perwerdeyê bi kar bînin û şopînerê dersdayinên kurdî bin. Divê ew bi hindikayî ji salê carekê bi riya nameyan rewşa dersên zimanê kurdî ji dezgehên pêwendîdar bipirsin. Herwiha beşdarî civînên fermî yê dewletê yê girêdayî perwerdehiyê bibin û di stendina biryaran de cî bigrin. Li ser vê bingehe pêwendiyên di navbera mamoste, malbat, dezgehên kurdî û saziyên fermî de û karkirina wan a bi hev re ya di asta perwerdeyê de pêwîst e. Herçendî aktorên me li jor bi nav kirin roleke gelekî giring bilîzin jî, rola herî giring mamosteyên dersdayinê bi xwe dilîzin. Berî her tiştî divê ezmûneke mamosteyan a pedagojîk hebe. Li gel wê jî, divê mamoste pêwendiyê xurt di navbera xwe û malbatan de ava bikin, da ku dê û bav jî karibin di birêveçûna dersan de beşdar bibin û erka xwe bi cî bînin. Herwiha divê mamoste têkiliyê xurt bi sazî û dezgehên perwerdehiyê yê dewletê û yê kurdan re jî ava bikin. Ev yek mifteya serkeftinê ye.

Di dawî de, em giring dibînin ku hunermend, stranbêj, hilberînerê filman, werzîşvan û kesên din ên navdar dikarin huner û berhemên xwe di bûyerên cihêreng ên dîtbarî, virtual û fîzîkî de bi zimanê kurdî biweşînin û nifşê kurd teşwîkî hînbûn û axavtina bi kurdî bikin. Divê were zanîn, ku qutbûna civakê ya ji zimanê kurdî ji bo siberoya wê civakê xetereyek e. Ji bo koçberên kurd ên li derveyê welêt û civaka kurd li Kurdistanê ji nû ve bi kokên zimanê kurdî, ango bi erdnîgariya Kurdistanê û kurdî ve werin girêdan, divê komele û rêxistinên kurdan wek pirekê di navbera aktorên de rola xwe bilîzin . Bi vî awayî, zimanê kurdî dikare ji gef û astengiyan rizgar bibe û bibe zimanekî dînamîk ê bandorê li pêşvebirina çand, mîras, dîrok û nasnameya kurdî bike.

Alîkarî: Veysî Dag ji bo xebata qadê alîkarî ji "European Commission's Horizon 2020 Research and Innovation Programme- Grant number 822806" girtiye.



## 10. Çavkanî

Adamson B. Fiona û Demetriou Madeleine. 2007. "Remapping the Boundaries of 'State' and 'National Identity': Incorporating Diasporas into IR Theorizing", *European Journal of International Relations*, 13 (4): 489-526.

Akin, Salih. 2023. *Introduction à la linguistique kurde (introduction to Kurdish linguistics)*. Limoges: Lambert-Lucas.

Aktürk, S. Ahmet. 2019. "The development of the Kurdish national movement in Turkey from Mahmud II to Mustafa Kemal Atatürk." *Routledge Handbook on the Kurds*, edited by Michael M. Gunter, 62-76. London and New York: Routledge.

Anderson, Benedict. 1993. *Imagined Communities*, 2th ed. London and New York: Verso.

Aram, Ronî. 2020. "Ji kolanan heta saziyan êrîşên li ser Kurdî-1." ANF NEWS. <https://anfkurdi.com/kurdistan/ji-kolanan-heta-saziyan-erisen-li-ser-kurdi-1-131250>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022).

Arneil, Barbara. 2017. *Domestic Colonies*. Oxford: Oxford University Press.

Ayres-Bennett, Wendy û Bellamy, John. 2021. *The Cambridge Handbook of Language Standardization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bakhchinyan, Artsvi. 2015. "Zaré and Kurds-Yezids: The representation of the Kurds in two Soviet Armenian films." *Cinergie 7 il cinema e le altre arti, Navnîşanên malperê*: <https://cinergie.unibo.it/article/view/6978/6714>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022).

Belke. Garlind. 2011. "Zweisprachige Erziehung in Schweden." *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/zweisprachige\\_erziehung\\_in\\_schweden.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/zweisprachige_erziehung_in_schweden.pdf). (Roja vergirtinê: 30.01.2022).

Bengio, Ofra. 2012. *The Kurds of Iraq: Building a State within a State*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.

Beşikci, İsmail. 1990. *Devletlerarası Sömürge Kürdistan*. Ankara: Yurk Kitap-Yayın

Birgül, İhsan. 2021. "'Şeş' derken 'şaş' olan kanal: TRT Kurdî, Kürtçe mi?" *Journo.*: <https://journo.com.tr/trt-kurdi-kurtce>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022)

Cewerî, Firat. 1998. *Hawar Cild I-II*. Stockholm: Weşanên Nûdem.

Diljen. Haydar. 2020. "Modela Perwerdeya Zimanê Zikmakî ya Swêdê û Kurdî." *Le Monde Diplomatique Kurdi, Jimar 57: Navnîşanên malperê*: <https://lemonde-kurdi.net/miameleya-mirovi-ya-bi-ajelan-re-te-ci-wateye/>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022)

Engin, Kenan. 2019. *Kurdische Migrant\_innen in Deutschland, Lebenswelten-Identität-politische Partizipation*. Kassel: Kassel University Press.

Emeagwali, Gloria, and Sefa-Dei, J. George. 2014. *African Indigenous Knowledge and the Disciplines*. Rotterdam, Boston and Teipei: Sense Publishers.

Instîtuta kurdî. 2022. "Jimara Kurdan 70 milyon kesî derbas dike. Mezopotamia." <https://www.youtube.com/watch?v=zCr8wbwQPWA>. (Roja vergirtinê: 17.11.2022).

Entessar, Nader. 1992. *The Kurdish Ethnonationalism*, Boulder and London: Lynne Rienner Pub.

Niedersächsisches Schulverwaltung. 1993. "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft." *Niedersächsischen Kultusministerium*. <https://docplayer.org/19566161-Unterricht-fuer-schuelerinnen-und-schueler-auslaendischer-herkunft.html>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022).

Fanon, Frantz. 1963. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.  
Fanon, Frantz. 1967. *Black Skin White Masks*. London: Pluto Press.

Feuilherade, Peter. 1999. "Med TV: 'Kurdistan in the sky.'" *Navnîşanên malperê*: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/monitoring/280616.stm>, (Roja vergirtinê: 30.08.2023).

Hassanpour, Amir. 1998. "Satellite Footprints as National Borders: MED-TV and the Extraterritoriality of State Sovereignty." *Journal of Muslim Minority Affairs* 18(1): 53-72.

- Hassanpour, Amir. 1992. *Nationalism and Language in Kurdistan 1918-1985*. San Francisco: The Edwin Mellen Press.
- Hüllen, Werner. 1981. "Teaching German as a Second Language in Germany: Bilingualism in the Federal Republic." *Studies in Second Language Acquisition* 3 (2):97- 108.
- Gordon, A. Jane. 2020. *Statelessness and Contemporary Enslavement*. New York and London: Routledge.
- Instituta Kurdî Swîsre. 2021. "21 Pirtûkên Hîndekariya Kurdî." Navnîşanên Malperê: <https://institutkurdi.ch/>. (Roja vergirtinê: 26.05.2023)
- Jongerden, Joost. 2007. *The Settlement Issue in Turkey and the Kurds*. Leiden and Boston: Leiden.
- Kelly, J. Michael. 2008. *Ghosts of Halabja: Saddam Hussein and the Kurdish Genocide: Saddam Hussein and the Kurdish Genocide*. Westport, Connecticut and London: Praeger Security International.
- Kuranga, O. David. 2012. *The Power of Interdependence: Lessons from Africa*. New York and Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kurdistan Human Rights Network. 2022. "Iran jails woman activist over teaching Kurdish language." Navnîşanên malperê: <https://kurdistanhumanrights.org/en/iran-jails-woman-activist-over-teaching-kurdish-language/>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022)
- Linemman, Matthias. 2020. "Fachkompetenzen und Unterrichtssprache parallel entwickeln. Impulse aus Schweden für den Umgang mit neuzugewanderten Schülerinnen." *TraMiS-Arbeitspapier 6*. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. DOI: 10.26092/elib/109.
- Mabry, Tristan James. 2015. *Nationalism, Language, and Muslim Exceptionalism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mang, Murat. 2002. "Çend şagirt, mamoste û xwendegehên kurdî hene? Serokê YMK'ê qal dike." *Diyarname, Malpera Nuçe Çand û Hûnere*. <https://diyarname.com/news.php?Idx=53483>. (Roja vergirtinê: 17.11.2022).
- Memmi, Albert. 1974. *The Coloniser and the Colonised*, London: Earthscan Publications Ltd.
- Minahan, B. James. 2016. *Encyclopedia of the Stateless Nations: Ethnic and National Groups Around the World*. 2ed. Santa Barbara, Denver and Colorado: Greenwood Press.
- McDowall, David. 2005. *A Modern History of the Kurds*. 3th ed., London and New York: I.B. Tauris & Co Ltd.
- Mediendienst Integration. 2020. "Mediendienst Recherche Bildung: Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?." Navnîşanên Malperê: [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier\\_MDI\\_Herkunftssprachlicher\\_Unterricht\\_2020.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf). (Roja vergirtinê: 30.01.2022).
- Meho, I. Lokman, 1997. *The Kurds and Kurdistan: A Selective and Annotated Bibliography, Bibliographies and Indexes in World History*, Westport, Connecticut and London: Greenwood Press.
- Müller, Yvonne. 1996. "Bericht über das Schulbegleitforschungsprojekt: Muttersprachlicher Unterricht in Kurdisch - Entwicklung von Unterrichtsmaterialien." - Universität Bremen Fachbereich 10. Bremen. Navnîşanên Malperê: <https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/SBF-Projekt%2028-Kurdisch%20Unterrichtsmaterialien.pdf>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022).
- Nezan, Kendal. 1984. "Die Kurden in der Sowjetunion S. 415-436." In *Kurdistan und die Kurden Band 1*, Gerard Chaliand rastkirin. Göttingen und Wien: Gesellschaft für bedrohte Völker.
- Osterlund, Benjamin Paul. 2021. "The world's first Kurdish rock group and its roots in Soviet Georgia." *Eurasianet*. Navnîşanên Malperê: <https://eurasianet.org/the-worlds-first-kurdish-rock-group-and-its-roots-in-soviet-georgia>. (Roja vergirtinê: 30.01.2022).
- Rosenau, N. James and Czempiel, Ernst-Otto. 1992. *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge, New York û Melbourne: Cambridge University Press.
- Rûdaw. 2022. "Îşte ilk sonuçlar; Hangi ilde kaç öğrenci Kürtçe seçmeli dersleri tercih etti?- Encamên yekem; Li kîjan parêzgehê çend şagirtan dersên bijarte yên kurdî tercih kirin?" Navnîşanên Malperê: <https://www.rudaw.net/turkish/kurdistan/080220221> (Roja vergirtinê: 17.04.2023)

Shakib, Khosravi Mohammad. 2011. "The position of language in development of colonization." *Journal of Languages and Culture* 2(7): 117-123.

Sheyholislami, Jaffer. 2023. "Linguistic Human Rights in Kurdistan." In *The Handbook of Linguistic Human Rights*, edited by T. Skutnabb-Kangas and R. Phillipson, 357-372. Hoboken and Oxford: Wiley Blackwell.

Skubusch, Sabine. 2000. "Kurdische Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland Deutschland: Wie werden sie von der Pädagogik und Bildungspolitik wahrgenommen?" Dissertation- Im Fachbereich- Erziehungswissenschaften- Universität -Gesamtschule - Essen. urn:nbn:de:hbz:465-miless-010159-3.

TAZ Archiv. 1994. "Unterricht in Kurdisch und Farsi, Abitur in Griechisch."  
Navnîşanê Malperê: <https://taz.de/Unterricht-in-Kurdisch-und-Farsi-Abitur-in-Griechisch/!1558524/> (Roja vergirtinê: 30.01.2022)

Tejel, Jordi. 2009. *Syria's Kurds: History, Politics and Society*. Oxon and New York: Routledge.

Vali, Abbas. 2003. *Essays on the Origins of Kurdish Nationalism*. Costa Mesa: Mazda Publishers, Inc.

Vanly, Ismet Cherif. 1988. *Kurdistan und die Kurden Band 3.- Syrisch-Kurdistan, Libanon,*

*Jordanien, Israel, Ägypten, Diaspora in Europa, Sowjetunion, Geheime US Bootschafspapiere*. Göttingen und Wien: Gesellschaft für bedrohte Völker Wahlbeck, Östen. 1999. *Kurdish Diaspora: Comparative Study of Kurdish Refugee Communities*. London: Macmillan.

Weber, Max. 1948. *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York: Oxford University Press. 11. Ferhengê Têgihan

[https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/heimatliche-sprache-und-kultur-\(hsk\)/rahmenlehrplan\\_hsk\\_de\\_neu.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/heimatliche-sprache-und-kultur-(hsk)/rahmenlehrplan_hsk_de_neu.pdf)

2.4.

XWENDEGEHA ROJÎN A MUNICHÊ  
PERGALEKE NÛ YA XWENDEGEHA  
PEDAGOJÎK:  
HUNER Û DÎROK  
WEK BINGEHA AFÎRÊNİYÊ  
Û RAMANA AZAD

---

HAWRE ZANGANA

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Destpêk	129
1.	Giringiya zimanê zikmakî ji aliyê norolojîk ve	129
2.	Zimanê zikmakî yê kurdî wek yek ji gelek zimanên cîhanê	130
3.	Xurtkirina tevgerên bi liv bi zimanê dayikê	131
4.	Coşa ji bo zimanê dayikê – coşa ji bo zimanên din ên cîhanê	132
5.	Ji hişmendiya xwe ya çandî ber bi hişmendiya çanda cîhanê ve	132
6.	Wateya zimanê zikmakî	132
7.	Mekanîzmayên hînkirina pratîk	133
8.	Sîstema xwendegêha rojîn a munichê	133
9.	Modela Munich-Rojînê û çar stûnên wê	135
10.	Huner û pedagojî ji bo zarok û ciwanan	141
11.	Armancên pergala Munich-Rojînê	142
12.	Çavkanî	144

**Ziman şarezayîyeke taybetî ya mirovan e û mirov bi vê şiyana xwe di wateya herî berfireh de ji ajalan cuda dibin.**

Rojîn navekî kurdî ye. Ji du peyvan pêk tê: Roj tê wateya roj (Sonne), roj (Tag) û ronahî. Jîn tê wateya jiyane. Ev lîstika peyvan e. Dema ku ronî ramanê ronî dike, di jiyane de gelek tişt cihêreng dibin, pêwendîya pesindar, tolerans û ramana azad bi pêş dikeve. Bi vê armancê 19 sal berê li Munichê hin mirov li hev civiyan, da ku bi zimanê wan ê dayikê bi pergaleke pedagojîk, navçandî û afirîner piştgiriyê bidin zarok û ciwanên Kurd.

Her mamosteyek ji Hawre Zangana li ser vê pergalê bi komxebateke bi qasî 30 demjimêrî werdigire. Ev komxebat di zêdetirî 20 xwendegên cuda yê zimanê zikmakî de wek semîner hat pêşkêşkirin. Xwendegha Rojîn xelata "Munche sagt Danke" (Munich spas dike) ji destê Şaredarê Munichê Dieter Reiter (2016) girt.

### **Destpêk**

Ziman şarezayîyeke taybetî ya mirovan e û mirov bi vê şiyana xwe di wateya herî berfireh de ji ajalan cuda dibin. Ev şiyaneke mirovî ye, û mirov bi riya ziman pêdiviyên hestiyarî, civakî û bîrbirî îfade dikin. Bi riya ziman têkilî û pêwendî tînan danîn. Di heman demê de ziman amûreke giring a ragihandinê ye. Zimanê zikmakî ji bo pêşketina mejî giring e. Destpêkê, dêûbav bandoreke mezin li ser pêşveçûna zimanên zarokên xwe, bi taybetî jî girêdayî zimanê dayikê dikin.

Zimanê zikmakî ji bo pêşketina zarokê di gelek waran de xwedî nirxeke taybet e, bi taybetî di hêla avakirina tîkiliyan de, di ragihandinê de, di bilêvkirina hewcedariyan de, di pêşxistina nasnameyê de û herwiha di beşdarbûna rastî û hestiyarî ya civakê de roleke giring dilîze.

Dema jinek ducanî dibe, pêvajoya pêşveçûna mejiyê ya fetusê (*bi-pêşveçûna piştî embriyo. HHD*) li dora meha çarem destpê dike. Lêkolîna li ser mejiyê her wiha diyar dike ku mejî bîranînên pevguherîna di navbera pitika nebûyî û çihana derve de vedişêre. Ev agahî nikarin dû re bi peyvan werin vegotin, lê bi hestên laşî dikarin werin ragihandin. Eino Partanen, şagirtê doktorayê li Zanîngeha Helsinki, dibêje: "Tevî ku me berê nîşan da fetusek dikare hûrguliyên zimanekî fêr bibe, lê me nizanibû ka ew çiqas dikare van agahdariyan bi bîr bîne." Û ev encam jî dide nîşandan ku "pitik di qonaxêke pir zû de dikarin fêr bibin û bandorên hînbûnê di mejî de demeke dirêj tînan parastin" (Saße 2013). Ji ber vê yekê, divê hemû mirov bibin xwedî îmkana û motîvasiyona hînbûnê û axavtina zimanê xwe yê zikmakî. Hêjayî gotinê ye ku di hinek rejîmên ne demokratîk de, heta li welatê kurdan bi xwe jî, zimanê kurdî li xwendeghan nayê dayîn. Ji ber vê çendê giring e ku li dîasporayê îmkana hînbûna zimanê zikmakî bê dayîn, ji ber ku ziman berî her tiştî beşek ji naskirina nasnameyê ye.

### **1. Giringiya zimanê zikmakî ji aliyê norolojîk ve**

Taybetiyeke giring a mirovan ziman e û bi vî awayî nêrîn û hestên xwe îfade dike:

"Ziman taybetmendiyek bingeîn a mirovî ye, ku me ji hemû zindiyên din cuda dike. Xuya ye ku zarok vê pergala tevlihev a nîşanan û wateyên wan bi awayekî hêsan fêr dibin [...]. Dema pitik dest bi hînbûna

zimanê xwe yê dayikê dike, divê di sala xwe ya yekem a jiyanê de rêzek karên tevlihev bi ser bixe. Ji ber hîn berî zarok dest bi axavtinê bike, mejî jixwe li ser vedîtina ziman dixebite" (Brauer 2008). Ziman ji pergalên nîşanan ên cihêreng pêk tê, wek pergalên axavtinê, nîşanê, dengî û nivîskî. Lêkolîneke ji hêla Zanîngeha Montrealê ve jî destnîşan kir ku mejî çawa bi zimanê yekem ê fêrbûyî re mijûl dibe. Mejiyê me gava zimanê yekem hîn dibe, ti carî ji bîr nake. Wek lêkolînekê bi zarokên ji Çînê hatine ewladgirtin nîşan dide, ku her çend em di zarokatiya xwe ya zû de tenê çend mehan fêrî zimanekî bibin û dû re wî zimanî ji bîr bikin jî, ew dîsa jî bandorê li ser xebitandina mêjiyê me dike " (Pierce 2015).

Ev yek nîşanî me dide, ku zimanê zikmakî ji bo pêşketina tendurist a zarokan xwedî giringiyeke mezin e. Her ziman xwedî dengsaziyeke taybet e, lewma jî divê zarokên kurd di zûtirîn demekê de dengnasiya kurdî bibihîzin û hîn bibin. Bi vî awayî zarok jî ji girêdanên têkildar ên destpêkê yên şaneyên mejî sûd werdigire da ku paşê fêrî zimanekî din bibe. Şaneyên mejiyê mirovan her tim bi hev ve girêdayî ne, di tevgerê de ne û xwe her tim nû dikin. "Bi heman awayî zarok dikarin dengê zimanê xwe yê dayikê ji zimanên din cuda bikin. Hişyariyên akûstîk ji hefteya 27. a ducaniyê ve bandorê li ser teşegirtina korteksa bihîstweriyê ya mejî dikin" (Saße 2013).

Di dema ducaniyê de, zarok ji xwe bi dê û paşê jî bi hawîrdorê re di têkiliyê de ye. Ji aliyê norolojîk ve, ragihandin bi alîkariya şaneyên mejî pêk tê. Mirov bi hemû hestên xwe bi hev re danûstandinê dikin. Lebatên hestê bi alîkariya şanikên hêrsê agahiyan vediguherînin têgihîştina hundirîn. Hîn di zikê dayikê de, îşaretên deng di mejî de tînan hîlanîn, zarok wan bi awayekî bêhiş dihesibîne û paşê dikare wan bi alîkariya bîra xwe bi bîr bîne. Ev bîranîn ji bo pêşketina tenduristî ya zarokê di pêşerojê de dewlemendiyek e. Wek norolog Gerald Hüther dinivîse: „Hemû nîşanên bi navgîniya lebatên me yên hêstan digihîjin wir, ji hêla girêdanên şanikên hêrsê ve li wir vediguhezînin qalibên hişyariyê yên taybetî. Û hingê ew dikarin gelek caran -ji ber ku me berê tiştêk wisa dîtiye, bîr kiriye, bihîstiyê, hest kiriye- tiştêkî ji nû ve nas bikin [...]. Li wir, di vî kortika mejî de, hemû ew girêdanên şanikên hêrsê, yên dema em distirên, an diaxivin, an jî di têgihîştin û naskirina axavtinê de, di stran an jî muzîkê de dibihîzin jî hene" (Hüther 2009: 48).

Dema dêûbav ji ber sedemên siyasî, civakî, çandî û rewşenbîrî rûmetê nedin, zimanê zikmakî yê zarokê îhmal û paşguh bikin, an jî guh nedin zimanê dayikê, ev yek dikare bandoreke neyînî li ser xwebaweriyê bike û hestên piçûkbûnê çêke. Û berevajî vê: ger dêûbav zimanê xwe yê zikmakî di heman astê de wek hemû zimanên din binirxînin, ev yek dikare bibe sedema gihandina baş a berxwedêriya kesane. Heman tişt jî bo dê û bav bi xwe jî derbas dibe.

## 2. Zimanê zikmakî yê kurdî wek yek ji gelek zimanên cîhanê

Li cîhanê zêdetirî 7.75 milyar mirov hene û jimara zimanan jî 7.139 e. Ev yek bi îstatîstîkeke nû ya li gor kovara Phase 6ê (2022) hatiye destnîşan kirin. Zimanê kurdî ji malbata zimanên hind-ewropî (ewropî) ye. Piraniya mirovên li ser vî dinyayê bi zimanekî hind-ewropî diaxivin,

**Dema dêûbav ji ber sedemên siyasî, civakî, çandî û rewşenbîrî ve nayê qîmet dayîn, zimanê zikmakî yê zarokê îhmal bikin, paşguh bikin, an jî guh nedin zimanê dayikê, ev yek dikare bandoreke neyînî li ser xwebaweriyê bike û hestên biçûkbûnê çêke.**



**Divê em ji xwe bipirsîn, ka gelo kîjan pergala pedagojîk li welatê koçberiyê, dikare van armancan an jî ramaneke cihêreng û serbixwe ji zarokên kurd re pêşkêş bike.**

Jimara wan ji 3 milyar zêdetir e (Wikipedia 2023). Hemû zimanên li cîhanê di nîrxê xwe de wek hev in, mirov bi riya zimanan bi hev re danûstandinê dîkin. Û gelek dayik bi zarokê xwe re bi zimanê xwe dipeyivin. Ji ber vê yekê hemû zimanên cîhanê ji bo zarokan û ji bo mirovan di heman wate û nîrxê de ne. Di navbera zimanekî ji aliyê çend kesan ve an jî zimanekî ji hêla bi milyonan kesan ve tê axavtin de cudahî nîn e, ji ber ku mirov di qedr û qîmetê de wekhev in. Ji ber vê yekê ti ferq di navbera zimanekî Mandarin/Çînî ku ji milyarekê zêdetir mirov pê diaxivin û li aliyê din zimanekî di xetereyê de, yê wek Yuchi de, ku tenê 5 kes pê diaxivin, tine ye (Marszk 2000). Seroka berê ya Dadgeha Destûra Bingehîn a Federal Jutta Limbach (1934-2016) di hevpeyvîna xwe ya bi min re ya li ser zimanê dayikê de wiha got: Zimanê zikmakî ji bo pêkhatina nasnameya zarokan xwedî giringiyeke mezin e.

Îro dema li Munichê zarokek bi paşerojeke koçberiyê li xwendegehekê yan jî di bexçeyekê zarokan de tê qeydkirin, ji wê zarokê tê pirsîn, ka ew dikare bi zimanê xwe yê zikmakî biaxive? Heke nikare, tê pêşniyar kirin ku zimanê xwe fêr bibe. Wek mînak, eger dêûbav bixwazin zarokekî Senegalî li xwendegeheke Munichê qeyd bikin, ji wan tê pirsîn ka dêûbav bi kîjan zimanê dayikê diaxivin - di vê rew-şê de bersiv ev e: Wollov. Paşê tê pirsîn ka zarok dikare Wollovî biaxive. Eger na, tê pêşniyarkirin ku ew fêrî zimanê dayikê bibe. Ger zarokeke kurd li xwendegehê bê qeydkirin, di dema qeydkirinê de wê bê pirsîn, ka zarok dikare bi zimanê xwe yê zikmakî bi kurdî biaxive. Ger na, dêûbav tê şîretkirin ku zarok fêrî zimanê zikmakî bibe û biaxive. Çima?

Ji ber sedemeke giring: Divê zarok bixwebaweriyê baş ava bike da ku ew jî wek zarokên din ên di polê de bi pêş keve. Giring e ku dêûbav ji bo qîmetdayîna zimanê zikmakî bîhîştîyar kirin û teşwîqkirin. Ji ber siyaseta demdirêj a mêtîngeriye gelek kes difikirin ku zimanê wan ê dayikê bê qîmet e, ji ber ku li welatên wan qîmet li zimanê wan nayê dayîn. Bi taybetî li hin deverên Kurdistanê ji bilî kolonyalîzmê, mekanîzmayên çewisandinê yên dewletan, dezgehên dewletê, yan jî bi îdiaya kêmasiya feydeyê ji jiyana pîşeyî re, serkevtina aborî, yan jî globalbûnê di vê nêzikatiyê de rol dilîzin.

### **3. Xurtkirina tevgerên bi liv bi zimanê dayikê**

Girêdayîn beşeke ji tevger û tîkiliyên tendurist ên zarokan bi dê û bavê xwe re û bi taybetî jî bi dayik û zimanê wê re ye. Tîkiliya di navbera dêûbav û pitikê de ji destpêkê ve bingeha pêşveçûna tenduristî ya zarokê ye. Ji bo nasnameya wê ya paşerojê her cure tîkilî (ziman, nîşane, rûçik, deng) dikare bibe bingehê baş.

Divê em li vir ji xwe bipirsîn, ka gelo kîjan pergala pedagojîk li welatê koçberiyê, dikare van armancan an jî ramaneke cihêreng û serbixwe ji zarokên kurd re pêşkêş bike. Divê ew sistemeke xwendegehê be ku bi temamî wek zanîneke pedagojîk a taybet baldariyê bide civaka kurd û çanda kurdî. Bi awayekî şênber, ev tê wê maneyê ku jibergirtina sistemeke xwendegehê biyanî ji bo civaka Kurd pîrsgirêk e. Berûvajî vê yekê kopîkirina sistema xwendegehê kurdî li Almanyayê xizmeta perwerdekirin û aramkirina kesayetiya zarok û ciwanan nake.

#### 4. Coşa ji bo zimanê dayikê – Coşa ji bo zimanên din ên cîhanê

Gerald Hüther di hevpeyvînekê de dibêje, "divê xwendegeh bibe cihê coşê" (Hüther 2015) û rexne li sîstema xwendegehê ya Almanyayê dike. Ev tê wê wateyê ku pergala herî baş a perwerdeyê divê zanîn û coşê bi hev ve girê bide. Bi taybetî di warê malbatên koçber de, zimanê zikmakî di serî de ne tenê ji bo zarok û ciwanan, ji bo dêûbavan jî coşê dixwaze. Ji bo vê yekê jî divê berî her tiştî dêûbav haydarê qîmeta zimanê xwe yê zikmakî bin û tev li tevna hînkirina zimanê zikmakî bibin. Ji bo gihandina ziman, çand û civakên din coşa ziman û ragihandinê şert e. Ev fersendê dide ku mirov bi mirovên din ên ku cuda diaxivin re eleqeyekê pêşve bibin. Ev yek dibe sedema zêdetir pejirandin û bihevreyîyana aştiyane. Diyaloga navçandî wekî bingeha ji hev fêmkirinê tê fêmkirin. Ji bo ku mirov bigihîjin vê armancê, di pêşkêşkirina dersên zimanê zikmakî de jî pêdivî bi dîdaktîkeke navçandî ya taybetî heye. Xwendegeh çawa dikarin bi vê zanîne dilgeş bibin û em dikarin kîjan mekanîzmaya bikar bînin da ku vê yekê pêk bînin? Ezê di ravekirinên jêrîn de pergalek wiha bi berfirehî pêşkêş bikim.

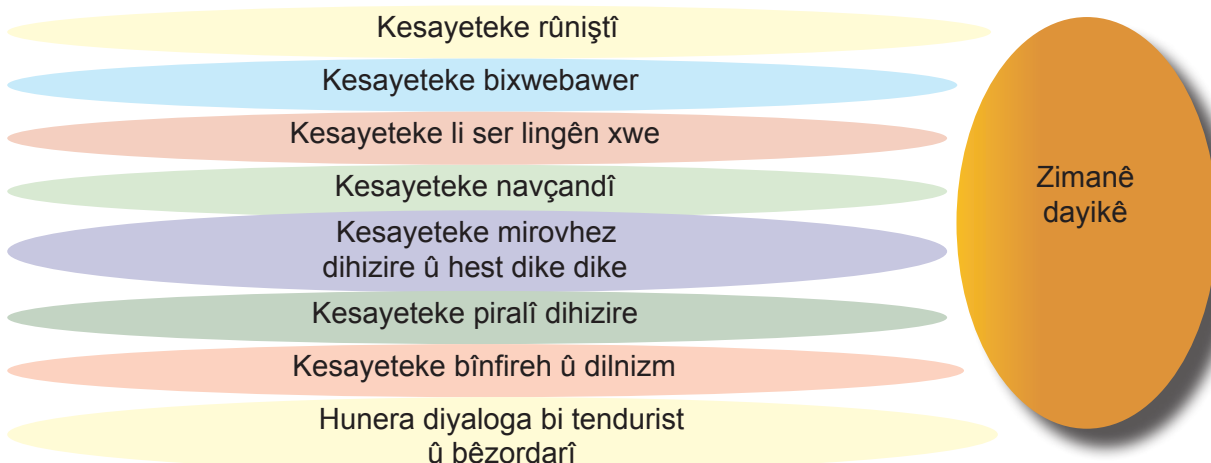
Divê berî her tiştî dêûbav haydarê qîmeta zimanê xwe yê zikmakî bin û tev li tevna hînkirina zimanê zikmakî bibin.

#### 5. Ji hişmendiya xwe ya çandî ber bi hişmendiya çanda cîhanê

Ji bo ku ji zarokan re bingeheke baş ji bo afirîneriyê were dayîn, baştir e ku ji temenê biçûk ve çalak bibin. Divê mamoste bi rêbazên cuda yê dîdaktîk piştgiriyê bide serbixwebûna zarokan. Divê mamoste bi rêkûpêk zanyariyên xwe yê di vê warê de bi tevlibûna kursên perwerdehiyê yê cihêreng nû bikin. Ji bo guhertina helwestên kevneperest (neyînî), divê bedewiya wekhevîyê di civaka me de bi ramana zanebûn û cihêreng were berfirehkirin. Bi alîkariya amûrên ragihandinê ne tundûtûjî (Marshall B. Rosenberg) û şanoyên ji bo pêşîlêgirtina şidetê li xwendegehê (Augusto Boal) dikarin di civakê de bingeheke nû ya mirovahiyê biafirînin. Hînkirina naveroka pedagojîk bi zimanê zikmakî di bixwebaweriyê zarokan de roleke giring dilîze. Ji bilî hezkirin, naskirin, ewlehî, girêdana baş û bi îstîqrar bi dê û bavê xwe re, hewcedariya zarokan bi kokên xurt heye û zimanê dayikê jî dikare pêşketina rehên xurt bi pêş bixe.

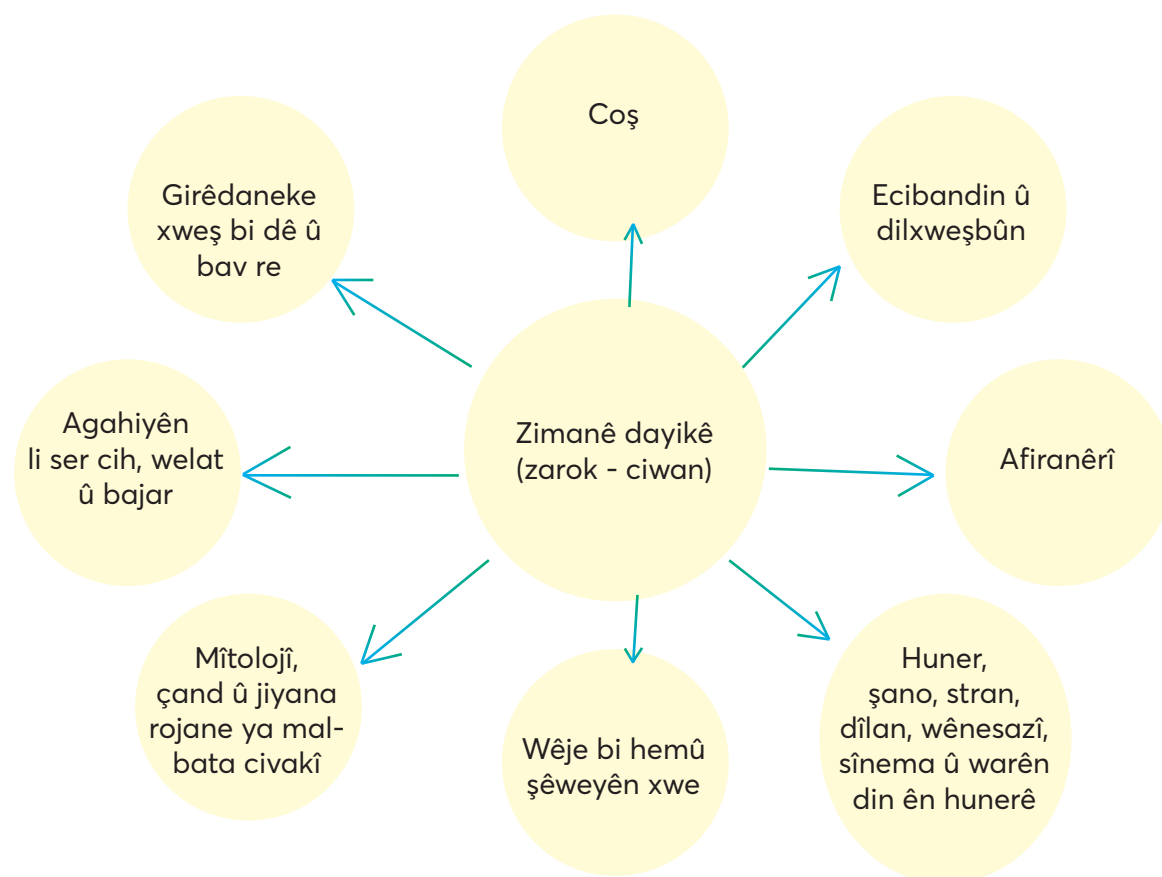
#### 6. Wateya zimanê zikmakî ji bo:

Zimanê zikmakî bi taybetî di çarçoveya pergala hîndekariyê ya li vir tê bipêşxistin de roleke giring dilîze:



## 7. Mekanîzmayên hînkirina pratîk

Armanc û mekanîzmayên jêrîn beşên pergala xwendegeha Rojîn a Munichê ne. Ev armanc di komxebatan de bi mamosteyan re tîn parvekirin, da ku mamoste bi riya van armanc û mekanîzmayan bigihêjin zarokan:



## 8. Sîstema xwendegeha Rojîn a Munichê

Ji bo bicihanîna van hemû armancên giranbiha pergaleke pedagojîk a navçandî pêwîst e. Ezê di vê beşê de pergala xwendegeha Rojîn a Munichê ku 19 sal in li Munichê tê meşandin, bidim nasîn.

\*Nivîsa ser depê: Banû:  
Navekî keçan e. Wate: 1. Jina rêzdar, 2. Xwezaya bi gir

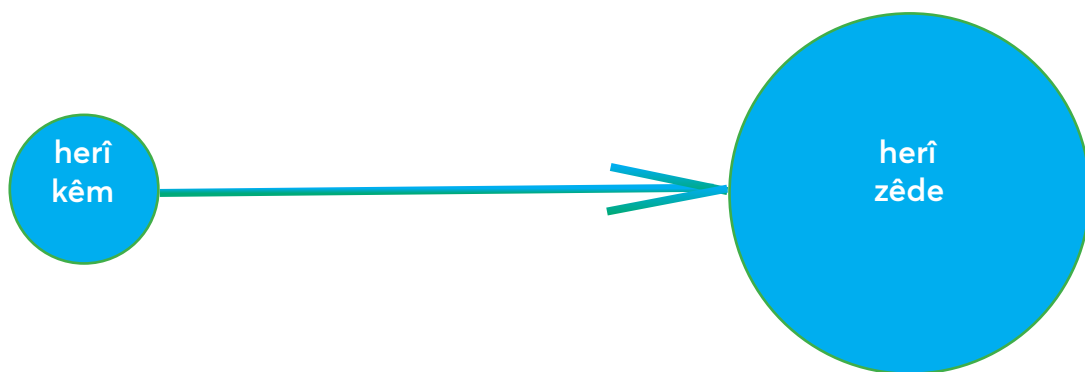


**Sîstema Rojîn a Munichê wek modeleke nû ya pedagojîk û navçandî di encama serpêhatiyên min ên kesane yên ji xwendina min a pedagojiyê li zanîngeha Ludwig Maximilianê, perwerdehiya pedagojiyê ya bi Augusto Boal û her wiha zanîna min a li ser aliyên xweş ên çanda kurdî hat afirandin.**

Rojîn, xwendegeha çanda kurdî ya li Munichê, ev 19 sal in hatiye damezirandin û zarok û ciwan li gor pergala pedagojiya navçandî li vir ji aliyê neh mamosteyan ve tîn perwerdekirin. Li xwendegehê bi du zaravayên Kurdî, Soranî û Kurmancî (Bahdînî), tê fêrkirin. Di warê nivîsandina ziman de -beşek giring a ramana serwerî ya jiyanê û jiyanê rojane- em ji aliyekî ve bi xwendegehên ku alfabeya latînî bi kar tînin û radigihînin re di nava danûstendinê de ne, ji aliyê din ve em li xwendegeha xwe di pêvajoya danasîna alfabeya latînî de ne. Bihevrebûna van herdu zaravayan dibe sedema xurtkirina danûstendinê. Dabeşkirin û dîwarên dewletên desthilatdar li herêmên kurdan ava kirine, divê bi riya semîneran ji ber zarok û dê û bavên wan werin rakirin.

Sîstema Rojîn a Munichê wek modeleke nû ya pedagojîk û navçandî di encama serpêhatiyên min ên kesane yên ji xwendina min a pedagojiyê li zanîngeha Ludwig Maximilianê, perwerdehiya pedagojiyê ya bi Augusto Boal û her wiha zanîna min a li ser aliyên xweş ên çanda kurdî hat afirandin.

Taybetmendiya vê modelê ev e, ku ew her gav ji biçûk ber bi mezin ve, ji parçeyan ber bi tevahî ve, ji mîkro ber bi makro ve dimeşe. Wek mînak ji tîpekê ber bi peyvekê ve û paşê jî ber bi hemû ziman ve diçe. Armanc ew e ku zarokan girêdayî mijaran teşwîqî pirsên "çima?" û "çawa?" bike. Ev yek ramana hişyariyê, analîtîk, ango kesê ku rexneyî difikire, pirs û lêkolînan dike, bi pêş dixê. Bi vî awayî mirov tê teşwîqkirin ku ji peyvekê tîpekê ava bike, dû re hevokan formule bike û cîhana xwe ya hundirîn îfade bike. Ev yek tev li rêbazên xebatê yên afirîner ên taybetî rê li ber berfirehkirina perspektîfa kesane vedike. Cudahiya wê ya ji pergala pedagojîk ên din ew e ku, mirov bi vê mebestê li ser bedewiya çanda xwe hişmendiyekê ava dike û bedewiya çandên din diceribîne û vê yekê wek dewlemendiyekê hest dike.

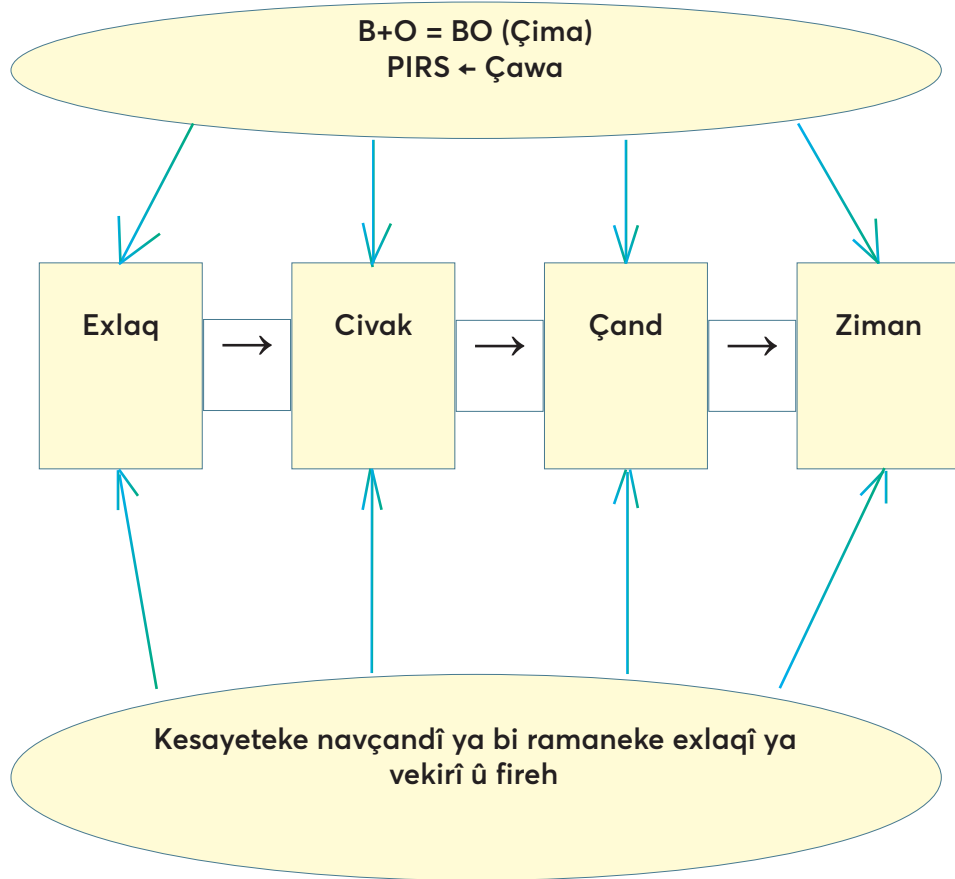


Rojîn bi alîkariya çalakiyên curbecur ên afirîner ên bi zimanê dayikê, dihêle ku zarok bibin mirovên azad, etîka mirovatîyê nas bikin û nasnameyê vekirî ya kurdî bi pêş bixin.

Ev model ji bo xwendegeheke çandî ya gihandina perwerdehiya navçandî ya pratîkî esas digire, hatiye çêkirin. Diyalog û ragihandina ne tundûtûjî beşeke bingehîn a vê xwendegeha çandî ye û coş her dem beşeke giring a vê xwendegehê ye. Ev model dikare di her xwendegehê de were bikaranîn.

## 9. Modela Munichê Rojîn û çar stûnên wê

1. Ziman
2. Çand
3. Liv û tevgera civakî
4. Nav-olî



### 9.1. Stûna 1: Ziman - Ji tîpekê ber bi tevahiya dîroka cîhanê Prensîb: Mirov dengê tîpekê dibihîze.

**Mînak:** Sêv di zimanê almanî de: Almanî: Apfel  
Dû re sêveke rastî tê nîşandan (Kurdî: Sêv),  
Wek A ya almanî ji bo Apfel. Ji bo Kurdî S ya sêv  
Destpêkê bibihîzin dû re bibînin: Wêneyî di hişê xwe de bigirin û paşê çalak û afirîner  
bibin.  
**Çawa?**



Sêw tê wateya Apfel û di zimanê kurdî de bi tîpa S destpê dike.

**Em dipirsin:** Kî dikare navê kesekî ku ne di vê polê de ye û bi S yê dest pê dike, ji min re bibêje?

Siamand, Sardar, Saman, Sirwan ... Sandra, Soma

Em du pêşniyarên keçekê û xortekî digirin û vedibêjin: Siamand û Sandra dixwazin di dema xwe ya vala de bi hev re tiştê bikin.

**Diyalogek bi pêş dikeve:** Ewê çi bikin? Pêşniyar divê bi tîpa S dest pê bikin!

1. Seyran, (Ausflug), 2. Sinema (Kino), 3. Sama (Tanzen)...

Herdu wê biçin seyranê.

Ewê biçin ku derê seyranê?

(Em gelek pêşniyaran berhev dikin:) Kî.. kî, tu.. tu, baş e.

Xweza = die Natur (Park, Baxçe). Baş e.

Ew diçin parkê an jî li baxçe dimeşin.

Herdu birçî ne. Ew li baxçeyê çi dixwin? Her kes mafê axavtinê digire û pêşniyarekê dike.

Mamoste pêşniyara pedagojîk a guncav hildibijêre û bi zarokan re li ser diaxive.

(Pêşniyar) Erê.. erê... erê.. baş e. Dareke sevê heye.

Baş e, - Kî ji darê sêvekê digire?

Siamand.. Siamand.. Siamand.

Baş e. Lê dar pir bilind e. Siamand nikare hilkişe darê.

Ewê çi bikin?

Zarokek pêşniyarekê dike: ku ew dikare destên xwe dirêj bike û bihêle Siamand hilkişe ser destên wê.

**Zarokeke din jî dibêje:** Ev nabe, ji ber ku ne di cih de ye.

Çima ne di cih de ye?

Ew keçik e, ê din jî lawik e.

Zarokek din jî dibêje: Na, ne tiştê xerab e; ji ber ku ev ne mijarekê cinsî ye, tenê alîkariya hev dikin.

**Pêşniyareke din:** Sandra nêrdewanekê dibîne, ew dikarin wê bi kar bînin da ku sêvekê biçinin.

Erê baş e.

(Mijarên li ser zayend, wekhevî û beşdariya wekhev tînan nîqaşkirin.)

Tu sêvekê distîni û dixwî.

Paşê cotkar tê. Dibêje: Ev dara sêvê ya min e! We çima sêvên min xwarin?

Ew çi dikin? Her yek li ser vê yekê tiştê dibêje. (Pirsgirêka huqûqî û ragihandin: Mirov nakokiyên çawa çareser dike? Danûstandin û ragihandina ne tundûtûjî.)

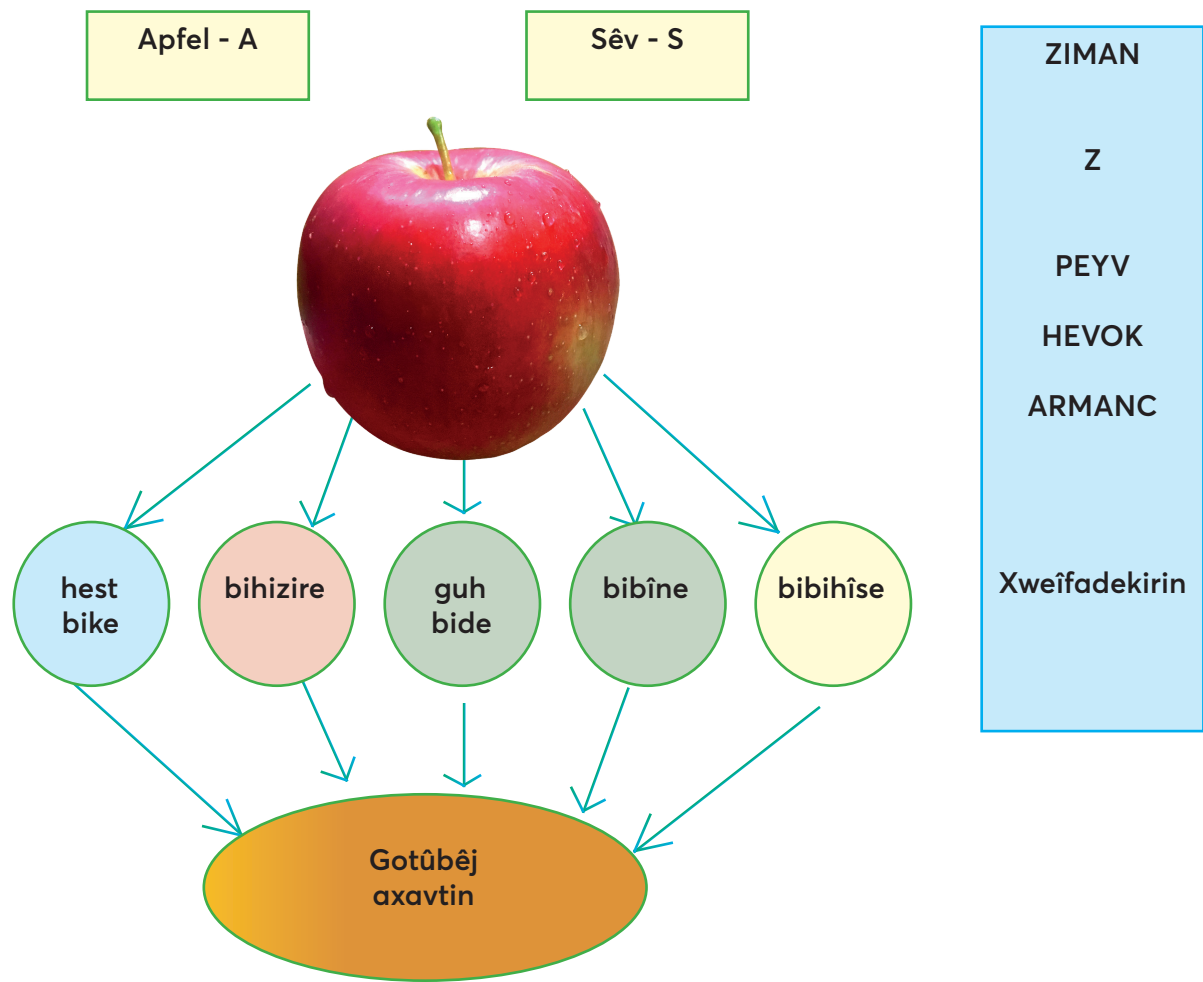
**Ew li hev dikin:** Ew alîkariya cotkar dikin ku tiştê bibe malê.

**Mêvanekî cotkar heye:** Apê Siamand. Dipirse: Tu li ku bûyî? Ev keçik kî ye?

( ... )

Bi vî awayî zarok cîhana xwe ya hundirîn dikarin bilêv bikin. "Gava mirov hestên xwe îfade dikin, ev dikare di çareserkirina pevçûnan de bibe alîkar" (Rosenberg 2002). Divê mamoste li ser vê modelê beşdarî atolyeyê perwerdehiyê bûbin ku karibin çîrokê wek diyalogekê bi pêş bixin.





## 9.2. Stûna 2: Çand û huner

Rêbaza me bi xwe heye, li gor vê rêbazê xebata perwerdehiya navçandî ya pratîkî dixebite. Em pirsan ji xwe dikin:

- Em çawa dikarin huner û çandê bi awayekî hîn balkêştir bidin nasîn?
- Ez çawa dikarim huner û çanda xwe û yên çandên din bi awayekî estetîk pêşkêşî zarok û ciwanên ji xwendegehên din bikim û bi vî awayî wan bala wan bikşînim ser çandên din?

### Li xwendegeha Rojîn waneyek

Mamoste li ser wênesazên cihê yên ji çandên cuda lêkolînan dike. Wek mînak: Wênesazên ji Fransa, Swîsre, Kurdistan, Perû, Gana, Nijerya, Hindistan Almanya û Rûsya. Mamoste sê ji wan hildibijêre, di vê mînakê de: Paul Klee (1879-1940), Omar Hamid Malva (1951), Wasily Kandinsky (1866-1944), Zehra Dogan (1989), Faek Resûl (1955), Susan Azizi (1974), Ali Raza Garmiany (1980) û hwd. Mamoste beşdarî bi hunermend û berhemên wan dide nasîn (wek mînak di katalogekê de hatine nîşandan). Em bi hev re behsa wêne û jiyana hunermendan dikin. Wêne ji bo axavtina bi hevreyî dibin alîkar. Hunermendên Kurd jî tîr vexwendin. Ew li ser xebatên xwe diaxivîn. Her wiha mamoste katalog û pirtûkên hunermendên kurd û navneteweyî distînin. Çand dewlemendî ye.

Dû re dibe ku em biçin serdana muzeyê li Munichê. (Em li Munichê dijîn.)

Dersa din li xwendegehê çênabe, emê bi hev re biçin serdana Lenbachhausê - muzeya hunerê li Munichê ya li ser "Siwarê Şîn". Serpêhatiyêke nayê vegotin û bîranîneke nayê jibîrkin e.



## Wêne: Lehnbachhaus Münich

Bi xebatên pratîkî berdewam dike. Zarok li kîjan bajarî ji dayik bûne? Spartek: Ji dê û bavê xwe bipirsin gelo ew hunermendên vî bajarî nas dikin? Ev jî dikarin cureyên hunermendên din ên wek nivîskar, mûzîkjen, dansvan, lîstikvan û hwd. bi vî awayî tev bigerin.

### 9.3. Stûna 3: Liv û tevgera civakî

Em bi çîrokan re pir dixebitin. Em çîrokan vedibêjin û di diyalogan de çîrokên nû bi pêş dixin.

Di her çîrokê de em behsa mijarên wek zordariya di nav malbatê de yan jî nakokiyên di navbera hev de dikin. An jî em bi têgiheke rojane dest pê bikin, wek mînak: Zewac. Çawa dibe?

Mînak: Em bi çîrokekê li gelek welatan geriyên.

Zewac. Li Munichê ji welatekî din hevaleke yan hevalekî kê heye? Mirov dikare bi riya hevalên xwe li ser rîtuela zewacê ya çanda têkildar fêr dibe. Li Çîn, Hindistan, Îran, Elmanya û Kurdistanê li ser rêûresmên zewacê pêşkêşiyên kurt tên dayîn.

Piştî diyalogeke dûr û dirêj di navbera ciwanan de, em gihîştin wê encamê ku di zimanê almanî de lêkera "zewicîn" ji bo mêran jî wek ji bo jinan tê bikaranîn. Ew (nêr) dizewice. Ew (mê) dizewice. Em bi kurdî (sorani) dibêjin: Jin henan û şûkirdin. Ew (mê) dizewice. Ew (nêr) ji xwe re jinê digire.

Mirov dikare di zimanê kurdî de lêkereke nû ya din, lê kêmtê bikaranîn, bibîne: lêkera "Hawsergirî / Hawjînî/ zamawendkirdin/ Zewicin" ji bo mê û ji bo nêr ev lêker tê bikaranîn. Ew (mê) / ew (nêr) "zamawendkirdin" - Ew dizewice. Her kes di dawiyê de biryar dide: "Em ê ji niha û pê ve vê peyvê bikar bînin".

Afirîneriya çîrokan an jî xwendin û vegotina çîrokan pêkhatiyên giring ên pergala Rojîna a Münichê ne. Afirîneriya zarokan çalak dike.

### Mînaekeke din ji polê:

• F: wek (Fîl) = Di zimanê kurdî de fîl. Fîl li bajarekî padîşah e, ev padîşah ji hemû padîşahên herêmê cuda ye. Her kes qala vî padîşahî dike. Tiştê taybetî yê vî padîşahî ev e (wê di diyaloga bi zarokan re were bipêşxistin):

- Niştecihê bajêr ji vî padîşahî hez dikin.
- Çima mirov ji vî padîşahî hez dikin?
- Padîşah xema her kesî li bajêr digire û li her derê diçe serdana mirovan.
- Bajar pir paqij û pir bi şînahî ye û mirov di ewlehiyê de dijîn.
- Ew di nav aştiyê de dijîn.
- Civak û dostaniya di nav gel de pir bi qîmet e.
- Piştgiriya bi dildarî di nav hev de yek ji taybetmendiyan herî xurt ên şêniyan e.

Mamoste ji bo dersê xwe amade kiriye û wek mînak van tiştan bi xwe re tîne:

Materyalên wek wêneyên fîlan, nîşaneyên fîlan + agahdariya li ser fîlan, û hwd. Pênûsên rengîn: her zarokek destpê dike, bi pênûsên rengîn padîşahî xêz dike. Li gor dilê xwe, bi awayekî azad, bê zext. Dû re nîşan didin ku wan padîşah çawa xêz kirine.

Piştî çend salan, padîşah dimire. Piştî mirina padîşahî, kurê wî wek padîşahê nû tê destnîşankirin. (Diyalog. Divê definkirin çawa be? Wekî din çi?)

Piştî demekê bajar tijî gelaş dibe, bîn bi bajêr dikeve. Li bajêr kes êdî karê xwe baş nake, kes newêre bi şev ji malê derkeve. Her yek deriyê mala xwe bi çend qefleyan kilît dike. Gendelî li her derê ye. (Diyalog. Wekî din çi?)

- Bajâr tijî sixûr in.
- Mirov ji ber sîxuran baweriya bi hev wînda dîkin.
- Kes newêre tiştêkî bike.
- Her kes wîsa difikire ku ji aliyê kesên din ve tê şopandin.
- Jiyan wateya xwe wînda dike û bêzar dibe
- Her kes tenê li xwe û berjewendiya xwe difikire (tenê EGO).

**Niha ji şagirtan tê pirsîn: Divê mirov çi bikin?**

Hemû pêşniyarên berhevkirin û bi ruhê prensîba pedagojîk bi hev re di diyalogê de tê nîqaşkirin û li ser depê nivîsê tê tomarkirin. Ji bo niştecihan û ji bo bajêr çi baş e?

**Mirov yekê ji pêşniyarên şagirtan hildibijêre.**

- Hemû şênîyên bajêr ji rewşa bajêr agahdar in.
- Civînekê çêdikin û padîşah vedixînin vê civînê.
- Daxwaza (diyalog) ku padîshahekî nû bê hîlbijartin.
- Kî divê bibe namzed? (Diyalog) Divê padîşahê nû xwedî çi taybetîyan be? (Diyalog)

**Namzedê nû ji bo hîlbijartina padîşah divê xwedî van taybetîyan be (Diyalog):**

- Divê ew tev li niştecihan ji bo paqîjiya bajêr tevbigere.
- Divê dilsoz be.
- Divê li hember dijminan xwe biçûk nebîne. (bê hesta kêmbûnê).
- Divê heftê carekê bi niştecihan re were cem hev.

Wêne 1 : Lîstika pitikan a navçandî li xwendegeha çanda kurdî, Rojîn (2008)



Bi alîkariya diyalogê, şagirt li ser mijarên cuda bi awayekî xurt ji hev agahdar dibin. Di dersê de ji bo danûstandinên li ser nîrx û rolên cuda yê kesayetîyan di civakê de bi pitikên navçandî tê lîstin. "Di jiyana gelek zarokan de bi taybetî pitikên lîstîkan roleke girîng dilîzin: Ew ji bo zarokan zindî ne, zarok beşek ji jiyana xwe bi wan re derbas dîkin û pitik zarokan teşwîq dîkin ku xeyalên xwe bi pêş bixin" (Zangana 2007, 10).

Ya pêwîst têkilî û danûstandin e. Mînak şahbanûyek dikare şûna padîşahî bigire. An jî li şûna fil, şêr an ajaleke din dibe...

#### 9. 4 Stûna 4: Etîk / Navolî

Em fêrî koka xwedatiyê dibin. Hemû xweda ji xwezayê hatine. Xwedayê/xwedawenda baranê, bedewiyê, avê, rojê, bayê. Hinduîzm, Bûdîzm, Zerdeştî, Cihûtî, Xirîstiyani, Îslam.

Baweriyên din ên ku li Kurdistanê hene, ji aliyê nûnerên van baweriyên ve tîn pêşkêşkirin (hevdiîn):

Ezîd, Kakai (Yaresanî), Ehlî Heq, Zerdeştî, Islam, Xristiyan, Cihû, Sabea (Madaen), Alewî, Bahaî, Omnisten, Ateîst.

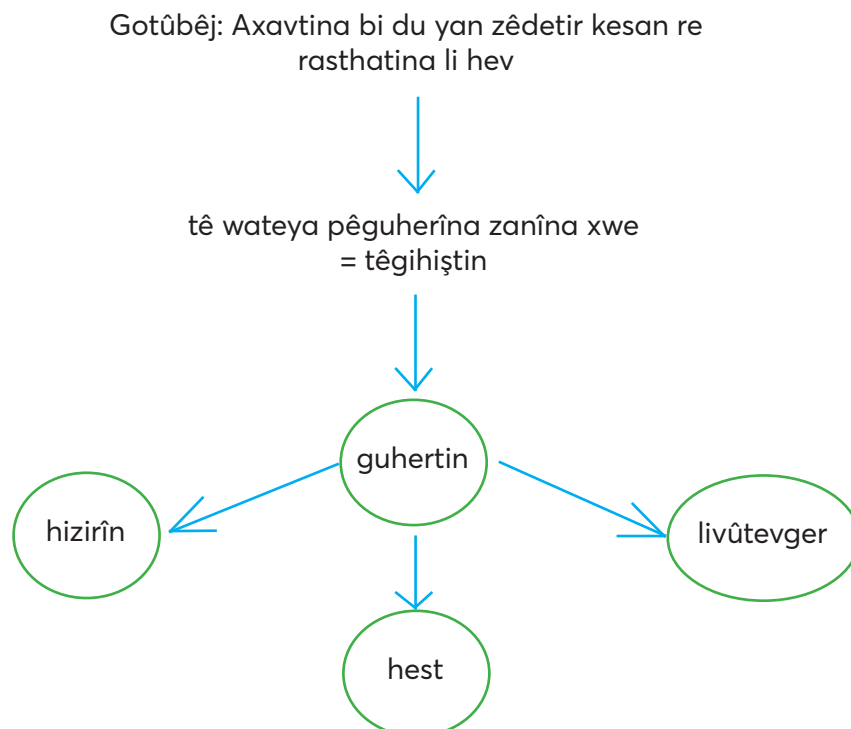
Şano û huner ji bo diyaloga olên navçandî wê beşek ji dersê bin.

Şarezaiya pejirandin û tîgihîştinê bi riya hevdiînê û bi zimanê dostane yê zarokan tê kirin. Li gelek deverên cîhanê hevdiînê bi vî rengî ji ber sedemên cûrbecûr ne ji rêzê ne, bi vî rêbazê gihîştina wêneyeke cuda ya ol û baweriyên (karê pêşilêgirtinê) tê armanckirin. Giring e ku nûnerên olan ên hatine vexwendin, bi xwe vebêjin ku ew ol û baweriyên xwe çawa rave dikin û fehm dikin. Û paşê, di komê de, xalên hevpar tîn xebitandin û berfi-rehkirin.

Sîstema Rojîn a Munichê dizane ku çawa bala zarok û ciwanan bikişîne ser eleqê, coş û mîraqê û di heman demê de li hemberî cudahiyan rêzê bigire.

#### Mînaeke pratîkî:

Salekê cejna Noelê, cejna Remezanê û cejna Êzdiyan di demeke nêzî hev de dihatin pîrozkirin. Lewma jî me li gel dê û bavên bi şêrîniya "Paqlawa" ev her sê cejn bi hev re pîroz kirin.



Sîstema Rojîn a Münchenê bi pîrsan rê li dijî pêşdaraziyên zarok ji derdora xwe li ser ol û baweriyên din fêr bûne, tevdiqere. Ji bo ku di nifşên nû de guheztin çêbibe, bi riya diyalog, danûstendin û zanîna nû di hest, raman û tevgerê de guhertin çêdibe.

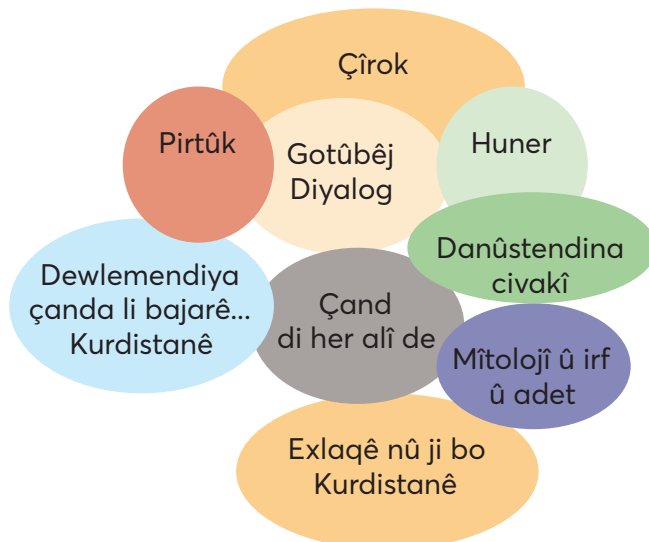
## 10. Huner û perwerde ji bo zarok û ciwanan

Gelek pênaseyên zanistî yên cuda yên çandê hene. Ji ber vê yekê peyva "çand" bi gelek awayên cuda tê fêmkirin. Rojîn, xwendegeha navçandî, wêneyê xwe yê çandê ava kiriye. Ev wêne wiha xuya dike:



Çand wek baqekî kulîlkan e: her çand wek kulîlkekê ye û her kulîlk reng, bîn û bedewiya xwe heye. Bi li gelhevhatina kulîlken cihêreng baqekî gelek xweşik çêdibe.

Ev têgihîştina me ya çandî ya navçandî ye. Divê her şagirt vê baweriyê bi rêbazên me yên pedagojîk û hunerî werbigire.



### Ziman

ji alfabeyê  
peyv bi peyv,  
hevok bi hevok ji  
bo anîna ser ziman  
a hest û têkiliyên di  
hemû beşên din de



## 11. Armancên sîstema Rojîn-Munîchê:

1- Xurtkirina kesayetiya xwe bi riya ragihandina bê zordariyê

2- Ji mîkro- ber bi makrokozmosê ve. Rêbaz: Bi tîpekê dest pê dike. Mînak: A= Apfel, bi kurdî S= sêv. Dû re li ser navên keç û xortekî diyalog tê destpêkirin, paşê jî derbasî ser xeyalan dibe ku mirov çanda xwe û çandên din nas bike. Dû re em bi wêneyên cuda derbasî mijarên têkiliya navbera zayendan, wekhevîyê, rêzgirtinê û toleransê dibin. Şagirt bi xwe jî bi alîkariya şano, wêne, lîstika pitikan, fîgur û çîrokbêjîyê çîrokan bi pêş dixin.

3- Em ji bo şirovekirineke li gor qalibekî mutleq naxebitin. Her kes di bilêvkirina nêrînên xwe de azad e.

4- Em gelek caran bi hev re diçin sînema, şano, pêşangeh û çalakiyan. Bi vî awayî ji bo dersa bê û ji bo diyaloga hevbeş materyal tê avakirin.

5- Em bi hin rêbazan gelek çandan nas dikin û li xalên hevpar digerin.

6- Rojîn ji bo dêûbavên şagirtan û hem jî ji bo hemû beşên civaka Kurd çalakiyên çandî li dar dixê.

Bi hişmendiya ku her zarokê xwediyê jêhatîbûnekê ye, girîng e ku mirov piştgiriya bide vê jêhatîbûnê û wan teşwîq bike ku wê bi afirîneriyê nas bikin: „Her zarokê bi gelek jêhatîbûnan tê ruyê erdê. Tiştê ku pêwîst e, divê di nav civakeke mirovî de mezin bibe û riya xwe bibîne” (Hüther 2014, 81).

Em bi awayekî xurt bi huner, wêje, lîstok û şanoyê dixebitin. Wêneyên jêrîn performansên lîstikeke navçandî nîşan didin. Ev performans ji hêla zarokan ve hat bipêşxistin û li Gasteigê li Munîchê (li cihekî mezin) hat pêşkêşkirin. Navê lîstikê "Xezala windabûyî hevalên nû ji xwe re dibîne". Di çîrokê de xezal ji çiyayên Hemrîn û Safîn ên Kurdistanê bi rê dikeve û li Wendelstein a Bayernê derdikeve. Pirtûkxaneya bajarê Gasteigê wêneyên vê performansê ji bo belavoka "Roja Zimanê Dayikê" hilbijart.



Wêne 2: Rojîn, Xwendegeha Çanda Kurdî. Şano: Xezala windabûyî hevalên nû dibîne. Gasteig. München 2019



Wêne 3

Wêne 3: Şagirt: Lana Hadi  
Rojin, Xwendegeha Çanda Kurdî.  
Şano: Xezala windabûyî hevalên nû  
dibîne. Gasteig. München 2019



Wêne 4

Münchner  
Stadtbibliothek

Internationaler  
Tag der  
Muttersprache



Belavoka pirtûkxaneya bajêr a Munichê  
Roja zimanê dayikê  
Wêne 4: Şagirt: Roya Krawan Hasan  
Şano: Xezala windabûyî hevalên nû dibîne.  
Gasteig. München 2019

• Wêne: Hemû wêne yên Dr. Hawre Zangana ne.

## 12. Çavkanî

- Bedir Khan, Emir Djeladet und Roger Lescot. 1986. Kurdische Grammatik, Kurmanci- Dialekt. Bonn.
- Brauer, Jens. (2008) Sprache wächst mit dem Gehirn. (1-2). Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. [https://www.cbs.mpg.de/1664205/research\\_report\\_329393?c=7551](https://www.cbs.mpg.de/1664205/research_report_329393?c=7551).
- Boal, Augusto. 1989. Theater der Unterdrückten Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main.
- Hüther, Gerald. Michels, Inga. (2009) Gehirnforschung für Kinder. Kössel.
- Hüther, Gerald und Hauser Uli. (2014) jedes Kind ist begabt. München.
- Hüther, Gerald: (2013) Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen.
- Hüther, Gerald. (2020). Wege aus der Angst. Göttingen.
- Kober, Norbert J. (2010) Die Könnerschaft mündliche Erzählkunst. Fuchstal.
- Rosenberg Marshall B. (2002) Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn.
- Zangana; Hawre. (2007) Hand Buch, Münchner interkulturelle Puppenkiste. Verband Binationaler Familie und Partnerschaft. I.a.f e.V. Projektleitung und Redaktion: Ulrike Gaidosch-Nwankwo.

### Çavkaniyên ji internetê:

- Hüther, Gerald: (2015) Leiter der Zentralstelle für die neurologische Prävention, Universität Göttingen. YouTube, Harte Kritik an Schulsystem. 18. August 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=P0q4ZNUPaKw>. Zugriff: 29.1.2023.
- Marszk, Doris. (2000) Wissenschaft.de. Forscher will die Sprachen retten, die nur noch von 5 Menschen gesprochen werden. <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/forscher-will-sprache-retten-die-nur-noch>.
- Pierce, Lars. (2015) Bild der Wissenschaft. (McGill University, Montreal) et al., Nature Communications, doi: 10.1038/ncomms10073. 2015. Zugriff 29.1.2023. <https://www.wissenschaft.de/erde-umwelt/die-erste-sprache-vergisst-das-gehirn-nie/>.
- Phase 6 Magazin. Fakten der Sprache. AGB. Phase 6. 10178 Berlin. <https://www.phase-6.de/magazin/rubriken/fakten-der-sprache/wie-viele-sprachen-gibt-es-auf-der-welt/>.
- Saße, Dorte. 2013. >> Musik prägt Hirn schon in Mutterleib.>> in Wissenschaft Aktuell. Zugriff 28.1.2023. [https://www.wissenschaft-aktuell.de/artikel/Musik\\_praegt\\_Hirn\\_schon\\_im\\_Mutterleib1771015589378.html](https://www.wissenschaft-aktuell.de/artikel/Musik_praegt_Hirn_schon_im_Mutterleib1771015589378.html).
- Saße, Dorte. 2013. Musik prägt Hirn schon in Muttersprache. Wissenschaft Aktuell. Wissenschaft aktuell & Scientec Internet Applications + Media GmbH, Hamburg. ([https://www.wissenschaft-aktuell.de/artikel/Musik\\_praegt\\_Hirn\\_schon\\_im\\_Mutterleib1771015589378.html](https://www.wissenschaft-aktuell.de/artikel/Musik_praegt_Hirn_schon_im_Mutterleib1771015589378.html)).
- Wikipedia. Zugriff 29.1.2023. [https://www.jewiki.net/wiki/Indogermanische\\_Sprachen](https://www.jewiki.net/wiki/Indogermanische_Sprachen). [https://de.wikipedia.org/wiki/Indogermanische\\_Sprachen](https://de.wikipedia.org/wiki/Indogermanische_Sprachen).



2.5.

## HEVKARIYA BI DÊ Û BAVAN RE JI BO DERSÊN ZIMANÊ DAYIKÊ - KURDÎ

---

ŞERIF DERINCE

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Destpêk	147
1.	Encamên Lêkolînên Zanistî û Rewşa Kurdî	147
2.	Beşdariya Dê û Bavan li Pêvajoyên Perwerdehiyê	148
3.	Bîrûbaweriya Rexneyî ji bo Hevkariya bi Malbatan re	150
4.	Pêşniyarên ji Mamosteyan ji bo Malbatan	150
5.	Qadên Hevkariya bi Malbatan re	151
6.	Çalakî û Xebatên Tevî Dê û Bavan	152
7.	Encam	153

## Destpêk

Piraniya mamosteyên dersên kurdî li welatên cuda yên Ewropayê gilî û gazindên xwe dikin, ku gelek kêr dê û bav zarokên xwe dişînin dersên zimanê dayikê û her wiha bi xwe jî têra xwe li dersên kurdî xwedî dernakevin. An jî gelek caran mamoste bala xwe tenê didin ser şagirtên xwe û têra xwe têkiliyekê wan bi dê û bavê şagirtan re çê-nabe. Lê belê, di hemû pêvajoya perwerdehiyê de hevkarîya bi malbatan re roleke gelek girîng dilîze û ev hevkarîya di dersên kurdî de mijara sereke ye. Ji ber ku dersên zimanê dayikê li ti welat û bajaran mecbûrî nîn in û tenê li gor daxwaza malbatan tên dayîn. Lewma jî, ger dê û bav zarokên xwe qeyd nekin dersên zimanê dayikê û wan neşînin dersan, ne mimkûn e ku ev ders pêk werin. Her wiha, dibe ku hinek şik û gumanên dê û bavan li ser duzimanî an jî pîrzimanî mezinkirina zarokên xwe hebin, ji ber ku hîn jî bi awayekî xeletî gelek kes ditirsin dema tevî zarokên xwe bi zimanê dayikê biaxivin, ewê nikaribin zimanê xwendegehê zû û baş hîn bibin û di xwendegehên xwe de zehmetî bikişînin. Ji ber van sedeman, gelek girîng e ku mamosteyên dersên kurdî malbatên kurd baş nas bikin, sedemên şandin û neşandina zarokan ji bo dersên kurdî ji hemû aliyan ve binirxînin, bendewarî û pêşniyarên malbatan li ber çavan bigirin û her wiha di karê xwe de rê û rêbazên hevkarîyê kekarîger (efektîf) bi dê û bavan re bi kar bînin.

**Gelek girîng e, ku mamosteyên dersên kurdî malbatên kurd baş nas bikin, sedemên şandin û neşandina zarokan ji bo dersên kurdî ji hemû aliyan ve binirxînin.**

Em dixwazin di vê nivîsê de hinek mijarên sereke yên bi xebat û hevkarîya tevî dê û bavan pêşkêş bikin û hinek mînakên pratîk ji bo hevkarîyê par ve bikin.

### 1. Encamên lêkolînên zanistî û rewşa kurdî

Heta niha lêkolînên zanistî li ser mijara hevkarîya bi dê û bavan re ji bo dersên kurdî nehatine kirin. Lê belê ev mijar di rewşa hinek zimanên din ên wek zimanê dayikê tên hîn kirin de hatiye lêkolîn kirin. Wek mînak, torek lêkolînerên li Almanyayê di bin banê Netzwerkes Herkunftssprachlicher Unterricht (Tora Dersên Zimanê Welêt/Dayikê) de xebatan dimeşînin, encamên lêkolînên hene berhev kirine û çend xal li ser lêkolînên rol û cihê dê û bavan di dersên zimanê dayikê de rêz kirine. Encamên bidestketî di bin banê du kategoriyan de hatine kom kirin; bendewariyên malbatan yên zarokên xwe dişînin dersên zimanê dayikê û sedemên malbatên zarokên xwe neşînin wan dersan.

#### **Malbatên zarokên wan diçin dersên zimanê dayikê dibêjin bi saya van dersan zarokên wan;**

- dikarin di zimanê dayika xwe de xwendin û nivîsandinê hîn bibin,
- dikarin baştir integreyî civaka berfireh bibin,
- cihê xwe di nav civaka berfireh de baştir nas dikin,
- ziman û çandên din bi çav û nêrîneke erênîtir dibînin,
- nasnameya xwe ya kesanî hêsantir û çêtir ava dikin,
- di xwendegehê de serkeftîtir dibin,
- ji xeynî zimanê xwe yê dayikê, welatê malbatên wan jê hatine baştir nas dikin,
- dîrok û paşxaneya xwe ji bîr nakin.

### Malbatên zarokên wan naçin dersên zimanê dayikê ji dibêjin;

- di xwendegeha wan de dersên zimanê dayikê nayên pêşkêşkirin,
- haya wan ji dersên zimanê dayikê tine yan jî gelek kêma agahî digihêjin wan,
- dema zarokên wan tine,
- xwendegehên dersên zimanê dayikê lê tîna dayîn ji wan dûr e,
- ji bo zarokên wan hînbûna zimanê perwerdehiyê (almanî) esasî ye,
- zimanên biyanî yê wek frensî û îspanyolî hîn bibin ji bo zarokan, baştir e
- ji xwe zarokên wan li malê bi zimanê xwe yê dayikê diaxivin, lewma hewce nake zarokên wan herin dersên zimanê dayikê.

Di tinebûna lêkolînên zanistî de, mirov nikare sedî sed bibêje encamên li jorê ji bo kurdî jî her wisa ne. Lê belê, çavderiyên hînkarên kurdî li gelek welat û bajarên cuda, nîqaşên di hinek civîn, panel û konferansên li ser zimanê kurdî de destnîşan dikin ku rewşa kurdî jî gelekî cuda nîn e. Lê belê, di rewşa kurdî de, ji xeynî sedemên hatine rêzkirin, hinek astengî û zehmetiyên din li hember dê û bavên hene, ku ji bo piraniya malbatan zarokên xwe nikarin bişînin dersên kurdî dibin sedem.

**Hinek malbat dibêjin ger zarokên wan beşdarî dersên kurdî, bibin, dibe ku dema ew ji bo bînavdanê yan jî serdana xizmên xwe, herin welêt serê wan biêşe.**

Ya yekem, bi statûya zimanê kurdî ve girêdayî ye ku li gelek welat û bajaran zarokên kurdî hîn jî wek tirk, ereb an jî faris tîna qebûlkin û lewma jî berpirsiyarên wezaret an jî dezgehên perwerdehiyê û rêveberên xwendegehan, dersên kurdî li pişt guh dikin an jî nabînin.

Ya duyem, şertên vekirina dersên zimanê dayikê gelek caran ferz dikin ku di xwendegehekê de herî kêma 10 an jî zêdetir şagirt qeyda xwe ji bo van dersan çêkin. Lê belê, hem peydakirina ewqas şagirt her tim pêkan nabe, hem jî gelek caran jimara şagirtên kurdî zêdetir jî bin, şagirt bi xwe an jî dê û bavên wan ji ber helwesta neyînî (mobbing) ya şagirtên ku ji malbatên tirk an jî ereb tîna, naxwazin bikevin tu acizî û gengeşiyên û lewma jî şagirt beşdarî dersên kurdî nabin.

Sedemeke din jî, hinek malbat dibêjin ger zarokên wan beşdarî dersên kurdî bibin, dibe ku dema ew ji bo bînavdanê yan jî serdana xizmên xwe herin welêt, wê di dema kontrola pasaportê de yan jî ger rîya wan bi konsolosxaneyan bikeve serê wan biêşe.

## 2. Beşdariya dê û bavên li pêvajoyên perwerdehiyê

Di gelek ferasetên perwerdehiyê de yê ku ne rexnegir in, dê û bavê şagirtan wek parçeyek girîng ên perwerdehiyê nayên qebûlkin. Gelek caran rola wan ew e ku zarokên xwe bibin xwendegehê û bînin malê, zikê wan tîna bikin, pêdiviyên wan ên xwendegehê peyda bikin û ji wir zêdetir ne. Dema behsa beşdariya dê û bavên jî bikin, gelek caran ji dê û bavên tîna xwestin ku pere berhev bikin ji bo xwendegehê, xwarin û vexwarinê bînin şahiyên, an jî wek mêvan werin çalakiyên wek pêşangeh, listikên sporê, şano û konseran. Lê belê, mirov nikare bibîne ku roleke pedagojîk ji malbatan re were danîn. Bi gotineke din, gava pergala perwerdehiyê û parçeyên wê werin duristkirin gelek caran rola dê û bavên li ber çavan nayên girtin û cih nadin wan ku bibin parçeyên pêvajoyên perwerdehiyê. Ev rewşa dervehiştinê zêdetir li ber çavan e, wexta dê û bavên navborî ji civakên xweyî paş-

**Pispor pêşniyar dîkin ku politîka û pratîkên perwerdehiyê ji serî ve dê û bavan jî beşdarî pêvajoyan bikin, qedr û qîmeta zanîn û tecrûbeyên wan bê zanîn, û malbat di biryargirtinê de jî xwedî gotin bin.**

xaneyekê koçberiyê bibin. Gelek lêkolîn nîşan didin ku piraniya dê û bavên ji welatekê koç kirine û li welatekî nû bi cih bûne, ji ber şiklî duristkirina pergala perwerdehiyê, di ders û sparteyên wan de nikarin alikariya zarokên xwe bikin û her wiha nikarin bi mamosteyên wan re jî bi awayekî watedar têkiliyan deynin. Bêguman yek jî esastirîn sedema vê yekê ev e ku gelek caran zimanê xwendegê û zimanê dê û bavan ji hev nagirin.

Dîsa gelek lêkolîn nîşan didin ku dema dê û bavên zarokan li derve tîn hiştin, piranî şagirt bi xwe jî, xwe li dervehiştî dibînin. Serkevîna di xwendegê de û bipêşveçûna kesaniya şagirtan ne tenê bi faktorên wek qelîte û derfetên xwendegê, şarezatî û xurtbûna mamosteyan an jî materyalên tîn bikaranîn girêdayî ne, her wiha bandora malbatê û taybetmendiyên malbatî (mîna rewşa civakî-aborî) jî xwedî roleke mezin in. Lewma jî, perwerdehiya şagirtan beyî beşdariya dê û bavan kêmtir dimîne. Li ser vê esasê, pispor pêşniyar dîkin ku politîka û pratîkên perwerdehiyê ji serî ve dê û bavan jî beşdarî pêvajoyan bikin, qedr û qîmeta zanîn û tecrûbeyên wan bê zanîn, û malbat di biryargirtinê de jî xwedî gotin bin. Riya vê yekê jî ew e ku bernameya giştî ya perwerdeyê li gor çand û kultura malbatan were amadekirin. Ji gotina bernameya perwerdeyê ya li gor çand û kulturê qest ew e ku hemû parçe û pêvajoyên xwendegê li gor serborî, pêdivî û mafên beşdarên perwerdehiyê werin amadekirin.

Dersên zimanê dayikê ji aliyê beşdariya dê û bavan ve xwedî potensiyaleke gelekî mezin e, ji ber ku berî her tiştî şagirt tenê dikarin bi destûr û piştgiriya malbatên xwe beşdarî van dersan bibin. Her wiha, ji xeynî çend rewşên awarte (îstisna) mamosteyên dersên zimanê dayikê û dê û bavê şagirtan heman zimanî diaxivin. Lewma ji aliyê têgihiştên û hevdufehmkirinê ve ti astengî û zehmetî çênabin. Bi ser de jî, wek li jorê di nav encamên lêkolînan de hatibû behskirin, piraniya dê û bavên zarokên wan diçin dersên zimanê dayikê wate û giringiya wan dersan dizanin û heta bi bendewariyên zêde zarokên xwe dişînin dersên zimanê dayikê. Lê belê, gelo plansaziya dersên zimanê dayikê çiqas li ser esasa beşdariya malbatan tê sazîkirin? Gelo, mamoste berpirsiyariya dê û bavan tenê wek hîlbijartina dersan, anîna zarokan ji bo dersan dibîne yan di gelek ast û pêvajoyên hînkirinê de malbatan dike perçeyek esasî ya xebatên xwe? Diyar e mamosteyên dersên zimanê dayikê xwedî feraset û rêbazekeke beşdarkar nebin, hem ew potansiyala me behskirî pêk nayê hem jî çêdibe ku eleqa û baldariya dê û bavan ji bo piştgiriya wan dersan kêmtir be. Helbet, ev ne tenê berpirsiyariya mamosteyan e. Di serî de, divê rêveberiyên perwerdehiyê di plansaziya perwerdehiya pirzimanî û dersên zimanê dayikê de roleke giring ji bo beşdariya malbatan bilîzin, rêzesemînerên perwerdehiya navxweyî pêşkêşî mamosteyên dersên zimanê dayikê bikin û rê û rêbazên beşdarî û hevkarîya malbatan nîşanî wan bidin. Lê, ger rêveberiyên perwerdehiyê bi vî rengî tevnegerin jî, divê mamosteyên dersên zimanê dayikê li ser van mijaran bixebitin, xwe bi pêş bixin û stratejiyeke zelal û karîger bidin ber xwe da ku dê û bav bi awayekî çalak beşdarî hemû pêvajoyên dersên zimanê dayikê bibin.

Li aliyekî din, potansiyaleke din a dersên zimanê dayikê heye ku dikare di navbera perwerdehiya giştî ya li xwendegê û malbatên şagirtan de piranî ava bike. Bi gotineke din, dema malbat bi zan-

yarî û serpehatiyên xwe karibin di dersên zimanê dayikê de bibin perçeyekî xebatên pedagojîk, malbat bi vê şiklî dikarin xwe hêzdar bikin û heman tiştî ji bo hemû perwerdehiya zarokên xwe bikin. Helbet, divê neyê jibîrkin ku piraniya malbatan mecbur in bixebitin û gelek berpirsiyariyên wan ên din jî hene. Lewma, divê derfet û astengiyên muhtemel ên li pêşberî malbatan di mijara beşdariya perwerdehiya zarokên wan de werin pirsîn û plansazî li gor dîtin û perspektîfên malbatan were kirin.

### 3. Feraseta rexneyî ji bo hevkarîya bi malbatan re

Ji ber polîtîka û plansaziyên dewletên serdest, malbatên zimanê wan ê dayikê xwedî statûyeke fermî nebin û di xwendegehan de neyê hînkirin dibe ku baweriya wan bi perwerdehiyeke bi zimanê wan neyê yan jî zimanê xwe di asta perwerdehiyê de nebînin. Kurdî bi salan li Kurdistanê qedexe bû û hîn jî statûyeke xurt a zimanê kurdî li ti welatî tine, ji xeynî li Başûrê Kurdistanê û li Rojava. Li gelek welatên Ewropayê jî, piraniya kurdan hîn wek tirk, ereb an jî faris tî qebûl kirin. Lewma jî, zarokên wan di xwendegehan de wek zarokên tirk, ereb an jî faris tî naskirin û hesibandin.

Kurdî bi salan  
ji  
Kurdistanê  
qedexe  
bû û hîn jî  
statûyeke  
xurt a zimanê  
kurdî li ti  
welatî tine, ji  
xeynî li Başûrê  
Kurdistanê û li  
Rojava.

Malbatên kurd ne tenê ji ber paşxaneyên xwe yê koçberiyê, her wiha ji aliyê ziman û nasnameyên xwe jî li rastî newekhevî û cudakariyan tî. Lêkolînên rexneyî nîşan didin ku polîtîka û pratîkên perwerdeyê dikarin cudakarî û newekheviyên malbat li rastî tî ji binî ve biguherînin û malbatan hêzdar bikin, lê di heman demê de dikarin cudakarî û newekheviyên heyî kûrtir jî bikin. Lewma, lêkolînên rexneyî pêşniyar dikin ku gavên ji bo başkirina rewşa xwendegehê ya şagirtan bikêrhatî dibin tenê dema rewşa dê û bavên wan jî ji guherînen hevaheng derbas bibin. Wek nimûne, gelek zehmet e ku li cih û deverên zimanê wan malbatan ji bo demeke direj hatine biçûkxistin û her wiha hekê yekzimanî bûbe pîvera sereke fikr û sehên malbatan ên li ser zimanan biguherin. Lewma, di pêvajoya berbelavkirina pergaleke nû ya li ser bingehe pirzimanî û pirçandîtî, divê dê û bav jî bi şiklekî wek "perwerdehiya mezinan" perwerdehiyê bigirin. Divê nave-rok û forma perwerdehiyeke bi vî şiklî dîsa li gel beşdaran bî duristkirin û semînerên mijarên wek cudahiyan zimanî û kulturî, cudagerî û newekhevî werin dayîn.

### 4. Pêşniyarên ji mamosteyan ji bo malbatan

Malbatên zarokên wan beşdarî dersên zimanê dayikê dibin, piranî ji bo şîret û pêşniyarên mamosteyan ên hem di li ser perwerdehiya zarokên xwe hem jî ji bo mijarên berfirehtir vekirî ne. Li ber çavê malbatan, mamoste ne tenê di hînkirina ziman de, her wiha li ser mijarên din ên perwerdehî û civakê re eleqedar pîspor û zana ne. Lewma, mamoste dikarin bi taybetî di warê bipêşxistina zimanê(n) zarokên wan de ji malbatan re pêşniyaran bikin. Hinek ji wan pêşniyaran dibe ku wisa bin:

- Malbat dikarin li malê pirtûkên bi zimanê xwe yê dayikê hatine nivîsandin bixwînin.
- Alîkariya şagirtan di sparteyên wan de û beşdarbûna di xebat û çalakiyan şagirt çêdikin wek parçeyekî dîsa zimanê dayikê

- Malbat dikarin ji bo dersên zimanê dayikê werin vexwandin ku ew jî pêşkêşiyên bikin, çalakîyan bi zarokan re pêk bînin û bibin dildarên dersên zimanê dayikê.

- Malbat dikarin zarokên xwe bibin çalakî û pîrozbahiyên çandî ji bo ku zarok di navbera ziman û çanda malbata xwe de têkiliyan çêke.

- Malbat dikarin zarokên xwe bibin komeleyên çandî û zimanî, zarokên wan bi zarokên din re beşdarî çalakîyên mûzîkê, govendê yan jî werzîşê ku taybetî ji bo bikaranîna zimanê dayikê tîndarîstî bibin.

## 5. Qadên hevkarîya bi malbatan re

Wek berê jî hatibû behskirin, divê rola malbatan tenê bi qeydkirina zarokên wan, anîna wan ji bo dersên kurdî nebe. Helbet ev qadeke gelek giring a hevkarîya di navbera malbat û mamosteyên dersên kurdî de ye. Lê belê, gelek qadên din hene ku têkilî û hevkarîya bi malbatan re, divê bi awayekî rast û durist werin danîn.

**Mamosteyên  
dersên kurdî  
bi tenê serê  
xwe yan jî  
bi hevkarîya  
xwendegehên  
xwe dikarin ji  
bo malbatan  
di nava salê  
de çalakîyên  
agahdariyê li  
ser  
mijarên cuda  
pêk bînin.**

Saetên hevdîtîna di navbera mamoste û malbatan de yek ji wan qadan e. Helbet, gelek çarçûm dibe ku dema mamosteyan an jî ya malbatan ji bo hevdîtîna birêkûpêk tine be. Lê, divê li her serdemê, mamoste bi malbatan re saetên hevdîtîna pêk bîne û van hevdîtînan hem ji bo nîqaşkirina rewşa zimanî ya zarokên wan bi kar bîne hem jî li ser rewşa dersên kurdî, naveroka dersan, materyalên tîndarîstî, rê û rêbazên xurtkirin û bipêşxistina dersan bibîne. Ji xeynî hevdîtîna yekbiyek bi malbatan re, divê her serdemê carekê yan jî salê carekê tevî hemû malbatan civînên giştî jî werin lidarxistin. Dibe ku ev civîn di dawiya serdemê yan jî salê de pêk were ku hem nixandina dersê were kirin hem jî malbat, mamoste û zarok bi hev re xelaskirina serdemê yan jî salê pîroz bikin. Civînên giştî jî ber gelek sedeman giring in. Malbat dikarin hev nas bikin, daxwaz û pêdiviyên xwe bînin ziman û ger hebin gazind û pêşniyarên xwe parve bikin. Her wekî civînên giştî, pîrozkirina rojên taybet jî ji bo mamoste û malbatan ku werin cem hev, bi hev re bidin û bîstîna derfetan diafirînin. Wek nimûne, mamoste û malbat dikarin ji bo pîrozkirina Newrozê yan jî sersalê çalakîyan li dar bixin. Ne tenê malbatên zarokên wan tîndarîstî kurdî, her wiha malbatên din jî (çi kurd bin çi nekurd) divê ji bo pîrozbahiyên werin gazîkirin. Bi saya çalakîyên wisa malbat zêdetir motîve dibin. Dîsa, mamosteyên dersên kurdî bi tenê serê xwe yan jî bi hevkarîya xwendegehên xwe dikarin ji bo malbatan di nava salê de çalakîyên agahdariyê li ser mijarên cuda pêk bînin. Wek mînak, aliyên baş û nebaş yê bikaranîna teknolojiyê û medyayê ji aliyê zarok û ciwanan ve, giringiya parastin û bipêşvebirina zimanê dayikê û pîrozbahiyê û gelek mijarên din dikarin werin hilbijartin. Ger derfet hebe, mamoste dikarin ji malbatan bi xwe bipirsin gelo ew ji bo ku çalakîyên agahdariyê li ser wan mijaran werin lidarxistin kîjan mijaran pêşniyar dikin. Her wiha, taybetî bi hevkarîya komeleyên malbatan, mamoste dikarin çalakîyên perwerdehî û hêzdarkirinê ji bo malbatan jî organîze bikin.

Di van çalakîyan de, divê mijarên ku ji bo xurtkirina malbatan di jiyana wan a rojane de giring in werin hilbijartin. Gelek çarçûm, malbatên koçber tîndarîstî xwe derfetan nabînin ku bi malbatên din re têkiliyan çêkin an jî beşdarî çalakî, komxebat û perwerdehiyên ku dikarin ji wan re bibin alîkar bibin. Carina tenê serdana mûzexaneyekê li ser derûniya malbatan tîndarîstî xwe bandor dike. An jî komxebatên ji bo bikaranîna



**Rêbazeke ji bo zimanên di vê rewşê de ev e, ku mamosteyên dersan an jî pisporên amadekirina materyalan hinek semîneran bidin dê û bavan û paşê bi hev re materyalan amade bikin.**

derfetên malbat dikarin jê sûdê wergirin û beşdarbûna bernamêyên li bajarên wan pêk tînin dibe ku gelekî bikêrhatî bin. Her wiha, ji ber rewşa taybet a kurdan, piraniya malbatên kurd kurdî bizanin û di jiyana rojane de biaxivin jî, xwendin û nivîsandina kurdî nizanin. Ger daxwaz hebe û derfetên mamosteyan jî guncav bin, mamoste dikarin çend perwerdehiyên xwendin û nivîsandina kurdî ji bo malbatan jî pêk bînin. Bi vê şiklî, hem malbat dikarin di warê bipêşxistina ziman de zêdetir alîkariya zarokên xwe bikin, hem jî ewê motîvasyona malbatan ji bo lixwedîderketina dersên kurdî zêdetir be. Qadeke din a xurtkirina têkiliya navbera mamoste û malbatan dibe ku serdanên malan be. Ger çêbibe û destûra malbatan hebe, mamoste dikarin herin malên şagirtên xwe. Bi vî şiklî, ewê hem têkiliya şagirt û mamosteyan xurtir be hem jî mamoste dikarin malbatan ji nêz ve nas bikin, li ser ziman, dersên kurdî û gelek mijarên din biaxivin. Dibe ku mamoste nikarin bi tenê serê xwe ji ber astengiyên dem an jî zehmetiyên din van hemûyan bikin. Lewma, mamoste dikarin ji bo her poleke xwe berpirsiyarên malbatan hilbijêrin ku ew kes dikarin ji bo têkilî û hevkarîya bi malbatên din re û amadekirin û pêkanîna xebat, çalaki û perwerdehiyên ku heta niha hatin behskirin alîkariya mamosteyan bikin.

## 6. Çalaki û xebatên tevî dayik û bavan

Di perwerdehiyê de, aliyekî gelekî giring ê hevkarîya bi dê û bavan re ew e ku malbat wek hevkarên perwerdehiyê werin dîtin. Li ser vê rastî û şertî, di rewşa dersên zimanê dayikê de, mirov dikarin dê û bavan her wiha wek modelên zimanî jî bibînin. Helbet, taybetî di rewşa kurdî de, dibe ku hemû dê û bav zimanê xwe yê dayikê heta asteke bilind nikaribin bi kar bînin, lê dîsa jî malbat piranî çavkaniya yekem a parastin û bipêşvebirina zimanê dayikê ye. Lewma, mamosteyên dersên kurdî dikarin hinek çalaki û xebatên plansazkirî tevî dê û bavan pêk bînin ku malbat ji bo zarokên xwe hem bibin hevkarên perwerdehiyê hem jî modelên zimanî.

### a) Amadekirina materyalan

Xebateke giring a ji bo hevkarîya bi dê û bavan re di pêvajoya perwerdehiyê de, amadekirina materyalên dersê bi destê wan e. Ji bo hînkirina zimanên taybetî wek kurdî li derveyî perwerdehiya fermî hatiye hiştin ji bo demeke direj, yek jî meztirîn astengî û kêmasî ew e ku materyalên nivîskî, devkî û dîtbarî ên lêhatî têra xwe nîn in. Rêbazeke ji bo zimanên di vê rewşê de ev e, ku mamosteyên dersan an jî pisporên amadekirina materyalan hinek semîneran bidin dê û bavan û paşê bi hev re materyalan amade bikin. Bi vî rengî hem dikarin alavên bikêrhatî ji bo çand û kulturî amade bikin, hem jî materyal li gel ku dê û bav jî bibin hevkarê vê pêvajoyê wê li gor zarava û devokên cuda bin. Her wiha, mirov dikare bêje wê şagirt zêdetir motîve bibin gava materyalên ji destê dê û bavên wan derketine bi kar bînin. Bi feraseteke wisa, dibe ku dê û bavên derveyî xwendegeh û perwerdehiya zarokên xwe hatine hiştin ji nû ve pêwendîdar bibin û her wiha ne tenê şagirt, dê û bav jî bîhêzkirin. Di vê mijarê de tiştê ku divê li ber çavan bê girtin jî ev e ku hingî çêbibe di pêvajoyên biryargirtinê de zêde jin cih bigirin. Lewra dibe ku bi vî şiklî materyalên hesas ji bo zayenda civakî werin amadekirin. Lê belê, divê neyê jibîrkirin ku rol û perspektîfên zayendperez ne tenê ji aliyê mêran, her wiha bi destê

jinan jî tîn jinûveafirandin. Lewma, divê hemû materyal bi awayekî hişyar ji aliyê rolên zayendî ve werin nirxandin -çî bi destê jinan, çî bi destê mêran hatibin amadekirin.

### b) Çalakiyên Newrozê

Newroz yek ji kêr rojên taybet e ku hem piraniya malbatên kurd pîroz dikin hem jî li gelek welatên Ewropayê, Newroz wek roja çandî ya kurdan tê qebûl kirin. Mamosteyên dersên kurdî dikarin roja Newrozê wek derfetekê bi kar bînin ku tevî malbatan her sal rêzeçalakiyan pêk bînin û di nav salan de çandek pîrozkirina Newrozê bi malbatan re pêk were. Gelek giring e ku mamoste hemû organîsazyona çalakiyan ne bi tenê serê xwe, bi hevkarîya malbatan pêk bînin. Malbat û mamoste dikarin ji bo amadekirin û lidarxistina van çalakiyan bi komele û saziyên malbatan re jî hevkarîyê bikin. Di nav rêzeçalakiyan de, dibe ku pêşangeha wêneyan a şagirt û malbatan were lidarxistin. Ji bo vê yekê, divê şagirt û malbat çend hefte yan jî meh berê werin agahdarkirin ku wê li ser mijara Newrozê pêşangeha wêneyan çêbibe. Mamoste dikare tevî çend malbatan Lijneyeke hîlbijêr (jûrî) diyar bike û çend krîterên nirxandina wêneyan destnîşan bike ku wêneyên herî serkeftî werin hîlbijartin û ji bo şagirt û dê û bavên wêneyên wan bi ser bikevin diyarî werin dayîn. Her wiha, mamoste bi xwe yan jî çîrokbêjek dikare di hefteya Newrozê de li xwendegehan bi beşdariya malbat û zarokan pirtûkeke çîroka Newrozê bixwîne. Xwendina pirtûkê dikare bi awayekî înteraktîf an jî wek lîstikekê pêk were ji bo ku hem şagirt hem jî malbat çalak bin. Dîsa xebatekê din dikare li xwendegê yan jî di komeleyekê civakî de lidarxistina şevbihêrka malbatan be. Di şevbihêrkê de, dê û bav dikarin çîrokên gelêrî bêjin an jî ger bixwazin ji pirtûkekê çîrokan bixwînin. Beşdarên şevbihêrkê dikarin bi moderatoriya mamoste li ser naveroka çîrokan, peyamên vekirî an jî veşartî yên di çîrokan de derbas dibin bi çavekî rexneyî nîqaş bikin. Wek mînak, mijarên wek wekheviya zayendê, ekolojî û pîrsgirêkên civakî dikarin werin gotûbêj kirin û çîrok li gor van mijaran werin nirxandin.

Hevkariya bi malbatan re beşeke giring a perwerdehiya giştî ye.

### c) Kampên zimanî

Piraniya dersên kurdî hefteyê rojekê û ji du yan jî sê saetan pêk tînin. Ji xeynî van dersan jî gelek caran derfeta şagirtan tine ku derveyî malên xwe bi kurdî biaxivin û bi kesên din ên kurdîaxêv re têkilî deynin. Lewma, ger daxwaza malbatan û derfeta mamosteyan jî hebe, her sal kampên zimanî dikarin werin pêkanîn. Mamoste û çend malbatên dildar dikarin plansaziyekê çêkin ku tevî şagirtên dixwazin beşdar bibin ji bo 3-4 rojan li cihekî ewle û derveyî bajar kamp were kirin. Şerta esasî ya kampê divê ew be ku hemû beşdar tenê bi kurdî biaxivin, ji sibehê heta êvarê bi riya gelek çalakiyên curbicur ên werzîşî û hûnerî kurdî were bikaranîn. Mesrefên kampê dikare ji kîsê malbatan biçe. Lê belê, mamoste dikarin tevî komeleyên civakî proje jî çêkin ku kamp ji bo beşdaran bêpere be.

## 7. Encam

Hevkariya bi malbatan re beşeke giring a perwerdehiya giştî ye. Ev giringî di mijara dersên zimanê dayikê de her zêdetir dibe ji ber ku destpêkirin û berdewamiya van dersan bi daxwaz û piştgiriya malbatan pêkan e. Di vî warî de, hem gelek zehmetî û astengî derdikevin hem jî gelek derfet û potensiyal heye. Dema plansaziyeke berfireh û birêkûpêk ji bo hevkarîya malbatan were kirin, mamosteyên kurdî

hem dikarin bi dê û bavên şagirtên xwe re têkiliyeke xurtir deynin hem jî zêdetir malbat bi awayekî çalaktir li dersên kurdî xwedî derkevin.

Di vê nivîsê de, me xwest em hinek mijarên li ser hevkarîya malbatan di pêşvebirina dersên kurdî de bibêjin û ji bo mamosteyên dersên kurdî çend fikr û pêşniyaran bikin. Lê belê, divê mirov li ber çavan bigire ku hevkarîya bi malbatan re qadeke dînamîk e û li gor profil, daxwaz û pêdiviyên malbatan û derfetên mamosteyan diguhere. Lewma, mamoste dikarin li gor şert û mercên xwe ji xeynî çalakî û xebatên di vê nivîsê de hatine destnîşankirin gelek çalakiyên din jî pêk bînin.

2.6.A

## WÊJEYA NÛJEN A KURDÎ DERFET, RÊ Û RÊBAZ Û BERXWEDAN

---

DAVUT YESILMEN

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Destpêk	157
2.	Pêşveçûnên Wêjeya Kurdî	157
3.	Wêjeya Kurdî li Sirgûnê	160
4.	Wêjeya Kurdî-Êzîdî li Yekîtiya Sovyeta Berê	161
5.	Diyaspora	163
6.	Berxwedana Wêjeyê	166
7.	Encam	168
8.	Çavkanî	169

## 1. Destpêk

Ev gotar bi giştî hewl dide wêneyekî giştî yê **wêjeya kurdî ya nûjen**, rê û rêbazên berxwedana çandî û estetîkî û rengên cuda yên vê berxwedanê raxîne ber çavan. Ji ber vê yekê jî, armanca vê nivîsê ew e ku navên sereke yên wêjeya kurdî ji dawiya sedsala 19an heya çarîka pêşî ya sedsala 21ê û berhem û tevgerên wêjeyî bi giştî û kronolojîk vebêje. Herwiha di vê xebatê de yek ji armancan jî naskirin û rêvekirina ji bo lêkolînên berfirehtir e. Bi pirsên giştî avakirina nexşeya wêjeya kurdî û nirxandina tevgerên wêjeyî bi awayekî kronolojîk rê li ber şopandina bîra kolektîf a rewşenbîriya kurdî jî vedike. Ji ber ku herçiqasî di roja me de kêm be jî, di dîrokê de karên rewşenbîrî, siyasî û wêjeyî her li kêleka hev meşiyane. Heya gelek caran siyasîmedar û nivîskarên wêjeyê heman kes in. Ji ber vê yekê, nivîs wê bi giştî hem behsa serdemên sereke yên wêjeya kurdî hem jî bi awayekî paralelî behsa pêşveçûna rewşenbîriya kurdî bike. Di dawiyê de jî wê hinek tevger, kovar û navan jî derxîne pêş. Di serî de pêşveçûna wêjeya kurdî ya nûjen û gavên pêşîn ên di serdema dereng a Osmanî de tên nirxandin. Di pey re jî serdemên sirgûnî û diyasporayê, modernîzasyonê ziman û wêjeya kurdî li Şamê, Rewanê û Ewropayê, bi taybetî jî li Stockholmê wê werin nirxandin. Di dawiyê de jî tevgerên wêjeyî yên li Stenbolê û rengvedanên nû yên wêjeya kurdî wê bînin analîzkirin.

Ev gotar bi giştî hewl dide wêneyekî giştî yê wêjeya kurdî ya nûjen, rê û rêbazên berxwedana çandî û estetîkî û rengên cuda yên vê berxwedanê raxîne ber çavan.

## 2. Pêşveçûnên wêjeya kurdî û gavên modernîzasyonê di serdema dereng a Osmanî de

Geşedana wêjeyî ya kurdî li Kurdistanê bi piranî ji estetîkî zêdetir bal ji siyasî û pêşveçûnên civakî wergirtiye. Wek mînak, ramana nûjenbûnê, ku di wêjeya kurdî de di dehsalên dawîn ên Împaratoriya Osmanî de dest pê dike, li gel tevgera siyasî, di kovar û rojnameyên bi bingeha siyasî de bi pêş dikevin û jî hêla aktorên siyasî ve tên afirandin. Têkoşîna di navbera berxwedan û netewe-avakirinê de di vê serdemê de gelekî berbiçav e. Pêkanîna pexşanê ji xwe heye û di nav liv û leb-atekê de ye. Wek nimûne çend berhemên dînî û rêzimanî wek pexşanê ji sedsala 17an ve hene. Elî Teremaxî *Tesrîfa Kurmancî*, Mewlana Xalidê Neqşibendî *Şarezûrî Eqîdeya Kurd*, Mele Yûnisê Helqetî jî *Terkîb û Zirûf* nivîsandine. Huseyn Qazî di sedsala 18an de *Mewlûdname*, Melayê Erwasî jî *Tîba Melayê Erwasî* nivîsiye. Di sedsala 19an de mîsyoner û oryantâlîstên ji welatên Ewropa jî dikevin nav qada pexşana kurdî. Wek mînak cara pêşîn *Peymana Nû* di sala 1872an de tê wergerandin. Gelek *Încîlên* din jî vê dişopînin (Arslan 2014, 136-141). Berhemên berhevkarîya wêjeya devkî, ku ji hêla Peter Lersch, Oscar Mann, Eugen Pryme û Albert Socin ve hatine kirin jî ji bo pexşana kurdî nimûneyên balkêş in. Lê wek xebatên şayandar, em dikarin behsa yên Mela Mehmûdê Bayezidî (1797-1858) *Adat û Rusûmatnameya Ekradiye; Tewarîxê Qedîmî Kurdistan û Camîeya Rîsaleyan û Hikayetan bi Zimanê Kurmancî* bikin. (Adak 2013, 306-7). Herçendî pexşanên wî nebin jî Hacî Qadirê Koyî di modernîzekirina helbest û hişmendîya kurdan de yek ji mînakên herî berbiçav e. Hacî Qadirê Koyî, avakarê helbesta kurdî ya modern, bandoreke mezin li qonaxa Stenbolê û fikra kurdayetiyê ya wê serdemê kiriye. Di serî de Xelîl Xeyalî rewşenbîrên kurd ên li Stenbolê dixwestin hîn di sala 1919an de *Dîwana Koyî* çap bikin. Berî vê jî ji xwe Xelîl Xeyalî gelek helbestên Koyî di kovara *Rojî Kurd û Hetawî Kurd* de weşandibûn. Pêkan e ku *Dîwana Koyî* ya destxet li cem wî hebe

(Arslan 2016a, 94, 95). Dîsa Abdullah Cevdet di sala 1913an de gava behsa dewlemendiya wêjeya kurdî dike Koyî jî wek nimûne nîşan dide (Arslan 2016a, 96). Lê ev her çiqasî çend mînakên peşanî yan helbestî bin jî di kurdî de, ji bo belavkirina zanîne û çîrokbêjiya bi kurdî di dawiya serdema Împaratoriya Osmanî de, divê xwendevan li benda kovar û rojnameyan bisekinin. Rojnameyên *Kurdistan* (1898-1902), *Kürt Teavun ve Teraki Gazetesi* (1908), *Kurdistan* (1909), *Kurdistan* (1917-1918), *Têgeyiştinî Rastî* (1918) û *Jîn* (1919). Kovar jî *Rojî Kurd* (1913), *Hetawî Kurd* (1913), *Bangî Kurd* (1914), *Jîn* (1918-1919) û *Kurdistan* (1919). Lê tevahiya van weşanan bi awayekî lezgînî piştî demeke kurt a weşanê tîn qedexekirin û hin jimarên van kovaran hîn jî nayên bidestxistin. Tevî ku di vê serdemê de ti rêxistin û piştgirî nebûne, "wan (rewşenbîrên Kurd) daxwaza vejîna civakî û neteweyî radigihand" (Alan 2016a, 90). Di vî warî de, Celadet û Kamiran, du birayên avakarê ekola Hawarê ne, ku dema li Stenbolê bûn jî di kovar û rojnameyên kurdî û Osmanî de li ser kurdan gelek nivîs dinivîsîn (Arslan 2016, 453-455). Dîsa bi bandor û pêşengiya wan di rojnameyên Osmanî de li ser ziman, wêje û rewşa aktuel a kurdan gelek nûçe hatine weşandin (Arslan 2016, 456-459).

**Celadet û Kamiran, du birayên avakarê ekola Hawarê ne, ku dema li Stenbolê bûn jî di kovar û rojnameyên kurdî û Osmanî de li ser kurdan gelek nivîs dinivîsîn.**

Di van weşanan de, li gel ramana nûjenkirina civaka Kurd, ku xwe dispêre bîrdoziya pozîtîvîst û pragmatîst a di bin bandora rewşenbîrên tirk û ermen de, bi gotina Jusdanis (1991), hesteke derengmayîn a berbiçav heye. Bi taybetî, xwendevan gelek çarçûm dikarin bibin şahidê dayîna ber hev a civaka kurd û civakên din ên bi kurdan re dijîn. Wek mînak, rewşenbîrê kurd ê navdar Abdullah Cevdet di gotereke xwe de, ku di *Rojî Kurd* de hatiye weşandin, wiha dibêje:

*Welatîyên me yên kurd û welatîyên me yên ermenî li rexê hev dijîn. Di gundên ermeniyên me de Hamlet, Makbet, Jul Sezar, Kral Lîr a Şekspîr tê xwendin. Ermenî berhemên Alfiyeri, Dante, Monteskyo û Darvîn dixwînin ku ew berhem ji roja me pêncî sal berê -erê pêncî sal berê- li bajarê Venedîkê, li xwendegehên "Mekîtarîst"an (Mechitaristen) ji bo zimanê ermenî hatibûn tercûmekirin û li heman saziya matbaaya mezin a ermeniyên hatibûn çapkirin. (Cevdet 2013, 140.)*

Abdullah Cevdetê di nivîsa xwe de kurd û ermenan wek du civakên di nav hev de dijîn lê asta rewşenbîrî ku bi xwendina klasîkên edebiyatî yên îngîlîzî û frensî pênase dike, û ermeniyên jî wek civakeke pêşketî yê van berheman werdigerînin û dixwînin dinirxîne, nebûna van berheman di kurdî de wek pîrsgirêkê nîşan dide. Herçendî di vir de rasterast neyêne zimên jî, muqayesekirinek û wek encama muqayesekirinê paşvema yîn û derengmayîna kurdan diyar dike.

Li gel vê xwesteka pêşveçûna ilmî ya Abdullah Cevdet, ji ber wê hesta derengmayîne ya ku Jusdanis destnîşan dike, kurd jî di rewşeke panîkî de dikevin nav hewildanan. Wek mînak, Babê Naco dibêje "Zemanê me yê bi xeberdanê derbas bibe tîne ye" (Babê Naco 2017, 166). Her wiha bi helbesta Babê Naco "Xewa xeflet zebandin em/ Ji vê esrê revandin em/ Ji bo cehlê xapandin em/ Ji dinyayê tefandin em/ Di bin zulmê de civandin em/ Ji xew em tîr nebûn ya Reb" (Babê Naco 2017, 166) vê hesta derengmayîne berbiçav dikin. Lê ji pêşveçûnê hîn jî pêşveçûnên teknîkî û pragmatîk tîn fêmkirin ku ev yek jî zêdetir ji hişmendiya Osmanîyan ya îslamî-osmanî pêk tê. Remezan Alan wiha destnîşan dike: Ji ber ku [derengmayîna] kurdan li ser van civakên derengmayî re



**Berhem xwedî ramanên wisa ye ku piştgiriya zimanê nivîskî, yekîtî û desthilatdariya kurdan dike, bi vê taybetmendiya xwe xîtabî hestên rewşenbîrên wê serdemê dike.**

(tirk, faris û piştire jî ereb) pêk hatiye, mirov bibêje ya kurdan "du caran dereng maye" wê ne şaş be û mîna wan a kurdan jî xwediyê karakterekî pozitîvist e. Lewra di gotarên rojname û kovarên Mezkur de gelek caran pesnê zanist û teknîkeke serdemî dihat kirin û her car jî balkêşiyek çêdibû, ku dema ev zanist û teknîka pêşketî were wergirtin lazim e mirov ji dîn û diyanetê, ji irf û adetên xwe nebe (Alan 2019, 27)!

Her wiha li gel tirsê derengmayînê, daxwaza ji bo xweseriya çandî û nasnameyê yekta ya li Împaratoriya Osmanî di weşanan de heye. Ji bilî van mijaran, pirsgerêkên siyasî û çandî yê civaka kurd, bipêşxistina perwerdehiya kurdî, perwerdekirina li bajarên kurdan, guhertina alfabe, berhevkirina edebiyata devkî û nûjenkirina zimanê nivîskî mijarên giring bûn. Di belgeyên vê serdemê de, wek amûreke azadiyê (bi taybetî di kovarên serdema piştî şer de) du metafor hene: Qelem û Şûr. (Hassanpour 1993, 35-54; Alan 2016b, 26; Aydıncaya 2021). Di vê metaforê de, ku helbestvanên klasîk Ehmedê Xanî û Hacı Qadirê Koyî arîşe kirine, qelem (pênûs) bê guman wêje, ziman û zanistê simbolîze dike, şûr jî hêz, dewlet û hikumdariyê temsîl dike. Helbestvan ji ber nebûna van tiştan gazindan dikin. Ji bilî van metaforan, du metaforên din jî xuya dibin: "xewkirin" û "hişyarbûn". Ev her du metafor di riya nûjenkirina kurdan de jî cihekî giring digirin; ger yek di xew de be, wê demê divê rojekê ji xew şiyar bibe. Ji ber vê yekê, peywira rewşenbîrên kurd ew e: divê bi awayekî lezgîn civakê şiyar bikin, ji ber ku êdî karwanê pêşketin û azadiyê bi rê ketiye (Alan 2016b; Yekdeş 2014, 332-333). Ev nediyarî û derengmayîn, rewşenbîrên kurd dixwe rewşeke patolojîk.

*Mem û Zîn* hema hema di hemû kovar û rojnameyan de parçe parçe hatiye weşandin. Ew metnekî wisa ye ku xwediyên her rojname yan kovaran xwe bi çapkirina wê şanaz hest dikirin. Gelek caran tê gotin, ku wê tevahiya vê destanê di kovar an rojnameyan de bê weşandin lê ji ber temenê van weşanan kurt bûye ev yek pêk nehatiye. Lê wek pirtûk *Mem û Zîn* di 1919an de tê weşandin. Tevî ku ji nivîsîna wê heta weşana wê ya pêşî 224 sal derbas bûne jî *Mem û Zîn* gelekî berbiçav e. Îbrahîm Seydo Aydoğan ji bo vê rewşê, du sedeman dest nîşan dike:

*Sedema yekem ew e ku Mem û Zîn berhemeke sereke ya wêjeya kurdî ye û cihê derbirîna pêşîn û bi zelalî ya fikrên neteweperwerên kurd e. Sedema duyem jî ew e ku tevî nebûna teugereke wêjeyî, Mem û Zîn yek ji berhemên kêmjimar ên bi kurdî bû. Dibe ku her du sedem jî bi hev re bin* (Aydoğan 2014, 76).

Sedema vê giringiya *Mem û Zînê* têkildarî atmosfera siyasî ya wê serdemê ye. Ji ber ku berhem xwedî ramanên wisa ye ku piştgiriya zimanê nivîskî, yekîtî û desthilatdariya kurdan dike, bi vê taybetmendiya xwe bangî hestên rewşenbîrên wê serdemê dike. Ji ber ku Hemzayê Muksî, yê pêşgotin ji bo çapa yekem nivîsiye, ji bo *Mem û Zînê* wiha dibêje, "Milletekî xwedî edebiyat çî qeder bikevit, serayê seltanata wî yê madî beheriuit, dîsa bi himetekê tête tamîrkirin" (Bozarslan 1987, 824) û wê wek bingeha nasname û desthilatdariya kurdan nîşan dide. *Mem û Zîn* tê weşandin û di kovara *Jînê* de berhemên pêşîn ên wêjeya kurdî ya modern tîne weşandin. Di vê serdemê de ku zimanê pexşanî derketiye holê, bi damezirandina netewe-dewleta Komara Tirkîyê re nasnameya kurdî hatiye înkarkirin û di vê serdemê de ev weşan û

xebat dikevin rewşeke bêdeng. Ev kevneşopiya wêjeyî ku bi piranî li Stenbolê hatiye avakirin, koçî welat û herêmên din kiriye.

Piştî Şerê Cîhanê yê Yekem, bi avabûna netewe-dewletên nû re, li qadên cuda yên derveyî Kurdistanê û li ser bingehên cuda, bi têkiliyeke pir qels di nav wan de, wêjeya kurdî bi pêş ket. Edebiyata kurdî li Kafkasyayê, nemaze li Rewan û Tîblîsê, li Rojhilata Navîn, bi taybetî li Şam, Bêrûd û Bexdayê (Aydoğan 2014, 106) û paşê di salên 1980yî de li hin navendên ewropî mîna Stokholm, Parîs, Berlîn, Bruksel û herî dawî di salên 1990î de li Stenbolê bipêş ket. Lê heta salên 2000î ti wêjeyeke kurdî ya xwecihî di nav sînorên Kurdistana Bakur de bi pêş neketiye.

### 3. Wêjeya kurdî li sirgûnê: mînaka ekola Hawarê

Piştî damezirandina Komara Tirkîyê ya di sala 1923an de û piştî tepeserkirina serhildanên kurdan, ku di vê serdemê de gelek kurd neçar man koç bikin, "berhemên edebiyata kurdî (ya nûjen) ji şanoyek (*Memê Alan*), kurteçîrokek (*Çîrok*), romanek (*Le Xewma*) û çend helbestan pêk dihat. Mirov dikare wek berhevokeke ji helbestvanên navdar ên vê serdemê E. Rehmî Hekarî û Pîremêrd bihesibîne. Lewra ev çîrok jî nehatine bidawîkirin. Wergêrên têkiliyên bi çandên din re nîşan bidin, hema hema tine ne." (Alan 2014; 90-1). Di vê rewşa dijwar de, bi derketina kovara Hawarê re di 15ê Gulana 1932an de, li Şamê di dîroka wêjeya kurdî de serdemeke nû dest pê dike. Di roja me de kurd her sal vê rojê wek cejna zimanê kurdî pîroz dikin (Tejel 2020; Zeraq 2018; Onen 2018). Yek ji kevneşopiyên wêjeyî yên herî bi bandor, ku hîn jî ji bo wêjeya kurdî ya hevçerx bingeh û çavkaniyeke giring e, latînîkirina alfabeyê, sazkirina pergaleke rêzimanî ya nû, nivîsîna gotarên wêjeyî yên dîrokî û rexneyî, giringîdayîna zêde ya ser kurteçîrokê û wergeran tev di pêşketina wêjeya kurdî ya hevçerx de gavên giring bûn. Ekola Hawarê ji van kovaran pêk tê: *Hawar*, *Ronahî*, *Roja Nû û Stêr*. Celadet Elî Bedirxan û Kamiran Elî Bedirxan di vê êkolê de kesayetên sereke bûn. Her wiha nivîskarên ciwan mîna Cegerxwîn, Qedrîcan, Osman Sebrî û Nuredîn Zaza nivîskarên giring in.

Bi riya lêkolîneke gotarî (discourse), temsîla bîra kolektîf û berxwedana neteweyî û çandî bi pêş dikeve. Koçberî, jiyan û nasnameya sirgûnê, dagirkerî û kolonîkirina Kurdistanê, nezanî, xizanî, dîrok û kevneşopiyên kurdan mijarên sereke yên van kovaran bûn. Ji ber mirina zû ya Celadet Elî Bedirxan di sala 1951ê de ku edîtorê Hawarê bû û ji ber damezirandina Komara Suriyê ya Ereb, xwendegeha Hawarê bi dawî bû. Kamiran Elî Bedirxan diçe Parîsê û heta dawîya jiyana xwe li Zanîngeha Sorbonê xebatên xwe yên li ser wêje û zimanê kurdî berdewam dike (Tejel 2020; Zeraq 2018). Wek Clémence Scalbert Yucel jî destnîşan dike, rewşenbîrên kurd ên li sirgûnê yên li Şamê polîtîkayên ziman û çandê bi pêş dixistin:

*Alfabeya kurdî hat latînîkirin, rêziman hat nivîsîn, û ferheng hat xwerûkirin. Di heman demê de zimanê kurdî wek bingeha nasnameya kurdî ya neteweyî hat avakirin: ziman ji bo cudakirina gelê kurd ji gelên cîran wek nîşaneya herî bihêz dihat dîtin. Lêbelê, teugera neteweyî ji bo karibe zimanekî qedexekirî belav bike ne ewqasî bihêz bû. (Yucel 2020, 173)*

**Koçberî, jiyan  
û nasnameya  
sirgûnê,  
dagirkerî û  
kolonîkirina  
Kurdistanê,  
nezanî,  
xizanî, dîrok û  
kevneşopiyên  
kurdan  
mijarên sereke  
yên van  
kovaran bûn.**

#### 4. Wêjeya kurdî-Êzîdî li Yekîtiya Sovyeta berê

Di şertên Şerê Cîhanê yê Yekem de, bi taybetî di sala 1915an de fermana li serê Ermenî û Suryaniyan hat rakirin li êzîdîyan jî hat kirin. Kafkasya, bi taybetî jî Ermenistan ji êzîdîyên ji fermanê filitîn re bû star. Ev Kurdên êzîdî yên ji ber bayê fermanê filitîn, di heman salên ekola Hawarê hatibû avakirin de dest bi kevneşopiyeye wêjeyî kirin. Wêjeya kurdî ya Kafkasyayê herî kêr 40 salên pêşîn wek "giravekê" tê xuyakirin. Di bin zagonên Yekîtiya Sovyetê de, ji ber sînorên bi tundî kontrolkirî, aloziyên jeopolîtîk û sansura bîrdozî demeke dirêj pêwendî bi Kurdên parçeyên din ên Kurdistanê re tine bû. Di sala 1932an de komeke nivîskarên Kurd ji Rewanê cîldeke *Rya Teze* û çend pirtûk ji bo rewşenbîr û nivîskarê kurd Celadet Elî Bedirxan şandin Şamê. Di sala 1937an de, ji ber vê têkiliya rewşenbîran, Heciyê Cindî, Cerdoyê Genco û Ehmedê Mîrazî ketin girtîgehê û Erebe Şemo heta dawiya desthilatdariya Stalîn li Sîbîryayê sirgûnê ma. (Eşo 2016, 53)

Di sala 1932an de komeke nivîskarên kurd ji Êrîvanê cîldeke *Rya Teze* û çend pirtûk ji bo rewşenbîr û nivîskarê kurd Celadet Elî Bedirxan şandin Şamê.

Li Ermenistanê di serdema Sovyetê de bi sedan pirtûk hatin nivîsîn lê îro ji bo xwendevanên Bakurî ji sedî hindiktir berdest in. Ji ber zanîna netekûz û kêmasiya daneyan, hemû xebatên zanistî kêr in. Dibe ku ji ber vê kêmasiyê piraniya zanyarên wêjeya kurdî li gotinên xwe miqate ne. Her wiha xaleke din a eşkere ew e ku hema hema hemû berhem li Rewanê hatine çapkirin û piraniya nivîskaran li Rewanê dijîyan. Ermenistanê hema bêje yekane komara Sovyetê bû ku berevajî Gurcistan, Azerbaycan û Tirkmenistanê ku kurd bi girseyî li wan welatan jî dijîyan, piştgiyariya kurdan dikir. Îsmet Şerîf Vanlî wiha dibêje:

*Ermenistanê piştî zordariyên serdema Stalîn binesaziyên çandî yên kurdan parast. Rewşenbîrên Kurd bi piranî ji Ermenistanê ne û bi piranî ji ber wê yekê ye kurdên Ermenistanê di asta seretayî û navîn de ji bilî dersên zanistî dikaribûn bi zimanê xwe perwerdê bibin. Yekîtiya Nivîskarên Ermenistanê xwedî beşa kurdî bû û di Instituta Rojhilatnasiyê ya Akademiya Zanistan a Ermenistanê de beşeke pêşketî ya Xebatên Kurdî bi desteya zankoya ermenî-kurdî ya heupar hebû. Gelek pirtûk, tevî pirtûkên dersê, berhemên wêjeyî û zanistî û her wiha wergerên nivîskarên biyanî jî hene û bi kurdî tîr çapkirin. Kurd di Komîteya Navendî ya Partiya Komunîst a Ermenî de, di meclîs û hikûmetê de ji aliyê siyasî ve tîr temsîlkirin û radyoya Ermenistanê nûçe, muzîk, û bernameyên din bi kurdî diweşîne (Veguhestin Ghobadi 2015, 14).*

Ev rastî bi dîroka ermeniyan re me digihîne xwendineke paralel a dîroka kurdên Kafkasyayê. Herwiha wjeya kurdî bi geşedanên dîrokî yên ermenî ve bi awayekî bi hêz girêdayî ye. Nemaze romanên Erebe Şemo, Seîdê Îbo û Heciyê Cindî dikarin wek pirtûkên dîroknûsiya sedsala 20an a Ermenistanê bîr xwendin. Û qebûlkirina wan wek kurdên ji Ermenistanê yên ku li wir ji dayik bûne û xwedî bîreweriyeye heta hetayê ya Ermenistanê ne, wê perspektîfeke vekirî û berfireh a lêkolîna vê wêjeyê bi xwe re bîne. Her wiha wek Christine Allison diyar dike: "Ji ber ku bîrdoziya fermî ya Sovyetê piştgirî da pêşveçûna neteweyên biçûk, bi armanca vehewandina cudahiyên neteweyî yên di civaka mezin a sosyalîst de, nivîskarên kurmancî-axêv, weşanger û rewşenbîrên kurd ên li Ermenistanê bi piştgiyariya fermî ya ermenan û bi ihtimaleke mezin ji binyadên siyasî yên Yekîtiya Sovyetê tevdigerin" (Allison 2013, 193). Bi taybetî di bîst salên pêşîn ên Yekîtiya Sovyetê

de jimareke zêde ya nivîskarên ermenî hebû ku bi kurdî dinivîsandin û piştî ev piştgirî bi gelek wergerên wêjeyê yên du-alî berdewam kir. Nivîskarên bi eslê xwe ermenî yên herî kêr pirtûkeke kurdî çap kirine, ev in: Hagob Xazaryan (Lazo), Hraciya Koçar, Hovhannes Şîraz, Xaçik Daştêns, N. Zariyan, Sarmên, S. Koçariyan, Vêspêr, V. Girigoryan, S. Taronsi, L. Miricaniyan, S. Harûtûniyan, M. Xêraniyan, V. Karêns, S. Soxêns, and V. Norêns (Eşo 2016; 44). Her wiha xebatên akademîk û rexneyî yên giring ên li ser têkiliyên kurd-ermenan di wêjeya bi zimanê ermenî de hene. (Eşo 2016, 44-48). Di warê sazîbûn û weşanê de, ji nivîskar û weşangerên ermenî piştgiriyeke berbiçav heye, ku tevî li Gurcistan an Azeybaycanê gelheyeke kurdan a mezin hebû ev yek li van welatan nîn e. Bîra kolektîf a ermenî û kurdên êzîdî û dîroka hevpar a bobelatên di 1915an de bê guman bandor li vê encamê kiriye.

**Dîroka wêjeya kurdî, li Ermenistanê, wek wêjeya neteweyeke biçûk, ku ne xwedî herêmên xweser in, bi awayekî bingehîn piştî geşedanên siyasî yên mezin ên li Yekîtiya Sovyetê diguhere.**

Dîroka wêjeya kurdî, li Ermenistanê, wek wêjeya neteweyeke biçûk, ku ne xwedî herêmên xweser in, bi awayekî bingehîn piştî geşedanên siyasî yên mezin ên li Yekîtiya Sovyetê diguhere. Tesnîfkirina dîroka wêjeyî ya di navbera serdeman de li gel van guherînên siyasî roleke giring wergirtiye. Li gel giringiya tesnîfa du-serdemî ya Emerîkê Serdar ku ji destpêkê (1922) heta salên 1960î wek serdema sosyalîst bi nav dike. Dewra duyem ji salên 1960î dest pê dike û heta dawiya Yekîtiya Sovyetê (1991) didome. Ew her wiha vê serdemê wek serdema wêjeya neteweyî bi nav dike. (Estelle Amy de la Bréteque 2017, 105). Dabeşkirina sê-serdemî ya Tosinê Reşîd jî rojên giring ên siyasî dişopîne. Serdema yekem ji damezirandina Yekîtiya Sovyetê (1922) heta sala 1937an didome. Serdema duyem salên 1937-1955 dihewîne. Serdema sêyem û dawîn jî piştî mirina Stalin, di sala 1955an de dest pê dike û heta hilweşîna Yekîtiya Sovyetê (1991) didome. (Tosinê Reşîd 2012, 202-212).

Ez li gel van her du dabeşkirinan pênc serdemên cuda yên giring pêşniyar dikim. Ev serdem hewildanên wêjeya kurdî yên li Ermenistanê zelaltir dikin.

**Serdema yekem** bi damezirandina Yekîtiya Sovyetê dest pê dike û bi weşandina rojnemaya *Rya Teze* bi dawî dibe. Amedekirina materyalên perwerdehiyê û damezirandina alfabeya latînî ji bo kurdî di sala 1928an de pêşketinên vê serdemê yên giring in.

**Serdema duyem** bi weşandina *Rya Teze* dest pê dike, ku di sala 1930î de ji aliyê hin nivîskarên ermenî û kurd ve wek kovara fermî ya Partiya Komunîst hatiye weşandin. (Eşo 2016, 40). *Rya Teze* dibe yek ji naven-dên sereke yên rewşenbîrên kurd anîne cem hev; tevî ji çar rûpelan sê rûpel ji bo belavkirina bîrdoziya dewletê hatibûn veqetandin. Wek Emerîkê Serdar dibêje: "*Ger rojnameya Rya Teze nebûya wê wêjeya kurdî li Ermenistanê tine bûya.*" (Sardar 2017, 107). Ji ber ku hivdeh kesan roj-nameya çar-rûpelî derdixistin, vê koma xebatê ji dewletê piştgiriya aborî distend. Bi gelemperî kesên wêje bi pêş xistibûn xebatkarên vê rojnameyê bûn. Bi giştî, di 8 salan de 148 pirtûk hatin çapkirin (Sardar 2017, 9). Kurd di hin çavkaniyan de ji vê serdemê re dibêjin, "Edebiyata Sêwiyan". Ji ber ku piraniya nivîskarên vê serdemê bûne şahidê komkujîya 1915an, ku di vê komkujîyê de malbatên xwe winda kirin û li sêwîxaneyan mezin bûn.

Di navbera salên 1965 û 1980î de tenê 15 pirtûk hatine çapkirin. Lê ji ber qedexeyên li Bakur yek ji wan jî nehat belavkirin.

**Serdema sêyem** bi rejîma totalîter a Stalîn re, li derdora 1937an dest pê dike û nêzî bîst salan berdewam dike. Ji bilî şanoya kurdî ya li gundên kurdan, ku ji bo propagandaya dewletê hebû, nivîsandina bi kurdî qedexe bû. Serdema rawestîn an jî bêdengiyê ji bo vê serdemê dikare bibe îfedeyeke bikêrhatî.

**Serdema çarem** bi mirina Stalîn dest pê dike û heta dawiya Yekîtiya Sovyetê didome. Mirov dikare ji vê serdemê re bibêje serdema pêşketin û azadiya vegotinê. Kurdan di hemû warên edebiyatî û rewşenbîrî de, sînorên Ermenistan û Yekîtiya Sovyetê derbas kirin.

**Serdema pêncem** û dawîn a wêjeya kurdî bi parçebûna Yekîtiya Sovyetê dest pê dike. Ev serdem dikare wek Pelişîn (Dissociation) an jî wek Serdema Piştî-Sovyetê were binavkirin. Piraniya endamên vê serdemê ji ber sedemên siyasî û aborî neçar man ji welatê xwe derkevin. Di heman demê de, piştgiriya dewletê ya ji wêjeya kurdî re li Ermenistana nûjen bi dawî bû. Ger ez bi kurtî çend endamên giring ên vê serdemê bidim nasandin, wê rewş zelaltir bibe. Eskerê Boyik li Oldenburgê diji û wek nivîskarê romanê û dîroknas tê zanîn. Tosinê Reşîd li Sydneyê diji û wek nivîskarê romanê û rexnegir tê zanîn. Tîmûrê Xelîl li Stockholmê diji û wek nivîskarê kurteçîrokan tê zanîn. Ezîzê Gerdenzerî li Kopenhagê diji û wek nivîskarê romanê tê nasîn. Emerîkê Serdar di sala 2018an de li Osloyê koça dawî kir û wek nivîskarê kurteçîrokan û rexnegir tê nasîn. Wezîrê Eşo di sala 2016an de li Brukselê koça dawî kir û wek nivîskarê roman û çîrokan û rexnegir tê nasîn. Prof. Celîlê Celîl jî li Viyanayê diji û wek dîroknas, akademîsyen û folklornas tê nasîn.

## 5. Diyaspora: Destpêkeke nû di wêjeya kurdî de

Diyasporaya Kurdan di salên 1970yî de li Ewropayê gavên pêşîn diavêjê. Li Iraqê piştî rûxîna serhildana Mele Mistefa Barzanî, şerê Îran-Iraqê yê di navbera 1980-1988an de û komkujiyên Helepçe û Enfalê çêdibin. Li Tirkiyê rewşa aloz a piştî darbeyên leşkerî yên 1971 û 1980yî, li Îranê di sala 1979an de ji ber guhertina rejîmê û hatina şiyandariyê kevnepêst û li Yekîtiya Sovyetê hilweşîna rejîma komûnîst a di 1991ê de berê kurdan dide derveyî welêt û Ewropa ji nişka ve ji bo rewşenbîrên kurd dibe sîwanek (Galip 2015). Ger ez mînakekê bidim, di navbera salên 1965 û 1980yî de tenê 15 pirtûk hatine çapkirin. Lê ji ber qedexeyên li Bakur yek ji wan jî nehat belavkirin. Hin ji wan pirtûkan, pirtûkên olî bûn. Şanoya Mûsa Anter *Birîna Reş*, berhevoka kurteçîrokan *Meyro*, çapkirina ji nû ve ya romana Erebê Şemo Şivanê Kurda, kovara edebiyatî *Tirêj* (tenê 3 jimar), pirtûkên wêjeyî yên sereke yên vê serdemê bûn (Malmisanij 2006, 45-47). Di nivê duyem ê sedsala bîstan de, kurdên ji her parçeyên Kurdistanê wek penaber li Ewropayê hatin cem hev û di destpêka salên 1980yî de li gel xebatên siyasî giringiyê zêde dane lêkolînên zimanî û edebiyatî. Rewşenbîrên kurd ên çûne wir, di warê hilberandina wêjeyî de, bi xêra têkiliyên nav kurdan û têkiliya nav-çandî û bi lêkolînên zimên, li diyasporayê pêşketinên cidî nîşan didin. Ev mekanên diyasporayê bûne yekane cihên kurdî û wêjeya kurdî yên tê de raman û hêviyên xwe vegotine.

Rewşenbîrên li dora kovar û weşanxaneyên wêjeyî bûne yek, mîrateke cidî ji edebiyata îro re hiştine. Swêd, bi taybetî Stockholm, her tim



navenda sereke ya van xebatan bû. Lê her kesî li wir dest bi nivîsîna metnên wêjeyî nekiriye. Wek mînak, Mehmed Êzûn û Mahmûd Baksî li welatê xwe di warê siyaseta û rojnamegeriyê de çalak bûn. Her wiha hin kesayet hebûn, mîna Rojen Barnas, Mehmet Emîn Bozarlan û Cegerxwîn, beriya koçî Ewropayê bikin, hin berhemên giring ên edebiyatî çap kiribûn (Yücel 2012, 553). Van nivîskaran çalakiya siyasî û edebiyatî têkilhev dikirin. Wek Clemence Schalbert Yücel dibêje: *Divê bê dîtin ku dîtina cudahiya di navbera nivîskar û milîtan de diwar e. Di rastiyê de, milîtanên siyasî yên li Swêdê dijîyan, bi şêwazeke nû milîtanî pêk anîn. Ji bo piraniya wan, çalakiyên siyasî yên li derveyê welêt (Kurdistan) bê wate ne. Em dibînin ku veguherîneke çalakiyên siyasî ji bo çalakiyên çandî pêk tê. Lê çand, wek adaptasyoneke helwesteke siyasî tê dîzaynkirin. (...) Ev milîtaniya nû ya çandî ya bihêz a li Swêdê, ji aliyê siyaseta Swêdê ve jî tê piştgirîkirin.* (Yücel 2012; 553).

Di vê kevneşopiya wêjeyî ya li Swêdê, ya di navbera salên 1965 û 2005an de, nêzî 50 nivîskarên kurd hene, ku piraniya wan ji Kurdistanê Bakur hatine. Ji 818 pirtûkên kurdî yên çapkirî, 420 pirtûk bi zaravayê Kurmancî ne. Her wiha ji 140 kovar û rojnameyan 82 bi tevahî bi kurdî ne. Ji van kovaran, 39 kovar du-zimanî ne û 19 kovar bi zimanekî din hatine weşandin, lê ew ji aliyê kurdan ve hatine weşandin û bi giranî li ser mijarên têkildarî kurdan in. Agahiyeke din a balkêş jî ev e ku heta sala 2005an li Swêdê bi giştî 45 weşanxaneyên kurdî hatine damezirandin (Alakom 2006, 191-200). Hemû ev agahî eşkere dikin bê çawa Swêd di salên 1980yî de bû navendeke ji bo diasporaya kurdî û bû pêngavek ji bo nasname û ziman û di heman demê de bû qada afirandinên wêjeyî û zimanî yên kurdî (Yücel 2012, 552).

**Rewşenbîrên li dora kovar û weşanxaneyên wêjeyî bûne yek, mîrateke cidî ji wêjeya îro re hiştine.**

Li gel jimara zêde ya berhemên peşanî yên kovar û rojnameyan jimareke zêde ya pirtûkan jî tê çapkirin. Weşandina jimareke pir a pirtûkên kurdî yên cureyên cuda di vê serdemê de pêk tê. Herwiha wergerandina nivîsên giring ên wêjeya rojavayî yên mîna Dostoyevski, Victor Hugo, Albert Camus, Heinrich Böll, Jack London, John Steinbeck, Yaşar Kemal û berhemên swêdî (bêguman di vê dewra wergerandinê de para herî mezin a berhemên swêdî ye) jî di vê serdemê de pêk tên. Romanên bi destê nivîskarên kurdên Kafkasyayê hatine nivîsîn û di navbera salên 1935 û 1990î de bi elfabeya kirîlî hatine çapkirin, çapên duyem bi alfabeke latînî li Stockholmê derdikevin û belkî cara pêşîn digihîne ber destên kurdên ji parçeyên Kurdistanê yên din. Di encama van weşanên ji dawiya salên 1970an ve destpêkirine, pêleke nivîskarên roman û çîrokan di wêjeya kurdî de dest pê dike û gelek nivîskarên hêja derdikevin: Mehmed Uzun, Mahmûd Baksî, Bavê Nazê, Firat Cewerî, Mustafa Aydogan, Brîndar çend navên sereke ne.

Ger em bi giştî roman û kurteçîrokên vê dewrê yên li Swêdê binirxînin, eşkere ye ku piraniya wan berhemên dîdaktîk in. Serlehengê wan mamoste, şagirt an şoreşger in û hewl didin civakê di atmosfera berxwedanê de biguherînin. Roman li ser bingeheke realîst ava dibin û taybetmendiyên wan ên otobiyografîk berbiçav in. Û di serdemê yekem a romanên (kurteçîrok jî) kurdî de, leheng her dem xwe di nav şerekî li dijî "yê-din" yê ne-Kurd de dibînin, lê di hin romanên paştir de, serleheng bi hin hêzên herêmî yên kurd re rû bi rû dibin ku ev hêz li dijî îdealên wan radiwestin. (Ahmadzadeh 2015, 237). Digel

**Sedema nivîsînê ya sereke ya bi kurdî ew bû ku zimanê xwe ji mirinê biparêzin. Ji ber ku, dema wan li diyasporayê dinivîsî, axavtina bi kurdî li welatê wan qedexê bû.**

ku kurteçîrokên nûjen ên yekem bi ekola Hawarê re ketin edebiyata kurdî, romanên pêşîn li sirgûnê li Ewropayê hatine nivîsîn. Her çend em sînorekî diyar nekin û hemû nivîsan mîna hev û homojen nebînin jî, romana kurdî ya ku hem li Ewropayê heta salên 2000î û hem li Stenbolê ji salên 1990î ve hatiye hilberandin, bi awayekî hewl dide zimanê nivîskî ava bike, şiyaneweriya kurdî îspat bike û bersivê bide serdestan.

Ev vegotinên wêjeyî bi piranî bi van mijaran re mijûl dibin: bobelatên civakî, şer û trawmayên kesanî û civakî yên xwedî paşxaneyêke siyasî ne. Her wiha serhildanên kurdan, darbeyên leşkerî yên li Tirkiyê, jiyanê girtîgehê (nemaze li ser girtîgeha Amedê), parçebûna ax û sînorên kurdan çend mijarên din ên giring in. Özlem Belçim Galip, zanyareke romana kurdî ya modern, ku beşeke mezin a teza xwe li ser romanên kurdî yên diyasporayê nivîsiyê, dibêje, romanên diyasporîk ên kurdî ên li Swêdê bi gelemperî li ser her cure serpêhatiyên dramatîk û erênî yên wan li sirgûnê jiyane nasekinin. Bi awayekî hêsantir, di piraniya van romanên de bûyer li herêmeke Kurdistanê pêk tê û pir hindik ji wan balê dikişînin ser serpêhatiyên koçberî û sirgûniyê yên li Ewropayê (Galip 2014, 82-90). Galip di heman gotarê de radigihîne ku nêzî 64 roman li Swêdê hatine nivîsîn û tenê sê ji wan çîrokên jiyanê sirgûniyê vedibêjin. *Payîza Dereng* (2005) a Firat Cewerî, *Ronakbîr* (2003) ya Laleş Qaso û *Pêlên Bêrîkirinê* (1999) ya Mustafa Aydoğan. Lê ev her sê roman, di heman demê de jiyanê sirgûniyê bi bêrîkirina zaroktî û xortaniya li welatê xwe, her wiha têkoşîna trajîk a li ser siyaset û nasnameyê vedibêjin ku li welatê wan rûdaye. Em di van sê romanên da serlehengên wisa dibînin ku têkiliya wan bi civaka Swêdî re tine ye yan pir kêma û wek biyaniyekî û bi tenê di civakê de dijî. Nîşaneyên biyanîbûn û depresyonê di van romanên de gelekî aşîkar in.

Nivîskarên vê serdemê hîn jî ji dêvla xwesteka afirandina berhemeke estetîkî, pirtir li ser armancên exlaqî û siyasî dinivîsin. Armanca wan a sereke, nîşandana hebûna kurdan, ziman û wêjeya kurdî bû. Sedema sereke ya nivîsîna bi kurdî ew bû ku zimanê xwe ji mirinê biparêzin. Ji ber ku, dema wan li diyasporayê dinivîsî, axavtina bi kurdî li welatê wan qedexê bû. Ev ne ecêb e dema ku em li otobiyografiyên wan dinêrin. Hemû jî di astên cuda de di heman demên cuda de çalakvanên siyasî bûn. Ji bilî nivîsîna romanên, pirtûkên rêziman û yên fêrîkirina zimên jî dinivîsîn. Ew gelekî bi berhevîkirina berhemên folklorîk re mijûl dibin. Dîzaynkirin, standardkirin û parastina zimên armanca wan bû. Edward Said vê helwestê di mînakê gelên bindest de wiha şîrove dike: Trajedyeke ronakbîr, helbestvan û nivîskarên çanda berxwedêr heye, ji ber ku ew mecbûr in wan çandên windabûyî, leheng û mîtosên mîletê xwe rizgar bikin û li ser wan bixebitin (Said 2016, 318-340). Ji ber vê yekê, ew xwe berpîrsiyar dibînin, ku mîrîsa çandî rizgar bikin. Ji ber vê yekê Şener Özmen wan wek nîfşekî cidî, mîsyoner, bihêz, arşîvîst, berhevkar û avakar dinivîsîne. (Özmen 2015, 93). Ji vî aliyê ve, wê were dîtin ku romanên kurdî yên diyasporîk, bi awayekî kûr di dîroka rabirdû û bîranînên kesane de cih girtine, dikarin wek têkoşîna li dijî dijberiya di navbera bîr û dîrokê de bînin dîtin. (Galip 2013, 5).

Li aliyê din, li Ewropayê welatê herî zêde Kurd lê dijîn Almanyaya ye. Ji



sala 1980yî û vir ve li Elmanyayê berhemên wêjeyî yên kurdî hene lê ji ber ku ev lêkolîn li gelek navendan belav bûne, lêkolîn bi awayekî baş nehatine arşivkirin û ti lêkolîn li ser wêjeya kurdî ya li Elmanyayê tine ne, îroj zehmet e ku mirov behsa kevneşopiyê wêjeyî ya tevahî bike. Dibe ku xebata yekane ya li ser wêjeya kurdî li Elmanyayê *Die kurdische Exilliterature in Deutschland von den 70er Jahren bis heute* (Edebiyata Kurdî ya Sirgûnê ji Salên 70yan Heya Roja me [1994]) ya Mahmood Hama Tschawish e ku tenê çend rewşenbîrên kurd digire dest.

## 6. Berxwedana wêjeyê: Wêjeya kurdî ya li Stenbolê ya salên 1990î

Di wan salên li Swêdê tevgera wêjeya kurdî ya bihêz hebû, li Bakur ji sala 1991ê û pê de bi guhertina qanûneke li dijî weşana bi zimanên kêmaran li Tirkîyê (zagona 1932, 12.04.1991), kurdî di warê weşangerî û wêjeyê de dikeve nav bazara weşangeriyê (nemaze li Stenbolê). Navendên mîna Instîtuta Kurdî û Navenda Çanda Mezopotamyayê (NÇM), kovarên mîna *Rewşen* û *Nûbihar* û rojnameya hefteyî *Welatê Me* mecrayên sereke yên wêjeya kurdî bûn. Piştî, çend kovarên din ên wek *Pelîn*, *Kevan* û *Gulistan* hatin weşandin lê tenê ji bo demeke kurt.

Çapkirina pirtûkekê bi navê xwe, tişteki gelekî xeternak bû. Û bê guman pêwendiya vê neçapkirinê bi derfetên aborî yên çapkirina pirtûkan re jî hebû.

Yek ji nivîskarên nifşê salên 1990î, Dîlawer Zeraq ê îro wek rexnegir, ferhengnas û romannivîs tê nasîn tevgera wêjeyê ya salên 1990î ya li Stenbolê, ne wek destpêkekê lê wek jinûve-destpêkirineke xwe bi nifşekî wisa pênase dike. Vî nifşî dikarî piştî karesata 12ê Îlonê (1980) car din xwe ave bikira (Ay-Yeşilmen 2016, 116). Di heman demê de, li gor wî, ev serdem "pêngava vejîn û naskirina" nasnameya kurdî ye (Ay-Yeşilmen 2016, 117-8). Endamên vî nifşî bi piranî di kovar û rojnameyan de dinivîsîn. Ji ber zextên siyasî, giring bû ku ew di kovar û rojnameyan de navnediyar bimînin. Çapkirina pirtûkekê ya bi navê xwe tişteki gelekî xeternak bû. Û bê guman pêwendiya vê neçapkirinê bi derfetên aborî yên çapkirina pirtûkan re jî hebû.

Li gor Zeraq, nêrîneke hevpar a vî nifşî hebû ku bi dengekî qêrînî û hêrs digot, "Ez heme û li vir im" (Zeraq 2016, 120). Her wiha endamekî din ê vî nifşî, nivîskarê romanê û akademîsyen Îbrahîm Seydo Aydoğan jî dirûşmeke vî nifşî wiha şîrove dike: "Ger ez bimirim, bila hêja be, li ser zimanê wî bû. Te digot qey diçû şer. Belê, rast e jî, ji xwe diçû şer; lewre nivîsandina bi kurdî rengê berxwedanê bû." (Aydoğan 2016, 10). Vî nifşî bi perspektîfeke dijber giringiyê mezin daye avakirina ziman û wêjeyê. Endamên vî nifşî ne siyasîmedar bûn û ji nav siyasîteke çalak derneketibûn, lê di şerên salên 1990î yên di navbera dewleta tirk û têkoşerên kurdan de mezin bûn. Ev nifşê yekem e ku dikarî serdana welatê xwe bike, lê nikarî pirtûkên xwe li wir çap bike û diviya bi dizî bifirota. Lê bi kêmanî rîyeke vekirî ya têkilî û serdana mirovan hebû û ji ber girêdana kovarê ya bi tevgera siyasî ya kurd re, hêsantir digihîşt destê civakê. Her wiha, wek Zeraq li ser piraniya wan ên li wir dijîn, digot: *Ji sedî 80 ji nivîsarên ji kovar û rojnameyan re dihatin rêkirin û tê de diweşiyên, ji bakur, ji welêt dihatin şandin. Û ev weşan di heman demê de herî zêde li welêt dihat belavkirin û xwendin. Yanî Stenbol, ji bo avabûn û geşedana wêjeya kurdî, bes şûngehek bû, lê bêguman ne bingehê bû. Stenbol bi dûrîtiya xwe ve, bi biyanîbûna xwe ve û bi nejbûna xwe ve bi rolekê radibû û ciyê kêfxweşiyê ye ku ew rol gelekî bi kêr kurdan û bi taybetî bi kêrî ziman û wêjeya kurdî dihat. Û divê bibêjim ku*

*xebatên li Stenbolê dihatin kirin herî zêde li welêt deng vedida, lê li Stenbolê, hema bibêje qet, nedigihîşt komên xelkê* (Zeraq 2016, 122).

Li ser vê mijarê, Aydogan vê rewşê dipeyîtîne ku "piraniya berhemdarên kour û rojnameyên kurdî yên li Stenbolê para bêtir ji nivîskaran wiha bû ku li welêt dijiyan. Bandora endamên wî nifşî yekser û rasterast li ser nifşên pey re çêdibû, lewre peywendiya fizîkî di nava wan û xelkê kurd de hebû" (Aydogan 2016, 9). Ev yek me digihîne têkiliya navbera nifşên wêjeyî yên cuda. Digel ku têkiliya di navbera wan de qels bû, ew her dem li ser hev agahdar bûn. Bi çalakiyên kesanî, mîna Mûsa Anter û Mehmed Emîn Bozarslan, Hawar bandor li ser dema Tîrêjê kir û bi alîkariya Arjen Arî û Berken Bereh, me dikarî qêrîna her kesî bibihîsta, nexwe em dikarin bi awayekî aşîkar bibêjin, ku nifşekî şopdarên nifşê salên 1990î heye" (Ay-Yeşilmen 2016; 124). Her du nivîskar, Îbrahîm Seydo Aydogan û Dîlawer Zeraq, ku nûnerên gelekî giring ên salên 1990î ne, ji xwe pirtûkên xwe çap kiribûn. Lê têkiliya vî nifşî bi nivîskarên li Ewropayê, nemaze yên li Stockholmê re çawa bû? Aydogan nîşan dide ku hema hema ti bandora vî nifşî li ser wan tine bû; ji ber ku wan nikaribûn xwe bigihînin pirtûkên li Stockholmê. Di sala 1995an de, wî cara yekem karîbû romana Mehmed Uzun *Siya Evîne* û pirtûka Celadet Elî Bedirxan, *Rêzimana Kurdî* bi dest bixe. Li gor wî, ev berhem ji bo vî nifşî xwedî roleke wek a paltoyê Gogolî bûn (Aydogan 2016, 15). Wek em dizanin, Belinsky, rexnegirê Rus, qîmetekî ewqasî dide çîroka Gogol a bi navê 'Palto' ku di devereke de dibêje wêjeya rûsî ji paltoyê Gogol derketiye. Ji bo Aydogan jî, *Siya Evîne* ji bo wê serdemê xwedî roleke bi vî rengî ye.

**Yanî Stenbol, ji bo avabûn û geşedana wêjeya kurdî, bes şûngehek bû, lê bêguman ne bîngehek bû.**

<u>Sal</u>	<u>Jimara weşanan</u>	<u>Sal</u>	<u>Jimara weşanan</u>
1923-1970	6	1994	19
1971	1	1995	18
1972-1974	0	1996	24
1975	1	1997	15
1976	2	1998	26
1977	2	1999	32
1978	2	2000	34
1979	2	2001	35
1980-1989	0	2002	69
1990	3	2003	79
1991	18	2004	77
1992	38	Giştî	522
1993	19		

Tablo 1: Pirtûkên kurdî yên weşandî, di hemû cureyan wêjeyî de, li Tirkîyê, di naubera salên 1923 û 2004an de (Malmîsanîj 2007; Yucel 2012 û Mulayîm 2018).

Xala herî giring û bibandor a vî nifşî ji nasnameya dekolonîzebûyî ya vegotin û zimanê wan tê ku Aydogan jî destnîşan dike, mirov dikare, "çalakiyên wêjeyî yên nifşê salên 90î wek tevgereke dijkolonyal jî bihesibîne, lewre koloniyên herî mezin di bîr û hiş û mejiyê bindestan de tîn avakirin, ku nivîsandina bi kurdî û vegera li xwe, şikandina qalikê asîmilasyonê û herwiha şikandina mejiyê kolonyalîzmê jî bû. Yê ku bi kurdî nivîsand, êdî azad bû û ew wiha hebû û wiha bextewar bû. Ji ber wê bû ku ew neditirsîya" (Aydogan 2016, 14). Zanyarekî din Hasan Sun ku di warê wêjeya kurdî de wek Hesênê Dewrêş tê nasîn, ev aliyê dekolonyal ê wêjeya kurdî,

Ev kovar deh salan derketine û bi giştî taybetmendiya sereke ya vê serdemê temsîl dikin, em dibînin ku ev kovar paralelî pêşketina siyasî û rewşenbîrî ya kurdan in.

nemaze romana kurdî tîne zimên: "Gelekî eşkere ye ku ji bilî bipêşxistina zimanê niuîskî û peyîvandina kurdî wek zimanekî bikêrhatî, heta salên 2000î jî hewldana bersivandina hêzên kolonyalîst li pêş e" (Sun 2014, 2-3). Dema em li veguherîna naverokî ya kovarên *Rewşen* (1992-1996), *Jiyana Rewşen* (1996-2001) û *Rewşenname* (2003) yê binêrin, ku ev kovar deh salan derketine û bi giştî taybetmendiya sereke ya vê serdemê temsîl dikin, em dibînin ku ev kovar paralelî pêşketina siyasî û rewşenbîrîya kurdan in. *Rewşen*, bi zimanekî siyasî, xwedî rojevêkê bû. Di dema pevçûnên destpêka salên 1990î de dihat weşandin. Kovareke du-zimanî û damezirîner bû. *Jiyana Rewşen* hewl da ji nasnameyeke siyasî nasnameyeke wêjeyî ava bike. Wê hewl da bêtir li ser wêjê û hunerê bisekine, zimanekî wêjeyî û polîtîkayeke weşanê ya wêjeyî biparêze. Piştî jimara pêncan êdî bi tevahî bi kurdî bû. Ji aliyê din ve, *Rewşenname* armanc dikir bi tevahî bibe kovareke wêjeyî û kurdî. Lê temenê wê kurt bû. Lê rastiyeke eşkere heye ku *Rewşenan* nifşekî wêjeyî afirand û ji wî nifşî di salên 2000î de bi dehan nivîskarên giring ên wêjeya kurdî derketine ku îro serkêşîya wêjeya kurdî dikin.

## 7. Encam

Ev gotara kêr zêde behsa sedsalên rewşenbîrî û wêjeya kurdî dike, helbet pêwîstiya lêkolînên gelekî berfirehtir jî nîşan dide. Wêjeyê li sirgûniyê û ziman û çandê di nav berxwedanê de û qedexeyên li ser nasnameya kurdî, berhemên bi kurdî hatine nivîsîn wek berhemên dekoloniyal bi nav dike. Ji ber vê yekê jî armanca nivîsîna bi kurdî wek dekolonîzekirina welat, çand û zimanê kurdî ye. Ev dekolonîzekirina bi riya edebiyatê xwe vedibêje, şoreşeke bîrdozî bi bîr dixê. Digel ku piraniya weşanxane û kovaran li Stenbolê bûn, piraniya nivîskaran li bajarê xwe bûn. Piştî, di destpêka salên 2000î de, bi guherîna siyasî û zagonî û bi zêdebûna derfetên belavkirinê di nav civakê de, jimara nivîskar û berheman ji nişka ve zêde bû û ev nivîskar xwedî derfeta sazûmankirinê bûn. Navenda weşangeriyê jî hêdî hêdî ber bi Kurdistanê ve, nemaze ber bi Amedê ve dihat ku ev jî mijara lêkolînên berfirehtir e.

## 8. Çavkanî:

- Ahmadzadeh, Hashem. 2015. "Stylistic and thematic changes in the Kurdish novel." *Borders and the Changing Boundaries of Knowledge*, edited by Inga Brandell, Marie Carlson, û Önver A. Çetrez, 219-239. İstanbul: Swedish Research Institute in İstanbul Transaction.
- Ahmadzadeh, Hashem. 2003. *Nation and Novel: A Study of Persian and Kurdish Narrative Discourse*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Alakom, Rohat. 2006. *Kurdên Swêdê (1965-2005)*. Stockholm: Serkland.
- Alan, Remezan û Ergin Öpengin, ed. 2014. *Tîr û Armanc*. İstanbul: Peywend.
- Alan, Remezan. 2016. "Di Nav Modernîzasyonên Der-Ewropê de Tecrûbeyên Kurdan." *Nûbihar Akademî - Hej. 2, 6* : 11-45.
- Alan, Remezan. 2019. *Keşkûl*. İstanbul: Peywend.
- Allison, Christine. 2013. "Memory and the Kurmanji Novel: Contemporary Turkey and Soviet Armenia." In *Remembering the Past in Iranian Societies*, editor: Christine Allison û Philip G. Kreyenbroek, 189-217. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Arslan, Mesut. 2014. *Di Dewra Osmaniyan De Weşangeriya Kitêbên Kurdî (1844-1923)*. Teza lîsansa bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.
- Arslan, Mesut. 2016. "Serbesti Gazetesi (1918-1919) ve Bedirxanîler: Celadet Alî Bedirxan'ın Yazıları ve Kürtlere Dair Bazı Haberler." *Kürdoloji Akademik Çalışmalar Cilda 2*. Hasan Karacan (ed.), 393-460, İstanbul: Yargı.
- Arslan, Mesut. 2016a. "Hacî Qadirê Koyî: Serencama Dîwana Wî Li Stembolê û Hevaltiya Wî Bi Keyfî Re." *The Journal of Mesopotamian Studies*, 1/1, 91-101.
- Aydinkaya, Firat. "Soykırım Dumanları Tüterken Jin Gazetesi (1918-1919)." <https://www.agos.com.tr/tr/yazi/12430/soykirim-dumanlari-tuterken-jin-gazetesi-1918-1919>. (23yê Berfanbarê, 2021).
- Aydogan, İbrahim Seydo. 2014. *Guman 2 & Edebiyata Kurdî û Romana Kurdî*. İstanbul: Weşanxaneya Rûpel.
- Aydogan, İbrahim Seydo. 2016. "Nifşên Nivîsa Kurdî wek Civakeke Xeyalî." *Wêje û Rexne 7*, 7-19.
- Aydogan, Mustafa. 1999. *Pêlên Bêrîkirinê*. Stockholm: Nûdem.
- Cevdet, Abdullah. 2013. "İttihat Yolu" *Di Sedsaliya wê de Rojî Kurd 1913*. Editor: Koma Xebatên Kurdolojîyê. İstanbul: Weşanên Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê.
- Cewerî, Firat. 2005. *Payîza Dereng*. İstanbul: Nûdem.
- Döğler, Dilaver & Canser Kardaş. 2020. "Wekî Nimandina Zanavê; Ranêzikiya Zimanî û Edebiyatî di Kovara Rewşenê de", *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, /1(11), 75-89.
- Eşo, Wezîrê. 2016. *Pirtûkên Kurdî & Li ser Kurdan li Ermenistanê*. Bruksel: Ararat News.
- Galip, Özlem Belçim. 2013. "The Politics of Remembering: Massacres against Non-Muslims in Kurdish Novelistic discourse." Hrant Dink Workshop, 1-2 June 2013. (gotara neçapkirî).
- Galip, Özlem Belçim. 2014. "Where is Home? Re-visioning "Kurdistan" and "Diaspora" in Kurdish novelistic discourse in Sweden." *Nordic Journal of Migration Research* 4, 2: 82-90.
- Galip, Özlem Belçim. 2015. *Imagining Kurdistan: Identity, Culture and Society*. London: I.B. Tauris.
- Ghobadi, Kaveh. 2015. "Subjectivity in Contemporary Kurdish Novels: Recasting Kurdish Society, Nationalism, and Gender." Teza doktorayê, University of Exeter.
- Gorgas, Jordi Tejel. 2020. *Kürt Milli Cemiyeti Xoybûn*. Wergêr: Heval Bucak. İstanbul: Avesta.
- Hassanpour, Amir. 1993. *Nationalism and Language in Kurdistan, 1918-1985: The Language Factor in National Development*. New York: Edwin Mellen Press.
- Ji Mala Hekariyan E. Rehmî. 1985. "Selaya Şevê", *Jîn 1918, Weşanxaneya Deng*, Vol. 2, Uppsala, 349.
- Jusdanis, Gregory. 1991. *Belated Modernity and Aesthetic Culture*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Malmisanij, M. 2007. *The Past and the Present of Book Publishing in Kurdish Language in Turkey and Syria*. İstanbul: Vate.
- McDowall, David. 1996. *A Modern History of the Kurds*. New York: I. B. Taurus.

- Muksî, Hemzayê. 1987. "Edebiyat û Asarên Edebî." Ed. M. Emin Bozarslan. *Jîn*, Hej. IV. Uppsala: Deng, 824-827.
- Mûlayim, Gökhan. 2018. "Publishing the "Unpublishable": The Making of Kurdish Publishing in Turkey." Teza Masterê, Zanîngeha Bogaziçi.
- Naco, Babê. 2017. "Fe'tebiru ya Ulî'l Ebsar." *Hetawî Kurd*. Ahmet Alan. İstanbul: Avesta, 166.
- Önen, Ronayî. 2018. *Ziman û Netewesazî & Lêhûrbûnek li ser Kovara Hawarê*. Wergêr Şehmus Kurt. İstanbul: Peywend.
- Özmen, Şener. 2015. "Li ser Trawmayê." *Hevpeyvîn ji Serdar Ay û Dawid Yesilmen*. *Wêje û Rexne*, 4, 77-96.
- Qaso, Laleş. 2003. *Ronakbîr*. Stockholm: Pelda.
- Reşîd, Tosinê. 2012. "Sovyetler Birliği'nde Kürt Edebiyatı." *Inatçı Bir Bahar & Kürtçe ve Kürtçe Edebiyat*. Wergêr: Kenan Güneş, 202-212. İstanbul: Ayrıntı.
- Said, Edward. 2016. *Kültür ve Emperyalizm*. Wergêr: Necmiye Alpay. İstanbul: Hil.
- Scalbert Yucel, Clémence. 2012. "İsveç'te Kürt Diasporası: Dilbilimsel Bilginin Korunması, Üretilmesi ve Yayılması." *Inatçı Bir Bahar & Kürtçe ve Kürtçe Edebiyat*. Editor: Vecdi Erbay, 551-576. İstanbul: Ayrıntı.
- Scalbert Yucel, Clémence. "Languages and the Definition of Literature: The Blurred Borders of Kurdish Literature in Contemporary Turkey," *Middle Eastern Literatures*, 14:2, 173, DOI: 10.1080/1475262X.2011.583467 (12ê Adarê, 2020).
- Scalbert Yucel, Clémence. 2018. *Kürt Edebiyatının Anatomisi*. Wergêr: Yeraz Der Garabedian. İstanbul: Ayrıntı.
- Serdar, Emerikê. 2017. "Yine de Umut Var." *Hevpeyvîn ji Estelle Amy de la Bréteque*. *Kürt Edebiyatı*. Wergêr: Heval Bucak. İstanbul: Avesta, 103-109.
- Sun, Hasan. 2014. "Kürt Romanında Trauma ve Psiko-Politik Ceurelenmişlik: 2000'den Sonra Yazılmış Kürt Romani." Teza Masterê: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2014.
- Tschawish, Mahmood Hama. 1996. *Die kurdische Exilliterature in Deutschland von den 70er Jahren bis heute*. Marburg: Tectum Verlag.
- Yekdeş, Ömer Faruk, and Servet Erdem. 2014. "Bölücü Bir Edebiyat mı, Bölünmüş Bir Edebiyat mı?: Gec Osmanlı Dönemi Kürt Edebiyat(lar)ı." *Tanzimat ve Edebiyat & Osmanlı İstanbul'unda Modern Edebi Kültür*. Editor: Mehmet Fatih Uslu, and Fatih Altuğ, 327-357. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yeşilmen, Dawid. "Lêkolînên edebiyata Kurdî li Kafkasyayê." [http://yeniozgurpolitika.net/lekolinen-wejeya-kurdi-li-kafkasyaye/\(20ê Cotmehê, 2018](http://yeniozgurpolitika.net/lekolinen-wejeya-kurdi-li-kafkasyaye/(20ê Cotmehê, 2018).
- Zeraq, Dîlawer. 2016. "Li ser Salên 90î" *Hevpeyvîn ji Dawid Yeşilmen û Serdar Ay*. *Wêje û Rexne*, 7 116-135.
- Zeraq, Dîlawer. 2018. *Bêjara Neteweparêz di Kovara Hawarê de*. Diyarbakır: Lîs.

2.6.B

## DESTPÊKEK JI BO EDEBIYATA KURDÎ YA KLASÎK

---

MESUT ARSLAN

## NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Destpêk	173
1.	Wêjeya kurdî ya klasîk û pedagojî	174
2.	Pênaseya têgiha wêjeya kurdî ya klasîk	176
3.	Wêjeya -zaravayên- kurdî ya klasîk	179
4.	Encam	181
5.	Çavkanî	182
6.	Pêvek	183



## Destpêk

Mamosteyên kurdî hewce ye zanibin û bi şagirtên xwe bidin fêmkirin ku ziman û edebiyata kurdî kevin û dewlemend e. Edebiyata kurdî ya klasîk a sedan salan jî delîleke şênber û xurt a vê rastiyê ye. Tenê ji bo zaravayê kurmançî em bibêjin, vê edebiyatê ji Eliyê Herîrî heta Şêxê Meczûb (m. 1915) pêncsed salî bê navber berhem daye û hîn jî dide. Ev li gor zanînen heyî ye. Pêkan e ku destxetên nû peyde bibin û berhemên nû jî keşf bibin; ji ber ku ziman û çanda kurdî warekî talankirî ye û gelek berhemên kurdî hîn jî winda ne.

Kevinbûn û dewlemendiya zimên di folklorê kurdî de bi her awayî xwe dide der û folklorê kurdî ji bo edebiyata kurdî ya nivîskî jî bûye bingehê. Ango helbestvanên kurdan di berhemên xwe de li gel çavkaniyên edebiyata klasîk ji folklorê miletê xwe jî sîd wergirtine. Ev jî vê edebiyatê zêdetir dike xwemalî. Wek mînak destana *Memê Alan*. Ev destana mîtolojîk, ku li gelek herêmên kurdan bi awayên cuda tê gotin (Lescot 1942), di dawiya sedsala 17an de ji Ehmedê Xanî re bûye bingeh û şahesera edebiyata kurdî *Mem û Zîn* jê welidiye. Xanî (m. 1707), bi gotina xwe bi vê berhemê *Zîn û Mem* vejandiye:

**Mamosteyên kurdî hewce ye zanibin û bi şagirtên xwe bidin fêmkirin ku ziman û wêjeya kurdî kevnar û dewlemend e.**

Nexmê we ji perdeyê derînim  
Zînê û Memî ji nû vejînim (Xanî 1968, 72)

Celadet Alî Bedirxan, li ser têkiliya *Memê Alan* û *Mem û Zînê* wiha dibêje (1944, 23): "Di folklorê me de, bê şik şaheser *Memê Alan* e. *Memê Alan* malê miletekî ewropayî bûya Xwedê dizane di heqê wê de heta niha çend cild kitêb dihatin nivîsandin. Me kurdan ewçend guh nedayê, ji şair û rêberê me yê mezin Ehmedê Xanî pê ve. Belê Xanî berî sê sed salî bi qîmeta vê destançîrokê hesiya û rabû li ser hîmê *Même Alan* kitêba xwe ya mezin û abadîn *Mem û Zîn* anî wicûdê."

Çawa ku *Romeo û Juliet* klasîka edebiyata inglîzî ye, *Mem û Zîn* jî wisa berhemeke nemir e. Herwiha ew, hem bi zimanê xwe hem jî bi naveroka xwe netewî ye. Ji ber ku Xanî, ev berhema xwe ne bi tirkî, erebî yan farsî nivîsiye. Her ku ev ziman di serdema wî de meqbûltir û rewactirbûn, her ku Xanî ev her sê ziman jî dizanibûn; wî bi zanebûn û bîrewerî zimanê kurdî hîlbijartîye û ev yek di nav berhema xwe de gotiye:

Ev meywe ger ne abîdar e  
Kurmançî ye, ew qeder li kar e (Xanî 1968, 76)

...  
Safî şemirand, vexwarî durdî  
Manendê durê lîsanê kurdî (Xanî 1968, 76)

Xanî, li beyta jor zimanê kurdî dişibîne durê/înciyê. Ango zimanê kurdî cewhereke biqiymet e û wî ev morî berhev kirine, jê gerdênîyek afirandiye. Herwiha Xanî di nivîsandina vê berhemê de xwedî armanceke netewî ye:

Da xelq-i nebêjîtin ku: "Ekrad  
Bê me'rifet in, bê esl û binyad

Enwaê milel xwedan kitêb in

Kurmanc-i tenê di bê hesêb in" (Xanî 1968, 60)

Xanî, bi vê berhemê rûmeta miletê xwe diparêze. Ji bo ku xelk û alem nebêjin "kurd miletekî bêesl in, bêbingeh in, jixwe her milet bi zimanê xwe xwedî kitêb in lê yên wan nîn in". Xuya ye ku çawa îro serdestên kurdan, ziman û çanda kurdî biçûk dibînin heta înkâr dikin, di serdema Xanî de jî wisa bûye û wî bersiva wan bi *Mem û Zînê* daye. Ji bo mamosteyên kurdî yek ji karên pêşîn ew e ku şagirtên xwe ji vê derûniyeta bindestiyê û "xwebiçûkdîtin"ê rizgar bikin. Giring e ku ew ji xwe û miletê xwe bawer bin. Ev jî bi xwendina berhemên kurdî, zanîna dîroka xwe û naskirina zana û rewşenbîrên gelê xwe pêkan e.

Mamosteyên kurdî hewce ye zanibin û bi şagirtên xwe bidin fêmkirin ku ziman û edebiyata kurdî ne ji asmên hatiye, ne ji erdê şîn bûye. Ew, wek av û hewayê parçeyekî hebûna kurdan e. Xwendina kurdî ne tiştêkî "xerîb" e, nivîsandina wê jî ne tiştêkî "ecêb" e. Şaşmayîna ji dîtina pirtûkeke kurdî jî parçeyekî derûniyeta bindestiyê û "xwenasnekirin"ê ye.

**Mamosteyên kurdî hewce ye bizanin û bi şagirtên xwe bidin fêmkirin ku hemû ziman derbasî qonaxa nivîskî nebûne.**

Mamosteyên kurdî hewce ye bizanin û bi şagirtên xwe bidin fêmkirin ku hemû ziman derbasî qonaxa nivîskî nebûne. Îro li ser ruyê dinyayê gelek ziman hene ku ew tenê devkî ne. Herwiha dîsa gelek ziman hene ku derbasî qonaxa modernîzmê nebûne. Erê, edebiyata wan a klasîk heye, destxetên wan hene lê bi wan zimanan kovar û rojname çap nebûne, roman nehatine nivîsîn, şano nehatine lîstin. Zimanê kurdî hem xwedî edebiyata klasîk e, hem ya modern; ew, hem qedîm e hem nûjen. Dîsa di pêvajoya modernîzmê de gelek ziman mirine yan li ber mirinê ne; êdî kes bi wan naaxife. Lê kurdî, zimanekî zindî ye. Li gel hemû zext û qedexeyan ew hem zimanê malê ye, hem yê sûk û kolanê ye.

Qonaxên dîroka edebiyata kurdî li gel taybetiyên xwe yên xweser kêm zêde wek ên cîranê xwe ne: Pêşî edebiyata devkî hebû, her tişt di bîra civakî de dihat parastin û di nav çanda civatê de dihat veguhestin. Paşê wek gelek miletan kurd jî derbasî edebiyata nivîskî bûn. Di serdema klasîk de di medreseyan de pirtûkên kurdî jî hatine xwendin û berhemên nû hatine afirandin. Piştî modernîzmê û bi eko-la *Hawarê* re kurd hêdî hêdî derbasî tîpên latînî bûn. Herwiha cureyên nû (çîrok û helbesta nûjen, roman, piyes) li edebiyata kurdî zêde bûn. Lê rewşenbîrên kurdan ti carî edebiyata xwe ya kevnar red nekirin. Berevajî vê bi derfeta çapxaneyê ew zêdetir belav kirin. Bi vî rengî edebiyata kurdî ya klasîk gihişt îro. Wek mînak, Celadet Alî Bedirxan hîn di sala 1919an de di du nivîsên xwe de behsa meziniya Ehmedê Xanî û *Mem û Zînê* dike (Arslan 2016, 416-422). Bi rastî jî gava heman salê *Mem û Zîn* cara pêşîn çap dibe û tê weşandin ev di çapemeniya kurdî ya wê heyamê de wek mizgîniyekê tê belavkirin (Arslan 2014, 113-114).

### 1. Edebiyata kurdî ya klasîk û pedagojî

Mamosteyên kurdî, di dersên xwe de çawa dikarin ji edebiyata kurdî ya klasîk sûd wergirin? Ev pirseke giring e. Eşkere ye ku zimanê berhemên klasîk ji bo zarok û nûciwanan giran e. Ew, bi kurdiya qedîm hatine nivîsîn loma fêmkirina wan ji bo xwendevanên îro zehmet e. Ji

**Mamosteyên kurdî, di dersên xwe de çawa dikarin ji wêjeya kurdî ya klasîk sûd wergirin? Ev pirseke giring e.**

bo çareserîya vê pirsgerêkê ji me re zêdetir "wergera navzimanî" divê. Wergera navzimanî çi ye? Yek ji wateyên wergera navzimanî ew e ku berhemên kevnar bi zimanê îroyîn bîn weşandin da ku hemû xwendevan bixwînin û jê fêhm bikin. Nimûneyên vê hene: *Mem û Zîn*, heta niha kêmanî du caran li kurdiya îro/xwerû hatiye wergerandin (Xanî 2010; Xanî 2020). Dîsa du şerhên *Dîwana Melayê Cizîrî* (Zivingî 2013; Cizîrî 2018) li kurdî hatine wergerandin û her beyt bi kurdiya îro hatine ravekirin. Mamosteyên kurdî dikarin ji van çavkaniyan sûd wergirin û ji bo şagirtên xwe nivîsên xwendinê derxin. Wek mînak, beşa hatina Newrozê ya *Mem û Zînê* di edebiyata kurdî de yek ji nivîsên herî xweş û kurdewar e.

Wateya din a wergera navzimanî jî wergera di navbera zaravayên heman zimanî de ye: Edebiyata kurdî, qadeke berfireh û pîrzarava ye. Avakirina piran di navbera van zaravayan de ji bo kurdî giring e. Herwiha wergerandina berhemên li zaravayekî din ji bo hizra netewî jî giring e. Di vî warî de jî nimûne hene, bes pir kêmanî. Wek mînak, *Mem û Zîn* li zaravayê kirmanckî (zazakî) hatiye wergerandin (Xanî 2018). Mamosteyên kurdiya kirmanckî dikarin vê bixwînin û bidin xwendin.

Zarokên biçûk ên di polên kurdî de dibin ku nikarin berhemên kurdî yên klasîk bixwînin lê ew ne asteng e ku ew zana û mezinên gelê xwe nas bikin û di çarçoveya pedagojîk de ji jiyana wan îlham wergirin. Ji bo vê yekê mamosteyên kurdî dikarin di polê de nivîsên biyografîk bidin xwendin, şanoyên biçûk bidin lîstin, xêzefilmên di vî warî de bidin temaşekirin. Wek mînak, çîroka *Mem û Zînê* wek filmê sînemayê hat kişandin (1991) û dublaja wê ya kurdî jî hat kirin.

Îlhamwergirtina zarokên kurdan ji zana û mezinên xwe ne tenê di warê ziman û edebiyatê de ye: Yek ji pêşengên teknolojiya robotîkê Ebu'l-Îz (m. 1206) xelkê Cizîrê ye û li gor Abdullah Yaşın mûcîdekî kurd e (Yaşın 2021). Gava şagirtêkî kurd Ebu'l-Îz nas kir, xebatên wî dît, wê pê re bawerî çêbibe ku ew jî dikare di warê bernamenûsî/software de xebatan bike.

Ji bo naskirina navdarên kurdan rêbazeke hîn baştir jî ew e ku zana û mezinên kurdan di çarçoveya edebiyata zarokan de di çîrokan de bibin mijar û leheng. Giring e ku zana û mezinên kurdan bibin lehengê zarokên kurd. Nimûneyên vê jî hene: Nivîskara edebiyata zarokan Berfin Ayşe Ögüt, di kitêba xwe ya *Şînmorîka Zînê* de Feqiyê Teyran kiriye lehengekî çîrokê (Suvağci 2020, 73). Bi vî rengî zarokên kurd ên Feqiyê Teyran nas kirin, jê hez kirin, gava mezin bûn wê hewl bidin berhemên wî jî bixwînin.

Pêşniyazeke min a din ji bo mamosteyên kurdî jî ev e: Ehmedê Xanî di sala 1683yan de ji bo "biçûkêd kurmancan" *Nûbar/Nûbihara Biçûkan* nivîsî. Ew ferhengeke erebî-kurdî ye ku bi şeweya helbestê hatiye nivîsîn. Îro di perwerdeya modern de, bi taybetî li Ewropayê, dibin ku êdî ew ne berhemeke bikêrhatî be. Lê Xanî di vê berhemê de di destpêka her beşê de pend û şîretek li zarokan kiriye. Ev peyamên Xanî dane ji bo îro jî baş in. Mamosteyên kurdî dikarin wan derbasî kurdiya îro bikin û di dersan de, di çalakiyên perwerdeyî de bi kar bînin. Wek mînak yek ji wan şîretên Xanî ev e:

Heta tu dewr û dersan nekî tekrar û mesrûf  
Li dunyayê tu nabî ne meşhûr û ne me'rûf (Xanî 1986, 9)

Xanî, di vê beytê de ji zarokan re dibêje "ji bo ku li cîhanê hûn bibin mirovek navdar hewce ye hûn dersên xwe dubare bikin, qenc hîn bibin." Ma ev peyama ji bo motîvekîrîna şagirtên îro jî ne baş e? Ji bo ku ji nav şagirtên kurdî kesên navdar, wek mînak xwedî xelata Nobel derkevin ne hewce ye guh bidin dersên xwe, spartekên xwe baş çêkin û bixebitin? Yek ji karên mamosteyên kurdî jî ev e ku vê perspektîfê bidin şagirtên xwe da ku ew ji xwe bawer bin û kesayetiya wan xurt bibe.

**Herwiha  
kitêbên ji bo  
zarokan tîn  
çapkirin jî ji  
bilî  
xwendina  
edîtor hewce  
ye ji kontrola  
pedagogeke  
derbas bibin.**

Mamosteyên kurdî dikarin vê rexneyê bikin: "Ev berhemên klasîk ji bo medreseyan kevneşopî hatine amadekirin. Metodolojî û felsefeya perwerdeya modern û ya van medreseyan ji hev gelekî cuda ye. Loma dibe ku ev berhem ne pedagojîk bin. Herwiha di naveroka van berheman de jî dibe ku tiştên ji bo derûniya zarokan nebaş hebin." Rast e. Perwerdeya kevneşopî li ser jiberkirina kitêbên diyarkirî ava bûye û tê de bandora rûhanî/olî pir e. Ji xwe armanca sereke ya medreseyan jî ya manastiran jî perwerdeya olî ye. Li vir em dikarin rexneya nepedagojîkbûna naverokê li folklorê jî li edebiyata modern jî bikin. Her çîroka folklorîk an her helbesta modern jî ne li gor derûniya zarokan e û nabe materyala perwerdeyê. Çareseriyê wê bi giştî ev e: Hewce ye lijneya amadekarên pirtûkên perwerdeyê, herwiha amadekarên mufredatê hemû nimûneyên edebiyatê (folklor, klasîk, modern) li bêjînga pedagojîyê bixin û yê bikêrhatî hîlbijêrin û bi kar bînin. Herwiha kitêbên ji bo zarokan tîn çapkirin jî ji bilî xwendina edîtor hewce ye ji kontrola pedagogekî derbas bibin. Ev kêmasî di gelek kitêbên zarokan de heta di kitêbên perwerdeyê de jî heye. Loma gava mamoste materyalên perwerdeyê hildibijêrin hewce ye zêdetir baldar bin.

## 2. Pênaseya têgiha edebiyata kurdî ya klasîk

Edebiyata kurdî ya klasîk, ew edebiyata nivîskî ya kevna e ku bi zimanê kurdî hatiye afirandin. Li gor Adak, ji edebiyata kurdî ya nivîskî re ya ku di serdema îslamî de di bin bandora dînê îslamê, unsûrên erebî û farsî û çanda Îranî de li gor hin rêzikan hatiye meydana edebiyata kurdî ya klasîk tê gotin (Adak 2015, 31).

**a. Edebiyata klasîk, nivîskî ya loma ji folklorê û bi giştî ji edebiyata devkî cuda ye.** Li cîhanê gelek ziman û zarava hene lê hemû derbasî qonaxa nivîskî nebûne; piraniya wan wek heyamên berê devkî mane. Ev nayê wê wateyê ku ew kêma û qels in, ji ber ku derbasbûna qonaxa nivîskî ji karîna zimanê zêdetir bi derfetan re, derfetên wek aborî, civakî û siyasî ve girêdayî ye. Ji bo edebiyata nivîskî, bajarvanî divê, avakirina bajarên mayînde û kevneşopiyê jiyana bajarî divê; mamoste (seyda û muderrîs), xwendevan (şagirt û feqe), xwendegêh (medrese), kitêbxane, ji bo zêdekirina destxetan mustensix (nivîsende/xetat) ango pergaleke perwerdeyê divê; ji bo avakirin û parastina van bajaran, fînansekirina van xwendegêhan piştvanek divê, ji bo vê jî bazirganî û statuyek divê. Hebûna edebiyata kurdî ya nivîskî ku xwedî sedan sal e, nîşaneyê hebûna van hemuyan e.

Di medreseyan de jî perwerdeya olî dihat dayîn û jê mele derdiketin. Loma helbestvanên me yên klasîk piranî ji van her du komên civakî ne.

Zimanê kurdî bi hemû zaravayên xwe derbasî qonaxa nivîskî bûye. Loma em bi rehetî dikarin bibêjin ku kurd, li gel zargotina xwe, xwedî dîrok û edebiyateke nivîskî ne; li gel jiyana koçeriyê, xwedî statu, bajar û mîmarî ne. Edebiyata wan a klasîk, mîrekiyên wan, medreseyan wan ji nimûneyên kevnar ên vê rastiye ne.

**b. Edebiyata klasîk, kevnar e.** Peyva klasîk gelek wateyan wê hene ku yek jê kevnarî ye. Kurd, ji sedsala 19an ve ketine bin bandora modernîzmê û di vê çarçoveyê de edebiyateke nûjen jî afirandine. Lê edebiyata klasîk kevintir e û kevnarbûna wî miletî nîşan dide. Hewce ye em bibêjin ku berhemên klasîk çiqas sal di ser wan re derbas bibin jî kevin nabin. Ew li hember xirabkariya demê disekin û derbasî nifşên nû dibin. Temenê wan ê dirêj wan nade jibîrkin, berûvajî qedr û qiymetê wan zêde dike û gava di serdema modernîzmê de endamên wî miletî dixwazin ji xwe re nasnameyê nûjen biafirînin pala xwe didin wan berhemên klasîk. Wek mînak Xelîl Xeyalî Modan (m. 1946) yek ji wan rewşenbîrên kurd e ku nasnameya kurdî li ser zimên ava dike û di nivîsên xwe yên di *Rojî Kurd* û *Hetawî Kurdê* de bal dikişîne ser kevnarbûna edebiyata kurdî (Baykuşak 2016, 83). Dîsa di sedsala 19 û 20an de gava zimanê kurdî derfeta çapê dibîne, ango êdî ji destxetan derbasî çapê dibe, pêşî klasîkên kurdî çap dibin, wek *Dîwana Mewlana Xa-lid* (1844), *Mewlida Melayê Xasî* (1899), *Mewlida Melayê Bateyî* (1907), *Eqîdeya Îmanê* ya Ehmedê Xanî (1918), *Nehcûlên Mela Xelîlê Sêrtî* (1918), *Mem û Zîna* Ehmedê Xanî (1919), *Dîwana Melayê Cizîrî* (1922) û hwd. (Arslan 2014).

**c. Edebiyata klasîk, edebiyata çîna xwende ye.** Ji ber ku ew ne devkî ye lê nivîskî ye ji afirandina wê re jî ji xwendina wê re jî perwerdeyek divê. Gava em li payeyên helbestvanên kurd dinêrin, em dibînin ku piranî ya şêx û mela û feqî ne yan jî mîr û beg in. Ji ber ku di serdema klasîk de derfeta xwendinê ji bo herkesî nebû. Kesên arîstokrat ji bo zarokên xwe mamosteyên taybet digirtin. Di medreseyan de jî perwerdeya olî dihat dayîn û jê mele derdiketin. Loma helbestvanên me yên klasîk piranî ji van her du komên civakî ne (Hassanpour 1992, 70-71).

**d. Edebiyata kurdî ya klasîk, herwiha perwerdeya kurdî ye.** Kitêba pîroz a îslamê *Quran* bi erebî ye, loma hemû zanistên olî xwe dispêrin vî zimanê lê li medreseyan kurdan zimanê vegotina dersê kurdî bû: "Herçendî piraniya pirtûken dersê bi zimanê erebî bûn, lê dersdaran ew tev werdigerandine kurdî û ji feqiyên xwe re gotine" (Zinar 1993, 48). Herwiha di nav pirtûkên di medresê de dihatin xwendin gelek berhemên kurdî jî hebûn (Zinar 1993, 77-88, 90-91). Wek mînak, Ehmedê Xanî, *Nûbihara Biçûkan* bi taybetî ji bo perwerdeya zarokên kurdan nivîsiye. Ew di nav berhemê de armanca xwe jî wiha beyan dike:

Da bi van çend reşbelean  
Li wan tebî'et melean

Derê zihnê vebîtin  
Herçî bixûnit zehmet nebîtin (Xanî 1986, 7-8).

[Bi kurdiya îro: Bi nivîsandina van çend rûpelan armanc ew e ku deri-



yê hiş û aqil li wan zarokên wekî ferîştayan pak in vebe û ew, her çi bixwînin zor û zehmetî nebînin.]

Mamosteyên kurdî hewce ye bizanin û bi şagirtên xwe bidin fêmkirin ku zimanê kurdî, bi sedan salan e hem zimanê edebiyatê hem jî zimanê perwerdeyê ye.

**e. Berhemeke edebiyata kurdî ya klasîk, hewce ye bi zaravayekî kurdî hatibe nivîsîn.** Di serdema klasîk de gelek helbestvan hene bi eslê xwe kurd in lê berhemên xwe bi zimanekî din nivîsîne. Wek mînak di *Şa'îranê Kurdê Parsîgû* de behsa 900 helbestvanên esil-kurd tê kirin ku bi farsî helbest nivîsîne (Acar 2016, 300). Em nikarin van berheman têxin nav edebiyata kurdî. Herwiha kesekî qet bi zimanê kurdî nenivîsibe jî em nikarin têxin nav nivîskarên kurdî. Tiştê nijada edebiyatê diyar dike zimanê wê ye. Berhemek bi kîjan zimanî hatibe nivîsîn girêdayî wê edebiyatê ye. Lê helbestvanekî kurd, li gel kurdî dibe ku bi zimanên din jî helbest nivîsibe. Nimûneyên vê jî gelek in: Di *Dîwana Ehmedê Xanî* de du helbestên bi tirkî hene (Xanî 2014, 178, 187). Jixwe zimanzanîna pir, helbestgotina bi gelek zimanan jî bo helbestvan prestîj e, şanazî ye. Wek mînak Şukriyê Bedlîsî (m. 1531), di *Selîmnameya* xwe de pesnê xwe dide ku ew dikare bi şeş zimanan xezel bibêje û yek ji wan jî kurdî ye (Adak 2015a, 78).

**Mamosteyên kurdî hewce ye bizanin û bi şagirtên xwe bidin fêmkirin ku zimanê kurdî, bi sedan salan e hem zimanê wêjeyê hem jî zimanê perwerdeyê ye.**

**f. Edebiyata kurdî ya klasîk parçeyekî çanda Rojhilat e û bi zimanên cîranê xwe re di nav danûstanê de ye.** Erebi, farsî, tirkî û kurdî zimanên sereke yên Rojhilata Navîn in. Kurdî di çarçoveya edebiyata klasîk de jî van zimanan bandor girtiye û bandor jî li wan kiriye. Di warê edebî de bi taybetî bi farsî re têkiliyên xurt ên kurdî hene. Wek mînak, di *Dîwana Weda'î* (m. 1850) de ji kurdî zêdetir helbestên farsî hene (Acar 2016, 297). Dîsa Melayê Cizîrî (m. 1640), şairên bajarê Şîrazê ji xwe re dike reqîb û helbesta xwe ser a wan re dibîne:

Ger lu'luyê mensûri ji nezmê tu dixwazî  
Wer şî'rê Melê bîn te bi Şîrazi çi hacet (Cizîrî 2018, 188)

[Bi kurdiya îro: Ger tu helbest û ristên mîna durdane û mirwariyên weşandî ne, dixwazî, were û ji xwe re li helbestên Melê temaşa bike ma çi pêwistiya te bi çûna bajarê Şîrazê heye, yan jî ma çi hewceya te bi helbestên Hafîzê Şîrazî heye?]

Ji xwe di edebiyata klasîk de bi navê "mulemme" cureyeke helbestê heye ku helbestvan her risteyê bi zimanekî cuda dinivîse û bi vî rengî di warê helbestê de hostatiya xwe nîşan dide. Ehmedê Xanî mulemme'ek nivîsiye ku her benda wê ji çar risteyan û çar zimanan pêk tê: Erebi, farsî, tirkî û kurdiya kurmancî (Xanî 2014, 185-186). Mela Ehmedê Xasî (m. 1951), jimara risteyan derxistiye pêncan: Her risteyek bi erebi, farsî, tirkî, kurdiya kurmancî û kurdiya kirmanckî (Adak 2015a, 95-96).

**g. Ol û tesewif, du hêmanên sereke yên edebiyata klasîk in.** Cureyên wek eqîdenameyê behsa bingeheên baweriyê dîkin, yên ilmîhalê behsa pratîkên îbadetê dîkin, yên munace'etê şair laveyê ji Xwedê dîkin, yên mewlûdê behsa rojbûna pêxember dîkin, yên miracnameyê behsa derketina asiman a pêxember dîkin, yên ne'et pesnê pêxember

didin û tev rasterast berhemên dînî ne. Di edebiyata kurdî ya klasîk de nimûneyên van cureyan hemuyan hene. Berhemên wiha helbet dîdaktîk in û armanca wan hînkirin e lê ji ber ku bi şêweya helbestkî ne û bi estetîka edebî hatine nivîsîn herwiha ew parçeyekî edebiyatê ne jî.

**h. Hêmana kûrahiyê dide helbesta klasîk tesewif ango sûfizm e.** Tesewif, bi kurtî felsefeya îslamî ye. Filozofên wek Îbnî Erebi û felsefeya wehdetê wucûdê, Suhrewerdî û felsefeya îşraqîtiyê, Helacê Mensûr, Cuneydê Bexdadî bandoreke mezin li hizra vê edebiyatê kirine. Di vê çarçoveyê de eşqa îlahî di navenda vê edebiyatê de cih digire. Eşqa şairên sûfî behs dikin ne eşqa beşerî ye, loma muxatebê wê jî ne jin an mêrek e. Di sûfîzmê de armanc ew e ku mirov ji eşqa beşerî derbasî eşqa îlahî bibe. Ji bo vê jî gelek qonax hene ku hewce ye aşiq wan derbas bike, bikemile û nefsa xwe terbiye bike. *Mem û Zîn*, di warê eşqa îlahî de şahesereke edebiyata cîhanê ye. Tacdîn û Sitî li vê dinyayê digihin hev (eşqa beşerî) lê Mem û Zîn li bihûştê (eşqa îlahî) digihin hev. Di bin bandora Xanî de Selîmiyê Hîzanî jî (sedsala XVIIIan) eşqa *Yûsif û Zuleyxa* nivîsiye (Adak 2015, 284-288). Çîroka *Leyl û Mecnûn*, ku nimûneya eşqa îlahî ye û bandor li hemû edebiyatên Rojhilat kiriye, di sedsala XVIIIan de ji aliyê Harisê Bedlîsî ve bi kurdî hatiye nivîsîn (Adak 2015, 288-292). Siyahpûş (m. 1831) jî bi navê *Sey-filmulûk* mesnewiyeke eşqê nivîsiye ku mijara xwe ya efsûnî ji *Çîrokên 1001 Şevê* distîne (Siyahpûş 2000, 13).

**Mem û Zîn,  
di warê eşqa  
îlahî de  
şahesereke  
wêjeya cîhanê  
ye.**

Edebiyata klasîk, edebiyateke alegorîk/şibandînî ye. Di vê edebiyatê de heqîqet li pişt mecazê ye. Ji bo ku kes bigihe heqîqetê hewce ye ji pira mecazê derbas bibe. Bi gotina Melayê Cizîrî "kê dî heqîqet bê mecaz?" (Cizîrî 2018, 333). Wek mînak, mey sembola eşqê, gul sembole yarê ye. Di warê tesewif, eşqa îlahî, têkiliya mecaz û heqîqetê de jî Melayê Cizîrî pêşeng e. Ew ji Xwedê re şikir dike ku ne dînar û dirhem ango malê dinyayê lê iksîra xema eşqê daye wî:

Minnet ji Xwedayê ku bi 'ebdê xwe Melayî  
Iksîrê xemê îşqê, ne dînar û direm da (Cizîrî 2018, 53)

Melayê Cizîrî, bi xezelên xwe di edebiyata kurdî de ekolek e. Di serî de Feqiyê Teyran (m. 1631-32), Ehmedê Xanî, Şêx Ehmedê Feqîr (m. piştî 1832) û Şêxê Meczûb gelek şairên kurdî di bin bandora wî de mane. Ji ber kûrahiya wî ya felsefî fêmkirina helbesta Melayî zehmet e loma dîwana wî gelek caran û bi gelek zimanan hatiye şerhkirin/ravekirin (Adak 2015, 224-227).

### 3. Edebiyata -zaravayên- kurdî ya klasîk

**a. Zimanê kurdî zimanekî pir zaravayî ye:** Şerefxanê Bedlîsî (m. 1603) di *Şerefnameyê* de miletê kurd, dabeşî çar hêmanan dike: Kurmanc, lor, goran û kelhor (Bedlîsî 2014, 63). Xuya ye Şerefxan, kurmanc û -bi gotina îro- soranan yek, zazayan jî di nav goranan de hesab dike (Adak 2019). Zimannas Hewa Salam Khalid jî zimanê kurdî dabeşî çar beşên sereke dike û devokên wan jî diyar dike (Khalid 2019, 10). Li gel çar zaravayên mezin ên kurdî di nav her zaravayî de jî devokên cuda hene. Îro ev hem di perwerdeyê de hem jî di ragihandinê de wek pirsgerêkekê tê dîtin. Lê Ehmedê Xanî di *Mem û Zînê* de sê devokên



Kurmancî bi hev re bi kar aniyê û gotiyê ew her yek le'î û zêr û zîv in:

Bohtî û Mihemmedî û Silivî  
Hin le'î û hinek ji zêr û zîvî (Xanî 1968, 460)

Ev peyama Xanî dide pir giring e. Hewce ye mamosteyên kurdî vê peyamê bigihînin şagirtên xwe: Hemû zarava û devokên kurdî hêja ne. Hevfêmkirina wan jî bi perwerde û têkiliyên xurt çêdibe. Polên kurdî ji bo van têkiliyan hewce ye bibin zemînek.

**Goranî,  
zimanê olî yê  
yarsanî ye;  
pîrên vê  
baweriyê  
kelamên xwe  
bi goranî  
gotine û ew di  
defteran de  
hatine  
komkirin.**

**b. Her zaravayê kurdî di nav şertên xwe yê xweser de edebiyatek afirandiye.** Loma hewce ye pêşî dîroka edebiyata her yekî bê nivîsîn, pey re têkilî û danûstanên wan ên bi hev re bînin diyarkirin. Lê ji vê re jî hîn gelek maye. Ji ber ku kevirên avahiya edebiyatê nivîs in û hîn gelek nivîsên edebiyata kurdî ya klasîk bi rêbazeke akademîk nehatine weşandin. Sedemeke din jî ev e: Edebiyata klasîk xwe dispêre destxetan û destxetên kurdî li Rûsya -wek koleksiyona A. Jaba (Öztürk 2017), Ewropa -wek Staatsbibliothek a Berlin (Fuad 1970)-, Stenbol û gelek kitêbxaneyên dîrokî yê welatên cuda belav bûne lê piraniya wan hîn baş nehatine lêkolînkirin. Loma hemû hewldanên dîroknivîsiya edebiyata kurdî kêmtir dimînin. Li gel vê jî çend çavkaniyên sereke yê dîroka edebiyata kurdî ya klasîk hene (bnr. Adak 2015, 99-104).

**c. Di warê edebiyata kurdî ya nivîskî de nimûneyên kevintir bi lehçeya lorî û goranî ne.** Di lehçeya lorî de helbestvanê me yê mezin Baba Tahirê Uryan e, ku ew sûfiyekî xelkê Hemedanê ye (sedsala XIan). Ew, bi dubeytiyên xwe navdar e. Helbestên wî bi hikmet in ku bandor li Omer Xeyam jî kirine. Di baweriyaya Yarsan de jî Baba Tahir, wêlî tê hesibandin (Adak 2015, 120-132).

Di nav edebiyata kurdiya goranî de baweriyaya yarsan cihekî giring digire. Goranî, zimanê olî yê yarsanî ye; pîrên vê baweriyê *kelamên* xwe bi goranî gotine û ew di *defteran* de hatine komkirin (Vali 2012, 57-64). Herwiha ji ber ku ev bawerî û edebiyata goranî zêdetir li herêma Hewramanê belav bûne ji vî zaravayî re hewramî jî tê gotin (Adak 2015, 133-151). Em di edebiyata goranî de di çarçoveya yarsaniyê de li rastî gelek helbestvanên jin jî tên ku ev jî balkêşiyê vê edebiyatê ye. Dîroka van helbestvanên jin digihe heta sedsala 10an a mîladî. Wek mînak Reşitoğlu (2016), di teza xwe ya lîsansa bilind de 12 helbestvanên jin ên yarsan dide nasîn.

Çawa ku bajarê Cizîrî û mîrekiya wê ji bo kurmancî navendek e, mîrekiya Erdelan jî navendeke edebiyata goranî ye. Mela Perîşan (m. 1421), Êl Begê Caf (m. 1553), Elmas Xanê Kendoleyî (m. 1776), Xanay Qubadî (m. 1754 an 1778), Mewlewî (m. 1882), Mewlana Xalid (m. 1827) û Mestûre Xanim (m. 1844) helbestvanên sereke yê edebiyata goranî ya klasîk in (Adak 2015, 151-160).

**d. Şairên pêşîn ên klasîkên soranî, Nalî (m. 1855), Salim (m. 1869) û Kurdî (m. 1850) ne** (Adak 2015, 344-352). Emîn Feyzî di yekem antolojîya kurdî *Encumenê Edîbanê Kurd* de ji 15 şairan nimûneyên helbestan berhev dike ku piranî xelkê Silêmanî ne yan jî ji heremên mîrekiya Baban in (Arslan 2014, 119). Loma em dikarin bibêjin ku bajarê Silêmanî û mîrekiya Baban jî navenda edebiyata soranî ya klasîk e.

**Wêjeya kurdî ya klasîk, di sedsala 19an de bi tesfîyekirina mîrekiyên kurdan palpişteke xwe ya mezin winda dike.**

e. Di nav zaravayên kurdî de yê herî dereng derbasî edebiyata nivîskî bûye kîrmanckî ye: Berhema wê ya nivîskî ya yekem *Mewlîda Xasî* di sala 1899an de li Diyarbêkrê çap dibe. Lê berî wê jî di çavkaniyên dîrokî û xebatên oryantalistan de nimûneyên bi vî zaravayî hene. Osman Efendiyê Babîj (m. 1929) nivîskarê *Biyîşa Pêxemberî* û Şêx Muhemmedê Şêx Ensarî (m. 1976) nivîskarê *Raro Raşt û Me'lûmatê Dîniye* helbestvanên pêşîn ên kîrmanckî ne (Adak 2015, 353-359; Adak 2020, 1-32).

#### 4. Encam

Edebiyata kurdî ya klasîk, di sedsala 19an de bi tesfîyekirina mîrekiyên kurdan palpişteke xwe ya mezin winda dike. Jixwe sê mekanên vê edebiyatê hebûn; medrese, teke û serayê mîran ku êdî ya sêyem nîn e. Lê di vê pêvajoyê de Xalidîtî vê valahiyê dadigre û bi dehan şairên kurdî ji sûfiyên vê terîqetê derdikevin. Loma Adak, ji vê dewra piştî mîrekiyan re "serdema Xalidîtiyê" dibêje (Adak 2017, 59-64). Di vê serdemê de malbata Aqtepiyan bi serê xwe ekolekê ava dikin. Bi *Dîwan û Rewdu'n-ne'îma* Şêx Ebdurehmanê Aqtepî (m. 1907), *Leyl û Mecnûna* Şêx Mihemed Can (m. 1909), dîsa bi *Dîwan û Mirsadu'l-ETFala* Şêx Mihemed Kerbelayî (m. 1939), *Dîwana* Hesbî (m. 1947), *Îqdê Durfama* Şêx Eskerî (m. 1952) rihekî taze didin edebiyata kurdî ya klasîk. Dîsa yek ji şairên serdema Xalidîtiyê Şêxê Meczûb di serdema Osmanî de xwediyê dîwana herî bihecm e ku tê de 246 helbestên kurdî hene (Arslan 2021, 629). Piştî modernîzmê jî rewşenbîrên kurd terka edebiyata xwe ya klasîk nakin, di kovar û rojnameyên kurdî yên di serdema Osmanî de em rastî gelek nimûneyên vê edebiyatê tên (Serfiraz 2014, 9-11). Di dewra komarê de jî bi derfetên gelek kêr û di bin zextên giran de xwendeyên kurd hewl didin vê edebiyatê vejînin. Wek mînak, M. Emin Bozarşan di 1968an de cara ewil *Mem û Zînê* derbasî tîpên latînî dike û Mûsa Anter jî di kovareke tirkî de kurtejiyana Melayê Cizîrî diweşîne (1963, 27-29). Zeynelabidînê Amedî (m. 2020), bi xetatiya xwe gelek berhemên kurdî ji windabûnê xilas dike (Ekici 2014). Li Yekîtiya Sovyetê Qenatê Kurdo û şagirta wî Rudenko li ser klasîkên kurdî xebatên hêja dikin. Di encamê de edebiyata kurdî ya klasîk ji Baba Tahirê Uryan heta Eliyê Herîrî, ji Mela Perîşan heta Nalî, heta Melayê Xasî û heta îro hêmaneke zindî û vejîner a zimanê kurdî dimîne.

## 5. Çavkanî

Acar, Hayrullah. 2016. Di Edebiyata Kurdî ya Klasîk de Farisînûsî: Nimûneya Weda'î. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 8/1, 297-326.

Adak, Abdurrahman. 2015. *Destpêka Edebiyata Kurdî ya Klasîk*. (çapa 3yem). Stenbol: Nûbihar.

Adak, Abdurrahman. 2015a. Li gor Serdemên Tarîxî Têkiliyên di Navbera Edebiyatên Kurdî û Tirkî yên Klasîk de. *Sempozyûma Edebiyata Berawirdî ji Duh heta Îro di Edebiyatên Tirkî û Kurdî de Texeyulên Nasnameyî*. Nûket Esen-Ramazan Çeçen (ed.), 75-110, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.

Adak, Abdurrahman. 2017. Serdema Xalidîtiyê Di Tarîxa Edebiyata Kurdî ya Klasîk de. *Kürt Tarihi*, 30, 59-64.

Adak, Abdurrahman. 2019. "Kürtler -Dil ve Edebiyat-", TDV *İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/kurtler#8-dil-ve-edebiyat> (09.11.2022).

Adak, Abdurrahman. 2020. Edebiyata Zazakî ya Klasîk: Di pêwenda Diyalektên Edebî yên Kurdî û Edebiyatên İslamî de Edebiyateke Derengmayî û Cihê Wê di Nav Klasîzma Edebî de. *The Journal of Mesopotamian Studies*, Special Issue on Zazakî and Zazas, 1-32.

Arslan, Mesut. 2014. *Di Dewra Osmaniyan De Weşangeriya Kitêbên Kurdî (1844-1923)*. Teza lîsansa bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.

Arslan, Mesut. 2016. Serbestî Gazetesi (1918-1919) ve Bedirxanîler: Celadet Alî Bedirxan'ın Yazıları ve Kürtlere Dair Bazı Haberler. *Kürdoloji Akademik Çalışmalar Cilt 2*. Hasan Karacan (ed.), 393-460, İstanbul: Yargı.

Arslan, Mesut. 2021. *Şeyh-i Meczûb Divanı (Metin-İnceleme)*. Teza doktorayê, Diyarbakir: Zanîngeha Dicle.

Baykuşak, Tahir. 2016. Xelîl Xeyalî Modan (1864-1946). *Wêje û Rexne*, 8, 76-87.

Bedirxan, C. A. 1944. Memê Alan. *Ronahî*, 8, 23. Jinûveçapkirin: 1985, Uppsala: Jîna Nû.

Bedlîsî, Şerefxanê. 2014. *Şerefname*. Ziya Avcı (wer.). Stenbol: Azad.

Cizîrî, Mela Ebdusselamê. 2018. *Şerha Dîwana Melayê Cizîrî*. Tehsîn İbrahim Doskî (amd.). Jan Dost (wer.). Diyarbakir: Dara.

Ekici, Abdullah. 2014. *Zeynelabidînê Amidî: Jîyan Berhem û Xebatên Wî Yên Destniûsî*. Teza lîsansa bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.

Fuad, Kamal. 1970. *Kurdische Handschriften (Verzeichnis der Orientalischen Handschriften in Deutschland)*. Wiesbaden: Frantz Steiner Verlag.

Hassanpour, Amir. 1992. *Nationalism and Language in Kurdistan, 1918-1985*. Mellen Research University Press.

Khalid, Hewa Salam. 2019. Zimanê Kurdî, Malbat û Zarên Wî. *Kurdîname*, 1, 3-16.

Lescot, Roger. 1942. *Textes Kurdes II: Mamé Alan*. Beyrouth: Maisonneuve.

Orak Reşitoğlu, Sevda. 2016. *Helbestvanên Jin di Edebiyata Yarsanan de*. Teza lîsansa bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.

Öztürk, Mustafa. 2017. *Koleksiyona Aleksandre Jaba ya Destniûsên Kurdî*. Amed: Lîs.

Serfiraz, Mesûd. 2014. Di Çapemeniya Kurdî ya Dewra Osmanî de Helbesta Kurdî. *Wêje û Rexne*, 1, 8-23.

Siyahpûş. 2000. *Seyfulmuluk*. Celîlê Celîl (amd.). Wien: Institut für Kurdologie.

Suvağci, İlyas. 2020. Di Edebiyata Zarokan ya Kurdî da Nûnerek ji Nifşê Nû: Berfin Ayşe Öğüt. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (UMS'20), 71-79.

Xanî, Ehmedê. 1968. *Mem û Zîn*. M. Emin Bozarlan (amd.). Stenbol: Gün Yayınları.

Xanî, Ehmedê. 1986. *Nûbar*. Zeynelabidîn Zinar (amd.). Stockholm: Roja Nû.

Xanî, Ehmedê. 1991. *Mem û Zîn*. Derhêner: Ümit Elçi.

Xanî, Ehmedê. 2010. *Mem û Zîn -bi kurdiya xwerû-*. M. Emin Bozarlan (amd.). Diyarbakir: Deng.

Xanî, Ehmedê. 2014. *Dîwan*. Kadri Yıldırım (amd.). Stenbol: Avesta.

Xanî, Ehmedê. 2018. *Mem û Zîne*. Murad Canşad (wer.). Diyarbakir: Roşna.

Xanî, Ehmedê. 2020. *Mem û Zîn -bi kurdiya îro-*. Jan Dost (amd.). Stenbol: Avesta.

Vali, Shahab. 2012. La littérature religieuse des Kurdes Yarsan. *Études Kurdes*, 11, 57-64.

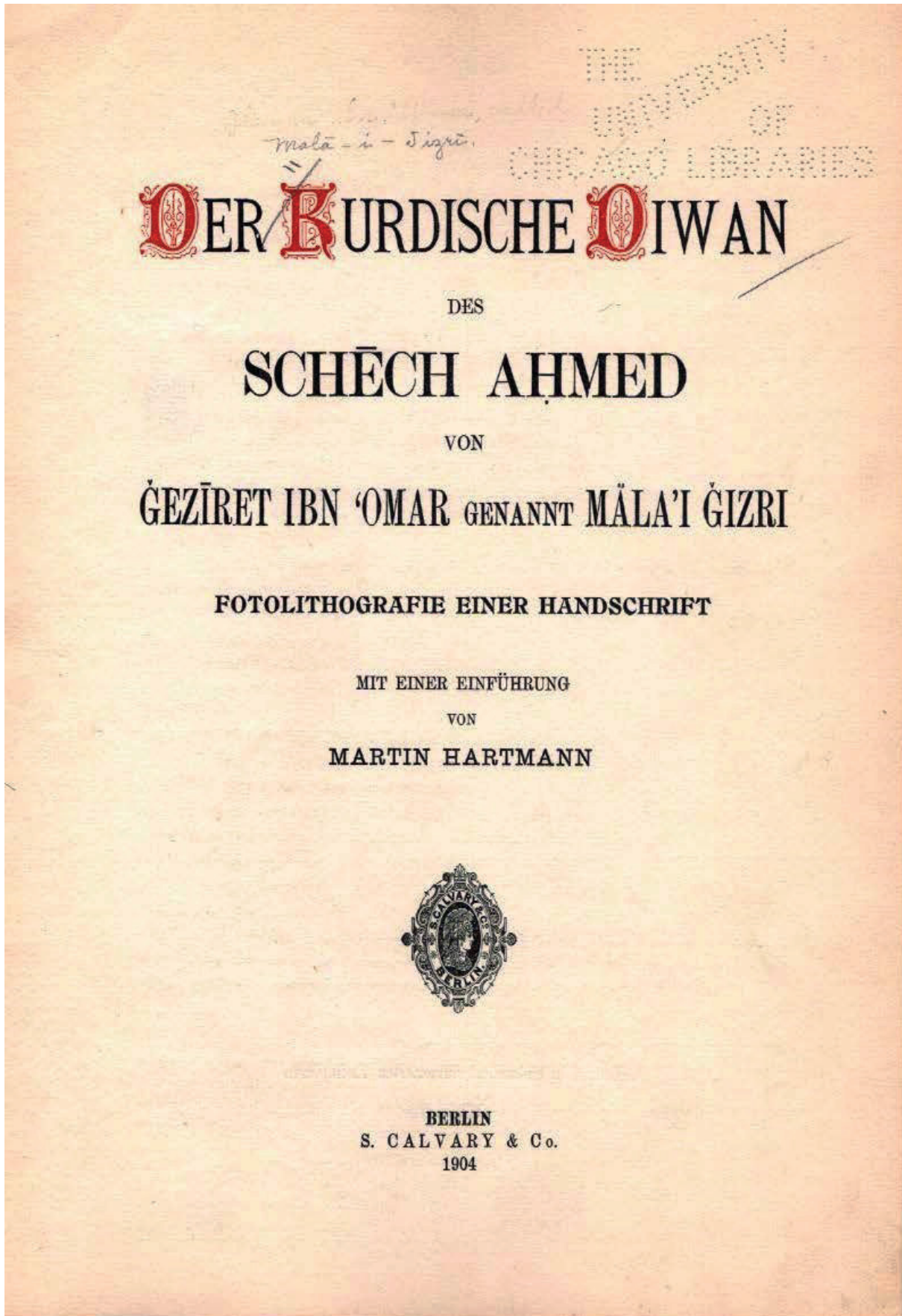
Yaşın, Abdullah. 2021. *Büyük Kürt Mucit Ebul İz el-Cezeri*. (Çapa 4an). Stenbol: Kent Yayınları.

Zinar, Zeynelabidîn. 1993. Xwendina Medresê. Stockholm: Pencînar.

Zivingî, Mela Ehmedê. 2013. Gerdeniya Gewherî Şerha Dîwana Melayê Cizîrî. Emîn Narozi (wer.). Stenbol: Avesta.

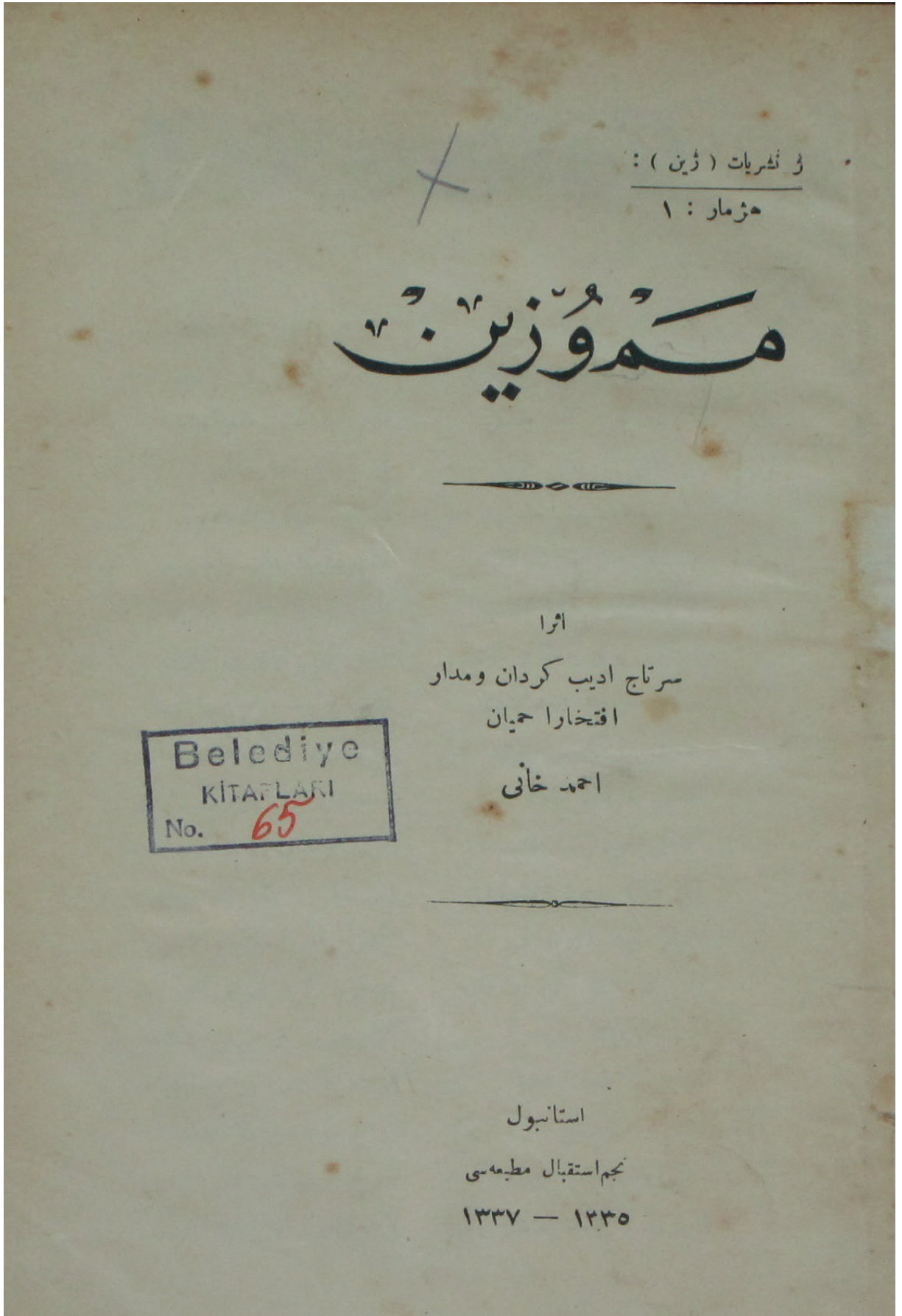
6. Pêvek:

I: Bergê *Dîwana Melayê Cizîrî* ku Martin Hartman li Berlînê çapkiribû (1904).





II: Bergê Mem û Zîna Ehmedê Xanî ku li Stenbolê çap bûye (1919).





III: Destxeta Nûbara Ehmedê Xanî ku li gor qeyda temmetê di sala 1121ê hicrî de, di sala 1709/1710ê mîladî de hatiye zêdekirin (Staatsbibliothek a Berlin, Ms. or. oct. 1200)





2.6.C

WÊJEYA  
ZAROKAN  
A KURDÎ

---

MESUT ARSLAN Û  
DAVUT YEŞILMEN

## NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Destpêk	189
2.	Wêjeya zarokan çi ye?	189
3.	Kurteîroka wêjeya zarokan di kurdî de	191
3.1.	Wêjeya zarokan di nav edebiyata kurdî ya klasîk de	191
3.2.	Di çapemeniya kurdî ya serdema Osmanî de	192
3.3.	Serdema Sovyetê	194
3.4.	Ekola Hawarê	195
3.5.	Wêjeya kurdî ya zarokan li Swêdê	198
3.6.	Wêjeya zarokan di roja me de	199
4.	Encam	200
5.	Çavkanî	202

Li ser pêşveçûna wêjeya zarokan a kurdî û bikaranîna wê ya di perwerdeyê de

## 1. Destpêk

Di hevpeyvîneke me bi Mem Bawer re kiriye de, endamê weşanxaneyê Morîyê, li ser pîrsa jimara firotina pirtûkên zarokan balê dikişîne ser ku îsal (2023) di nava çend mehan de wan derdora şeş hezar pirtûk firotine. Ev weşanxaneyê ku heşt sal berê li Amedê vebûye û xwerû berhemên ji bo zarokan çap dike, di nava heşt salan de zêdetirî heftê berhemî çap kirine û di bernameya wan de ji bo çapkirinê ji niha ve zêdetirî bîstûpênc berhem hene. Mem Bawer ê yek ji endamê weşanxaneyê û mamoste, helbestvan û nivîskarê gelek berhemên wêjeya zarokan e, hîn jî xwe reşbîn dibîne, ku nikarin rewşa giran a asîmîlasyonê bisekinînin û dibêje divê demildest kurd li ser vê yekê hîn zêdetir bixebitin (Hevpeyvîna online, 23.11.2023). Firotina şeş hezar pirtûkan, çapkirina heftê heb pirtûkan çend sal berê ji bo wêjeya zarokan a kurdî jimarên pir pir mezin bûn. Lê îro ji ber şert û mercên rewşa kurdan, giringiya kurd didin zarokan û hînkirina zimên, ew ber bi rêyên nû ve kaş kirin. Ji ber vê yekê ne tenê weşanxaneyê Morî, piraniya weşanxaneyên kurdan jî li kêleka pirtûkên ji bo mezinan di van salên dawî de pirtûkên ji bo zarokan jî çap dikin. Ev hem werger in hem jî yên bi kurdî hatine nivîsîn in û jimara wan her diçe zêde dibe. Êdî gava em li bazara vê cureya wêjeyê dinêrin, her diçe rengên nû dikevinê û di malan de cihê xwe firehtir dike. Lê gelo ev cureya wêjeya kurdî xwedî çi paşxaneyê ye? Ji kengî ve heye û ji çi rabirduyan re derbas bûye? Armanca vê gotarê bersivdan ango teşebuseke li ser fêmkirina van pîrsan e. Li welêt û diasporayê fêmkirina dîroka weşandina pirtûkên zarokan hîn mijareke ku ji bilî çend lêkolînan cihê xwe di qada kurdnasiyê de negirtiye. Ji ber vê yekê li gel hewldana nivîsandina dîrokeke giştî, emê hewl bidin van berhemên di çarçoveya pêşveçûnên dîrokî û civakî de jî fêm bikin. Ji ber ku wêjeya zarokan wek cureyeke wêjeyî, xîtabî temenekî taybet dike û wêjeya vî temenî jî divê xwedî hinek taybetmendiyên zimanî, derûnî û tevnsaziya wêjeyî jî bin. Di vê çarçoveyê de emê hewl bidin li ser van xalan jî bisekinin û di dawiyê de jî behsa çend mînakên bikin. Ji ber ku di nav civakê de em bawer dikin hîn ne mamosteyên kurdî ne jî malbatên ji zarokên xwe re berhemên vê wêjeyê dixwînin, haya wan ji hinek hesasiyetên vê wêjeyê nîn e. Raçavkirina vê wêjeyê wê bibe mînakek ji bo mamoste û malbatan jî.

...  
xwe reşbîn  
dibîne, ku  
nikarin  
rewşa giran a  
asîmîlasyonê  
bisekinînin  
...

## 2. Wêjeya zarokan çi ye?

Dibe ku nivîsên ji bo zarokan di serdema Romayê de yan zûtir jî hatibine amadekirin. Di serdema navîn a Ewropayê û Ronansa Brîtanayê de jî gelek materyal ji bo zarokan hatine amadekirin. Lê em dikarin bêjin ku ji sedsala 17-18an û vir ve, bi awayekî pir cureyî di wêjeya cîhanê de wêjeya zarokan wek beşeke cuda hatiye pênasekirin (M. O. Grenby 2008, 1-5). Ev wêjeya ku ev nêzîkî sêsed salî ye xweseriya xwe bi dest xistiye xwedî çi taybetmendiyan e?

Li gor Clifton Fadiman, wêjeya zarokan (children's literature) an jî wêjeya nûciwanan (juvenile literature) ji berhemên nivîskî û nîgarên pê re pêk tê ku ji bo şakirin an perwerdekirina zarok û nûciwanan ha-

tine çêkirin. Ev cureya wêjeyê cûrbecûr berheman vedihewîne, wek klasîkên wêjeya cîhanê, pirtûkên wêneyî û çîrokên hêsan-xwende yên ku bi taybetî ji bo zarokan hatine nivîsandin, çîrok û stranên gelêrî, lorîn, fabl, mamik, meselok, zûgotinek... (Fadiman 2023).  
Li gor vê pênaseyê;

**Divê ev berhem hem estetîk, hem jî pedagojîk bin ango li gor derûniya zarokan bin.**

1. Wêjeya zarokan nivîskî ye. Bi vê taybetiya xwe ew ji folklorê/zargotinê cuda dibe. Wêjeya zarokan helbet ji kaniya folklorê avê vedixwe, heta nimûneyên kevintir ên vê wêjeyê lorîkên dayikan in lê wek têgeheke nûjen wêjeya zarokan nivîskî ye. Gelek caran nimûneyên folklorê tên berhevkirin, derbasî nivîsê dibin, ji parzûna pedagojîyê derbas dibin û bi vî rengî dibin berhemên wêjeya zarokan. Ev pên-gava parzûnê gelekî girîng e; her çîroka gelêrî ne li gor derûniyeta zarokan e û nabe nimûneya wêjeya zarokan. Di nav kurdan de fêhma "folklor = wêjeya zarokan" heta îro jî berbelav e lê ev ne rast e. Ji bo nimûneyeke berhevkariya zargotina kurdî ku ji zarokan re nabe bnr. (Öğüt 2019, "Ev Edebîyata Zarokan Nîn e!"). Ev prensîb ji bo berhemên nûjen ên ku ji bo zarokan hatine nivîsîn jî derbas dibe. Divê ev berhem hem estetîk, hem jî pedagojîk bin ango li gor derûniya zarokan bin.

2. Di nimûneyên wêjeya zarokan de nîgar (illustration) cihekî girîng digirin. Ji ber ku di geşedana fêhmî (mental) a zarokan de serdema razber ji 11 salan pê ve dest pê dike. Beriya vê, di serdema şênber de dîtbarî ji bo têgihîştinê girîngtir e. Loma hebûna nîgar û wêneyan wê xeyalên zarokan jî rengîn û dewlemend bike.

3. Nimûneyên wêjeya zarokan divê "hêsan-xwende" bin. Divê ziman, şêwe, rûxsar û teşeya berheman li gor asta zarokan be. Herwiha hewce ye berhem hem bi mijara xwe hem jî bi vegotina xwe "balkêş" be. Ev balkêşî tenê bi nîgaran, bi wêneyên rengîn pêk naye; divê nivîskar bi şêweya xwe jî vê pêk bîne. Loma di çîrokên zarokan de mijarên der-asayî, efsaneyî/fantastîk tên bikaranîn. Herwiha yek ji sedemên bikaranîna fablan di wêjeya zarokan de jî ev e, axiftina ajalan ji zarokan re balkêş tê.

4. Gava em behsa wêjeya zarokan bikin, divê em zarokan jî wek mirovên homojen nefikirin. Mebesta me jî vê homojenbûnê zêdetir cudabûnên temenî ne. Berhemên ji bo temenê 0-3 salî, 4-6 salî, 6-10 salî, 10-14 salî her xwedî cudatîyên pir mezin in. Ji reng û nîgaran bigire heta mezinatiya tîpan, dirêjîya hevokan û hêman û ramanên razber cudatî hene. Helbet li gorî zayend, çand û paşxaneya malbatê jî cudatî çêdibin.

5. Li gel van pênasekirinên zelal ên li ser wêjeya zarokan jî, divê em di sînorkirinan de jî biguman bin. Ji ber ku hîpoteza fikrê wêjeya zarokan li ser pêdiviya wêjeyêke zarok aîdî xwe dibînin, disekine û ev wêje ji bo wan dizayn bûye û hatiye nivîsîn jî. Em bi gelemperî li ser vê hîmê disekin, ev hîpotez gelek pirsên di warê pênasekirinê û çandê de jî derdixe holê. Ew jî pênasekirina zaroktiyê ya berî derketina wêjeya zarokan e. Herweha mezinên baldarê vê wêjeyê ne wê çawa bînan pênasekirin. An wek pirs, gelo em sînorenê vê wêjeyê baş zelal bikin ango xumamî bihêlin ku hinekî derbasdar be.

Di roja me de, em dikarin bi dehan cureyên wêjeyî yên wêjeya za-

**Herçiqasî gelek lêkolîn li ser dîroka wêjeya kurdî hatibin kirin jî, di vê dîroknivîsînê de cihê wêjeya zarokan hema bêje qet nayê dîtin.**

rokan bijimêrin. Wek çîrok, çîvanok, destan, efsane, çîrokên lawiran, helbest, kilam, çîrokên mîtolojîk, çîrokên fantastîk, çîrokên rastîn an dîrokî (Anderson 2005, 8). Pirtûkên ji bo xwendevanên destpêkê hatine amadekirin ên bê nivîs û hesanî tînan xwendin (li gor pêwistî û jêhatiniyan hatine nivîsîn) ku bi îlustrasyonan zelalkirina peyama pirtûkê hêsantir dikin jî hene. (Anderson 2005, 8). Ev pircurebûn ne tenê di wêjeya kurdî de lê bi giştî di wêjeya cîhanê de jî heye.

Herweha wêjeya zarokan wêjeyeke ciwan e û ne ji zûdeye bal li ser e. Diyar e ku herçiqasî zaroktî were fêmkirin ev cure wê zêdetir balê bikişîne ser xwe. Pênasekirina wê, beşkirin û cureyên wê jî wê cidîtir bînan nixandî û wê wek cureyeke giring cihê xwe di wêjeyê de bigire. Wêjeya kurdî jî xwedî heman pirsê ye. Nimûneyên pêşîn berhemên ferhengî ne ku ji bo feqehên medreseyan hatine nivîsîn û xwedî armanceke pratîk in: Xwendina pirtûkên olî û fêrbûna erebî yan farisî. Di pey re jî zêdetir helbest in an jî berhemên folklorîk in. Rengekî arkaîk li wan dikeve. Lê ji nîveka salên 1930an û pê de wêjeya kurdî ya ku parçebûyî ye û li sirgûnê ye, di hinek qadên cuda de bi pêş dikeve. Lê rastiyek jî heye ku ji vê serdemê û pê de pexşan jî dikeve nav wêjeya zarokan û her diçe zêdetir dibe. Ev guhertin, bi modernîzasyona civakî û serbestiya qismî ya li ser kurdî û rê û rêbaz û derfetên wêjeya zarokan ku her çû zêdetir bûn re têkildar e. Di roja me de ku êdî em dikarin behsa wêjeyeke zarokan bikin, mirov nikare tenê bi derfet û guhertinên polîtîk re vê îzah bike. Guhertina civakê, perwerdebûna malbatan, pênasekirineke modern a zarokatîyê û giringiya hînkirina zimanê dayikê jî hinek sedemên din ên pêşveçûna wêjeya zarokan a kurdî ne.

### 3. Kurtedîroka wêjeya zarokan di kurdî de

Herçiqasî gelek lêkolîn li ser dîroka wêjeya kurdî hatibin kirin jî, di vê dîroknivîsînê de cihê wêjeya zarokan hema bêje qet nayê dîtin. Lêkolînên hatine nivîsîn jî di salên dawî de hatine kirin ku ew jî hîn bi awayekî berbiçav vê wêjeyê têra xwe dernaxin pêş. Zêdetir wek gotar hatine nivîsîn ku behsa qadeke gelekî sînorkirî dikin. Teza masterê ya Turkan Tosun (2017) ku lêkolînekê li ser wêjeya zarokan a di kovara Nûbiharê de ye, dike, gotarên Îlyas Suvağci (2019, 2020) yê li ser berhemên pexşanî yê wêjeya zarokan û teza masterê ku wek pirtûk jî çap bûye ya Kenan Subaşı li ser kovara Soranî ya zarokan Gîrr û Gallî Mindallanî Kurd (2018) û çend gotarên wî yê li ser wêjeya zarokan (2017, 2021, 2022) eleqeyeke zanistî li ser qada wêjeya zarokan nîşan didin. Herweha lêkolîna Mihyedîn Mahrîn a bi navê Perwerdeya Zarokan bi Çîrokan (2023) jî wek pirtûkeke rênîşandanê ji bo malbat û mamosteyan, destpêkeke baş e.

Di van binbeşên emê bi kurtasî li ser bisekinin de, emê cî bidin wêjeya zarokan a di wêjeya klasîk û rojname û kovarên di serdemên Osmanî de hatine çapkirin. Di pey re jî emê ji wêjeya sirgûnê ya salên 1930an bigire heya çaryeka pêşîn a sedsala 21ê vekolin. Lê wek emê li jêr jî behs bikin, di destpêkê de nimûnêyên wêjeya zarokan pir kêr û qels in. Di serdemên pêşîn de carinan helbestek an çîrokek, carinan jî wergerên ji zimanê din derdikevin pêş.

### 3.1. Wêjeya zarokan di nav edebiyata kurdî ya klasîk de

Wêjeya Zarokan, ew berhem in ku ji bo zarok û nûciwanan hatine afirandin. Wek Fadiman gotiye, armanca wan ne tenê şakirin, kêfxweşkirin, ewiqandin e herwiha perwerde ye jî. Ji vî alî ve berhemên berî modernîzmê ku ji bo zarokan hatine çêkirin jî dikarin bikevin nav vê wêjeyê. Li gor vê, em dikarin dîroka wêjeya zarokan a Kurdî bi *Nûbar/Nûbihara Biçûkan* a Ehmedê Xanî (m. 1707) bidine destpêkirin. Ji ber ku Xanî, wek ew bi xwe jî dibêje, ev berhema xwe "ji bo biçûkê kurmancan" nivîsiye (Xanî 1986, 7).

Xanî, ev berhem ji bo perwerdeya biçûkan nivîsiye. Ew di rastiya xwe de ferhengeke kurdî-erebî ye lê menzûm e ango helbestkî ye loma dikeve çarçoveya edebiyatê de jî. Xanî, bi vê berhemê xwestiye sê tiştan hînî biçûkên kurdan bike:

- a) Zimanê erebî ku zimanê Quranê ye.
- b) Hin agahiyên bingehîn ên dînê îslamê.
- c) Kêşa erûzê ango zanîna helbesta klasîk.

Di *Nûbihara Biçûkan* de hêmaneke giring jî pend û şîret e. Xanî, di destpêka her beşê de şîretek li biçûkan kiriye:

Ger te divêtin bibî mîr û ser û mu'teber  
Kizb û xilafê mebej, ger te bikin ker bi ker (Xanî 1986, 23).

[Heke tu dixwazî bibî mîr, serek û mirovek rêzdar; te parçe parçe jî bikin tu carî derewan neke, her rast be.]

Berî Xanî helbestvanên tirk, ereb û fars jî ferhengên wiha menzûm nivîsîne û wekî adetî ew diyarî kurên xwe kirine. Xanî xwestiye vê tradîsyonê ji bo kurdî jî bide destpêkirin û bi ser jî ketiye. Piştî wî Îsmailê Bayezîdî *Gulzar*, Şêx Kerbelayî *Mîrsadu'l-Etfal*, Şêx Ehmedê Nodeyî jî *Luxetnameî Ehmedî* nivîsiye ku hemû ferhengên menzûm in û ji bo perwerdeya zarokên kurdan hatine nivîsîn. Loma wekî nimûneyên wêjeya zarokan tên hesibandin (bnr. Tosun 2017, 27-30; 2018, 148-149). Lê hewce ye em vê mijarê zelal bikin ku di çaxê Xanî de têgeha "wêjeya zarokan" nebû. Fadiman dibêje ku li Îngîltereyê nimûneyên pêşîn ên pirtûkên zarokan di sala 1742-1744an de ji aliyê bazirganan ve hatine çapkirin. Armanca van pirtûkan ji perwerdeyê zêdetir ew bû ku zarok pê biewiqin (Fadiman 2023); herhal dê û bav jî piçekî serê xwe rehet bikin û helbet bazirgan jî pere qezenc bikin. Lê motîwasyona Xanî jî yê pey wî re jî ne ev bû. Wan ji medreseyên serdema xwe re, ji feqeyên xwe re çavkanî amade kirine; ji ber ku ew bi xwe jî muderris in ango di wan medreseyan de ders didin. Niha em ji bo *Nûbihara Biçûkan* bibêjin nimûneyên wêjeya zarokan berî Îngîltereyê li nav kurdan peyde bûye, evê bibe "anakronîzm" û wê agahiyeke şaş be. Loma lêkolîner divê van nimûneyên edebiyata klasîk ên ji bo zarokan di nav konteksteke din de şirove bikin. Ji ber ku têgeha "zarok û zarokatî" di nav herka dîrokê de guheriye û li welatên cuda, ne wek hev hatiye şirovekirin (Bnr. Kaminski 1994, 9-16).

Fabl ango ew çîrokên ku legengên wê ajal in jî di wêjeya zarokan de cihekî giring digirin. Nimûneyên fablan di edebiyatên Rojhilatê de ji berê de hene, bo nimûne *Kelîle û Dîmne* ya Beydeba navdar e û li gelek zimanan hatiye wergerandin. Di edebiyata kurdî ya klasîk de jî nimûneyeke serkeftî û bihecma fablê heye. Ew *Iqdê Durfama Şêx*

**Fabl ango ew çîrokên ku legengên wê ajal in jî di wêjeya zarokan de cihekî giring digirin.**



Eskerî (m. 1952) ye ku mesnewiyeke serbixwe ye û tê de çîroka rovî û qijik bi helbestkî tê gotin (bnr. Şêx Eskerî 1989).

### 3.2. Di Çapemeniya Kurdî ya Serdema Osmanî de

Di nav Dewleta Osmanî de bi zimanê kurdî weşangeriya kitêbên çapkîrî di sala 1844an de, rojnamegeriya kurdî jî di sala 1898an de dest pê dike. Ew herdu jî heta dawiya Osmanî (1923) dewam dikin û lîteratureke nivîskî û dewlemend diafirînin (bnr. Arslan 2014). Ev di warê wêjeya zarokan de jî wisa ye.

Di kovara *Rojî Kurdê* (1913) de Babê Rewşo ango Mehmed Salih Bedirxan, çîrokeke folklorîk a kurdan ku îro jî di nav xelkê de tê gotin berhev dike û diweşîne (Koma Xebatên Kurdolojiyê 2013, 229-230). Di vê çîroka fabl de leheng şêr, rovî û mişk e. Babê Rewşo, ev qise ji bo ku kurd jê "hîseyek" wergirin weşandiye. Dîsa di *Rojî Kurdê* de Kendo bi navê "Çîroka Kurmanca" çîrokeke folklorîk wediweşîne (Koma Xebatên Kurdolojiyê 2013, 196). Hewce ye em bibêjin ku wan ev çîrokên folklorîk ne ji bo biçûkan lê ji bo "mezinên kurmanca" weşandine. Wan xwestiye bi van çîrokan li ser rewşa kurdan a aktuel peyaman bidin xwendevanan. Loma emê destpêka wêjeya zarokan a di çapemeniya kurdî de bi helbesta Zîwer bidine destpêkirin ku di sala 1914an de bi sernavê "Bo Şagirdanê Mekteb" di kovara *Bangî Kurdê* de hatiye weşandin:

Piştî Şerê  
Cîhanê yê  
Yekem, çawa  
ku  
çapemeniya  
kurdî geş dibe  
nimûneyên  
wêjeya  
zarokan jî tê  
de zêde dibin.

Ey gulî gulzarê dîn ey nû nihalanê çemen  
Ey le me'nê da be qiymet yek be yek durrê 'Eden (Zîwer 1330/1914, 91)

Piştî Şerê Cîhanê yê Yekem, çawa ku çapemeniya kurdî geş dibe nimûneyên wêjeya zarokan jî tê de zêde dibin. Bo nimûne di jimara 6an a kovara *Kurdistanê* "Ji Eşîra Mîran: Zeyno" bi sernavê "Delaliya Zaroka" lorînek weşandiye:

Binive xweşiya dil û du çavan  
Dadê ji te re her û nîgehban  
Da zû tu mezin bî Suleyman  
Binve kezeba me binve lo lo (1335/1919, 70)

Balkêş e, Celadet Alî Bedirxan ev lorîn wekî ya bavê wî Emîn Alî Bedirxan e bi sernavê "Loriya Bedirxan/Delaliya Zarowan" di *Hawarê* de weşandiye (Bedir-Xan 1932, 4) û hetta wergera wê ya zimanê frensî jî di heman jimara *Hawarê* de weşandiye (Azîzan 1932, 11). Bes, di weşana wî de risteya "Da zû tu mezin bî Suleyman" bûye "Da zû tu mezin bibî Bedirxan" û jimara çarînan ji çaran derketiye heftan.

Di nav çapemeniya Kurdî ya serdema Osmanî de nimûneyên herî serkeftî yên wêjeya zarokan du helbestên Hilmiyê Siwêregî ne. Wî bi sernavê "Ji bo Zarwê Kurdan" eşkere gotiye ku ev helbest ji bo zarokan hatine nivîsîn. Herdu helbest jî bi kurdiyeke zelal hatine nivîsîn û peyamên perwerdeyî û civakî didin. Di helbesta pêşîn de zarokek şiyar dibe, xwe amade dike, malbata xwe û jiyana xwe ya gundewar bi me dide nasîn û diçe dibistanê:

Sibê da zû radibim  
Desta dişom, şa dibim

Dayê çedikî bo me nan  
Ji mi'ra dibê "biwan"

...  
Bavê min jî cotar î  
Xwedê bikî sitarî

Xwenga min dew dinîre  
Pezê me gişk bi şîr e

Dest birê da bilûr e  
Li ber sînga zinêr e

...  
Ez çûm xoce bixwînim  
Ke nezanîn nemînim (Bozarşlan 1988, V, 941)

**Ji ber ku li gor  
rewşenbîrên  
wê demê  
nexweşiya  
kurdan a  
mezin  
"nezanîn" e û  
dermanê wê  
xwendin e.**

Gotina "Dest birê da bilûr e / Li ber sînga zinêr e" dîmenê şivanekî tîne ber çavê me; şivanekî ku pezê xwe aniye çêrê û ew jî li ber zinarekê li bilûrê dixê. Li gorî vê birayê wî nexwendîye û wek zarokên berî xwe bûye şivan; siberoj jî wê wek bavê xwe bibe cotkar. Herwiha xweng/xwişk jî bêrîvan e; şîr didoşe, dew dikeye û hwd. Ew jî ku mezin bû wê mêr bike û wek dayika xwe bibe kevanî "nan çêke". Yê ku wê vê çerxa kevneşopê bişkîne, bixwîne û nezan nemîne birayê biçûk e ango vebêjê helbestê ye. Ewê biçê ber destê "xoce/mamoste" bixwîne ku nezanîne ji holê rake.

Di helbesta duyem de dîsa Hilmiyê Siwêregî ji devê zarokê behsa rewşa kurdan dike û peyamên netewî dide; sernavê wê helbestê "Yekdeng" e. Helbestvan, di çarîna ewil de li hember feodalîteyê derdikeve; axa û began red dike, daxwaza xwe ya civakeke "gişk kek û bira" vedibêje:

Em ne beg in, ne paşa nin  
Em gişk kek in, gişk bira nin  
Ji dostan ra canfîda nin  
Em belayê dişminan in

Perwerde, bi gotina berê me'arif, mijareke esasî ya çapemeniya kurdan a serdema Osmanî ye. Ji ber ku li gor rewşenbîrên wê demê nexweşiya kurdan a mezin "nezanîn" e û dermanê wê xwendin e:

Ders û rastî me heval e  
Şûr û qelem me hemhal e  
Derbaz nebî meh û sal e  
Her cî bibî gul û lale (Bozarşlan 1988, V, 1049)

Dîsa di kovara *Jînê* de Kemal Fewzî, çîrokên kurdan berhev dike -ew dibêje ku wî ev çîrok li gundên kurdan ên wêran ji dayikên pîr ên ber tenûrê berhev kirine- lê mixabin ne orîjînalê wan lê wergera wan a tirkî diweşîne (Bozarşlan 1988, V, 951-954).

Di wêjeya Kurdî-Soranî de jî, hîn ji serê sedsala 20an û pê de wêjeya zarokan heye lê ji ber sînorên gotarê em ê wan li derve bihêlin. Çend navên bingeşîn weke Zîwer (1875-1948), Bêkes (1905-1948), Pîremêrd (1867-1950) û Goran (1904-1962), endamên nifşê pêşîn ê wêjeya zarokan in. Wan zêdetir ji bo zarokan helbest nivîsîne. Ji salên 1970yî û pê de di wêjeya zarokan de geşbûneke berbiçav heye (bnr. Gröndahl û

Kadir 2003).

### 3.3. Serdema Sovyetê

Wêjeya kurdî ya li Ermenistana Sovyetê hatî nivîsîn û çapkirin li ser du hîman hatiye avakirin. Yek wergerên ji Ermenkî û Rusî ku girêdayî îdeolojiya sosyalîzmê ne; du jî nimûneyên li ser bingeha folklorîk a kurdî ne. Ji ber vê yekê ji bo fêmkirina guherînên civakî, polîtîk û zimanî yê kurdî berhemine baş in. Herçiqasî pir hindik bin jî bi jimarî ji bo naskirina kurdên li Ermenistanê û bandora îdeolojîk a li ser wan, dîroka çapemeniya kurdî û guhertinên çandî gelekî muhîm in. Di dema ku li welêt bikaranîna kurdî pir kêmbû û çapkirin jî qedexe bû li hinek beşan, bikaranîna kurdî di çapemeniyê û dibistanan de helbet girîng e lê "hilberandina materyalên bi naveroka sosyalîst û dij-neteweperest, kir ku serxwebûnparêziya çandî û siyasî ji Başûrê Ermenistanê dûr keve û kir ku hilberandina çandî ya kurdî bibe bermahiyên qadeke teng û sînorkirî." (Michael Erdman 2017).

**Wêjeya kurdî ya serdema Sovyetê ji serî ve xwedî honakeke folklorîk û zimanekî hêsan û zelal e.**

Wêjeya kurdî ya serdema Sovyetê ji serî ve xwedî honakeke folklorîk û zimanekî hêsan û zelal e. Ji ber bîrdoziya sosyalîzmê ku dixwaze mirovan perwerde bike û rastiya jiyanê û çîna karkeran nîşan bide, di xwezaya xwe de bangî nîfşê nû dike. Gelek ji wan pirtûkan di heman çaxî de ji bo dibistanên kurdî hatibûn nivîsîn. Emînê Evdal bi taybetî ku mamosteyê kurdî bû gelek berhemên bi vî awayî çap kirine. Gelek şano, helbest û pirtûkên dersê rasterast ji bo zarokan çap bûne. Lê di heman çaxî de ew xîtabî mezinan jî dikin. Ji ber vê yekê hesibandina wan di nav sînorên wêjeya zarokan de bi guman e. Lê li gorî pênasîya jorîn, hinek pirtûkên ku wî çaxî jî zimanên din, bi taybetî ji Ermenkî hatine wergerandin, di roja me de li ber destê me jî hene. Ev berhem bi giştî werger in. Di nav wan de navê nivîskarê Ermenî Hovannes Tûmanyân li pêş e. Weke wergêr jî navê Casimê Celîl derdikeve pêş. Herweha gelek antolojî û pirtûkên helbestan yê jî bo zarokan amadebûyî jî hîn li benda veçapkirinê ne.

Pirtûkên Hovannes Tûmanyân *Gikor*, *Axirya Nes* (1937), *Nezerê Mêrxas* (1937), *Xweyî û Xulam* (1936), *Se û Pişik* (1935); pirtûka Xinko Aper *Mişka Pişikêra Çawa Şer Kirin* (1937); pirtûka Emînê Evdal *Bihar*; pirtûka A. S. Puşkîn *Çîroka Masîgir û Masîyê Zêrîn*; pirtûka H. Hayrapetyan *Teyr û Tû* (1936); pirtûka Sîras *Memê û Eysê* û versiyoneke kurt a pirtûka Daniel Defou *Robînzon Krûzo* yê ku heta niha dubare hatine çapkirin in. Ev pirtûk hem li Stenbolê bi destê weşanxaneyê çepgir, Evrenselê ve hem jî bi destê Institut für Kurdologie-Wien ve ku Celîlê Celîl rêveberiya wê dike hatine weşandin. Divê em destnîşan bikin ku zimanê *Robînzon Krûzo* jê hatî wergerandin nehatiye nîşankirin lê kurteya romanê ye. Celîlê Celîl di gotareke xwe de dibêje ku ev roman di sala 1936an de ji frensî hatiye wergerandin (Celîl 2010, 13). Herçiqasî kurteya romanê jî be, em dikarin di wêjeya kurdî de wek romana pêşî ya werger bihesibînin.

Kurdên Sovyetê û dostên wan ên ermenî ne tenê li ermenkî lê li zimanê rûsî jî çavnas bûn. Loma dikarin ji wêjeya rûsî jî wergeran bikin. Di çarçoveya wêjeya zarokan de nimûneyeke vê, wergera pirtûka Tolstoy a bi navê *Şiro Vekirin -Derheqê Heywana de Bona Zara-* ye. Di vê pirtûkê de 19 çîrokên L. N. Tolstoy ên ku ji bo zarokan nivîsiye ji

aliyê R. Drambyan ve hatine wergerandin (Rewan 1935).

### 3.4. Ekola Hawarê

Ekola Hawarê bi weşanên demkî (*Hawar, Ronahî, Roja Nû, Stêr*) û pirtûkên xwe (Kitêbxana Hawarê) ew mîrata ku ji weşanên serdema Osmanî wergirtî gihandiye asteke bilindtir. Ev di warê wêjeya zarokan de jî wisa ye.

Cudahiya *Hawarê* ji kovarên beriya xwe ew e ku wê hîn di jimara ewil de du stûn ji bo zarok û nûciwanan veqetandiye: "Stûna Feqehan" û "Stûna Zarowan". Di "Stûna Feqehan" an jî "Stûna Xwendevanan" de (bnr. Jimar 29) behsa mijarên perwerdeyî tê kirin û di "Stûna Zarowan" de nimûneyên wêjeya zarokan tên weşandin. Bo nimûne, di jimara pêşîn de helbesteke zarokan bi sernavê "Bihar" tê weşandin:

Bihar e, nuh bihar e,  
Tebîet giş li kar e,  
Çi heyadedan çi hal e.  
Her tişt zendî rewal e.  
Bihar e, ev bihar e,  
Tebîet giş li kar e.  
...  
Roj vedide mîna bûk,  
Şûn ve mane ba û pûk.  
Şehar, zinar, lat û ber  
Diçirisin der bi der.  
Bihar e, nuh buhar e,  
Tebîet giş li kar e (1932, 4)

**Cudahiya  
Hawarê ji  
kovarên beri-  
ya xwe ew e  
ku wê hîn di  
jimara ewil  
de du stûn ji  
bo zarok û  
nûciwanan  
veqetandiye.**

Di sê jimarên pêşîn ên kovara *Hawarê* de di bin sernavê "Stûna Zarowan" de sê heb helbest tên weşandin lê tenê di bin a sêyem de navê helbestvan dinivîse: "Djêladet Alî Bedir Khan". Loma em dikarin bibêjin ku herduyên berê jî Celadet nivîsîne. Di jimarên peyre de jî Celadet bi navên cuda helbestên zarokan diweşîne lê êdî sernavê "Stûna Zarowan" ser wan danayne.

Celadet, ji bo zarokan tenê helbestan nanivîse; herwiha ji jimara şeşan pê ve bi nasnavê "Çîrokbêj" çîrokan jî dinivîse, çîroka wî ya pêşîn "Dîk û Rovî" ye (1932, 4).

Celadet, ji bo zarokan werger jî kirine: Di Kitêbxana Hawarê de "Jimar 18" pirtûka *Conî û Cimêma* ye ku nivîskar Bryan Guinness ew bi îngilîzî nivîsiye (navê resen *The Story of Johnny and Jemima*), zabîtekî frensî ji bo zarokên xwe ew wergerandiye frensî û Celadet jî ji ya wî wergerandiye kurdî (Guinness 1943). Piştî çapkirinê, di jimara 20an a kovara *Ronahî* de wiha danasîna wê tê kirin:

#### CONÎ Û CIMÊMA

*Çîrokeke ingilîzî ye. Kitêbxana Hawarê ew wergerande kurdmanciyê. Kitêbeke biçûk, lê xweşkok e. Tê de 23 sûretên spehî û cazibedar hene. Behayê wê ji bo Sûriyê 75 qirûşên sûrî û ji bo derve 3 şilînen ingilîzî ye. Wê ji xwediyê Hawarê bixwazin û perê jê re bi postê rêkin. Li şûna perê pûlên postê jî dikarin bîrêkin (1943, 12).*

... mijara  
nimûneyên  
wêjeya  
zarokan ên di  
Hawarê de bi  
giştî  
xwendin,  
xebat,  
pêşveçûn û  
kurdîtî ye.

Di nav ekola Hawarê de ji bilî Celadet; Kamiran Alî Bedirxan, Ceger xwîn û Osman Sebrî jî di warê wêjeya zarokan de derdikevin pêş. Kamiran ne tenê helbest herwiha ji bo zarokan pirtûkên alfabe û xwendinê jî nivîsîne. Cegerxwîn jî ji bilî helbestan di sala 1947an de bi navê *Cîm û Gulperî* pirtûkeke çîrokên zarokan weşandiye. Osman Sebrî jî bi helbest û fablên xwe yê ji bo zarokan derdikeve pêş (Tosun 2018, 149-150). Bo nimûne, Osman Sebrî di bin sernavê "Şîhirên Zarokan" de sê helbestan diweşîne:

Destpêk bi navê Yezdan  
Ev e diçim dibistan  
Divê êdî bixwînim  
Bo rastiye bibînim

...

Herçî kurd e wê bixwîn  
Da ko bibe xweyî şîn  
Welatê xwe bistîne  
Neyaran jê derîne (Sebrî 1942, 7)

Berî Osman Sebrî, Kamiran jî bi sernavê "Dibistan" helbesteke zarokan weşandiye; tê de behsa giringiya xwendinê û xweşiya dibistanê kiriye:

Bavê min go bû sibe  
Ji nivînê radibim  
Dest û ruyê xwe dişom  
Ez dixwazim mêr bibim

Xurîniya xwe dixum  
Sibe her tişt gulistan  
Ez kitêbên xwe dibim  
Diçim ji bo dibistan

Dibistan pir xweşik e  
Bi hogir û hevalan  
Bi kitêb û mamhoste  
Bi çîroka newalan

Em hemî hej wê dikin  
Ji bo zanîn kanî ye  
Tê de kenîn lehîstok  
Dibistan xweş xanî ye (Bedir-Xan 1932, 3)

Wek tê dîtin, mijara nimûneyên wêjeya zarokan ên di *Hawarê* de bi giştî xwendin, xebat, pêşveçûn û kurdîtî ye. Ev herçar di nav hevde ne; ji hev cuda nabin, hevdu temam dikin. Wek nimûne, Cegerxwîn di helbesteke xwe de gazî maldar û mezinên kurdan dike ku ew çima wek maldarên Ewropayê dibistanan ava nakin, da ku zarokên kurdan şev û roj bixwînin:

Ey dewleme[n]dê serbilind,  
Ma te çima ser daye xew,  
Pir mal û zêr û milk û gund,  
Bo çi dixwî her nan û dew?

Carek li Ewropa binêr,  
Her kî xudan milyon û zêr,

Çaxê ko tê roja welat,  
Zêran didin merdane ew.

Rabin, li we îro xebat,  
Em jî digel we, bo welat  
Çêkin dibistan û civat,  
Zarok bixwînin roj û şev (Cegerxwîn 1941, 9)

Di vê çarçoveya "xwendin, xebat, pêşveçûn û kurdîtî"yê de keçik cihekî taybet digirin. Loma Cegerxwîn di kovara *Ronahî* de di helbesteke xwe de bi taybetî gazî keçên kurd dike:  
Ey keçê rabe bixwîne, da tu serbest her bijî  
Zû ji xew tu ser hilîne bes bimîne bê mêjî (Cegerxwîn 1943, 19)

### 3.5. Wêjeya kurdî ya zarokan li Swêdê

**Wêjeya zarokan her çiqasî di serdema Hawarê de gihîştibe kamilbûnekî jî, bi awayê sistematîk pêşî li Swêdê dest pê dike.**

Wêjeya zarokan her çiqasî di serdema *Hawarê* de gihîştibe kamilbûnekî jî, bi awayê sistematîk pêşî li Swêdê dest pê dike. Meqseda me ji sistematîkbûnê ev e ku weşanger bi awayekî profesyonel wêjeya zarokan dixin bernameya weşanên xwe û karên xwe bi berfirehî û bi rêk û pêk dikin. Bi vî awayî, geşbûneke ber bi çav ku paralelî wêjeya modern e, heye. Bi taybetî ji serê salên 1980yî heta serê salên 2000an, ev welat dibe navendeke wêjeya kurdî. Wêjeya ku hem di afirandina wêjeya modern û wergêriyê de hem ji bo arşivkirina wêjeya kurdî wek navendekê ye, ji bo wêjeya zarokan jî dibe navendek. Wekî Satu Gröndahl û Nahida Kadir di lêkolînên xwe de destnîşan dikin, di vê pêşveçûnê de piştgiriya dewleta Swêd a ji bo nivîskarên penaber jî rê vedike. Derfetên guncav yê dewleta Swêdê ku ji bo zimanên koçberan afirandin, bandoreke erênî li wêjeya zarokan a kurdî kir. Ji ber vê derfetê li Swêdê niyeteke eşkere ya afirandina wêjeyê zarokan tê dîtin. Wek mînak rêvebirê weşanxaneya APECê, Ali Çiftçi bawerîya xwe bi piştgiriya wêjeya zarokan tîne û ji destpêka weşanxanê ya 1988an heya 1998an ji 40 hebî zêdetir pirtûkên zarokan çap dike. Di nav pirtûkên kurdî-kurmancî ku heya 1998an li Swêdê hatine çapkirin de nêzikî ji sedî bîst û pênc yên wêjeya zarokan in (derdora sed hebî ye) (Gröndahl û Kadir 2003, 139). Herçiqasî gelek weşanxane berhemên wêjeya zarokan çap dikin jî, divê em bi taybetî navê du weşanxaneyan binin zimên. Weşanxaneya APECê û weşanxaneya Nûdemê pêşengiya vî karî dikin. APEC zêdetir berhemên ji bo zarokên di temenê pêşdibistan û dibistana seretayî de ne werdigerîne. Li beramberî wan, weşanxaneya Nûdemê jî bi edîtorîya Firat Cewerî zêdetir giraniyê dide berhemên ji bo zarokên di ser deh salî re yan jî wêjeya nûciwanan. APECê rêzepirtûkên Hoste Memo, Rindo, Morîs, Manga Sor û gelekên din derdixe pêş. Weşanxaneya Nûdemê jî bi taybetî bi wergerên berhemên Astrîd Lîndgren tê zanîn. Rêzepirtûkên Emîl li Lönnebergayê heta îro di nav kurdan de gelekî belav bûne.

Li Swêdê gelek kes berhemên ji bo zarokan dinivîsin an jî wedirgînin. Heger em çend navan bihejmêrin Mahmut Baksî, Firat Cewerî, M. Emîn Bozarslan, Zinarê Xamo, Serkan Birûsk, Ali Çiftçi, Seyîdxan Anter ên ku ji Bakur koçî Swêdê kirene û li wir bi cih bûne û ji bo zarokan helbest, fabl, çîrok û pirtûk nivîsandine. Gelek berhemên naskirî, bi taybetî ji wêjeya Swêdî wergerandine. Kovarên ji bo zarokan çap kirine. Ev rewşên bîrên ku sirgûnbûyîne û dixwestin li Swêdê keleporeke



**Herweha di kurdî-kurmancî de profesyonelbûna nivîsandin û çapkirina wêjeya zarokan jî pir nû ye.**

wêjeya kurdî ava bikin, bi derengî be jî van berhemên xwe digihînine welêt. Piraniya van berheman ji serê salên 2000an û pê de gihîştine ber destê xwendevanên li welêt û hinek ji wan berheman çapa xwe ya duyemîn li weşanxaneyên Stenbolê kirine.

### 3.6. Wêjeya zarokan di roja me de

Herçiqasî me dîroka wêjeya zarokan a kurdî ji demeke kevin, ji nivîsandina *Nûbihara Biçûkan* a Ehmedê Xanî dabe destpêkirin jî, bi awayekî sistematîk û tekûz destavêtina vê cureyê di wêjeya kurdî de belkî xwedî temenê çil salî be. Herwiha di kurdî-kurmancî de profesyonelbûna nivîsandin û çapkirina wêjeya zarokan jî pir nû ye. Wêjeya zarokan jî mîna wêjeya mezinan kêr zêde xwedî heman pirsgirêkan bû û di heman riyan re derbas dibe. Dîroka pêşveçûna wê jî paralelî wêjeya mezinan e. Lê gelo ev sedemên pêşveçûna wê wêjeyê çi ne? Helbet guhertin û pêşveçûna tevgera kurdan û hişmendiya netewî ya kurdan, rabûna qismî ya astengiyên li ber çapkirin, belavkirin û nivîsandina kurdî rê li ber vê wêjeyê jî vekir. Ev zêdetir sedemên politîk in. Lê belê bilindbûna asta asimilasyonê ya li hember kurdî ku nifşên nû pir kêr bi kurdî qise dikin jî rewşenbîr, nivîskar û hêzên politîk xistine nav liv û lebatê pêşvebirina wê wêjeyê. Li gel vê yekê jî, derbasbûna kurdî ya qada perwerdeyê ku ev derdora deh salan e wek dursa hîlbijartî ketiye nav perwerdeyê, ji bo vê wêjeyê deriyekî aborî jî vekiriye.

Li gel van guhertinên di qada politîk û perwerdeyê de ku rê li ber wêjeya zarokan a kurdî vekiriye, sedemeke din jî heye, divê mirov behs bike. Ew jî ne tenê li nav kurdan, li seranserê cihanê têgihîştina li ser zaroktiyê û zarokan diguhere. Êdî zarok ne mînyaturên mezinan lê zêdetir wek kirdeyeke/î xweser tê dîtin. Xwezaya wan, hişmendiya wan û zanînen me yên li ser bandora tecrubeyên zaroktiyê li ser salên pêşerojê, kir ku malbat, dibistan, mamoste û îdeolojiyên dewletan bi çavekî din li ser têgeha zaroktiyê bifikirin. Kurd jî êdî ji vê hişmendiye ne dûr in. Rêjeya bilind a kurdên xwende bivê nevē berê wan ji bo zarokên wan da kirin û xwendina pirtûkan. Têgihîştina kirdebûna zaroktiyê, hişmendiya ku pirtûk wê cihanên nû ji zarokan re vekin, zimanê wan û bîr û ramanên wan dewlemendtir bikin, cihê xwe di hişmendiya civakê de girt.

Ev hişmendiya vekirî û nûjen ji serê salên 2000an û pê de weşangerên kurd xist nav liv û lebatê. Kêr zêde hemû weşangerên kurd cih dane pirtûkên wêjeya zarokan. Weşanxaneya Hêlîn ku paralelî weşanxaneya Avestayê bû bi niyeta ku tenê pirtûkên zarokan çap bike dest bi weşanê kir. Kêr be jî hîn pirtûkan çap dike. Herweha weşanxaneya Hîvayê di sala 2014an de û weşanxaneya Moriyê jî di sala 2016an de li Amedê hatine avakirin. Taybetiya van herdu weşanxaneyan ew e ku bi tenê pirtûkên zarokan çap dikin. Weşanxaneya Hîva sê salan berdewam kir û 41 berhem çap kir. Lê weşanxaneya Morî zêdetirî 70 pirtûkî çap kiriye. Di nav wan de berhemên folklorîk ji bo zarokan, yên ji zimanê resen hatine wergerandin, yên ji bo pêşdibistan û dibistana seretayî hatine amadekirin û yên xwerû bi kurdî û afirîner ji bo zarokan nû hatine nivîsîn hene. Ji bilî van, weşanxaneyên Nûbihar, Avesta, Lîs, Rûpel, Aram û Dara jî şeş weşanxaneyên berhemdar in ku cihekî taybet ji wêjeya zarokan re veqetandine.

...  
**di roja me de  
 em dikarin  
 wêjeya  
 zarokan  
 a kurdî  
 veqetînin sê  
 şaxên ku her  
 yek xwedî  
 taybetmendi-  
 yên xwe ne.**

Gava em bi giştî li wêjeya zarokan dinêrin ku ji xwe yek ji armancên vê lêkolînê jî ew bû ku em çarçoveyeke giştî li ser wêjeya zarokan a kurdî bifikirin, hinek rengên cuda û xweser derdikevin pêş me. Wek mînak, di roja me de em dikarin wêjeya zarokan a kurdî veqetînin sê şaxên ku her yek xwedî taybetmendiyan xwe ne. Şaxa yekem, berhevkerin û jinûve çapkirina berhemên folklorîk e; destan, çîrok, efsane û stranên folklorîk wek yek ji cureyên giring ê wêjeya zarokan in. Ev şax berhemên wêjeya devkî û yên zarokan carinan tevlihev dike û sînorên wêjeya zarokan jî xumamî dike. Ji ber ku her klam an destan ne berhemên zarokan in û bi cîhana xwe xîtabî zarokan jî nakin.

Şaxa duyemîn jî berhemên wergerê ne. Herçiqasî hîn di salên 1930yî de wergera berhemên wêjeya cîhanê dest pê kiribe û di salên 1980yî de wergera berhemên wêjeya zarokan hîn bilindtir û rêk û pêktir bûbe jî, di van salên dawî de tevgerên wergerê bilindtir bûne. Êdî zanîna jimara berhemên wergerê û lêkolînkirina li ser pisporiyê dixwaze. Hinek berhem bi destê çend wergeran ji aliyê çend weşanxaneyan ve çap bûne. Weke mînak, pirtûka *Mîrzayê Biçûk* a Antoine de Saint-Exupéry, *Masîreşê Biçûk* a Samed Behrengî, *Don Kîşot* a Cervantes û hinek berhemên din êdî xwedî çend wergerên ji hev cuda ne. Ev yek derfeta hîlbijartina wergera baştir dide xwendevanan. Herweha wergêr û weşangeran jî ber bi karên baştir ve dahf dide. Herweha nîqaşên nû jî derdikevin di vê qadê de. Wek mînak, êdî wergerandina ne ji zimanê resen lê ji zimanê tirkî jî weke kêmasiyekê ji wergera van berheman re tê dîtin.

Şaxa sêyemîn jî berhemên ku bi destê nivîskarên kurd nû nivîsandî ne. Li gorî herdu şaxên din hîn jî têra xwe qels e lê di salên borî de mînakên serkeftî jî derketine. Pirtûkên Ismaîl Dîndar û Çetoyê Zêdo du mînakên serkeftî ne di vî warî de. Wan, jiyana rojane ya kurdan an jî bîra civakî bi ziman û şarezayîya zarokan hûnandine. Cîhana zarokan, xewn û xeyalên wan derxistine pêş.

#### 4. Encam

Wêjeya zarokan ku têgeheke Ewropî ye, di nav kurdan de jî -bi wateya xwe ya îroyîn- di sedsala 20an de bi pêvajoya modernîzmê peyde bûye. Li gel vê yekê ferheng û pirtûkên dersê yên menzûm ku di serdema klasîk de ji bo zarokên kurdan hatine nivîsîn divê di nav mercên xwe yên dîrokî de bîr nirxandin û helbet di perwerdeya kurdî de ji wan jî sûd bê wergirtin.

Ji bo civakeke xwedî nifşên bi sihet û ji bo zarokan jî xeweke şêrîn, xewn û xeyalên rengîn, geşedana ziman û hiş, derûniyeteke baş giring e. Lê ev hêman ji bo zarokên ku bi zimanê xwe perwerde nabînin dûr in. Zarokên kurdan di nav çerxa asîmilasyonê de diperçiqîn. Ya ku dikare wan ji vê rewşê derxe dê û bavên bîrewer û wêjeya zarokan e. Herweha perwerdeya bi kurdî ya mafekî mirovayî ye wê hewl bide ku bi bihîstin, xwendin û nivîsandina bi zimanê xwe wê travmayên sedsalî yên zarokan jî bikewîne. Wêjeyeke zarokan a rengîn, hewldanên civakî yên li ser pêşdebirina kurdî û perwerdeya kurdî, kanalên televîzyonê yên wek Zarok TV û Pêlistank Tv wê bibin hewldanên mezin ji bo nifşên pêş.

## 5. Çavkanî

Arslan, Mesut. 2014. Di Dewra Osmaniyan de Weşangeriya Kitêbên Kurdî (1844-1923). Teza Lîsansa Bilind. Mêrdîn: Zanîngeha Mardin Artuklu.

Azîzan, Herekol. 1932. "Berceuse". *Hawar*, 5, 11.

Bedir-Xan, Emîn Alî. 1932. "Loriya Bedirxan/Delaliya Zarowan". *Hawar*, 5, 3-4.

Bedir-Xan, Kamiran Alî. 1932. Dilên Kurên Min. Kitêbxana Hawarê Jimar 3, Şam: Çapxana Tereqî.

Bozarslan, M. Emîn. 1985-1988. Jîn Kovara Kurdî-Tirkî\*Kürdçe-Türkçe Dergi 1918-1919, c. I-V, Uppsala: Deng.

Cegerxwîn. 1941. "Kî bi ya min dike". *Hawar*, 29, 9.

Cegerxwîn. 1943. "Ey Keça Kurd". *Ronahî*, 15, 19.

Cegerxwîn. 1944. "Ey Dewlemendê Serbilind". *Ronahî*, 27, 20.

Celîl, Celîlê. 2010. "Beşek Ji Dîroka Weşangeriya Kurdên Kafkasyayê", *Tîroj*, Sal: 8, j. 44 (Gulan-Pûşper), r. 13.

Çîrokbêj. 1932. "Dîk û Rovî". *Hawar*, 6, 4.

Fadiman, Clifton. 2023. "Children's Literature". Britannica, <https://www.britannica.com/art/childrens-literature> (15.11.2023).

Guinness, Bryan. 1943. Conî û Cimêma. Wer. Celadet Alî Bedir-Xan. Kitêbxana Hawarê, Jimar 18, Şam: Çapxana Tereqî.

Hevpeyvîna online bi Mem Bawer re, 23.11.2023.

Kaminski, Winfred. 1994. Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Erdman, Michael. 2017. "Raising Kurdish Armenia: Kurdish Children's Books from Soviet Armenia". (Gihîn: 20.11.2023), <https://blogs.bl.uk/asian-and-african/2017/04/raising-kurdish-armenia-kurdish-childrens-books-from-soviet-armenia.html>.

Anderson, N. A. 2005. Elementary Children's Literature: The Basics for Teachers and Parents. (2nd Edition), Boston: Allyn & Bacon.

Öğüt, Berfin Ayşe. 2019. (Gihîn: 15.11.2023), Ev Edebîyata Zarokan Nînel!. <http://www.zazaki.net/haber/ev-edebiyata-zarokan-nne--2554.htm>.

Sebrî, Osman. 1942. "Şihirên Zarokan". *Hawar*, 49, 7.

"Stûna Zarowan: Bihar". *Hawar*, 1, 4.

Satu Gröndahl and Nahida Kadir. 2003. "The role of Kurdish children's literature for language maintenance" di *Transending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*, ed. Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima û Kendall A. King. London: Routledge.

Şêx Eskerî. 1989. Iqde Durfam. Zeynelabidîn Zinar (amd.). Stockholm: Apec-tryck & Förlag.

Tosun, Türkan. 2017. Edebîyata Zarokan di Kovara Nûbiharê de. Teza Lîsansa Bilind. Çewlîg: Zanîngeha Bîngolê.

Tosun, Türkan. 2018. Edebîyata Zarokan a Kurdî Li Bakur. *Humanities Journal of University of Zakho (HJUOZ)*, 6 (1), 147-154.

Xanî, Ehmedê. 1986. Nûbar. Zeynelabidîn Zinar (amd.). Stockholm: Roja Nû.

Zeyno (Ji Eşîra Mîran). 1335/1919. "Delaliya Zaroka". *Kurdistan*, 6, 70-71. Bo komkirina jimarên vê kovarê bnr. Govarî Kurdistan 1918-1919, Estemûl. Amd. Sidîq Salih-Refîq Salih. Silêmanî: Binkey Jîn, 2022.

Zîwer (Suleymaniyeli). 1330/1914. "Bo Şagirdanê Mekteb". *Bangî Kurd*, 4, 92-93. Bo hemû jimarên vê kovarê bnr. Govarî Bangî Kurd 1914, Bexda. Amd. Sidîq Salih-Refîq Salih-Ebdula Zengene. Silêmanî: Binkey Jîn, 2021.

Mahrîn, Mihyedîn. (2023). Perwerdeya Zarokan bi Çîrokan. Îstanbul. Nûbihar.

Suvagci, İlyas. "Yek Ji Nimûneyên Ewil Yên Xêzeromanê di Edebiyata Kurdî da: Mirina Jaro". Şarkiyat 11/3 (Aralık 2019), 1455-1470. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.610864>.

Suvagci, İlyas. (2020). Di Edebîyata Zarokan ya Kurdî da Nûnerek ji Nifşê Nû: Berfin Ayşe Öğüt. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(UMS'20), 71-79. <https://doi.org/10.18506/anemon.832150>

Subaşi, Kenan. (2018). Girr û Gallî Mindallanî Kurd. İstanbul. Nûbihar.

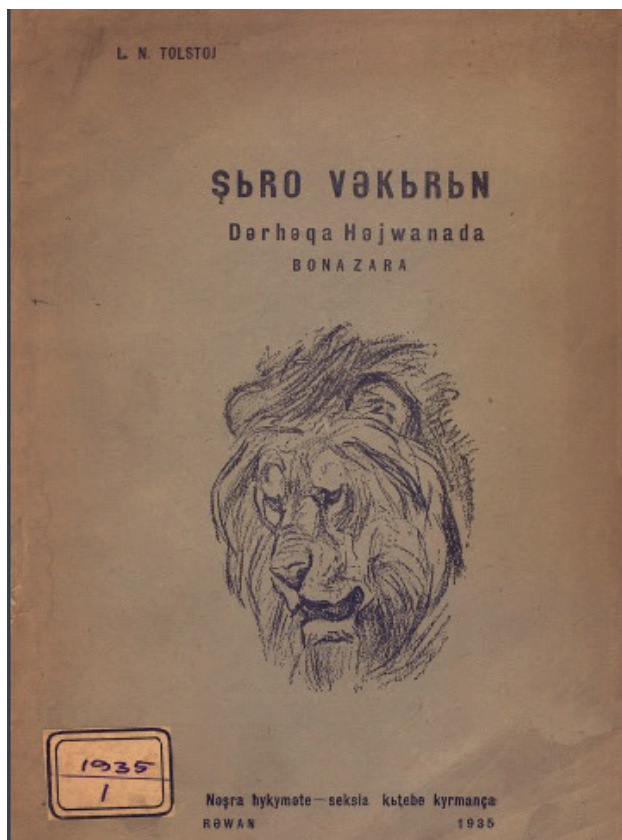
Subaşi, Kenan. "Kurtedîroka Çapemenî û Medyaya Zarokan a Kurdî". Şarkiyat 9/1 (Nisan 2017), 107-132.

Subaşi, K. (2021). Nirxandina Helbestên Zarokan ên Kurdî li Gorî "Rastîya Zarokan" û "Îzafiyeta Zarokan". Mukaddime, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.803810>

Subaşi, K., Meral, A., & Akhan, B. (2022). Elaeddîn Seccadî û Nirxandina Çîrokên Wî Yên Ji Bo Zarok û Nûciwanan Li Gor Pîvanên Edebîyata Zarokan. The Journal of Mesopotamian Studies, 7(2), 223-246. <https://doi.org/10.35859/jms.2022.1156114>



Wergera pirtûka Bryan Guinness, 1935.



Wergera Pirtûka L. N. Tolstoy, 1935.

## BEŞA SÊYEM

## BIRÊVEBIRIN Û PÊKANÎNA PIRTÛKÊN HÎNDEKARIYA KURDÎ YA ZIMAN Û ÇANDA WELÊT - ZÇW

Zaradachet Hajo

3.1. RÊZEPIRTÛKÊN HÎNKIRINA ZIMANÊ KURDÎ -  
KURMANCÎ, PÊREBÛNA ZANISTÎ Û AWIREK LI AVAYIYA  
WAN - RÛPEL 189

Petra Hild  
Zeliha Aktas

3.2. DI HÎNDEKARIYA ZIMAN Û ÇANDA WELÊT DE  
KALÎTE Û ŞAREZAYÎ DI ÇARÇOVEYA PIRZIMANIYA  
KOÇBERIYÊ DE - RÛPEL 213

Werger û amadekirin  
H.H. Denîz

3.3. HEVSENGIYA BI PLANÊ HÎNKIRINÊ 21  
Û BI ÇARÇOVEYA PLANÊ HÎNKIRINÊ YÊ ZIMAN Û ÇAN-  
DA WELÊT A KANTONA ZURICHÊ RE  
- RÛPEL 257

Hesen Huseyîn  
Denîz

3.3A. DERSA MÎNAKÎ JI BO ASTA BERÎ XWENDEGEHÊ  
- RÛPEL 277

Zubeyir Sizici  
Irfan Arslan

3.3B. DERSA MÎNAKÎ JI BO ASTA JÊRÎN  
- RÛPEL 303

Mahmut Altun  
Hasan Keleş

3.3C. DERSA MÎNAKÎ JI BO ASTA NAVÎN  
- RÛPEL 325

Bilge Sume-Ben  
Mansour

3.4A. PEDEGOJIYA MEDYAYÊ, DERFET Û XETEREYÊN  
MEDAYAYA DÎJÎTAL  
- RÛPEL 347

Munevver Azizoglu  
Bazan

3.4B. BIKARANÎNA MEDYAYÊ Û ROLA DÊ Û BAVAN  
- RÛPEL 361

Resul Geyik

3.5. BIKARANÎN Û ADAPTEKIRINA WÊJEYÊ  
DI HÎNKIRINA ZIMANÊ KURDÎ DE - RÛPEL 369

Mesut Tufan

3.6. BIYOGRAFIYA ZIMANÊ DAYIKÊ KURDÎ  
- RÛPEL 387





NAMEYA  
PÊREBÛNA ZANYARÎ  
YA RÊBERA HÎNDEKARIYÊ  
A  
21 PIRTÛKÊN HÎNDEKARIYA  
KURDÎ  
Û  
AWIREK  
LI SER ÇÊKIRINA WAN

---

ZARADACHET HAJO

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1	Destpêka xebatê û armancên wê	191
1.1.	Bêalîbûna pirtûkan ji aliyê siyasî olî û rêbazên din ve	191
1.2.	Hînbûna rêzimana zimanê kurdî	191
1.3.	Beşdarkirina berdirêjîya dê û bavan	192
1.4.	Bicîkirina mercên dîdaktîkê	192
2.	Birêveçûn û pêrebûna nivîsandina waneyan	193
2.1.	Kurmanciya bakur û bikaranîna rêzepirtûkan	195
2.2.	Bicîkirina mijaran û bikaranîna rêzepirtûkan	199
2.3.	Bikaranîna dîdaktîk, avahî û birêkûpêkirina rêzepirtûkên hînkirinê	201
2.3.1.	Bipêşveçûna hînbûna rêziman	202
2.3.2.	Bipêşvebirina hînbûnê gav bi gav di naveroka pirtûkan de	206
2.3.2.1.	Rêzepirtûkên pêşxwendegehê	206
2.3.2.2.	Rêzepirtûk wek wane li xwendegehê	207
3.	Encam	211
4.	Çavkanî	211
	DEUTSCHE VERSION- ANHANG II	402

## 1. Destpêka xebatê û armancên wê

Ev cara pêşî ye, di xebata perwerdekirina bi zimanê Kurdî – Kurmancî (Kurmanciya Bakur) de, 21 pirtûk, ji asta pêşxwendegehê heta pola 9an ji bo hînkirina Zimanê dayikê - Kurdî tî amadekirin. Bi vê yekê ev berhem di avayî û tevayîya xwe de xebateke giring û bînimûne ye.

Di heman demê de ev cara pêşî ye, ku zanîngeheke ewropî xebateke wiha bi salan digire ser xwe û piştgiriya amadekirina wê heta astekê di warê aborî de jî dike. Ji ber vê yekê ev xebat dikare bibe rêvekirinek ji bo hînkirina zimanê kurdî li welatên din jî.

Pirtûk ji bo hînkirina şagirtên kurd ên li Swîsreyê dijîn, hatine amadekirin, lê di bîngehê de ew dikarin li hemû welatên Ewropayê ji bo hînkirina Zimanê Dayikê Kurdî-Kurmancî werin bikaranîn.

Ji bo her asteke xwendina li xwendegehê, ya jêrîn, ya navîn û ya jorîn, heryek 6 pirtûk û 2 pirtûkên din jî ji bo hînkirina di asta pêşxwendegehê de, herwekî pirtûkeke din jî ji bo kesên dixwazin Kurmanciya Bakur wek zimanê duyem li ser asta jêrîn hîn bibin, hatine danîn.

**Di heman demê de ev cara pêşî ye, ku zanîngeheke ewropî xebateke wiha bi salan digire ser xwe û piştgiriya wê heta astekê di warê aborî de jî dike.**

Ramanên bîngehîn ji bo nivîsandina van pirtûkan di çend qonaxên projeyê de, ya ku ji destpêkê ve di bin rêveberiya Xwendegeha Bîlînd a Pêdagogiyê ya Zurichê de û bi piştgiriya Karmendiya Federal a Çandê li Swîsreyê bû – û bi beşdariya hin şarezayên din jî-, ev bûn:

### 1.1. Bêalîbûna pirtûkan ji aliyê siyasî (konevanî/rêzanî), olî (ayînî) û rêbazên din ve

Ji destpêkê ve lihevhatineke bîngehîn hebû, ku divê pirtûkên hînkirîne ji bo hemû şagirtên kurd -Bakur/Tirkiye, Rojhilat/Îran, Başur/Iraq, Rojava/Sûriye, Komarên Sovyeta Berê û Ewropayê; ji bajarên mezin, ji gundan, ji baregihên penaberan, herêmên şer, ji paşxaneyên cuda yên olî (misilman, êzîdî, elewî, cihû, kiristiyar, an neolî; civaka êlî/eşîrî, partiyên siyasî û hwd.)- li heman astê bêalî bin.

Belê ev yek nayê wê wateyê, ku ev mijar ji aliyê naverokê ve bi awayekî bîngehîn li der ve bîmînin, na, diviya bû her mijarek li gor dîtinên cuda û bi nêrîneke bêalî li ser asta wekheviyê bîn nirxandin.

Mijarên giring ên civakî, wek wekheviya mafên keç û kuran û azadiya geşbûna kesayetiye diviya bû, ji der cudayetiya zayendî bi şewazên rewa di pirtûkan de cî bigirin.

### 1.2. Hînbûna rêzimana zimanê kurdî di axavtin û nivîsandinê de li ser bîngeha Rêzimana Kurdî ya Mîr Celadet Bedirxan e.

Mijarên hînbûnê çand, wêje, erdnîgarî, dîrok û civaka Kurdistanê ne, û di heman demê de ew yên wan civakan in jî, yên ku niha zarok di wan de dijîn.

Di biwara zaravayê Kurmanciya Bakur de mirov dibîne, ku vî zaravê kurdî bi tîpên latînî xwe gihandiye asta zimanekî bilind û dewletî. Çend newekheviyên rastnivîsê hebin jî, ew nikarin vî rastiyê biguherin. Bi piranî avayiyên rêzimanî yên hevgerî niha di gelek weşanên

kurdî û berhemên wêjeyî de li welat û li derveyî welat gihane nêzî asta Kurmanciya Blind.

Mijarên di waneyên pirtûkan de tên hînkirin, diviya bû rastiya rojane ya zarokan û perwerdeyiya wan a çandî li ber çav bigirin.

Zarokên kurd çî li welatekî ewropî çî li Kurdistanê ji dayik bûbin, tim di 2 çandên cuda de mezin dibin. Ji aliyekî ve ew bi nîrxên çandî ji aliyê civaka dê û bav û malbatê ve û ji aliyê din ve jî ew bi nîrxên civakên ewropî, yên ku ew niha di nav wan de dijîn, rû bi rû ne.

Ji xwe geşbûna kesayetiya durist herduyan dixwaze, ji ber vê yekê divê mijarên li Kurdistanê yan jî bi Kurdistanê ve girêdayî di pirtûkan de cî bigirin, di heman demê de divê jiyana zarokan li civakên ewropî li ber çav were girtin. Ev yek jî dibe sedema dîtineke din:

### 1.3. Beşdarkirina berdirêj a dê û bavan di pêvajoya hînkirina Zimanê Dayikê - Kurdî de, ya ku divê di pirtûkan de jî cî bigire.

Di zanistiyê de heta îro hatiye bicîkirin, ku biserketina hînbûna zarokan bi piştgiriya dê û bavan ve girêdayî ye. Vêca ev yek bi taybetî ji bo zarokên kurd pêwîst e.

Belê ev perwerdeyiya bi zimanê kurdî ji aliyê gelek dê û bavan ve zû nayê pejirandin. Ev jî ji ber rewşa siyasî li Kurdistanê ye. Dê û bav bi zimanê xwe yê kurdî nehatine perwerdekirin, û ji ber vê yekê gelek caran zanyariyên wan li ser nîrxên zimanê wan kêmtir in. Ji gelek dê û bavan re zimanê kurdî bêtir sergêjî û pîrsgirêkan derdixe, Kurdî ji wan re ne pêşeroj e, ew nikare ne pêşeroja wan û ne ya zarokên wan bi dest bixe. Ev rewş dihêle, ku gelek dê û bav li malê jî bi zarokên xwe re bi Kurdî neaxivin, û ji ber vê yekê êdî zarok jî bi Kurdî nizanin.

Vêca bi mebesta ku perwerdeya li xwendegehê xwe dirêjî nav perwerdeya malbata zarokê bi xwe jî bike, di van rêzepirtûkan de vê mijarê giraniyeke taybetî girtiye.

Wekî din ji siyaseta kurdî û rewşenbîrên kurd tê xwestin, ku ew bi erkê xwe rabin, vê dîtinê li ba dê û bavên kurd biguherin û bihêlin ew di hînkirina zarokên xwe de beşdar bibin, ji ber beşdarbûna dê û bavan di hînkirina Kurdî de li ba zarokên wan xwedanpejirandin, jixwepiştrastî û bixwebaweriyê diafirîne.

### 1.4. Bicîkirina mercên dîdaktîkê

Pêdivî bû, ku ev pirtûk di rêzewaneyan û bipêşveçûna hînbûnê de bi rêzê li ser hev ava bibin û li pey hev li gor pêşketina hînbûnê bin. Li teniştê vê yekê, diviya bû ew li gor mercên hînkirina zimanê dayikê li Swîsreyê û dewletên din ên Ewropayê bin, wek mînak di biwara hînkirina **pir-polî û di polê de cudayiya navxweyî**.

Diviya bû ji aliyê **mêtoîk** û **dîdaktîkê** ve lihevhatin bi xwendegeha têkildar re were kirin û dê û bav û mamoste bi awayekî çalak di nav hev de beşdarî bipêşveçûna hînkariyê bibin.

Beşdarbûna dê û bavan di hînkirina Kurdî de li ba zarokên wan xwedanpejirandin, jixwepiştrastî û bixwebaweriyê diafirîne.

**Di nivîsandina navên şagirtên nû dest bi xwendinê dîkin de, pirî caran bi mahneya kurdî ne zimanê fermî yê dewleta zarok jê tê ye, nayê tomarkirin.**

Di bin liberçavgirtina hemû van armancên bingehîn de ev **Pêrebûna Zanistî**, ya ku ji pêdagogiyê bêhtir zimanzanyarî ye, bi nivîskarê sereke yê hemû pirtûkan, birêz Hasan Deniz re, di danûstendineke nêzîk de pêk hat.

## **2. Birêveçûn û pêrebûna nivîsandina waneyan - berhevkirineke zanistî**

Gelek lêkolînên zanistî di biwara hînkirina zimanê dayikê de li Ewropayê hene, yên ku di biwara berjewendiya kesayetiya zarokan de - bipêşvebirina zimanê pêşî, hesantirkirina hînbûna zimanên duyan, geşbûna kesayetiya zarokan, rewabûna navçandî û hwd - hatine nivîsîn.

Ne tenê ev, ew ji bo berjewendiya civakên ku zarok li derveyê welat di wan de dijîn jî - pîrzimanî, baştir guncaviya zarok û malbatên wan - hatine nivîsîn. Bi ser vê yekê hemûyî de mixabin hîn jî piştgiriya hînkirina Zimanê Dayikê - Kurdî ne bi wî awayê tê xwestin e. Li gelek deveran ew tenê bi hewildanên dê û bavan, bi piştgiriya hin rêxistinên dilxwaz û bi arîkariya hin mirovên ku bi dildarî di ber vê armancê de dixebitin, bi rê ve diçe.

Ji bo zimanê kurdî ev rewş rewşeke diwartir e, ji ber ji aliyekî ve zimanê kurdî ne zimanê dewletekê ye, ku xwedî lê were derketin, û ji aliyê din ve dewletên ewropî, yên ku kurd li wan dijîn, naxwazin ziyan bigihîje peywendiyên wan bi dewletên Tîrkiye, Iran, Iraq û Sûriyeyê re, û ji ber vê yekê çavên xwe ji giringiya zimanê kurdî digirin û naxwazin piştgiriya wî bikin.

Li aliyekî din hîn jî perwerdeyê zanistî ji mamosteyên zimanê kurdî re nîne, bi ser ku piraniya wan bi dilxweşî mamostayetiya zimanê kurdî dîkin û hinan ji wan jî perwerdeyiya pêdagogîk (bi piranî li dewletên ew ji wan tên) bi dawî aniye. Ji ber vê yekê hijmara mamosteyên kurd, yên ku karibin li Ewropayê mamostayetiya Zimanê Dayikê - Kurdî bikin, gelekî kême.

Ev jî yek ji wan sedeman e, ku wek mînak li Almanyayê tenê li çend herêmen federal waneyên Zimanê Dayikê - Kurdî li hin xwendegehên fermî hene, bi ser ku zimanê kurdî li Almanyayê yek ji zimanên malbatan ê herî mezin e, û bi vê yekê perwerdeya bi Zimanê Dayikê - Kurdî dikeve ber berjewendiya civaka almanî bi xwe de jî.

Rastiya ku li Almanyayê zimanê kurdî yek ji zimanên herî giring e, mixabin bi wê tê veşartin, ku li Almanyayê di biwara zimanê kurdî de bi mebest ti serjimêrên fermî nayên kirin. Di nivîsandina navên şagirtên nû dest bi xwendinê dîkin de, pir caran bi bihaneya ku Kurdî ne zimanê fermî yê dewleta zarok jê tê ye, nayê tomarkirin.

Vêca dibe, ku navnivîsandina zarokan ji bo Zimanê Dayikê - Kurdî gelek caran ji ber rewşa zimanê kurdî ne bi dilê dê û bavan be jî, lê ew di bingehê de ji ber biryara siyasî û nexwestina karmendiyên berpirsiyar e.

Ji salên 1990î û vir ve - wek mînak rewşa Zimanê Dayikê - Kurdî li

Almanyayê- heta niha di vî warî de ti geşedanên erênî nedîtine, her çend **mafên zarokan (Peymana Yekîtiya Neteweyan 1989)** bi hêztir bûne û ezmûnên berê yên hin herêmên federal li Almanyayê (Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) wek avaker tînin dîtin û piştgiriya taybetî ya koçberan her diçe xurtir dibe. Mixabin, divê bê gotin, ku di encamê de nepejirandina mafê perwerdeyiya bi Zimanê Dayikê - Kurdî li Almanyayê dirêjiya siyaseta nepejirandina mafê zimanê kurdî li Tirkîyê ye.

Berevajî wê, Swîsre welatekî pirzimanî ye, ji hêla siyasî ve bêalî ye û ji ber vê yekê diviya bû bi hişmendiyêke dêmokratîr here pêş û cî bide zimanên koçberan, lê mixabin ew jî di aliyê bicîkirinê de ji Almanyayê ne baştir e.

Li Swîsreyê 4 zimanên fermî hene, Almanî, Fransî, Italî û Retoromanî. Hemû zimanên din ên li welêt dikevin bin zagona ziman û çanda welat – Heimatliche Sprache und Kultur – HSK. Mercên ku li wir di vî warê de hatine danîn, ne li gor xweziyên tînin hêvîkirin in. Wek mînak, dewlet mûçeyên mamosteyan nade, di heftiyê de tenê 2 wane heta bi 4 waneyan in, waneyên Zimanê Dayikê – Kurdî – mîna 24 zimanên din – li derveyî dema fermî ya xwendegehê ne, ango wane di demekê de ne, ya ku di wê de hêza şagirtan, piştî rojêke tijî ya waneyên fermî, namîne. Hêza wan namîne, ku ew bi dilxweşî werin waneya Zimanê Dayikê – Kurdî.

Ya ku hişt ev proje bi vî awayî bi ser keve, ew bû, ku Xwendegeha Bilind a Pêdagogiyê li Zurîchê ji destpêkê ve ev xebat girt dest xwe û bi hûrbînî di pêvajoyêke salên dirêj de birêveberî kir.

Di bin mercên vî rewşê de rastiya nivîsîn û weşandina van pirtûkên ji 21 bergî, ji pêvajoya pêşxwendegehê heta pola 9an - di bin serkêşiya Xwendegeha Bilind a Pêdagogiyê li Zurîchê de - hem ji bo çanda zarokên kurd li Swîsreyê, hem ji bo waneyên Zimanê Dayikê - Kurdî li welatên din ên ewropî û hem jî ji bo giringiya zimanê kurdî, bi teybetî ji bo Kurmanciya Bakur, ya ku ji aliyê piraniya Kurdên koçberî Ewropayê kirine ve tê axavtin, xwedî taybetmendiyêke xweser e.

Çawa ku di sala 1993an de li Bremenê mafê Zimanê Dayikê – Kurdî hate pejirandin - wê demê ez jî di nav vî xebatê de bûm -, li vî derê, li Swîsreyê jî komeke zarokên ji herêmeke diyarkirî di hiş de hebû, lê ji destpêkê ve lihevhatin çêbû, ku divê pirtûk ji bo hemû zarokên kurmancîaxêv bin – bila ew jî kîjan devera Kurdistanê bin. Êdî rêzepirtûkên hatine amadekirin, bi cî dikin, ku bi ser devokên herêmî yî cuda, ev yek pêkan e. Tenê ji mamosteyan tê xwestin, ku ew taybetmendiyên devokan di warên **fonêtîk/fonologî, morfologî û ferhengiyê** de guhertoyên hene, bipejirînin û rewabûna wan ji şagirtan re rave bikin.

Ya ku hişt ev proje bi vî awayî bi ser keve, ew bû, ku Xwendegeha Bilind a Pêdagogiyê li Zurîchê (Pädagogische Hochschulê Zürich) ji destpêkê ve ev xebat girt dest xwe û bi hûrbînî di pêvajoyêke salên dirêj de birêveberî kir. Û dema şarezayên di vî xebatê de beşdar jî hebû, ku ew dîtinên xwe bi hev biguherin û hîn di qonaxa pêşî de li ser reşnivîseke dîdaktîkê, peyvên hîlbijartî û rêzîmaniya ku were hînkirin, li hev bikin.

Ev ramana taybet a amadekirina pirtûkên xwendegehê ji bo hemû zarokên kurmancîaxêv, yên ji temenên cuda, ji asta zimanî ya cuda yan jî ji devokên herêmî yên cuda bi danûstendîneke xurt û rêkûpêk



di navbera hemû şarezayên beşdar de û bi taybetî di navbera min û nivîskar de, li ber çav hat girtin.

Wekî din mamosteyên kurd ên li Swîsreyê dijîn, waneyên amadekirî, berî çapkirina pirtûkan li xwendegêhên têvel ezmûne dikirin û di biwara wan de nixandî ji komîteya şarezayan re bi berdewamî pêşkêş dikirin, wan ew bi şarezayan re gengeşe dikirin û bi hev re dinixandî.

## 2.1 Kurmanciya Bakur û bikaranîna rêzepirtûkan

Zaravayê Kurmanciya Bakur yê zimanê kurdî xwedî devokên cihê yî herêmî ye, yê ku li gor devokên herêmê di warên **fonêtîk/fonolojî, morfolojî, hevoksazî û ferhengî** de hinekî ji hev cuda ne, lê axêverên vî zaravayî bi giştî ji hev têdigihin, nemaze di zimanê nivîskî de, hin newekhevî di rastnivîsê de hebin jî, ew bi giştî tîn pejirandin.

Lihevhatin li ser wê yekê heye, ku ji alfabêta Kurmancî re tîpên latînî yê herî baş in, nemaze ji ber ku di navbera Kurdî û Latînî de tîkiliyêke nêzîk heye. **Kurdî ji malbata zimanên Hindo-Ewropî** ye û ji ber vê yekê di warê **morfolojî, hevoksazî û ferhengî** de bi piraniya zimanên ewropî re gelek hemanhengî hene.

**Girêdana nifşên ciwan ên kurdan bi zimanê wan ve xurtir dibe, û ew bêhtir daxwaza perwerdekirina bi zimanê dayikê dikin.**

Zagonên rêzimanî, yê ku cara pêşî ji aliyê Mîr Celadet Bedirxan ve hatine danîn, her çendî ew her gav dibin ciyê şîroveyan cihêreng jî, ji aliyê piraniya kurmancîaxêvan ve hatine pejirandin. Ev yek ji bo nivîsandina van 21 pirtûkan çarçoveyêke nixdar bû, ya ku gengeşe di nava wê de dihatin kirin.

Belê divê ev jî bê gotin, ku di zaravayê Kurmanciya Bakur de hin tîgih hene, yê ku - li gor devokê - gelekî ji hev cuda ne. Ev jî ji ber wê yekê ye, ku bi sedema parçekirina Kurdistanê û nebûna dewleta kurdî hîn zimanekî bilind ê kurdî çênebûye û van devokan li herêmên ji Urmîyê heta Efrînê, ji Dewletên Sovyêta berê û Qersê heta bi Şingalê tenê di bin bandorên siyasî, aborî û çandî yê dewletên derveyî de bipêşveçûna xwe bi rê ve birine.

Bi giştî zimanên bilind an bi biryarên siyasî yê dewletan û yan jî bi arîkariya desthilatdareke siyasî, civakî yan olî tîn avakirin (Quran, Incîl, Tewrat hwd). Li gor vê dîtinê divê mirov gomanekê deyne, ku ger Areb di sedsala heftan de ne hatibana Kurdistanê û Kurd bi zorê nekiribana misilman û pirtûkên wan ên pîroz qedexe nekiribana û ne şewitandibana, hebû, ku zimanê Laleşê îro zimanê kurdî yê bilind ba.

Belê di bikaranîna ziman de hin tevgerên din hene, yê ku bandora xwe li bipêşveçûna wî dikin. Wek mînak li Ewropayê di nav civak û malbatên kurd de hesta parastina zimanê xwe yê dayikê hin bi hin bilindtir dibe. Girêdana nifşên ciwan ên Kurdan bi zimanê wan ve xurtir dibe û ew bêhtir daxwaza perwerdekirina bi zimanê dayikê dikin.

Ciwanên kurd îro gelek caran ji derfetên pêwendiyên cîhanî yê nû kelkê digirin û bi Kurdên li welêt û li welatên din re bi riya internetê digihin hev, dilxweşiya xwe di zimanê xwe de dibînin û ji bo mafê Zimanê Dayikê – Kurdî dilxurtiyê didin hev.

Wekî din li Kurdistanê, çî li başur û çî li rojava niha autonomiyeke berferê heye, ya ku deriyekî mezin li ber bipêşvebirin û geşpêdana zimanê kurdî di gelek beşên din î jiyane de vekirîye.

Herwiha Kurmancî di van 60 salên dawî de, di riya gelek rojname û kovarên li Kurdistanê û li Ewropayê tîn çapkirin de, di riya weşana gelek berhemên wêjeyî re û bi taybetî di riya bikaranîna internetê, televîzyon û medyaya civakî re -niha gelek kanalên televizyonê hene, yê ku bi Kurdî li seranserê cîhanê dikarin bîn wergirtin-, her ku tê, bêhtir ber bi zimanekî bilind ve diçe.

Kurdên ji herêmên cuda, li welat û li Ewropayê ji nişkan ve di warê bihevguhertina ziman de bi hev ve tîn girêdan û di vê azadiya di ser herêmî re derfetên nû ji zimanê kurdî re vedibin.

Piştî zordestiya salên dirêj, têgihîn piralî xwe dane pêş, yê ku ji aliyê Kurdên herêmên cuda ve wekhev tîn pejirandin. Di vî warî de medya û torên civakî yê nûjen û gelek weşanên wêjeyî û zanistî dikarin wek "hêza" Kurmancî, ber bi **zimanekî kurdî yê bilind** ve werin jimartin.

Ev yek tê wê wateyê, ku di bikaranîna Kurmancî de hin têgih hene, xwe dane "pejirandin", û di nav kurmancîaxêvan de ji ber xwe ve têgihîştinek çêbûye, dipejirîne, ku cudayiyên têgihî hene û ew dikarin li kêleka hev hebin, bêyî ku ew bi "rast" yan "şaş" werin nixandin.

Vêca ji xwe di van pirtûkan de daxwaz ew e, ku li vî zingilê giring were xistin. Taybetmendiyên devokî, nemaze di warê peyvên cuda de. Bi taybetî di pirtûkên asta navîn û jorîn de, yê ku di wan de ji aliyê ziman ve mijarên ji asta bilind hatine bicîkirin, diviya bû ev yek li ber çav were girtin. Ji ber vê sedemê di van rêzepirtûkan de têgihên ku di devokên din de peyde nabin jî hatine bikaranîn, da pirtûk bigihîn armanca xwe.

Ji ezmûneya projekta Bremenê ya hînkirina Zimanê Dayikê – Kurdî -wek projeya pêşî, ya ku bi awayekî fermî ji aliyê dewletê ve hatibû piştgirî kirin- û ji aliyê zanistî ve ji Zanîngeha Bremenê Stiya Prof. Antje-Katrin Menk çavdêrî dikir, hate xuyakirin, ku ne wisa bû, wek Stiya Menk didît (Menk 1996, 17). Stiya Menk di wê baweriyê de bû, ku mijara peyvên cuda ji devokên kurdî dikare bibe metirsî li ser biserketina tevayiya projektê. Stiya Menk ji wê dîtinê bû, ku nabe mirov di pirtûkên xwendegê de cîyekî wiha fireh bide peyvên cuda yê devokan.

Vêca ji bo pirtûkên xwendegê, yê dixwazin bibin pirtûkên hemû zarokên kurmancîaxêv ên ji herêmên cuda yê Kurdistanê re, divê bi çavekî din li mijarê were nêrîn. Giringî di wê de ye, were dîtin, ku Kurmancî xwedî dewlemendiyeke mezin a devokan e û nixê peyvên her devokekê wek nixê peyvên devokên din biha ye.

Êdî di van rêzepirtûkên hînkirinê de hin têgih hene, yê ku yekser ji aliyê hemû zarokên kurmancîaxêv ve nayên têgihîştin, wek:

**Giringî di wê de ye, were dîtin, ku Kurmancî xwedî dewlemendiyeke mezin î devokan e û nixê peyvên her devokekê wek nixê peyvên devokên din biha ye.**

Di rêzepirtûkan de	Awayên din	Almanî
NAVDÊR		
çen	zenî	Kinn
poz	bihvil/difin/ kepik/	Nase
kevok	kotir	Taube
LÊKER		
axavtin	ştexilîn / qise kirin / deng kirin / xeber dan / şor kirin	sprechen
lîstin	leyistin / yarî kirin	spielen
anîn	înan	bringen
DAÇEK		
bi ..... re	tev / li gel	(Begleitung) mit
bi	pê	(instrumental) mit
RENGDÊR Û HOKER		
xweşik	law / delal / bedew	schön
vir	vê derê / hêre / vêrê / vira	hier
JIMARNAV		
yek	êk	eins
yazdeh	dehûyek	elf

Hemû guherto rast in, vêca ger zarok ji herêm û zaravayên cuda bi hev re bên perwerdekirin, ji mamoste tê xwestin, ku ew guhertoyên cihê rave bike û şeweyên din pêşkêş bike.

Divê ev ravekirin ji mamosteyên dixwazin van rêzepitûkên bikar bînin re rêber bin: Ji zarokan re bidin xuyakirin, ku guherto hene û bikaranîna wan xwedî nirxekî taybetî ye.

Bi vî awayî zarok ne tenê cihêrengiya zimanê xwe yê dayikê nas dikin, lê ew di heman demê de dikarin guhertoyên zimanî yên zaravayên din ên kurdî jî bipejirînin.

Tê xwestin, li ber çav were girtin, ku di bikaranîna zaravayê Kurmanciya Bakur de li gor deverên zarok jê tîn, bandora zimanên dewletên cuda (bi taybetî jî Tirkî, Arebî yan Farsî, hinekî jî Armenî û Rûsî) li Kurmancî hatiye kirin.

Divê bê bibîranîn, ku ti xizmayetiya Kurdî ne bi Tirkî û ne bi Arebî re heye. Tirkî jî mîna Mongolî ji **malbata zimanên Ural-Altayî** ye, Arebî û Îbranî ji **zimanên Semîtîk** û Kurdî ji malbata zimanên **Hind-Ewropî** ye. Herdu ziman, Arebî û Tirkî, hem ji aliyê **fonêtîk/**

**fonologiyê** ve û hem jî ji aliyê **morfologî** û **hevoksaziyê** ve ji hev û ji pergalên zimanên Hind-Ewropî gelekî cuda ne.

Hin peyvên ji Tirkî û Arebî hatine wergirtin hevpar in û piraniya Kurdan êdî nizanin, ku bingeha wan a zimanî cihê ye (mînak hemşîre, tirkî – hemşîre; behir, behr erebî).

Di heman demê de peyvên kurdî, yên wek dolab (di nivîsên kurdî yê kevnar de wek "çerxa ristinê" tê zanîn) ketine herdû zimanên Arebî û Tirkî. Di Arebî de tê wateya "tekel" û di Tirkî de wateya "dolap". Di pirtûkên xwendegê de (pirtûk 3, 37) ew wek têgihîştina di tirkî de tê bikaranîn û ji ber vê yekê ji aliyê zarokên ji herêmên Rojava û ji herêmên din ên kurdî ve nayê têgihîştin. Divê mamoste vê yekê ji zarokan re bide xuyakirin.

Bi giştî hemû ziman di bin bandora hev de ne, ev jî nîşana zindîbûna zimanan e. Ziman têgihên di pêvajoya pêşketina teknîkî, guherîna civakî û bandora hişmendîya civakî de ji hev digirin û didin hev.

Wek mînak zimanê arebî bi riya ola îslamê, bandora xwe li hemû zimanên Rojhilata Navîn, li Tirkî, Farisî û herwiha li Kurdî kiriye.

Wekî din em dibînin, ku bandora zimanên kolonyalistên ewropî li Sûriyeyê (Fransî) û li Iraqê (Ingilîzî) hîn jî heye, wek kamiyon (camion fr.), teyb (tape ingl.), trê (trên fr.), taye (tire ingl.) û hwd., lê ev têgih di Arebî û di Kurdî de bûne hevpar.

Di zimanên standardkirî yên ji asta bilind bi xwe de jî têgihên derveyî dijîn û bê goman "neteweyî" kirina her yek ji van têgihan ne tim rast e, ji ber vê yekê têgihên ku ji zimanên din hatine wergirtin jî di van rêzê-pirtûkên xwendegê de hatine bikaranîn (Wek mînak Destpêk 2, 119).

Ji aliyê zanistî ve zimanên çêtir nîn in. Ya herî rast azadiya bikaranîna ziman e. Vêca rewşa Kurdan û azadiya wan ji bo bikaranîna zimanê xwe li piraniya herêmên Kurdistanê ne ya herî baş e.

Li Tirkiye, Sûriye, Iran û dewletên Sovyêta berê mijarên dewletî, siyasî, olî û zanistî bi zimanên "serdest" in, di qadên fermî de tenê zimanên van dewletan tên bikaranîn. Di vî warî de Kurd bêçare têgihên ji Tirkî, Arebî, Farisî, Armenî yan Rûsî hatine wergirtin, bi kar tînin.

Ger mirov di azadiyên xwe yên bingehîn de bîndest bin, bi taybetî zimanê wan ziyane dibîne. Vêca li Tirkiye û Sûriyeyê bi dirêjîya salan e, li dijî zimanê kurdî karên zordestî yên bi zanebûn tên birêvebirin. Zordestiya bi zanebûn li zimanê kurdî bi hemû rê û alavan êdî gihaye wê yekê, ku bîn li li zimanê kurdî hatiye çikandin. Lê dîsa jî zimanê kurdî di liberxwedanek û serhildaneke mezin de ye. Wî di warê nixên xwe yên resen û bedewiya xwe ya wêjeyî de, ya ku hîn berî Şerê Cihanê yê Yekê hebû, gavên mezin avêtine, xebatên bi Kurdî di hemû warên jiyane de îro nîşanên vê yekê ne.

Ya rast ew e, ku îro li hin herêmên Kurdistanê zimanê kurdî bûye zimanê fermî û bi giştî gihaye wê astê, ku piraniya warên jiyane dinixumîne. Pêşketinên nû dihêlin dest ji têgihên berê, yên ji Arebî û Tirkî

**Ji aliyê zanistî ve zimanên çêtir nînin. Ya herî rast azadiya bikaranîna ziman e.**

hatibûn wergirtin, were berdan û êdfî vê diyardeyê di van salên dawî de xwe daye pêş.

Bêguman divê ev bipêşveçûna xwezayî ji "paqijkirina zimanê tirkî", ya ku Mistefa Kemal Atatürk di sala 1928an de bi rê ve dibir û dixwest têgihên arebî û farisî ji zimanê tirkî bia-  
vêje, pir cuda ye. Ji ber Atatürk ev yek tenê di ber berjewendiyên nijadperestî de dikir.

Ji ber vê yekê di pêvajoya amadekirina van rêzepirtûkên de lihevhatin hebû, ku têgihên kurdî werin hilbijartin, da şagirtên kurd bibînin, ku zimanê wan ê zimanekî bi hêz e û ew dikarin her tiştî bi kurdî derbibirin.

Di van pirtûkên hînkirinê de li şûna peyvên wergirtî ev **neologizim** hatine bikaranîn:

Neologizim	Peyva wergirtî	Almanî
pirtûk (pirtûk 3, 19)	kitêb, arabî	Buch
jêbir (pirtûk 3, 19)	mih-haye, arabî	Radiergummi
poz (pirtûk 3, 19)	bihvil / difin / kepik/	Nase
rastkêş (pirtûk 3, 19)	mastara, arabî	Lineal
balefir (pirtûk 5, 107)	teyare, arabî/ Uçak, tirkî	Flugzeug
xwendegeh (pirtûk 4, 82)	madrassa, arabî	Schule
mamoste (pirtûk 3, 18)	mual-lim, arabî, öğretmen, tirkî	Lehrer

û hîn geleke din ...

Ev yek jî bandoreke pêdagogîkî yê giring li xurtkirina kesayetiya zarokên kurd dike, ji ber çendî ew nixên zimanê xwe yê dayikê baştir têbigihin, ewçendî ew ji xwe piştrastir dibin û hişmendiya wan xurttir dibe.

## 2.2. Bicîkirina mijaran û bikaranîna rêzepirtûkan

Di biwara hilbijartina mijarên rêzepirtûkên xwendegehê de, ramana bingehîn ew bû, ku hemû şagirt, ew an jî malbatên wan ji kîjan herêmê bin, ji kîjan ol û tevgera civakî/parti-  
yên siyasî bin, karibin xwe di mijarên hilbijartî de bibînin.

Bi giştî kurdên ku li Ewropayê dijîn, yan ji ber sedemên siyasî, yên olî û civakî û yan ji ber şer revîne, hatine û xwe li dewletên Ewropayê girtine. Gelek ji wan û endamên malbatên wan bûne goriya tundrewî û zordestiyê.

Di nav vê yekê de mixabin gelek zarok hene, yên ku yan bi xwe zorî û tundî li wan ha-  
tiye kirin û yan bi xwe bûne dîdarên wê. Gelek ji wan bi tirsê ketine, wek kurdên êzîdî  
yên ji Şingalê, yên ku sala 2014an jimareke mezin ji wan hatin kuştin, revandin, kole- û  
bêşûnûwarkirin.

Ji ber vê yekê diviya bû, di hilbijartina mijarên hînkirinê de ji bo zarokên kurd hişmendiyeke  
taybetî hebe, da li hember ti kesî cudayiyek çênebe, birîn neyên vekirin yan jî dê û bav ji  
ber sedemên cuda li dijî mijarên hilbijartî dernekevin.

Di heman demê de gerek bû, mijarên hilbijartî ji zarokên ku di du çandan de mezin dibin re, bibin alîkarî, da ew çanda xwe û çanda civaka ku ew têde dijîn, baştir nas bikin.

Dîroka Kurd û Kurdistanê, wêjeya kurdî, kesayetiyên kurd ên navdar, mûzîkjenên kurd, helbestvan yan zanyarên kurd, yên ku bandor li civaka Kurdistanê kirine, herwekî wê mijarên civakên ewropî jî diviya bû di rêzepirtûkên xwendegehê de wek hev cî bigirin.

Rewşa siyasî ya Kurdistanê, ol û ayîn û mijarên çandî jî di pirtûkan de tên ravekirin, belê her tim bi hewldana girtina helwesteke bêalî.

Ji ber vê yekê mijarên van rêzepirtûkên xwendegehê ne tenê mijarên kurdî û ne jî tenê mijarên "ewronavendî" ne, herçendî mijarên girêdayî Kurdistanê hinekî bêhtir bin jî. Ev jî ji ber wê yekê ye, ku li derveyî malbatê mirov bêhtir di riya xwendegehê re dikare bingeha zanîna xwe ya seretayî li ser çand, wêje, erdnîgarî û dîroka gel û welatê xwe zûtir wergire. Axavtinên di biwara mijarên pirtûkan de, yên ku bi dê û bavan re hatin kirin, dan xuyakirin, ku ji xwe bi taybetî ev mijar in, yên dilxurtiyê didin wan, da ew zarokên xwe bişînin waneyên zimanê kurdî.

Êdî mijarên van rêzepirtûkan jiyana rojane ya şagirtên kurd, a li nav du (û gelek) çandan, ew çî li Swîsreyê yan li welatekî din ê ewropî hatibin jiyane û çî bi zarokatî ji Kurdistanê derketibin û hatibin vê derê, neynik dikan.

Di vê navê de êdî bi giştî zelal bûye, ku hînbûna zimanê dayikê di ber berjewendiya kesayetiya zarokê de ye, û ji ber vê yekê tê dîtin, ku baştir e, zarokên biyaniyên li Ewropayê dijîn, bi du çandan werin perwerdekirin.

Gerek e, herdû çand di bipêşveçûna perwerdeya li xwendegehê de xwedî giranî bin, ji ber ew di ber berjewendiya derûnî, civakî û hişmendî ya zarokê de ye.

Gerek e, zarok bigihe rewşeke wiha, ku ew bi zimanê xwe karibe şarezayiyên xwe bi pêş ve bibe, karibe bi zimanê xwe bi kesên din ên ji milletê xwe re di hemû beşên jiyane de bîr û baweriyên xwe biguhere û di heman demê de di bipêşveçûnên perwerdeyî de taybetmendiyên neteweyî yên civaka xwe û taybetmendiyên civaka ew tê de dijî, çî li Swîsrê, çî li welatekî din ê ewropî be, tim li ber çav bigire.

Gila Hoppenstedt di hevpeyvînekê de li ser pêwîstiya hînbûna zimanê dayikê dibêje: "*Zimanê dayikê kilîta zimanê duyan e*". Piştî di vê biwarê de berdewam dike: "*Zimanê dayikê beşek ji nasnameyê ye, tenê di wî zimanê de zarok dikarin naverokên nirxdar têbigihin û bi giştî li gor temenê xwe ramanên xwe derbirin. Heta ku zimanê Almanî karibe vê yekê bigire xwe, zimanê dayikê motora pêşketina wan a têgihîştinê ye. Em ji demeke dirêj ve vê dizanin, û lêkolînên di wî warî de dibin, heta niha hertim vê yekê piştrast dikan. Di vê navê de, herî dawî êdî siyasatmedar jî vê bangawaziyê dikan*" (Hoppenstedt 2010, Bildungsklick).-

Gerek bû, mijarên waneyên pirtûkan ewçendî bi dilê dê û bavan bin,

**Gerek e, herdû çand di bipêşveçûna perwerdeya li xwendegehê de xwedî giranî bin, ji ber ew di ber berjewendiya derûnî, civakî û hişmendî ya zarokê de ye.**



Li teniştaya vê yekê mijarên civakî yên giring wek wekheviya mafên keç û kuran, rista (rola) zayendî û bermayiyên civakî di civaka Kurdistanê de tînin nirxandin.

da ew bê dudilî zarokên xwe bişînin waneyên kurdî. Herwekî wê gerek bû, mijarên waneyan ewçendî li xweşiya zarokan bi xwe jî werin, da mijar ji wan re bibin dilxurtî û ew bi dilxweşi hîni zimanê xwe bibin.

Daxwaziya dibêje, divê rêzepirtûk ji hemû zarokên kurmancîxêv re bin, ew ji kîjan devera Kurdistanê bin û devokên wan a kurmancî çî bin, vê yekê bi xwe re tîne, ku divê mijarên waneyan bi seranserê Kurdistanê ve girêdayî bin û ew bi wêneyan werin xweşkirin. Ev giringî di rêzepirtûkan de ji destpêkê heta bi dawî li ber çav hatiye girtin.

Li teniştaya vê yekê mijarên civakî yên giring wek wekheviya mafên keç û kuran, rista (rola) zayendî û bermayiyên civakî di civaka Kurdistanê de tînin nirxandin. Di van rêzepirtûkên hînkirinê de keç û kur di wêneyên çîrokên rêzepirtûkan de bi heman wekhevî li ber çav hatine girtin.

Ji ber vê yekê mirov di van pirtûkan de, wek mînak mijara lîstika keçan bi goka lîngan (pirtûk 4, 86) dibîne û mijarên li ser jinên kurd ên di dîrokê de navdar wek hûnermend Ayşe Şan (pirtûk 6, 53) û Meryem Xan (pirtûk 13, 81) dibîne. Di pirtûka 16an (pola 7an) de mijara wekheviya mafên zayendan careke din bi berferehî di waneyekê de taybetî hatiye bicîkirin.

### 2.3 Bikaranîna dîdaktîk, avahî û birêkûpêkirina rêzepirtûkên hînkirinê

Bi giştî ev 21 pirtûkên hînkirinê pêdiviyên hînkirinê ji qonaxa pêşxwendegehê (2 pirtûk) heya asta seretayî (polên 1 - 3, pirtûkên 4 - 9), pêvajoya navîn (polên 4 - 6, pirtûkên 10-15), pêvajoya jorîn (polên 7 - 9, pirtûkên 16 - 21) bi cî dikin. Ji derî pirtûka 3 (Kurdî - Kurmancî wek zimanê duyem), ya ku ji bo hînkirina "Kurdî wek zimanê duyem" hatiye amadekirin, pirtûk pîvanên bernamêyê zimanî ya bi vê mezinayiyê pêk tînin. Wêneyên ji bo alîkariyên hînkirinê bi awayekî balkêş û li gor temenên şagirtan hatine danîn. Ev yek, bikaranîna wêneyan di rêzepirtûkan de ji bo tevayiya beşdarên vî projeyê pir giring bû, ji ber ku hêza wêneyan di pêvajoya hînbûna zarokan de pir giring e. Dîtinaya vî rastiyê hişt, ku dest ji xêzekê destpêkê were berdan, ji ber wêneyên ku wî pêşkêş dikirin, ne rewşa bûn. Wekî din Rahênanên di pirtûkan de hatine nivîsîn, bi giştî bi şeweyê tijekirina hevokan û li gor asta hînbûnê ne. Bersivên wan jî tim li dawiya her pirtûkekê hatine danîn.

Taybetmendiyeke xweser a van pirtûkên xwendegehê - ev yek ji bo pirtûkên asta jêrîn tînin gotin - beşdarkirina domdar ya dê û bavên di hînkirina zarokên wan de ye. Bi giştî di her waneyekê de (ev beş bi rengê kesk hatiye nîşankirin, da yekser li ber çav bikeve) ji dê û bavên tî xwestin, ku ew bi zarokên xwe re bixebitin û karê malê (spartek) yê xwendegehê bi hev re hînin bibin.

Li vir ramana sereke ew e, ku dê û bav beşdarî bipêşveçûna xwendinê ya zarokên xwe bibin û tim bi mamosteyê zimanê kurdî re di peywendiyê de bin. Heye, ku ji hin dê û bavên kurd re ev yek ne tiştêkî asayî be, ji ber heye, ew li welatên ku ew jê tînin, bi piranî hînin ne bûbin û nizanibin, beşdarbûna wan di hînkirina zarokên wan de çendî giring e. Maf û erkên dê û bavên di qonaxa perwerdekirina zarokan de

di zagonên Swîsreyê de hatine nivîsîn, belê heye, ku ev yek ji aliyê hin dê û bavan ve neyê zanîn.

Ezmûneyên rojane yên dê û bavên koçber didin xuyakirin, ku bi piranî peywendiyên dê û bavan bi mamosteyên xwendegehê re bi gelek astengiyên ve girêdayî ne, ev jî bi taybetî ji wan dê û bavan re, yên ku li welat perwerdeya xwendegehê nedîtine.

Ji der astengiyên ziman, dibe, ku taybetiyên çandî an jî nezanîna dê û bavan ji erk û mafên wan ên di biwara xwendina zarokên wan de hebin, ku ev yek jî peywendiyê di navbera xwendegehê û dê û bavên kurd de diwartir dike.

Ji der vê yekê û bi taybetî di nav koçberên kurd ên li Ewropayê de, ji ber ezmûneyên wan ên neyînî li welêt ti pêwendiyên wan ên xurt bi dezgehên dewletî re nîn in. Êdî giring e, ku di riya van pirtûkên xwendegehê re pêbaweriyên dê û bavan bi mamosteyên kurdî çêbibin û bi vê yekê peywendiyên wan bi mamosteyên din ên berpirsiyar re jî li xwendegehê çêbibin.

Vêca ger mamosteyên kurd ên di jiyana rojane ya xwendegehê de xwe dabin pejirandin û baş cî girti bin, bê guman ew dikarin di navbera dê û bavan û xwendegehê de bibin pirek. Vê yekê bi taybetî xwe di ezmûneya biserketî ya hînkirina Zimanê Dayikê – Kurdî de li Bremenê da xuyakirin.

Ji xwe divê pirtûkên hînkirina zimanê dayikê ji şagirtên xwendegehê re jî pirtûkên zimanê kurdî ji biyaniyan re cuda bin.

Gava zarokên kurd tîna xwendegehê û dest bi hînbûna zimanê kurdî dikin bi piranî ew dizanin bi zimanê xwe bi axivin, lê ji wan re destpêkê hînbûna xwendin û nivîsandina zimanê kurdî giring e.

Ji ber vê yekê tê xwestin, ku waneyên Zimanê Dayikê - Kurdî bi xwendin û nivîsandinê dest pê bikin.

Li gor vê dîtinê ev rêzepirtûkên hînbûna Zimanê Dayikê - Kurdî ji qonaxa hîn berî xwendegehê dest pê dikin û heta bi pola 9an li pey hev li hev hatine avakirin û di wan de bipêşveçûna hînbûnê li ber çav hatiye girtin. Di heman demê de ev pirtûk bi vî awayî dikarin ji zarokên kurd re, di wî warî de jî bibin alîkar, gava ew hîna alfabêta zimanekî din, zimanekî ewropî dibin.

Rêzepirtûk bi pola 9an bi dawî tîna. Bi bidawîkirina vê polê divê êdî şagirt gihabin wê qonaxê, ku ew karibin tîkên ji asta bilind bixwînin û binivîsin, herwekî ew bûbin xwedî ferhengeke tîgihan a mezin, ku ew êdî karibin di warên axavtin û nivîsînê de bi piştrastî bîr û ramanên xwe derbirin.

### 2.3.1 Bipêşveçûna hînbûna rêziman

Gava em di van rêzepirtûkên xwendinê de berê xwe didin mijara rêziman, em dibînin, ku di wan de **rêzimana pedagojîk-dîdaktîk** hatiye bikaranîn. Belê ev jî li ser bingeha **rêzimana zanistî, Lingu-**

**Ji ber vê yekê  
tê xwestin,  
ku waneyên  
Zimanê  
Dayikê - Kurdî  
bi xwendin û  
nivîsandinê  
dest pê bikin.**

**Mîr Celadet Bedirxan di salên 1920an de dest bi nivîsîna alfabêta kurdî kir û bi pêş ve bir. Ev alfabêt di van heftê salên borî de bi berferehî bûye bingeha weşanên kurmancî li bakur, beşekî rojhilat û li rojavayê Kurdistanê.**

**istik**, ya ku Mîr Celadet Bedirxan ji Kurmanciya Bakur re nivîsiye. Êdî di rêzepirtûkan de armanca rast li ber çav hatiye girtin, ku ew jî bêtir hînkirina ziman e, û ne şirovekirina zanistî ya rêzimanîya Kurmanciya Bakur e.

Ji ber vê yekê mebest ji her sê pirtûkên rêzimanî ew e, ku ew ji mamosteyan re bibin wek tayekî sor, ew xwe lê bigirin, ji bo bipêşveçûna hîn- û geşbûna rêzimanî ya şagirtan.

Ji bo xwegihandina vê armancê waneyên rêzimanî bi zimanekî hesan û li gor bipêşveçûna hînbûnê hatine danîn. Nivîskarê pirtûkan ji bo vê yekê mijarên rêzimanî bi rengên cuda, di xişteyan de û bi nîşanên xweser hînbûna avayiyên rêzimanî hesan dike.

Zanîna rêzimanî bi şiyana zarokê yî ziman ve jî girêdayî ye, ji ber vê sedemê divê mamoste bi taybetî di hînkirina Zimanê Dayikê - Kurdî de cudayiya asta zimanê zarokên kurd li ber çav bigire.

Di vî warî de taybetmendiyeke xweser ya van rêzepirtûkên hînkirinê heye, ku mijar û rahênanên hînbûna rêzimanî bi giştî di 3 pirtûkan de hatine danehevkirin: Pirtûka 5an ji bo asta jêrîn (polên 1 - 3), pirtûka 11an ji bo asta navîn (polên 4 - 6) û pirtûka 17an ji bo asta jorîn (polên 7 - 9).

Wek berî niha jî hate binavkirin, elfabêt û rahênanên rêzimanî li ser bingeha rêzimana Mîr Celadet Bedirxan, ya ku wî bi Roger Lescot, rojhilatnasê fransî re nivîsiye (Bedirkhan / Lescot 1986, Kurdische Grammatik) hatine lihevanîn. Bikaranîna alfabêta latînî ji Kurdî re, bi taybetiyên wê yî xweser ve, ji di dema Mîr Celadet rêzimana Kurmancî pê nivîsî û heta roja îro hê jî ciyê gengeşiyê ye.

Di dîroka zimanê kurdî de zaravayên kurdî bi alfabêtên cuda hatine nivîsîn. Piştî îslamkirina Kurdistanê ji aliyê Areban ve Kurdî bi tîpên arebî hate nivîsîn û gelek berhemên wêjeyî yî destpêkê bi wan tîpan hatin nivîsîn. Di dema jiyana Mîr Celadet Bedirxan de Kurdî bi tîpên arebî-farisî, latînî, ermenî û kirîlî, bi alfabejen cuda dihate nivîsîn. Bingeh tim alfabêtên dewletên neteweyî yên têkildar bûn.

Di vê biwarê de divê were gotin, ku alfabêta ji aliyê Mîr Celadet Bedirxan ve hatiye danîn, ji alfabêta latînî, ya ku ji zimanê tirkî re hate çêkirin, cuda ye.

Di van salên dawî de pirtûkin (mînak pirtûka Petra Wurzel 1997) ji bo hînkirina Kurmanciya Bakur derketin û alfabêta latîniyî yî tirkî bi kar anîn, lê ew bi ser ne ketin, ji ber ew bi encamên lêkolînên zanistî yên Mîr Celadet Bedirxan re li hev ne dihatin.

Mîr Celadet Bedirxan di salên 1920an de dest bi nivîsîna alfabêta kurdî kir û bi pêş ve bir. Ev alfabêt di van heftê salên borî de bi berferehî bûye bingeha weşanên kurmancî li bakur, beşekî rojhilat û li rojavayê Kurdistanê. Gelek tîpên latînî di Kurmancî û Almanî de li hev tên, û ji ber vê yekê hînkirina zarokên kurd bi alfabeja kurmancî xwendin û nivîsandina wan di hînkirina wan î alfabêta zimanê almanî de jî hesantir dike.

## Alfabêta Kurmanciya Bakur

Tîpa Kurdî	Lihevhatina di almanî de	fonem	mînak	almanî
A, a	<u>H</u> aar	/ a: /	av	Wasser, Aue
B, b	B, b	/ b /	baran	Regen
C, c	<u>J</u> azzmusik	/ dʒ /	cûn	kauen
Ç, ç	<u>D</u> eutsch	/ tʃ /	çûn	gehen
D, d	D, d	/ d /	dar	Baum
E, e	<u>A</u> kordeon	/ a /	em	wir
Ê, ê	<u>M</u> eer	/ e: /	dêr	Kirche
F, f	F, f	/ f /	firok	Flugzeug
G, g	G, g	/ g /	germ	warm
H, h	H, h	/ h /	hêre	hier
I, i	<u>B</u> itte	/ i /	gir	Gier
Î, î	<u>b</u> ieten	/ i: /	fîrîn	fliegen
J, j	<u>J</u> ournalist	/ ʒ /	jiyan	Leben
K, k	K, k	/ k /	karîn	können
L, l	L, l	/ l /	lalîn	lallen
M, m	M, m	/ m /	mêr	Mann
N, n	N, n	/ n /	nav	Name
O, o	O, o	/ o: /	bor	Furt
P, p	P, p	/ p /	pir	Brücke
Q, q	Q, q	/ q /	qaz	Gans
R, r	R, r	/ r /	reben	Rabbiner
S, s	<u>B</u> ass	/ s /	stêr	Stern
Ş, ş	<u>S</u> chiff	/ ʃ /	şanî dan	zur Schau stellen
T, t	T, t	/ t /	teng	eng
U, u	<u>B</u> utter	/ u /	kurm	Wurm
Û, û	Sch <u>u</u> le	/ u: /	kûr	Kuhl
V, v	<u>V</u> ase	/ v /	nav	Name
W, w	<u>w</u> e (Engl.)	/ w /	wî	3. Pers. Sg. Kasus obliquus
X, x	<u>B</u> ach	/ x /	baxçe	Bach, Garten
Y, y	<u>Y</u> ou (Engl.)	/ j /	yar	geliebte/r
Z, z	<u>s</u> ingen	/ z /	zor	sehr

Ezmûneyan nîşan daye, ku komên şagirtan di pola xwendegê de ne wek hev in. Zarok ne tenê bi devokên cuda dipeyivin, ji temenên têvel in, bêtir ji wê gelek caran asta zanîna wan a Kurmancî jî ne wek hev e.

Ji ber vê yekê hê ji destpêka hînkirinê ve, di qonaxa berî xwendegê hê û ya pola 1ê de ew tîpên kurdî, 'ç' û 'ş'. yên ku di zimanê almanî de (zimanê duyem) nîn in, li ber çav hatine girtin. Ev jî da hê ji pêşî ve cudatîyên di tîpên her dû zimanan de hene, yekser werine dîtin û hînkirin.

Taybetmendiyên her 4 fonemên ç /tʃ/, k /k/, p /p/ û t /t/ di rêzêpir-tûkan de li gor rêzimana Mîr Celadet Bedirxan ne bûne mijar. Daneheva rêbendên (qeydên) rêzimanî û rahênanên wan di her pirtûkeke rêzimanî de, ji bo pêvajoya 3 salan – bêyî ku girêdana wan a yekser bi waneyan ve hebe – taybetmendiyeke din a van pirtûkan e.

Ezmûneyan nîşan daye, ku komên şagirtan di pola xwendegê de ne wek hev in. Zarok ne tenê bi devokên cuda dipeyivin, ji temenên têvel in, bêtir ji wê gelek caran asta zanîna wan a Kurmancî jî ne wek hev e.

Zarokên dê û bavên wan ji deverên nişteciyên wan bi piranî kurd in, wek mînak hin gundên herêma Şingalê xwedî ferhengê kurdî ya mezin in, lê zarokên ku dê û bavên wan ji herêmên ser sînôrên tirk, faris û areban hatine, gelek caran bi kurdiyeke şikestî diaxivin. Bi taybetî koma paşîn ya zarokan divê bi **hînbûna nepenî (impliziertes Lernen)** hest bi zimanê xwe yê dayikê bikin – ev jî hîn di pêvajoya pêşxwendegê de.

**Hînbûna nepenî** dikare wiha were nasandin: "*Hînbûna di wan rewşan de, yên ku mirov di wan de hînî hawîrdora xwe dibe, bêyî ku ew hest bi wê yekê bike*" (Koch û Stahl 2017, 319). Êdî hînbûna nepenî hînbûna nehişmend e, ya ku bi awayekî lîstokî tê bidestxistin, ev jî, wek mînak, gava zimanê pêşî bi xwendina berdewam û dubarekirinê were hînkirin.

Vêca ev rewş dihêle di polê de bipeşveçûna hînbûnê bi xwe jî li ba şagirtan ne wek hev be û ji ber vê yekê ravekirina rêbend û rêzîkên rêzimanî û bikaranîna wan di polê de jî divê li gor asta komên şagirtan be.

Mamoste dikarin li gor bipêşveçûna komên polê rêbendên rêzimanî rave bikin û wan bi kar bînin.

Wekî din Kurdên bi Kurmancî dixwînin û dinivîsin jî dikarin van her sê pirtûkan ji bo berferehkirina zanîna xwe ya rêzimanî bi kar bînin. Her wekî wê kesên ne kurd jî, yên ku hînî Kurmancî bûne, dikarin bi arîkariya van her sê pirtûkên zanîna rêzimaniya xwe berferehtir bikin.

Ji aliyê naveroka rêzimanî ya van her sê pirtûkan ve ev yek dikare were gotin, di **pirtûka pêşî** de (pirtûka 5an, ji bo polên 1 - 3) tîpên alfabêtê, cudakirina hin tîpan (mînak c û ç; i û î, û hwd.) tê ravekirin. Li ser vê bingehê kî, bêje û hevokên tîpên avakirin. Di hevokan de cînavên kesîn, kêşana lêkeran û nayînkirina wan, pêpelûkên dema niha, dema borî û dema pêşerojê, cînavên pirsiyarkî, jimarnav, demên seetê, karê her du lêkerên bûn û hebûnê li gel hijmarek rahênanan hatine bicî- û ravekirin.

Hînkirin li gor vê bipêşveçûna rêzimanî ya gav bi gav nêzîkî bipêşveçûna rêzimanî ya perwerdekirina şagirtên almanî ye, gava ew di xwendegehê de hînî Zimanê Dayîkê - Almanî dibin.

Di pirtûka rêziman a duyan de (pirtûka 11an, ji bo pola 4 – 6) mijarên wek cureyên bêjeyan (navdêr, cînav, rengdêr, jimarnav û hwd.), kûr-kirina peyvsaziya Kurmanciya Bakur, avakirina bêjeyan, kêşana navdêrê, kêşana lêkerê û dumahîkên kesani, awayên rêzimanî yê lêkeran (rastînî/indikativ, bilanî/konjunktiv, fermanî/imperativ), karên lêkerên alîkar û dîsa pêpelûkên demî cî digirin.

Di pirtûka rêziman ya sêyan de (pirtûka 17, ji bo pola 7 – 9) mijarên cînavên pirsyarî, hokerên pirsyarî (kî, çi, kîjan, çima, çawa, ji ku, li ku), karên endamên hevokê û girêdana wan bi hev ve, lêkera modal karîn gihaneka eger ji bo avakirina hevokên tenişt ên mercî (Konditional-sätze), gihaneka gava ji bo avakirina hevokên tenişt ên demî (temporale Nebensätze) û gihaneka da (damit, um ... zu) ji bo avakirina hevokên tenişt ên mebestî (Finalsätze) hatine bicî- û ravekirin

Çendî zarok hîn bibe, nimûne, nîşan û têgihên mijarekê ji çarçoveyên wan derxe û wan li derveyî hawîrdora malbatê ya naskirî bi kar bîne, ewçendî ew dikare bi xwendina tîpan xwe bigihîne wateyan.

### 2.3.2 Bipêşvebirina hînbûnê gav bi gav di naveroka pirtûkan de

#### 2.3.2.1. Rêzepirtûkên pêşxwendegehê

Herdu pirtûk, **Destpêk 1 û 2**

Ev herdu pirtûk ji bo zarokên hîn ne gihane, herin xwendegehê, hatine amadekirin.

Ew dikarin li malê yan li baxçeyê guhdana zarokan werin bikaranîn, da zarok hê di qonaxa berî xwendegehê de bi awayên yarîkirin û listinê werin hînkirin.

Di lêkolînên zanistî de hîn ji mêj ve hatiye dîtîn, ku hînbûn ne bi xwendegehê destpê dike. Ji bo hînbûn di destpêka xwendegehê de li rastî astengiyên neyê û bi awayekî biserketî bi rê ve here, divê berî çûna xwendegehê zarokan hin mercên arîkar bi dest xistin.

Çendî zarok hîn bibe, nimûne, nîşan û têgihên mijarekê ji çarçoveyên wan derxe û wan li derveyî hawîrdora malbatê ya naskirî bi kar bîne, ewçendî ew dikare bi xwendina tîpan xwe bigihîne wateyan.

Zarok di van herdu pirtûkan de li ser rûyên gelek pelan hîn dibin, çawa pênivîs tê bikaranîn. Wêne û xêzwênayên geometrîk di pirtûkê de hatine bicîkirin. Zarok dikarin wênayên kulîlk û ajalan bi tîp û jimarnan xêz- û rengîn bikin. Wênayên li gor temenê zarokan dilxwaziya naskirin û zanîne li ba wan xurt dike. Wêne û xêzewênayên hatine hilbijartin, xwedî nîrxekî dîdaktî ne. Bi vî awayî piştgirî li şiyayên xwezayî yên zarokan tê kirin û şiyayên wan ên hişmendî tîp perwerdekirin. Wênayên ajalan û wênayên tiştan rê li ber zarokan vedikin, her yekê ji ya din cuda bikin û wan bi tîpan ji hev nas bikin.

Di rêzepirtûka 2an de di riya xwendina bi dengekî bilind re şiyana guhdarkirin û têgihîştinê li ba zarokan tê xurt- û perwerdekirin.



Bûka baranê  
(keskesor) wek  
nûnera  
zimanê  
rengan û  
wekheviya  
gel, welat û  
çandên cihê,  
mijarên wek  
ba û baran,  
demsal, jîngeh  
û xweza di vê  
pirtûkê de cî  
girtine.

Bi vê yekê avayiyên rêzimanî yên rast bi awayekî nepenî tînen perwerdekirin, êdî zarok bi bêhişmendî û bi guhdarkirinê hîn dibin. Nivîsên stranên, yên ku bi hev re bi dengê bilind tînen xwendin jî, di vê pirtûkê de cî digirin.

Naverok bi giranî hînkirina hawîrdora zarokê ye: Malbat û endamên wê, cil û berg, lîstik û lîstok, xwariniya rojane û wêneyên cureyên fêkî û şînî.

Her wekî berî niha jî amaje pê hat kirin, ji ber ku tîpên latînî, yên hatine xêzkirin, bi piranî li tîpên zimanên ewropî diçin, ev yek dikare bibe alîkarî ji bo hînbûna tîpên zimanê civaka ku zarokên kurd di wan de dijîn jî.

### 2.3.2.2. Rêzepirtûk wek wane li xwendegehê

Ji destpêkê ve li ber çav hat girtin, ku di warê bipêşveçûna xwendin û nivîsandinê de hîn ji pola 1ê ve li gor bipêşveçûna hînbûna zimanê dayikê – li welatên ewropî be. Ev jî, ji ber ku zarokên kurd bi piranî di heman demê de bi du zimanan tînen alfabetkirin: Bi zimanê kurdî wek zimanê wan ê yekem û bi zimanê wê dewleta ewropî, ya ku ew niha di wê de dijîn, wek zimanê duyem.

Vêca ku zarokên kurd li welêt çûbin xwendegehê, wê ew bi zimanê wê dewleta ew jê tînen, hatibine alfabetkirin. Ya rast ew e, ku jimareke gelekî kêmtir ji zarokên kurd bi alfabetê kurdî hatine alfabetkirin. Bi piranî rewş wiha ye, ku zarokên malbatên kurd ên li malê bi Kurdî diaxivin jî bi Tirkî, Farsî yan Arebî hatine alfabetkirin.

Bi giştî mirov dikare bêje, ku hînbûna **zimanê yekem** bandoreke xweşbîn li hînbûna **zimanê duyem** dike, bi taybetî, gava avayiyên her du zimanan li hev werin, çawa ku ev yek rewşa zimanê kurdî û zimanê almanî ye.

Ji bo rewşeke wiha bi awayekî xweşbîn were dîtin, divê di nav xwendegehê bi xwe de bi zanebûn ev yek li ber çav were girtin, da birêveçûna alfabetkirinê û di pişt re ya xwendin û nivîsandinê li gor armançên hatine danîn, were bidestxistin.

Piştî ku tîp werin hînkirin jî, dîsa mamoste bi rêza li pey hev a van rêzepirtûkan ve ne girêdayî ye, mijar dikarin werin hilbijartin û hînkirin. Di dest mamoste de ye, ku ew ji bo xwegihandina asta hînbûnê ya herî baş li gor ezmûneyên xwe biryarê bide û mijarên hînkirinê hilbijêre.

Bi vê mebestê ev rêzepirtûkên hînkariyê alîkariyek in, ew dikarin ji mamoste re wek tayekî sor ji bo bipêşveçûna hînkirinê bin, û dikarin tenê yan bi hin pirtûk û belgeyên wan yan ên din re werin tijekirin û bikaranîn.

Bi giştî di biwara van rêzepirtûkên xwendinê de dikare were gotin, ku waneyên wan bi zanebûn li gor gavên bipêşveçûna xwendin û nivîsandinê û li gor temenên zarokan pêvajoyên pêvajoyên, bi gelek xîştayan, xêzkêşeyan, wêneyan û rengan bi awayekî hatine amadekirin, ku za-

rok zû xwe di wan de bibînin, ji wan hez bikin û zanibin, çî ji wan tê xwestin.

Mijarên hatî nivîsîn û beşên rahênanan têgihiştin û xwendinê bi awayekî wiha hatine lihevkerin, ku zarok hest bi bargiraniyê nekin.

### 6 pirtûkên ji bo asta jêrîn (pirtûkên 4 heta 9)

Waneyên hînkirinê ji bo asta jêrîn ji **5 pirtûkên nivîs û rahênanan, û pirtûkek rahênanên rêzimanî (pirtûka 5an)** pêk tên. Ev pirtûka 5an dikare ji bo tevayiya qonaxa jêrîn (polên 1 - 3) were bikaranîn.

Di pirtûkên asta jêrîn de du zarok, keçeke bi navê Bêrîvan û kurekî bi navê Alan di mijarên têvel de di tevayiya vê pêvajoyê de bi şagirtan re ne.

Di vê çarçoveyê de bikaranîna lêkerên *bûn* û *hebûn* û avakirina dema niha – dema borî û dema pêşerojê jî mijar in.

Di pola pêşî de giring e, ku bingeheke durist ya peyvên mijarên jiyana dewrûpişt a zarokan were avakirin.

Mijarên wek malbat, xizm, jiyana xwendegehê, kar û barên rojane, bînedana havînê, mala malbatê, xwarin û çalakiyên dema vala ji zarokên ku nû dest bi xwendegehê kirine re balkêş in, û ew di wê astê de ne, xwe tev li gengeşekirina van mijaran bikin û li wê gorê ezmûneyên xwe par vebikin.

**Di pirtûka 6an (pola 2an) de** mijara peywendiyên hatiye berfirehkirin. Mijarên heval, civaka xwendegehê, karê dê û bavan û awira pêşî li Kurdistanê, li Wanê hatine bicîkirin. Lîstik, stran û dîlanên kurdî tên hînkirin û wek mijareke rojane ya xwendegehê, bînedana havînê û çawaniya derbaskirina wê di vê pirtûkê de hatiye bicîkirin.

**Di pirtûka 7an de jî, ji bo pola 2an** ferhenga mijarên cil û berg, cure-yên ajalan, cureyên şînî û fêkî û hawirdora jiyana zarokan, pirtûkxane, baxçeyê ajalan û nexweşxane hatiye berferrehkirin. Zarok riyên çûnûhatinê yên cuda nas dikin û dikarin serpêhatiyên xwe yên serdana xizmên xwe bînin polê û wan bi hev re parve bikin.

**Jimara 8an (pola 3an)** li ser mijarên xwendegehê, paşxaneya şagirtan, çandên wan ên cihê û hînbûna zimanên biyanî radiweste.

Bûka baranê (keskesor) wek nûnera zimanê rengan û wekheviya gel, welat û çandên cihê, mijarên wek ba û baran, demsal, jîngeh û xweza di vê pirtûkê de cî girtine.

Êdî daneberheva naverokên van mijaran dibe rûbirûkirina çanda welatê ku şagirt niha lê dijîn û çandên welatên ku ew jê hatine.

### 6 pirtûkên ji bo asta navîn (pirtûkên 10 heta 15)

Di biwara pirtûkên hînkirina asta navîn de bi giştî dikare were gotin, ku ew ji **5 pirtûkên nivîs û rahênanan** pêk tên. **Pirtûkek taybetî rêzi-**

**Bi giştî di rêzepirtûkên xwendegehê yî asta jorîn de, ango di asta bipêşketî de mijarên pirçandî ne tenê di nivîsan de, dibe ku di rahênanan de jî li gel wêne û xêzewênayên balkêş hatine bicîkirin.**

Pirseke din î giring, ya ku ji Sernivîsên di vê gotarê dea "Ez û hawîrdora xwe" derdikeve, helwesta şagirt û dan û standina wê/wî bi hawîrdora xwe re ye, sînorên her kesî heta bi ku ne

**manî jî (pirtûka 11an)** hatiye amadekirin, ya ku dikare ji bo tevahiya pêvajoya hînkirina asta navîn (polên 4 - 6) were bikaranîn. Berîvan û Alan di vê qonaxê de jî di rêzepirtûkan de rêberiya şagirtan didomînin.

**Pirtûka 10an (pola 4an)** dîmenekî bajarên têvel ê Kurdistanê û cihê-rengiya wan nîşan dide.

Zarok ji gera xwe ya li Kurdistanê vedigerine jiyana xwe ya rojane. Ew di nav malbatên xwe de ne. Mijarên serdana dapîr û bapîr, rojbûna dapîrê, arîkariya di nav cîranan û li taxan de, serdana bijîjk û muzexaneyê û naskirina pîşeyên din ên kar û xebatê hemû ferhenga peyvên zarokan dewlemend û berferehtir dikin.

**Di pirtûka 12an (pola 5an) de** zanîna li ser welatê zarok û dê û bavên wan jê tîna û welatê zarok lê dijîn (Swîsre) kûrtir dibe. Kurdistan û Swîsre tîna berawirdkirin (gund û bajar, xweza, çem û robar, gol û çiya). Bi vê yekê zarok dikarin di waneyan de zanîna û ezmûneyên xwe ji hev re bêjin û ji hev hîn bibin.

Mijarên din jî mala malbatê, çûyîna pirtûkxaneyê û maf û berpirsiyariyên li xwendegehê ne.

Mijarên gemarkirina jîngehê, parastina jîngehê û bipêşketina teknîkî di cihana nûjen de şagirtan tîna ber derbirîna helwesta wan ji van mijaran û xurtkirina hişmendiya wan di van beşên jiyana de.

**Di pirtûka 13an (pola 5an) de** bi giranî mijarên wek şeweyên cuda yên nivîsandin û çîrokbêjîyê: Ji e-mailê heta bi rojnameyê, biwêj, sirûd, şano, pêkenok û nivîsên wêjeyî wek "Bîra Qederê" ya Mîr Celadet Bedirxan, her wekî reşnivîsa helbestekê yan şanoyekê cî digirin.

Wekî din baregehên penaberan li başurê Kurdistanê (Mexmûr), zîmanê kurdî û zaravayên wî û dîroka Kurd û Kurdistanê tîna nîrxandin.

**Di pirtûka 14an de (pola 6an)** dîroka kurdî tîna berferehkirin û bi taybetî li ser şaristaniyên kevnar ên Kurdistanê: Şahînşahiya Babîl, Med, Pers û Sasaniyan û vekolînên arkeolojîk yên li herêmê di vê pirtûkê de cî digirin. Giringiya Cejina Newrozê ya destana Kawayê Hesinkar, Nûh û tofan û islamkirina Kurdistanê mijarên din ên vê pirtûkê ne.

**Pirtûka 15an (pola 6an)** dîsa li mijarên jiyana rojane vedigere û wan kûrtir dike: Kar û pîşeyên ku bihtir jin bi wan radibin, derfet û çalakiyên dema vala, bêkarî, pirsgirêkên bikaranîna medyayê wek çavkaniyên agadariyê, herwekî rojname, kovar, radiyo, sînema, mediyaya civakî û bernameyên lêgerînê di internetê de, hemû mijarên sereke yên vê pirtûkê ne.

## 6 pirtûkên ji bo asta jorîn (pirtûkên 16 heta 21)

Bi giştî di rêzepirtûkên xwendegehê yên asta jorîn de, ango di asta bipêşketî de mijarên pirçandî ne tenê di nivîsan de, dibe ku di rahênanan de jî li gel wêne û xêzewênayên balkêş hatine bicîkirin. Çanda welatê zarok niha lê dijîn û çand û mercên jiyana li Kurdistanê dîsa li

ber çav hatine girtin.

**Di rêzepirtûka 17an de** beşê hînkirina rêzimanî bi rahênanan ve ji bo polên 7 – 9 hatiye amadekirin.

Di vê pirtûkê de li ber çav hatiye girtin, ku bipêşveketina hînbûnê di vê pêvajoyê de digihe bipêşveçûna hînbûnê ya zimanê 2an (Almanî yan zimanekî din ê ewropî) û bi vê yekê ew dikare ji hînbûna zimanê 2an re bibe pişt û alîkar.

**Di pirtûka 16an ji bo pola 7an de** mijarên peywendiyên di nav mirovên ciwan ên nûgihayî û hawîrdorê de û pirsên ku di vî temenî de serinckêş in, hatine amadekirin. Ez û yên din – Ez çawa xwe di nav du çandan û pirsgerêkên bi wan ve girêdayî de dibînim, helwesta min bi taybetî di mijarên wek rewayî (Integration), nejadperestî û wekhevîya zayendî de çi ye?

Pirseke din a giring, ya ku ji sernivîsên di vê gotarê de "Ez û hawîrdora xwe" derdikeve, helwesta şagirt û dan û stendina wê/wî bi hawîrdora xwe re ye, sînorên her kesî heta bi ku ne. Ez çawa dikarim bi yên din re bidim û bistînim, berpirsiyariyên min çi ne?

Tenduristî, giraniya koma ku yek di nav de ye, gengeşe û bihevçûn, arîkarî û piştgiriya yên din û hevgirtin, hemû jî mijarên vê pirtûkê ne.

Herwiha jînenîgariya keçeke ji Efrînê, windayiyên wê û destpêkirina jiyaneke nû li xwendegeheke Swîsreyê tê ravekirin.

**Pirtûkên 18 û 19 ji bo pola 8an** ji aliyê mijaran ve ji hev cuda hatine amadekirin û ji mamoste tê xwestin, ku ew wan bi rêzguhêzî bi kar bîne. **Hijmara 18an** ya van rêzepirtûkan dîrok û çand ji xwe re kiriye armanc, ew awirêkê diavêje ser kurdan û herêma ku ew tê de dijîn û bi mêjûya kevnar dest pê dîke û bi rewşa siyasî yê îro ya Kurdistanê ve girê dide.

Bûyerên dîrokî yên li Mezopotamyayê, gelên ku li wê derê diman (Med) û kevneşopiyên wan ên çandî û hûnerî û hatina Farisan û paşê ya Yûnanan û Romayîyan di pirtûkê de cî digirin.

Hatina Îslamê û ya Tirkan û dabeşkirina pêşî ya Kurdistanê tê ravekirin.

Mijarên din jî ev in: Rista mîrevaniyên Kurdan, dabeşkirina Kurdistanê û çêkirina dewletên nû wek Sûriye û Iraqê û kişandina sînorên nû ji dewleta Tirkiyeyê re piştî Cenga Cihanê ya Pêşî.

Bi vê yekê dagîrkirina Kurdistanê û rewşa wê ya siyasî ya îro tê nirxandin.

**Jimara 19an** ya rêzepirtûkan dest dide mijarên rojane yên ciwanan û xweamadekirina wan ji bo pêşerojê û hîlbijartina pişeyekî kar.

**Rêzepirtûkên 20 û 21** ji bo pola 9an, her du bi mijarên xwe ve ji bo pola 9an hatine amadekirin.

**Di jimara 20an de** mijarên civakî û siyasî (Dayikên Şemiyê û zordestiya li ser zimanê kurdî) û mijarên din ên balkêş wek mafê azadiyê, mafê perwerdeyiyê, tenduristî, cureyên kel û pelên xwarinê û nivîsandina e-mailan hatine amadekirin.

**Jimara 21** ya rêzepirtûkan diçe nav cihana wêjeya kurdî, ji ya klasîk heta bi ya hemdem. Ji Melayê Cizîrî heta bi gelek helbestvanên hevdem. Nivîskarên kurd ên naskirî hatine hîlbijartin. Destana kurdî ya navdar Siyamend û Xecê mijarek e, kovara kurdî Hawar mijar-

rek e û li dawiyê mijara rojnameyên dema Komara Dêmkokrat ya Kurdistanê – Mehabad û hin nivîskarên wêjeya cîhanê di vê rêzepirtûka dawî de cî digirin.

### **3. Encam:**

Ev 21 rêzepirtûkên ku li ber dest in, bi rêveberiya Xwendegeha Bilind a Pêdagogiyê ya Zurichê - PHZH û bi piştgiriya Karmendiya Federal a Çandê li Swîsereya - BAK ji bo Hînkirina Zimanê Dayikê – Kurdî, bi gotineke din ji bo hînkirina Ziman û Çanda Welêt – Kurdî hatine amadekirin û ji bo xebatên pêşerojê bingeheke destpêkî ye.

Mamoste û perwerdekarên kurd dikarin vê ezmûneyê bi pêş ve bibin û wê hîn dewlemendtir bikin.

#### 4. Çavkanî

Emir Bedir Khan, Djeladet und Lescot, Roger. 1986. Kurdische Grammatik – Kurmancî-Dialekt Verlag für Kultur und Wissenschaft, Bonn.

Bêkes, Kamiran. 2004. Bîgehên rêzimana kurdî – zaravê kurmanciya bakur, Babol Druck.

Blau, Joyce & Barak, Veysi. 1999. Manuel de Kurde Kurmanji Hrsg. Édition l'Harmattan, Paris.

Fazil Omar, Feryad. 1992. Kurdisch-Deutsches Wörterbuch (Kurmancî) Kurdische Studien Berlin, VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Freire, Paulo.1981. Der Lehrer ist Politiker und Künstler – Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH Hamburg.

Gawranî, Ali Seydo. 1975. Ferhenga Kurdî Nûjen Kurdî – Erebî , Hrsg. Gesellschaft des Mittleren Osten für Druckerzeugnisse, Amman, Jordanien.

Hoppenstedt, Gila. 2010. Die Muttersprache ist der Schlüssel für die 2. Sprache, Zeitschrift Bildungsklick. <https://bildungsklick.de/fruehe-bildung/detail/die-muttersprache-ist-der-schlüssel-fuer-die-zweite-sprache/> 25.06.2023.

Izoli, D. Ferheng. 1992. Kurdisches Wörterbuch Kurdisch-Türkisch und Türkisch-Kurdisch, Komkar.

Justi, Ferdinand. 1880. Kurdische Grammatik St. Petersburg, Kaiserliche Akademie der Wissenschaften, unveränderter Nachdruck 1976

Koch, Iring und Stahl, Christoph. 2017. Assoziationsbildung, Konditionierung und implizites Lernen, Allgemeine Psychologie, Springer Verlag Heidelberg, Hrsg. Müsseler, J. und Rieger, M.

Kurdo, Qanatê.1978. Gramera Zmanê Kurdi – Kurmanci – Sorani, Hrsg. Weşanên Roja Nû, Stockholm 1990

Menk, Antje.1996. Projekt 28, Bericht über das Schulbegleitforschungsprojekt Muttersprachlicher Unterricht in Kurdisch – Entwicklung von Unterrichtsmaterialien – Universität Bremen, Fachbereich 10

Mehlhorn, Grit.2017. „Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem“, Fremdsprachen lehren + lernen, Narr Franck Attempo Verlag GmbH.

Nebez, Jemal.1976. Towards a unified Kurdish language, Hrsg. NUKSE (National Union of the Kurdish students in Europe).

Rother, Nina.2010. Working Paper 29 der Forschungsgruppe des Bundesamtes im Rahmen eines Integrationspanels, Hrsg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Rahmen der Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Orientierungskurses.

Skubsch, Sabine.2002. „Kurdische Migration und deutsche (Bildungs)politik“ Unrast Verlag Münster, 1. Auflage.



3.2.

DI HÎNDEKARIYA ZIMAN  
Û ÇANDA WELÊT DE  
KALÎTE Û ŞAREZAYÎ DI ÇARÇOVEYA  
PIRZIMANIYA KOÇBERIYÊ DE

PETRA HILD Û ZELIHA AKTAS

---

wergera ji almanî  
Munevver Azizoglu Bazan

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Hîndekariya zêw di çarçoveya koçberiya pirzimanî û pirçandî de	215
2.	Ji bo hîndekariya zêw sê prensîbên pedagojîk-dîdaktîk	216
3.	Pîvanên kalîteyê û aliyên kalîteyê yê ji bo hînkirina ZÇW	224
4.	Pênc pîvanên şarezayiyê yê ji bo ZÇW	246
5.	Dawî	255
6.	Çavkanî	256

DEUTSCHE VERSION - ANHANG III

418

Divê  
Hîndekariya  
xwendegehên  
asayî û  
hîndekariya  
ZÇW bi  
awayekî  
çalak beşdarî  
pêşketina  
rêzeşarezay-  
iyên ku di  
civakên  
pirzimanî û  
demokratîk de  
ji bo  
tevlîbûna  
civakî û jiyîna  
bi hev re  
giring in,  
bibin.

## 1. Hîndekariya ZÇW di çarçoveya koçberiya pirzimanî û pirçandî de

«Pirzimanî her ku diçe xurtir dibe beşekê Swîsreyê. (...) Aboriyê ev yek ji mêtî ve nas kiriye.» Markus Truniger, Tagesanzeiger a 19. Gulan 2018

Îro piraniya zarok û ciwanan di çarçoveyên çandî û **heterojen** de mezin dibin. Ev cihêrengî li Swîsreyê xwe di navên mirovan de, di awayên werzîşê de, di cilûbergan de û zimanên mirov li kolanan bikar tînin de, an jî wek mînak di xwarinên tîn pêşkêşkirin de dide der. Li xwendegehên ji bo gel -bi taybetî li bajarên, kêr pol hene ku tê de pênc, şeş an jî heft ziman neyên axavtin. Jimara zarokên xwedî **paşxaneyê koçberiyê** ne, ne kêrî % 30, 40 an jî 60î ne. Li kantona Zurichê bi zêdeyî sih zimanan kursên Ziman û Çanda Welêt-ZÇW tînin dayîn. Li vê derê jî **zarava** û hinekî cudabûna netewî heye (wek mînak yê bi erebî diaxivin ji gelek welatên cuda yê ereban tînin). Lê herçendî şagirt di hêla zimên de xwedî zanebûnên cuda bin jî di dawiyê de behsa ZÇW ya bi erebî, tirkî yan albanî tînin kirin: Di ZÇW de şagirt zimanê tînin dayîn wek **Zimanê Yekem**, wek **Zimanê Duyem** – û Herwiha wek **Zimanê Biyanî** jî diaxivin.

Yek ji erka navendî ya Xwendegeha Gel a Swîsreyê ew e ku zarok û ciwanan amadeyê jiyana civakeke demokratîk û bi koçberiyê teşe digire bike. Ev yek ji bo dersên ZÇW jî tînin wateya amadekarina jiyîn û jiyîna bi hev re ya di nav civakeke de û cîhaneke pirçandî, pirzimanî û demokratîk. Ev peywir hem ji bo xwendegehên asayî hem jî ji bo ZÇW derbasdar e. Dersên asayî yê xwendegehê bêtir - lê ne tenê - naverok û mijarên girêdayî welatê koçberiyê («welatê nû») didin, lê dersên ZÇWê li ser mijarên wek a) welatê jêder, çanda wî, taybetiyên wî yê civakî û zimanî û b) jiyana heyî ya şagirtan a di nav civakê koçberiyê de radiweste. Divê Hîndekariya xwendegehên asayî û hîndekariya ZÇW bi awayekî çalak beşdarî bipêşketina rêze-şarezayiyên di civakên pirzimanî û demokratîk de ji bo tevlîbûna civakî û jiyîna bi hev re giring in, bibin. Di nav van de, wek mînak, şiyana ku mirov karibe bi nakokiyên tevbigere û rêzgirtin, pêwendî û pejirandina (li şûna redkirinê) li hemerî şewaz û awayên din ên jiyane, yan jî dilxwaziya ku mirov li nîrx û ramanên xwe yê normalbûnê ji nû ve bifikire û di dawiyê de karibe wan biguherîne. Ev çarçoveya pirzimanî û pirçandî di çarçoveya plana hînbûnê ya ZÇW dê, ku îsal hat nûkirin, bi awayekî vekirî cih girt. (Çarçoveya Plana Hînkirinê ya ZÇW ya 28 Sibata 2011 û 2023).

- Şagirt bi beramberkirinê di navbera **zimanê hîndekariyê** û zimanê almanî de, taybetî û wekhevîyên van zimanan ferq dikin û pirzimanîbûnê wek dewlemendiyekê dibînin.
- Ew têdigihîjin ku dewlemendiya gencîneya peyvan û awayê xweîfadekirina wan, rasterast bi eleqeya wan a bi zimanê zikmakî re têkildar e (bnr. Çarçoveya Plana Hînkirinê ya ZÇW, 28 Sibata 2011, 10).
- Şagirt bi **jîngehên welatê xwe yê jêder** û bi ya Swîsreyê re bi awayekî bîngehî mijûl dibin û ji bo vê yekê vekirîbûnekê bi pêş dixin. Ew hîndekariya, ku li ser hestên *girêdayîna xwe ya bi jîngehê cihêreng* bifikirin û wan bi kesayetîya xwe ve girê bidin.
- Bi serpehatiyên xwe yê malbatî, hevaltî, xwendegeh û welatê xwe yan jî koma xwe ya etnîkî re bi zanebûn mijûl dibin û bi vî awayî li ser têkiliyên civakî yê cihêreng û bandorên wan ên li ser hev nêrînekê bi

pêş dixin (bnr. Çarçoveya Plana Hînkirinê ya ZÇW 28. Sibat 2011, 12).

### 1.1. Sazîkirina nivîsê

Sê prensîbên pedagojîk-dîdaktîk ji bo ZÇW bingeha pedagojîk - dîdaktîk pêk tînin (beşa 2.): Ev prensîba A "cîhêrengî (heterojenî) wek normalbûn", prensîba B "berîdana hawirdora jiyani" û prensîba C "pîrzimaniya hawirdora jiyani" ne. Pêşî bi dîtîna û nimûneyên dîdaktîk tîna nîqaşkirin û ronîkirin. Beşa (3.) bi pîvanên kalîteyê û aliyên kalîteyê yê ZÇWê re mijûl dibe. Ev beş destpêkê balê bikişîne ser berîdana jêhatîbûnê (3.1.), li pey wê jî nêrînên bingehîn ên li ser mijara **nirxandinê** (3.2.) tîna bidestgirtin. Beşa seyemîn "Rêveberiya jêhatîbûnê û formên nirxandinê yê tîkildar" (3.3) li heft binbeşan hatiye dabêş kirin ku ji bo amadekirin û plansazkirina dersan bikêr in - Mijar ev in: Armanç, mebest çi ye? Çi tî nirxandin? Kî dinirxîne? Li gor çi û çawa tî nirxandin? Binbeşa 3.3.6. şertên giring eşkere dike û beşa 3.3.7. pênc pîrsên sereke yê li ser pratîka nirxandinê pêşkêş dike. Piştî vê yekê, çar formên cuda yê nirxandina jêhatîbûnê di her yek beşê de tîna nîqaşkirin. Ev beş ev in: "Di hînkirina zîman de nirxandina bi armanca hînbûnê" (beşa 3.4.), "formên nirxandinê yê bi berîdana hilberînê" (beşa 3.5. 4), "formên nirxandinê yê pêvajoyî" (beşa 3.6 5) û mijara "xwepîvan, xwenirxandin û xwekontrolkirinê" (Beş 3.7). Beşa din a sereke (4) pênc pîvanên kalîteyê yê ji bo ZÇWê vedibêje. Pênc pîvan di modela hînbûnê û hînkirinê ya pîralî de tîna xuyakirin (Wêne. 1, r. x) - ew ji şert û mercên ZÇW û qadên pevçûnê yê tîkildar tîna werdigirtin.

Yek bi yek pîvanên modelê di pênc binbeşan de bi hûrgulî tîna ravekirin û ronîkirin: Aliyê sereke tîkiliya di navbera meyla hînkirinê û meyla hînbûnê de çêdike (4.1), çar aliyên din rêzikên "berîdana pêvajoyê - berîdana babetê" (4.2), "berîdana ferdî - berîdana civakî" (4.3), "berîdana pîrzimanî - berîdana yekzimanî" (4.4), û "berîdana pîrçandî - berîdana yekçandî" (4.5) werdigirin. Nêrînên dîdaktîk vî binbeşê dorpêç dikin. Nivîs bi vî pîrsê diqede: Li Swîsreyê almanîaxêv wateya buyîna mamosteyekê/î ZÇW çi ye?

Sê prensîbên pedagojîk-dîdaktîk ji bo ZÇW bingeha pedagojîk-dîdaktîk pêk tînin (beşa 2.): Ev prensîba A "cîhêrengî (heterojenî) wek normalbûn", prensîba B "berîdana hawirdora jiyani" û prensîba C "pîrzimaniya hawirdora jiyani" ne.



A «Heterojenî wê normalbûn»  
B «Berîdana jîngehê»  
C «Pîrzimaniya jîngehê»

Çavkanî: Çarçoveya Planê Hînkirinê yê ZÇW 28. Sibat 2011, 13

## 2. Ji bo hîndekariya ZÇW sê prensîbên pedagojîk-dîdaktîk

Ji bo pêkanîna hîndekariya ZÇW sê prensîbên rêberî yê pedagojîk û dîdaktîk dikarin ji şert û mercên ku li jor hatine destnîşankirin werin derxistin.

## 2.1. Prensîb A «Heterojenîtî wek normalbûnê»

Ji ber hîndekariya ZÇW di nav komezimanan de tê dayîn, polên ZÇW nikarin wek polên homojen bên dîtin. Lêbelê, ji bilî cudahiyan asayî di warê hewcedariyên hînbûnê, baldarî, jêhatîbûn, leza hînbûnê, destpêkî û hwd. de, di ZÇW de temen û astên berfireh (girêdayî helwesta destpêkê ya alîgiran û çavkaniyên darayî) û di hin rewşan de jimareke mezin a şagirtan di komekê de/ di polê de hene. Wekî din, motîvasyona cihêreng a şagirtên hîn dibin (ders di dema wan a vala de cî digirin) û rewşa duzimanî û pirzimanî heye. Ji bilî zarok û ciwanên di zimanê xwe yê yekem de xwedî jêhatîbûnên berbiçav in, hin şagirtên xwendegehê hene ku ne xwediyê şarezaiyên zimanî yên li gor asta temenê xwe ne û bi gelemperî ev jî bandoreke neyînî li ser şarezaiyên wan ên (hîlbijartina-bibandor) zimanê duyem an sêyem dike. Girêdayî vê carinan cudahiyan mezin ên di şarezaiyên zimanê destpêkê de, û herwiha tecrubeyên penabertî û rêwitiya koçberiyê dikarin zehmetiyên mezin ji hînkaran ZÇW re derxînin.

### 2.1.1. Ramanên dîdaktîk

Ji ber hîndekariya ZÇW di nav komezimanan de tê dayîn, polên ZÇW nikarin wek polên homojen bên dîtin.

1. Ji bo plansaziyê heterojeniya pola ZÇWê bi xwe xala destpêkê pêk tîne: derfet girîng in, ji bo wê divê derfet, ango îmkânên cihêreng werin pêşkêşkirin. Divê waneyên ZÇW li gor derfetên komên cihêreng bên sazîkirin û hawirên hînbûnê yên cihêreng pêşkêş bikin.

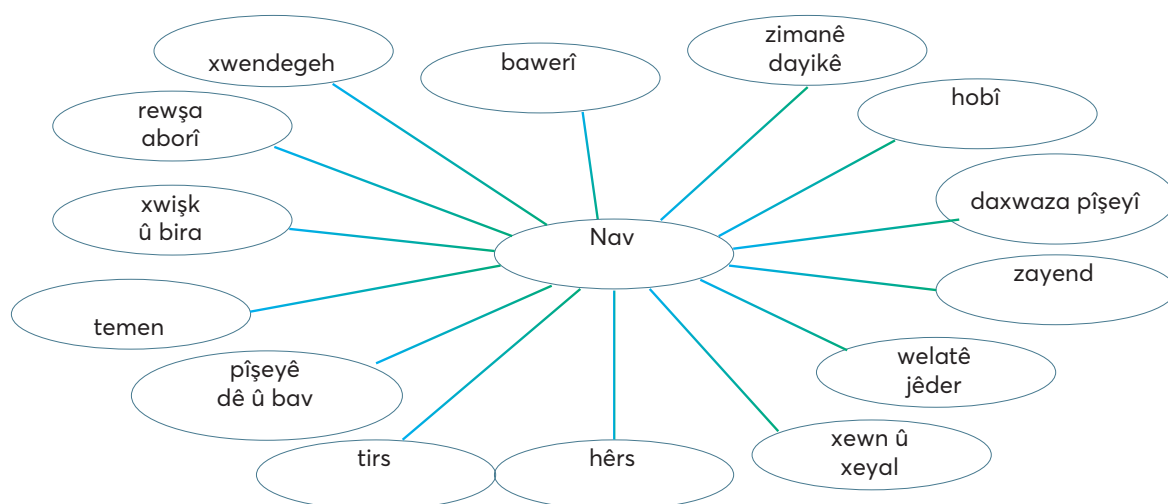
2. Gava di dersên ZÇWê de heterojenî li ber çav were girtin, ji ber çarçoveya koçberiyê ya pirzimanî, xwezayîbûna pir-aîdiyetî di hîndekariya ZÇWê de wek xaleke naverokî ya navendî tê dîtin.

3. Bipêşxistina têgihîştina ku aîdiyetên piralî asayî dibîne, cihêrengiyê ji rêzê dike, ji bo hemû cudahiyan civakî û çandî hişyariyeke ava dike, û ev yek jî dikare hînbûna şagirtên ZÇW û pêşketina nasnameya wan xurt bike.

4. ...

**Mînak «Molekula nasnameya kesane»** (bnr. Alavên ji bo Hîndekariya Zimanê Welêt, Bd. 4 Hîndarî 1.6, 22)

*Ji bo aîdiyetên piralî pergala hînbûnê/malikên nasnameyî yên şexsê min*



**Armanç:** Kesên hîn dibin, li ser nasnameya xwe ya çandî dihizirin û têdigihîjin aliyên xwe yê hevpar û yê cuda bi yê kesên din re. Ew aîdiyetên xwe yê cûrbecûr ên bi koman re, aîdiyetê(n) xwe yê bi komên hindikahî yan bi piranî re û girêdayî van ezmûnên xwe yê têkildarî wan nas dikin.

**Kurtebir:**

Hîndekariya ZÇW

- di dersdayînê de cureyîbûn û piralîbûna li polê di plana hîndekariyê de li ber çavan digire;
- naverok û peywîrên hînbûnê yê bi tevlihevî û dijiwariya cihêreng pêşkêş dike;
- di naverokê de xwe dispêre ser prensîba aîdiyeta piralî û asta baldarî û hînbûnên cihêreng ên şagirtan.
- piştgiriye dide pêşketina jêhatiyên navdîsîplînî

**Wekî din, şagirt di cîhanên xwe yê civakî yê cihê de aktorên çalak in, ji ber ku hawîrdora jiyanî ji danûstendina mirovan a bi hawîrdora wan a civakî re pêk tê.**

## 2.2. Prensîb B «Berîdana jîngehê»

Bi danasîn û gotûbêjkirina têgiha jîngeha «wek qada tecrubeyên civakî yê rojane» (Fuchs û yê din. 1988), dersên ZÇW li ser bingehekî berfireh tî dayîn. Herwiha têgiha berîdana jîngehê jî cihêrengiya jiyanî civakî û aîdiyetên piralî yê civakî-çandî yê şagirtên ZÇW vedibêje. Mînak keçikeke heşt salî, tenê bi koka xwe ya etnîkî û neteweyî nayê pênasekirin, lê di heman demê de wek zarokeke taxê, malbatê, xwendegehê û zarokeke dema vala û hwd. tê bidestgirtin. Wekî din, şagirt di cîhanên xwe yê civakî yê cihê de aktorên çalak in, ji ber ku hawîrdora jiyanî ji danûstendina mirovan a bi hawîrdora wan a civakî pêk re tê. Bi vî rengî, şert û mercên jiyanî civakî ku tê de jîngeh tî avakirin, derdikeve pêş. Bi vî awayî tê dîtin, ku hawîrdora jiyanî ne cîhaneke taybet e, di heman demê de «cîhaneke civakî» ye û ew şert û mercên tevgerê/çalakiyê li ber çavan digire. Bi prensîba berîdana hawîrdora jiyanî, mînakên ramana dualîst ên wek, «ev zarok di navbera xelîl û celîl de mane», «ev şagirt di navbera du cîhanan de dijîn», «ev şagirt di navbera du cîhanan de diçin û tî» dikarin werin şikandin. Bi perspektîfa berîdana hawîrdora jiyanî, ramana «entegrasyona vegeerê» hinekî tê berûvajîkirin. Piraniya şagirtên diçin dersên ZÇW li Swîsreyê çêbûne û ji dayikbûna xwe û vir ve li vir dijîn. Ji ber vê yekê, raman û têgihiştinek nasnameyê hewce dike ku ne tenê aîdiyeta welatê jêder, di heman demê de aîdiyetên hawîrdora jiyanî yê civakî ya li Swîsreyê jî tê de hebe.

Ev berîdana li hember zarok an jî ciwanên hîn dibin û hawîrdorên wan ên jiyanî di heman demê de çavkaniyên têkildar, zanîna berê ya heyî, helwestên têkildar û rolên cihêreng ên ku divê bigrin ser xwe jî di nav xwe de dihewînin. Ji bo zarok û ciwan xwe jêhatî û bixwebawer bibînin û karibin berpirsiyariyê ji bo xwe û teşedana hawîrdora xwe ya jiyanî bigirin ser milê xwe, divê ew bi nasnameya xwe û bi îmajên xwe û yê biyanî re mijûl bibin. Bi vî awayî ew dikarin ji bo têgihiştinên xwe û yê derveyî xwe û ji bo danûstendina bi gotûbêjên xwe yê navxweyî û zehmetiyên derveyî xwe hişyariyeke li pêş bixin. Berîdana hawîrdora jiyanî tê vê wateyê ku zarok û ciwan wek aktorên hawîrdora xwe ya nêz xwediyê ezmûnan bin û van ezmûnên xwe di hawîrdorên xwe yê jiyanî de bişopînin. Ew jîngehî, civakî, qadî û demkî tî sazîkirin: Ji bo têgihiştineke çêtir, ev her sê aliyên têgiha



hawirdora jiyani wê bi hûrgulî werin pênamekirin:

a) Di xebata hînbûna bi şagirtên ZÇW re, bi kêmanî du rewşên cihî yên ji hev cuda tên hêvîkirin: ya têkildarê bi jiyana «li vir» û ya têkildarê bi jiyana «li wir». Jiyana «li vir» ji aliyê cihî ve nêz e û bi awayekî xurt xuya ye (welatê koçberiyê). Li aliyê din, jîngehî yên welatê jêder, di dûrbûneke asta nivî de ne. Ji bo zarok û ciwanên di vê rewşê de ne, ev yek şansek e, lewre ew dikarin tecrubeyên xwe yên «li wir» – wek mînak bi xizmên xwe re – «li vir» vegehrînin çavkaniyekê. Ev wek mînak li ser jiyana rojane, çalakiyên dema vala yan jî bikaranîna medyayê ne.

b) Li gel têgihiştina cihî, têgiha hawirdora jiyani xwedî aliyekî demî ye jî. Ev herdu alî di van xalan de ji hev vediqetin: a) Tecrube û têgihiştinên sûbjektîv û kêlî û b) Bicixkirina li nav pêkhatiyên civakî yên firehtir û di pêvajoya dîrokî de meztir dibin. Hîndekariya bi berîdana hawirdora jiyani her du aliyan bi hev ve girê dide û berê xwe dide prensîba hînbûna jînenîgarî. Ev prensîb pêvajoya bixwebaweriya di dema niha de tê jiyîn cidî digire, lewre ev yek perspektîfan ji şagirtan re vedike da ku ew karibin di pêşerojê de bi awayekî çalak tevbigerin û pêşnûmeyên nasnameyî biafirînin. Ji ber ku jîngeh di heman demê de herêmên di pêvajoya dîrokî de meztir dibin temsîl dikin, ew ezmûnên koçberî, jêhatîbûn û çavkaniyên jînenîgarî yên têkildarî rabirdûyê jî digirin nav xwe. Ev dikarin di pêvajoya bixwebaweriya wan de piştgiriyê bidin zarok an ciwanan û bi vî awayî dikarin ezmûnên wan ên berê wek çavkaniyekê giring bi wan bidin fêmkirin. Lewre derbaskirina zehmetiyên di jiyane de û di hînbûnê de dikare mirovan xurt û qewîn bike.

c) Ji bilî aliyên cihî û demkî, aliyê sêyem ê aliyê hawirdora jiyani rewşa civakî (etnikî, neteweyî û girêdayî hawirdorê) ye. Bi riya rewşa civakî zarok an ciwan di her hawirdora civakî de di nav pergaleke danûstendinê de cih digire. Ev yek jî dihêle ku ew rastiye biceribîne, şîrove bike û li gorî vê yekê tevbigere. Di nav hemû jîngehê de pêvajoyên hînbûnê hene. Ev jî tê wê wateyê ku zarok û ciwan ji hêla zanînen heyî yên cihêreng, şewazên şîrovekirinê yên cûrbecûr û pirî caran jî ji hêla tomarên zimanên taybetî, qalibên zimên û hînbûnên zimên ji hev cuda dibin. Ev rewşên cuda dikarin di rewşên tevger û danûstendinê de bî bikaranîn. Di vê wateyê de, şagirtên ZÇW yên bi eslê xwe alban in, li Swîsreyê di çandeke (pêşeng) homojen a alban û Swîsreyî de bi civakî nabin. Ew çandeke malbatê, çandeke xwendegehê, bi taybetî çandeke koçberiyê, zimanî, hevaltiyê û hwd. yên Alban-Swîsreyî dijîn, ku dikare wek cihên hînbûnê yên dervehî hîngehan bê pênamekirin.

Nirx û normên cihêreng ên di van derdorên jiyani de tên pêkanîn carinan bi hev re di nakokiyê de ne. Alozi bi gelemperî ji pevçûnên derdorên jiyani yên cihêreng ên bi şewazên şîrove û çalakiyên cuda derdikevin holê. Wek mînakeke klasîk ji bo van nakokiyên mirov dikare nîqaşên navbera zarok û dêûbavan bide. Dêûbav hîn jî bi xurtî bi pergala nixên welatê jêder ve girêdayîne, lê zarokên wan pîvanên ji hevalên (Peers) xwe yên li welatê lê dijîn fêr bûne û pratîze dikin temsîl dikin. «*Hizirîna min swîsreyî ye. Ji ber vê yekê ez ne wek mirovên ji Komara Domînik keuneperest im. Ew keçikekê bi xortekî re dibînin û dest*

Alozi bi gelemperî ji pevçûnên derdorên jiyani yên cihêreng ên bi şewazên şîrove û çalakiyên cuda derdikevin holê.

*bi axautinê dikin, ka ew bi wî re razaye yan çî têtikiliya wê bi wî re heye. Ez di vir de bêtir swîsrî me. Ez difikirim: De ka çî bûye! Ev yek ti kesî eleqedar nake.»* Lusinda 2004, 158.

Hêzdarkirina nasnameya pirçandî û pirzimanî gava danûstendineke têt hebe (girêdayî rewş û muxataban), dikare di civakeke cihêreng, lê gelek caran bi nakokî û di heman demê de demokratîk de ji bo bicihanîna hêviyan û bidawîanîna li nakokiyan, wek çavkaniyeke nixrdar xizmetê bike. Ev rewşên hînbûnê ne ku hem potansiyela pevçûnê û hem jî derfet û çavkaniyan di nav xwe de dihewîne.

**Têgihiştina berîdana hawirdora jiyânî tenê li ser aliyê welatê jêder ranaweste, zêdetirî wê li ser «hînbûna navçandî» û şarezaiyên navçandî» radiweste.**

### 2.2.1 Ramanên dîdaktîkî

1. Têgihiştina berîdana hawirdora jiyânî tenê li ser aliyê welatê jêder ranaweste, zêdetirî wê li ser «hînbûna navçandî» û «şarezaiyên navçandî» radiweste. Ji ber ku hîndekariya – ZÇW bi jîngehî yên civakî yên komên biçûk û mezin (= jiyana rojane) ên şagirtan têt-kildar e, bi vî awayî armançeke giring ji Çarçoveya Plana Hînkirinê yê ZÇW têt şopandin: «*Bi riya mijûlbûna bi tecrubeyên xwe yên bi malbat, heval, xwendegeh, welatê jêder û koma xwe ya etnîkî re ew li ser cihêrengiya mijarên civakî û bandorên li ser hev nêrînekê distînin. Ew têt digihîjin ku kes wek parçeyê ji civakê jê bandor dibin û bandorê li ser dikin.*» Û «*Şagirt bi jîngehî yên li welatê jêder û Swîsreyê re baş danûstendinê dikin û ji bo vê yekê vekirîbûnê bi pêş ve dibin. Ew hîn dibin ku hestên xwe yên girêdayîbûna jîngehên cuda yên jiyânê birêkûpêk bikin û wan di kesayetîya xwe de vehewînin.*» (Çarçoveya Plana Fêrkirinê yê ZÇW 2011, 12)

2. Hawirdora jiyânî wek perspektîfeke dîdaktîk bi naveroka jîngehî yên zarok an ciwanan re têtikiliyê datîne, da ku di derfetên çalakiyên zimanî û **bixwebaweriya** di waneyên ZÇW de, di polên asayî de û di civaka koçberiyê de piştgiriyê bide wan û bi giştî derfeta bipêşxistina şarezaiyê bide.

3. ...

**Mînak «Bihêle ez bifirim»** (bnr. Alavên ji bo hîndekariya zimanê welêt, jimara 4. Hîndarî 1.4, 19-20)

*Ji bo nasnameya çandî ya kesane cihekî hînbûnê*

**Bafirok  
kaxiza  
spartekan a bi  
ravekirinê**



**Kenoka li navendê:**  
Ev ez im! Taybetiyên min  
çawa xuyanî dikin?  
(Taybetiyan bi kinayî binivîse.)

**Şeş sêgoşe:** Cî, rewş, qadajiyani  
ya ez lê tevdigerim. Ez xwe girê-  
dayî kîjan komê hest dikim. Li  
wir çi rolên min hene?

**Sê benên bafirokê:** Li navê:  
Jêhatiniyên min, xurtbûn,  
çavkanî, ziman, balkêşî û  
hobî. Ez dikarim çi bikim?  
Aliyên min ên xurt çi ne?

**Benê bafirokê yê li navê:**  
Daxwazên min ên siberojê û  
xewn û xeyalên min.

**Ba, hewa:** Civaka ez tê de dijîm, bi  
hemû şert û mercên xêzkirî. Hêvi-  
yên civakê ji min çi ne? Ez ji civakê  
çi hêvî û daxwaz dikim?



**Du dûvikên bafirokê:** Nirxên min, ola  
min, dîtînen min ên cîhanê. Ji bo min  
çi giring e? Min kîjan bawerî, norm û  
raman girtine?

**Dûvikê dirêj ê bafirokê:**  
Rehên min, malbat, welatê jêder,  
raborî. Ez ji ku têm? Kê an kîjan  
bûyeran ez gihandime?

**Armanç:** Şagirt bi alîkariya sembola bafirokê bi hemû girêdanên xwe û tevgerên xwe li ser nasnameya xwe ya çandî disekin. Ew têdigihîjin ku hema bi hêsanî ne di nav du çandan an du welatan de radiwestin, ji bilî vê xwedî potansiyel û aîdiyetên nirxdar ên transnetewî û duçandî ne.

**Kurtebir:**

Hîndekariya ZÇW

- ji bo jîyan û hînbûna zarok û ciwanên (ZÇW) yên li Swîsreyê xwedî fonksiyona pirekê û navbeynkariyeke giring e.
- wek naverok li ser esasa navçandî û jîngehî yên civakî yên cihêreng ên şagirtan mijûl dibe.
- bipêşxistina bixwebaweriyê di nav civaka koçberiyê de xurtir dike û jêhatiniya çalakî û danûsitendinê firehtir dike.
- zarok û ciwanan di bipêşdebirina nasnameya wan û di rola wan a çalak a jîyanê de xurtir dike.
- ...

### 2.3. Prensîb C «Pirzimanîya hawirdora jiyânî»

Armanca ji Çarçoveya Hînkirinê ya ZÇW ya li jor hat vegotin jî di nav civakeke pirçandî de bi aliyên zimanî yên şagirtan ve girêdayî ye. Ev balê dikişîne ser «pirzimanîbûna hawirdora jiyânî»: jiyana bi zimanên cuda û di nav zimanên cuda de rastiyeke jiyânê ye ku divê wek mijar bê bidestgirtin, were gengeşekirin û wek nirx bê dîtin. Ji ber hebûna xurt a zaravayên li Swîsreyê, divê ev jî wek yek ji teşeyên zimanî were hesibandin. Xurtkirina pirzimanîyê (nemaze zimanê yekem ê ku baş bi pêş ketiye) di têkiliya navbera berîdanên jiyana rojane û hawirdora jiyânî de, ji bo **entegrasyona** zarok û ciwanan, ji bo bidestxistina armancên hînbûn û perwerdehiyê û bidestxistina şarezayên jiyânî xwedî giringiyeke mezin e.

Hawirdora jiyânî wek qada çalakî û ezmûnê ne tenê ji aliyê demkî, qadî û civakî ve, Herwiha ji aliyê zimanî ve jî hatiye avakirin. Zarokek an jî ciwanek hawirdora tê dijî bi çalakiya ragihandinê ava dike. Qad û mijarên têkildar ên hawirdora zimanê rojane tişt, bûyer, rûdan û mirov in. Divê serpêhatiyên hawirdora jiyânî ji aliyê zarok yan jî ciwan ve ji nû ve bînin avakirin, ango bi awayekî zimanî bînin avakirin, da ku karibe wan fêhm bike û bi kar bîne. Veguhestina ji nû ve ya devkî û nivîskî yên serpêhatî û kiryanan xala destpêkê ya geşedana zimên dide der.

**Serpêhatiyên jîngehî yên pirzimanî yên zarok û ciwanan dikarin di mijûliyan de, di formên hînbûnê yên hevkar de, bi çîrokbêjî û bikaranîna metnên nivîskî ve werin girêdan.**

Bikaranîna ziman a ji hêla zarokeke yan jî ciwaneke di ragihandina hawirdora jiyânî de ji bikaranîna zimanê refleksîf-jinûvesazker cuda ye, ango ji zimanê ku di jinûvesazkirina nivîskî an devkî ya serpêhatiyên hawirdora jiyânî de tê bikaranîn, cudatir e (Ulfig 1997, 111). Ji bo bipêşxistina zimanî ya bi awayekî sazûmanatîk û bi giştî û herwiha girêdayî vê piştgiriya ji bo serkevtina xwendegehê divê ev cudahiyan zimanî (di navbera bikaranîna zimanê rojane ya ji hêla zarok û ciwanan û bikaranîna zimanê refleksîf-jinûvesazker a di waneyê de) wek mijar bînin bidestgirtin û dîdaktîze kirin.

#### 2.3.1 Nêrînên dîdaktîk

1. Dîdaktîka «pirzimanîya bi berîdana hawirdora jiyânî» dixwaze rasterast bi bikaranîna zimanê rojane ya zarok û ciwanan mijûl bibe da ku wan teşwîqê bikaranîna zimanê yekem bike. Ew di heman demê de balê dikişîne ser aliyê bipêşvebirina **jêhatîbûnên CALP** di dersên ZÇW de.

2. Berîdana jîngehê wekî rêgezeke rênîşander di peywendiya berbiçav a bi mijarên xweser, rewş û pirsgerêkan de ji bo pirzimanîbûnê, **hînbûna peyvên bîngehîn, peyvên taybetî, mijar û peyvên pêşkeftî** dibe alîkar û bi vî rengî di pêşveçûna zimanê pirzimanî ya jîngehê de piştgiriya dide şagirtan.

3. Di dersê de pirzimanîbûna şagirtan, jînenîgariya zimanê wan û biyografiya hînbûna zimanê wan û her wiha hêmanên hevberkirina zimanî tînin plansazîkirin û li gor rewşê dibin mijar.

4. Serpêhatiyên jîngehî yên pirzimanî yên zarok û ciwanan dikarin di mijûliyan de, di formên hînbûnê yên hevkar de, bi çîrokbêjî û

Em hem  
bi zimanê  
yekem û hem  
jî li welatê em  
niha lê  
dijîn di nav  
û di navbera  
ziman û  
devokên cihê  
de mezin  
dibin

bikaranîna nivîsên nivîskî ve werin girêdan.

5. Cudahiyên di navbera bikaranîna zimanên şagirtan de yên di navbera ragihandina rojane de û bikaranîna zimanê refleksîf-jinû-vesazker de, ango zimanê di jinûvesazikirina nivîskî yan devkî ya serpêhatiyên jîngehî de tê bikaranîn, divê werin hînkirin û neyên (neyekser) ferzkirin (peyva kilîlî: zimanê perwerdehiyê).

6. Şarezayiyên pirzimanî yên hawirdora jiyânî wek jêhatîbûneke hevbeş derbasî hemû astên ezmûnê dibin.

7. ...

**Mînak «Pêşgotinên ziman»** (bnr. Materyalên ji bo dersên zimanê zikmakî, pêveka 1, hîndarî 2.3, 19-23)

*Pergaleke hînbûnê ya ji bo bilindkirina hişmendiya guhertoyên zimanên cihê.*

## 2.3 nexşeziman:

pol: 2-9.

Kêm-zêde: 30 çirk.



Alav:  
Kaxizên jibergir ji bo nexşezimanê û  
qelemên rengîn (ji 4an zêdetir reng).

Dibe ku deftera 4. bipêşdebirina jêhatîniya navçandî, jimar 3.1 û kaxizên jibergir ên deftera 4, rûpel 16/17

### Birêveçûn:

#### ● Hînkare dide destpêkirin:

"Em hem bi zimanê yekem û hem jî li welatê em niha lê dijîn di nav û di navbera ziman û zarava/devokên cihê de mezin dibin. Hin ji van ziman û formên ziman (zarava/zimanê standard) em zêdetir, hinekan kêmtir hez dikin. Em dikarin van têkiliyan bi rêzkirina ziman û formên zimên li hin deverên diyar ên laş (mînak dil, serî) baş temsîl bikin."

#### ● Hînkare pelên kaxizên bi xêzên keç/kur belav dike.

#### ● Erk:

"Bi kêmanî çar qelemên rengîn bistîne. Sernavekî li serê rûpelê binivîse, mînak: sor = zimanê min ê yekem di zaravayî de, binefşî = zimanê min ê yekem bi forma standard, şîn = zimanê li vir bi devokî tê axavtin. (mînak elmaniya Zurichê), qehweyî = zimanê li vir tê axavtin, ê di forma xwe ya standard de."

Nîşe: Ev çalakî dikare bi hêsanî li ser zimanên din ên ji hêla şagirtan ve tên axavtin (zimanên biyanî yên li xwendegê, zimanên bi xwendegê ve girêdayî ne) were berfirehkirin.

**Armanc:** Divê pergala bi rengêkî lîstokî û afirîner alîkariyê bide şagirtan da ku ew karibin hişmendiya xwe ya li ser cureyên standard û zarava/devokên zimanî bi pêş bixin.

### Kurtebir:

Waneya ZÇW

- zarok û ciwanan di pêşveçûna zimanê wan de xurt dike, di naven-da waneyan de awayên vegotina devkî û nivîskî yên zarok û ciwanan cih digirin;
- dihêle ku zarok û ciwan jêhatîbûnên ragihandinê, yên dihêlin ew li ser beşdariya civakî tevbigerin, bi dest bixin û bi pêş bixin ku ew di civakê de cih bigire;
- wan li ser pêvajoyên ragihandina navçandî hesas dike;
- rê dide bipêşdebirin û berfirehkirina jêhatîbûnên CALPê yên têkil-darî xwendegehê û zimanê perwerdehiyê;
- ...

Piştî danasîna prensîbên rêbernameyên pedagojîk ên giring ên ji bo dersên ZÇW, beşa din bi pîvan û aliyên kalîteya têkildar re mijûl dibe.

Divê wane li ser bingeha bipêşxistina şarezayên navçandî werin lidarxistin. Li gor vê yekê balkişandina yekalî ya li ser welatê jêder ji holê radibe

### 3. Pîvanên kalîteyê û aliyên kalîteyê yên ji bo hînkirina ZÇW

«Karkirina bi profesyonelî tê wê wateyê ku mirov karibe bi meraq û baldarî di hevsengkirina deverên cuda yên mişkuleyan de bixebite û çalak bimîne. Teugerîna bi profesyonelî tê wateya teulêbûna bi hewcedariyên pîşeyî û pêşketinî û wek şagirtêkê dîtina asta têgihîştina xwe.» Petra Hild 2019

#### 3.1. Li Swîsreyê prensîbên ji bo ZÇW

**Prensîb 1:** ZÇW bi baldariya pirzimanîya hawirdora jiyânî di nav civa-ka Swîsreyê de tevkarîyê dide integrasyona şagirtan. Ji bilî bipêşxistin û firehkirina zimanê yekem piştgiriyê dide «hînbûn û ramanê» û di heman demê de deriyê ji welatê jêder re vekirî dihêle.

**Prensîb 2:** Dersên ZÇW di warên cuda yên mijûlî û carinan jî di şert û mercên nakok de tîr sazîkin. Armancên pedagojîk û prensîbên dîdaktîk û girêdayî van pêwendiyên hînkirinê jî di navbera mamos-teyan de û her wiha di navbera welatên cihê yên jêder û welatê koç-beriyê Swîsreyê de, ji hev cuda ne.

**Prensîb 3:** Li gor Planê Hînkirinê 21 ê Swîsreyê ya ji bo xwendegehên seretayî, dersên birêkûpêk ji bo bipêşxistina jêhatîbûnê ne. Divê ZÇW karibe van daxwazan bişopîne û di heman demê de di dersên asayî de ji şagirtan re pireke hînbûnê ava bike.

#### Warên mijûliyê yên jêrîn berê hatin vegotin:

- Divê wane li gor şert û mercên çarçoveya ZÇW yên «heterojen» û li ser hewcedariyên hînbûna «heterojen» ên şagirtan bîr sazîkin. Ev yek jî li gor koma zimanan diguhere.
- Divê wane li ser bingeha bipêşxistina şarezayên navçandî werin lidarxistin. Li gor vê yekê balkişandina yekalî ya li ser welatê jêder ji holê radibe.
- Di têgihîştina guhdarîkirinê de pêdiviya şagirtên ZÇW bi piştgiriyêke armanckirî heye û di heman demê de divê şarezaya xwendin û nivîsandinê were teşwîqkirin û bipêşxistin.
- Bi balkişandina ser «pirzimanîbûna hawirdora jiyânî» divê wane ji aliyekî ve balê bide ser bikaranîna ziman a şagirtan a di ragi-handina hawirdora jiyânî ya rojane (BIC) û ji aliyê din ve jî, divê



bikaranîna ziman a refleksîf-jinûvesazker, ango zimanê di jinûve-sazkirina serpêhatiyên hawirdora jiyânî de bi nivîskî yan devkî tê bikaranîn, gav bi gav bê avakirin û xurtkirin (CALP).

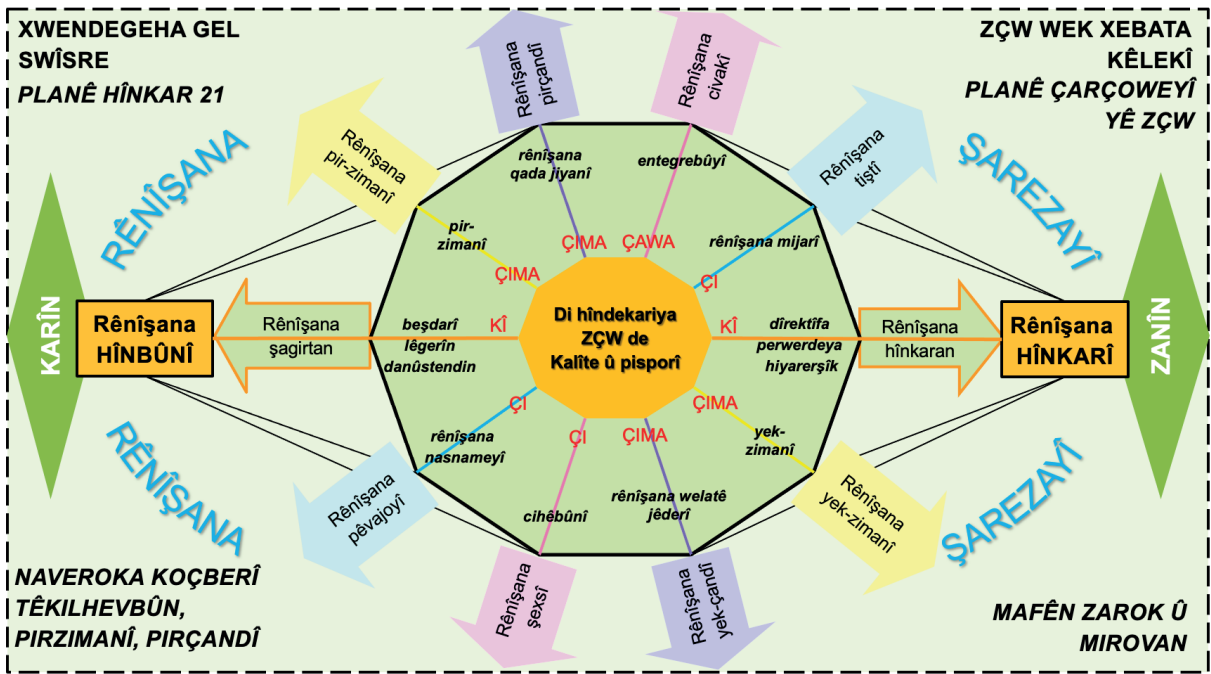
- Di dersan de ji bilî şarezayên zimanî, şarezayên navdîsîplînî jî bi pêş dikevin.

**Nirxandin nîşan didin ku mamosteyên ZÇW bi peywîreke dijwar re rû bi rû dimînin.**

Nirxandin nîşan didin ku mamosteyên ZÇW bi peywîreke dijwar re rû bi rû dimînin. Divê di qadên cuda yên mişkuleyan de tevbigerin da ku ji bo xebata xwe ya pedagojîk û dîdaktîk hevsengiyê watedar bibînin. Waneyên ZÇW ne li ser prensîba «an-an jî», lê li ser prensîba «hem-hem-jî» tîn dameziranandin. Li gor vê çarçoveyê hevsengiyê domdar, li gor rewşê û armanckirî ya dijberan hewce ye. Ev jî bo Hemû mamosteyan, lê bi taybetî jî bo mamosteyên ZÇW (rewşa nû, ziman, oryantasyona vegeerê an jî integrasyona nav civaka Swîsreyê) zehmetiyek e. Pêşketinên navneteweyî û neteweyî yên di warê perwerdeyê de bandorê li ser xebata mamosteyên HSU jî dikin. Ji bilî "dijîtalkirina perwerdehiyê", danasîn û bicihanîna "Planê hênkirinê 21", arastekirina pêwendiya bi jêhatîbûnê jî di nav xwe de dihevine.

Ji bo van hemû pêwîstiyên, Zeliha Aktas û Petra Hild (2019) jî bo dersên ZÇW modêleke hînbûn û hînkirinê bi pêş xistine (Bingeh: Plana fêrkirinê 21, Çarçoveya Plana Hînkirinê ya ZÇW, Materyalên Waneyên ZÇW, Lêkolînên EDK û raporên ZÇW 2014). – Li wêneya 1. a rûpela din binêrin.

Wênexêz 1: «Modela hînbûn û hînkirinê ya pîralî ji bo dersên ZÇW»



Wênexêzî. Z. Aktas

Wekî di wêneya 1. de jî tê dîtin, modela hînkirin-hînbûnê di qadeke ku wekî rêgezeke jêhatîbûnê hatiye nivîsandin de cih girtiye. Beşa yekem a vê beşê bi arasteya ber bi jêhatîbûnê ve mijûl dibe. Di beşa duyem de, tîrên rengîn tîn gengeşekirin.

### 3.2. Berîdaniya şarezaiyê

«Tu ji min re bibêjî, ezê ji bîr bikim. Tu şanî min bidî, dibe ku ez wê ji xwe re bigirim. Lê ger tu bihêlî ez bikim, ezê karibim.» Konfuzius.

Di salên dawî de di civak, di warê aborî û xwendegehan de jêhatîbûn xwe wek têgiha giring destnîşan kir. Di sala xwendinê ya 2018/2019 de, Planê Hînkirinê 21 bi awayekî fermî li kantona Zurichê ket meriyetê - bi vê yekê, berîdana şarezaiyê wek têgiha dîdaktîk û pedagojîk jî gihîşt xwendegêha gel. Bi balkişandina li ser şarezaiyê, giraniyeke taybetî li ser pêkanînê û bi vî rengî li ser kirinên şagirtan di polê de bi pîrsa "ÇAWA wê xebat were kirin" tê danîn. (bnr. VSA, Hîndekariya girêdayî Şarezaiyan, Têgihiştin, 2014) **Hîndekariya bi riya şarezaiyan** ji bo karê perwerdeyê hewcedariya bi riyeke nû ya dîdaktîkê dike û sazîkirinên hînbûn û hînkirinê yên li gor vê û herwiha AWAYÊN NÛ YÊN NÎRXANDÎNÊ pêwîst dike. Hilbijartin, giranîdayîn û sazîkirina navrokê û berî her tiştî çalakiyên şênber ên hîndekariyê tenê dikarin di asta bipêşdebirina şarezaiyan de werin birêvebirin. Li gor Hilbert Meyer (1991) hîndekariya bi riya şarezaiyan hîndekariya hînbûna çalak e, ku tê de şagirt ji bo hînbûnê tîrî bizavdarkirin û ji ber vê yekê waneyekî ciyawazkirî distînin. Hîndekar zêdetir bi modelên astên şarezaiyê teknîkî û navdisiplînî dixebitin da ku karibin firsendên hînbûn û pêşketinê yên şagirtan analîz bikin û baştir fêmkirin bikin. Zanî û karîna şagirtan heta ji dest tê bi awayekî sazûmanatîk û wek tevne bi hev re girêdayî tê sazîkirin.

Mînak: «Şarezaiya lêdana piyanoyê»

**Bi balkişandina li ser şarezaiyê, giraniyeke taybetî li ser pêkanînê û bi vî rengî li ser kirinên şagirtan di polê de bi pîrsa "ÇAWA wê xebat were kirin" tê danîn.**

**Zanîn:** Ez dizanim, divê ez notayan çawa bixwînim û kîjan pişkovkî, kîjan destikî ji bo kîjan notayê bi kar bînim. Ez dizanim, têgihên wek «forte/dengê şid» û «piyano» û hwd. tîrî çî wateyê. Ez dizanim kê ev stran çêkiriye.

**Karîn:** Ez dikarim dest û tiliyên xwe bilivînim û pişkovkan li gor notayan bi kar bînim. Heman tişt ji bo ling û pedalan jî wiha ye.

=> Ji aliyekî ve, ew zanî e ku ez digirim û ji aliyê din ve jî hîndarî ye, da ku çalakî were fêmkirin. Giring e ku em wek hîndekar van cudahiyan nas bikin.

Kesên hîn dibin di qada zanî û karîne de tiştên hîn dibin bi awayekî berdewamî li ser hînbûnên xwe yên kevin zêde dikin. Ger em vê yekê li ser mînakê xaniyekî nîşan bidin: Ger hûn banîyê bi zanebûnê dagirin, û bi riya qonaxên hîndariyê di jêzemînê (kîlerê) de xwe li ser ifadekirina mijarê bi pêş bixin an jî bi çalakiyê bi vî rengî bi pêş bixin, hûn dikarin menzela berfirehtir bikin. **ZANÎN Û KARÎN DI XANIYÊ HÎNBÛNÊ YÊ SEMBOLÎK DE JI BO ŞAREZAIYÊ DIGIHÎJIN HEV** (bnr. Holenstein 2018, 18- 19).

Ji bilî jêhatîbûna teknîkî, divê her wane îmkane bide bipêşxistina jêhatîbûnên navdisiplînî, ev ji bo ZÇW jî derbas dibe.

## Wênexêz 2. «Şarezayiyên navdisiplînî»

şarezayiyên şexsî

şarezayiyên civakî

şarezayiyên rê û rêbazî

**Xwevebiriqîn**  
Nasîn û bikaranîna çavkaniyên xwe

**Serbixwebûn**  
Tevgerîna serbixweyî û bi bînfirêhî ya bi jiyana xwendegehê ya rojane û pêvajoyên hînbûnê re

**Rawestina li ser lingên xwe**  
Hizirîna li ser armanc û nirxên xwe û şopandîna wan

**Jêhatîniya têtikiliyê**  
Bi kesên din re têtikiliyên baş û domdar bi rê ve bibin

**Jêhatîniya hevkarîyê**  
karkirin û xebata bi kesên din re

**Jêhatîniya çareserîya nakokîyan**  
binavkirina nakokiyê, lêgerîna pêşniyarkirina çareseriyê, çareserkirina nakokiyê

**Mijûliya bi cihêrengiyê re**  
pejirandina pir-rengiyê, ceribandina cihêrengiyê ya wek dewlemendiyekê bi-pêşdebirina wekhevîyê

**Jêhatîniya zimên**  
raporek berfireh bipêşdebirina jêhatîniya vegotina devkî

**Bikaranîna agahîyan**  
lêgerîna agahîyan nirxandin, berfirehkirin û pêşkêşkirin

**Çareserkirina erk û pirsgerêkan**  
Bidestxistina stratejiyên hînbûnê, plansazkirin, bicihanîn û ronîkirina li ser hînbûn û pêvajoyên xebatên

→ [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) → Grundlagenbericht, S. 21 (nameya bingehîn)

Kurteyêke şarezayiyên navdisiplînî dikare di mufredata 21ê de were dîtin. Ev mijar giringiya bipêşdebirina jêhatîbûnên navdisiplînî destnîşan dike, da ku em bibin "pisporên hînbûn-hînkirinê". Şarezayî şexsî, civakî û metodolojîk sê bin-beşên şarezayiyên navdisiplînî temsîl dikin.

**Pêdivî bi şarezahî û stratejiyan heye ku mirov karibin berpirsiyariya bidestxistina zanîne û bipêşxistina jêhatîniyan bigirin dest xwe.**

Bidestxistina zanîne û bidestxistina jêhatîbûnê - wek lêkolîn destnîşan dikin- ji avakirina bi xwebixwe ya çalاک pêk tê. Di vê yekê de zêdekirina berpirsiyariya pêvajoya hînbûn û pêşketina xwe heye (peyva sereke: hînbûna bînavber). Ji ber zêdebûna dîjîtalkirina perwerdehiyê, daxwazên li ser jêhatîbûna agahdarî an jî xwendin û nivîsandinê zêde dibin. Pêdivî bi şarezahî û stratejiyan hene ku mirov bikaribin berpirsiyariya bidestxistina zanîne û pêşxistina jêhatîyan bigirin dest xwe. Ev jî hewcê dibîne ku rewş û armancên hînbûnê bi jêhatiyên heyî ve girêdayîbin. Bi vî awayî rola mamoste piralî dibe. Û divê ew bi pêvajoyên hînbûnê re eleqedar be, ango meraqdar be. Bi kurtasî:

**Ji bo hîndekarê ZÇW berîdana şarezayiyê tê wateya:**

- Bipêşxistina zimanekî qîmetdar û li gor şagirtan
- Xwespartina li gor derdorên jiyânî (zanîn û şarezayiyên wan ên heyî) yên şagirtan
- Têtikiliya rêzdar di navbera şagirt û mamosteyan de
- Çanda bi awayekî avaker, derbaskirina şaşitiyan û berîdana çavkaniyê
- Tevlêkirina şagirtan a bipêşxistin û plansazîkirina dersan.
- Girtin û dayîna nirxandina li ser dersê (feedback) (yekane û komî)
- Şagirtan di mijarên berpirsiyarî, kontrolkirin, nirxandina derfetên xwe de ji bo pêvajoya hînbûnê û di nav polê de motive bikin.
- Adaptekirina xwe ya li gor şarezahî û wek mînak tempoya hînbûnê ya şagirtan.
- Bikaranîna vebijarkên nirxandina damezrîner a ji bilî rêbazên kurtayî.
- Plansazîkirin, wane dayîn û nirxandina li gor armanc û pêvajoyê.
- ...

*Li gor Helmke, Mînak: Ingrid Salner-Gridling 2009, 33; ji hêla Petra Hild ve ji nû ve hatiye bipêşxistin (2022).*

Bi berîdana şarezayiyê ve, çanda nirxandinê jî diguhere (peyva sereke: çanda şaşitiya avakar). Formên guncan ên nirxandinê - ji bo gelek mamosteyan nû - hewce ne. Mînak ji bilî awayên kurtebirî, vebijarkên nirxandina çêker tînan bikaranîn.

### 3.3. Nirxandina li gor berîdana şarezayiyên – bingehîn

Nirxandin û teşhîs şarezayî bingehîn ên mamosteyan in. Di vê yekê de hemû çalakîyên derfetan li ser bidestxistin û nirxandina agahdarî û hewcedariyên hînbûnê, pêvajoyên hînbûnê û encamên hînbûna şagirtan dikin, hene. Ev agahî û nirxandin ji bo şagirtan, ji bo koma şagirtan û ji bo sêwirana waneyê bingeha biryarên pedagojîk û dîdaktîk pêk tînin (Sturm û Senn 2018, 9). Pirs û tîbîniyên jêrîn (Sturm û Senn 2018, 5-6) karê pedagojîk-dîdaktîk ê "Nirxandinê" kontrol dikin:

**Peywîra waneya li ser esasa berîdana şarezayiyê ew e ku ji bo bidestxistin û pêşvebirina jêhatiyên teknîkî û navdîsîplînî derfetên hînbûnê biafirîne.**

#### Pirsên bingehîn:

- Nirxandin çiqasî tê kirin? Bi kîjan armancê?
- Çi tê nirxandin?
- Çawa tê nirxandin?
- Kîjan ast di çavdêrî, nirxandin û paşnirxandinê de tê pêşçavgirtin? (Spartek – Pêvajo – (şarezayî) Metakognition – Kes)
- Kîjan form û amûrên çavdêrî/nirxandinê û şirovekirinên encaman rewşa û bi bandor in?

Kîjan awayên nirxandinê bi berîdana şarezayiyê giring dibin û kîjan rewşa ne? Di beşa jêr de ev xal wê bê nirxandin.

### 3.4. Berîdana şarezayiyê û formên tîkildar ên nirxandinê

Ev beş bi giranî li gor agahdariyên broşûra Kantona Zurichê, Birêvebiriya perwerdehiyê, saziya xwendegeha gel "Nirxandina li ser bingeha jêhatîbûnê" (2019, 4-7) tê sazîkirin. Li ser peyvên pirsîyarî ye: ÇIMA, JI BER ÇI, ÇI, LI BER ÇI, KÎ, KENGÎ û ÇAWA? Bi van pirsan modela zivirandinê (Wêneyê 3.) derfetan dide ku hîn di qonaxa plansaziyê de li ser nirxandina li ser esasa berîdana şarezayiyê bê fikirîn. Ji bo ku ev model hêsantir were fêmkirin, beşa jêrîn tîgihên bingehîn ên herî giring eşkere dike (mînak kurtasî, çêker an norma civakî).

#### 3.4.1. Armanc çî ye, mebest çî ye?

Peywîra waneya li ser esasa berîdana şarezayiyê ew e ku ji bo bidestxistin û bipêşvebirina jêhatiyên teknîkî û navdîsîplînî derfetên hînbûnê biafirîne. Divê bi vî awayî derfeta xurtkirin û berfirehkirina jêhatîbûn û potansiyela hemû şagirtan derxîne. Pêvajoyên bidestgirtin, hînbûn û çareserkirina pirsgerêkan û her wiha pêşketina jêhatîbûna ziman (guhdarî û tîgihîştin, ragihandin, tîgihîştina xwendinê, nivîsandin) ji hêla mamoste (ZÇW) ve tînan piştgirîkirin. Ji bo van helwestan ragihandin, refleks û nirxandina çêker pir giring e. Sturm û Senn (2018, 4) bînxêz dikin ku divê nirxandin ne tenê ji bo bidestxistina agahdarî li ser pêvajoyên hînbûna şagirtan were bikaranîn, divê asta kesane jî bi asta hînkirinê ve were girêdan. Pêvajoya nirxandinê bi plansazîkirina sêwirana dersê re tîkildar e.

### 3.4.2. Çi tê nirxandin?

Bala nirxandinê li ser şarezayiyên beşî û navdîsîplînî ye, ku ew çawa di dema bikaranîn û pêkanîna zanînê de (zanebûna beşî, zanîna stratejîk, zanîna civakî) di gelek kar û rewşên tevlihev de xuya dibin. Şarezahî li ser bingeha karekî, rewşa azmûnekê nayên nirxandin. Ji bo vê yekê, şagirt bi gelemperî mecbûr in ku di rewşên cuda de çend kar û pirsgirêkan çareser bikin. Mamoste baldar e ku di qonaxên hînbûnê û di rewşên azmûnê de her dem hem ji bo şagirtên bi performans bilind û hem jî yên bi kêmtir peywir hene. Her wiha giring e ku mamoste pîvanên naverokê diyar bike, wan ji şagirtan re rave bike û li gor van performansên wan binirxîne. Di nirxandinê de, ew xwe dispêre çavkaniyên cihêreng ên agahdariyê yên wek kontrolên hînbûnê, portfolyo, çavdêrî, xebata şagirtan û dîtinên ji diyalogên hînbûnê û nîqaşan.

### 3.4.3. Kî dinirxîne? Xwenirxandin û nirxandina derveyî

Pêdiviyên hînbûnê, pêvajoyê û encam bi gelemperî ji perspektîfên mamoste û şagirtan cuda tên nirxandin. Ji ber vê yekê divê nirxandina ji der ya ji hêla mamoste ve her dem bi xwe-nirxandina şagirtan re were temam kirin. Hînkirina berîdana şarezayiyê her gav xwe-nirxandina hînbûnê û asta hînbûnê, û her wiha refleksa li ser pêvajoyên hînbûnê di diyaloga di navbera hîndekar û şagirtan de vedihewîne. Ji bo mamoste ev tê wateya zanîn û şarezaya beşî û pedagojîk, şarezaya teşhîsî û dilxwazî, ku li ser pêvajoyên hînbûna şagirtan bifikire û bi qasî ku gengaz be piştgirî bide wan. Ji bo şagirtan, ev dilxwaziya berpirsiyariya hînbûnê, pejrîrandina armancan, şarezaya xwe-rêvebirinê û baweriya bi şiyana xwe hewce dike. Avakirina nirxandinên bi naverok û rêbaza hînbûnê, naverokên li ser gavên hînbûnê yên pêşerojî û xurtkirina hêviyên performans erênî piştgirî dide bidestxistina şarezaiyan.

**Avakirina nirxandinên bi naverok û rêbaza hînbûnê, naverokên li ser gavên hînbûnê yên pêşerojî û xurtkirina hêviyên performans erênî piştgirî dide bidestxistina şarezaiyan**

### 3.4.4. Li gor çi binirxînin - berîdana li gor pîvanên girêdayî şarezaiyan

Di Planê hînkirinê 21 ê Zurichê de, pîvana/norma mijarê esas e. Ew ji ravekirinên şarezayiyê yên di mufredetê de tê peydekirin û li ser bidestxistina armancên hînbûnê, ku hîndekar li ser bingeha barmeyê destnîşan dikin, agahî dide. Ew li ser pîvanên rastîn ên ku asta gihiştîbûna şarezayiyê diyar dike, disekine. Ev pîvan dihêlin ku mamoste ji aliyekî ve asta şarezaiya şagirtan binirxîne û ji hêla din ve jî hewildanên hînbûnê û pêşketina hînbûnê li gor asta şarezaya berê nas bike.

Pîvana kesane behsa xwe-hînbûnê û bipêşveçûna xwe-hînbûnê dike. Ew di piştgiriya pêşketina kesane de navendî ye. Bi norma civakî bi komeke referansê re (pol, komên hevsalî li şaredariyekê, kanton, hevsalên li Swîsreyê) bi dayîna ber hev tê avakirin. Bikaranîna wan ji bo nirxandina şarezayiyên bingehîn di asta pergala perwerdehiyê de giring e û divê di nirxandin û notkirina pedagojîk de neyên bidestgirtin. Nirxandin (not) divê ne girêdayî çend şagirtên jêhatî yên di polê de be, lê li gor bicîhanîna bendewariyên şarezayî (pîvana mijarê) be.

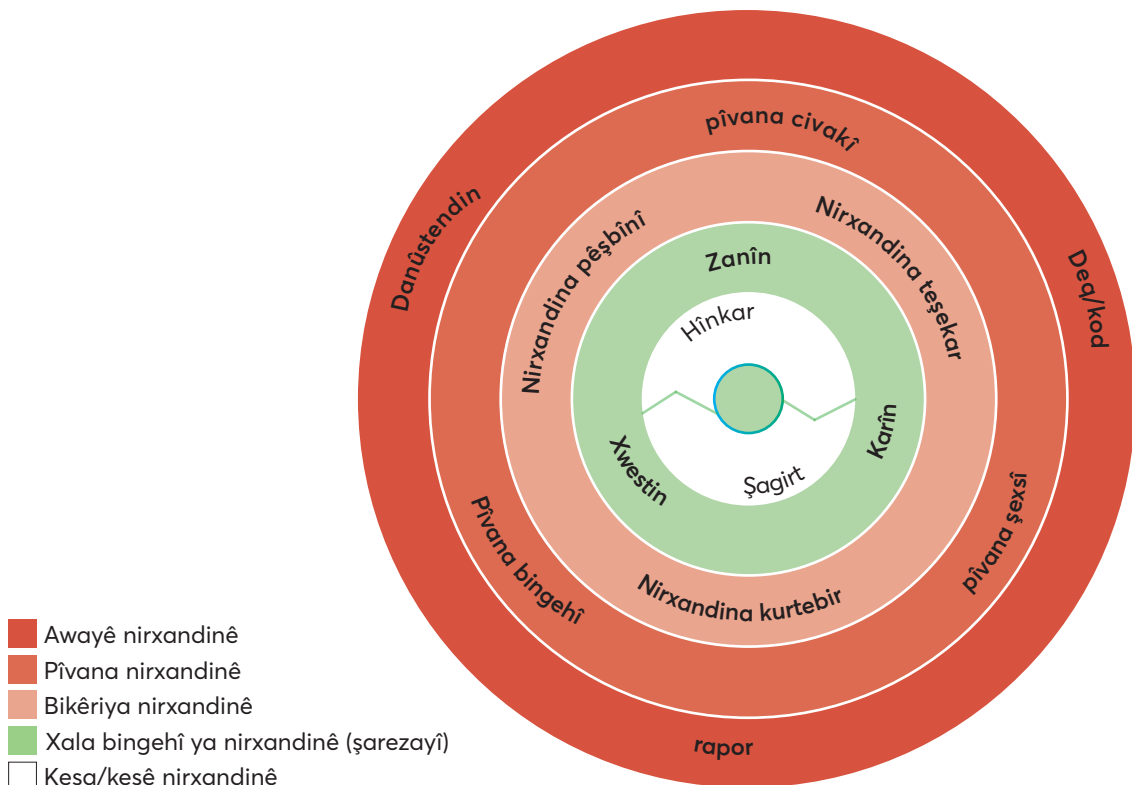
### 3.4.5. Çawa binirxînin? Formên cuda yên nirxandinê bikar bînin

Zelalbûna li ser hêviyên şarezayiyê, pîvanên nirxandinê û encamên nirxandinê bingehîn e. Hilbijartina rewşa ya forma nirxandinê pir girîng e. Nirxandinên hînbûnê yên bibandor ji hêla mamosteyên şagirtan ve di serî de di diyalogê de pêk tê û ji bilî şarezahî û naverokê yên têkildarî mijarê, riyên hînbûnê, stratejî û aliyên hînbûnê yên şarezayiyê (metacognitive) jî digire nava xwe. Bi vê yekê, mamoste li ser dijwariyên hînbûnê û fêmkirinê têgihîştinekê peyda dike û ev jî di ravekirina waneyê de alîkariya wê dîkin. Şagirt fêr dibin ku zanîna wan di çî astê de ye û çawa dikarin hînbûna xwe baştir bikin. Nirxandinên bi rêkûpêk, takekesî û alîgir, ên ku ji hêla hîndekar ve tê, yek ji bandorên herî erênî û bihêz in ku li ser performansa hînbûnê dîkin. Raporên ku danûstendinê temam dîkin ji bo ravekirin an pêşkêşkirina rewşa hînbûnê, pêvajoyên hînbûnê an encamên hînbûnê, di heman demê de ji bo dêûbavan pêwîst e. Nirxandin jî bi nivîskî tê kirin û li gor pîvanên diyarkirî yên ji hêla şagirtan ve tên zanîn, tê kirin. Nirxandin dikare li gor taybetmendiyên li ser naverok û avasaziya raporê, li gor teşe, pîvan û şarezayên diyarkirî were saz kirin. Pîvan/not li gor referansa asta bidestxistina jêhatîbûnê, daraza pîşeyî tê dayîn, mînak wek hewcedarî/armancên hînbûnê "bidest xist", "qismî bi dest nexist" an jî "derbas kir".

Pîvan/not li gor referansa asta bidestxistina jêhatîbûnê, daraza pîşeyî tê dayîn, mînak wek hewcedarî/armancên hînbûnê "bidest xist", "qismî bi dest nexist" an jî "derbas kir".

Teşeya jêrîn modeleke zivirandinê ku di broşûra PHZH "Nirxandina li ser bingeha şarezayiyê" de (2019, 5) de tê xuyakirin, nîşan dide. Ev jî bo rêgez û plansazîkirina nirxandina berîdana şarezayiyê tê bikaranîn. Fonksiyona nirxandinê, referansa nirxandinê û forma nirxandinê li dora şarezayên ku wê bînin nirxandin û kesên ku tê de beşdar dibin de, tên rêzkirin. Ev derdor wek li derdora hev dizivirin divê werin fêmkirin, ango awayên cuda gengaz in.

Wênexêz 3. «li gor berîdana şarezayiyê binirxînin»





### 3.4.6. Têgihên giring

Têgihên jêrîn ji bo aliyên "fonksiyona nirxandinê" û "referansa nirxandinê" di "modela nirxandina li gor berîdana şarezayiyê" de navendî ne (Wênexêz 3.):

#### MIJARA «FONKSIYONA NIRXANDINÊ»:

**Kurtasî (Summativ):** Di vir de rewşa zanîn û/yan jî karîna xwendina şagirtan tê nirxandin. Şagirt di demeke diyarkirî de di asta zanînê de li ku ne? Valahî li ku ne, zehmetî li ku ne? Û li ku derê pêdivî bi dubarekirin û/yan piştgiriye heye? Nirxandina kurtayî qonaxên hînbûnê yek bi yek bi dawî dike - bi vî awayî wek mînak di dawiya sala xwendinê de rewşa polê diyar dike.

**Teşeyî (Formativ):** Armanca hînbûna berîdana şarezayiyê bi piştgiriya mamosteyan bipêşxistina şarezayên beşî, rêbazî, civakî û kesanî ye. Ji ber vê yekê, nirxandina çêker, ango nirxandina bi piştgirî- di navenda hînkirinê de ye û ev yek hînbûnê bi pêş dixê. Ji aliyekî ve, mamoste bi dîtina armanc û hewcedariyên hînbûna kesane piştgiriye didin hînbûna hemû şagirtan, li aliyê din jî mamoste zanyariyên bi dest xistine, ji bo amadekirin û bipêşdebirina waneyan bikar tînin.

**Teşhîs (Prognostik):** Îhtîmala ku şagirta X, şagirtê Y bigihên armanca destnîşankirî çiqas e? Li ser qonaxa hînbûna pêşerojê yan jî asteke pêş a xwendegehê, nirxandina prognostîk dinirxîne ka şertên ji bo hînbûna pêşdetir serketî ne, yan gelo ew hîn jî divê bîn afirandin.

**Standardîzekirî (Standardisiert):** Pêvajoyên standardîzekirî dihêle ku mirov bigihe komên mezin û nirxandinê bi awayekî kurtasî bi sazî bike (di demeke pir hindik de). Nirxandin an prosedurên azmûnê bi gelemperî tîn standardîzekirin, wek testa PISA, azmûnên dîplomaya ziman li ser bingeha prosedura "Multiple choice", an testên matematîkê ya ji bo azmûna ketina xwendegeha lîseyê.

#### MIJARA «TÊKILIYA NIRXANDINÊ»

**Norm / norma tîkiliyê:** Nirxandina şagirtan li ser bingeha agahiyên bi nirxandina wan re tîkildar e, tê kirin. Divê ev agahî bîn nirxandin. Ev tenê bi rîya berhevdanê pêkan e. Têgiha norma tîkiliyê li ser vê yekê radiweste. Di pratîka xwendegehê ya rojane de, giring e ku her kesê tîkildar karibe encameke hînbûnê bi çend xalên referansê yên cihêreng ve girê bide, ango bi pîvan an jî bi norman ve girê bide. Tenê bi vî rengî dikare agahiya tîkildar rast were şîrovekirin û nirxandin. Wekî rêbazekê agahiyeke dikare çend norman vebêje, ev dikarin hev temam bikin an jî dijberê hev bin. Performansa şagirtekî dikare bi performansa wî ya destpêkê re were berhev kirin, nirxa referansê, bi vî rengî, di hundurê mirov de ye. Bi ser de, divê ew bi normên li derveyî wî ne jî tîkildar be: Tiştê divê were hînkirin, armancên hînbûnê (pîvan) ku pê re hatine danîn û destkeftiyên hînbûna komeke şagirtan dihewîne. Bi vî awayî sê normên tîkiliyê yên jêrîn encam didin, ku her sê jî giring in:

**Norma civakî:** Destkeftiyên şagirtan bi koma referansê ve girêdayî ne

Armanca hînbûna berîdana şarezayiyê bi piştgiriya mamosteyan bipêşxistina şarezayên beşî, rêbazî, civakî û kesanî ye.

Ji ber ku ew performansên rastîn bi performansa îdeal re, gihîştina çêtirîn a armancên hînbûnê berhev dike, jê re norma îdeal jî tê gotin

(wek mînak, hemû mirovên li herêmekê an hevtemenekî). Berhevanîna hin taybetmendiyan û taybetmendiyan wan di hemû kesan de di komek referansê de di serî de ji bo armancên statîstîkî tîn bikar anîn. Di xwendegê de, nirxandina performansa şagirtan li gor pîvana civakî tê dayîn. Giring e ku li ser hîlbijartin, cihkirin û hwd. biryarên rast werin girtin. Ji bo vê yekê, performansa kesane divê bi yê di tevahiya koma referansê de bi qasî ku gengaz, rastdar û pêbawer were berhev kirin.

**Norma mijarî (Idealnorm):** Ev norm xwe dispêre mijarê. Ji ber ku ew performansên rastîn bi performansa îdeal re, gihîştina çêtirîn a armancên hînbûnê berhev dike, jê re norma îdeal jî tê gotin. Yê din behsa normên girêdayî pîvanan dike. Dayîna ber hev a bi şagirtên din re li vir hindik eleqedar e; asta ku armanceke hînbûnê gihîştîye diyarker e. Nirxandin, kesên rasterast bi pêvajoya hînbûnê re têkildar in û eleqedar dibin, li ser encamên hînbûnê agahdar dike, ango li ser şarezayên di vê navberê de hatine bidestxistin an jî kêmasiyên hîn hene. Nirxandin li ser bingehe armancên hînbûnê yê bi zelalî û nezalalî tê vegotin. Ev hewcedariyên ji bo şagirtan û dêûbavên wan zelal û eşkere dike.

**Norma şexsî (Individualnorm):** Ev nirxandin pêşveçûna hînbûna şagirt di heyameke diyarkirî de di bin hin mercên diyarkirî de digire dest. Nirxandin bi daxwaza/armanca naskirina destkeftiyên şagirtan tê diyarkirin. Destkeftî bi awayekî herî baş tîn pejirandin, ji şikandina cesareta şagirtan tê dûrketin. Ger norma ferdî neyê pêkanîn, divê norma bingehî nirxandinê de bê esasgirtin.

### 3.4.7. Pênc pirsên li ser pratîka nirxandinê

Da ku hîndekar (ZÇW) bikaribin pratîkekê bi nirxandineke domdar û şefaf pêş bixin, divê pirsên jêrîn li gor rewşê werin ronîkirin (Herwiha li wêneya 3. binêrin):

#### Pênc pirsên li ser pratîka nirxandinê:

- Ji bo çi tê nirxandin? (fonksiyona nirxandinê: çêker, kurtasî, teşhîsî)
- Çi tê nirxandin? (Giraniya nirxandinê: şarezayên beşî û navdîsîplînî wek pêwendîya zanîn, jêhatîbûn, xwestek an jî armancên hînbûnê yê hînkirina ziman)
- Kî dinirxîne? (Nirxdar: mamoste, şagirt, kesên din ên wek hîndekarên zimanê almanî wek zimanê duyem)
- Li gor çi nirxandin tê kirin? (Rêvekirina nirxandinê: norma rastî, norma kesane, norma civakî)
- Nirxandin çawa tê kirin? (Forma nirxandinê: diyalog, rapor, not/kod)

**Divê hîndekar destpêkê armanc an jî sedemên nirxandinê (fonksiyona nirxandinê) zelal bike.**

Divê hîndekar *destpêkê armanc an jî sedemên nirxandinê* (fonksiyona nirxandinê) zelal bike. Wek mînak gelo ev li ser nirxandina hevseng a rewşa hînbûna teknîkî ye, yan li ser pêşketina di bingeha tespît-kirina hînbûnê ya plansaziyeke piştevaniya kesane de, yan jî li ser piştevaniya hînbûna pêvajoyê di dersên rojane ye? Piştî zelalkirina fonksiyonê, hîndekar dikare *di asta duyem de* biryarê bide, ka çi divê li ber çavan were girtin (*baldayîna ser nirxandinê*) û ya *sêyem jî* kî wê nirxandinê pêk bîne (*kesa/kesê nirxandinê*). Di asta *çarem de*, ew pîvan an jî normên nirxandin li ser wan hatiye avakirin (*norma nirxandinê*) tên zelalkirin û di ya *pêncem de* jî awayê nirxandinê (*forma nirxandinê*) tê eşkerekirin.

**Mînak:** Di rewşeke nirxandinê de, *zanîn û têgihîştina nivîsekê* ji aliyê şagirt ve hatiye xwendin (=giraniya nirxandinê) di dawiya waneyê de (=fonksiyona nirxandinê) tê komkirin, bi *norma beşî* (armanca hînbûnê ya ku ji hêla mamoste ve, li ser bingeha jêhatinên di mufredatê de hatine destnîşankirin de, tê nirxandin.) (=norma nirxandinê) û bi *riya diyalogê* (=nîqaşa nirxandinê) bi giştî tê dayîn (=forma nirxandinê)

Rêbaz û amûrên nirxandinê yên cihêreng di çar beşên jêr de tên vegotin. Rewşên nirxandinê di çar kategoriyan de tên dabeşkirin, ku her yek bi serê xwe beşek e. Ev mijar ev in:


→ Beşa 3.4 "Nirxandinên li gor berîdana armanca hînbûnê": Ev beş li ser kontrolên komkirî û berî her tiştî yên çêker, ango li ser kontrolên hînbûnê yên bi piştgirî yên devkî yan nivîskî disekine.

→ Beşa 3.5: "Nirxandinên li gor berîdana hilberînê": nirxandinên li ser hilberîn an jî projeyên cihêreng ên biçûk an jî mezin (mînak, pêşkêşkirina pirtûk an posterekê, şano, helbest, podcast, pêşkeşî).

→ Beşa 3.6: «Şêweyên nirxandinê yên li gor berîdana pêvajoya hînbûnê»: Ev beş li ser pirsê berîdana pêvajoyê di dema hînbûnê de çawa dikare piştgiriya pêvajoyê bike, disekine. Ew li ser formên nirxandinê ye, ku pêvajoya hînbûnê lêkolîn dikin (mînak refleks, xwendin an roj-nivîsên hînbûnê).

→ Beşa 3.7: «Xwe-pîvan, xwe-nirxandin û xwe-kontrolkirin»: Beşa dawî di hînbûnê de balê dikişîne ser bipêşxistina xwe-kontrolê. Di nav wan de, wek nimûne, formên xwe-kontrolê, rêbazên ji bo xwe-pîvandan û nirxandinê an jî pêvajoyên nirxandinên hevast (Peer-Review) hene.

**Her sê beş jî heman avasaziyê dişopînin:**

1. «RAMANA BÎNGEHÎN» di teşeyê hevokerê jêgirtî de
2. Pirsê berî berdewamkirina xwendinê (qutî ): Cih ji bo ramanên kesane
3. Bi kurtasî tê komkirin (rengê pirteqalî)
4. Bingehên teorîk
5. Encam ji bo waneyên ZÇW
6. Bingehên dîdaktîk (Balkêşî û mînak)

### 3.5. Di hînkirina ziman de nîrxandinên li ser berîdana armanca hînbûnê

«Di warê nîrxandina li ser esasa berîdana şarezayiyê ya Planê Hînkirinê 21 de hînkirina rojane ne li ser tomarkirina kurteya astên hînbûnê ye, ew bêtir li ser nîrxandina çêker e. Ev tê wateya armancên hînbûnê, ku tê de mamoste li ser bingeha planê hînkirinê (norma beşî) destnîşan dike û pêşketina hînbûna kesane ya şagirtan li ber çavan digire (norma takekesî).»

Broşura Kantona Zürichê, Midûriyeta Perwerdehiyê, Saziya Xwendegaha Gel 2019, 6

#### Pirsa beriya berdewamkirina xwendinê



Hûn armancên hînbûnê yê di salekê de di çar beşên destgirtina ziman de divê werin bidestxistin dizanin? Hûn di ZÇW-Kurdî de li ser kîjan jêhatîbûnên navdîsîplînî disekin? Hûn di plansaziya pedagojîk û dîdaktîk de xwe çawa dinirxînin?

Dema ku hûn di polê de dinirxînin, hûn çawa dikin? Hûn kîjan formên nîrxandinê dizanin û kîjanî bikar tînin? Di dema nîrxandinê de ji bo we çi giring e?

#### 3.5.1. Bi kurtasî

Di diyalogê de bertekên nîrxandinê bi taybetî mayînde ne. Berevajiyê nîrxandina kevneşopî, ku ji hêla şaşitî û rastî yan ji hêla notan ve tê nîrxandin, kataloga li ser armanca hînbûnê de astên armancên hînbûnê tîne esasgirtin. Di pelgeya performansê de di navbera: «Tu bi ser ketî», «qismî bi ser ketî», «ne biserketî» de tê cudakirin. Li gor dîrokên diyarkirî kontrolên serkevtinê hene, bi vî rengî karûbarên nehatine biserxistin, dikarin dû re bîne çêkerin. Nîrxandinên mamoste dikarin bi riya xwekontrolê yan jî ji hêla hevalbendan ve li ser bîne zêdekerin.

Mînak:

Şagirt ji destpêkê ve dizanin ku kîjan armancên hînbûnê dikarin bîne bidestxistin û ewê çawa bîne nîrxandin. Ev prosedur xwedî çend bandoran e:

- Di nîrxandina serkevtinê û nîrxandina performansê de zêdebûna şefafiyê
- Bipêşxistina serbixwebûn, xweberpirsiyarî û motîvasiyonê
- Xuyakirina serkevtin û kemasiyên hînbûnê
- Takekeskirin û liserhûrbûna di waneyê de
- Kêmkirina zexta pêkanînê û tîrsa ji hînbûnê

Têkiliya refleksîf a di navbera mamoste û şagirtan de ji bo meşandina gotûbêjên dersê, diyalogên hînbûna kesane û ji bo bersivdayînê pir giring e (Beş 5). Çanda bersivdayînê ya di nav komeke hînbûnê, yan jî polê de şermî û zextê nas nake: ŞAŞITÎ ALÎKAR in û li gor şaşitiyan tê karkirin. Mamoste divê xwedî HELWESTEKÊ diyarkirî be, anga divê çandê hînkirinê ku wiha vedibêje hebe: Em hemû hînkirinê dibin û kesî bîne kêmasî nîn e.

Di berîdana şarezayiyê de ji bilî nîrxandinên komkirî (mînak test) pêvajoyên nîrxandina çêker ber bi pêş ve diçe.

- Kurdî zimanê yekem/zimanê dayikê yê zarokê yan zarokî ye.  
Kurdisch ist Erstsprache/Muttersprache der Schülerin oder des Schülers
- Kurdî zimanê duyem ê zarokê yan zarokî ye.  
Kurdisch ist Zweitsprache der Schülerin oder des Schülers

Bi giştî deqên stendine ji bo derbaskirina ser bawernameya xwendegehên gel ên Aargauyê  
Leistung Gesamtnote zum ausfüllen und zu übertragen in das Zeugnis der Aargauer Volksschulen

6

Ciyê şarezayiyê Kompetenzbereiche	pir baş sehr gut	baş gut	têrê dike genügend	têrê nake ungenügend
<b>Guhdarîkirin</b> Hören	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Xwendin</b> Lesen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Axavtin</b> Sprechen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nivîsîn</b> Schreiben	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Xweza, mirov, civak</b> Natur, Mensch, Gesellschaft	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tarîx  
Datum

07.06.2023

Amûrên nixrandinê ên bi mebesta hînbûnê li ser bingeha armancên hînbûnê yên materyalên fêrkirinê tîn sazîkirin. Ew dikarin di dawîya yekîneya hînbûnê de bi kurtasî werin bikaranîn an jî di pêvajoyê (hînkirinê) de bi adaptasyona guncav ji bo kontrolên hînbûnê ji bo kontrolkirina armancên hînbûnê bîn bikaranîn. Mînak, amûreke nixrandinê ya armanca hînbûnê ji bo qada jêhatîbûna nivîsandinê dikare ji bo pêvajoya nivîsandinê piştgiriyê bide, yan jî dema konferanseke axavtinê de wek nixrandinê hevalan were bikaranîn (Beş. X). Ger gengaz be, nixrandin bi jêhatiyên mufredata 21ê ve, bi armancên bawernameya perwerdehiya çarçoveya ZÇW ya Kantona Zurichê û planê hînkirinê yê taybet ê koma zimanê ZÇW ve girêdayî ye. Nixrandina formatîv = Nixrandina li ser esasa piştgiriyê pir giring e, ji ber ku ew berfirehkirina jêhatîbûnê dişopîne û piştgirî dide. Ew li ser nixrandina radeya ku şagirt amade ne û dikarin zanîn û jêhatîbûna xwe di rewş û peywirên berbiçav de bikar bînin an jî pirsgirêkan çareser bikin, disekine. Şarezahî di rewş û şertên cihêreng de xuya dibin, ji ber vê yekê çavkaniyên cihêreng ên agahdariyê û repertuwareke nixrandinê ya cihêreng hewce ne.

### 3.5.2. Bingehên teorîk

Di berîdana şarezayiyê de ji bilî nixrandinê komkirî (mînak test) pêvajoyên nixrandina çêker ber bi pêş ve diçe. Li gor Hattie (2009), nixrandina çêker li ser mijarên cuda bandoreke erênî bi taybetî li ser performansa hînbûnê dike.

### 3.5.3. Kurtasî ji bo ZÇW

Di hêla zanîna zimanê xwe de şagirt li ku ne? Li ser bingeha agahdarî û çavdêriyên cihêreng ên mamosteyan, şagirtek, komek hînbûnê yan jî polek hewceyê kîjan tedbîrên piştgiriyê ne? Di ZÇW de ji bo çavdêriya berfireh û plansaziya piştewaniya kesane hindik dem heye. Ji ber vê yekê hêja ye ku şagirtên pêşkeftî yan yên temen meztir wekî alîkar bîn bikaranîn. Kesên ku şaşitiyan keşif bikin an rast bikin, gelek tiştan fêr dibin (binihêrin Beşa 6). Li şûna hînbûna kesane, balkişandina ser

Ji ber vê yekê hêja ye ku şagirtên pêşkeftî yan yên temen meztir wek alîkar bîn bikaranîn.

**Formeke giring a nirxandina performansê, nirxandin û notdayîna nivîsan e. Ji ber vê yekê, di vê beşê de ramanên dîdaktîk ên li ser jêhatîbûna nivîsandinê tînan nîşandan û nîqaşkirin**

hînbûna komî (mînak şagirtên bilez) bi xwe re rehetiyê tîne. Du peywîr giring in: dayîna feedbackê (beşa 5.) û heta ji dest tê peywîra kontrolkirina encamên hînbûnê: Piştgiriya berîdana şarezayiyê çi bandorê li ser şagirtan dike? Şagirt armanceke hînbûnê bi dest xistine, an jî yekîneyeke hînbûnê, mijarekê, pirsgerêkekê fêmkirine?

### 3.5.4. Bingehên dîdaktîk

Formeke giring a nirxandina performansê, nirxandin û notdayîna nivîsan e. Ji ber vê yekê, di vê beşê de ramanên dîdaktîk ên li ser jêhatîbûna nivîsandinê tînan nîşandan û gengeşekirin. Kontrol bi gelemperî bi nirxandinên devkî yê li ser esasa berîdana pîvan, bi tablo û navnîşên pîvanan tînan kirin. Tabloyên krîteran bi gelemperî bi şîroveyeke kurtkirî tînan temamkirin: "Te ev yek baş kir" an "Tu dikarî vê hînan baştir bikî, yan çêtir bikî." Ji bo ku tecrubeyên bingehînan ên şagirtan bi nivîsan re bi pêş bikeve û berpirsiyarî zêde bibe, pêwîst e ku mirov katalogên pîvanan tevî şagirtan bi pêş bixe û dûv re wan li gor modelên hevpar biguhezîne yan jî sererast bike. Katalogên vî rengî yê pîvanan dikarin hem ji bo nivîsandinê wek alîkariyek hem jî ji bo nirxandinê werin bikaranîn (li belgeyên konferansa nivîsandinê ya li ser ILIAS binêrin). Ji ber vê yekê sererastkirin an jî şîrovekirina hînbûnê hin jêhatîbûnên mamosteyan hewce dike.

#### Hîndekarên ku li ser esasa berîdana piştgiriye dixebitin:

- helwesta xwe biguherînin. Xwe wek dersdar û ne wek rastnivîser dibînin;
- di bingehê de nivîsandinê wek pêvajoyekê fêmkirin;
- di asta zimanî û naverokê de xwedî pîvan in. Nimûneya analîza nivîsê ya Zurichê rêbazan diyar dike (pîvan ji hêla naverokê de dikarin tevî şagirtan baş werin xebitandin û diyarkirin);
- dikarin şîroveyan li gor muxataban formule bikin;
- dikarin karên cihêreng formule bikin;
- dikarin rewşa hînbûna şagirtê an jî komekê vebêjin û nêzîkatiyên piştgiriye bi pêş bixin;
- Di asteke bilind de xwediyê lixwevgerê (selbstrefleksiv) ne û dikarin bi rexneyî li pêwîstiyên binêrin.

#### Bi nivîsê re wek gotûbêjekê binirxîne:

- Peyv = Ji vê dera nivîsê re ecibandin, pirs, an jî pêşniyara sererastkirinê heye.
- ?
- ✓ = Li vir tiştêk kême
- ww = Dubarekirina beredayî
- ~~~~ = Divê ev peyv bêguhertin
- = Peyv şaş hatiye nivîsîn



Li şûna tu  
bibêjî  
"Tu nikarî bi vî  
awayî formule  
bikî",  
bibêje,  
"Tu dixwazî  
di vê beşê de  
ji min re çi  
bibêjî?"

**Şêwir:** Ji bo hemû nivîsên tên nivîsandin, aliyê li hemberî nivîsa şagirt ji bo şîroveyan vala dimîne. Bi vî awayî li ser nivîsa şagirtan mudaxale nayê çêkirin û rêzgirtina ji şagirtan re wek nivîskarên nivîsê tê belgekirin. Ev şîroveyên li aliyê hemberê nivîsê encamên pêvajoya xwendina hevkar û diyalogê ne. Şîrovekirina nivîsekê jî wek diyalogekê tê fêmkirin. Ji bo şîroveyekê, ku di heman demê de bi serê xwe nivîsek e, divê hin prensîb li ber çavan werin girtin da ku motîvasiyona nivîsandinê û dilxwaziyek demdirêj a mijûlbûna bi pêvajoyên nivîsandinê re were bipêxistin. Prensîbên jêrîn sazîkirina nixandina nivîsandinê û li gor şagirtan pêxistinê (nixandina derveyî ji hêla şagirtan ve) destnîşan dikin:

**Prensîbên ji bo şîrovekirina azmûnên şagirtan** (Becker-Mrotzek, S. 98):

- Bi şagirtan re rûbirû biaxive.
- Heta ji dest tê bi nixandineke erênî (lê ne wek prensîb) destpê bike: cesaretê bide!
- Têgihîştina xwe ya nivîsê bi nivîskar re parve bike.
- Ji nivîskarê re bibêje ka nivîs bandoreke çawa kir.
- Zehmetiyên xwe yê têgihîştinê ji nivîskar re vebêjin. Bersivên xwe bi zîmaneke sêbjektîf bîne zîman.
- Sedemên nixandinên xwe bibêje.
- Divê şîroveya te li gor temenê şagirt be û were fêmkirin
- Ji bo nûvekirina nivîsa xwe îmkânên hînbûnê yan jî pêşniyarên hînbûnê bide nivîskar.
- Nivîskar di berfirehiya destkeftiyên wê yê şexsî de binirxîne.
- Dê û bav li ser armanc û awayê nixandinê û pîvanên wê agahdar bike.

Ev rewşa diyalogê dikare were domandin, ger şagirt werin teşwîqkirin ku bi kurtî li ser nixandinê şîrove bikin, wekî "Min her tişt fêmkir, nemaze divê ez axavtina devkî têxim navê, da ku gotar zindî bibe" yan jî "Ez nikarim çîrokekê bifikirin û di heman demê de bala xwe bidim rastnivîsînê. Lê ezê careke din di ferhengê de peyvên 'gumandar an dijwar' bigerim."

### Şêwirmendiya nivîsandinê

Şêwirdariya nivîsandinê ya di waneyên ZÇW de wê nikaribe bi berfirehî were bikaranîn û pêk were. Prensîbên jêrîn ji bo nîqaşkirina nivîseke di HZÇW de alîkar in:

#### ● Li şûna tespîtkirinê bipirsin

Li şûna tu bibêjî "Tu nikarî bi vî awayî formule bikî, bibêje, "Tu dixwazî di vê beşê de ji min re çi bibêjî?"

#### ● Em li şûna pêşbînîkirinê têdigihin

Li şûna gorî min nivîsa te .... dibêje, bibêjin, ez di nivîsa te de .... dixwînim

#### ● Em li şûna tespîtdaninê pêşbînî dikin

Li şûna bi vî awayî divê tu formule bikî, bibêjin, tu dixwazî di vê beşê de ... bibêjî?

Di vir de mebest ne pêşniyarkirina reçeteyên hazir ên li ser çawaniya nivîsandina nivîsekê ye, zêdetir pêşdebirina çalakîyê yan nivîsandina tê armanc kirin.

**Bi kurtasî:** Di mînaka dersa ji bo hînbûna nivîsê de dikare bê nîşandan, ku berîdana şarezayiyê li ser serkevtina zimanî ya sererastkirin û nirxandinê bandoreke çawa çêdike. Şagirt ji destpêkê ve tev li çalakiyê dibin: Çi armancên hînbûnê ez dixwazim/divê bigihê? Û ev çawa dikare were sehkirin? Di navendê de hînbûna ji şaşitiyan û lêgerîna domdar a potansiyela başkirinê heye.

### 3.6. Awayê nirxandinê yê li gor berhemê

«Berhema ez li ser xebitîm, a me bi pêş de bir, çendî baş e? Ew çawa dikare baştir were çêkirin?»

Petra Hild, 2021

#### Pirsa berî xwendinê

Berhem û nirxandina wê 

Ji bo wê pêwîstî bi pîvanên diyarkirî, yên alîkariyê didin pêvajoya hînbûnê heye û kesên hîn dibin divê karibin berhemê bi hêsani pêşkêş bikin bê çî kirine û berhem çawa çêbûye

Ji bo şagirtên hîndekariya ziman û çanda welêt ên kurdî kîjan berhem dikarin werin çêkirin? Ji bo wê «brain storming», piştî hemû tiştê bi vê pirsê tê bîra te, binivîse:

Berhemek çawa dikare were nirxandin? Tu dikarî mînakekê bidî, fikrekî te heye?

#### 3.6.1. Gotina bi kinayî

Giringiya li ser jêhatîbûnê tê vê wateyê ku erkên hînbûna "baş" her diçe li ser berhem û rewşên berbiçav tên çêkirin. Ev dikare pêşkêşiyek an jî xwendina helbestekê be. Di nav wan de amûrên pêvajoya hînbûnê yên wek "portfoliyo hînbûnê", "xurçika xwendinê" yan berhemên di forma şanoya tiliyê de hene ku di pêvajoyê de piştgiriya vegotin û têgihîştina çîrokekê dike.

#### 3.6.2. Bingehên teorîk

Nirxandina li ser berhemê wê baş be, gava berhemek di dawiya hînbûnê de karibe were nirxandin. Bi vê yekê re wê cure cure jêhatinê werin bipêşdebirin û êdî dikare li ser giştîya nirxandinê were axivîn. Nirxandin xwe dispêre ser armanca hînbûnê ya pisporî û başiya berhemeke diyar. Ji bo wê pêwîstî bi pîvanên diyarkirî, yên alîkariyê didin pêvajoya hînbûnê heye û kesên hîn dibin divê karibin berhemê bi hêsani pêşkêş bikin bê çî kirine û berhem çawa çêbûye. Pêvajoya hînbûnê dikare bi awayekî çêker û berhem jî bi kinayî were nirxandin.

#### 3.6.3. Encam ji bo Hîndekariya Zimanê Welêt

Bi nîşandana derdora jiyaniya ya şagirtan jêhatiniyên pisporî yên ji bo berhemên diyar giring in jî berbiçav dibin, ku di nav van de wek mînak hevkarî jêhatiniya çareserkirina pirsan an jî ketin û derketina jêhatiniya danûstendinê heye.

### 3.6.4. Bingehên dîdaktîkî

Nirxandina xwe dispêre ser berhemdariyê ji bo nivîsê hişmendî ye (wek mînak binêre jêhatiniya nivîsînê, gotar 3) yan jî ji bo pêşkêşî û berhemên hînbûnê, wek mînak plakata, belavok, podkast an jî «xurçîka xwendinê» û berhemên wan û pêşkêşî û nirxandin dikarin bi mînakên li jêrê werin resimandin.

**Nirxandina  
xwe dispêre  
ser  
berhemdariyê  
ji bo nivîsê  
hişmendî ye**

**Mînak ji bo gava 1. «Pêşkêşkirina pêlîstokên paçînî» "Hêlîna zarokan= asta destpêkê)**

Her zarok ajala xwe ya paçînî ya herî zêde jê hez dike, tîne û pêşkêş dike. Pîvanên nirxandinê wê bi hev re werin kirin (bi kartên nîşanî). Zarok ji bo nirxandinê wê nêrîna xwe ji hev re bibêjin.

#### Armanca hînbûnê

- Ez li ber temaşevanan bi awayekî bixwebawer radiwestim.
- Ez zelal û fêmkar dipeyivim (tempo, deng).
- Ez ajala xwe ya paçînî pêşkêş dikim (nav, eslê xwe, wateya kesane).
- Ez dikarim bersiva pirsan bidim.

#### Kartên sembolan



## Mînak ji bo gava 2: Xurçika min a xwendinê (asta duyem)



Xurçikeke xwendinê qutiyek an kartoneke solan a li gor pirtûkeke we hilbijartiyê û bi curecure tiştan hatiye dagirtin e. Tu nêrîna xwe ya ji pirtûka te xwendiyê di vê qutiya kartonî de kom dikî û wiha tu dikî, ku li xweşiya xwendevanên din biçe.

ji bo berhem karibe were nixandîn, pêwîstî bi pîvanên berhem bi berhem tîn guhertin heye. Her berhemek giraniyê dide ser asteke cuda ya başiyê. Her berhemek giraniyê dide ser asteke cuda ya başiyê.

**Bi kinayî:** ji bo berhem karibe were nixandîn, pêwîstî bi pîvanên berhem bi berhem tîn guhertin heye. Her berhemek giraniyê dide ser asteke cuda ya başiyê. Ya baş ev tev bi hev re bi şagirtan re werin gengeşekirin, bipêşdebirin û nivîsandin. Di heman demê de dikare jêhatiniyên pisporî (bi tenê, cotecot, di nav komekê de) werin avakirin, xurtkirin, lixwevgerîn û nixandîn.

### 3.7. Awayên nixandina xwe dispêre ser pêvajoya hînbûnê

*Divê hemû mirov hîn bibin -mejî ne lûfik e, ku agahiyan hema bimije.*  
Elisabeth Stern, 2015

#### Pirsa berî domandina xwendinê

Pêvajoyê, pêvajoya hînbûnê û nixandîn 

Di dema hînbûna xwendina te ya dawî de, çi pêvajoya hînbûnê alîkarî da te?

Tu ji hîndekariya xwe çi digirî, ji bo şagirt di hînbûna xwe de û di pêvajoya hînbûnê de alîkariyê bistînin.

#### 3.7.1. Bi kinayî

Gelek mamoste ji serdema xwe ya xwendegehê awayên nixandînê yên alîkariyê didin pêvajoya hînbûnê, nas nakin (wek mînak xwebirîqîn, Deftera hînbûna rojê, portfolya hînbûnê): ji ber ew girêdayî welatê nû ne. Bi berîdana jêhatiniyan pêvajoya hînbûnê ya ZÇW- û şagirtan vê wateyê bi dest dixin: Tiştê bi riya rênişaniya jêhatiniyan di dema xwendegehê de hîn dibin, dikarin bi xwe re bînin nav hîndekariya ZÇW jî, ev dikeve nav jêhatiniyên pisporî. Û berûvajî vê yekê: Jêhatiniyên bi hîndekariya ZÇW tîn bipêşdebirin û xurtkirin, pireke giring di hîndekariya xwendegehê de ava dike. Bi gelemperî pêwîstî bi awa û alavên nixandînê heye (berî her tiştî nixandina xwe bi xwe, li beşa 6. binêre), bi baldayîn, hişyarkirina mereqê û xweşkirinê ji bo xwe û pêvajoyê xwebirîqîna hînbûnê û çavdêriyê bikin. Tesîra hînbûna bi diyalogê, nixandina lêvger, axavtina hînbûnê û nixandînê pir e.

### 3.7.2. Bingehên teorîk

Jiyan tê wateya hînbûnê. Mirov heyîneyeke, ku bi pirsîyarkirin lêgerîna wateya jiyanê hîn dibe ye. Îro, zanîn hema hema bêsinor e û bêyî windakirina mezin a demê bi dest dikeve. Lê ezê bi van agahiyan tev çî bikim, ezê çawa bixebitînim, çawa bi cî bînim, ezê çawa bi kar bînim û çawa di bin destê xwe de bihêlim? Analîz û refleks beşekî xebatê ye, ku tevlêbûna çalak a bi agahdarî û zanîna re ye. Xwebiriqîn (refleksiyon) xwe wek "bêaramiya bi riya pirsan" fêhm dike (Müller 1999, 27), ku pirsên nerehet û rexneyî jî dihewîne. Bêyî ku her dem ji xwe û ji kesên din dîsa û dîsa pirsan bipirsîn, ti refleks nikare çêbibe. Di navendê de pêvajoyên têgihîştinê hene: herçendî kesên bandorî li wan bûne bêtir tev lê bibin, asta nîqaşê ew qas tîrtir dibe (Müller 1999, 28-29). Ji vî alî ve hînbûna pêşdem kêmkêş û watedar e. Ya giring ev e, ku şagirt di pêvajoyên hînbûna xwe de piştgirî û destekê bistînin. Ji bo mirov bibe mamosteya/ê xwe, divê nirxandinên cesaretê didin û rave dikin bînin kirin û pêwîstî bi nirxandina xwe, nirxandina ji derve û rê, rêbaz, teknîk û alavan heye.

Di lêkolîna bi navê Hattie de hatiye dîtin ku nirxandina xurtker wek nirxandina çêker bi nirxandin û xwenirxandinê digihêjin hev û girêdayî tedbîrên bandorker ên hîndekariyê ne. Nirxandineke bibandor bi çavdêriya ji nêz ve pêkan e, ku ev jî divê xwe bi xurtî bispêre ser alîkariya pêwîst a pêşdeçûnê ya di dema hînbûnê de (binêre, nirxandina çêker).

**Dîdaktîk û bipêşdebirina hînkirinê ji nêz ve bi zanîna li ser pêvajoyên hînbûnê ve girêdayî ye.**

Dîdaktîk û bipêşdebirina hînkirinê ji nêz ve bi zanîna li ser pêvajoyên hînbûnê ve girêdayî ye. Wek mînak, êdî diyar e, ku hest di hînbûna hemû mirovan de roleke navendî û giring dilîzin. Dema şagirt bigihêjin armancên nîvdijwar ên ji xwe re danîne, "ew hesteke herî xweşik a mirov bi xwe dikare diyarî xwe bike bi pêş de dibin: serbilindî" (Jäncke 2007, 14). Li gor vedîtîna neuropsîkolojîk ên vê demê, di dema hînbûnê de peyda kirina hesta serfiraziyê karekî giring e hînkirinê yê ji hemû şagirtan re tê xwestin e.

Ti mirovê wek mirovên din be tine ye, ev jî bo pratîkên hînbûna şênber û hewcedariyên hînbûna kesane jî derbas dibe. Hînbûn tevî gelek wekhevîyan, herdem pêvajoyeke bi rengê takekesî yê xwe bi gelek awayên cuda diyar dike ye. Annedore Prengel (2004, 45) balê dikişîne ser giringiya "herdem zanibe ku emê ti carî tam nizanibin bê [şagirt] wekî kes an wekî komekê ji çî cûreyî ne û wê çawa xwe bi pêş de bibin". Mirov bi berdeyamî û di rewş û şertên cihêreng de fêr dibin. Zarok û ciwan bingehên zanîn û jêhatîbûna xwe ya hînbûna ne tenê li xwendegehê, lê belê di heman demê de di "hawîrdora jiyana civakî" yê cihêreng ên wek malbat, cîrantî, kreş, navenda lîstikêna piştî xwendegehê, par, komele û hwd. de bi pêş de dibin.

Pirsên rênîşandanê yê jêrîn (li ser bingeha Sturm û Senn 2018, 7) dikarin bibin alîkar:

- Çawa dikare nirxandinên paş dersê (feedback) bi dersê re werin kirin?
- Divê nirxandineke paş dersê çawa were formulekirin, ku ji şagirtan re fêmdar û bikêrhatî be?
- Divê nirxandineke paş dersê çawa were formulekirin, ku wek mînak

ji aliyê mamosteyên zimanê duyem an ji aliyê dêûbavan were fêmkirin?

→ Şagirt çawa dikarin bi xwe li ser hînbûna xwe bifikirin û biaxivin?

→ Di kîjan astê de nirxandina dersê tê kirin (norma ferdî, norma têgihî yan norma civakî); jêhatîbûna pişeyî yan pisporî?

**Mînakek ji bo astên "nirxandina dersê û pirsan"** Tevlêkirina astên nirxandinê dîtina norma rastîn û kesane xurt dike - riya hînbûna ferdî derdixe ber çavan. Nirxandineke li ser asta kesane ya bibêje ("Te pir hewl neda") bandoreke erênî li ser performansa hînbûna şagirt nake. Nirxandinên bi vî rengî ti derfetên çalakîyê an çêtirbûnê nîşan nade. "Bi taybetî bi nêrîna firsendên wekhev, erkên astên nirxandinê xurtkirina pêvajoyê û xwebirêvebirinê ya ku li gor derfetan wan bigihîne hev e" (Sturm û Senn 2018, 5). Têkiliya li ser pîvana civakî jî bi pêş de nabe: Wek mînak, "Ger rewşa şagirtê/ê bi rewşa yeke/yekî din re bidin ber hev, bibêjin ("Te wek filankes baş çênekir") ev yek jî ti pêşketinê çê nake" (Sturm û Senn 2018, 5).

Divê her hîndekarî alîkariya "hînbûna hînbûnê" bike.

### 3.7.3. Encam ji bo HZW

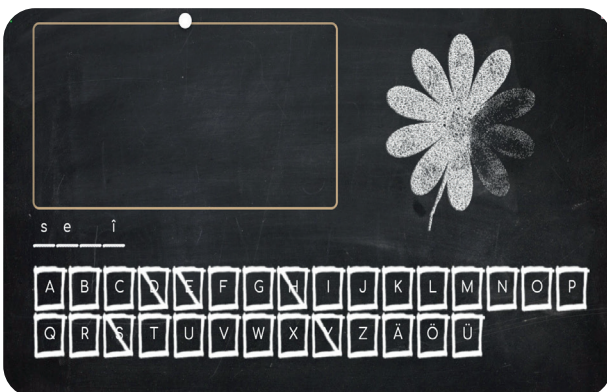
Gelek kesên mezin jî nikarin (bi awayekî pir baş) hînbûna xwebirêvebir û serbixwe, bikin. Ev tê wê wateyê ku armanc "bûyîna mamosteya/ê xwe bi xwe" azwerî ye - riya gihîştina wir berî têketina xwendegê dest pê dike. Her nîşaneyek, wek mînak, di dema hînbûnê de sazkirina ciyê kar an jî bipêşdebirin an bicîanîna rêbazeke hînbûnê an teknîkek di HZW de, ji bo riyên din ên hînbûnê yên siberojê dibin diranekî giring ên çerxa giştî. Divê her hîndekarî alîkariya "hînbûna hînbûnê" bike. Mamosteyên HZW dikarin ji bo şagirtên HZW zêdetir ji xwe ewle, bixwebawer û karîna hînbûnê bi dest bixin, alîkariyeke mezin bikin.

### 3.7.4. Bingehên dîdaktîkî

Nirxandina çêker a têkilî bi bertek û xwenirxandinê re heye, girêdayî tedbîrên hînkirinê yên herî bi bandor in. Di vê beşê de nirxandinên derveyî û xwenirxandinê cî digirin. Nirxandinên derveyî dikarin ji hêla mamoste û hem jî ji hêla şagirtên din ve bi nivîskî an devkî werin kirin. Nirxandinên di diyalogê de tînin ragihandin û formên nirxandinê wê werin pêşkêşkirin. Wek mînak, divê curecure derfetên nirxandina çêker a pêvajoya hînbûnê ya di hîndekariya zimên de nîşan bidin.

**Mînak ji bo çerxa 1:** «Ez van peyvên ji xwe dizanim» (Pola 1.)

**Mînak ji bo çerxa 2:** «Deftera lêkolînê an jî portfoliya zimanan»



Ji bo bipêşdebirina asta zarokan a nasîna tîp û peyvên lîstika li jêr alîkariyê dide. Zarokek radibe ber dep, peyvekê di hişê xwe de digire. Li gor jimara tîpên di wê peyvê de, li ser dep xêzan çêdike. Piştê ji zarokan dipirse, "Ka tîpekê bibêje", zarokek tîpekê dibêje. Ger ew tîp di peyvê de hebe, li ciyê xêzkirî tê nivîsîn, ger tine be li ciyê li kêlekê tê nivîsîn. Heta peyv were zanîn wiha didome.



**Birêvebirina  
portfoliyeye  
zimanan  
alaveke bi  
qiymet a  
xurtkirina  
pirzimanîyê  
ye.**

Kesa/kesê hîn dibe di deftera lêkolînê de di dawiya spartekekê de li ser nepoxeke axavtinê xwenirxandinekê dinivîse. Dawî mamos-te diyalogeke nivîskî bi zarokê re dimeşîne û xwenirxandina wê/wî şîrove dike. Bêguman nirxandineke bi pêş de bibe ya bi sererastkirin û rênîşandanên bipêşdebirina xebatê bi nirxandina pêşdebir tê kirin.

Birêvebirina portfoliyeye zimanan alaveke bi qiymet a xurtkirina pirzimanîyê ye. Di portfoliyoya zimanan de wê li ser şarezayîya ziman a xwe, pêvajoya hînbûnê ya di riya hînbûna zimanan de (wek mînak bi riya beramberkirina zimanan) an jî taybetiyên zimanan were rawest-tin. Peyvên zêrîn û derfetên hînbûnê yan jî wê gavên bipêşdebirinê werin nivîsîn. Dêûbav, mamosteyên din (wek mînak Almanî wek zimanê duyem, Mamosteyên polên asayî, an mamosteyên muzîkê) jî dikarin alîkariyeke erênî bikin.

**Mînak ji bo çerxa 3: Hînbûna bi diyaloga bi riya rojnivîsa gerûgeştê (asta navîn)**

**Nirxandina mamosteyê/yî**

- Bersiveke şexsî ya ji rûbirûbûna şexsî re
- Agahdarkirina li ser serfiraziya tiştên kiriyê
- Nîşeyên şênber û vebir

**Nirxandin**

Şopên te yên li ser Rojnivîsa gerûgeştê nîşan didin, ku te têra xwe ked daye vê xebatê.

Tu negihîştîye tişta ji te dihat hêvîkirin. Careke din dema xwe veqetîne. Derfeteke te ya din heye.

**Ji bo nirxandinê destpêkirinê dikarin bibin**

Li xweşîya min diçe  
Xweş e, ...  
A herî xurt ...Ez wê baş dibînim...  
Ev peyvek e, ku...  
Ez şaş mam, bê ev ...  
Ew pir bala min dikişîne...  
Ez bi giştî fêhm nakim, çima ...  
Tu dikarî fêhm bikî..  
Ev bi min kêmtê...  
Ev zorê dide, ku ...

Ez li vir xitimîm...  
Fêmkirina vê hevokê bi min zehmet tê...  
Gelo mirov dikare ...  
Tu dikarî rave bikî, ku...  
Ez ji xwe dipirsim, bê ...  
Ez bi vê nikarim dest pê bikim ...  
Ev bangî min nake...  
Li gor min li vir nakokî heye...  
Divê li vir li dij derkevîm ...  
Ez wisa lê nanêrim...

**Nirxandin**

Tu bi xurtî û baldarî li ser xebatê sekiniyî.  
Xebata te nîşan dide, bê te çawa xwe tê de bi cî kiriyî.

Ev hilpekînek e.  
Ew dikare şaşiyek be, ku te heta dawî bi rê ve bir.

**Bi kinayî:** Ji bo karibin pêvajoya hînbûnê ya şagirtan seh bikin û alîkariyê bidinê, divê di hîndekariya şarezayîyê dide pêş de rewşên nirxandinê yên li gor wê werin bikaranîn. Divê mamos-te zanibin, bê zanîn û karîn a şagirtan di rewşên şênber de tînan pêkanîn û bikaranîn, karê hatiye danîn dikare were çêkirin û pirs werin bersivandin. Di rewşa rûbirûhatina bi pirsgerêkekê re wê pêvajoyên jêhatinîyên taybetî bi pêş de bibin, werin destpêkirin. Piştî pêvajoyên hînbûnê dikarin bi rengêkî çêker an bi kurtasî werin nirxandin - giring e, ku divê nirxandin li ser bingeheke nirxandina bi rênîşandana hînbûnê û helwesteke pesindar be.

### 3.8. Pîvandî, nirxandin û sehkirina xwe bi xwe

Tûrikê nirxandinê divê were dewlemendkirin, ji ber heta niha pir tişt hatin zelalkirin, pêvajoya nirxandinê divê bi xebata hînbûnê re were girêdan û ji berê ve were plankirin. Divê nirxandinên şagirtan bi xwe jî tê de werin bicîkirin. (Sturm û Senn 2018, 4)

#### Pirs berî domandina xwendinê

Sehkirina xwe bi xwe, pîvandina xwe bi xwe û nirxandina xwe bi xwe



Bi awayê hînbûna rênîşandana pirsgirêkan dikare girêdan bi prensîba jiyana derdorî ve were çêkirin û dikare jêhatîniya çareserkirina nakokiyên were bipêşdebirin.

Tu çawa dikarî di hînbûna almanî de xwe bi xwe seh bikî? Û di xwepîvandînan an xwenirxandinê de çi tişt alîkariyê dide te?

Tu ji hîndekariya xwe çi ji bo xwe digirî, ji bo şagirt karibin xwe bi xwe xwe seh bikin û bipîvin?

#### 3.8.1. Bi kinayî

Avayiya şarezaiyê bipêşdebirina xwepîvandînan, xwenirxandin û xwe-sehkirinê bi xwe re tîne. Ji bo wê em dibêjin «Hînbûna hînbûnê». Xurtiya xwepîvandînanê ya bi riya xwesehkirin û hilgirtina berpirsyariyê tê wateya, şagirt bi hîndekariyê derfetên hînbûnê û rewşên hînbûnê bi dest dixin, ku ev jî derfeta her ku diçe bi serê xwe û xebatkarî hîn bibin (bi riya nirxandin an şîroveya cotecot) û her ku diçe bi xwe binirxînin.

#### 3.8.2. Bingehên teorîk

Di civakên hemdem de jêhatîniya pîvandînan û nirxandînan xwe bi xwe şarezaiyeyeke giring e. Hînbûna şagirtan a derpêşkirina pêvajoyê û encama xwebata xwe ji zêdetir biryardana şexsî û rêzkirina şexsî re bingeh amade dike. Rênîşandana şagirtan û ya hînbûnê dixwaze, ku şagirt pêvajoya hînbûna xwe bi rêkûpêk derpêş bikin, qeyd bikin û hay lê bibin, bê çi aliyê wan xurt, çi awaz e.

#### 3.8.3. Encama ji Hîndekariya ZÇW were derxistin

Xwesehkirin û xwenirxandin ji bo Hîndekariya ZÇW gelek xalên giring û rêbazên dewlemed pêşkêş dike. Rênîşandana şagirtan a wek navenda rêberiya modela hîn bike-hîn bibe ye wê (wêne 1) were xurtkirin. Şagirtên ZÇW her ku diçe di dema hîndekariyê de pêdiviyê bi pejjirandin û bi rêxistinîkirina xwe bi xweyî ya ku barê mamoste jî hinekî sivik bike, dibînin. Bi awayê hînbûna rênîşandana pirsgirêkan dikare girêdan bi prensîba jiyana derdorî ve were çêkirin û dikare jêhatîniya çareserkirina nakokiyên were bipêşdebirin.

#### 3.8.4. Bingehên dîdaktîkî

Divê bi gelemperî ji bo derfetên hînbûnê rewşên hînbûna pratîkî ya zimanî, di dema hîndekariyê de were biserxistin û girtin. Em (ez) çawa dikarin (dikarim) li pêş biçin? Me (min) çi kir, ji bo baş bibin (bibim)?

**Pêdiviya  
pêvajoya  
hînbûnê bi  
hînkaran ên  
rewşeke xweş  
a hînbûnê  
çêdikin heye,  
ku ew ji  
tecrubeyên  
xwe  
lêhaybûneke  
cuda û xwe-  
vebiriqînekê li  
kêleka  
hînbûnê didin.**

Bi pirsên wiha xwevebiriqînê derdixin holê alîkariyê didin, ku mirov herdem jêhatîtir û xurtir bibe. Ev yek derketiye holê ku, gelek cureyên hînbûnê yên di rastiyê de bêqiymet û xwe vala derdixin jî hene. Ji bo wê li xwendegehê gelek awayên hînbûn û hînkirinê û her wekî din rêbazên nixandîne yên çêker û kurtebirî hene û ev rê nîşan didin bê çawa rola sehkirin û nixandina xwe bi xweyî di rewşa hînbûna xwe bi xwe de heye.

Ev xalên li jêr alîkariyê didin pêvajoya hînbûnê ya li xwendegehê:

→ Tevger û xwevebiriqîna mamoste roleke giring dilîze: Baldayîneke xurt a ji pêvajoya hînbûnê re heye, dixwaze bi xwe hîn bibe, mereqdar e, dixwaze tiştên nû hîn bibe, wêrek e û rûmetdana şagirtan bi dest dixe.

→ Hest, baldarî û nêrînên kesên ciwan bi dest dixe, wan wek kesên serbixwe dipejirîne û bi gelemperî ji wan bawer dike. Pejirandina dilsozî roleke giring dilîze. Divê kesên hînkaran karibin xwe bi tecrubeyên şagirtan re bikin yek, fêmkirina xwe ya ji rewş û cureyên jiyane yên cuda yên şagirtan re diyar bikin.

→ Ji bo alîkarîdayîn û bipêşdebirina hînbûnê şertên din rêzgirtina ji pêşdebirina jêhatîniyê û nixandîna û pêşniyarên li gorê yên curecur in.

→ Ya giring ev e, ku rê li ber hînbûna zêdetir serbixwe, bi berpirsyarî û herwiha bi kifşkirin û kontrolkirina xwe bi xwe ya şagirtan were vekirin.

→ Ji bo vê divê alav, tişt û amûrên alîkariyê, yên hînbûn û pêvajoya hînbûnê xurtir bikin û herwiha alîkariya xurtkirina barhîlgirtinê, cîbicîkirinê û zelalkirina riya hînbûnê bikin, werin amadekirin.

→ Pêdiviya pêvajoya hînbûnê bi hînkaran ên rewşeke xweş a hînbûnê çêdikin heye, ku ew ji tecrubeyên xwe lêhaybûneke cuda û xwevebiriqînekê li kêleka hînbûnê didin. Awayê danûstendîne bi zelaî, vekirî û pejirandbarî tê sazîkirin.

→ Rewşa hînbûnê nîşan dide: her yek dikare hinek tiştên baş çêke- kes nikare şarezayê hertîştî be. Û: Şaşî û zehmetî çavkaniyên hînbûnê ne.

Ev rêbazên li jêr hatine bijartin dikarin nîşan bidin, bê hînkaran çawa dikarin kontrol, pîvandîna û nixandîna xwe bi xwe ya şagirtan bi pêş de bibin. Wekî din mirov dikare bi awayê xebata cotecot (Peer-Review) an jî bi awayê komî (Group Really) bi rê ve bibe. Ev mînak dikarin ji bo gelek mijar, beş û astan werin ceribandîna.

## Ji bo hemû dewr û astan 2 mînak: presîb "lêgerîna kêmasiyan"

MERCATOR  
INSTITUT  
ji bo bipêşdeberina ziman  
û almanî  
wek zimanê duyem

### Lêgerîna kêmasiyan

**Qada bipêşdeberina gîştî:** Nivîsê fêm bikin, xêz, tabela û hwd. fêmkirin, berfirehkirina xezîneya peyvan/biwêj, nasîna zimên, xwendina herikbar, nasîna rêziman, awayên rêziman ên giran

**Li ser ziman:** Diyarkirina sedemê; nirxandin; nivîsîn; dayîna ber hev

**Komên temen:** Polên 1. - 2.; 3. - 6.; 7. - 3.

**Sînore demê:** Gavên hîndekariyê

**Awayên civakî:** Xebata yekeyek, xebata cotecot

### Mînak: 'Xaçexêz'

#### Mînakên din ji bo dewra 1. - 3.

MERCATOR  
INSTITUT  
ji bo bipêşdeberina ziman  
û almanî  
wek zimanê duyem

### ÇAVDÊRIYA HAKEMÎ

**Qada bipêşdeberina gelemperî:** Guhdarîkirin û fêmkirin, girêdayî axavtinê, tevlêbûna axavtinekê, fêmkirina nivîsekê, nivîsîna herak, nivîsandina nivîsekê, bipêşdeberina xezîneya peyvan, rêzimanîyan bingehîn, teşeyên rêzimanîya zehmet.

**Li ser zimên ziman:** Şîrovekirin, sedemandin, ragihandin, tarîfkirin, nirxandin, ravekirin, vegotin, pirsîn, danberhev.

**Temenê komê:** Polên 7.-13.

**Çarçoveya demê:** Gava hîndekariyê, saeta hîndekariyê, rêza hîndekariyê

**Awayên civakî:** Xebata kesekî, xebata cotecot, xebata komî



**Divê wisa were fêmkirin, ku hînbûna xwe bi xwe birêve dibe, xwe bi xwe birêxistin dike, yan xwe bi xwe saz dike pêvajoyeke heta dawiya temenê mirov e.**

**Bi kinayî:** Divê wisa were fêmkirin, ku hînbûna xwe bi xwe birêve dibe, xwe bi xwe birêxistin dike, yan xwe bi xwe saz dike pêvajoyeke heta dawiya temenê mirov e. Her ku şagirt bi tevlêbûna dersan hîni xwe-sehkirin û nirxandinê dibin, wek kesên hîn dibin ên çalak û şareza ji wan re berpirsyarî tê dayîn. Armanca pedagojîk «bûyîna mamosteyê xwe bi xwe» jêhatîbûnên pisporî bi pêş de dide, pêbaweriya bikarîna teknîkên hînbûnê, sazûna di awa û xwebiriqîna pêvajoyê de, bipêşdeçûn û berhem û dawî hewcedarî bi nirxandina wê heye. Her dersek ku ji bo piştgirîdana şagirtan para xwe di "hînbûna bi hînbûnê û hînbûna bi ramandinê" de dike û serbixwebûn û xweserbûna wan xurt dike, bi nirx e.

Berîdana jêhatîniyan ji bo pênc aliyên din ên baş yê HZÇW xala destpêkê ya wek di awayên piralî yê modelên hînbûn û hînkirinê (Wênexêz 1 rûpel 225) de, hatine çêkirin, ava dike. Ev mijara beşa piştîre ye.

#### 4. Pênc pîvanên şarezayiyê yê ji bo ZÇW

Ji bilî îdiaya ku li ser bingeha jêhatîbûnê ye, modela hînbûn û hînkirinê ya piralî (Wênexêz 1, rûpel 225) pênc pîvanan nîşan dide, ku bi rengên cihêreng tên nîşankirin. Ev li jê hatine nîşandan:

«Berîdana Şagirtan – Berîdana Hîndekaran» = PIRTEQALÎ  
 «Berîdana Pêvajoyê – Berîdana Mijarê» = ŞÎNÊ VEKIRÎ  
 «Berîdana Kesane – Berîdana Civakî» = HELESOR  
 «Berîdana Pirzimanî - Berîdana Yekzimanî» = ZER  
 «Berîdana Pirçandî - Berîdana Yekçandî» = BINEVŞÎ

Wekî tê dîtin, modela hînbûn û hînkirinê ya piralî 5 pîvanên bi rengên cuda tînin xuyakirin digire nava xwe. Ew ji şert û mercên li jor hatin destnîşankirin û girêdayî vê ji aliyên mijûliyê yê tîkildar tînin derxistin û ji hêla cote-têgînan ve tînin destnîşankirin ku ev tîgîn du polên aliyekî temsîl dikin. Hêla sereke tîkiliya navbera berîdana hînkirinê û berîdana hînbûnê nîşan dide - ew di navendê de ye. Bi tevayî, şarezaya hînkirina ZÇW û pîsporiya mamosteyên ZÇW bi giranî girêdayî hev-sengiya navbera van polan e. Pîvanên kesane yê vê modelê wê li jêr bi hûrgulî werin rave kirin.

#### 4.1. «Berîdana şagirtan – berîdana hîndekaran»

«Hînkirin di hawîrdoreke bi awayekî pedagojîk hatiye amadekirî de ji şagirtan re bi rêkûpêk ragihandina naverokeke hînkirinê ye.» Hilbert Meyer 1991, 48

«Hînbûn tê wateya pîrskirinê.» Andreas Müller 1999, 23

«Hînkirin di hawîrdoreke bi awayekî pedagojîk hatiye amadekirî de ji şagirtan re bi rêkûpêk ragihandina naverokeke hînkirinê ye.»

Pîvana sereke ya «berîdana şagirtan - berîdana hîndekaran» bingeha xwe ji guheztina paradîgmaya ku ne mamosteyan, lê şagirtan dixê navendê, distîne. Li pişt vê paradîgmayê pêşketinê zanistî yê cihêreng ên wek lêkolînê li ser mêjî û lêkolînê li ser hînbûna derûnî hene. Bidestxistina zanîne û bidestxistina jêhatîbûnê - wekî lêkolîn nîşan didin - bi riya **avakirina** çalak pêk tê. Di polê de ev yek wek mînak, di çareserkirina pîrsgirêkên nêzî hawirdora jiyandê de xwe nîşan dide. Ji bilî vê, ji bo pêvajoya hînbûna xwe hînbûna girtina berpirsiyariyê jî digire nava xwe. Ger guhertin bala xwe ji hînkirinê rake û bala xwe bide ser hînbûnê, ango bal li ser şagirtan û pêvajoyên hînbûna wan be, wê demê diyar dibe ku çima **hînkirina li pêş** (frontal) û monologên dirêj ji hêla hîndekaran ve, lê di heman demê de helwesta ji jor ve hînkirinê ne hewce ye. «Hînbûn tê wateya guhertina şarezayiya çalakkûnê û lixwevegerê, ku bi riya xwerêxistinkirina pêşniyarên derveyî û daxwazên hundirîn dimeşe» (Meyer 1991, 48). Avasaziya *Hînbûnê* ji aliyê Hilbert Meyer ve wek şoreşgerî tê binavkirin (xbk. 49), digel vê, avasaziya *hînkirinê* wek kevneperest binav dike. Di vê çarçoveyê de jî hînkirina ZÇW ya baş dîdaktîkeke hevser û «hem-û-hem jî» hewce dike.

**Berîdana şagirtan** tê wê wateyê ku şagirt di polê de xwediyê cihên hînbûnê bin. Û bi vî awayî karibin bi rengekî aktîf û her ku diçe serbixwe hîn bibin. Şagirt di bidestxistina zanîne de roleke aktîf digirin.

**Berîdana hîndekaran** tê wê wateyê ku hîndekar dersê bi rê ve dibe, an jî wane bi talîmata rasterast a hîndekar, bi rêveberiya wî û di bin kontrola wî de pêk tê û rola şagirt zêdetir pasîf e, ango zêdetir agahiyê distîne û werdigire.

Mînak «Komên-şagirtan-beşên serkevtinê» BAJAR (STAD) li gor Slavîn (Petra Hild 2016, 39)

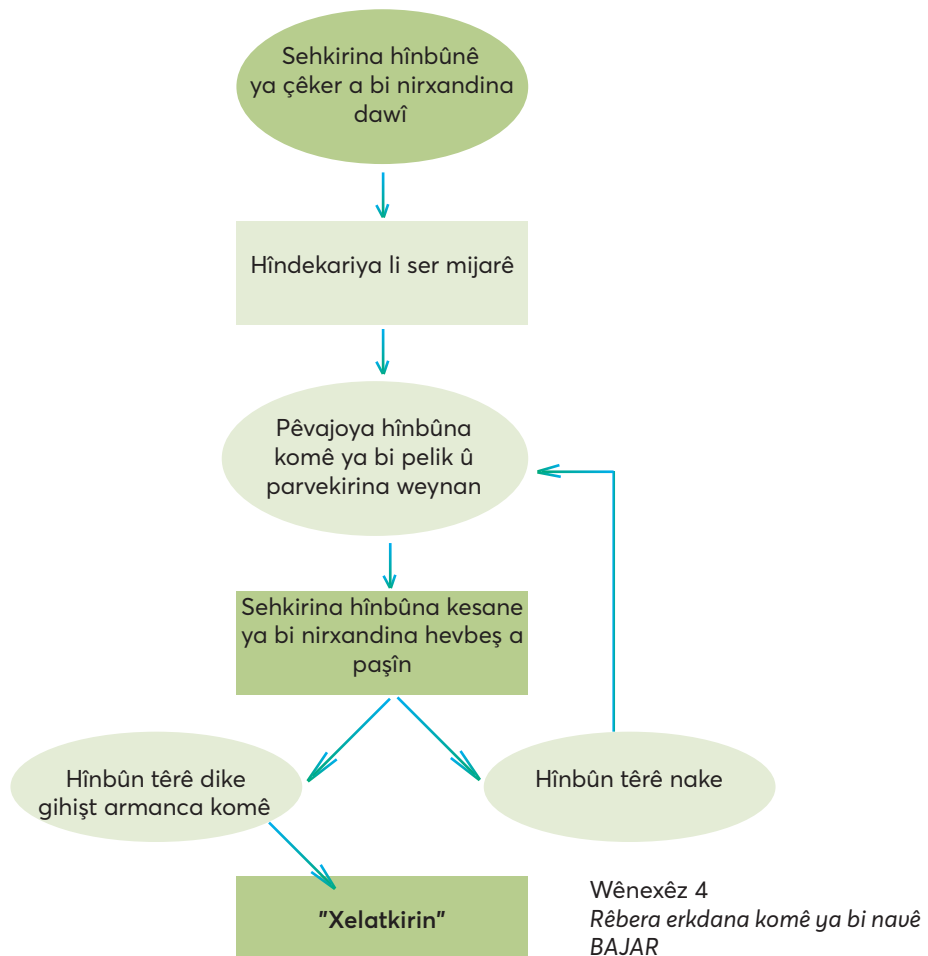
Armanca forma hînkirinê ev e ku komên hînbûnê yên şagirtan mînak, bi hev re xwe amadeyî ceribandinekê bikin.

Pergalek ku balê dikişîne ser hînbûnê

Armanca forma hînkirinê ev e ku komên hînbûnê yên şagirtan mînak, bi hev re xwe amadeyî ceribandinekê bikin. Armanca vê teşeyê ji bo her kesî bidestxistina encameke giştî ya serkeftî ye. Li gor Slavîn (1993), divê sê şert bên bicihkirin ku **hînbûneke hevkar** û bi bandor bi dest bikeve:

- xelatkirina girêdayî komî
- berpirsiyariya kesane
- şansên serkevtinê yên wekhev ji bo hemûyan (di nirxandinê de divê Hemû beş tevî encamên komê bibin)

Ji ber vê yekê, di forma hînkirinê ya BAJARê de (jê re «Pêşbirka komî-group rally» jî tê gotin), yê tê xelatkirin ne performans kesane ye, lê encama komê (xelata girêdayî tîmê) ye. Ev jî ji performansên kesane (berpirsiyariya kesane) pêk tê.





Di hînkirina bi şêwaza berîdana şagirtan de konsanstrasyona li ser desthilatdariya hîndekar ji holê tê rakirin.

Bi riya nivîs an jî **rêbazên fêrkirinê** yên kesa/kesê hîndekar bingeha bidestgirtina mijarekê yan jî pirsgirêkekê tê avêtin. Di vê çarçoveyê de wek mînak, şagirt hefteyekê dem digirin, ku karibin xwe ji bo azmûnê yan jî kontrolkirina tiştên fêrbûyî amade bikin. Ezmûna yekem tê li-darxistin, hîndekar ji bo bersiv û ravekirinên rast an jî watedar pûanê didin. Ger encam têrê nêkin wê demê dikare teşeya hînbûnê ya bi navê BAJAR bê bikaranîn. Şagirt tînan agahdarkirin, ku dê di demeke diyarkirî de azmûneke duyem, kontroleke hînbûnê bê çekirin. Di azmûnê de girtina encameke baştirîn armanca vê rêbazê ye. Hînbûn û hîndarî, amadekariyên ji bo azmûna duyem di nav komên hînbûnê de pêk tên. Di hêla alikariya hev de û di bikaranîna rê û rêbazên alikariyê de şagirt serbest in. Di nirxandinê de ne pûanên bi awayekî kesane hatine girtin, lê hemû pêvajoya hînbûnê ya komê tê hesibandin. Bê-rîvanê di azmûna yekem de 9 pûan girt û di ya duyem de 12 pûan girt. Bi vî awayî wê 3 pûan bi xebata komî bi dest xistiye. Bi vî rêbazê pêşveçûna hînbûnê tê nirxandin. Koma (komên) herî baş tê hilbijartin û nirxandina li ser stratejiyên serkeftî û rêbazên wê yekîneya hînbûnê bi dawî dibe.

Di hînkirina bi **şêwaza berîdana şagirtan** de konsanstrasyona li ser desthilatdariya hîndekar ji holê tê rakirin. Li gel vê wane ji hêla şagirtan ve bi tevlêbûna şagirtan ji bo şagirtan tê plansazîkirin û ravekirin. Di vê çarçoveyê de behsa 'pedagojiya ji hêla zarok ve' tê kirin. Li gor vê, divê hemû agahdarî bi rengekî ku muxatabê wê jê fêm bike werin amadekirin û şagirt wek kesên çalak û jêhatî bînin bidestgirtin. Her tiştên tînan fêrkirin ji ber xwe nayên fêmkirin. Hînkirina berîdana şagirt awayê kolektîf a wanedayînê ye. Di vê rêbazê de zêdetir derfeta beşdarbûnê, diyarkirin û ravekirina waneyan ji şagirtan re tê dayîn. Di nav van de «şêweyên vekirî yên hînkirinê» yên wek **dersên projeyê**, gotûbêjên nav polê, **hînbûna** li ser esasên hevkarî, **diyalog**, **vedîtin** û **lêkolînê** hene.

#### 4.1.1. Nêrînen dîdaktîk

Armancên pedagojîk ên pîvana şarezayîya berîdana şagirtan ev in:

- Di pêvajoya hînkirinê de beşdarbûna şagirtan
- Wek kesên jêhatî û çalak berpirsiyarîdayîna şagirtan
- Xurtkirina şagirtan di mijarên «hînbûna hînbûnê û hînbûna fikirînê» de, û di serxwebûn û xweseriya wan de
- ...

Ji bo ku şagirt bi rastî fêr bibin, divê hin şert werin bicihkirin:

1. Helwesta hîndekaran roleke giring dilîze: Eleqeyeke mezin ji pêvajoyên hînbûnê re nîşan didin, ji hînbûna xwe bi xwe gelekî dilxweş dibin, bi meraq in, dilxwazê ceribandîne ne, wêrek in û qîmetê didin şagirtan. Ew hest, daxwaz û ramanên ciwanan dipejirînin, wan wek kesên serbixwe nas dikin û baweriyeke wan a bingehîn bi şagirtan re heye. Şarezaya empatiyê roleke giring dilîze. Hîndekar divê hewl bidin li hember serpêhatiyên şagirtan bi fêhmbar û hestiyar bin, rewş û awayên wan ên jîyanê yên cuda fêhm bikin û her wiha vê têgihîştinê nîşanê şagirtan bidin.
2. Pêdiviyeye din a piştgirî û bipêşvebirina hînbûnê jî liberçavgirtina pêşketina jêhatîbûnê ye, ku di formên hevkarîyê yên hînbûnê de pêkan e.
3. Divê derfet bê dayîn ku şagirt bêtir serbixwe, biberpirsiyarî û bi

şêwazeke kişfîkirinê hîn bibin: Ew dikarin tev li plansazîkirina dersan jî bibin.

4. Di hîlbijartina naveroka waneyan de bal zêdetir li ser mijar û pirsgerêkên ku ji bo şagirtan giring in e. Ev yek jî motîvasyon û beşdarbûna dersê zêde dike.

5. Ev girêdayî peydekirina alav û amûran e. Ev amûr piştgiriya ji bo hînbûnê ava dikin, pêvajoyê û riyên hînbûnê bizanetir dikin.

6. Pêvajoyên hînbûnê yê şagirtan hewceyî atmosfereke hînbûnê ya xweş e, ku divê ji hêla hîndekaran ve were afirandin. Ev yek têgihîştineke cuda, nixandina ezmûnên xwe û bi vî awayî hînbûnê gengaz dike. Divê şêwaza ragihandinê bi zelalî, bi awayekî vekirî û bi pejirandinê were diyarkirin.

7. ...

#### Pirsa bingehîn:

Di vê çarçoveyê de, hîndekar wek kesên «hînbûnê gengaz û hêsan dikin» dixebitin. Karê wan ê sereke ne hînkirin e, lê ji bo pêvajoyê û piştgiriya hînbûnê avakirina rewş û derfetan e. Di civakên ku hîndekar tê de xwedî desthilatdariyeke mezin in, ev rêbaz çawa dikare were realîze kirin?

Di vê navberê de planê hînkirinê, armanc û hewcedariyên hînbûnê di warê zanîn û jêhatîbûna şagirtan de vedihewîne.

#### 4.2. Rewşa «Berîdana pêvajoyê – berîdana mijarê»

*Şagirt herî zêde dema mamoste bêdeng be fêr dibe.* Konfuzius

Di vê navberê de planê hînkirinê, armanc û hewcedariyên hînbûnê di warê zanîn û jêhatîbûna şagirtan de vedihewîne. Hînbûn di tevlêbûneke karîger, çalak a bi kesên din û bi derdorê re pêk tê. Hînbûn ne wek xêzekê rast û mekanîkî ye, zêdetirî vê, hînbûn pêvajoyeke tevlihev e. Bi her du polên xwe, rewşa «Berîdana Pêvajoyê – Berîdana Mijarê» ji aliyekî ve balê dikişîne ser şiyana têgihîştina gavên hînbûnê û pêşketinên hînbûnê (şert û mercên hînbûnê yê rewa yê li gorî temen û bi pêşketinê jî tê de ne) û herwiha hevaltîkirina pêvajoya hînbûna şagirtan. Li aliyê din ê polê hîndekar xwe bi mijarên têkildar û bi naverokeke nêzî hawirdora jiyânî, hevdem, realîst a dersê ve araste dike. Girêdayî vê mufredat, armanc û hewcedariyên hînbûnê zanîn û jêhatîbûna şagirtan vedihewînin.

**Berîdana pêvajoyê** gavên hînbûnê û pêşketinên hînbûnê yê kesane yê şagirtan di dersên girêdayî jêhatîbûnê de digire pêş. Di vir de piştgirî û hevaltîkirina pêvajoyên hînbûnê esas e.

**Di berîdana mijarê** de divê mijar bi rêkûpêk bê destgirtin. Divê ev rêgez şagirtan ber bi pisporiyê û helwesteke objektîf û rexnegir ve bibe.

Ger **berîdana pêvajoyê** gavên hînbûnê û pêşketinên hînbûna kesane bide pêş, hîndekar her ku diçe rola şêwirmenda/ê hînbûnê digire, bi vî awayî jêhatiyên civakî û kesane yê şagirtan dikarin bî bipêşxistin. Hînkêr dibin şagirt, lewre divê pêvajoya xebata wan li gorî vî yekê were sererastkirin û zelalkirin. Di **berîdana mijarê** de hevkarîya girêdayî ya navbera hîndekar û şagirt li ser «tiştêkî» dimeşe, ango li ser naveroka hînkirin-hînbûnê ye. Ev rastî di sê waran de giring e:

Ya yekem, ji hêla giringî û rastiya xwe ve, ya duyem, ji hêla çarçoveya derketinê ve û ya sêyem jî, ji hêla bandorên wê yên gumanî yên heta roja îro ve.

Hînbûna li ser esasa berîdana pêvajoyî ji hîndekaran dixwaze ku ew naveroka materyalan kêr bikin û heta xwe ji hin naverokan, ku ji bo wan pêwîst in, xatir bixwazin. Bi riya mînak hînkirina çavdêrîkirin û karakterîzekirinê û hwd. hîn giringtir e. Di vê rêbazê de di bin şert û mercan de kêmtir «materyal» tê bikaranîn, lê şagirt bi awayekî çalak-tir hîn dibin. Gelek çaran ji bo şagirtan hilbijartina mijarekê zehmet e, û bi vî awayî ezmûneke hînbûnê ya giring bi cih tê: Bi rastî ez dixwazim bi çi mijarê re mijûl bibim? Kîjan pîvanên hilbijartinê yên min hene? Taybetmendî û qadên serbest dikarin li gor koma hînbûnê werin ravekirin. Plansazî û birêvebirina demê, dema vala, qonaxên hîndekariyê yên bi çavderî bi qasî hevdîtin û hatina li gel hev pêwîst in. Divê şagirt hînî rêxistinîkirina dema xwe bibin. Divê şagirt û hîndekar karibin xwe bispêrin hev. Her wiha divê hîndekar bi xwe xwedî planeke pîralî û zelal bin û bi vî awayî bibin mînak. Divê komkirin û birêkûpêkirin di destpêkê de bi berfirehkirina aliyan û zêdekirina ramanan, hev temam bikin: bêtir kes (ne tenê mamoste) dikarin bi gelek xalan beşdarî pêvajoya hînbûnê bibin.

Hînbûna li ser esasa berîdana pêvajoyî ji hîndekaran dixwaze ku ew naveroka materyalan kêr bikin û heta xwe ji hin naverokan, ku ji bo wan pêwîst in, xatir bixwazin

#### Mînak «Girtina rojnivîseke hînbûnê yan jî portfolyeke hînbûnê»

Giring e ku wêrekiya lêgerîn, pîrskirin, fikirîn, ceribandin û lêkolînê bi bêhêzî, şermokî û rexnegiriyê sist nebe. Dikare rojnivîsek ji bo belgekirina pêvajoya hînbûnê were girtin, an jî "portfolyo" dikare were çêkirin, wek peldankeke bi hunerî hatiye ravekirin, dikare lînûskeke firehtir were fikirîn. Ji bo vê rêbazê pedagog behsa «rêbaza portfolyo» dikan.

#### 4.2.1. Nêrînên dîdaktîk

Armancên pedagojîk ên rewşa «Berîdana Pêvajoyê – Berîdana Mijarê» ev in:

- «Hînbûna hînbûnê» li ser bingeha zanîna rasteqîn pêk tê.
- Şagirt û mamoste ji xeletiyên hîn dibin.
- Şagirt ji bo hînbûna xwe her ku diçe zêdetir berpirsiyariyê digirin.
- Ew dikarin di dema hînbûnê de li ser plan, rêbaz û kontrolkirin/vekolînê bifikirin.
- Pêşveçûna hînbûna şagirtan bişopînin û rapor bikin (Feedback, Kap. x);
- Berîdana pêvajoyê helwesteke çêker li hemberî şaşitiyan û berxwedana li hember hînbûnê bi pêş dixê.
- ...

#### Ji bo şagirt bi rastî hîn bibin, divê hîn şert û merc bînan bicihan:

1. Mamosteyên ZÇW di heman demê de rola şewirmendên hînbûnê jî digirin ser xwe, ev tê wê wateyê ku bi vî awayî jêhatiyên civakî û kesane yên şagirtan dikarin bêtir werin xurtkirin û bipêşxistin.
2. Nêrîn, karakterîzekirin, rêzêkirin û hwd. bi riya mînak tînan hînbûnê û bi riya derbaskirina qad û dozên din, mînakên din tînan piştgirîkirin.
3. Hevkariya pêwendîdar a navbera mamoste û şagirt di waneyê de bi awayekî navendî cihê xwe digire. Naveroka hînkirin û hînbûnê xwedî giringiya rasteqînî (têkildarî) ye, li ser çarçoveya afirandina (bingehîn) wê agahiyan peyde dike û gengaz dike ku bi

**Nirxandina performansê ya piştgirî dide hînbûna şagirtan û dihêle ku ew di dersên birêkûpêk de serkevtî bin, di dersên ZÇW de bingeh e.**

bandorên wê yên heta rojane (pêşveçûn) re mijûl bibe.

4. Waneya li ser bingeha berîdana mijarê balê dide ser planê hênkirinê û armancên waneyê û zanîna ku tê dayîn wek 'heta ji dest tê bi ewlehî' tê hesibandin (zanîna bê şaşfêmkirin, herwiha tê de rastî, bûyer, îstatîstîk, hwd. hene.)

5. Erêkirina serkevtinê ya li ser bingeha xurtkirin, pesindan û bertekên erênî ji bo hişyarkirina hewcedariyên hînbûn û performansê xizmet dike. Ji bo ku rê li ber serkevtinên hînbûnê veke, ji şagirtan re li ser serkevtin an têkçûnên pêvajoyê û tevgera wan a hînbûnê de zanyarî û jêhatîbûnên tîndarî dayîn: tesdîqkirina serkevtinê beşeke giring a hînkirin û hînbûna xwendegê ye. Di dersên ZÇW de, şagirt serkevtineke di civakê de hindik balê dikişîne, dijî. Nirxandina performansê ya piştgirî dide hînbûna şagirtan û dihêle ku ew di dersên birêkûpêk de serkevtî bin, di dersên ZÇW de bingeh e. Ev teşeya nirxandinê jî piştgiriya dide bixwebaweriyê. Ji ber vê yekê dersên ZÇW ne cihê pêşbaziyê û bêdîsîplîniyê ye, li dijî vê cihê hînbûnê ye ku dihêle şagirtên pîrzimanî hevgerî û xweseriyê biceribînin.

6. Wane rêbaz û qonaxên hîndariyê, yên li gor kesan hatine amadekirin digire nava xwe. Ev rêbaz di asteke bilind de çalakiya serbixwe û xweser misoger dikan.

7. Di pêvajoya hînbûn û xebatê de bi riya pêvajoyên lixwevegerê bi awayekî dubare armancên hevpar ên hînkirin û hînbûnê gelek caran tîndarî formulîkirin, diyarkirin û kontrolkirin.

8. ...

#### Pirsa bingehîn

Çawa dikare di polê de hevsengiyek di navbera pêşketin û pêşvebirina pêvajoya wergirtinê ya şagirtan û mijara ku divê bê destgirtin de, bê avakirin?

#### 4.3. «Berîdana kesane – berîdana civakî»

*«Hûnê wek rektor ji bo piştgirîdayîna hînbûna şagirtan çî bikin [...] Ezê hînbûna di nav koman de teşwîq bikim [...] ji ber ku ez kesekî klasîk im, hînbûna nav komî hez dikim, [...] mirov dikare bi vî awayî ji dînamîkên komê pir baş sîd bigire, nemaze dema ku kesek li wir hebe û karibe rave bike, hin pêşniyar, xalên giring û jêhatîbûnan nîşan bide.» Petra Hild 2019, 329*

Polek jê girêdayî piştgiriya hînbûna kesane û her wiha tedbîrên cihêreng ên hundurîn ên di polê de ye. Pola din balê dikişîne ser integ-rasyona hemû şagirtan a nav civata polê yan jî xebata nav komên hînbûnê. Di fêrgehên heterojen de, ger mînak, hînbûna hevkar di bin şert û mercên 'baş' de pêk were, tîkiliyên erênî di navbera şagirtan de çêdibin. Navê vê yekê ne «berîdana civakî an jî kesane» ye, li dijî vê «berîdana civakî û kesane» ye. Ji ber ku her du jî hewce ne. Di takekisiyê de ji cudahîbûnê re nixtê dayîn. Ev pêzanîn rê li ber wê yekê vedike ku zarok û ciwan (tevî cudayiyan jî) biceribînin, tiştên hevpar bi zarok û ciwanên din re parve bikin, tevî cudahiyaên xwe xwediyê mafên wekhev bin.

**Ne yekzimanî, lê pirzimanî rewşeke normal e. Yekzimanî rewşeke sînorî ya pirzimanî ye ku ji aliyê çandî ve diyarkirî ye û duzimanî jî guherteyeke duyem e.**

**Berîdana kesane** bi giştî girêdayî pêşketina welatên endustriyel ên rojavayî ye. Kes ji civakê girîngtir e û yekanebûna mirovan tê binxêz-kirin. Ev têgîn di heman demê de dibêje ku hînbûn bi awayekî kesane pêk tê, şert û mercên hînbûnê yên takekesî û motîfên hînbûnê û herwiha pêşketinên hînbûnê yên takekesî di navendê de disekin.

**Berîdana civakî** hewl dide ku mirov fêhm bike, mirov nikare her tiştî bi tena serê xwe bike. Û hevgerîna di komekê yan jî civakê de ji bo karîna tiştan, dikare bibe alîkar. Berpirsiyarî yan rêzgirtina li hember hev di şarezayiyên ku tenê dikarin di nava komekê yan jî civatekê de bîn bidestxistin, tîn hînkirin û pratîzekirin.

#### 4.3.1. Nêrînên dîdaktîk

Armançên pedagojîk ên rewşa "berîdana kesane - berîdana civakî" ev in:

- Wekheviya cudahiyan: Ji hev cudabûn tiştêkî normal e.
- Her kes di tiştêkî de jêhatî ye, ti kes nikare di her tiştî de baş be.
- Her zarokek, her ciwanek pêşveçûnên hînbûnê dijîn.

**Ji bo hînbûna bi rastî ya şagirtan, divê hin şert û merc bîn bicihanîn:**

1. Piştgiriya ji bo hînbûna kesane li hîndekariya ZÇW di demeke teng de pêk tê. Divê ev yek di dema waneya ji du beşan pêk tê de were dayîn. Ji ber vê yekê tê pêşniyarkirin ku di dema waneyê de hevkarên hînbûnê bîn avakirin. Kesên temen-meztir, pêşketî yan zû hîn dibin rola mamosteyan digirin ser xwe.
2. Tedbîrên cihêreng ên navxweyî di hemû **beşên xebatên ziman** de piştgiriye didin derfetên hînbûna kesane.
3. Bi berîdana ser kesayetê, divê bal li ser her du nêrînên dîdaktîk ên li jor hatine diyarkirin, bê kişandin: «berîdana hînbûnê» û «berîdana pêvajoyê».
4. ....

#### Pirsa bingeîn

Mirov çawa dikare di dersên ji aliyê demê ve bisînorkirî de di navbera takekesî û entegrasyonê de hevsengiyekê ava bike?

#### 4.4. «Berîdana pirzimanî - berîdana yekzimanî»

«Ne yekzimanî, lê pirzimanî rewşeke normal e. Yekzimanî rewşeke sînorî ya pirzimanî ye ku ji aliyê çandî ve diyarkirî ye û duzimanî jî guherteyeke duyem e.» Georges Lüdi 1996

Ev rewş girêdayî piştgiriya ziman a di dersê de ye. Polek li ser pirzimanî û serpêhatiyên pêwendiya zarok an ciwanan disekine û ji ber vê yekê jî girêdayî hînbûna navçandî û jêhatîbûna navçandî ye. Pola din li ser zimanê ku divê were hînbûn û ezmûnên wê disekine. Ev jî girêdayî zimanê yekem an duyem ê welatê jêder e. Nêrînên dîdaktîk ên waneyê divê li gor taybetmendî, dijwarî û taybetiyên ziman û nivîsandina têkildar werin ravekirin.

**Berîdana pîrzimanî** balê dikişîne ser «pîrzimaniya berîdana hawirdora jiyânî», û agahiyên dîdaktîk ên nû yên pîrzimaniyê: Armanc, çarçove û têgih bi awayekî domdarî li ser bipêşvebirina pîrzimaniyê dise-kinin (çavdêriyeke ne girtî û bipêşvebirina zimanê 1., an jî zimanê 2.).

Di **berîdana yekzimanî** de bipêşvebirin û avakirina şarezaiya zimanê yekem hem di plansaziyê de hem jî di pêkanîna waneyê de (yekalî, veqetandî) di navendê de dimîne.

#### 4.4.1. Nêrînên dîdaktîk

Armancên pedagojîk ên rewşa berîdana pîrzimanî û berîdana yekzimanî ev in:

→ Di çarçoveya pîrzimaniyê de bipêşxistin û xurtkirina zimanê yekem an yê duyem.

→ Vekolîna naveroka rewşa pîrzimanî ya şagirtên ZÇW.

→ Hesaskirina li ser hişmendiya potansiyela 'baş' a pîrzimanî.

→ Bilindkirina hişmendiya zimanan, firehkirina asoyên rewşenbîrî û ji bo jiyana di civakeke pîrzimanî de xurtkirina şagirtên ZÇW

→ ....

**Da ku şagirt karibin bi rastî hîn bibin, divê hin şert û merc bên bicihanîn:**

=> Binêre li prensîba pedagojîk-dîdaktîk C «Pîrzimaniya hawirdora jiyânî»

**Pîrsa bîngehîn:** Wek hîndekara/ê ZÇW ya/yê kurdî, ez çawa dikarim hem bipêşxistina şarezaiya zimanê kurdî û hem jî pîrzimaniya hawirdora jiyânî ya şagirtên di polê de li ber çavan bigirim?

#### 4.5. «Berîdana pîrçandî - berîdana yekçandî»

«*Bi rastî sê welatên min hene.*»

«*Li Santo Domingo ji min re digotin «Swîsrî.»*»

Lucinda (Dayik, ji Santiago, Komara Domînîk; Bav, ji Apulien, Italien; li global\_kids\_ch 2004, 158-160)

Rewşa herî dawî ya ji her pênc aliyan balê dikişîne ser hîlbijartina naverokê ya ji bo waneyê. Pola «berîdana pîrçandî» behsa hawirdora jiyânî ya şagirtên xwendegehê yên li Swîsreyê dike. Ev yek girtina li ber çav a bernamêyên heyî, materyalên hînkirinê, stratejiyên hînbûn û hînkirinê, materyalên berdest û pêşketinên perwerdehiyê yên têkildar dihewîne. Berevajî vê yekê, pola din behsa integrasyona ji nû ve ya şagirtên ZÇW dike û bi vî awayî jî planê hînkirinê, materyalên hîndekariyê, stratejiyên hînbûn û hînkirinê, materyal û pêşketinên perwerdehiyê yên têkildar bîngeha xwe ji welatê mamosteyên ZÇW jê tînin, digirin.

**Berîdana pîrçandî** li çandên cihê dinêre û di waneyan de mijar û naverokên têkildar digire ber çavan. Ew li ser ziman, rewş û awayên jiyânê yên cihêreng hişyariyê bilind dike, asoya rewşenbîriyê fireh dike û ji bo jiyaneke di civakeke pîrzimanî û pîrçandî de şagirtên ZÇW xurt dike.

**Pîrsa bîngehîn:** Wek hîndekarê ZÇW yê kurdî, ez çawa dikarim hem di pêşxistina şarezaiya zimanê kurdî de hem jî pîrzimaniya hawirdora jiyânî ya şagirtên di polê de li ber çavan bigirim



**Berîdana yekçandî** di waneyê de balê dide ser welatekî tenê û dîroka wî, yan ser neteweyekê û zimanekî. Dibe ku ev yek ji bo demkî di wateya kûrbûnê de watedar be. Lê ji bo jiyana di civakên nûjen de, wek di beşên berê de jî hatin vegotin, jêhatîbûnên berfireh hewce ne.

#### 4.5.1. Nêrînên dîdaktîk

Armancên pedagojîk ên rewşa berîdana pirçandî û berîdana yekçandî ev in:

→ Mijûlbûna şagirtan bi hawîrdora jiyana xwe ya pirzimanî û bipêşxistina nasnameya xwe

→ Integrasyon li pêş, jinûveintegrasyon li paş: herdu jî li ber çavan.

→ ...

**Da ku şagirt karibin bi rastî hîn bibin, divê hin şert û merc bîn bicihanîn:**

=> Li prensîba B a pedagojîk û dîdaktîk "berîdana hawirdora jiyani" û C "pirzimanîya hawirdora jiyani" binêrin.

**Pirsa bingehîn: Wek hîndekareke/hîndekarekî ZÇW ya/yê kurdî gelo ez hawirdora jiyani ya şagirtan û bi vî awayî jî planê hînkirinê û alavên hîndekariyê yên li vir esas digirim?**

**Pirsa bingehîn:** Wek hîndekareke/hîndekarekî ZÇW ya/yê kurdî gelo ez hawirdora jiyani ya şagirtan û bi vî awayî jî planê hînkirinê û alavên hîndekariyê yên li vir esas digirim?

Qalîteya waneyên hîndekariya ZÇW û hem jî başî û profesyoneliya hîndekarên ZÇW bi giranî bi birêvebirina jêhatî ya qadên cihêreng ên pîrsgirêkan ve girêdayî ye. Ji bilî şarezayên pedagojîk û dîdaktîk ên bingehîn (mînak, plansazîkirin, danîna armancê, destnîşankirina navrok û rêbazan) û dilxwaziya hînbûn û ceribandîna, di heman demê de pêdiviya pisporan ji bo pratîkeke lixweveger bi jêhatîbûnan heye.

#### 5. Dawî: Li Swîsreya almanîxêv bûyîna mamosteyê ZÇW tê çî wateyê?

Çima şagirt di dersê de bersivê didin? Di Modula A de, mamosteyên ZÇW dikarin di hînkirinê de awayên nenas ên raman û tevgerê nas bikin û ferhenga xwe ya pispor berfirehtir bikin. Tu çawa dikî? Û ez? Tecrûbeyên pedagojîk û dîdaktîk ên xwe bi hewcedariyên li Swîsreyê ve tîrûbirûkirin. Beşdar pêşengên tematîk datînin, waneyan planê dikin, tiştên nû diciribînin û li ser vê difikirin: Cara din divê ez çî cuda bikim?

→ Ezê careke din çî cuda çêkim?

→ Ji bo min çî girîng e? Ez çî zehmet dibînim?

→ Armancên min ên şûndetir çî ne? Ezê çawa karibim vê bipîvim? Çî dikare ji min re alîkar be?

→ Ezê di pêşerojê de bi kê re bixebitim?

Ji ber vê yekê mamosteyên ZÇW bixwe di pêvajoyeke hînbûnê ya domdar de ne û hevî heye ku ev yek dilxweşiyê bide wan û bi vî awayî şagirtên ZÇW ên kurdî jî serkevtinê bidest bixin.

## 6. Çavkanî

Ambühl, Hans. 2014. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz, hrsg. v. Anja Giudici u. Regina Bühlmann, 5. EDK-Studien und Berichte 38A, Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Burkard, Eva und Genny Russo. 2004. Goba\_kids.ch. Die Kinder der Immigranten in der Schweiz. Zürich: Limmatverlag.

Achermann, Edwin. 2005. Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. Bern: Schulverlag plus.

Auernheimer, George. 2003. Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bohnsack, Ralf, Marotzki Winfried und Michael Meuser. 2011. Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage, UTB-Verlag Barbara Budrich.

Eckhart Michael und Daniela Berger. 2013. Unterricht in heterogenen Schulklassen. Grundlinien des Unterrichts in heterogenen Schulklassen. Kursdokumentation. Freiburg: Weiterbildungsstelle der Universität Freiburg.

Eckhart, Michaela. 2010. Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, H.; Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 133-150.

Grosche, Michael. 2011. Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. Empirische Sonderpädagogik, 2, 147-161.

Grunert, Cathleen. 2005. Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in ausserunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, 9-94.

Hild, Petra. 2019. Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Hitzler, Roland & Eberle Thomas. 2003. Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick Uwe, von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 109-118). Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Holzbrecher, Alfred. 1999. Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. In: H.G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.). Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft, S. 141-168. Frankfurt.

Holzbrecher, Alfred. 2009. Unterlagen vom Pädagogiklehrertag von 23.09.09. Pädagogische Hochschule Freiburg.

Jäger, Marianna. 2003. Das Lebensweltkonzept. Vereinfachende Darstellung zur Anwendung im Lernfeld 1 an der PHZH.

Schütz Alfred und Thomas Luckmann. 2003. Strukturen der Lebenswelt. S. 51-140. Konstanz.

Schlüter, Anne. 2008. Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? REPORT 4/2008 (31. Jg.)

Socrates-Programm. 2005. Europäische Kommission. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculums Entwicklung für die politische Grundbildung. Identitätskompetenz/-interkulturelle Kompetenz. Universität Flensburg.

Ulbrich, Claudia. 2017. WIRKSAME WEITERBILDUNG UND LERNWIRKSAMER UNTERRICHT. Optimierungsvorschläge für das kantonale Weiterbildungskonzept des Unterrichtes in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) Masterarbeit im Rahmen des MAS Bildungsmanagement. MAS 11 / Studiengang 2015/17

Ulfig, Alexander. 1997. Lebenswelt, Reflexion und Sprache. Zur reflexiven Thematisierung in Phänomenologie, Existentialontologie und Diskurstheorie.

3.3.

HEVSENGIYA BI  
PLANÊ HÎNKIRINÊ 21  
Û BI  
ÇARÇOVEYA PLANÊ HÎNKIRINÊ

EV BEŞ JI BER ÇARÇOVEYA PLANÊ HÎNKIRINÊ  
YÊ KANTONA ZURICHÊ HATIYE GIRTIN  
Tu dikarî bi girêdanka li jêr xwe bigihînî almaniya nivîsê



Lehrplan-21



Rahmenlehrplan-HSK

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê beşê de	Rûpel
A-	Têgihîştina hînbûn û hîndekariyê Lern- und Unterrichtsverständnis	259
B-	Beşa "Ziman" Fachbereich "Sprachen"	261
C-	Beşa «Xweza, Mîrov û Civak» Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft»	264
Ç-	Ji bo hînkirina di her yek astê de Zum Unterricht in den einzelnen Zyklen	269
D-	Pêvek II: Awirek giştî li ser ast û mijaran Anhang II: Stufen und Themen –eine Übersicht	271

### A- 3. Têgihîştina hînbûn û hîndekariyê (Ji Çarçoveya Planê Hînkirinê yê HSKê)

#### Hîndekariya li ser bingeha şarezaiyê

Hîndekariya Ziman û Çanda Welêt xwe dispêre ser bingeha şarezaiyê û bidestxistina şarezaiyê yê wek Planê Hînkirinê-21ê. Bi vê yekê re ew giraniyê dide ser, bê divê şagirt kîjan zanîn û kîjan jêhatinê û hostayiyan di qada beş û beşên şarezaiyê de bi dest bixin. Şarezaiyê gelek taybetmendiyan naverokî û pêvajoyê dihewîne: Jêhatinê, hostayî û zanîn, lê amadebûn, helwest û raman jî. Bi ya dawîn re, li kêleka taybetmendiyan girêdayî çandê, pîvanên hînbûna serbixwe, hevkarî, motîvasyon û dilxwaziya karkirinê tê destnîşankirin.

Şarezaiyên werin bidestxistin xwediyê xwezayê hem qada beşê û hem navdisiplînî ne. Şarezaiyên qada beşê zanîna li ser beşê û jêhatinê û ramanên girêdayî wê diyar dikin. Şarezaiyên navdisiplînî lîstina roleke giring a zanîn û karîne ya di giştîya hînbûnê de destnîşan dikin. Herwisa di nav vê de şarezaiyên kesani, civakî û rêbazî jî hene.

Di hîndekariya li ser bingeha şarezaiyê de naveroka hînkirinê û şikildana wê ya dîdaktîkî û rêbazî wisa tê bidestgirtin, ku şagirt karibin şarezaiyên tîn xwestin hîn bibin û saxlem bikin. Mamosteyên ZÇW li ser bingeha Çarçoveya Planê Hînkirinê ya ZÇW û alavên hîndekariyê dihizirin, bê kîjan armancên şarezaiyê dikarin bi riya kîjan naveroka beşan û mijaran werin dayîn. Ew li ser vê bingeha rewşên hînbûnê û dersên hînkirinê wisa ava dike, ku şagirt karibin şarezaiyên tîkildar bi dest bixin. Ew di koma fêrbûnê de giringiyeke mezin dide şert û mercên heterojen.

#### Nirxandina li ser bingeha şarezaiyê

Di nav hîndekariya li ser bingeha şarezaiyê de çandêke nirxandinê ya tîkildarî gihiştina armancên şarezaiyê heye. Nirxandina çêker taybetmendiyeke sereke ya kalîteya hînkirinê ye û piştgiriya dide hînbûn û bidestxistina şarezaiyê. Şagirt bi awayekî çêker/teşekar (pêrebûna pêvajoyê: agahiyên li ser bingeha destekdanê yê bi derfetên siberojê re dikarin werin baştirkirin), bi awayekî cewherî (pêvajoya dawî, hesabkirin) û herwiha bi awayekî texmînî (bipêşbînî: nirxandin, ka bê şertûmercên ji bo hînbûneke serkevtî di kêliyên hînbûnê yan di astên xwendegê de hatine dayîn) tîn nirxandin.



Xêzerist 1: Bidestxistina şarezaiyayan (Bide ber hev. Planê Hînkirinê-21, Beşa „Têgihîştina Hînbûn û Hîndekariyê“).

Ji pola 2. şûn de, şagirt ji bo serkevtin û bipêşdeçûna xwe, di hîndekariya ZÇW de deqê (pûan/not) distînin. Mamosteyên ZÇW yên kursên fermî yên ZÇW, vê deqê, di dawiya her dewreyê de, ji bo her zarokê derbasî ser bawernameyê dikin. Mamosteyên polan ên têtildar, vê deqê derbasî ser bawernameya xwendegeha-gel a Zurichê dikin. Di bexçe zarokan û pola yekem a xwendegeha seretayî de zarok deqdanê nastînin. Mamosteyên ZÇW dikarin bi dayik û bavê zarokan re, li ser astên bipêşdeçûna hînbûna zarokan axavtina danezanê bikin.

Deqdan li ser asta gihiştina şarezaiyên tên xwestin ên şagirtekê/şagirtekî û li ser biserxistina kîjan pêngavên hînbûnê yên di hîndekariya ZÇW de agahiyan dide. Mamosteyên ZÇW dikarin bi dildarî qadên şarezaiyê yek bi yek binirxînin. Ji bo asta 1 û 2 ev in: Guhdarîkirin, xwendin, axavtin, nivîsîn, giranîdayîna ser ziman(an), giranîdayîna ser wêjeyê; herwiha xweza, mirov, civak (XMC). Ji bo asta 3 ev in: Guhdarîkirin, xwendin, axavtin, nivîsîn, giranîdayîna ser ziman(an), giranîdayîna ser wêjeyê herwiha xweza û teknîk (XT) / aborî, kar, karê-navmalê (AK) / Cih, dem, civak (CDC) / ol, çand, exlaq (OÇE).

Deqdayîn, divê bi armancên planê hînkirinê yê birêvebiriyên kursan saz dikin re yan bi yên ji aliyê wezaretên perwerdeyê yên welatê-jêder ve hatine diyarkirin re û divê bi şarezaiyên di vê Çarçoveya Planê Hînkirinê de hatine diyarkirin re hevseng be. Deqdan performans û şarezaiyan îfade dike -ne livûtevgerên xemxwarî yan birêkûpêkbûna demî. Di nirxandina performans û dayîna deqan de bi bingeîn pîvana deqdana li Xwendegeha-gel a Zurichê esas tê girtin.

Deq, performans a giştî ya zarokê, herwiha ya ciwanekî ya di hîndekariyê de dinirxîne. Ew ne tenê nîşaneyê performans a di ezmûnên fermî de, di heman demê de, di nav dersan de çavdêriya mamosteya/yê ZÇW a li ser performans a beşan (wek mînak xwebilêvkirina devkî, çavdêriya li ser pêvajoya hînbûnê û hwd.) jî digre nav xwe. Ji ber vê yekê, deqdan ne encama komkirin û dabeşkirina yekê yekê ezmûnan e.

Mamosteyên ZÇW, gava mamosteya/yê polên têtildar serî li wan bide, di warê nirxandina şagirtan de (bi taybetî têtildarî biryardana derbaskirina polê) alîkariyê didin wê/wî.

### **Dersa malê/erka li malê were kirin**

Dersa malê dikare bi pêşkêşkirina derfeta bikaranîna alavên hînbûnê yên derveyî dema hîndekariyê, destekê bide pêvajoya hînbûnê. Bi gelemperî, divê zarok û ciwan karibin dersên xwe yên malê bê alîkariya rasterast a dayikûbavên xwe çêkin. Lê belê, di dersên malê yên bi rêbaza gotûbêj an listikan tên çêkirin de, fêdegirtina ji şarezaiya zimanê welatê-jêder ê dayikûbavan dikare watedar be. Ji vê yekê tê hêvîkirin, ku dayikûbav baldarê hînbûna zarokên xwe ya di hîndekariyê de bin. Ev yek dikare bi xebateke baş a bi dayikûbavan re, wek mînak di çarçoveya civînên bi dayikûbavan re bînin kirin de yan jî bi serdana wan a xwendegehê re were teşwîqkirin. Gava mamosteyên ZÇW dersa malê didin, divê performans a kesani ya zarokan û temenên wan li ber çav bigirin. Divê mamoste xwe ji barlêkirina zêde dûr bigrin û bi kardayîna li gor asta wan daxwaza zarokan xurt bikin.

### **Alavên hînkirinê û materyalên hîndekariyê**

Alavên hînkirinê û materyalên hîndekariyê, ji aliyê birêvebiriyên ZÇW ve tên hilbijartin û dayîn. Divê ew jêhatiniyên cuda yên hînbûnê, armancên hînbûnê û herwisa rewşên taybetî (duzimanî yan pîrzimanîbûn, tecrubeya penabertiyê) yên şagirtan li ber çav bigrin. Ew bi riya şopandina vê yekê, ji bicîanîna pêdiviyên Çarçoveya Planê Hînkirinê re dibin alîkar. Ew dikarin li kêleka alavên hînkirinê yên kevneşopar (pirtûk, defterên xebatê û hwd.), medya elektronîk jî (filmên bi têtetina online, telefonên dîtbarî, medya civakî û hwd.) bi kar bînin.



### **Hilbijartina rêbazan**

Mamoste di şikildana hîndekariyê de –di çarçoveya prensîbên hînkar ên vê Çarçoveya Planê Hînkirinê- de, di hilbijartina rêbazan de azad in. Mamoste di rewşên diyar ên hîndekariyê de, li kêleka armanc û naveroka têkildar, rêbazên herî baş ên li gor şagirtan û li gor xwe hildibijêrin. Divê bala xwe bidin ser bikaranîna nêzîkatiyên pir-rêbazî, zanekirina rasterast, hînbûna kifşker, xebata bi plan, hîndekariyên projeyî, xebatên bihevreyî û hwd.

Neqandina rêbazan bi piranî avahiya heterojen (newekhev) a şagirtan dide der: şagirt ji pol an xwendegehên cuda tên, ew ji komikên temenên cuda ne, xwediyê raboriyêke cuda û astên cuda yên zimanê-yekem an zimanê-duyem in.

### **Bêalîbûna hîndekariyê**

Hîndekariya ZÇW ji aliyê siyasî û olî ve bê alî ye. Ew nêrîna cîhanê ya piralî dişopîne û destê xwe ji her awayê bandorkirinên siyasî û netewperestî vedikişîne.

Hîndekarî bi şîroveyên cihêreng ên pêvajoyên dîrokî re mijûl dibe (bi beşa „Agahiyên dîdaktîkî yên cihî, demî û civakî“ ya Planê Hînkirinê-21 re bide ber hev): Rastiyên dîrokî dikarin werin sehkirin. Ji aliyê din ve şîrovekirina rastiyên girêdayî nêrîn, cih û baldariyan e.

Gava hîndekariya ZÇW li ser olê radiweste, armanc zanîna li ser olan e, ne dayîna baweriyêke olî ya diyar an pêkanîna çalakiyên oldarî ye. Hîndekarî helwesteke bêalî, vekirî û nezîkatiyêke ne cudakarî ya ji ol û nêrîna li cîhanê re derdixe pêş (bi beşa têkildar a bi navê „Agahiyên Dîdaktîkî ya Exlaq, Ol û Civak“ a Planê Hînkirinê-21 re bide ber hev).

Bêalîbûna hîndekariyê wiha dibe: wek mînak gava sirûda netewî ya welatekî tê pêşkêşkirin, li ser naveroka wê tê rawestîn û bi ciyê wê yê dîrokî ve tê girêdan. Li aliyê din, ger berî her dersê sirûda netewî bi hev re were gotin, nasnameya netewî ya yekalî were bipêşdedan û serbilindiya netewî bi zanebûn were avakirin, wê demê bêalîbûna hîndekariyê tê binpêkirin.

### **B- 4. Qada beşê "Ziman" (Ji Çarçoveya Planê Hînkirinê yê HSKê) Wate û diyarkirina armancên qada beşê**

#### **Awayên standard û refleksiyona ziman**

Hîndekariya ZÇW heta ji dest were bi awayê standard ê zimanê têkildar pêk tê. Di rewşên nepêkanbûna vê de, dikarin ji bo saxlemkirina têgihîştinê awayên zaravayî û/yan jî almanî were bikaranîn. Hîndekarî xwe dispêre ser asta zimanzaniya heyî ya zarokan a welatê-jêder a ku dikare li gor her zarokê tê de cudayiyên mezin û awayên zaravayî hebin.

Ji bo bikaranîna zimanê netewî, pêwîstî bi bikaranîna awayê nivîskî, bi têkiliya çanda nivîsê ya welatê-jêder û bi zanîna awayê wî yê standart heye. Ev armanc xizmeta navbenyariya rêzimanî, rastnivîs û herwiha awayên li gor temen ên refleksiyona zimanî û dayîna ber hev dikan.

Şagirt wê ji bo kêliyên hînbûnê yên motîvekar werin teşwîqkirin, ku li ser aliyên cihêreng ên zimanê xwe yê welatê-jêder bihizirin (wek mînak: zarava û cudayiyên wan, bipêşdebirina zimên, peyvên inglîzî û yên din ên biyanî, cudayî û wekheviyên avanî yên bi almanî û zimanên din ên li xwendegehê tên bikaranîn). Xebata li ser gencîneya peyvan (tevî bikaranîn û navbenyariya qalibên hevokan û hwd.) rê dide, ku xwe di rewşên cihêreng û mijarên cuda de bi awayekî rewşa bîne ser zimên.

Şagirt heta derfet hebe li ser hev û rasterast tecrube dikan, bê çawa dikarin zimanê axavtin û nivîsînê bi kar bînin. Ji bo vê mamosteyên ZÇW li kêleka pêşniyaran, bûyerên rojane

jî li ber çav digrin. Ew bi riya bidestgirtina afirên a nivîsarên bijare yên wêjeyî û herwiha bi nivîsên rastîn (otantîktir) û motîvekartir ên medya klasîkî û nûjen, bala wan dikişînin ser awayê standard ê zimanê welatê jêder.

### **Pircureyîbûn (heterojenî)**

Hîndekarî vê rastiyê digire ber çav, ku şarezayiyên zimanzaniya welatê-jêder ên şagirtan dikare cihêreng be. Ev yek wek mînak ji şarezayiyên devkî, berfirehiya gencîneya peyvan, pêbaweriya awayê standart ê zimanê welatê-jêder û tecrubeyên nivîsînê, şarezayiyên rêzimanî û rastnivîsî pêk tên. Ji bo mirov karibe li gor tê xwestin bi vê pircureyîbûnê mijûl bibe, mamoste li gor derfetan hîndekarî û dersê dadixînin asta şagirtan.

### **Beramberkirina zimanan**

Zarok û ciwan girêdayî pêdiviyên xwe yên zimanî, zimanê xwe yê welatê-jêder bi almanî û bi zimanên din ên biyanî yên dibê ku li xwendegehê tên bikaranîn re didin ber hev û bi vî awayî têgihîştina xwe ya zimanzanî û hişmendiya zimanzanî (hişmendiya-zimanî), bi pêş de dibin. Têgihîştina ji aliyên dişibin hev û cihêrengiyên di navbera zimanê wan ê welatê-jêder û almanî û herwiha zimanên din ên li xwendegehê tên bikaranîn de, alîkariyê dide wan, ku di wî zimanî de riya xwe bibînin û bi xwe bawer bibin. Projeyên zimanî yên beramberkirinê, gava bi hevxbata bi zimanên xwendegehên seretayî re werin pêkanîn, bi taybetî berhemdar dibin.

### **Şarezayiyên zimanî yên navdisiplînî û yên li gor beşê**

Şagirt zimanê xwe yê welatê-jêder ne tenê bi jêhatinîyên bingehîn ên ji danûstendina jiyana rojane dinasin, bi pêş de dibin, lê belê ew şarezayiyên xwe yên zimanî yên navdisiplînî û xwe dispêrin beşê jî, ji bo nivîsên cihêreng ên bi hînbûna zanîniya li xwendegehê tên ferzkirin, bi pêş de dibin. Şarezayiyên ziman ên navdisiplînî rê didin, ku ew têbigihêjin rastiyên tevlihev û razber û wan formule bikin, girêdanên sedemî nas bikin yan jî nivîsa xwe bi xwe saz bikin. Şarezayiyên zimanî yên sparetyê pisporî peyvên teknîkî/pîşeyî, navrok û formulekirinên li gor qada diyar a beşê dihewîne.

### **Nivîs**

Li xwendegehên-gel, hemû zarok û ciwan bi zimanê almanî û nivîsa latînî hînî nivîsandin û xwendinê dibin. Di hîndekariya ZÇW de, şagirtên tev lê dibin, hînî nivîsa bi zimanê xwe yê welatê jêder dibin. Gava li wê derê nivîseke bi tevayî cudatir tê hînbûn, her du pêvajoyên bidestxistinê, bi piranî ji hev cudatir tevdigerin û pêwîstî bi koordînekirina teng nake. Gava di hîndekariya ZÇW de, nivîsa latînî, yewyanî ango krîlî tê hînbûn, mamosteyên ZÇW di pêvajoya hînbûnê de ji bo nekevin nav tevliheviyê, divê xwendin û nivîsandina almanî ya li xwendegeha-gel li ber çav bigirin. Divê mamoste cudayiyên ji alfabe ya almanî zanibin û karibin wan şanî bidin.

Gava hînbûna her du zimanan di heman demê de were destpêkirin (alfabetkirina duzimanî) xwe li ser rewş û rêbazên alfabe ya li polên seretayî yên zarokên têkildar, agahdar dikin. Ew li gor pêdiviyên bi mamosteyên têkildar ên polên seretayî re dipeyivin.

### **Dîdaktîka pîrzimaniyê**

Wek di hîndekariya ziman a li xwendegehên seretayî de, di hîndekariya ZÇW de jî mebest ne kamilkirina duzimanî yan pîrzimaniyê, berûvajî hînkirina pîrzimaniya bikêrhatî ye. Planê Hînkirinê-21 di agahiyên dîdaktîkî yên Sernivîsên di vê gotarê de «ziman» de tiştê dixwaze bibêje wiha îfade dike: «Pîrzimaniyê bikêrhatî giraniyê dide ser bideskevîyek pîralî, zindî ya bi astên cuda yên şarezayiyên pêşketî yên beşên cihêreng ên şarezayiyên wek zimanan, ku karibin di rewşên cuda de danûstendina zimanî bi awayekî serkevî bikin. Şagirt di hînbûna zimên de li tiştên berê hînbûne vedigerin û xurçika pîrzimaniya xwe wiha berhemdêr dikin».

Xurçikeke pirzimanî ji du yan pir zimanan pêk tê, ku ew di qadên cihêreng ên xebatê de (wek mînak, xwendegeh, dema azad, malbat) bi awayên cuda tên bilêvkirin û li gor hev-sereke/î axavtinê, ango li gor naverokê tên bikaranîn. Bi piranî zimanek serdest dibe û ew ji aliyê şagirt ve ji ziman(ên) din bi şarezayîtir, dilxweşîtir û bêtir tê bikaranîn û bi vî awayî serdestbûn bi demê re dikare cî biguhere. Di gelek rewşan de zimanê welatê-jêder an zimanê malbatê heta destpêkirina xwendegehê serdest e, lê zimanê almanî her ku diçe bi pêvajoya xwendegehê re ji bo şagirtan watedartir dibe û dibe ku serdest bibe. Wek rêgez kesên pirzimanî zimanên xwe û warên zimanên xwe ji hev bi hişkayî cihê nahêlin, li şûna wê dest diavêjin giştiya xurçika zimanên xwe û zimanên xwe bi rêkûpêk û guherbar bikar tînin.

«Tevlihevkirina zimanan» a di navbera zimanê welatê-jêder û almanî (almaniya swîsrî) de, wek gelek caran tê dîtin, divê bi awayekî kategorî ji hev neyê astengkirin û dûrxistin. Ew têkildarê rewşa mezinbûna di nav du zimanan de û di navbera du zimanan de ye û ew dikarin di warên cuda de (wek mînak, wek alîkariya têgihîştinê, dagirtina valahiyan, çalakiyên bi lîstikan) bikêhatî bin (Bi benda «Mijûlbûna bi zarava û zimanê standart» a rêzepirtûkên hîndekariya zimanê welatê-jêder, navenda IPE, Xwendegeha Pedagojî ya Bilind a Zurichê re bide ber hev).

### **Qadên şarezayiyê**

#### **Pêşravekirinên li ser qadên şarezayiyê**

Qadên şarezayiyê yê li jêr û şarezayî ji Planê Hînkirinê-21 tên girtin. Bêguman ew xwe dispêrin ser formulekirinên şarezayiyên di zimanê welatê-jêder de.

Pênasekirina şarezayiyên taybetî û naveroka têkildar (dabeşkirina li gor ast û pileyên jêhatîbûnê) peywira yeko yeko birêvebiriyên ZÇW ye.

### **Guhdarîkirin**

- Şagirt dikarin agahiyên giring bi riya alavên guhdarîkirinê, bistînin.
- Şagirt dikarin axavtina bişopînin û baldariya xwe şanî bidin.
- Şagirt dikarin ji axavtina agahiyan bistînin.

### **Axavtin**

- Şagirt dikarin livûtevgera şarezaiya axavtina xwe, vegotin û kontrolkirina deng bi awayekî rêkûpêk bikar bînin. Ew dikarin ji bo axavtina birêkûpêk û herak gencîneya xwe ya peyvan a berhemdêr û qalibên hevokan; her ku biçe di awayê standard ê zimanê xwe yî welatê-jêder de jî, çalak bikin.
- Şagirt dikarin xwe bi awayekî çalak tev li gotûbêjekê bikin û gotûbêjekê bidin destpêkirin.
- Şagirt dikarin di rewşên axavtina bi tenê xwe de (wek mînak, pêşkêşî, xwendina helbes tê, ...) xwe bi awayekî rêkûpêk û were fêmkirin îfade bikin.
- Şagirt dikarin pêşkêşiyên xwe yê axavtinê û livûtevgêrên axavtinê bidin der.

### **Xwendin**

- Şagirt dibin xwedî jêhatinîyên bingeîn ên xwendina bi zimanê xwe yê welatê-jêder.
- Şagirt dikarin li gor asta temen û pêdiviyên xwe ji nivîsên dixwînin agahiyên giring bistînin.
- Şagirt dikarin li gor asta temen û pêdiviyên xwe nivîsên wêjeyî bixwînin, gengeşe bikin û rêûrêbazên xwendinê bi pêş de bibin.
- Şagirt dikarin rewşa xwe ya xwendinê û baldariyên xwe yê ji xwendinê re bidin der.

### **Nivîsîn**

- Şagirt dikarin xwe bi zimanê xwe yê welatê-jêder li gor asta temen û pêdiviyên xwe, bi

awayekî nivîskî bînin ser ziman. Ew ewlehiya di awayê standart ê zimên de zêdetir dike. Ew wek mînak dibin xwediyê xurçikeke qalibên hevokan û gencîneyeke dewlemend a peyvan.

- Şagirt gelek cureyên nivîsan dinasin û ew dikarin wan li gor armanca nivîsa xwe ya têkildarî hevoksazî, naverok ziman û teşe-şikil, ji bo berhemandina nivîsên xwe bi kar bînin.
- Şagirt dikarin -li ser bingeha pêdivî, daxwaz û mînakên li gor asta temenê xwe, nivîsên xwe bi awayekî hişmend û fêambar ava bikin.
- Şagirt li gor temen, pêdivî û derfetan dikarin bibin xwediyê jêhatîniya formulekirina nivîsên bi awayekî rast û li gor awayê standart ê ziman.
- Şagirt dikarin li ser pêvajoya nivîsandina xwe û berhema nivîsê bihizirin û kalîteya wê binirxînin.

### **Baldana ser zimên**

- Şagirt girêdayî pirs û erkên rewa li ser zimanê xwe yê welatê-jêder dihizirin, (wek mînak veqetandek û tewang -zayendên rêzimanî- sazkirina hevoksaziya pirjimarî, dem, zarava û dîrok û hwd.). Bi vê yekê re ew ji bo taybetiyên zimanê welatê-jêder bikar bînin û nas bikin bi zimanê almanî û her wiha bi zimanên din ên li xwendegehê tînin bikaranîn an axavtin re didin ber hev (hişmendiya ziman/language awareness).
- Şagirt dikarin bikaranîn û bandoriya zimên lê bikolin.
- Şagirt di seranserîya sala xwendegehê de bi riya avakirin û ceribandîna dibin xwediyê zanîneke rêzimanî û herwiha rastnivîsî.

### **Baldana ser wêjeyê**

- Şagirt dikarin li gor asta temenê xwe nivîsên wêjeyî (yên wek metelokên zarokan, nivîsên stranên, nivîs, helbest, vegotinên devkî û hwd.) yê ji çanda welatê-xwe yê-jêder binasin.
- Şagirt dikarin li ser van nivîsan û têgihiştina ji wan, heman axavtinê bi rê ve bibin.
- Şagirt li ser wêjeya welatê xwe yê jêder (çîrok, kesayetên watedar û hwd.) dibin xwedî-gahî.
- Şagirt dikarin di navbera nivîsên mijarên wan nêzî hev ên bi ziman û çandên cihêreng hatine nivîsîn de dayîneke ber hev bikin.
- Şagirt tecrube dikin, nas dikin û vedibiriqînin, ku nivîsên wêjeyî ji aliyê naverok, teşe û ziman ve ji bo xwe bigihînin bandoreke estetîk bi hişmendî hatine saz kirin. Ew taybetiyên bingeheke ên cure û awayan dinasin.

## **C- 5. Beşa «xweza, mirov û civak»**

### **Xalên pêşîn ên baldariyê**

Beşa Xweza, Mirov, Civak (XMC/bi almanî NMG), çar perspektîfên naverokî yê Xweza û Teknîk (XT/NT), Aborî, Kar, Karên-navmalî (AK/WAH) Cih, Dem, Civak (CDC/RZG) û Ol, Çand, Exlaq (OÇE/RKE) vedihewîne. Di asta yekem û duyem de çar perspektîfên naverokî yê cihêreng di nav beşê de bi hev re hatine kurtebirkirin. Ji ber vê yekê Xweza, Mirov, Civak wê hem ji bo giştîya beşê ji asta yekem heta ya sêyem, hem jî ji bo planê hînkirinê yê beşan di asta yekem û duyem de were bidestgirtin. Di asta sêyem de wê çar perspektîf di warên beşên taybetî de bi rêzê werin pêşkêş kirin.

### **Wate û armancên beşan**

Şagirt bi jiyîna bi hev re ya rêzdarî ya bi mirovên ji çandên cihêreng tînin re, bi danûstendînan pevkar û çareser kirina aştîyane ya nakokîyan, şarezayiyên xwe bi pêş de dibin. Beşdarbûna bê pêşdarazî û xwe-reflekskirineke wekhev alîkariyê dide van şarezayiyên transçandî -çî di navbera herêmên-jêder ên cihêreng, zarava, ziman û olan de, çî di navbera welatên-jêder û Swîsreyê de yan jî di navbera welatên-jêder û welatên din de be. Hîndeke destekê dide helwesteke vekirî û bi xweşbînî. Ev yek ji hevrûkirina kesan a xistinê qalibekî yan ji nêzîkatiya cudakariyê, dûr dimîne. Wek mînak, divê zarokek diyar ti carî wek nûnerê ol, netew an zimanekî diyar neyê fêmkirin.

Şagirt di hîndekariya ZÇW de rewşa xwe wek zarok û ciwanên bi duzimanî yan pirzimanî yên ji malbatên koçber an malbatên pirzimanî tên, dinirxînin. Wek girêdayî koma hînbûnê, heman zimanê welatê-jêder dijîn. Cudayî tecrubeyên wan ên kesani û têkiliyên wan ên bi welatê-jêder re ne. Hîndekarî cudayiyên di nav welatê-jêder ên têkildarî girêdayîbûna olî, nêrîna li cîhanê, rewşa civakî, ziman (cureyên zaravayî, pirzimanîbûn) û erdnîgarîya herêmî de li ber çav digire.

Hîndekarî nirxên ji Swîsreyê û ji welatê-jêder dike mijar. Gava hayê şagirtan ji wekhevî û cudayîyan çêdibe, ew nirxên xwe yên di warê cihêrengiyê de zelal dikin. Ev pêvajoyê bipêşdeçûna kesayetiyê serbixwe ya bi çarçoveya referansên cihêreng re integre dibe, destek dike. Ew di heman demê de bixwebawerîya şagirtan xurt dike.

Hîndekarî mijarên rastîn digire dest û asta zanîna li ser çandên cihêreng kûrtir dike. Li gor mijarên taybet dikarin girêdaniyên çeperast û dayîna berhev werin çêkirin.

Hîndekarî tecrubeyên bi riya çûnûhatina koçberiyê çêdibin û têkeli ji yana bi hev re ya rojane ya di nav civakeke navçandî de ne, vedibiriqîne.

Şagirt dîrok, erdnîgarî ya welatê-jêder di nav nivîsên mînakî de hîn dibin. Ew têkiliya wan bi jiyana îroyîn a li welatê-jêder û li Swîsreyê re çêdikin.

Di hîndekariya beşan de şagirt têgihên nû yên wek kevirên lêkirina zanîna xwe û di heman demê de yên bipêşdebirina şarezayîya zimanî, bi dest dixin. Ji mamoste hişmendiyeke bilind a zimanî tê hêvîkirin, ku bi vê sedemê, ew karibe bi armanc û vekirî ji bo her dersê biwêjên pêwîst û genceyaya peyvan a beşan bide û bihêle, ku werin ceribandin.

### **Qada şarezayîyê**

#### **Baldariyên pêşî yên qadên şarezayîyê**

Ev şarezayîyên li jêr bi taybetî ji bo hîndekariya ZÇW hatine bidestgirtin û li gor wê hatine formulêkirin. Ev yek piştrast dike, ku taybetiyên hîndekariya ZÇW dikarin werin bidestgirtin. Prensîbên bingeşên ên rê şanî didin, di formulêkirina şarezayîyên Planê Hînkirinê-21 de jî li gor heman hişmendiyeke hene. Di rêzêkirina li jêr de pêkanînen taybetî yên di hîndekariya ZÇW de wê bi ravekirinên şarezayî yên Planê Hînkirinê-21 ve bî hev hevseng kirin. Lêbelê ravekirinek pêvekî ya bi beşa Xweza, Mirov, Civak (XMC, asta 1 û 2) û herwiha ji bo asta 3, bi beşa Ol, Çand, Exlaq (OÇE) û Cih, Dem, Civak (CDC) û Aborî, Kar û Karê-navmalî (AK) û herwiha Xweza û Tejnîk (XT) yên Planê Hînkirinê-21, watedar e. Wek mînaka beşa zimên, divê şagirtan şarezayî heta dawîya dema xwendegêha mecbûrî bi dest xistibin.

### **Xweza, Mirov, Civak –**

#### **Ol, Çand, Exlaq**

Şagirt dikarin li yên din guhdarî bikin, hestan bibihîsin û bersivê bidin yên li hember. Ew wêneyê (mînaka) ji bo xwe û ji bo yên din bi xwe ava dikin, tim jî nû ve piştrast dikin.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC. 10 " Civat û civak, jiyîna bi hev re û sazkirina tevlêbûna wê".

OÇE. 5: " Ez û civat – Sazkirina jiyane û jiyîna bi hev re".



- Ew bi jîngehên cihêreng ên welatê-jêder û Swîsreyê re bi saxlemî mijûl dibin û ji bo wê vekirîbûnekê bi pêş de dibin. Ew dikarin hesta girêdayîbûna xwe ya jîngehên cihêreng bidin der û vê yekê bi kesayeta xwe re bikin yek. Ew bi dilsoziyên cihêreng riyeke çêker dibînin.

- Şagirt dikarin nas bikin, ku di jiyana bi hev re ya mirovî de rêzgirtina beramberî û baldariya rêzgirîna pêwîst e. Lêbelê, ew di heman demê de jî dizanin, ku rêzgirîna wiha li ser nîrx û pîvanan tîna damezirandinê jî guherbar in û dikarin werin guhertin.

- Ew dikarin binasin, ku bersivên gelek pirsên bîngehîn, girêdayî nîrx û nêrînên kesane ne. Ew nîrx û kevneşopiyên giring ên welatê-jêder û ji Swîsreyê yê girêdayî nîrxên kesane û nêrînên li ser cîhanê ne dinasin û wan didin der. Ew nîrxên giring û kevneşopiyên ji welatê-jêder û Swîsreyê nas dikin û wan didin der.

- Ew dikarin hestên xwe û yê kesên din bi nav bikin û zehmetiyên nû gengeşe bikin. Zanîna bîngehîn a li ser pêvajoya derûnî, hestiyarî û laşî yê mirovan û gencîneyeke peyvan a bi zîmanê welatê-jêder a li gorî vî, alîkariyê dide wan, ew xwe û mirovên din hîn ji kûrayî fêhm dikin û jiyana xwe bi rê ve dibin. Ew xwediyê têgihên pêwîst ên alîkariyê didin axavtina wan a li ser têgihîştin, pêwîstî û ramanên kesane ne.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC.11: "Tecrubeyên bîngehîn, kifşkirin û dayîna der (reflekskirin) a nîrx û pîvanan"

OÇE.1: „Dayîna der (reflekskirin) a tecrubeyên bîngehîn ên hebûnî“



OÇE.2: „Zelalkirina nîrx û pîvanan û berpirsyarbûna biryardanê“

- Ew nêrînekê bi riya danûstendinên hişmendî yê gelek tecrubeyên ji malbat, hevaltî, xwendegêh, welatê-jêder, netewa xwe û saziyên olî, li ser cihêrengiya jiyana bi hev re ya civatî û bandoriyên wê yê li ser hev, bidest dixin. Ew dikarin binasin, ku kes wek beşek ji civakê bandora xwe li ser dike û jê bibandor dibe.

- Nasîna wan bi welatê xwe yê jêder re heye. Ew bi endamên komên gelheyê yê cihêreng ên li welatê-jêder û li Swîsreyê re heta ji dest tê bêalî didin û distînin. Ew hewl didin, ku nîrx û awayê jiyana wan fêhm bikin. Ew dikarin pêşdaraziyên kesên din û yê xwe nas bikin û bi wan re bi awayekî çêker tevbigerin.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC.12: "Rasthatina li ol û bîrûbaweriyên"

OÇE.3: "Nasîna Şop û bandoriyên olan ên di çand û civakê de"



OÇE.4.4: "Xwemijûlkirina bi ol û nêrînên cîhanî"



## Xweza, Mirov, Civak – Cih, Dem, Civak

- Naverokên erdnîgarî, aborî û ekolojîk zanîna li ser welatên-jêder berfireh dike. Zanîneke rênîşanî ya bingehîn a li gor wê ji bo lînênîna hişmendîtir dibe alîkar. Ew dikarin agahiyan ji çavkaniyên cûrbicûr bînin ba hev û binirxînin. Ev ji wan re dibe alîkar, ku riya xwe li welatên-jêder bibînin.

- Şagirt dizanin, ku mirov bi hest, raman û kirinên xwe bandorê li ser pêşveçûnan dikin. Ew bi pirsgirêkên herêmî, neteweyî û cihanî re mijûl dibin û bandora wan a rasterast li ser jînarê xwe fêm dikin.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC.7: "Dêrxistina encamê ji rêbazên jiyane û cîûwarên jiyane yên mirovan û dayîna wan a ber hev"

CDC.2: "Nîşankirina rêbazên jiyane û cîûwarên jiyane"



CDC.3: "Lêkolînkirina têkiliyên mirov û jîngehê"

- Bi riya kifşkirinên xwe û wêne, kart û alavên din ên medyayê (wek mînak malperên bi zimanê welatê-jêder) bi saya refleksiyon û dana ber hev bi Swîsreyê re, wêneyekî zelaltir yê welatên xwe yê-jêder bidest dixin.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 re



XMC.8: "Mirov cîûwaran bi kar tînin – xwe lê digirin û bi xwe şikil didinê"

CDC.4: "Dîtina riya xwe ya cihûwarî"



- Şagirt hebûnên çandî yên welatê xwe yê-jêder ên niha û berê nas dikin û jê re rêzdar in.

- Ew li ser esasê zanîna rênîşaniya bingehîn dikarin bûyer, pêşveçûn û şahidiyên doh û îro yên welatên-jêder dabeş bikin. Dîroka koçberiyê di vê de roleke giring dilîze.

- Ew ji mînakên hilbijartî dinasin, ku her tîgîn subjektîf e û tê de nirxandin hene. Ew fêm dikin, ku berjewendî û nêrînên cuda dikarin li gor paşxaneya xwe ya dîrokî baştir werin fêmkirin.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC.9: "Fêmkirina dem, demdirêj û guhertinê – Jihevnasîna çîrok û dîrokê"

CDC.6: "Ravekirina domdarî û serûbinbûnên dîroka cihanî"



CDC.7: "Lêkolînkirin û bikaranîna çanda dîrokî"

- Ew derfetên tevlêbûna nav civakê û bandorlêkirin û parvekirina berpirsiyariya xwe ya li ser bipêşdeçûnên hene û yên siberojê dinasin.
- Ew tevî mafên zarokan mafên bingehîn ên mirovî dizanin û bala xwe didin ser wan.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC.10: Civat û Civak – Sazkirin û xwetevlêkirina jiyana hevpar.

CDC.8: Fêmkirin û xwetevlêkirina demokrasî û mafên mirovan.



### **Xweza, Mirov, Civak – Aborî, Kar, Karê-navmalî**

- Şagirt bi awayên jiyân û xebatê yê li welatên-jêder re mijûl dibin û ew dikarin wan bi yê li Swîsreyê re bidin ber hev.
- Li ser têkiliya di navbera siyasêt, aborî û çandê de nêrîna wan heye.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC.6: "Zelalkirina rewşa kar, hilberandin û serfkirinê (xwarinûvexwarinê)"

AK.1: «Cîhana hilberandin û kar kifş bikin»



AK.3: «Teşekirina serfkirinê (xwarinûvexwarinê)»

### **Xweza, Mirov, Civak – Xweza û Teknîk**

- Şagirt dikarin têkiliya xweza, teknoloji û mirovan di wateya pîvanên zagonên gerdûnî yê derbasdar de binirxînin.
- Ew bi mijarên girêdayî xweza û teknolojiyê re mijûl dibin û gencîneya peyvên têkildar ên bi zimanê xwe yê welatê-jêder berfireh dikin.

Girêdanka bi Planê Hînkirinê-21 ve



XMC.2: "Ajal, şînayî û jînwaran kifş bikin û biparêzin"

XMC.5: "Encaman ji pêşveçûn û pêkanînên teknîkî derxin, wan binirxînin û bi kar bînin"



XT.1: Gewher û wateya zanistên-xwezayî û teknîkê fêm bikin.

## Ç- 6. Ji bo hînkirina di her yek astê de

### Asta 1

Di asta 1. de hînkirin bi xurtî ji bo pêşketina zarokan e û bi taybetî di serî de bi awayekî navdîstîplînî tê birêxistinandin û amadekirin. Lîstik xwedî giringiyeke mezin e. Ji bo ku ev rêbaz li ber çavan were girtin, Planê Hînkirinê-21 neh nêzîkatîyên pêşketinê nîşan dide, bê pêşketin û hînbûna zarokan çawa dikare bi asta 1. ve were têkildarkirin.

Zarok li bexçê zarokanê bi tecrube û tevgerên bihistyarî, bi awayekî serbixwe an jî bi riya teqlîdkirinê hîn dibin. Ew tiştên şênber herdem di vê çarçoveyê de hîn dibin. Ew tiştên bi awayekî rasthatinî yan bêhemdî hîn dibin, bi alîkariya mamosteyan vediguherînin têgînan (peyvan) û ew ji bo wan vediguherin zanîna eşkere. Wek mînak ew gavên xwe di ser pêlikên nêrdewanê re diavêjin û bi vî awayî hînî têgîna pêlikê dibin, lê pê re hînî teknîka xwehilavêtinê û hesta tirsê yan hesta serkevtinê jî dibin. Li gor vî yekê hîndekarî xwe dispêre ser tecrubeyên rojane yên zarokan û ji bo livûtevgêr û tecrubeyên wan rewşan diafirîne.



Xêzerist 2: Nêzîkatîyên pêşketinê û beş  
(Bide ber hev. Planê Hînkirinê-21, beşa "Xalên giring ên asta 1." an jî "Xalên giring ên asta 2.").

Hîndekarî ezmûnên ji zarokan re bibin alîkar ên ew karibin tiştên dîtbarî û ramanî veguhêzin awayê peyv û hevokan pêşkêş dike. Bipêşdebirina gencîneya peyvan –li kêleka jîngeha zarokan bikaranîna – peyvên hînbûna cihûbergan (li ku, paş, jor û hwd.) jî û ji bo têkiliyên hişmendî bikaranîna peyvên (zêde, kêr, wekhev pir û hwd.) li ber çav digire.

Hîndekarî zarokan bi riya lîstinê bi cîhana pirtûkên wêneyî û nivîsan dide nasîn. Zarok hîn dibin, ku nîşane, xêz û xêzewêne (piktogram) yên ji jiyana wan a rojane xwedî wateyekê ne.

Zarok tiştên tîn nivîsandin û bikêrhatîya nivîsandinê nas dikin. Ew bi riya tecrubekirina alavên cihêreng ên nivîsandinê, ya bi awayekî li gor armancê û kontrolkirî, hînî bikaranîna wan dibin. Ew li gor şert û mercên xwe yên kesani, dest bi xwendin û nivîsandinê dikin.

Ji bo zarokên di pola yekem û duyem de hemû tecrubeyên jiyana rojane ya di nav malbatê de çî li welatên-jêder û çî li Swîsreyê mijara destpêkê ye. Di vî temenî de girêdana bi malbatê ve û meyla ber bi nixê wan ve hîn xurt e.

Di hîndekarîyê de wê hemû şaxên (qadên) ziman werin bipêşdebirin: Guhdarîkirin û axav-

tin, xwendin û nivîsîn, giranîdayîna ser ziman(an), giranîdayîna ser wêjeyê. Bi vê yekê re berî her tiştî awayên hînbûnê yên bi lîstikan, lê ceribandinên xwedubarekar û xwedîar-manc jî tîn bikaranîn. Di destpêkirina xwendin û nivîsandinê de, divê bi alfabetkirina almanî re were têkildarkirin. Nêzîkatiyeke koordînekirî ya di navbera mamosteyên ZÇW û mamosteyên polê de pir bi xurtî tê pêşniyazkirin. Ger watedar be, mamosteyên ZÇW ji bo pêşî li ber fêmkirinên şaş bigirin, bi alfabeya almanî re didin ber hev.

## Asta 2

Ji bo zarokên asta duyem, koma hevalên hevtemen pir giring e. Ew baldariyeke xwezayî ji awayên cihêreng ên jiyanê û jîngehên pê re didinûdistînin re bi pêş de dibin. Bi gelemperî danûstendineke erênî bi hawîrdora wan (malbat, xwendegeh) re heye û vê yekê hema hema qet nakin mijara lêpîrsînê. Ew bi gelemperî li hember çandên xwe û yên din bêalî, vekirî û ji ber xwe ne û ew baldarê têkilî û girêdanên bi endamên malbata xwe ya li welatê-jêder in.

Di hîndekariyê de wê hemû şaxên (qadên) ziman werin bipêşdebirin: Guhdarîkirin û axav-tin, xwendin û nivîsîn, giranîdayîna ser ziman(an), giranîdayîna ser wêjeyê. Xaleke giring a taybetî balê bidin ser, berfirehkirina şarezayiyên di qeydên rêzepeyvên zimanî yên zehmet û tevlihev de ye.

## Asta 3

Di asta 3. de, ciwan her ku diçe bi rexnegirî nêzî nîrxên xwe û yên hawîrdorê dibin. Wek encama vê yekê, dibe ku ew ji nîrx û normên kevneşopî dûr bikevin an dilbijiya wan bikin. Ew pirî caran wateya dersên ZÇW jî dipirsin.

Mamosteyên ZÇW vê rewşa serûbinî fêhm dikin, bersivê didinê û bi awayekî rexneyî awayên (jiyan-)ên cuda dixin dersê. Bi vî awayî ji ciwanan re dibin alîkar, ku ew berê xwe rast bikin, kesayetiya xwe bi pêş de bibin û riya xwe bibînin. Bi taybetî, ew piştgirî didin ciwanan, ku tecrube, nîrx û girêdanên cihêreng di nav jiyana wan de bigihin hev.

Hîndekarî şarezayî û zanîna kesane ya ciwanan digire ber çav. Ne tenê di dersên ZÇW de, lê di heman demê de, di dersên xwendegeha-gel û li derveyî xwendegehê de jî, ji bo şagirt karibin zanyariyên xwe yên taybetî yên transçandî û çandî jî bînin ziman, tîn teşwîq kirin.

Di hîndekariyê de ciyekî giring ê ragihandina devkî û nivîskî, baldariyên ziman û perwerdehiya medyayê heye. Ciwan derfeta bikaranîn, şibandin û gihandina hev a zanînan şarezayiyên di zimanên cuda de bi dest xistine, dibînin. Ciwan derfeta bikaranîna şarezayiyên bidest xistine ya di zimanên cihêreng de (zimanên welatê-jêder, almanî, fransî, inglîzî) dibînin, şibandinan dikin û zanîna xwe digihînin hev. Ew bi vî awayî dikarin şarezayiya xwe ya zimanî û danûstendinî berfireh bikin.

Hîndekarî ji bo bipêşdebirina perspektîfên pîşeyî û integrebûna nav hawîrdora pîşeyî û civaka Swîsreyê piştgiriyeke dide ciwanan. Bi taybetî, ew wan teşwîq dike, ku şarezayiyên xwe yên duzimanî an pîrzimanî û transçandî wek çavkaniyên pêvekî (berdest) fêhm bikin û bikar bînin.

## D- Pêvek II: Awirek giştî li ser ast û mijaran

Ev lîsteya mijaran wek piştgiriya ji bo plankirin û şikildana hîndekariyê hatiye hizirîn. Ew nêrîneke giştî li ser bikaranîna kîjan mijar di kîjan astên xwendegehê yên di hîndekariya ZÇW de dikarin werin bikaranîn, dide. Di navê de gelek pêşniyarên mijaran hene. Ji ber bisînorbûna jimara dersan, divê mamoste neqandinekê bikin.

Mijar jî parçeyekî Planê Hînkirinê-21ê ne û di polên asayî yên xwendegeha-gel de tînin bikaranîn. Mijarên tînkildar ên qadên şarezayî yên Planê Hînkirinê-21 bi girêdankê bi lîsteya li jêr ve hatine girêdan.

### Mijar: Ez û yên din- Jiyana bi hev re

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.10 / OÇE.1 / OÇE.2 / OÇE.5

XMC. 10 " Civat û civak, jiyîna bi hev re û sazkirina tevlêbûna wê".



OÇE.1: "Dayîna der (reflekskirin) a tecrubeyên bingehîn ên hebûnî"

OÇE.2: "Zelalkirina nirx û pîvanan û berpirsyarbûna biryardanê"



OÇE. 5: "Ez û civat – Sazkirina jiyane û jiyîna bi hev re".

### Asta 1

-Hevnasîn, silavdan, xwedanasîna beramberî

-Awayên kevneşopî û rêzgirên danûstendinê, yên li bexçê zarokan / li xwendegehê: rêzgir, birêveçûna dersê û adet, livûtevgerên dubarekar

-Bi giştî bi yên din re kirina tiştinan an tecrubekirin; hevaltî, devjengî, tiştên dikarim bi tenê xwe bikim

### Asta 2

-Kom û çandên cihêreng: rêzgir û nirxên wekhev û cuda, rêzgirtina beramberî û nasîna herdu aliyan, nakokî û stratejiya çareserkirinê

-Ez kî me: çi min dike ez, ez girêdayî ku me

-Rolên zayendî: kur – keç

-Mafên zarokan

### Asta 3

-Kes û kom, girêdayîbûn an biyanîbûn

-Jiyana bi hev re ya piraniyan û kêmnayan: Nijadperestî, gengeşe û bûyerên rojane

-mînakbûn û rêberbûn: ji werzîş, zanarî, çand û dîrokê

Têkiliyên bi zayenda xwe û zayendên din re (hêvîkirinên taybetî yên çandî jî)

Mafên mirovan

### Mijar: Malbat

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.10 / OÇE.2 / OÇE.5

XMC. 10 " Civat û civak, jiyîna bi hev re û sazkirina tevlêbûna wê".



OÇE.2: "Zelalkirina nirx û pîvanan û berpirsyarbûna biryardanê"

OÇE. 5: "Ez û civat – Sazkirina jiyane û jiyîna bi hev re".



### Asta 1

-Malbata min û xizimtî; rêzgir û adetên di nav malbatê de

### Asta 2

-Di nav malbatê de parvekirina kar û erkan

-Dîroka malbata min: Nifş û dara malbatî

-Awayên cihêreng ên malbatê

### Asta 3

-Rolên endamên malbatê: guhertinên bi demê re, cudayiyên çandî

-Têgihîştina min (bi xwe) ya rolan

-Di girêdayîbûna dîrok û çandê de bikêrhatinî û awayên malbatê

-Nirxên xweyî; exlaq

### Mijar: Lîstik û dema vala

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.10 / OÇE.5

XMC. 10 " Civat û civak, jiyîna bi hev re û sazkirina tevlêbûna wê".



OÇE. 5: "Ez û civat – Sazkirina jiyane û jiyîna bi hev re".

### Asta 1

-Lîstin: bi hev re û li cihûwarên cihêreng bi lîstokên cihêreng; lîstik û lîstokên nûjen û yên kevneşopar

-Dema vala û hobî

-Amûrên destkariyê û alavên xebatê.

### Asta 2

-Xwrehetkirin û vehisîn

-Livûtevgerên dema vala; werzîş, koma hevalan; komele

-Mijûlbûna bi medya dijîtal û medyayên din re

-Reklam

### Asta 3

-Xwrehetkirin û vehisîn

-Livûtevgerên dema vala; hevdiîna ciwanan, çanda ciwanan (muzîk, ziman); koma hevalan, komele

-Mijûlbûna bi medya dijîtal û medyayên din re

-Reklam

### Mijar: Niştgeh, tax û bajar

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.8 / CihDC.3 / CihDC. 4



XMC.8: "Mirov cîûwaran bi kar tînin – xwe lê digirin û bi xwe şikil didinê"

CihDC.3: "Lêkolînkirina têkiliyên mirovan û jîngehê"



CihDC.4: "Dîtina riya xwe ya cihûwarî"

### Asta 1

-Hawîrdora li bexçê zarokan û ya li xwendegehê

-Mala me / xaniyê me û hawîrdor

### Asta 2



-Xanî (avayî) û niştgeh

### Asta 3

Niştgeh û rêbaza lêkirina avahiyan; bipêşdeçûnên dîrokî

#### Mijar: Şahî, adetên herêmî û mode

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.7 / CihDC.2

XMC.7: "Dêrxistina encamê ji rêbazên jiyane û cîûwarên jiyane yên mirovan û dayîna wan a ber hev"



CihDC.2: "Nîşankirina rêbazên jiyane û cîûwarên jiyane"

### Asta 1

-Rojbûn û şahiyên din ên girîng, awayên cihêreng ên şahiyên  
- Cilûberg û cilûbergên li gor her şahiyekê bi awayekî

### Asta 2

-Pîrozbahiyên cihêreng ên şahiyên; kevneşopiyên olî  
-Modeyên cilûbergan di guherteya demê de; cilûbergên pîşeyî, cilûberg û rol/rewş, cilûbergên bûne marka

### Asta 3

-Çanda derketina derve û şahiyên şevê (partî)  
-Di guherteya dîrokî de mode û hînbûniyên tîn dubarekirin (adet)

#### Mijar: Tenduristî û xwarin

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.1 / XT.7

XT. 7: "Têgihîştina bikarhatayên laş".



XMC. 1: Nasname, laş, tenduristî – hevdu nas bikin û li hev xwedî derkevin

### Asta 1

-Laşê min û laşê mirovan: endamên laş  
-Yekeriya laşê min û yê din; pênc hest  
-Paqijî  
-Lênêrîna bijîjkî  
-Xwarin û vexwerina tenduristî, hînbûniyên xwarinê

### Asta 2

-Tenduristî û nexweşî; rêbaza domandina jiyîneke tenduristî  
-Xwarinûvexwarina jiyane ji ku dertê, şîneyî û fêkî yê li gor demsalê

### Asta 3

-Werzîş, girêdayîbûn (kêşbûn)  
-Xwarin; çandên xwarinê yê cihêreng ên girêdayî çand, dîrok û niştewariyê

#### Mijar: Erdnîgarî

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.8



XMC.8: "Mirov cîûwaran bi kar tînin – xwe lê digirin û bi xwe şikil didin"

### Asta 1

- Navnîşanên erdnîgarî yê ji qada tecrubeyên zarokan (niştgeh, welatên-jêder, Swîsre, welatên cînar û hwd.); Têgihên bergehê (têgihên aliyên cînîşanî)
- Welatê min ê-jêder: Awireke giştî li ser erdnîgariyê, avhewa

### Asta 2

- Av, çiya û bajarên giring ên welatên-jêder

### Asta 3

- Taybetiyên erdnîgarî yê herêm û welatên jêder

### Mijar: Xweza û teknîk

Girêdanka bi mijarên Planê-Hînkirinê-21 ve:XMC.2 /XMC.3 /XMC.4 /XT.1 /XT.2 / XT.8 /XT.9



XMC.2: "Ajal, şînayî û jînwaran kifş bikin û biparêzin"

XMC.3: Danasîn, vekolîn û bikaranîna madde, enerjî û tevgeran



XMC.4: Lêkolîn û ravekirina li ser diyardeyên xwezaya jîndar û bêcan

XT.1: Gewher û wateya zanistên-xwezayî û teknîkê fêm bikin.



XT.2: Lêkolîn û berhevkirina materyalan

XT.8: Zêdebûn û pêşveçûnê analîz bikin



XT.9: Ekosîstemê lêbikolin

### Asta 1

- Ajal; ajalên kedî; ajal û şînayî; daristan
- Fêkî û sewze; çar element
- Demsal û veguherînên li xwezayê
- Têgihên demîn (sal, meh, hefte, roj, demjimar -saet- êvar, nîvro, doh, îro, sibeh û hwd.), demên saetan
- Amûrên navmalê (têkberên navmalî)
- Siwarokên-livok ên zarok karibin bi xwe bi kar bînin (duçerxe/bisiklêt, xwelivok (trottinet), skûter û hwd.)

### Asta 2

- Cureyên ajalan û cureyên şînayıyan (cureyên riwekan)
- Xelesa xwexwedîkirinê (ya xwarinûvexwarinê)
- Hewa û pêşbîniyên hewayê
- Parastina jîngehê, kersetên jîngehî
- Lîstokên dijîtal, amûrên (alavên) ragihandinê

### Asta 3

- Ekolojî, xeterî û parastina jîngehê (jinûvebikaranîn û avêtina bermayî û çopê jî di navê de)
- Gengeşeyên nû yê zanyarî (ceribandînên li ser ajalan, lêkolînên genetîkî û hwd.)
- Lîstokên dijîtal, amûrên (alavên) ragihandinê

### Mijar: Wêje û huner

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: ziman

#### Asta 1

- Stran, metelok û pêkenok, çîrok û çîvanok, pirtûkên bi wêne
- Reng; film
- Çêkirina bi xwe ya destkariyê û bi yên din re axavtina li ser

#### Asta 2

- Helbest, destan, fabl, helbest; pirtûkxaneya navçandî
- Fîlm

#### Asta 3

- Mînakên ji wêjeya klasîk û nûjen
- Fîlm
- Hunerên dîtbarî, muzîk û beşên din ên hunerî; hunermend

### Mijar: Raborî û dîrok

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.9 / CDC.6 / CDC.7 / CDC.8 / OÇE.4



XMC.9: "Fêmkirina dem, demdirêjî û guhertinê – Jihevnasîna çîrok û dîrokê"

CihDC.6: "Ravekirina domdarî û serûbinbûnên dîroka cîhanî"



CihDC.7: "Lêkolînkirin û bikaranîna çanda dîrokî"

CihDC.8: "Fêmkirin û xwetevlêkirina demokrasî û mafên mirovan"



OÇE.4: "Xwemijûlkirina bi ol û nêrînên cîhanî re"

#### Asta 1

- "Gava ez biçûk bûm"
- Cudayiyên navbera berê û aniha
- Serpêhatiyên kesani yê li welatên-jêder: geştûger, bînvedan

#### Asta 2

- Dîroka (çîroka) malbata min; koçberî (penaberî)
- Dîroka welatên-jêder: bûyerên giring, efsaneyên li ser eslê xwe (derketina holê)

#### Asta 3

- Jînenîgariya min (wek mînak li ser hînbûn an zimanan)
- Bipêşdeçûnên îroyîn ên civakî û siyasî yê li welatên-jêder
- Ol û bîrûbawerî (nêrîna li cîhanê)
- Perwerdeya siyasî (wek mînak, hilbijartin û dengdan)

### Mijar: Cîhana kar û bidawînanîna xwendinê

Girêdanka bi mijarên Planê Hînkirinê-21 ve: XMC.6 / AK.1 / AK.2 / AK.3



XMC.6: "Zelalkirina rewşa kar, hilberandin û serfêkirinê (xwarinûvexwarinê)"

AKn.1: «Cîhana hilberandin û kar kifş bikin»





AKn.2: «Fêmkirina bazaran û bazirganiyê – hizirîna li ser rewşa dravî»

AKn.3: «Teşekirina serfkirinê (xwarinûvexwarinê)»



### Asta 1

-Pîşeyê mirovên ji derdora xwe ya kesî; pîşeyên li xwendegehê û li cihûwarên (wek mînak mêvanxane, polîs, nexweşxane, firşgeh û hwd.)

### Asta 2

-Pîşeyê xeyal dike; kesayetên mînakî yên ji beşên pîşeyên cihêreng

-Wateya bidawîanîna perwerdeyê û kar

### Asta 3

-Neqandina pîşeyî û derbasbûna cîhana pîşeyî yan jî derbasbûna xwendegeheke pîşeyî ya li Swîsreyê û li welatên jêder: Pîşe û pêdiviyên wan, cudayiyên di navbera welatan de

-Pîşe û nasname; bikaranîna şarezayiyên xwe yên zimanî û transçandî; pirsên li gor tay-betiya zayendan

-Aborî: beşên cihêreng, bipêşdeçûna dîrokî, bêkarî, sendîka

3.3.A.

**DERSA MÎNAKÎ JI BO  
ASTA BERÎ XWENDEGEHÊ  
û asta jêrîn**

**AMADEKARÎ  
PLANSAZÎ  
DERSDAYÎN  
NIRXANDIN  
Û DÎMEN**

**HÎNKAR  
ZUBEYIR SIZICI  
IRFAN ARSLAN**

---

**ÇAVDÊR  
MESUT TUFAN  
HESEN HUSEYÎN DENÎZ**

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
A-	Amadekariya berî dersê	279
B-	Nexşehiş	282
C-	Plansazî	283
Ç-	Xwenirxandina piştî dersê	302
D-	Nirxandina li ser dersê	302



## A - Amadekariya berî dersê

### 1. Em dixwazin di vê dersê de kîjan mijarê amade bikin?

Me wek hînkarên pola asta berî xwendegehê û asta jêrîn li 21 pirtûkên hîndekariya kurdî yên pola xwe nêrî, asta şagirtan anî ber çavan û ji tecrubeya xwe ya bi şagirtên me re, em ghiştin wê biryarê, ku vê dersa xwe li ser mijara „alavên xwendegehê yên di polê de tîn bikaranîn“ amade bikin.

### 2. Em çima vê mijarê hildibijêrin?

Ev mijar ji bo şagirtan giring e, ji ber şagirt li xwendegehê gelek alavên cuda bi kar tînin. Dema ku ew van alavan bi kar tînin, piranî bi zimanekî din bi nav dikin. Ji bo ku şagirt di dema dersê de danûstendina xwe ya bi kurdî xurtir bikin, me biryar da, em vê mijarê hîn bikin. Bi vê yekê şagirt wê peyvên nû hîn bibin û bikaranîna zimanê kurdî bi pêş ve bibin.

Em bi hev re mijarê diyar dikin û emê xebatên xwe yên amadekirina dersê jî wek koma hînkarên bi hev re berdeham bikin. Di dema dersdayinê de wê du kom bîn avakirin. Du hînkar wê dersa hatiye amadekirin pêşkêş bikin, du hînkarên din jî wê çavdêriya dersê bikin û nirxandina xwe dawîya dersê ji me re bibêjin. Şagirtên me ji asta jêrîn û asta berî xwendegehê pêk tînin. Em carinan wan ji hev vediqetînin û dersan cuda cuda didin wan, lê carinan jî divê em wan tev li hev bikin û bi hev re dersê bidin. Ji bo wê emê dersa alavên xwendegehê bi hev re bidin, ji bo zarokên asta jêrîn alîkariya zarokên asta berî xwendegehê bikin û bi vî awayî hînî hilgirtina berpirsariyê bibin. Zarok ji hev hîn bibin û hev hîn bikin. Em wiha bawer dikin, ku ev yek wê şarezayî û jêhatîniya zarokan bipêşdetir bibe.

### 3. Em xwe ji plankirina dersê re çawa amade dikin?

Ji bo zelalkirina mijarê, emê nexşehişekê amade bikin. Mijar çi ye? Ji ber ku mijar fireh e, emê çawa wê ji berfirehî daxînin asta şagirtan? Ji ber pola me têkilhev e, ji bo kîjan astê çi çêtir e, em bidin? Kîjan hînkar çi karî bike? Em çi rêbazan bi kar bînin ... emê van tev li ser nexşehişê bi gengeşekirin wek gavên zelalkirina mijarê, plansaziya mijarê, amadekariya berî dersê, pêvajoya hînkirinê, pêvajoya kûrkirina dersê, ji asta zanînê derbaskirina asta karînê û herî dawî gihandina armancê diyar bikin.

Nexşehiş ji bo zelalkirina dersa em bidin e, ku piştî li gor nexşehişê em derbasî plansaziya bibin.

Piştî nexşehişê, emê plansaziya xwe binivîsin. Ji bo wê divê em lêkolînê bikin, ka di dest me de çi heye û pêwîstiya me wê bi çi çêbibe, divê em zanibin. Ji bo em derseke baştir bidin, emê li pirtûkên berdest, nivîsên xwe û li pirtûkên cuda binêrin. Emê li Planê Çarçoveyî ya Ziman û Çanda Welêt binêrin, bê ev mijar di wir de çawa hatiye bicîkirin û dikeve nav kîjan beşê.

Di beşa „Xweza û teknîkê de, di bin sernavê alavên li xwendegehê tîn bikaranîn de“ emê karibin vê mijarê bigihînin armanca dersê. Bêguman emê bikaranîna alavên li polê ya roja me û ya demên berê bigihînin hev ji bo şagirt karibin têkiliya wê ya çandî, di navbera her du welatan de bi beramberkirinekê bibînin û hîn bibin.

### 4. Emê mijarê çawa daxînin asta şagirtên xwe?

Di pola me de şagirtên ji asta jêrîn û asta berî xwendegehê bi hev re dixwînin. Ji bo hemû şagirt bi hev re di heman polê de karibin tev li heman dersê bibin, divê em spartekên cuda yên bi gotin, bi nivîs û dîsa xebatên komî, yên yekeyek û yên cotecot bi kar bînin. Emê carinan şagirtên hindik bi kurdî dizanin û yên zêdetir dizanin bidin ba hev, ji bo alîkariya hev bikin û hev bi ber bixin. Dîsa zarokên asta jêrîn dikarin alîkariya zarokên asta berî xwendegehê bikin. Bi vî awayî ew cudayîbûna ji hev heye, tê asayîkirin, ji pirzimanîyê sûd tê girtin û li polê jiyaneke bi hev re bibin alîkar tê sazîkirin û ev yek ji şagirtan re dibe

şarezayiyêke karkirina bi hev re.

### **5. Ji bo plankirina dersê di dest me de çi heye û ji me re çi divê?**

Ji bo amadekirina plansaziya dersê emê li naverokên 21 pirtûkên xwe yê derse yê asta jêrîn û asta berî xwendegehê binêrin, ku ji xwe di dersan de em wan wek bingehe digirin. Lê em xwe tenê bi wan ve bisînor nakin û ji tecrubeyên xwe yê perwerdeyî û ji alavên din ên hîndekariyê jî sûd digirin. Her wiha emê bi hînkare xwe yê din re jî li ser tecrubeyên wan ên di vê mijarê de bidin û bistînin. Ji bilî van emê ji pelikên perwedeya PHZH-HSK Modul A û B sûd bigirin. Ji bo xurtkirina li gor pergala perwerdeya Swîsreyê jî emê Planê Hînkirinê-21ê li ber çavan bigirin, bê ka li ser vê mijarê di wir de çi perspektîv hene û em dikarin dersê bi rê û rêbazên çawa bidin. Ji vir emê xwe bigihînin xala, "şagirtên me dikarin çi bikin, jêhatiniya wan di kîjan aliyê de heye, ewê çawa karibin bi alavên li polê tîn bikaranîn bixebitin ku şarezayiya wan a destkarî û bikaranîna alavên dersê bi pêş bikeve". Mînak, ewê hîn bibin, pênuşekê çawa bigirin, bi pênuşê xêz bikin, xêzê jê bibin, serê qelma xwe çawa tûj bikin, an cawbir çawa bi kar binin, kaxezêke bi xêzên girover an çargoşe çawa bi awayekî rast bibirin û hwd. Dîsa emê wek hînkare xwe amade bikin, bê emê li polê kîjan alavan çawa bi kar binin, li ser depê nivîsê çi amadekariyê bikin, navgînên wek dengweş, bîmer, kartên lîstinê çawa bi kar binin û bêguman van alavên bi kar werin tevan bi şagirtan bidin nasîn, navê wan zanibin û ji bo çi tîn bikaranîn bi ceribandin hîn bibin.

### **6. Armanca me ji vê dersê çi ye û şarezayiya şagirtan wê çawa were bipêşdebirin?**

Ji ber asta şagirtên me ne wek hev in, şagirt kengî bi hev re bixebitin, kengî bi tenê xwe bixebitin, kengî alîkariya hev bikin, emê plan bikin. Emê ji bo şagirtên asta berî xwendegehê nasîna deh alavên polê û ji bo yê asta jêrîn nasîna bîst alavên polê bidin ber xwe û bêguman bi nasîne re, emê wan hînî bikaranîna van alavan jî bikin. Gava ew alavan bi kar binin ev yek wê şarezayiya wan bi pêş de bibe û wê hîn bibin kîjan alav li ku derê çawa û ji bo çi tîn bikaranîn.

### **7. Ji bo her şagirtê, her şagirtê wê armanca me çi be?**

Ji ber asta zanîne, temen, asta têgihîştinê û rewşa hînbûnê ya şagirtên me ne wek hev e, emê ji bo wan pêngavên cuda yê armanca hînbûnê diyar bikin. Her şagirt nikare hemû tiştê di dersê de were dayîn wek hev bigire. Ji bo şagirtên kêma kurdî dizanin lê bi temenê xwe di asta jêrîn de ne, ji bo şagirtên kurdî baş dizanin lê bi temenê xwe di asta berî xwendegehê de ne, ji bo şagirtên têdigihin lê nikarin xweş biaxivin, ji bo şagirtên dikarin biaxivin, lê nikarin binivîsin, ji bo şagirtên dikarin binivîsin û bixwînin lê nikarin biaxivin, emê armancên jêrîn û yê jorîn, ku divê şagirt bigihê diyar bikin û ji bo şagirt ji astên hev sûd bigirin, emê wan carinan têkilhev bidin ba hev û bixwazin ên dizanin alîkariya yê nizanin bikin û bi vî awayî him xwe û him hevalên xwe hîn bikin.

### **8. Çima divê em armanca hînbûnê ya şagirtan ji hev cuda bigirin dest?**

Gava ji bo her şagirtê, her şagirtê li gor ast, temen, rewşa zimanzanî, nasîna mijara dersê û ji aliyê din ve armanca hînbûnê ji bo wan yek bi yek diyar bikin, wê demê emê karibin piştê di ezmûnkirinê de zanibin, bê kîjan şagirt çendî bi pêş de diçe, ji dersê çi digire û çi gavên bipêşdeçûnê diavêje. Ger ji bo her şagirtê, her şagirtê armanca hînbûnê cuda be, wê demê her yek li gor ast û hêza xwe wê bi xwe re pêşketinekê çêke.

### **9. Divê em ji bo gihiştina vê armanca hînkirinê baldarê çi bin?**

Emê li ser rê û rêbazên dayîna mijara dersê lêkolîn bikin û nêrîna hev bistînin û li gor wê spartek, lîstik û rêbazên dayîna dersê amade bikin. Ji ber şagirtên me bi zimanê vir baş dizanin, emê karibin di dersê de ji duzimaniyê jî sûd bigirin. Emê zêdetir bikin, ku şagirt nasîn û bikaranîna alavên polê bi xwe kifş bikin û biceribînin. Bi vî awayî em dixwazin zanîne derxin asta karîne û bi vî awayî şarezayiya wan bi pêş de bibin.

### **10. Emê di nivîsîna plansaziye de giraniyê bidin ser zelaliya pêngavên plansaziye.**

Piştire emê li gor dabeşkirina kar, dest bi nivîsîna plansaziya dersê bikin. Ders wê çawa destpê bike, çawa were hînkirin, tiştê tê hînkirin çawa were kûrkirin û çawa were bidawîkirin, ku bigihêje armancê. Hînkare wê di dersê de çi bike, şagirt wê çi bikin, kîjan rêbaz wê çawa û kengî werin bikaranîn, divê em van xalan yek bi yek binivîsîn û bi awayekî zelal û gav bi gav diyar bikin.

### **11. Divê di dayîna dersê de erka hînkare çi be?**

Li gor plansaziya emê bidin ber xwe, divê şagirt bi awayekî çalاک tev li pêngavên dersê bibin, hînkare tenê rê şanî bide û ji bo vê, divê rêbazên di dersê de bikar bîne, baş amade bike. Hînkare ji kirin, gotin û şanîdanê zêdetir wek çavdêr û birêvebir derfetê bide şagirtan ew bi xwe bibînin, kifş bikin, nêrîna xwe ji hev re bibêjin, bikaranîna alavên polê bi hevokên xwe derxin der, hîni xebata bi hev re, cotecot û bi tenê xwe bibin, xwe bi awayekî çalاک tev li pêvajoya hînbûnê bikin.

Bêguman divê em demê jî li ber çavan bigirin û dema tê veqetandin û spartekên tînan dayînan xebata tê kirin ji hev bigire. Divê em li ser plansaziyê çi pêngav wê kêma zêde çend xulekan bidome, diyar û zelal bikin. Piştî ku nivîsîna plansaziya me zelal bibe, emê spartekana û civandina alavên bikar bînin yêna wek amadekirina kaxizên spartekana, kartên bibîr bîne, wêneyên werin bikaranîn û hwd. amade bikin. Ji bo wê emê li ser plansaziyê li hember her xebatê alav û rêbazên werin bikaranîn jî binivîsîn, ku em amadekariyên berî dersê li gor plansaziyê bi rê ve bibin.

### **12. Bidawîkirina dersê.**

Wek xala dawîna jî bo em zanibin, şagirtan ji dersê çi girtine, ders gihiştîye armanca xwe, emê spartekên ezmûnkirinê çêkin, bi kartên cuda nêrîna şagirtan a li ser dersê bipirsin û ji nirxandina wan gihiştin an negihiştina armanca dersê hîn bibin.

Piştî me ders da jî, emê li hev rûnin û me di dersê de çi li gor plansaziyê bi rê ve bir, çi kêma ma, çi ne li gor plansaziyê birê ve çû, rê û rêbazên me bikaranîn li gor asta zarokan û armanca dersê bûn, emê xwe binirxînin û ji hevalên çavdêriya dersê kirine jî nirxandinên wan bistînin, ku derseke din, em karibin birêkûpêktir û xurtir amade bikin.

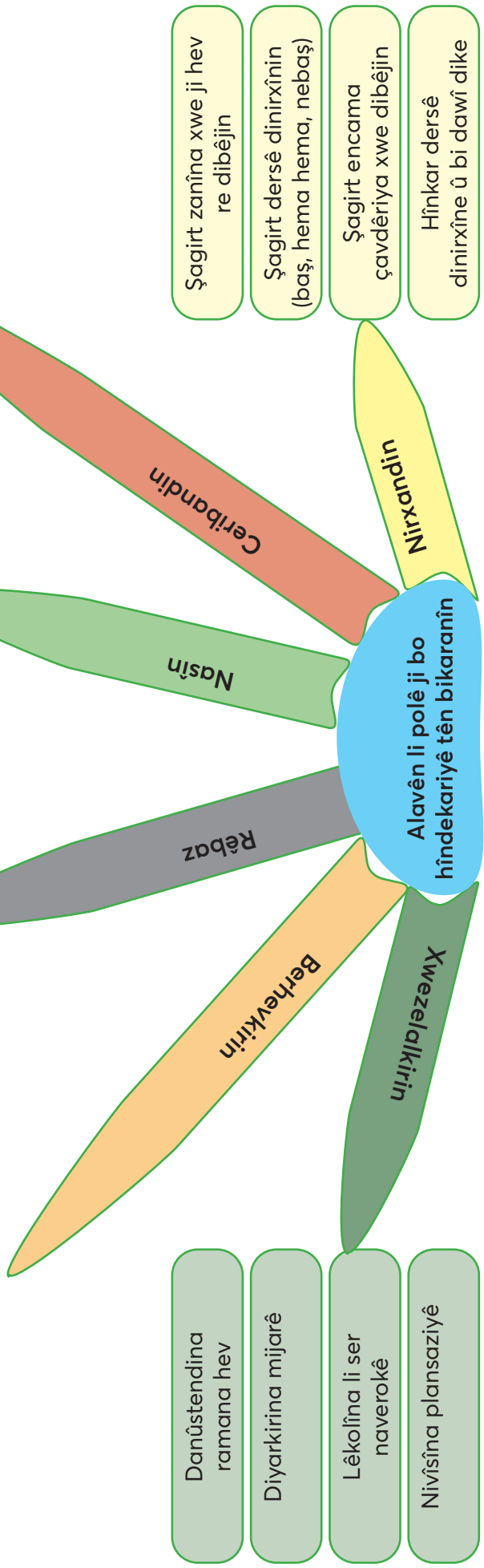
**B - NEXŞEHIŞA AMADEKIRINA PLANSAZIYA DERSÊ JI BO ASTA BERÎ XWENDEGEHÊ Û ASTA JÊRÎN**

- Wêne yên alavên li polê tên bikaranîn
- Alavên di dersê de tên bikaranîn  
*Mînak: pirtûk, defter, qelem*
- Alavên li polê tên bikaranîn  
*Mînak: kursî, mase, dep. kilspî*
- Alavên li xwendegehê tên bikaranîn  
*Mînak: gog, quiveker, fotokopî*

- Bi nêrîn û destdan nasîna alavan
- Bi rîya pirs û bersivan bipêşdebirina nasîne
- Alîkarîdana hev, xebata komîn
- Bikaranîna alavan û kûrkirina bi listikê

- Destdan, lênêrîn û nasîna alavan
- Pirsîna ji hev û bersivdana hev
- Axivîna li ser bikaranîna alavan
- Nasîna bi rîya bikaranîne

- Ceribandina alavan
- Nivîsîn, jêbirin, birîn, xêzkirin, rengînkirin
- Lîstika bibîrbîne
- Çêkirina spartekan û bikaranîna pirtûkê



**C - PLANSAZÎ: ZÇW - MODUL A**  
**Wek hînkare ZÇWê dersdayîna li Swîsreyê tê çi wateyê?**

**Asta berî xwendegehê û asta jêrîn**

18. Hezîran - 2022, Şemî, 10:00-12:00

Navê  
xwendegehê

**Xwendegeha Auzelg- Zurich Pola asta berî xwendegehê (7) û asta jêrîn (6) bi tevayî têkilhev 13 şagirt (têkilhev-Binnendifferenzierung )**

Mijara dersê

Nasîna alavên xwendegehê yê dersê

Armanca  
hînkirinê  
ya hînkare

- ☞ Di mijara nasîna alavên xwendegehê yê dersan de bipêşdebirina xezîneya peyvan
- ☞ Nasîna ji hev a tiştên cuda
- ☞ Hînbûn û pêkanîna xebata komî û girtina berpirsariyê

**Armanca hînbûna pisporî ya şagirtan**

Armanca  
hînkirinê  
ya bi kêmanî

- ☞ Şagirt dikarin navê alavên di dersê de tên bikaranîn bi du zimanan nas bikin û bi awayê rast bibêjin
- ☞ Şagirt dikarin kîjan alava dersê ji bo çi bi kar tê hîn bibin
- ☞ Şagirt dikarin bikaranîna alavên dersê têbigihin

Armanca  
hînkirinê  
ya bipêşdeyî

- ☞ Şagirt ji hev re vedibêjin, bê ew çawa dikarin alavên dersê di dersan û xebata malê de bi kar bînin.
- ☞ Şagirt di kêliya hînbûna peyvan de alîkariya şagirtên kurdî kêm dizanin, dikin
- ☞ Şagirt ji şagirtên baş kurdî tênagihin re bi zimanekî din nav û bikêriya (kîjan alav bi kêrî çi tê) alavên dersê dibêjin

**Armanca hînbûna pîrmijarî**

Armanca  
hînbûnê  
ya kesîn

- ☞ Şagirt dikarin berpirsariya kesanî ya hînbûna xwe bi xwe hilgirin
- Wek mînak: Bi meqesê kaxezê dibire, bi qelemtraşê qelemê tûj dike, bi qelemê dinivîse û bi jêbirê jê dibe.

Armanca  
hînbûnê  
ya civakî

- ☞ Şagirt dikarin bi hev re gelek gavên xebatê plan bikin, bi nav bikin, pêk bînin û dîsa çêkin
- ☞ Şagirt dikarin cudatiyan bipejirînin û cihêrengiyê wek dewlemendiyeke bibînin
- Wek mînak: Ew ji hev dipirsin, bersiva hev didin, alîkariya hev dikin û bi ber hev dixin. Hîni karkirina bi hev re dibin.

Armanca  
hînbûnê  
ya rêbazî

- ☞ Şagirt dikarin hînbûna xwe ya bi riya kifşkirin û ceribandîna baş bi rê ve bibin
- ☞ Şagirt dikarin bikaranîna alavan biceribînin û lîstika bibîrbîne bilîzin

Di plansaziyê de prensîbên pedagojîk û dîdaktîk ên li ber çav werin girtin	Di plansaziyê de pîvanên wesfîn ên li ber çav werin girtin
Cihêrengîbûn wek asayîbûnê	Rêşanîdana şagirtan - rêşanîdana hînkaran
Rêşanîdana cîhana jiyânî	Rêşanîdana gavgavî - rêşanîdana mijarî
Pirzimanîya rênîşaniya cîhana jiyânî	Rêşanîdana kesanî - rêşanîdana giştî Rêşanîdana yekzimanî - rêşanîdana pirzimanî Rêşanîdana yekçandî - rêşanîdana pirçandî



Dem	Qonax / Armanç	Çalakiyên hînkari (rêşanîdana hînkari)
	Pêngavên jêrîn (peyva sereke li gor armanca hînbûnê) JI BO ÇI, ÇIMA: <b>Pirçandî-yekçandî, pirzimanî-yekzimanî, rênîşanî</b>	Sazkirin, agahîdan, pêkanîn Çi: <b>Rêşanîdana mijarê</b> Pêrebûna pêvajoya hînbûnê ÇAWA: <b>rênîşandana pêvajoyê</b> Rênîşandana zimanî: <b>xwendin, nivîsîn, axivîn, xezîneya peyvan</b>

3"	<b>DESTPÊKIRIN</b>	Mamoste dersa were dîtin û gavên wê dibêje.
12"		1) <b>Destpêkirin:</b> Alavên di dersê de û li polê tînan bikaranîn deynin ser maseyekê, da zarok karibin bi hev re wan nas bikin. 1) Hînkari bala zarokan dikişîne ser alavên li ser maseyê û ji wan dixwaze alavan nas bikin, bibînin, dest bidin wan û ji hev bipirsin
15"	<b>QONAXA AVAKIRIN Û BIPÊŞDEBIRINÊ</b>	1) <b>Alavên dersê:</b> Ji bo nasîna alavên dersê pêdivî bi çî heye? 1) Hînkari çavdêriya xebata komî dike, bersiva pirsan dide û axavtinên şaş rast dike.



Di plansaziyê de aliyên wesfîn ên li ber çav werin girtin

Helwest / karîna hînkaran

Rê, rêbaz û alav

Çalakiyên şagirtan  
Naveroka hînbûnê  
Rewşa hînbûnê

Çalakiyên şagirtan (rêşanîdana hînbûnî)

Xebatên hînbûnê, awayên civakî ji bo polê, koman, û şagirtan  
ÇAWA: rêşanîdana kesani û rêşanîdana giştî

Şagirt guhdarî dikin û ger fêman nekin, dipirsin.

1) **Xebata kesîn:** Şagirt bi mereq li alavên li ser maseyê dinêrin û hewl didin wan binasin.

2) **Xebata cotecot:** Şagirt li ser alavên dersê zanîna xwe par ve dikin, ji hev pirsar navê alavan dikin û navên dizanin dibêjin.

1) Şagirt wêneyên alavan nas dikin.

Şagirtên asta berî xwendegê: Li wêneyê mamoste şanî dide dinêrin û hewl didin navê alava diyar dibêjin. (10 wêne) **Spartek 1.**

Şagirtên asta jêrîn: Navê alavan datînin bin wêneyan. Bi vî awayî nasîna xwe ya ji alavan re kûrtir dikin. (20 wêne) **Spartek 2**

**Xebata komî ya bi kêmanî:** Şagirt nav û peyvên „alavên dersê li ser wêneyan bi gotina bi deng a bi zimanê yekem kurdî û almanî, hîn dibin.

**Xebata komî ya bipêşdeyî:** Şagirt di hînbûna peyvên de, alîkariya şagirtên kurdî baş nikarin biaxivin, dikin.

Alav

Alavên alîkariyê yê her cureyî  
Bi Çi: Rêşanîdana çandî, yek zimanî, pîrzimanî

Li ser dep bi nivîs û bi ravekirin.

1) Alavên li polê û di dersê de tên bikaranîn.

1) Qelem, jêbir, rastkêş, kaxez, pirtûk, çente, defter, qelemtraş...

Di çêkirina koman de mamoste bi zarokan dide jimartin, wek mînak 1, 2, 3, 4... cardin 1, 2, 3, 4... piştê yê gotine 1 dibin komek, yê gotine 2 dibin komeke din û wiha sê-çar... kom tên çêkirin.

Şûşeyê avê, qelemên rengîn, meqes, şîrêz, îskan, goga biçûk, bihevker, qulveker, dosye, kilspî, nexşe, mifte

20"



2) **Gav û qonaxên pêvajoya nasîna alavên dersê:** Mirov çawa dikare alavên dersê bi kar bîne? Kîjan alav bi kêrî çî tê?

2) Hînkare ji şagirtan re bi kîjan alavê çî kar tê kirin dibêje û ji şagirtan dixwaze yek yek werin kartekê bikişînin û ji polê re alava di wê kartê de rave bikin, pol jî bersivê bide.



ravekirin, pirsîn û bersivdan bi şanîdana alavan

20" NAVBER

15"

3" M.  
12" Ş.



**QONAXA KÛRKIRIN Û PÊKANÎNÊ**

1) **Bikaranîna alavên hatine nasîn:** Bi kîjan alava polê çî dikare were kirin:



Zarok dikarin li ser wêneyên wiha bi alavên dersê bixebitin, wek mînak wan xêz bikin, jê bibin, jêkin û bi vî awayî alavan biceribînin.

1) Hînkare hin alavan ji bo zarokan diceribîne, wek mînak: bi qelemê xêz dike û bi jêbirê jê dibe, bi qelemtraşê, serê qelemê tûj dike, bi meqes dibire, bi şîrêzê bi ser kaxezê ve dike.

Piştî ew ji zarokan dixwaze heman tiştî bikin. Kaxezên amadekirî li ser zarokan belav dike, da zarok, xêz bikin, rengîn bikin, jê vekin û biser vekin.

**Spartek 4**

10"



2) **Kûrkirina nasîna alavên polê:** Ji peyvan derbasbûna bikaranîn û têgihiştina hevokan.

2) Hînkare hînkirina şagirtan li ser pirtûkê didomîne. Ji wan dixwaze, ew ji bo alavên hîn bûne hevokan bi kar bînin û hevokên di pirtûka dersê de têbigihêjin.

**Pirtûka. Ez û yên Din Asta jêrîn Pola 1. rûpel 63, sparteka çarem. (Spartek 5)**



2) **Nasîna alavên dersê:** Şagirt yek yek tên ji destê mamoste karteke ji wêneyên alavên dersê dikişînin. Piştê ew bê ku wêneyê kişandiyê şanî zarokên din bide alava wêneyê wê kişandiyê dide nasîn. Mînak: Ez bi vî tiştî dikarim kaxez û caw bibirim. Ew çi ye? Şagirtên rûniştî bersivê didin: Ew meqes e. Kî bersiva rast bide, vê carê ew tê kartekê dikişîne û rave dike. Ger kesek du, sê caran bersiva rast bide, ew mafê xwe dide şagirteke, şagirtekî din.

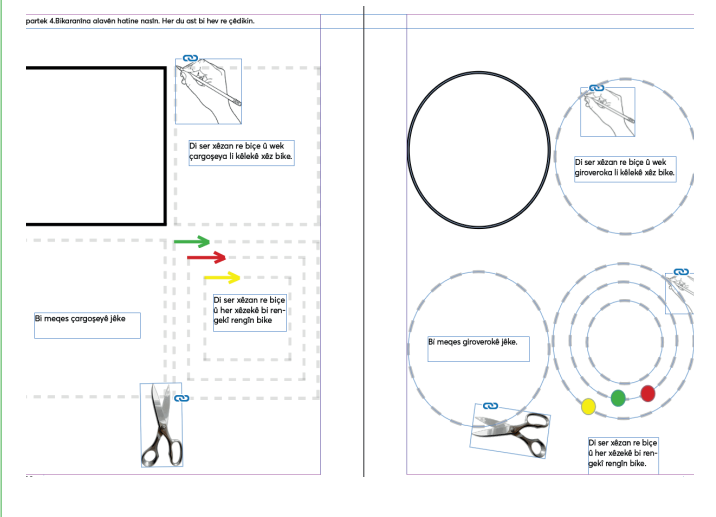
**Spartek 3**

Her du ast şagirt bi hev re tev li vê dibin.

2) **Wêneyên alavên dersê:** qelem, jêbir, rastkêş, kaxez, pirtûk, çente, defter, qelemtraş, şûşeyê avê, qelemên rengîn, meqes, şîrêz, îskan, goga biçûk, bihevker, qulveker, dosye, kilspî, nexşe, mifte

Bi riya kişandina kartan û ravekirina wan. Pirs û bersiv.

3) Şagirt alavên dersê bi kêr çî tên, li ser kaxezê diceribînin. Wek mînak: Bi qelemê xêzê dikin, bi jêbirê jê dibin, bi qelemên rengîn, rengê didinê, bi meqesê jê vedikin û bi şîrêzê bi ser çiyekî din ve dikin.



3) Alavên dersê yên wek qelem, jêbir, kaxez, meqes, şîrêz, qelemên rengîn ...

2a) Şagirt hînbûna xwe ya alavên polê bi pêşdetir dibin û ji nivîsa mamoste diyar kiriye, hevokan dixwînin, têdigihin û bersiva rast nîşan dikin.

**Spartek 5.** Ji bo zarokên asta jêrîn.



2b) Zarok wêne û siya wêneyan digihînin hev **Spartek 6.** Ji bo zarokên asta berî xwendegêhê.

2a) Pirtûk, qelem,

2b) Kaxeza spartekê, qelem

15"



### QONAXA BIDAWÎANÎNÊ BI EWLEKIRINA ENCAM Û TÊGIHIŞTINÊ

1) Ezmûnkirina şarezayiya pisporî

1) Hînkêr kartên bibîrbîne dide şagirtan û rave dike bê ewê çawa bilîzin.



2) Ezmûnkirina xezîneya peyvan

navê ji alavê digire bibîne û bibêje

spartek 7  
spartek 8

2) Lîstika bibîrbîne

**Spartek 7:** Wêne û wêne, ji bo asta berî xwendegê

**Spartek 8:** Nav û wêne, ji bo asta jêrîn

10"

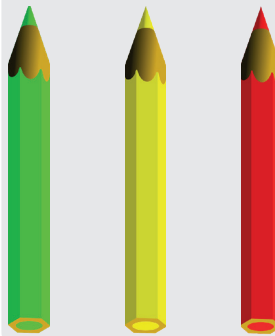


3) Xwebiriqîna şarezayiya pîrmijarî (selbstreflexion)

3) Hînkêr li ser şarezayiya pîrmijarî 5 pîrsan amade dike û bi rêzê ji şagirtên li polê dipirse

Pîrsên ji bo vê xebatê werin amadekirin

1. Ev ders li xweşiya te çû?
2. Tu ji vê dersê hînî tiştekî nû bûyî?
3. Tu niha dikarî alavên dersê yên em hîn bûn baştir bi kar bînî?
4. Ev ders çawa bû, hêsan, zehmet, giran?
  - a- hêsan: qelesa kesk,
  - b- zehmet: kaqelema zer
  - c- giran: qelesa sor



4) Ezmûnkirina şarezayiyên pîrmijarî

4) Hînkêr encamên çavdêriya xwe ji yek yek şagirtan re dibêje

erênî û neyênî her du

5) Bidawîanîn

5) Hînkêr dersê bi dawî tîne



1) **Xebata komî ya bi kêmanî:** Şagirt ji hev re navê alavên dersê dibêjin  
**Xebata komî ya bipêşdeyî:** Şagirt ji hev re dibêjin, bê kîjan alav bi kêrî çî tê û çawa tê bikaranîn

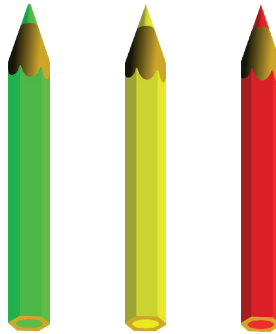
1) Kartên bibîrbîne, axavtin, pirsîn, bersivdan

2) **Xebata cotecot:** Lîstika bibîrbîne ji bo saxtîkirina xezîneya peyvan



2) Lîstik, bibîrbîne

3) Şagirt bersiva pirsan bi yek ji sê emojiyan didin:  
a- hêsan: qeleta kesk,  
b- zehmet: qeleta zer  
c- giran: qeleta sor



3) Kartên emoji li ser, sê emoji:  
a- Dilxweş: baş,

b- Jixwenebawer: hema hema,

c- Nedilxweş: ne baş



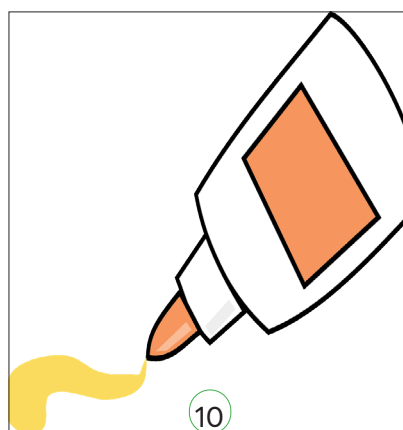
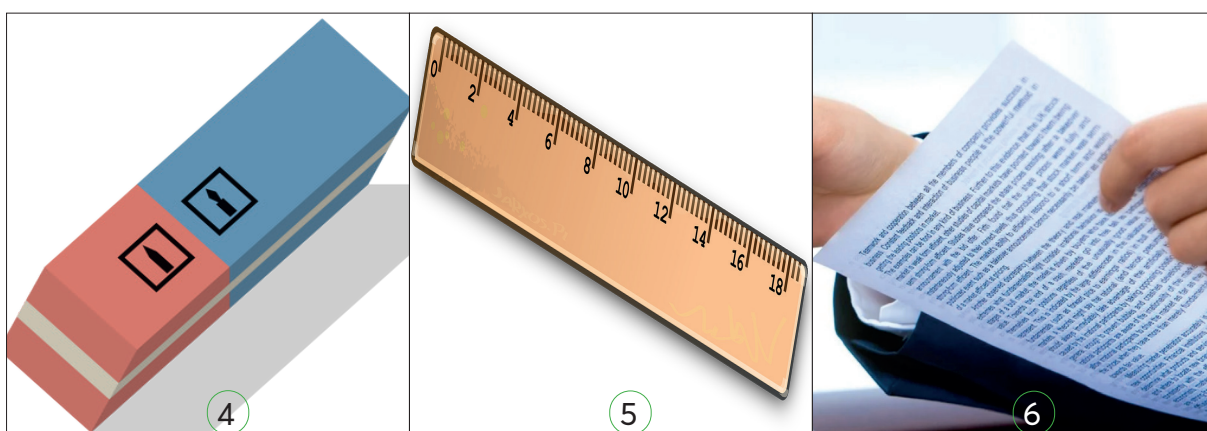
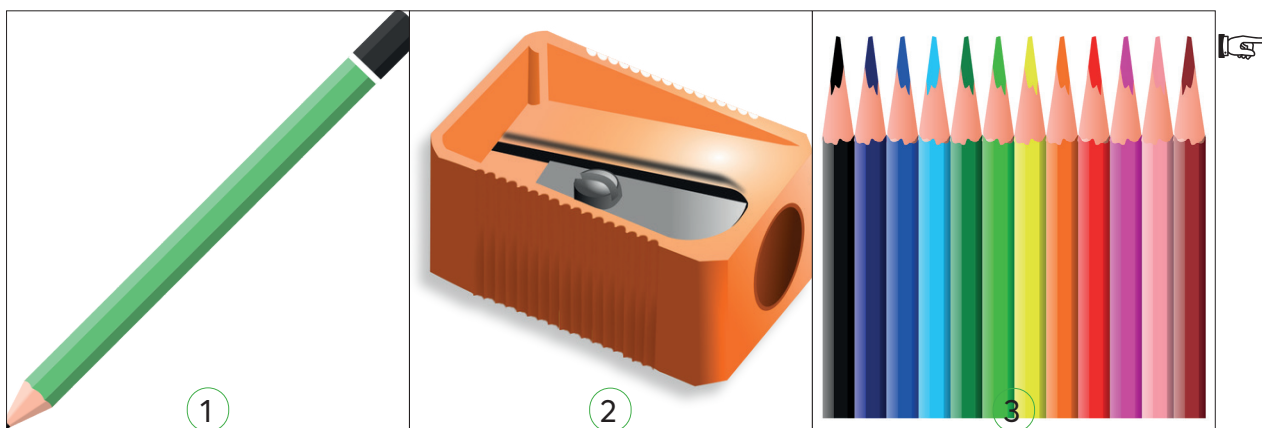
4) Şagirt yekeyek ji hînkaran nixandina li ser xwe digirin

4) Guhdan

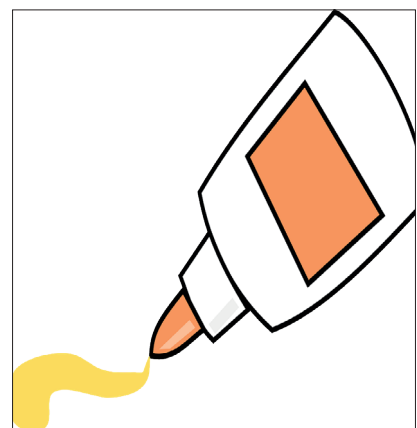
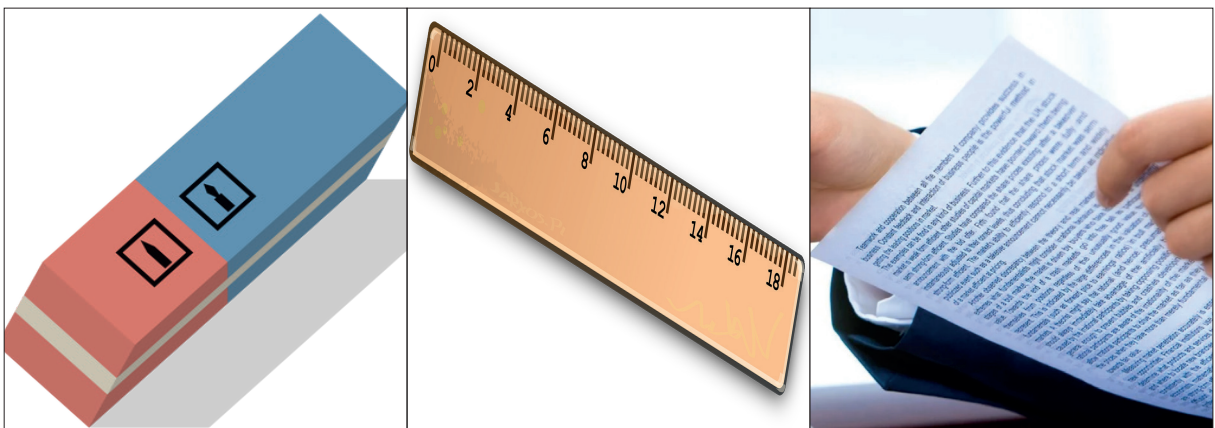
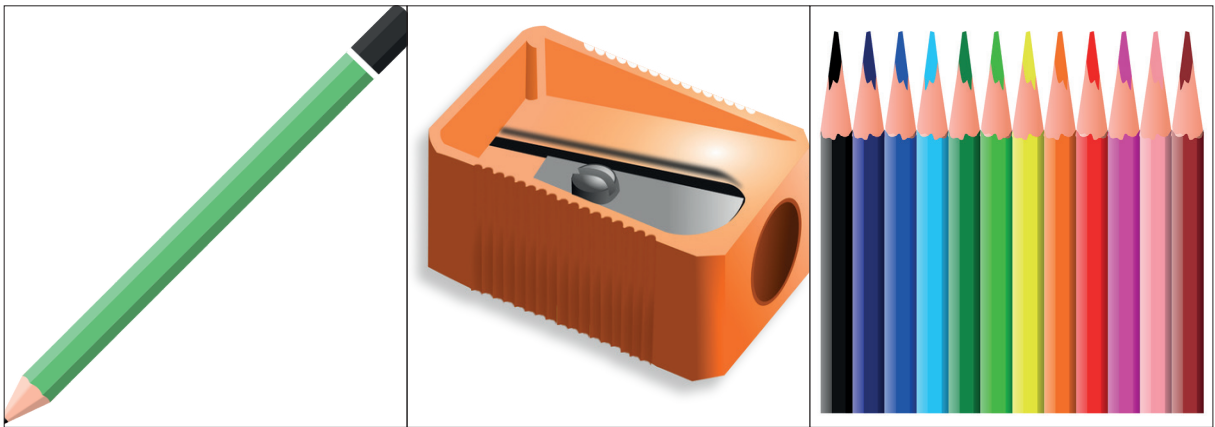
5) Şagirt alavên xwe kom dikin

5) Komkirina alavan

Spartek 1, 3 û spartek 7.









QELEM

1



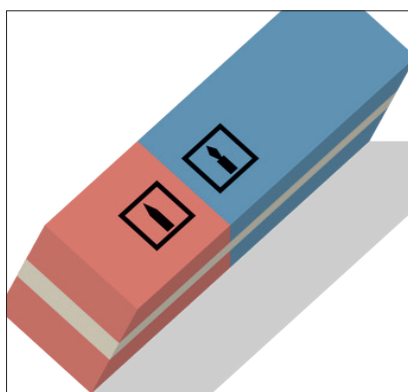
QELEMTRAŞ

2



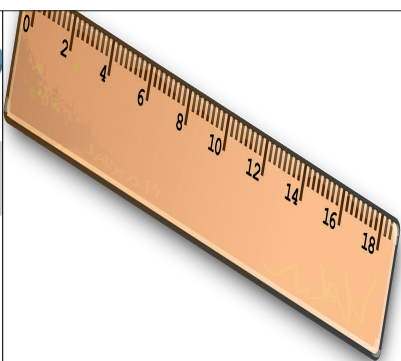
QELEMÊN  
RENGÎN

3



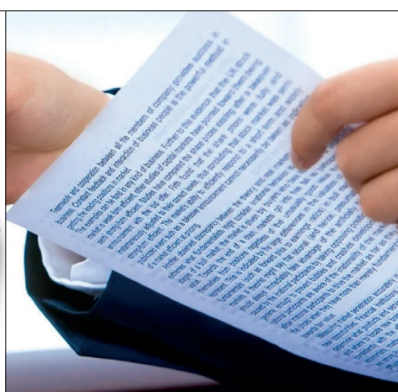
JÊBIR

4



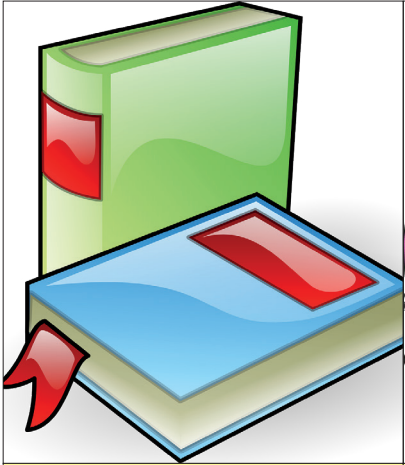
RASTKÊŞ

5



KAXIZ

6



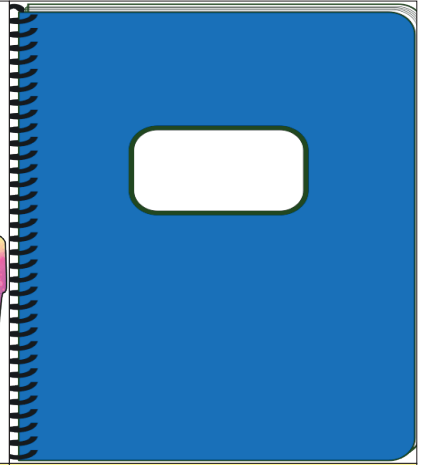
PIRTÛK

7



ÇENTE

8



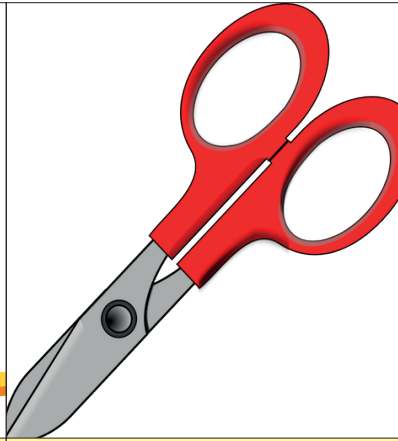
DEFTER

9



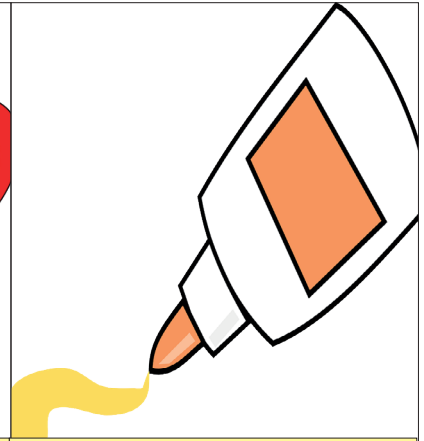
ŞÛŞE

10



MEQES

11



ŞÎRÊZ

12



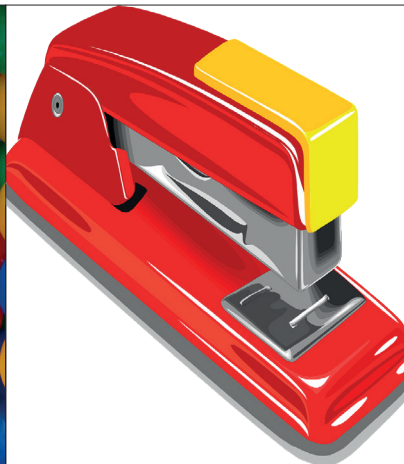
ÎSKAN

13



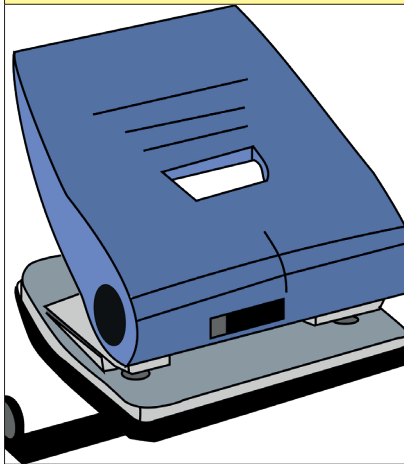
GOG

14



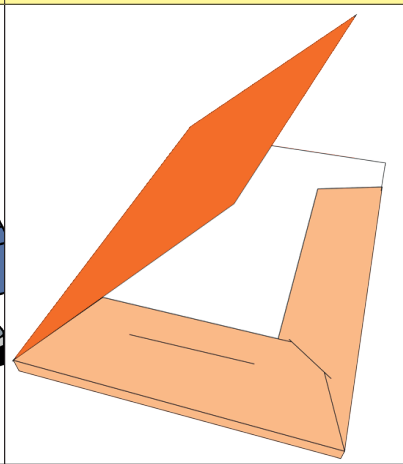
BIHEVVEKER

15



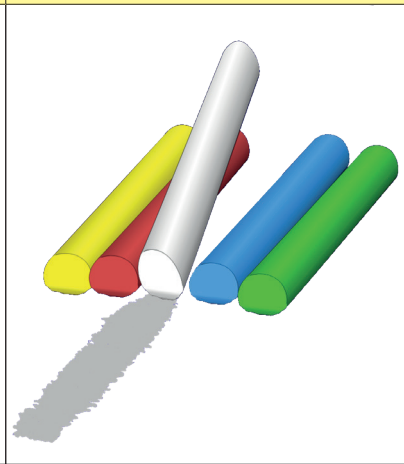
QULVEKER

16



DOSYE

17



KILSPÎ

18





Spartek 5: Kûrkirina nasîna alavên polê. Têgihiştina hevokan. Ji bo asta jêrîn

**EZ Û YÊN DIN**  
ASTA JÊRÎN POLA 1

**XWENDEGEHA KURDÎ - KURMANCÎ**

Nav : .....

Paşnav : .....

Rojbûn : .....

Çarçûk

4. Kîjan hevok û wêne hev digirin, nişan bike.

- b  1 Ez li polê li ser wî dinivîsim.
- 2 Ez li polê li ser wê rûdinim.
- 3 Em dersê li wir dibînin.
- 4 Ez welatê xwe li ser wê dibînim.
- 5 Ez bi wê xêzên rast dikişînim.
- 6 Ez bi wan wêneyan rengîn dikim.
- 7 Ez bi wê şaşîyan jêdibim.
- 8 Ez bi wê serê qelemê tûj dikim.

a



b



c



ç



d



e



f

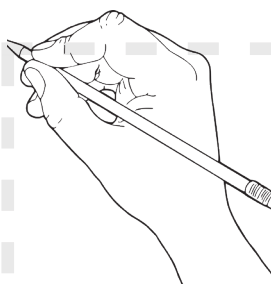
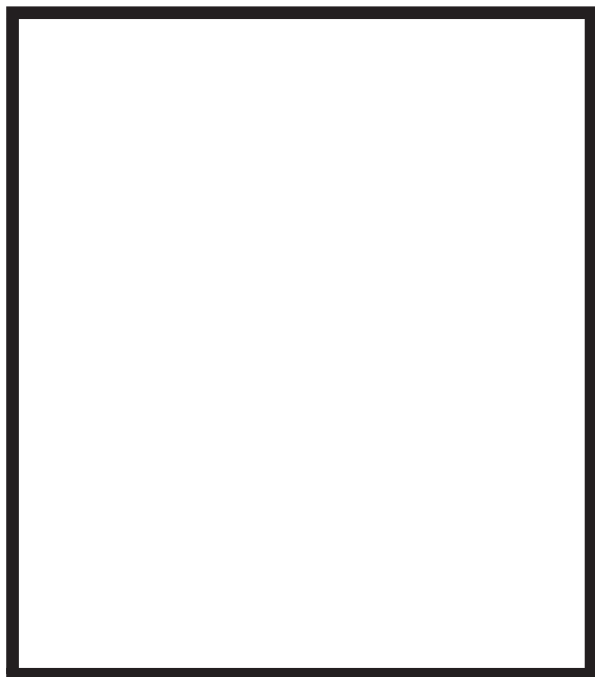


ê



Ev çi ye?

Spartek 4. Bikaranîna alavên hatine nasîn. Her du ast bi hev re çêdikin.



Di ser xêzan re biçe û wek çargoşeya li kêlekê xêz bike.

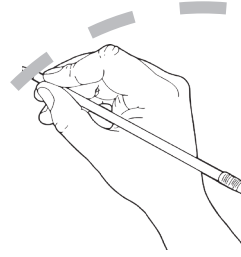
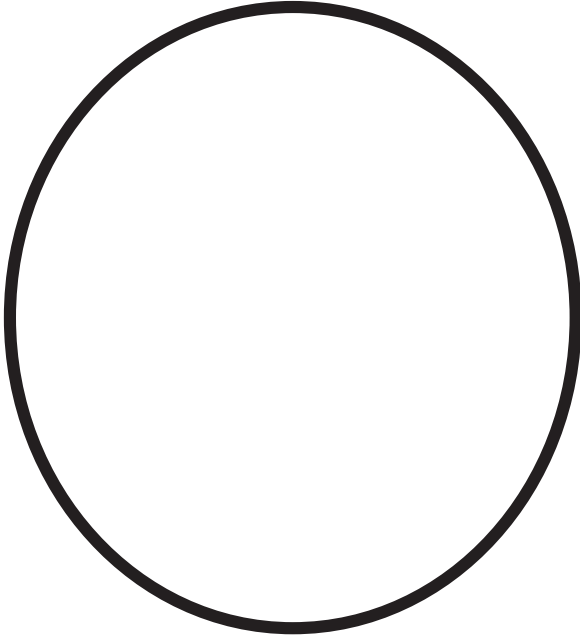


Bi meqes çargoşeyê jêke.

Di ser xêzan re biçe û her xêzekê bi rengê rengîn bike



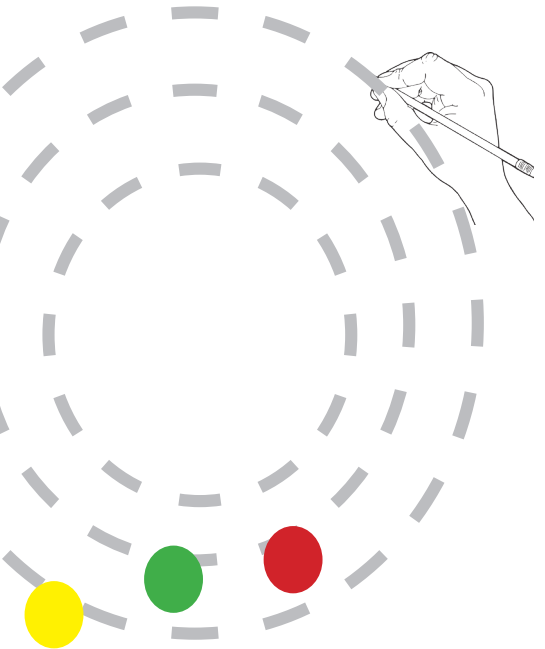




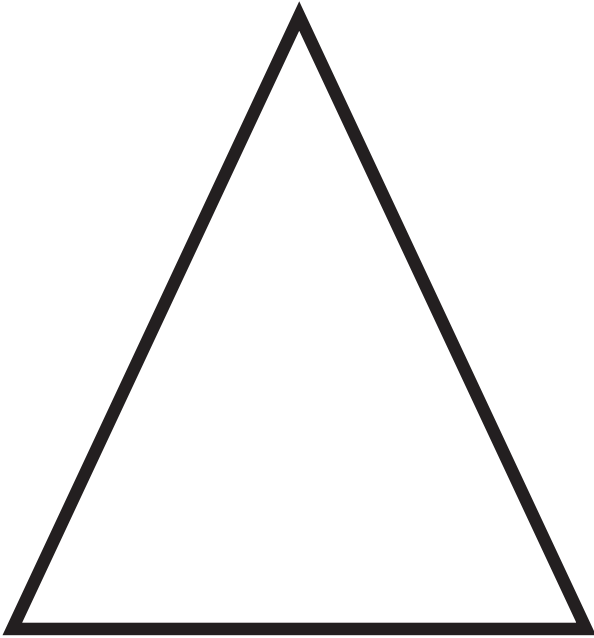
Di ser xêzan re biçe û wek giroveroka li kêlekê xêz bike.



Bi meqes giroverokê jêke.



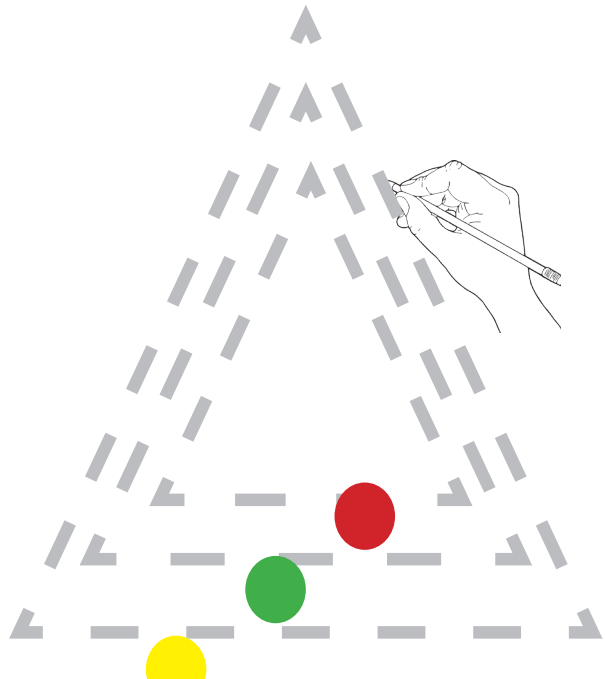
Di ser xêzan re biçe û her xêzekê bi rengê rengîn bike.



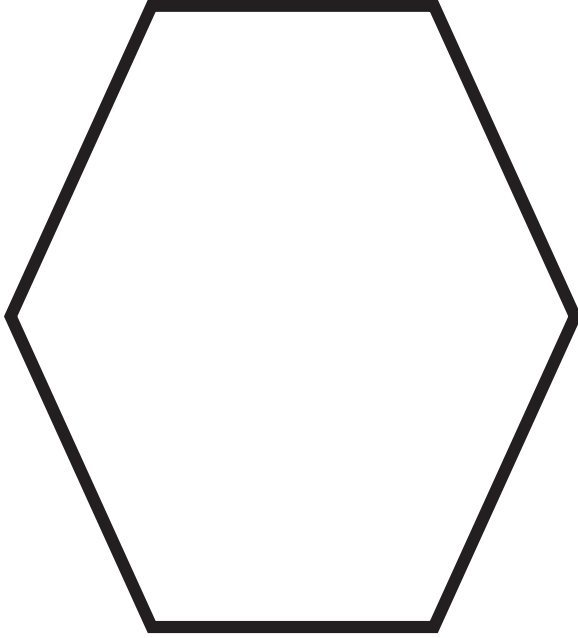
Di ser xêzan re biçe û wek sêgoşeya li kêlekê xêz bike.



Bi meqes sêgoşeyê jêke.



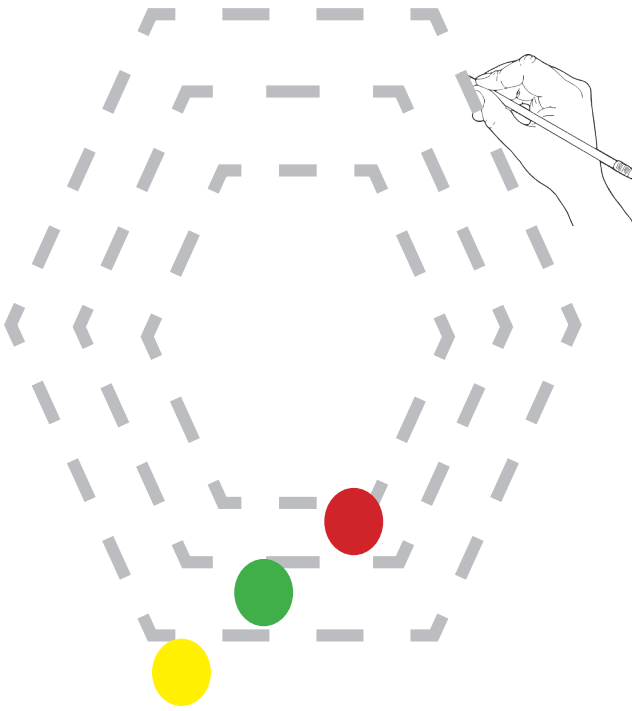
Di ser xêzan re biçe û her xêzekê bi rengêkî rengîn bike.



Di ser xêzan re biçe û wek  
şeşgoşeya li kêlekê xêz bike.

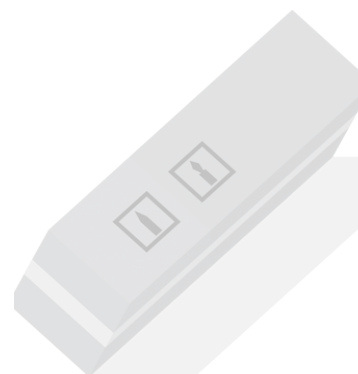
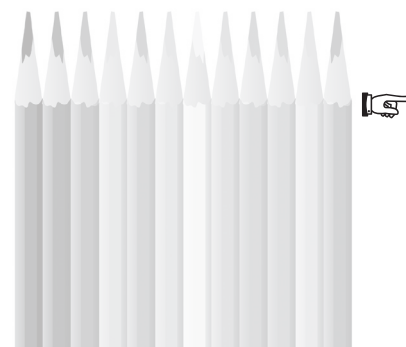
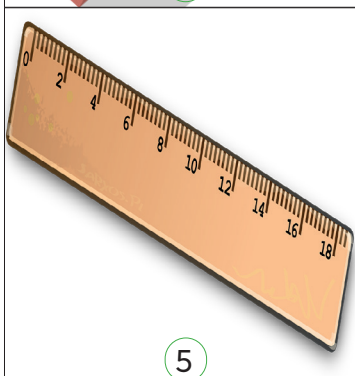
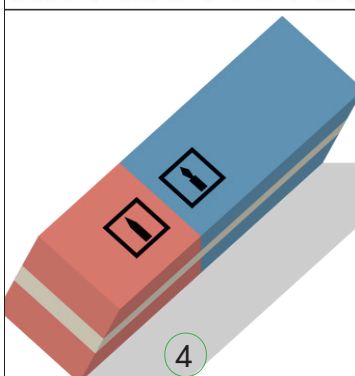
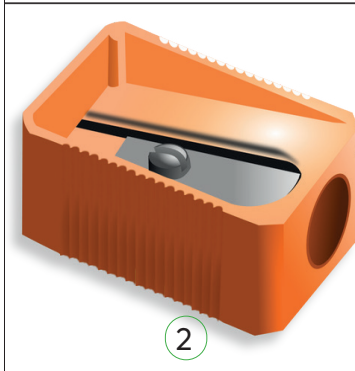


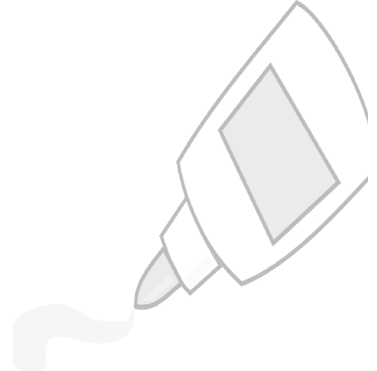
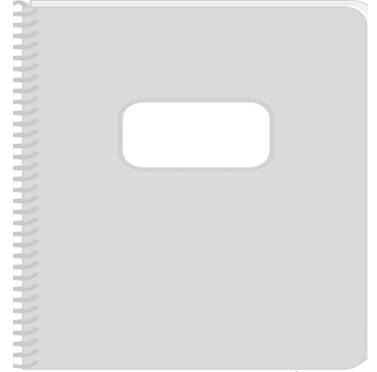
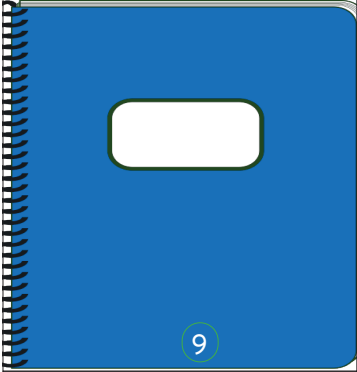
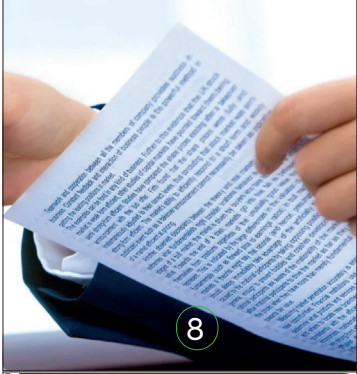
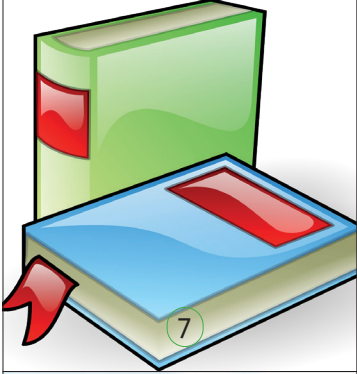
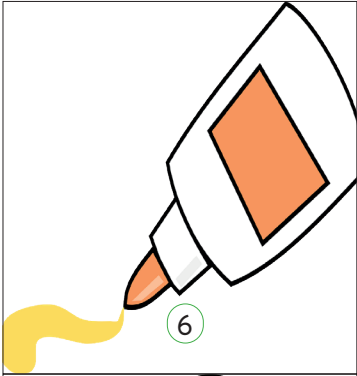
Bi meqes şeşgoşeyê jêke.



Di ser xêzan re biçe  
û her xêzekê bi ren-  
gekî rengîn bike.

Spartek 6: Kûrkirina nasîna alavên polê. Gihandina hev a wêneyên alavan û siya wan.





## Ç - Nirxandina li ser dersê

### Xwenirxandina hînkarekê dersê:

Me li gor plansaziya xwe hinekî dereng dest bi dersê kir, vê yekê jî kir, ku em hinek xalan di dersê de kintir bikin. Lê bi gelemperî dersa yekem birêkûpêk derbas bû, baldariya zarokan li cî bû. Di dersa duyem de hinekî belavbûn çêbû, zarok jî westiyar, diviya me hinekî din zarok çalak bikirana. Me di dersê de alav û rêbazên cuda bikar anîn. Ji bo astên zarokan wek du komên cuda lê bi hev re bûn, wê hinekî zehmetî ji bo me çêkir, lê li gor tevlêbûna zarokan a xebata komî û yeko yeko û nirxandina dawiya dersê derket holê, ku em bi gelemperî gihiştin armanca plansaziya xwe.

### Nirxandina çavdêr li ser dersê:

Xwendevan çalak û zindî bûn, mamoste jî herwiha zindî bûn. Lê bersiva pirsê "Çima?" nehat dayîn. Ji zarokan hat pirsîn û gotin ders pir xweş bû, kêfa me jê re hat, lê negotin, bê çima hat.

Mamosteyan ne tenê ders, şagirtên xwe jî cidî girtin. Ev yek jî ji bo hînkirina ziman û çandê gelekî giring e. Derseke xweş hat dayîn.

Zêde berîgirtina li zarokan nehat kirin, lê di pirsan de derfeta hizirîn û piştî bersivdayînê ji zarokan re nehat dayîn. Zarok nikarin bi qasî mamoste bi lez bihizirin, ji ber ku mamoste ji xwe mijarê dizane.

Diviya asta zanîna berî dersê ya zarokan hatiba kifşkirin. Wek mînak, mijar alavên xwendegê ne. Berî destpêkirina dersê dikare ji şagirtan were pirsîn: Hûn kîjan alavên dersê nas dikin? Şagirt jî bi vê pirsê re xwe derûnî amade dike, dibêje, "Mijara me ya dersê ev e, îro wê mamoste me bikişîne nav vê mijarê". Divê zanîna berê ya şagirtan bi mijara niha re were girêdan.



3.3.B.

DERSA MÎNAKÎ JI BO

ASTA JÊRÎN  
û asta navîn

AMADEKARÎ,  
PLANSAZÎ,  
DERSDAYÎN,  
NIRXANDIN  
û DÎMEN

HÎNKAR  
HESEN HUSEYÎN DENÎZ

---

ÇAVDÊR  
BÊRÎWAN KAHRAMAN  
HASAN SAHIN

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
A-	Amadekariya berî dersê	305
B-	Nexşehiş	308
C-	Plansazî	309
Ç-	Xwenirxandina piştî dersê	323
D-	Nirxandina li ser dersê	324

## A - Amadekariya berî dersê

### 1. Em dixwazin di vê dersê de kîjan mijarê amade bikin?

Wek hînkarekê pola asta jêrîn ku hin şagirtên me yê asta berî xwendegehê jî hene, me li 21 pirtûkên hîndekariya kurdî yê li gor asta zarokên xwe nêrî, asta şagirtan anî ber çavan û ji tecrubeya xwe ya bi şagirtên me re, em gihîştin wê biryarê, ku vê darsa xwe li ser mijara „xwendin û zindîkirina çîrokekê“ amade bikin.

### 2. Em çima vê mijarê hildibijêrin?

Armanca me, em bi vê çîrokê re xezîneya peyvana a zarokan bi pêş de bibin, wan bibin şevbêrkên kurdî yê kevin û pireke çandî di navbera welatê lê dimînin û welatê dê û bavê wan jê hatiye de ava bikin. Şarezayî û jêhatîniya zarokan a di xebatên pratîkî de derxin holê û demeke xweş bi hev re derbas bikin. Ji bo wê emê çîrokeke, ku zarok karibin wek şano bilîzin û di encamê de berhemeke li xweşiya wan biçe, hilbijêrin.

### 3. Em xwe ji plankirina dersê re çawa amade dikin?

Emê ji bo zelalkirina mijarê, nexşehişekê amade bikin. Mijar çi ye? Ji ber ku mijar fireh e, emê çawa wê ji berfirehiyê daxînin asta şagirtan? Emê tenê çîrokê bixwînin, yan bi riya lîstin û spartekan bixin nav jiyana zarokan. Emê karibin bi kîjan rê û rêbazan di navbera jiyana li vir û jiyana li welatê de beramberkirinekê çêkin. Di plansaziyê de diyar bikin, bê divê şagirt çi bikin û mamoste çi bike. Ji ber ku armanca dersê zindîkirin û bipêşdebirina jêhatîniya şagirtan e, divê em berî dersê pir amadekariyan bikin, wek mînak, spartek, wêne, tiştên di çîrokê de werin bikaranîn peyde bikin, ku di dayîna dersê de weynê mamoste ne çalak be, lê yê şagirtan zêde çalak be.

Nexşehiş ji bo zelalkirina darsa em bidin e, ku piştî li gor nexşehişê emê derbasî plansaziyê bibin.

### 4. Emê mijarê çawa daxînin asta şagirtên xwe?

Di pola me de bi piranî şagirtên ji asta jêrîn û hinek jî ji asta berî xwendegehê hene. Gava mijar dibe stran, metelok, çîrok, guhdarîkirin, lîstin û destkarî em dersan bi hev re didin zarokan, tenê di dersên xwendin û nivîsandinê de em ji hev cuda dersê didin wan. Emê zarokên asta berî xwendegehê bidin ba zarokên asta jêrîn û ewê ji hev hîn bibin û hev hîn bikin. Bi vî awayî ew cudayîbûna ji hev heye, tê asayîkirin, ji pircureyîbûnê sûd tê girtin û li polê jiyaneke bi hev re bibin alîkar tê sazîkirin û ev yek ji şagirtan re dibe şarezayîyeke karkirina bi hev re.

### 5. Ji bo plankirina dersê di dest me de çi heye û ji me re çi divê?

Piştî nexşehişê emê plansaziya xwe binivîsin. Ji bo wê divê em lêkolînê bikin, ka di dest me de çi heye û pêwîstiya me wê bi çi çêbibe, divê em zanibin. Ji bo em derseke baştir bidin, emê li pirtûkên berdest, nivîsên xwe û li pirtûkên cuda binêrin. Emê li Çarçoveya Planê Hînkirinê yê Ziman û Çanda Welatê binêrin, bê ev mijar di wir de çawa hatiye bicîkirin û dikeve nav kîjan beşê.

Di beşê „Wêje û Huner“ê de, di bin sernavê „Stran, metelok, çîrok û çîvanok û pirtûkên bi wêne“ de ji bo asta jêrîn pêşniyara dersdana van heye û emê karibin vê mijarê di vê çarçoveyê de bigihînin armanca dersê. Emê li pirtûkên hîndekariya kurdî, li Planê hînkirinê 21 yê Swîsre û li pirtûkên din ên li pirtûkxaneya xwe binêrin, hewl bidin derseke dewlemend a bi riya kifşîkirin, hînbûn, pêkanîn û afirandin, şarezayîya zarokan derdixe pêş amade bikin û bidin.

Ji vir emê xwe bigihînin xala, şagirtên me dikarin çi bikin, jêhatîniya wan di kîjan aliyê de heye, ewê çawa karibin çîrokekê zindî bikin, ku bi dil û can xwe tev li dersê bikin. Ji bo wê em amadekariyên berî dersê çawa bikin, ku zarok bi coş tev lê bibin, ji bo gav bi gav pê de biçin û bibe parçeyek ji jiyana wan, û zêdetir jê sûd bigirin.

## 6. Armanca me ji vê dersê çî ye û şarezayiya şagirtan wê çawa were bipêşdebirin?

Emê hewl bidin ji gelek aliyan ve zarokan çalak û şareza bikin. Li gor çîroka emê bikin mijara dersê, zarok wê ajal, şînayî û alavên malê nas bikin. Bi vî awayî wê xezîneya peyvan a wan dewlemendtir bibe. Ewê li derdora tifikê li hev bicivin û bi hev re xwarinekê bikelînin, di ber re sihetê bikin. Ev yek wê wan bibe şevbêrkên Kurdistanê û di navbera her du çandan de pirekê ava bike, rê bi ber zarokan bixe, ku beramberkirina çandan hîn bibin. Ji ber wê bi hev re biaxivin, şarezayiya danûstendinê û jiyana hevbeş wê bi pêş de bibin. Wê weynên di çîrokê de hilgirin ser xwe û bi vî awayî wê hînî hilgirtina berpirsyariyê bibin. Dîsa wê şagirtên asta berî xwendegê bi xwe re hîn bikin û şarezayiya xwe ya alîkarî, hînkirin, ravekirin û dilnizmiyê bi pêş de bibin. Ewê bi hev re karekî palûteyî bikin, xwarinekê bikelînin û bi hev re bixwin, ev yek jî şarezayiya wan a civakîbûnê wê bi pêş de bibe.

## 7. Ji bo her şagirtê, her şagirtê wê armanca me çî be?

Ji ber asta zanîna, temen, asta têgihîştinê û rewşa hînbûnê ya şagirtên me ne wek hev in, emê ji bo wan pêngavên cuda yên armanca hînbûnê diyar bikin. Her şagirt nikare hemû tiştê di dersê de were dayîn wek hev bigire. Ji bo şagirtên kurdî baş dizanin û yên baş nizanin alîkariya hev bikin û hev hîn bikin, emê komên cotecot saz bikin û bi vî awayî wan hînî alîkarîdana hev bikin. Armanca gelemperî karibin naveroka çîrokê têbigihîn û li malê çîrokê ji dê û bavê xwe re bi kinayî bibêjin. Pê re gelek peyvên nû yên di çîrokê de derbas dibin, hîn bibin. Armancake din jî, hezkirina ajalan bi her yekî re xurtir bibe. Her yek hînî alîkariya karê malê bibe, firaxên xwe bi xwe bişo, bi xwe rake û alavên xwe bide hev.

## 8. Çima divê em armanca hînbûnê ya şagirtan ji hev cuda bigirin dest?

Gava ji bo her şagirtê, her şagirtê li gor ast, temen, rewşa zimanzanî, nasîna mijara dersê û ji aliyên din ve armanca hînbûnê ji bo wan yek bi yek diyar bikin, wê demê emê karibin piştê di ezmûnkirinê de zanibin, bê kîjan şagirt çendî bi pêş de diçe, ji dersê çî digire û çî gavên bipêşdeçûnê diavêje. Ger ji bo her şagirtê, her şagirtê armanca hînbûnê cuda be, wê demê her yek li gor ast û hêza xwe wê bi xwe re bipêşketinekê çêke.

## 9. Divê em ji bo gihîştina vê armanca hînkirinê baldarê çî bin?

Emê li ser rê û rêbazên dayîna mijara dersê lêkolîn bikin û nêrîna hev bistînin û li gor wê spartek, lîstik û rêbazên dayîna dersê amade bikin. Ji ber şagirtên me bi zimanê vir baş dizanin, emê karibin di dersê de ji duzimanîyê jî sûd bigirin. Emê zêdetir bikin, ku şagirt tişt, ajal û şînayîya di çîrokê de derbas dibê, bi dest hîs bikin, bi çavan bibînin, asta zanîna xwe ya li ser ji hev re bibêjin û bi riya lîstinê derbasî jiyana xwe bikin. Bi vî awayî em dixwazin zanîna derxin asta karîna û bi vî awayî şarezayiya wan bi pêş de bibin.

## 10. Emê di nivîsîna plansaziyê de giraniyê bidin ser zelaliya pêngavên plansaziyê.

Piştê li gor dabeşkirina kar, emê dest bi nivîsîna plansaziya dersê bikin.

Li gor plansaziyê divê gav û qonaxên dersê zelal bin, emê wan xulek bi xulek binivîsin û di dersê de jî him li ser dep binivîsin û him jî şagirtan re bixwînin, bila ew zanibin, di destpêka dersê de û heta dawîya dersê ewê çî ji bo çî hîn bibin. Wê demê ewê çêtir xwe tev li dersê bikin. Dîsa ji bo em zanibin emê dersa xwe çawa bimeşînin, di dersê de karê mamoste bike û karê şagirt bikin, emê yek bi yek binivîsin û hewl bidin, ku hînkare zêde ne çalak be, rê bide şagirtan ew bi xwe çalak bin. Rêzkirina spartekan jî girîng e, destpêkê hînkirin, piştê ceribandîna û piştê ezmûnkirin divê bi spartekan derkevin holê. Di qonaxa bidawîkirinê de stendina nixandîna û nêrîna zarokan a li ser dersê, li ser hînkare û li ser mijarê wê roniyê li amadekirin û dayîna dersên bê bigire.

## 11. Divê di dayîna dersê de erka hînkare çî be?

Li gor plansaziya emê bidin ber xwe, divê şagirt bi awayekî çalak tev li pêngavên dersê bibin, hînkare tenê rê şanî bide û ji bo vê, divê rêbazên di dersê de bikar bîne, baş amade bike. Hînkare ji kirin, gotin û şanîdanê zêdetir wek çavdêr û birêvebir derfetê bide şagirtan

ew bi xwe bibînin, kifş bikin, nêrîna xwe ji hev re bibêjin, weynên di çîrokê de bilîzin, şêrê di dilê xwe de raketiye hişyar bikin û derxin der, hînî xebata bi hev re, cotecot û bi tenê xwe bibin, xwe bi awayekî çalak tev li pêvajoya hînbûnê bikin.

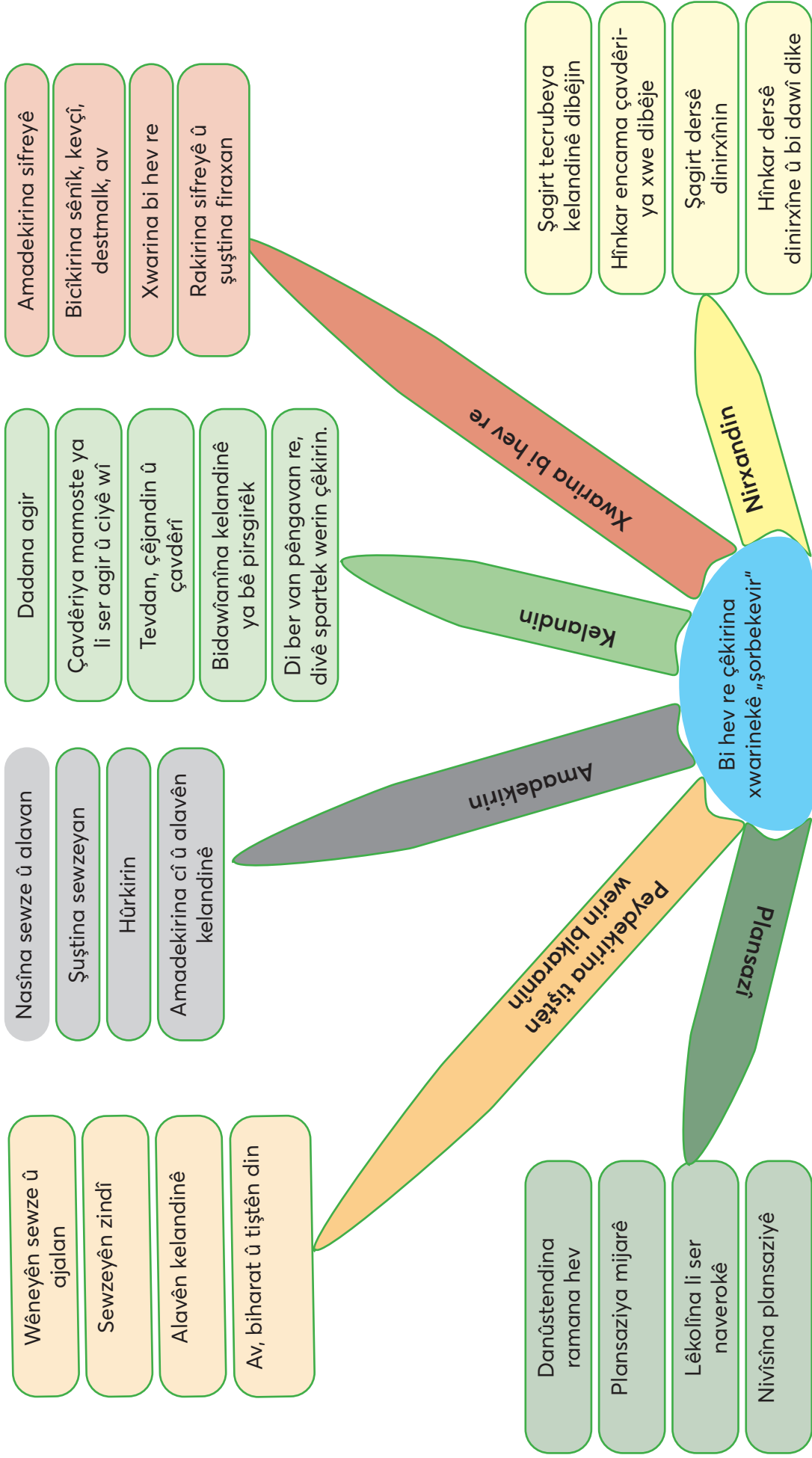
Piştî nivîsîna plansaziya me zelal bibe, emê spartekan û civandina alavên bikar bînin yê wek amadekirina kaxizên spartekan, kartên bibîr bîne, wêneyên werin bikaranîn û hwd. amade bikin. Ji bo wê emê li ser plansaziyê li hember her xebatê alav û rêbazên werin bikaranîn jî binivîsîn, ku em amadekariyên berî dersê li gor plansaziyê bi rê ve bibin. Ji bo zarok ajalan nas bikin, maket û wêne, ji bo nasîna şînariyê anîna şînariyê bi xwe, ku zarok dest bidinê, bîn bikin, çêj bikin û bi vî awayî nasîna xwe ya ji wê şînariyê re kûrtir bikin. Dîsa alavên werin bikaranîn bibin û bi xwe yek bi yek tev li pêvajoya çêkirina xwarinê bibin. Şînariyê bişon, hûr kin, bikelînin, li ser hev belav bikin, bi hev re bixwin, dawî lalîkên xwe bişon û firaxên xwe bidin hev û di van qonaxan tevan de hîn bibin û hîn bikin. Piştî dersê jî karibin tiştên hîn bûne û kirine li malê ji dê û bavê xwe yan ji xwişkûbirayên xwe re vebêjin.

## **12. Bidawîkirina dersê.**

Wek xala dawîn ji bo em zanibin, şagirtan ji dersê çî girtine, ders gihiştîye armanca xwe, emê spartekên ezmûnkirinê çêkin.

Piştî me ders da jî emê li hev rûnin û di dersê de me çî li gor plansaziyê bi rê ve bir, çî kêma, çî ne li gor plansaziyê bi rê ve çû, rê û rêbazên me bikaranîn li gor asta zarokan û armanca dersê bûn, emê xwe binirxînin û ji hevalên çavdêriya dersê kirine jî nirxandinên wan bistînin, ku derseke din, em karibin birêkûpêktir û xurtir amade bikin.

B - NEXŞEHIŞA AMADEKIRINA PLANSAZIYA DERSÊ JI BO ASTA JÊRÎN Û YA BERÎ XWENDEGEHÊ- POLA TÊKILHEV





**C - PLANSAZÎ: ZÇW - MODUL A**  
**Wek hînkare ZÇWê dersdayîna li Swîsreyê tê çi wateyê?**

**Asta jêrîn**

22.Hezîran - 2022, Çarşem, 14:00-16:00

Navê  
xwendegehê

**Xwendegeha Steigerhubel-Bern, pola 1-3 asta jêrîn, 8 şagirt (û pola 1 û 2 ya berî xwendegehê)**

Mijara dersê

Xwendin û zindîkirina çîrokekê, çêkirina xwarinekê bi hev re

Armanca  
hînkirinê  
ya hînkare

- ☞ Di mijara sewze û ajalan de bipêşdebirina xezîneya peyvan
- ☞ Jihevnasîna tiştên cuda
- ☞ Hînbûn û pêkanîna a xebata komî û girtina berpirsariyê
- ☞ Nasîna çanda kurdî ya şevbêrkan û girêdana wê ya bi îro ve

**Armanca hînbûna pisporî ya şagirtan**

Armanca  
hînkirinê  
ya bi kêmanî

- ☞ Şagirt dikarin navê sewze û ajalan bi du zimanan nas bikin û bi awayê rast bibêjin
- ☞ Şagirt dikarin tiştên çêkirina şorbeyekê hîn bibin
- ☞ Şagirt dikarin kêlî û gavên çêkirin û kelandina şorbeyekê têbigihin
- ☞ Hînî axavtin û karkirina bi hev re bibin.

Armanca  
hînkirinê  
ya bipêşdeyî

- ☞ Şagirt ji hev re vedibêjin, bê ew vê şorbeyê çawa dikarin li malê ji bo dê û bavê xwe çêkin
- ☞ Şagirt di kêliya hînbûna peyvan de alîkariya şagirtên kurdî kêmanî dizanin, dikin
- ☞ Şagirt ji şagirtên baş kurdî têngahin re bi almanî kêlî û gavên çêkirina şorbeyê dibêjin.
- ☞ Şagirt hînî kevneşopiyên kurdî dibin û girêdana wan bi îro re çêdikin.

**Armanca hînbûna pîrmijarî**

Armanca  
hînbûnê  
ya kesîn





- ☞ Şagirt dikare berpirsariya takekesî ya hînbûna xwe bi xwe hilgirin
- ☞ Şagirt dikare alîkariyê bidin şagirtên din.
- ☞ Şagirt bi jêhatîniya xwe dihise û wê derixe pêş.

Armanca  
hînbûnê  
ya civakî

- ☞ Şagirt dikarin bi hev re gelek gavên xebatê plan bikin, bi nav bikin, pêk bînin û dîsa çêkin
- ☞ Şagirt dikarin cudatiyan bipejirînin û cihêrengiyê wek dewlemendiyekê bibînin.
- ☞ Şagirt dikarin di navbera du ziman, du çand û du welatan de beramberkirinekê çêkin.

Armanca  
hînbûnê  
ya rêbazî

- ☞ Şagirt dikarin hînbûna bi riya kifşkirinê baş bi rê ve bibin
- ☞ Şagirt dikarin weynê xwe û lîstika bibîrbîne bilfîzin
- ☞ Şagirt dikarin bi riya kelandina xwarinekê jêhatîniya xwe ya bikarîna dest bi pêş de bibin.

Di plansaziyê de prensîbên pedagojîk û dîdaktîk ên li ber çav werin girtin		Di plansaziyê de pîvanên wesfîn ên li ber çav werin girtin	
Cihêrengîbûn wek asayîbûnê		rêşanîdana şagirtan - rêşanîdana hînkaran	
Rêşanîdana cîhana jiyânî		rêşanîdana gavgavî - rêşanîdana mijarî	
Pirzimanîya rênîşaniya cîhana jiyânî		rêşanîdana takekesî - rêşanîdana giştî	
		rêşanîdana yekzimanî - rêşanîdana pirzimanî	
		rêşanîdana yekçandî - rêşanîdana pirçandî	
dem	qonax / armanc	çalakiyên hînkari (rêşanîdana hînkari)	
	Pêngavên jêrîn (peyva sereke li) gor armanca hînbûnê JI BO ÇI, ÇIMA: <b>Pirçandî-yekçandî, pirzimanî-yekzimanî, rênîşanî</b>	Sazkirin, agahîdan, pêkanîn Çi: <b>Rêşanîdana mijarê</b>	Pêrebûna pêvajoya hînbûnê ÇAWA: <b>rênîşandana pêvajoyê</b>
		Rênîşandana zimanî: <b>xwendin, nivîsîn, axivîn, xezîneya peyvan</b>	
5" 10"	 <b>Bixêrhatin û sehkirina lîsteya hatin û nehatinê</b>  <b>DESTPÊKIRIN</b>  	1) <b>Destpêkirin:</b> Hemû alavên şorbekevîrê (wek wêneyên nîşanî ji bo xebat û jiyana bi hev re, ya ku ji ber pircureyîbûnê nemumkun diyar dike) deynin ser maseyekê	1) Hînkari bala zarokan dikişîne ser alavên li ser maseyê û ji wan dixwaze alavan nas bikin, bibînin, dest bidin wan, bîn bikin
15"	 <b>QONAXA AVAKIRIN Û BIPÊŞDEBIRINÊ</b>	1) <b>Alavên şorbeyekê:</b> Ji bo çêkirina şorbeyekê pêdivî bi çi heye?	1) Hînkari çavdêriya xebata komî dike, bersiva pirsan dide û axavtî-nên şaş rast dike
25"	 <b>TÊGIHANDINA XEBATEKE HEVBEŞ. MÎNAK: AMADEKIRIN Û KELANDINA XWARI-NEKÊ Û XWENDIN Û ZINDÎKIRINA ÇÎROKÊ</b>	2) <b>Gav û qonaxên pêvajoya kelandinê:</b> Mirov çawa şorbeyekê bi hev re bikelîne?  3) <b>Amadekariya şorbeyê:</b> Şorbeyek çawa tê amadekirin.	2) Hînkari ji şagirtan re weynên di çêkirina çîroka şorbekevîrê de vedibêje û kî dixwaze bibe çi ji wan dipirse.  3) Hînkari çîroka şorbekevîr ji şagirtan re dixwîne



**Di plansaziye de aliyên wesfîn ên li ber çav werin girtin**

helwest / karîna hînkaran

rê, rêbaz û alav

çalakiyên şagirtan

naveroka hînbûnê

rewşa hînbûnê

**çalakiyên şagirtan (rêşanîdana şagirtan)**

xebatên hînbûnê, awayên civakî ji bo polê, ji bo koman û ji bo şagirtan  
**ÇAWA:** rêşanîdana takekesî û rêşanîdana giştî

- 1) **Xebata kesîn:** Şagirt bi meroq li alavên li ser maseyê dinêrin û wan dinasin.
- 2) **Xebata cot cot:** Şagirt li ser çêkirina şorbeyê zanîna xwe bi hev re par ve dikin.

**Spartek 1: Naskirina alavên di çîrokê de.**



- 1) Şagirt wêneyên tişt û heyîneyên çîroka şorbekevîr bi awayê kom cuda dikin: sewze, ajal, alavên kelandinê.

**Spartek 2: Cudakirina cureyên tişt û heyîneyên di çîrokê de: ajal, tişt, şînayî**

Di mînakê li gorê ajal, tişt û heyîneyan. Her yekê li binê wê binivîse.	TIŞT	HEYÎNE	AJAL
mirîşk	beraz	berîk	beris



**Xebata komî ya bi kêmanî:** Şagirt navê ajalan û tişt û şînayiya ajal tînin, hîn dibin.

**Xebata komî ya bipêşdeyî:** Şagirt di hînbûna peyvan de, alîkariya şagirtên kurdî hîn nikarin wek zimanê yekem biaxivin, dikin û ji wan re dibêjin, bê kîjan ajal çi tîne û çi dibêje.

- 2) **Parvekirina weynan a „şorbekevîr“:** Şagirt curecure weynan digirin ser xwe: Gur (kevîr, tûrik, kêr), mirîşk (beraş, hesk, av), beraz (kundir), werdek û hesp (qorad), mih (pincar), bizin (kelem, ) kûçik (temaşê dike)

- 3) Şagirt li çîroka şorbekevîr guhdarî dikin û wek şano pê re dilîzin.

**Spartek 4: Zindîkirina çîroka şorbekevîr**

**alav**

alavên alîkariyê yên her cureyî  
**Bi Çi:** rêşanîdana çandî, yek zimanî, pîrzmanî

- 1) Beroş, sênîk, kevçî, hesk, papor, sewzeyên şorbeyê: kundir, qorad, pincar, kelem, bendik gur, mirîşk, beraz, werdek, hesp, mî, bizin, kûçik

- 1) Alavên kelandinê: papor, beroş, sênîk, kevçî, hesk sewze: kundir, qorad, pincar, kelem, bendik ajalên li wir: gur, mirîşk, beraz, werdek, hesp, mî, bizin, kûçik

Cûcokê bi hev re binivîsin, KÎ ÇI DIXE? Hîn bibin.


**ÇUR** kê mala MİRÎŞKê.  
 Ji MİRÎŞKê berpozêkê dinwaze.  
 Ji ÇURê xwe berpozêkê dinwaze.  
**Kevir** dike hundêkê berpozê.  
 Ji berpozê ser beris.  
 Ew şorbekevîrêkê dike...  
**BERAZ** kê mala MİRÎŞKê.  
 Ew dike, hundêkê tîne.  
**WERDEK** bi Hespê re kê mala MİRÎŞKê.  
 We di MİRÎŞKê şorbeyêkê nekarîye.  
 Ew bi Hespê re dike anas, çorokê tîne.  
**HESP** bi Werdekê re kê mala MİRÎŞKê.  
 Ew bi Werdekê re dike anas, çorokê tîne.  
**MÎ** bi Dizin û Kûçikê re kê mala MİRÎŞKê.  
 Ew dike gerdê, pincarê tîne.  
**BIZIN** bi Mî û Kûçikê re kê mala MİRÎŞKê.  
 Ew dike gerdê, kûçikê tîne.  
**KÛÇIK** bi Mî û Bizinê re kê mala MİRÎŞKê.  
 Ew çîrokê nîne.



**Spartek 3: Kî çi tîne, hîn bibe.**

- 2) Parvekirina weynan. Kî çi tîne? (Li gor demê şagirt dikarin ji xwe re maskeyan jî çêkin.)

- 3) Çîrok bi nivîs, bi deng û wek şano.

	1) Şuştina sewze	1) Çavdêriyê dike
	2) Hûrkirina sewze	2) Çavdêriyê dike
	3) Kelandina şorbeyê: tevdan, çavdêrîkirin û bidawîanîn	3) Li ser radiweste, ku zarok ji agir û şewatê werin parastin
	4) Amadekirina sifreyê	4) Çavdêriyê dike
	5) Xwarina û vexwarin	5) Tev li şagirtan dibe
	6) Danhev û şuştina firaxan	6) Çavdêr û sehkirinaê dike

## 20" NAVBER

15" 	<b>QONAXA KÛRKIRIN Û PÊKANÎNÊ</b>	1) Ezmûnkirina xezî-neya peyvan	1) Hînkêr kartên bibîr-bîne dide her komekê
15" 	<b>QONAXA BIDAWÎANÎNÊ BI EWLEKIRINA ENCAM Û TÊGIHIŞTINÊ</b>	2) Ezmûnkirina şarezayiya pisporî ya nivîskî	2) Hînkêr çavdêrî û guhdariyê dike
10" 	<b>TIŞTÊ TU HÎN BÛYÎ TU DI-KARÎ DUBARE BIKÎ?</b>	3) Ezmûnkirina şarezayiya pisporî ya axavtinî	3) Hînkêr axavtineke azad li ser naveroka pisporî dide destpêkirin
10" 	1. Te weynê xwe çawa lîst? 2. Çîrok li xweşiya te çû? 3. Tu peyvên nû hîn bûyî? 4. Ders zehmet bû? 5. Tu dikarî tiştê tu hîn bûyî hînî kesên din bikî?  <b>Forma nirxandinê spartek 7</b>	4) Xwebiriqîna şarezayiya pîrmijarî (selbstreflexion)	4) Hînkêr li ser şarezayiya pîrmijarî 5 pîrsan amade dike û bi rêzê ji şagirtên li polê dipirse
		5) Ezmûnkirina şarezayiyên pîrmijarî	5) Hînkêr encamên çavdêriya xwe ji yek yek şagirtan re dibêje
		6) Bidawîanîn	6) Hînkêr dersê bi dawî tîne

- 1) Beraz û werdek sewze dişon.
- 2) Bizin û mih sewze hûr dikin.
- 3) Mirîşk û gur şorbeyê tev didin û çavdêriya kelnê dikin.
- 4) Kûçik temaşe dike.
- 5) Tev bi hev re dixwin.
- 6) Hesp û kûçik sifreyê didin hev û firaxan dişon.

- 1) Kundir, qorad, pincar, kelem, bendik
- 2) Kundir, qorad, pincar, kelem, bendik, kêr, textê hûrkirinê
- 3) Hesk, beroş, papor
- 4) Kevçî, destmalk, tasik, sênî
- 5) Kevçî, destmalk, tasik, sênî
- 6) Kaniya avê, alavên şuştina firaxan

1) **Xebata cotecot:** Şagirt lîstika bibîrbîne ji bo xurtkirina xezîneya peyvan dilîzin. Şagirtên asta jêrîn û yên asta berî xwendegehê bi hev re dilîzin û hev hîn dikin.

**Spartek 5: Bibîrbîne, nav û wêne**

1) Kartên lîstika bibîrbîne

2) **Xebata komî ya bi kêmanî:** Şagirtên asta jêrîn ji bo derpêşkirina tiştê hîn bûne, navên ajal û tiştan li ciyê vala dinivîsin. û ji şagirtên asta berî xwendegehê re dibêjin.

**Xebata komî ya bipêşdeyî:** Şagirtên asta jêrîn li ciyên vala karên hatine kirin bi lêkeran dinivîsin û ji şagirtên asta berî xwendegehê re dibêjin.

2) Dagirtina ciyên vala ji bo navdêr û lêkeran

**Spartek 6: nivîsîna navdêr û lêkeran**

3) Pol: Bersiva pirsan didin û li ser diaxivin. Şagirt ji hev re dibêjin, bê ewê li malê çawa karibin ji bo dê û bavê xwe çêkirina şorbeyê ya hîn bûne dubare bikin.

3) Guhdarîkirin, axivîn

4) Şagirt li ser forma hatiye dayîn nixandina xwe ya dersê diyar û nîşan dikin.

**Spartek 7**

4) Bersivdan

5) Şagirt yekeyek ji hînkar nixandina li ser xebata xwe ya rojê digirin.

5) Guhdarîkirin

6) Şagirt alavên xwe kom dikin

6) Komkirina alavan

Navê şînayî, tişt û ajalan hîn bibe.

Spartek 1



kevir

çemçik



beroş



kevçî



pincar



gur

mih



bendik

hesp



mirîşk



kûçik

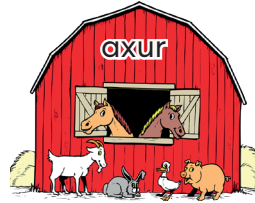


koxik



tûr

kundir



kelem

werdek



tifik

bizin



qorad



derî



beraz



Di nivîsa li jor de ajal, şînayî û tişt hene. Her yekê li bin wê binivîse.

AJAL	ŞÎNAYÎ	TIŞT
mirîşk	bendik	beroş





Cotecot bi hev re bixwînin, KÎ ÇI DIKE? hîn bibin.

### Spartek 3

**GUR** tê mala mirîşkê.

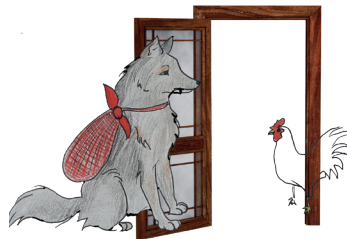
Ji mirîşkê **beroşekê** dixwaze.

Ji **tûrê** xwe **kevirekî** derdixe.

**Kevir** dixê hundirê **beroşê**.

**Avê** berdide ser **kevir**.

Ew **şorbekevirê** çêdike.



**BERAZ** tê mala mirîşkê.

Ew diçe, **kundir** tîne.



**WERDEK** bi hespê re tê mala mirîşkê.

Wê li Misrê **şorbekevir** vexwariye.

Ew bi hespê re diçe axur, **qoradê** tîne.



**HESP** bi werdekê re tê mala mirîşkê.

Ew bi werdekê re diçe axur, **qoradê** tîne.



**MIH** bi bizin û kûçik re tê mala mirîşkê.

Ew diçe govê, **pincarê** tîne.



**BIZIN** bi mih û kûçik re tê mala mirîşkê.

Ew diçe govê **kelemê** tîne.



**KÛÇIK** bi mih û bizinê re tê mala mirîşkê.

Ew tişteki naîne.



## Spartek 4

### Ş O R B E K E V I R

Şeveke zivistanê ye. Gurekî kal xwe bi sewalên gund xwedî dike. Li mala yekê mirîşk hene.

Gur li deriyî dide, teq, teq, teq.

Mirîşk dipirse: Kî ye li wir?

Gur bersivê dide: Gur e.

Mirîşk hildiciniqe: Gur e?

- Metirse mirîşkê. Ez kal bûme û tenê diranek di devê min de maye. Bihêle ez derbasî hundir bibim. Ez li ber tifikê hinekî xwe germ bikim û ji xwe re karibim şorbekevîrê bikelînim.

Mirîşk dudilî bû. Her dem hinekî tirsê wê hebû lê mereq jî dikir. Heta niha gur bi çavên serê xwe nedîtibû, wê gur tenê ji çîrokên nas dikir. Û derveyî wê yekê, dixwest şorbekevîrê biceribîne. Êdî derî vekir.

Gur derbasî hundir bû, hinava xwe kişand û jê xwest:

Mirîşkê ka ji min re beroşekê bîne.

Mirîşk bi hilciniqîn qêriya: Beroşekê?

Gur bide min mirîşkê, ji bo mirov şorbekevîrê bikelîne, pêdiviya mirov bi beroşekê heye.

Mirîşk li xwe mukir hat û got: Min ev yek nizanibû. Min heta niha qet ev yek neceribandiyê.

Û wiha Gur çêkirina wê rêz kir:

- Mirov kevîrê mezî dixê hundirê beroşê, avê berdide ser û radiweste, heta ew dikele.

Mirîşkê pirs kir: Tev ev e?

- Erê, tev ev e.

Mirîşkê got: Ez carê hinek bendik dixim nav şorbeya xwe.

Gur got: Mirov dikare wê yekê bike, tahmeke diyar dide.

Û ji tûrê xwe kevîrê girs derxist.

Lê belê beraz dîtibû bê gur çawa ket hundirê koxika mirîşkê. Wî xema wê xwar û li deriyî da, teq, teq, teq.

- Her tişt di aramiyê de ye?

- Were hundir beraz! Gur û ez niha em şorbekevîrê dikelînin.

Beraz mat ma: Şorbekevîr? Tenê bi kevîrî?

Mirîşkê got: Bê guman, lê belê mirov dikare bendikê jî tev lê bike, wê demê tahmeke diyar dide.

Beraz pirs kir: Mirov dikare kundir jî tev lê bike.

Gur bersiv da û got: Belê, mirov dikare.

Li ser wê yekê beraz beziya malê û tevî kundir paş de vegeziya.

Lê belê werdek û hespê jî dîtibûn bê gur çawa derbasî hundirê koxika mirîşkê bibû. Wan jî xema wê dixwar û hatin li deriyî dan, teq, teq, teq.

Mirîşkê got: Werin hundir. Gur, beraz û ez, niha em şorbekevîrê dikelînin.

Û beraz li ser zêde kir: Bi hinek bendik û kundir.

Werdeka gelekî geriyabû, diyar kir ku li welatê Misrê carekê şorbekevîr vexwariye û dibe ku qorad tê de bû.

Ji ber wê yekê baş tê bîra wê, ji ber ku ew hez dike qorad di nava şorbeyê de be.

Mirîşkê jî gur pirsî: Gelo çêdibe? Şorbekevîra bi qoradê?

- Çêdibe.

Li ser wê gotinê, werdek û hesp bi bazdan çûn axur û bi qoradê paş de hatin. Lê belê mih, bizin û kûçik jî xem dixwarin, ji ber ku wan jî dîtibû, bê gur çawa derbasî hundirê koxika mirîşkê bûbû. Pêdiviya wan li dana deriyî tinebû, ji ber ku derî ji xwe heta piştê vekirî bû.

Mih, bizin û kûçik dipirsîn: Hûn li vir çî dikin?

Mirîşkê got: Gur, beraz, werdek, hesp û ez niha em şorbekevîrê dikelînin.

Mirov dikare bihizire, bê êdî li pey çî tê: Yek ji wan dixwaze pincarê, yek dixwaze kelemê tev lê bike. Her yek bi lez dibeze govê û bi şînatîyê paş de vedigerin, şînatî jî bo her çêjê.

Pişt re tev wek nîvxelekekê li derûdora tifikê xwe bi cih dikin. Ji hev re pêkenokan dibêjin û dilê xwe şa dikin.

Mirîşk bang dike: Çiqas xweş e, gava em wiha tev bi hev re rûnin. Şîvên wiha bi hev re, divê em li ser hev çêkin."

Beraz dibêje: Destpêkê ez hizirîm, ku şorbemirîşk çêbibe.

Werdekê jî gur daxwaz kir, ku ji kerema xwe re qala hinek çîrokên tirsêrê ên guran bike ji bo guhdarî bikin, bê ew li ser wê yekê çî dihizire. Lê belê ava di beroşê de dikeliya û gur çemçika xwe tê dakir û got: Ez zen dikim şorbe amade ye.

Gur şorbe li ser hemû ajalan par vekir. Xwarina êvarî dirêj ajot, her yekê sê caran jê rakir.

Di dawiyê de gur kêreke tûj ji tûrê xwe kişand... û di kevîr de çikand, wî got: Hîn tam nerm nebûye. Ger hûn destûrê bidin, ezê wî bi xwe re bibim, ji bo şîva min a sibê.

Mirîşkê pirs kir: Tê hinekî jê vekî?

Gur bersiv da û got: Erê. Lê belê ji bo wê êvara xweş spas dikim.

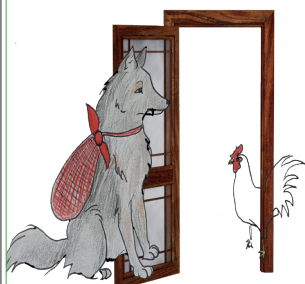
Werdekê pirs kir: Tê di demeke nêz de dîsa werî?

Gur bersiv neda.

Lê dibe ku ew careke din venegeriya.

GUR Û  
MIRÎŞK

WOLF UND HUHN



BERAZ

SCHWEIN



BENDIK

SELLERIE



WERDEK

ENTE



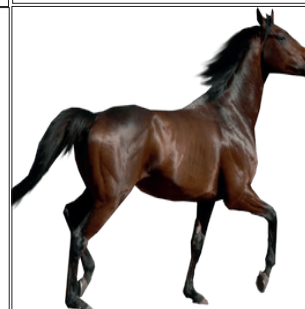
KUNDIR

ZUCCHINI



HESP

PFERD



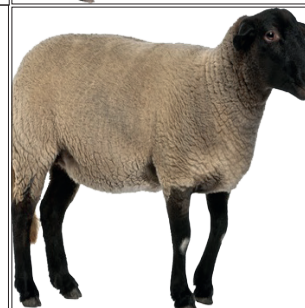
QORAD

LAUCH



MIH

SCHAF



PINCAR

RÛBEN



BIZIN

ZIEGE



KELEM

KOHL



KÛÇIK

HUND



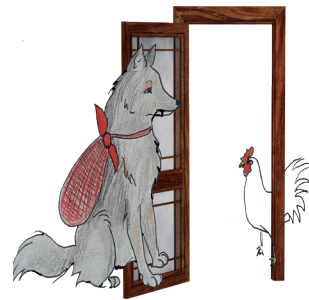
<p><b>KEVIR</b></p> <p>STEIN</p>		<p><b>TIFIK</b></p> <p>FEUERSTELLE</p>	
<p><b>KEVÇÎ</b></p> <p>LÖFFEL</p>		<p><b>ŞORBE</b></p> <p>SUPPE</p>	
<p><b>BEROŞ</b></p> <p>KOCHTOPF</p>		<p><b>DERÎ</b></p> <p>TÜR</p>	
<p><b>AV</b></p> <p>WASSER</p>		<p><b>TÛR</b></p> <p>SACK</p>	
<p><b>KOXIK</b></p> <p>HÜHNERSTALL</p>		<p><b>AXUR</b></p> <p>PFERDESTALL</p>	



**KÎ ÇI DIKE? navên li hemberê li ciyên vala BINIVÎSE**

**GUR** tê ..... mirîşkê.  
Ji mirîşkê ..... dixwaze.  
Ji tûrê xwe ..... derdixe.  
Kevir dixê hundirê .....  
Avê berdide ser .....  
Ew ..... çê dike.

mala  
beroşekê  
kevirekî  
beroşê.  
kevir.  
şorbekevîrê



**BERAZ** tê mala mirîşkê.  
Ew diçe, ..... tîne.

kundir



**WERDEK** bi hespê re tê mala mirîşkê.  
Wê li Misrê ..... vexwaribû.  
Ew bi hespê re diçe axur, ..... tîne.

şorbekevîr  
qoradê



**HESP** bi werdekê re tê mala mirîşkê.  
Ew bi werdekê re diçe axur, ..... tîne.

qoradê.



**MIH** bi bizin û kûçik re tê mala mirîşkê.  
Ew diçe govê, ..... tîne.

pincarê



**BIZIN** bi mih û kûçik re tê mala mirîşkê.  
Ew diçe govê k..... tîne.

kelemê



**KÛÇIK** bi mih û bizinê re tê mala .....  
Ew tişteki naîne.

mirîşkê



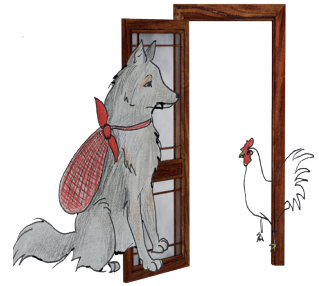
Ji çêkirina şorbekevîr **ajalek** li vir nehatiye nivîsîn. Ew kîjan ajal e?

mirîşk

## KÎ ÇI DIKE? lêkerên li hemberê li ciyên vala BINIVÎSE

GUR ..... mala mirîşkê.  
Ji mirîşkê **beroşekê** .....  
Ji **tûrê** xwe **kevirekî** .....  
**Kevir** ..... hundirê **beroşê**  
**Avê** ..... ser kevir.  
Ew **şorbekevîrê** .....

tê.  
dixwaze.  
derdixe.  
dixe.  
berdide  
çêdike.



BERAZ ..... mala mirîşkê.  
Ew diçe, **kundir** .....

tê.  
tîne.



WERDEK bi hespê re tê mala mirîşkê.  
Wê li Misrê şorbekevîr .....  
Ew bi hespê re ..... axur, **qoradê** .....

vexwaribû  
diçe, tîne



HESP bi werdekê re tê mala mirîşkê.  
Ew bi werdekê re ..... axur, **qoradê** .....

diçe, tîne.



MIH bi bizin û kûçik re tê mala mirîşkê.  
Ew diçe govê, **pincarê** .....

tîne.



BIZIN bi mih û kûçik re tê mala mirîşkê.  
Ew diçe govê **kelemê** .....

tîne.



KÛÇIK bi mih û bizinê re tê mala mirîşkê.  
Ew tişteki naîne.

Ji çêkirina şorbekevîr **şînayiya** mirîşkê li vir nehatiye nivîsîn. Ew çi **şînayiye**?

.....

bendik





Nav û paşnav: ..... Roj, meh û sal: .....

Li gor wêneyên li jêr tevlêbûna xwe û ya hînkar a dersê binirxîne: Spartek 7

1. Tevlêbûna xwe ya vê dersê binirxîne:

a. Asta têgihîştina min a ji vê dersê:



b. Asta xebata min a bi tenê:



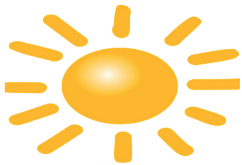
c. Asta xebata min a bi komê re:



2. Rewşa xwe ya derûnî a tevlêbûna dersê binirxîne:

rewşa derûnî

Di dersê de rewşa te ya derûnî wek kîjan wêneyî bû?



3. Tevlêbûn û dersdana hînkar binirxîne:



Hînkar ders bi hêsanî da. Ez pir hîn bûm.



Hînkar tiştên nû da min.



Hînkar bi min re têr mijûl nebû. Min ders baş fêm nekir.



Ez ji hînkar qet têngihîştim û min ders fêm nekir.

#### Ç. Xwenirxandina piştî dersê:

Me li xwendegeha Steigerhubel a li Bernê ya ziman û çanda welêt kurdî-kurmancî dersa xwendin û zindîkirina çîrokekê amade kir û roja 22.06. çarşemê piştî nîvro seet di 14:00an de da. Çîrok gelekî li xweşiya zarokan çû ji ber bi xwe tê de bi awayekî çalak cî girtin. Gava amadekariyên berî dersê baş tîn kirin, êdî di dersê de kar tenê li ser milê şagirtan dimîne. Me jî plansaziyeke bi hûrgulî amade kir û ders li gor plansaziyê bi rê ve bir. Destpêkê me xwest zarok navên di çîrokê de derbas dibin hîn bibin, piştî wan li gor cureyên wan ji hev cuda bikin, ku çêtir nas bikin. Piştî jî me ji wan xwest di çîrokê de çi ajal çi karî dike û çi tîne, bixwînin. Me xebata destpêkê bi komî yê din cotecot û yekeyek çêkir, ku bi her awayî xwe tev lê bikin, ji hev sûd bigirin û berpirsariyê hilgirin. Me li polê zarokên mezin û yê biçûk bi pîranî bi hev re hîn kirin, ku ew bi xwe alîkariya hev bikin. Di qonaxên xwendina çîrokê û amadekirin û kelandina şorbekevîrê de jî zarok bi xwe û bi dil û coş tev lê bûn. Ji xwe zarokên weynê ajalekê girtin ser xwe, ji xwe re maske çêkirin û weynê xwe him xwendin û him lîstin. Di dema amadekirina xwarinê de tevan dixwest şînayiyê hûr bikin, bi xwe agir pêxin, bikelînin û ya herî çê, gava şorbe dikeliya me ew birin şevbêrkên Kurdistanê. Bi vî awayî me girêdana vir û welêt çêkir. Me xwest pîrekê di navbera jiyana li vir û ya li welêt de çêkin. Em wek şevbêrkên li Kurdistanê, li dor tîfikê rûniştin, zarokan stran gotin, çîrok gotin, metelok û zûgotink gotin. Gava şorbe keliya bi dilbijîyeke mezin her zarokê sê caran tasa xwe ji şorbeyê dagirt û di çîrokê de jî ji xwe ajalan sê caran ji şorbeyê vexwaribûn.

Li gor min, derseke xweş bû û bi pêkhatina van xalan ez dilxweş bûm:

- ☞ Şagirt ji serî heta dawî çalak bûn, bi xwe kifş kirin, nas kirin, çêkirin, lîstin û encamê keda xwe dîtin û stendin.
- ☞ Ez wek mamoste zêde newestiyam ji ber ku zarokan her tişt bi dil û can û coş kirin.
- ☞ Şagirtan di xebata komî de alîkarî dan hev, ji hev pirsîn û bersiva pirsên hev dan, tenê gava tevan nizanîbûn ji min pirsîn.
- ☞ Zarokên mezin bi berpirsariyê alîkarî dan zarokên biçûk û zarokên dizanîn dîsa bi berpirsariyê zarokên nedizanîn bi ber xistin.
- ☞ Şagirtan hêza xwe ya zindîkirina çîrokekê, jêhatîniya şanogerî, kelandina xwarinekê dîtin û bi riya hûrîkirinê bikaranîna dest, bi riya gotin û stranên bikaranîna deng û bê guman bi guhdarîkirina hev sebra xebata komî baş diyar kirin, him hîn bûn û him hîn kirin.
- ☞ Gava bi kurdî nedizanîn, zimanê din ê xwendegehê -almanî bi kar anîn û ev jî çêyîyeke zarokên du yan pîrzimanî ye.
- ☞ Zarok bi çîrokê re çûn şevbêrkên Kurdistanê û ev yek jî ji bo têgihîştina wan a duçandîbûnê gelekî giring bû.
- ☞ Nirxandina şagirtan a dawîya dersê ya bi coş û erênî jî diyardeyek e, ku gava mirov dersekê li gor asta zarokan û bi plansaziyeke têr û birêkûpêk amade dike, şagirt xwe baş tev lê dîkin, jê sûd digirin û ders digihê armanca xwe.

Di vê dersê de jî em gihiştin armanca me di plansaziyê de diyar kir. Tiştê, em pê re negihîştin, dem bû. Ji ber çêkirina xwarinê dirêj ajot, me navber dereng da û dereng dest bi dersa duyem kir û vê yekê jî kir ku di saeta duyem de em spartekekê nikaribin çêkin. Wekî din hemû spartekên di plansaziyê de hatin çêkirin. Ji bo dersên wiha çîrokî, ku şagirt bi xwe weynekî digirin ser xwe, wî weynî dilîzin û bi taybetî çêkirina xwarinekê, mirov dikare zêdetir dem bide ber xwe û ger derfet hebe dirêjî rojan bike. Careke din, divê ez vê xalê li ber çav bigirim û jê re zêdetir dem veqetînim.

#### D. Nirxandina li ser dersê

##### **Xwenirxandina hînkârên dersê:**

Ji bo dayîna vê dersê armancek hatibû diyarkirin: Zarok him alavan, him ajalan û him şîneyîyê hîn bibin û çîrokê bi xwe zindî bikin, ji bo şarezayîya wan bi pêş bikeve. Arman- ceke din jî bi çîrokê re zarokan bibin Kurdistanê û girêdana vir û wir bi hev ve çêkin. Zarokan xwe pîr xweş amade kirin, pîr xweş tev lê bûn, pîr bi coş lîstin. Gava zarok li dor sifrê kom bûn, wek şevbêrkên li Kurdistanê stran gotin, metelok pirsîn û zarokekê çîrokek jî got. Zarok pîr zindî tev li dersê bûn, pîr tişt jê hîn bûn, tevî du-sê kêmasiyên derketin.

##### **Nirxandina çavdêr li ser dersê:**

Tişt xweş we li ser depê nivîsê nivîsîbû, hûnê çî bikin, çî li bende zarokan e, gav bi gav hatibû nivîsîn, lê pîr zêde bû, dikarî hîn kintir bihata nivîsîn, rengîn û bi peyvan hatiba îfade- kirin. Tim ji zarokan dihat pirsîn "Gelo we fêhm kir, gelo hûn tev li dersê ne yan ne tev lê ne?"

Gava zarok destpêkê hatin li dora maseyê ji bo nasîna ajal, tişt û şîneyîyê kom bûn, rastîna mamoste ne çalak, wek mêvanekî xuya dikir, lê danûstendina bi zarokan re xweş û bi hevaltî bû, ne wek kesekî otorîter, wek mamoste û zarok, lê bi hevaltî û xweş bû. Tev- lîbûna zarokan a dersê jî gelekî xweş bû. Mirov dizanî kêfa wan ji dersê re, ji mijarê re tê û ew dixwazin hînî tiştêkî bibin.

Zimanê mamoste bi kar dianî zimanekî, ku zarok karibin fêhm bikin, wiha zelal û fêmbar bû.

3.3.C.

DERSA MÎNAKÎ JI BO  
ASTA NAVÎN  
û asta jorîn

AMADEKARÎ,  
PLANSAZÎ,  
DERSDAYÎN,  
NIRXANDIN  
Û DÎMEN

HÎNKAR  
HASAN KELES  
MAHMUT ALTUN

---

ÇAVDÊR  
BERIWAN KAHRAMAN  
HESEN HUSEYÎN DENÎZ

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
A-	Amadekariya berî dersê	327
B-	Nexşehiş	330
C-	Plansazî	331
Ç-	Xwenirxandina piştî dersê	346
D-	Nirxandina li ser dersê	346

## A - Amadekariya berî dersê

### 1. Em dixwazin di vê dersê de kîjan mijarê amade bikin?

Me wek hînkaran pola asta navîn û asta jorîn li 21 pirtûkên hîndekariya kurdî yênn li gor polên xwe nêrî, asta şagirtan anî ber çavan û ji tecrubeya xwe ya bi şagirtên me re, em gihîştin wê biryarê, ku vê darsa xwe li ser mijara „Xeyalên pîşeyî yê rojên bê” amade bikin.

### 2. Em çima vê mijarê hildibijêrin?

Ev mijar ji bo şagirtan giring e, ji ber ji van salên hîndekariyê û pê de ewê li ser cîhana kar bihizirin û ji niha ve dibêjin, bê ew di rojên pêş de dixwazin bibin çî. Ev ders wê gelek pîşeyan bi wan bide nasîn û ewê çêtir karibin riya xwe ya xeyala pîşeyî zelal bikin. Ew ji xwe her roj ji dê, bav, heval û derdora xwe li ser vê mijarê dibihîsin. Dê û bav dipirsin, „Keça min, kurê min tu dixwazî bibî çî”, yan jî ew dibêjin, „Ez dixwazim tu bibî ...”. Bêguman şagirt li cîhanajiyânî ya li derdora xwe dinêrin, gelek pîşeyan dibînin û di hêşê xwe de li ser yekê yan çendekan xeyala xwe bi pêş de dibin. Bi vî awayî wê ev ders karibe alîkariya wan bike û zanîna wan a li ser mijarê xurtir û zelaltir bike. Ewê bi vê dersê karibin di navbera pîşeyên dê û bavê xwe, yê li welatê ew jê hatine û yê li vî welatê lê dijîn de pirekê çêkin.

### 3. Em xwe ji plankirina dersê re çawa amade dikin?

Me ji bo zelalkirina mijarê dest bi amadekirina nexşehîşê kir. Mijar çî ye? Ji ber ku mijar fireh e, emê çawa wê ji berfirehî daxînin asta şagirtan? Ji ber pola me têkilhev e, ji bo kîjan astê çî çêtir e, em bidin? Kîjan hînkaran çî karî bike? Em çî rêbazan bi kar bînin ... Me ev xal tev li ser nexşehîşê bi gengeşekirin wek gavên zelalkirina mijarê, plansaziya mijarê, amadekariya berî dersê, pêvajoya hînkirinê, pêvajoya kûrkirina dersê, ji asta zanînê derbaskirina asta karînê û herî dawî gihandina armancê diyar kirin.

Piştê ji bo em xwe li ser kûr bikin, me dest bi lêkolînê kir. Me li pirtûkên cuda û nivîsên xwe nêrîn. Me bi hev re li Çarçoveya Planêya ZÇW nêrî, bê di wir de ev mijar çawa hatiye bicîkirin û dikeve nav kîjan beşan. Me dît, ku di beşê „Cîhana kar û xwendinê” de ev ders heye û bi sermijara „pîşeyê di xeyalê te de” hatiye bicîkirin. Ev yek û mijara darsa me ji hev digirt. Me dikarî di navbera riya gihîştina pîşeyî ya li welatê û ya li vir de beramberkirinek jî bikira û her du cîhan di dersê de bi mînakên û xeyalên zarokan bigihanda hev. Me ev tev li ser nexşehîşê wek xalên sereke bi cî kirin.

### 4. Emê mijarê çawa daxînin asta şagirtên xwe?

Di pola me de şagirtên ji asta jêrîn, asta navîn û asta jorîn bi hev re dixwînin. Ji bo hemû şagirt bi hev re di heman polê de karibin tev li heman dersê bibin, divê em spartekên cuda yê bi gotin, bi nivîs û dîsa xebatên komî, yê yekeyek û yê cotecot bi kar bînin. Şagirtên hindik bi kurdî dizanin û yê zêdetir dizanin bidin ba hev, ji bo alîkariya hev bikin û hev bi ber bixin. Dîsa zarokên asta jorîn dikarin alîkariya zarokên asta navîn û ên asta navîn jî dikarin alîkariya zarokên asta jêrîn bikin. Bi vî awayî ew cudayîbûna ji hev heye, tê asayîkirin, ji pîrzimaniyê sûd tê girtin û li polê jiyanêke bi hev re bibin alîkar tê sazîkirin û ev yek ji şagirtan re dibe şarezayîyeke karkirina bi hev re.

### 5. Ji bo plankirina dersê di dest me de çî heye û ji me re çî divê?

Ji bo amadekirina plansaziya dersê me li naverokên 21 pirtûkên xwe yê dersê nêrî. Her wiha me bi mamosteyên xwe yê din re jî li ser tecrubeyên wan ên di vê mijarê de da û stend. Ji bilî van me ji pelikên perwedeya PHZH-HSK Modul A û B sûd wergirt. Ji bo xurtkirina li gor pergala perwerdeya Swîsreyê jî me Planê Hînkirinê 21 li ber çavan girt. Şagirtên me dikarin çî bikin, jêhatîniya wan di kîjan aliyê de heye, ewê çawa karibin pîşeyê xeyal dikin, bibêjin û ji bo şarezayîya wan bi pêş de biçê zindî bikin û em dixwazin bi vê dersê bigihin kîjan armancê? Me ev xal tev bi gengeşe zelal kirin. Dîsa me li ser xalên emê li polê kîjan alavan çawa bi kar bînin, li ser depê nivîsê çî amadekariyê bikin, navgînên



wek dengweş, bîmer, kartên lîstinê çawa bi kar bînin, gengeşe kir.

#### **6. Armanca me ji vê dersê çi ye û şarezaiya şagirtan wê çawa were bipêşdebirin?**

Ji ber asta şagirtên me ne wek hev in, divê em ji bo wan armancên cuda deynin, kîjan şagirt divê têbigihêje kîjan xalên dersê, şagirtên bipêşdetir divê heta ku derê hîn bibin, yê din divê çi, heta ku derê hîn bibin, me ev yek jî zelal kir û diyar kir, şagirt kengî bi hev re bixebitin, kengî bi tenê xwe bixebitin, kengî alîkariya hev bikin û kengî yek bi yek biaxivin. Ji bo vê di Çarçoveya Planê Hêndekariyê ya ZÇW de, me li xalên armanca dersê nêrî û li gor wê armanca xwe ji bo astên şagirtan zelal û diyar kir.

#### **7. Ji bo her şagirtêkê, her şagirtêkî wê armanca me çi be?**

Ji ber asta zanîne, temen, asta têgihîştinê û rewşa hînbûnê ya şagirtên me ne wek hev e, emê ji bo wan pêngavên cuda yê armanca hînbûnê diyar bikin. Her şagirt nikare hemû tiştê di dersê de were dayîn wek hev bigire. Ji bo şagirtên kêma kurdî dizanin lê bi temenê xwe di asta jorîn de ne, ji bo şagirtên kurdî baş dizanin lê bi temenê xwe di asta jêrîn de ne, ji bo şagirtên têdigihin lê nikarin xweş biaxivin, ji bo şagirtên dikarin biaxivin, lê nikarin binivîsin, ji bo şagirtên dikarin binivîsin û bixwînin lê nikarin biaxivin, emê armancên jêrîn û yê jorîn, ku divê şagirt bigihênê diyar bikin û ji bo şagirt ji astên hev sûd bigirin, emê wan têkilhev bidin ba hev û bixwazin ên dizanin alîkariya yê nizanin bikin û bi vî awayî him xwe û him hevalên xwe hîn bikin.

#### **8. Çima divê em armanca hînbûnê ya şagirtan ji hev cuda bigirin dest?**

Gava ji bo her şagirtêkê, her şagirtêkî li gor ast, temen, rewşa zimanzanî, nasîna mijara dersê û ji aliyê din ve armanca hînbûnê ji bo wan yek bi yek diyar bikin, wê demê emê karibin piştê di ezmûnkirinê de zanibin, bê kîjan şagirt çendî bi pêş de diçe, ji dersê çi digire û çi gavên bipêşdeçûnê diavêje. Ger ji bo her şagirtêkê, her şagirtêkî armanca hînbûnê cuda be, wê demê her yek li gor ast û hêza xwe wê bi xwe re bipêşketinekê çêke.

#### **9. Em ji bo gihîştina vê armanca hînkirinê divê baldarê çi bin?**

Emê li ser rê û rêbazên dayîna mijara dersê lêkolîn bikin û nêrîna hev bistînin û li gor wê spartek, lîstik û rêbazên dayîna dersê amade bikin. Ji ber şagirtên me bi zimanê vir baş dizanin, emê karibin di dersê de ji duzimanîyê jî sûd bigirin. Herwiha şagirtên me dixwazin bi xwe tev li pêvajoyên dersê bibin, ji bo wê emê bi lîstika „Ez kî me, ez çi me?“ hewl bidin jêhatîniya axavtina wan a pirsîn û bersivdanê bi pêş de bibin. Dîsa bi xebatên yek bi yek, cotecot û komî, emê hewl bidin him hev hîn bikin, ji hev hîn bibin û him hîni berpirsariya xebata bi tenê û berpirsariya xebata hevbeş bibin.

#### **10. Emê di nivîsîna plansaziyê de giraniyê bidin ser zelaliya pêngavên plansaziyê.**

Piştê li gor dabeşkirina kar, emê dest bi nivîsîna plansaziya dersê dikin. Ders wê çawa destpê bike, çawa were hînkirin, tiştê tê hînkirin çawa were kûrkirin û çawa were bidawîkirin, ku bigihêje armancê. Hînkare wê di dersê de çi bike, şagirt wê çi bikin, kîjan rêbaz wê çawa û kengî werin bikaranîn, divê em van xalan yek bi yek binivîsîn û bi awayekî zelal û gav bi gav diyar bikin.

#### **11. Divê di dayîna dersê de erka hînkare çi be?**

Li gor plansaziya me da pêş xwe, divê şagirt bi awayekî çalاک tev li pêngavên dersê bibin, hînkare tenê rê şanî bide û ji bo vê, divê rêbazên di dersê de bikar bîne, baş amade bike. Hînkare ji kirin, gotin û şanîdanê zêdetir wek çavdêr û birêvebir derfetê bide şagirtan ew bi xwe bibînin, kifş bikin, nêrîna xwe ji hev re bibêjin, xeyala xwe ya pişeyî bi hevokên xwe derxin der, hîni xebata bi hev re, cotecot û bi tenê xwe bibin, xwe bi awayekî çalاک tev li pêvajoya hînbûnê bikin. Hînkare hemû giraniya xwe bide ser amadekariyên berî dersê û di dayîna dersê de derfetên zêde û fireh bide xwetevlêkirina şagirtan.

Divê hînkar demê jî li ber çavan bigire û dema tê veqetandin û spartekên tînan dayîn an xebata tê kirin ji hev bigirin. Divê em li ser plansaziyê çî pêngav wê kêma zêde çend xulekan bidome, diyar û zelal bikin.

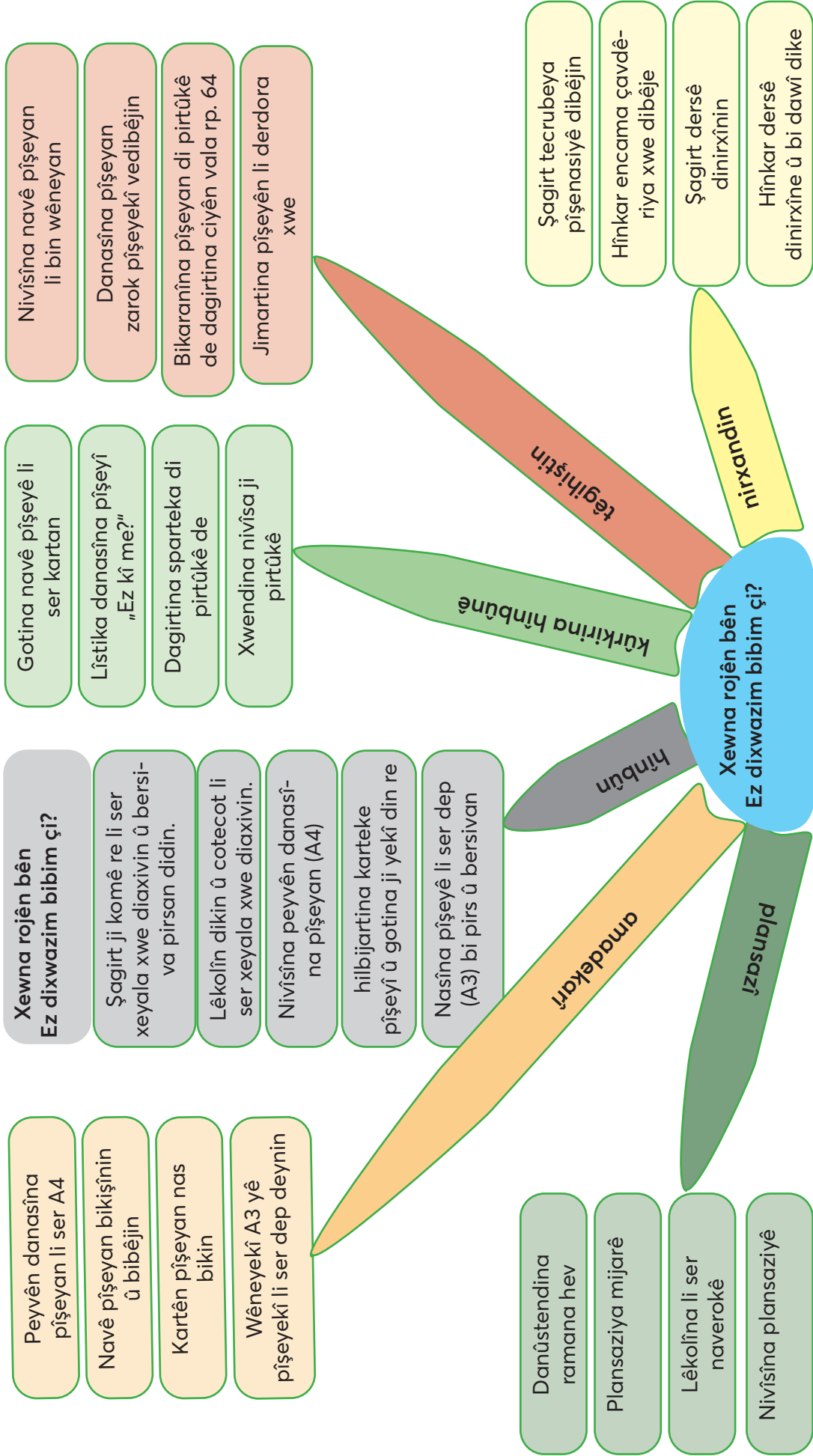
Piştî ku nivîsîna plansaziya me zelal bû, emê spartekan û civandina alavên bikar bînin yê wek amadekirina kaxizên spartekan, kartên bibîr bîne, wêneyên werin bikaranîn û hwd. amade bikin. Ji bo wê emê li ser plansaziyê li hember her xebatê alav û rêbazên werin bikaranîn jî binivîsîn, ku em amadekariyên berî dersê li gor plansaziyê bi rê ve bibin.

## **12. Bidawîkirina dersê.**

Wek xala dawîn ji bo em zanibin, şagirtan ji dersê çî girtine, ders gihiştîye armanca xwe, emê spartekên ezmûnkirinê çêkin, bi kartên cuda nêrîna şagirtan a li ser dersê bipirsin û ji nixandina wan gihiştin an negihiştina armanca dersê hîn bibin.

Piştî me ders da jî emê li hev rûnin û di dersê de me çî li gor plansaziyê meşand, çî kêma, çî ne li gor plansaziyê birê ve çû, rê û rêbazên me bi kar anîn li gor asta zarokan û armanca dersê bûn, emê xwe binirxînin û ji hevalên çavdêriya dersê kirine jî nixandinên wan bistînin, ku derseke din, em karibin birêkûpêktir û xurtir amade bikin.

B - NEXŞEHIŞA AMADEKIRINA PLANSAZIYA DERSÊ -JI BO POLA ASTA JORÎN Û YA NAVÎN



**C - PLANSAZÎ: ZÇW - MODUL A**  
**Wek hînkare ZÇWê dersdayîna li Swîsreyê tê çi wateyê?**

**Asta jorîn û ya navîn**

Hezîran - 2022, Çarşem, 14:00-16:00

Navê xwendegehê

Xwendegeha Robersten-Rheinfelden, Pola 1 û 9 ya asta navîn û jorîn 9 şagirt (Têkilhev)

Mijara dersê

Xewna rojên bê, ez dixwazim bibim çî, ez ji bo çî vî pîşeyî dixwazim

Armanca hînkirinê ya hînkare

- ☞ Di derpêşkirina xeyalên xwe de bipêşdebirina xezîneya peyvan
- ☞ Jihevnasîna pîşeyên cuda
- ☞ Hînbûn û pêkanîna xebata cotecot û ya komî û girtina berpirsariyê

**Armanca hînbûna pisporî ya şagirtan**

Armanca hînkirinê ya bi kêmanî

- ☞ Şagirt dikarin navê pîşeyan bi du zimanan nas bikin û bi awayê rast bibêjin
- ☞ Şagirt dikarin navê pîşeyên nû hîn bibin
- ☞ Şagirt erk û awayê pîşeyan têbigihin

Armanca hînkirinê ya bipêşdeyî

- ☞ Şagirt ji hev re vedibêjin, bê ew gava mezin bibin dixwazin bibin çî
- ☞ Şagirt di kêliya hînbûna peyvan de alîkariya şagirtên kurdiya wan kême, dikin
- ☞ Şagirt ji şagirtên baş kurdî têngahî re bi almanî pîşe û danasîna pîşeyan vedibêjin
- ☞ Şagirt dikarin li ser her pîşeyî du sê peyvên wî pîşeyî bide nasîn û bibêjin.

**Armanca hînbûna pîrmijarî**

Armanca hînbûnê ya kesîn

- ☞ Şagirt dikarin berpirsariya kesîn a hînbûna xwe bi xwe hilgirin
- ☞ Şagirt tiştên nîzane li pirtûkê binêre an jî ji hevalên xwe bipirse.

Armanca hînbûnê ya civakî



- ☞ Şagirt dikarin bi hev re gelek gavên xebatê plan bikin, bi nav bikin, pêk bînin û dîsa çêkin
- ☞ Şagirt dikarin cudatiyan bipejirînin û cihêrengiyê wek dewlemendiyeke bibînin
- ☞ Xebateke hevpar çêkin, berpirsariyê bigirin û pêk bînin. Xebata komî bikin. Bi xebata cotecot alîkariya hev bikin û ji hev hîn bibin.


Armanca hînbûnê ya rêbazî

- ☞ Şagirt dikarin hînbûna bi riya kifşkirinê baş bi rê ve bibin
- ☞ Şagirt dikarin lîstika pandomîm an lîstika "Ez kî me, ez çî me?" bilîzin.
- ☞ Zarok bi pirsîna hevokê dikin ku zarokên din navê pîşeyê derxin. Mînak: Kî nexweşan sax dike? Kî dermanan difiroşe? Kî dersê dide?

Di plansaziye de prensîbên pedagojîk û dîdaktîk ên li ber çav werin girtin	Di plansaziye de pîvanên wesfîn ên li ber çav werin girtin
Cihêrengîbûn wek asayîbûnê	rêşanîdana şagirtan - rêşanîdana hînkaran
Rêşanîdana cîhana jiyânî	rêşanîdana gavgavî - rêşanîdana mijarî
Pirzimanîya rênîşaniya cîhana jiyânî	rêşanîdana kesanî - rêşanîdana giştî rêşanîdana yekzimanî - rêşanîdana pirzimanî rêşanîdana yekçandî - rêşanîdana pirçandî

dem	qonax / armanc	çalakiyên hînkari (rêşanîdana hînkari)
	pêngavên jêrîn (peyva sereke li) gor armanca hînbûnê JI BO ÇI, ÇIMA: <b>Pirçandî-yekçandî, pirzimanî-yekzimanî, rênîşanî</b>	sazkirin, agahîdan, pêkanîn Çi: <b>Rêşanîdana mijarê</b> pêrebûna pêvajoya hînbûnê ÇAWA: <b>rênîşandana pêvajoyê</b>
		Rênîşandana zimanî: <b>xwendin, nivîsîn, axivîn, guhdarîkirin xezîneya peyvan</b>

5" 	<b>DESTPÊKIRIN</b>	Mamoste pêngavên dersê dinivîse û dibêje
10" 	<b>GERMKIRINA LI MIJARÊ</b>  PÊNGAVÊN DERSÊ: 1. Danasîna hunermendekê 2. Nasîna pîşeyan	1) <b>Wêneyekî A3:</b> Bi vî wêneyî hînkari şagirtan dikişîne nav mijarê û pirsên wiha dike: Tu li ser vî wêneyî çi dibînî? Ev kes çi dike? Kîjan amûr di dest de ye? Tu kesekî din ê wiha nas dikî? Ev pîşe bi kurdî çi ye? Ev pîşe bi zimanekî din çi ye?  1) Hînkari wêneyê hunermendekî qasî A3 mezin datîne ser dep û bi pirsan zarokan dikişîne nav mijarê. Mamoste hewl dide, ku zarok nasîna xwe bibêjin û li mijarê germ bibin. <b>(Spartek 1)</b>

15" 	<b>QONAXA AVAKIRIN Û BIPÊŞDEBIRINÊ</b>	1) <b>Wêneyên pîşeyan:</b> Nasîna pîşeyan bi riya kişandina karteke pîşeyî, hizirîna li ser û vegotina ji yên din re. (Hînkari kartên pîşeyî datîne ser maseyê, şagirt yeke li gor daxwaza xwe hildibijêre.)  1a) Hînkari ji şagirtan dixwaze ew yek yek werin kartekê hilbijêrin, qasî du xulekan li ser bihizirin, piştî wek giroverokekê rêz bibin, navê pîşeyê xwe ji şagirtên din re bibêjin.
---	--	---

## Di plansaziyê de aliyên wesfîn ên li ber çav werin girtin

helwest / karîna hînkaran

rê, rêbaz û alav

çalakiyên şagirtan  
naveroka hînbûnê  
rewşa hînbûnê

### çalakiyên şagirtan (rêşanîdana şagirti)

xebatên hînbûnê, awayên civakî ji bo polê, koman, şagirtan  
ÇAWA: rêşanîdana takekesî û rêşanîdana giştî

### alav

alavên alîkariyê yê her cureyî  
Bi Çi: rêşanî  
dana çandî, yek zimanî, pîrzimanî

### Şagirt dişopînin

1a) **Xebata kesîn:** Şagirt bi mereq li wêneyêli ser dep dinêrin û zanîna xwe ya li ser wêneyî dibêjin.

1b) **Xebata cot cot:** Şagirt alîkariya şagirtên kêr kurdî dizanin dikin.



Spartek 1: Tara Caf (Danasîna hunermendekê)

Tu di vî wêneyî de çi dibînî?  
Ew li kîjan amûrê / instrûmentê dide?  
Tu ji kesên din kê nas dikî, yê wê wêk vê?  
Ev pişeyê bi kurdî çi ye?  
Ev pişeyê bi almanî çi ye?

### li ser depê, bi nivîs

1) Wêneyekî mezin ê hunermendekî bi amûr


1) Her şagirtêk wêneyekî ji nav wêneyên pişeyan yê li ser maseyê dikişîne. Li ser pişeyê di wêneyî de dihi-zire, ger nas nake, ji şagirtên din dipirse û xwe agahdar dike. Piştê şagirt wek xelekekê kom dibin û her yek ji yê din re pêşî navê pişeyê xwe dibêje, piştê li ser pişeyê xwe diaxive. Wek mînak: Navê pişeyê min kişandiyê hunermend e. Ew li tembûrê dide. Ew stran-nan dibêje. Li gundê me jî stranbêjek heye...

**Berdewama spartek 1 (Gelek kartên pişenasiyê)**

1) Wêneyên pişeyan




1. Berber, 2. Karmend, 3. Bijîjkê diranan, 4. Bijîşk, 5. Postebir, 6. Cotkar, 7. Dirûnker/Terzî, 8. Stranbêj/Hunermend, 9. Mamos-te, 10. Karker  
û wêneyên din



			1b) Hînkari ji şagirtan dixwaze ew pîşeyê navê wî gotine, hinekî bidin nasîn. Wek mînak: Mirov bi wî pîşeyî çi dike, ew pîşe ji bo çi ye?
20"		2) <b>Gav û qonaxên hînbûn û nasîna pîşeyan:</b> Bikaranîna peyvên danasîna her pîşeyekî	2) Hînkari li ser kaxezên A4 bi qelema stûr, ji bo her pîşeyekî sê-çar peyvên danasînê dinivîse û wan bi ser dep ve dike. Mamoste bala zarokan dikişîne ser van peyvên.
		3) <b>Derpêşkirina xeyalê xwe:</b> Xeyalek çawa tê zindîkirin. Mirov çawa digihêje xeyalê xwe yî pîşeyî?	3) Hînkari nivîsa di pirtûkê de dide xwendin. <b>Spartek 4 (xwendina nivîsê)</b>



20" NAVBER

5"	 <b>QONAXA KÛRKIRIN Û PÊKANÎNÊ</b>	1) Kûrkirina li ser xeyala xwe ya pîşeyî bi riya lêkolînê.	1) Hînkari pirtûk, kovar, tablet û hwd. alavên agahiyên pîşeyan didin, dide şagirtan û ji wan dixwaze ew xwe li ser xeyala xwe ya pîşeyî zanetir bikin. Mamoste van alavan bi xwe re tîne.
10"		2) Komkirina agahiyan	2) Çavdêriyê dike
		3) Di giroverokê de axivîna li ser xeyalê xwe yî pîşeyî	3) Çûnûhatina zarokan birêve dibe
15"		4) Lîstik Ez kî me? Ez çi me?	4) Çavdêriyê dike <b>Berdewama Spartek 6: Ez kî me?</b>



**Xebata komî ya bi kêmanî:** Şagirt navên pîşeyan bi zimanê yekem kurdî û almanî, hîn dibin.

**Xebata komî ya bipêşdeyî:** Şagirt li ser pîşeyekî di-karin peyvên danasîne bibêjin.

(Spartek 2: Kartên pîşeyî 10 pîşe). Şagirt cotecot navê pîşeyan û wêneyê pîşeyan tînin ba hev.



hatina yek bi yek û kişandina wêne, kombûna wek xelekekê, ji hev re li ser pîşeyê kişandiye axivîn, anîna ba hev nav û wêneyê pîşeyan. Kartên nav û wêne li ser cuda cuda,

BERBER	POSTEBIR
KARMEND	DIRÛNKAR
BIJÛKÊ	STRANBÊJ
BIJÛK	MAMOSTE
COTKAR	KARKER

**2) Kûrkirina hînbûna xwe ya nasîna pîşeyan:**

Şagirt li pelên A4 ên li ser dep dinêrin, ji hev re dixwînin, dibêjin û hawl didin bi

pîşeyan re peyvên girîng ên nasîna her pîşeyekî hîn bibin. (Spartek 3: li ser pelê A4 peyvên danasîna pîşeyî)

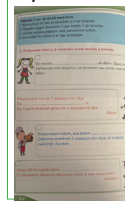
qusandin	buro	hûsîn	saxkîm	nişan
BERBER	KARMEND	BIJÛKÊ	BIJÛK	MAMOSTE
por	komputer	DIRANAN	derman	nişan
sekinîn	qetm	çikîn	serkîta	daristan
end	name	caw	xizan	lêkolîn
COTKAR	POSTEBIR	DIRÛNKAR	STRANBÊJ	KARKER
çavdêr	post	dîtin	amir	bar
shof	bar	daxwîn	gotin	kolandin

2) Kaxezên A4, qelemeke stûr Navê pîşeyan û peyvên wan pîşeyan didin nasîn

3-a) Şagirt ji pirtûkê bi rêzê nivîsa xeyalên rojên bê dixwînin, rp: 63

3b) Şagirt piştî xwendina nivîsê, cotecot bi hev re dixebitin û sparteka ciyên vala dagirin rp. 64-65 çêdikin. (Pirtûka Ez û Yên Din, Asta Navên Pola 4)

3) Xwendin, nivîsîn, guhdarîkirin



Spartek 5 (dagir tina ciyên vala)

1) Şagirt ji pirtûk, kovar, tablet û alavên din ên hînkare dane, li ser xeyala xwe ya pîşeyî li agahiyan digerin. Ew dikarin ji hev jî bipirsin û alîkariyê bidin hev. A girîng hîni lêkolîn, vekolîn û xwegihandina agahiyên hûrgulî dibin.

1) Pirtûk, kovar, tablet

Spartek 6: Axavtina li ser xeyalê xwe yê pîşeyî.

Ew li dikanê kar dike. Mirov tên ba wî û porê xwe didin qusandin. Ew por dişo, kin dike, şeh dike û xweşkîr dike. Ew berber e. Ew li şaredariyê kar dike. Gava kesek here şaredariyê, ew navê wan dinivise. Piştê wî/wê dişine odeya dixwaze. Ew karmend e. Gava direnê kesekî biêşe diçe cem wî/wê. Ew dikare diranên qul dagire, diranên riziyaî bikişîne û diranan paqij bike. Ew bijjîkê diranan e. Gava mirov nexweş dikeve, ew seh dike û li gor nexweşiyê dermanan dinivise. Ger nexweşî giran be ameliyatê dike. Ew bijjîk e. Ew me hîni gelek agahiyan dike. Li xwendegehê ji zaroktî heta mezinbûnê rê şanî me dide û me zane dike. Ew mamoste ye. Sewze û fêkiyên ew diçine, tên dikanê û em ji wir dikirin û dixwin. Ger ew çandiniyê neke, emê birçî bimînin. Ew cotkar e. Gava em dixwazin ji nas an hezkiriyê xwe re nameyekê binivîsin, ew dibe û ji bo me jî nameyan tîne. Ew postebir e. Ji bo em tazî nemînin, çilan didirû. Gava cilekî me biqete ew dikare pîne bike, kewî bike û ji bo me cilekî nû bidirû. Ew dirûnker e. Ew dilê me xweş dike. Dengê wî/wê xweş e. Ew bi peyvên xweş û awaza xwe ya xweş stranan dibêje. Ew stranbêj û hunermend e. Ew ji bo me, rê, xanî, bexçe û gelek karên din dike. Ew gund an bajarê me xweştir û jiyana me hêsantir dike. Ew karker e.

2) Şagirt xwe li ser agahiyên pîşeyî yê kom kirine, amade dike.



2) amadekarî, nivîs, nexşeşîş

3) Şagirt pîşeyê xwe pêşkêş dike û bersiva pirsên şagirtên din dide.

3) Liv û tevger, kombûna wek giroverokê

4) Zarok yek yek tînin, ji kîsik navê pîşeyekî dikişînin. Pîşeyê xwe bê ku navê wî bibêjin ji şagirtên din re vedibêjin. Wek mînak: Ew navê hunermend dikişîne, bê ku bibêje ez hunermend im, dibêje, tembûra min heye, ez stranan dibêjim, ez kî me? Şagirtên din divê pîşeyê wî bibêjin. Kî rast bibêje, dor tê wî/wê.

4) Kişandina navê pîşeyan, lîstina Ez kî me? Ez çi me?

<p>20"</p> 	<p><b>QONAXA BIDAWÎANÎNÊ BI EWLEKIRINA ENCAM Û TÊGIHIŞTINÊ</b></p>	<p>1) Ezmûnkirina şarezaiya pisporî</p>	<p>1) Hînkare çavdêrê û guhdariyê dike Kaxezên bi wêne li ser şagirtan belav dike û dixwaze asta hînbûna zarokan test bike.</p>
		<p>2) Ezmûnkirina xezîneya peyvan</p>	<p>2) Hînkare kartên bibîrbîne yê pîşeyan dide her komekê</p>
		<p>3) Xwebiriqîna şarezaiya şagirt (selbstreflexion)</p>	<p>3) Hînkare pirsên amade kirine ji şagirtan dipirse:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ev ders ji bo te çawa derbas bû?</li> <li>2. Tu ji vê dersê tiştekî nû hîn bûyî?</li> <li>3- Tu dikarî li malê xeyalê xwe bi kurdî ji dê û bavê xwe re bibêjî?</li> </ol>
		<p>4) Ezmûnkirina şarezaiyên pîrmijarî</p>	<p>4) Hînkare encamên çavdêriya xwe ji yek yek şagirtan re dibêje</p>
<p>DAWÎ</p> 		<p>5) Bidawîanîn</p>	<p>5) Hînkare dersê bi dawî tîne</p>

1) **Xebata komî ya bi kêmanî:**  
10 pîşeyên hatine dayîn bi hîndariya bi wêne û nivîs (ciyên vala dagirê) test tê çêkirin.

**Xebata komî ya bipêşdeyî:** Li hember her pîşeyekî 1-2 peyvên danasîna pîşeyî dinivîsin. Wek mînak:  
Hunermend: Tembûr, stran...

1) Xebata komî, gotin an nivîsîn, dagirtina ciyên vala

**Spartek 7:**  
(Li bin wêneyê navê wê binivîse.)



2) Xebata cotecot: Lîstika bibîrbîne ji bo xezîneya peyvan  
Wêne û nav bila bibînin û hilgirin. Memory

2) Bibîrbîne, kart, nivîs...

3) Şagirt bersiva pirsan bi emoji didin.



Dilxweş: baş



Jixwenebawer: hema hema



Nedilxweş: nebaş

3) Kartên emoji

4) Şagirt yekeyek ji hînkariyê nixandina li ser xwe digirin

4) Gotin û guhdarîkirin

5) Şagirt alavên xwe kom dikin

5) Bidawîanîn

Spartek 1: Bi danasîna hunermendekê destpêkirina dersê.



**Tu di vî wêneyî de çi dibînî?**

**Ew li kîjan amûrê / instrûmentê dide?**

**Tu ji kesên din kê nas dikî, yê wêk vê?**

**Ev pîşe bi kurdî çi ye?**

**Ev pîşe bi almanî çi ye?**



Spartek 2: Nasîna 10 kartên pîşeyî.







Spartek 3: Danasîna 10 kartên pîşeyî bi riya peyvên kilîfî.

qusandin

**BERBER**

por

şehkirin

buro

**KARMEND**

komputer

qelem

erd

**COTKAR**

çandin

şînayî

name

**POSTEBIR**

paket

birin

hilkirin

**BIJÎJKÊ**  
**DIRANAN**  
dagirtin

çêkirin

saxkirin

**BIJÎJK**

derman

sehkirin



caw

**DIRÛNKAR**

dirûtin

qusandin

stran

**STRANBÊJ**

amûr

gotin

hînkirin

**MAMOSTE**

nivîsîn

axavtin

lêkirin


**KARKER**

bêr

kolandin

Spartek 4: Xwendina nivîseke ji pirtûkê.

15. XEWNA ROJÊN BÊN



Zozan, Alan, Nermîn, Hêvî, Rêzan, Gulbihar û Xweşmêr diçin pola pêncan û dersên wan qenc in. Ew bi zimanê li xwendegehê û bi kurdî xweş dizanin. Ew li xwendegehê zimanên din jî hîn dibin. Rojekê mamoste hat polê û ji şagirtan re got: Hûn dizanin, gava ez zarok bûm, min xeyal dikir, rojekê bibim mamoste û niha ez mamoste me. Gelo hûn çî xeyal dikin? Gava hûn mezin bibin, hûn dixwazin bibin çî? Nermînê got: Gava ez mezin bibim, ez dixwazim bibim hostes. Ez dixwazim welat bî welat bigerim. Her derê bibînim. Xweşmêr got: Ez dixwazim bibim pilot. Cilên pilot li xwe dikin, pir li xweşiya min diçin. Mamoste: Baş e. Piştî we xwendina xwe bi dawî anî, heryek ji we, hûnê pişeyekî ji bo xwe hilbijêrin. Her kar şarezayiyekê dixwaze. Xwendin tenê pişeyekî ji bo xwe hez bikin, serkevtî bin û herdem li pêş têrê nake. Divê hûn jî karê xwe hez bikin, serkevtî bin. Ji bo hûn bigihin binêrin. Herdem girêdayî xeyalên xwe yê zaroktiyê bin. Ji bo hûn bigihin xeyalên xwe jî, bi coş û hezkirin bixwînin û bixebitin. Ezê niha kartan li ser we belav bikim. Bila heryek ji we xeyala xwe li ser binivîse.

63

Spartek 5: Dagirtina ciyên vala

Xebata li ser vê dersê were kirin.

1. Nivîsa li jor bi hev re bixwînin û li ser biaxivin.
2. Pişeyên şagirt dixwazin, li gor kartên li jêr binivîse.
3. Lîstika nasîna pişeyan wek pandomîm bilîzin.
4. Stranekê hîn bibin û bi hev re bibêjin.

2. Kî dixwaze bibe çî, ji naveroka nivîsê derxîne û binivîse.

Ez xeyala ..... yê dikim. Gava mirov berhemên min bixwînin, ez dixwazim ew çanda xwe nas bikin. Zozan

Pişeyê bavê min pir li xweşiya min diçe. Ew ..... e. Ew li gelek bajarên gelek pir û avayîyan lê dike. Rêzan

Gava mezin bibim, ezê bibim ..... Çêkirina xwarinan li xweşiya min diçe, bi taybetî xwarinên Kurdan. Kawa

Xeyal dikim rojekê bibim ..... Ez dixwazim alîkariya nexweşan bikim û wan xweş bikim. Gulbihar

64

Lêkolîn, vekolîn û amadekariya danasîna xeyalê xwe yî pişeyî: Spartek 6

1. Ew li dikanê kar dike. Mirov tên ba wî û porê xwe didin qusandin. Ew por dişo, kin dike, şeh dike û xweşiktir dike. Ew berber e.
2. Ew li şaredariyê kar dike. Gava kesek here şaredariyê, ew navê wan dinivîse. Piştî wî/wê dişîne odeya dixwaze. Ew karmend e.
3. Gava direnê kesekî biêşe diçe cem wî/wê. Ew dikare diranên qul dagire, diranên riziyaî bikişîne û diranan paqij bike. Ew bijîjkê diranan e.
4. Gava mirov nexweş dikeve, ew seh dike û li gor nexweşiyê dermanan dinivîse. Ger nexweşî giran be ameliyatê dike. Ew bijîjk e.
5. Ew me hîni gelek agahiyan dike. Li xwendegehê ji zaroktî heta mezinbûnê rê şanî me dide û me zane dike. Ew mamoste ye.
6. Sewze û fêkiyên ew diçîne, tên dikanê û em ji wir dikirin û dixwin. Ger ew çandiniyê neke, emê birçî bimînin. Ew cotkar e.
7. Gava em dixwazin ji nas an hezkiriyekê xwe re nameyekê binivîsin, ew dibe û ji bo me jî nameyan tîne. Ew postebir e.
8. Ji bo em tazî nemînin, cilan didirû. Gava cilekî me biqete ew dikare pîne bike, kewî bike û ji bo me cilekî nû bidirû. Ew dirûnker e.
9. Ew dilê me xweş dike. Dengê wî/wê xweş e. Ew bi peyvên xweş û awaza xwe ya xweş stranên dibêje. Ew stranbêj û hunermend e.
10. Ew ji bo me, rê, xanî, bexçe û gelek karên din dike. Ew gund an bajarê me xweştir û jiyanê me hêsantir dike. Ew karker e.

Gava tablet, pirtûk, kovar tine be, ev nivîs alîkariya şagirtan a lêkolîn û vekolîna li ser nasîna xeyala xwe ya pişeyî dike, ku şagirt karibe li pêşberî komê li ser xeyalê xwe û pişeyekî biaxive.



Berdewama spartek 6: Lîstika „Ez kê me, ez çi me?”



- |                   |          |
|-------------------|----------|
| BERBER            | POSTEBIR |
| KARMEND           | DIRÛNKAR |
| BIJÛKÊ<br>DIRANAN | STRANBÊJ |
| BIJÛK             | MAMOSTE  |
| COTKAR            | KARKER   |

Spartek 7: Li bin her wêneyekî navê pîşeyê tu dibînî binivîse.



--	--	--





## Ç - Nirxandina li ser dersê

### **Xwenirxandina hînkarekê dersê:**

Ji bo zarokên asta navîn û asta jorîn giring e, zanibin xeyalên siberojê çi ne û di siberojê de debara xwe çawa bikin. Me bi vê dersê xwest zarok li ser mijarê serwest bibin. Ders bi gelemperî gihîşt armanca xwe.

### **Nirxandina çavdêr li ser dersê:**

Di danûstendina navbera mamoste û şagirtan de ne bi awayekî otorîter, bi awayekî hevaltî hebû, ku ev yek xweş e, zarok dikarin bi rehetî bipirsin û bidin û bistînin. Di dersdayî-nê de mamoste karek da ber wan, şagirtêkê fêhm nekir, yek ji mamosteyan çû ba wê û bi dengêkî nizm pê da fêmkirin. Gava mijar dihat guhertin, mamoste agahî dida şagirtan, digot, emê derbasî mijareke din bibin. Hin peyvên bi inglîzî, wek mînak, wek memory hatin bikaranîn, mamoste dikarî beramberiya wê ya kurdî jî bigota ji bo têgihîştina zarokan.

Mamoste dikarin çend ferhengên duzimanî bigirin ba xwe û gava tîn dersê deynin ber zarokan, ew dikarin di dersê de bi kar bînin, û dawiya dersê li mamoste vegeînin. Gava zarok bi xwe li peyvê bigere û bibîne, wê di hişê wî/wê de bimîne.

Divê nirxandinên di dersê de li ser rêbaz û tevlihbûna dersê bin. Divê di rê û rêbazên amadekirina dersan de her dem plansazî were çêkirin û mamoste bi koordîne tevbigerin.

3.4.A.

PEDAGOJIYA MEDYAYÊ  
DERFET Û XETEREYÊN  
MEDYAYA DÎJÎTAL

---

BILGE SÜME-BEN MANSOUR

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Medya	349
1.1.	Derfet û xetereyên medyaya dîjîtal	349
2.	Perwerdehiya medyayê	351
3.	Wate û beşên pedagojiya medyayê	351
4.	Behremendiya medyayê û armancên wê	352
5.	Pêdiviyên mamosteyan behremendiya dîdaktîk a medyayê	353
6.	Çavkanî	360

## 1. Medya

"Medya" bi qasî 40 sal in ji bo hemû amûrên ragihandinê tê bikaranîn, amûrên di vê pêvajoya dijîtalbûnê de cî digirin û bi lezgîniya dijîtalbûnê re berfirehtir û nûjentir dibin. Ji ber vê yekê jî her ku diçe komp- lekstir, agahdartir dibe, lê di heman demê de ji bo birêvebirinê jî tev- lihevtir dibe. Ji aliyekî, divê medya jiyane hêsantir bike, ji aliyê din ve jî medyaya nû xetereyên meztir dihevine, ji ber ku her diçe rêvebirina wan zahmet, nezela û manîpulatîftir dibe.

Medyaya nû, ku mirov dikare bi hêsanî bikar bîne û birêvebirina wê bike, ji dijîtalbûnê ve êdî ew li ser mirovan serdest e û ew mirovan bi rê ve dibe, ji ber ew ne tenê wek navgîneke ragihandinê tevdigere, di heman demê de agahdariyên bikarhêner berhev dike û belav dike û bi vî awayî sûdê ji agahdariyên mirovan werdigire. Ev tê vê wateyê ku îroj em medyayê bi rê ve nabin, bêhtir medya me bi rê ve dibe û ew di hemû aliyên jiyane de me kontrol dike.

### 1.1. Derfet û xetereyên medyaya dijîtal

Li qadên cureyên çalakiyên medya tê de ye, medya rola xwe ya di- yarker dilîze. Erka perwerdehiya medyayê jî ew e, ku ji bo pêşxisti- na zîrekiya medyayê û ji bo perwerdehiya medyayê derfetan çêke. Bi van derfetan zarok û ciwanan ne tenê ji xeteryên dijîtalbûnê bi- parêze, li gel vê perwerde bike bê çawa mirov dikare ji medyaya nû sûdê werbigire û bi rê ve bibe.

#### Derfetên medyaya dijîtal

- Serxwebûna cih û demê
- Beşdarbûna çand û civakê
- Hînbûn û bidestxistina zanîne
- Danûstandina bi yê din re û berfirehkirina torê
- Gihîştina maqûl a agahdariyê
- Ji nû ve çêkirin/afirandin û guhertina yê heyt
- Xweceribandina bi awayê lîstikê

#### Xetereya medyaya dijîtal

Di van salên dawî de, rêzek lêkolîn li ser vê yekê hatine kirin. Di *metaanalîzeke* (lêkolînen bi îstatîstîkî) berfireh de, Aaron W. Kates, Huang Wu û Chris L. S. Coryn (2008) bandora dirêjahiya bikaranî- na telefonên jîr li derveyî xwendegehê li ser performansa hînbûna xwendegehê lêkolîn dikin û 39 lêkolînen seretayî dinirxînin. Bi heman nêzîkbûnê, Caroline Marker, Timo Gnams û Markus Appel (2018) 46 lêkolînen seretayî, yê ku bandora medya civakî li ser performan- sa hînbûnê vedikolin, dinirxînin. Di her du metaanalîzan de, encam eşkere ye: zarok û ciwan her ku dirêjtir dema xwe ya vala bi tîlefonên xwe yê jîr re derbas dikin û li ser *medyaya civakî* bêtir mijûl dibin, performansa wan a hînbûnê ewqas kêmtir dibe. Ji bilî kêmbûna per- formansa hînbûnê û konsantrasyonê, kêmbûna bêtevgeriyê jî ban- doreke mezin li ser tenduristiya wan dike (Zierer, Klaus (2019).

Medyaya nû, ku mirov dikare bi hêsanî bikar bîne û birêvebirina wê bike ji dijîtalbûnê ve êdî ew li ser mirovan serdest e û ew mirovan bi rê ve dibe.

## Ev çend xalên jêrîn xetereyên medyaya dijîtal didin ber çavan:

- Teşwîqkirina zordariyê
- Teşwîqkirina madeyên narkotîkê wek eroîn, haşîş û hwd.
- Porno û dîmenên zayendî yê eşkere
- Reklamên bêdestûr
- Kîn, nîfirîn û radîqalî
- Bikaranîna zêde û girêdana zêde ya bi lîstikan ve
- Zirardayîna laşê xwe heya siuzîdê (xwekuştin)
- Binpêkirina nasnameyê
- Zilm û gef
- Kêmbûna liv û tevgerê û qelewbûna zêde

**Mixabin êdî girtina telefon û tabletan an jî bikaranîna kêma wan ji bo piraniya zarok, ciwan û heta mezinan ne mumkin e.**

Divê dê û bav, mamoste û mamosteyên medyayê berpirsyariyê bidin ser milê xwe, zarok û şagirtên xwe di bikaranîna têlefona destan û fonksiyona bikaranîna program û înternetê de û herwiha di dîtina çavkaniyên ewlekar de bawerî û çalakîyên wan xurtir bikin. Li vir derfeteke baş heye ku mirov dikare telefonên jîr li ser asteke rastîn û teknîkî û bi awayekî watedar tev li dersê bike. Di dersên navîn de, dibe ku pêdivî be şagirt karibin zanîna xwe ya medyayê bi kar bînin da ku bernameyên kompûterê yan bernameyên hînbûnê bi pêş ve bibin. Erkeke din a perwerdehiya medyayê ragihandina armanca hînbûnê ye. Divê baş bê diyarkirin ku têkiliya bi têlefona tê wateya kêmkirina danûstandina navbera mirovan. Û ev yek dibe sedema xwequtkirina ji civakê. Jiyana civakî ji derketina têlefona jîr vir de, bi giranî cihê xwe daye jiyana dijîtal û ew aniha roleke serdest dilîze. Armanca platformên dijîtal ên ku her kes dikare tê de „hevaltî“ yan „ecibandî- nê“ bi awayekî eşkere bibîne, ew e ku bi bikarhêner bide hestkirin, ew miroveke/î giring e, ew ne bi tenê ye û ew binavûdeng e. Divê hîndeke û mamosteyên îro di vê pajevoiyê de wek pedagogên medyayê tevbigerin û vê mijarê paşguh nekin. Gelek şagirt jiyana xwe li ber ekranên dijîtal dijîn û her ku diçe zêdetir girêdayî nîrxandî û hezkirina kesên ew hîn di jiyana xwe de nedîtine an nas nasnekirine dibin.

Têkiliya bêdeng û ne-kesîn, şandin û wergirtina peyamên bi nivîskî, bi simbol, an jî bi nîşanan xetereyan dihewînin, dibin sedema têgihîştinên şaş û demeke mezin ji dema mirovan dibin. Bi vî awayî pirî caran mirov li benda peyamên kesên li hemberî xwe dimîne û herdem têlefona xwe ya destan kontrol dike. Di heman demê de, pasîfiyek laşî derdikeve holê, îzolebûna civakî (dûrketina ji civakê) û şeweyekî ragihandinê, yê bi texmînan (yê/ya din wê/wî çi bigota, çi difikirî? Yê/ya nîşan kiriye tê çi wateyê û hwd.) ava dibe. Ev pêwendiya ne rasterast ji rastiyên zelal zêdetir şiroveyên vekirî derdixe holê. Tîştê pêwendiya serkevtî pêk tîne, danûstendina rasterast, hevîtin, destdayîn, ezmûnkirina kesên din, rasterast bersivdana kesên din, nêrîna mîmîkên rû, danûstendina hestan e. Lê mixabin bi pêwendiya dijîtal re tekîliyên zîndî her ku diçe şûn de dimîne.

Perwerdehiya medyayê balê dikişîne ser vê fenomena bingeîn a pêwendiyên mirovî yê rastîn nîşan dike û perwerde dike. Mixabin êdî girtina telefon û tabletan an jî kêmbikaranîna wan ji bo piraniya zarok, ciwan û heta mezinan ne mumkin e. Divê îro perwerdeya medyayê were rojevê û pêk were, da ku bikarhênerên pasîf bibin mirovên

çalak û çalakvanên civakê, bi zanebûn û jixwebawer karibin alavên medyayê bikar bînin û bi rê ve bibin.

## 2. Perwerdehiya medyayê

Perwerdeya medyayê wek beşek ji perwerdeyê di van salên dawî de giringtir bûye, ji ber ku medya, bi piranî *medyaya dijîtal*, di jiyana rojane de roleke bingeîn dilîze û jiyana mirovan a rojane diyar dike.

Sih- çil sal berê zarokên biçûk bi pirtûkên zarokan re dihatin mijûlkirin, lê niha mirov bi hêsanî dibîne ku pitik û zarokên îroj bi telefonên destan û bi tablêtan ve tînin xapandin. Bi gelemperî haya dê û bavên ji naveroka li ser ekranê tê xuyakirin tîneye û bê kontrol telefon û tabletan di destê zarokan de dihêlin. Li şûna zarok li derve bi qûm, herî, kevîran bilîzin, hilkişin ser daran, hawîrdora xwe vekolin, biçin daristanan û kifşê bikin, niha bikaranîna materyalên dijîtal cihê lîstik, wêne, deng û vîdeoyan girtiye. Tecrûbeyên haptîk (bi destpelandinê ezmûn kirin) tiştên ku zarok dikarin bi destan nas bikin û têbigihin watêyên wan, her ku diçe paş ve diçin û mixabin tînin jibîrkirin. Çalakiyên watedar di bîranînên wan de cih nagirin, ji ber vê yekê jî zanyariyên wan ên jêhatîbûnê û afirîneriyê bi pêş ve naçin.

Li şûna zarok li der ve bi qûm, herî, kevîran bilîzin, hilkişin ser daran, hawîrdora xwe vekolin, biçin daristanan û kifşê bikin, niha bikaranîna materyalên dijîtal cihê lîstik, wêne, deng û vîdeoyan girtiye.

Ji ber vê yekê giringbûna perwerdeya medyayê derdikeve holê. Divê her mezin bi tevgera xwe ya medyayê re mijûl bibe û birêkûpêk wê kontrol bike. Divê neyê jibîrkirin ku wek her perwerdeyê, perwerdeya medyayê jî ji malê dest pê dike û li dibistanan berdewam dibe. Yê di pratîka pedagojîk de dixebitin, çî li kreşa zarokan, çî li xwendegêhê, çî li instîtuyên perwerdehiyê û çî jî li zanîngehê, berpirsiyariyê wan a mezin li hember kesên li cem wan perwerdeyê dibînin heye.

Ji bilî bidestxistina zanîne di warê teknîkî ya ragihandinê de û veguheztina zanyariyê, bi taybetî giring e ku şandin û wergira agahdariyan were parastin. Bi gotineke din, beşa herî giring a perwerdehiya medyayê ne tenê *dîdaktîka medyayê* an jî hînkirina zîrekîtiya medyayê ye, herwiha rexnegirîya medyayê jî di vî warê de gelekî giring e. Rexneya medyayê nayê wê wateyê ku em dijîtalkirinê û medyayê tenê bi aliyên wê yê neyînî tawanbar dikin, lê ji bo berpirsiyarî û xetereyên ew bi xwe re tîne, bikarhênerê medyaya dijîtal bi riya perwerdeya medyayê û taybetî bi rexnegirîya medyayê hesas bikin û perwerde bikin.

## 3. Wate û beşên pedagojiya medyayê

*Pedagojiya medyayê*; bi pêşveçûna medyaya dijîtal di perwerde û hîndekariyê de û di gelek warên din ên jiyana rojane de roleke giring dilîze. Pedagojiya medyayê di nav xwe de lêkolîn, pêşketin û pratîka pedagojîk a bi medyayê re têkildar e. Ji ber pêvajoya bilez a medyaya dijîtal lêkolîn û pêşveçûn jî bi berdewamî vediguhezî.

*Dîdaktîka medyayê*; bi bidestxistina armancên pedagojîk û bikaranîna alavên medyayê re mijûl dibe; materyalên hînkirinê bi giranî bi beşa dîdaktîka medyayê re girêdayî ye.

*Perwerdehiya medyayê*; bi "pîrsên", bikaranîna bîaqil a medyayê (îro çawa xuya dike û vê yekê çawa ji zarok, ciwan û heya ji mezinan re



ragihînin, re mijûl dibe.

*Karên medyayê*; ji bo bipêşxistina zanyariyên li ser fonksiyona medyayê û peydakirina zanyariyan li ser gelek şert û mercên teknîkî, rêxistinî, hiqûqî, aborî, siyasî û civakî dixebite.

*Lêkolîna medyayê*; bi awayekî zanistî bi medyayê re mijûl dibe; ew li ser mebest û rêbazên xebatê yê çêker dipirse; li gor wate û giraniya pergalên nîşaneyên cihê yê tîk bikaranîn, li gor tevgera medyayê ya temaşevanan, ji bikaranîna medyayê bigire heya bandora gumanî; li gor naverok, form û îdeolojiya peyamên medyayê (Baacke, Dieter (2007) lêdikole.

#### 4. Behremendiya medyayê û armancên wê

Li gor nêrîna Baacke, divê mirov jêhatîbûnên xwe yê di warê medyayê de xurtir bike, da ku karibe riya xwe di cîhana medyaya tevlihev de bibîne. Ji ber vê yekê „jîrekiya medyayê” ji bo wî peywirek hînbûna nû û navendî ye.

Divê mirov jêhatîbûnên xwe yê di warê medyayê de xurtir bike, ku karibe riya xwe di cîhana medyaya tevlihev de bibîne.

„Bi tevayî, *jêhatîbûna medyayê* divê bikarhêner têxe rewşekê ku bi bawerî derfetên nû ji bo hilberandina zanîne veke. Pêşketina mirovî îro jî li ser teknolojiyên elektronîkî ye. Divê em di cîhana medyaya kompûterê de jî riya xwe bibînin. *Jêhatîbûna medyayê* dixwaze vê yekê pêk bîne û di vî warî de ev têgih qadeke xebatê bi zelalî diyar dike û divê em di vê pêvajoya perwerdehiya medyayê de roleke çêker bilîzin” (Baacke, Dieter (2007).

##### 4.1. Xwendewariya medyayê di nava xwe de potansiyela rexnekirina medyayê dihewîne, û ev bi sê awayan pêk tê:

- a) Pêvajoyên civakî yê bi pirsgirêk divê bi awayekî analîtîk (wek mînak tevgerên konsantrasyonê) bi tîra xwe bînin tomakirin.
- b) Bi awayekî refleksîf, divê her kes karibe li ser xwe û kirinên xwe *ramana analîtîk* (şiyana naskirina pirsgirêk û tîkiliyên tevlihev) bi kar bîne.
- c) Etîk di pîvana ramana analîtîk (logîk) û referansa refleksîf de wek berpirsiyara civakî kordîne û pênase dike.

##### 4.2. Lêkolînên medyayê; zanyariyên li ser medya û sîstemên medyaya îroj dide xuyakirin. Ew dikare bi du awayan were cudakirin:

- a) Pîvana agahdariyê bingehe zanaîna klasîk dihewîne (wek: “Sîstema weşana dualî” çî ye? Rojnamevan çawa dixebite? Çî cureyên bernameyan hene? Ez çawa dikarim wan hilbijêrim? Ez çawa dikarim komputerê ji bo armancên xwe bi bandor bi kar bînim?)
- b) Pîvana kalîteya amûran tîk wateyê ku mirov amûrên nû bi bandor bixebite, wek çalakiyên sîstema kompûterê û xebitandina sîstema programan zanibin.

### 4.3. Çalakiyên medyayê bikaranîna medyayê re divê bi du awayan were fêrkirin:

- a) Wergir, sepanandin (qabiliyeta bikaranîna bernameyê);
- b) Danûstandina înteraktiv, pêşkêşî.

### 4.4. Qada dawîn sêwirana-afirînera medyayê:

- a) Ji aliyekî ve, sêwirana medyayê wekî nûjen tê fêmkirin (Guhertin, pêşveçûnên din ên sîstema medyayê di çarçevoya mentiqê sepanî de)
- b) Û wek afirîner (li ser giringiyê û wateyên estetîkî bisekine, sînorên asayî yên ragihandinê derbas bike), (Baacke, Dieter (2007).

## 5. Pêdiviyên mamosteyan / behremendiya dîdaktîk a medyayê

Ji bo mamoste karibe bi rêkûpêk medyayê di dersan de bikar bîne, divê mamoste xwedî zîrebûn, raman, qabiliyet û têgihîştinê be. Di dîdaktîka medyayê de ev bi sê qonaxan bi awayekî kurt hatiye destnîşankirin.

- Ji bo mamoste karibe bi alavên medyayê re dersê bi rê ve bibe, divê zanîneke wê/wî ya teknîkî ya bingehîn hebe. Zanîna wê/wî ya medyayê fersend nade têkçûnên teknîkî, ew piştrast û plankirî dersê bi rêkûpêk dimeşîne.
- Ji bo hîlbijartin û nirxandina alavên medyayê jêhatîbûna mamoste giring e, divê mamoste di wê zanyariyê de be ku wateya peyvan û hevokan baş şirove bike û her wiha navbeynkariya di nav şagirtan û ya bikaranîna medyaya hînkirinê jî bike.
- Behremendiya pragmatîk yekbûn û integrasyona medyayê di dersan de pêk tîne û ji bo ravekirin û çêkirina dersan xizmetê dike (Maier, Wolfgang, 1998. S.28).

### 5.1. Bikaranîna medyayê di dersan de çawa dixebite?

Alavên medyayê yên hînbûnê dikarin di hin qonaxên dersan de hînbûnê bigirin ser milê xwe. Di qonaxa motîvasiyonê de, medya ji bo her dersê wek pêdiviyeyeke bingehîn e, bal û eleqeya şagirtan dikişîne ser mijarên dersan. Mînak, medyaya dîtbar dikare bandora bîranînên berê derxîne hole, baldarî û meraqê çêke û bidomîne, û ji bo çareserkirina erkên dersan teşwîqan peyda bike.

Medya dikare li ser rastiyan û zanîneke agahiyan bide û pêşkêş bike. Tiştên ji ber tevlihevî yan jî ji ber taybetmendiyên wan êdî mirov nikare bigihîje wan, bi awayê dîmenan, diagraman, belgoyên dîmenan, filman û vîdeoyan bi rêya întegrekirina di dersan de tîne pêşkêşkirin.

Medyaya navenda wê şagirt be û pêvajoyeke xwepêrwerdehiyê didomîne, bi awayekî çalak şagirtan kordîne dike û piştgiriya ji wan re dike. Şagirt ji bo dersên xwe lêkolînan dikin wek (vîdyo, film, wêne, pirtûk, kaset,...) û agahiyan tomar dikin. Ji bo amedekirina dersan, bi taybetî bikaranîna kompûteran, bi nivîs, wêne, film û bi deng derfetên nû û berfirehtir dide mamoste û şagirtan. Ji bo dubarekirin û kûrkirina naveroka hînbûnê ya armanckirî, medya rê dide nêrînên nû û perspektîfên guhertî û ew vê yekê bi gelek formên cuda pêşkêşî me dike.

**Medyaya navenda wê şagirt be û pêvajoyeke xwepêrwerdehiyê didomîne, bi awayekî çalak şagirtan kordîne dike û piştgiriya ji wan re dike.**

Tiştên ji xwe bi nivîskî tîn zanîn, dîsa bi aweyekî dîtbar di wêne, film û belgeyên dengî de tîn pêşkeşkirin, ev rêbazên dîtbar alîkariya bibîranînê û kûrbûnê dike, bêyî ku şagirt di nav dubarekirina neçalak de dejenere bibe (Maier, Wolfgang - 1998. S.26,27):

## 5.2 Nimûneyên pratîkî yên bikaranîna medyayê ji bo pêvajoyên hînkirin û hînbûnê

Mamoste hema hema her roj bi mijara hilbijartin û bikaranîna medyayê re rû bi rû dimînin. Mînak bi xêzkirin û danîna slaytan, kişandina wêneyan, tomarkirina vîdyoyan an filman, xebata li ser kompûterê, lêgerîna li ser înternetê yan jî gotûbêjkirina bi şagirtên xwe re li ser cîhanên dijîtal.

Pedagojiya medyayê derfetên nûjen û berfireh pêşkêşî mamosteyan dike, lê divê mamoste jî xwedî jêhatîbûnên afirîner û teknîkî be an jî divê wan bi dest bixe, da ku karibe dersên xwe bi awayekî çalak bi metaryalên medyayê re bixemilîne.

### 5.2.1 Bikaranîna wêneyan di dersan de

Bikaranîna wêneyan di dersan de, berî her tiştî performansa bibîranîne bilindtir dike. Ji ber wêne ji agahdariya tenê bi devkî yan jî tenê bi nivîs tîn berhevkerin û ragihandin çêtir tîn bibîranîn. Ji aliyê din ve, şûna agahdariyên devkî yan bi nivîsan, bîra mirov ji bo agahdariyên dîtbar çalaktir xuya dike: Di ceribandînan li ser performansa bibîranînê de hatiye destnîşankirin ku li gor bibîranîna peyvan, bibîranîna bi wêneyan performansek baştir derxistiye holê û tiştên ferbûyî çêtir bi bîr tînin (Klimsa, Paul: 1993).

Wêne dikarin di her qonaxa dersê de werin bikaranîn û ew di dersan de fonksiyonên giring bi cih tînin: Wek berê me behs kiribû, wêne di destpêkê de ji ber baldariya dîtbarî û referansa rasterast a ku tê de tîn destnîşankirin, bandoreke berbiçav wek hestiyarî û di heman demê de motîvasyoneke fonksiyonî li dar dixê. Mînak, wêneyên çapemeniyê yên baş, dikarin bibîranîn û bandora derûnî derxin holê û dilxwaziya pêwîst a ji bo mijûlbûna bi mijarekê re bêhtir çalaktir bikin.

Dema ku objektên rast ji bo pêşkêşiyê peyda nebe, wêne fonksiyoneke cîgir pêk tîne. Ew rola agahdariyê dide ser milê xwe û ji bo nîşankirinê xizmetê dike. Welatên biyanî, jiyandîna mîkroskopî yê xeynî mirovan, bûyerên dîrokî, û hwd. Mamoste bi berdewamî bi van fonksiyonên cîhgir ve girêdayî ne. Wêne ji bo pratîkirin, kûrkirin, şopandin, dubarekirin û kontrolkirina performansê wek amûrên xebatê tîn bikaranîn. Di ferbûna zimaneke biyanî de jî, kombinasiyona peyv û wêne hînbûna peyvan xurtir û kûrtir dike (Maier, Wolfgang (1998 - S. 54-57).

### Erkên mamosteyan ji bo bikaranîna wêneyan di polê de

- Derfetên materyalan ji bo dersan amade bikin
- Amûrên teknîkî rast bi kar bînin
- Bi vegotinên amadekirî re dest bi gotûbêja wêne/wêneyan bikin
- Têgihiştinekê kûr bikin, prensîba bingeîn a analîzkirina wêneyan
- Ji bikaranîna wêneyên tenê ji dekoratîfê yan jî bi çend fonksiyonên dewlemendkirinê ve hatiye sînorkirî dûr bisekin

**Wêne dikarin di her qonaxa dersê de werin bikaranîn û ew di dersan de fonksiyonên giring bi cih tînin.**

**Întegrekirina  
filman û  
vîdeoyan di  
dersan de  
bala  
şagirtan zû  
dikşîne ser  
dersê û  
performansa  
têgihîştinê  
ya şagirtan  
bilindtir dike  
û bi vî awayî  
serkevtina  
dersê jî zêde  
dibe.**

- Şîroveyên pêwîst ji bo wêneyan peyda bikin
- Erkên dersê diyar bikin, (wek erkên çavderî û analîzkirina dîmenan)
- Li ser wate û giringiya wêneyê rawestin
- Wêneyan bi awayekî çêker û afirîner biguherînin

### 5.2.2 Bikaranîna film û vîdeoyan di dersan de

Bikaranîna film û vîdeoyan jî wek wêneyan roleke giring dilîzin. Întegrekirina filman û vîdeoyan di dersan de bala şagirtan zû dikşîne ser dersê û performansa têgihîştinê ya şagirtan bilindtir dike û bi vî awayî serkevtina dersê jî zêde dibe.

#### Fîlm dersan dewlemendtir dike:

- Fîlm bi cureyên xwe yên klasik û nûjen dewlemendiyê temsîl dike
- Naveroka dersê bi awayekî vegotinê pêşkêş dike
- Ji bo kûrkirina ferbûnê agahdariyên zêde peyda dike
- Kêf û heyecanê di dersan de xurtir dike
- Bûyerên rastîn ên di cihanê de qewîmine, an jî ber dûrahiyê derfeta dîtîne tine ye, film bi cureyên xwe yên dîtbar, deng û hwd., ji bo ferbûnê derfetên dewlemend dide şagirt û mamosteyan (wek dûrahiya mekan: erdnîgarî, dûrahiya dîrokî; dersên dîrokê).

#### Fîlm dikare ji bo dubarekirin û kûrkirina tiştên ferbûyî were bikaranîn:

- Fîlm û vîdeo ji xebatên çalak re rê vedike (Danasîna muzîkê, nivîsandina şîroveyan, ji nû ve sererastkirina vîdyoyan li gor nêrînen cuda)
- Lê di heman demê de film hene ku ji çalakiyên şagirtan re rêbertiyê dikin
- Ji ber performansa ragirtina wêneyê ya baş, bîranîn, kontrol û ji pêşniyarên şagirtan re piştgiriye dike.

#### Amedekirin û birêveberiya filman di dersan de:

Ji bo bikaranîna filman di dersan de serkeftî be, divê mamoste dersên xwe kûr û hûr amede bike. Ne tenê hîlbijartin û nîşandana film amade bike lewra divê şagirtên xwe jî ji bo armanca ferbûna dersê amade bike. Bandora performansa fîlm ewqas mezin e ku şagirtên ji mijarê re hatine amadekirin bi rengekî armancdar ji dersê fêhm dikin.

#### Erkên kar an erkên çavdêriyê diyar bikin:

Divê hêviyeke zelal a mamoste ji ferbûna dersê hebe, fermanên xebatê yan erkên çavdêriyê werin amadekirin. Ev yek dilxwaziya şagirtan zêde dike û şagirt ji bo serfiraziya hînbûnê hewl didin.

#### Ger hewce be, pêşandana film qut bikin û li ser fîlm şîroveyên pêwîst bidin:

Berî her tiştî, giring e ku têgihîştina kûr wek asta bingehîn a têgihîştinê were hesabandin. Divê nîşandana fîlm plankirî be, bi beşên biçûk û bi rêkûpêk were dabeşkirin û wiha were pêşkêşkirin. Dubarekirina sahneyên bingehîn jî têgihîştina şagirtan xurt dike.

Ger di filmekî perwerdehiyê de agahdariyek ji hêla şagirtan ve nayê fêmkirin hebe, divê berî film dest pê bike yan jî bi rawestina dîmen were şîrovekirin. Balê bikişînin ser prensîbên film û ji bo armancên hînbûnê yê hatine formulêkirin.

### Xebata li ser têgihîştina film:

Piştî nîşandana filmekî, giring e ku mamoste serkevtina hînbûnê piştrast bike. Armancên hînbûnê hatine bidestxistin? Têgihîştina mijarê têra xwe pêk hatiye, yan na? Li ser daxuyaniya film nêrînên nakokî, an pirs hene? Divê di darsa pêş de ji bo pirs û niqaşên wiha dem û cîh bê peydakirin (Maier, Wolfgang - 1998 - S.90-94).

### 5.2.3. Medyaya dengîn di qonaxên hînkirinê de

Materyalên deng beşek domdar a dersên ferbûna zimanê biyanî û ya muzîkê ye. Di bingehe de, perwerdehiya guhdarîkirinê ji çar armancan re xizmetê dike:

Ger di filmekî perwerdehiyê de agahdariyek ji hêla şagirtan ve nayê fêmkirin hebe, berî film dest pê bike yan jî bi rawestina dîmen divê were şîrovekirin.

- Bi guhdarîkirina baldar û zanebûn hestiyariyê teşwîq dike.
- Şiyana parzûnkirina (filtekirina) dengên perwerde dike, di guhdarkirinê de dengên ji hev vediqetînin û wan bi eslê wan ve girê dide.
- Şiyana fêmkirina agahdariya devkî û ne-devkî zêde dike.
- Deng dihêle mirov muzîka xwe bi xwe çêbike, bûyerên deng manîpule dike û dihêle ku em wan di pêvajoyeke ragihandinê de veguhêzin.

**Dewlemendkirin:** Mamoste dikarin mijarê bi awayê lîstikên radyoyê, kasetên zarokan an jî muzîkê dewlemendtir bikin.

**Qonaxa pratîk û hînbûna xwe bi xwe:** Tomarên deng ji bo kontrolkirina ferbûnê di qonaxa pratîk û hînbûna xwe bi xwe de tên bikaranîn.

**Dubare û kûr kirin:** Ger materyalê berê li ser hatibe xebitandin di navgîneke din de hatibe pêşkêşkirin, ji fonksiyona bîranînê re piştgirî dike û destûrê dide veguheztina serlêdanên din. Zanebûna berê, têgihîştina hevpeyvînekê, gengeşe yan dersê hêsan dike, ku wek dubarekirin, ji perspektîfa axaftvan perspektîfên nû û aliyên nû yê mijarê diafirîne (Maier, Wolfgang (1998 - S.139,140).

### 5.2.4. Bikaranîna kompûterê di dersan de

Divê şagirtên xwendegêha seretayî bi cureyên medyayê re bi şêwazê li gor temenê xwe mijûl bibin. Divê zarok hînî bandor û çêkirina xebatên medyayê bibin, çawa medyayê bi rengekî armanckirî bi kar bînin û çawa bi xwe berhemên medyayê yê biçûk çêkin. Ji bo vê yekê jî zanîna bingehe a bikaranîna kompûter, software û înternetê heye. Mercên li vir dikarin werin afirandin, ku hînbûna aktîv û çareserker, serbixwe û hevkarîyê bi pêş ve bibin. Integrasyona xebata bi kompûter, software û înternetê di nav têgihên cuda yê hînkirinê de hewce dike ku cihê wan di dîdaktîk, plansaziya metodîkî û armancên hînbûnê yê taybetî de were liberçavgirtin.

Bikaranîna kompûteran di dersan de xebateke amadekarî û xeba-

ta şopandinê ya armanckirî hewce dike. Li gor rewşa polê, şagirt bi peywîrên zelal û alîkarî tên piştgirîkirin. Ji bo karê kompûterê demeke dirêj pewîst e, her wiha divê mamoste erkên dersê û rêza gavên xebata berî dersê diyar bike.

Pêwîst e ku mamoste materyalên dîdaktîk bikar bîne yan çêke, wek nimûne: Rûpelên xebatê, - Rêzên dersê, - Berhemên xebatê, - Agahiyên teknîkî.

Kompûter dikare ji bo cihêrengiya navxweyî wek amûrekî xizmetê bike. Ew ji bo çêkirina dersan û hîndekariyê piştgiriye dike. Mînak, dema nivîsandina nivîsan, bikaranîna programên hînbûnê yan bikaranîna înternetê, karê mamosteyan û şagirtan hêsantir dike. Karkirina bi bernameyên hînbûnê yê li gor temen, derfetan ji bo piştgiriya hînbûna bi bandor, xwe-kontrolkirî û kesane vedike. Di xwendegeha seretayî de xebata bi kompûter û înternetê divê di warên agahdarî - lêkolîn - ragihandin - hevkarî - pêşkêşî - hilberînê de bibe alîkar (<https://www.db-thueringen.de/>. Listing, Martina ; Dr. Rumpf, Ursula (2013)

**Kompûter dikare ji bo cihêrengiya navxweyî wek amûrekî xizmetê bike. Ew ji bo çêkirina dersan û hîndekariyê piştgiriye dike.**

#### 5.2.5. Derseke mînakî:

Hîndekariya pratîkî bi alîkariya kompûterê ji bo polên 3 û 4an

Dersa zimanê Kurdî: Rûpela Xebatê – Jiyana li gundan

Dem: 2 saetên dersê

Xebata bi hevalî: 2 şagirt

Referansa plana dersê: Hevokên watedar ava bikin û nivîsê dîzayn bikin

- Beşên hevokê bi cih bikin û hevokên watedar ava bikin
- Nivîsê dîzayn bikin



#### mînak:1

ji	Ez	hez	li	gundan	dikim	.	jiyana
----	----	-----	----	--------	-------	---	--------

Ez	ji	jiyana	li	gundan	hez	dikim	.
----	----	--------	----	--------	-----	-------	---

#### mînak:2

dema	Li	.	biharê	gundan	xweştirîn	ye	demsala
------	----	---	--------	--------	-----------	----	---------

Li	gundan	dema	xweştirîn	demsala	biharê	ye	.
----	--------	------	-----------	---------	--------	----	---





nivîsê dîzayn bikin

mînak:



## Jiyana li gundan

Ez ji jiyana li gundan hez dikim.

Li gundan dema xweştirîn demsala biharê ye.

**Biharan li gundan jiyana rengîntir e.**

Dar û ber şîna dibin û kulîlk vedibin.

## Jiyana li gundan

Ez ji jiyana li gundan hez dikim.

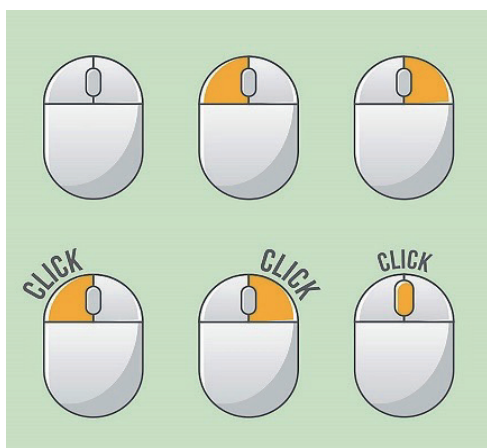
Li gundan dema xweştirîn demsala biharê ye.

Biharan li gundan jiyana rengîntir e.

Dar û ber şîna dibin û kulîlk vedibin.

Armanca xebata kompûterê ya bi vê dersê re bikaranîna mişk leztir bike.

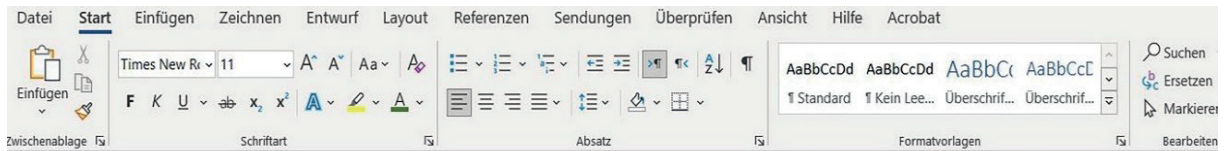
- Bişkoka çepê ya mişkê, carekê bitikîne, du caran bitikîne.



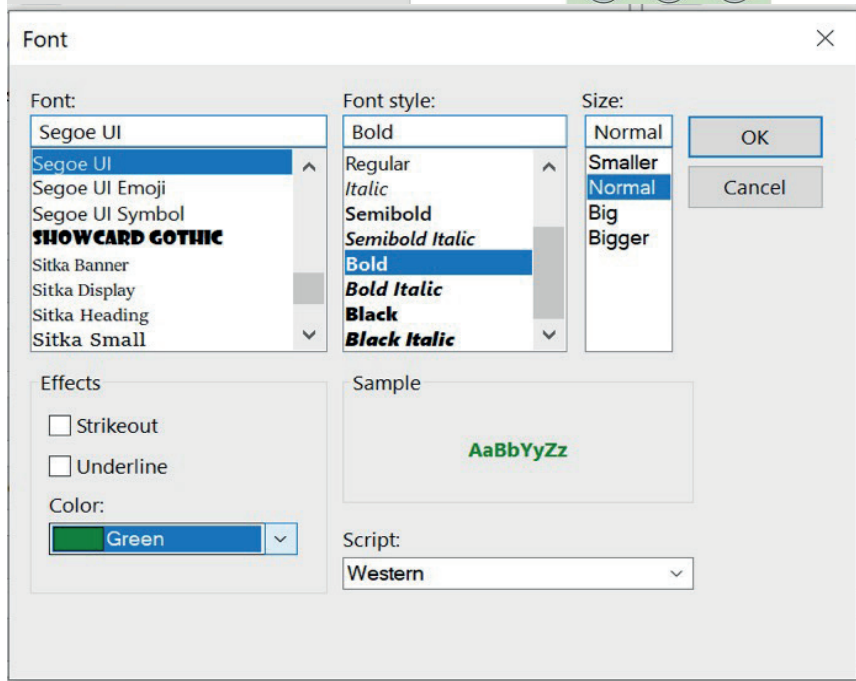
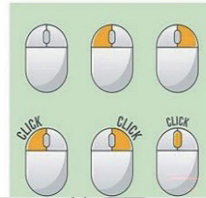
Dîmen 1

### Nivîsandin û çêkirina hevokan

- Naskirina şerîda nîşaneyan/format: karakterên tîpan (font), mezinî û biçûkiya tîpan, xezikên binî, reng...
- Naskirin û bikaranîna elementên bingehîn ên bernameyêke nivîsandinê û elementên amûrê şerîda nîşaneyan...



Armanca xebata kompûterê ya bi vê dersê re bikaranîna mişk leztir bike.  
 ● Bişkoka çepê ya mişkê, carekê bitikîne, du caran bitikîne.



Dîmen 2

**Armanca derseke wiha dihêle ku:**

- zarok jehatibûna xwe ya bi kompûterê re xurtir bike
- bi rengekî dîtbar û çalاک fêrî gotinên nû bibe û beşên wan ji hev derxe.
- bi kêfxweşî û afirînerî tev li dersê bibe.

**Pevajoya xebatê ji bo şagirtan:**

1. Erka dersê bixwînin!
2. Di her rêzê de peyvan rast rêz bikin, ku hevokeke watedar çêbibe!
3. Peyvan nîşan bikin û di rêzê de li cihê rast bigerin!
4. Li gor beşên peyvan, wan birengînin (leker, rengder)!
5. Sernivîsên di vê gotarê deê dîzayn bikin!
6. Wêneyan lê zede bikin!

**Mercên xebata serkeftî ya li ser nivîsa (Jiyana li gundan) ew e, ku:**

- zarok berê zanibin nîşankirina peyvan çawa ye.
- zarok dema bişkoka mişkê bigirin dikarin peyv an tîpên nîşankirî biguhezin.
- zarok berê zanibin çawa wêne tên zedekirin.
- fonksiyonên bişkokên paşverû û jêbirinê bèn zanîn an pratîkîrin.

## 6. Çavkanî

Aaron W. Kates, Huang Wu û Chris L. S. Coryn (2008). Meta- analîz. Bandora dirêjahiya bikaranîna telefonên jîr li derveyî xwendegehê li ser performansa hînbûna xwendegehê lêkolîn dîkin û 39 lêkolînên seretayî dinirxînin.

Caroline Marker, Timo Gnambs û Markus Appel (2018) Meta- analîz. 46 lêkolînên seretayî, yê ku bandora medya civakî li ser performansa hînbûnê vedikolin û dinirxînin.

Zierer, Klaus (2019). 3. erweiterte und akt. Edition. Pädagogik vor Technik, S.20. Schneider Verlag GmbH. Hamburg

Baacke, Dieter (2007): Grundlagen der Medienkommunikation, Medienpädagogik, S.4. Max Niemeyer Verlag. Tübingen

Maier, Wolfgang (1998): Grundkurs Medienpädagogik/Mediendidaktik, ein Studien- und Arbeitsbuch. S.28. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Klimsa, Paul: Neue Medien und Weiterbildung. (1993). Deutscher Studien Verlag. Weinheim

<https://www.db-thueringen.de/>. Listing, Martina,; Dr. Rumpf, Ursula (2013) Computerarbeit in der Grundschule - wie geht das?: Ideen für den Unterricht. Herausgeber Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka.

Dîmen 1: <https://pixabay.com/de/vectors/maus-das-verhalten-der-maus-computer-2170032/>

Dîmen 2: <https://excelnotes.com/change-way-unread-messages-highlighted/>

3.4.B.

## BIKARANÎNA MEDYAYÊ Û ROLA DÊÛBAVAN

---

MUNEVER AZIZOGLU BAZAN

# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Bikaranîna medyayê û rola dêûbavan	363
2.	Wek dê û bav ji zarokên xwe re bibin mînak	363
2.1.	Protokol ji bo bikaranîna medyayê	364
3.	Sînorên bikaranîna medyayê	364
4.	Rêbazên 3-6-9-12	364
5.	Zimanê kurdî hêjayî qîmetgirtinê ye	365
6.	Çend pêşniyar ji bo dê û bavan	366
7.	Çavkanî	367
8.	Çend lînkên pêşniyarkirî ji bo malbatan	368

## 1. Bikaranîna medyayê û rola dêûbavan\*

Înternet, her wiha bikaranîna **medyayên bi temaşok** (tv, komputer, tablet, telefona dest, konsolên lîstikê û hwd.) di roja me ye îro de ji bo gelek kesan, bi taybetî ji bo zarok û ciwanan dibe parçeyeke ji jiyana rojane ye. Lêkolînên dawî nîşan didin ku ji %71 zarokên di navbera 6 û 13 salî ne amûrên bi înternetê bi kar tînin (KIM-Studie 2020, 46). Ji %80 zarokên temenên wan di navbera 12 û 17an de ne, înternetê rojane bi kar tînin (BPTK-Elternratgeber 2020, 3). Zarok dikarin bi riya înternetê gelek agahiyên nû bi awayekî lez bi dest bixin û bê sînor bi gelek kesan re di nav danûstendî de bin. Ji hêlekê ve înternet amûreke şareza ye, ku mirov dikare zanebûna xwe pê berfireh bike; lê ji hêla din ve xetereyan jî di nav xwe de dihewîne.

Înternet êdî amûreke sereke ya malbat û xwendegehan e û ji ber vê yekê jî bikaranîna medyayê ya bi ewlehî û zanebûn kareke hevpar a bi dê û bav û xwendegehan divê. Da ku dêûbav, mamoste û perwerdekar karibin ji zarokan re di pêşxistina kesayetên şareza yê di derbarê medyayê de bibin alîkar, divê bi hev re di nav danûstendî de bin.

## 2. Wek dê û bav ji zarokên xwe re bibin mînak

Ne tenê zarok û ciwan, di heman demê de kesên navsere jî bi awayekî rojane înternetê bi kar tînin. Li gor lêkolînan mirovên temenên wan di navbera 30-49 salî de, rojê herî kêm 3 saetan di înternetê de dema xwe derbas dikin.

Ger dayik û bav medyayê bi zanebûn bi kar nêynin, nikarin ji bo zarokên xwe bibin mînakên baş û ji wan daxwaz bikin ku înternetê kêmtir û ewlehîtir bi kar bînin. Ewê zarok bêbawerî nêzikî dayik û bavê xwe bibin û herwiha nikaribin medyayê bi zanebûn û kontrol bi kar bînin.

Lewma jî divê dêûbav di kontrolkirina înternetê de ewil ji xwe dest pê bikin û xwe bi xwe bişopînin; dikarin bi riya girtina protokolê bikaranîna xwe ya înternetê bixin rêgezê. Wek mînak, ew dikarin di protokolê de binivîsînin, ew rojê çiqas di medyayê de derbas dikin û kîjan medya bi kîjan armancê bi kar tînin. Dû re binêrin ka kîjan medya bi rastî bi kêr e, kîjan bêkêr e. Gelo dê û bav çiqas ji acisbûnê destê xwe diavêjin telefonê an jî televîzyonê? Gelo têkiliya wan a bi zarokan re ji ber bikaranîna medyayê çiqas tê birîn? Dêûbav dikarin ji bo guhertina hînbuyînan xwe armancên biçûk ji xwe re deynîn. Wek mînak, dikarin hîn rojên bê înternet/medya hîlbijêrin (BPTK-Elternratgeber 2020, 16). Ya pêwîst ew e ku hem zarok hem jî kesên navsere di zanebûna dema xwe ya bi medyayê derbas dikin de bin. Heta ji dest tê, divê **dema online bê sîno darkirin** û malbat bi hemû endamên xwe hewl bidin zêdetir dem bi hev re û bi **çalakiyên cuda yê li derve**, bi hevalan re, bi dem, û kesên rastî re rûbirû derbas bikin.

\* dêûbav: Eltern

dê û bav / dayik û bav: Mutter und Vater

**Dêûbav dikarin ji bo guhertina hînbuyînan xwe armancên biçûk ji xwe re deynîn.**



## 2.1. Protokol ji bo bikaranîna medyayê

Xwe bi xwe seh bikin:

- Hûn rojê çiqas dem di medyayê de derbas dikin?
- Hûn kîjan medyayê bi kîjan armancê bi kar tînin?
- Kîjan medya bi rastî bi kêr e, kîjan bêkêr e?
- Hûn çiqas ji acisbûnê destê xwe diavêjin telefonê an jî televîzyonê?
- Têkiliya we ya bi zarokan re ji ber bikaranîna medyayê çiqas tê birîn?

Vê protokolê her hefte bigirin û bi protokola hefteya dû re bînin cem hev, guhertinên danûstendinên xwe bi zarokên xwe re bişopînin.

## 3. Sînorên bikaranîna medyayê

Pispor li gor temenê zarokan bikaranîna medyayê li gor rêbazên li jêr hatine nivîsîn, bi çarçove dikin:

- **Zarokên 0 heta 3 salî:** divê ji hemû cureyên ekranên medyayê dûr bisekinin.
- **Zarokên 3 heta 6 salî:** rojê herî zêde 30 deqe bi medyayê dem derbas bikin.
- **Zarokên 6 heta 10 salî:** rojane herî zêde 45 heta 60 deqe medyayê bi kar bînin.

Ji bo zarokên ji 12 salî meztir dikarin dê û bav bi zarokên xwe re hin rêbazan ji bo bikaranîna medyayê diyar bikin û li ser xetereyên medyayê di nav danûstendinê de bin.

Ev çarçove ji bo tênduristiya zarokan gelek esasî ye, divê dê û bav heta ji dest tê, li gor vê çarçoveyê ji zarokên xwe re derfeta medyayê bidin û bi wan bidin fêmkirin, ka bê çima, ev sînor dayîn ji bo pêşketina wan a zîhnî û fîzîkî pêwîst e. Bi zarokên xwe re bi awayekî vekirî, ji dil û bi helwesteke erênî li ser şans û xetereyên înternetê biaxivin.

## 4. Rêbazên 3-6-9-12

Ev rêbazên li jêr dikarin wek oryantasyonên yekem ji dê û bavan re bibin alîkar (Jugend und Medien 2015, 8):

- 3- Ji bo zarokên binê 3 salî ne medyayên bi ekran ne destûrdar in.
- 6- Ji bo zarokên binê 6 salî ne lîstikên medyayê ne destûrdar in.
- 9- Ji bo zarokên binê 9 salî ne telefonê destan ne destûrdar e.
- 12- Ji bo zarokên binê 12 salî ne bikaranîna komputer û înternetê ya bêyî çavdêrî ne destûrdar e.

Ji bo zarokên ji 12 salî meztir dikarin dê û bav bi zarokên xwe re hin rêbazan ji bo bikaranîna medyayê diyar bikin û li ser xetereyên medyayê di nav danûstendinê de bin. Lewre pêwîst e, dê û bav hurmetê nîşanî qada taybet ên zarokên xwe bidin û zêdetir wek hevrê û alîgir her tim ji bo wan amade bin.

Li gel alîkarî û piştgiriyê, divê her malbat di mijara têkiliya bi înternetê de helwestên li gor rewşa xwe jî bi pêş bixin.

Hûn dikarin minakên li jêr hatine dayîn bi malbatên derdora xwe re gengeşe bikin, ka gelo hûn bin, hûnê çawa tevbigerin, malbatên din wê çawa tevbigerin; li hev bişêwirin (Appelhoff 2011, 31).

### Zarokên din xwedî destûr in:

Zaroka we ya 7 salî ji we daxwaza lîstikên li ser înternetê dike û dibêje, hevalên wê yê xwendegehê jî dikarin gelek lîstikan bilîzin û ew xwe di nava wan de tenê hest dike, ji ber ku ew nikare bilîze.

### Bê destûr gera li ser înternetê:

Her çiqas we bi zarokê xwe yê 12 salî re li ser dema bikaranîna înternetê li hev kiribe jî hûn dibînin ku ew ji dêlva spartekên xwe çêkirinê di înternetê de digere. Û ev rewş her tim dubare dibe.

### Wêne bi riya aplikasyon û rûpelên danûstendinê parve kirin:

Hûn pê dihîsin ku zaroka we ya 14 salî wêneyên xwe yê li avjeniyê li ser komên danûstendinê yê xwendegehê parve kiriye.

**Zimanê kurdî jî wek hemû zimanên din ên cîhanê bi qedr û qîmet e û xebatên li ser wî divê hêjayî qedr û qîmeta wî bin.**

## 5. Zimanê kurdî hêjayî qîmeta wî bigirin dest

Zimanê kurdî jî wek hemû zimanên din ên cîhanê bi qedr û qîmet e û xebatên li ser wî divê hêjayî qedr û qîmeta wî bin. Her çiqas înternet taybetî di mijarê zimanê kurdî de –ji çavkaniyên nivîskî leztir– derfetan bide pêşberî me jî, ji ber ku qada înternetê qadeke vekirî ye û hem kes û hem jî sazî û dezgeh li gor dilê xwe, bêyî pîvanên zanistî dikarin vê platformê bi kar bînin, di heman demê de xetereyên girîng jî di nava xwe de dihewîne. Lewre ev platforma vekirî pirî caran ji mekanîzmayên kontrolê, yan jî sererastkirinê derbas nabe. Di mînakê zimanê kurdî de jî hem gelek kes û hem jî sazî li gor helwest û zanebûna xwe li ser zimanê kurdî hewldan û xebatên xwe pêşkêş dikin. Ji hêlekê ve ev derfet û keda tê dayîn hêjayî spasîyê ye, ku mirov ji bo pêşketina ziman serê xwe pê diêşînin. Lê dema ev ked û xebat ji çarçoveyên rêzimanî, pedagojîk û zanistî dûr bin, nikarin ti feydeyê ji bo pêşketina ziman bidin û zarok/mirov fêrî zimanê kurdî û nasandina kurdî bikin.

Di bikaranîna înternetê de balê bidin ser profesyonelî û zanistiya xebata ku hatiye kirin. Her tiştî bi çavekî rexneyî binêrin û bişopînin ka gelo çavkaniya hûn dixwazin ji bo zarokên xwe jê sîdê wergirin, li gor şarezaya kurdî û zarokan hatiye amadekirin. Di înternetê de gelek xebatên ne li gor nîrxê zimanê kurdî hatine amadekirin hene. Her çiqas bi niyeteke baş hatibin amadekirin jî, mixabîn ev xebat ji bo pêşketina ziman û zarok ti fêde nadin. Hûn dikarin nîrxandinên xwe yê bi rexneyî ji amadekarên rûpelan re bişînin da ku amadekar di xebatên xwe yê pêşerojê de baldartir li ser mijaran bisekinin.

Wek dê û bav di bikaranîna medyaya civakî û aplikasyonan de zimanê kurdî esas bigirin. Êdî gelek platformên medyaya civakî û alavên teknîkî xwedî fonksiyona kurdî ne. Zimanê alavên medyayê heta ji dest tê bi kurdî bi kar bînin, da ku zarokên we jî we mînak bigirin.

### Lîsteya sehkirinÊ ji bo rûpelên kurdî

- Da ku hûn karibin, şarezaya kurdî li ser rûpelan bişopînin û binirxînin, zanebûna xwe ya rêzimanî ya bi kurdî bi pêş de bibin.
- Pêşniyarên mamoste yan jî zimanzanên kurdî bigirin.
- Rûpelên kurdî yên ku bala we dikişînin, bi mamosteyan re parve bikin. Fikrên wan ên li ser rûpelê bigirin.

Rûpelên ji hêla malperên perwerdeya kurdî ve tên pêşniyarkirin esas bigirin.

Di bikaranîna înternetê û çavkaniyên li ser hînbûn/bipêşxistina zimanê kurdî bi mamosteyên kurdî re di nav têkiliyê de bin. Li ser agahiyên ku we bi dest xistine bi mamoste re bidin bistînin, ji pêşniyarên mamoste û saziyên zimanên kurdî sûdê bigirin.

### 6. Çend pêşniyar ji bo dê û bavan\*

Da ku em karibin tev li zarokên xwe rojên bi ewlehî, tendurist û bêhnfireh derbas bikin, divê em jiyanekê bi rêkûpêk li mala xwe jî ava bikin. Bikaranîna medyayê ya bi zanebûn û ji perspektîfa zimanê kurdî di vê xalê de girîng e. Malbat dikarin ji xalên jêrê sûd wergirin û mamoste dikarin di vê hêlê de bi malbatan re di nav danûstendinê de bin (Grundschulverband 2020):

- Zarokên we bi qîmet in. Ji dêlva medyayê, zêdetir dem bi wan re derbas bikin.
- Dema dê û bav mijûl bin û nikaribin dem ji bo zarokan veqetînin, destûra temaşekirina medyayê didin zarokan. Lê ev dem gelek caran bê kontrol e. Dema karê we hebe, alternatîfên derveyî medyayê pêşkêşî zarokan bikin.
- Zarokên xwedî hobi û bi çalakiyên demên vala roja xwe derbas dikin, kêmtir alavên teknîkî bi kar tînin, hûn jî bala zarokên xwe bikişînin çalakiyên wek avjenî, ger, çûna serdana ajalan, wênexêzî, lîstina instrûmantan, jîmnastîk, gog û hwd. Zarokên dema xwe didin van çalakiyan kêmtir bala xwe didin telefon û amûrên din.
- Bi zarokên xwe re pirtûkan (bi taybetî pirtûkên kurdî) bixwînin. Bila çanda xwendina pirtûkan ji malê kêmtir nebe. Zarok vê yekê wek çandekê xwezayî ya malbata xwe bibînin.
- Heta ji dest tê hûn jî bi zarokên xwe re medyayê temaşe bikin û bi wan re li ser naverokên filman, dîmenan û lîstikan biaxivin.
- Ji bo bikaranîna medyayê demên sînorkirî ji zarokan re veqetînin. Li gor demên hatine veqetandin, dirêjîya saetê daynî. Bi baldar bin. Bila zarok jî di ferqa dema derbasbûyî de bin.
- Bila zarok wêneyên flîm û dîmenan ku temaşe kirine xêz bikin û qala wan bikin.
- Zarok TV, Pêlîstank Tv ji bo pêşketina zimanê kurdî medyayên hêja ne. Bi zarokên xwe re temaşe bikin. (Lînkên li ser bernameyên zarokan li jêr hatine rêzekirin)

\* Ev lîste li gor çarçoveya pêşniyarên pisporî ya Komeleya 'Der Grundschulverband e.V.' hatiye amadekirin. Ev pêşniyar bi giranî ji bo zarokên xwendegehên seretayî hatine fikirîn.

**Bi zarokên xwe re pirtûkan (bi taybetî pirtûkên kurdî) bixwînin. Bila çanda xwendina pirtûkan ji malê kêmtir nebe.**

**Bi zarokên  
xwe re  
malperên  
çîrokên kurdî  
temaşê bikin.**

- Bila zarok li ser flîm û dîmenên temaşê kirine şanoyan bilîzin. Hûn dikarin şanoyên wan bi kamerayê qeyd bikin û pişt re bi hev re temaşê bikin.
- Êvaran bi hev re behsa roja xwe û alavên medyayê ku hatine temaşekirin bikin. Bala xwe bidin ka zarok di kîjan mijaran de zehmetiyan dikişînin.
- Bila zarok dokûmentarên taybet ên li ser xwezayê û lawiran temaşê bikin. Piştî wê bi hev re li ser bifikirin, ka çi herî zêde bala kê, çawa kişandiye.
- Lêgerînkê ji bo zarokan bi kar bînin. (Wek mînak ji bo almanî: blinde-kuh.de)
- Dersên kurdî yê sazîyên fermî yê wek Institutên kurdî, Yekmalê û Yekitiya Mamosteyan û pêşniyarên wan ên li ser înternetê bişopînin.
- Bi zarokên xwe re malperên çîrokên kurdî (Link li jêr in) temaşê bikin. Bi xwe qala zaroktiya xwe ya li Kurdistanê (an jî zaroktiya dê û bavê xwe) bikin. Bila zarok serpehatiyên we xêz bikin.
- Bi zarokên xwe re bi awayekî hevpar li ser film û dîmenên ku bînin temaşê kirin biaxivin. (ji dêlva youtube de, youtube-kids bi kar bînin)
- Bila zarok afirîner bin. Bi xwe dîmenan bikişînin, flîman bilîzin, xwe û xwezayê bişopînin.
- Tevlî zarokên xwe dîmenên stranên zarokan ên kurdî (lînk li jêr in) temaşê bikin.
- Bi werzîşê hewl bidin bi zarokan re di nav tevgerê de bin. Dema xwe bi runîştinê derbas nekin. Ger nîv saet medya hatibe temaşekirin, divê nîv saet jî li derve, di hewayê vekirî de dem bê derbaskirin.
- Bernameyên (App) lîstikê yê ku potensiyel û xetereya pê ve girêdayîbûnê hene, bi zarokan nedin temaşê kirin. Li ser xetereyan bi zarokên xwe re bi-peyivin.

## 7. Çavkanî



Bundespsychotherapeutenkammer (BPTK), Hrsg. Elternratgeber Internet. Berlin: Oktoberdruck, 2020, Navketin 12.01.2022.



Grundschulverband, Hrsg. Schulausfall wegen Corona: Wie Kinder sinnvoll mit Medien umgehen können. 2020. Navketin 10.01.2022.



Jugend und Medien / Nationales Programm zur Förderung von Medienkompetenzen / Bundesamt für Sozialversicherungen und ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften / Departement Angewandte Psychologie / Forschungsschwerpunkt Medienpsychologie, Hrsg. Medienkompetenz. Tipp zum sicheren Umgang mit digitalen Medien. 5. Auflage, September 2015, Navketin 12.01.2022.



Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, Hrsg. KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 bis 13-Jähriger. Stuttgart, 2020, Navketin 12.01.2022.

8. Çend lînkên pêşniyarkirî ji bo malbatan  
(Çavkanî Yek-Mal Almanya) Rênişanerên kurdî:



Yekmal Berlin:



Yekitiya Mamosteyên Kurd

Dîmen, rêzefilm



Zarok Tv



Pêlîstank Tv



Marsuplamî

Stranên zarokan



Stranên ZarokTV



Ma Music



Spotify

Çîrok



Çîrokên ZarokTV



Kurdish Fairy Tales



Rêşad Sorgul

Mûzexaneyên li Ser Înternetê



Mûzexaneya  
Brîtanayê



Mûzexaneya  
Van Gogh



Mûzexaneya  
Navneteweyî ji bo  
Hûnera Zarokan

3.5.

## BIKARANÎN Û ADAPTEKIRINA WÊJEYÊ DI HÎNKIRINA ZIMANÊ KURDÎ DE

---

RESUL GEYIK



# NAVEROKA NIVÎSÊ

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
	Kurte	371
	Destpêk	371
1.	Pênaseya wêje û zimên	372
2.	Bikaranîna wêjeyê di hînkirina zimên de	373
3.	Bikaranîna nivîsên wêjeyî di hînkirina zimên de	374
4.	Rewşa bikaranîna wêjeyê li kurdistana bakur	375
5.	Astên dersa xwendinê	375
6.	Cureyên din	376
7.	Sedemên bikaranîna wêjeyê	377
8.	Çavkanî	379

## Kurte

Di dersên hînkirina zimên de bikaranîna wêjeyê ya bi hêmanên çandî re, pirseke, divê çawa be, derdixe pêşiya me, ku dayîna bersiva vê jî ne hêsan e. Dîtina mantiqa zimên û nêzikatiyên (approaches) afirîner wê diwarbûna rewşa hînkirinê bi awayekî vekirî nîşanî me bide. Di vê gotarê de, emê hewl bidin çavdêrî, nirxandin, analîz û sistematîzekirina hêmanên wêjeyê bi hînkirina zimanê kurdî re bikin. Wekî baş tê zanîn, her ziman di warê xalên zimannasiyê de xwediyê cudahiyeke taybet û xweser e. Dibe ku gelek rê û rêbazên cuda ji bo bikaranîna wêjeyê di hînkirina rêziman, hînkirina peyvan, çar şiyânên zimên (guhdarîkirin, xwendin, nivîsin û axavtin) de hebin. Tiştê giring ew e ku mamoste karibe agahiyên wêjeyê bi dersan re li hev bîne.

**Peyvên sereke:** Wêje, Kurdî, Roman, HZK (Hînkirina Zimanê Kurdî)

## Destpêk

Mirov hertim tiştên biwate di heşên xwe de dihêlin. Loma biwatebûna tişteki xwediyê roleke giring e.

Wêje her tim, wekî baş tê zanîn, bi gelek awayan bala însanan dikişîne. Di van salên dawî de, mamoste û hîndekar eleqeyek mezin ji bo bikaranîna wêjeyê di hînkirina dersên zimên de nîşan didin. Di hemû zimanan de, helbet çand wekî perçeyeke wêjeyê tê bikaranîn. Loma hînkirina zimên bi saya wêjeyê, bi her awayî tê qebûl kirin. Herwiha bikaranîna wêjeyê bi awayekî giştî û vekirî bala gelek şagirtan dikişîne. Armanca me ya yekem jî ev e ku em nîşan bidin bikaranîn û adaptêkirina wêjeyê di hînkirina zimên de xwediyê roleke giring û mezin e. Gelek mamosteyên zimên di pêvajoya hînkirinê de bi hêsanî dikarin bibînin ku hêza zimannasî (linguistic competence) û ragihandinê (communucative) di dersan de bi pêş dikeve. Hînkirina peyvan, rêgezên rêziman, çar şiyânên zimên û gelek şiyânên ragihandinê tenê hinek hêmanên zimên in, ku dikarin piştgiriya şagirtan bikin. Loma bi gelemperî, wêje him ji bo şagirtan him ji bo mamosteyan wek çavkaniyeke bêdawî û dewlemend tê dîtin. Û bikaranîna wan hertim pêvajoya hînkirinê hêsantir dike. Collie & Slater (1987) îdîa dikin ku deqeke wêjeyê ya çîrokeke baş, digel diwariya zimên, şagirtan ji bo xwendinê motîve dike.

Wêje hertim wek xebata zimên a bingehîn tê qebûlkirin û mirov nikare wêjeyê ji zimên veqetîne (Widdowson, 1985, 10). Ji ber vê hindê, bi çavdêriyê, mirov dikare bandora çand û zimên di wêjeyê de bibîne. Collie û Slater jî îdîa dikin ku wêje çarçoveyê (konteksek) dewlemend diyar dike, hêmanên peyvî û hevokî (leksîkî û sentaktîk) dikarin bi hêsanî bîna mirovan. Ku bîna mirovan ev bi rehetî dibe sedema hînbûnê (Collie û Slater 1989, 5). Mirov hertim tiştên biwate di heşên xwe de dihêlin. Loma biwatebûna tişteki xwediyê roleke giring e.

Di pêvajoya hînkirin û hînbûna zimên de, wêje ji bo materyalên hêsan, bikaranîna hêmanên çandî, çavkaniyên wergirtina zimên û pêşxistin û baldarbûna şagirtan wek çavkaniyeke xwezayî û giring tê dîtin. Di heman demê de, wêje bi perwerdehiyeke berfireh a dikare bibe şiyânên nirxandinê û baldarbûna hestiyarî ji bo xurtkirina perwerdeya kesên wek alîkar tê nasîn. (Lazar, 1993; 15).

Herwiha, hemû nêrîn ne erênî ne û hinek sînor jî tên pêşkêşkirin. Ji ber ku şagirtên zimanê duyem ne xwediyê şiyana ziman û wêjeyê ne ku karibin xalên sereke fêhm bikin, wêje çavkaniyeye hînkirina zimên e, ku ew bi tevahî "ne bikêrhatî" ye (Brumfit, 1988: 79). Mirov dikare çîrok an jî xalên li gor asta şagirtan hatine amadekirin bi kar bîne. Lê mixabin ji bo kurmancî, divê ev xalên bikêrî şagirtan tên werin bikaranîn. Çîrok û xalên li gor astên şagirt û fêrxwazan hatine amadekirin di warê hînkirina peyv, rêziman û kontrolkirina naverokê de zehf bikêrhatî ne.

Sedemeke giring ji bo tercihkirina bikaranîn û adaptekirina wêjeyê jî motîvasyon e. Mcrae dibêje, ku bikaranîna wêjeyê bi gelemperî motîvasyoneke mezin di polê de diafirîne (Mcrae 1991: 65). Ji ber ku şagirt di wêjeyê de tiştên girêdayî xwe dibînin, pê dilşad dibin û rewşa dilşadbûnê asta hînbûnê zêde dike. Ger mamoste karibe dersdayîna şagirtên xwe xurt bike, hemana herî giring dibe ku motîvasyon be. Bi saya motîvasyonê şagirt dikarin tiştên çandî yên nû yan jî kevn bi rehetî xeyal bikin an jî bîranînên xwe û mijara dersê bi hev ve girêbidin.

**Bi saya motîvasyonê şagirt dikarin tiştên çandî yên nû yan jî kevn bi rehetî xeyal bikin an jî bîranînên xwe û mijara dersê bi hev ve girêbidin.**

Wekî tê dîtin, têkiliya wêje (çand) û zimên di nivîsandin û vegotina wêjeyê de diyar e ji ber vî tiştî, mirov nikare çanda însanan û wêjeyê ji zimanê wan biqetîne. Di ser re, ev tişt bi xwe jî hêmana hînkirina zimên bi xwe ye. Ji ber têkiliya çand û zimên hertim wêje ji bo mamos teyan xelaskar e ku ev rewşa navborî perwerdehiyê derdixe asteke watedar. Û li gor Brumfit û Carter (1986, 41) wêje hertim di ser zimên re ye. Tiştê ku ji aliyê mamoste ve pêwîst e lêgerîn û adaptekirina materyalan a ji bo bikaranîna dersan e. Watedarbûna nivîsê asta perwerdehiyê derdixe qadeke çêtir û ji bo mamoste karibe bi rehetî dersa xwe çêbike divê nivîs an jî materyalên wêjeyê daxîne asta şagirtên xwe, da ku karibe ji derse sûd bigire.

### 1- Pênaseya wêje û zimên

Ferhenga Îngilîziya Nûjen ya Longmanê (The Longman Dictionary of Contemporary English, 2007) zimên wek sîstema peyvyan a nivîskî yan jî devkî pênase dike. Ferhenga The Oxford Wordpower Dictionary (1998: 370) wêjeyê wek nivîsa dikare bibe karê hûnerê pênase dike. Ferhenga Cambridge Learner's Dictionary (2009: 436) wêjeyê wek pirtûk, helbest, şano û tiştên hwd. yên wek hûnerê tên qebûl kirin pênase dike. Di van pênaseyan de, mirov dikare bi rehetî bibîne di wateyê de hinek têgih wek pirtûk, helbest, şano ji aliyê mirovan ve wek hêmanên wêjeyê tên tercihkirin û di ser re wêje bêtir wek agahiyên di xebateke hûnerî de tê dîtin. Wêje wek tiştêkî çapkirî tê dîtin. Lê çawa bê dîtin jî, gişt di xizmeta alîkariya hînkirina zimên de ne.

Tiştêkî wêjeyê din jî ew tecrubeya kesan a xeyalî û serpêhatiyê ye. Ji ber ku tecrubeyeke çandî, civakî û şexsî tê de heye. Mirov dikare di çanda Kurdî de, di gelek destan, çîrok, mîtosan de gelek mijar, şexs û kesayetên giring wekî yên jêr bibîne:

- Mem û Zîn
- Keleha Heskîfê
- Keleha Dimdimê
- Şahmeran
- Ristemê Zal

- Baba Tahirê Uryan
- Evdalê Zeynikê
- Kawayê Hesinkar

Ger mirov karibe van mijarên navborî û gelek mijar û kesayetên wêjeyê di dersan de li gor pêwistî û şiyane bi kar bîne, teqez wê motîvasyon û asta hînbûna şagirtan zêde bibe.

Gelek xebatên din jî bikaranîna wêjeyê wek bipêşxistina zimên ji bo ragihandinê û haydarbûna çandê jî baş dibînin. Yek ji wan jî O'Sullivan (1991, 2) e ku îdfaya wî bi xal û xebatên rast şagirt dikarin di zimên de bigihêjin asteke pîsporiyê. Û dibêje ku êdî wêje ji ber hûrbûn û kûrbûna li ser zimên û bûyerên xwezayî ne wek navgîna rast a hînbûn û pêşxistina zimên tê dîtin.

## 2- Bikaranîna wêjeyê di hînkirina zimên de

Duff û Maley dibêjin ku ji bo hînkirina wêjeyê sê armancên giring hene; armancên zimanî, metodolojîk û motîvasyonî (1990, 6). Di rastiya xwe de ev tiştên navborî krîterên derseke baş û serkeftî ne. Dema mamoste çavkaniyên xwezayî bi kar tîne, karê hînkirinê siviktir dibe, haydarbûna zimên bi mînakên çandî û rast bilindtir dibin, hevragihandina şagirtan bi nirxandin û beşdarbûna dersan zêde dibe û bê hişmendî kesayeta mirovan ku her kesayet girêdayî çanda xwe ye, bi mînakên zindî tîne perwerdekirin û giş bi tevahî motîvasyona şagirtan zêde dikan. Dema ku mirov ne tenê di dersan de di hemû qadên jiyanê de rastî tişteki xwe çî çandî, olî yan jî çî netewî be, xwe di derûniyeke ewle de hîs dikan.

### Mirov dikare

- Rojname (malperên înternetê)
- Çîrok (yên gelêrî)
- Roman
- Helbest
- Şano bi kar bîne.

Ji ber xebatên hatin behskirin bala şagirtan dikişînin wê beşdarbûn û kêfîgirtina ji dersê zêdetir bibe. Divê nivîsên dirêj zêde neyên tercihkirin. Wek mînak, divê xebatên werin bikaranîn ji du rûpelan ne zêdetir bin. Divê zimanê devkî ne pir be ku şagirt karibe zimanê nivîskî jî hîs bibe. Divê argo tine be ku axavtina şagirtan xera nebe û ev peyv û qalibên argoyê bandorê li ser kesayeta wan neke. Di dersan de, bûyer û şexsên nayên zanîn divê neyên tercihkirin ji ber ku dikare bala şagirtan nekişîne. Ji bo danasîna kesên navdar ên şagirt wan nas nakin agahdayîneke zêde pêwîst e û ji ber nenasîne dibe ku bala şagirtan zû belav bibe.

Xaleke din a divê hertim di hişê mirov de cî bigire, hîlbijartin û bikaranîna cûreyek çavkaniya perwerdehiyê ye. Mirov di heman demê de du yan jî sê tiştan bikar bîne, ev tişt dikare bi rehetî bala şagirtan xera bike. Baldarbûna şagirtan li gor ast, temen, atmosfera polê û hwd. tê guhertin. Divê mamoste baldar be ku encameke demkî bi dest bixe û karibe pêvajoya perwerdehiyê bi awayekî serkeftî pêk bîne. Ger mamoste karibe hevsengiya pêvajoya hînbûnê bişopîne wê

Divê nivîsên dirêj zêde neyên tercihkirin. Wek mînak, divê xebatên werin bikaranîn ji du rûpelan ne zêdetir bin.

demê dikare bi rehetî li gor demê jimara amûrên xwe jî hilbijêre. Herwiha, wek tê zanîn, ger mirov amûrên hînkirinê li gor mijar û pêwîstiyên xwe adapte bike wê ciherengîniya perwerdehiyê dewlemendtir bibe. Hebûna nivîsê tenê ne bes e, divê amadekariya mamoste, şiyar, tecrûbe û armancên hînkirinê jî neyên jibîrkirin. Tişteki din ê xwediyê giringîyeke mezin e, divê nivîsa were dayîn bi zimanekî xwezayî be ku şagirt bikaribin wê fêhm bikin.

### 3- Bikaranîna nivîsên wêjeyê di hînkirina zimên de

Lêkolîn diyar dikin ku belavkirin û bikaranîna nivîsên cuda di dersên zimên de him şiyana xwendinê him jî fêmkirina kûr bipêş dixê. Lê divê rê û rêbaz bi awayekî rêk û pêk bêm bikaranîn. Li gor gelek nivîskaran xebatên wêjeyê di nav xwe de naskirina peyvan, cûreyên peyvan agahiyên berê û bîranîna wan û binyada xalên ji bo hînkirinê tînan bikaranîn dihewînin (Lazar, 1993). Bi saya xwendina hemû mijar, peyv, qalib, taybetmendiyên zimên, afirînerî, hêza xeyalî û hwd. tînan jî bi pêş dikevin.

**Nivîsên wêjeyî di dersên zimanên biyanî û çandî de ne tenê ji bo hînkirina zimên giring in di ser re ew armancên perwerdehiyê yê giring jî bi xwe re tînin**

Hêmaneke giring jî hînbûna zimên ne tenê girêdayiyê zimên bixwe ye, di heman demê de girêdayî "hînbûnê" ye, herwiha girêdayî perwerdehiyê ye jî. Bredella wiha îfade dike: Nivîsên wêjeyî di dersên zimanên biyanî û çandî de ne tenê ji bo hînkirina zimên giring in, di ser re ew armancên perwerdehiyê yê giring jî bi xwe re tînin (2000, 380). Lê hêj jî ne tenê ji bo kurmancî ji bo gelek zimanên din jî mirov dikare îdîa bike ku "wêje bi awayekî sistematîk nehatiye organîzekirin û di pirtûkan de ciyê xwe negirtiye û bi awayekî sistematîk û baş bi kar nayê. Ji ber sînora demê, fikira hevpar a hinek mamosteyan ew e ku nivîsên wêjeyê bi awayekî metodolojîk di pirtûk û xebatên dersan de cî negire" (Paran, 1998, 83). Dibe ku sazî, weşanxane û mamoste yan jî lijne bêm tayînkirin, ku xebatên bi vî rengî ava bikin û xebatên xwe çap bikin. Kramsh, C û Kramsh, O et al (2000, 554) di gelek kovaran de li ser bikaranîna wêjeyê sekinine û dibêje: "wêje êdî wek çavkaniyeke xwezayî ye û divê wek xebateke elîtîst neyê dîtin". Nivîseke were bikaranîn dikare li gor van çalakiyên li jêr be (Shackleton, 1992, 55):

1. Texmînkirin (prediction)
2. Berawirdkirin (comparison)
3. Bicîkirin (replacement)
4. Temamkirin (completion)
5. Rêzkirin (ordering)
6. Senifandin (Taxonomy)
7. Çalakiyên xebatê ji nû ve bo dayîna xebatên watedar û xweş (re-working activities to provide meaningful and enjoyable follow-up activities).

Herwiha divê adaptasyona rewşên wek zayend, temen û çandê jî bê kirin da ku asta şagirtan hev bigirin.

Armanca wî bi van heft çalakiyan temamkirina xwendinê ye.

Li gor Stern (2001, 48) wêje ji bo dersa hînkirina zimên him wek model û him jî wek mijara dersê dikare dewlemend û îlhamdar be. Di axav-

Di axavtin û guhdarîkirinê de jî tiştên dîtbar û bî hestedar hertim bikêrhatî ne.

tin û guhdarîkirinê de jî tiştên dîtbar û bî hestedar hertim bikêrhatî ne. Tiştên navborî jî hertim dikarin di xeyala şagirtan de jî ciyekî mezin bigirin. Mirov dikare materyalên dersan ji bo şiyânên din jî bifikire. Lê wekî ku baş tê zanîn, bi saya internetê mirov li ku derê jî be dikare gelek materyalên zindî yan jî di forma doc, pdf, excel de amade bi dest bixe.

Divê mamoste di warê peyvên dersê de baldar be, di jwariyên bibin pirsgirêk bifikire û xebat û çalakiyên zimên amade bike. Ger rêje û jimara peyvên pir zêde be, wê fêmkirin kêmbibe û şagirt nikaribin bi awayekî baş ji xebatê fêmkirin û jê dilxweş bibin. Mamoste dikare çalakiyên hevweate, di jwate, texmînkirin, bikaranîna ferhengan, tijekirina valahiyan û cureyên din bikar bîne.

Divê mamoste materyalên bikar bîne li gor şiyanan hilbijêre. Divê ew şiyânên axavtin, nivîsîn, xwendin û guhdarîkirinê di her çalakiyê de li gor mijarên zimên biguherin û ev guhertin ji bo şagirt û fêrxwazan bikêrhatî be.

#### 4- Rewşa bikaranîna wêjeyê li bakur

Ji ber ku perwerdehî ti carî bi fermî û bi zagonî nehatiye dayîn, kar û xebatên di vî warî de zehf kêmbûn. Pirtûkên ji bo dersan hatine amadekirin bala xwe bêtir dane ser rêzik û qeîdeyên rêzimanî. Kêmbûna caran cî dane xebatên wêjeyê. Divê ji bo adaptekirina wêjeyê, hinek xebatên pîşeyî û akademîk bî organîzekirin da ku haydarbûneke rêbaza hînkirinê biguherîne.

Mînak: Hînkir, Mamoste, Gav bi Gav Kurmancî pirtûkên bi vî awayî ne.

Weşanxane gelek pirtûkên wêjeyî yê wek helbest, roman, çîrok, wergerên klasîk an jî wêjeyî çap dikin. Lê herwiha armanca wan ne bikaranîna wêjeyê ye. Kêmasiyek zehf mezin di warê haydarbûna pedagojîyê de heye. Û mixabin zanîngeh, institût, weşanxane û gelek sazî jî di vî warî de giringiya xwe didin xebatên din. Dibe ku di bin hişê mirovan de hînkirina zimên wek tiştêkî hêsan, bê teorî, bê rê û rêbaz jî bê dîtin. Dibe ku kar û barê mirov û saziyan zehf zêde be, û dem ji bo karê teoriya perwerdehiyê niha tine be. Ger di navbera saziyên perwerdehiyê yê li çar aliyên welêt de têkiliyek hebe, ew dikarin kar û barên siberojê hêsantir bikin. Tecrubeyên her çar aliyên wê rehetiyekê têxe navbera wan. Herwiha cudabûna bajar û welatan ji hela devok û zaravayan ve, divê wekî avantajê mezin bê dîtin.

#### 5. Astên dersa xwendinê

##### a. Pêşiya xwendinê (pre-reading)

Divê astê de şagirt nizanin mijara xwendinê li ser çî ye. Divê mamoste bi nasdana mijarê şagirtan motive bike û bi texmînen wan asta amadekirina derse derxe. Armanca vê astê amadekirina şagirtan ji bo dersê ye ku bala şagirtan bixşîne û wan motive bike (Williams 1984, 37).

Pardo (2004, 272-281) ji bo derfetên nû biafirîne li ser stratejiyên xwendinê gelek disekine û armancên pêşiya xwendinê wiha dide;



Danasîna mijare, motîvekirina şagirtan, amadekeriya perwerdekirina zimên, dîtina zanebûna şagirtan a li ser mijarê, pêşkêşkirina mijarê, alîkariya stratejiyên xwendinê, behskirina serenav, mijar, bûyer û ser-pêhatiyên mijarê, şîroveya wêne û xêzikan û balkişandina şagirtan a li ser peyvên nû yên derse.

Di beşa pêşiya xwendinê de, çalakiyên bi giştî tîncî terçîhkirin wêneyên kapaxa pirtûkan, biyografiya nivîskaran, pêyvên li ser mijarê, gi-handina hev a navê beşan, perçeyên xalan û bersîvdana pirsan in.

#### **b- Dema xwendinê (while-reading)**

Armanca vê astê, zelalkirina naverokê û fêmkirina peyama nivîskaran û binyada nivîsê ye (Williams, 1984, 38). Di vê astê de, mamoste hewl dide ku şagirt karibin di warê rêziman, peyv û ragihandinê de, bi her awayî li ser nivîsê bixebitin û nivîsê di hîndekariyên zimên de bi kar bînin. Di vê astê de, li gor mamoste, hîndekarî pir giring e û divê çalakî werin çêkirin da ku mamoste bibîne bê şagirt dersê û xebata ku li ser hûrbûne fêm dikin an na.

#### **Çalakiyên gelemperî ev in:**

Pirsên rast û şaş, bersivdayîna pirsên berî xwendinê, gi-handina hev a hevokên nêvî vala, çalakiyên texmînkirinê, tespîtkirina kê got, temamkirina nexşeyan, diyagraman, xaçepirsan, dayîna ber hev a pirsên pir bijare û hwd.

#### **c-Piştî xwendinê (post-reading)**

Di asta dawî de, armanc dîtina fêmkirina şagirtan e. Di ser re, divê astê de nivîs divê bê kesianîkirin û serpêhatî, hest, nêrîn û baldariyên şagirtan li gor nivîse bînin nirxandin. Ji ber vê, divê dema hîlbijartina nivîsan mamoste asta herî dawî bifikire gelo şagirt dikarin têkiliyekê di navbera nivîsê û tecrubeyên xwe yên şexsî de çêkin an na.

Di asta dawî de mamoste/hînkare dikare xebatên nivîsê jî yên wek nivîsandina kurteyekê, nivîsa pêşniyazekê, nameyek ji bo kesekî nas yan jî nenas, nivîsa afirîner û hwd. di nav de bihewîne.

### **6- Sedemên bikaranîna wêjeyê**

#### **a. Sedemên zimannasiyê**

Nivîsên wêjeyî dikarin zanebûna şagirtan di asta peyvsazî û binyadî û di her astê de bi pêş bixin (Hedge 1985, 22). Gelek tiştên mamoste dixwaze bi şagirtan bide hînkirin di xebatên dersên ji bo wêjeyê de cî digirin û ev jî hînkirina tiştan hêsan dikin. Çiqas xebatên wêjeyî bînin dayîn û dubarekirin wê şagirt ji ber bandorbûna bi gelek caran wê bi rehetî tiştan hînkirin bibin. Gelek nivîskar û mamoste gav bi gav asta wêjeyê di dersan de zêde dikin, ji ber ku wek Williams (1984, 25) dibêje "wêje çavkaniya xwezayî ya zimaneke" ye. Çareserkirina pîrgirêka çavkaniyên dersan tiştêkî giring e û ev çareserî karê mamosteyan hêsan dike. Avantajeke wêjeyê jî ew e ku ew hertim zimane rastî û zindî dide şagirtan. Di vî warî de, wêje, ji bo zimannasiyê jî gelek tiştan bi dest dixwe û kar û çavdêriya akademîk ji bo zimannasiyê hêsantir dike. Di teşeyê bikaranînê zimannasiyê de, di form û peyamên nivîskî û devkî de hebûna hêmanên wêjeyê şagirtan bêtir dide nasîn, di vê naskirinê de rexne, nirxandin, nîqaş, vegotin, îronî û

Di vê astê de, mamoste hewl dide ku şagirt karibin di warê rêziman, peyv û ragihandinê de, bi her awayî li ser nivîsê bixebitin û nivîsê di hîndekariyên zimên de bi kar bînin.

Şagirt dikarin bi saya ragihandina wêjeyê wateyên nû li dersen xwe bar bikin û bi saya pêvajoya hînbûnê ya bi awayekî watedar pêk tê şiyana xeyalkirinê bi pêş de bibin.

hwd. dikare di dersen de derkeve hemberî mirovan. Ji bo ku mirov ji perwerdekirina xwe bawer be, bikaranîna wan di gelek xebatên cûr bi cûr de tê pêşniyazkirin.

### b. Sedemên metodolojîk

Armancake bikaranîna nivîsan an jî cûreyên din diyarkirina bertekan, fêmkirin û şîrovekirina wan e. Cudabûna fikran dikare ji bo nirxandinên nû û parvekerina hestan hevragihandinê teşwîq bike. (Duff & Maley 1990, 6; Clandfield & Foord 2006). Herwiha, afirînerî û xeyalkirin jî derdikevin holê û di asta hilberînê de, şagirtên wêjeyê bêtir dibin afirîner û macerahez (Collie û Slater, 1987: 5). Şagirt dikarin bi saya ragihandina wêjeyê wateyên nû li dersen xwe bar bikin û bi saya pêvajoya hînbûnê ya bi awayekî watedar pêk tê, şiyana xeyalkirinê bi pêş de bibin.

### c. Sedemên motîvasyonî

Wek li gelek deveran hatiye dîtin û qeydkirin, motîvekirina şagirtan di gelek dersen de dijwar e. Li ser motîvekirina şagirtan gelek nirxandin û çavdêrî hatine kirin. Duff û Maley (1990, 6) îdîa dikin ku wêje şagirtan motive dike ji ber ku wêje bûyer û mijarên nivîskar dixwaze hitap bike dide. Di ser re bandora motîvasyona orîjînalbûna xalên wêjeyê ji ber ku têkelî tecrubeyên kesane bi xwe ne bêtir bala şagirtan dikişînin. Wêje ji ber girêdana çandî di polên zimên de xwediyê bandoreke mezin e û divê teqez hindik an pir were bikaranîn. Mirov dikare bi saya bikaranîna wêjeyê, di dersen de tiştên şênber bidest bixe. Loma heya ji destê mirov tê, divê mamoste wêjeyê di şiklê notan, wêneyan, vîdyoyan an jî bi şeklekî din amade bike ku tiştên hazir bala şagirtan bikişînin. Ger ev not senifandî bin, wê ji bo şagirtan çêtir be û motîvasyona wan zêde dibe.

### 7- Nirxandin û encam

Bi saya wêjeyê mirov dikare gelek tiştan biguherîne. Dibe ku mirov bi saya wêjeyê bigihîje encamê û gelek alozî û pirsgirêkên dinyayê ji holê rabin û fêmkirina beramberî di nav netew û welatan de pêk bê.

Wekî me îfade kir çend sedemên girîng hene ku mirov wêjeyê di dersen de bi kar bîne. Ji bilî berfirehkirin û geşedankirina cîhana wêjeyî ya şagirtan ji bo fêmkirina çanda xwe û ya din, derfetên îfadekirina şexsî jî dide û zanebûna şagirtan a peyv û rêzimanî bi pêş dixê. Nêzîkatîyeke hevgerî di pola hînkirina zimên de derfeteke baş dide şagirtan ji bo şiyane zimannasî û ragihandinê ku ev jî dibe sedema zanebûna zimên bixwe. Wek encama teorî û xebatên ji bo zimên hatine kirin, mirov dikare bigihîje vê encamê ku bikaranîna wêje û materyalên wêjeyî di pêşxistina şiyane zimên de û wêje di nav şagirtan de xwediyê roleke giranbûha ye. Wêje bi bikaranîneke baş dikare wek amrazeke encamgir ji bo şiyane nivîs û devkî bê tercîhkirin. Herwiha bi saya wêjeyê jî mirov bi rehetî dikare zimanê çanda ku dixwaze hîn bibe jî bidest bixe. Ji ber sedemên navborî, pêwîst e ku mirov xebatên wêjeyê di her astê de hilbijêre ku çêjek xweş di prose- sa hînkirina zimên de pêk bê. Her cûreya wêjeyê bi awayekî dikare li gor armanca dersen bê senifandin û monotoniya dersen biguherîne.

Wek çavdêrî û nirxandina dawî mirov dikare îfade bike ku, di hînkir-

rina kurmancî de bikaranîna wêjeye hêj di asta destpêkê de ye û hewce ye adaptekirina wêje û zimên li gor krîterên pedagojîya zimên be. Û dê ev pêvajo derfetên nû bide çavkanî, fikir, mamosteyan û kesên ku bi vî karî re eleqedar in. Gelek şagirt hêvî dikin ku materyalên dersan hêsantir û xweştir bin, herwiha ev jî rasterast eleqedarî tiştên wêjeyê eleqedar dike ku wêje bixwe çand e û çand jî însan bixwe ye. Mirov nikare çandê ji wêjeyê, wêjeyê jî ji zimên veqetîne. Herwiha çand, wêje û ziman jî di taliya talî de digihîjin perçeyên tevahiyê û giş bi hev re watedar in.

## **Mînakên bikaranîn û adaptekirina wêjeyê**

### **Wêjeya Kurdî, asta jêrîn pola 3**

Giringiya kovara Hawarê gelek berbiçav e. Loma divê şagirt û fêrxwazên me hem li welêt û hem jî li diyasporayê di nav perwerdehiyê de marûzî Xezîneya Kurdî Hawarê bimînin. Ji bo ev giringî bê fêmkirin, pêwîst e hebûna Mîr Celadet Alî Bedirxan were nîşandayîn. Di pirtûkê de, di rûpela 6an de bi Celadet Ali Bedirxan dest pê dike. Herwiha bi saya bikaranîna wêjeyê nivîskar Denîz cî daye gelek şexsên din ku di dîroka kurdan de xwedî rolen giranbuha ne. Wek mînak şexsiyetên li jêr

Cegerxwîn (r.39), Ehmedê Xanî (r.41), Musa Anter (r.69), Yilmaz Gûney (r.71), Behman Qubadî (r. 71)

Ji bilî danasîna şexsan, Nivîskar cureyên wêjeyê wekî stran, helbest, çîrok, metelok, zûgotinok, destan, esfane, lîstik, pêkenok, serpêhatî, mamik û gotinên pêşiyar jî bi kar aniyê ku bi saya wan, şagirt bi rehetî çanda xwe hîn dibin. Bikaranîna hêmanên çandî gelek balkêş e. Hinek mînak û rûpelên wan wekî li jêr in. Gelek mînakên din jî hene ev wek mînak hatine nîşandayîn. Piştî her cureyên wêjeyê aktîvîteyên zimên wek pirs-bersiv, dagirtina valahiyan, çêkirina hevokan bi peyvên armanc re, wergera peyvên û xebatên dê û bavan hatine dayîn.

Stran [Aslîka Qadîr] (r. 5), Helbest [Younes Bahram] (r. 9), Çîrok (r.13), Metelok û Zûgotinok (r.37), Destan [hêmanên çandî] (r. 40), Efsane (r. 45) Lîstik [hêmanên çandî] (r. 49), Serpêhatî- Kela dimdimê (r. 55) Mamik û pêkenok (r. 57), Gotinên pêşiyar (r. 82)

### **Wêjeya Kurdî, asta navîn- pola 5**

Cudahiya nivîsan û naveroka wan di asta navîn de ji bo pola 5 an xwediyê mijar û dijwariya asteke homojene ku ev pêwîstiya plansaziya astan nîşan dide. Asta hevokan komplekstir in û hevoksazî direjtir e. Peyvên şênber bêtir hatine bikaranîn. Aktîvîte dirêjtir in. Di pirtûkê de dîsa her cureyên xebatê hatiye dayîn. Kesên giring, cureyên wêjeyê yên xwemalî bi mînakên cur be cûr ve dîsa hatiye dayîn.

Huseyîn Denîz (r. 49), Dengbêjî (r. 79), Evdalê Zeynikê (r. 79), Eyşe Şan (r. 79) Meryemxan (r. 79), Şakiro (r. 81), Mihemed Arif Cizrawî (r. 87), Birca belek (r. 89) Roman (r. 91), Şano (r. 105)

## 8. Çavkanî

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

Brumfit, C, Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language Literature and Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, 1986, r. 184-190

Brumfit, C. and Carter, R.A, Literature and Language Teaching. Oxford University Press, 1986

Clandfield, L, and Foord, D, "Teaching Materials: Using Literature in the EFL/ESL Classroom. <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=1465> seeta gihiştinê 14:29, 04.06.2023

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

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

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

Hedge, T, Using Readers in English Teaching, Macmillan, London, 1985

Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (Eds.). (1995). Second language reading and vocabulary learning. Norwood: New Jersey, Ablex Publishing Corporation

Kramsch, C and Kramsch, O, The avatars of literature in language study. The Modern Language Journal, 84.1,2000, p 553-573

Lazar, G. (1993). Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Mcrae, J, Literature with a small 1, Macmillan, London, 1991

O'Sullivan, R, Literature in the language classroom. The English Teacher, 1991

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

Pardo, L., (2004) "What Every Teacher Needs to Know About Comprehension". Di kovara The Reading Teacher de. 272-281

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

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

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

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



# FERHENGOK



<b>armancdar</b>	Hînbûn herî zêde dema şagirt armanca ew li ser dixebitin zanibin, bi bandor dibe.
<b>asta bilind</b>	Di perwedeyê û ziman û wd. de rêjeya zanînê ya gelekî baş
<b>asta bingehîn</b>	Di asta destpêka bikaranîna zimên de asta serete ya bingehîn
<b>asta navîn</b>	Bikaranîna ziman wek asta serbixwe zanîna li gor destpêkê wîrdetir pêşketî
<b>astên bingehîn</b>	Binbeşên astên bingehîn wek astên destpêkê A1 û A2
<b>avaker</b>	Hînbûn di nav xwe de pêşketina avakirinê bîrbîrî (kognitiv), ango zanîneke dewlemend, bi hev ve girêdayî û bikaranînê nerm dihevwîne. Kesên hîn dibin, zanîna xwe bi xwe çêdikin (ava dikin, bi hev ve girê didin, tor ava dikin, bi cih dikin). Hînbûn ne teswîrkirin e (wêne), hînkirin ne agahdarkirin e.
<b>bandorkarî</b>	Bêtir di axavtinê de bi peyvên zelal ku bandorkirina li ser yê hember xwe
<b>Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)</b>	Li ser bidestxistina ziman, têgihîştina du şarezayên bingehîn bi wate ne: Ji şarezayên zimanî yê di jiyana rojane de û di ragihandina rasterast a kesane de tîn bikaranîn re BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) tê gotin. Ji jêhatîbûnê di zimanê akademîk ên têgihîştî de ku ji bo hînbûna xwendegehê bingehîn in, re CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) tê gotin. BICS – tevî ku nivîs bîn nivîsandin jî - ragihandina devkî esas digire: Hevok kêr di nav hev de ne, lê li kêleka hev tîn rêz kirin. Ferheng ji jiyana rojane tê girtin.
<b>berbelav</b>	Peyv û hevokên di jiyana rojane de zêde tîn bikaranîn
<b>berfirehî</b>	Li ser mijarekê daxwaz û dîtinê xwe ji gelek alî de anîna zimên
<b>berxwedêrî berxwedêr</b>	Têgîna berxwedêrî, berxwedêriya derûnî ya takekesî û bi vî awayî şiyana derbaskirina qeyranan û bikaranîna wan a wek xala destpêkê ji bo pêşketinan vedibêje. Ji bilî faktorekî kesane û cihrengiya civakî ya li xwendegehê, rewşa xwendegehê ji bo berxwedêriya şagirtê ji hêla civakî de bi dezavantaj in, bandoreke diyarker dike. «Ger ez fêr bikim ka çima ez fêr dibim û çî fêr dibim û bikaribim bandora xwe ya li ser hînbûnê binirxînim - wê hingê ez berxwedêr im» (Çavkanî: Lêkolîn li ser Faktora Serkevtinê Berxwedêrî. 2018. Weqfa Vodafon Almanya).
<b>beşdarî</b>	Amadebûn yan tevlîbûna xebatekê.
<b>beşên bikaranîna ziman</b>	Di nav vê de xwendin, nivîsandin, têgihîştina guhdarîkirin û xwendinê hene.
<b>bidestxistina zimanê duyem</b>	Di dîdaktîka ziman de cudahî di navbera wergirtina zimanê duyem û yê biyanî de tê kirin. Dema zarok zimanê xwe yê duyem bi riya zimanê hawirdorê, ku li wî welatî tê axavtin, bidest bixin, wê demê mirov behsa bidestxistina zimanê duyem dike. Zarokên ku zimanê wan ê yekem ne almanî ye, li Swîsreyê bi almanîxêv almanî wek zimanê duyem (Almanî wek zimanê duyem) fêr dibin. Dersên ziman bi dîdaktîka wî zimanî tîn dayîn. Ev jî ne her tim wek dîdaktîka dersên 'almanî wek zimanê yekem' û 'almanî wek zimanê biyanî' ne. Li gor dersên zimanê biyanî yê di xwendegehê gel de di dersên 'almanî wek zimanê duyem' de asteke pir bilind a zanîna zimanê armanc kirin.
<b>bikaranîna ziman a lixwevger (reflexiv) û avaker</b>	Berevajî zimanê ji hêla şagirtan ve di ragihandina hawirdora jiyânî ya rojane de tê bikaranîn (yekser, nêzîk û bi hestyarî), bikaranîna zimanê refleksîv-avaker li ser zimanê ku di jinûveavakirina nivîskî an devkî ya serpêhatiyên hawirdora jiyânî de tê bikaranîn de ye. Jêhatîbûnê CALPê di bikaranîna zimanê refleksîv-avaker de tîn bipêşxistin. Xwendegeh û zimanê perwerdehiyê ku ji bo serkevtina xwendegeh û perwerdehiyê di heman demê de ji bo tevlîbûna civakî jî giring e, tê bipêşxistin.
<b>bixwebawerî</b>	Têgihîştina ku hûn dikarin li ser bingeha jêhatiya xwe peywîreke nû û dijwar bi ser bixin, nikaribin bi ser bixin, an jî bi piştgireyeke guncaw bi ser bixin.
<b>biwêj</b>	Navlêk, îdiyam, ji bo herikbarî û balkêşiya vegotinê bi piranî derî wateya xwe ya rastîn ji wateyeke din de bi gelemperî komikan peyvên bûne qalib in.

## C - Ç

<b>cihên</b> <b>perwerdehiyê</b> <b>yên derveyî polê</b>	Di warê jînenîgariya perwerdehiyê de, koma temenê 6-16 salî berî her tiştî bi vê yekê tê diyarkirin ku bi zêdebûna temen re qadên din ên jiyânê, wek komên hevsalan, klûb an medya, ji bilî malbat û xwendegehê giringtir dibin. Ev beşên hawîrdora jiyânê jî wek mekanên hînbûn û perwerdehiyê tînin: Bi xwe re, bi hawîrdorê re û bi mirovên din re rûbirûbûnê çêdikin. Ew derfetên hînbûnê yên cûrbecûr pêşkêş dikin.
<b>cejna Newrozê</b>	Cejna neteweyî ya gelê kurd e.
<b>Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)</b>	Ji aliyê din ve, zimanê CALP -ya zanîni-akademîk, jêhatîbûnên hîn daxwazker hewce dike: Tişt, mijar û naverok tiştên ku ji aliyê mekan û demkî dûr in (abstraction) temsîl dikin û divê şagirt bi normên rêzimanî û rêzikên nivîsandinê bizanibin. Her wiha divê hevok û pêkhatiyên vegotinê yên tevlihev û cureyên cuda yên nivîsê werin fêmkirin. Di heman demê de peyvsaziya (beşî) berfireh û şiyana ragihandina naveroka razber û têgihiştin û şîrovekirina (rexneyî) nivîsên dijwar jî pêwîst dibîne.
<b>cudagerî</b>	Helwesta neyînî li hember mirovan ji ber endametiya wan di komek olî, nijadî, etnîkî, siyasî yan komek din de; biçûkdîtin û heqaret.
<b>cudakarî</b>	Kirin, raman û hêstên cudaxwaziyê
<b>cudaxwazî</b>	Ji ber hinek taybetiyên hin kes an koman tevger û helwesta bi pêşdarazî
<b>cudayiya navxweyî</b>	Li vir wek têgiheke pêdagogîk hatiye bikaranîn, ji bo avakirina komên biçûk ên şagirtan di polê de bi mebesta alîkariya şagirtan li gor astên cuda.
<b>çand</b>	Çand di Çarçoveya Planê Hînkirinê yê ZÇW (2011) de wek komek aliyên manewî, madî, rewşenbîrî û hestiyarî yên yekta yên ku civakek an komek etnîkî diyar dike, tê dîtin. Ev ne tenê huner û wêje, awayên jiyânê, mafên bingeheî ên mirovan, pergalek nîrx, kevneşopî û baweriyên jî dihewîne. Lê mirov nikare tenê bi çanda xwe yan jî koma xwe ya etnîkî bê pênasekirin. Ji ber vê yekê ne di cih de ye ku mirov tenê ji ber ku ew girêdayî çandeke diyar in, bi hin taybetmendî, xislet an tevgeran bîn pênasekirin. Bi ser de jî çanda civakek an jî komeke etnîkî ne homojen û ne statîk û ne jî girtî ye. Belê, pratîka çandî bi berdewamî wateyên nû diafirîne û pratîkên çandî yên cihêreng tevdigere. Lewma mirov dikare behsa çandan bike.
<b>çanda jêder</b>	Çanda jêder a zarokê bi çanda welatê wê an jî çanda koma etnîkî ya ku jê tê, têkildar e. Ji bo zarokên ku li Swîsreyê mezin bûne, ev tîgîn ji bo çanda dêûbav an jî yek ji dêûbav tê bikaranîn; ango welatê wan, an jî koma wan a etnîkî vedibêje. Têgiha çanda jêder balê dikişîne ser dîrokê: Ez bi xwe an jî malbata min ji wir tê. Ji bo balkişandina rewşa heyî ya zarok û ciwanan, di çarçoveya mufredatê de gelek çarçoveyên tîgîn hawîrdora jiyânê tê bikaranîn.
<b>çavdêrî</b>	Dane, agahî û serperhatiyên bi çavan hatine dîtin an jî encamên bi lêkolînan hatine berhevkirin.
<b>çavkanî</b>	Jêder, tevî hin wateyên cuda, li vir di wateya jêdera/cihê agahî jê hatine girtin de ye.

## D

<b>dane</b>	Agahdariyên giştî û giring ên li ser kes û tiştan
<b>dengdanî</b>	1. Di bilêvkirina peyvan de bilindiya deng. 2. dayîna dengê xwe ji bo erê yan nakirinê.
<b>derhêner (direktîv)</b>	Derhêner di teoriya çalakiya axavtinê de têgiheke e û li ser gotinan tê pênasekirin. Bi riya vê têgihê axaftvan ferman, daxwaz, rica an şîreteke pêk tîne (Viktionary, di 22.09.2019, saet 16:25)
<b>dervehiştin</b>	Pêvajoya ku tê de kesek an jî komek ji aliyê kesek, komek an jî dezgeheke fermî ve tê astengkirin ku hinek maf, derfet û çavkaniyên heyî neyên nekarin werin bikaranîn.
<b>dewlet</b>	Em wateya dewletê li gor civaknasê almanî Max Weber, saziya komeleyatiyê û mesûlîtiya ji bo tanzîmkirin û rêveberiya civakê fêmkirin. Dewlet mafê serweriyê di destê xwe de digire, da ku erdên netewî kontrol bike û biparêze. Dewlet bi riya sazî û rêxistinên ve, perwerdekirina civakê garantî dike (Weber 1948).

<b>diyaspóra</b>	Em diyasporayê wek civatek kolektîf ya ku bi dilê xwe an jî bi darê zore ji erdên xwe hatine koçberkirin û li derveyî sînorên welatê bav û kalên xwe dijîn, dibînin. Lê hestên hevgerîtin û têkiliyên domdar bi welêt û nasnama neteweyî, çandî an jî olî ya kolektîf diparêzin. Herwiha diyaspóra civaka ku şîyanekê ji bo parastina berjewendiyên kolektîf ên civakê di çarçoveyek rêxistinî ya navxweyî de û ji bo girêdanekî trans-neteweyî nîşan dide. (Adamson û Demetriou, 2007).
<b>dîdaktik</b>	Teoriya hînkirinê, ku îro berîdana şagirtan distîne navenda xwe. Beşa zanistiya perwerdeyê.
<b>dîdaktîka medyayê</b>	Dîdaktîka medyayê sermijara dîdaktîka giştî ye û bi medyayê re di pêvajoyên hînkirin û hînbûnê de bi taybetî bi medyaya dijîtal re têkildar e.
<b>dîwan</b>	1. Ew berhema ku helbestvan helbestên xwe tê de kom dike, wek Dîwana Melayê Cizîrî. 2. Civîn, meclîs, civata ji bo armançekê li hev kom bûyî, wek dîwana dengbêjan an dîwana mîr.
<b>dozîne</b>	Teorî, li ser mijarekê hin dîtinên bi zanistî tam nehatine îspatkirin
<b>dubeytî</b>	Teşeyeke helbesta klasîk e ku ji çar risteyan pêk tê û bi Baba Tahîrê Uryan navdar e.
<b>duzimanîfî, duzimanî</b>	1. Di wateya herî fireh de, kesê duzimanî (an jî bîlîngual) ew kes e ku di du zimanan de xwediyê şîyanên çalak an tebat e. Lêbelê, pênaseyeke tengtir di mufredata heyî de tê bikar-anîn: ger zarok bi almanî û yek an jî çend zimanên zikmakî yên ne-almanî biaxivin, wek duzimanî tîn binavkirin (Di bernameya ZÇW de duzimanî ji pîrzimanî cuda tê pênasekirin, li jor peyva sereke ya têkildar binêre.) 2. Bêyî zimanê dayikê yan zimanê tê zanîn, zanîna bi zimanekî din jî.

## F - G

<b>feraset</b>	Hîşmendî û têgihîştin.
<b>fêambar</b>	Axavtin an nivîsandina sade, baş tê fêmkirin/têgihîştin
<b>fêambarî</b>	Têgihîştinî, têgîn an peyva fêambar, jê tê fêmkirin
<b>fonêtik</b>	Zanyariya ku li deng dikole, ew di zimanekî de li tevayiya dengên di wî zimanî de Fonêtik, hene, dikole.
<b>fonologî</b>	Zanyariya dengên ku wateyên peyvan ji hev cuda dike.
<b>form</b>	Awa, şewe, metod, şikil, terz
<b>gencîneya peyvan</b>	Xizneya peyvan, bi giştî an di asteke sînorkirî de peyvên wê astê
<b>gerdûnî</b>	Cîhanî, qadî, tiştên li hemû cîhanê berbelav
<b>gihanek</b>	Di nava hevokê de peyva ku peyvên din digihîne hev (rêzimanî)
<b>girte</b>	Protokol, di civîn an kombûnekê de nivîsîna naveroka tiştên tîn axavtin an gotin
<b>gotar</b>	Bêtir ji bo di rojname, kovar ûwd. de bê weşandin nivîseke pisporî

## H

<b>helwesta neyînî (mobbing)</b>	Ev dikare zordariya fîzîkî an devkî be ku kesek an komek kes li dijî kesekê din bi kar tîne. Di xwendegehên de, herî zêde mexdûrên helwesta neyînî ew şagirtên ku ji yên din cuda ne - ji ber zimanê xwe yê dayikê, awayê axavtinê an jî cilûbergê xwe.
<b>hemdem</b>	Nûjen, modern, li gor demê
<b>herîkbarî</b>	Di vegotinên nivîskî û devîkî de di gotin û xwendinê de ji aliyê ziman û ramanê ve bi bêastengî bi awayekî herîkîn anîna zimên

<b>hesasiyeta zayendî</b>	Hesasiyeta zayendî dikare bi du awayan bê pênasekirin: Ji hêlekê ve hewl dide zarokên keç û kur xwedî nasnameyê zayendî ya bi tenduristî bin û ew bi xwe pê bawer û jê razî bin. Ji hêla din ve hewl dide ku mirov bi rexneyî nêzîkatîyên xwe yên bi klîşe û bi pêşdarazî li hemberî zarokên keç û kur bibe û di vê warê de zanebûnekê bi pêş bixe.
<b>heterojen heterojenî</b>	Rengdêra heterojen tê wateya «ciyawaz», «cuda» an jî tê wateya tiştêkî «ji hev cuda». Di pedagojîyê de, heterojenî di navbera şagirtan de di komên hînbûnê de bingeha taybetmendiyên cihêreng vedibêje - ku wek pîvanên heterojeniyê jî wek temen, zayend, paşxaneyê çandî û civakî, zanîna pêşîn, motîvasyon, hwd. dikarin bîn dîtin.
<b>heteronormatîvîte</b>	Wek prensîbeke rêbaza civakî ku zayend û zayendîyê normalîze dike, heteronormatîvîte pergaleke zayendî ya dualî ye. Ev pergaleke tenê du zayendan dipejirîne û esas digire. Ev bi hev re di nav têkiliyêke hiyerarşik de ne ku zayenda mêr li ser zayenda jin digire.
<b>hevgerî/hevgerî</b>	Ji aliyê zimanî ve di nava vegotin an mijaran de bînakokîtî û bi tevahî awayekî lihevhatî/lihevkerî
<b>hevkarî</b>	Karê bi hev re tê kirin, tiştê çend kes li gel hev dikin. Di vê gotarê de hevkarî bi wateya xebatên ku mamoste û dêûbav bi hev re dikin ji bo pêşxistina dersên zimanê dayikê hatiye bikaranîn.
<b>hevokên tevlihev</b>	Hevokên (komek) kompleks yên ku ji çend hevokan perhevokan pêk ten
<b>hevokên yekane</b>	Hevokên yek bi yek
<b>hevokên yekser</b>	Hevokên tê de dîtin, daxwaz an daraziyêke rasterast yên ne veşartî hene
<b>hêmanên hevokê</b>	Beşên hevokê yên rêzimanî wek kirde, bireser, lêker, pêveber ûwd.
<b>hişmendiya têgihiştina zayendî</b>	Têgihiştina nirxandina civakê ji perspektîfa rolên zayendî û analîzekirina bandorên rolên zayendî li ser mirovan.
<b>hiyerarşik</b>	Di nivîsa heyî de hiyerarşî wek dijberê beşdarbûnê tê binavkirin. Ravekirina dersê ya bi awayekî hiyerarşik tê wateya ku mamoste waneyê bi rê ve dibe, an jî talîmat, rênişandan û kontrolkirina rasterast bi riya wê/wî pêk tê, û rola şagirtan pir pasîf e, ango wergir e.
<b>(hînbûna) çalak</b>	Zanîn bi kirin û ramanê, bi çalakîya pratîk û derûnî tê avakirin.
<b>hînbûna nepenî</b>	Bi wateya hînbûnê, bêyî ku mirov hest pê bike, ku ew zanînê werdigire.
<b>hînbûna hevkar</b>	Hînbûna hevkar behsa rêgezên hînbûnê yên wek xebata hevkar û komî dike da ku çareseriyê hevbeş a pirsgerêkekê yan têgihiştineke hevbeş a rewşekê bi pêş bikeve.
<b>hînbûna jînenîgarî</b>	Hînbûna jînenîgarî rêbazeke fikirîn û guheztina riyên hînbûna kesane û nexşeyên hînbûnê ye. Ev teşe dikare wek hevriya bizanebûn û bêzanebûn a biyografîyên ku li pêşketinê digerin were binavkirin. Armanç ji aliyekî ve ew e ku mirov li ser pêvajoyên hînbûna berê raweste, da ku pêşketina jêhatîbûnên xwe-guhêrbar perwerde bike û ji hêla din ve ji bo pêvajoyên hînbûnê xwezanebûneke profesyonel bi pêş ve bibe (Anne Schlueter, REPORT 4/ 2008 (jimar 31).
<b>hînbûna diyalogî</b>	Hînbûna diyalogî têgihek hînkirinê ye ku ji hêla kesên dîdaktîker û Peter Gallin ve hatiye bipêşxistin. Hînkirin û hînbûn li gor şewaza diyalogê tê organîzekirin. Balê dikişîne ser şagirt ku ew çawa derfetên hînbûnê bi kar tînin. Beşdariyên şagirtan - di wateya diyalogê de - wek pêşniyareke nû ya ku divê ji hêla mamoste û hevalên polê ve were bikaranîn tê fêmkirin (bnr. Wikipedia, têketin 22.09.2019, saet 15:40).
<b>hînbûna lêgerînê (herwiha hînbûna keşfkirinê)</b>	Rêbazeke hînbûnê ya li ser esasa lêgerînê (Herwiha hînbûna keşfkirinê), li ser bingeha bidestxistina zanînê û Herwiha jêhatîbûna fîzîkî û teknîkî ye. Mebesta nirxandinê li ser şagirt e û ne li ser navbeynkariya bi riya mamoste ye (bnr. Wikipedia, têketin 22.09.2019, saet 15:47).
<b>hînkari hînkariya rasterast</b>	Bi «hînkariya rasterast» «pêşveçûneke pir birêkûpêk, bi kontrola hîndeke, şagirt-navendî, gav-bi-gav, bertekeke-dewlemend û pêşveçûyineke bi zêdebûnê tê fêmkirin. Tê de jêhatîyên ku bîna hînkirinê ji hêla mamoste ve tîna pêşkêşkirin, di rêbernameyê de bi şagirtan re tê çêkirin û di dawiyê de -heta asteke bilind ji xwe ve bimeşe-, tê pratîzekirin» (Grosche 2011, r. 148).

**hînkirina li ser bingeha jêhatîbûnê** Bi balkişandina li ser jêhatîyan, giraniyek taybetî li ser pêkanîne û bi vî awayî li ser kirinên şagirtan ên di polê de tê danîn (binihêre VSA, hînkirina bi jêhatîbûnê. Insights, 2014). Ava-kirin û xurtkirina xwebaweriyê bi vê ve girêdayî ye.

**hînkirina li pêş** Hînkirina li pêş bi piranî bi tematîk û bi navbeynkariya zimanî bi pêş dikeve. Mamoste pola bi hev re dixebitin bi rê ve dibe û kontrol dike. Ev qonaxên xebata kesin jî dihewîne.

**hunerweriyên zimanî** Şahrezayî, jîrîtî, şîyanwerî an zîrekiya zanîn û bikaranîna zimên

## I - Î

**integrasyon** Di vir de integrasyon wek pêvajoyekê tê fêmkirin. Tê de mirov û komên bi paşxaneyên civakî, çandî û zimanî yê cihêreng beşdariya civakî û siyasî ya wekhev di civakê de bi dest dixin û bi paşxaneyên xwe yê zimanî û çandî yê taybetî tî rêzgirtin.

**interaktiv** Înteraktîf tê wateya danûstendina navbera şagirtan (û bi mamoste re): Pêvajoyên ramanê bi ziman «xuya» dibe; pevçûnên bi biryarên di cih de tî çêkirin û çareserkirin; dema ravekirin û guhdarîkirinê, agahiyên nû bi hev ve girê dide û di nav zanîna berê de dike yek; çavdêriya modelan û ceribandina bandorên kiryar û ramanê, her wiha pêşxistina perspektîf û prosedurên hevbeş.

**işraqîfî** Ekoleke tesewifê ye ku nûnerê wê Suhrewerdî ye. Li gor vê ekolê çawa ku roj ji rojhelat hil tê, îrfan jî wisa di dil de hil dibe. Balkêşîya vê ekolê ew e ku murîd û murşîd bê axavtin, bi riya dilî bi hev re têkilî datînin. Di helbestên Melayê Cizîrî de bandora vê ekolê heye.

## J

**jîngeh** Çarçoveya Planê Hînkirinê hawirdora jîyanî wek tevahiya hemû tişt, bûyer û rewşên mirov di dema niha de pê re mijûl dibin fêmkirî. Hawirdora jîyanî tenê beşek ji tevahiya cîhanê peyda kirî ye – girêdayî rewşa jîyana kesane ye. Mînak, hawirdora jîyanî û girêdanên bijîşkî/î alman ji karkereke/î, cotkareke/î Afrîkî cuda ye, ya keçeke koçber a ji çîna jorîn a Xîrwatî û ya kurek ji çîna jêrîn a Swîsreyî ji hev cuda ne. Çarçoveya hînkirinê ferqeke zêde naxe navbera çand û hawirdora jîyanî, lê hawirdora jîyanî balê dikişîne ser girêdanên kesane ên bi dema wan a niha û hem jî kirin û axavtinên wan.

**jêhatîbûna medyayê** jêhatîbûna medyayê tê wateya şîyana ku mirov medya û naveroka wan li gor armanc û hewcedariyên xwe bikar bîne.

**jêhatîniya pragmatîk** Di zimannasiyê de, jêhatîbûna pragmatîk ew e ku mirov ziman bi rengekî guncav bi bandor bi kar bîne. Hêza pragmatîk aliyekî bingehîn a jêhatîbûneke ragihandinê ya berfireh e.

**jêhatîbûn** Bi jêhatîbûnê û tiştên girêdayî wê şarezayiyên ji bo çareserkirina pirsgerêkan (pirsgerêkên tevlihev) û dilxwaziya ji bo çareseriyê tê vegotin. Wateya bingehîn jêhatîbûn, dilxwazî, berpirsiyarî û naskirinê vedihewîne ku wek kompetenz tê navlêkirin.

## K

**karên medyayê** Ji bo bipêşxistina zanyariyê li ser fonksiyona medyayê û peyda kirina zanyariyan li ser gelek şert û mercên teknîkî, rêxistinî, hiqûqî, aborî, siyasî û civakî dixebite.

**kirpandin** Di bilevkirina peyvan de dengdanî, derbdayin (rêziman).

**komên civakî** Ji beşên civakê yê cuda komên bi hin taybetîyan ji hev hatine destnîşan û dabeşkirin.

**komkirin (kumulativ)** Hînbûn ti carî bê şert nameşe. Her tim li ser zanîna heyî ava dibe.

**konstruktivîzmus konstruktional konstruktionskonstruktion** Konstruktivîzm ji bo helwestên mirovan wek tîgehê kolektîf tê bikaranîn. Li gor vê yekê tê texmînkirin, mejiyê mirovan cîhanê wekî ew bi rastî çawa ye xêz nake, lê li gor xwe cîhanê disêwirîne û ava dike. Hînbûn ji nêrîna konstruktivîzmê pêvajoyeke çalak e. Mirov tiştê divê were hînkirin, di mejiyê xwe de disêwirîne û şêkil dide, û bi vî rengî ezmûn û tevger diguhezin (Hobmair, Hermann. 2016. pp. 198-200). «Rastî dahênana derewkerê ye.» (Von Förster/Pörksen, 2013, r. 11. Di Pädagogik von Hobmair 2016, r. 29).

## L

<b>li gor rewşê</b>	Hînbûn û zanîn her gav bi hin şert û mercan ve girêdayî ye (hawirdor, rewş, rewşa derûnî).
<b>lixwevgerî</b>	Lixwevgerî çalakiya ramana li ser xwe ye. Ev tê wateya analizkirina raman, hest û kirinên xwe. Mebest ew e ku mirov li ser xwe bêtir hîn bibin û ne tenê wek kes, di heman demê de wek endama/ê komek, civakek an jî malbatekê fikirîna li ser xwe ye.
<b>lêgerîn</b>	Lêkolîn, vekolîn, lêhûrbûn
<b>lêkolîna medyayê</b>	bi awayekî zanistî bi medyayê re mijûl dibe. Ew li ser mebest û rêbazên (formên) xebatê yê çêker dipirse; li gor wate û giraniya pergala nîşaneyên cihê yê tîk bikaranîn, li gor tevgera medyayê ya temaşevanan, ji bikaranîna medyayê bigire heya bandora mumkum dipirse û lêkolînan dike.

## M

<b>malbata zimanî</b>	Malbateke zimanî ji komeke zimanên di bingeha xwe de hevpar in, ava dibe.
<b>medya</b>	Medya navgînên ragihandinê ne ku ji bo gihandina agahiyan xizmetê dikin, wek rojname, kovar û belavok, radyo, film û televîzyon, înternet, e-pirtûk, telefon...
<b>medya bihîzbarî</b>	Medya ku mirov dikare bi deng bibihîze, radyo, tv û wd.
<b>medyaya civakî</b>	Ew girêdana têkiliyên civakî yê li ser platformên Înternetê pêk tîne. Ji bo van platformên Facebook, Twitter, Instagram û gelekên din tîk bikaranîn.
<b>medyaya dijîtal</b>	Medyaya dijîtal medyaya elektronîk e. Di navbera navgîn û bikarhêner de têkiliyê çalak heye. Alavên elektronîk wek komputer, tablet, listikên vîdyoyê, tîlefonên destan û televîzyonên dijîtal divê bi înternetê ve girêdayî bin, da ku têkiliya çalak jî di navbera navgîn û bikarhêner de pêk bê.
<b>medyaya dîtbarî</b>	Medya ku mirov dikare bi dîtîna bişopîne, tv û wd.
<b>mafên zarokan</b>	Mebest mafên neteweyî û navneteweyî yê zarokan e - mînak Peymana Neteweyên Yekbûyî di biwara mafên zarokan de, 20.11.1989
<b>Mehabad</b>	Mehabad, bajarekî rojhilatê Kurdistanê ye, paytexta Komara Dêmkokratîk a Kurdistanê, ya ku 1946an de hat damezrandin û bi awayekî hovane ji aliyê dewleta Iranê ve hat rûxandin
<b>mesnewî</b>	Teşeyê helbesta wêjeya klasîk e ku bi beytan tê nivîsîn û her beyt di nav xwe de serbixwe ye. Berhemên pir bihecm bi vê teşeyê tîk nivîsîn, wek Mem û Zîna Ehmedê Xanî yan Rewdunêma Şêx Ebdurehmanê Aqtepe. Herwiha di berhemên perwerdeyî-dîdaktîk de jî ev teşeyê hilbijartin, wek Nûbihara Biçûkan a Ehmedê Xanî û Nehculenama Mela Xelîlê Sêrtî.
<b>meta-analîz</b>	Rêbazê lêkolînê ya jimarî yan jî îstatîstîkî ye. Bi berhevdana encamên gelek kaxezên lêkolînê yê kesane, ku jê re lêkolînên seretayî jî tê gotin, digihin encama lêkolînê xwe.
<b>metodîk</b>	Hûnera veguhezîna zanîna ji bo kesên din.
<b>mêtîngerî</b>	Em metîngerîya nav xwe wek amûrê îdeolojîk fêm dikin, ku serdestiya biyanî ya li ser çavkaniyên çandî, aborî û dîrokî yê civakên xwecihî rewşa dike û siyaseta û kiryarên serdestî meşrû dike. (Arneil 2017).
<b>modul</b>	Di perwerdeyê de bi awayekî zelal diyarkirina armancan û ji bo van armancan pêkanîna çalakiyên cuda, di nava pergala giştîya pêvajoyê de encamgirtina bi pîvan û kontrolkirinê.
<b>morfolojî</b>	Zanyariya pergala peyvê, avakirin, guhertin û guhertinên wê ye.
<b>multîmedya</b>	Di kompûter an alavên din ên elektronîk, navenda pîralî; nivîsar, dîmen, grafîk, xêzkirin, deng, vîdeo, anîmasyon û tora tora di navbera van de.

N

<b>nasname, nasnameya duçandî</b>	Çarçoveya Planê Hînkirinê nasnameyê wek kesayeteke xweşîrovekirina serbixwe fêhm dîke. Di vê yekê de hesta subjektîf a rewşa kesane, berdeyamî û taybetmendî heye. Nasname ne neguherbar e, lê belê dînamîk û bi pêvajoyê ye. Di danûstendina civakî ya bi mirovên din re û bi vî awayî jî bi riya ziman teşe digire. Nasnameya duçandî wek hesta sêbjektîf a ku di heman demê de bi du (yan jî zêdetir) kolektîfên cihê - komên etnîkî, komên ziman, hwd.-ve girêdayî ye, tê fêmkirin.
<b>nasnameya zayendî</b>	Nasnameya zayendî aliyên nasnameya mirovî yê girêdayî zayendê dihevine. Di danûstendina giştî û zanistî de, ev têgih aliyên cihêreng ên girêdayî zayendê pênase dîke. Ev têgih li dû pirsên wek 'mîrov ji kîjan zayendê ye, gelo ew xwe li gor zayenda xwe ya biyolojîk hest dîke yan jê cuda ye, ew dikare vê yekê îfade bike, û hwd. e.
<b>navgînên vegotinê</b>	Di ziman de alavên vegotinê yê devkî û nivîskî
<b>neologizim</b>	Peyvên nû afirandî
<b>newekhevî</b>	Dema di navbera endamên civakê de ferqên mezin hebin ji aliyê gihîştin û bikaranîna derfetên aborî, zimanî, siyasî û hwd. de.
<b>newekheviya zayendan</b>	Rewşa zagonî, civakî û çandî ya ku tê de zayenda biyolojîk û ya civakî maf û rûmetên cuda li jin û mêran par dîke. Ev yek jî di gihandina mafan, an jî îstîfadekirina wan de rewşeke newekhevî di navbera zayendan de derdixîne holê.
<b>neyekser</b>	Nerasterast, nedîrekt, îndîrekt
<b>nivîs</b>	Metn, nivîs, nivîsar, pexşan

P

<b>paradîgma</b>	Model, di rêziman de teknîkên rêziman û hêmanên taybetiyên wan dişibin hev.
<b>paşxane</b>	Agahî û rewşa li ser cih, herêm an jî welatê ku kesek an jî civakek ji hatiye û serboriyên wan kes an jî civakan yê li wê derê heta îro. Wek mînak, kesên xwedî paşxaneya koçberiyê ew kes in ku ji welatê xwe derketine û ji ber sedemên siyasî, aborî yan jî civakî koç kirine welatê din.
<b>paşxaneya koçberiyê, bi paşxaneya koçberiyê</b>	Gotina «bi paşxaneya koçberiyê» ji bo kurtkirina kategoriyên cuda yê mirovan tê bikaranîn. Ji bo Swîsreyê, ew hemû kesên ku - bêyî neteweya wan a niha- 1) bi xwe koçberî Swîsreyê bûne yan jî yê ku 2) li Swîsreyê ji dayik bûne û bi kêmanî xwediyê dêûbavêkî koçber in, wek kesên «bi paşxaneya koçberiyê» tên pênasekirin. Ji ber vê yekê gelek ji van kesan xwedî ezmûna xwe ya koçberiyê nîn in û jidayikbûna xwe ve li Swîsreyê dijîn an hemwelatîyên Swîsreyê ne. Bi vî awayî peyva «zarokên bi paşxaneya koçberiyê» zarokên ku ne bi xwe koç kirine û ne jî ji neteweyên biyanî ne, lê rewşa wan di bin bandora koçberiyê de ye jî digire nav xwe. Ev wateya vekirî metirsiya -tevî ku ji kesê têkildar re ne giring be jî- koçberiyê wek bikaranîna ravekirinekê hildigire. Çima paşxaneya koçberiyê wisa derdikeve pêş?
<b>pedagojiya medyayê</b>	Pedagojiya medyayê di nav xwe de lêkolîn, pêşketin û pratîka pedagojîk a bi medyayê re têkildar e. Perwerdeya medyayê bi giringiya medyayê ji bo perwerde û hindekariyê di warên dema vala, kar û perwerdeyê de mijûl dibe. Kar, naverok, cureyên bikaranîn û bandorên medyayê yê li ser kes û civakê tên lêkolînkirin.
<b>perwerdeya bilind</b>	Perwerdeya xwendegehên bilind an zanîngehan.
<b>perwerdeya giştî</b>	Bernameya perwerdeya hevbeş ji bo herkesî ya hînbûna agahdariyên giştî ji bo çareseriyên pîrgirêkên civakî û kesane.
<b>perwerdeya navîn</b>	Perwerdeya piştî perwerdeya serate..
<b>perwerdeya serate</b>	Perwerdeya destpêkê.



<b>pergala perwerdehiyê</b>	Rêbaza ku perwerdehiyê saz dike, naveroka wê diyar dike û hemû alav û beşdarên perwerdehiyê li gor berjewendiyên xwe rêz dike.
<b>pexşan</b>	Nivîs, metn, nivîsarên wêjeyî.
<b>peyvsaziya beşî</b>	Peyvên taybetî yên ku di serî de di mijarên taybet de tên bikaranîn.
<b>peyvsaziya bingehîn</b>	Ev têgîn behsa peyvsaziya ku em hema hema her roj di jiyana xwe ya rojane de bi kar tînin, dike. Herî pêş divê ev peyv di dersên ZÇW de werin avakirin.
<b>peyvsaziya destpêkîn</b>	Peyvên taybetî, yên ku pirî caran ji hêla destpêkerên ZÇW ve nayên fêmkirin, divê bi qasî ku gengaz be di nivîsên (bi dengî) de werin hêskirin.
<b>peyvsaziya hilberînê</b>	Peyvsaziya hilberandinê, ku jê re peyvsaziya ragihandinê jî tê gotin, peyvên bi devkî an jî bi nivîskî tên ravekirin, di nava xwe de dihewîne. Peyvsaziya hilberînê...
<b>peyvsaziya taybet</b>	Têgiha peyvsaziya taybet a ji bo taybetmendiyên cihêreng ên xebata peyvsaziyê ye: Wek mînak peyvsaziya teknîkî, peyvsaziya ji şagirtan re dibe alîkar ku beşdarî dersan bibin (peyvsaziya bi pîledar) û hwd.
<b>pêlikên ziman</b>	Gav bi gav astên zimên ên diyar.
<b>pênase</b>	Danasîn, nasandin, vegotin, îzehkirin.
<b>pêngav</b>	Li gor bernameyeke plankirî pêvajoya hînbûn û hînkirina ziman.
<b>pêşdarazî</b>	Li ser mijarekê yan hin beşên civakî û netewî hest û helwestên derî zanist û dadî neyênî yan erênî.
<b>pêşxwendegeh</b>	Perwerdeya berî xwendegehê, zarokxane, baxçeyê zarokan, hêlîna zarokan.
<b>pêvajo</b>	Dema ku bûyereke tê de derbas dibe; proses.
<b>piralî</b>	Dijbera yekalî, gelek alî.
<b>pirçandî</b>	Di civakê de hebûna gelek çandên cuda.
<b>pirzimanî</b>	Ji duduyan betir hebûna zimanan, an di nava civakê de hebûna gelek zimanan.
<b>pirzimanîya bikêrhatî</b>	Bi pirzimanîya bikêrhatî jêhatîniya mirov a li gor rewş û hewcedariyan axavtina bi çend zimanan tê destnîşankirin.
<b>pirzimanîbûn, pirzimanî</b>	Têgîna pirzimanî (multilingualism) tê wateya diyardeya ku mirov dikare bi sê an jî zêdetir zimanan biaxive. Ev peyv hem ji bo kesan û hem jî ji bo hemû civakê dikare bê bikaranîn. Li Swîsreyê, ev carinan jî ji bo axavtina bi çar zimanên neteweyî tê bikaranîn. Di vê çarçoveyê de di Planê Hînkirinê de, dema kesek di sê, an zêdetir zimanan de xwedî şarezayiyên çalak be -bêyî têkiliya kesane ya bi van zimanan re - (zimanê yekem, zimanê duyem, zimanê jêderê, zimanê biyanî) behsa kesekî/ê pirzimanî tê kirin. Li ser vê esasê, wek mînak ger zarokek almanî wek zimanê xwe yê yekem biaxive û bi du zimanên biyanî jî biaxive, wê demê ew zarok pirzimanî tê dîtin. Ger yek ji zimanên zikmakî, yên ku tê axavtin ne almanî be, di Çarçoveya Planê Hînkirinê de behsa zarokên duzimanî tê kirin.
<b>pirzimanîya civakî</b>	Di nava civakê de zêdeyiya jimara kesên bi pir zimanan dizanin.
<b>pirzimanîya kesane</b>	Di civakê de zêdebûna kesên bi gelek zimanan dizanin.
<b>pîver</b>	Amûr û amraza ku tişt pê tê pîvan; krîter.
<b>polîtîkayên ji bo wekheviya zayendan</b>	Li welatên ewropî yên ku em tê de di jîrîn têgiha 'Gender Mainstreaming' wek stratejiyeke pêwîst ji bo wekheviya zayendan tê bikaranîn. Dewletên ku di sala 1999an de peymanê Amsterdamê destnîşan kirine, berpirsiyar in ku di hemû qadên civakî û polîtîk de zayendên jin û mêr wekhev bînin temsîlkirin û jin zêdetir di qadên vekirî de bînin xuyakirin; şansê zayendan wekhev bînin bidestgirtin û kêmasiyên ku di vê armancê de derdikevin ser rê jî holê bînin rakirin.
<b>rewşa awarte (îstisna)</b>	Rewşa ku gelek kêmanî caran pêk tê an jî pêkhatine wê ne ji rêzê ye.

## Q - R

<b>qalibên gotinan</b>	Di ziman de gotin/peyvên bûne qalib ku zêde tèn bikaranîn, wek biwêj, gotinên pêşiyar û wd.
<b>ramana analîtîk</b>	Şiyana naskirina pirsgirêk û têtikiliyên tevlihev e, ew dihêle mirov sedem û cudahiya pirsgirêkan nas bike û bi awayekî serbixwe çareseriyên muhtemel bi pêş bixe û pêk bîne.
<b>razber</b>	Tiştên ku bi sehekan nayên dîtin
<b>reftarnasî (behaviorism)</b>	Ev têtîgih ji peyva inglîzî ya "behaviour" hatiye. Ew li ser livûtevgera mirov û ajalan bi rêbazên zanyarî - xwezayî lêkolîn dike û wan bi rêbazên zanyarî destnîşan dike.
<b>rejîm</b>	Em rejîmê wek komeke prensîbên nepenî yan jî eşkere, norm, rêgez, rêbaz û prosedurên biryardanê fêhm dikin. Li gora vê wateyê aktorê hikûmî û nehikûmî, ku di vê pêvajovê de cih digire, hewl didin ji bo çalakiyên berjewendiyê xwe û nixên xwe di nava sînorên netewî de bidomînin û bi rêk û pêk bi cih binin (Rosenau û Czempiel 1992).
<b>rêzehevok</b>	Ji yekê bêtir hevokên li dû hev an bi hev ve girêdayî.
<b>rêziman</b>	Di ziman de hêmanên wek deng, awaniya çêkirina peyvan, gencîneya peyvan, guhertinên wateyî û ji aliyê hevoksazî ûwd. de zanista rêbazên zimanî, gramer.
<b>rolên zayendî</b>	Rola zayendî tê wateya liv û tevgerên ji bo zayendekê tèn hesabandin an jî pejirandin. Ango di nav civakan de ji bo zayendên jin û mêr hin taybetiyên li gor zayendên wan tèn vegotin û dû re tê xwestin ku jin û mêr li gor van taybetiyên xwe yên zayendî tevbigerin.

## S - Ş

<b>şarezayiya navçandî, hînbûna navçandî</b>	Hêza navçandî ew e ku mirov bi mirovên ji çandên din re bi serfirazî bixebite. Ew dikare ji temenekî biçûk de bi mirovan re hebe yan jî bi hînbûna navçandî- bi pêş bikeve. Tecrûbeyên hawîrdorên jiyane yên cihêreng - wekî ev ji bo şagirtên ZÇW derbasdar e - dikarin vê pêvajoyê hêsantir bikin.
<b>sazkar</b>	Tişt an kesên kar dike, çalak, avakar, avaker
<b>sosyokulturel</b>	Beşa zanista jiyana civakî tevî hêmanên çandî
<b>şênber</b>	Darîçav, berbiçav, tiştên ku bi sehekan dikarin bîn sehkirin, dijberî razber
<b>şêwe</b>	Awa, metod, form, şikil, teşe

## T

<b>têgihîştina guhdarîkirinê</b>	Fêmkirina guhdarîkirinê yek ji du deverên pêvajoya zimanê wergir e. Sê awayên têtîgihîştina guhdarîkirinê hene (gerdûnî, armanckirî û berfireh).
<b>tesewif</b>	Bi inglîzî "sufism", bi kurtî felsefeya îslamê.
<b>têtîgih</b>	Heyberek, hest an ramanê ku wateya wê/wî bi awayekî razber di bîra mirovan de heye û xwediyê wateyekê ye.
<b>têtîgîn</b>	Bn. têtîgih
<b>tuwanc</b>	Îma, bi awayekî ne eşkere, neyekser pê hesandin/danzanîn, dan hestkirin.
<b>têtikiliyên zayendî</b>	Têtikiliyên zayendî xwe di newekheviya zayendan de dide der. Li gor vê yekê mêr di gelek warên jiyane de serdestir in; li gel vê jin bi giştî ber bi paş ve tèn xistin. Ev yek jî têtikiliyên hêzê yên newekhev derdine holê. Nirx û hêzên mêran didin pênasekirin, ji gelek aliyan ve ji nirx û hêzên jinan didin pênasekirin, payetir û bilindtir tèn dîtin.

W - X - Y -

<b>wateyên veşartî</b>	Di nava hevok an metnan de hinek wateyên hatine veşartin, ne yekser in. (ne diyar, ne eşkere, xef, penî)
<b>wehdetê wucûd</b>	Ekoleke tesewifiyê ye ku nûnerê wê Îbnî Erebî ye. Li gor ve wucûd ango hebûn yek e, ew jî Xwedê ye. Hemû tiştên din ji wê hebûna yekane cuda bûne (firaq) û armanca wan a sereke jî dîsa gihiştina wê hebûnê ye (wislet). Vê êkolê bandoreke mezin li wêjeya kurdî ya klasîk kiriye.
<b>welatê jêder, dewleta jêder</b>	Welatê jêder ê zarokê ew welat e ku ew an dêûbavên wan (yan yek ji dêûbavan) û xiz-mên din di bingehê xwe de jê hatine.
<b>wekheviya zayendan</b>	Wekheviya zayendî pêvajoya wekheviya rastîn a zayendan a di hêla nasnameyên zayendî, di warê qanûnî, di warê aborî û çandî de esas digire. Herwiha potansiyela pêşketina kesane û pîşeyî ya di civakê de û şansê wekhev ji bo her zayendê digire pêş çav.
<b>xizneya peyvvan</b>	Bn. gencîneya peyvvan
<b>xwerû</b>	Sade, xwezayî, netewandî, peyvên wek xwe dimînin, nehatine guhertin.
<b>xwerêvebirin lixwenêrîn</b>	Divê hînbûn bi zanebûn û xweser be. Ji bo vê yekê, hewce ye ku zarok li ser raman û hînbûnê (metakognition) bifikirin. Divê ew her ku diçe fêrî kontrolkirina hînbûnê bibin. Ev jî birêxistinkirina hînbûnê, kontrolkirina raman û tevgerê, hest û motîvasyonê digire nava xwe.
<b>xezel</b>	Teşeyeke helbesta wêjeya klasîk e ku bi beytan tê nivîsîn û mijara wê ya sereke evîn e.
<b>yekser</b>	Rasterast, dîrek, dijberî neyekser.

Z

<b>zarava</b>	Zarava, zimanekî herêmî yan jî guhertoyeke herêmî ya zimanekî ye. Zarava kêmanî caran di forma nivîskî de xuya dibin. Ew dikarin ji zimanê asta bilind pir cuda bibin. Zarava dikare bi zimanê derdorê re têkildar be.
<b>zayenda biyolojîk</b>	'Zayenda biyolojîk' zayendên jin, mêr an jî cihêreng bi xalên fîzîkî, yên girêdayî zayendê, wek anatomîk, hormon, kromozom û hwd. pênase dike.
<b>zayenda civakî</b>	Peyva zayenda civakî bi inglîzî tê wateya 'gender' û ji zayenda biyolojîk (sex) cudatir tê şîrovekirin. Lê ji bo bê têgihîştin ku zayend ne tenê biyolojîk e û xalên wê yên çandî û civakî jî hene û gelek bandorê li ser taybetî, tevger, helwest û hişmendiya mirovan dikin, peyva 'gender' tê bikaranîn. Bi zayenda civakî rolên zayendî yên jin û mêran ên civakî û çandî tîn pênasekirin. Zayenda civakî li ser esasa du zayendan (jin û mêr) xwe sazî dike û rolên zayendî li herdu zayendan dabeş dike.
<b>zayendperestî</b>	Zayendperestî an jî cînsiyetparêzî cihekariya bi- an jî bê- zanebûn a li ser esasa zayendê ye. Zayendperestî bingeha xwe ji teoriyên cudakar a zayendan û pêşdaraziyên zayendî digire. Li gor vê yekê zayendperestî tê wateya kêmasîkirin, bêqîmetkirin, birîndarkirin û tepeserkirina kesek an jî komekê ji ber sedema zayendê.
<b>zimanê beşê</b>	Zimanê beşê awayê zimanekî standard ê welatê-jêder e, ku bi riya gencîneya peyvên taybetî yên beşê tîn girtin (wateya peyvên beşê: peyvên wek ên teknîkî, pîşeyî, pisporî û hwd.) e.
<b>ziman û çanda welatê jêder (ZÇW)</b>	Di dersên zimanê zikmakî û çanda zikmakî de zarok û ciwan bi zimanê xwe yê welatê jêder -ê ne almanî- behremendiya xwe berfireh dikin. Ev bi gelemperî zimanê yekem e, carinan jî zimanê duyem e. Wekî din, şagirt zanyariyên xwe yên li ser çanda xwe ya jêder û hawirdorên xwe yên jiyânî kûrtir dikin. Ew bi rewşa xwe ya hawirdorên jiyânê yên cihêreng re mijûl dibin û bi vî rengî şiyana xwe ya entegrasyonê di nav civakê de berfireh dikin - çî li Swîsreyê yan jî li welatê xwe yê jêderê (ger paşê vegehin wir)- hîndekekarî di pêşveçûna wan a zimanî, zanî, civakî û hestiyarî de bi tevahî piştgiriyê dide wan.

<b>zimanê biyanî</b>	Zimanê biyanî zimanekî ji bilî zimanê yekem - li derveyî welatê ev ziman lê tê axavtin - tê hînkirin e. Ev ziman bi zimanê derdorê re ne wekhev e- berevajî zimanê duyem ku li welatê zimanê mebest tê bidestxistin, zimanekî biyanî bi gelemperî li xwendegehê tê hînkirin; di xwendegehên seretayî yên Almanî-Swîsrî de, ev bi giranî zimanên Fransî û Îngilîzî ne.
<b>zimanê biyanîaxiv</b>	Zarokên bi zimanê xwe yê yekem dipeyivin, lê bi zimanên derdorê nizanin an jî bi kêmasî dipeyivin, ango almaniya Swîsrî û almaniya Standard nizanin, wek kesên bi-zimanê-biyanî-axivên tînen hesabandin. Qabiliyeta zimanê biyanî-axiv ne statîk e. Zarokên bi zimanê biyanî-axiv carinan di demeke kin de bi duzimanîbûna xwe vê taybetmendiyê winda dikin.
<b>zimanê dayikê</b>	Zimanê dayikê tê wateya zimanê ku pêşî tê fêrkirin, zimanê yekem. Lê ev têgîn ne tam diyar e, ji ber ku ev pênase ji bo bidestxistina zimanê yekem tenê dayikê girîng dibîne. Ji ber vê yekê Çarçoveya Planê Hînkirinê yê ZÇW (2011) peyva 'zimanê yekem' bikar tîne.
<b>zimanê derdorê</b>	Zimanê derdorê zimanê axavtinê yê ku li heremê yê herî zêde tê axavtin e. Li vir zaravayê Almanî yê Swîsreyî ye.
<b>zimanê duyem</b>	Tevî zimanê yekem, zimanekî din ê dudan.
<b>zimanê malbatê</b>	Ew zimanê ku bi gelemperî di nav malbatê de tê axavtin e (dibe ku ev çend ziman bin).
<b>zimanê yekem</b>	Ev zimanê civakîbûnê yê yekem e, yanî zimanê ku pêşî tê hînbûn û bi tercîhî di malbatê de tê axavtin. Bi gelemperî wek «zimanê dayikê» jî tê binavkirin. Naskirin û danasîna zimanê yekem ji bo geşedana baş a ziman bîngehîn e, her çend bi demê re zimanê duyem (di rewşa Swîsre de almanî) bibe serdest jî. Gelek zarok pêşî ne tenê yek, lê du yan jî zêdetir zimanan di heman demê de an jî di demên cuda de hîn dibin – wek mînak, dema ku dê û bav bi zarokê re zimanekî cuda diaxivin ew zarok dibe xwedî çend zimanên yekem û xwedî duzimanîya seretayî.
<b>zimanê jêder, zimanê zikmakî</b>	Zimanê zikmakî yê zarokê ew ziman e ku li welatê jêder zimanê derdorê ye, yan zimanê standard e. Ger zarok ji nifşa duyem an sêyem a koçberan be, zimanê jêder her tim ne zimanê yekem e. Ji ber vê yekê di Çarçoveya planê Hînkirinê de zimanê perwerdehiyê di dersên ZÇW de ne wek zimanê yekem, lê wek zimanê jêder tê binavkirin.
<b>zimanê hedef</b>	Zimanê tê xwestin ku bê hînbûn/hînkirin.
<b>zimanê mebest</b>	Bn. zimanê hedef
<b>zimanê modern</b>	Di perwerdeya bilind de beşa taybet a zanistîya ziman.
<b>zimanên nûjen</b>	Bn. zimanên modern.
<b>zimanê perwerdehiyê</b>	Di çarçoveya vê peyvê de zimanê standard ê welatekî yan jî civakekê ku di dersên ZÇW de tê hînkirin, tê fêmkirin. Ji bo vê peyvê zimanê welatê jêder jî tê bikaranîn.
<b>zimanê standard / zimanê bilind</b>	Zimanê standard tê wateya normdîtina forma zimanê standardkirî yê koma zimanî. Ango zimanê nivîskî, zimanê fermî, zimanê wêjeyî yê wî zimanî zimanê standard e. Zimanê standart hevwatera peyva zimanê bilind e ku îro kêma tê bikaranîn. Zimanê standard girêdayî standardîzekirina berfireh e. Ev yek bi riya medyaya giştî, taybetî jî ji hêla pergala perwerdehiyê ve tê ragihandin û kontrolkirin. Bikaranîna zimanê standart wek armanca sereke ya xebatên didaktîk ên zimanî li xwendegehên tê dîtin.

**Rolle, Bedeutung und Spezifik des herkunftssprachlichen Unterrichts im mehrsprachigen und plurikulturellen Kontext der Migration** ( *Der vorliegende Text basiert auf dem Vorwort und dem ersten Kapitel des Bandes «Grundlagen und Hintergründe» der Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» (Hg. Zentrum IPE der PH Zürich, Projektleitung Basil Schader; Zürich (Orell Füssli) 2016).*)

Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU, in der Schweiz HSK) ist eine Institution, deren Bedeutung in verschiedener Hinsicht (sprachlich, kulturell, identitäts- und integrationsbezogen) nicht hoch genug geschätzt werden kann. Der nachfolgende Text führt dies detailliert aus. Zugleich erklärt er, warum und inwiefern dieser Unterricht immer noch unter erschwerten Umständen stattfindet und was seitens der Schweiz, aber auch der kurdischsprachigen Eltern zur Verbesserung der Situation geleistet werden könnte und müsste.

### Hintergründe

Zwei Ursachen sind es, die in erster Linie verantwortlich sind für die zunehmenden Flucht und Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte:

- a) politische/ideologische und
- b) wirtschaftliche Gründe.

Zu a): In vielen Ländern werden Minderheiten wegen ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrer politischen Einstellung, Religion oder sexuellen Orientierung diskriminiert, verfolgt, vertrieben und zur Flucht gezwungen.

Zu b): Für grosse Gruppen von Menschen bietet das Herkunftsland keine realistischen Überlebens-, aber auch Bildungsperspektiven. Besonders augenfällig ist dies in Kriegsgebieten, doch auch anderswo können eine marode Volkswirtschaft und grassierende Armut dazu führen, dass die Existenzsicherung beinahe unmöglich geworden ist.

Oft kumulieren sich die beiden Gründe, indem Angehörige von Minderheiten auf dem Arbeitsmarkt und hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten geringere Chancen haben.

Die meisten Migrantinnen, die in einem der wirtschaftlich entwickelten Sozialstaaten Westoder Nordeuropas angekommen sind, möchten ihre Herkunftskultur und -sprache trotz des neuen Wohnsitzes nicht aufgeben. Vor allem die Angehörigen der ersten Generation respektieren die Normen und Traditionen ihrer ursprünglichen Heimat und wollen sie auch ihren Kindern weitergeben. Bei den nachfolgenden, in der Migration gross gewordenen Generationen kann sich dies ändern: Der schwächere Bezug zur Heimat, Kultur und Sprache der Eltern und die fehlende oder unattraktiv gewordene Perspektive einer Rückkehr dorthin führen dazu, dass aus Integration oft Assimilation wird und die Herkunftskultur und -sprache zunehmend in den Hintergrund rücken. Verantwortlich dafür ist nicht zuletzt, dass vor allem bildungsfernere und traditional orientierte Eltern ihren Kindern bloss fragmentarische Kenntnisse über die eigene Kultur, Werte und Sprache mitgeben können – dies aber bisweilen in einem dogmatischen, für die junge Generation nicht mehr plausiblen Sinn. Dies ist kein geeigneter Boden für den Aufbau einer ausgewogen bikulturell- bilingualen Identität, wie sie der Migrationssituation angemessen wäre.

### Rolle und Ziele des HSU/HSK

Eine wichtige Rolle in dieser Situation spielt der herkunfts- oder muttersprachliche Unterricht (HSU; in der Schweiz HSK, Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur). Er trägt zur identitären und sprachlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in der Migration und zur Pflege der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als einer wertvollen persönlichen und gesellschaftlichen Ressource bei. Vor allem Kinder aus bildungsferneren Milieus unterstützt er beim Erwerb eines soliden Fundaments an Wissen zur eigenen Kultur und Sprache und bei der Orientierung im zwei- oder plurikulturellen Kontext der Migration. Durch die Vermittlung von Kompetenzen in der Schrift- und Standardvariante ihrer Herkunftssprache stellt er sicher, dass auch Kinder aus Familien, in denen diese nur in mündlicher und dialektaler Form verwendet wird, den Anschluss an ihre Schriftkultur bewahren und das Potenzial ihrer Bikulturalität und Zweisprachigkeit entwickeln und nutzen können.

### Die Ziele des HSU/HSK und seine Bedeutung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Förderung der Schülerinnen in ihrer Herkunftssprache

Für viele Schülerinnen mit Migrationshintergrund ist die Sprache des Einwanderungslandes (die sie in der Umgebung verwenden und in der sie im Regelunterricht systematisch gefördert werden) zur «starken Sprache» geworden. Ihre Herkunftssprache beherrschen vor allem solche aus bildungsferneren Familien oft nur im mündlichen Register der Alltagssprache und oft nur in einer dialektalen Form. Ohne literale Förderung im HSU würden die meisten von ihnen über kurz oder lang zu Analphabetinnen in ihrer Erstsprache werden und den Bezug zu deren Schriftkultur verlieren. Weitere wichtige Bereiche der Erstsprachförderung sind u.a. die Einführung in die spezifischen Grapheme der Herkunftssprache, der Ausbau des Wortschatzes, grammatikalische Sicherheit und Begegnungen mit der Literatur des Herkunftslandes.

- Entwicklung und Festigung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit

Dieses Ziel ist eng mit dem obigen verbunden. Mehrsprachigkeit ist eine persönliche, soziale, kulturelle, arbeitsmarktbezogene und gesellschaftliche Ressource, die gepflegt werden muss. Angesprochen sind hier u.a. Lernanlässe im HSU/HSK, bei denen der Wortschatz in der Erstsprache systematisch aufgebaut wird, bei denen Sprachvergleiche angestellt werden oder bei denen die Erst- und die Zweitsprache bewusst vernetzt werden.

- Auf- und Ausbau von Wissen über die Herkunftskultur und das Herkunftsland bzw. die Herkunftsländer  
Gemeint sind altersgerecht vermittelte Kenntnisse zu Geographie, Geschichte, Kultur (Literatur, Malerei, Musik etc.) und Traditionen des Herkunftslandes bzw. der Herkunftsländer. Gut möglich ist dabei die Nutzung von Medien wie Internet, Skype etc., mittels derer die Schülerinnen selber Recherchen anstellen können. Wichtig sind Bezüge zum Land, in dem die Schülerinnen jetzt leben und mit dem sie ja oft vertrauter sind (Vergleiche, Ähnliches und Unterschiedliches, Gründe dafür).

- Unterstützung im Prozess der Integration und Orientierung in der Schule des Einwanderungslandes.  
Dies betrifft einerseits die Tatsache, dass gerade Schülerinnen und Eltern aus bildungsferneren Familien stark davon profitieren können, wenn sie im HSU durch eine Person aus ihrer eigenen Herkunftskultur nicht nur Fachwissen, sondern auch Lernstrategien, Motivation, Tipps und Informationen erhalten. Andererseits ist hier die begründete Annahme angesprochen, dass die Beherrschung der Mutter- oder Erstsprache nicht nur ein Wert an sich ist, sondern auch beim Erlernen jeder weiteren Sprache hilfreich ist. Dass der Besuch des HSU generell einen positiven Effekt auf den Schulerfolg im Einwanderungsland hat, ist hoch wahrscheinlich und hängt mit den beiden genannten Faktoren zusammen.

- Unterstützung im Prozess der Integration und Orientierung in der Gesellschaft des Einwanderungslandes  
Zu den Aufgaben, die der HSU gemäss neueren Dokumenten hat, zählt die Unterstützung der Schülerinnen (und teilweise auch von deren Eltern) im Prozess der Integration und Orientierung in der Gesellschaft der Einwanderungslandes. Diese Funktion löst die früher zentrale Aufgabe der Unterstützung bei der Remigration ins Herkunftsland und bei der (Wieder-)Eingliederung ins dortige Schulsystem ab. Der Grund für diesen Wechsel ist die Erkenntnis, dass der Grossteil der Schülerinnen nicht oder kaum mehr remigrieren wird. Mit dem Ziel der genannten Unterstützung verbindet sich für die Lehrerinnen des HSU die Aufgabe, nicht nur Inhalte mit Bezug auf Herkunftsland und -sprache zu vermitteln, sondern bewusst auch auf das Leben als junger Mensch mit Migrationshintergrund im plurikulturellen Kontext des Einwanderungslandes und auf die damit verbundenen Chancen und Probleme einzugehen.

- Unterstützung bei der Entwicklung einer bikulturellen und bilingualen Identität  
Wünschbar in einer offenen, plurikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft sind Individuen, die ihre bikulturellen und bilingualen Ressourcen entwickeln können und als Potenzial einbringen. Der HSU kann hierzu viel beitragen, wenn er seinerseits kulturell offen ist und auf die tatsächliche Lebenswelt der Schülerinnen Bezug nimmt.

- Förderung der interkulturellen Handlungsfähigkeit und Kompetenz  
Dieses Ziel betrifft nicht nur den HSU, sondern die gesamte Schule und Erziehung. Es kann im HSU aber in besonders authentischen Zusammenhängen behandelt werden, da die HSU-Schülerinnen durch ihr Aufwachsen in einer multikulturellen Gesellschaft mit Interkulturalität bzw. Transkulturalität konfrontiert sind und dabei mehrfache kulturelle und sprachliche Zugehörigkeiten entwickeln.

### **Probleme des HSU/HSK, Anliegen gegenüber dem Staat und den Eltern**

Über die Leistungen und Potenziale des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) sind sich Forschung und Rahmenrichtlinien wie z.B. die Empfehlungen des Europarats R(82)18 und R(98)6 schon länger im Klaren. Wissenschaftliche Untersuchungen legen zudem nahe, dass der Besuch des HSU/HSK auch positive Auswirkungen auf den Erfolg im Schulsystem des Migrationslandes hat. Der im Kanton Zürich entwickelte Rahmenlehrplan HSK trägt zur Vernetzung des muttersprachlichen und des regulären Unterrichts bei; spezifische, von der PH Zürich entwickelte Materialien für den HSK finden sich unter [myheritagelanguage.com](http://myheritagelanguage.com) in verschiedenen Sprachen (inkl. Türkisch; Kurdisch fehlt leider noch).

Trotzdem findet der HSU gegenüber dem Regelunterricht noch immer unter meist erschwerten Umständen statt. Verantwortlich dafür sind verschiedene Gründe:

- Der HSU steht vielerorts institutionell und finanziell auf schwachen Beinen. In der Schweiz etwa ist die Bezahlung der HSK-Lehrerinnen beinahe überall Sache der Herkunftsländer oder, wie z.B. beim kurdischen HSK, sogar der Eltern.
- Der HSU ist meist schlecht mit dem Regelunterricht vernetzt; Kontakte zu den Lehrpersonen des Regelunterrichts und die Kooperation mit diesen sind oft sehr schwach entwickelt und institutionell kaum vorgesehen.
- Die Lehrpersonen des HSU arbeiten meist an mehreren Schulen oder in mehreren Gemeinden. Sie sind dauernd unterwegs, was die Integration in ein Lehrerinnenkollegium stark erschwert. Zudem findet ihr Unterricht meist in Randstunden statt, wenn die Schülerinnen bereits müde sind oder lieber eines der zahlreichen



Freizeitangebote nutzen würden.

- Der HSU findet meist bloss an zwei Stunden pro Woche statt, was ein aufbauendes, kontinuierliches Arbeiten erschwert.
- Der HSU ist in aller Regel freiwillig, die Verbindlichkeit für die Schülerinnen ist nicht sehr hoch.
- Der HSU findet in aller Regel als Mehrklassenunterricht statt, an dem gleichzeitig Schülerinnen von der 1. bis zur 9. Klasse teilnehmen. Dies verlangt von den Lehrpersonen ein hohes Mass an Binnendifferenzierung und didaktischem Geschick.

Neue und auf die spezifischen Gegebenheiten des HSK ausgerichtete Lehrmittel, wie sie mittlerweile auch für den kurdischen HSK bestehen, nehmen den Lehrpersonen einen Teil der aufwändigen Vorbereitungsarbeit ab und können das Niveau des HSK beträchtlich steigern, lösen aber keineswegs alle Probleme.

- Die Heterogenität der Schülerschaft im HSU ist nicht nur bezüglich des Alters der Schülerinnen, sondern auch hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen ausserordentlich gross. Während einige von zu Hause her gute Kompetenzen in der Dialekt- und Standardvariante der Erstsprache mitbringen, sprechen andere diese nur im Dialekt. Bei vielen, die bereits in der zweiten oder dritten Generation im neuen Land leben, ist inzwischen die dortige Sprache (z. B. Deutsch) zur starken Sprache geworden, während sie die Erstsprache nur noch in der dialektalen Variante, ausschliesslich mündlich und mit einem auf familiäre Themen beschränkten Wortschatz beherrschen.
- Die Lehrerinnen des HSU haben zwar in aller Regel in ihrem Herkunftsland eine gute Grundausbildung genossen, sind aber keineswegs auf die Realität und Spezifik des Unterrichts in Mehrklassenschulen in der Migration vorbereitet.

Weiterbildungsmöglichkeiten in den Einwanderungsländern bestehen meist nur in ungenügendem Ausmass. Zu den Anliegen und Wünschen in Zusammenhang mit dem HSU/HSK zählt einerseits ein deutlich stärkeres Engagement der Schweiz, was die Wertschätzung und vor allem die Finanzierung dieser Kurse betrifft (dies ganz besonders bei Sprachgemeinschaften wie der kurdischen, die keinerlei staatliche Unterstützung seitens der Herkunftsstaaten erhält).

Wünschbar wäre auch ein ausgebautes Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen und eine institutionell verbesserte Vernetzung und Kooperation von HSU/HSK- und Regellehrpersonen. Seitens der kurdischen Eltern wiederum ist auf ein möglichst grosses Interesse am HSU und auf die Einsicht zu hoffen, dass der Besuch dieses Unterrichts die Chancen und Potenziale ihrer Kinder in vielfältiger Hinsicht (siehe oben!) fördert und stärkt.

24. Januar. 2021

#### Literatur

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011; neue Fassung 2022): *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur*. Link: Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): *Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den HSU*. Neuchâtel rc consulta. Link: [http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf)

Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: EDK. Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>

Schader, Basil (Hg., 2016): *Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht», Hand- und Arbeitsbuch sowie fünf Hefte Didaktische Anregungen*. Zürich: Orell Füssli. (elektronisch in verschiedenen Sprachen verfügbar unter [www.myheritagelanguage.com](http://www.myheritagelanguage.com)).





## ANHANG II - WISSENSCHAFTLICHER BEGLEITBRIEF

### ZARADACHET HAJO

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1.	Ausgangslage und Zielsetzung	403
2.	Verlauf und begleitung der textentstehung – ein wissenschaftliches resumé	404
2.1.	Sprachliche Umsetzung und Handhabung der Lehrmittelreihe	405
2.2.	Thematische Umsetzung und Handhabung der Lehrmittelreihe	408
2.3.	Didaktische Umsetzung, Aufbau und Handhabung der Lehrmittelreihe	409
2.3.1.	Grammatikalischer Lernfortschritt - dokumentiert anhand der Grammatikhefte 5, 11 und 17	410
2.3.2.	Inhaltlicher Lernfortschritt – dokumentiert anhand der Hefte für die Vorschule und Schule, Grundstufe (Klassen 1-3) bis zur Oberstufe (Klassen 7-9)	413
3.	Literaturverzeichnis	417

## 1. AUSGANGSLAGE UND ZIELSETZUNG

Dieses umfassende Lehrwerk von insgesamt 21 Heften in Kurmancî-Kurdisch (Nordkurmancî) ist ein wichtiger Baustein in der herkunftssprachlichen Ausbildung kurdischer Kinder von der Vorschulstufe bis zur 9.Klasse, in seiner Komplexität ist es bisher einmalig. Es ist auch das erste kurdische Lehrwerk, das durch eine europäische Universität über Jahre hinweg begleitet und finanziert wurde, es könnte daher beispielhaft für den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) Kurdisch in anderen europäischen Ländern sein.

Es wurde für den herkunftssprachlichen Unterricht von kurdischen Schüler:innen in der Schweiz geschaffen, grundsätzlich ist es aber einsetzbar für den HSU Kurdisch von kurdischen Kindern in allen europäischen Ländern, die den Dialekt Nordkurmancî der kurdischen Sprache als Muttersprache sprechen.

Jeweils 6 Hefte wurden für den Unterricht in der Unter-, Mittel- und Oberstufe, 2 weitere Hefte für die Beschulung in der Vorschulstufe entwickelt und ein zusätzliches Heft richtet sich an die Zielgruppe, die Nordkurmancî als Fremdsprache erlernen wollen.

Die grundsätzlichen Überlegungen zur Erstellung dieser Lehrwerke in mehreren Projektabschnitten, das von vornherein unter Federführung der PH Zürich stattfanden, aber auch von weiteren Experten begleitet wurde, waren folgende:

### 1.1. Inhaltliche Neutralität der entwickelten Lehrmittel in Bezug auf Politik, Religion und andere Kontexten.

Von Beginn an bestand die grundsätzliche Forderung, dass die Lehrmittel für alle kurdischen Schüler:innen mit sehr unterschiedlichem Herkommen (Türkei, Iran, Irak, Syrien, ehemalige Sowjetrepubliken (Gemeinschaft Unabhängiger Staaten -GUS)), aus Großstädten, dörflichen Strukturen oder aus Flüchtlingslagern, Kriegs- oder Krisenregionen, mit sehr unterschiedlichem religiösen und / oder politischem Hintergrund (Eziden, Muslime, Aleviten, Juden, Christen, oder nicht religiös, Stammesgesellschaft, Parteizugehörigkeit, einem großen Assimilierungsdruck durch den Staat unterlegen etc.) gleichermaßen geeignet sein sollten. Das heißt natürlich nicht, dass diese Themen grundsätzlich inhaltlich ausgeklammert werden, sondern dass sie auf einer Basis von Gleichberechtigung unterschiedlicher Lebensauffassungen und von einem neutralen Standpunkt aus betrachtet werden. Wichtige gesellschaftliche Themen wie Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen und freie Entfaltung jenseits der Geschlechterrolle sollen in adäquater Form angesprochen werden.

### 1.2. Lerninhalte sind Grammatik und Wortschatz der kurdischen Sprache in Wort und Schrift auf Basis der kurdischen Grammatik von Djeladet Bedir Khan. Themen, die diese Lerninhalte transportieren, sind Literatur, Kultur, Landeskunde, Geschichte und die Gesellschaft Kurdistans, aber auch der derzeitige Lebensmittelpunkt der Kinder in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, in der sie aktuell leben.

Was den Dialekt Nordkurmancî des Kurdischen anbetrifft, kann man grundsätzlich von einer Standardisierung als Hochsprache in lateinischer Schrift und überwiegend einheitlichen grammatikalischen Strukturen ausgehen, die sich mittlerweile auch in Europa in zahlreichen kurdischen Publikationen und literarischen Werken etabliert haben.

Die in den Lehrbüchern angesprochenen Themen sollten die Lebenswirklichkeit der Kinder und ihre kulturelle Bildung ansprechen. Kurdische Kinder erleben ihre Sozialisation immer in 2 unterschiedlichen Kulturen, gleichgültig, ob sie in einem europäischen Land oder in Kurdistan geboren sind. Es sind einerseits die kulturellen Werte, die durch Eltern und Familie, andererseits die Wertmaßstäbe der europäischen Gesellschaften im Lebensalltag, durch die die Kinder geprägt werden. Eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung bedingt beides, sodass sowohl Themen in Kurdistan oder mit Bezug zu Kurdistan im Lehrwerk Berücksichtigung finden sollten als auch europäische Lebenswelten. Diese Betrachtung führt zu einer weiteren Überlegung:

### 1.3. Die konsequente Einbeziehung der Eltern im muttersprachlichen Unterricht Kurdisch, der sich auch im Lehrwerk widerspiegeln sollte.

Dass der Lernerfolg von Kindern auch immer mit der Unterstützung der Eltern zu tun hat, ist wissenschaftlich belegt. Dies gilt für kurdische Kinder im besonderen Maße. Kurdische Spracherziehung ist für viele Eltern nicht selbstverständlich, für viele unter ihnen ist Kurdisch eine mündlich überlieferte Familiensprache, in der sie – aufgrund von zahlreichen Unterdrückungsmaßnahmen in den Herkunftsländern – nicht geschult worden sind. Die Einbeziehung der Eltern schafft Akzeptanz und Vertrauen in den Lernprozess der eigenen Kinder und fordert auch deren Unterstützung ein.

### 1.4. Didaktische Erfordernisse

Die Materialien sollten in Abfolge der einzelnen Lektionen progressiv aufeinander aufbauen und den Lernfortschritt abbilden. Daneben sollten sie auf spezifischen Gegebenheiten des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Schweiz bzw. in anderen europäischen Ländern abgestimmt sein, wie z. B. auf Mehrklassenunterricht und Binnendifferenzierung. Die Kompatibilität mit Methodik und Didaktik des jeweiligen Schulsystems sollte sichergestellt sein, Eltern und Lehrkräfte werden aktiv eingebunden.

Unter Berücksichtigung dieser wesentlichen Ziele hat sich die eher sprachwissenschaftliche als pädagogische Begleitung dieses Projektes gestaltet, sie ist in einem engen und intensiven Austausch mit dem Hauptautoren des gesamten Lehrwerks, Herrn Hasan Deniz erfolgt.

## 2. VERLAUF UND BEGLEITUNG DER TEXTENTSTEHUNG – EIN WISSENSCHAFTLICHES RESUMÉE

Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten zum Nutzen des herkunftssprachlichen Unterrichts innerhalb Europas, die den Bogen spannen vom individuellen Kompetenzgewinn der beschulten Kinder (Verbesserung der erstsprachlichen Kenntnisse, leichtere Aneignung von Fremdsprachen, Persönlichkeitsbildung, interkulturelle Kompetenz u.a.) bis hin zum Nutzen der Aufnahmegesellschaft (Mehrsprachigkeit, bessere Integration der Kinder und ihrer Familien), gleichwohl fristet der herkunftssprachliche Unterricht immer noch ein Nischendasein. Vielerorts ist er abhängig vom Einsatz der Eltern, von Konsulaten oder engagierten, meistens ehrenamtlich Tätigen vor Ort.

Für Kurdisch ist die Ausgangslage noch sehr viel schwieriger, da es keine staatlich geförderte Sprache ist und nach wie vor seitens staatlicher Stellen große Unkenntnis darüber herrscht, wie sie einzuordnen ist und unterrichtet werden kann. Und es gibt nach wie vor keine adäquate Ausbildung für kurdische Lehrer. Zwar sind die meisten von ihnen sehr motiviert, haben auch teilweise eine pädagogische Ausbildung (zumeist aus den Herkunftsländern), aber es fehlt an der sprachlichen Hochschulausbildung in Kurdisch. Das ist unter anderem der Grund dafür, dass es beispielsweise in Deutschland nur in wenigen Bundesländern ein entsprechendes Angebot gibt, obwohl Kurdisch in Deutschland eine der häufigsten Familiensprachen ist. Leider gibt es dazu in Deutschland kein aussagekräftiges Zahlenmaterial, häufig werden Türkisch und Kurdisch zusammen erfasst oder Kurdisch gar nicht, da viele Kurden häufig nicht in ihrer Familiensprache, sondern in Türkisch oder Arabisch alphabetisiert wurden. Als Ergebnis einer Untersuchung des BAMF (Rother 2010, 23) sind beispielsweise 31,3 % der kurdischen Muttersprachler in Arabisch oder Türkisch alphabetisiert worden.

Es liegt auch meistens nicht am Elternwillen, sondern zu allererst am politischen Willen und an der fehlenden Bereitschaft der zuständigen Behörden und der Schulen, den Bedarfen vor Ort nachzukommen, obwohl die Auswertung von bisher erfolgten Projekten im Zusammenhang mit der Einführung des herkunftssprachlichen Unterrichts Kurdisch meistens als sehr positiv eingeschätzt werden kann (Skubsch 2002, S. 300ff.)

Seit den 90iger Jahren gibt es – zumindest was Deutschland anbetrifft – kaum positive Entwicklungen in dieser Richtung, obwohl die **Kinderrechte (UN-Kinderrechts-Konvention 1989)** eine Stärkung erfahren haben, die bisherigen Erfahrungen einiger Länder in Deutschland (Bremen, Niedersachsen, NRW) als zielführend für alle Beteiligten betrachtet werden und auch die Integration und besondere Förderung von Migranten immer mehr in den Fokus gerückt ist. Leider muss man konstatieren, dass die Ausgrenzungspolitik der kurdischen Sprache in der Türkei, zumeist aus politischen Erwägungen, überwiegend in Deutschland fortgesetzt wird.

Im Gegensatz zu Deutschland ist die Schweiz ein mehrsprachiges, politisch neutrales Land und daher grundsätzlich eher bereit, Herkunftssprachen von Migranten einen Raum zu geben, allerdings gibt es bei der Umsetzung ähnliche Schwierigkeiten wie in Deutschland.

Insofern ist Entwicklung und Herausgabe dieses umfassenden Lehrwerks in 21 Bänden für den Vorschulunterricht bis zur 9. Klasse unter der Federführung der PH Zürich nicht hoch genug einzuschätzen – sowohl in Bezug auf den HSK für kurdische Kinder in der Schweiz und für den HSU in anderen europäischen Ländern als auch für den Stellenwert der kurdischen Sprache, genauer gesagt für Nordkurmançî, der von der überwiegenden Mehrheit der nach Europa emigrierten Kurd:innen gesprochen wird.

Wie bei der Einführung des muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch in Bremen 1993, an der ich beteiligt war, hatte man auch hier in Zürich eine Gruppe von Kindern aus einer bestimmten Herkunftsregion im Auge – aber der Anspruch an das Lehrwerk war von vornherein so formuliert, dass die Adressaten alle Kurmançî sprechenden Kinder sein sollten – gleichgültig, aus welcher Herkunftsregion sie stammen. Das Lehrwerk zeigt, dass dies – trotz unterschiedlicher regionaler Mundarten – möglich ist, allerdings sind die unterrichtenden Lehrkräfte in besonderer Art und Weise gefordert, dies zu vermitteln, Varianten in **phonetisch / phonologischer, lexikalischer und morphologischer** Hinsicht zu tolerieren und den Kindern zu erklären.

Zum Gelingen dieses Projektes hat auch beigetragen, dass durch die Federführung der PH Zürich ein mehrjähriger, sorgfältiger Prozess ermöglicht wurde und die beteiligten Wissenschaftler:innen ausreichend Zeit und Diskussionsgrundlagen hatten, sich im Vorfeld auf ein didaktisches Konzept, einen repräsentativen Wortschatz und die zu vermittelnden grammatischen Grundlagen zu einigen.

Diesem besonderen Anspruch, ein Lehrwerk für alle Kurmançî sprechenden Kinder unterschiedlichen Alters, Lernfortschritts oder regionaler Mundart mit zu entwickeln, wurde durch einen engmaschigen und regelmäßigen Austausch zwischen allen Beteiligten, aber insbesondere zwischen dem Autor und mir Rechnung getragen.

Darüber hinaus haben durch die beteiligten Lehrkräfte in der Schweiz Erprobungen in der Praxis stattgefunden, über die dem Gremium berichtet und die als durchweg positiv eingeschätzt wurden.

## 2.1. Sprachliche Umsetzung und Handhabung der Lehrmittelreihe

Der Nordkurmancî-Dialekt der kurdischen Sprache hat unterschiedliche lokale Mundarten, die sich in **Phonetik / Phonologie, Morphologie und Lexik** geringfügig bis deutlich je nach Mundart der Herkunftsregion unterscheiden. Die Sprecher dieses Dialektes verstehen sich aber grundsätzlich untereinander, insbesondere in der Schriftsprache gibt es wenige Abweichungen, die größtenteils – legt man die Tatsache zugrunde, dass es keine gesetzte Hochsprache gibt – tolerabel sind.

Es besteht Einigkeit darüber, dass die lateinischen Buchstaben dem Kurmancî-Alphabet am besten entsprechen, zumal es eine enge Verwandtschaft des Kurdischen mit dem Lateinischen gibt. Kurdisch gehört zur **Indoeuropäischen Sprachfamilie** und hat daher viele Parallelen zu europäischen Sprachen in **Morphologie, Syntax und Lexik**.

Die von Djaladat Bedir Khan erstmals festgelegten grammatikalischen Gesetzmäßigkeiten sind unbestritten, auch wenn diese immer Anlass zu unterschiedlichen Interpretationen bieten. Dies ist für die sprachwissenschaftliche Begleitung bereits ein solider Rahmen, in dem sich die sprachliche Ausgestaltung des 21-bändigen Lehrwerkes bewegen kann.

Es gibt sicher zahlreiche Begrifflichkeiten im Nordkurmancî-Dialekt, die sich – je nach Mundart – erheblich unterscheiden. Das ist der Tatsache geschuldet, dass es aufgrund der willkürlich erfolgten Teilung Kurdistans bisher keine allgemeine kurdische **Hochsprache** gab und sich diese Mundarten in den Regionen von Urmiya / Iran bis Afrin / Syrien, von Kars / Türkei bis Shingal / Irak und in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) aufgrund regional unterschiedlicher politischer, wirtschaftlicher und kultureller Einflüsse unabhängig voneinander entwickeln konnten.

Hochsprachen entstehen durch Setzen eines Standards – durch einen Staat oder eine staatsähnliche Autorität (wie z.B. durch heilige Bücher, Koran bzw. Bibel), an der es bislang in Bezug auf die kurdische Sprache gefehlt hat und Kurdisch sprechende Menschen unterschiedlichen Religionen angehören.

Allerdings gibt es auch andere Annäherungsmechanismen im Sprachgebrauch, die gerade in der Gruppe der nach Europa emigrierten Nordkurmancî sprechenden Kurd:innen zum Tragen gekommen sind. Dazu gehören beispielsweise die Pflege der eigenen Muttersprache in den Familien und in der kurdischen Community, ein zunehmendes Interesse auch der jungen Generation von Kurd:innen, deren Interesse an der eigenen Muttersprache zunimmt und damit der Wunsch, in der eigenen Sprache geschult zu werden. Motiviert werden die jungen Menschen häufig durch Möglichkeiten der weltweiten Kommunikation mit Kurd:innen in der Heimat und in vielen anderen Staaten, die über das Internet wahrgenommen werden können.

Auch gibt es in Kurdistan, in Rojava / Syrien oder in der autonomen Region Kurdistan / Irak aktuell eine weitreichende Autonomie, die der kurdischen Sprache sehr viel Dynamik und Entwicklung in der Anwendung auf neue Lebensbereiche vermittelt.

Zudem hat sich in den letzten Jahrzehnten Kurmancî als Schriftsprache immer weiter etabliert, im Einzelnen durch zahlreiche in Europa und auch in Kurdistan publizierte Zeitungen und Zeitschriften und durch das Erscheinen zahlreicher literarischer Werke, aber insbesondere auch durch die Nutzung von Internet, Fernsehen und den sozialen Medien. Mittlerweile gibt es zahlreiche Fernsehkanäle mit Sendungen in kurdischer Sprache, die weltweit empfangen werden können.

Kurd:innen aus unterschiedlichen Regionen, in der Heimat und in Europa sind plötzlich im sprachlichen Austausch miteinander verbunden und im Zuge dieser überregionalen Freiheit finden sich für die kurdische Sprache neue Standards.

Nach ihrer jahrzehntelangen Unterdrückung ist ein facettenreicher Wortschatz entstanden, der dadurch, dass er von Kurd:innen unterschiedlicher Herkunft gleichermaßen verstanden wird, auch eine gewisse regionale Unabhängigkeit erreicht hat.

Die modernen Medien und sozialen Netzwerke sowie auch die zahlreichen literarischen und wissenschaftlichen Publikationen kann man daher in diesem Sinne als „Motor“ einer fortschreitenden **Standardisierung** im Kurdischen begreifen.

Dies bringt zum einen mit sich, dass im Sprachgebrauch von Kurd:innen bestimmte Begriffe „durchgesetzt“ haben oder aber ein Selbstverständnis dahingehend entstanden ist, dass es begriffliche Unterschiede gibt – die nebeneinander existieren dürfen, ohne dass man sie als „richtig“ oder „falsch“ bewertet.

Und gerade dies ist ein wichtiges Signal, das von diesem Lehrwerk ausgehen soll. Mundartliche Besonderheiten, insbesondere im Bereich der Lexik, können – vor allem in den Heften für die Mittel- und die Oberstufe, in denen sprachlich anspruchsvolle Texte zu finden sind – nicht ausgeklammert werden.

Es werden daher auch Begriffe gebraucht, die in anderen Mundarten so nicht oder dort in anderen Formen vorkommen.

Dies ist angesichts des zu erreichenden Ziels, die Lehrmittelreihe für den Unterricht von Schüler:innen aus unterschiedlichen Regionen einsetzen zu können, aber zu tolerieren.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Bremer Projekt des herkunftssprachlichen Unterrichts Kurdisch (als erstes staatlich gefördertes Projekt), das durch Prof. Antje Menk, Universität Bremen, wissenschaftlich begleitet wurde, nahmen die mundartlichen Besonderheiten und die damit verbundenen Kontroversen einen breiten, der Wichtigkeit der Sache nicht angemessenen Raum ein, nach Ansicht von Prof. Menk sei deswegen das gesamte Projekt dadurch gefährdet gewesen (Menk 1996, 17). Allerdings war die Zielgruppe der kurdischen Kinder eine andere, es waren fast ausnahmslos kurdische Kinder aus dem Tur Abdin-Gebiet, die beschult werden sollten und man wollte sich daher sprachlich an die Mundart dieser Zielgruppe orientieren.

Soll ein Lehrwerk aber allen Kurmancî sprechenden Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsregionen zur Verfügung stehen, muss der Ansatz zwangsläufig ein anderer sein. Im Fokus steht nunmehr der Variantenreichtum der kurdischen Sprache, der bei Begrifflichkeiten innerhalb gleichberechtigter Mundarten keine Bewertung kennt.

Es finden sich zahlreiche Begriffe in der gesamten Lehrmittelreihe, die nicht für alle Nordkurmancî sprechenden Kinder gleich verständlich sind, so zum Beispiel:

Substantive		
In der Lehrmittelreihe genutzte Variante	andere Varianten	deutsche Bedeutung
çen	zenî	Kinn
poz	bihvil/difin/kepik	Nase
kevok	kotir	Taube
Verben		
axivtin	ştexilîn/qise kirin/ deng kirin/xeber dan	sprechen
lîstin	leyistin/yarî kirin	spielen
anîn	înan/hênan	bringen
Präpositionen		
bi ... re	tev/li gel	(Begleitung) mit
bi	pê	(Instrumental) mit
Adjektiv und Adverbien		
xweşik	law/delal/bedew	schön
vir	hêre/vêrê/vira	hier
Zahlwörter		
yek	êk	eins
yazdeh	dehûyek	elf

Alle Varianten sind richtig und an dieser Stelle wäre – sollten Kinder unterschiedlicher regionaler Herkunft und Mundart zusammen beschult werden – die Lehrkraft gefragt, die unterschiedlichen Varianten zu erläutern und sprachliche Alternativen anzubieten.

Diese Ausführungen sollten ein Hinweis an die Lehrkräfte sein, die diese Lehrmittelreihe für ihren Unterricht nutzen möchten: Es gibt Varianten und dies den Kindern als eine Besonderheit im Gebrauch ihrer Sprache vermittelt werden.

Die Kinder lernen auf diese Weise nicht nur die Vielfalt ihrer Herkunftssprache kennen, sondern auch die Fähigkeit zur Toleranz gegenüber sprachlichen Varianten anderer kurdischer Mundarten.

Es ist nicht zu bestreiten, dass es einen Einfluss unterschiedlicher Staatssprachen je nach Herkunft der Kinder (insbesondere Türkisch oder Arabisch) im Gebrauch des Nordkurmancî-Dialektes gibt. Dazu ist anzumerken, dass weder Türkisch noch Arabisch verwandtschaftliche Beziehungen zum Kurdischen haben. Türkisch gehört wie Mongolisch zur **ural-altaischen Sprachfamilie**, Arabisch wie auch Hebräisch zu den semitischen Sprachen, während Kurdisch zu den **indoeuropäischen Sprachen** gehört. Beide Sprachen, sowohl Arabisch als auch Türkisch, unterscheiden sich erheblich von der Struktur der indoeuropäischen Sprachen, sowohl in der **Phonetik / Phonologie** als auch in **Morphologie** und **Syntax**.

Beispielsweise gehört das Türkische zu den **agglutinierenden** (anreihenden) Sprachen, während Kurdisch zu den **flektierenden** (stammverändernden) Sprachen gehört. Dies führt zu sehr unterschiedlichen Satzkonstruktionen. Insofern kommt es gerade bei aus der Türkei stammenden Kurden häufig vor, dass sie nicht nur türkische Begriffe nutzen, sondern auch dem Kurdischen fremde, aus dem Türkischen entlehnte Satzkonstruktionen. Gerade der Einfluss des Türkischen auf **Morphologie** und **Syntax** der kurdischen Sprache sind den Sprechern oft nicht bewusst. Auch diese Tatsache war Gegenstand von Diskussionen zwischen mir und dem aus Nordkurdistan / Türkei stammende Autor.

Einige der aus der türkischen und arabischen Sprache entlehnten Begriffe sind gängig und es ist den meisten Kurd:innen gar nicht mehr bewusst, dass sie einen anderen sprachlichen Ursprung haben (so z. B. hemşîre, türk. – Krankenschwester, behîr, arab. Meer).

Es kommt auch vor, dass ursprünglich kurdische Begriffe wie dolab (in alten kurdischen Texten als Begriff für „Spinnrad“ bekannt) sowohl in die arabische als auch in die türkische Sprache eingegangen sind. Im Arabischen als Begriff für „Reifen“, im Türkischen für „Schränk“. Im Lehrmittel (Band 3, 37) ist es als türkisierter Begriff im Gebrauch und so für Kinder aus den kurdischen Regionen in Syrien und aus den kurdischen Regionen des Irak nicht verständlich. Die Lehrkraft sollte in der Lage sein, dies den Kindern zu vermitteln.

**Grundsätzlich werden alle Sprachen durch andere beeinflusst, dies ist ein Zeichen von Lebendigkeit und damit ein Spiegelbild ihrer Gesellschaft, sie nehmen im Laufe des technischen Fortschritts, des gesellschaftlichen Wandels und der Beeinflussung durch den Zeitgeist Begrifflichkeiten auf und geben wiederum andere weiter an andere Sprachen.**

Beispielsweise hat das Arabische alle Sprachen des Nahen Ostens durch die islamische Religion geprägt, die türkische und persische ebenso wie die kurdische Sprache.

Auch finden sich immer noch die sprachlichen Prägungen durch die europäische Kolonialherrschaft in Syrien (durch das Französische) und im Irak (durch das Englische) wieder, so kamyon (camion fr.) für LKW, tayb (tape engl.) für Aufnahmegerät, tren (train fr.) für Zug, die aber in den allgemeinen Sprachgebrauch sowohl im Arabischen als auch im Kurdischen übergegangen sind.

Auch standardisierte Hochsprachen leben mit fremden Begrifflichkeiten und es ist sicher nicht sinnvoll, jeden dieser Begriffe zu „nationalisieren“, insofern finden sich aus anderen Sprachen entlehnte Begriffe auch im Lehrwerk (Destpêk 2, 119) wieder.

Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es keine Hierarchie von Sprachen, es kommt einzig auf die Freiheiten in Bezug auf ihre Nutzung an. Und mit der Freiheit von Kurd:innen Bezug auf die Nutzung ihrer Herkunftssprache stand und steht es in vielen Regionen Kurdistans nicht zum Besten.

Insbesondere in der Türkei und in Syrien wurden alle staatlichen, politischen, religiösen und wissenschaftlichen Themen durch die türkische und arabische Sprache „okupiert“, da ausschließlich Türkisch und Arabisch im öffentlichen Raum gebraucht werden durften. Insofern mussten Kurd:innen diese aus dem Türkischen bzw. Arabischen stammenden Begriffe übernehmen, um sich in Schulen, Behörden und anderen staatlichen Organisationen verständigen zu können.

Werden Menschen in ihren Grundfreiheiten unterdrückt, ist es im besonderen Maße ihre Sprache, die darunter leidet. Gerade in der Türkei und in Syrien ist es über Jahrzehnte zu massiven Unterdrückungsmaßnahmen



gegen die kurdische Sprache gekommen – bis hin zum Verbot ihrer Nutzung in der Öffentlichkeit. Man hat der kurdischen Sprache „die Luft zum Atmen“ weggenommen, sie gesellschaftlich und politisch verkümmern lassen, um dann zu sagen: „Es ist ja nur die Sprache von kurdischen Bauern“. Einer Sprache aber, die bis in ihre „Grundfesten“ systematisch zerstört wurde wie das Kurdische in vielen Regionen in der Türkei, muss man ihren ursprünglichen Wert, ihre sprachliche Schönheit und ihre Ausdrucksfähigkeit zurück geben, die sie vor dem 1. Weltkrieg – was die Werke zahlreicher kurdischer Dichter zeigen - ja auch hatte.

Kann sich eine Sprache auf alle Lebensbereiche „ausdehnen“ und wird in einigen Regionen Amtssprache, gibt es neue Entwicklungen, die bisherige aus dem Arabischen oder Türkischen entlehnte Begriffe überflüssig machen. Dies ist in Bezug auf die kurdische Sprache in den letzten Jahrzehnten zunehmend der Fall gewesen.

Es besteht ein großer Unterschied zu den durch Mustafa Kemal Atatürk verordneten „Reinigungsmaßnahmen“ der türkischen Sprache im Jahre 1928, als man sich von arabischen und persischen Begriffen trennen wollte, denn dies geschah eindeutig im Licht eines Erstarkens des türkischen Nationalismus. Mustafa Kemal erhob in diesem Jahr die „Reinigung“ der türkischen Sprache zum Programm: „Die türkische Nation ... muss ihre Muttersprache vom Joch der fremden Sprachen befreien“. Was das Kurdische anbetrifft, so ist es ein legitimer Widerstand gegen „übergriffig“ gewordene Staatssprachen, die der Herkunftssprache von Kurd:innen keinen Raum mehr gelassen haben.

Wir waren uns daher während der Entwicklung der Lehrmittel einig, kurdische Begriffe zu bevorzugen, nicht zuletzt, um den kurdischen Schüler:innen zu vermitteln, dass ihre Herkunftssprache leistungsfähig ist und man alles damit ausdrücken kann.

So finden in diesem Lehrmaterial folgende im Kurdischen gängige **Neologismen** anstelle von Lehnbegriffen:

Neologismus	Lehnbegriff	Deutsch
pirtûk (Heft 3, 19)	kitêb, arab.	Buch
jêbir (Heft 3, 19)	mih-haye, arab.	Radiergummi
rastkêş (Heft 3, 19)	mastara, arab.	Lineal
balefir (Heft 5, 107)	teyare, arab. uçak, türk.	Flugzeug
xwendegeh (Heft 4, 82)	madrasa, arab.	Schule
mamoste (Heft 3, 18)	mual-lim, arab. öğretmen, türk.	Lehrer
und weitere mehr		

Dieses Signal hat auch eine wichtige pädagogische Wirkung auf die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder, denn ihre Herkunftssprache als wertvoll zu begreifen stärkt das Selbstbewusstsein der kurdischen Schüler:innen.

## 2.2 Thematische Umsetzung und Handhabung der Lehrmittelreihe

Was die Themenauswahl der Lehrwerke anbetrifft, war der Grundgedanke, dass sich alle Schüler:innen, egal aus welcher Region sie stammen, welcher Religion oder gesellschaftlichen / parteipolitischen Strömung sie bzw. ihre Familien angehören, in den angesprochenen Themen wiederfinden können.

Gerade in Europa gibt es viele Kurd:innen mit einer Flucht- und Verfolgungsbiographie, die auf ihre Religion, politische Einstellung oder auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe begründet ist, die aufgrund ihrer Lebensweise oder aber aufgrund von krigerischen Handlungen in ihrer Herkunftsregion Opfer von Gewalt geworden sind. Dazu gehören leider auch immer Kinder, die selbst Gewalt erleben mussten oder Augenzeuge von derartigen Übergriffen geworden sind. Viele von ihnen sind traumatisiert. Ein Beispiel sind ezidische Kurd:innen aus der Shingal-Region / Irak, die 2014 durch den IS aus ihren Dörfern vertrieben, verschleppt, getötet und verfolgt wurden. Auch viele Kinder mussten die gegen Familienangehörige durchgeführten Gräueltaten miterleben.

Insofern ist eine besondere Sorgfalt bei der Themenauswahl in Lehrmittel für kurdische Kinder anzuwenden, um niemanden zu diskriminieren, Wunden aufzureißen oder Eltern gegen die in der Lehrmittelreihe behandelten Themen aufzubringen.

Gleichzeitig sollen die behandelten Themen auch eine Hilfestellung geben für Kinder, die in zwei Kulturen



leben, ihre eigene erfahren und entdecken möchten, aber auch die Gesellschaft, in der sie leben, verstehen und kennen lernen wollen.

Kurdische Geschichte, Literatur, berühmte kurdische Persönlichkeiten, Musiker, Dichter oder Wissenschaftler, die Kurdistan geprägt haben, aber auch europäische Themen im Lebensumfeld der Kinder sollten berücksichtigt werden.

Auch die politische Lage Kurdistans, Religion und kulturelle Bräuche werden in der Lehrmittelreihe thematisiert, allerdings in dem Bemühen, diese im Einnehmen eines neutralen, erklärenden Standpunktes darzustellen.

Die Lehrwerke sind daher weder „eurozentrisch“ noch ausschließlich auf kurdische Themen konzentriert, auch wenn Themen mit Kurdistan-Bezug leicht dominieren. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass der Kurdisch-Unterricht in Europa die einzige Möglichkeit außerhalb der Familie ist, Wissen über die eigene Kultur, über Literatur, Geographie und Geschichte zu transportieren, im Schulunterricht des Aufenthaltslandes dürften sie kaum einfließen. Gespräche mit Eltern haben auch gezeigt, dass es auch gerade diese Themen sind, die deren Entscheidung stützen, ihre Kinder am Kurdisch-Unterricht teilnehmen zu lassen.

Gleichwohl spiegelt sich in den Themen der Lehrmittelreihe auch die Lebenswirklichkeit kurdischer Schüler in Europa wieder, die sich immer in beiden Kulturen darstellt, gleichgültig, ob die Kinder in der Schweiz bzw. in anderen europäischen Ländern geboren wurden oder in ihrer Kindheit hier hergekommen sind.

Es ist mittlerweile unstrittig, dass der herkunftssprachliche Unterricht grundsätzlich dem Kindeswohl Rechnung trägt und damit der Tatsache, dass die Sozialisation von ausländischen Kindern immer in zwei Kulturen stattfindet. Beide Kulturen sollten in der schulischen Entwicklung eine Rolle spielen, denn sie dienen der emotionalen, gesellschaftlichen und kognitiven Entwicklung eines Kindes. Es soll Kompetenzen in der eigenen Kultur und Sprache entwickeln, es befähigen, in seiner eigenen Sprache mit Angehörigen der eigenen Ethnie in jeder Form zu kommunizieren, aber auch im weiteren Verlauf der schulischen Ausbildung die eigenen nationalen Eigenarten bzw. kulturellen Bedürfnissen in Relation zur Gesellschaft und Kultur des Aufnahmelandes (Schweiz oder ein anderes europäisches Land) vergleichend betrachten zu können. Fähigkeiten in der eigenen Sprache erwerben zu können unterstützt den persönlichen Entwicklungsprozess eines Kindes, der es letztlich dazu befähigt, die eigene Kultur und Sprache als eine Fähigkeit zu begreifen, die man in die Aufnahmegesellschaft einbringen kann.

*„Die Muttersprache ist der Schlüssel für die zweite Sprache“* so hat es Gila Hoppenstedt (Hoppenstedt, 2010 in Bildungsklick) in einem Interview über die Notwendigkeit des Erlernens der Muttersprache formuliert. Sie sagt weiter zu diesem Thema: *„Die Muttersprache ist Teil der Identität, nur in ihr können Kinder anspruchsvolle Inhalte verstehen und sich vollständig altersgemäß ausdrücken. Sie ist solange Motor ihrer kognitiven Entwicklung, bis die deutsche Sprache diese Rolle übernehmen kann. Das wissen wir schon lange, und das wird immer wieder von der Forschung bestätigt. Inzwischen wird es endlich auch von der Politik angemahnt.“*

Die Entscheidung der Eltern, einer Schulung ihrer Kinder in der kurdischen Sprache zuzustimmen ist nicht zuletzt auch von einer attraktiven Themenauswahl der kurdischen Lehrmittel abhängig und auch die Kinder selbst sollten durch die ausgewählten Themen motiviert werden.

Zum Anspruch der Lehrmittel, für alle Nordkurmançî sprechenden Kinder aus unterschiedlichen Regionen und mit verschiedenen Mundarten interessant zu sein gehört auch, thematisch kurdistanweit anzusprechen und dies auch mit dem entsprechenden Bildmaterial zu verknüpfen. Dies ist in der Lehrmittelreihe durchgängig der Fall.

Daneben werden wichtige gesellschaftliche Fragen wie die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen im Hinblick auf traditionelle Geschlechterrollen in der kurdischen Gesellschaft thematisiert. Die Identifikationsfiguren der Lehrmittelreihe sind Jungen und Mädchen, auch in den Abbildungen und Geschichten in der Lehrmittelreihe kommen sie paritätisch vor.

Dazu finden sich beispielsweise ein Beitrag über Mädchenfußball (Heft 4, 86) und Berichte über bedeutende Frauen in der kurdischen Geschichte, so z. B. über die Sängerinnen Ayşe Şan (Heft 6,53) und Meryem Xan (Heft 13,81). In Band 16 (7. Klasse) wird das Thema Gleichberechtigung auch noch einmal explizit in einem Text angesprochen.

### **2.3 Didaktische Umsetzung, Aufbau und Handhabung der Lehrmittelreihe**

Die insgesamt 21 Lehrmittelhefte decken den Bedarf beginnend in der Vorschule (2 Hefte) über die Grundstufe (Klassen 1-3, Lehrmittelhefte 4-9); Mittelstufe (Klassen 4-6, Lehrmittelhefte 10-15); Oberstufe (Klassen 7-9, Lehrmittelhefte 16-21). Mit Ausnahme des Heftes Nr. 3 (Kurdi – Kurmançî wek zimanê duyem), das für den Unterricht „Kurdisch als Fremdsprache“ konzipiert ist, erfüllen die Kriterien, die an ein Sprachlehrwerk in dies-

er Größenordnung gestellt werden. Das Bildmaterial ist durchgängig in allen Lehrmittelheften sehr ansprechend und altersadäquat dargestellt. Dies war auch ein sehr großes Anliegen des gesamten Teams, denn die Kraft von Bildern ist gerade im Lernprozess von Kindern sehr groß, sodass man sich während des Prozesses der Entstehung der Lehrmittel von einem Zeichner getrennt hat, weil die Zeichnungen nicht den Ansprüchen entsprachen. Die Übungen sind Satzergänzungen, später auch Fragen zum Textverständnis. Die Lösungen zu den Übungs- und Ergänzungsaufgaben finden sich jeweils auch immer am Ende des Lehrmittelheftes.

Eine Besonderheit dieses Lehrwerks – dies gilt insbesondere für die Hefte der Grundstufe – ist die konsequente Einbeziehung der Eltern. Diese werden in jeder Lektion (in grüner Schrift vom übrigen Text abgehoben gekennzeichnet) aufgefordert, bestimmte Übungen mit ihren Kindern als Hausaufgabe durchzuführen.

Hier steht die Idee im Vordergrund, die Eltern verantwortlich an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder zu beteiligen und die Kommunikation mit dem kurdischen Lehrer bzw. Lehrerin aufrecht zu erhalten. Es dürfte für viele kurdische Eltern ungewohnt sein, an schulischen Angelegenheiten beteiligt zu werden, weil sie es aus ihren Herkunftsländern nicht in dieser Form kennen. Elternrechte in Bezug auf die schulische Ausbildung ihrer Kinder, die sogar gesetzlich festgeschrieben sind, sind daher häufig ein Novum.

Darüber hinaus besteht insbesondere bei kurdischen Migranten kein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis zu staatlichen Stellen, insofern ist die Einbeziehung der Eltern wichtig, damit ein Vertrauensverhältnis zur kurdischen Lehrkraft, aber infolge dessen auch zu den anderen verantwortlichen Lehrkräften der Schule. In der Schulpraxis zeigt sich oft, dass der Lehrer-Eltern-Kontakt bei Migranten schwierig ist, insbesondere bei den Migranten, die selbst keine gute schulische Ausbildung in ihrem Heimatland erhalten konnten. Neben einer möglichen Sprachbarriere sind es ggf. kulturelle Besonderheiten bzw. die Unkenntnis der Eltern über ihre Pflichten und Rechte in Bezug auf die Schulbildung ihrer Kinder, die die Kommunikation zwischen Schule und kurdischen Eltern erschweren.

Ist die kurdische Lehrkraft gut in den Schulalltag integriert, kann sie durchaus eine Brückenfunktion zur Schule wahrnehmen, das hat auch insbesondere im bereits langjährig erfolgreichen Projekt des Bremer muttersprachlichen Unterricht Kurdisch gezeigt.

Lehrwerke für den HSK / HSU Kurdisch sind nicht mit dem Fremdsprachenunterricht zu vergleichen.

Kurdische Kinder bringen in der Regel gute mündliche Sprachkenntnisse mit einem unterschiedlichen Wortschatz mit und für sie steht das Erlernen der Schriftsprache im Vordergrund.

Wichtig ist daher, dass der Herkunftssprachliche Unterricht generell, so auch der HSU - Kurdisch mit der Alphabetisierung (1. Klasse) beginnen sollte, nur so kann auf die Familiensprache nahtlos aufgebaut werden (Mehlhorn, 48).

Das Lehrwerk setzt daher bereits folgerichtig in der Vorschule an und soll so auch die Alphabetisierung in der Zweitsprache unterstützen. Sie endet mit dem Unterrichtsstoff der 9. Klasse, in der die Schüler:innen in der Lage sein sollten, anspruchsvolle kurdische Texte zu lesen und zu verstehen und sich grammatikalisch einwandfrei mit gutem Wortschatz schriftlich und mündlich ausdrücken zu können.

### 2.3.1 Grammatikalischer Lernfortschritt

Wenn wir uns dem Thema Grammatik in der Lehrmittelreihe zuwenden, geht es in erster Linie um die **pädagogisch-didaktische Grammatik**, die sich zwar auf die **linguistische Grammatik** stützt ( die in erster Linie die Sprache zu wissenschaftlichen Zwecken beschreibt wie es Celadet Bedirkhan für den Nordkurmançî-Dialekt getan hat), aber in einem Schulbuch eher das Lehren und Lernen einer Sprache zum Ziel hat.

Die 3 Grammatik-Lehrhefte der Lehrmittelreihe sollen daher für die Lehrkräfte einen roten Faden der Lernprogression zum Erwerb und der Entwicklung einer grammatikalischen Kompetenz der Kinder darstellen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die grammatischen Darstellungen sprachlich einfach gehalten und dem Sprachfortschritt angepasst. Der Autor gebraucht dabei häufig Darstellungen mit unterschiedlicher Farbigkeit, Tabellen und Symbole, die das Verständnis von grammatikalischen Strukturen erleichtert. Die Grammatikkenntnisse stehen im engen Zusammenhang mit dem Sprachvermögen, gleichzeitig sollte aber die Lehrkraft im herkunftssprachlichen Unterricht Kurdisch gezielt auf ein unterschiedliches Sprachvermögen kurdischer Kinder eingehen können.

Insofern ist es eine Besonderheit der Lehrmittelreihe, dass der grammatikalische Lernstoff nebst Übungen insgesamt in 3 Heften zusammengefasst ist: Band 5 für die Grundstufe (Klassen 1-3), Band 11 für die Mittelstufe (Klassen 4-6) und Band 17 für die Oberstufe (Klassen 7-9).

Das Alphabet und die grammatikalischen Übungen orientieren sich – wie bereits erwähnt - an der Grammatik des Mir Celadet Bedirkhan, die er zusammen mit Roger Lescot, einem Französischen Orientalisten, herausgegeben hat. (Bedir Khan / Lescot 1986, Kurdische Grammatik). Das lateinische Alphabet mit seinen

kurdischen Besonderheiten zu nutzen war zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Grammatik nicht selbstverständlich.

Die verschiedenen kurdischen Dialekte bzw. Mundarten wurden im Laufe der Geschichte mit unterschiedlichen Alphabeten geschrieben. Nach der Islamisierung Kurdistans durch die Araber wurde Kurdisch in arabischer Schrift geschrieben, viele der frühen literarischen Werke sind in dieser Schrift verfasst worden. Zu Lebzeiten Bedirkhans wurde Kurdisch in unterschiedlichen Alphabeten geschrieben, die auf arabisch-persischen, lateinischen, armenischen und kyrillischen Buchstaben basierten. Grundlage waren die Alphabete der jeweiligen Nationalstaaten.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass das von Bedirkhan niedergelegte Alphabet nicht der Variante entspricht, die an der Lateinschrift des türkischen Alphabets angelehnt ist.

So gibt es kurdische Lehrbücher (Wurzel 1997, Rojbaş) , die das am Türkischen angelehnte lateinische Alphabet nutzen, dies entspricht aber nicht dem Selbstverständnis der kurdischen Sprache und den unbestritten richtigen Forschungsergebnissen Bedirkhans.

Das Bedirkhan-Alphabet wurde in den 1920er-Jahren entwickelt und hat sich in den letzten fünfzig Jahren weitgehend für das in der Türkei und in Syrien verwendete Kurmancî durchgesetzt. Viele Buchstaben entsprechen denen der deutschen Sprache und erleichtern es den Kindern daher sehr, nicht nur Kurdisch, sondern auch Deutsch lesen und schreiben zu lernen.

	Kurdischer Buchstabe	Entsprechung	Phonem	Beispiel	Übersetzung
1	A, a	<u>Haar</u>	/a:/	av	Wasser, Aue
2	B, b	B, b	/b/	baran	Regen
3	C, c	Jazz <u>musik</u>	/dʒ/	cûtin	kauen
4	Ç, ç	<u>Deutsch</u>	/tʃ/	çûn	gehen
5	D, d	D, d	/d/	dar	Baum
6	E, e	Akordeon	/a/	em	wir
7	Ê, ê	<u>Meer</u>	/e:/	dêr	Kirche
8	F, f	F, f	/f/	firok	Fleugzeug
9	G, g	G, g	/g/	germ	warm
10	H, h	H, h	/h/	hêre	hier
11	I, i	<u>Bitte</u>	/i/	gir	Gier
12	Î, î	<u>bieten</u>	/i:/	fîrîn	fliegen
13	J, j	<u>Journalist</u>	/ʒ/	jiyan	leben
14	K, k	K, k	/k/	kanîn	können
15	L, l	L, l	/l/	lalîn	lallen
16	M, m	M, m	/m/	mêr	Mann
17	N, n	N, n	/n/	nav	Name
18	O, o	O, o	/o:/	bor	Furt
19	P, p	P, p	/p/	pir	Brücke
20	Q, q	Q, q	/q/	qaz	Gans
-	Q	Uvulaer, stimmloser Verschlusslaut, keine Entsprechung im Deutschen			
21	R, r	R, r	/r/	reben	Rabbiner
-	R	Dentaler, stimmhafter mehrschlägiger Vibrant, Bühnen r im Deutsch			
22	S, s	<u>Bass</u>	/s/	stêr	Stern
23	Ş, ş	<u>Schiff</u>	/ʃ/	şanî dan	zur Schau stellen
24	T, t	T, t	/t/	teng	eng
25	U, u	<u>Butter</u>	/u/	kurm	wurm
26	Û, û	<u>Schule</u>	/u:/	kûr	Kuhle
26	V, v	<u>Vase</u>	/v/	nav	Name
28	W, w	<u>we</u> (Engl.)	/w/	wî	3. Pers. sg. Kasus obliquus
29	X, x	<u>Bach</u>	/x/	baxçe	Bach, Garten
30	Y, y	<u>You</u> (Engl.)	/j/	yar	gelibte/r
31	Z, z	<u>singen</u>	/z/	zor	sehr

So werden in den Übungen zum Verständnis und Schreibweise der Buchstaben in den Lehrmittelheften für die Vorschule und der 1. Klasse insbesondere auch die Buchstaben geübt, die in der Schulsprache (Zweitsprache) nicht vorkommen wie z. B. ç oder ş.

Die Besonderheiten der 4 **Phoneme** ç /tʃ/, k /k/, p /p/ und t /t/ werden entsprechend der Bedirkhan-Grammatik hier nicht behandelt.

Die Zusammenfassung der grammatikalischen Regeln mit entsprechenden Übungen in jeweils einem Heft über einen Zeitraum von 3 Schuljahren – ohne direkte Anbindung an die Lehrmittel – ist aus mehreren Gründen sinnvoll.

Erfahrungsgemäß sind die Lerngruppen kurdischer Kinder nicht homogen. Nicht nur, dass die Kinder möglicherweise verschiedene Mundarten sprechen, häufig bringen sie auch sehr unterschiedliche Vorkenntnisse ihrer Familiensprache mit. Kinder, die aus überwiegend kurdischen Siedlungsgebieten stammen wie aus den dörflichen Strukturen der Shingal-Region / Irak haben einen guten Wortschatz, während Kinder, die in der Umgebung türkischer oder arabischer Großstädte aufgewachsen sind, zu einem großen Teil nur gebrochen Kurdisch sprechen können. Gerade die letztgenannte Gruppe von Kindern sollte durch **implizites Lernen** – am besten bereits im Vorschulalter – ein Gefühl für ihre Herkunftssprache bekommen.

**Implizites Lernen** kann definiert werden als: „Lernen in Situationen, in denen die Person Strukturen einer relativ komplexen Reizumgebung lernt, ohne dies notwendigerweise zu beabsichtigen, und in einer Weise, dass das resultierende Wissen schwer zu verbalisieren ist“ (Koch 2017, 319ff.) Implizites Lernen bedeutet unbewusstes Lernen, das auf spielerische Art und Weise erfolgt, so beispielsweise beim Erlernen der Erstsprache durch ständiges Vorlesen und Nachsprechen.

Dies impliziert sehr unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten im Unterricht und auch einen zeitlich sehr unterschiedlichen Einsatz der Grammatik, insbesondere der (expliziten) Erklärung ihrer Regeln.

Die Lehrkräfte können – auf Grundlage des Lernfortschritts der Klasse – entscheiden, zu welchem Zeitpunkt sie grammatikalische Regeln erläutern und üben wollen. Außerdem sind diese 3 Hefte auch anwendbar für Muttersprachler, die ihre Grammatikkenntnisse erweitern oder auch für Personen, die Kurdisch als Fremdsprache erlernen möchten.

Inhaltlich werden **im ersten Heft** (Heft 5, für die 1.-3.Klasse) die Buchstaben des Alphabets erlernt bzw. geübt, auch zur Abgrenzung bestimmter Buchstaben (beispielsweise c und ç; i und î usw.)

Es folgen darauf aufbauend Silben und Wörter, danach die Satzbildung, Personalpronomen, die Konjugation der Verben und zahlreiche Übungen dazu. Weiter werden Zahlen und die Uhrzeit behandelt, die Anwendung von Interrogativpronomen und die Negation. Weitere Themen sind: Die Funktionen der Hilfsverben bûn und habûn und die Bildung der Zeitstufen Präsens, Imperfekt und Futur.

Dies entspricht in etwa auch der grammatikalischen Progression von Muttersprachlern beim Erlernen der deutschen Sprache.

Themen des **zweiten Grammatikheftes** (Heft 11, für die 4.-6. Klasse) ist eine Vertiefung der **Morphologie** im Nordkurmancî, im Einzelnen die Wortarten (Substantive, Pronomen, Adjektive), die Wortbildung und die Flexion (Konjugation und Deklination). Es werden die Zahlwörter thematisiert, die Konjugation der Verben mit den Personalendungen, die grammatikalischen Modi der Verben (Indikativ und Imperativ), die Funktion der Hilfsverben und die Tempora (Präsens, Imperfekt, Futur).

Das **dritte Grammatikheft** (Heft 17, für die 7.-9. Klasse) behandelt als herausragendes Thema die Interrogativpronomina bzw. Interrogativadverbien (wer, was, welche(r, s) wie, warum, weshalb, woher) und die Bildung der Ezafe-Partikel bei attributiven Zusammensetzungen. Weiter wird der Einsatz der Modalverben karîn (können) besprochen.

Ein weiteres wichtiges Thema dieses Heftes sind die unterschiedlichen Arten der Konjunktion ger (wenn) zur Bildung von Konditionalsätzen sowie der Einsatz der Konjunktion gava (als) bei temporalen Nebensätzen. Abschließend wird der Gebrauch der Konjunktion da (damit, um...zu,) für die Bildung von Finalsätzen besprochen und geübt.

### 2.3.2 Inhaltlicher Lernfortschritt

#### 1. Lehrmittel für die Vorschule

Die beiden Hefte **Destpêk 1 und 2** sind für Kinder konzipiert, die noch keine Schulreife haben. Sie könnten in der Kita oder aber auch im häuslichen Bereich verwendet werden, um Kinder spielerisch auf die Schule vorzubereiten.

In der Leseforschung ist seit langem bekannt, dass der Lernprozess nicht mit Schuleintritt beginnt, sondern eine Vielzahl von begünstigenden Bedingungen hat, die diesem vorausgehen sollten. Je mehr das Kind im Vorschulalter Begriffe, Symbole und Zeichen aus einem Kontext herauszulösen und mit ihnen in außerhalb des vertrauten Familienumfeldes umzugehen vermag, desto besser kann es die Fähigkeit des sinnerfassenden Lesens aus den Buchstaben leisten.

Auf Grundlage zahlreicher Übungsblätter lernen die Kinder, mit dem Stift umzugehen, angeregt durch die im Heft dargestellten geometrische Formen, Bilder von Gegenständen, Blumen und Tieren aber auch durch Buchstaben und Zahlen, die ebenfalls gezeichnet oder farbig ausgemalt werden können.

Kindgerechte Darstellungen wecken Neugier und Motivation der Kinder und sind daher didaktisch besonders wertvoll.

So werden die motorischen Fertigkeiten der Kinder gefördert und die kognitiven Fähigkeiten geschult. Kindgerechte Abbildungen von Tieren und Gegenständen ermöglichen eine begriffliche Zuordnung, aber auch die Verbindung mit bestimmten Buchstaben und Zahlen.

In Heft 2 wird das Hör- und Verständnisvermögen der Kinder durch Texte geschult, die vorgelesen werden können. So werden grammatikalisch korrekte Strukturen implizit vermittelt, die sich die Kinder durch Hören unbewusst einprägen. Auch Liedtexte zum gemeinsamen Singen werden angeboten.

Inhaltlich wird im Wesentlichen an der kindlichen Umgebung angeknüpft: Die Familie und ihre Mitglieder, Bekleidung, Spiele und Spielsachen, die tägliche Ernährung mit der Darstellung von Obst- und Gemüsesorten.

Da die gezeichneten Buchstaben ganz überwiegend dem lateinischen Alphabet entsprechen, können hier auch Kompetenzen für den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes erworben werden.

## **2. Die Lehrmittelhefte als Unterrichtsmaterial in der Schule**

Grundsätzlich folgen die für den Unterricht ab der 1. Klasse gedachten Lehrmittelhefte einer Progression, die in etwa dem Erwerb der heimat Sprachlichen Lese- und Schreibfähigkeit Deutsch (bzw. anderer Sprachen) entspricht. Kurdische Kinder werden in der Regel in zwei Sprachen gleichzeitig alphabetisiert: Im Kurdischen als ihre Erstsprache und in der Sprache des aktuellen Lebensmittelpunkts als Zweitsprache. Haben Kinder bereits im Herkunftsland die Schule besucht, gibt es einige unter ihnen, die in der kurdischen Sprache alphabetisiert wurden, es dürfte allerdings häufiger vorkommen, dass die Familiensprache zwar Kurdisch ist, die Alphabetisierung aber in Türkisch oder Arabisch erfolgt ist.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache sehr positiv beeinflussen kann, wenn es in Erst- und Zweitsprache identische oder zumindest ähnliche Regeln und Elemente gibt, wie es beim Nordkurmancî und dem Deutschen (oder einer anderen europäischen Sprache) der Fall ist. Um diesen Prozess positiv zu beeinflussen, wäre eine gute Vernetzung innerhalb der Schule vonnöten, um den Prozess der Alphabetisierung und der darauffolgenden Lese- und Schreibfähigkeit in der Erst- und der Zweitsprache aufeinander abzustimmen. Um diesen Zweck – insbesondere dann, wenn die Buchstaben vermittelt werden – zu erreichen, ist man nicht zwingend an der vorgegebenen Reihenfolge gebunden, sondern kann natürlich variieren, es liegt in der Hand der Lehrkraft, das Optimum für den HSU Kurdisch zu erreichen. So wird den Lehrkräften ein Lehrmittel an die Hand gegeben, das zwar den „roten Faden“ für den Lernfortschritt abbildet, gleichzeitig aber auch sehr variabel einsetzbar und durch andere Unterrichtsmaterialien zu ergänzen ist.

Grundsätzlich ist zu den schulischen Lehrmittelheften zu sagen, dass sie durch zahlreiche gestaltende Merkmale wie unterschiedliche Farbigkeit, Tabellen, Übersichten, Bilder und Zeichnungen sehr übersichtlich und altersgerecht gestaltet sind und den Kindern schnell das Verständnis vermitteln, was von ihnen erwartet wird. Text- und Übungsteile, Verständnis- und Leseübungen wechseln sich in einem ausgewogenen Maß ab und wirken nicht überfordernd.

### **Die 6 Hefte für die Grundstufe (Heft 4 bis 9)**

Das Unterrichtsmaterial für die Grundstufe besteht aus **5 Text- und Übungsheften** und aus einem **Übungsbuch zur Grammatik (Band 5)**, das für den gesamten Unterrichtsstoff der Grundstufe (Klassen 1-3) herangezogen werden kann.

In den Heften für die Grundstufe sind es die beiden Identifikationsfiguren, ein Mädchen namens Berivan und ein Junge namens Alan, die die Kinder durch die verschiedenen Kapitel begleiten.

Thema sind in diesem Zusammenhang auch der Gebrauch der Hilfsverben *bûn* und *habûn* sowie die Bildung der Zeitenstufe Präsens – Imperfekt – Futur.

In der ersten Klasse ist es in erster Linie der Basiswortschatz mit thematischer Betrachtung der näheren Umgebung, in der die Kinder interagieren. Themen wie Familie, Verwandtschaft, der Schulalltag und die Ferien, das Haus der Familie, die Ernährung und die Freizeitgestaltung sprechen die Schulanfänger an und sie sind in der Lage, dazu ihr Alltagswissen dazu einzubringen.

**In Heft 6 (2. Klasse)** wird das Beziehungsthema erweitert. Freunde, die Gemeinschaft in der Schule, die Arbeit der Eltern und ein erster Blick nach Kurdistan, nach Van. Kurdische Spiele, Lieder und Tänze werden vermittelt und als Thema des schulischen Alltags die Sommerferien und wie man sie verbringen kann.

**In Heft 7, ebenfalls für die 2. Klasse,** wird der Wortschatz zum Thema Bekleidung, Tier- und Gemüsearten erweitert und die weitere Umgebung erkundet – die Bibliothek, der Zoo, das Krankenhaus. Die Kinder lernen unterschiedliche Verkehrsmittel kennen und können ihre eigenen Erfahrungen zum Thema Verwandtenbesuch in den Unterricht einbringen.

**In Heft 8 (3. Klasse)** ist die Schulklasse im Fokus, das Herkommen der Schüler:innen, ihre unterschiedlichen Kulturen und das Erlernen von Fremdsprachen. Der Regenbogen – als Symbol für die Sprache der Farben und die Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Menschen, Ländern und Kulturen sind weitere Themen, sowie auch das Klima, die Jahreszeiten, Umwelt und Natur.

Gerade diese Inhalte bieten sich zu einer kontrastiven Gegenüberstellung vom aktuellen Aufenthaltsort und Herkunftsregion an.

#### **Die 6 Hefte für die Mittelstufe (Heft 10 bis 15)**

Grundsätzlich ist zum Unterrichtsmaterial für die Mittelstufe zu sagen, dass sie aus **5 Text- und Übungsheften** und aus einem **Übungsbuch zur Grammatik (Band 11)** bestehen, das für den gesamten Unterrichtsstoff der Mittelstufe (Klassen 4-6) herangezogen werden kann. Berivan und Alan begleiten die Kinder weiter durch die Lehrmittelreihe.

**Heft 10 (4. Klasse)** zeigt einen Ausblick auf unterschiedliche Städte Kurdistans und deren Vielfalt. Von der Reise nach Kurdistan kehren die Kinder zurück in ihren Alltag – zur Familie (Besuch der Großeltern, Großmutter Geburtstag), zu den Nachbarn und der Nachbarschaftshilfe. Ein Besuch beim Arzt und im Museum und das Kennenlernen weiterer Berufe helfen den Wortschatz zu erweitern.

**In Heft 12 (5. Klasse)** werden die Kenntnisse über das Herkunftsland und über den Ort, an dem die Kinder leben (die Schweiz) vertieft. Kurdistan und die Schweiz werden vergleichend (Landschaft, Flüsse, Seen, Berge, Orte) gegenüber gestellt – eine gute Gelegenheit, die Kenntnisse und Erfahrungen der Kinder in den Unterricht einzubeziehen.

Weitere Themen sind das Haus der Familie, der Besuch einer Bücherei und die Rechte und Pflichten in der Schule. Das Problembewusstsein der Schüler:innen wird durch die Themen Umwelt und Umweltverschmutzung sowie durch den technischen Fortschritt in der Arbeitswelt angesprochen.

**In Heft 13 (5. Klasse)** werden vor allen Dingen unterschiedliche Schreib- und Erzählformen dargestellt: Von der Email über die Tagesnotiz, Redewendungen, Hymnen, Wortspiele, Witze und natürlich literarische Texte, so „der Brunnen des Schicksals“ von Bedirkhan sowie das Konzept eines Gedichtes oder Theaterstückes. Thematisch behandelt werden Flüchtlingslager in Kurdistan (Makhmour / Irak), die kurdische Sprache und ihre Dialekte sowie kurdische Geschichte.

**In Heft 14 (6. Klasse)** wird die kurdische Geschichte vertieft, Thema sind insbesondere die alten Zivilisationen auf dem Gebiet Kurdistans: Das babylonische Reich, die Meder, die Perser und Sassaniden und die archäologischen Ausgrabungen in der Region. Die Bedeutung des **Newroz-Festes** mit dem Epos des Schmiedes Kawa und auch Noah und die Sintflut werden angesprochen wie auch die Islamisierung Kurdistans.

Zurückgekommen in die Moderne thematisiert **Heft 15 (6. Klasse)** wieder eher aktuelle Fragen des täglichen Lebens: Die Berufstätigkeit von Frauen, Freizeitverhalten und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Arbeitslosigkeit und insbesondere die Nutzung der Medien als Informations- und Unterhaltungsquelle: Zeitungen und Zeitschriften, Radio, Kino, soziale Medien und Suchmaschinen im Internet.

#### **Die 6 Hefte für die Oberstufe (Heft 16 bis 21)**

Grundsätzlich wird in den fortgeschrittenen Lehrwerken eine überzeugende Mischung aus kurdischen Themen und dem aktuellen Umfeld der Schüler dargestellt, nicht nur in Textpassagen mit dazu passenden Übungsteilen, sondern auch in sehr ansprechenden Zeichnungen und Bildern, die sich sowohl auf alle Regionen Kurdistans als auch auf die Situation im Aufnahmeland beziehen. **Heft 17** hat wieder den grammatikalischen Lehr- und Übungsteil für die 7.-9. Klasse zum Inhalt.



Die Lernprogression entspricht in etwa dem Erlernen der Zweitsprache (Deutsch oder eine andere europäische Sprache) und kann daher als wertvolle Ergänzung des sonstigen Schulunterrichts betrachtet werden.

In **Heft 16** für die 7. Klasse werden die Interaktionen zwischen dem Jugendlichen als heranreifendes Individuum und seiner Umwelt thematisiert, Fragen, die gerade in diesem Alter in besonderem Maße bewegen. Ich und die anderen – wie gehe ich mit den 2 Kulturen um, in denen ich lebe und alle Themen, die damit zusammen hängen – insbesondere Integration und Rassismus sowie auch die Gleichwertigkeit der Geschlechter.

Eine weitere große Frage, die sich aber auch aus der Überschrift „Ich und meine Umwelt“ ergibt, ist die der Verhaltens- und Handlungsmaximen. Wie gehe ich mit anderen um, welche Verantwortungen habe ich? Gewalt in der Schule und Gruppenzwänge sind in diesem Heft genauso ein Thema wie Diskussionen und Streitgespräche sowie Hilfe für andere, solidarisch sein mit anderen. Beschrieben werden auch die kindliche Fluchtbiographie eines Mädchens aus Afrin, ihre Verluste und ihr Neubeginn in einer Schweizer Schule.

**Heft 18 und 19** für die 8. Klasse sind thematisch unterschiedlich aufbereitet und sollten von den Lehrkräften im Wechsel genutzt werden. Heft 18 will einen geschichtlichen, kulturellen und auch politischen Blick auf die Kurden und auf die Region vermitteln, in denen Kurden leben, beginnend mit der Antike und endend mit der heutigen politischen Lage in Kurdistan.

So werden historische Begebenheiten in Mesopotamien beschrieben, die Völker, die dort gelebt haben (Meder) und ihre kulturellen und künstlerischen Hinterlassenschaften sowie die Eroberungsfeldzüge der Perser und später der Griechen und Römer.

Thematisiert wird die Eroberung Kurdistans durch den Islam sowie durch die Osmanen und die erste Teilung Kurdistans.

Weitere Themen sind die Rolle der kurdischen Fürstentümer und die kurdischen Aufstände. Zeitlich folgt die 2. Teilung Kurdistans nach dem 1. Weltkrieg und die bis heute andauernde Besetzung Kurdistans durch die in dieser Zeit neu gegründeten Staaten Syrien und Irak als auch durch den Iran und die Türkei. Abschließend wird die Lage in den unterschiedlichen Teilen Kurdistans thematisiert.

Heft 19 behandelt für die Jugendlichen aktuelle Themen, so die Berufsvorbereitung und die Berufswahl.

**Heft 20 und 21** sind als Unterrichtsmaterial für die 9. Klasse konzipiert. In Heft 20 finden sich einerseits Texte zu gesellschaftlichen Fragen (Samstagsmütter) bzw. Unterdrückung der kurdischen Sprache) als auch Themen von allgemeinem Interesse, so zur Gesundheit und zur Herkunft von Lebensmitteln. Vertieft werden die Freiheitsrechte und das Recht auf Bildung, geschult wird das Schreiben von Emails.

**Heft 21** führt in die Welt der kurdischen Literatur, von der klassischen bis zur Gegenwartsliteratur. Viele bekannte kurdische Autoren werden vorgestellt, von Melaye Ciziri bis zu zahlreichen zeitgenössischen Dichtern. Das bekannte kurdische Epos Siyaband und Xece ist ein Thema, ebenso die kurdische Zeitschrift Hawar. Abschließend werden Zeitschriften zurzeit der kurdischen Republik **Mahabad** präsentiert sowie einige Autoren der Weltliteratur.

### 3. Literaturverzeichnis

- Emir Bedir Khan, Djeladet und Lescot, Roger. 1986. *Kurdische Grammatik – Kurmancî-Dialekt* Verlag für Kultur und Wissenschaft, Bonn.
- Bêkes, Kamiran. 2004. *Bingehên Rêzimana Kurdî – Zaravê Kurmanciya Bakur*, Babol Druck.
- Blau, Joyce & Barak, Veysi. 1999. *Manuel de Kurde Kurmanji* Hrsg. Édition l'Harmattan, Paris.
- Fazil Omar, Feryad. 1992. *Kurdisch-Deutsches Wörterbuch (Kurmancî)* Kurdische Studien Berlin, VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Freire, Paulo. 1981. *Der Lehrer ist Politiker und Künstler – Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit* Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH Hamburg.
- Gawranî, Ali Seydo. 1975. *Ferhenga Kurdî Nûjen Kurdî – Erebî*, Hrsg. Gesellschaft des Mittleren Osten für Druck-erzeugnisse, Amman, Jordanien.
- Hoppenstedt, Gila. 2010. *Die Muttersprache ist der Schlüssel für die 2. Sprache*, Zeitschrift Bildungsklick, Ausgabe 08.06.2010.
- Izoli, D. Ferheng. 1992. *Kurdisches Wörterbuch Kurdisch-Türkisch und Türkisch-Kurdisch*, Komkar.
- Justi, Ferdinand. 1880. *Kurdische Grammatik* St. Petersburg, Kaiserliche Akademie der Wissenschaften, unveränderter Nachdruck 1976
- Koch, Iring und Stahl, Christoph. 2017. *Assoziationsbildung, Konditionierung und implizites Lernen, Allgemeine Psychologie*, Springer Verlag Heidelberg, Hrsg. Müsseler, J. und Riger, M.
- Kurdo, Qanatê. 1978. *Gramera Zmanê Kurdi – Kurmanci – Sorani*, Hrsg. Weşanên Roja Nû, Stockholm 1990
- Menk, Antje. 1996. Projekt 28, *Bericht über das Schulbegleitforschungsprojekt Muttersprachlicher Unterricht in Kurdisch – Entwicklung von Unterrichtsmaterialien* – Universität Bremen, Fachbereich 10
- Mehlhorn, Grit. 2017. *„Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem“*, *Fremdsprachen lehren + lernen*, Narr Franck Attempo Verlag GmbH.
- Nebez, Jemal. 1976. *Towards a unified Kurdish language*, Hrsg. NUKSE (National Union of the Kurdish students in Europe).
- Rother, Nina. 2010. *Working Paper 29* der Forschungsgruppe des Bundesamtes im Rahmen eines Integrationspanels, Hrsg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Rahmen der Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Orientierungskurses.
- Skubsch, Sabine. 2002. *„Kurdische Migration und deutsche (Bildungs) politik“* Unrast Verlag Münster, 1. Auflage.

# ANHANG III - QUALITÄT UND PROFESSIONALITÄT IM HSU UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DES MEHRSPRACHIGEN MIGRATIONSKONTEXTES. WAS BEDEUTET ES, ALS HSK-LEHRPERSON IN DER SCHWEIZ ZU UNTERRICHTEN?

ZELIHA AKTAS & PETRA HILD

Rêz	Sernivîsên di vê gotarê de	Rûpel
1	HSU im mehrsprachigen und multikulturellen Migrationskontext	420
1.1	Aufbau des Textes	420
2	Drei pädagogisch-didaktische Prinzipien für den HSU	421
2.1	Prinzip A «Heterogenität als Normalität»	421
2.2	Prinzip B «Lebensweltorientierung»	422
2.2.1	Didaktische Überlegungen	423
2.3	Prinzip C «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit»	424
2.3.1	Didaktische Überlegungen	424
3	Grundsätze, Qualitätsdimensionen und Qualitätsaspekte für den HSU	425
3.1	Kompetenzorientierung	427
3.2	Kompetenzorientierte Beurteilung – Grundsätzliches	428
3.3	Kompetenzorientierung und entsprechende Formen der Beurteilung	428
3.3.1	Was ist das Ziel, die Absicht?	429
3.3.2	Was wird beurteilt?	429
3.3.3	Wer beurteilt? Selbst- und Fremdbeurteilung	429
3.3.4	Im Vergleich womit beurteilen – Orientierung an kompetenzrelevanten Kriterien	429
3.3.5	Wie beurteilen? Verschiedene Beurteilungsformen verwenden	429
3.3.6	Wichtige Begriffe	431
3.3.7	Fünf Leitfragen zur Beurteilungspraxis	432
3.4	Lernzielorientierte Beurteilungen im Sprachunterricht	432
3.4.1	Kurz zusammengefasst	433
3.4.2	Theoretische Grundlagen	433
3.4.3	Fazit für den HSU	433

3.4.4	Didaktische Grundlagen	433
3.5	Produktorientierte Beurteilungsformen	435
3.5.1	Kurz zusammengefasst	435
3.5.2	Theoretische Grundlagen	435
3.5.3	Fazit für den HSU	435
3.5.4	Didaktische Grundlagen	435
3.6	Lernprozessorientierte Beurteilungsformen	436
3.6.1	Kurz zusammengefasst	436
3.6.2	Theoretische Grundlagen	437
3.6.3	Fazit für den HSU	438
3.6.4	Didaktische Grundlagen	438
3.7	Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung und Selbstkontrolle	439
3.7.1	Kurz zusammengefasst	439
3.7.2	Theoretische Grundlagen	440
3.7.3	Fazit für den HSK-Unterricht	440
3.7.4	Didaktische Grundlagen	440
4	Fünf Qualitätsdimensionen für den HSU	441
4.1	«Schüler:innenorientierung – Lehrer:innenorientierung»	441
4.1.1	Didaktische Überlegungen	443
4.2	«Prozessorientierung – Sachorientierung»	444
4.2.1	Didaktische Überlegungen	444
4.3	«Individuumsorientierung – Gemeinschaftsorientierung»	445
4.3.1	Didaktische Überlegungen	446
4.4	«Mehrsprachigkeitsorientierung – Einsprachigkeitsorientierung»	446
4.4.1	Didaktische Überlegungen	447
4.5	«Multikulturelle Orientierung – Monokulturelle Orientierung»	447
4.5.1	Didaktische Überlegungen	447
5	Zum Schluss: Was bedeutet es HSU-Lehrer:in in der Deutschschweiz zu sein?	448
6	Literaturverzeichnis	449

## 1. HSU im mehrsprachigen und multikulturellen Migrationskontext

«Die Mehrsprachigkeit gehört immer stärker zur Schweiz. [...] Die Wirtschaft hat das längst erkannt.» Markus Truniger, Tagesanzeiger vom 19. Mai 2018

Heute wachsen die meisten Kinder und Jugendliche in kulturell unterschiedlichen, **heterogenen** Kontexten auf. Diese Vielfalt und Verschiedenheit spiegelt sich in der Schweiz in den Namen der Menschen, im Sport, in der Kleidung und Sprache der Leute auf der Strasse oder zum Beispiel in den Essangeboten. In der Volksschule, insbesondere in den Städten, gibt es kaum eine Schulklasse, in der nicht sechs oder sieben Sprachen vertreten sind, in denen der Anteil der Schüler:innen mit sogenanntem **Migrationshintergrund** 30 bis 60% beträgt. Im Kanton Zürich wird HSU in 28 Sprachen angeboten. In den einzelnen Sprachgruppen zeigen sich **dialektale** und zum Teil nationale Unterschiede (z.B. Arabischsprachige aus verschiedenen arabischen Ländern). Die SuS verfügen über höchst unterschiedliche Sprachkompetenzen: Sie sprechen die jeweilige Sprache als **Erstsprache**, als Zweit- und vermehrt auch als **Fremdsprache**.

Eine zentrale Aufgabe der CH-Volksschule ist es, die nachwachsende Generation auf das Leben in einer demokratischen und durch Einwanderung geprägten Gesellschaft vorzubereiten. Das heisst: Auf das Leben und Zusammenleben in einer multikulturellen, mehrsprachigen und demokratischen Gesellschaft. Diese Aufgabe gilt für den regulären Schulunterricht wie für den HSU. Der reguläre Schulunterricht vermittelt eher – nicht nur – Inhalte und Themen in Zusammenhang mit dem Einwanderungsland, der HSU eher solche, die a) mit dem Herkunftsland («neue» Heimat), seinen kulturellen, sozialen, sprachlichen Besonderheiten und b) mit dem aktuellen Leben der SuS in der Migrationsgesellschaft Schweiz zusammenhängen. Der Regelunterricht und der HSK-Unterricht müssen aktiv zum Aufbau einer Reihe von **Kompetenzen** beitragen, die für die gesellschaftliche Teilhabe und das Zusammenleben in mehrsprachigen, demokratischen Gesellschaften wesentlich sind. Dazu zählen beispielsweise Konfliktfähigkeit und Respekt, Interesse gegenüber anderen Lebensformen und Lebensweisen oder die Bereitschaft, eigene Werte, und Normalitätsvorstellungen zu überdenken, um sie verändern zu können. Im vor acht Jahren überarbeiteten Rahmenlehrplan HSK wurde dieser mehrsprachige und multikulturelle Kontext explizit aufgenommen (vgl. Rahmenlehrplan HSK vom 28. Februar 2011). Folgende Richtziele wurden ins Zentrum gestellt:

- Schülerinnen und Schüler erkennen durch Vergleiche zwischen der **Unterrichtssprache** und der deutschen Sprache die Besonderheiten und Gemeinsamkeiten dieser Sprachen, und sie erleben Mehrsprachigkeit als Bereicherung.
- Sie erkennen, dass der Reichtum ihres Wortschatzes und ihrer Ausdruckweise in direktem Zusammenhang mit ihrem Interesse an der eigenen Herkunftssprache stehen kann (vgl. Rahmenlehrplan HSK, 28. Februar 2011, 10).
- Schüler und Schülerinnen setzen sich fundiert mit den Lebenswelten ihres Herkunftslandes und der Schweiz auseinander und entwickeln für diese Offenheit. Sie lernen, Gefühle ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen **Lebenswelten** zu reflektieren und in ihre Persönlichkeit zu integrieren. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus Familie, Freundschaft, Schule, Herkunftsland oder eigener Ethnie erhalten sie Einblick in die Vielfalt sozialer Zusammenhänge und Wechselwirkungen (vgl. **Rahmenlehrplan HSK, 28. Februar 2011, 12**).

### 1.1. Aufbau des Textes

Drei pädagogisch-didaktische Prinzipien für den HSU bilden die pädagogisch-didaktische Grundlage (Kap. 2): Es sind dies Prinzip A «Heterogenität als Normalität», Prinzip B «Lebensweltorientierung» und Prinzip C «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit». Sie werden als erstes diskutiert und jeweils mit didaktischen Überlegungen und Beispielen veranschaulicht. Kapitel (3) befasst sich mit Qualitätsdimensionen und Qualitätsaspekten für den HSU. Als erstes geht es um Kompetenzorientierung (3.1), danach folgen grundsätzliche Überlegungen zum Thema BEURTEILUNG (3.2). Das daran anschliessende Kapitel «Kompetenzorientierung und entsprechende Formen der Beurteilung» (3.3) ist in sieben Unterkapitel eingeteilt, die für die Vorbereitung und Planung von Unterricht nützlich sind – sie thematisieren Folgendes: Was ist das Ziel, die Absicht? Was wird beurteilt? Wer beurteilt? Im Vergleich womit und wie beurteilen? Unterkapitel 3.3.6 klärt wichtige Begriffe und in Kapitel 3.3.7 sind fünf Leitfragen zur Beurteilungspraxis vorgestellt. Danach werden in je einem Kapitel vier unterschiedliche Formen von Kompetenzorientierter Beurteilung zum Thema gemacht. Es sind dies: «Lernzielorientierte Beurteilung im Sprachunterricht» (Kap. 3.4, S. 13-16), «Produkteorientierte Beurteilungsformen», (Kap. 3.5 4, S. 17-19), «Lernprozessorientierte Beurteilungsformen», (Kap. 3.6 5, S. 20-24) und das Thema «Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung und Selbstkontrolle» (Kap. 3.7). Das nächste Hauptkapitel (4) beschreibt fünf Qualitätsdimensionen für den HSU. Im mehrdimensionalen Lern- und Lehrmodell (Abb. 1, S. x) sind die fünf Dimensionen dargestellt – sie leiten sich aus den Kontextbedingungen des HSU und den damit verbundenen Spannungsfeldern ab. In fünf Unterkapiteln werden die einzelnen Dimensionen des Modells genauer erklärt und veranschaulicht: Die Hauptachse bildet das Verhältnis zwischen Lehrorientierung und Lernorientierung (4.1), die weiteren vier Dimensionen thematisieren die Stränge «Prozessorientierung – Sachorien-

tierung» (4.2), «Individuumsorientierung – Gemeinschaftsorientierung» (4.3), «Mehrsprachigkeitsorientierung – Einsprachigkeitsorientierung» (4.4), und «Multikulturelle Orientierung – Monokulturelle Orientierung» (4.5). Didaktische Überlegungen runden diese Unterkapitel ab. Der Text schliesst mit der Frage: Was bedeutet es HSU-Lehrer:in in der Deutschschweiz zu sein.

## 2. Drei pädagogisch-didaktische Prinzipien für den HSU

Für die HSU-Praxis lassen sich aus den zuvor beschriebenen Kontextbedingungen drei pädagogisch-didaktische Leitgedanken ableiten



Quelle: Rahmenlehrplan HSK 2011, 13

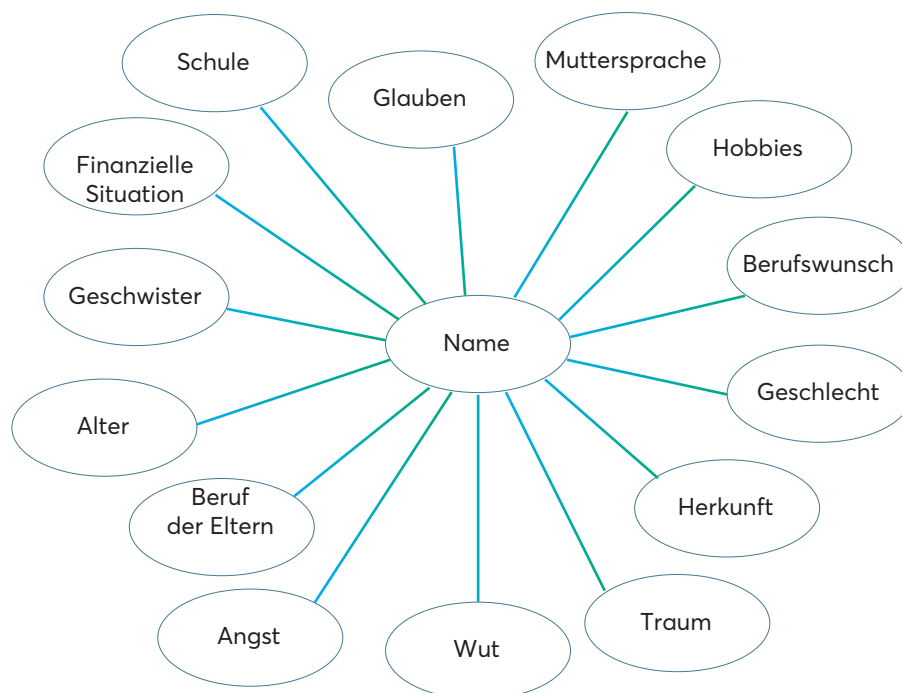
- A «Heterogenität als Normalität»
- B «Lebensweltorientierung»
- C «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit»

### 2.1. Prinzip A «Heterogenität als Normalität»

HSU-Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen, Interessen, Fähigkeiten, in ihrem Lerntempo, ihren Leistungen. Im HSU (abhängig von der Ausgangslage der Trägerchaften und den finanziellen Mitteln) besteht eine breite Alters- und Stufendurchmischung und teilweise muss eine HSU-Lehrperson eine hohe Anzahl SuS in einer Gruppe/Klasse unterrichten. Dazu kommt die unterschiedlich ausgeprägte Motivation der Lernenden (der Unterricht findet in der Freizeit statt). Neben Kindern und Jugendlichen mit ausgezeichneten Kompetenzen in ihrer Erstsprache, gibt es zunehmend Schüler und Schülerinnen, die nicht über altersgemässe Sprachkompetenzen verfügen, was in der Regel auch negative Auswirkungen auf deren Kompetenzen in der (selektionswirksamen) Zweit- oder Drittsprache hat. Die damit verbundenen, teilweise grossen Unterschiede in den Kompetenzen der Erstsprache sowie die Erfahrungen mit Migration und/oder Flucht stellen weitere grosse Herausforderungen für den HSU dar.

**Beispiel «Das persönliche Identitätsmolekül»** (vgl. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht, Bd. 4, Übung 1.6, 22)

*Eine Lernanlage zu Mehrfachzugehörigkeiten*





**Ziel:** Die Lernenden denken über ihre eigene kulturelle Identität nach und nehmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen wahr. Sie erkennen die eigenen vielfältigen Gruppenzugehörigkeiten, die Zugehörigkeit(en) zu Minderheits- oder Mehrheitsgruppen und die damit verbundenen Erfahrungen: Es gilt, Anlässe für Dialoge und Reflexion zu schaffen.

**Zusammenfassend:**

Der HSU

- berücksichtigt bereits bei der Planung des Unterrichtes die Verschiedenheit und Vielfalt in der Klasse;
- bietet Inhalte und Lernaufgaben unterschiedlicher Komplexität und Schwierigkeitsgrade an;
- orientiert sich inhaltlich am Prinzip der Mehrfachzugehörigkeiten und den unterschiedlichen Interessen und Lernvoraussetzungen der SuS;
- unterstützt die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen

**2.2. Prinzip B «Lebensweltorientierung»**

Der Begriff «Lebensweltorientierung» verweist auf die Vielfalt an sozialen Lebenswelten und auf die mehrfachen sozio-kulturellen Zugehörigkeiten von HSU-Schülerinnen und Schülern. Eine achtjährige Schülerin wird so zum Beispiel nicht einseitig auf ihre ethnische und nationale Herkunft reduziert, sondern ebenso als Quartierkind, Familienkind, Schulkind und Freizeitkind usw. angesprochen. Schülerinnen und Schüler sind aktive Akteure in ihren unterschiedlichen sozialen Welten, denn eine Lebenswelt ergibt sich aus der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner sozialen Umwelt. So rücken die gesellschaftlichen Lebensbedingungen, unter denen Lebenswelten konstituiert werden, in den Fokus: Eine Lebenswelt ist nicht Privatwelt, sondern immer auch „soziale Welt“, welche die Rahmenbedingungen des Handelns einbezieht. Mit dem Prinzip der Lebensweltorientierung können dualistische Denkmuster wie «diese Schüler und Schülerinnen fallen zwischen Stuhl und Bank», «diese Schülerinnen und Schüler leben zwischen zwei Welten» oder „diese Schülerinnen und Schüler sind hin und her gerissen“ durchbrochen werden. Mit der Perspektive Lebensweltorientierung wird dem Gedanken der „Rückkehrintegration“ etwas entgegengesetzt. Die meisten Schülerinnen und Schüler, die den HSU besuchen, sind in der Schweiz geboren und leben seit ihrer Geburt hier. Daher braucht es eine Vorstellung und Konzeption von Identität, welche nicht nur die Zugehörigkeit zum Herkunftsland einbezieht, sondern ebenso die Zugehörigkeiten zu den aktuellen sozialen Lebenswelten in der Schweiz.

Die Orientierung am lernenden Kind oder Jugendlichen und seinen/-ihren sozialen Lebenswelten beinhaltet auch die Bezugnahme auf die damit verbundenen Ressourcen, das vorhandene Vorwissen, die damit verbundenen Einstellungen und unterschiedlichen Rollen, die sie einnehmen müssen. Damit Kinder und Jugendliche sich selbst als handlungsfähig und selbstwirksam wahrnehmen und Verantwortung für sich und die Gestaltung ihrer Lebenswelt übernehmen können, müssen sie sich mit ihrer Identität und mit Selbst- und Fremdbildern auseinandersetzen. Sie entwickeln dadurch Sensibilität für Selbst- und Fremdwahrnehmungen und für die Auseinandersetzung mit inneren Widerständen und von aussen an sie herangetragene Herausforderungen. Lebenswelten sind sozial, räumlich, und zeitlich strukturiert: Zum besseren Verständnis werden diese drei Dimensionen des Lebensweltkonzeptes genauer beschrieben:

a) In der Lernarbeit mit HSU Lernenden ist mit mindestens zwei unterschiedlichen räumlichen Dimensionen zu rechnen: solchen die das Leben «im Hier» und solchen, die das Leben «im Dort» betreffen. Das Leben «im Hier» ist räumlich nahe und stark präsent (Einwanderungsland). Die Lebenswelten des Herkunftslandes liegen hingegen in einer mittleren Reichweite. Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen besteht die Chance, dass sie auch «im Dort» – beispielsweise in der Verwandtschaft – Erfahrungen machen können, auf die sie als Ressource «im Hier» zurückgreifen können. Das betrifft die alltägliche Lebensweise, die Freizeitaktivitäten oder die Mediennutzung.

b) Neben der räumlichen betont das Lebensweltkonzept auch eine zeitliche Dimension. Zu unterscheiden sind hier a) die subjektiven, momentan erlebten Wahrnehmungen und Erfahrungen und b) die soziale Einbettung in grössere, historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen. Ein lebensweltlich orientierter Unterricht knüpft an beide Dimensionen an und orientiert sich dabei am Prinzip des biografischen Lernens. Er nimmt ernst, dass die in der Gegenwart erlebte Selbstwirksamkeit den Lernenden Perspektiven eröffnet, um auch in der Zukunft handlungsfähig zu bleiben und Identitätswürfe zu realisieren. Denn Schwierigkeiten im Leben und im Lernen zu meistern, kann stark und resilient machen.

c) Zur räumlichen und zeitlichen kommt im Lebensweltkonzept als drittes die soziale Dimension (ethnisch, national, milieuspezifisch) hinzu. Das Kind, der, die Jugendliche ist in jeder sozialen Lebenswelt in ein Interaktionssystem eingebettet, das es ihr oder ihm ermöglicht, die Wirklichkeit zu erfahren, zu interpretieren und sich in ihr passend zu verhalten. In jeder sozialen Lebenswelt finden Lernprozesse statt, wodurch sich bereits Kinder und Jugendliche durch einen unterschiedlichen Wissensvorrat, unterschiedliche Deutungsmuster und oft auch über verschiedene, spezifische Sprachregister, Sprachmuster und Sprachgewohnheiten unterscheiden. Albanischstämmige HSU-Schüler:innen in der Schweiz werden in diesem Sinne nicht in eine homogene albanische und schweizerische (Leit-)Kultur hinein sozialisiert. Sie erleben eine Familienkultur, eine Schulkultur, eine spezifisch albanisch-schweizerische Migrations-, Sprach- und Peerkultur, eine Freizeitkultur,



usw., die auch als ausserunterrichtliche Bildungsorte bezeichnet werden.

Die unterschiedlichen Werte und Normen, die in diesen einzelnen sozialen Lebenswelten gelten, stehen teilweise im Widerspruch zueinander. Oft ergeben sich aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebenswelten auch Spannungen. Klassisch sind zum Beispiel die Konflikte, die daraus resultieren, dass sich Eltern noch stark am Wertesystem des Herkunftslands orientieren, ihre Kinder aber Normen vertreten, die sie von Kamerad:innen (Peers) im Einwanderungsland kennengelernt und eingeübt haben. «Das Denken an mir ist schweizerisch, finde ich. Also ich bin nicht so konservativ wie die Leute in der dominikanischen Republik. Die sehen ein Mädchen mit einem Typen, und schon wird darüber geredet, ob sie mit ihm schläft oder was sie nun mit ihm zu tun hat. Da bin ich schweizerischer. Ich denke: Na und! Das geht niemanden etwas an.» (Lusinda 2004, 158). Die Stärkung der multikulturellen und mehrsprachigen Identität ist eine wertvolle Ressource, wenn es darum geht, in einer vielfältigen, oft widersprüchlichen und gleichzeitig demokratischen Gesellschaft adäquat (Situations- und Adressaten-bezogen) zu kommunizieren, Erwartungen zu artikulieren und mit konflikthafter Situationen umzugehen.

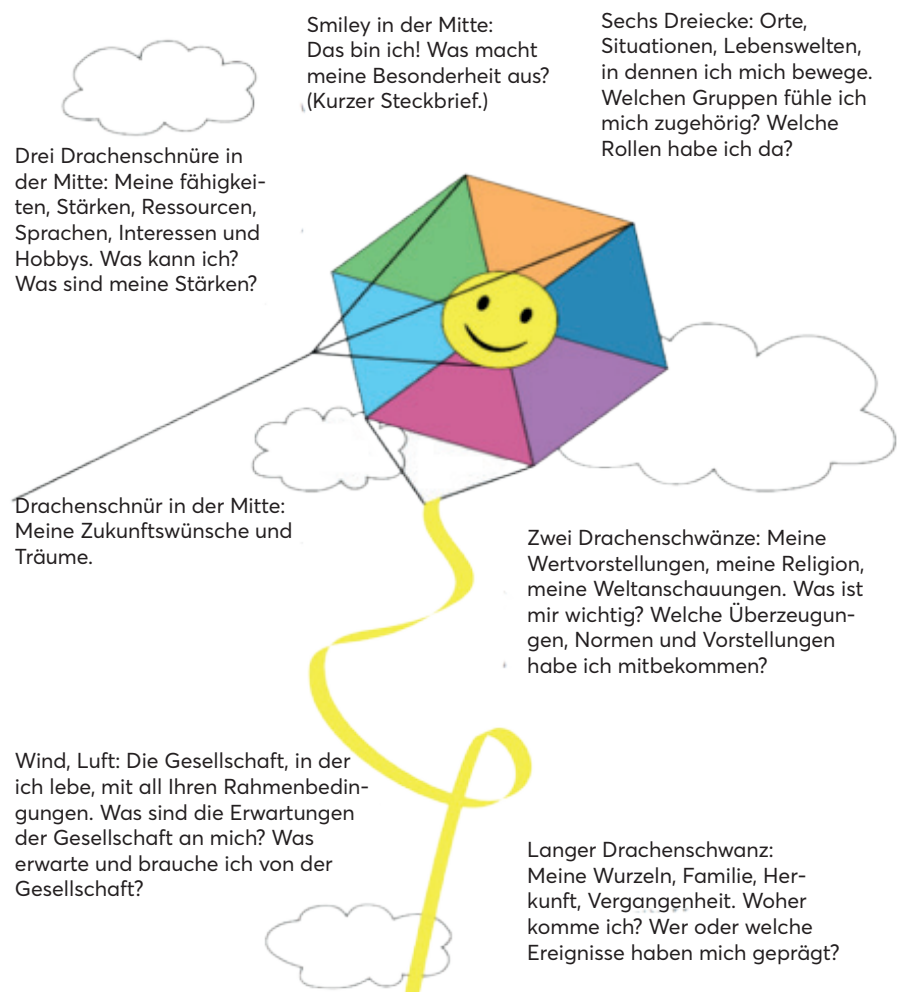
### 2.2.1 Didaktische Überlegungen

1. Das Konzept der Lebensweltorientierung fokussiert nicht auf eine einseitige Ausrichtung auf das Herkunftsland), sondern auf Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenzen. Indem der HSK-Unterricht an die kleinen und grossen sozialen Lebenswelten (= Alltag) der Schülerinnen und Schüler anknüpft, wird auch ein wichtiges Richtziel aus dem Rahmenlehrplan HSK verfolgt: «Durch die bewusste Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus Familie, Freundschaft, Schule, Herkunftsland, eigener Ethnie erhalten sie Einblick in die Vielfalt sozialer Zusammenhänge und deren Wechselwirkungen. Sie erkennen, dass das Individuum als Teil der Gemeinschaft von dieser beeinflusst wird und auf sie Einfluss ausübt.» UND: «SuS setzen sich fundiert mit den Lebenswelten ihres Herkunftslandes und der Schweiz auseinander und entwickeln für diese Offenheit. Sie lernen, Gefühle ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Lebenswelten zu regulieren und in ihre Persönlichkeit zu integrieren.» (Rahmenlehrplan HSK 2011, 12).

2. Die Lebenswelt als didaktische Perspektive knüpft an Inhalte aus den Lebenswelten des Kindes oder der, des Jugendlichen an, um diese in ihren sprachlichen Handlungsmöglichkeiten und in ihrer Selbstwirksamkeit im HSU, in der Regelklasse und in der Migrationsgesellschaft zu unterstützen und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

3. ...

## Winddrachen Arbeitsblatt mit Erklärungen



**Beispiel «Lasst mich fliegen»** (vgl. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht, Bd. 4, Übung 1.4, 19–20)

*Eine Lernanlage für die persönliche kulturelle Identität*

**Ziel:** Die SuS reflektieren anhand des Symbols «Winddrachen» ihre eigene Identität mit all ihren Zugehörigkeiten und Rollen. Sie erkennen, dass sie nicht zwischen zwei Kulturen, Ländern stehen, sondern dass sie über wertvolle transnationale und bikulturelle Potenziale und Zugehörigkeiten verfügen.

#### **Zusammenfassend:**

Der HSU

- nimmt eine wichtige Brücken- und Vermittlungsfunktion für das Leben und Lernen der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in der Schweiz ein;
- orientiert sich inhaltlich am Prinzip der Interkulturalität und den verschiedenen sozialen Lebenswelten der Schüler:innen;
- stärkt die Entwicklung von Selbstwirksamkeit in der Migrationsgesellschaft und erweitert das Repertoire an Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten durch Kompetenzorientierung;
- stärkt Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung und in ihrer Rolle als Gestalter:innen ihres Lebens;
- ...

### **2.3. Prinzip C «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit»**

Das oben genannte Richtziel aus dem HSK Rahmenlehrplan bezieht sich auch auf die sprachlichen Aspekte von Lernenden in einer multikulturellen Gesellschaft. Angesprochen ist die «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit»: Das Leben in und mit verschiedenen Sprachen ist gelebte Realität, die thematisiert, diskutiert und wertgeschätzt werden muss. Aufgrund der starken Präsenz der Mundart in der Deutschsprachigen Schweiz

muss diese als zusätzliche Sprachvariante mit bedacht werden. Die Stärkung von Mehrsprachigkeit (insbesondere eine gut ausgebaute Erstsprache) in Verbindung mit Alltags- und Lebensweltorientierung, ist für die **Integration** der Kinder und Jugendlichen, das Erreichen von Lern- und Bildungszielen und die Aneignung lebenswichtiger Kompetenzen von grosser Bedeutung.

Die Lebenswelt als Handlungs- und Erfahrungsraum ist nicht nur zeitlich, räumlich und sozial, sondern ebenso sprachlich strukturiert. Durch kommunikatives Handeln konstruiert ein Kind, eine Jugendliche:r seine Lebenswelten. Die Bezugsobjekte, bzw. -bereiche der lebensweltlichen Alltagssprache sind Gegenstände, Ereignisse, Sachverhalte und Personen. Lebenswelterfahrungen müssen vom Kind oder den Jugendlichen rekonstruiert, das heisst in eine sprachliche Form gebracht werden, um sie verstehen und nutzen zu können. Mündliche und schriftliche Wiedergabe von Erfahrungen und Handlungen stellen die Ausgangslage der Sprachförderung dar.

Der Sprachgebrauch des Kindes oder der/des Jugendlichen in der lebensweltlichen Alltagskommunikation unterscheidet sich vom reflexiv-rekonstruktiven Sprachgebrauch, das heisst von der Sprache, die bei der schriftlichen oder mündlichen Rekonstruktion der Lebenswelterfahrungen verwendet wird (Ulfig 1997, 111). Für eine systematische und ganzheitliche Sprachförderung und die damit verbundene Unterstützung von Schulerfolg sind genau diese sprachlichen Unterschiede (zwischen alltagssprachlichem Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen und dem reflexiv-rekonstruktiven Sprachgebrauch im Unterricht) zu thematisieren und zu didaktisieren.

#### **2.3.1 Didaktische Überlegungen**

1. Die Didaktik einer «Lebensweltorientierten Mehrsprachigkeit» beabsichtigt direkt am lebensweltlichen Sprachgebrauch der Kinder und Jugendliche anzusetzen, um sie in der Erstsprache zu fördern. Sie betont zudem den Aspekt der Förderung von **CALP-Fähigkeiten** im HSK-Unterricht.
2. Die Lebensweltorientierung als Leitgedanke für die Mehrsprachigkeit ermöglicht das Erlernen von **Grundwortschatz, spezifischem Wortschatz, Fach** und **Aufbauwortschatz** in konkreter Verbindung mit möglichst authentischen Kontexten, Situationen und Problemstellungen.
3. Im Unterricht sind die Mehrsprachigkeit der Lernenden, ihre Sprachbiografie sowie ihre Sprachlernbiografie ebenso wie Sprachvergleichende Elemente geplant und situativ zu thematisieren.
4. Die mehrsprachlichen Lebenswelterfahrungen der Kinder und Jugendlichen können in Gesprächen, in kooperativen Lernformen, durch Erzählen und anhand schriftlicher Texte einbezogen werden.
5. Die Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch der Lernenden in der lebensweltlichen Alltagskommunikation und dem reflexiv-rekonstruktiven Sprachgebrauch, das heisst von der Sprache, die bei der schriftlichen oder mündlichen Rekonstruktion der Lebenswelterfahrungen verwendet wird, sind zu unterrichten und nicht (stillschweigend) vorauszusetzen (Stichwort Bildungssprache).
6. Die lebensweltlichen Mehrsprachigkeits-Kompetenzen durchdringen als Querschnitts-Kompetenz alle Erfahrungsebenen.
7. ...

**Beispiel «Sprachenumrisse»** (vgl. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht, Ergänzungsheft 1, Übung 2.3, 19-23)  
Eine Lernanlage für das Bewusstmachen unterschiedlicher Sprachvarianten

## 2.3 Sprachenumrisse:

2-9 Kl.

Ca. 30 Min.



Material:  
Kopiervorlagen für Sprachenumrisse  
evtl. Farbstifte (4 oder mehr Farben).

Vgl. Heft 4, Förderung der Interkulturelle Kompetenz, Nr.. 3.1 und  
Kopiervorlagen Heft 4, S 16/17

Ablauf:

● Die LP führt ein:

"Wir wachsen in und zwischen verschiedenen Sprachen und Dialekten/Mundarten auf, und zwar sowohl in der Erstsprache wie auch in derjenigen des Landes, wo wir jetzt leben. Manche dieser Sprachen und Sprachformen (Dialekt/Standardsprache) mögen wir mehr, andere weniger. Diese Beziehungen können wir gut darstellen indem wir die einzelnen Sprachen und Sprachformen bestimmten Körperregionen (z.B. dem Herz, dem Kopf) zu ordnen."

● Die LP verteilt Blätter mit den Umrissen eines Mädchens/eines Jungen.

● Auftrag:

"Nehmt mindestens vier Farbstifte. Macht oben auf dem Blatt eine Legende, z.B. so: rot = meine Erstsprache im Dialekt, violett = meine Erstsprache in der Standardform, blau = die hier gesprochene Sprache im Dialekt (z.B. Zürichdeutsch), braun = die hier gesprochene Sprache in der Standardform."

Bemerkung: Diese Aktivität kann gut um weitere Sprachen der Schüler/innen erweitert werden (schulische Fremdsprachen, Sprachen aus dem Umfeld der S.).

**Ziel:** Die Anlage soll in spielerischer und kreativer Weise dazu beitragen, dass die SuS ein sprachliches Bewusstsein gegenüber den Varietäten Standard und Dialekt/Mundart entwickeln.

**Zusammenfassend:**

Der HSU

- stärkt die SuS in ihrer Sprachentwicklung, wobei die mündlichen und schriftlichen Ausdrucksformen der Kinder und Jugendlichen im Zentrum des Unterrichtes stehen;
- ermöglicht es Kindern und Jugendlichen, Kommunikationskompetenzen zu erwerben und auszubauen, die sie im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe handlungsfähig machen;
- sensibilisiert für interkulturelle Kommunikationsprozesse;
- ermöglicht den Auf- und Ausbau der CALP-Fähigkeiten, die für die Schul- und Bildungssprache relevant sind;
- ...

Das folgende Kapitel befasst sich mit Grundsätzlichem sowie relevanten Qualitätsdimensionen und -aspekten für die HSU-Praxis.

### 3. Grundsätze, Qualitätsdimensionen und Qualitätsaspekte für den HSU

«*Professionell handeln heisst, im Ausbalancieren unterschiedlicher Spannungsfelder mit Neugier und Interesse, tätig sein und bleiben zu können. Professionell handeln heisst sich auf Berufs- und Entwicklungsanforderungen einzulassen und sich als Lernende:r zu verstehen*» Petra Hild 2019

**Grundsätze für den HSU in der Schweiz**

**Grundsatz 1:** Der HSU trägt zur Integration der Schüler:innen in die CH-Gesellschaft bei, indem er sich an der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit orientiert. Er unterstützt neben dem Auf- und Ausbau in der Erstsprache das «Lernen und Denken lernen» und hält gleichzeitig die Türe zum Herkunftsland offen.

**Grundsatz 2:** Der HSU findet in unterschiedlichen Spannungsfeldern und teilweise auch widersprüchlichen Rahmenbedingungen statt. Auch pädagogische Zielsetzungen und didaktische Grundsätze und die damit verbundenen Anforderungen an den Unterricht unterscheiden sich zwischen Lehrpersonen und ebenso zwischen den unterschiedlichen Herkunftsländern und dem Einwanderungsland Schweiz.

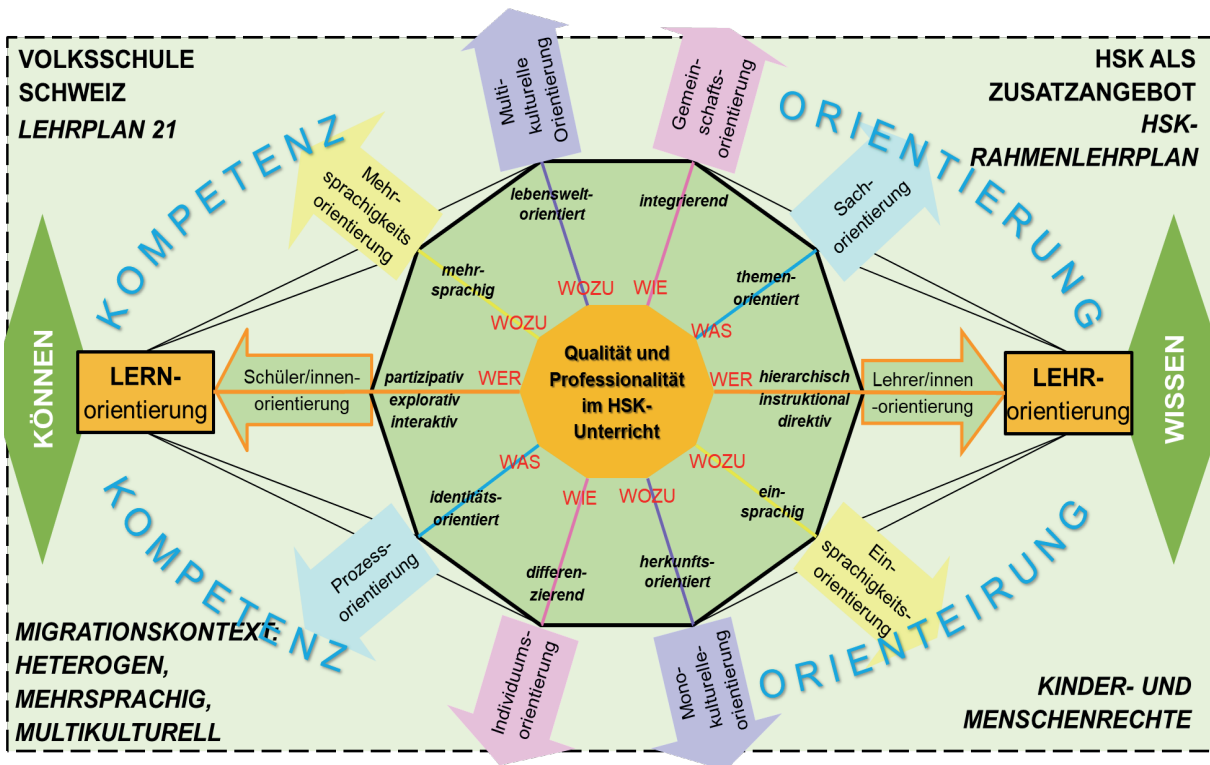
**Grundsatz 3:** Gemäss dem Schweizer Lehrplan 21 der Volksschule ist der Regelunterricht auf Kompetenzförderung ausgerichtet. Der HSU muss an diese Anforderungen anschliessen können, auch um den Schülerinnen und Schülern eine Lern-Brücke in den Regelunterricht zu bauen.

**Bisher wurden folgende Spannungsfelder beschrieben:**

- Der Unterricht hat sich an den unterschiedlichen Rahmenbedingungen des HSU, am HSK-Rahmenlehrplan des Kantons Zürich und an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, die gleichzeitig von Sprachgruppe zu Sprachgruppe variieren.
- Der Unterricht soll sich an einer Interkulturellen Kompetenzentwicklung ausrichten, was eine einseitige Fokussierung auf das Herkunftsland ausschliesst.
- HSU-Schülerinnen und Schüler brauchen gezielte Unterstützung im «Hörverstehen» und «Sich mitteilen» und gleichzeitig müssen Lese- und Schreibfähigkeiten gefördert und aufgebaut werden.
- Mit dem Fokus auf «lebensweltlicher Mehrsprachigkeit» hat sich der Unterricht einerseits am Sprachgebrauch der Lernenden in der lebensweltlichen Alltagskommunikation zu orientieren (BIC). Und andererseits muss der reflexiv-rekonstruktive Sprachgebrauch, das heisst die Sprache, die bei der schriftlichen oder mündlichen Rekonstruktion verwendet wird, schrittweise aufgebaut und gestärkt werden (CALP).
- Der Unterricht fördert neben Sprachfähigkeiten auch überfachliche Kompetenzen.

Die Überlegungen zeigen, dass HSU-Lehrpersonen vor der anspruchsvollen Aufgabe stehen, sich in verschiedenen Spannungsfeldern so zu bewegen, dass sie eine sinnvolle Balance für ihre pädagogische Tätigkeit finden. HSU geht nicht von einem «Entweder-oder-Prinzip», sondern von einem «Sowohl-als-auch-Prinzip» aus. Gefordert ist ein stetes, situatives und zielgerichtetes Ausbalancieren von Gegensätzen. Dies ist für alle Lehrenden, insbesondere aber auch für HSU-Lehrpersonen (neue Situation, Sprache, Rückkehrorientierung oder Integration in die CH-Gesellschaft) eine Herausforderung. Auch internationale und nationale Entwicklungen im Bildungsbereich beeinflussen die Arbeit von Lehrpersonen des HSU. Aktuell gehört neben der «Digitalisierung der Bildung», die Einführung und Umsetzung des «Lehrplans 21» und die damit verbundene Orientierung an Kompetenzen dazu.

Für all diese Anforderungen haben Zeliha Aktas und Petra Hild 2019 ein Lern- und Lehrmodell für den HSU-Unterricht (Grundlagen: Lehrplan 21, HSK-Rahmenlehrplan, HSU-Materialien, EDK-Studien und Berichte HSK 2014) entwickelt – siehe Abbildung 1.



Darstellung: Zeliha Aktas

Wie in Abbildung 1 zu sehen, ist das Lehr-Lern-Modell eingebettet in ein Feld, das mit Kompetenzorientierung angeschrieben ist. Mit der Orientierung an Kompetenzen befasst sich der erste grosse Teil dieses Kapitels. Im zweiten Teil werden die farbigen Pfeile thematisiert, die für die zuvor beschriebenen Spannungsfelder stehen.

### 3.1. Kompetenzorientierung

«Sage es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten. Lass es mich tun, und ich werde es können.»

Konfuzius

Kompetenz hat sich in den letzten Jahrzehnten in Gesellschaft, Wirtschaft und Schule als wichtiger Begriff etabliert. Im Schuljahr 2018/2019 wurde der LP 21 im Kanton Zürich offiziell in Kraft gesetzt – damit gelangte die Kompetenzorientierung als didaktisches und pädagogisches Konzept auch in die Volksschule. Mit der Orientierung an Kompetenzen wird ein besonderes Gewicht auf die Anwendung, die Performanz und damit auf das Handeln und die Frage «WIE wird etwas gemacht» gelegt (vgl. VSA, Kompetenzorientierter Unterricht, Einblicke, 2014). **Kompetenzorientierter Unterricht** zieht für die Bildungsarbeit eine didaktische Umorientierung nach sich und macht entsprechende Lehr- und Lernarrangements und entsprechende BEURTEILUNGSFORMEN erforderlich. Auswahl, Gewichtung und Strukturierung der Inhalte und vor allem das konkrete Unterrichtshandeln erfolgen unter dem Aspekt ihres Beitrages zur Kompetenzentwicklung. Für Hilbert Meyer (1991) ist kompetenzorientierter Unterricht lernaktiver Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler zum Lernen ermutigt werden und dafür ein differenziertes Lernangebot erhalten. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten daran, die zu erreichenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der SuS zu beobachten, zu analysieren und besser zu verstehen. Aufgabenstellungen und Lernangeboten sind den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers angepasst. Wissen und Können der Lernenden wird möglichst systematisch und vernetzt aufgebaut.

#### Beispiel «Kompetenz Klavier spielen»

**Wissen:** Ich weiss, wie ich die Noten lesen muss und welche Taste, welchen Griff ich zu welcher Note anwende. Ich weiss, was Begriffe wie «forte» und «piano» bedeuten. Ich weiss, wer das Stück komponiert hat.

**Können:** Ich kann die Hände, Finger bewegen und die Tasten den Noten entsprechend bedienen. Das-selbe gilt für Füsse und Pedale.

=> Es ist Wissen, das ich mir aneigne, und oft auch Training, damit die Tätigkeit verinnerlicht wird und Fähigkeiten geübt. Wichtig ist, dass wir als Lehrende diese Unterschiede kennen.

Lernende bauen laufend auf dem Gelernten auf, und zwar im Bereich des Wissens wie des Könnens. Um es am Beispiel des Hauses zu zeigen: Sie bauen die Räume aus, indem sie sich auf dem Dachboden mit Faktenwissen ausrüsten und sich durch die Trainingsphasen im Keller kompetent zum Thema äussern oder eine dazugehörige Handlung vornehmen können: WISSEN UND KÖNNEN VEREINEN SICH IM SYMBOLISCHEN LERNHAUS ZU KOMPETENZ (vgl. Holenstein 2018, 18-19).

Neben fachlichen Kompetenzen muss es jeder Unterricht ermöglichen, überfachliche Kompetenzen zu entwickeln, dies gilt auch für den HSU.

Abbildung 2 «Überfachliche Kompetenzen»

Personale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Methodische Kompetenzen
<b>Selbstreflexion</b> Eigene Ressourcen kennen und nutzen	<b>Beziehungsfähigkeit</b> Gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen unterhalten	<b>Sprachfähigkeit</b> Ein breites Repertoire sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten entwickeln
<b>Selbstständigkeit</b> Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln	<b>Kooperationsfähigkeit</b> Mit anderen Menschen zusammenarbeiten	<b>Informationen nutzen</b> Informationen suchen, bewerten aufbereiten und präsentieren
<b>Eigenständigkeit</b> Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen	<b>Konfliktfähigkeit</b> Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen	<b>Aufgaben/Probleme lösen</b> Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren
	<b>Umgang mit Vielfalt</b> Verschiedenheit akzeptieren, Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichstellung fördern	



Eine Zusammenfassung der überfachlichen Kompetenzen findet sich im Lehrplan 21, sie verweist darauf, wie wichtig die Förderung von überfachlichen Kompetenzen ist, damit wir «Lern-Lehr-Profis» werden. Die personalen, die sozialen und die methodischen Kompetenzen stellen hier die drei Untergruppen der als überfachlich bezeichneten Kompetenzen dar.

Die Aneignung von Wissen und der Erwerb von Kompetenzen geschieht – so zeigt die Forschung – durch eigenaktive Konstruktion. Dazu gehört es, zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die eigene Entwicklung (Stichwort Lebenslanges Lernen) zu übernehmen. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung von Bildung wachsen die Ansprüche an Informationskompetenz oder Literalität. Es braucht Kompetenzen und Strategien, die es den Menschen ermöglichen, Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Das setzt auch voraus, dass die Lernsituationen und -ziele an bereits vorhandene Kompetenzen anknüpfen. Die Rolle der Lehrperson wird facettenreicher. UND: Sie muss sich für Lernen und Lernprozesse interessieren, d.h. neugierig sein. Zusammenfassend:

**Sich an Kompetenzen zu orientieren, bedeutet für eine (HSU-)Lehrperson:**

- Wertschätzende und an die Lernenden angepasste Sprache
- Orientierung an den Lebenswelten (Vorwissen und Kompetenzen) der Lernenden
- Respektvolle Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden
- Konstruktive Fehlerkultur und Ressourcenorientierung
- Lernende bestimmen und planen den Unterricht mit
- Feedback einholen und geben (einzeln und Gruppe)
- Lernenden Verantwortung, Kontrolle und Selbst-Einschätzungsmöglichkeiten (z.B. Zielerreichung) für den eigenen Lernprozess und den in der Gruppe/Klasse zumuten
- Orientierung an den Kompetenzen und beispielsweise den Lerntempi der Lernenden
- Formative Beurteilungsmöglichkeiten neben summativen Verfahren einsetzen
- Ziel- und Prozessorientiert planen, unterrichten, auswerten und bewerten
- ...

*Nach Helmke, z.B. Ingrid Salner-Gridling 2009, 33; angepasst und erweitert durch Petra Hild (2022)*

Mit der Orientierung an Kompetenzen verändert sich auch die Beurteilungskultur (Stichwort Konstruktive Fehlerkultur). Es braucht entsprechende – für viele Lehrende NEUE – Formen der Beurteilung. Es werden z.B. formative Beurteilungsmöglichkeiten neben summativen Verfahren eingesetzt.

### 3.2. Kompetenzorientierte Beurteilung – Grundsätzliches

Beurteilen und Diagnostizieren gehören zu den Kernkompetenzen von Lehrpersonen. Dazu gehören alle Tätigkeiten, die es ermöglichen Informationen über Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler:innen zu erhalten, sie einzuschätzen und zu beurteilen. Diese Informationen und Interpretationen bilden die Grundlage für pädagogische und didaktische Entscheide für einzelne Lernende, eine Gruppe von Lernenden und die Unterrichtsgestaltung (Sturm u. Senn 2018, 9). Folgende Fragen und Hinweise (Sturm u. Senn 2018, 5-6) steuern die pädagogisch-didaktische Aufgabe «Beurteilen»:

**Grundlegende Fragen:**

- Wie oft wird beurteilt? Zu welchem Zweck?
- Was wird beurteilt?
- Wie wird beurteilt?
- Welche Ebenen werden bei der Beobachtung, Beurteilung und Rückmeldung fokussiert? (Aufgabe – Prozess – Metakognition – Person)
- Welche Beobachtungs-/Beurteilungsformen und -instrumente, Interpretationen der Ergebnisse sind passend und wirksam?

Welche Beurteilungsformen werden mit der Orientierung an Kompetenzen wichtig und welche sind passend? Darum geht es im nächsten Kapitel.

### 3.3. Kompetenzorientierung und entsprechende Formen der Beurteilung

Dieses Kapitel bezieht sich in grossen Teilen auf die Hinweise der Broschüre des Kt. ZH, Bildungsdi-rektion, Volksschulamt «Kompetenzorientiert beurteilen» (2019, 4-7). Es geht um die Fragewörter: WOZU, WARUM, WAS, IM VERGLEICH WOMIT, WER, WANN UND WIE? Das Drehscheibenmodell (Abbildung 3) ermöglicht mit diesen Fragen, Kompetenzorientierte Beurteilung bereits bei der Planung mitzudenken. Damit das Modell verständlicher wird, klärt der Folgeabschnitt die wichtigsten Fachbegriffe (z.B. summativ, formativ oder Sozialnorm). Mit 5 Leitfragen für die Beurteilungspraxis schliesst das zweite Kapitel.

### 3.3.1. Was ist das Ziel, die Absicht?

Kompetenzorientierter Unterricht hat die Aufgabe Lerngelegenheiten für den Erwerb und Ausbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu schaffen. Er soll es ermöglichen, Fähigkeiten und Potenziale aller Schülerinnen und Schülern zu stärken und auszubauen. Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse werden von der (HSU-)Lehrperson ebenso unterstützt wie der Aufbau von Sprachkompetenzen (Zuhören und Verstehen, Sich mitteilen, Leseverstehen, Schreiben). Für diese Ansprüche sind Kommunikation, Reflexion und formative Beurteilung sehr wichtig. Sturm und Senn (2018, 4) betonen, dass das Beurteilen nicht nur zur Gewinnung von Informationen über die Lernprozesse der SuS genutzt werden soll, sondern die individuelle Ebene mit der Unterrichtsebene verknüpft werden muss. Der Prozess des Beurteilens ist für die Planung der Unterrichtsgestaltung relevant.

### 3.3.2. Was wird beurteilt?

Im Fokus der Beurteilung stehen fachliche und überfachliche Kompetenzen, wie sie bei der Nutzung und Anwendung von Wissen (fachliches Wissen, Strategiewissen, soziales Wissen) in unterschiedlich komplexen Aufgaben- und Problemsituationen sichtbar werden. Kompetenzen lassen sich nicht auf der Basis einer einzelnen Aufgabe, einer einzelnen Prüfungssituation zuverlässig beurteilen. Dafür müssen SuS in der Regel mehrere Aufgaben und Probleme in unterschiedlichen Situationen lösen. Die Lehrperson achtet darauf, dass in Lernphasen und in Prüfungssituationen stets Aufgaben sowohl für leistungsstärkere als auch für leistungsschwächere Schüler:innen vorkommen. Weiter ist wichtig, dass die Lehrperson inhaltliche Kriterien festlegt, diese den Lernenden bekannt gibt und die Leistungen danach beurteilt. Sie stützt sich bei der Beurteilung auf unterschiedliche Informationsquellen wie Lernkontrollen, Portfolios, Beobachtungen, Arbeiten von SuS sowie Erkenntnissen aus Lerndialogen und Gesprächen.

### 3.3.3. Wer beurteilt? Selbst- und Fremdbeurteilung

Aus der Perspektive der Lehrenden und der Lernenden können Lernvoraussetzungen, -prozesse und -ergebnisse oftmals unterschiedlich beurteilt werden. Die Fremdbeurteilung durch die Lehrperson soll deshalb immer wieder durch die Selbstbeurteilung der Schüler:innen ergänzt werden. Kompetenzorientiert zu unterrichten beinhaltet immer auch die Selbsteinschätzung des Lernens und des Lernstandes sowie die Reflexion über Lernprozesse im Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden. Für die Lehrperson erfordert dies fachliches und pädagogisches Wissen und Können, diagnostische Fähigkeiten sowie die Bereitschaft, sich in die Lernprozesse der Schüler:innen einzudenken, und sie beim Lernen möglichst individuell zu unterstützen. Für die SuS bedingt dies die Bereitschaft, Mitverantwortung für das Lernen zu übernehmen, die Bejahung von Zielen, die Fähigkeit zur Selbstregulierung sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Aufbauende inhaltliche und lernmethodische Rückmeldungen, Impulse zu nächsten Lernschritten und die Stärkung positiver Leistungserwartungen unterstützen den Kompetenzerwerb.

### 3.3.4. Im Vergleich womit beurteilen – Orientierung an kompetenzrelevanten Kriterien

Im Zürcher Lehrplan 21 steht die Sachnorm im Vordergrund. Sie leitet sich aus den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans ab und gibt Auskunft darüber, inwiefern die Lernziele, welche die Lehrperson aufgrund des Lehrplans festlegt, erreicht werden. Sie orientiert sich an Sachkriterien, die beschreiben in welchem Grad eine Kompetenz erreicht ist. Die Kriterien ermöglichen es der Lehrperson einerseits den Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen, andererseits deren Lernbemühungen und Lernfortschritte vor dem Hintergrund des vorangehenden Kompetenzstandes anzuerkennen.

Auf das eigene Lernen und die eigenen Lernfortschritte nimmt die Individualnorm Bezug. Sie steht bei der individuellen Förderung im Vordergrund.

Mit der Sozialnorm wird ein Vergleich zu einer Referenzgruppe (eigene Klasse, Jahrgangsklassen einer Gemeinde, Kanton, Gleichaltrige in der Schweiz) hergestellt. Deren Anwendung ist für die Überprüfung der Grundkompetenzen auf der Bildungssystemebene von Bedeutung und sollte bei der pädagogischen Leistungsbewertung und bei der Benotung vermieden werden. Die Beurteilung (Note) sollte nicht davon abhängen, wie viele leistungsfähige Schüler:innen in einer Klasse sind, sondern sich danach richten, wie gut eine Kompetenzerwartung erfüllt ist (Sachnorm).

### 3.3.5. Wie beurteilen? Verschiedene Beurteilungsformen verwenden

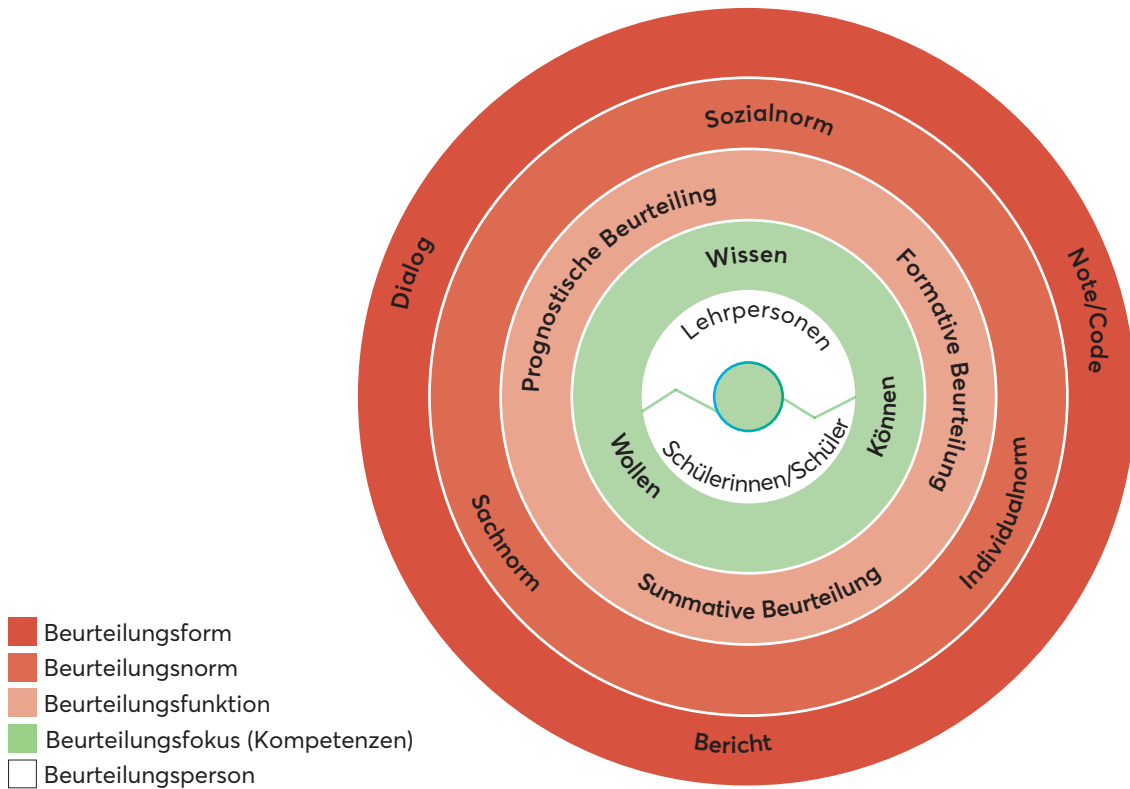
Transparenz bezüglich Kompetenzerwartungen, Beurteilungskriterien und Beurteilungsergebnissen ist zentral. Die angemessene Wahl der Beurteilungsform ist von grosser Bedeutung. Lernwirksame Beurteilung von Lehrpersonen an Schülerinnen und Schülern erfolgt primär im Dialog und thematisiert neben fachlichen Kompetenzen und Inhalten auch Lernwege, Strategien sowie metakognitive Aspekte des Lernens. Die Lehrperson gewinnt daraus Erkenntnisse zu Schwierigkeiten beim Lernen und Verstehen, die ihr bei der weiteren Gestaltung des Unterrichts helfen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, wo sie stehen und wie sie ihr Lernen verbessern können. Kontinuierliche, individuelle und förderorientierte Rückmeldungen von Lehrpersonen und auch von Peers gehören zu den stärksten positiven Einflüssen auf die Lernleistung. Berichte, die das Gespräch ergänzen, dienen der Erläuterung oder Darstellung von Lernstand, Lernprozessen oder Lernergebnissen, auch für die Erziehungsberechtigten (z.B. Eltern). Die Beurteilung erfolgt zusätzlich schriftlich und orientiert sich an definierten Kriterien, die den Lernenden bekannt sind. Die Beurteilung kann durch Vorgaben bezüglich Inhalt und Aufbau des Berichts, durch vorgegebene Formulare oder Kriterien- und



Kompetenzrastern strukturiert sein. Noten codieren das fachliche Urteil mit Bezug auf das Niveau der Kompetenzerreichung, z.B. Anforderungen/Lernziele «erreicht», «teilweise nicht erreicht» oder «übertroffen».

Die folgende Abbildung zeigt eine Drehscheibe, die in der Broschüre «Kompetenzorientiert beurteilen» der PHZH (2019, 5) abgebildet ist. Sie dient zur Orientierung und Planung kompetenzorientierter Beurteilung. Beurteilungsfunktion, Beurteilungsbezug und Beurteilungsform sind in der Darstellung in Kreisen um die zu beurteilenden Kompetenzen und die beteiligten Personen angeordnet. Diese Kreise sind zueinander drehbar zu verstehen, d.h. verschiedene Kombinationen sind möglich.

Abbildung 3 «Kompetenzorientiert beurteilen»



### 3.3.6. Wichtige Begriffe

Für die Aspekte «Beurteilungsfunktion» und «Beurteilungsbezug» im «Kompetenzorientierten Beurteilungsmodell» (Abbildung 3) sind die folgenden Begriffe zentral:

#### ASPEKT «BEURTEILUNGSFUNKTION»:

**Summativ:** Es wird beispielsweise der Wissens- und/oder der Könnensstand im wörtlichen Lesen der Schüler:innen beurteilt. Wo stehen die einzelnen Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt? Wo zeigen sich Lücken, wo Schwierigkeiten? Und wo Wiederhol- und/oder Förderbedarf? Die summative Beurteilung schliesst Lernphasen jeweils ab – es wird bilanziert, wie zum Beispiel am Ende des Schuljahres für die Zeugnisnote.

**Formativ:** Das Ziel kompetenzorientierten Lernens ist der von Lehrpersonen unterstützte Aufbau fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen. Konsequenterweise steht daher die formative, d.h. förderorientierte Beurteilung im Zentrum eines lernförderlichen Unterrichts. Zum einen unterstützen und begleiten Lehrpersonen das Lernen aller SuS mit Blick auf Ziele und individuelle Lernvoraussetzungen. Zum anderen nutzen die Lehrpersonen die gewonnenen Erkenntnisse für die Vorbereitung und die Weiterentwicklung des Unterrichts.

**Prognostisch:** Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerin X, Schüler Y das gesetzte Ziel erreicht? Die prognostische Beurteilung schätzt bezüglich einer nächsten Lernphase oder Schulstufe ein, ob die Voraussetzungen für das erfolgreiche Weiterlernen da sind, oder ob diese noch geschaffen werden müssen.

**Standardisiert:** Standardisierte Verfahren ermöglichen es grosse Gruppen zu erreichen und die Beurteilung ökonomisch zu gestalten (viel in wenig Zeit). Häufig sind Evaluationen oder Prüfungsverfahren standardisiert, wie zum Beispiel der PISA-Test, Sprachdiplomprüfungen nach dem «Multiple choice»-Verfahren oder der Mathematiktest für die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium.

#### ASPEKT «BEURTEILUNGSBEZUG»

**Die Norm/die Bezugsnorm:** Die Beurteilung von Lernenden beruht auf Informationen, die für dessen Beurteilung wichtig sind. Diese Informationen müssen bewertet werden können. Das ist nur möglich, wenn es eine Grösse gibt, mit der man sie vergleichen kann. Dafür steht der Ausdruck Bezugsnorm. In der alltäglichen Schulpraxis ist es für alle Beteiligten wichtig, ein Lernergebnis zu mehreren und dabei sich einander unterscheidenden Bezugspunkten, d.h. Massstäben oder Normen, in Beziehung setzen zu können. Nur so kann die jeweilige Information zutreffend interpretiert und ausgewertet werden. In der Regel bezieht sich eine Information auf mehrere Normen, diese können einander ergänzen, oder einander widersprechen. Die Leistung eines Lernenden kann mit seiner Anfangsleistung verglichen werden, die Bezugsgrösse liegt sozusagen innerhalb der Person. Ausserdem muss sie auch zu ausserhalb der Person liegenden Normen in Beziehung gesetzt werden: Dazu gehört die zu lernende Sache, die mit ihr gesetzten Lernziele (Kriterien) und die Lernleistungen einer Gruppe von Lernenden. Daraus ergeben sich die drei folgenden Bezugsnormen, die alle drei bedeutsam sind:

**Die Sozialnorm:** Leistungen von Lernenden werden auf die Bezugsgruppe (z.B. alle Menschen einer Region oder eines Jahrgangs) bezogen. Der Vergleich von bestimmten Merkmalen und deren Ausprägung bei allen Individuen einer Bezugsgruppe dient vor allem statistischen Zwecken. In der Schule ist die Beurteilung von Schüler:innenleistungen nach der Sozialnorm dann gegeben, wenn es darauf ankommt, Entscheidungen über Auslese (Selektion), Platzierung, etc. korrekt zu treffen. Dazu müssen die Einzelleistungen mit denen in der gesamten Bezugsgruppe möglichst objektiv, gültig und zuverlässig verglichen werden.

**Die Sachnorm (Idealnorm):** Diese Norm bezieht sich auf die Sache. Weil sie reale Leistungen mit idealen Leistungen, der optimalen Erreichung von Lernzielen, vergleicht, heisst sie auch Idealnorm. Andere sprechen von kriterienbezogener Norm. Der Vergleich mit anderen Schülern interessiert hier wenig, entscheidend ist der Grad, in dem ein Lernziel erreicht worden ist. Die Beurteilung informiert die am Lernprozess unmittelbar Beteiligten und Interessierten über die Ergebnisse des Lernens, also über die inzwischen erreichten Kompetenzen oder noch bestehenden Lücken. Die Beurteilung beruht auf klar und eindeutig beschriebenen Lernzielen. Das macht die Anforderungen für die SuS und deren Eltern eindeutig und transparent.

**Die Individualnorm:** Diese Beurteilung erfasst den Lernzuwachs des Lernenden in einem bestimmten Zeitraum unter bestimmten Bedingungen. Die Beurteilung entspricht am besten dem Wunsch, die Leistungen von einzelnen Schüler:innen angemessenen zu würdigen. Leistungen werden optimal bekräftigt, Entmutigungen werden vermieden. Wenn die Individualnorm nicht angewendet werden kann, soll die Sachnorm die Beurteilung steuern.

### 3.3.7. Fünf Leitfragen zur Beurteilungspraxis

Damit (HSU-)Lehrpersonen eine in sich stimmige und transparente Beurteilungspraxis entwickeln können, sind je nach Situation die folgenden Fragen zu klären (siehe auch Abbildung 3):

#### Fünf Fragen zur Beurteilungspraxis:

- Wozu wird beurteilt? (Beurteilungsfunktion: formativ, summativ, prognostisch)
- Was wird beurteilt? (Beurteilungsfokus: fachliche und überfachliche Kompetenzen als Zusammen-spiel von Wissen, Können, Wollen bzw. entsprechende Lernziele des Sprachunterrichts)
- Wer beurteilt? (Beurteilungsperson: Lehrperson, Schülerinnen und Schüler, weitere Personen wie DaZ-Lehrperson)
- Im Vergleich womit wird beurteilt? (Beurteilungsbezug: Sachnorm, Individualnorm, Sozialnorm)
- Wie erfolgt die Beurteilung? (Beurteilungsform: Dialog, Bericht, Note/Code)


Als *erstes* muss die Lehrperson den Zweck oder das Ziel der Beurteilung klären (Beurteilungsfunktion). Geht es beispielsweise um eine bilanzierende Erfassung des fachlichen Lernstandes, um eine lerndiagnostisch abgestützte Entwicklung eines individuellen Förderplans oder um prozessorientierte Lernunterstützung im alltäglichen Unterricht? Nach der Funktionsklärung kann die Lehrperson *zweitens* entscheiden, was genau in den Blick genommen werden soll (Beurteilungsfokus) und wer *drittens* die Beurteilung vornimmt (Beurteilungsperson). Dann klärt sie *viertens* die Kriterien oder Normen, an Als *erstes* muss die Lehrperson den Zweck oder das Ziel der Beurteilung klären (Beurteilungsfunktion). Geht es beispielsweise um eine bilanzierende Erfassung des fachlichen Lernstandes, um eine lerndiagnostisch abgestützte Entwicklung eines individuellen Förderplans oder um prozessorientierte Lernunterstützung im alltäglichen Unterricht? Nach der Funktionsklärung kann die Lehrperson *zweitens* entscheiden, was genau in den Blick genommen werden soll (Beurteilungsfokus) und wer *drittens* die Beurteilung vornimmt (Beurteilungsperson). Dann klärt sie *viertens* die Kriterien oder Normen, an denen sich die Beurteilung orientiert (Beurteilungsnorm) sowie *fünftens* die Art und Weise, wie die Beurteilung erfolgen soll (Beurteilungsform).

**Beispiel:** In einer Beurteilungssituation wird das Wissen und Verständnis eines gelesenen Textes einer Schülerin (=Beurteilungsfokus) am Ende der Unterrichtseinheit summativ erfasst (=Beurteilungsfunktion), anhand einer Sachnorm bewertet (von der Lehrperson gesetztes Lernziel auf der Grundlage der Kompetenzen im Lehrplan) (=Beurteilungsnorm) und mittels Dialog (=Beurteilungsgespräch) gemeinsam reflektiert (=Beurteilungsform).

In den nächsten vier Kapiteln werden verschiedene Beurteilungsverfahren und -instrumente beschrieben. Die Beurteilungssituationen sind in vier Kategorien eingeteilt, die jeweils ein Kapitel bilden. Dies sind die Themen:

- Kapitel 3.4 «Lernzielorientierte Beurteilungen»: Das Kapitel fokussiert summative und vor allem formative, d.h. förderorientierte Lernkontrollen in mündlicher oder schriftlicher Form.
- Kapitel 3.5: «Produktorientierte Beurteilungen»: Beurteilungen von kleineren oder grösseren Produkten oder Projekten (z.B. Buch- oder Plakatpräsentation, Theater, Gedicht, Podcast, Vortrag).
- Kapitel 3.6: «Lernprozessorientierte Beurteilungsformen»: Dieses Kapitel befasst sich mit der Frage, wie die Prozessorientierung im und beim Lernen unterstützt werden kann. Es geht um Beurteilungsformen, die den Lernprozess untersuchen (z.B. Reflexionen, Lese- oder Lerntagebuch).
- Kapitel 3.7: «Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung und Selbstkontrolle»: Im letzten Kapitel wird der Aufbau von Selbststeuerung beim Lernen betont. Dazu gehören z.B. Formen der Selbstkontrolle, Raster zur Selbsteinschätzung und -beurteilung oder Peer-Review-Verfahren.

#### Alle drei Kapitel sind nach derselben Struktur aufgebaut:

1. «LEITIDEE» in Form eines Zitates
2. Frage vor dem Weiterlesen (Kasten ): Platz für persönliche Gedanken
3. Kurz zusammengefasst (orange eingefärbt)
4. Theoretische Grundlagen
5. Fazit für den HSK-Unterricht
6. Didaktische Grundlagen (Hinweise und Beispiele)

### 3.4. Lernzielorientierte Beurteilungen im Sprachunterricht

«Bei der kompetenzorientierten Beurteilung im Sinne des Lehrplans 21 steht im alltäglichen Unterricht nicht primär die summative Erfassung von Lernständen im Vordergrund, sondern die formative Beurteilung. Diese bezieht sich auf die Lernziele, die sich die Lehrperson auf der Grundlage des Lehrplans setzt (Sachnorm), und berücksichtigt die individuellen Lernfortschritte der Schülerin/des Schülers (Individualnorm).»

Broschüre des Kt. ZH, Bildungsdirektion, Volksschulamt 2019, 6

## Frage vor dem Weiterlesen



Kennst du die Lernziele, die in einem Jahr in den vier Sprachverarbeitungsbereichen erreicht werden sollten? Welche überfachlichen Kompetenzen fokussierst du im HSU Kurdisch? Woran orientierst du dich in deiner pädagogisch-didaktischen Planung? Wenn du im Unterricht beurteilst – wie machst du das? Welche Beurteilungsformen kennst du und welche wendest du an? Was ist dir beim Beurteilen wichtig?

### 3.4.1. Kurz zusammengefasst

Lernzielorientierte Beurteilungsinstrumente basieren auf den Lernzielen der bearbeiteten Kapitel eines Lehrmittels. Sie können mit entsprechenden Anpassungen für die Lernkontrollen zur Überprüfung der Lernziele summativ am Ende der Lerneinheit oder auch formativ im (Unterrichts-)Prozess eingesetzt werden. Beispielsweise kann ein lernzielorientierte Beurteilungsinstrument für den Kompetenzbereich Schreiben als Unterstützung für den Schreibprozess dienen oder als Peerfeedback bei der Durchführung einer Schreibkonferenz eingesetzt werden. Die Beurteilung steht wenn möglich in Bezug zu den Kompetenzen des Lehrplans 21, den Zielen des HSK-Rahmenlehrplans des Kantons Zürich und eines HSU-Sprachgruppenspezifischen Lehrplans. Die formative = förderorientierte Beurteilung ist sehr wichtig, da sie die Kompetenzerweiterung zielorientiert begleitet und unterstützt. Es geht darum, einzuschätzen, inwieweit Lernende bereit und fähig sind, ihr Wissen und Können in konkreten Situationen und Aufgabenstellungen anzuwenden oder Probleme zu lösen. Kompetenzen zeigen sich in unterschiedlichen Situationen und Kontexten, deshalb braucht es unterschiedliche Informationsquellen und ein vielfältiges Beurteilungsrepertoire.

### 3.4.2. Theoretische Grundlagen

Kompetenzorientierung rückt neben summativen Beurteilungen (z.B. Test) formative Beurteilungsverfahren in den Vordergrund. Nach Hattie (2009) hat insbesondere formatives Beurteilen über verschiedene Fächer hinweg einen grossen positiven Effekt auf Lernleistungen. Rückmeldungen im Dialog sind besonders nachhaltig. Im Gegensatz zur traditionellen Beurteilung durch falsch und richtig oder durch Noten wird z.B. in einem Lernzielkatalog aufgeschlüsselt welche Lernziele zu erreichen sind. Im Leistungsblatt wird unterschieden zwischen: «Das hast du erreicht», «teilweise erreicht», «nicht erreicht». Zu vereinbarten Terminen gibt es Leistungskontrollen, wobei nicht erbrachte (Teil-)Leistungen nach Vereinbarung nachgeholt werden können. Die Bewertungen durch die Lehrperson können selbst oder durch Partner:innen ergänzt werden.

Den Lernenden ist von Anfang an bekannt, welche Lernziele erreicht werden können und wie diese beurteilt werden. Dieses Vorgehen hat mehrere Effekte:

- Erhöhung von Transparenz bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung
- Förderung der Eigenständigkeit, Selbstverantwortung und Motivation
- Sichtbarmachen von Lernerfolgen und Lücken
- Individualisierung und Differenzierung im Unterricht
- Verminderung von Leistungsdruck und Lernangst

Für das Führen von Klassengesprächen, individuellen Lerndialogen und für Feedback (Kapitel 5) sind reflexive Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sehr wichtig. Die Rückmeldekultur innerhalb einer Lerngruppe oder Klasse kennt keine Beschämung oder Druck: FEHLER sind HELFER und werden entsprechend behandelt. Es braucht eine bestimmte HALTUNG der Lehrperson, d.h. eine Unterrichtskultur die vermittelt: Wir sind alle Lernende und niemand ist perfekt.

### 3.4.3. Fazit für den HSU

Wo stehen Lernende bezüglich ihrer Sprachkompetenzen? Welche Fördermassnahme braucht eine Schülerin, ein Schüler, eine Lerngruppe oder auch eine Klasse aufgrund von unterschiedlichen Informationen und Beobachtungen der Lehrperson? Im HSU gibt es wenig Zeit für detaillierte Beobachtung und individuelle Förderplanung. Deshalb lohnt es sich fortgeschrittene oder ältere SuS als Expert:innen einzusetzen. Wer Fehler entdeckt oder korrigiert, lernt viel (siehe Kapitel 6). Auch der Fokus auf eine Lerngruppe (z.B. die schnellen Schüler:innen) anstatt auf einzelnen Lernenden, bringt Entlastung. Wichtig sind zwei Aufgaben: Feedback geben (Kapitel 5) und die Aufgabe, so oft wie möglich, Lernergebnisse zu überprüfen: Welche Wirkung zeigt die kompetenzorientierte Förderung bei den Lernenden? Haben die Schüler:innen ein bestimmtes Lernziel erreicht, eine Lerneinheit, einen Gegenstand, ein Problem verstanden?

### 3.4.4. Didaktische Grundlagen

Eine wichtige Form der Leistungsüberprüfung ist die Bewertung und Benotung von Texten. Daher werden die didaktischen Überlegungen in diesem Kapitel an der Schreibkompetenz aufgezeigt und diskutiert. Die Überprüfung erfolgt häufig mit kriterienorientierten verbalen Einschätzungen oder Kriterienlisten bzw. -rastern. Oft werden Kriterienraster durch einen zusammenfassenden Kommentar ergänzt: «Das ist dir gut gelungen»

oder «Das kannst du noch besser machen oder verbessern.» Um die Grun-derfahrungen von Schüler:innen mit Texten einzubeziehen und um die Verantwortlichkeit zu erhöhen, ist es sinnvoll, Kriterienkataloge mit den Lernenden zu entwickeln und diese dann an gängige Muster anzupassen bzw. zu überarbeiten. Solche Kriterienkataloge sind sowohl als Schreibhilfe wie auch zur Beurteilung einsetzbar (siehe Dokumente Schreibkonferenz auf ILIAS). Förder- und Lernorientiertes Korrigieren bzw. Kommentieren verlangt somit bestimmte Kompetenzen seitens der Lehrenden.

**Lehrende, die förderorientiert arbeiten:**

- ändern ihre Haltung. Sie verstehen sich als Lektor:in und nicht als Korrektor:in;
- verstehen Schreiben grundsätzlich als Prozess;
- verfügen über Kriterien auf linguistischer und inhaltlicher Ebene. Das Zürcher Textanalysemuster bietet dazu Anhaltspunkte (inhaltliche Kriterien können sehr gut mit Schülern erarbeitet, festgelegt werden);
- können Kommentare adressat:innengerecht formulieren;
- können differenzierte Aufgabenstellungen formulieren;
- können den Lernstand eines Schülers oder einer Schülerin, bzw. einer Gruppe beschreiben und Förderansätze entwickeln;
- verfügen über ein hohes Mass an Selbstreflektion und können die Anforderungen kritisch hinterfragen.

**Bewerten als Dialog mit dem Text**

- Wort Zu dieser Textstelle gibt es Lob, eine Frage oder einen Verbesserungsvorschlag.
- ? Die Stelle ist unverständlich.
- ✓ Hier fällt etwas.
- ww Unnötige Wiederholung.
- ~~~~ Das Wort sollte verändert werden.
- Das Wort ist falsch geschrieben.

**Tipp:** Bei allen Texten, die geschrieben werden, bleibt jeweils die dem Schüler:innentext gegenüberliegende Seite für Randkommentare frei. So wird der Eingriff in den Text der Lernenden vermieden und die Achtung vor den Lernenden als Textschreiber:innen dokumentiert. Diese Randkommentare sind die Ergebnisse des kooperativen und dialogischen Leseprozesses. Auch der Kommentar unter einem Text kann als Dialog verstanden werden. Für einen Kommentar, der ja auch eine eigene Textsorte ist, sollten einige Grundsätze berücksichtigt werden, um die Schreibmotivation und eine langfristige Bereitschaft sich mit Schreibprozessen auseinanderzusetzen, zu fördern. Die folgenden Leitsätze zeigen, wie die Beurteilung von Schreibkompetenz ökonomisiert und auch Schüler:innengerecht (Fremdbeurteilung durch SuS) gestaltet werden kann.

**Leitsätze zur Herstellung eines Kommentars zu Schüler:innenarbeiten**

- Sprich die Schüler:innen persönlich an.
- Beginne möglichst mit einer positiven Anmerkung (jedoch nicht prinzipiell): Ermutige!
- Teile dem Schreiber dein Textverständnis mit.
- Teile der Schreiberin mit, was der Text ausgelöst hat.
- Lege dem Schreiber deine Verstehensschwierigkeiten dar. Gib deiner Antwort die Form einer subjektiven Aussage.
- Begründe deine Werturteile.
- Dein Kommentar muss je nach Alter der Schülerin verständlich sein.
- Gib dem Schreiber Lernangebote oder Lernanregungen zur Überarbeitung seines Textes.
- Bewerte die Schreiberin in der Breite ihrer persönlichen Leistungen.
- Informiere die Eltern über Ziel und Art des Kommentars und seine Kriterien. (In Anlehnung an Becker-Mrotzek, 98)

Diese Dialogsituation kann man weiterführen, wenn die Schüler:innen dazu angehalten werden, den Kommentar kurz zu kommentieren, wie z.B. «Ich habe alles verstanden, vor allem, dass ich wörtliche Rede einbauen soll, damit der Aufsatz lebendiger wird» oder «Ich schaffe es einfach nicht, mir eine Geschichte auszudenken und gleichzeitig auf die korrekte Schreibung zu achten. Aber ich werde das nächste Mal noch mehr «verdächtige oder schwierige» Wörter im Duden nachschlagen.»

**Schreibberatung**

In ausführlicher Form wird sich die Schreibberatung im HSU nicht einsetzen und durchführen lassen. Hilfreich

für die Besprechung eines Textes im HSU sind die folgenden Grundsätze:

- Fragen, anstatt festzustellen:

Was willst du mir mit dieser Textstelle sagen? anstatt Das kann man so nicht formulieren.

- Wir nehmen wahr, anstatt zu antizipieren

Ich lese in deinem Text .... anstatt Meiner Meinung nach drückt dein Text ...aus.

- Wir antizipieren, anstatt vorzuschreiben

Wolltest du in dieser Textstelle ... sagen? anstatt Das musst du so formulieren!

Es geht nicht um fertige Rezepte, wie man einen Text schreibt, sondern eher um eine Entwicklung von Handlungs- bzw. Schreibkonzepten.

*Zusammenfassend:* Am Beispiel der Schreibkonferenz kann gezeigt werden, wie sich die Kompetenzorientierung auf Korrektur- und Beurteilung sprachlicher Leistung auswirkt. Lernende werden von Anfang an einbezogen: Welches Lernziel will/muss ich erreichen? Und wie kann das überprüft werden? Im Fokus steht das Lernen an Fehlern und die ständige Suche nach Verbesserungs- und Optimierungspotenzial.

### 3.5. Produktorientierte Beurteilungsformen

«Wie gut ist das Produkt, das ich erarbeitet habe, das wir entwickelt haben? Wie kann es optimiert werden?»  
Petra Hild, 2021

#### Frage vor dem Weiterlesen

#### Produkte und ihre Beurteilung

Welche Produkte können Lernende im HSU Kurdisch herstellen? Mache ein «Brain storming», d.h. schreibe alles auf, was dir spontan zu dieser Frage einfällt:

Und wie kann ein Produkt beurteilt werden? Hast du ein Beispiel, Ideen?

#### 3.5.1. Kurz zusammengefasst

Welche Produkte können Lernende im HSU Kurdisch herstellen? Mache ein «Brain storming», d.h. schreibe alles auf, was dir spontan zu dieser Frage einfällt:

Und wie kann ein Produkt beurteilt werden? Hast du ein Beispiel, Ideen?

Die Betonung von Handlungskompetenz hat zur Folge, dass sich «gute» Lernaufgaben vermehrt an konkreten Produkten und Situationen orientieren. Das kann eine Präsentation oder der Vortrag eines Gedichtes sein. Dazu zählen Lernprozessorientierte Werkzeuge wie «Lernportfolio», «Lesekiste» oder Produkte in Form eines Fingertheater, das das Erzählen und Verstehen einer Geschichte im Prozess unterstützt.

#### 3.5.2. Theoretische Grundlagen

Produktorientierte Beurteilungen werden dann relevant, wenn ein Produkt am Ende eines Lernprozesses beurteilt werden soll. Dabei werden verschiedene Kompetenzen entwickelt und es kann von einer ganzheitlichen Beurteilung gesprochen werden. Die Beurteilung bezieht sich auf überfachliche Lernziele und die Qualität eines bestimmten Produktes. Dafür braucht es klar formulierte Kriterien, welche den Lernprozess steuern und den Lernenden transparent aufzeigen, was von ihnen und vom Endprodukt verlangt wird. Formativ kann der Lernprozess und summativ das Produkt beurteilt werden.

#### 3.5.3. Fazit für den HSU

Mit der Orientierung an der Lebenswelt der Schüler:innen rücken auch überfachliche Kompetenzen in den Blick, die für die Herstellung von konkreten Produkten wichtig sind: Dazu gehören z.B. Kooperations- und Problemlösefähigkeit oder Auftritt- und Kommunikationskompetenz.

#### 3.5.4. Didaktische Grundlagen

Die produktorientierte Beurteilung ist sinnvoll für Texte (siehe z.B. Schreibkonferenz, Kapitel 3) oder Präsentationen von Lernprodukten wie z.B. Plakat, Flyer, Podcast oder eine „Lesekiste“, deren Entstehung, Präsentation und Beurteilung/Bewertung mit den folgenden Beispielen illustriert werden soll.

#### Beispiel für Zyklus 1: «Plüschtierpräsentation» (Kindergarten = Eingangsstufe)

Jedes Kind bringt sein Lieblingsplüschtier mit und präsentiert es. Die Beurteilungskriterien werden vor-gängig gemeinsam erarbeitet (Symbolkarten). Die Kinder geben einander ein Peerfeedback zu den Kriterien.

#### Lernziele

- Ich stehe überzeugt vor dem Publikum.
- Ich spreche klar und deutlich (Tempo, Lautstärke).
- Ich stelle mein Plüschtier vor (Name, Herkunft, persönliche Bedeutung).
- Ich kann Fragen beantworten.



## Symbolkarten



### Beispiel für Zyklus 3: «Meine Lesekiste» (Sekundarstufe)



Eine Lesekiste ist eine Schachtel oder ein Schuhkarton, welche(r) passend zu einem selbst gewählten Buch gestaltet und mit verschiedenen Gegenständen gefüllt wird. Du sammelst in dieser Kartonschachtel deine Eindrücke zum gelesenen Buch und machst es so anderen Leserinnen und Lesern schmackhaft!


*Zusammenfassend:* Damit Produkte beurteilt werden können braucht es Kriterien, die von Produkt zu Produkt variieren. Jedes Produkt fokussiert unterschiedliche Qualitätsaspekte. Im Idealfall werden diese gemeinsam mit den Lernenden diskutiert, entwickelt, dokumentiert. Gleichzeitig können überfachliche Kompetenzen (alleine, zu zweit, in einer Gruppe) aufgebaut, gestärkt und im Rückblick reflektiert und beurteilt werden.

### 3.6. Lernprozessorientierte Beurteilungsformen

*Alle Menschen müssen lernen – das Gehirn ist kein Schwamm, der Informationen einfach aufsaugt.*

Elisabeth Stern, 2015

#### Frage vor dem Weiterlesen

Prozesse, Lernprozesse und ihre Beurteilung 

Was hat dich bei deiner letzten Weiterbildung beim Lernen, im Lernprozess unterstützt?

Was unternimmst du in deinem Unterricht, damit die Schüler:innen in ihrem Lernen und beim Lernprozess unterstützt werden?

#### 3.6.1. Kurz zusammengefasst

Beurteilungsformen, die den Lernprozess untersuchen, kennen die meisten Lehrpersonen aus ihrer Schulzeit nicht (z.B. Reflexionen, Lesetagebuch, Lernportfolio) nicht: Es handelt sich um Neuland. Mit der Orientierung an Kompetenzen gewinnen die Lernprozesse von HSU-SuS an Bedeutung: Was sie durch die Kompetenzorientierung im Regelunterricht lernen, können sie auch in den HSK-Unterricht einbringen, dies gilt insbesondere für überfachliche Kompetenzen. Umgekehrt gilt: Die Kompetenzen, die im HSU gefördert und gestärkt werden, bilden wichtige Brücken in den Regelunterricht. Es braucht generell Formen und Werkzeuge der Beurteilung (vor allem auch Selbstbeurteilung, siehe Kapitel 6), die Interesse, Neugierde wecken und Lust machen, sich selbst und die Prozesse rund ums Lernen zu beobachten und zu reflektieren. Sehr wirksam ist Lernen im Dialog, mündliche Rückmeldungen, Lerngespräche und Feedback.

Was hat dich bei deiner letzten Weiterbildung beim Lernen, im Lernprozess unterstützt?

Was unternimmst du in deinem Unterricht, damit die Schüler:innen in ihrem Lernen und beim Lernprozess unterstützt werden?

### 3.6.2. Theoretische Grundlagen

Leben heisst Lernen. Der Mensch ist ein lernendes Wesen, das fragend und Sinn suchend im Leben unterwegs ist. Wissen ist heute nahezu unbegrenzt und ohne grosse Zeitverluste verfügbar. Doch was fange ich mit all den Informationen an, wie verarbeite ich sie, wie setze ich sie um, wie wende ich sie an und wie überprüfe ich sie? Zur Verarbeitung gehört Analyse und Reflexion, das ist die tätige Auseinandersetzung mit Informationen und Wissen. Reflexion versteht sich als «Beunruhigung durch Fragen» (Müller 1999, 27), dazu gehören auch unbequeme und kritische Fragen. Ohne sich und andere immer wieder Fragen zu stellen, kann keine Reflexion stattfinden. Im Zentrum stehen Prozesse des Verstehens: Je mehr Betroffene zu Beteiligten werden, desto intensiver wird der Grad der Auseinandersetzung (Müller 1999, 28-29). Lernen auf Vorrat ist aus dieser Sicht wenig attraktiv und sinnvoll. Wichtig ist es, dass die Schüler:innen in ihren Lernprozessen unterstützt und begleitet werden. Es braucht ermutigende und klärende Rückmeldungen, Selbst- und Fremdbeurteilung sowie Strategien, Techniken und Werkzeuge, um sein eigener Lehrer, seine eigene Lehrerin werden zu können.

Die Hattie-Studie konnte aufzeigen, dass Feedback, formative Beurteilung kombiniert mit Feedback und Selbsteinschätzung zu den wirkungsvollsten Massnahmen des Unterrichts gehören. Ein wirkungsvolles Feedback setzt genaues Beobachten voraus, welches sich auf einem sorgfältigen Feststellen des Fortschrittes während des Lernprozesses abstützen muss (vgl. formatives Beurteilen).

Didaktik und Unterrichtsentwicklung sind eng mit dem Wissen über Lernprozesse verknüpft. Emotionen, so ist heute beispielsweise klar, spielen für alle Menschen eine zentrale und bedeutende Rolle beim Lernen. Wenn Lernende selbst gesteckte mittelschwere Ziele erreichen, «entwickeln sie eine Emotion, die die schönste Emotion ist, die man sich selber schenken kann: Stolz» (Jäncke 2007, 14). Erfolgserlebnisse beim Lernen zu ermöglichen, ist aufgrund aktueller neuropsychologischer Erkenntnisse demnach eine wichtige Aufgabe von Unterricht, welche sich an alle Lernenden richtet.

Kein Mensch gleicht dem anderen, dies gilt auch für die konkreten Lernpraktiken und für die einzelnen Lernvoraussetzungen. Lernen ist trotz vieler Gemeinsamkeiten immer auch ein individuell ausgeformter Prozess, der sich auf vielfältige Weise manifestiert. Annette Prengel (2004, 45) weist darauf hin, wie wichtig es ist «immer darum zu wissen, dass wir nie genau wissen werden, wer sie [die Schüler und Schülerinnen] als einzelne oder als Gruppierung welcher Art auch immer sind, wie sie sind und wie sie sich entwickeln werden». Menschen lernen ständig und in vielfältigen Situationen und Kontexten. Kinder und Jugendliche entwickeln nicht nur in der Schule ihre Wissens- und Könnensbasis für weiteres Lernen, sondern ebenso in ihren unterschiedlichen „sozialen Lebenswelten“ wie Familie, Nachbarschaft, Krippe, Hort, Peers, Vereine, etc.

Folgende Orientierungsfragen (in Anlehnung an **Sturm u. Senn** 2018, 7) können hilfreich sein:

- Wie werden Rückmeldungen (Feedback) laufend in den Unterricht integriert?
- Wie muss eine Rückmeldung (Feedback) formuliert sein, damit sie für die Schüler:innen nachvollziehbar und operationalisierbar ist?
- Wie muss eine Rückmeldung (Feedback) formuliert sein, damit sie z.B. für die DaZ-LP oder für die Eltern nachvollziehbar ist?
- Wie können die Schüler:innen selbst über ihr Lernen nachdenken und sprechen?
- Auf welcher Ebene findet Feedback statt (Individualnorm, Sachnorm oder Sozialnorm); fachliche oder überfachliche Kompetenzen?

Der Einbezug der Feedback-Ebenen stärkt den Blick auf die Sach- und Individualnorm

– der individuelle Lernweg wird fokussiert. Rückmeldungen auf persönlicher Ebene («Du hast dir nicht viel Mühe gegeben.») wirken sich nicht positiv auf die Lernleistung der SuS aus. So ein Feedback zeigt keine Handlungs- und Verbesserungsmöglichkeiten auf. «Gerade mit Blick auf Chancengerechtigkeit sind die Feedbackebenen Aufgabe, Prozess und Selbstregulation zu stärken und möglichst auch aufeinander zu beziehen» (Sturm u. Senn 2018, 5). Auch der Bezug auf die Sozialnorm erweist sich nicht als förderlich: «Wenn die Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin mit den Leistungen von anderen verglichen werden («Das hast du nicht so gut wie X gemacht»), lassen sich daraus auch keine Handlungsmöglichkeiten ableiten» (Sturm u. Senn 2018, 5).

### **3.6.3. Fazit für den HSU**

Selbstgesteuert und selbständig lernen, das können auch viele Erwachsene nicht (perfekt). Das heisst, das Ziel «sein:e eigene:r Lehrer:in zu werden» ist ehrgeizig – der Weg dorthin beginnt vor dem Schuleintritt. Jeder Hinweis, zum Beispiel zur Gestaltung des Arbeitsplatzes beim Lernen oder das Einführen und Anwenden einer Lernmethode oder -technik im HSU, stellt ein wichtiges Puzzle-Teil für den weiteren Lernweg dar. Jeder Unterricht muss dazu beitragen «Lernen zu lernen». HSU-Lehrpersonen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass HSU-Schülerinnen und Schüler mehr Sicherheit, Vertrauen und Können im Lernen erlangen.

### **3.6.4. Didaktische Grundlagen**

Formative Beurteilung kombiniert mit Feedback und Selbsteinschätzung gehören zu den wirkungsvollsten Massnahmen des Unterrichtens. In diesem Kapitel stehen sowohl Fremd- als auch Selbstbeurteilungen im Zentrum. Fremdbeurteilungen können sowohl durch die Lehrperson als auch durch andere Schüler:innen erfolgen, schriftlich oder mündlich. Rückmeldungen, die im Dialog kommuniziert werden und Feedback-Formen werden vorgestellt. Die Beispiele sollen verschiedene Möglichkeiten der formativen Beurteilung von Lernprozessen im Sprachunterricht aufzeigen.

#### **Beispiel für den Zyklus 1: «Diese Wörter kann ich schon» (1. Klasse)**

Das Wörterdiktat wird zum Beispiel zwei Mal im Jahr durchgeführt, um den Lernstand der Kinder festzustellen, passende Förderung abzuleiten und den Lernweg zu dokumentieren. Zu Beginn werden die Bilder mit den Kindern besprochen (Wortschatz klären).

#### **Beispiel für Zyklus 2: «Forscherheft oder Sprachenportfolio»**

Im Forscherheft schreibt der oder die Lernende am Ende einer Übung in einer Sprechblase eine Selbsteinschätzung. Anschliessend tritt die Lehrperson in einen schriftlichen Dialog mit dem Kind und kommentiert die Selbsteinschätzung. Ebenfalls gibt sie ein lernförderliches Feedback zu ihren Korrekturen sowie Tipps für die Weiterarbeit.

Das Führen eines Sprachenportfolios ist ein äusserst wertvolles Instrument zur Stärkung der Mehrsprachigkeit. Im Sprachenportfolio wird über die eigenen Sprachkompetenzen, Lernprozesse beim Sprachlernen (z.B. durch Sprachenvergleich) oder sprachliche Besonderheiten nachgedacht. Perlen und Lernanlässe, bzw. Entwicklungsschritte werden dokumentiert. Auch Eltern, andere Lehrpersonen (z.B. DaZ, Regelklasse-LP's oder die Musiklehrerin) können positive Einträge festhalten.

#### **Beispiel für Zyklus 3: Lernen im Dialog mit dem Reisetagebuch (Sekundarstufe)**

## Die Rückmeldungen der Lehrperson

- persönliche Antwort auf eine persönliche Auseinandersetzung
- bewusst machen was gelingen ist
- konkrete und präzise Hinweise

## Die Bewertung

✓  
Deine Spuren im Reisetagebuch zeigen, dass du dich genügend mit dem Auftrag befasst hast.  
✓  
Du hast die Erwartungen noch nicht erfüllt.  
Nimm dir nochmals Zeit.  
Du hast eine zweite Chance.

## Mögliche Anfänge für eine Rückmeldung

- Mir gefällt ...
- Es ist schön ...
- Am stärksten wirkt ...
- Ich finde es gut ...
- Das ist ein Wert ...
- Ich bin überrascht, wie ...
- Es wundert mich ...
- Ich verstehe nicht ganz, warum ...
- Könntest du dir vorstellen ...
- Es nimmt mich wunder ...
- Ich möchte gern wissen ...
- Hier fehlt mir ...
- Ist es zwingend, dass ...
- Da bin ich gestolpert ...
- Ich habe Mühe mit dem Satz ...
- Könnte man auch ...
- Stellst du dir vor, dass ...
- Ich frage mich, ob ...
- Damit kann ich nichts anfangen ...
- Das hat mich nicht angesprochen ...
- Hier melden sich Zweifel bei mir...
- Da muss ich widersprechen ...
- ...
- Das sehe ich anders ...

## Die Bewertung

✓ ✓  
Du hast dich intensiv und eigenständig mit dem Auftrag befasst.  
Dein Eintrag zeigt, wie du dein Ich ins Spiel bringst.  
  
✓ ✓ ✓  
Das ist ein Wurf!  
Es kann auch ein Irrtum sein, den du bis ans Ende verfolgst hast.

Zusammenfassend: Um Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern steuern und unterstützen zu können, müssen im kompetenzorientierten Unterricht auch passende Beurteilungssituationen geschaffen werden. Die Lehrperson muss erkennen können, ob das Wissen und Können von den Lernenden in konkreten Situationen angewendet und genutzt, Aufgaben gelöst sowie Probleme bewältigt werden. In Form einer Konfrontation mit einer Problemstellung werden Prozesse ausgelöst, die spezifische Kompetenzen erfordern. Lernprozesse können in der Folge formativ oder auch summativ beurteilt werden – wichtig ist, dass sich die Beurteilung auf Feedback mit lernorientierter und wertschätzender Haltung abstützt.

### 3.7. Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung und Selbstkontrolle

Das Beurteilungsrepertoire ist zu erweitern, so viel wurde bisher deutlich. Beurteilungsverfahren müssen an Lernaufgaben anknüpfen und sie müssen im Voraus geplant werden. Auch sollen Selbstbeurteilungen der Schüler:innen einbezogen werden (Sturm u. Senn 2018, 4).

Wie kannst du dich beim Deutsch lernen selbst kontrollieren? Und was hilft dir bei Selbsteinschätzungen oder -beurteilungen?

#### Frage vor dem Weiterlesen

Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung 

Was unternimmst du in deinem Unterricht, damit die Schüler/-nnen sich selbst kontrollieren und einschätzen können?

#### 3.7.1. Kurz zusammengefasst

Kompetenzaufbau zieht Förderung von Selbsteinschätzung, -beurteilung und -kontrolle nach sich. Denn es geht darum «Lernen zu lernen». Die Stärkung der Selbsteinschätzung durch Selbstkontrolle und Verantwortungsübernahme bedeutet, dass die SuS im Unterricht Lerngelegenheiten und Lernsituationen erhalten, die es ihnen ermöglichen, zunehmend selbstbestimmt und interaktiv zu lernen (Peer-Feedback oder Peer-Review) und durch zunehmende Selbstbeurteilung.

### 3.7.2. Theoretische Grundlagen

In modernen Gesellschaften ist die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und -beurteilung eine wichtige Kompetenz. Lernen SuS, den Prozess und das Ergebnis der eigenen Arbeit zu reflektieren, bereitet das den Boden für mehr Selbstbestimmung und individuell ausgerichtete Förderung. Schü-ler:innenorientierung und Lernorientierung verlangen, dass Lernende ihren Lernprozess regelmässig reflektieren, ihn dokumentieren und sich bewusst werden, wo ihre Stärken und Schwächen liegen.

### 3.7.3. Fazit für den HSK-Unterricht

Selbstkontrolle und -beurteilung bietet im HSU viele Anknüpfungspunkte und ein Repertoire an Methoden. Die Schüler:innenorientierung als zentrale Leitdimension des Lehr-Lern-Modells (Abbildung 1) wird gestärkt. HSK-Schüler und -Schülerinnen brauchen zunehmend selbstbestimmte und -organisierte Aktivitäten im Unterricht, was auch die Lehrperson etwas entlastet. Mit der Form des problemorientierten Lernens kann an das Lebensweltprinzip angeschlossen und Konfliktlösekompetenz gefördert werden.

### 3.7.4. Didaktische Grundlagen

Generell müssen für Lerngelegenheiten Situationen der sprachlichen Lernpraxis im Unterricht geschaffen und aufgegriffen werden. Wie sind wir (bin ich) vorgegangen? Was haben wir (habe ich) getan, um gut zu sein? Solche Reflexionsfragen tragen dazu bei, immer kompetenter und wirksamer zu werden. Es hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass es verschiedene Arten von Lernen gibt, die an sich wertfrei sind und sich auch überschneiden. Deshalb spielen in der Schule verschiedene Lern- und Lehrformen sowie formative neben summativen Beurteilungsmethoden, ebenso wie die Kontrolle und Einschätzung des eigenen Lernstandes eine Rolle. Folgende Voraussetzungen unterstützen Lernprozesse in der Schule:

- Die Haltung und Reflexionsfähigkeit der Lehrperson spielt eine wichtige Rolle: Sie hat ein hohes Interesse an Lernprozessen, lernt selbst gerne, ist neugierig, experimentierfreudig, mutig und bringt den Lernenden Wertschätzung entgegen.
- Sie akzeptiert Emotionen, Interessen und Meinungen junger Menschen, anerkennt sie als selbständige Personen und hat grundlegendes Vertrauen zu ihnen. Eine wichtige Rolle spielt die Empathiefähigkeit. Lehrende müssen versuchen, sich in das Erleben der Schüler:innen einzufühlen, ihre unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensweisen zu verstehen und den Lernenden dieses Verständnis auch zu signalisieren.
- Weitere Voraussetzung für die Unterstützung und Förderung des Lernens ist die Berücksichtigung von Kompetenzentwicklung und passender und variantenreicher Beurteilungs- und Rückmeldeformen.
- Wichtig ist, SuS mehr und mehr selbsttätig, selbstverantwortlich sowie selbstentdeckend und -kontrollierend lernen zu lassen.
- Es geht darum Werkzeuge, Hilfsmittel und Instrumente zur Verfügung zu stellen, die das Lernen und dessen Prozess ebenso wie die Leistungssteigerung unterstützen, strukturieren und Lernwege bewusst machen.
- Lernprozesse benötigen Lehrende, die eine angenehme Lernatmosphäre gestalten, die eine differenzierte Wahrnehmung und Reflexion eigener Erfahrungen und damit Lernen ermöglicht. Der Kommunikationsstil ist von Klarheit, Offenheit und Akzeptanz geprägt.
- Das Lernklima zeigt: Jeder kann etwas gut - niemand ist kompetent in allem. Und: Fehler und Schwierigkeiten sind Lernquellen.

Die folgende Auswahl an Methoden soll zeigen, wie Lehrpersonen die Selbstkontrolle, die Selbsteinschätzung und die Selbstbeurteilung ihrer Schüler:innen fördern können. Dazu zählen auch Verfahren, die zu zweit (Peer-Review) oder in der Gruppe (Group Really) durchgeführt werden. Die Beispiele lassen sich auf viele Fächer, Themen und Stufen übertragen.

## Beispiel für alle Zyklen und Stufen: Prinzip «Fehlersuche»

MERCATOR  
INSTITUT  
für Sprachförderung  
und Deutsch  
als Zweitsprache

### FEHLERSUCHE

**Allgemeine Förderbereiche:** Texte verstehen; Abbildungen, Tabellen usw. verstehen; Wortschatz erweitern/Begriffe bilden, Sprachbewusstsein; flüssig lesen, Kerngrammatik; komplexe grammatische Formen

**Sprachhandlungen:** begründen; beurteilen; erklären; notieren; vergleichen

**Altersgruppen:** 1. - 2. Klasse; 3. - 6. Klasse; 7. - 13. Klasse

**Zeitlicher Rahmen:** Unterrichtsphase

**Sozialformen:** Einzelarbeit; Partnerarbeit

### PEER - REVIEW

**Allgemeine Förderbereiche:** Hören und verstehen; zusammenhängend sprechen; an Gesprächen teilnehmen; Texte verstehen; flüssig schreiben; Texte produzieren; Wortschatz erweitern; Kerngrammatik; komplexe grammatische Formen

**Sprachhandlungen:** argumentieren; begründen; berichten; beurteilen; erklären; erzählen; fragen; vergleichen

**Altersgruppen:** 7. - 13. Klasse

**Zeitlicher Rahmen:** Unterrichtsphase; Unterrichtsstunde; Unterrichtsreihe; ad hoc

**Sozialformen:** Einzelarbeit; Partnerarbeit; Gruppenarbeit



Zusammenfassend: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes oder selbstreguliertes Lernen ist als lebens-langer Prozess zu verstehen. Indem die Schüler:innen am Unterrichtsgeschehen partizipieren und sich selbst kontrollieren und beurteilen lernen, wird ihnen als kompetente und aktiv Lernende Verantwortung übergeben. Das pädagogische Ziel, «seine eigene Lehrerin, sein eigener Lehrer zu werden», erfordert überfachliche Kompetenzen, Sicherheit in der Handhabung von Lerntechniken, Struktur in der Vorgehensweise und Reflexion von Prozess, Vorgehen und Ertrag, einschliesslich dessen Beurteilung. Jeder Unterricht, der seinen Teil beiträgt, Schülerinnen und Schüler im «Lernen lernen & Denken lernen» zu unterstützen und in ihrer Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken, ist wertvoll.

Die Orientierung an Kompetenzen bildet die Ausgangslage für fünf weitere Qualitätsdimensionen des HSU wie sie im mehrdimensionalen Lern- und Lehrmodell (Abbildung 1, S. x) dargestellt sind. Sie sind das Thema des nächsten Kapitels.

#### 4. Fünf Qualitätsdimensionen für den HSU

Neben dem Anspruch sich an Kompetenzen zu orientieren, bildet das mehrdimensionale Lern- und Lehrmodell (Abbildung 1, S. x) fünf Dimensionen ab, die durch unterschiedliche Farben markiert sind. Es sind dies:  
«Schüler:innenorientierung – Lehrer:innenorientierung» = ORANGE  
«Prozessorientierung – Sachorientierung» = HELLBLAU  
«Individuumorientierung – Gemeinschaftsorientierung» = ROSA  
«Mehrsprachigkeitsorientierung – Einsprachigkeitsorientierung» = GELB  
«Multikulturelle Orientierung – Monokulturelle Orientierung» = VIOLETT

Diese fünf Dimensionen leiten sich aus den bisher beschriebenen Kontextbedingungen und den damit verbundenen Spannungsfeldern ab. Die fünf Stränge (mit Pfeilen dargestellt) sind durch Begriffspaare definiert, welche jeweils die zwei Pole einer Dimension darstellen. Die Hauptachse bildet das Verhältnis zwischen Lehrerorientierung und Lernorientierung ab – sie steht im Zentrum. Insgesamt hängt die Qualität des HSU und die Professionalität von HSU-Lehrpersonen in grossen Teilen von der Balance zwischen diesen Anspruchs-Polen ab. Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen des Modells genauer erklärt und veranschaulicht.

##### 4.1. «Schüler:innenorientierung – Lehrer:innenorientierung»

«Lehren ist die methodisch geordnete Vermittlung eines Lehrinhalts an den Lernenden in einer pädagogisch vorbereiteten Umgebung.» Hilbert Meyer (1991, 48)

«Lernen heisst Fragen stellen.» Andreas Müller (1999, 23)

Die Hauptdimension «Schüler:innenorientierung – Lehrer:innenorientierung» beruht auf einem Paradigmenwechsel, der nicht die Lehrenden, sondern die Lernenden ins Zentrum stellt. Dahinter stehen verschiedene wissenschaftliche Entwicklungen wie die Gehirnforschung und die psychologische Lernforschung. Die Aneignung von Wissen und der Erwerb von Kompetenzen geschieht – so zeigt die Forschung – durch aktive Konstruktion. Im Unterricht geschieht dies zum Beispiel durch das Lösen möglichst lebensweltnaher Problemstellungen. Dazu gehört auch, Verantwortung für den eigenen Lernprozess, zu übernehmen lernen. Damit ist der Unterricht auch an Kompetenzen orientiert.



Wenn der Wechsel vom Lehren hin zum Lernen, d.h. die Lernenden und ihre Lernprozesse fokussiert, wird klar, weshalb Frontalunterricht und lange Monologe der Lehrenden, aber auch die Haltung als Wissender: von oben herab zu lehren und zu belehren nicht mehr gefragt ist: «Lernen ist die Veränderung der Reflexions- und Handlungskompetenz durch die selbst organisierte Verarbeitung äusserer Anregungen und innerer Impulse» (Meyer 1991, 48). Lernen in seiner Struktur wird von Hilbert Meyer (ebd., 49) als revolutionär, während Lehren in seiner Struktur als konservativ bezeichnet wird. Professioneller HSU verlangt auch hier eine ausgleichende „Sowohl-als-Auch“ Didaktisierung.

Schüler:innenorientierung bedeutet, dass die SuS im Unterricht Lernräume erhalten, die es ihnen ermöglichen (inter-)aktiv und zunehmend selbstständig zu lernen. Schülerinnen und Schüler übernehmen eine aktive Rolle bei der Erarbeitung von Wissen – sie werden sprach- und handlungsfähig. Lehrer/-innenorientierung bedeutet, dass die Lehrperson den Unterricht führt und eine direkte Anleitung, Führung und Kontrolle stattfindet. Die Rolle der Lernenden ist hier eher passiv, rezeptiv und konsumierend.

Beispiel «Student-Teams-Achievement-Divisions (STAD) nach Slavin» (Hild 2016, 39)

Eine Anlage, die die Lernerorientierung ins Zentrum stellt

Ziel der Instruktionsform ist es, dass sich SuS-Lerngruppen z.B. gemeinsam auf einen Test vorbereiten, bei dem es darum geht, ein möglichst gutes Gesamtergebnis aller zu erzielen. Nach Slavin (1993) müssen drei Bedingungen erfüllt sein, um effektives Kooperatives Lernen zu ermöglichen:

- teambezogene Belohnung
- individuelle Verantwortlichkeit
- gleiche Erfolgchancen für alle (die Bewertung sollte so erfolgen, dass alle Anteile zum Gruppenergebnis beitragen können)

Belohnt wird deshalb bei der Instruktion STAD (auch group rally genannt) nicht die Einzelleistung, sondern das Gruppenergebnis (teambezogene Belohnung), das sich jedoch aus den Einzelleistungen zusammensetzt (individuelle Verantwortlichkeit).

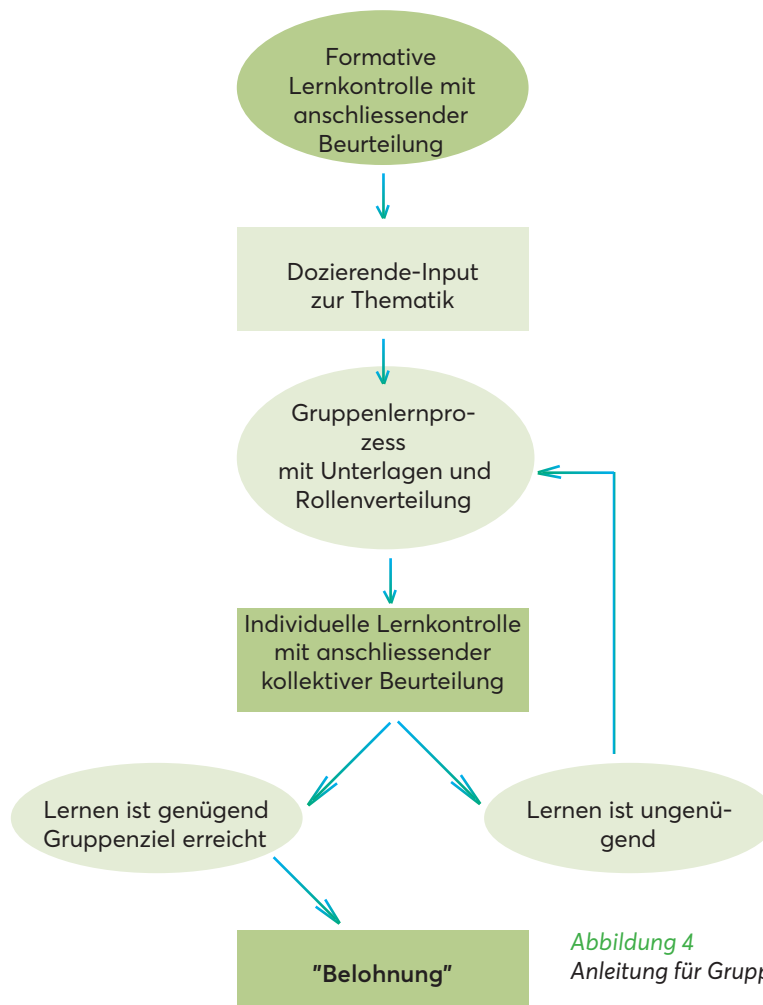


Abbildung 4  
Anleitung für Gruppenauftrag STADT

Anhand von Texten oder mittels direkter Instruktion der Lehrperson erfolgt eine Einführung in die Grundlagen eines Themas oder einer Fragestellung. Dann haben die Lernenden beispielsweise eine Woche Zeit, um sich auf eine Lernkontrolle oder Prüfung vorzubereiten. Der erste Test oder die erste Prüfung findet statt, die Lehrenden verteilen Punkte für sinnvolle oder richtige Antworten und Erklärungen. Wenn die Ergebnisse nicht genügend sind, kann die Instruktion STAD zur Anwendung kommen. Die Lernenden werden darüber instruiert, dass innerhalb eines bestimmten Zeitraums ein zweiter Test, eine weitere Lernkontrolle stattfindet. Das Ziel ist, dass sich dann alle verbessern. Das Lernen und Üben, die Vorbereitungen für diese erneute Durchführung finden ausschliesslich in der Lerngruppe statt. Es steht den Schüler:innen frei, wie sie sich beim Lernen gegenseitig unterstützen, welche Methoden und Strategien sie anwenden und wie sich organisieren. Für die Bewertung zählt der gesamte Lernfortschritt der Gruppe, nicht die einzeln erreichte Punktzahl. Benjamin hat beim ersten Test 9 Punkte erreicht und macht in der zweiten Lernkontrolle 12 Punkte. Damit hat er 3 Punkte für die Gruppe erbracht. Mit diesem Vorgehen wird der Lernfortschritt bewertet. Die beste(n) Gruppe(n) wird/werden bestimmt und die Reflexion über erfolgreiche Strategien und Vorgehensweisen runden die Lerneinheit ab.

Schüler:innenorientiert unterrichten meint, dass die Konzentration von Autorität auf die Lehrperson zugunsten eines Unterrichts aufgegeben wird, der vom Schüler und von der Schülerin her und mit den SuS zusammen und auf den oder die Schüler:in hin geplant und gestaltet ist. Es wird von der ‚Pädagogik vom Lernenden aus‘ gesprochen. Jede Information muss Adressat:innengerecht aufbereitet und die SuS als aktiv und kompetent betrachtet werden. Es ist nicht so, dass automatisch das gelernt wird, was gelehrt wird. Schüler:innenorientierter Unterricht ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Unterrichtsansätze, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, dass den Lernenden zunehmend Mit- und Selbstbestimmung in der Gestaltung von Unterricht ermöglicht wird. Dazu zählen sogenannte «offene Unterrichtsformen» wie Projektunterricht, Klassendiskussionen, kooperatives, dialogisches, entdeckendes oder forschendes Lernen.

#### 4.1.1. Didaktische Überlegungen

Der Qualitätsaspekt Schüler:innenorientierung verfolgt diese pädagogischen Ziele:

- Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen;
- Der Schülerin, dem Schüler als kompetente und aktiv Lernende Verantwortung übergeben;
- Die Schülerinnen und Schüler im «Lernen lernen & Denken lernen» und in ihrer Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit stärken;
- ...

Damit die Schüler:innen auch tatsächlich lernen, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:

1. Die Haltung der Lehrperson spielt eine wichtige Rolle: Sie hat ein hohes Interesse an Lernprozessen, lernt selbst gerne, ist neugierig, experimentierfreudig, mutig und bringt den Lernenden Wertschätzung entgegen. Sie akzeptiert Emotionen, Interessen und Meinungen junger Menschen, anerkennt sie als selbständige Personen und hat grundlegendes Vertrauen zu ihnen. Eine wichtige Rolle spielt die Empathiefähigkeit. Lehrende müssen versuchen, sich in das Erleben der Lernenden einzufühlen, ihre unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensweisen zu verstehen und den Lernenden dieses Verständnis auch zu signalisieren.
2. Weitere Voraussetzung für die Unterstützung und Förderung des Lernens ist die Berücksichtigung von Kompetenzentwicklung, wie sie zum Beispiel in kooperativen Lernformen ermöglicht wird.
3. Wichtig ist, Schülerinnen und Schüler mehr und mehr selbsttätig, selbstverantwortlich und selbstentdeckend lernen zu lassen: Sie können auch an der Planung des Unterrichts mitwirken.
4. Bei der Auswahl von Lerninhalten, geht es um Themen und Problemstellungen, die für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind, das erhöht auch die Motivation und Beteiligung am Unterricht.
5. Es geht darum Werkzeuge, Hilfsmittel und Instrumente zur Verfügung zu stellen, die das Lernen unterstützen, strukturieren und Lernprozesse und -wege bewusst machen.
6. Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern benötigen von Lehrenden die Gestaltung einer angenehmen Lernatmosphäre, die eine differenzierte Wahrnehmung und Reflexion eigener Erfahrungen und damit Lernprozesse ermöglicht. Der Kommunikationsstil ist von Klarheit, Offenheit und Akzeptanz geprägt.
7. ...

#### Zentrale Frage

Lehrpersonen dienen in diesem Kontext als «Lerner-möglicher:in und Lern-Erleichterer:in», deren Aufgabe nicht primär aus Lehren besteht, sondern in der Ermöglichung, Unterstützung und Förderung von Lernprozessen. Wie lässt sich das in Bildungssystemen realisieren, in denen der Lehrer oder die Lehrerin grosse Autorität besitzt?

#### 4.2. «Prozessorientierung – Sachorientierung»

Der Schüler lernt am meisten, wenn der Lehrer schweigt. Konfuzius

Lernen geschieht in tätiger, aktiver Auseinandersetzung mit anderen und mit der Umwelt. Lernen erfolgt nicht linear oder mechanisch, Lernen ist ein komplexer Prozess. Die Dimension «Prozessorientierung – Sachorientierung» betont mit ihren zwei Polen einerseits das Wahrnehmen-Können von Lernschritten und Lernentwicklungen (Kap. x Lernprozessorientierte Beurteilung) sowie die Begleitung des Lernprozesses der einzelnen Schüler:innen. Auf der anderen Seite des Pols orientiert sich eine Lehrperson an sachgerechten Themen und einer zeitgemässen, lebensweltnahen inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts. Dazu gehören Lehrplan, Lernziele und Anforderungen bezüglich Wissen und Können der Lernenden.

**Prozessorientierung** stellt die Lernschritte und Lernentwicklungen der einzelnen Schüler:innen im kompetenzorientierten Unterricht in den Vordergrund. Es geht um die Unterstützung und Begleitung von Lernprozessen.

**Sachorientierung** zielt darauf ab, dass die Unterrichtsthemen sachgerecht behandelt werden. Sie müssen die Schülerinnen und Schüler zu Sachverstand und zu einer sachlichen und kritischen Einstellung führen.

Wenn die Prozessorientierung die Lernschritte und Lernentwicklungen der einzelnen Lernenden in den Vordergrund stellt, übernimmt die Lehrperson auch die Rolle eines Lernberaters, einer Lernberaterin, womit weitere soziale und personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden können. Lehrende werden zu Lernenden, da der eigene Arbeitsprozess entsprechend angepasst und transparent gemacht werden muss. Sachorientierung sagt, dass das verbindliche Miteinander von Lehrer:in und Schüler:in auf einer «Sache» gründet, dem Lehr-Lern-Inhalt. Der Sachverhalt ist in drei Hinsichten bedeutsam: erstens bezüglich seiner sachlichen Aussagekraft und Gegebenheit, zweitens in Hinsicht auf den Zusammenhang seiner Entstehung und drittens mit Blick auf seine möglichen Wirkungen bis in die Gegenwart.

Prozessorientiertes Lernen verlangt von Lehrpersonen, die Stofffülle zu reduzieren und vielleicht auch, sich von Inhalten, die sie oder er für wichtig hält, zu verabschieden. Viel wichtiger ist es, an Beispielen das Betrachten, Charakterisieren usw. zu lernen. Bei dieser Vorgehensweise wird also unter Umständen weniger «Stoff» bearbeitet, die Schülerinnen und Schüler haben aber mehr und aktiver gelernt. Ein Thema auszuwählen, fällt Lernenden oft viel schwerer, als man meint, und ist somit eine erste wichtige Lernerfahrung: Womit will ich mich eigentlich beschäftigen? Welche Auswahlkriterien habe ich? Vorgaben und Freiräume können der Lerngruppe entsprechend gestaltet werden. Planung und Zeitmanagement, zeitliche Freiräume, un gelenkte Unterrichtsphasen sind genauso wichtig wie Verabredungen und Termine. Schüler:innen sollen lernen, ihre Zeit selbst einzuteilen. Lernende und Lehrende sollen sich gegenseitig aufeinander verlassen können. Das muss die Lehrperson auch vorleben, indem er oder sie selbst einen Plan hat und diesen flexibel und transparent handhabt. Sammeln, Ordnen, Analysieren sollen sich ergänzen, indem zunächst das Spektrum, die Ideenfülle erweitert wird: Mehr Menschen (als allein die Lehrperson) können mehr Aspekte zum Lernprozess beitragen.

#### **Beispiel «Führen eines Lerntagebuchs oder eines Lernportfolios»**

Es ist wichtig, dass der Mut zum Suchen, Fragen, Nachdenken, Ausprobieren und Forschen nicht durch Trägheit, Schüchternheit oder Kritik gebremst wird. Als Dokumentation des Lernprozesses kann ein Tagebuch geführt werden oder ein »Portfolio« entstehen, eine künstlerisch gestaltete Sammelmappe, eine Art erweitertes Heft. Pädagoginnen und Pädagogen sprechen deshalb auch von der «Portfolio-Methode».

#### 4.2.1. Didaktische Überlegungen

Der Qualitätsaspekt «Prozessorientierung – Sachorientierung» verfolgt diese pädagogischen Ziele:

- «Lernen lernen» erfolgt auf der Basis von sachlichem Wissen;
- Die Schüler und Schülerinnen und ebenso die Lehrperson lernen aus Fehlern;
- Die Lernenden übernehmen zunehmend Verantwortung für das eigene Lernen;
- Über Pläne, Vorgehensweisen und über die Kontrolle/Überprüfung beim Lernen miteinander nach-denken;
- Lernfortschritte von Lernenden beobachten und rückmelden (Feedback, Kap. x);
- Prozessorientierung befördert einen konstruktiven Umgang mit Fehlern und Lernwiderständen
- ...

**Damit die Schüler:innen auch tatsächlich lernen, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:**

1. Die HSU-Lehrperson übernimmt auch die Rolle des Lernberaters, der Lernberaterin, womit weitere soziale und personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gestärkt und entwickelt werden können
2. An Beispielen wird das Betrachten, Charakterisieren, Ordnen usw. gelernt und der Transfer auf andere Bereiche und Fälle, Beispiele unterstützt.
3. Das verbindliche Miteinander von Lehrer:in und Schüler:in steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Der Lehr-Lern-Inhalt hat sachliche Aussagekraft (Relevanz), gibt Hinweise auf den Zusammenhang seiner Entstehung (Grundlagen) und ermöglicht es, Wirkungen bis in die Gegenwart zu behandeln (Entwicklung).
4. Ein sachorientierter Unterricht richtet sich an vorhandenen Lehrplänen und Richtzielen aus und das vermittelte Wissen gilt als 'möglichst gesichertes' (Wissen ohne Missverständnisse, dazu gehören Tatsachen, Fakten, Statistiken, etc.)
5. Eine an Verstärkung, Lob und positiver Rückmeldung orientierte Erfolgsbestätigung dient der We-ckung von Lern- und Leistungsbedürfnissen. Den Lernenden wird Wissen und Können zu Erfolg oder Misserfolg ihres Lernvorgangs und -verhaltens vermittelt, um weitere Lernerfolge anzubah-nen: Die Erfolgsbestätigung ist ein wichtiger Bestandteil des schulischen Lehrens und Lernens. Im HSU erleben die Schülerinnen Erfolgserlebnisse, die in der Volksschule (und der Gesellschaft) sonst eher wenig Beachtung finden. Eine Beurteilung der Leistungen, welche das Lernen der Schü-lerinnen unterstützt und ihnen Erfolgserlebnisse im regulären Unterricht ermöglicht, ist für den HSU zentral. Ebenso un-terstützt diese Form der Beurteilung, das Erleben von Selbstwirksamkeit. HSU-Unterricht ist somit kein Ort der Konkurrenz und Disziplinlosigkeit, sondern ein Lernort, der das Erle-ben von Solidarität und Selbstwirksamkeit für mehrsprachige SuS ermöglicht.
6. Der Unterricht beinhaltet individuell angepasste Übungsphasen und Methoden, welche einen zu-nehmend höheren Grad an Selbstständig- und Selbsttätigkeit gewährleisten.
7. Durch kontinuierliche Reflexionsprozesse im Lern- und Arbeitsprozess werden immer wieder ge-meinsame Lehr-und Lernziele formuliert, festgelegt und überprüft.
8. ...

### **Zentrale Frage**

Wie gelingt es im Unterricht, zwischen Entwicklung und Förderung des Aneignungsprozesses der Lernenden und der Sachthemen, die behandelt werden müssen, auszubalan-cieren?

### **4.3. «Individuumsorientierung – Gemeinschaftsorientierung»**

«Was würden Sie als Rektor unternehmen, um das Lernen der Studierenden zu unterstüt-zen? [...] ich würde Lernen in den Gruppen [...] fördern, weil ich bin so ein klassischer Typ, der gerne in Gruppen lernt, [...] der sehr gut von der Gruppendynamik profitieren kann, vor allem wenn jemand da ist, der's erklären kann, der gewisse Tipps und Tricks und Fer-tigkeiten aufzeigen kann.» Petra Hild 2019, 329

Der eine Pol bezieht sich auf die individuelle Lernunterstützung und ebenso auf bin-

nendifferenzierende Massnahmen im Unterricht. Der andere Pol richtet den Fokus auf die Integration aller Lernenden in die Klassengemeinschaft oder die Arbeit in Lerngruppen. In einer heterogenen Klasse entstehen zwischen den Lernenden positive Beziehungen, wenn zum Beispiel kooperatives Lernen unter ‚guten‘ Bedingungen stattfindet. Es darf nicht heissen «Gemeinschafts- oder Individuumsorientierung», sondern «Gemeinschafts- und Individuumsorientierung», denn es braucht beides. In der Individualisierung wird der Verschiedenheit Wertschätzung entgegengebracht. Diese Wertschätzung führt zur Forderung, dass die Kinder und Jugendlichen (trotz Verschiedenheiten) auch erleben, dass sie mit anderen Kindern und Jugendlichen Gemeinsamkeiten teilen, dass sie trotz Verschiedenheiten gleichberechtigt sind.

**Individuumsorientierung** gehört generell zur Entwicklung in westlichen Industrieländern. Das Individuum ist wichtiger als die Gemeinschaft und die Einzigartigkeit des Menschen wird betont. Ebenso besagt der Begriff, dass Lernen individuell stattfindet, und dass individuelle Lernvoraussetzungen und -motive ebenso wie individuelle Lernfortschritte im Fokus stehen.

**Gemeinschaftsorientierung** ermöglicht es zu erfahren, dass niemand alles kann. Und dass der Zusammenhalt in einer Gruppe oder Gemeinschaft hilft, das zu tun, was alleine kaum bewältigt werden kann. Gegenseitige Verantwortungsübernahme oder Respekt im Handeln sind Kompetenzen, die nur in einer Gruppe oder Gemeinschaft gelernt und geübt werden können.

#### 4.3.1. Didaktische Überlegungen

Der Qualitätsaspekt «Individuumsorientierung – Gemeinschaftsorientierung» verfolgt diese pädagogischen Ziele:

- Gleichberechtigung von Verschiedenen: Es ist normal, verschieden zu sein.
- Jede/r kann etwas gut, niemand ist gut in allem.
- Jedes Kind, jede/r Jugendliche/r erlebt Lernfortschritte

**Damit die Schüler:innen auch tatsächlich lernen, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:**

1. Individuelle Lernunterstützung findet im HSU in einer knapp bemessenen Zeit statt. Sie muss während eines zwei Lektionen umfassenden Unterrichtes stattfinden. Es bietet sich deshalb an, Lernpartnerschaften zu bilden. Ältere, Fortgeschrittene oder Schnelle übernehmen die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin.
2. Binnendifferenzierende Massnahmen in allen Sprachverarbeitungsbereichen unterstützen individuelle Lerngelegenheiten.
3. Mit der Orientierung am Individuum ist zudem auf die didaktischen Überlegungen der zwei zuvor beschriebenen Pole hinzuweisen: «Lernorientierung» und «Prozessorientierung».
4. ....

#### **Zentrale Frage:**

Wie gelingt es im zeitlich begrenzten HSU zwischen Individualisierung und Integration auszubalancieren?

#### 4.4. «Mehrsprachigkeitsorientierung – Einsprachigkeitsorientierung»

«Nicht die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit stellt den Normalfall dar, Einsprachigkeit ist ein kulturbedingter Grenzfall von Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit eine Spielart der letzteren.»

Georges Lüdi 1996

Diese Dimension bezieht sich auf die Sprachförderung im Unterricht. Der eine Pol thematisiert die lebensweltorientierte Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen Erfahrungen der HSU SuS Kurdisch und somit auf Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenzen. Der andere Pol konzentriert sich auf eine zu erlernende Sprache und die Erfahrungen, die sich insbesondere auf die zu erlernende Erst- oder Zweitsprache des jeweiligen Herkunftslandes beziehen. Die Didaktisierung ist im Hinblick auf Besonderheiten, Herausforderungen und Spezifikas der jeweiligen Sprache und Schrift zu konzipieren.

Mehrsprachigkeitsorientierung fokussiert die «lebensweltorientierte Mehrsprachigkeit», sie orientiert sich an neuen Erkenntnissen einer Didaktik der **Mehrsprachigkeit**: Ziele, Konzepte und Begriffe sind konsequent auf eine Förderung der Mehrsprachigkeit gerichtet (kein isoliertes Betrachten und Fördern von L1, bzw. L2). Einsprachigkeitsorientierung besagt, dass die Förderung und der Aufbau der sprachlichen Erstsprachkompetenz sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung des Unterrichts (einseitig, isoliert) im Fokus steht.

#### 4.4.1. Didaktische Überlegungen

Der Qualitätsaspekt «Mehrsprachigkeitsorientierung – Einsprachigkeitsorientierung» verfolgt diese pädagogischen Ziele:

- Förderung und Stärkung der Erst- oder Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit;
- Inhaltliche Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeitssituation der HSU-Schülerinnen und Schüler;
- Sensibilisierung für das Potenzial 'gut' ausgebauter Mehrsprachigkeit;
- Sensibilisierung für Sprachen, gedankliche Horizonterweiterung und Stärkung der HSU-Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft;
- ...

**Damit die Schüler:innen auch tatsächlich lernen, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:**

=> siehe Pädagogisch-didaktisches Prinzip C «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit»

**Zentrale Frage:** Wie gelingt es mir als HSU-LP Kurdisch, sowohl die Kurdischen Sprachkompetenzen zu fördern als auch die lebensweltorientierte Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen?

#### 4.5. «Multikulturelle Orientierung – Monokulturelle Orientierung»

«Eigentlich habe ich drei Heimaten.»

«In Santo Domingo nannten sie mich «die Schweizerin.»

Lucinda (Mutter aus Santiago, Dominikanische Republik; Vater aus Apulien, Italien; in *global\_kids\_ch* 2004, 158-160).

Die letzte der fünf Dimensionen betont die Auswahl der Inhalte für den Unterricht. Der eine Pol «Multikulturelle Orientierung» bezieht sich auf die Thematisierung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in der deutschsprachigen Schweiz. Dazu gehört auch die Berücksichtigung der hier vorhandenen Lehrpläne, Lehrmittel, der zur Verfügung stehenden Materialien und ebenso die entsprechenden Bildungsentwicklungen. Im Gegensatz dazu, bezieht sich der andere Pol auf die Re-Integration der HSU Schülerinnen und Schüler und damit auf die Lehrpläne, Lehrmittel, die Materialien und die entsprechenden Bildungsentwicklungen aus dem Land aus dem auch die HSU-LP's stammen.

**Multikulturelle Orientierung** richtet den Blick auf unterschiedlich(st)e Kulturen und berücksichtigt entsprechende Themen und Inhalte im Unterricht. Sie sensibilisiert für Sprachen und unterschiedliche Lebenslagen und Lebensweisen, weitet den gedanklichen Horizont und stärkt die HSK Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaft.

**Monokulturelle Orientierung** fokussiert im Unterricht auf ein Land und dessen Geschichte oder auf eine Nationalität und die eine Sprache. Dies mag zeitweilig im Sinne von Vertiefung sinnvoll sein. Doch für das Leben in modernen Gesellschaften braucht es erweiterte Kompetenzen wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben.

#### 4.5.1. Didaktische Überlegungen

Der Qualitätsaspekt «Mehrsprachigkeitsorientierung – Einsprachigkeitsorientierung» verfolgt diese pädagogischen Ziele:

- Auseinandersetzung der Lernenden mit der eigenen mehrsprachigen Lebenswelt und Identitätsentwicklung;
- Integration im Vordergrund und Re-Integration im Hintergrund: Beides im Blick behalten;

**Damit die Schüler:innen auch tatsächlich lernen, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:**

=> siehe Pädagogisch-didaktisches Prinzip B «Lebensweltorientierung» und C «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit»



### Zentrale Frage

Orientiere ich mich als HSU-LP Kurdisch in meinem Unterricht an den Lebenswelten der SuS und da-mit auch an den Lehrplänen und Lehrmitteln hier?

Die Qualität von HSK-Unterricht sowie das Wohlbefinden und die Professionalität von HSU-Lehrpersonen hängt weitgehend vom kompetenten Umgang mit den zuvor diskutierten Spannungsfeldern ab. Neben pädagogisch-didaktischen Grundkompetenzen (z.B. Planung, Zielformulierung, Inhalts- und Methodenbestimmung) sowie Lern- und Experimentierfreude, benötigen Professionelle vor allem auch Fähigkeiten für eine reflexive Praxis, die sich durch eine humorvolle kritische Distanz zu sich selbst auszeichnet.

#### 5. Zum Schluss: Was bedeutet es HSU-Lehrer:in in der Deutschschweiz zu sein?

Weshalb geben Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zum Unterricht? Sie zeigen zum Beispiel, dass ihnen langweilig ist. Wie können HSU-Lehrpersonen wenig(er) vertraute Denk- und Handlungsweisen des Unterrichtens kennenlernen und ihren Fachwortschatz ausbauen? Wie machst du das, wie macht ihr das? Und ich? Eigene pädagogisch-didaktische Erfahrungen werden mit den Anforderungen in der Schweiz verglichen. HSU-Lehrer:innen setzen inhaltliche Schwerpunkte, setzen Ziele, planen und evaluieren den Unterricht, probieren Neues aus und denken darüber nach:

- Was mache ich das nächste Mal anders?
- Was ist mir wichtig? Was finde ich schwierig?
- Und was sind meine nächsten Ziele? Wie überprüfe ich diese? Was kann mir dabei helfen?
- Mit wem arbeite ich in Zukunft mehr zusammen?

Somit sind HSU Lehrpersonen selbst in einem stetigen Lernprozess, der hoffentlich Freude bereitet und den Schülerinnen und Schülern des HSU Kurdisch Erfolgserlebnisse ermöglicht.

Im Folgenden stehen Ihnen Praxisbeispiele zu den unterschiedlichen Beurteilungsformen (Kap. 3.4 bis 3.7) aus unterschiedlichen Zyklen für eine professionelle Umsetzung zur Verfügung.

### 6. Literaturverzeichnis

Ambühl, Hans. 2014. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz, hrsg. v. Anja Giudici u. Regina Bühlmann, 5. EDK-Studien und Berichte 38A, Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Becker-Mrotzek, M. 2006. Schreibkonferenzen in der Grundschule. In G. Bräuer (Hrsg.), Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule S.105-119, 2. Auflage. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Burkard, Eva und Genny Russo. 2004. Goba\_kids.ch. Die Kinder der Immigranten in der Schweiz. Zürich: Limmatverlag.

Achermann, Edwin. 2005. Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. Bern: Schulverlag plus.

Auernheimer, George. 2003. Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bohnsack, Ralf, Marotzki Winfried und Michael Meuser. 2011. Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage, UTB-Verlag Barbara Budrich.

Eckhart Michael und Daniela Berger. 2013. Unterricht in heterogenen Schulklassen. Grundlinien des Unterrichts in heterogenen Schulklassen. Kursdokumentation. Freiburg: Weiterbildungsstelle der Universität Freiburg.

Eckhart, Michaela. 2010. Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, H.; Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 133-150.

Grosche, Michael. 2011. Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. Empirische Sonderpädagogik, 2, 147-161.

Grunert, Cathleen. 2005. Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in ausserunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, 9-94.

Hild, Petra. 2019. Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Hitzler, Roland & Eberle Thomas. 2003. Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick Uwe, von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 109-118). Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Holzbrecher, Alfred. 1999. Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. In: H.G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.). Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft, S. 141-168. Frankfurt.

Holzbrecher, Alfred. 2009. Unterlagen vom Pädagogiklehrtag von 23.09.09. Pädagogische Hochschule Freiburg.

Jäger, Marianna. 2003. Das Lebensweltkonzept. Vereinfachende Darstellung zur Anwendung im Lernfeld 1 an der PHZH.

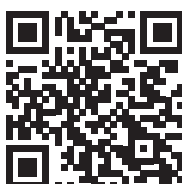
Schütz Alfred und Thomas Luckmann. 2003. Strukturen der Lebenswelt. S. 51-140. Konstanz.

Schlüter, Anne. 2008. Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? REPORT 4/2008 (31. Jg.)

Socrates-Programm. 2005. Europäische Kommission. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculums Entwicklung für die politische Grundbildung. Identitätskompetenz/-interkulturelle Kompetenz. Universität Flensburg.

Ulbrich, Claudia. 2017. WIRKSAME WEITERBILDUNG UND LERNWIRKSAMER UNTERRICHT. Optimierungsvorschläge für das kantonale Weiterbildungskonzept des Unterrichtes in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) Masterarbeit im Rahmen des MAS Bildungsmanagement. MAS 11 / Studiengang 2015/17  
Ulfig, Alexander. 1997. Lebenswelt, Reflexion und Sprache. Zur reflexiven Thematisierung in Phänomenologie, Existentialontologie und Diskurstheorie.

## GIRÊDANKA SÊ DERSÊN MÎNAKÎ



QR CODE zu drei Beispielektionen

**Ev pirtûk xebat û berhemeke Komeleya Hîndekariya Kurdî li Swîsreyê ye.  
Tu dikarî li jêr xwe bigihînî hemû agahiyên li ser xebata wê.**



[www.zimanekurdi.ch](http://www.zimanekurdi.ch)  
[www.kurdisch.ch](http://www.kurdisch.ch)

Zurich, 2023

# INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort - <b>Zeliha Aktas</b> , Projektleitung		4 - 5
Einleitung - <b>Markus Truniger</b>		6 - 7
<b>TEIL 1</b>	<b>GRUNDLAGEN DES ERSTSPRACHENUNTERRICHTS IN DER DIASPORA</b>	<b>9</b>
1.1	Rolle, Bedeutung und Spezifik des HSK/HSU im Kontext von Multilingualität, -kulturalität und Migration - <b>Basil Schader</b>	11
1.2	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) - <b>A. Kadir Ulumaskan</b>	17
1.3	Linguistik der Erst- und Zweitsprache und Mehrsprachigkeit - <b>Şehmus Kurt, Şerif Derince, Roni Stêrk</b>	35
1.4	Gender-Perspektive im Unterricht - <b>Munevver Azizoglu Bazan</b>	53
1.5	Kurdisch-Unterricht als Erstsprache: Lehrwege und Lernmethoden - <b>Şehmus Kurt, Resul Geyik</b>	61
<b>TEIL 2</b>	<b>GESCHICHTE, GRAMMATIK UND MERKMALE DER KURDISCHEN SPRACHE</b>	<b>73</b>
2.1	Entwicklung, Geschichte und Merkmale der kurdischen Sprache - <b>Resul Geyik</b>	75
2.2	Kurdische Grammatik, verschiedene Alphabete, Dialekte und Sprechweisen, Merkmale der kurdischen Sprache - <b>Michael Chyet</b>	93
2.3	Der aktuelle Status der kurdischen Sprache in verschiedenen Ländern - <b>Veysi Dag, Roni Stêrk</b>	107
2.4	Münchner Rojin-Schule – ein neues pädagogisches Schulsystem: „Kunst und Geschichte als Grundlage für Kreativität und freies Denken“ - <b>Hawrê Zangana</b>	127
2.5	Zusammenarbeit mit den Eltern in der kurdischen Herkunftssprache - <b>Şerif Derince</b>	145
2.6 A	Moderne kurdische Literatur: Chancen, Wege & Methoden und Widerstand- <b>Davut Yeşilmen</b>	155
2.6 B	Einführung in die klassische kurdische Literatur - <b>Mesut Arslan</b>	171
2.6 C	Kurdische Kinderliteratur - <b>Davut Yeşilmen, Mesut Arslan</b>	187
<b>TEIL 3</b>	<b>KONZEPT UND UMSETZUNG DER KURDISCHEN LEHRBÜCHER IM HSU</b>	<b>203</b>
3.1	Beitrag zur wissenschaftlichen Begleitung zur Handhabung der Lehrmittelreihe und Überblick zum Aufbau des Lehrmittels - <b>Zaradachet Hajo</b>	205
3.2	Qualität und Professionalität im HSU unter Berücksichtigung des mehrsprachigen Migrationskontextes - <b>Petra Hild, Zeliha Aktas</b>	229
3.3	Anpassung an dem Lehrplan 21 und dem HSK-Rahmenlehrplan des Kantons Zürich	273
3.3 A	Unterrichtsbeispiel für die Vorschulstufe - <b>Hesen Huseyîn Denîz</b>	293
3.3 B	Unterrichtsbeispiel für die Grundstufe - <b>Îrfan Arslan, Zübeyir Sizici</b>	319
3.3 C	Unterrichtsbeispiel für die Mittelstufe - <b>Hasan Keleş, Mahmut Altun</b>	341
3.4 A	Medienpädagogik & Chancen und Risiken digitaler Medien - <b>Bilge Süme-Ben Mansour</b>	363
3.4 B	Digitale Mediennutzung und die Rolle der Eltern - <b>Münevver Azizoglu Bazan</b>	377
3.5	Adaptation und Umsetzung von Literatur im Kurdischunterricht - <b>Resul Geyik</b>	385
<b>GLOSSAR</b>		<b>397</b>
Anhang I - Rolle, Bedeutung und Spezifik des HSK/HSU - <b>Basil Schader</b>		409
Anhang II - Wissenschaftlicher Begleitsbrief - <b>Zaradachet Hajo</b>		412
Anhang III - Was bedeutet es, als HSK-Lehrpersonen in der Schweiz zu unterrichten? - <b>Petra Hild, Zeliha Aktas</b>		428
Inhaltsverzeichnis (DE)		460