

Bildiriler Kitabı
كتاب الأوراق البحثية



**Prof. Dr. Azmi Yüksel Anısına Uluslararası
Arap Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu**

المؤتمر الدولي لتدريس اللغة العربية وآدابها
احتفاء بذكرى الأستاذ الدكتور عزمي يوكسل

23-25 Haziran 2021

ISBN 978-975-507-303-3

İÇİNDEKİLER

Sempozyum Hakkında.....	i
Açılış Konuşmaları.....	ii
Arapça Yaratıcı Yazma ile Edebi Türler: Haiku Örneği Literary Genres with Arabic Creative Writing: The Example of Haiku Ayşe Hümeysra SÜZEN.....	1
توظيفُ الشعرِ في تعليم اللُّغة العربيّة في الغربِ الإفريقي The Employment of Poetry in Teaching the Arabic Language in West Africa Mohamadou Aboubacar MAÏGA.....	15
معايير اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها Criteria for selecting literary texts in teaching Arabic to non-native speakers Shehab Ahmed Hasan Al Jubourı.....	45
“تعلم العربية” Adlı Arapça Öğretim Setinin Ortaokul Kategorisinde Yer Alan Kitapların Arapça Dil ve Yan Becerilerinin Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi The Evaluation of The Arabic Teaching Sets “تعلم العربية” Books in the Middle School Category Regarding the Teaching Arabic Language and Side Skills Zeynep ARKAN.....	66
Arapça Kelime Öğretiminde Anlamın Öğretimi, Kullanılan Teknikler ve Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar The Teaching of Meaning in the Teaching of Arabic Words, the Techniques Used, and Some Issues of Concern Ayşe İSPİR KURUN.....	88
Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eşdizimsel Örüntülerin Etkinliklerle Öğretimi Teaching Collocations with Activities in Arabic Language Teaching as a Foreign Language Meryem Melike GÜNGENCİ, Emine DEMİRKAZIK.....	98
Arapça Dinleme Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Problems Encountered in Teaching Arabic Listening Skills and Proposed Solutions Betül CAN.....	113

Türk ve Arap Toplumdaki Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türklere Arapça Öğretiminde Etkisi The Effect of Cultural Interaction Between Turkish and Arab Societies on Teaching Arabic to Turks Merve ÖZSÜLLÜ.....	128
Temmâm Hassân'ın Dil ve Anlam Öğretimi Metotları Temmâm Hassân's Methods For Teaching Language and Meaning Mehmet YENİCE.....	147
Arapça Eğitiminde Ödevlendirme ve Yöntemi Assigning Homework and its Methodology in Teaching Arabic Ramazan KAZAN.....	157
Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Hazırlık Yılında Arapça Uzaktan Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية Mahmud KADDUM.....	176
Türkçe-Arapça Çeviri Becerisini Geliştirmede Birleşik Cümle Yapılarını Kazandırmanın Önemi أهمية تمكين الدارسين من إنشاء الجمل المركبة من أجل تنمية مهارات الترجمة من التركية إلى العربية Mukarama YAKŞI.....	208
الأخطاء اللغوية الشائعة: امتحان اللغة العربية (YDS) نموذجاً Common Mistakes in the YDS Exam Gülhan TÜRK.....	237

SEMPOZYUM HAKKINDA

Sempozyum tarihi: 23-25 Haziran 2021

Sempozyum web sitesi: www.adeos.gazi.edu.tr

Sempozyum Onursal Başkanı: Prof. Dr. Rahmi Er, YÖK Başkan Vekili

Sempozyum Başkanı: Prof. Dr. Musa Yıldız, Gazi Üniversitesi Rektörü

Düzenleme Kurulu:

Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin (Başkan)

Doç. Dr. İbrahim Özay

Doç. Dr. Erdinç Doğru

Doç. Dr. İbrahim Ethem Polat

Doç. Dr. Celal Turgut Koç

Sekretarya:

Ar. Gör. Dr. Ayşe İspir Kurun

Ar. Gör. Meryem Melike Güngenci

Ar. Gör. Süheyla Sarıaydın Atay

Ar. Gör. Emrullah Soğanlı

Bildiriler Kitabı Mizanpaj:

Cefakar KURT

ISBN: 978-975-507-303-3

Ankara, 2022

SEMPOZYUM AÇILIŞ KONUŞMALARİ

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı

Sayın YÖK Başkan Vekilim, Sayın Rektörüm, Kıymetli Misafirler,

Fakültemizin kıymetleri hocalarından Prof. Dr. Azmi Yüksel anısına düzenlenen bu önemli faaliyette sanal bir platformda da olsa sizleri ağırlamaktan son derece mutluyuz. Azmi Hocamız 1988'den Hakk'ın rahmetine kavuştuğu 2010 yılına kadar Gazi Eğitim Fakültesine emek vermiştir. Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı ile Arapça Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Başkanlığı döneminde Fakültemize her türlü katkıyı sağlamış kıymetli bir şahsiyettir. O dönemde Arapça öğretmenlerinin atama sorunu bulunmaktaydı. Bu sorunları çözüme kavuşturmak için kendisi çok emek sarf etmiştir. Sayın Rektörümüz de dâhil olmak üzere yetiştirdiği öğrenciler onun gözünü arkada bırakmadılar ve onu en iyi şekilde temsil etmektedirler.

Gazi Eğitim Fakültesi olarak Azmi hocanın hatırasını yaşatmak için küçük de olsa bir katkı sunduysak ne mutlu bizlere, kendisini saygı ve hürmetle anıyoruz. Hakk'ın rahmetine mazhar olmasını diliyorum. Bu vesileyle sempozyumun gerçekleştirilmesini sağlayan başta Sayın Rektörümüz olmak üzere Ana Bilim Dalı Başkanımız Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin hocamıza ve emeği geçen diğer tüm hocalarımızın hepsine teşekkür ediyorum ve saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Gazi Üniversitesi Rektörü

Sayın YÖK Başkan Vekilim, Saygıdeğer Hocalarım, Sevgili Öğrenciler, Kıymetli Misafirler,

Sözlerime başlamadan önce hepimizi hürmetle, muhabbetle selamlıyorum. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi olarak merhum hocamız Prof. Dr. Azmi Yüksel adına düzenlemiş olduğumuz Arap Dili ve Edebiyatı Eğitimi sempozyumumuza teşrif ettiğiniz için herkese çok teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum. 1943 yılında Kayseri Pınarbaşı'nda başlayan bir hayat 2010 yılında 31 Mayıs'ta Muğla'daki yazlığında sona erdi. Nisan ayında kendisi emekliliğini istedi. Yaş haddi doldu. Vedalaşıp ayrıldık. Sonra o elim haberi duyduk ve öğrencileri olarak başta kıymetli YÖK Başkan Vekilimiz Rahmi Er hocam olmak üzere üzerimize düşen görevi Ankara'da yerine getirdik ve Karşıyaka Mezarlığı'ndaki ebedi istirahatgâhına hocamızı tevdi eyledik. Mart 2013 yılında Murat Özcan arkadaşımızın katkılarıyla Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi için Prof. Dr. Azmi Yüksel Özel Sayısı hazırladık. 2020 yılında da 31 Mayıs'ta vefatının 10. Yıl dönümü münasebetiyle Prof. Dr. Rahmi Er hocamla ve Prof. Dr. Akif Kireççi arkadaşımızla istişare ederek bir panel planlamıştık; fakat salgının sürmesi sebebiyle bu paneli gerçekleştiremedik. Bu yıl Gazi Üniversitesi'nin kuruluşunun 95. Yıl dönümü. 1926 yılında Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak üniversitemiz kurulmuştur. 95. Yıl kapsamında çok sayıda faaliyetler yapıyoruz. Bu kapsamda Ana Bilim Dalı Başkanımız Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin hocamızdan merhum hocamız adına bir uluslararası sempozyum icra edilmesini rica ettik. Kendileri de sağ olsunlar bunu organize ettiler. Bugün bu sempozyumda çok değerli bilim insanlarıyla ve şu anda YÖK Başkan Vekili olan bizleri yetiştiren değerli hocamız, yine Azmi Hocamızın talebesi Prof. Dr. Rahmi Er ile birlikte bu konferansı icra ediyoruz. Hocam çok sayıda öğrenciler yetiştirdi. Başta bugün YÖK'te Türkiye üniversite sisteminde söz sahibi olan Prof. Dr. Rahmi Er hocamız olmak üzere yine Cumhurbaşkanlığı Güvenlik ve Dış İlişkiler Kurul Üyesi, aynı zamanda Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi'nde Siyasal Bilgiler Fakültesi Dekanlığını yürüten Prof. Dr. Mehmet Akif Kireççi arkadaşımız, şu anda aramızda yüksek lisans ve

doktora talebesi olan Kazım Ürün hocamız, Mehmet Hakkı Suçin arkadaşımız, Celal Turgut Koç arkadaşımız, Murat Özcan arkadaşımız ve daha isimlerini saymadığım çok sayıda arkadaşımız şu anda aramızda olanlar ve olmayanlar var. Bu şekilde hocamız değerli öğrencilerini yetiştirdi. Kendisiyle 1994 yılından 2010 yılına kadar çalışma imkânı bulduk. Araştırma görevliliğinden profesörlüğe kadar her türlü unvanda hocamızdan feyz aldık. Hocamız giyimiyle, kuşamıyla bizlere örnek olduğu gibi ahlakıyla, irfanıyla, davranışlarıyla bizlere güzel bir örnekti. O insanlara makamlarından dolayı değil, insan olduklarından dolayı saygı gösterilmesi gerektiğini bize çok iyi bir şekilde öğretti. Tabii sözler kifayetsiz kalıyor bazen, çok şey söylemek istiyor insan ama kelimeler boğazına düğümleniyor. Hocamızın mekânı cennet olsun, Rabbim kendisine rahmet eylesin. Bizler de onu örnek alarak bundan sonra çok sayıda öğrenci yetiştirme imkânı buluruz diye Yüce Rabbimden dua ve niyazda bulunuyorum. Bu sempozyumun icra edilmesinde emeği geçen Sayın Dekanımız, GUZEM merkezindeki arkadaşlarımız, Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanımız Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin arkadaşımız olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ediyorum. Asıl teşekkürü bizleri yalnız bırakmayan YÖK Başkan Vekili, bizleri yetiştiren ve hayatımızın her aşamasında hayatımıza dokunan ve bize destekleri olan kıymetli Prof. Dr. Rahmi Er hocamıza katılımından dolayı arz ediyorum, herkese saygılar sunuyorum.

Prof. Dr. Rahmi Er

YÖK Başkan Vekili ve YÖK Yürütme Kurulu Üyesi

Gazi Üniversitemizin Çok Kıymetli Rektörü, Eğitim Fakültemizin Kıymetli Dekanı, Çok Değerli Meslektaşlarım, Kıymetli Bilim İnsanları,

Hepinizi saygıyla ve sevgiyle selamlıyorum. Prof. Dr. Azmi Yüksel anısına düzenlenmiş olan bu etkinliği son derece anlamlı ve önemli buluyorum. Etkinliği düzenleyenlere ve düzenlenmesinde emeği geçenlere yürekten teşekkür ediyorum. Prof. Dr. Azmi Yüksel, Türkiye’de Arap dili ve edebiyatı, Arap dili öğretimi çalışmaları açısından özel yere sahip bir bilim adamıydı. Kendisi klasik Arap edebiyatı alanında Zemahşerî üzerine doktora yapmış olsa da Türkiye’de modern Arap edebiyatına yönelişte büyük katkıları olmuştur. Hazırlamış olduğu ve benim de genç bir asistan olarak yanında her aşamasında katkı verdiğim Çağdaş Metinler Ders Kitabı vasıtasıyla, Türkiye’de Arap dili ve edebiyatı alanında öğrenim görenlerin hem modern Arap edebiyatının makale yazarları ile hem Arap edebiyatının kısa hikâye yazarları ile tanınmasında büyük katkı sağlamıştır. Onun hem bir öğrencisi hem bir meslektaşı hem bir oda arkadaşı oldum. Her sıkıştığım, her zorlandığımda işlerimi kolaylaştıran, daraldığımda nefes almam için penceremi açan kişiydi. Prof. Dr. Azmi Yüksel bunu, yalnız bana yapmazdı. O bütün öğrencilerine karşı şefkatli, araştırmacıları özendirici ve onlara yol göstericiydi. Eminim bu sempozyuma katılan meslektaşlarımın büyük bir bölümü kendisinden bir biçimde istifade etmişlerdir.

Prof. Dr. Azmi Yüksel bizim çalışmalarımızı okumaktan onları değerlendirmekten ve bize rehberlik etmekten büyük bir keyif alırdı. Dolayısıyla o kendi yayınlarından çok yetiştirdiği insanların yayın yapmasını önemser ve bizi yayına teşvik ederdi. Onun yetiştirdiği bilim insanları onun anısına bugün çalışmalarını bilim dünyasıyla paylaşacaklar.

Kıymetli Katılımcılar,

Türkiye’de 21. yüzyıla girerken Arap diline, Arap dilinin öğretimine Arap edebiyatına ilişkin bilimsel çalışmalarda gözle görülür bir artış söz konusudur ve bu artış halen devam etmektedir. Bu çalışmaların niceliğinin yanı sıra niteliği de oldukça önemlidir. Türkiye’deki alan uzmanlarının dil ve edebiyat dışına çıkarak tiyatroya, sinemaya, basına ve Arap toplumuna ilişkin gelişmelere de eğilmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Arap toplumunu hem dil hem kültür hem de tarih açısından çok daha yakından tanıyan ve bilen kişiler olarak Arap toplumunu ilgilendiren her alanda bilimsel araştırmalar yapmak, başta Arap dili edebiyatı ve Arap dili öğretimi alan uzmanları olarak bizim görevimiz ve sorumluluğumuzdur. Biz dil ve edebiyatın ötesine pek iltifat etmeyince diğer alanlara ilişkin çalışmalar ne yazık ki Arapça kaynaklardan değil Arapları takip eden yabancıların gözünden, onların bakış açılarıyla görülüp aktarılmaktadır. Arap edebiyatlarından yapılan çeviriler de fevkalade kıymetlidir ve bu çevirilerin özgün dilinden bizim meslektaşlarımız tarafından yapılması daha doğru bir kültürel aktarım için oldukça önemlidir.

Bu arada alanımızın çok değerli bilim insanlarından biri olan Prof. Dr. Nihat Mazlum Çetin hocamızı da anmak istiyorum. Onun ölümünün 30. yılı dolayısıyla bu yıl hem İstanbul Üniversitesinde hem Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinde etkinlikler düzenleniyor. Bu etkinliği düzenleyen arkadaşlara da teşekkür ediyorum.

Bu vesile ile Prof. Dr. Azmi Yüksel hocamızı rahmetle anmak istiyorum. Çok kıymetli hocamız Prof. Dr. Azmi Yüksel’in anısına düzenlenen bu etkinliğin başarılı geçmesini diliyorum. Hocamıza rahmet diliyorum. Mekânı cennet olsun. Ruhu şad olsun. Bu duygu ve düşüncelerle hepinizi saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Değerli Hocalarım, Kıymetli Öğrenciler,

Doğrusu hem sayın Rektörümüz Prof. Dr. Musa Yıldız hem Prof. Dr. Rahmi Er hocamın konuşmalarından son derece etkilendiğimi ifade etmek istiyorum. Sempozyum oturumlarını zamanında başlatmak adına sözü uzatmadan, Prof. Dr. Azmi Yüksel hocamızın kısa hayat öyküsünü sunmak istiyorum.

Prof. Dr. Azmi Yüksek, 1943 yılında Kayseri'ye bağlı Pınarbaşı ilçesinde doğdu. 1967'de Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. 1969'da Milli Eğitim Bakanlığı bursuyla Arap Dili ve Edebiyatı alanında doktora yapmaya hak kazandı. Bir yıl Beyrut'ta Arapça, bir yılda Londra'da İngilizce eğitimi aldıktan sonra 1972'de doktora yapmak üzere Durham University, School of Oriental Studies bölümüne girdi. *Al-Zamahshari's Life and a Critical Edition of his Diwan* adlı çalışmasıyla 1979'da doktora derecesi aldı.

Aynı yıl Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak girdi ve 10 yıl burada çalıştı. 1984 yılında Suudi Arabistan'da İngilizce hocası olarak çalıştı. 1988'de ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliğine Profesör unvanıyla atandı. Uzun yıllar Yabancı Diller bölüm Başkanlığını ve Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanlığını yürüttü. 2003 yılında Ürdün Üniversitesinde Türkçe dersleri verdi.

İyi derecede İngilizce ve Arapçanın yanı sıra anadili Abhazca ve Kabartayca da konuşabiliyordu. Emekliye ayrıldıktan kısa bir süre sonra, 31 Mayıs 2010'da aramızdan ayrıldı. Ankara Karşıyaka mezarlığında yatmaktadır. Sema Hanım'ın eşi, Özlem ve Kerem'in babasıydı.

Telif eserleri:

- Yüksel, A. (1984). Çağdaş Arap Edebiyatı'ndan Seçmeler, DTCF Yayınları, No: 348, Ankara 1984.
- Yüksel, A. vd. (1991). Arapça Test Kılavuzu, Ankara.
- Yüksel, A. ve Yılmaz, M. Lütfü (1993). İngilizce-Türkçe-Arapça Sözlük (Atasözleri ve Deyimler), Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Yüksel, A. Kahire Lehçesi (150 sayfalık ders notu).
- Yüksel, A. vd. (1998). Arapça I, II, III, IV (İmam Hatip Lisesi Ders Kitabı), Ankara: Doğan Yayıncılık.

Çevirileri:

- Watt, W. Montgomery (1986). H. Muhammed Mekke'de (Çev. Azmi Yüksel ve Rami Ayas), Ankara: AÜ. İlahiyat Fakültesi Yayınları, No: 175.
- Watt, W. Montgomery (Yayımlanmadı). H. Muhammed Medine'de (Çev. Azmi Yüksel ve Rami Ayas).
- Badawi, M. M. (1987). "Ahmad Şavki" (Çev. Azmi Yüksel; A Critical Introduction to Modern Arabic Poetry adlı eserinden çeviri), DTCF Cumhuriyet'in 60. Yıldönümü Armağanı, C. XXXI, Sayı: 1-2, Ankara, s. 479-494.
- Ignace Goldziher (1993). Klasik Arap Literatürü (Çev. Azmi Yüksel ve Rahmi Er), Ankara: İmaj Yayınları.
- Yüksel, A. (1999). Dünya Edebiyatından Seçmeler, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Makaleleri:

- Yüksel, A. (1982). "al-Zamakhshari's Panegyric", DTCF Atatürk'ün 100. Yılına Armağan Dergisi, s. 626-646, Ankara 1982.
- Yüksel, A. (1985). "al-Zamakhshari's Elegy", DTCF Doğu Dilleri Dergisi, C. II, Sayı: 4, s. 354-365, Ankara.
- Yüksel, A. (???). "Necib Mahfûz'un Kısa Hikâyeleri", DTCF Doğu Dilleri Dergisi, C. IV, s. 125-137.
- Yüksel, A. (1988). "al-Zamakhshari's Love Poetry (Ghazal)", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 4, Sayı: 1, Ankara, s. 163-170.
- Yüksel, A. (1988). "Endülüs'ten II. Bâyezid'e Yazılan Anonim Bir Şiir", TTK Belleten, C. LII, Aralık 1988, Sayı: 205, s. 1575-1584.
- Yüksel, A. (1992). "Necib Mahfûz'un 'Zukâk al-Midakk' Adlı Romanı", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 8, Sayı: 1, Ankara, s. 283-305.
- Yüksel, A. (1992). "Ahmad 'Abdulmu'tî Hicazî'den İki Şiir", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (Yabancı Diller Özel Sayısı), C. 8, Sayı: 1, Ankara, s. 307-310.

Yüksel, A. (1997). “Nizâr Kabbâni’den Bir Şiir”, TÖMER Edebiyat Dergisi, Sayı: 3, Ocak-Şubat 1997.

Yüksel, A (1998). ‘Türkiye Seyahati’ (Somdet Prachoabaromavongter tarafından kaleme alınıp Srisurang Poolthupya’nın İngilizce’ye çevirdiği metinden Türkçe’ye aktarılmıştır.) TTK Belleten, C. LII, Nisan 1998, Sayı: 202, s. 275-290.

Yüksel, A (2003). “Kavâ'id el-Luğa et-Turkiyye li Ğayr en-Natîkîne Bihâ” (Arapça Açıklamalı Türkçe Dilbilgisi) Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 3 (10), ss. 167-168.

Önümüzdeki üç gün boyunca Arap edebiyatının öğretimi, Arapçanın öğretimi, program geliştirme ve daha pek çok hususu değerli katılımcılardan dinleyeceğiz. Şimdi hemen oturumlara geçmek istiyoruz. Keyifli bir bilimsel faaliyet olması dileğiyle bizleri destekleyen YÖK Başkan Vekilimize, sayın Rektörümüze, dekanımıza, düzenleme kuruluna ve sempozyum sekreteriyasına içten teşekkürlerimi sunarım.

Arapça Yaratıcı Yazma ile Edebi Türler: Haiku Örneği

Literary Genres with Arabic Creative Writing: The Example of Haiku

Ayşe Hümeýra SÜZEN

Harran Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı.
e-posta: ayse.hr@gmail.com

ÖZ

Arapça lisans öğrencileri, okudukları program türü (öğretmenlik, edebiyat, mütercimlik vb.) fark etmeksizin lisans öğrenimi boyunca çok sayıda yazılı ürün ortaya koyarlar. Bunlar genellikle “yazma” dersi kapsamında, konusu belirli, öğrenilen anahtar kelime ve kalıpları içermesi beklenen güdümlü “kompozisyon” çalışmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Arapça öğrencilerinin aktif olarak ürettikleri yazı çalışmaları nicelik olarak yeterli olsa da nitelik olarak aynı yeterlikte olmayabilir. Bu problem durumunu ortadan kaldırmak adına atılması gereken adımların başında, Arapça öğrencilerinin yazı çalışmalarını güdümlüden bağımsız evirmek gelmelidir. Böylece öğrencinin zihni bağlarından özgürleşerek daha iraksak düşüncelere açılabilir, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar birbirlerinin birer türevi olmaktan çıkıp bağımsız ve çeşitli fikirler barındırabilir. Ardından atılması gereken adım ise öğrencilerin üreteceği yazı çalışmalarının türünü çeşitlendirmek olmalıdır. Bu ise Arapça öğrencisinin söz varlığını çeşitli türlerde, kendini hangi türe daha yakın ve yatkın hissediyorsa o şekilde sunmasına –yani yine daha özgür yazmasına- olanak sağlayacaktır. Edebiyatı oluşturan bu edebi türler; roman, öykü, masal, deneme, makale, biyografi, otobiyografi, gezi yazısı, şiir, anı vb. çok çeşitli alanlara yayılır. Türkiye’deki yabancı dil öğrencileri için bunların neredeyse tamamı, lise öğrenimi içerisinde müfredat dâhilinde görülür, tanınır ve incelenir. Yabancı dil öğrenimine üniversitede başlayan bireyler için bunların hedef dildeki karşılıklarını görmek, tanımak ve incelemek önemlidir. Zira dil ve edebiyat öğrenimi ve öğretimi boyunca edebi türler ile her zaman karşılaşılacak, hemhal olunacaktır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada; yukarıda bahsedilen problemlerin çözümüne odaklanmak adına, yabancı dil öğretiminde etkililiği birçok bilimsel çalışmayla ortaya koyulmuş olan yaratıcı drama yönteminin yazma öğretimine uyarlanması, yani yaratıcı yazma ile Arapça edebi türlerin öğretimi arasında bir bağ kurulmuş ve örnek bir edebi tür olarak “haiku” seçilmiştir. **Anahtar Sözcükler:** Arapça Yazma Öğretimi, Yaratıcı Yazma, Edebi Türler; Şiir, Haiku

ABSTRACT

Regardless of the type of program they study (teaching, literature, interpretation, etc.), Arabic undergraduate students produce a large number of written products throughout their education at the university. These usually emerge as guided “composition” exercises within the “writing” course scope, and they are expected to contain the specific, learned keywords and phrases. Therefore, although the written products actively produced by Arabic language students are

sufficient in terms of quantity, they may not be of the same sufficiency in terms of quality. To eliminate this problem, the first step should be to transform the writing activities of the Arabic language students from guided to independent. Thus, the mind of the student can be freed from its bonds and opened to more divergent thoughts, and the writings can be more independent and diverse, not being derivatives of each other. The next step should be to diversify the type of writings that students will produce. This will enable the Arabic language students to present his vocabulary in various genres, in whatever genre he or she feels more confident and inclined towards. In other words, to make them write more freely. These literary genres that make up literature are novels, stories, fairy tales, essays, articles, biographies, autobiographies, travel writing, poetry, memoir, etc. spread over a wide variety of areas. For foreign language students in Turkey, almost all of these are seen, recognized, and studied within the curriculum in high school education. It is important for individuals who start foreign language learning at the university to see, recognize and examine their equivalents in the target language. Because, throughout the language and literature learning and teaching, literary genres will always be encountered. From this point on, in order to focus on the solution of the above-mentioned problems, a link between creative writing and teaching of Arabic literary genres was established and a sample literary type of "haiku" was selected as an example literary genre.

Keywords: Teaching Writing in Arabic; Creative Writing; Literary Genres; Poetry; Haiku

GİRİŞ

Lisans eğitimlerini Arapça öğrenmek ve mezun olduktan sonra bu dili kullanarak meslek yaşamına başlamak üzere tasarlayan üniversite öğrencilerinin, öğrendikleri dil ile düşünmek, konuşmak, yazmak, anlatmak ve anlamak gibi sorumlulukları vardır. Bunun için tüm bilimsel çalışmaların, dil öğrenim politikalarının, müfredat çalışmalarının vb. ortak varış noktası, dilin aktif kullanımını sağlamaktır. Böylece dil becerileri arasındaki geçişler otomatikleşmeye, alma ve üretme arasındaki mesafe daha hızlı kapanmaya başlar.

Bu çalışmada, Türkiye’de gerek öğretmenlik gerek edebiyat gerekse mütercimlik alanlarında birer Arap dili yetkin kişisi olarak mezun olacak lisans öğrencilerinin yazılı üretim çeşitliliği ve becerileri üzerinde durulmuştur.

Hangi programda okuduğuna bakılmaksızın bir Arap dili öğrencisinin mezun olurken taşınması gereken vasıflardan biri, yukarıda belirtildiği gibi bağımsız olarak Arapça yazmak, çeşitli yazın türlerinde Arapça metinler üretebilmektir. Çeşitli yazın türlerinin önemi, meslek hayatına başladıktan sonra daha çok ortaya çıkmaktadır (ör. resmî ve gayri

resmî mektuplar, haber yazarlığı, senaryo yazarlığı, altyazı çevirmenliği, edebiyat eleştirmenliği, sınıf içi etkinliklerde kullanılacak metinler hazırlama vb.). Bu nedenle Arapça lisans öğrencilerinin yazın türleri konusundaki yetkinlik ve sorumluluklarını henüz lisans eğitimlerini tamamlamadan almaları gereklidir.

Öte yandan üniversitelerdeki Arapça yazma derslerinin içeriğine ve işlenişine bakıldığında öğrencilerin bağımsız yazma çalışmalarındansa konusu ve kalıp ifadeleri önceden belirlenmiş, anahtar kelimeleri verilmiş güdümlü kompozisyon çalışmaları yaptıkları anlaşılmaktadır. Elbette bununla birlikte yaratıcı yazma etkinlikleri kapsamında değerlendirilebilecek teknikler de kullanılmaktadır (kişisel deneyimler hakkında serbest yazma, görselden yola çıkarak serbest yazma, tüm grupla metin oluşturma, istasyon tekniği, konuyla ilgili ardışık cümleler yazma, verilen sözcükleri geliştirerek cümleler oluşturma) ancak bunların, genele oranlandığında zayıf bir yüzdede kaldığı görülmüştür (Rızvanoğlu, 2017).

Üniversite öğrencilerinden beklenen bir diğer Arapça yazma becerisi ise kurallı ve hatasız ürün çıktılarınıdır. Bu da yine süreçten çok sonuç odaklı ve kişisel birikimin yazıya aktarıldığı, öğrencinin kapasitesini ve yetisini ortaya koyan ürünlere yönlendirmektense güvenli kalıp ifadelerin kullanılmasını teşvik eden bir durumdur.

Öyleyse ilk aşamada, Arapça lisans öğrencilerinin yaratıcı yazma etkinlikleriyle daha çok hemhal olmaları / edilmeleri gereklidir, denebilir. Zira bu tür yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencinin bilişsel işleyişinde “Türkçe düşünüp Arapça yazma” handikabını zamanla azaltacağı gibi gerçek yetisini ve düzeyini gösterecek, üstelik Arapça yazarken kurallara ve hata yapmamaya odaklanmak yerine ifade etmek istediklerine odaklanmasını sağlayacaktır. Öte yandan çeşitli yazın türlerinin biçim ve içerik yapıları hakkında öğrenilen teorik bilgilerin yaratıcı etkinliklerle uygulamalı olarak sınıf ortamına taşınması öğrencilerde bu yazın türleri hakkında daha kalıcı bir öğrenmeyi sağlayabilmektedir.

İkinci aşamada ise Arapça lisans öğrencilerinin mümkün oldukça çeşitli ve farklı yazın türlerini Arapça asıllarından tanıyarak, inceleyerek ve uygulayarak yazma deneyimlerini çeşitlendirmeleri gerekmektedir. Bu iki aşama yazma derslerinde gözetildiği takdirde

Arap dili lisans öğrencileri, öğrendikleri dilde sırf kalıp ve anahtarlara bağlı kalmadan, güvenli sularından ayrılarak yaratıcı yazma deneyimleri edinecekler hem de bunu yalnızca belirli türlerde (kompozisyon, anı, deneme vb) değil, mümkün olduğunca çeşitli edebi türlerle deneyimlemiş olacaklardır.

Bu çalışmada örnek edebi tür olarak şiir sanatının bir türü olan “haiku” seçilmiştir. Bu yazın türü ile yaratıcı yazmayı birleştirmeden ve uygulama örneklerini vermeden önce Arapça yaratıcı yazma çalışmalarından ve haiku şiir türünden ayrı ayrı bahsetmek yerinde olacaktır.

Tablo 1. Yaratıcı Yazma ve Güdümlü Yazma

Yaratıcı Yazma	Güdümlü yazma
<p><i>Biçime değil içeriğe odaklanır</i></p> <p><u>Avantaj:</u> öğrencinin Arapçayı kullanarak kendini yansıtmaya olanak verir.</p> <p><u>Dezavantaj:</u> Biçimsel ve dilsel hatalara rastlanabilir. Önemli olan bunun iletişime zarar verip vermediğidir.</p>	<p><i>Biçim ve kurala odaklanır</i></p> <p><u>Avantaj:</u> Öğrenciler, teorik olarak öğrendikleri dil ve yazım kurallarını yazılı üründe uygulama şansı bulurlar.</p> <p><u>Dezavantaj:</u> Hata yapma kaygısıyla sığ konularda ve en bilindik ifadelerle yazılı ürün üretirler. Bir sınıftan birbirine benzer birçok yazı çıkar.</p>
<p><i>Yazmanın aşamaları vardır, yazılar bu aşamalardan geçerek üretilir (Taslak, gözden geçirme, yeniden yazma).</i></p> <p><u>Avantaj:</u> Öğrencinin ürettiği metni gözden geçirerek hatalarını fark etmesine ve onları düzeltmesine olanak tanır.</p> <p><u>Dezavantaj:</u> Zaman alır, süreç gerektirir.</p>	<p><i>Yazılar bir ya da iki ders saatinde yahut ev ödevi olarak kısıtlı bir vakitte üretilir.</i></p> <p><u>Avantaj:</u> Hızlı bir şekilde yazılı ürün elde edilir.</p> <p><u>Dezavantaj:</u> Öğrenci kendi yazısıyla ilgili görüş ve yorum sahibi değildir.</p>
<p><i>Yazılı ürünler, tüm grupla birlikte ve tüm süreç olarak değerlendirilir.</i></p> <p><u>Avantaj:</u> Öğrencilerin birbirlerinin düşünce dünyasını keşfetmelerine ve farklı bakış açıları geliştirmelerine fırsat verir. Birbirlerinin hatalarından ders çıkarma, grup bilinci ve kendi beceri sınırlarını fark etme diğer artıdır.</p> <p><u>Dezavantaj:</u> Kapsamlı bir değerlendirme ve zaman gerektirir.</p>	<p><i>Yazılı ürünler, öğretici tarafından toplanır ve değerlendirilir.</i></p> <p><u>Avantaj:</u> Hızlı bir değerlendirme biçimidir.</p> <p><u>Dezavantaj:</u> Değerlendirme genellikle sonu ve hata odaklıdır. Öğrencinin hatalarını görmesi için yazı öğrenciye iade edilir ve öğrenci, “öğreticinin gösterdiği” hatalarını görür. Öğrencinin kendi kapasitesini fark etmesine katkısı yoktur.</p>

Yazma aşamasından önce grupta birlikte yazma konusuyla ilgili kurgusal yaşantı sağlanır.

Avantaj: Öğrenci zihinsel olarak yazma konusuna odaklanır, konuyla ilgili yaşantı biriktirir ve bunu kâğıda aktarmak için yeterli doluluğa ulaşır.

Dezavantaj: Öğrenci için risklidir. Kendi deneyimini hiçbir yol gösterici olmaksızın kâğıda dökmesi beklenir. Zamanı doğru yönetmeyi gerektirir.

Yazmaya geçmeden önce öğrencilere ilgili konuda bir metin okutulur ve çözümlene yapılır. İlgili anahtar kelimeler, kavram ve kalıplar belirlenir, bunların yazıda kullanılması beklenir.

Avantaj: Öğrencinin konfor alanından çıkması gerekmez: belli başlı kurallar ve kalıplar vardır. Bunların doğru kullanılması ve biçimsel olarak uygun bir yazı çıkarılması yeterlidir.

Dezavantaj: Öğrenci zihinsel olarak yazma konusuna değil, yazıda öğreticinin görmeyi beklediği belli başlı ifade ve kurallara odaklıdır.

Yazma sırasında yol göstericiler yoktur, tek kaynak öğrencinin kendisidir.

Avantaj: Öğrenciyi meslek yaşamı boyunca kendisine verilmeyecek olan anahtar kelimelerden ve belli başlı kalıplardan özgürleştirir. Birbirinin kopyası olmayan özgün metinler üretme becerisi kazandırır.

Dezavantaj: Öğrenci güvenli alanından ayrılmak zorundadır.

Yazma sırasında yol göstericiler vardır (benzer metinler, anahtar kelimeler, konuya uygun kavram ve kalıplar vb.).

Avantaj: Öğrenci güvenli alanından ayrılmak zorunda kalmaz. Kısıtlı zamanda üretmesi beklenen yazılı ürün için gerekli malzemelere sahiptir.

Dezavantaj: Öğrenciyi meslek yaşamında karşılaşmayacağı bir konfora alıştırır. Birbirinin kopyası olan benzer metinler ortaya çıkar.

Tabloda gösterilen avantaj ve dezavantajlarla birlikte hatırlanması gereken önemli bir konu da Arapçanın farklı bir alfabe öğrenmeyi gerektirmesidir. Bu nedenle hatırlanmalıdır ki lisans öğrencileri için Arapça yaratıcı yazma etkinlikleri ve çeşitli yazın türlerinin Arapça asıllarından öğrenilmesi ve üretilmesi hedefi, üst sınıflar için geçerli bir hedefdir. Zaten bu nedenle Arapça yazılı dilini meslek yaşantısında etkin bir şekilde kullanmaya vurgu yapılmaktadır. Alfabe öğreniminden itibaren de yaratıcı yazma etkinliklerle yazma dersleri planlanabilir ancak bu, ayrı bir çalışma konusudur.

Yaratıcı yazmayı bu şekilde daha yakından tanıdıktan sonra, bu çalışmada uygulama örneğini göreceğimiz yazın türünde, haikuya ve özelliklerine bakmak yararlı olacaktır.

Arapça Yaratıcı Yazma Çalışmaları

Yaratıcı yazmayı, en basit şekliyle “yaratıcı drama tekniklerinin yazma becerisi ile bütünleşmiş bir şekilde uygulanması” olarak açıklayabiliriz. Arap dili öğretimi alanında yaratıcı drama çalışmalarının uygulanması ile ilgili çalışmalar yavaş yavaş artmaktadır ve bunun çeşitli dil becerilerine olduğu gibi yazma becerilerine yansıyan yüzü de literatürde yerini almaktadır. Henüz ülkemizde uygulamalı çalışmaları ve dolayısıyla saha verileri bulunmayan bu çalışma alanının (Arapça yaratıcı yazma) başka dillerde çokça uygulaması ve saha verileri bulunmaktadır. Yaratıcı etkinliklerin hangi yaş grubunda yahut hangi dilde olursa olsun, dil öğretimi ve öğrenimine olan etkisi, yapılan tüm bilimsel çalışmaların sonuçlarına olumlu yansımıştır. Bu nedenle Arapça için de benzer olumlu sonuçların alınması yordanebilir bir gerçektir.

Yaratıcı Yazma becerisinin; söz dizimi, imla kuralları, kâğıt düzeni, paragraf boşlukları gibi geleneksel yazmaya dayanan kuralların ön planda olmasıyla gelişemeyeceği araştırmacılar tarafından görülmüştür. Bu nedenle Yaratıcı Yazmada biçim üzerinde çok durulmazken, dili doğru ve kurallara uygun kullanmak esastır (Ak, 2011: 41).

Üniversitelerin ilgili bölümlerinde yürütülen Arapça yazma becerisi derslerinin uygulanışında yaratıcı yazmanın aşamalarına, etkinliklerine ve süreç değerlendirme ölçütlerine bilinçli olarak ya da tesadüfen ne kadar sadık kalındığı ve yer verildiği incelendiğinde elde edilen bulguların düşük oranlarda kaldığı görülmüştür (Rızvanoğlu, 2017). Bu durum, Arapça lisans öğrencilerinin meslek öncesi gelişimlerinde güdümlü yazmanın hala canlı ve aktif olduğunun bir göstergesidir.

Yaratıcı yazma etkinlikleriyle planlanmış bir Arapça yazma süreci ile güdümlü Arapça yazma sürecinin karşılaştırılması, avantaj ve dezavantajları aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Haiku Şiir Türü

Haiku, 5-7-5 hece ölçüsüyle yazılan üç mısralık, toplam 17 hece içeren, “tabiatın insan doğasıyla birleştiği bir andan kesit alınması esasına dayanan uyaksız bir Japon şiir türüdür (Lucas, 2001, s. 2). Bununla beraber haikunun, başka dillere uyarlandığında bu hece

ölçüsünü korumak zorunda olmadığı görülür (Iida, 2010, s. 29). Bu yönleriyle yaratıcı yazma çalışmalarında hem materyal olarak kullanılmaya hem de yazma çalışması olarak üretmeye elverişli bir şiir formudur. Morgan'a (2011: 10) göre haikuların yaratıcı yazma atölyelerinde rahatlıkla kullanılmasının başlıca nedeni, şiirin çok özet bir formu olması "ve yazarı alışılmış ritimlerden, ezici uyaklardan ve çok iyi kullanılmış sözcüklerden silkeleyerek uzaklaştırmaya yardımcı olmasıdır".

Haikunun yaratıcı yazma etkinliklerinde rahatça yer alabilmesinin bir nedeni de doğadan beslenmesi ve doğadaki bir "an"ı yakalayıp bir nevi onu resmetmesidir. Doğadaki her şey, tüm hayvanlar, bitkiler, doğa olayları, yağış türleri vb. bir haikunun konusu olabilir. Örneğin bir kurbağanın yahut tırtılın veya karganın karda bıraktığı ayak izlerinin anıldığı bir haiku oluşturulabilir. Bunun anlamı, öğrencilerin aklına gelen sözcük, nesne ve kavramları elemek zorunda kalmadan, çok düşünmeden, akıllarına geldiği gibi, o "an"ı yazabilmelerine olanak tanınmasıdır.

Sanatın her alanında olduğu gibi birçok ayrıntısı ve uzmanlık gerektiren teorik altyapısı bulunmakla birlikte genel çizgileri çizilen ve Japonya'da ortaya çıkan bu "gündelik" şiir biçiminin öncüsü ve ustası Matsuo Bashō'dur (1644-1694). Ardında çok sayıda eser bırakan Bashō'nun haiku örneklerinden bazıları şöyledir:

Dark night

Plover crying

For its nest (Bashō, akt. Stryk, 1985, s. 27)

Türkçesi "Karanlık gece / Yağmurkuşu ağlıyor / Yuvası için" olan Bashō'ya ait bu haiku örneği üzerinden haikunun yukarıda bahsedilen tüm karakteristik özelliklerini, başka dillere aktarıldığında meydana gelen değişiklikleri gözlemleyebiliriz. Hatta Morgan'ın bahsettiği yazarı özgürleştiren yönünü de görülebilir. Başka bir örnek de şu şekildedir:

Araumi ya (5 hece)

Stormy sea

Sado ni yokotau (7 hece)

Stretching out over Sado

Amanogawa (5 hece)

Heaven's River (Bashō, akt. Barnhill, 2004, s. 1)

Heaven's River (Bashō, akt. Barnhill, 2004, s. 1

(Bashō, akt. Stryk, 1985, s. 27)

“Fırtınalı deniz / Sado'nun üzerine uzanmış / Cennetin ırmağı” şeklinde tercüme edebileceğimiz bu haiku örneği incelendiğinde de mutlaka doğa ile ilintili bir durum yahut tespit vardır. Elbette Japonca aslının 5-7-5 hece ölçüsünde olması gerekir ancak İngilizceye aktarıldığında üç mısra kuralı korunsa da hece ölçüsü kuralının –doğal bir kayıp olarak- kalktığı görülür.

Haiku çevirilerinde görülen bu biçimsel kaybın, doğrudan Japonca dışındaki dillerde yazılan haikularda da ortaya çıktığı gözlemlenebilir. Bunun için Amerikalı bir roman yazarı ve şair olan Jack Kerouac'ın “The Book of Haikus” kitabında yer alan İngilizce yazılmış birkaç haiku örneğini görebiliriz:

A yellow witch chewing

A cigarette,

Those Autumn leaves (Kerouac, 2003, s. 42)

Loves his own belly

The way I love my life

The white cat (Kerouac, 2003, s. 114)

“Sarı bir cadı çiğniyor / bir sigarayı / şu sonbahar yaprakları” ve “Kendi karnımı seviyor / benim hayatımı sevdiğim gibi / Beyaz kedi” anlamlarına gelen bu iki İngilizce haikuda, 5-7-5 hece ölçüsünü bulmak mümkün değildir. Ancak bu biçimsel kayıp dışında bir haikuda aranan diğer özellikler ve yaratıcı yazma etkinliklerinde işe yarayacak tüm yaratıcılık ve özgünlük bulunmaktadır.

Çalışmamızın içeriğine uygun olacak şekilde Türkçe ve Arapça haiku örneklerine bakmak da yararlı olacaktır:

Gemliğe doğru

Denizi göreceksin

Sakın şaşırma (Kanık, 2017, s. 16)

Ağaçlar,
Kulak kabartmışlar:
Dolunay'ı dinliyorlar. (Aruoba, 1997, s. 63)
Bisikletimin üstünde / على دراجتي
Götüren yolu tutmuşum / أسلكُ الدَّربَ الموصلَ
(Asfarî, 2015, s. 58) Güneşe / للشمس

Akşam esintisinde / في ربح المساء

Kavak ağacı / شجرة الحور

Hafif ve yıpıl yıpıl / خفيف يتلألأ

(Hannâ, 2015, s. 60)

Türk ve Arap edebiyatlarında kendine yer bulmuş bu haiku örneklerine bakıldığında “Gemliğe Doğru” şiiri hariç, 5-7-5 hece ölçüsüne uygun olmadıkları ancak bunun dışındaki haiku özelliklerinin çoğunu taşıdıkları görülür. Özellikle “an”dan bir kesit olma özelliği hepsinde vardır ki bu, yaratıcı yazma çalışmaları için önemli bir özelliktir.

Arapça lisans öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeleri konusunda yaratıcı yazma etkinliklerinin önemini ve haiku şiir türünün genel hatlarını ortaya koyduktan sonra uygulama örneklerini incelemek verimli olacaktır.

Arapça Yaratıcı Yazma Etkinlikleri ile Haiku Çalışması İçin Etkinlik Önerileri

Bu başlık altında önerilecek etkinlikler, bir yaratıcı yazma atölyesinin aşamalarına uygun olarak ısınma, canlandırma ve değerlendirme etkinlikleri olarak verilmiştir. Örnek olarak verilen etkinliklerin temel amacı, öğrencilerin güdümlü yazma eyleminden bağımsız yazma eylemine geçmeleridir. Bu nedenle etkinlikler incelenirken dikkat edilmesi gereken noktalar; etkinlikler içerisinde Arapça öğrencilerinin yazma eylemine

başlamadan önce konuya ve yazacakları içeriğe zihinsel olarak nasıl hazırlandıkları, kurallara uyma ve hata yapma kaygısı olmadan yazabilmeleri ve bunu grup dinamiği içerisinde gerçekleştirmeleri, hatta öz değerlendirme yapmaları ve böylece kendi hatalarını bizzat fark ederek kendi yazılarını iyileştirmeleridir.

1- Bedensel ve zihinsel hazırlık:

Öğretici, hafif bir müzik eşliğinde öğrencileri buldukları mekânda yürümeye davet eder. Önce büyük, ardından ince beden hareketleriyle müziğin ritmini ve ahengini yakalamaları için telkinler verir. Telkinlerin Türkçe yahut Arapça olarak verilmesi sorunsalı, grubun kendi dinamiği içerisinde, öğreticinin gözlemleri ve grubun ihtiyaçları doğrultusunda verilmesi gereken bir karardır. Ancak öğrencilerin üreteceği yazılar, kesinlikle Arapça olmalıdır. Ardından yürüyüş devam ederken zihinsel hazırlık için belirli aralıklarla telkinler verir:

- Kendinizi doğanın kucağında yürürken hayal edin... Bu bir sahil de olabilir, bir orman da, bir dağ da... Gördüklerinizi inceleyin... Hayvanları, bitkileri...
- Sürekli bir şeyler oluyor; böcekler, ağaçlar, su sesleri, yapraklar, hayvanlar, güneş, bulutlar... Doğa sürekli devinim içinde... Neler oluyor? Görmeye ve duymaya çalışın.
- Şimdiki gördükleriniz içinden bir an seçin ve onu zihninizde resim olarak dondurun.
- Dondurduğunuz bu anın sizde uyandırdığı duyguyu fark edin.
- Şimdi yürümeyi bırakıp olduğunuz yerde durun ve dondurduğunuz o anı ve size ne hissettirdiğini sıranız geldiğinde grupta Arapça olarak paylaşın.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır. Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

2- Canlandırma:

Öğrencilerin 3'lü gruplar olarak bir araya gelmeleri sağlanır. Bu küçük gruplardaki her öğrencinin kendi zihnindeki resmi bir kez de grup arkadaşlarıyla paylaşması istenir. Bu “an” resimlerinden biri seçilebilir yahut anlatılanlardan yola çıkarak yeni bir resim hayal edilebilir. Bu, grup üyelerinin kararı olmalıdır. Oluşan her bir grup, sırası geldiğinde seçtiği yahut yeni oluşturduğu o anın resmini bir fotoğraf karesi gibi canlandırır (donuk imge). Diğer gruplar izler. Fotoğraf karesini oluşturan grup üyelerinden her biri, fotoğraf karesini bozmadan (rol içinde kalmaya devam ederek) birer kısa Arapça cümle ile (yani toplamda üç cümleyle) ne canlandıklarını ifade eder. Burada aynı zamanda yazmanın ilk aşaması olan “taslak oluşturma” gerçekleşmiş olur.

Tüm küçük grupların canlandırmaları izlendikten ve cümleleri dinlendikten sonra bu küçük gruplardan kendi söyledikleri üç cümleyi ekleme yapmadan ama gerekirse kısaltmalar yaparak kısacık bir şiir formunda, üç mısra şeklinde yazmaları istenir. Mısraların mümkün olduğunca kısa tutulması gerekliliği hatırlatılır. Bu ise yazmanın ikinci aşaması olan taslakları “gözden geçirme” aşamasını karşılar. Bu sırada sözlük kullanımı serbest olmalıdır.

3- Değerlendirme:

Üretilen Arapça kısa şiirler öğretici tarafından toplanır ve rastgele gruplara geri dağıtılır. Hiçbir gruba kendi şiirinin gelmemesine dikkat edilmelidir. Sırası gelen grup, elindeki kısa şiiri yüksek sesle okur ve gönüllüler (şiiri yazan grup hariç) zihinlerinde oluşan resmi tasvir ederler (bu tasvirlerin Arapça yapılması zorunluluğu yoktur; öğrenciler hangi dilde kendilerini rahat hissediyorlarsa duygu ve düşüncelerini o dille ifade etmelidirler. Cümleye Arapça başlayıp Türkçe sonlandırmak yahut tersi de mümkündür). Son olarak yazan grup üyeleri kendi zihinlerindeki resmi tasvir ederler. Böylece düşüncenin ve duygunun yazıya ne kadar yansıdığı ve okuyana nasıl aktarıldığını değerlendirilir.

Tüm gruplar söz aldıktan sonra öğretici, tüm öğrencileri büyük bir çember oluşturacak şekilde bir arada oturmaya davet eder ve onlara haiku hakkında kısa bilgi vererek birkaç Arapça haiku örneği paylaşır. Öğrencilerin ürettikleri yazılar ile okunan örnekler arasında

bağ kurulur, benzerlik ve farklılıklar tartışılır. Canlandırma aşamasında bir araya gelen gruplara “Şimdi yazsaydınız nasıl yazardınız?” sorusu yöneltilir. Bu ise yazmanın son aşaması olan “yeniden düzenleme”yi karşılamış olur.

Son olarak (gönüllü olanlardan başlamak üzere) her öğrenciye tek tek söz verilerek “Ne öğrendim?” ve “Ne hissettim?” soruları sorulur ve bunlara Arapça olarak cevap vermeleri istenir.

SONUÇ

Üniversite eğitimi olarak Arap dilini meslek yaşantılarında kullanmayı hedefleyen lisans öğrencilerinin, bu dili yeterli düzeyde edinmek konusunda çaba sarf etmeleri ve istekli olmaları, bu konuda sorumluluk sahibi olmaları gereklidir. Bunu yaparken elbette yalnız değillerdir; onları eğitim hayatları boyunca yönlerinden ve aydınlatan öğreticiler daima vardır. Ancak bu eğitim sürecinde unutulmamalıdır ki mezun olduktan sonra hangisi olduğu fark etmeksizin her meslek grubunun kendine özgü bir yazışma dili, bir metin türü olacaktır. Dili etkin ve yetkin kullanma sorumluluğunun yanı sıra gerek edebi gerek resmi çeşitli metin türlerini tanımak ve Arapça olarak, bağımsız ve güdümsüz, tamamen kendi yaşantı ve deneyimlerinden beslenerek böylesi çeşitli türlerde metinler oluşturabilmek Arapça lisans öğrencileri için, bunun gerçekleşmesine ön ayak olmak ise öğreticiler için bir sorumluluktur.

Küçük bir örnek teşkil etmesi bakımından bu çalışmada Japon şiir sanatının bir türü olarak ortaya çıkan ancak tüm dünyada karşılığını bulmuş bir edebi tür olan haikunun yaratıcı yazma etkinlikleriyle tanınması ve öğrenciler tarafından oluşturulması konu edilmiştir. Unutulmamalıdır ki bu örnek, neredeyse tüm metin türlerine göre çeşitlendirilebilir ve zenginleştirilebilir. Yaratıcı drama faaliyetlerinin ve yaratıcı drama teknikleriyle kurgulanmış yazma çalışmalarının öğrenme ve öğretme sürecindeki etkililiği, bunu konu edinen tüm çalışmalarda olumlu yönde kanıtlanmıştır. Nitekim bu olumlu etkiler, çalışmamızda örnek olarak verilen kısacık yaratıcı yazma oturumunda bile gözlenebilir.

Yapılan ısınma etkinliği, özünde basit bir grup etkileşimi ve içe dönme etkinliğidir. Ne kadar eğlenceli ve kısa da olsa haiku bir şiir sanatıdır ve verilen örneklerde görüldüğü gibi duygularla yakından ilintilidir. Bu nedenle hazırlık olarak içe dönme, düşünce ve duyguyu fark etme, yalnızca kendi gördüğü bir resmi tasvir edebilme ve bunları sözel olarak toplulukla paylaşma eylemleri, öğrencinin yazacağı içeriği bizzat oluşturması için önemli hazırlıklardır.

Canlandırma etkinliği, iki aşamadan oluşmaktadır. Bunun ilk aşaması öğrencilerin zihinsel hazırlık sürecinde yaşadıkları içsel deneyimi görsel ve sözel olarak yansıtabilmeleridir. Grup etkileşimi, tartışma, karar verme gibi becerilerin işe koşulması ise yaratıcı yazma atölyelerinin birer artısıdır. İkinci aşama ise sözel ve görsel olarak ifade edilen yazıya dökmektir. Üstelik bu noktada öğrenci fark etmeden haiku formuna yaklaşmıştır ve değerlendirme aşamasında yaşayacağı keşif duygusu ile yazma deneyimini pekiştirmeye hazırlanmaktadır.

Değerlendirme aşamasında yapılan çalışmalar ise çok yönlü bir değerlendirme sağlamaktadır. Böyle bir değerlendirme etkinliği ile hem öz hem grup değerlendirmesi yapılmış olur. En sonda sorulan iki soru ile süreç ve sonuç değerlendirmeleri yine öğrenci tarafından yapılmış olur. Yazılı ürünün değerlendirilmesi ise önce grupla birlikte, okunan haiku örneklerinin ardından da bireysel olarak öz değerlendirmeyle yapılmış olur. Bu süreçler içerisinde aynı zamanda yazmanın aşamalarının da gerçekleştiği görülür: taslak, gözden geçirme ve yeniden düzenleme.

Haiku gibi daha birçok metin türünün özellikle Arapça lisans öğrencilerine tanıtılması ve meslek yaşamlarında bir metin yazmayı gerektirecek durumlara karşılaştıklarında özgün ve bağımsız metinler üretebilmeleri için güdümlü yazma çalışmalarından kurtulmaları önem taşır. Öğrenciyi kendi düşüncesini oluşturmaya, kendi yazısını gözden geçirmeye ve yeniden düzenlemeye teşvik edecek etkinliklerle bağımsız ve yaratıcı yazma çalışmaları yapmak oldukça değerlidir. Kısıtlı zamanda yeni bilgilerin aktif katılımı uygulamalı olarak edinilmesi, yaparak-yaşayarak öğrenme sağlandığı için daha kalıcı olması, süreç ve öz değerlendirmeyle öğrencinin kendi sınır ve yeterliliklerini keşfetmesi gibi birçok olumlu etki bugün kanıtlarıyla bilinmektedir. Geriye yalnızca bu kanıtlanmış

yöntemin gerek doğrudan yazma becerisini desteklemek gerekse bu çalışmada olduğu gibi edebi bilgilerin edindirilmesi/uygulanması amacıyla Arapça öğrenme ve öğretme ortamlarında uygulanması kalmaktadır.

KAYNAKLAR

- Ak, E. (2011). Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aruoba, O. (1997). Ne ki hiç (haikular). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Asfarî, İ. (2015). Şemsun ve derrâcetun. Resâilu'ş-şi'r Dergisi, (2). Erişim adresi: https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.poetryletters.com/mag/wp-content/uploads/2015/07/PL_No3.pdf
- Barnhill, D. L. (2004). Bashō' haiku: Selected poems of Matsuo Bashō. New York: State University of New York Press.
- Hannâ, Ğ. (2015). Şemsun ve derrâcetun. Resâilu'ş-şi'r Dergisi, (2). Erişim adresi: https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.poetryletters.com/mag/wp-content/uploads/2015/07/PL_No3.pdf
- Iida, A. (2010). Developing voice by composing haiku: A social-expressivist approach for teaching haiku writing in EFL contexts. English Teaching Forum. 48(1). 28-34.
- Kanık, O. V. (2017). Sakın şaşırma-seçme şiirler. İstanbul: YKY.
- Kerouac, J. (2003). The book of haikus. Weinreich, R. (Ed). New York: Penguin Poets.
- Lucas, M. (2001). Haiku in Britain: Theory, practise, context. Doctoral Disseration, University of Whales, United Kingdom.
- Morgan, M. (2011). How to teach poetry writing: Workshops for ages 5–9. New York: Routledge.
- Rızvanoğlu, A. H. (2017). Üniversiteler için Arapça yaratıcı yazma: öğretim programı ve atölye tasarımları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stryk, L. (1985). On love and barley: Haiku of Basho. Honolulu: University of Hawaii Press.

توظيف الشعر في تعليم اللغة العربية في الغرب الإفريقي

The Employment of Poetry in Teaching the Arabic Language in West Africa

Mohamadou Aboubacar MAÏGA¹¹Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagati.

f.maiga85@gmail.com

ملخص

اهتم الشعب الإفريقي باللغة العربية تعلمًا وتعليمًا منذ دخول الثقافة العربية الإسلامية في القارة الإفريقية، وعلى وجه الخصوص منطقة غربها. وكان الشعر العربي من جملة الفنون التي حظيت باهتمام بالغ لدى هذه الشعوب. فقد قرضوا في جميع أغراض الشعر المعروفة لدى العرب، مُتناولين فيها موضوعات دينية، واجتماعية، ووطنية، وتعليمية إلخ. وما نظّموه من شعرٍ خصبَ بالمفردات الأساسية والألفاظ السهلة ذات المعايير التعليمية المناسبة لمناهجهم الدراسية. فاستطاع المدرسون منهم الاستفادة من الشعر العربي في تعليم أبناء أوطانهم قواعد اللغة العربية الفصحى من نحو، وصرف، وبلاغة، وغيرها؛ وذلك من خلال المنظومات الشعرية التعليمية؛ بغية تقريب اللغة للمُتعلمين، وتيسير قواعدها، وتحبيبها لهم، وتنمية لمهاراتهم اللغوية والتعبيرية والذوقية. فمن هذه المنطلقات يسعى هذا البحث - من خلال أعمال المنهج الوصفي التحليلي - إلى إبراز جهود مدرسي اللغة العربية من إفريقيا الغربية في توظيف الشعر في مجال التعليم، وبيان مدى استفادتهم من النصوص الشعرية لتحقيق أهدافهم التعليمية، إلى جانب التعرف على الشخصيات الأدبية التي حازت قصب السبق في توظيف الشعر في التدريس، ولعبت دورا كبيرا في نظم موضوعات الشعر التعليمي في غرب إفريقيا. وتتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تعرف المهتمين بقضايا القارة الإفريقية على واقع اللغة العربية في الغرب الإفريقي، كما تزود الباحثين بمعلومات قد تبدو لديهم شبه نادرة، وتكشف عن مدى اهتمام الشعب الإفريقي بالأدب العربي نظما ونثرا، والدور الذي يلعبه الشعر في النهوض باللغة الفصيحة لدى الأفارقة. وجدير بالذكر أنّ توظيف الشعر في تدريس قواعد اللغة العربية والمهارات اللغوية المختلفة يحسن التحصيل لدى المتعلمين، ويساعد توظيف على كسر الجمود التي تعاني منه مادة القواعد، ويذيل العقبات أمام الطلاب في اكتساب المعلومات وتنمية المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: الشعر العربي، الغرب الإفريقي، التعليم، المتعلمون، المهارات اللغوية.

ABSTRACT

The African people have been interested in the Arabic language in terms of learning and teaching since the introduction of the Arab-Islamic culture in the African continent and in particular its western region. Arabic poetry was among the group of arts that received great attention among these peoples. He composed poetry for all the purposes of poetry known to the Arabs, dealing with religious, social, national, educational, etc. topics. And they composed fertile poetry with basic vocabulary and easy expressions with educational standards appropriate to their curricula. The teachers among them were able to benefit from Arabic poetry in teaching their countrymen the rules of the classical Arabic language in terms of grammar, morphology, rhetoric, and others. And that is through poetic educational systems; to bring the language closer to the learners, to follow its rules, and to love it for them, and to develop their linguistic, expressive, and gustatory skills. From these perspectives, this research seeks - through the implementation of the analytical descriptive method - to highlight the efforts of Arabic language teachers from West Africa in employing poetry in the field of education and to show the extent to which they have benefited from poetry to achieve their educational goals. In addition to getting to know the literary figures who were pioneered in employing poetry in teaching, and who played a major role in organizing educational poetry topics in West Africa. The importance of this study is evidenced by the fact that it introduces those interested in African continent issues to the reality of the Arabic language in West Africa, as well as provides scholars and researchers with information that may seem almost rare to them, and reveals the extent of the interest of Africans in Arabic literature in systems and prose, and the role of poetry in the advancement of the classical language among Africans.

Keywords: Arabic poetry, West Africa, Education, Learners, Language skills.

مقدمة

إنَّ الحركة العلمية والثقافية التي شهدتها دول غرب إفريقيا أيام الممالك الإسلامية القائمة في المنطقة قبل الاستعمار الأوروبي - بفضيل دخول كتب علماء العرب، مع حفظ وترديد ما في هذه الكتب من شواهد وأبيات شعرية - أدت إلى نشوء حركة أدبية وشعرية ذات أغراض متعددة. فقد كان العلماء والمتعلمون في إفريقيا الغربية يهتمون بحفظ الشعر؛ إذ كانوا يستشهدون ببعض النماذج الأدبية مما توفر لديهم من آثار السابقين من مقطوعات وقصائد وأراجيز

مختلفة في المناسبات والحفلات، كما كانوا يتخذون من الشعر أيضا معياراً تُقاس به المستويات العلمية بين أوساطهم.¹ ومن المجالات التي ظهر فيها توظيف الشعر بشكل كبير مجال التعليم. فقد استخدم شعراء إفريقيا الغربية الشعر في تدريس قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة وعروض مثل استخدامهم إياها في تدريس المهارات اللغوية من قراءة ومحادثة واستماع وكتابة. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تسعى إلى إبراز جهود الأفارقة - شعوب غرب إفريقيا على وجه الخصوص - في توظيف الشعر العربي لتعليم اللغة العربية لأبنائهم، كما تُعرّف بأهم المنظومات التعليمية المتعلقة بعلوم العربية التي تعوّل عليها في المراحل التعليمية المختلفة من المدارس والجامعات والمؤسسات والمعاهد التعليمية.

أما الأسئلة التي يطرحها موضوع هذا البحث فهي: هل سهّل توظيف الشعر مهمة المعلمين في تعليم العربية؟ وكيف أسهم في تعليم القواعد؟ وهل يُسهّل الشعر فهم المتعلمين للقواعد؟ هل تُساعد المقطوعات الشعرية المتعلمين على تعلّم المفردات والمصطلحات والقواعد؟ أيمكن للمتعلمين من خلال حفظ المقطوعات الشعرية التحدّث باللغة العربية بطلاقة؟ وفيما يتعلق بخطة البحث فإنّ الدراسة مقسّمة -بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة- إلى مبحثين، يحمل المبحث الأول عنوان "الشعرُ التعليميُّ في الغربِ الإفريقي، بواعثُه وخصائصُه"، ويتناول المبحث الثاني موضوع "المنظوماتُ اللغويةُ في الغربِ الإفريقي ودورها التعليمي". وأعقبناهما بالخاتمة التي تمّ فيها تسجيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

¹ انظر: يوسو منكيبلا، دور الشعر العربي في النهوض بالفصحى في إفريقيا، مجلة قراءات إفريقية، العدد ١٣، سبتمبر ٢٠١٢م، ٧٣.

المبحث الأول: الشعر التعليمي المتعلق بعلوم العربية في الغرب الإفريقي، بواعثه وخصائصه

١,١. ماهية الشعر التعليمي

يعرف الشعر التعليمي أو ما أطلق عليه اسم "المنظومات العلمية" بأنه "الشعر الذي يعبر عن معارف علمية، يبلغها الناس بطريقة ميسورة موجزة سهلة الحفظ."^٢ وبعبارة أخرى أوسع وأوضح مما سبق، يقصد بالشعر التعليمي الشعر الذي يعنى بنظم العلوم المختلفة ومعارفها المتنوعة في قالب شعري لقصد تسهيل حفظها وتعلمها على الطلبة، وهو معول على مخاطبة العقل والضمير، بعيد عن الخيال والعاطفة.

ويعدّ الشعر التعليمي من الظواهر الجديدة التي ازدهرت في العصر العباسي، كما أشار إلى ذلك مؤرخو الأدب العربي.^٣ دفع إليه نموّ الثقافة العربية، وكانت غايته الأولى نشر العلوم وتسهيل حفظها على الطلاب. واتسعت هذه الظاهرة حتى صارت أمرا راسخا في العصور المتأخرة، وما زال الشعراء في جميع أقطار العالم يدلون فيه بدلائهم إلى عصرنا الحالي، منهم شعراء غرب إفريقيا الذين نظموا في هذا النوع من الشعر، ولم يقفوا عند موضوع واحد بعينه، بل انساقوا وراء موضوعات كثيرة متنوعة فيها. فنظموا في علوم الشريعة من حديث وفقه وتفسير، وكذلك في علوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض وأدب التي هي محور دراستنا.

^٢ انظر: عبد الرحمن ابن عبان، الشعر التعليمي في الأدب الجزائري القديم في عهد الموحدين، دراسة في موضوعاته وبيئته (الجزائر: جامعة قاصدي مرياح، رسالة ماجستير، ٢٠٠٨)، ٣٥.

^٣ انظر: أحمد أمين، ضحى الإسلام (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٩): ١/٢٥٨؛ يوهان فك، العربية، ترجمة رمضان عبد التواب (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٠)، ١٠٥.

١, ٢. بواعث الشعر التعليمي في إفريقيا الغربية

إنّ الشعر التعليمي الذي كتبه شعراء إفريقيا الغربية كانت له دوافع رئيسة وأخرى فرعية× فالدافع الأسى والأساس من وراء هذا النوع من الشعر في غرب إفريقيا هو نشر الثقافة الإسلامية وتعليم علوم العربية لأبناء المنطقة. أما الدوافع الفرعية فتتمثل في النقاط الآتية:

- إيجاز الدرس العلمي وتخليصه من الإطناب والحشو.
- إعانة الذاكرة على حفظ العلوم والمعارف.
- الحفاظ على التراث الثقافي العربي الإسلامي من الاندثار في مجموعات شعرية لطيفة.
- تسهيل العلوم للطلبة وجعلها مرغوبا فيها،^٤ من ذلك قول الشاعر محمد الأول الذي يحثّ طلابه على إتقان علم النحو والاطلاع على كتب الأدب، ويبين فائدة ذلك لهم في

هذه الأبيات:

فإنّ النحو إصلاح	لفي التحرير والندب
تعلم إنما الإعرا	ب أغناني عن النسب
مواد أو تعاريف	عبادات من القرب
مثال زيد وعمرو	تعلم كن من النجب
فزّين فاك يا صاح	بعلم النحو والأدب ^٥

^٤ انظر: موسى عبد السلام، محمد جامع، الشعر التعليمي في نيجيريا، دراسات في مقتطفات العلماء والمسلمين بها، مجلة الضياء، العدد ٣ (١) ٢٠١٩، ص ٢١.

^٥ محمد الأول عبد السلام، المقامات، (الورن: مطبعة محلية، ٢٠٠٧)، ٤٥.

يلاحظ في الأبيات السابقة حثُّ الشاعر للطلبة على تعلّم النحو والأدب، فهما يستقيم النطق.

● تشجيع الطلبة على تعلّم فنّ معيّن من العلوم الدراسية، وتدريبهم عليه ومثال ذلك ما

وجد عند الشاعر المالي دنب واكي (ت. ١٩٧٨)^٦ الذي يفرض على أبنائه قريض صحيح

الوزن وإن قلّت أبياتُهُ، فكتب على جدران بيته هذين البيتين:

على سادة التعليم أن يُنشئوا ولو يئْتين أو بيتٍ بوزنٍ صحيحٍ

لدى كل أصبعٍ لكي يتدرّبوا بأوزانٍ شعرٍ في قريضٍ مليحٍ^٧

ولما رأى ابنه الأكبرُ البيتين سارع إلى استجابة طلب والده، فجاء رده بهذه الأبيات:

أمرتُم بإنشاء القريضٍ فمرحبًا بأمرِكُم إذ ذلك يُنبي بالخير

لئن كنتُ عن إعمالٍ فكريٍ معرضًا بشعرٍ فقد نَهتُم لي إذن فكري

وبابًا فتحتُم طالما كان مُغلقًا فأهلاً وسهلاً بالتدائِ وبالأمْرِ^٨

^٦ هو عبدالله بن أبي بكر بن محمد البشير بن عثمان واكي. يلقب بدنب واكي. ولد في مدينة طوبى قسي، وتوفي في باماكو عاصمة جمهورية مالي. وهو شاعر مقلد، نظم على الموزون المقفى في الأغراض المختلفة. كالهجاء الاجتماعي والمدائح والمرثي، كما نظم أيضا في الشكر، والحنين إلى الوطن، وشكوى الزمان، ونعي الشباب، وحث على طلب العلم وقرظ بعض علماء ورجال عصره. انظر: سيدي ديارا، شخصية المرحوم دنب واكي وأثاره (بماكو، جامعة باماكو، كلية الآداب واللغات والفنون والعلوم الإنسانية، بحث التخرج، ٢٠٠٣)، ٨.

^٧ انظر: سيدي ديارا، شخصية المرحوم دنب واكي وأثاره، 38.

^٨ انظر: كبا عمران، الشعر العربي في الغرب الإفريقي خلال القرن العشرين الميلادي (المغرب: إيسيسكو، منشورات المنظمة

الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١١)، 417.٢/

- إبراز مكانة ذلك الفنّ، عند شعور المعلم بإعراض الطلبة عن فنّ من الفنون واستصعابهم إيّاه. من ذلك قول الشاعر المالي محمد البشير جاوي^٩ حينما لاحظ فتورَ الطلاب وإعراضهم عن علم النحو:

النحوُ روحُ العلوم والفهوم هو فخر الأساتيد فاطلبوه طول ثوا

النحو ملح الكلام إنَّ عالمه في العالمين مكرم وحيث ثوى^{١٠}

هذه هي أهمّ البواعث التي دفعت بعض شعراء المنطقة على النظم في هذا اللون من الشعر.

١,٣. بواعث الشعر التعليمي في إفريقيا الغربية

- إنّ الناظر للشعر التعليمي الذي كتبه شعراء إفريقيا الغربية يدرك له خصائص كثيرة ومميزات عديدة من بينها:

- أنّ أشعارهم هذه تمتاز بلغة شعبية سهلة، قريبة إلى الأفهام. فقد مال الشعراء إلى السهولة عند نظم ألفاظ القصائد وتراكيبها؛ وذلك ليتسنى لهم الوصول إلى الغرض من هذا النوع الذي هو التعليم.
- أنها تتسم بالجودة في ديباجها وعرض أفكارها؛ لأنها نظمت في قوالب لا تكلف فيها ولا تعقيد.

^٩ هو شيخ شعراء مدينة سيقو المالية، له إنتاج شعري ضخم، وشعره مخطوط ومتداول بين طلبة العلم في مدينته.

^{١٠} انظر: محمد البشير، فضل النحو، (سيقو: مكتبة خاصة، مخطوطة)، ورق ١٨.

- أن ألفاظها سلسلة عذبة رقيقة، شديدة القرب إلى الأفهام كما سنراها في بعض نماذج هذه الدراسة.
- أنها نظمت على بحر الرجز لسهولته.

المبحث الثاني: المنظوماتُ اللغويةُ في الغرب الإفريقي ودورها التعليمي

بعد انتشار اللغة العربية على مدى أوسع في منطقة غرب إفريقيا، وبعد اطلاع المتعلمين على المنظومات العلمية التي ألفها العرب كألفية ابن مالك (ت. ١٢٧٤) وألفية ابن معطي الزواوي (ت. ١٢٣١)، ونظم الفريد لجلال الدين السيوطي (١٥٠٥) وغيرها من المنظومات المعروفة، بدأ الشعراء الأفارقة - الذين أجادوا اللغة، وكان لديهم الكثير من الميول الفكرية للأدب وحب الفن والإعجاب لما قرأ من أدب عربي قديم - ينظمون المسائل اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض في نصوص شعرية لتوظيفها في تدريسهم، وفي نشر الثقافة الإسلامية، وبت علوم العربية. فلا نكاد نجد عالما متبحرا أو فقيها متفطنا إلا وقد أخذ نصيبا في هذا المجال. واستمر التسابق في هذا الميدان، وينتج كل واحد منهم حسب تخصصه العلمي وميله الفني. ومن الملاحظ أنّ المنظومات اللغوية التي كتبها أدباء غرب إفريقيا تختلف قلة وكثرة حسب غزارة علم الشاعر، وحسب المادة التي يريد معالجتها. ويمكن أن نُصنّف هذه المنظومات إلى خمس مجموعات:

- المنظومات المطولة.
- الأراجيز التي تعالج مبحثا من مباحث اللغة.
- المقطوعات الشعرية التي تسعى لشرح معاني المفردات اللغوية.

- المقطوعات الشعرية في معرفة أسماء الأغذية والأكسية والأشجار والحيوانات.
- الأناشيد المدرسية.

والجدول التالي يوضح المراحل التي تدرّس فيها كل مجموعة

الجدول الأول ١: تصنيف المنظومات اللغوية من الغرب الإفريقي

المجموعة	المرحلة المدرسة فيها
المنظومات المطولة	تُدرّس وتعمد عليها ككتاب دراسي ومقرر لأحد العلوم اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض في المعاهد والجامعات والمراكز التعليمية للمستوى المتقدم.
المنظومات التي تسعى لشرح معاني المفردات اللغوية	تُدرّس في المدارس الثانوية وبعض الكليات للمستوى المتوسط
المقطوعات الشعرية في معرفة أسماء الأغذية والأكسية والأشجار والحيوانات	تُدرّس في المدارس الإعدادية والابتدائية لتعزيز تعلمهم وتنمية المهارات (قراءة، استماع، كتابة)
الأناشيد المدرسية	

أولا المنظومات المطولة

هي عادة تلك المنظومات التي تُدرّس، وتُعمد عليها ككتاب دراسي مقرر لأحد العلوم اللغوية من نحو وصرف وبلاغة في المؤسسات التعليمية العليا، من الجامعات والمعاهد وبعض المراكز التعليمية. ومن أهم هذه المنظومات في علم الصرف:

١. كتاب "الحِصْنُ الرَّصِينُ" للعلامة عبد الله بن فودي (ت. ١٨٢٨ م)،^{١١} وهو كتاب منظوم

في علم الصرف، يحتوي على ألف بيت. وللكتاب شهرة فائقة بين طلبة العلم في إفريقيا

الغربية. فقد صار مقرراً يدرّس في جميع الدهايز العلمية من بلاد الهوسا، والتي تعنى

بالدراسات اللغوية كأحد مناشطها. يقول مؤلفه في مطلع [الرجز]

الحمدُ لله الذي تعرّفنا
إلى عباده بما تصرّفنا
وأنطق اللغات في البوادي
البلغاء اللسن الهوادي
وعمّ بالروائح الأيادي
مع الغوادي المُجتدي والجادي
إلى أن قال:

علم مباني كلم تصرّف
لنيل معنى أو بلفظ خفّفوا
في مُتمكّن اسم أو فعل صرّف
كمصدرٍ للفعل أو للمُتصّف^{١٢}

وفي علم النحو توجد منظومات كثيرة منها:

^{١١} ولد في إقليم غويبر (شمالى نيجيريا)، وتوفي في نيجيريا. شاعر نابغ، ومتمكن متقن. قصائده، تميل إلى اتباع القدامى في الأبنية والتراكيب، مفرداتها ضاربة في القدم، وبعضها معبر عن البيئة (غربي إفريقيا) وأماكنها، تتعدد الأغراض داخل القصيدة الواحدة، وتنوع موضوعياً بين الوصف والغزل والرثاء وشكوى أهل الزمان والمدح والحماسة والفخر. انظر: مهدي رزق الله أحمد، حركة التجارة والإسلام والتعليم الإسلامى في غربى أفريقية قبل الاستعمار وأثارها الحضارية (الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ١٩٩٨)، ٤٥٤.

^{١٢} انظر: عبد الله بن فودي، كتاب الحصن الرين في علم التصريف، تحقيق: محمد صالح حسين (كنو: دار الأمة، ٢٠٠٧)، ٤٣.

٢. منظومة "البحر المحيط في النحو"، لعبد الله بن فودي. وهو منظوم يتألف من ٤٤٠٠ بيتا. نظم المؤلف فيه ما أورده جلال الدين السيوطي في كتابه همع الهوامع. وهو كتاب مقرر في بعض الجامعات في نيجيريا.
٣. منظومة "لمع البرق" لعبد الله بن فودي أيضا، وهو تلخيص موجز للفن الرابع من كتاب "الأشباه والنظائر" للإمام جلال الدين السيوطي، يدرس في بعض جامعات نيجيريا حاليا. يقول المؤلف في مقدمته:

الحمد لله الذي خلقَ الخلقَ	متصفا بجامع وما فرق
ثم صلواته مع السلام حقّ	لجامع فضلا بخلقه افترق
وبعد فالمقصود نظم فاصل	مشتبه الأبواب والمسائل
في النحو نثر سيّد الأكابر	في رابع الأشباه والنظائر
للعالم العلامة السيوطي	وربنا لما نريد المعطي
سميت نظمي فيه لمع البرق	فيه لذي تشابه من فرق ^{١٢}

٤. "مقدمة الككي في النحو" للعلامة مور قجّ كومب جوب (ت. ١٨٧٢م). وهو مشهور، وأثره في الشعر التعليمي على علماء السنغال كبير، فقد قرره معظم المراكز التعليمية في القطر السنغالي.

^{١٢} انظر: عبد الله بن فودي، لمع البرق لذي تشابه من الفرق، تحقيق: يحي فارق ثيط، (كنو: دار الأمة، ٢٠١١)، ١٨.

٥. "سعادة الطلاب واحة لطالب الإعراب" لأحمد بمبا السنغالي (ت.١٩٢٧م)،^{١٤} وهو منظوم مكوّن من ١٩ قصيدة في ٣١٧ بيتا، نظّم فيه العلامة أحمد المقدمة الأجرومية في النحو. وعلى هذه المنظومة يعوّل علماء المجالس التعليمية في طوبى المدينة السنغالية. وفي مقدمته:

أواخر الكلم عند من درى حقيقة الإعراب تغيير يرى

أقسامه رفع ونصب عمما جزم وخفض خصصا لتفهّما^{١٥}

٦. أرجوزة الشيخ أحمد بن أبي بكر^{١٦} وهي منظومة في علم النحو، مكونه من ٢٩ بابا، تتميز بالإسهاب في التفصيل أكثر مما أتى به ابن مالك في ألفيته. لهذه الأرجوزة شهرة لدى علماء فوتاطور بشمال السنغال. وهذه مقتطفات منها:

إن الكلام عندهم لفظ مفيد مركّب بالوضع صنّ يا مستفيد

قد فسّر الوضع بوضع العرب بعض ووضع العجم عنده أبي

وبعضهم فسّره بالقصد مخرج نائم بهذا القيد^{١٧}

^{١٤} أحمد ابن محمد ابن حبيب الله المشهور بالشيخ الخديم للحب الشديد الذي كان يكنه للنبي عليه السلام. كان عالما فقيها نبيلاً، علم شامخ في فنّ الشعر، وهو آية في الحفظ والاتقان. تعلّم على يد زمرة من علماء السنغال أمثال القاضي الأديب مجخت كل (ت. ١٩٠٠م) والشيخ محمد المختار الديماني (ت. ١٩٠٦م). انظر: أحمد بمبا، ديوان العلوم الدينية، 14.

^{١٥} انظر: أحمد بمبا، ديوان العلوم الدينية، جمع الرابطة الخدمية للباحثين والدارسين (السنغال: دار الأمان للنشر والتوزيع، ٢٠١٩)، ٥٨٧.

^{١٦} من أحفاد الشيخ عبد القادر أن (ت. ١٩٥٦) من سادات عشيرة أنهاب في فوتاطور. كان أديبا لغويا ونحويا، وأرجوزته هذه دليل على إتقانه وتمكنه من اللغة.

^{١٧} انظر: عامر صمب، الأدب العربي السنغالي (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٨م)، 196.١/

٧. "ألفية أحمد بولي في النحو والصرف"، للشاعر المالي أحمد عبد الله بُولِي وهو من المعاصرين. وهي منظومة نحوية على طراز ألفية ابن مالك في النحو. وتدرّس هذه المنظومة في قسم اللغة العربية بجامعة الساحل بجمهورية مالي. وللمنظومة شرح سمّاه المؤلف فتح المتعالي شرح ألفية بولي. يقول في باب التوايح:

بدل وعطف ثم توكيد نعت يتبعهن متبوعاتها فيما ثبت
ولنشرحن شيئا فشيئا كلّها حتّى نبين مسهلين سبيلها^{١٨}

٨. "يوانع اليسر والأعناناب في بعض ما يحتاج من حقائق الإعراب"، للشاعر محمد الأمين بن زبير (ت.؟) ^{١٩} وهي منظومة في النحو، تضم ستة وسبعين بيتاً - مخطوطة. عني به علماء مدينة كُندا جنوب السنغال.

٩. "قنطرة الطلاب"، منظومة في علم النحو للشيخ علي فايّ ابن حان ^{٢٠} من غامبيا، وهي منظومة علمية في ٢٥٤ بيتا، معتمد عليها في مؤسسات التعليم العالي من جمهورية غامبيا.

^{١٨} أحمد عبد الله بولي، ألفية بولي في النحو والصرف (بماكو: مكتبة الشاعر، مخطوط)، ٥٢.
^{١٩} ولد في مدينة كاتمانس (السنغال) أوائل القرن العشرين، وتوفي في السنغال. شاعر متمكن. أكثر شعره في أغراض المدح والثناء، والغزل الذي يتكئ على تصوير مفاتن الحبيبة، والحديث عن اللهو والمجون من منظور رمزي. في شعره إشارات إلى بعض قضايا المجتمع السنغالي في عصره، كالخلاف الذي نشب بين الطوائف الصوفية في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين، وهي تفيض بالحمية الإسلامية والوعي الحضاري المقدر لخطر الانقسام بين المسلمين في السنغال. انظر: عامر صمب، الأدب السنغالي العربي، 1/312.
^{٢٠} من كبار الشعراء الذين عرفتهم التاريخ في بلاد غامبيا. لم أعث على تاريخ وفاته.

أما مجال علم البلاغة فمن الملاحظ أنّ العلوم البلاغية من أقل العلوم الأدبية عناية لدى شعراء منطقة غرب إفريقيا؛ إذ كانوا يرونها علوماً معقدة، والطريق إليها وعراً، ذو أشواك، بل إن دراستها لم تكن في متناول الجميع. ومع ذلك فقد نظم بعض الشعراء في علم البلاغة، وأهمّ هذه المنظومات ما يلي:

١٠. "أرجوزة في علم البلاغة" للعلامة الشيخ آدم الإلوري (ت. ١٩٩٢ م)،^{٢١} جمع فيها علم

البلاغة وأصولها الثلاثة في ستين بيتاً، ونالت قبولا لدى الدارسين في المعاهد والمراكز

التعليمية في نيجيريا. قال الإلوري في مقدمتها:

هذا وأسرار البلاغة غدت بفقته لغة الثعالي بدت

أصولها ثلاثة فيعا قرأنا حديثنا يحويها

إلى أن تحدث عن الاستعارة والتوكيد والسجع وغيرها قائلاً:

ثم مجاز واستعارة كذا توكيدهم باللفظ والمعنى حذا

والقلب والتجنيس والطباق ثم الرجوع السجع واتفاق^{٢٢}

^{٢١} هو العلامة التحرير آدم بن عبد الباقي بن حبيب الله بن عبد الله الإلوري ولد سنة ١٩١٧ م، سمي بالإلوري نسبة إلى مدينة إلورين ولد في مدينة وسا بجمهورية بنين. أديب شاعر نايق، من العلماء النيجيريين الأفاضل، وصاحب مؤلفات رائعة. وهو مؤسس مركز التعليم العربي الإسلامي بأغيغي، ليغوس نيجيريا، وله إسهام فعال في تطور اللغة العربية وأدبها في نيجيريا. انظر: أحمد سعيد غلادني، حركة اللغة العربية وأدبها في نيجيريا (الرياض: المكتبة الإفريقية - شركة العبيكان ١٩٩٣)، ٢٥٣.

^{٢٢} محمد ثوبان الإلوري، ديوان الإلوري (لاغوس: مركز العلوم العربية الإسلامية، ٢٠١٠)، ٥٠-٥١؛ طه علي خليفة، الشعر التعليمي وسماته الفنية عند غير الناطقين باللغة العربية (نيجيريا نموذجاً)، مجلة الدراسات العربية، العدد ٣، المجلد ٣٦، ٢٠١٧ م، ١٧٥٤.

والأرجوزة طويلة ورائعة، وتدل على تمكن العلامة الإلورى من اللغة العربية، وإطلاعه على أمهات كتب البلاغة. وقد نالت هذه المنظومة قبولا لدى الدارسين في المعاهد والمراكز التعليمية في نيجيريا. وتكمن قيمتها في أنها تمثل نموذجا من تراث الأدب العربي الأفريقي، وتسهل تعلم هذا العلم، والإلمام به دون صعوبة.

وفي علم العروض والقافية نجد:

١. "أرجوزة في علم العروض والقافية" للشيخ القاضي الأديب مجخت كل السنغالي (ت. ١٩٠٠م).^{٢٣} يعتبر هذا المنظوم أول كتاب ألف في بلاد السنغال في علم العروض، وهو كتاب مُقبَل عليه في المجالس العلمية. اشتهر القاضي بتعليم الأدب للناشئين. فقد تعلم أناس على يديه علم العروض والقافية والدوائر العروضية. ولتسهيل هذا العلم للدارسين نظم أرجوزة في علم العروض والقافية، بلغ عدد أبياتها ٨٣٤ بيتا على حدّ قوله في أواخر الكتاب:

هذا وأحمد على إتمام

حوى ثلاثمائة وأربعا

نظما أبان المشكلات حاصدا

قواعد العروض والمقاصدا^{٢٤}

^{٢٣} هو الشيخ ماكالا بن موسى بن ماكالا جختي، واشتهر بالقاضي مجخت كل، لتوليه أمر القضاء. ولد الشيخ سنة ١٨٣٢ في قرية كرمكله، وهي قرية أسسها جدّه وسميّه. تلقى تعليم القرآن الكريم على يد والده حتى أتقنه حفظاً ورسماً وتجويداً، ثم أخذ عنه مبادئ العلوم الشرعية من عقيدة وفقه وتصوف ونحوٍ وصرفٍ وأدب. وهو فحل من فحول الضاد، وممن أخذوا بناصيتها في بلاد السنغال. له مؤلفات عديدة. انظر: صمب، الأدب السنغالي العربي، 48/2

^{٢٤} انظر: شيخ تجان خاي، القاضي الأريب مجختي كل، السنغال: مطبعة محلية، د.ت)، ٩٤.

٢. "منظومة فتح اللطيف لعلي العروض والقوافي" للشاعر عبد القادر أن (ت.١٩٥٦م).

وهي مقررة في الجامعات الإسلامية السنغالية.

٣. "نظم علم العروض"، نظم أيضا العلامة عبد الله بن فودي حوالي مائتين وثلاثين بيتا،

يقول في مطلعها:

يقول راجي رحمة الله الإله خائف ما جناه عبد الله

أحمد من قد نزل الكتابا يرشدنا وسبب الأسبابا

ومدّ ظلّه الطويل الكاكلا الوافر البسيط فيه راكلا

وهازجا في وعظه وراجزا في حربه واجتثت كفرا ناجزا^{٢٥}

ومن الشعراء الذين اهتموا بوضع قصائد في أوزان البحور؛ بغية معرفة الأوزان الشعرية من غير

ذكر أنواع عروضها وضربها العلامة الشيخ يعقوب دوكوري^{٢٦} في قوله:

رملا غنته تلك المنشدا فاعلاتن فاعلاتن فاعلات^{٢٧}

^{٢٥} انظر: أبوبكر علي، الثقافة العربية في نيجيريا من ١٧٥٠ - ١٩٦٠م (بيروت: مؤسسة عبد الحفيظ البساط، ١٩٧٢)، ٢٧٨.

^{٢٦} هو شاعر كبير من المعاصرين. له باع في اللغة العربية نابغ في الشعر، فاشتهر بكثرة التأليف والتصنيف.

^{٢٧} انظر: يعقوب دوكوري، البستان، (بماكو: المكتبة الإسلامية، دت)، ٨٥.

وللشاعر النيجيري محمد المنذوي السنوسي قصيدة تأثر فيها بالشهاب في ذكر الأوزان مع الآيات

التي تناسها ، كقوله:

طول احتمال أحمد الخير حديبية والصلح مرّ وقد نفذ
فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن لقد رضي الله عن المؤمنين إذ
قضبوا قوما أنعمًا إذ أحبوه مهتدين
فاعلات مستفعلن ثلة من الأولين^{٢٨}

وفي الحكم والأمثال وجدت أيضا منظومات لدى شعراء المنطقة:

ومن الأمثلة التي تمثل هذا الجانب، المقطوعة الشعرية التي قالها الأستاذ الملقب بالمسكين^{٢٩} في

الحكم، ما نصه:

أبنت للطبيب عين دائي لأنّ ذا أدعى إلى شفائي
ومن تمنى أن يكون أكرما فليتق الله يكن مكرما
ومن أطاع النفس والشيطانا أضاع حق الله والإخوانا
ومن بيع أجله بعاجل يبؤ بخسر عاجل وأجل
فجوعنّ كلبك يتبعكا ولا تسمّنه فيبتلعكا^{٣٠}

^{٢٨} انظر: عبد الله جميل، إبداعات عروضية (كانو: مكتبة الشاعر، مخطوطة).

^{٢٩} هو الشيخ أبوبكر المسكين بن أحمد البرناوي النيجيري، ولد فجر يوم الأحد التاسع من ربيع الأول عام ١٣٣٧ هـ ألف الشيخ المسكين مؤلفات عديدة في الثقافة العربية والإسلامية

^{٣٠} انظر: علي أبو بكر، الثقافة العربية في نيجيريا من ١٧٥٠ إلى ١٩٦٠ م عام الاستقلال (بيروت: مؤسسة عبد الحفيظ البساط، ١٩٧٢ م)، ٩٢.

ومن الذين نظموا في مجال الحكم والأمثال، ويستفاد من قصائدهم هذه في تعليم اللغة العربية الشاعر المالي الشيخ سيدي المختار الكنتي (١٨١١)٣١ الذي يقول في قصيدته المشهورة قبسات من الحكمة:

مَن لَاعَبَ الثَّعْبَانَ فِي كَفِّهِ	هِيَمَاتٌ أَنْ يَسْلَمَ مِنْ لَدَغَتِهِ
وَمَنْ أَطَاعَ النَّفْسَ فِي شَهْوَةٍ	أَمْسَى غَرِيقًا فِي سَبَابِ غَفْلَتِهِ
وَمَنْ يُؤَمِّرُهَا عَلَى رُوحِهِ	[سَتَسْقِيهِ] السُّمَّ عَلَى سَكْرَتِهِ
وَمَنْ يَتَابِعُهَا عَلَى زَلَّةٍ	سَيَقْرَعُ السِّنَّ لَدَى حُسْرَتِهِ
وَمَنْ يَزِكُّهَا عَلَى رَغْمِهَا	تَغْشَى الْأَنْوَارُ فِي خَلْوَتِهِ
هِيَ الَّتِي تُكْرِمُ مَنْ صَدَّهَا	عَنِ الْمَهَاوِي مِنْ ضَجَى نَظْرَتِهِ
وَمَنْ يُكْرِمُهَا تُهِنُّهُ وَلَا	تُبْقِي عَلَيْهِ مِنْ سِنَى حُرْمَتِهِ
وَمَنْ يُدَبِّسُهَا يَخْبِ سَعْيُهُ	وَيَجْتَنِي الزَّقُومَ مِنْ نَخْلَتِهِ ٣٢

يلاحظ من المقطوعتين السابقتين مدى غزارة مفرداتها، وسلامة تراكيبها، والتي تتناسب مع مستوى دارجي اللغة العربية لسهولة استخدامها.

ثانياً: الأراجيز التي تعالج مبحثاً من مباحث اللغة:

٣١ المختار بن أحمد بن أبي بكر بن الوافي. ولد في كتيب أغال، قرب قرية أزوان (شمال غرب مالي). عاش في «ولانتة» المدينة الشهيرة علمياً وحضارياً في جنوبي شرق موريتانيا، ثم انتقل إلى بلاد أزواد. وكان حكماً مسموع الحكم بين القبائل، كما كان عالماً لا يُرد له رأي. له العديد من المؤلفات. وهو من شعراء صحراء مالي النابغين. وله مجموعة شعرية تحتوي ١٩٢٨ بيتاً تنقسم حسب موضوعاتها إلى شعر تعليمي يتضمن الحكمة والوعظ والإرشاد. انظر: الولاتي، فتح الشكور، ١٥٢.

٣٢ الطالب محمد بن أبي بكر الولاتي، فتح الشكور في معرفة أعيان علماء التكرور، تحقيق محمد الكتاني، محمد حجي (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨١)، ١٥٢.

إلى جانب المنظومات اللغوية المطولة والمقررة في المعاهد والجامعات فقد وضع بعض المعلمين مقطوعات شعرية تتناول موضوعات ومباحثا من مباحث النحو والصرف، منها على سبيل المثال: -لا الحصر- أرجوزة تصريف الأفعال الرباعية والثلاثية المزيد فيها للشيخ محمد حماد بن املتّ المالي،^{٣٣} وقد جمع بين ضروب الأمتلة وشروح معانيها اللغوية كمتلح باب(فعلل) المتعدي:

قرطبه صرعه قرضبه قطعه خرفج عيشه له
وسّعه فرطحه وقلطحه عرضه دحرجه لكردحه^{٣٤}

وممن الشعراء الذين وظفوا الشعر في العملية التعليمية الشاعر النيجيري عبدالقادر التالكي (ت.١٩١٤م)^{٣٥} الذي أسهم في كافة مجالات اللغة العربية في نيجيريا، له العديد من الكتب أشهرها كتاب "النهر الطافح". وقد نظم فيه بعضا من الشعر التعليمي الذي حوى بعض المسائل المأخوذة من "كتاب المزهر في علوم اللغة العربية" للسيوطي، و"فقه اللغة" للثعالبي، وغيرهما من مصادر اللغة المعروفة. وقصائده معظمها قوية متينة منها على سبيل المثال بعض ما صاغه الشاعر في باب الفاعل مثلا، يقول:

^{٣٣} هو أحد علماء مدينة تمبكتو، من شعراء صحراء مالي المتمكنين. لم أعثّر على تاريخ وفاته.

^{٣٤} انظر: محمد حماد الأنصاري، أرجوزة في التصريف، (تمبكتو: مكتبة مركز أحمد بابا، مخطوط)، رقم التصنيف ١١٤٤، ٣.
^{٣٥} هو الشيخ أبو أحمد عبد القادر بن محمد بللو بن عبد الله بن محمد المقلب ب حَمَارِي. ولد سنة ١٣٣٣م في بلدة حطيجيا التابعة لولاية جفاوا النيجيرية. نشأ الشيخ عبد القادر في قرية تالكو التي لم تكن منشأ فحسب، بل كانت مرتعه وملعبه ومدرسته الأولى التي تثقف بها وترى فيها. وكان والده الشيخ محمد بللو أستاذه ومربيه الأول. وهو متمكن في الحفظ، وقد ساعده على ذلك ما يتمتع به من قوة الذاكرة وحدة الذكاء. ولقد ساعد في مدّ التيار الثقافي الإسلامي في منطقة نيجريا وذلك عن طريق اسماهاماته العلمية ومؤلفات العديدة التي تربو الثلاثين في شتى فنون العلم والمعرفة، ما بين منظوم ومنثور. ومعظم مؤلفاته منظوم، ويرجع السبب في ذلك إلى انجذابه إلى الشعر أكثر من النثر. انظر: أبوبكر ثان، السيرة الذاتية لحياة الشاعر النيجيري الشيخ عبدالقادر محمد التالكي (السودان: منشورات جامعة بخت الرضا العدد الثامن، سبتمبر ٢٠١٣م)، ١٢.

وفي الصحاح خابر وتامر
ولا بن وتارس لذاكر
وفارس وماحض ودارع
ورامح ونابل بدافع
وشاعل وناعل وشاعر
لأخفش كلا بن وقاصر^{٣٦}
ونراه أيضا في مقطوعة أخرى يوضح فيها ذكر الأسماء المنحوتة، فيقول:

للاختصار جمعوا اسمين
كعبشمن وكصدمين
هيلة حمدلة وحولقة
جعفدة سجلة وطلبعة
مشألة حميلة وسمعلا
وهذه من اللغات والمعمد^{٣٧}
يُلاحظ أن الشاعر المعلم في هذه الأبيات يحاول أن يوضح لطلابه أن العرب اختصروا بعض
الأسماء المركبة إلى اسم واحد، أو بعض العبارات إلى كلمة واحدة، نحو قولهم: عبشي لعبد
شمس، وهيلة ل"لا إله إلا الله"، حمدلة ل"الحمد لله"، وحولقة ل"لا حول ولا قوة إلا بالله"،
ومشألة ل"ما شاء الله"، وهكذا...، وهذا يدل على اطلاع هذا الشيخ الشاعر على أمهات كتب
اللغة، وإلمامه بمسائلها المتفرقة.

وهناك مقطوعة للشاعر محمد كاولو - من المعاصرين - التي تناول فيها باب التشبيه من علم

البيان فقال:

فحذف الأداة والوجوه بليغة
وذكر الأداة مرسل في بيانها
وحذف الأدلة في مؤكدا فيما
يكون المشبه عيون لما بها

^{٣٦} انظر: المرجع السابق، ٢٧.

^{٣٧} انظر: المرجع السابق، ٢٧.

فذكر وجوه الشبه فيها المفصل وحذف الوجوه مجمل في بيانها^{٣٨}

ثالثا: المنظومات التي تسعى لشرح معاني المفردات اللغوية:

ومن المنظومات اللغوية تلك التي تهتم بغريب اللغة وتفسير الكلمات، وتستخدم مثل هذه المقطوعات الشعرية غالبا لتنمية المهارات اللغوية من قراءة واستماع وكتابة، يتدرب المتعلم على قراءتها قراءة جهرية، وعلى إلقائها مراعي أساليب الإلقاء الشعرية وعلى كتابتها بصورة جيدة. ومثال ذلك ما وضعها الشاعر النيجيري الوزير جنيد (ت. ١٤١٧هـ)^{٣٩} ليفسر فيها كلمات بسيطة بها حرف الطاء، تسهيلا لطلاب اللغة العربية. ومطلع القصيدة:

أيا طالبًا تفسيرَ ما كان مُشكِلاً عليه ورامَ الحفظَ خُذْ ما تيسَّرَا
فَطَمِيَاءُ أَنْثَى زَيْنَ فُوهَا بِسُمْرَةَ وَلَتَّتْهَا فافهم وكنْ مَنْ تَبَصَّرَا
مَظَالِمُ وَالإِظْلَامُ لَيْسَ لِكَشْفِهَا اخُ تياجُ، لَأَنَّ الأَمْرَ سَهْلَ لِمَنْ دَرَا
نَظِيفِكُمْ هُوَ النَّقِيُّ وَذُو الظِّلْفِ هُوَ المَنْعُ فافهم لَيْسَ مُفْتَرَى
فَمَا رُمْتُهُ قَدْ تَمَّ فِي وَسْعِ طاقِي فَعُدْرا لِمَنْ فِي عَمَّةِ تَمْنَعُ الكَرَا^{٤٠}

رابعا: المقطوعات الشعرية في معرفة أسماء الأغذية والأكسية والأشجار والحيوانات

^{٣٨} انظر: مالم محمد كاولو، منظومة علوم البلاغة (توغو: مكتبة الشاعر، مخطوطة)، ١٥؛ كبا عمران، الشعر العربي من الغرب

الإفريقي، 1/258.

^{٣٩} هو العلامة الأديب الأريب المحرر المؤرخ أمير المصالح ووالي النصائح وزير صكتو الحاج الدكتور جنيد بن العالم الكبير والمصلح الشهير الوزير محمد البخاري بن أحمد بن الوزير عثمان. ولد الدكتور الوزير جنيد في مدينة صكتو عام: ١٩٠٦م، بعد سيطرة الاستعمار البريطاني على الدولة الصكتية الإسلامية بثلاث سنوات. يعدّ الوزير جنيد عميد الأدب العربي في منطقة غرب إفريقيا، والشاهد على ذلك أقواله في أشعاره. انظر: سمبو ولي جنيد، من نبواغ الشعر العربي النيجيري عبد القادر مشطو، مخطوط، ٨.

^{٤٠} انظر الوزير جنيد، الديوان (نيجيريا: مكتبة خاصة، مخطوط).

هناك مقطوعات شعرية وضعت لتعليم الطلاب أسماء الأغذية والحيوانات ويراعى فيها مستوى استيعاب المتعلمين، وتناسب أيضا قدراتهم اللغوية باعتبارهم غير ناطقين بالعربية. من ذلك أبيات للشاعر محمد الأمين الفرضي من غانا التي يصف فيها الأغذية العربية المخالفة عما يعرفها الأفارقة، فقال:

أغذية الأعراب لا توازي	أطعمة السودان في النباز
منها الصريف والضياح الزبد	ثم الطليم والرقاق الشهد
والحارز الحنيد والهديد	ردّيها والخلّ القديد
ثم العصيدة كذا الرغيدة	ثم الرهيدة كذا الشهيكة ^{٤١}

وممن نظم في هذا المجال أيضا الشاعر النيجيري سنوسي برهان الدين (ت. ١٩٩٢)^{٤٢} حين أراد أن يعرف طلابه ببعض الولاتم أقسامها ومناسباتها، فقال:

يسمى الوليمة طعام لعرس	طعام القدوم نقيعة جلى
وتأنيس جار لمأدبة	طعام الولادة بخرس فشى ^{٤٣}

^{٤١} محمد الأمين جابي، الشاعر والأديب الغيني، أعمال ندوة من أجل أدب إسلامي، بالجامعة الإسلامية بالنيجر، عام ٢٠٠٢ م، ٥١،

كبا عمران، الشعر العربي في الغرب الإفريقي، 2/416.

^{٤٢} هو سنوسي برهان الدين بن صالح بن عبد القادر. ولد في مدينة إبادن (نيجيريا) وتوفي فيها. قضى حياته في نيجيريا. وهو شاعر متمكن. نظم في الأغراض التقليدية، وله نظم من الشعر التعليمي، تجري على المألوف في هذا الغرض، جلّ شعره أقرب إلى نظم العلماء. انظر:

مرتضى أبو بكر بن المعلم، مرآة الناظرين في تعريف الأصال من العلماء في مدينة إبادن (نيجيريا: دار الطباعة المحمدية ١٩٩٣)، ١٨٧.

^{٤٣} أحمد فوزي فازازي، المختارات من الأغراض الشعرية العربية لعلماء مدينة إبادن (نيجيريا: جامعة إورن، رسالة ماجستير،

١٩٩٨)، ٢٣٠.

وقد يكتب بعض المعلمين مقطوعات يستعرض فيها مسميات الحيوانات، وكُنّاها غير المشهورة، أطفالها وأصواتها. من ذلك الشاعر الغيني الحاج مختار الكبير (ت. ١٩٥٧م)^{٤٤} التي يقول فيها هذه الأبيات تعليماً للطلبة:

أما كنى الحيوان ياذا البال	أم عريط وأبا المختال
أبو ثمامة أو زياد	أبو فراس أبو حمّاد
أبو هبيرة أبو وثّاب	وكنّ بالهيثم عن عقاب ^{٤٥}

ويريد بذلك على الترتيب: العقرب، والبيغل، والذئب والحمار، والأسد، والديك الضفدع، والبرغوث. وعن أطفالهنّ يسوق الشاعر الأبيات التالية:

أولادها جديّ خنوص شبل	حمل وخشف قشة وعجل
وعفو جحش فرعل وحسل	جرو وهرماس حوار رأل ^{٤٦}

وأما على الترتيب: للماعز، والخنزير، والأسد، والنعجة، والظبي، والقردة، والبقرة، والعفو والجحش للحمار، والهرماس للنمر، الحوار ولد الناقة، والرأل للنعام. وأما عن أصوات الحيوانات فيقول الشاعر:

^{٤٤} من فحول علماء مدينة طوبى الغينية وشعرائها، ولد سنة ١٩٠٢م عُرفَتْ أسرته بالعلم والأدب، وبرع فيها عددٌ كبيرٌ في صناعة الشعر، فأبوه الشيخ أحمد زروق كان إلى جانب علمه وورعه وتقواه شاعرًا مُفليحًا، ومن إخوانه الذين برعوا في الشعر، أخوه الشيخ محمد كاسو جابي بن الشيخ أحمد زروق، و الشيخ كرمّادي جابي ابن الشيخ أحمد زروق. كان رحمه الله لِعَوِيًّا لا يُبارى، وكان لا يُخفي هذه الميزة عن أقرانه، ويعتبرها من المواهب التي خصَّه الله بها، ولقد ساعده إلمامه بأسرار اللغة العربية على الإكثار من الشعر، وسهّل عليه التوسُّع فيه، فأصبح يُشار إليه بالبنان، ومهابه الأقران. انظر: محمد الأمين جابي، الشاعر والأديب الغيني، الحاج محمد المختار، ٧٨

^{٤٥} نظر: كبا عمران، الشعر العربي من الغربي الإفريقي، 1/256.

^{٤٦} انظر: محمد الأمين جابي، الشاعر والأديب الغيني، أعمال ندوة من أجل أدب إسلامي، بالجامعة الإسلامية بالنيجر، عام ٢٠٠٢م، ٥٢.

أصواتها جرجرة البعير طنطنة الأوتار والخنزير
قباعها نقنقة الدجاجة صرصرة الصقر خوار العانه
خشخشة الثوب نهيق الحمر حمحمة الفرس نشيش القدر
صلصلة الحديد والزئير للأسد ثم الماء للخير^{٤٧}

خامسا: الأناشيد والمحفوظات:

تعد الأناشيد والمحفوظات من الوسائل التعليمية المهمة في تعليم اللغة العربية؛ إذ يتعلم الدارسون من خلالها الكثير من المفاهيم المتنوعة. ولتوظيفها في تعليم العربية أثر مهم جدًا في علاج بعض الصعوبات التي يعانها الدارسون عند تعلم القواعد. كما تساعد المتعلمين على الإبداع والتفكير، وإكسابهم الكثير من المرادفات اللغوية إضافة إلى مساعدتهم على التركيز والتمييز بين الأصوات، وتنمية المهارات اللغوية الأربعة. وللأناشيد والمحفوظات مكانة مرقومة لدى مدرسي اللغة العربية من الغرب الإفريقي. فقد نظم فيها بعض الشعراء، وأفرد البعض كتابا خاصا لها، على سبيل المثال الشيخ يعقوب دوكوري الذي يقول في إحدى أناشيده المدرسية التي سماها بـ (كتابي):

أنيسي كتابي ونعم الأنيس جليسي كتابي ونعم الجليس
مفيدي أميني كتابي الحبيب صديقي نصوحي كتابي الحبيب

^{٤٧} انظر: كبا عمران، الشعر العربي من الغربي الإفريقي، ١/256.

تغيب شجونني ويأتي الفرح إذا ما نظرت كتابي الأصح

يعرفني في يدي خاضعا بماض وحال وأت معا

حوى العلم والعز وهو الأمان من الجهل بين الورى والهوان^{٤٨}

ويقول أيضا في الأنشودة التكريمية لمعلم الصبيان:

خالص التبجيل والشكر لأستاذي العظيم

وجزاه الله خيرا وجزاه بالنعيم

فلبعس يسعى لديني وبلادي والعلوم

عاش أستاذي العزيز عاش أستاذي الكريم^{٤٩}

ويقول الشاعر النيجيري سليمان أيغورو -وهو من المعاصرين- في قصيدة (مدرستي العظمى)

من ديوانه الأناشيد الأدبية:

عمري وأهلي للفدا من غير نفص سرمدا

لمن إلها أسندا علا وغاية الجدا

لزمرتي عين الهدى في ثوبها كل النددا

إني أراها موردا رحْتُ بها ممجّدا^{٥٠}

^{٤٨} انظر: دوكوري، المعلم يعقوب، البستان، (بماكو: المكتبة الإسلامية، دت)، ٤٠.

^{٤٩} انظر: دوكوري، المعلم يعقوب: البستان، ٢٦.

^{٥٠} انظر: أيغورو، سليمان: الأناشيد الأدبية، (نيجيريا: مطبعة محلية، دت)، ١٧.

وهناك أناشيد الحاج محمود سانوغو البوركيني (ت. ٢٠٠٥م)^{٥١} منها هذه الأبيات التي يقول فيها:

جزى الله أستاذاً يسى محمود
ويعطيه ما يبغيه من خير مطلوب
وما زال يعتني بتعليم كلنا
وما زال يهديننا إلى خير مرغوب

الخاتمة

تناول هذه المقالة موضوع توظيف الشعر في تعليم اللغة العربية لأبناء غرب إفريقيا، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

لوحظ أنّ مدرسي اللغة العربية في منطقة غرب إفريقيا يستفيدون من الثراء اللغوي الكبير الذي يتمتع به ما كتبه شعراء المنطقة من الشعر العربي الإفريقي في مجال العملية التعليمية. ويحرصون على توظيف الأشعار التي تستوفي المعايير المناسبة في تعليم أبنائهم قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة وعروض، إلى جانب تعويلهم على الشعر أيضاً لشرح ما يصعب على الطلاب فهمها من المفردات والتراكيب. وقد تبين من خلال العرض المستفيض أعلاه أن توظيف الشعر يساعد على تكوين مخزون لغوي ثريا لدى الطلبة والدارسين، كما يزودهم بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في الأغراض المتعددة.

وقد تبين أيضاً أنّ استخدام المعلمين الشعر في العملية التعليمية من الوسائل والأنشطة اللغوية والأدبية التي تعين المتعلمين على إجادة اللغة العربية وممارستها في بيئتهم الإفريقية.

^{٥١} هو الشيخ محمود سانوغو، أحد علماء بلاد بوركينا فاسو وأدبائه، وهو مؤسس مدرسة السلام في مدينة بوجوبولاسو.

وصفوة القول: إنَّ الشعر العربي الإفريقي غنيّ، تتوافر فيه المواصفات التعليمية التي تجعله صالحا ومناسبا للعملية التعليمية، وقد كثرت المقطوعات التعليمية التي تبسط قواعد علوم النحو، والصرف والبلاغة والعروض، وتحبب فيها القلوب وترغبها. ولقد حرص شعراء المنطقة- عندما كتبوا هذه المنظومات التعليمية اللغوية- على تبسيط المعاني الشعرية لتكون في متناول جميع أفراد المجتمع طلابا حتى يستطيع كل متعلم أن يشرحها لذويه.

المصادر والمراجع

- أبوبكر ثان، السيرة الذاتية لحياة الشاعر النيجيري الشيخ عبدالقادر محمد التالكي، السودان: منشورات جامعة بخت الرضا العدد الثامن، سبتمبر ٢٠١٣ م، ١٢.
- أبوبكر علي، الثقافة العربية في نيجيريا من ١٧٥٠-١٩٦٠ م، بيروت: مؤسسة عبد الحفيظ البساط، ١٩٧٢ م.
- أحمد أمين، ضحى الإسلام، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٩ م.
- أحمد بمبا، ديوان العلوم الدينية، جمع الرابطة الخدمية للباحثين والدارسين، السنغال: دار الأمان للنشر والتوزيع، ٢٠١٩ م.
- أحمد سعيد غلادني، حركة اللغة العربية وأدائها في نيجيريا، الرياض: المكتبة الإفريقية - شركة العبيكان ١٩٩٣ م.
- أحمد عبد الله بولي، ألفية بولي في النحو والصرف، بماكو: مكتبة الشاعر، مخطوط.
- أحمد فوزي فازازي، المختارات من الأغراض الشعرية العربية لعلماء مدينة إبادن، نيجيريا: جامعة إلورن، رسالة ماجستير، ١٩٩٨ م.

- الحاج محمود سانوغو، جزي الله أستاذي، بوركينا فاسو: مكتبة الشاعر، مخطوطة.
دوكوري، المعلم يعقوب البستان، بماكو: المكتبة الإسلامية، د.ت.
سليمان أيغورو، الأناشيد الأدبية، نيجيريا: مطبعة محلية، د.ت.
سمبو ولي جنيد، من نبوايغ الشعر العربي النيجيري عبد القادر مشطو، مخطوطة.
سيدي ديارا، شخصية المرحوم دنب واكي وآثاره، بماكو، جامعة بماكو، كلية الآداب واللغات
والفنون والعلوم الإنسانية، بحث التخرج، ٢٠٠٣م.
شيخ تجان خاي، القاضي الأريب مجختي كل، السنغال: مطبعة محلية، د.ت.
الطالب محمد بن أبي بكر الولاتي، فتح الشكور في معرفة أعيان علماء التكرور، تحقيق محمد
الكتاني، محمد حجي بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨١م.
طه علي خليفة، الشعر التعليمي وسماته الفنية عند غير الناطقين باللغة العربية (نيجيريا
نموذجا)، مجلة الدراسات العربية، العدد ٣، المجلد ٣٦، ٢٠١٧م، ١٧٥٤.
عامر صمب، الأدب العربي السنغالي، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٨م.
عبد الرحمن ابن عبان، الشعر التعليمي في الأدب الجزائري القديم في عهد الموحدين، دراسة في
موضوعاته وبيئته، الجزائر: جامعة قاصدي مرياح، رسالة ماجستير، ٢٠٠٨م.
عبد الله بن فودي، كتاب الحصن الرين في علم التصريف، تحقيق: محمد صالح حسين، كنو:
دار الأمة، ٢٠٠٧م.
عبد الله بن فودي، لمع البرق لذي تشابه من الفرق، تحقيق: يحي فارق ثيط، كنو: دار الأمة،
٢٠١١م.
عبد الله جميل، إبداعات عروضية، كنو: مكتبة الشاعر، مخطوطة.

- كبا عمران، الشعر العربي في الغرب الإفريقي خلال القرن العشرين الميلادي، المغرب: إيسيسكو، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١١ م.
- مالم محمد كاولو، منظومة علوم البلاغة، توغو: مكتبة الشاعر، مخطوطة.
- محمد الأمين جابي، الشاعر والأديب الغيني، أعمال ندوة من أجل أدب إسلامي، بالجامعة الإسلامية بالنيجر، عام ٢٠٠٢ م.
- محمد الأمين جابي، الشاعر والأديب الغيني، أعمال ندوة من أجل أدب إسلامي، بالجامعة الإسلامية بالنيجر، عام ٢٠٠٢ م.
- محمد الأول عبد السلام، المقامات، إلورن: مطبعة محلية، ٢٠٠٧ م.
- محمد البشير، فضل النحو، سيقو: مكتبة خاصة، مخطوطة، ورق ١٨.
- محمد ثوبان الإلوري، ديوان الإلوري (لاغوس): مركز العلوم العربية الإسلامية، ٢٠١٠ م.
- محمد حماد الأنصاري، أرجوزة في التصريف، تمبكتو: مكتبة مركز أحمد بابا، مخطوط، رقم التصنيف ١١٤٤.
- مرتضى أبو بكر بن المعلم، مرآة الناظرين في تعريف الأصال من العلماء في مدينة إبادن نيجيريا: دار الطباعة المحمدية ١٩٩٣ م.
- مهدي رزق الله أحمد، حركة التجارة والإسلام والتعليم الإسلامي في غربي أفريقية قبل الاستعمار وأثارها الحضارية، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ١٩٩٨ م.
- موسى عبد السلام، محمد جامع، الشعر التعليمي في نيجيريا، دراسات في مقتطفات العلماء والمسلمين بها، مجلة الضياء، العدد ٣ (١) ٢٠١٩، ص ٢١.
- الوزير جنيد، الديوان، نيجيريا: مكتبة خاصة، مخطوطة.

يعقوب دكوري، البستان، بماكو: المكتبة الإسلامية، د.ت، ٨٥.

يوسو منكيلا، دور الشعر العربي في النهوض بالفصحى في إفريقيا، مجلة قراءات إفريقية، العدد
١٣، سبتمبر ٢٠١٢م

يوهان فك، العربية، ترجمة رمضان عبد التواب، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٠م

معايير اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Criteria for selecting literary texts in teaching Arabic to non-native speakers

Shehab Ahmed Hasan Al-Juboun¹

¹Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller, Arap Dili Eğitimi.

الملخص

تُنزل النصوص الأدبية في أي لغة؛ منزلة الواجهة منها لما تحمل من جمال البناء الفني والعلمي والنفسي والوجداني، لذلك هي مهمة كنصوص تعليمية في تعليم اللغة وتعلمها وهو ما أشارت إليه الدراسات التربوية، وانطلاقاً من هذه الأهمية يسعى الباحث في هذه الدراسة؛ تعرّف حقيقة النص الأدبي المناسب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير التي أشار إليها المتخصصون بالشأن التربوي والتعليمي والدراسات التربوية.

كما ستتطرق الدراسة لأهم أسس اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمشكلات التي تعترضها وطريقة معالجتها في ضوء معايير تعليم اللغة وتعلمها بما يراعي مستويات الطلبة المعرفية من اللغة. لذلك ستركز الدراسة حول الإجابة عن السؤال الرئيسي فيها:

ما النص الأدبي المناسب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: (معايير- نصوص أدبية- تعليم – لغة عربية – الناطقون بغير العربية)

ABSTRACT

Literary texts are descended in any language with the status of relevance from them because of the beauty of the artistic, scientific, psychological and emotional construction, so they are important as educational texts in teaching and learning the language, which is indicated by educational studies, and based on this importance, the researcher seeks in this study to know the truth of the appropriate literary text Teaching Arabic to non-native speakers in light of the standards indicated by specialists in education, educational affairs and educational studies. The study will also address the most important bases for selecting literary texts in teaching Arabic to non-native speakers, the problems encountered and the way to address them in light of language teaching and learning standards, taking into account the students' knowledge levels of the language. Therefore, the study will focus on answering the main question in it: What is the appropriate literary text for teaching Arabic to non-native speakers?

Keywords: (standards - literary texts - education - Arabic language - non-Arabic speakers)

المقدمة

تُعدُّ النصوص الأدبية في أي لغة؛ واجهةً إبداعيةً تُزيّنُها البنية الفنية لتراكيبها، ومادتها العلمية، وقرارها النفسي، وجمالها الأسلوبي، في الأحاسيس والمشاعر الوجدانية، التي من الممكن أن تُسهّم في تسهيل تعلّم وتعليم اللغة وهو ما أشار إليه الأدب التربوي.

فالنصوص الأدبية تُعدُّ "وعاءً للتراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، نثره وشعره ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها أُختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراتهِ ومسيرته". (البيعة، ٢٠٠١: ص ٣٥٣)

فضلاً عن أنّ الأدب يرتبط بعلاقة وثيقة باللغة، فهو ميزان القدرة على استعمال الألفاظ بنحو جيد وصحيح، وصب الأفكار في قوالب تُثير الانتباه، فالأدب عند (هيدجر) قوامه الكلام، الذي لا ينبغي أن يؤخذ مأخذ الأداة التي يتحقق بها الاتصال بين المتكلمين ويقع الفهم والإفهام، بل الكلام الذي يطابق عادة ما يعرف بالوعي الإنساني ولا يوجد الوعي إلا بوجود الكلام وخلق اللغة، واللغة مجال يعمل الأدب فيها عمله غير أنه لا يأخذها مأخذ المادة المصنوعة بل يدخل اللغة في حيز الإمكان، وهذا يوضح أن الأدب هو المادة الانفعالية التي يشد لها الأنسان. (زاير، وداخل،

ومن أبرز ما يمكن أن تقدمه النصوص الأدبية في تعلّم اللغة هو محاكاة الواقع الذي تنتمي إليه اللغة وأفرادها، فهي تسهل عملية التواصل خارج الواقع المدرسي، لأنّها انعكاس ثقافي واجتماعي لمجتمعاتها. (المعتوق، ١٩٩٦: ص ١٢٥)

فاستخدام النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية تعريباً لها والاقتراب من طبيعتها كون تلك النصوص جزءاً فنياً منها، وغيابها عن درسها اللغوي يعدّ كلاً تعليمياً وشطاً ثقافياً. (هباشي، ٢٠٠٨: ص ٩٩)

ومن غير الممكن تقصي حقيقة النص الأدبي من دون الغوص في دلالاتها الثقافية المعاصرة ومجالاتها المعرفية ضمن إطار التكامل للموضوعات الاجتماعية. (شرسال، ٢٠٠٦: ص ٢٧)

وفي ضوء هذه المعطيات تشير الوائلي (٢٠٠٤)، إلى ضرورة اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية كلّ حسب مهمته على النحو الآتي: "إنّ تدريس الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية يحتاج إلى معلم حاذق، وكتاب أدرك مؤلفوه هذه الحقائق المهمة، وطالب يتلقى هذه الأفكار ويتفاعل معها في ضوء هذه المعطيات مجتمعة وعليه فإنّ تدريس النصوص الأدبية لا يكون إلا إذا جعل الطالب فيه يتذوق نواحي الجمال في النص الأدبي، وأن يضع المدرس نصب عينيه الهدف الأصلي من الأدب وهو تربية الملكة الأدبية لحصول المقدرة على التعبير المؤثر والتذوق الفني، ولهذا من الضروري في اختيار النص الأدبي التوجه الى المعنى العام. (الوائلي، ٢٠٠٤: ص ٤٣)

ومن أوصاف النصوص الأدبية ضمن الأطر المعيارية التي تؤهلها وظيفياً في تعليم اللغة العربية، حيث تنقل المغيلي (٢٠١٠: ص ٦٨)، في بحثها عن تجارب دراسات أجريت في مجال تعليم اللغات"

أنَّ الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن لها أن تساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعلمها، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية بالهدف من تعلم اللغة، وبمستوى المتعلم، بالمدة الزمنية، وبالمادة المُدرّسة في حد ذاتها".

بالتأكيد إنَّ أي نصٍ أدبيٍّ يُراد له أن يكون نصّاً تعليمياً يؤدي وظائفه بشكل صحيح من الضروري أن يخضع لعمليات تقييمية وفق معايير عديدة كالصدق، والأهمية، واهتمامات المتعلم ومستواه، وقابلية النص للتعلم، والعالمية، والقيم التربوية للنص التعليمي وإعادة إنتاجه ربما، وزيادة الرصد اللغوي، ومراعاة خبرات الدارسين، والطابع الإنساني العام، وقصر النصوص، والتكامل بين الفروع، وعدم التقيد بشهرة الأديب، وحدود التصرف في النص، والتعريف بالأجناس الأدبية، وتفسير النص الأدبي، واحترام الثقافات الأخرى، وإبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب وقد تترايط وتتداخل هذه الجوانب بعضها ببعض. (طعيمة، : ص ٧٠٥-٧٠٦)، (البياعي، ١٩٩٩: ص ١٠٧)

وانطلاقاً من هذه الأهمية يسعى الباحث في دراسته هذه إلى معرفة حقيقة النص الأدبي المناسب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقاً للمعايير التي أشار إليها المتخصصون بالشأن التربوي والتعليمي والدراسات التربوية.

مشكلة اختيار النصوص الأدبية التعليمية

تُعد عملية إعداد النصوص الأدبية واتخاذها كنصٍ تعليمي وعن طريقها يتعلم الطلبة الناطقين بلغاتٍ أخرى اللغة العربية؛ عملية معقدة ومشكلة حقيقية تواجه المعلمين، فمنهم من يختار

بعض الأناشيد المقررة على الأطفال العرب بحجة تقارب مستوى الناطقين بغير العربية بمستوى أطفال العرب.. وهذا خطأ بالطبع، فالأناشيد تُؤلف لجمهورٍ خاصٍ ذي طبيعة تختلف تماماً عن طبيعة الدارسين الكبار الذين يدرسون العربية كلغة ثانية، ويتطرق بعض المعلمين في اتجاه آخر فيختارون نصوصاً مما هو مقرر على الطلاب العرب في الجامعات العربية والفرق أيضاً بين الموقفين كبير، فليس كل نصٍ أدبي في التراث العربي يصلح لأن يعلم أو يناسب مستوى جميع مستويات المتعلمين. (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣: ص ١٩١)

وثمة مشكلة أخرى تكمن وراء عدم التمييز بين اختيار النصوص الأدبية لغرض فني أو أدبي، والاختيار لغرض تعليمي، فلا يشترط في الأول ما يشترط في الثاني من بعد تربوي وتوجيهي وعلمي، ولا بد لعملية الاختيار النافع الذي يقدم نصوصاً للطلاب والدارسين في هذا العصر ألا تتكئ على اختيارات السابقين وحدها أو تلجأ إلى النصوص المشهورة في التراث العربي كالمعلقات مثلاً دون سواها، فلا بد من التجديد مع مراعاة الذائع المشهور، والقديم المأثور، بحيث لا يكون هناك جمود في دراسة النصوص وقصرها على عصور محددة، وموضوعات معينة، فاللغة نشاط إنساني يهدف إلى التواصل. (إبراهيم، وعبد الباري، ٢٠١٤: ص ٧٤)

كما اثبتت نتائج الدراسات أن محتوى درس الأدب في المراحل العلمية المختلفة بعيدة عن بيئة المتعلم وخبراتهم، وأن كثيراً من النصوص الأدبية تحتاج إلى الدقة في الاختيار، إذ إنها لا تنسجم مع طبيعة الواقع التعليمي، أو البيئي للمتعلم، فكُلما كان النص مرتبطاً بالواقع كلما انجذب

المتعلم نحو الحفظ والتذوق ويعمل تفكيره على التحليل والتركيب والتقويم، وهذا مبتغى العملية التعليمية للوصول إلى الأهداف المنشودة. (زاير، وداخل، ٢٠١٥: ص ٧٨)

وثمة مشكلات أخرى تلك التي ترتبط في منهجية تأليف المناهج الدراسية الأدبية وفق المعيار الزمني وتسلسل العصور الأدبية إذ إنَّها تبدأ بالعصر الجاهلي ثم الإسلامي فالأموي والعباسي وانتهاءً بالعصر الحديث، وهو ما يجعل المتعلمين ذوي المستويات المبتدئة أمام نصوصٍ أدبية تحتاج إلى مستويات لغوية متقدمة لفهمها، فنصوص الأدب العربي في عصره الأول (الجاهلي) ليست كنصوص عصوره المتأخرة (الحديثة)؛ فهناك فرق كبير بينهما فيما يتعلق بصعوبة ألفاظ وتراكيب وأفكار ومعاني الأدب القديم مقارنة بالأدب الحديث. (الوائي، ٢٠٠٤: ص ٤٤)

وهنا بات من الضروري عند اختيار النصوص الأدبية مراعاة المعايير التعليمية ومواصفات النص الأدبي عند تقديمه مادة تعليمية للطلبة وأن تراعى فيه الجودة العلمية ويُنتج بمعايير تتوافق ومقومات التعليم الحديث وتوازن بين المستويات المعرفية اللغوية لدى الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم حتى تُحقِّق مهارات وفنون اللغة لدى الطلبة، وهو ما تهدف إليه هذه الدراسة وستجيب عن سؤالها الرئيسي فيها: "ما النص الأدبي المناسب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟"

هدف الدراسة

- ١- بيان معايير أسس واختيار النصوص الأدبية التعليمية.
- ٢- إيجاد المعالجات المناسبة لاتخاذ النص الأدبي نصاً تعليمياً.

ستتخذ الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته متغيرات الدراسة.

الإجراءات

- سيتم الاطلاع على الأدب التربوي من دراسات سابقة وآراء الخبراء والمتخصصين بالشأن التربوي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معرفة أهم معايير اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية والاستفادة منها في توصيف النصوص الأدبية التعليمية.
- تحليل بعض من النصوص الأدبية وفقا للمعايير المنتقاة وطريقة تقديمها كنماذج من نصوص أدبية تعليمية.

مفهوم النصوص الأدبية التعليمية

في الدراسات الحديثة ظهرت مصطلحات تحدد ملامح النص في حقل دلالي واحد وهي: السبك، والحبك، والاتساق، والائتلاف، فالسبك هو تلاحم أجزاء النص وترابطه وانسجام ألفاظه، والحبك التأليف بين معانيه والملائمة بينها فالسبك صناعة جسد النص في قالب لغوي حسن، والحبك لجمته الداخلية، أما الاتساق فهو التماسك بين أجزاء النص على مستوى اللفظ والمعنى، فالشعر الجيد هو الذي اتسقت ألفاظه في سلاسة ويسر دون تنافر أو غرابة أو ما تلاحمت أجزاءه وسهلت مخارجه اللسانية. (عكاشة، ٢٠١٤: ص ٢٧-٣١)

وفي مفهوم النص أُردت تعريفات كثيرة، فقد عرفه تودوروف بأنه يمكن أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتاباً بكامله، ولكن تعريف النص يقوم على أساس استقلاليتها وانغلاقيتها، وهما الخاصيتان اللتان تميزانه، فهو يؤلف نظاماً خاصاً به لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتركب به تركيب الجمل، ولكن أن نضعه في علاقة معه هي علاقة اقتران وتشابه. (ذريل، ٢٠٠٠:ص

(١٥)

وما يهمننا في هذه الدراسة مفهوم النصوص الأدبية وفق النظرية التعليمية، فهو وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية تربطها انسجة لغوية من الأصوات والكلمات والتراكيب وتمتزج فيما بينها فتصير بذلك نصاً ذا وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقاً فهو بذلك وسيلة لنقل المعرفة والثقافة وله ديمومة الزمان والمكان. (هباشي، ١٩٩٦:ص ٢٦-٢٧)

فهو يهتم باللغة من حيث مصطلحاتها لا من حيث مفرداتها لأنها تنقل نتائج الدراسات والأبحاث العلمية المختلفة في الميادين العلمية، وأهم ما يميز النص الأدبي التعليمي بأنه تقديم مختص يركز على المعلومات المتعلقة بموضوع علمي، ومن جانب البيداغوجية تعني النصوص الأدبية: وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه الفنون اللغوية والنفسية والاجتماعية والتاريخية وينبع من فكرة معرفية تتجلى بها صور الجمال والإبداع. (ابرير، ٢٠٠٠:ص ١١٥)

والنص الأدبي وفق التصور التعليمي كما يراه غزوان (٢٠٠٥: ص ٢٢) بأنه "تركيب فني من كلمات منتقاة ومختارة من لغة طبيعية معينة، لها أصولها النحوية والصرفية ودلالاتها المعجمية وصورها البلاغية والجمالية التي تُكوّن شخصيتها اللغوية والتعبيرية المتميزة".
وحتى نقرب أكثر من مفهوم النصوص الأدبية؛ هي "مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الشعراء والأدباء على مر العصور، وتتوفر في هذه المختارات عادة مجموعة من صفات الجمال الفني سواءً من حيث الأفكار التي تحتويها أو القيم التي تنادي بها، أو المعاني التي توجي بها، أو اللغة التي كُتبت بها. (الناقفة، وطعيمة، ٢٠٠٣: ص ١٨٢)

أهمية النصوص الأدبية التعليمية

تسعى معظم الأنظمة التربوية في كل محاولاتها وأبحاثها والتجارب التي تجربها في ميدان التعليم إيجاد أفضل الأدوات والأنشطة التعليمية الفاعلة في تقديم عجلة التعليم وتسهيل عملية التعلم، لذلك تعد عملية تقديم النصوص الأدبية بمعايير تعليمية وأدبية مساهمة في تحقيق غاية التعلم وأثره في تنمية تحصيل المتعلمين. (مكور، ٢٠٠٧: ص ٢٠٠)

ويمكن اعتبار النصوص الأدبية من أهم فروع اللغة العربية؛ لأنها تعكس أعلى مستويات الإتقان لمهارات اللغة، كما أنّها تمثل مجموعة من التجارب الأدبية لنخبة من المبدعين في عصور مختلفة، فالشعر أو النثر يتميز بالألفاظ المنتقاة، والعبارات الرصينة، والرؤية الأصيلة للأشياء والموجودات، كما أنّ مادة النصوص الأدبية تفتح المجال أمام عقول الطلبة للفهم والتفكير والتخيل؛ مما يساعد بعد ذلك على إنتاج أفكار جديدة وأصيلة، واكتساب الطلاب لمهارات

الإبداع عن طريق معاشتهم لتلك التجارب الإبداعية المتمثلة في النصوص الأدبية المقدمة

لهم. (الشيخ علي، وعبد الباري، ٢٠١٤: ص ٦٧)

ولذلك من الضروري التنبه عند تعليم اللغة عن طريق الأدب التركيز على مبدأ التكاملية واستثمار العلاقة بينه وبقية فروع اللغة، فاللغة العربية وحدة متماسكة الجوانب، وظيفتها التحصيل والتعبير، أما التقسيم والتفرع فما هو إلا عملية صناعية بحتة يقصد بها التنظيم فقط، وتوظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية وخاصة الناطقين بغيرها يساعدهم بتعلم أكثر من فرع، ففي مهارة القراءة يُجود الأداء والنطق السليم، وقيمتهم من اللحن في القواعد النحوية، وجمال الصورة البلاغية، ويحسن الأفكار والأساليب اللغوية في التعبير، فمن الأهمية عند اختيار النصوص الأدبية اخضاعها لآراء نقدية متعددة، تضمن لنا نمو الطالب المعرفي والوجداني. (أحمد، ١٩٨٨، ص ٢٥١).

فضلاً عن كونه ينمي المهارات اللغوية لدى الطلبة وذلك عن طريق نصوص أدبية مختارة من الشعر والنثر، تعود لعصور أدبية مختلفة في شتى أغراض وفنون الأدب واطلاعهم عليها وتعلمهم إياها يزيد حصيلتهم العلمية من اللغة، فكلما زاد اكتسابهم من الألفاظ والمعاني الجديدة كلما ساعدهم على إجادة النطق، وسلامة الأداء، وحسن التمثيل، وتصوير المعنى، فضلاً عن تمرين الطلاب على دقة الفهم، وصحة استنتاج المعاني من الألفاظ. (إبراهيم، ١٩٧٣: ص ٢٦٠)

ويرى الباحث أنّ درس النصوص الأدبية يتشوقه الطلبة أكثر من غيره لما فيه من المتعة والراحة النفسية والمشاعر التي تلامس مشاعر واحاسيس المتعلمين لذلك فهو مهم في تعليم اللغة العربية وعنصر فاعل على توجهات المتعلمين وتنشيطهم نحو التعلم.

أهداف تعليم العربية عن طريق النصوص الأدبية

لا يخلو كل مسار تعليمي من هدف يبتغي الوصول إليه ومن أهداف تعليم اللغة العربية عن طريق النصوص الأدبية هي:

١- تنمي الثروة اللغوية عند الدارسين والارتقاء بها عن طريق اطلاعهم على نماذج أدبية ذات مستوى رفيع.

٢- تعريف الدارسين بالقيم العربية والإسلامية الاصيلة التي تعبر عن شخصية الإنسان العربي المسلم في مختلف مجالات الحياة، وتصحح ما تنقله أجهزة الإعلام المعادية عنه، وتقلل من تأثيرات القوالب النمطية التي حاولت الأجهزة تكوينها.

٣- تنمية قدرة الدارسين على التفهم العميق للأدب العربي بفروعه، وبيان ما لحق بها من تغيير بعد الإسلام من حيث المفردات والتراكيب والمفاهيم ومحاور الاهتمام مما يساعد على تحقيق قدر من المشاركة بين المسلمين من غير العرب مع اشقائهم العرب والاستعداد لتفهم أديهم.

٤- وصل الدارسين بإنتاج الأدباء والشعراء والمفكرين العرب. (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣: ص١٨٢)

معايير اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

٥- تجعل المتعلم أمام متعة من جمال الفكرة والأسلوب والإيقاع اللغوي والمحسنات

اللفظية التي تنعكس على تحسين توجهاته نحو التعلم.

٦- الارتقاء بالذوق الأدبي كنتيجة يحظى بها المتعلم عن طريق مزاولته قراءة الأدب

الجميل أو سماعه له فيولد لديه عاطفة ورغبة في تناول نصوص أدبية أكثر.

(مدكور، ٢٠٠٧: ص ٢٠٦-٢٠٥)

نتائج الدراسة

وبعد كل الخطوات التي اتخذتها هذه الدراسة فإنها ستجيب عن سؤالها " ما النص الأدبي

المناسب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، وستضع المعلم والطالب والمنهج أمام الصورة

المرجوة في اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مستويات تدريس النصوص الأدبية ومعايير اختيارها التعليمية

السؤال الذي يطرح نفسه الآن: كيف نستطيع تحديد نصٍ أدبي يتناسب ومستوى المتعلمين في

برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ليس ثمة دراسة ميدانية عملية تقطع برأي في تحديد النص الأدبي المناسب لكل مستوى من

المستويات الثلاثة، المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم، إلا عن طريق بعض التصورات الناتجة عن

تجارب الاتصالات المباشرة مع الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية.

فالمستوى المبتدئ يستطيع في فتراته الأخيرة أن يستوعب بعض النصوص الأدبية بسيطة اللغة، وفي حدود ما تعلمه الطلاب من مفردات وتراكيب سهلة الإيقاع أقرب ما تكون إلى الأناشيد ذات النمط الخاص والتي تصلح للإلقاء الجامعي، ومثل هذه النصوص يمكن أن تثرى لغة الدارسين وتحفزهم على الأداء اللغوي، خاصة لو صحبها لحن مميز، يجدد نشاطهم ويستثير همهم لمواصلة الدرس.

والعبرة هنا اختيار النصوص الملائمة، مع المستوى اللغوي للدارسين والمناسبة لاهتماماتهم الثقافية، على أن يتدرج الأمر، فيبدأ بتدريس بعض الأدب في المستوى المتوسط، مصاحباً بالطبع للنصوص الأدبية، ويفضل أن تستخلص الحقائق وأحكامها من النصوص المقررة.

أما المستوى المتقدم فهو بلا شك المجال الذي يسمح بتقديم المفاهيم بشكل أوسع مع مراعاة مستوى الدارسين والأخذ في الاعتبار ما بين تدريس فروع الأدب العربي للناطقين بالعربية وتدريبها للناطقين بلغات أخرى من فروق. (الناقعة، وطعيمة، ٢٠٠٣: ص ١٨٤-١٨٥)

ومن الجدير بالذكر هنا لا بد من التأمل والتركيز في طبيعة النصوص الأدبية المقدمة للطلبة الناطقين بغير العربية بغرض تعليمها وتوظيفها لتعلم مهارات وفنون لغوية وفق رؤى وتصورات تتناسب وطبيعة مستويات الطلبة المعرفية من اللغة، وهو من أهم المرتكزات التعليمية ونجاحها، ولاختيار نص أدبي شعري كان أم نثري من الضروري إخضاعه لعدد من المعايير العلمية والأدبية التي رجحتها تجارب بعض المتخصصين في شأن تعليم العربية للناطقين بغيرها وآراؤهم والتي ستعتمدها هذه الدراسة كركيزة علمية تستند إليها وفي ضوءها تقرب مواصفات

النصوص الأدبية الناجعة التي يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها وهي على قسمين:

أولاً: معايير النص العلمي

- **الصدق:** وهذا المعيار يركز على صدق محتوى المادة التعليمية التي يحملها النص في تحقيق الهدف من تعليم الطلبة للغة، وتوظيف ما تعلموه في ممارساتهم اللغوية.
(اشتيتية، ص ١٨٢)
- **الأهمية:** وهذا المعيار انعكاس لأهمية محتوى النص التعليمي فكما تشبع بالمفاهيم اللغوية والحقائق والمعلومات والمعارف التي يتضمنها كلما زاد في تحقيق الأهداف التعليمية.
- **الحرص على عرض النصوص وفقاً لمبادئ توماس (thomas) الخمسة:**
 - ١- التسلسل من المعلوم إلى المجهول.
 - ٢- من البسيط إلى المركب.
 - ٣- من المحسوس إلى المجرد.
 - ٤- من الملاحظ إلى تعليل وجوده.
 - ٥- من الكل إلى الجزء. (الحيلة، ١٩٩٩: ص ١٢٧-٢١٠)

- القابلية: وهي قابلية المتعلمين على فهم النص ومناسبتة لمستوياتهم التعليمية ومراعاته لفروقهم الفردية، وذلك بضرورة التدرج بالأفكار التي يحملها النص واشتماله على مبدأ السهولة والصعوبة. (اشتيتية، ص ١٨٢)
- الشيوخ: وهو اختيار النصوص التعليمية وفقاً لكثرة استعمال المتعلمين لكلماته، فهي أنفع لهم من النصوص التي تحتوي كلمات نادرة الاستعمال وغير متداولة بكثرة. (الراجعي، ١٩٩٥: ص ٦٩)
- مراعاة اتجاهات المتعلمين واهتماماتهم: من المهم في اختيار النصوص التعليمية اشراك الطلبة فيها بما يعبر عن توجهاتهم وميولهم نحوها وهذا يدفع بهم نحو تعلمها والاستفادة منها أكثر مادامت تلك النصوص تمثل جانباً من جوانب حياتهم ومشاعرهم واحاسيسهم وثقافتهم وجمالهم. (محمود، ٢٠٠٣: ص ٥٥)

ثانياً: معايير النص الأدبي

يشير الناقد، وزميله طعيمة (٢٠٠٣: ص ١٩٢-١٩٥) الى جملة من المعايير التي يجب توافرها في اختيار النص الأدبي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- ❖ زيادة الرصيد اللغوي: ويشترطون في هذا المعيار أن تشتمل النصوص الأدبية على تراكيب لغوية تساعد الطلبة على الاستعمال الحي للغة، وتسهم في زيادة رصيدهم اللغوي، وهذا لا يكون إلا في النصوص الأدبية ذات تراكيب لغوية شائعة الاستعمال في الكتابات العربية، لا أن تكون نادرة مهجورة ومن ثم قليلة الجدوى.

معايير اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- ❖ مراعاة خبرات الدارسين: أن تتناسب مع خبرات الدارسين وخلفياتهم الثقافية واهتماماتهم اللغوية.
- ❖ الطابع الإنساني العام: وهي من الأولويات في اختيار النصوص الأدبية أن تحظى بطابع إنساني عام تعبر عن المجتمع العربي الإسلامي بقيمه الخاصة وطابعه الفريد.
- ❖ قصر النصوص: أن يراعى في المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية أن تكون القصائد المختارة قصيرة، ذات أوزان مجزوءة أو مقاطع سهلة التناول وذات نغم مترابط يسهل على المتعلم الانتقال من بيت شعري إلى آخر، وقوافٍ بسيطةٍ سهلة، ويتدرج الأمر الى اختيار قصائد مختلفة الأوزان متباينة القوافي.
- ❖ التكامل بين الفروع: أن يراعى تحقيق التكامل بين الفروع المختلفة من أدب ونصوص وبلاغة ونقد... إنَّ تدريس بعض هذه الفروع ليس غاية في ذاته ولا أحسب أنَّ مقررًا لتدريس المفهومات البلاغية بالذي يستهدف زيادة حصيلة الدارسين من هذه المفهومات، إنَّ الهدف الأساس من هذا كله هو تدريب الدارسين على القراءة الجيدة للأدب، وفهمه للثقافة العربية الإسلامية، وتنمية التذوق عنده.
- ❖ شهرة الأديب ليست معياراً لاختيار النص: فعند اختيار نصٍ أدبي في برامج لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية ألا تحكمه شهرته، أو شهرة كاتبه، فقد يكون لكبار الأدباء والشعراء نصوص لا ينبغي أن تقدم في هذه البرامج، إما لصعوبتها اللغوية وإما

لطاقبها المحلي، وإما لخصوصية التجربة فيها، أو تناولها لقيم غير مرغوب بها، أو لاشتمالها على أفكار ومفاهيم لا يمكن تقديمها للمتعلمين.

❖ **حدود التصرف بالنص:** وهذه من الضرورات التعليمية التي قد تجبر المعلم أو مؤلف الكتاب أن يتصرف بالنص بغرض تلخيصه وتبسيطه، أو إعادة صياغة أجزاء منه حتى تتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين، فيكون النص الأدبي مختلفاً بشيء عن صورته الأصلية، والحقيقة التي ينبغي الإشارة إليها هنا، هي أن ثمة فروقاً بين تبسيط النص العلمي، وتبسيط النص الأدبي، ولقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمي اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى، ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارئ ويتحقق أيضاً للكاتب هدفه في الوقت الذي قد يؤدي فيه التصرف في النص الأدبي إلى تحريف المعنى أو تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير، وفي هذه الصدد نوصي بأمرين:

الأول: الحرص الشديد على جوهر النص وخصائصه وأفكاره ومعانيه فلا يفسد التبسيط طبيعته.

الثاني: تقديم النص الأدبي الأصلي للمعلم، إما لمرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب، أو في مذكرة خاصة له، أو تحديد المرجع الذي أخذ منه هذا النص، حتى يقف ما حدث فيه من تصرف.

معايير اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

❖ **التعريف بالأجناس الأدبية:** وذلك عند تدريس الأدب العربي الحديث والمعاصر خاصة للمستويات المتقدمة؛ تعريف الدارسين بالأجناس الأدبية المختلفة، إن كانت قصيدة أو مقال أو قصة أو مسرحية... وكذلك الشعر الحر حتى يقف على بعض الاتجاهات المعاصرة في غرض الشعر العربي... وأخيراً ينبغي تمثيل البلدان العربية المختلفة حتى يلم الدارس بأهم الاتجاهات الأدبية فيها.

❖ **تفسير النص الأدبي:** والمقصود هنا نوعين من التفسير:

الأول: التفسير المعجمي: يتناول توضيح معاني الكلمات وبيان دلالاتها في السياقات المختلفة، ما كان منها حقيقة وما كان مجازاً، ودورها في توصيل أفكار معينة، ومثل هذا التفسير تستشار فيه القواميس والمعاجم وكتب اللغة والصرف والنحو.

الثاني: التفسير الذاتي: تستشار فيه خبرات القارئ، وتجاربه واتجاهاته وقيمه.

أنموذج من نص أدبي وفق معايير اختياره

وصية ذي الإصبع العدواني:

لَمَّا اخْتُصِرَ ذُو الْإِصْبَعِ دَعَا ابْنَهُ أُسَيْدًا، فَقَالَ لَهُ:

"يَا بُنَيَّ، إِنَّ أَبَاكَ قَدْ فَتِيَ وَهُوَ حَيٌّ، وَعَاشَ حَتَّى سَيِّمَ الْعَيْشَ، وَإِنِّي مُوصِيكَ بِمَا إِنْ حَفِظْتَهُ بَلَغْتَ فِي قَوْمِكَ مَا بَلَغْتُهُ، فَاحْفَظْ عَنِّي: أَلِنْ جَانِبَكَ لِقَوْمِكَ يُحِبُّوكَ، وَتَوَاضَعْ لَهُمْ يَرْفَعُوكَ، وَابْسُطْ لَهُمْ وَجْهَكَ يُطِيعُوكَ، وَلَا تَسْتَأْثِرْ عَلَيْهِمْ بِشَيْءٍ يُسَوِّدُوكَ، وَأَكْرِمْ صِغَارَهُمْ كَمَا تُكْرِمُ كِبَارَهُمْ يُكْرِمُكَ كِبَارُهُمْ، وَيَكْبُرُ عَلَى مَوَدَّتِكَ صِغَارُهُمْ، وَاسْمَخْ بِمَالِكَ، وَاحْمِ حَرِيمَكَ، وَأَعِزُّ جَارَكَ، وَأَعِنْ مَنْ

اسْتَعَانَ بِكَ، وَأَكْرِمُ ضَيْفَكَ، وَأَسْرِعُ التَّهَضُّعَةَ فِي الصَّرِيحِ؛ فَإِنَّ لَكَ أَجْلاً لَا يَغْدُوكَ، وَصُنْ وَجْهَكَ
عَنْ مَسْأَلَةِ أَحَدٍ شَيْئاً فَبِذَلِكَ يَتِمُّ سُؤدَدُكَ".

الخاتمة

هذه الدراسة تبحث في وسيلة مهمة في تعليم اللغة العربية عن طريق الأدب كونه فن لغوي متميز واداة تعليمية تُسَهِّلُ على المتعلمين تعلمهم وخاصة في مجال تعلم اللغات والعربية تحديداً فهي محور دراسة هذا البحث، فقد تساهم نتائج هذه الدراسة في إيجاد حلٍ في تسهيل مهمة المعلم في اختيار النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية لطلابه أو تضمينها في المناهج الدراسية.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، عبد العليم.(١٩٧٣). الموجه الفني لمدرس اللغة العربية. ط١. دار المعارف. القاهرة.
- ابريز، بشير.(٢٠٠٠). تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ط١. عالم الكتب الحديث.
- أحمد، محمد عبد القادر. (١٩٨٨). طرق تدريس الأدب والنصوص. القاهرة.
- استيتية، سمير شريف.(د-ت). علم اللغة التعليمي. دار الأمل للنشر والتوزيع. الأردن.
- الحيلة، محمد محمود.(١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. ط١. الأردن.
- ذريل، عدنان.(٢٠٠٠). النص والاسلوبية بين النظرية والتطبيق. منشورات اتحاد الكتاب العرب. سورية- دمشق.
- الراجحي، عبدة.(١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي. دار المعرفة الجامعية.

زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي.(٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ط١. الدار المنهجية للنشر والتوزيع. عمان-الأردن.

شرسال، عبد القادر. (٢٠٠٦). تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص. منشورات دار الاديب. الجزائر-وهران.

الشيخ علي، هداية هداية إبراهيم ، وعبد الباري، ماهر شعبان.(٢٠١٤). تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع. الناشر، مكتب التربية العربي لدول الخليج. السعودية - الرياض.

طعيمة، رشدي أحمد. (د-ت). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج١- ق٢. جامعة أم القرى معهد اللغة العربية - وحدة البحوث والمناهج. مكة المكرمة-السعودية.

عكاشة، محمود.(٢٠١٤). تحليل النص " دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي". ط١. مكتبة الرشيد ناشرون.

غزوان، عناد. (٢٠٠٥). قلق النص وحرية الإبداع. مجلة دجلة وزارة الثقافة بغداد، ع١٣.

محمود، إبراهيم وجيه.(٢٠٠٣). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. ط١. دار المعرفة الجامعية. مصر-الإسكندرية.

مدكور، علي أحمد.(٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان-الأردن.

المعتوق، أحمد محمد. (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها). ط١. عالم المعرفة. الأزهر الزناد.

المغيلي، خدير.(٢٠١٠). تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة. مجلة الوحدات للبحوث والدراسات العدد ٠٨ / ٢٦٠-٣٧٣.

الناقدة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة- الرباط.

هباشي، لطيفة.(٢٠٠٨). استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدّة. ط١. عالم الكتب الحديثة. الأردن.

هباشي، لطيفة.(٢٠٠٨). استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدّة. ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

الوائي، سعاد عبد الكريم.(٢٠٠٤). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق. ط١. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان- الأردن.

اليافعي، عبد الله.(١٩٩٩). أساسيات النص التعليمي. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. ع ١٣٠. قطر.

البيعة، عبد الفتاح حسن.(٢٠٠١). أساليب تدريس اللغة العربية وأدائها. ط١. دار الكتاب الجامعي. لبنان- بيروت

**“تعلم العربية” Adlı Arapça Öğretim Setinin Ortaokul
Kategorisinde Yer Alan Kitapların Arapça Dil ve Yan
Becerilerinin Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi**

**The Evaluation of The Arabic Teaching Sets “تعلم العربية”
Books in the Middle School Category Regarding the
Teaching Arabic Language and Side Skills**

Zeynep Arkan¹

¹Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim
Tercümanlık Anabilim Dalı.

ÖZ

Özellikle son yıllarda yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal değişme ve gelişmeler sonucunda Arap ülkelerine ve de Arapçaya karşı büyük bir ilgi gözlenmektedir. Bu kapsamda pek çok ülkede yabancı dil ve ikinci dil olarak Arapça öğretimi alanında çeşitli çalışmalar ortaya konmakta ve eğitim materyalleri hazırlanmaktadır. Bu çalışmada, bu çalışmalardan biri olan ve Türkiye’deki bazı imam hatip ortaokullarında ve Arapça kurslarında yaygın bir ders kitabı olarak kullanılan “تعلم العربية” adlı Arapça öğretim setinin ortaokul kategorisindeki çalışma, öğrenci, öğretmen kitapları ve CD’lerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman analizi yapılarak toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ilk bölümünde öğrenci kitapları içerik, yöntem, teknik öğretim, yabancı dil öğrenme ve eğitim becerileri açısından incelenmiştir. İkinci bölümde çalışma kitapları, üçüncü bölümde ise öğretmen kitapları aynı kriterlerle ele alınmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünü ise bu kategori kitaplarında öne çıkan dil becerileri, yenilikler, alana katkılar ve olumsuz noktalar oluşturmaktadır. Betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilen verilerde elde edilen bulgular arasında; kitaplarda yer alan CD uygulamalı dinleme etkinliklerinin, sözlük kullanma uygulamalarının, basitten zora doğru sıralanan dilbilgisi ve örnek uygulamalarla açıklanan yazım kurallarının başarılı olması yer almaktadır. Bununla birlikte metin içeriklerinde günlük yaşamdan dil yapılarının bulunmadığı ve seviyenin hedef kitlenin üzerinde olduğu, aktivitelerde dilsel ve eğitsel oyunlara fazla yer verilmediği ve kitapların dilin işlevselliğini artıracak uygulama ve etkinliklerden yoksunluğu da dikkat çekmektedir. Genel bir değerlendirmenin bulunduğu son bölüm öneriler ile tamamlanmıştır. Bundan sonra bu seviye için hazırlanacak her türlü materyallerde hedef kitlenin seviyesinin göz önünde bulundurulması, dilin işlevsel kullanılmasına imkân tanıyan etkinlik ve uygulamaları

“تعلم العربية” Adlı Arapça Öğretim Setinin Arapça Dil ve Yan Becerilerinin Öğretimi 67 Açısından Değerlendirilmesi

içermesi, kullanılan yöntemlerin iletişimsel olması ve modern öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretime izin vermeyen kültürel aktarım hedefli metin ve uygulamalara yer vermekten kaçınılması sunulan öneriler arasındadır.

Anahtar Sözcükler:Yabancı Dil Öğretimi; Arapça Öğretimi, İkinci Dil Olarak Arapça Öğretimi, Te'allemi'l-'Arabiyye.

ABSTRACT

Epecially as a result of the political, economic and social changes and developments in recent years, there is a great interest in Arab countries and Arabic. In this context, various studies are carried out in the field of teaching Arabic as a foreign language and a second language in many countries and educational materials are prepared. In this research, the aims of one of the studies regarding the teaching set by the name of Te'alleme el-'Arabiyye in the secondary school category consisting of student, teacher books and CDs which is commonly used in some of the Imam hatip secondary schools and Arabic language courses is evaluated. The data of the study were collected through document analysis within the framework of the qualitative research method. In this context, in the first part of the research, student books were examined in terms of content, method, technical teaching, foreign language learning and education skills. In the second part, the workbooks and in the third part the teachers' books were evaluated with the same criteria. The fourth part of the study consists of language skills, innovations, contributions to the field and negative points that stand out in these category books. Among the findings obtained in the data evaluated with the descriptive analysis method; CD practiced listening activities found in the books, dictionary use practices, grammar ordered from simple to difficult, and spelling rules explained with exemplary practice are included. In addition, it is noteworthy that there are no language structures from daily life in the texts, the level is above the target audience, linguistic and educational games are not included in the activities, and the books lack practices and activities that will increase the functionality of the language. The last section, in which there is a general evaluation, is completed with suggestions. From now on, in all kinds of materials to be prepared for this level, among the recommendations are; the level of the target audience should be taken into consideration, it should include activities and practices that allow the functional use of the language, the methods used should be communicative, and it should be avoided to include texts and practices aimed at cultural transfer that do not allow teaching with modern teaching methods and techniques.

Keywords: Foreign Language Teaching, Arabic Teaching, Arabic as a Foreign Language, Te'alleme'l-'Arabiyye.

GİRİŞ

Son yıllarda özellikle teknolojinin gelişimi ile yabancı dil öğretimi disiplininde farklı materyaller öne çıkmaya başlamıştır. Görsel ve işitsel faktörlerin önemsendiği, farklı koşullarda kullanıma uygun araçlarla desteklendiği yabancı dil öğretim materyalleri; dil öğretim sürecinin bir parçası olarak dikkat çekmektedir. Hangi dilde olursa olsun öğretim

materyallerinin önemi, işlevselliği, amaca ve hedef kitleye uygun olması pek çok araştırmada vurgulanmaktadır. Araştırmalar yabancı dil öğretimi esnasında öğrencinin motivasyonunu artıran, derse katılımını sağlayan, aktif bir öğrenme ortamına fırsat hazırlayan ve dört becerinin gelişimini önemseyen öğretim materyallerinin başarılarına işaret etmektedir (Arkan, 2019:65). Bu bağlamda Nunan (1985), Richards (2001, 2006, 2013), McGrath (2006), Tomlinson (2003, 2008, 2011, 2012, 2013), Harwood (2010, 2014), Garton ve Graves (2014), Núñez ve Téllez (2015), Tomlinson ve Masahura, (2017), Seferoğlu (2006), Tüm (2016, 2017) ve Temizyürek (2015, 2016) gibi araştırmacılar materyal değerlendirme ve materyal tasarımı üzerine öne çıkan çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda örneğin Tomlinson'a (2011) göre; "bir yabancı dilin öğrenilmesini kolaylaştıran her şey" olarak tanımladığı ders materyalleri sadece kitap, sözlük gazete gibi araçları değil öğrencilerin katılımlarını, tartışmalarını ve öğretmenlerin ders esnasında kullanmış oldukları talimat ve yönergeleri de içermektedir. Nunan (1985) ve Richards (2001) dilin işlevselliğini destekleyecek, öğrencileri öğrenme sürecinde teşvik edecek ve motivasyonlarını artıracak özgün materyallerin öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Garton ve Graves (2014), yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmasının gerekliliğinin altını çizerken, Kaewpet (2009) müfredat geliştirme ve materyal seçiminde ihtiyaç ve içerik analizinin önemine dikkat çekmiştir. Özgün ve verimli materyal oluşturma hedefi doğrultusunda Richards (2006), öğretmenlerin, McGrath (2006) ise öğrencilerin materyal geliştirme süreçlerine ve ekiplerine katılımlarının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca, materyal tasarımı ve geliştirilmesi ile ilgili olarak Núñez ve Téllez (2015) materyal tasarılmanın hem daha iyi öğrenme ve öğretme ortamı sunduğunu hem de öğretmenlerin yansıtmalarına, yenilik yapmalarına ve de bireysel ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğretimi alanyazında gözlemlenen materyal tasarımı ve geliştirilmesine verilen bu önem; yabancı dil öğretim materyallerine de yansımış, teknolojik gelişmelerle uyumlu dil öğretim setlerinin yayınlanmasına kaynaklık etmiştir. Bu çalışmanın konusu olan "تعلم العربية" adlı Arapça öğretim seti de bunlardan biridir. Ülkemizde bazı İmam

“تعلم العربية” Adlı Arapça Öğretim Setinin Arapça Dil ve Yan Becerilerinin Öğretimi 69 Açısından Değerlendirilmesi

Hatip Ortaokullarında Arapça ders kitabı, bazı ortaokul ve liselerde seçmeli ders kitabı ve özel Arapça öğretim kurslarında ana materyal olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Ana sınıfından lise son sınıfa kadar olan her seviye için hazırlanmış olan bu setin ilköğretimin ilk üç yılına ait kitapları İstanbul Akdem yayıncıları tarafından basılmıştır. Diğer sınıflara ait kitapların yayımlandığı yayınevi ise Menahic el-'alemiyyehdir (İnternational Curricula). Her eğitim-öğretim yılının iki dönemi için öğrenci, öğretmen ve çalışma kitapları bulunan setin toplamı 60 kitaptan oluşmaktadır. Anaokulu ve hazırlık sınıfları için iki kitap bulunmaktadır. Diğer sınıflar için 24 tane öğrenci ve 24 adet çalışma kitabı sunulmuştur. Ayrıca ilköğretimin ilk dört sınıfı için sekiz tane öğretmen kitabı hazırlanmıştır. Fasih Arapça öğretimi hedeflenmiş olan sette her eğitim- öğretim yılı için farklı renklerde kitaplar tasarlanmıştır.

Kitapların içeriğinde öğretimi destekleyecek görsel ve işitsel CD'ler, konularla ilgili metinler, dilsel ve iletişimsel uygulamalar ve farklı etkinlikler bulunmaktadır. Bu sayede ana dile gereksinim duyulmamaktadır. Set kapsamında hedef dil Arapçanın işlevsel bir şekilde kullanılması ve dört temel becerinin (okuma- yazma- dinleme- konuşma) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Arapça öğretiminde temel olan unsurların (sesler-harfler-terimler-kalıp ifadeler) öğretilmesine de önem gösterildiği gözlenmiştir.

Modern Arapça dil öğretimi seti kapsamında yer alan 24 adet öğrenci kitabı işlevsel bir dil kullanılmasına yönelik temel kazanımları içermektedir. Aynı şekilde sette yer alan 24 tane çalışma kitabı ile de bu çalışmaları destekleyecek olan uygulamalar bulunmaktadır. Öğretmen kitapları ise, öğretmenlerin ders kitaplarını en etkili ve en verimli şekilde kullanabilmelerine imkân tanıyan yönerge ve talimatları içermektedir.

Buraya kadar genel olarak tanıtımı yapılmış olan “تعلم العربية” adlı Arapça öğretim setini oluşturan ilköğretim kitapları, تقييم عام لكتب المرحلة الابتدائية من سلسلة تعليم اللغة العربية,

“تعلم العربية” isimli çalışmada incelenmiş ve değerlendirilmiştir (Arkan, 2020) Bu çalışmada, serinin ortaokul kategorisinde yer alan kitapların Arapça dil ve yan becerilerinin öğretimi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

ORTAOKUL KATEGORİSİNDEKİ KİTAPLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf kitaplarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Önce öğrenci kitapları, ardından çalışma kitapları incelenmiştir.

2.1. Öğrenci Kitapları Genel Değerlendirmesi

Ortaokul kategorisinde yer alan kitaplar beşinci sınıfta bağımsız üniteler, altıncı sınıfta bölümler şeklinde gelmektedir. Dördüncü sınıf seviyesine kadar kitap halinde sunulan öğretmen kitapları CD formatına dönüşmüştür ve iki adet sınav içermektedir.

Beşinci sınıf öğrenci kitapları yeni derslerin yer aldığı 18 temel, altı tekrar olmak üzere toplam 24 üniteden oluşmaktadır. Üniteler sırası ile okuma metni, kelime kavram ve kalıp ifadelerin öğretimi, metinle ilgili soruların cevaplandırılması, dinleme etkinliği, dilbilgisi yapıları, konuşma etkinlikleri ve kültür bölümünden oluşmaktadır. Her üniteye 14 ders ve iki dönemde toplam 72 temel 12 tekrar dersi yer almaktadır. Tekrar üniteleri temel ünitelerde öğretilen dil yapıları, kelime, terim ve kalıp ifadelerin gözden geçirilerek daha iyi kavranması amacını taşımaktadır.

Beşinci sınıf öğrenci kitapları ilköğretim kitaplarından farklı olarak kişiselleştirilmiş sorular değil, üniteye bulunan metin ile ilgili sorulardan oluşan hazırlık uygulaması ile başlamaktadır. Dördüncü sınıfta bir anda ağırlaşan müfredatın bu kitaplarda daha kolay, daha kısa ve anlaşılır metinler ve hedef kitleye uygun sözcük öğretimini kapsadığı gözlenmektedir. Üniteye yer alan metinler hedef kitle seviyesinin biraz üstünde kalmış olmakla birlikte dördüncü sınıf seviyesinden daha hafif olduğu söylenebilir. Toplamda 18 üniteye sekiz okuma metni Arap ve İslam kültüründen, on okuma metni ise günlük

hayattan alınmış konuları içermektedir. Kelime dağarcığını zenginleştirme hedefi ile; metinde geçen kelime, kavram ve kalıp ifadeler resimler yardımıyla ve cümle içinde kullanarak açıklanmaktadır. Dil yapıları tümevarım yöntemi ile resimli örnekler ve alıştırmalar yoluyla öğretilmekte, benzer alıştırmalarla uygulanması istenmektedir. Dinleme etkinliği öncesinde hazırlık soruları ve sonrasında konu ile ilgili sorular yer almaktadır. Ünite kapsamındaki yazılı ve sözlü yorum isteyen resimli alıştırmalar, durumu sözlü olarak analiz etme ve kompozisyon yazma hedefli alıştırmalarla daha çok konuşma ve yazma becerilerinin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Aynı zamanda bu etkinlikler ikili ve grup çalışmalarına fırsat tanımaktadır. Ünitelerin sonunda yer alan ayet, hadis, şiir, dua ve ingilizce tercümelerinin yer aldığı kültür alıştırmaları kültürel aktarıma imkân tanıyan bir bölümdür. Kitapların sonuna üniteye öğretilen kelime, kavram ve dil yapılarının ingilizce karşılıklarının bulunduğu bir sözlük eklenmiştir. Bu sözlükte 244 kelime ve 39 dil yapısı bulunmaktadır. Beşinci sınıf kitaplarında kelimelerin ve kalıp ifadelerin resimler yardımıyla, cümle içerisinde kullanılarak, görerek öğrenme ve nesnelerin örneklendirilmesi ile öğretimi amaçlanmış ve sözcük öğretimi bakımından “Düzvarım-Direk Metot” yöntemine başvurulmuştur. Ünitelerde yer alan etkinlik, uygulama ve alıştırmalar öğrencinin soru sorması, cevaplaması, resimleri yorumlaması, konu çerçevesinde görüşünü sunması amacını içermekte ve dilin işlevselliğinin öne çıktığı “İletişimsel Yöntemin” takip edildiği görülmektedir. Bu bağlamda sözcük öğretiminde “Düzvarım-Direk Metot”, alıştırma ve aktivitelerde “İletişimsel Metot” izlendiğinden, bu kitaplarda “Seçmeli Yöntem ’in” esas alındığı gözlenmiştir. Önceki seviyelerde bulunan eğitsel-dilsel ve iletişimsel oyunlar burada bulunmasa da rol yapma, soru cevap, ikili ve grup çalışmaları teknikleri uygulanmıştır.

Altıncı sınıf öğrenci kitapları toplam altı bölüm, bölümler ise sonuncusu tekrar olan dört ünite içermektedir. Her ünite üç dersten meydana gelmektedir. Toplamda 24 ünite ve 66 dersten oluşmaktadır. Üniteler sırası ile okuma metni, kelime kavram ve kalıp ifadelerin öğretimi, sözlük çalışması, metinle ilgili soruların cevaplandırılması, yorum soruları, dinleme etkinliği, dilbilgisi öğretimi ve uygulaması ve kültür bölümünden oluşmaktadır. Tekrar üniteleri ile öğrenilen konuların sağlamaştırılması hedeflenmiştir.

Altıncı sınıf öğrenci kitapları da okuma metni öncesi hazırlık soruları ile başlamaktadır. Okuma parçaları uzun, içerikleri ise hedef kitlenin seviyesinin üzerindedir. Okuma metinlerinin 11 tanesi günlük hayattan, yedi tanesi Arap ve İslam kültüründen seçilmiş konuları içermektedir. Kelime dağarcığını artırmak için; okuma parçasında geçen yeni kelime, kavram, terim ve kalıp ifadeler eş anlam ya da zıt anlamı verilerek Arapça açıklanmaktadır. Bu kitaplarda ilk kez uygulanan bir alıştırma, metinden seçilmiş bazı kelimelerin anlamlarının sözlükten araştırılmasıdır. Bu kapsamda bazen kelimelerin eş ya da zıt anlamları bazen de tekil ya da çoğullarının araştırılması istenmektedir.

Bu sınıf kitaplarında öne çıkan bir farklılık dilbilgisi kurallarının analiz edilerek değil, tümdengelim yöntemi ile kuralların verilerek öğretilmesidir. Bununla birlikte dilbilgisi kurallarının basitten zora doğru sıralandığı söylenebilir. Bu çerçevede önce konular örneklerle açıklanmış, kural tanımlanmış ve alıştırmalarla uygulanmıştır. Dilbilgisi bölümlerinde sırasıyla öğretilen konular şunlardır:

نائب الفاعل، خبر المبتدأ جملة اسمية، إن وأخواتها، من أدوات جزم الفعل المضارع، الحال، المفعول المطلق،

المضاف إليه، المفعول لأجله، الأسماء الخمسة، لا النافية للجنس، اسم الفاعل، اسم المفعول

Dinleme etkinliklerinde daha önceki kitaplarda yer alan ön hazırlık soruları bulunmamaktadır, ama dinleme parçası ile ilgili sorular yer almaktadır. Ünitelerde yer alan metinlerin yapısı ve ilgili soruların çokluğu okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öne çıktığını göstermektedir. Bunun yanı sıra kişiselleştirilmiş sorulara cevap verme, tanımlanan konularda görüş bildirme ve metin içeriği kapsamında konuşma hedefli alıştırmalarla konuşma becerisinin gelişmesine de özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Ünitelerin sonunda yine ayet, hadis, şiir, dua ve ingilizce tercümelerinin yer aldığı kültürel bölüm bulunmaktadır. Kitapların sonuna üniteye öğretilen kelime, kavram ve dil yapılarının ingilizce karşılıklarının bulunduğu bir sözlük eklenmiştir. Bu sözlükte 272 sözcük ve 20 dil yapısı sunulmuştur. Altıncı sınıf kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin; resimler, eş ya da zıt anlamlı kelimeler ve örnek cümleler yardımıyla açıklandığı ve bu yüzden sözcük öğretiminde “Düzvarım-Direk Metot” yöntemine

“تعلم العربية” Adlı Arapça Öğretim Setinin Arapça Dil ve Yan Becerilerinin Öğretimi 73 Açısından Değerlendirilmesi

başvurulduğu anlaşılmaktadır. Yeni sözcükler ana dil kullanılmasına gerek kalmadan çeşitli uygulamalarla kavratılmaktadır. Dilbilgisi öğretiminde ise “*dil, bilinçli olarak kuralları öğrenmektir, alışkanlıkları taklitle geliştirmek değil*” fikrini esas alan “Bilişsel Yönteme” dayanmaktadır. Ayrıca konuşma hedefli alıştırmalar, etkinlikler ve uygulamalarda iletişimsel ve kulak-dil alışkanlığı metotlarının takip edildiği gözlenmiştir. Bu bağlamda sözcük öğretiminde “Düzvarım-Direk Metot”, dilbilgisi öğretimi ve kuralların uygulanmasında “Bilişsel Metot”, alıştırma ve aktivitelerde “İletişimsel” ve “Kulak-Dil Alışkanlığı Metodu” izlendiğinden, kitaplarda “Seçmeli Yöntemin” esas alındığı gözlenmiştir. Kitaplarda başvurulan teknikler son derece sınırlı olup, en çok soru-cevap ve ikili çalışma teknikleri bulunmaktadır. Temel ünitelerde çok az, tekrar ünitelerinde ise daha fazla ama yine de yeterli olmayan sayıda eğitsel, iletişimsel ve dilsel oyunlara yer verilmiştir.

Yedinci sınıf öğrenci kitapları beşinci sınıf kitaplarında olduğu gibi bağımsız ünitelerden oluşmaktadır ve bu ünitelerin toplam sayısı 16’dır. Bu ünitelerin 12 tanesi temel, dört tanesi ise tekrar üniteleridir. Her ünite yedi dersten meydana gelmektedir. Bu dersler sırasıyla dinleme, konuşma, iki ders okuma parçası ve ezber bölümü, üç ders dilbilgisi kuralları, yazı ve yorum bölümlerinden oluşmaktadır. Üç ünitenin ardından gelen tekrar üniteleri ise, sunulan bilgilerin tekrarlanması ve uygulanması amacını taşımaktadır.

Yedinci sınıf öğrenci kitapları içerikleri ve alıştırma tarzı bakımından farklılaşmıştır. Bu kapsamda ilk farklılık ünitelerin dinleme etkinlikleri ile başlaması ve bu etkinliğin alıştırmalarının çalışma kitabından yapılmasıdır. Böylece öğrenci çalışma kitabı ve CD bütünlüğü sağlanmaktadır. Okuma metinleri çok sayıda yeni kelime ve kalıp ifadelerin çokluğu ile dikkat çekmektedir. Üstelik bu sözcüklerden anlamı verilmeyen çok sayıda kelime ve terim vardır. Okuma metinlerinin 12 tanesi Arap ve İslam kültüründen 4 tanesi ise günlük hayattan konuları içermektedir. Kelime ve kalıp ifade öğretilmesi hedefiyle önce okuma metni ve ezber bölümünde yer alan şiir, ayet ve hadislerden seçilen kelimeler tanımlanmış, sonra bu kelimelerin açıklayıcı cümleler yardımı ile anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu kelimelerin öğrenilmesi hedefli uygulamalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda üniteler altıncı sınıf kitapları göz önünde bulundurulduğunda bir anda

ağırlaştırılmış, çok sayıda kelime ve kalıp ifadelere boğulmuş ve hedef kitle seviyesinin çok üstünde içeriğe sahiptir. Dilbilgisi kuralları altıncı sınıf kitabında olduğu gibi kuralın tanımlanması, örneklerle açıklanması ve alıştırmalarla uygulanması şeklinde öğretilmektedir. Daha önce öğretilen konuların biraz daha detaylı anlatıldığı bölümlerin de olduğu القواعد النحوية adlı derste öğretilen konular şunlardır:

الجملة الاسمية (أنواع الخبر)، حذف الخبر، كان وأخواتها، رفع الفعل المضارع، نصب الفعل المضارع، جزم الفعل المضارع، الشرط، الفاعل، المفعول به، المجرور بحرف الجر، الإضافة، نائب الفاعل .

Dilbilgisi derslerine ilk kez Arapça "الإعراب" adı verilen bir uygulama eklenmiştir. Bu kapsamda konuların bitiminde konu ile örnekler verilmiş, kelime sonlarındaki harf ve hareke değişiklikleri ve ilgili kural Arapça olarak ifade edilmiştir. Bu çalışma ile öğrencinin cümleyi tanıması ve öğelerini ayırabilmesi, dilin mantığına hakimiyetinin artması amaçlanmıştır. Dinleme becerisini geliştirme hedefli dinleme etkinliklerinde, ünite konularıyla örtüşen metinlerin seslendirilmesi oldukça başarılıdır. Ayrıca bu metinler bağlamındaki konuşma etkinlikleri, sınıf içi aktivite ve etkinlik yapmaya, grup çalışmalarına fırsat tanıyan uygulamalardır. Bununla birlikte aynı okuma metinlerinde olduğu gibi anlaşılması zor, içerik olan seviyenin üstünde metinler de bulunmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminin hedeflendiği görülen kitaplarda yorum başlıklı derste yer alan kompozisyon yazma çalışmalarının çokluğu da dikkat çekmektedir. Bu kapsamda yazma başlıklı derslerde yazım kurallarının tanımlanması, örneklerle açıklanması ve alıştırmalarla uygulanması dikkat çekmektedir. Bu uygulama ilk kez gözlenmektedir. Kitaplar konuşma becerisine yönelik bazı etkinlikleri de içermektedir. Dinleme etkinlikleri kapsamındaki alıştırmalar, okuma metni ve ezber bölümünde yer alan şiir, ayet ve hadislerle ilgili sorular bunlardandır. Bu sınıf kitaplarında en sona eklenen sözlük bulunmamaktadır. Onun yerine sadece ikinci dönem kitabının sonuna öğretilen kelimelerin hangi üniteye yer aldığını gösteren dizin eklenmiştir. Yeni kelimeler anlamı açıklanmadan sadece ünite numaraları ile tasnif edilmiştir. Bu listede yer alan kelime sayısı 168, dil yapısı ise 12 tanedir.

Yedinci sınıf kitaplarında takip edilen yöntemin “Bilişsel Yöntem” olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda dilbilgisi kurallarının açıklanıp, tümdengelim yöntemi ile öğretilmesi, ünitelerde yer alan derslerin sıralaması, diyalogların temel ders olarak değil, destekleyici unsur olması, okumaya, anlamlı öğrenmeye ve kültürel aktarıma verilen önem, kelime dağarcığının geliştirilmesinin çok önemli olması ve bununla ilgili uygulamaların çokluğu, yazmaya gösterilen itina dikkat çekmektedir. Etkinlikler tekrar ile değil tanımlı kurala göre bilinçle yapılmakta ve dilin işlevselliği ihmal edilmektedir. Kitaplarda ikili ve grup çalışması, rol yapma, gösteri, drama ve soru cevap teknikleri kullanılmış ama hedef kitleye çok uygun olan oyun tekniklerine yer verilmemiştir.

Sekizinci sınıf öğrenci kitapları yapısal olarak yedinci sınıf kitaplarına benzemektedir. Toplamda 16 ünite içermektedir. Bu ünitelerin 12 tanesi temel, dört tanesi ise tekrar üniteleridir. Her ünite altı dersten meydana gelmektedir. Bu dersler sırasıyla dinleme, konuşma, iki ders okuma parçası ve ezber bölümü ve iki ders yorum ile dilbilgisi kuralları bölümlerinden oluşmaktadır. Yedinci sınıf kitaplarında bulunan yazma dersi bulunmamaktadır. Sadece yedinci sınıf kitaplarında bulunan yazma dersi onuncu sınıf kitaplarında yeniden yer almıştır. Üç ünitenin ardından gelen tekrar üniteleri ise, sunulan bilgilerin gözden geçirilmesi ve tekrar edilmesi amacını taşımaktadır.

Sekizinci sınıf öğrenci kitapları uzun ve içerikleri ile öğrenciyi zorlayacak okuma metinlerine sahiptir. Anlamı eş anlamlı kelimeler ve örnek cümlelerle açıklanan müfredat oldukça fazla olmasına rağmen, burada yer almayan pek çok yeni kelime, kavram ve kalıp ifadeler vardır. Benzer şekilde ezber bölümünde de bulunan müfredat ile anlamayı zorlaştıracak çok sayıda yeni sözcük dikkat çekmektedir. Kültürel aktarım sadece ezber bölümünde değil, okuma ve dinleme metinlerinde de yoğundur. Bu kapsamda okuma metinleri göz önüne alındığında hepsinin Arap ve İslam kültürü konularından seçildiği öne çıkmaktadır. Konuların İslam kültürü ve tarihine yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Her iki dönem kitabında da günlük hayattan alınmış konu içeren bir ünite bulunmamaktadır. Üniteye yer alan dersler (dinleme, konuşma, kompozisyon yazma) konu bakımından örtüştüğü için bilim, teknoloji ya da sosyal hayattan bahsetmeyen

metinler hedef kitle üzerinde olumsuz etki yapacak niteliktedir. Kitaplar içerikleri ile hedef kitlenin seviyesinin oldukça üzerindedir.

Dilbilgisi kuralları da aynı yedinci sınıf kitaplarında olduğu gibi önce örnekler ardından Arapça tanım ve kuralların açıklanması ve alıştırmalarla uygulanmasıdır. Her derste bir yapı öğretilmesi hedeflenmiştir. Burada yer alan alıştırmalar ve örnekler de kültürel aktarım bağlamındadır ve yine Arapça "الإعراب" adı verilen, bazı ünitelerde örnek verilip bazılarında örnek olmaksızın alıştırma ile uygulanması istenen ve bazılarında ise hiç yer verilmeyen uygulama eklenmiştir. Daha önce öğretilen konuların biraz daha detaylı anlatıldığı bölümlerin de olduğu القواعد النحوية adlı derste öğretilen konular şunlardır:

المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه، أفعال تنصب مفعولين، الحال، المنادى، أسلوب الاستثناء، حروف العطف، النعت، البدل، التوكيد .

Dört dil becerisinin öğretilmesi değerlendirildiğinde özellikle konuşma becerisinin ihmal edildiği, dilin işlevselliğinin desteklenmediği gözlenmektedir. Bu çerçevede sadece dinleme metni, okuma metni ve ezber bölümünün ardından gelen sorular konuşma fırsatı sunmaktadır. Dilbilgisi öğretimi, çok sayıda müfredat hedefi dil kullanılmasına fırsat tanımamaktadır. Bununla birlikte kitaplarda; okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hedefi çok öne çıkmıştır. Bununla birlikte parçalarda geçen ve anlamı bilinmeyen pek çok kelime vardır ve metinler sekizinci sınıf öğrencisi için canlı ve dikkat çekici değildir. Çok sayıdaki bu kelimenin uygulanarak ya da kullanarak öğrenilmesi mümkün görülmemektedir. Üstelik parçalar kültürel aktarım hedeflediğinden kelimeler klasik Arapça kapsamındadır. Dinleme etkinliklerinin seslendirilmesi oldukça başarılıdır ve birinci dönem kitabında farklı konulardan seçilen dinleme ve okuma metinleri ikinci dönem kitabında aynıdır. Ünite boyunca tüm etkinliklerde aynı konunun işlenmesi öğrencinin ilgisizliğine neden olabilecek bir durumdur. Sekizinci sınıf kitaplarında en çok soru cevap tekniği kullanılmıştır. Ayrıca birer kez rol yapma ve gösteri tekniğine başvurulmuştur. İkili çalışma tekniğine imkân tanıyan alıştırmalar oldukça azdır. Bu kitaplarda da yine hedef kitleye oldukça uygun olan eğitsel, dilsel ve işlevsel oyunlara

yer verilmemiştir. Kitaplar dil öğretimi kitaplarından daha çok İslami kültür kitapları görünümündedir. Modern bir dil kullanan günlük hayattan, sosyal ve teknolojik konulardan bahseden bir içerikten mahrumdur. Bu kitaplarda da aynı yedinci sınıf kitaplarında olduğu gibi ikinci dönem kitabının sonuna, öğretilen kelimelerin hangi üniteye yer aldığı gösteren dizin eklenmiştir. Bu kapsamda 328 sözcük ve 12 dil yapısının öğretildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte metinlerde olan ve burada bulunmayan çok sayıda sözcük olduğu bilinmektedir.

Aynı yedinci sınıf kitaplarında olduğu gibi sekizinci sınıf kitaplarında da takip edilen yöntemin “Bilişsel Yöntem” olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda dilbilgisi kurallarının açık bir şekilde tümdengelim yoluyla öğretilmesi, okumaya, kültürel aktarıma ve kelime dağarcığına fazlası ile verilen önem öne çıkmaktadır. Yeni müfredat kelimelerin eş ya da zıt anlamlarının verilmesi ve cümle içinde kullanılması ile öğretilmektedir. Dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi öğretimi öne çıkmıştır. Kültürel aktarım çok önemlidir. Konuşma becerisi zayıftır. Son olarak üniteye derslerin sıralaması ve dil becerilerinin uygulama alanları da “Bilişsel Yöntemin” esas alındığına işaret etmektedir.

2.2. Çalışma Kitapları Genel Değerlendirmesi

Bu sette yer alan çalışma kitaplarının, öğrenci kitaplarında öğretilen konuları destekleyici bir işlevi olduğu gözlenmektedir. Bunun yanı sıra kitapların, çalışma kitaplarındaki konular ile uyumlu olması ve öğrencinin kendi başına yapabileceği etkinlikleri içermesi dikkat çekmektedir.

Beşinci sınıf çalışma kitapları dilin işlevselliğinin hedeflendiği etkinlik ve uygulamaları içermektedir. Ünite konuları, öğrenci kitapları ünitelerinde yer alan konularla örtüşmektedir. Bu kapsamda resimlerin yorumlanması, metinlerin ana fikirlerinin bulunması, anlamlı kelimelerle boşluk doldurma, ifadeleri sınıflandırma, verilen kelimelerle anlamlı cümleler kurma, kişisel cevaplar sunma, resimleri karşılaştırma gibi etkinliklerle öğrenci kitabının tekrarı ve alıştırmalarla uygulanması amacını taşımaktadır. Bu bağlamda öğrenci kitabından seçilen dinleme ve okuma metinlerinde geçen kelimelerle ilgili hikayelerin yazılması alıştırmaları işlevsel yönüyle dikkat çekmektedir.

Bunun yanında ilk kez yapılan imla kurallarının alıştırmalar yoluyla öğretilmesi etkinlikleri de başarılı uygulamalardandır. Beşinci sınıf çalışma kitaplarında soru-cevap ve ikili çalışma tekniklerine başvurulmuş ancak oyunlara çok az yer verilmiştir. Kitaplarda “İletişimsel Yöntemin” kullanıldığı net bir şekilde görülmektedir.

Altıncı sınıf çalışma kitaplarının genellikle konuşma ve yazma becerisini destekleyici etkinliklerden oluştuğu söylenebilir. Her üniteye alıştırmaların sıralaması ve şekli aynıdır. Bu alıştırmalar çalışma kitabındaki konularla örtüşmektedir. Bununla birlikte ünitelerde yer alan metinler farklıdır. Bu metinler kapsamında sorulara cevap verme, kelime türetip yeni cümleler oluşturma, eş ya da zıt anlamlı kelimeleri cümlede kullanma, resimlere yorumlar yapma ve öykü oluşturma gibi etkinlikler bulunmaktadır. Ayrıca ünite sonlarındaki oyunlar bölümünde resimleri yorumlama, verilen durum ile ilgili bir öykü oluşturma, resimler arasındaki farklılıkları bulma ve mektup yazma gibi eğitsel oyunlara yer verilmiştir. Bu kapsamda kitaplarda dilin kullanılmasının öne çıktığı ve de sözlü ve yazılı yorumlarla desteklendiği görülmektedir. Kullanılan tekniklerin soru-cevap tekniği ile sınırlı kaldığı ancak eğitsel ve iletişimsel oyunlara yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu bilgiler ışığında kullanılan yöntemin “İletişimsel Yöntem” olduğu anlaşılmaktadır.

Yedinci sınıf çalışma kitaplarında öne çıkan en önemli fark, dinleme metninin alıştırmalar ve etkinliklerinin çalışma kitabında olmasıdır. Bu bağlamda öğrenci kitapları içeriklerine bağlı olarak dinleme ve okuma becerisinin gelişimine yönelik etkinliklerin öne çıktığı gözlenmiştir. Bunun yanında dil kullanılmasına yönelik pek çok alıştırma ve uygulamalar da bulunmaktadır. Öğrenci kitaplarında bulunan aynı konuları içermesine rağmen, müfredatın daha anlaşılır ve kullanılabilir olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda çalışma kitaplarını tamamlayıcı unsur olarak tanımlamak mümkündür. Dinleme ve okuma metinlerine yönelik alıştırmalar, kelime türetme, seçilen kelimeler ile cümle kurma, bulmaca çözme, olayları kronolojik olarak sıralama, bilgileri eşleştirme, kelime türetme hedef dil kullanılmasına fırsat tanıyan alıştırmalardır. Dilbilgisi konuları da alıştırmalarla desteklenmektedir. Bunun yanı sıra dinleme metinleri ile ilgili sınıf içi etkinliklere yönlendiren aktiviteleri de göze çarpmaktadır. Ayrıca kültürel aktarım sağlayan uygulamalar kapsamında kompozisyon yazma ve konu çerçevesinde ayet, hadis

ya da şiir araştırılması istenmektedir. Yedinci sınıf çalışma kitapları öğrenci kitaplarının içeriğinin hafifletilerek uygulanmasını sağlamaktadır. Kitaplarda soru-cevap tekniği başta olmak üzere rol yapma, drama ve gösteri teknikleri bulunmaktadır. Aynı zamanda dilsel ve iletişimsel oyunlar da bulunmaktadır. Kitaplarda “İletişimsel Yöntemin” kullanıldığı açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Sekizinci sınıf çalışma kitapları da öğrenci kitaplarında olduğu gibi konuşma becerisinin ihmal edildiği, sözcük öğretiminin oldukça üzerinde durulduğu ve hedef kitlenin seviyesinin üzerinde bir içeriğe sahiptir. Ünite konuları aynıdır. Bu kapsamda metin çerçevesinde sunulan soruları yanıtlama, seçilen kelimelerle anlamlı cümleler oluşturma, kısa paragraflar yazma, seçilen ayetlerdeki bazı kelimelerle uygulamalar ve yeni kelimeleri öğrenmeye yönelik alıştırmalar yapma gibi etkinlikler gözlenmiştir. Ayrıca dil yapılarının örnekler ve alıştırmalar yardımı ile kullanılması da önemsenmektedir. Alıştırmaların yapılabilmesi için ilgili kuralın biliniyor olmasının gerekliliği dikkat çekmektedir. Kuralların tümdengelimi yoluyla kıyas yapılarak uygulanması beklenmektedir. Bunun yanı sıra kültürel aktarıma da son derece önem verildiği görülmektedir. Kitaplarda yer alan yeni kelimelerin çokluğu, dilbilgisi kurallarının uygulanmasına verilen önem, alıştırmalar ve etkinliklerin yapısı, çok fazla teknik kullanıma ve dilin işlevselliğine izin vermemektedir. Dolayısıyla sadece soru-cevap ve gösteri tekniğinin kullanıldığı ve diğer tekniklere yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu bilgiler ışığında çalışma kitaplarının da aynı öğrenci kitaplarında olduğu gibi “Bilişsel Yöntem” esasına dayandığı anlaşılmaktadır.

BU KATEGORİDE BULUNAN KİTAPLARIN ARAPÇA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ALANA KATKILARI

“تعلم العربية” Arapça öğretimi setinin ortaokul kategorisinde bulunan kitapların içeriği şekil ve içerik yönünden şu şekilde değerlendirilebilir:

Yöntem Çeşitliliği: Ortaokul seviyesi kitapları şekil ve içerik yönünden olduğu gibi dersler, etkinlikler, tarz ve ünite sıralaması bakımından da farklılık göstermektedir. Bu durum farklı yöntemlerin uygulanmasını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda beşinci sınıf kitaplarında sözcük öğretiminde “Düzvarım-Direk Metot”, alıştırmaya ve aktivitelerde “İletişimsel Metot” izlendiğinden “Seçmeli Yöntem”; altıncı sınıf kitaplarında ise sözcük öğretiminde “Düzvarım-Direk Metot”, dilbilgisi öğretimi ve kuralların uygulanmasında “Bilişsel Metot”, alıştırmaya ve aktivitelerde “İletişimsel” ve “Kulak-Dil Alışkanlığı Metodu” izlendiğinden, kitaplarda “Seçmeli Yöntemin” esas alındığı gözlenmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıf kitaplarında takip edilen yöntem ise “Bilişsel Yöntemdir.”

Farklı Kuramları Temel Alması: İlkokul kitaplarının dayandığı kuramların sayısına göre daha az olsa da bu kategoride de sözcük öğretiminde ve alıştırmalarda farklı kuramların esas alındığı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda sözcük öğretiminde eş ya da zıt anlamlı kelimelerin kullanılması/ benzerlik ya da zıtlık ile bellekte bir kez algılanan nesnelerin çağrışımla birbirine bağlanmasına dayanan Ruhbilimsel Yorumlar (Çağrışımçılık) kuramı (Demircan, 2013:106-128) öne çıkmaktadır. Bu kuramın yanı sıra özellikle dilbilgisi öğretimi ve uygulamalarının dayandığı “Bilişsel Öğrenme Yorumu” da fark edilmektedir. Bu yaklaşımda dil yapı ve kalıplarına hâkim olma, bilinçli bir dil kullanma önemlidir. Dilin bir düzeneğini öğrenme durumunda sayısızca cümle üretilebilir (Chomsky, 1975: 106) Son olarak alıştırmaya ve etkinliklerin uygulanmasında da “Mantıksal İşlemleri Temel Alan Öğretme Yorumu” dikkat çekmektedir. Bu kapsamda öğrenme sürecinde sinama-yanılma, örnekleme, genelleme, tümevarım ve tümdengelim tekniği adımları esas alınmaktadır (Demircan, 2013:106-128).

Zengin Kelime Dağarcığı: Kitaplar sözcük öğretimi hedefiyle dikkat çekmektedir. Resimlerle, eş ya da zıt anlamlar verilerek ya da cümle içerisinde kullanılarak kelime dağarcığının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda çok sayıda kelime, kavram, terim ve dil yapıları sunulmuştur.

Kitap Sonu Sözlük ve Dizinler: Ünite içerisinde öğretilmeye çalışılan kelimeler beşinci ve altıncı sınıf her iki dönem kitaplarının sonlarında sözlük şeklinde, yedinci ve sekizinci sınıf kitaplarının ise sadece ikinci dönem kitaplarının sonunda ünitelerdeki konumunu gösteren dizin olarak gelmiştir. Böylelikle beşinci sınıf kitapları sözlüğünde 244 kelime ve 39 dil yapısı, altıncı sınıf kitapları sözlüğünde 272 sözcük ve 20 dil yapısı sunulmuştur. Bunun yanı sıra yedinci sınıf dizininde yer alan kelime sayısı 168, dil yapısı ise 12 tanedir. Son olarak sekizinci sınıf dizininde 328 sözcük ve 12 dil yapısına yer verilmiştir.

Dil Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Uygulamalar: Genel olarak değerlendirildiğinde dört sınıf kitabının da temelde dört beceri gelişimini esas aldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı kitaplarda bazı becerilere daha fazla özen gösterildiği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda beşinci sınıf kitaplarında konuşma ve yazma, altıncı sınıf kitaplarında öncelikle okuma ve konuşma becerisinin, yedinci ve sekizinci sınıf kitaplarının ise okuma ve yazma becerisini öncelendiği gözlenmiştir. CD çalışmaları ile de dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesine çalışılmıştır.

Takviye Eden Tekrar Üniteleri: Öğrenci ve çalışma kitaplarında yer verilmiş olan tekrar ünitelerinde geçen üç ünitenin içeriğinin genel bir özetinin verilmesi, tekrar edilmesi, gözden geçirilmesi ve etkinlik ve uygulamalar ile desteklenmesi hedeflenmiştir.

Destekleyici Çalışma Kitapları: Tüm sınıf seviyeleri için bulunan ve öğrenci kitap ve CD’leri ile uyumlu, aynı konuları tamamlayıcı bir işlevi olan çalışma kitapları, dilin işlevsel kullanılmasına imkân tanımaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci kitaplarında verilen kelime, kalıp ifade ya da dil yapılarının da tekrar edilmesi ve kavratılması amacıyla da çeşitli etkinlikler içermektedir.

Öğretmen CD’leri: Öğreteceği müfredat ya da konuları adım adım göstererek öğretmene rehberlik eden bu çalışmalar, farklı etkinlik ve uygulamalarla da destek sağlamaktadır. Sınıf içi etkinlik ya da alıştırmaların yapılmasında katkı sağlayacak yönergeler içermektedir. Bu bağlamda özellikle bu sete aşina olmayan öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

CD Uygulamaları: Öğrenci kitaplarında verilen yeni müfredatın şablonlar halinde sunulması ve dinleme metinlerinden oluşan CD çalışmaları öğrenci ve çalışma kitabı içeriğiyle ve sıralamasıyla uyumludur. Bunun yanında bazı destekleyici etkinlikler de içermektedir. Bu etkinlikler dinlediğini anlamaya yönelik uygulamalardır. Metinler net bir şekilde seslendirilmiştir ve çok rahat anlaşılacaktır.

Ünitelere Hazırlık Aşaması: Ünitelerin başında yer alan ve işlenecek konu hakkında soru ya da araştırma yolu ile bilgi edinilmesini sağlayan bölüm dikkat çeken bir uygulamadır. Aynı zamanda öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini artıracak ve motivasyonunun yükselmesine katkı sağlayabilecek bir çalışmadır.

Kompozisyon Yazma: Özellikle yedinci ve sekizinci sınıf ünitelerinde özen gösterildiği oldukça belli olan yazma bölümleri bu kitaplarda bulunan başarılı uygulamalardandır. Öğretmenin geri dönütü ile pekiştirilecek kompozisyonlar, dilin mantığını anlamada, kuralları ifade etmede ve yeni kelimelerin kullanılmasında önem taşımaktadır.

BU KATEGORİDE YER ALAN KİTAPLARIN ARAPÇA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN DEZAVANTAJLI ÖZELLİKLERİ

“تعلم العربية” Arapça öğretimi setinin ortaokul kategorisinde bulunan kitapların, Arapça öğretimi dil ve yan becerilerinin öğretimi açısından öne çıkan uygulamalarının yanında bazı dezavantajlı hususları da dikkat çekmektedir. Bu faktörler şöyle sıralanabilir:

Dilin İşlevselliğine Fırsat Vermemesi: Beşinci sınıf kitapları metin ve uygulamaları hedef kitle seviyesinin çok az üzerinde olsa da öğretmenin çeşitli etkinlikler ve oyunlarla çözebileceği bir seviyededir. Ancak altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf kitapları içerik ve müfredatları kapsamında buna imkân vermemektedir. Alıştırmalar, uygulama ve uzun metinler dil kullanımı önünde bir bariyer olarak gözlenmektedir.

Klasik Dinleme ve Okuma Metinleri: Beşinci ve altıncı sınıf kitaplarında yer alan sosyal hayattan alınmış metinler, yedinci sınıf kitaplarında çok azalmış ve sekizinci sınıf

kitaplarında tamamen bitmiştir. Onun yerine Arap ve İslam kültür ve tarihine yönelik metinler sunulmuştur. Bu metinlerin içeriklerinde yer alan müfredat kendisini “Modern Arapça Öğretim Seti” olarak tanımlayan bir Arapça öğretim seti ile örtüşmemektedir. Metin ve müfredat klasik Arapça kelimelerine boğulmuştur. Bu bağlamda hem metinler hem de müfredat öğretim hedefleri ile paralel gitmemektedir. Sanattan, teknolojiden, sosyal ve günlük hayattan alınmış müfredat ile Modern Arapça dil öğretimine fırsat sunulmuş olur.

Dilbilgisi Öğretimi: Beşinci sınıf kitaplarında tümevarım yöntemi ile öğretilen dil kural ve yapıları diğer sınıfların kitaplarında açık bir şekilde tanımlanarak ve örnek ve alıştırmalarla uygulanarak, tümdengelim yoluyla öğretilmektedir. İrap çalışmalarının yer aldığı bölüm içeriklerinin hedef kitle seviyesinin üzerinde olduğu düşünülmektedir.

Dinleme Parçaları: Dinleme metinleri seslendirilmeleri, etkinlikleri açısından başarılı görülsede beşinci sınıf kitapları dışındaki kitaplarda bulunan metinlerin uzunluğunun ve anlamı bilinmeyen kelimelerin çokluğunun hedef kitleye uygun olmadığı değerlendirilmektedir. Ünite içerikleri ile paralel giden dinleme parçalarının konuları da kültürel aktarım hedeflediğinden aynı konu ya da şahısları anlatmaktadır. Sekizinci sınıf kitabının onuncu ünitesinin dinleme parçası eksiktir. Tekrar ünitelerinde dinleme parçalarına yer verilmemiştir.

Teknik Kullanmaya Fırsat Tanımayan Etkinlik ve Uygulamalar: Bu kategoride en fazla beşinci sınıf kitaplarında teknik ve oyunlara yer verilmiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf kitaplarının ünite içerikleri çok fazla teknik ve eğitsel oyun kullanımına uygun değildir ve dolayısıyla kullanılmamıştır.

Etkinlik ya da Derslerde Sürekliliğin Sağlanmaması: Bazı ünitelerde yer alan etkinlik ya da uygulamaların bir anda sona ermesi ve başka bir uygulama ya ad dersin başlaması buna örnek verilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada “تعلم العربية” adlı Arapça öğretim setinin ortaokul kategorisinde yer alan 5., 6., 7. ve 8. sınıf kitapları Arapça dil ve yan becerilerinin öğretimi açısından değerlendirilmiştir. Bu hedef doğrultusunda öncelikle bu kitaplar genel olarak tasnif edilmiş, içerikleri incelenmiştir. Bu bağlamda üniteler hakkında temel bilgiler sunulmuş, okuma ve dinleme metinleri ile ilgili bilgiler verilmiş, sözcük ve dilbilgisi öğretimi, etkinlikler, uygulamalar, kullanılan metot ve teknikler gruplandırılarak tanımlanmıştır. Çalışmanın amacına yönelik olarak yapılan tasnifte; kitaplarda çeşitli yöntemlere yer verildiği, farklı kuramların esas alındığı, zengin kelime dağarcığı kazandırmak hedefli bir öğretim metodu takip edildiği öne çıkmıştır. Bunun yanı sıra kitap sonlarında yer verilmiş olan sözlük ve dizinler de bu kapsamda faydalı bulunmuştur. Ayrıca kitaplarda, öğretilen konuların tekrarına yönelik tekrar üniteleri, destekleyici çalışma kitapları ve CD uygulamaları, dilin işlevselliğine fırsat tanıyan uygulamalar ve etkinlikler dikkat çekmiştir. Bunlara ilaveten, bu kategoride yer alan kitapların Arapça öğretiminde dört dil becerisini kazandırma hedefli etkinlik, alıştırma ve uygulamalara da yer verdiği görülmüştür.

Bununla birlikte değerlendirme sonucunda, “تعلم العربية” Arapça öğretimi setinin ortaokul kategorisinde bulunan kitapların, Arapça öğretimi dil ve yan becerilerinin öğretimi açısından öne çıkan etkili uygulamalarının yanında bazı dezavantajlı özellikleri içerdiği de gözlenmiştir. Başka bir deyişle, dilin işlevsel olarak kullanılmasına imkân tanımayan ünite içerikleri, modern bir dil öğretimi hedeflenmiş olsa da klasik Arapça metinlerinden oluşan okuma ve dinleme parçaları, yoğun ve ayrıntılı dilbilgisi öğretimi olumsuz faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, uzun ve çok fazla yabancı kelime, kavram ve kalıp ifadeler içeren dinleme parçaları, teknik kullanılmasına fırsat vermeyen etkinlik ve uygulamaların da kitapların verimliliğini etkilediği değerlendirilmektedir. Bunun yanında bazı derslerin ve etkinliklerin sürekliliğinin olmadığı da dikkat çekmiştir.

Bu bilgilerin ışığında, yaygın bir kullanım alanı olan bu kitaplardan etkili bir şekilde yararlanılmasına yönelik olarak bazı öneriler sunulabilir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

1.Özellikle bazı Anadolu İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi için kullanılan bu setin, Arapça öğrenmeye beşinci sınıfta başlamış olan öğrencilerin değil, ülkemizde Arapça öğretim yapan özel okulların ve büyükelçiliklere bağlı okulların öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu gözlenmiştir. Bu seviye için bu kitapların seçilmesi kültürel aktarım hedefliyse, öğrencilerin işlevsel dil kullanımından ve yabancı dil olarak Arapça öğrenmekten mahrum olacakları öngörülmektedir. Bu bağlamda hedef dile uygun bir materyal düşünülebilir.

2.Başka bir açıdan bakıldığında ise bu kitapların ilkokul seviyeleri ortaokul müfredatı ile paralel olarak kullanılabilir. Etkinlik ve uygulamalardan yardımcı kaynak olarak destek alınabilir.

3.Bu Arapça seti, İmam Hatip Ortaokulları ve dil kurslarında kültürel aktarım bağlamında okuma materyalleri olarak düşünülebilir.

4.Çalışma kitaplarında yer verilmiş olan etkinlik ve uygulamalar ödev olarak kullanılabilir.

5.Öğretmen kitaplarında bulunan yönergeler ve ek öneriler, öğretmenlere farklı aktivite ve faaliyetler için rehberlik edebilir.

6.Son olarak bu kategoride bulunan kitaplarda yer alan işlevsel alıştırma ve aktivitelerden sınıf içi uygulamalarda yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

Arkan, Z. (2015). Te‘Allem El-‘Arabiyye İsimli Eserin Arapça Öğretim Ve Eğitim Teknikleri Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Arkan, Z. (2020). تقييم عام لكتب المرحلة الابتدائية من سلسلة تعليم اللغة العربية تعلم.

- (ICASIC)International Conference On Arabic Studies & Islamic Civilization, Malaysia (10.07.2020) Worldconferences.net.
https://worldconferences.net/journals/icasic/toc/Volume_7_No2.html
- Chomsky, N. (1975). Massachusetts Institute of Technology, Syntactic Structures, Mouton, The Hague:Paris.
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. 5. Basım. Der Yayınları: İstanbul.
- Garton, S., & Graves, K. (Eds.). (2014). International perspectives on materials in ELT. 1-15. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Harwood, N. (2010), 'Issues in materials development and design', in N. Harwood (ed.), English Language Teaching Materials: Theory and Practice, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–30.
- Harwood, N. (ed.) (2014), English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: needs analysis extended to curriculum development. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 6(2), 209-220.
- Nunan, D. (1985). Language teaching course design: Trends and issues. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Núñez, A., & Téllez, M. F. (2015). Reflection on Teachers' Personal and Professional Growth Through a Materials Development Seminar. HOW Journal, 22(2), 54-74.
- Richards, J. (2001), 'The role of instructional materials', in Curriculum Development in Language Teaching, Oxford: Oxford University Press, pp. 251–85.
- Richards, J. (2006), 'Materials development and research – making the connection', RELC Journal 37 (1), 5–26.
- Richards, J. (2013), 'Curriculum approaches in language teaching: forward, central, and backward design', RELC Journal 44.1, 5–33
- Te'allemi'l-'arabiyye (2005). Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf seviye kitapları. AKDEM Yayınları: İstanbul.
- Te'allemi'l-'arabiyye (2005). Dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf kitapları. International Curricula. (مناهج العالمية). Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

- Tomlinson, B. (2001), ‘Materials development’, in R. Carter and D. Nunan (eds), *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 66–71.
- Tomlinson, B. (ed.) (2003), *Developing Materials for Language Teaching*, London: Continuum. Tomlinson, B. (ed.) (2008), *English Language Teaching Materials: A Critical Review*, London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2010), ‘Principles of effective materials development’, in N. Harwood (ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 81–108.
- Tomlinson, B. (ed.) (2011), *Materials Development in Language Teaching*, 2nd edn, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012), ‘Materials development for language learning and teaching’, *Language Teaching* 45.2, 143–79.
- Tomlinson, B. (ed.) (2013), *Applied Linguistics and Materials Development*, London: Bloomsbury.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2017). *A complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Chichester: Wiley Blackwell.

Arapça Kelime Öğretiminde Anlamın Öğretimi, Kullanılan Teknikler ve Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar

The Teaching of Meaning in the Teaching of Arabic Words, the Techniques Used, and Some Issues of Concern

Ayşe İSPİR KURUN¹

¹Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arapça Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
e-posta: aispir@gazi.edu.tr.

ÖZ

Kelimenin ses ve anlam olmak üzere iki temel boyutu vardır. Belirli bir düzey için hedeflenmiş kelimelerin öğretimi, hem ses boyutunun yani kelimenin telaffuzunun ve yazımının öğretilmesini hem de anlam boyutunun öğretilmesini ifade eder. Bu çalışmanın amacı, Arapça kelime anlamının öğretiminde hangi tekniklerin kullanılabileceği, kelime anlamının öğretiminin sözcük anlambiliminin hangi konularıyla ilişkili olduğu ve kelime anlamının öğretiminde ne gibi faktörleri göz önünde bulundurmanız gerektiği sorularına yanıt aramaktır. Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve ilgili literatür taranarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Kelime anlamının öğretiminde kullanılan teknikler çeşitli kaynaklarda araştırılmış ve birbiriyle bağlantılı olanlar aynı başlıklar altında sentezlenerek gerekli kısımlar örneklendirilmiştir. Anlam; birçok anlambilimci tarafından farklı yönleriyle ele alınmış ve kesin bir tanımının verilmesi konusunda imtina edilmiş komplike bir kavramdır. Kelimenin anlamıyla ilgilenen anlambilim dalı ise sözcük anlambilim olarak adlandırılır. Kelimenin anlamının öğretimi; anlamın tanımı, kelime anlamı ve anlam türleri gibi sözcük anlambiliminin farklı konularıyla ilişkilidir. Bu alanda kullanılacak teknikleri belirlerken göz önünde bulundurulması gereken hususlar genel olarak öğrenci, öğretmen, öğretim süreci ve öğretilecek kelimenin doğasıyla alakalıdır. Yabancı dil öğretiminde kazandırılması hedeflenen dil becerileri farklı başlıklar altında ele alınsa da birbirleriyle yakından ilişkilidir. Bu çalışmanın konusu olan kelime öğretimi de bazı yabancı dil öğretim programlarında müstakil bir ders olarak yer almasının yanı sıra genel olarak devamlı işleyen bir süreçtir. Dolayısıyla bu çalışmanın Arapça öğreticileri için yabancı dil öğretiminin önemli bir kısmını teşkil eden kelime öğretiminde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kelime, Anlam, Kelime öğretimi, Anlam öğretimi, Teknik.

ABSTRACT

The word is composed of phone and meaning. The teaching of words for a certain level of students of Arabic involves the teaching of the pronunciation and writing of the word as well as the meaning of it. This study aims to answer the question of what techniques can be employed in the teaching of the meaning of Arabic words, what subjects of word semantics are related to within the teaching of

word meaning, what the points of concern are in the teaching of word meaning. This study aims to answer these questions by qualitative research techniques. It explores the techniques in the teaching of word meaning in various sources and synthesizes the related ones under the same headings and exemplifies the necessary parts. Meaning has been explored in miscellaneous ways by many scholars of semantics, but none has yet provided a clear-cut definition of meaning. The branch of semantics dealing with the meaning of the words is called the word semantics. The teaching of word meanings concerns the definition of meaning, the meaning of the word, types of meanings among others. The primary point of attention while identifying the techniques to be employed for the teaching of meaning concerns the student, the teacher, the teaching process and the nature of the word to be taught. The target skills for the students of foreign languages they are closely related to each other, though they are examined in separate headings. The teaching of the word is a continuous process underlying the general language teaching, though it is taken as a separate class in certain programs of foreign language teaching. Therefore, this study on the teaching of word meaning is to be useful to those who teach Arabic as a foreign language.

Keywords: *Word, Meaning, Teaching of words, Teaching of meaning, Technique*

GİRİŞ

Kelime anlamının öğretimi konusunda öncelikle kelimenin mahiyeti ve anlam aktarımı rolü üzerinde durmak gerekmektedir. Dilsel bir olgu olarak kelime, dilin en küçük anlamlı birimi olan ve bağımlı, bağımsız olarak iki grupta ele alınan morfemin bağımsız türünü ifade eder (Aksan, 2009, s. 27). Dolayısıyla herhangi diğer bir dil unsuruna ihtiyaç duymadan anlam iletimi sağlar. Nitekim anlambilim genel olarak anlam olgusunu ele alırken, anlambilimciler daha çok kelime, sözcük anlamı üzerine yoğunlaşmışlardır (Aksan, 2009, s. 46-47). Yani anlam denilince ilk olarak kelime anlamı akıllara gelmektedir. Kelimenin öğretimi sadece anlamının öğretiminden ibaret değildir. Zira bir kelimeyi bilmek: onu doğru telaffuz edebilmek, doğru yazabilmek, morfolojik yapısına hâkim olmak, temel ve yan anlamlarını bilmek, bu anlamları uygun bağlamlarda kullanabilmek ve bir bağlamda karşılaşıldığında hangi anlamıyla kullanıldığını kestirebilmek demektir (el-Hûlî, 2000, s. 80-81; Richard'dan aktaran Sarıgül, 2017, s.93). Dolayısıyla kelimenin semantik boyutu yanında fonolojik ve morfolojik özelliklerine de dikkat çekilmeli ve yazımı ile telaffuzu çalıştırılmalıdır.

Farklı tekniklerle zenginleştirilmiş bir kelime öğretimi süreci, iyi bir kelime bilgisini beraberinde getirecektir. İyi bir kelime bilgisi de okuduğunu ve işittiğini anlama, yazılı

ve sözel olarak iletişim kurma gibi temel dil becerilerini olumlu yönde destekleyecektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada kelimenin anlam boyutunun öğretimi konusu ele alınmıştır. Bu nedenle ilk olarak kelime anlamı ve sözcük anlambiliminin bazı ilgili konularına değinilmiştir. Ardından ilgili literatür taranarak bu alanda kullanılan teknikler ve dikkat edilmesi gereken bazı hususlar gerektiğinde örneklendirilmiş açıklamalarıyla beraber çeşitli başlıklar altında derlenmiştir.

BULGULAR

Kelime Anlamı ve Sözcük Anlambiliminin İlişkili Konuları

Kelime anlamı konusu, sözcük anlambiliminin inceleme alanına girer. Kelime anlamının öğretimi; sözcük anlambiliminin sözcükte anlam, anlam çeşitleri, anlam ve bağlam, anlam değişimi gibi konularıyla yakından ilişkilidir. Kelimede anlam çeşitleri hususunda çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Temel Anlam, yan anlam, gerçek anlam, mecaz anlam şeklindeki sınıflandırmalara kelimenin kök anlamı ve zamanla kazandığı art anlamları şeklinde sınıflandırma da eklenebilir (Çakır, 2004, s. 248). Kelimede anlam çeşitleri konusu, çok anlamlılık olgusunu akıllara getirir ve çok anlamlılık, yabancı dil öğrencisinin kelime öğreniminde yaşadığı zorlukların temel sebeplerinden biridir (Folse, 2008, s. 14). Dolayısıyla öğrenci özellikleri ve öğretim durumu vb. hususlar göz önünde bulundurularak kelimenin hangi anlamının öğretileceğine karar vermek önemlidir. Bu seçimi etkileyecek unsurlara bir sonraki başlıkta yer verilecektir.

Bir kelime her ne kadar tek başına bazı anlamları ifade etse de bağlam, onun tam olarak hangi anlamıyla kullanıldığını kestirmemize yardımcı olan en önemli araçlardandır. Guiraud (1999, s. 42), temel anlam ve bağlamsal anlam ayrımına giderek bir sözcüğün hangi kavramı yansıttığının kullanıldığı bağlamda belirginleşeceğini ifade eder. Aksan (2009, s. 74) da sözcüklerin çok anlamlılık ve eşadlılık gibi dilsel durumlarla çeşitli kavramları delalet eder hale geldiğini ve tam olarak hangi kavramı yansıttığının diğer dilsel öğelerle bir araya geldiğinde anlaşılacağını belirtir. Dolayısıyla kelimenin anlam boyutunun öğretilmesinde bağlamın önemli rolü göz ardı edilmemelidir.

Kelime anlamının öğretiminde, kelime anlamının, tarihsel süreç içerisinde yaşanan bazı sosyal, siyasi, bilimsel vs. olaylar sonucunda değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci düzeyine uygun olarak kelimenin geçirdiği anlamsal dönüşüme kısa bir şekilde değinilebilir. Bu bilgi, öğrencinin, kelimenin sahip olduğu kök ve yan anlamlar arasında ilişki kurmasını dolayısıyla kelimeyi hem semantik hem de morfolojik açıdan daha iyi tanıyabilmesini sağlar.

Kelime Anlamının Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar

Kelime anlamının öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususları, öğretilecek kelimelerin ve uygulanacak öğretim tekniğinin seçiminde dikkat edilmesi gerekenler olarak iki grupta ele alabiliriz. Kelime seçiminde kelimenin türü, yani aktif veya pasif, kapsamlı veya fonksiyonel olması önemlidir. Yazıda ve konuşmada kullanılması hedeflenen kelimeler aktif, karşılaşıldığında yalnızca anlaşılması beklenen kelimeler pasif; isim, fiil vb. temel anlam taşıyıcısı kelimeler kapsamlı; harfî cerler gibi cümlenin gramatik anlamına etki eden kelimeler ise fonksiyonel olarak nitelendirilir (el-Hûlî, 2000, 68-71; ed-Dîn, 2019, s. 315-316). Bu hususta doğru seçim hem öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlar hem de doğru öğretim tekniğinin belirlenmesinde kilit rol oynar. Kelime seçiminde dikkat edilmesi gereken diğer hususlar şu şekilde sıralanabilir (ed-Dîn, 2019, s. 316-317: el-Mâhî' den aktaran WagiAlla, 2020, s. 35-36):

Sıklık (والتواتر الشیوع): Aile fertleri, vücut organları ve günlük filler gibi günlük hayatta sık kullandığımız kelimelere öğretimde öncelik verilmesini ifade eder.

Dağılım (التوزع والمدى): Bir varlığı niteleyen farklı kelimeler arasından, yani eş anlamlılar arasından daha geniş coğrafyada kullanıma sahip olanın tercih edilmesini ifade eder. Buna örnek olarak “طنجرة/ tencere” yerine Arap ülkelerinin çoğunda tercih edilen “قدر/ tencere”, “شنطة/ çanta” yerine ise “حقيبة/ çanta” kelimelerinin tercih edilmesi örnek verilebilir (Uysal, 2016, s.116).

Uygunluk (المتاحية): Bir kelimenin farklı anlamları arasından yani eşadlılar arasından amacımıza uygun anlamıyla o kelimenin kullanılmasını ifade eder. “Görmek” ve aynı zamanda “görüşünde olmak”, “düşünmek” anlamlarına gelen “رأى” kelimesini amaca uygun olarak kullanmak bu hususa örnek verilebilir.

Aşına olma (الألفة): Bir varlığı niteleyen farklı kelimeler arasından daha aşına olunanın seçilmesini ifade eder. “ذكاء/ güneş” kelimesi yerine daha sık kullanılan “شمس/ güneş” kelimesinin seçilmesi bu hususa örnek verilebilir (ed-Dîn, 2019, s. 317).

Kapsamlılık (الشمول): Bir varlığı ifade eden farklı kelime arasından daha kapsamlı olanın yani kısıtlı değil görece daha fazla dilsel yapılar, eşdizimler içerisinde yer alanın tercih edilmesini ifade etmektedir. “منزل/ ev” yerine “بيت الحكمة” gibi çeşitli eşdizimlerde yer alan “بيت/ ev” kelimesinin tercih edilmesi buna örnek olarak verilebilir (ed-Dîn, 2019, s. 317).

Önemlilik (الأهمية): Kelime seçiminde, kelimenin öğretim amaçları açısından ve dilsel, kültürel vb. açılardan sahip olduğu önemin dikkate alınmasını ifade eder.

Arapça asıllılık (العروبة): kelime seçiminde eşanlamlılar arasından aslen Arapça olana öncelik verilmesini ifade eder. Yukarıda zikredilen “شنطة/ çanta” yerine ise “حقيبة/ çanta” kelimesinin tercih edilmesi bu kısım için de örnek verilebilir (Uysal, 2016, s.116).

Diller arasındaki ortaklık (الاشتراك): Kelime seçiminde iki dil arasındaki ortak kelimelere öncelik vermeyi ifade eder. Tabii ki bu hususta kelimelerin bir dilden diğerine geçerken yaşadığı semantik ve şekilsel değişimlere dikkat çekmek gerekmektedir.

Kelime seçiminde dikkate alınacak esaslar genel olarak bu şekilde sıralansa da her öğretim programının kendi özel amaçlarına ve çeşitli öğrenim düzeylerine bu esaslar entegre edilmelidir.

Öğretim tekniğinin seçiminde ve uygulanmasında dikkate alınacak hususlara bu tekniklerin anlatıldığı başlıkta her teknik özelinde değinilecektir. Genel olarak ise tekniklerin seçiminde; benimsenen yabancı dil öğretim yönteminin ve süre, amaçlar, öğrenim düzeyi vb. öğretim programıyla alakalı bazı durumların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (el-Hûlî, 2000). Örneğin kelimenin anlamını kök anlamla bağlantı kurarak öğretmek belli bir düzeyde morfoloji bilgisi gerektireceğinden öğrencilerin önceki öğrenmeleri, yaşı vb. etmenler önemlidir. Benzer şekilde kelimeyi hareketlerle veya rol oynayarak anlatmayı tercih edecek öğretmen ders süresinin ve kelimenin anlamsal özelliklerinin bu duruma uygunluğuna dikkat etmelidir.

Kelimenin Anlam Boyutunun Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Kelime anlamının öğretiminde kullanılan teknikler belirli bir öğretim programında benimsenen yabancı dil öğretim yöntemine göre farklılık gösterir. Örneğin Gramer Çeviri Yöntemi, kelimenin anlamının çeviri tekniğiyle; Direkt Yöntem, somut anlama sahip kelimelerin, gerçek eşyalar ve görseller aracılığıyla, soyut anlamlı olanların çağrışım tekniğiyle; Dilsel İşitsel Yöntem ise kelimenin tek başına değil dilsel veya kültürel bağlamlarda öğretilmesini öngörür (Richards & Rodgers, 2001, s. 6, 12, 57). Bu çalışmada ise bu teknikler genel olarak özetlenmiş, benzer veya birbiriyle bağlantılı tekniklere aynı başlıklar altında değinilmiştir.

Direkt bağ kurma ve görsel kullanımı (الاقتران المباشر واستعمال البصريات) (el-Hûlî, 2000, s.

73): Direkt bağ kurma tekniği, öğrenim ortamında bulunan veya bu ortama getirilebilecek nesnelerin işaret edilerek gösterilmesidir. Sınıfta bulunmayan nesnelerin ise görselinden faydalanılabilir. Her iki teknik de genel olarak somut varlıkların adlarının öğretimi için uygundur. Örneğin sınıfta bulunan “حقيبة/ çanta” ve “باب/ kapı” nesnelerin adları direkt bağ kurma yöntemiyle öğretilir. Bu tekniklerin kullanımında işaret edilen nesnenin tam olarak anlaşıldığından emin olunmalı ve kafa karıştırıcı görseller tercih edilmemelidir.

Gösterim ve rol oynama (التمثيل ولعب الأدوار) (el-Hûlî, 2000, s. 74; ed-Dîn, 2019, s. 327):

Gösterim tekniği daha çok fillerin öğretiminde tercih edilmektedir ve göstererek açıklamayı ifade eder. Rol oynama ise daha çok duygu ifade eden kelimelerin anlatımında tercih edilirken bir duygunun bir olay veya hikâye canlandırılması üzerinden anlatılması bu tekniğe örnek verilebilir. Bu tekniğin görece daha fazla zaman ve çaba gerektireceği göz önünde tutulmalıdır.

Eş anlamlılarla ve zıt anlamlılarla öğretim (والمترادفات المتضادات) (el-Hûlî, 2000, s. 74): Bir

kelimeyi öğretirken onun eş ve zıt anlamlarından faydalanılabilir. Bu tekniği kullanırken sonradan verilen eş veya zıt anlamlı kelimenin öğrencilerin önceden bildikleri kelimeler olmasına dikkat edilmelidir.

Çağrışımsal anlamlar ve grup üyelerini listeleme (تداعي المعاني وذكر أعضاء المجموعة):

Çağrışım tekniği, bir kelimeyi anlatırken onu çağrıştıracak ve onunla bağlantılı olan kelime gruplarından faydalanılmasını ifade eder (ed-Dîn, 2019, s. 328). “مرض/ hastalık” kelimesini anlatırken “شكاية، ألم، طبيب، مستشفى/ şikâyet, ağrı, doktor, hastane” gibi bağlantılı sözcüklerden faydalanmak bu tekniğe örnek verilebilir. Listeleme tekniğinde ise bazı kapsayıcı ve alt anlamları olan kelimeleri öğretirken bu alt anlamların, yani kapsadığı grubun üyelerinin zikredilmesi esastır (Kerimoğlu, 2014, s. 214; Susanto, 2017, s. 188). Örneğin “hayvan” kelimesi “kedi” ve “köpek” kelimelerini; “meyve” kelimesi “elma” ve “muz” kelimelerini de içerir. “قميص/ giyecek” kelimesini öğretirken “بنطال، جورب، معطف/ palto, çorap, pantolon, gömlek” gibi kelimelerin sıralanması bu tekniğin uygulanmasına örnek verilebilir. Çağrışım yapması beklenen ve verilen alt anlamlı kelimelerin öğrencilerin önceden bildiği kelimeler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir.

Derlem kullanımı (المدونات استعمال) (Sarigül, 2017, s. 101): Öğretilen hedef dile ait yazılı külliyatın taranması ve buna dair örneklerin sunulması kelimelerin sık kullanıldığı eşdizim ve bağlamları öğretebilmek için faydalı bir tekniktir.

Hedef dille tanımlama (الهدف باللغة التعريف) (el-Hûli, 2000, s. 74): Kelimelerin anlamları öğrencilerine düzeyine uygun olarak hedef dille açıklanabilir ve tanımlanabilir. Örneğin “ثلجة/ buzdolabı” kelimesini “الفواكه الخضروات به نحتفظ الذي الشيء” “İçerisinde meyve ve sebzeleri sakladığımız eşya.” şeklinde tanımlanabilir ve öğrencilerden tahmin etmelerini istenebilir.

Okuma sayısını artırma, sessiz okuma yaptırma (الزيادة من القراءة الصامتة) (ed-Dîn, 2019, s. 328): Kelimenin geçtiği bağlamın tekrar tekrar sessiz bir şekilde okunması anlamı tahmin etme konusunda faydalı olabilmektedir.

Kök anlam bilgisi, morfolojik açıdan açıklama (المعنى الجذري والمعلومات الصرفية) (ed-Dîn, 2019, s. 328): Arapça, kök harflerinin bazı morfolojik kalıplara girmesiyle çok sayıda kelime üretebilme kapasitesine sahip bir dildir. Bu morfolojik kalıplar kendilerine has anlamları kök harflere aktarırlar. Dolayısıyla kök anlam ve morfolojik kalıbın tanınması kelimenin anlamının tahmin edilmesine yardımcı olur. Kelime öğretiminde kök anlam ve morfolojik açıklamalardan yararlanma tekniği belli düzeyde gramatik bilgi gerektirdiğinden başlangıç seviyesi için uygun değildir.

Sözlük kullanımı (استعمال المعاجم) (ed-Dîn, 2019, s. 328): Son zamanlarda Arapça alanında kelimelerin alfabetik sıraya göre sıralandığı sözlükler yaygınlaşsa da genel olarak kök harflerin bir düzene göre sıralanmasına dayanan Arapça sözlükleri kullanmak belli bir seviyede morfolojik bilgi gerektirmektedir. Bu tekniği kullanmak morfolojik bilginin pekiştirilmesine, araştırılan kelimeyle aynı kökten türemiş diğer kelimelerle arasındaki ilişkinin fark edilmesine ve bulunan kelimenin anlamının akılda daha kalıcı olmasına fayda sağlayacaktır. Bir önceki teknikle alakalı olan bu tekniği de başlangıç seviyesinde kullanmak uygun değildir.

Bağlamda kullanma (استعمال الكلمة في سياق لغوي) (el-Hûlî, 2000, s. 74): Kelimelerin anlamlarının netleşmesinde bağlamın önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin kelimeleri cümlecik, cümle, paragraf gibi değişik düzeylerde dilsel bağlamlar içerisinde görmeleri veya işitmeleri anlamlarını daha iyi kavramalarını sağlar.

Dilsel alıştırmalar (اللغوية التدريبات): Kelime anlamının öğretiminde; üzerinde boşluk doldurma, doğru yanlış soruları, hata düzeltme ve çoktan seçmeli sorular bulunan kelime kartlarından yararlanılabilir (Folse, 2008, s. 17). Bu alıştırmalar sadece kelime kartları şeklinde değil, tahtaya yansıtılması vb. farklı şekillerde de uygulanabilir.

Tercüme (الترجمة) (el-Hûlî, 2000, s. 74): Diğer tekniklerle anlamının açıklanması zor olan soyut ve fikirsel anlamlara sahip olan kelimelerin anlamlarının öğrencinin ana dildeki karşılığı verilebilir.

SONUÇ

Kelime bilgisi tüm temel dil becerileriyle entegre bir beceridir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenme sürecinin tamamına etki eder. Ayrıca dilin yapı taşı olan kelime, anlam aktarımı bakımından önemli dilsel bir birimdir. Bu çalışmada kelimenin anlam boyutunun öğretilmesinde kullanılan tekniklere ve dikkat edilmesi gereken hususlara değinilmiştir. Arapça öğretmenlerinin, farklı duyulara ve farklı öğrenme stillerine hitap eden bu teknikleri kendi imkânları dâhilinde ve kelimeni doğası, öğretim düzeyi, öğretim amaçları, zaman, ortam vb. öğretim programının kilit unsurlarını dikkate alarak bu teknikleri kullanılması süreci daha verimli hale getirecek ve tekdüzelikten kurtaracaktır. Ayrıca burada sunulan teknikler, öğretmenlerin öğretim durumlarına uygun daha farklı teknikler geliştirmesi için fikir verici olacaktır.

KAYNAKLAR

Aksan, D. (2009). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (5. Baskı). Ankara: Engin.

- Çakır, C. (2004). Anlamanın bağlam açısından icelenmesi: kökanlambilim ve artanlambilim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 245-255. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77303> adresinden erişilmiştir.
- ed-Dîn, S. (2019). Turuk fi ta'lim mufredâti'l-lugati'l-Arabiyye. *Al-Tadris: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 7(2), 310-330. <https://doi.org/10.21274/tadris.2019.7.2.310-330> adresinden erişilmiştir.
- Folse, K. S. (2008). Six vocabulary activities for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 46(3), 12-21. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096288>
- Guiraud, P. (1999). Anlambilim (Çev. Vardar, B.). İstanbul: Multilingual.
- el-Hûlî, M.A. (2000). Arapça öğretim metotları (Çev. Akçay, C.). Ankara: Bizim Büro.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching (2. Ed). United States of America: Cambridge University.
- Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 91-104. https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=28212 adresinden erişilmiştir.
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: a perspective. *Jurnal Kata*, 1(2), 182-191. Retrieved from <http://ejournal.ildikti10.id/index.php/kata/article/view/2136/858>
- WagiAlla, M. Y. M. (2020). İşkâliyyetu tedrisi'l-mufredâti fi bernâmecî ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bigayrihâ fi dav'i esâlibi't-tedrisi'l-hadîse. *Sibawayh Journal of Arabic Language and Education*, 1(1), 30-44. Retrieved from <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SIBAWAYH/article/view/3747/2437>
- Uysal, H. (2016). İnsan konulu sözcükler bağlamında fasih Arapça ve Mısır lehçesi, bir karşılaştırma denemesi. *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(33), 111-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaifd/issue/24691/261087> adresinden erişilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eşdizimsel Örüntülerin Etkinliklerle Öğretimi

Teaching Collocations with Activities in Arabic Language Teaching as a Foreign Language

Meryem Melike Güngenci¹, Emine Demirkazık²

¹Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta:
melikegungenci@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. e-posta: eminedemirkazik@gazi.edu.tr

ÖZ

Bir toplumun kültürünü ve dilini yansıtan eşdizimsel örüntüler, insan ilişkilerini kolaylaştıran ve iletişimde sıkça kullanılan kültürel unsurlardan biridir. Eşdizimsel örüntüler temel seviyede, ana dilin konuşanıyla iletişim olanağı sağlarken ileri seviyelerde kişinin hızlı ve akıcı bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Bu çalışmada yabancı dil olarak Arapça öğretiminde eşdizimsel örüntülerin öğretimine yönelik çeşitli etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenen bu etkinlik önerileri oyun, drama, canlandırma, doğaçlama vb. gibi teknikleri de içermektedir. Bu etkinliklerde hedef grup yükseköğretim kurumları olup etkinliklerin genel yapısı ve uygulanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bunun yanı sıra eşdizimsel örüntülerin öğrenimi, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hem Arapça dil gelişimlerine hem de kültürel birikimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Arapça eşdizimsel örüntüler, Arapça öğretimi, yabancı dil etkinlikleri.

ABSTRACT

Abstract Collocational patterns, which reflect the culture and language of a society, are one of the cultural factors that strengthen human relations and are frequently used in communication among them. Collocational patterns give the person communication opportunities with a native speaker at a basic level while helping a person to communicate quickly and fluently at advanced levels with someone. In this study, there are various activity suggestions for teaching collocation patterns in teaching Arabic as a foreign language. These activity suggestions, which are expected to contribute to the development of four basic language skills, include techniques such as class play, drama, animation, improvisation, etc. The target group in these classroom activities is higher education institutions. There is information about the general structure and implementation of the classroom activities. It is thought that the learning of collocational patterns will contribute to the Arabic language development and the cultural accumulation of students learning Arabic as a foreign language.

Keywords: Arabic collocational patterns, foreign language activities, teaching Arabic language.

GİRİŞ

Bir toplumun sahip olduğu hitap şekli, davranış ve kültürü o toplumun diline yansımaktadır. Günlük hayatta bireyler en temel sözlü iletişim şekli olarak; “selamlaşma, teşekkür etme, özür dileme” gibi eşdizimsel örüntüler kullanmaktadır. Bir toplumun kültürünü ve dilini yansıtan eşdizimsel örüntüler, insan ilişkilerini kolaylaştıran ve iletişimde sıkça kullanılan kültürel unsurlardan biridir. Bu nedenle eşdizimsel örüntüler temel seviyede, ana dilin konuşanıyla iletişim olanağı sağlarken ileri seviyelerde kişinin hızlı ve akıcı bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Sözvarlığı içerisinde eşdizimsel örüntüler nitel ve nicel olarak oldukça fazla yer kaplamaktadır. Hatta okuduğumuz, yazdığımız, söylediğimiz ya da duyduğumuz her şeyin yaklaşık %70’ini eşdizimli sözcükler oluşturmaktadır (Hill, 2000, s.53).

Yabancı dil öğretimi, bireyin ana dili dışında başka bir dilde okuduğu, yazdığı, konuştuğu ve dinlediği şeyleri anlamlandırarak yazılı ve sözlü ifade becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bir dilde günlük hayatta sıklıkla kullanılan eşdizimlerin öğrenilmesi bireyin dil becerilerini geliştirmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalara göre yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekemediği görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisini artırabilmek için geleneksel yöntemlerin yanı sıra modern yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Bu bağlamda eşdizimsel örüntülerin öğretiminde de sınıf içi birçok etkinlik uygulanabilir. Amaca uygun ve kaliteli seçilmiş materyaller öğrencilerin Arap diline karşı merak duygusunu artırarak Arapça öğrenme konusunda daha istekli olmalarına katkıda bulunabilir.

Eşdizimsel Örüntü Nedir?

Eşdizim ifadesi bir terim olarak ilk kez Firth tarafından 1950’li yıllarda kullanılmış olup kısaca “kelimelerin yalnız başına değil de birlikte kullanıldığında kazandığı anlam” olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifade ile eşdizimsel ifadeler; kelimelerin dilsel bağlam içinde yeni bir anlam kazanmasıdır. İngilizce collocation ifadesini “sözcükleri bir arada

tutan ortaklık” olarak açıklayan Firth bir kelimenin bir başka kelime ya da ifade ile birlikte grup halinde kullanımında o kelimenin yepyeni bir anlam kazandığını savunmuştur. Bir sözcüğün anlamının ancak eşdizimli olduğu diğer sözcüklerle ortaya çıktığını savunan Firth “bir sözcüğü ancak onun arkadaşıyla bilebilirsin” demektedir (Firth, 1957, s. 196).

Oxford Eşdizimler Sözlüğü eşdizimleri “sözcüklerin bir dilde birleşerek kendiliğinden konuşma ve yazı üretme yolu” şeklinde tanımlamaktadır (2002, s.7). İngilizce collocation terimini Aksan (1999, s. 75) “birliktelik” , Vardar (2002, s. 94) ise “eşdizimlilik” terimleriyle Türkçeye aktarmışlardır. Vardar “eşdizimlilik” terimini: “İki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması” şeklinde tarif etmiştir. Lahami (2006) ise, “iki veya daha fazla birimin ayrılmaz bir ilişkiyle, bir bağlaç, bir bağlaç ve bir bağla bağlandığı karmaşık bir yapı” şeklinde ve Gazele (2004), farklı bağlamlarda sabit ve tutarlı bir şekilde birleştirilen iki kelime veya bir kelime grubu şeklinde tanımlamıştır.

Palmer(1985, s. 88) den aktaran Suçin ise eşdizimlerin çoğunlukla anlam ile ilgili olduğunu söylemekle birlikte basit çağrışımlardan da oluşmadığını ifade etmiştir. Örneğin Arapçada الورقة الصفراء [sarı sayfa] şeklinde bir kullanım var olmasına rağmen الفتاة الصفراء [sarı kız] şeklinde bir kullanım yoktur. Bir kızın sarı olduğu dile getirilmek istendiğinde الفتاة ifadesiyle birlikte eşdizimli olan الصفراء [sarı] değil, [sarışın] anlamına gelen الشفراء sözcüğü kullanılmaktadır (Suçin, 2007, s.114-115).

Her toplumun kendi kültürü içinde, belirli durumlarda söylenmesi alışlagelmiş belli başlı sözleri vardır. Dilbilimde kalıp sözler adı verilen ögeler, tıpkı deyimler ve atasözleri gibi bir dili konuşan toplumun kültürüne ışık tutmakta, onun inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntılarını, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır.

Bugün dil öğretiminde bu ögelere özel bir önem verilmesi bir yandan bu türlü ögelerin her dilde, her an insan ilişkilerinde gerekli olmalarından kaynaklanır iken, bir yandan da dili öğrenilen toplumun kültürü içine girebilmek için öğrenilmesi gereken sözler

sayılmalarından kaynaklanmaktadır. Eşdizimsel örüntülerin öğrenilme süreci, dili öğrenme süreciyle paralel olup dil -kültür- iç içeliğinin en güzel göstergelerinden biridir.

Arap Kültürüne Bir Eşdizim Örneği:

كتب على الرمل

Sözlük anlamı: Kum üstüne yazı yazmak.

Deyimsel anlamı: Suya çizgi çekmek- buz üstüne yazı yazmak.

Bilindiği gibi Arap dünyasının büyük bir bölümü çölle kaplıdır. Bazı çöllerin kumları ise rüzgârın kolayca taşıyabileceği nitelikte çok ince tanelidir. Öyle ki rüzgârın etkisiyle kum tepelerinin çok kısa bir sürede oluşabildiği gibi yine bu kum tepeleri bir başka rüzgârla kolayca başka bölgelere taşınarak yok olabilmektedir (Furat, 1996, s. 5-6). Coğrafi açıdan böyle değişken bir ortamda yaşayan Arap insanı, yapılan bir işin etkisiz kalacağını ve devamlılık arz etmeyeceğini düşündüren bir olayı ifade etmek istediğinde çevresinde gördüğü bu olaydan yararlanmıştı. Zira kumun üstüne yazı yazılmak istendiğinde çok kısa bir süre içinde yazı silinecek ve ortada yazıya dair bir eser kalmayacaktır. Ancak aynı durumu ifade eden deyimini Türk toplumu ise “suya yazı yazmak” ya da “suya çizgi çekmek” şeklinde ifade etmişlerdir. Çünkü Arap toplumlarının aksine Türk toplumunun yaşadığı yerler coğrafi açıdan sularla kaplıdır. Kumdan çok su gören Türkler deyimlerinde de suya yer vermişlerdir. Herhangi bir işin istenen sonucu vermediği, kalıcı olmadığı ve etkisinin uzun sürmediği durumlarda kullanılır (Doğru, 2011, s. 68).

Türk Kültürüne Dair Bir Eşdizim Örneği:

Başın Sağ Olsun: Giden gitti ama sen sağsın anlamında acıyı hafifletmeyen bir ifade gibi görünür. Ancak çıkış noktasına baktığımızda tamamen kültürle ilgili olduğunu

görüyoruz. Çünkü baş kelimesi Anadolu Türkçesinde “yara” demekmiş. Sağ olsun da “sağalsın” ın dönüşmüş hali yani yaran iyileşsin anlamına geliyor (Öğretmensitesi, 2021).

Arapça Eşdizimsel Örüntü Örnekleri

İngilizce collocation “eşdizimlilik, eşdizimsel örüntüler” terimini Arap dilbilimciler genellikle المتلازمات اللفظية، المصاحبات اللغوية، الاقتران اللفظي، التضام gibi terimlerle ifade etmektedir. En sık kullanılan terimlerden olan المصاحبات terimi eşlik etmek, birbirine bağlı olmak, arkadaşlık etmek gibi anlamları olan صاحب fiilinden türemiştir (el-Yesû‘î, 2008, s. 416). Dilbilimciler bu kavramları açıklarken kelimelerin içinde bulunduğu diğer kelime grubuyla kazandığı anlamı dile getirerek çok anlamlılığa vurguda bulunmuşlardır.

Anlam	لغة عادية	متلازمات لفظية
Karar vermek	يقرر / يتخذ قرارا	يحزم أمره
Büyülemek	يسحر	يسلب اللب
Güçsüz	ضعيف جدا	أوهن من بيت العنكبوت
Güvenilir	موثوق	مأمون الجانب
Öfkelenmek	غضب غضبا شديدا	هاج و ماج
Küstah, kaba	فاجر	سليط اللسان

Günlük Hayatta Kullanılan Arapça Eşdizimsel Örüntüler

Allah'a şükür	الحمد لله
Çok yaşa	يرحمك الله
Sihhatler olsun Ali	نعيمًا يا علي
Kolay gelsin	الله يعطيك العافية
Başınız sağolsun	البقية في حياتك

Dostlar sağolsun	في حياتك البقية
Hesap lütfen	الحساب لو سمحت
Yeter	يكفي
Gerek yok	لا داعي
Yazıklar olsun	عيب/عار عليك
Afiyet olsun	صحة وعافية

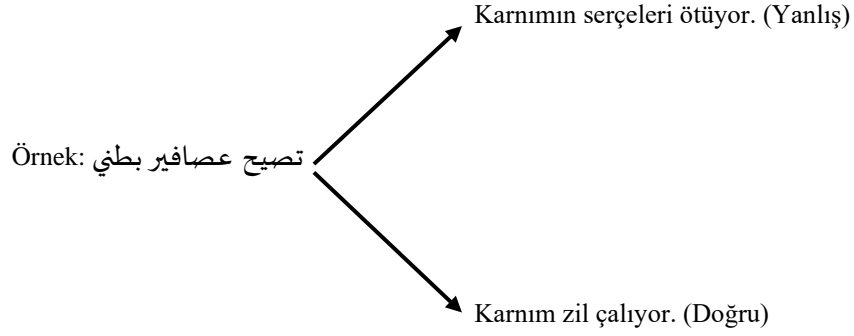
- Eşdizimsel örüntüler sınırlı sayıda sözcük ile karakterize edilir.

3 farklı kriteri vardır:

Örnek: بعد خراب بصره:

1. بعد خراب بعد البصره Sözcüklerin yeri değiştirilemez.
2. بعد خرابا بالبصره Sözcükler bir araya getirilemez.
3. بعد تخريب البصره / بعد دمار البصره Sözcükler eşanlamlılarıyla değiştirilemez.

- Eşdizimsel örüntüler hiç bir zaman bir başka dile kelime kelime tercüme edilemez.



Yabancı dil öğrenen bir öğrenci eşdizimsel örüntü tanımına uyan bu söz birlikteliklerini öğrendikçe okuduğunu anlama ve yazılı ifade etme becerileri çok daha iyi gelişir ve anlaması kolaylaşır. Dil öğretimi yapılırken eşdizimsel ifadelere dikkat edilmeli ve olması gereken şekliyle öğretilmelidir. Eşdizimsel yapılara diğer sözcükler gibi yaklaşırsa öğrenciler okudukları ya da duydukları bir metni kolay çözümleyemezler. Bunun sonucunda sözcükler kullanılamaz bir hale gelebilir (Doğan, 2016, s. 268).

Dört temel becerinin geliştirilmesi amacıyla eşdizimsel örüntülerin öğretilmesine yönelik çeşitli etkinlikler tasarlanabilir. Bu etkinlikler öğretmenin planına göre bireysel ya da grupta yapılan etkinlikler olabilir. Etkinliklerin planlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar:

1. **Sınıf düzeyi:** Öğretmen sınıf düzeyini göz önünde bulundurmalıdır.
2. **Etkinlik süresini ayarlama:** Etkinlik gereğinden ne uzun ne de kısa olmalıdır.
3. **Bilgilendirme:** Etkinliği uygulamadan önce öğrenciler içeriğe dair bilgilendirilmelidir.
4. **Sınıf ortamı:** Sınıfın fiziki durumunu etkinliğe uygun hale getirilmelidir.
5. **Öğretmenin rolü:** Öğretmen etkinliklerde rehber rolünü üstlenmelidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada literatür taraması yapılarak yabancı dillerde eşdizimsel örüntülerin genel öğretimi incelenmiştir. Her dilde olduğu gibi Arapçada da pekiştirilmesi zaman alan ve günlük hayatta sıklıkla kullanılan eşdizimsel örüntüler, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceriye yönelik öğretimi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yükseköğretim kurumlarında ders kaynağı olarak kullanılan *Silsiletu'l-Lisân* adlı ders kitabında geçen 32 tane eşdizimsel örüntü tespit edilmiş olup bu eşdizimsel örüntülerin öğretilmesine yönelik dört temel beceri çerçevesinde 8 adet etkinlik tasarlanmıştır.

Etkinlik Önerileri

1. Dinleme Becerisi Çerçevesinde Etkinlikler

Etkinlik 1.

Hedef: Dinleme Becerisini Geliştirme

Süre: 25 dakika

Etkinlik: Grup Halinde

Uygulama: Öğretmen sınıfı 2 gruba ayırır, etkinliğin nasıl uygulanacağını anlatır. Ardından öğretmen hayali bir olayın yarısını anlatarak geri kalan kısmını öğrencilerin tamamlamasını ister. Etkinlik süresini başlatır. Etkinlik süresince grup üyeleri birbirine eşdizimleri hatırlatma konusunda işbirliği yaparlar. Etkinlik sonunda her iki grubun sözcüsü de ayağa kalkarak senaryoyu nasıl tamamladıklarını sesli bir şekilde okurlar. Bu etkinlikte en çok eşdizim kullanarak etkinliği tamamlamayı başaran grup birinci olur. Ardından öğretmen öğrencilere teker teker sorarak kaç adet eşdizimsel örüntü bulduklarını sorar. Öğrenciler tespit ettikleri eşdizimsel örüntüleri sesli söyler. Böylece öğrenciler öğrendikleri eşdizimsel örüntüleri pekiştirmiş olurlar. Etkinlik bu şekilde son bulur.

Etkinlik 2.

Hedef: Dinleme Becerisini Geliştirme

Süre: 15 dakika

Etkinlik: Tekli Çalışma

Uygulama: Öğretmen etkinliğin nasıl uygulanacağını anlatır. Daha önceden sınıf düzeyine uygun olarak hazırlamış olduğu bir metni öğrencilere dinletir. Ardından dinledikleri metinde geçen eşdizimsel örüntüleri yazmaları için 2 dakika süre verir. Sonra metni ikinci kez dinletir ve öğrencilerden aynı işlemi yapmaları için yine 2 dakika süre verir. Son olarak metni üçüncü kez dinletir ve öğrencilerin eşdizimsel örüntüleri yazmaları için fırsat verir. Sürenin dolmasının ardından etkinlik sonlandırılır.

2. Konuşma Becerisi Çerçevesinde Etkinlikler

Etkinlik 1.

Hedef: Konuşma Becerisini Geliştirme - Doğaçlama

Süre: 30 dakika

Etkinlik: Grup Halinde

Uygulama: Öğretmen daha önceden hazırladığı, sınıf düzeyine uygun 15 adet eşdizimsel ifadeyi tahtaya belirgin bir şekilde yazar. Eğer bu ifadeler önceden öğretilmişse tahtaya Türkçe karşılıkları yazılmaz. Bu ifadeler bu etkinlikte ilk kez öğretilecek ise Türkçe karşılıkları ile birlikte yazılır. Sınıf iki gruba ayrılır. Öğretmen etkinliğin nasıl uygulanacağını açıklar. Arapça bir cümle söyleyerek bir konuşma başlatır: *كان يوما ممطرا، وكنت أريد أن أتجول في الشارع...* Bu cümleyi söyleyerek gerisini 1. gruptan seçtiği öğrenciye bırakır. Her öğrenciye 1 dakika süre verir. 1 dakika içinde öğrenci tahtada yazılı eşdizimsel ifadelerden kaç tanesini kullanarak konuşmayı geliştirebildiği not alınır. 1 dakika dolunca konuşmaya 2. gruptan bir öğrenci devam eder. Aynı şekilde 1 dakika içinde kaç tane eşdizimsel ifade kullanabileceğine bakılır. Sonra her iki grup öğrencileri sırayla kurguya devam ederler. Öğretmen etkinliği sonlandırdığında iki grubun toplam eşdizim kullanma sayısına bakılır. En çok eşdizimsel ifade kullanmayı başaran grup birinci olur.

Etkinlik 2.

Hedef: Okuma Becerisini Geliştirme - Eşleştirme

Süre: 5 dakika

Etkinlik: Tekli Çalışma

Uygulama: Öğretmen şekildeki gibi bir çalışma kağıdı hazırlar, tüm sınıfa dağıtır. Öğrencilerden (أ) sütunundaki kelimelerle (ب) sütunundaki kelimeleri doğru eşleştirerek eşdizimsel ifadeleri bulmalarını ister. Etkinlik bitiminde öğretmen eşliğinde kontrol edilir. Yanlış eşleştirme yapanların hataları düzeltilir. Eşdizimsel örüntülerin anlamları hatırlatılarak etkinlik sona erer.

صل الكلمات في القائمة (أ) بما يناسبها في القائمة (ب)

أ	ب
في حياتك	فوك
الله يعطيك	نفس
زواج	بطني
بكل	سعيد
عن طيب	البقية
لا فضّ	العافية

3. Okuma Becerisi Çerçevesinde Etkinlik Önerisi

Etkinlik 1.

Hedef: Okuma Becerisini Geliştirme - Eşleştirme

Süre: 5 dakika

Etkinlik: Tekli Çalışma

Uygulama: Öğretmen şekildeki gibi bir çalışma kâğıdı hazırlar, tüm sınıfa dağıtır. Öğrencilerden (A) sütunundaki kelimelerle (B) sütunundaki kelimeleri doğru eşleştirerek eşdizimsel ifadelerin Türkçesini bulmalarını ister. Etkinlik bitiminde öğretmen eşliğinde kontrol edilir. Yanlış eşleştirme yapanların hataları düzeltilir. Eşdizimlerin anlamları hatırlatılarak etkinlik sona erer.

صل المتلازمات اللفظية في القائمة (أ) بما معانها في القائمة (ب).

أ	ب
Ellerine sağlık	عار عليك
Afiyet olsun	بالتوفيق
Başarılar dilerim	ألف مبروك
Yazıklar olsun	صحة وعافية
Tebrikler	سلمت يدك

Etkinlik 2.

Hedef: Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Süre: 5 dakika

Etkinlik: Tekli Çalışma

Uygulama: Öğretmen öğrencilere aşağıdaki gibi bir çalışma kâğıdı dağıtır. Daha sonra tahtaya/çalışma kâğıdına belli sayıda eşdizimsel örüntü örnekleri yazar. Çeldirici olarak da

fazladan 2 ya da 3 eşdizim ekler. Öğrencilerden 5 dakika içinde çalışma kâğıdındaki boş bırakılan yerlere uygun olan eşdizimleri yazmalarını ister. Süre sonunda öğrencilerin cevaplarını hep birlikte değerlendirirler.

يسجل رقما	هجرة	أحرزت	انخفاض	شن هجوم	يبذل جهدا
قياسيا	الأدمغة	تقدما	سعر		

١. قال مبعوث الاتحاد الأوروبي إن المحادثات.....، وإن المشاركين ستكون لديهم فكرة أوضح عن كيفية إبرام اتفاق لدى عودتهم.
٢. وزير إسرائيلي يلوح بإمكانية..... على المنشآت النووية الإيرانية.
٣. البيع الرسمي للخام العماني إلى ٦٣,١ دولار للبرميل في يونيو.
٤. لا تُعدّ ظاهرةً حديثةً، إذ شهدَ التاريخ هجرات واسعة للكفاءات من المناطق الريفية إلى المدن.
٥. كورونا..... جديدا في الهند.

4. Yazma Becerisi Çerçevesinde Etkinlik Önerisi

Etkinlik 1.

Hedef: Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Süre: 10 dakika

Etkinlik: Tekli Çalışma

Uygulama: Öğretmen etkinliğin nasıl yapılacağını anlatır. Tahtaya belirli sayıda eşdizim yazar. Öğrencilerden bu eşdizimlerden istedikleri 5 tanesini seçip cümle kurmalarını ve Türkçeye çevirmelerini söyler. Sürenin sonunda öğrencilerin cümlelerini okumalarını ister. Öğretmen ve öğrenciler cümleleri beraber değerlendirirler.

تبادل	على متن	فرصة ذهبية	بين عشية	تلقى إقبالا	دخل حيز
المنفعة	السيارة	وضحاها	من	التنفيذ	
		أتاح الفرصة	حالة	التزم	تحمل
		له	ميؤوسة منها	بالتعليمات	المسؤولية

Etkinlik 2.

Hedef: Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Süre: 30 dakika

Etkinlik: Tekli Çalışma

Uygulama: Öğretmen öğrencilerin derste daha önce öğrenmiş oldukları eşdizimsel örüntülerle ilgili 70-80 kelimedenden az olmamak koşuluyla bir kompozisyon yazmasını ister. Öğrencilere 30 dakika süre verilir. Sürenin sonunda öğrencilerin kompozisyonlarını okumalarını ister. Öğretmen ve öğrenciler kompozisyonda geçen eşdizimsel örüntüleri birlikte değerlendirirler.

اكتب تعبيراً عن الصداقة مستخدماً المتلازمات اللفظية لا يقل عن ٧٠-٨٠ كلمة.

.....

.....

.....

.....

.....

SONUÇ

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kelime ve dilbilgisinin yanı sıra eşdizimsel örüntüler de önemli bir yere sahiptir. Eşdizimsel örüntüler kelimelerin sözlük anlamıyla değil de birlikte kullanıldığı diğer sözcük grubuyla bir bütün olarak ele alındığı ve yeni anlamlar kazandığı söz birlikleridir.

Arap dilini öğrenenler sözlüklere başvurduğunda eşdizimsel ifadeleri öğrenmeleri mümkün değildir. Çünkü sözlüklerde kelimeler bireysel olarak temel anlamlarıyla ele alınmaktadır. Bu eksikliği giderebilmek için Arapça öğretmenlerinin bu konuya özel önem verip eşdizimsel örüntülerin öğretimine yönelik her düzeye uygun etkinlik tasarlaması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler Arapça eşdizimsel ifadeleri öğrenirken aynı zamanda dört temel becerilerini de pekiştirme fırsatı bulabilirler. Öğretmenlerin etkinlik planlaması yaparken sınıf düzeyi, etkinlik süresi ve öğrenciyi olumlayacak bir sınıf ortamı hazırlaması amaca ulaşmak bakımından önemlidir.

KAYNAKLAR

- غزالة، حسن. "ترجمة المتلازمات اللفظية إنجليزي – عربي". مقالات في الترجمة والأسلوبية. دار العلم للملايين. بيروت. (٢٠٠٤).
- لحامي، منية. "تعريف المتلازمات اللفظية في القاموس العربي الحديث المعجم الوسيط نموذجاً". الدراسات المعجمية. منشورات الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. الرباط. (٢٠٠٦).

Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin.

Doğan, N. (2016). Collocational Knowledge in Learner's Dictionaries of Turkish.

International Journal of Language Academy., 4(1), 267-282.

Doğru, E. (2011). *Dilin derin devleti deyimler*. Ankara: Fecr.

el-Yesû'î, L. M. (2008). *el-Muncid fi'l-Luga ve'-İ'lâm*. Beyrut: Dârul-Maşrik.

Firth, J. R. (1957). *Modes of meaning, Papers in Linguistics (1934-1951)*. London: Oxford University.

Furat, A. S. (1996). *Arap edebiyatı tarihi I*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. Basımevi.

Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. (Ed.: M.

Lewis), *Teaching Collocation*. Hove: Language Teaching Publications. s. 47-69.

Oxford Collocations dictionary for students of English.(2002) Oxford. Oxford University Press.

Palmer, F. R. (1985). *İlm ed-dilâle (Arapçaya çev. Mecid Abdulhalîm el-Mâşita)*. Bağdat: El-Mustansiriyye Üniversitesi.

Suçin, M. H. (2007). *Öteki dilde var olmak*. İstanbul: Multilingual.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Arapça Dinleme Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Problems Encountered in Teaching Arabic Listening Skills and Proposed Solutions

Betül Can¹

¹Selçuk Üniversitesi Arapça Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı
e-posta: canbetul@gmail.com

ÖZ

Duyduğunu anlama ya da dinleme becerisi, yabancı dil öğretiminde hedeflenen temel kazanımlardan biridir. Özellikle Mütercim ve Tercümanlık bölümü öğrencileri açısından sözlü çevirinin ilk basamağı olarak değerlendirilmesi sebebiyle son derece önem arz etmektedir. Bu amaçla söz konusu bölüm programlarında bu becerinin kazandırılmasına yönelik gerek hazırlık aşamasında gerek daha sonraki dönemlerde dersler verilmektedir. Bu çalışmada Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Arapça Mütercim ve Tercümanlık Ana Bilim Dalı öğrencilerinin, hazırlık sınıfı Dinleme Becerisi ve lisans birinci sınıf Duyduğunu Anlama derslerinde sıklıkla karşılaştıkları zorluklara yer verilerek yapılan hataların kaynağındaki sebepler üzerinde durulmuş, genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Arapça ve Türkçenin dil yapılarındaki ayrımların yanı sıra fonetik farklılıkların yol açtığı güçlükler, Dinleme Becerisi ve Duyduğunu Anlama derslerinde anlamın doğru aktarılmasında ciddi sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Söz konusu derslerde en çok hangi hatalarla karşılaşıldığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, hata çözümlemesi yapılarak eksikliklerin giderilmesine yönelik sunulan önerilerin ardından bu becerinin daha etkin bir biçimde kazandırılmasının yolları aranmıştır. Böylelikle her geçen gün Arapçaya olan ilginin artması ve buna bağlı olarak önem kazanan Arapça Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinin temel derslerinden dinleme becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunulması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Arapça Öğretimi, Dinleme Becerisi, Duyduğunu Anlama, Hata Çözümlemesi.

ABSTRACT

Listening comprehension or listening skill is one of the main acquisitions aimed in foreign language teaching. Since it is considered as the first step of interpreting, it is crucial especially for the students of the department of translation and interpreting. Accordingly, not only in the preparation phase and but also in the successive phases, courses are given in the mentioned department programmes for the acquisition of this skill. In this study, by giving place to the difficulties that the students of the Department of Arabic Translation and Interpreting in the Department of Translation and Interpreting, School of Foreign Languages at Selçuk University frequently encounter in the

courses of Listening Skill of preparatory class and Listening Comprehension of the first-year undergraduate class, the reasons behind the mistakes are emphasized, and after a general evaluation, it is aimed to propose solutions. In addition to the differentiation in the language structures of Arabic and Turkish, the difficulties caused by phonetic differences result in serious consequences in the correct transfer of meaning in the courses of Listening Skill and Listening Comprehension. In this study, by applying error analysis, after the suggestions in order to eliminate the deficiencies, the ways to gain this skill more efficiently are sought. Consequently, through this study, it is expected that the interest to Arabic will increase day by day, and correspondingly, it will contribute to the development of listening skill, which is one of the main courses of departments of Arabic translation and interpreting.

Keywords: *Arabic Teaching, Listening Skill, Listening Comprehension, Error Analysis.*

GİRİŞ

Dinleme sürecinde seslerin ve verilmek istenen mesajın doğru anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için çaba sarf etmek gerekmektedir. Bu süreçte öğrenciden seçerek dinleyebilmesi, sesler arasındaki farkları ayırt edebilecek beceriyi kazanması ve bunları anlamlandırabilmesi beklenir (Özbay, 2005: 62).

Dil öğretiminde dinleme, kuşkusuz özel ve önemli bir yere sahiptir. Bununla beraber dil öğretim aşamalarında hangi becerinin bir diğeriyle bağlantılı olduğu kadar hangi sırada öğretileceği de tartışılmalı bir husus olmuştur.

Dil becerilerini “alıcı” ve “verici” beceriler olarak sınıflandıran araştırmacılara göre dinleme ve okuma becerileri, bilginin dışarıdan gelmesi sebebiyle “alıcı”, konuşma ve yazma becerileri ise bilginin dışı aktarımı nedeniyle “verici” beceriler olarak değerlendirilmiştir. Bundan yola çıkarak dinleme ile okuma, konuşma ile yazma becerilerinin birbirini desteklediği ileri sürülmektedir. (Özbay, 2005: 63-64).

İlk etapta yalnızca tek bir alan ya da beceri üzerinde yoğunlaşarak ilerlemenin ve bir beceriden diğerine geçerken çapraz bağlantılara gidilmemesi gerektiğinin doğru olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır. Buna göre; eğer okuma becerisi temel alınmışsa bu beceriden yazma ve dinleme becerilerine geçilmelidir. Bir başka deyişle okuma becerisinden sonra doğrudan konuşma becerisine ya da dinleme becerisinin

ardından yazma becerisine yönelmek isabetli bir ilerleyiş olarak görülmemektedir (Başkan, 2006: 56).

Esasen yabancı dil öğretiminde hedeflenen dört temel dil becerisinin kazandırılmasında dinleme-konuşma, okuma-yazma çifti esas alınarak ilerlenmektedir. Dil öğretiminde “Duyup Konuşma Yöntemi” de göz önünde bulundurulduğunda dinleme becerisi, konuşma becerisinden önce gelmektedir. Bu öğretim yöntemine göre dil becerileri, önce dinleme, sonra konuşma, sonra okuma ve daha sonra yazma şeklinde sıralanmalıdır. Zira ana dil öğrenilirken dahi önce duyulur; sonra duyulan sözcükler tekrar edilerek konuşma evresine geçilir, daha sonra ise okuma ve yazma evresine geçmek için okula gidilir (el-Hûlî, 2000: 7-8). “Bu sebeple dinleme, insanın ilk bilgi ve gerçekleri öğrendiği ve onu kuşatan dış dünya ile bağlantısını kurduğu önemli bir beceridir” (Doğan, C., 2011: 95). Bir başka deyişle bireyin edindiği ilk doğal beceri olan dinleme, yabancı dil öğretiminde de ilk adımı teşkil eder ve diğer dil becerileri onun üzerine inşa edilir (Aytan vd., 2021: 1196).

Bir yabancı dili öğrenirken ses, tonlama, vurgu ve telaffuz gibi unsurlar, mesajın tam ve doğru anlaşılabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Arap dili özelinde ise anlam değişikliğine yol açması bakımından harf telaffuzları, çok daha fazla dikkat gerektiren bir konumdadır. Arapça ve Türkçenin dil yapılarındaki ayrımların yanı sıra fonetik farklılıkların yol açtığı güçlükler, dinleme becerisi ve duyduğunu anlama derslerinde anlamın doğru aktarılmasında ciddi sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır.

Bu bakımdan iyi geliştirilmiş bir dinleme becerisi, öğrencinin sesleri ayırt edebilmesini, harfleri tam ve doğru telaffuz edebilmesini mümkün kılar. Söz konusu becerinin kazandırılmasıyla doğru anlamayı engelleyen sesletim problemleri de ortadan kalkmış olur (Doğan, C., 2011: 105).

Gerçekten de dinleme derslerinde kullanılan görsel-işitsel materyaller aracılığıyla öğrenci, dilin sosyolojik ve kültürel boyutlarını kavrama imkânı bulacak; bu sayede doğru

vurgulama ve tonlamanın yanı sıra iletişimi destekleyen el, yüz ve beden hareketlerini de görebilecektir (Aktaş, 2005: 95).

Ayrıca dinleme becerisi, sözlü dildeki çeşitli ses özelliklerinin konuşma esnasında telaffuz edilmesi sebebiyle yazma becerisine oranla daha zengin bir anlatım sunarak konunun daha kolay anlaşılmasına imkân sağlamaktadır. Söz gelimi yazılı bir metinde bir cümle soru cümlesi olup olmadığının anlaşılabilmesi, kimi zaman güç bir hal alırken dinleme etkinliği içerisinde cümle sözlü ifade edildiğinden vurgu ve tonlamalar sayesinde daha ilk anda soru cümlesi olduğu rahatça seçilebilmektedir. (Başkan, 2006: 57-58).

Bir yabancı dili sadece yazılı kaynaklardan öğrenenlere göre dinleme ve konuşma etkinliğinin dâhil edildiği bir öğretim metodu kuşkusuz çok daha etkin olacaktır. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik seçilen kayıt ya da görüntüler de bir o kadar önem taşımaktadır. Zira Arapça özelinde ele alacak olursak şarkı ya da diziler çoğunlukla halk lehçesiyle aktarıldığından henüz Arapçada yetkin olmayan bir öğrenciyi oldukça zorlayacaktır. Bu bakımdan öncelikle öğretim amaçlı hazırlanan kayıtlar ile güncel haber videolarını takip etmek, sonraki aşamalarda yavaş yavaş halk dilinden örnekler sunmak çok daha yararlı olabilecektir.

Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretimine ayrılan vaktin %45'inin dinlemeye, %30'unun konuşmaya, %16'sının okumaya ve %9'unun yazmaya ayrıldığını göstermektedir (Doğan, C., 2011: 97). Bu sonuç, Arapça öğretiminde dinlemenin ne denli önemli bir yer teşkil ettiğini gözler önüne sermektedir. Buna karşılık Türkiye'de geçmişten bugüne Arapça öğretimine yönelik takip edilen yöntemler dikkate alındığında dinleme becerisinin en ihmal edilen beceri olduğunu söylemek mümkündür. Belki de bunda “dinleme becerisinin kendiliğinden gelişen bir beceri olarak algılanması ve eğitime gerek olmadığı düşüncesinin” (Doğan, Y., 2010: 265) etkili olduğu söylenebilir. Oysa dil öğretimi, ancak bütün beceriler kazandırıldığı takdirde gerçekleşmiş olur. Zira “Yabancı dil, bir kelimeler yığı değil; yaşayan bir yapıdır. O nedenle yabancı dil öğrenimi demek, o dili her yönüyle kullanmak, dilin estetiğine varmak demektir” (Demircan, 1988: 168).

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen temel kazanımlardan biri olan duyduğunu anlama ya da dinleme becerisi, özellikle Mütercim ve Tercümanlık Bölümü öğrencileri açısından sözlü çevirinin ilk basamağı olarak değerlendirilmesi sebebiyle son derece önem arz etmektedir. Bu amaçla söz konusu bölüm programlarında bu becerinin kazandırılmasına yönelik gerek hazırlık aşamasında gerek daha sonraki dönemlerde dersler verilmektedir.

Bu çalışmada Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Arapça Mütercim ve Tercümanlık Ana Bilim Dalı öğrencilerinin, hazırlık Dinleme Becerisi ve lisans birinci sınıf Duyduğunu Anlama derslerinde sıklıkla karşılaştıkları zorluklara yer verilerek yapılan hataların kaynağındaki sebepler üzerinde durulacak, genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra çözüm önerileri sunulmaya çalışılacaktır.

Söz konusu derslerden hazırlık Dinleme Becerisi, yıllık haftada dört saat; lisans birinci sınıf Duyduğunu Anlama dersi ise; haftada iki saat olarak iki dönem verilmektedir. Bölüm hazırlık biriminde 2019-2020 öğretim yılında toplam altmış öğrenci, lisans birinci sınıf basamağında ise toplam kırk öğrenci ve 2020-2021 öğretim yılında lisans birinci sınıf aşamasında yedisi Arap uyruklu olmak üzere toplam yetmiş sekiz öğrenci ile bu dersler gerçekleştirilmiştir.

1. Dersin Amacı/ Hedeflenen Kazanımlar

Dinleme Becerisi ve Duyduğunu Anlama derslerinde öğrencilere hedef dilde izledikleri videoları anlama, yazma ve ana dile tercüme edebilme yetisinin kazandırılması hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra farklı içerikteki videolar dinletilerek kelime dağarcığının genişletilmesi de hedeflenen bir diğer kazanımdır.

2. Dersin İçeriği

Dersin içeriği; günlük hayat, genel kültür, tarih, edebiyat gibi konuları içeren “Genel Arapça” videoları ile güncel konular ve haber metinlerini içeren “Medya Arapçası”na ilişkin videoların izlenmesi ve değerlendirilmesi yönündedir.

3. Ders Materyalleri

Ders materyali olarak Selçuk Üniversitesi Arapça Mütercim ve Tercümanlık Ana Bilim Dalı ile anlaşması bulunan Katar menşe'li “el-Cezîre” internet sitesinin hazırlamış olduğu “www.learning.aljazeera.net” web sayfasında yer alan başlangıç, orta ve ileri düzeydeki Arapça öğretim videoları ve alıştırmaları kullanılmaktadır. Videolar, hemen her sınıfta bulunan akıllı tahtalar aracılığıyla izlenmektedir. Ayrıca ders esnasında video uzunlukları bir ilâ üç dakika aralığındadır. Sınavlarda ise iki dakikayı geçmemekte olup yalnızca ses kaydı dinletilmektedir.

4. Öğretim Metodu

4.1. Derste Takip Edilen Yöntem ve Teknikler

4.1.1. İzle / Dinle:

Öncelikle öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilen videoyu akıllı tahta üzerinden izlemeleri istenir. Böylelikle görsel ve işitsel materyal bir arada kullanılmış olur.

4.1.2. Söyle:

Bu etkinlikte öğrencilerden ilk anda duydukları kelimeleri söylemeleri istenir. Çünkü ilk dinlemede yalnızca bazı sözcükler akılda kalır ve bu da çoğunlukla öğrencinin daha önce öğrenmiş olduğu kelimelerden oluşmaktadır.

4.1.3. Tekrar Et:

Öğrencilerden duydukları cümleleri aynen tekrar ederek söylemeye çalışmaları istenir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında en önemli aktivitelerden biri olarak görülen “dinle ve tekrar et” (Usta, 2012: 321), hem odaklanmayı hem de içeriğin anlaşılmasını sağladığından sıklıkla uygulanan bir yöntemdir. Ayrıca öğrencinin hatalarını tespit etme ve düzeltme noktasında da yol gösterici olma özelliğine sahiptir (Çilek, 2017: 470).

4.1.4. Not Al:

Bu aşamada öğrencilerden “kim”, “nerede”, “ne zaman”, “niçin”, “ne yapmış?” sorularına cevap oluşturabilecek kısa anahtar kelime ya da cümleleri not almaları istenir.

Kuşkusuz öğrencilerin, dinleme sırasında neleri, niçin not aldıkları da üzerinde durulması gereken bir noktadır. Söz konusu yöntem, yalnızca ders esnasında değil; aynı zamanda ölçme-değerlendirme için de kullanılabilir. Öğrenciler, bahsi geçen anahtar soruları, dinleme sırasında aldıkları notlardan veya akıllarında kalan bilgilerden yola çıkarak cevaplandırabilirler (Doğan, Y., 2012: 38). Böylelikle öğrenci, bu yöntemi dinleme becerisinde alışkanlık haline getirecek; bu durum, özellikle Mütercim ve Tercümanlık Bölümü için son derece önem taşıyan ardıl çeviri çalışmaları için de bir basamak teşkil edecektir.

4.1.5. Yaz:

Yazma etkinliği, not alma etkinliğinden biraz daha farklı olarak izlenen videodaki cümlelerin öğrenciler tarafından tahtaya ya da deftere yazılmasına yöneliktir. Böylelikle öğrencinin, hedef dilde duyduğunu yazılı olarak da aktarabilme becerisinin kazandırılmasının yanı sıra olası imlâ hatalarının görülüp düzeltilmesi hedeflenmektedir.

4.1.6. Anla:

Bu etkinlik ise izlenen videoda ilk defa duyulan kelimelerin anlamlarının öğrenilerek içeriğin tamamen anlaşılmasını esas almaktadır.

4.1.7. Tercüme et:

İçeriğin anlaşılmasının ardından öğrencilerden izlenen videoda yer alan metni, Türkçeye tam ve eksiksiz tercüme etmeleri istenir. Zira çeviri, anadilden yardım alarak öğrenimi kolaylaştıran bir uygulama olması açısından önemlidir (Çilek, 2017: 469).

4.1.8. Cevapla:

Son olarak izlenen videoya dair alıştırmalarla konunun pekiştirilmesi sağlanarak ders tamamlanmış olur.

5. Duyduğunu Anlama Becerisinin Kazandırılmasını Olumsuz Etkileyen Faktörler

* Dinleme hızı / video hızını yavaşlatabilme,

* Tekrar tekrar dinleyebilme,

* Alt yazı / video ile birlikte metnin yer alması,

* Dinleme etkinliğinin video eşliğinde yapılmasıyla izlenen görüntülerin anlamayı kolaylaştırması.

Bu gibi hususlar, öğrenciye kolaylık sağlayarak dinleme becerisinin kazandırılmasını geciktiren etmenlerdir.

6. BULGULAR

Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Arapça Mütercim ve Tercümanlık Ana Bilim Dalı hazırlık sınıfında 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören toplam altmış öğrenciyle yapılan Dinleme Becerisi dersi ile lisans birinci sınıf basamağındaki toplam kırk öğrenci ve 2020-2021 öğretim yılında lisans birinci sınıf aşamasındaki toplam yetmiş sekiz öğrenci ile gerçekleştirilen Duyduğunu Anlama dersleri esnasında öğrencilerle yapılan etkinlikler ile ara sınavlar ve yılsonu sınavları neticesinde edinilen bulgular şöyledir;

6.1. Duyduğunu Anlama ve Dinleme Becerisi Derslerinde En Sık Rastlanan Hatalar

Söz konusu derslerde öğrencilerin, en çok şu hataları yaptıkları tespit edilmiştir:

- En küçük çiftler arasında ayırım yapılamaması (ص harfi س harfi ayırımının yapılamaması gibi).
- Harf-i tarifin (ال) lâm'ının bir önceki kelimenin sonuna eklenmesi.
- Harekenin med harfi olarak algılanması.
- Erillik - dişillik uyumuna dikkat edilmemesi.
- Kapalı التاء المربوطة (ة)/ Açık (ت) ayırımının yapılamaması.
- Peltek telaffuz edilen harflerin net duyulamaması.

- Nûn (ن) harfini tenvinden ayıramama.
- Sayıların yanlış anlaşılması.
- Daha önce duyulmamış kelimelerin anlaşılabilmesi.
- Anlaşılmayan sözcüğü, bilinen bir sözcüğe benzetme eğilimi.
- Yabancı kökenli sözcüklerin anlaşılabilmesi.

6.1.1. En Küçük Çiftler:

İki ses arasındaki ayrımı ortaya koymanın en iyi yolu, en küçük çiftlerdir. En küçük çiftlerle anlamları farklı olan ve bir ses haricinde telaffuzları birbirine benzeyen kelimeler kastedilir (el-Hûlî, 2000: 30). İşte Duyduğunu Anlama derslerinde en sık görülen hataların başında, birbirine benzeyen bu sesleri ayırt etmede yaşanan güçlükler gelmektedir.

Ayrımı yapılmakta en çok zorlanılan seslerin şunlar olduğu gözlemlenmiştir;

س / ث / ص:

(قصير - قسير) / (ثراء - سراء) / (سُلْطَة - صلطة)

خ / ح / ه:

(خلال - حلال) / (خبراء - حبراء) / (هائل - حائل) / (ترويح - ترويه) / (حَجْر - هجر) / (خيال - حيال)

ع / أ / ء:

(عزلة - أزلة) / (الأرض - العرض) / (عِلَل - إلل)

ظ / ز / ذ:

(منظمة - منزمة) / (حظر - حذر) / (تحفيز - تحفيظ)

ض / د:

(اقتراضية - افتراضية) / (أمراض - أمداد)

ق / ك:

(باقي - باكي)

ط / ت:

(تواصل - طواصل)

ط / د:

(فقط - فقد)

د / ت:

(أدوار - أتوار)

م / ب:

(مدن - بدن)

Arapçada binlerce en küçük çiftin olması ve bunların ayırt edilmesinin güçlüğü (Akçay, 2016: 5), bu unsurun, dinleme eğitiminde karşılaşılan hataların büyük bir kısmını teşkil etmesini de beraberinde getirmektedir. Özellikle öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan seslerin varlığı, onları en çok zorlayan husustur. Elbette bu durum, öğrencilerin uyuşuna göre değişkenlik göstermektedir (Akçay, 2016: 5). Arapça öğrenen Türk öğrenciler özelinde ise; anadilleri olan Türkçede söz konusu en küçük çiftleri karşılayacak yalnızca bir sesin bulunması, bu durumu olumsuz etkileyen faktörlerden en kuvvetlisi olmaktadır.

6.1.2. Harf-i Tarif (ال Takısı):

Harf-i tarifin sonunda yer alan lâm harfinin bir önceki kelimenin sonuna eklenmesi de sıklıkla karşılaşılan bir diğer hatadır.

- نجحتِ الفكرة – نجحتل فكرة
- الصُّور المتداولة – الصُّورُلتداولة
- على مدى العصور – على مدل عصور
- فهل الحياة – فهلل حياة

6.1.3. Med Harfleri:

Med harflerinin net duyulamaması ya da dikkatten kaçması da göze çarpan bir başka hatadır.

عائلية - عثلية / مقابل - مقبل / تفاعل - تفعل / تقليدية - تقليدية / الربيع - الربيع / مالك - ملك / ميلادي - ملادي

6.1.4. *Med Harfi / Kısa Hareke Ayrımı:*

Med harflerinin kısa hareke olarak algılanması ise karşılaşılan hatalardan bir diğeridir.

قد يَحْطِي بها - يحظُّ بها / مستخدمي - مستخدم

6.1.5. *Nûn (ن) Harfî / Tenvin Ayrımı:*

Kelime sonlarının “tenvin”le bitmesi, bazen o sözcüğün sonunda bir nûn (ن) harfi olduğu yanlışlığına sebep olmaktadır.

6.1.6. *Kapalı (ة) / Açık (ت) Ayrımı:*

Kapalı (ة) ile açık (ت) ayrımının yapılamamasından doğan sorunlarla da karşılaşmaktadır.

عزلة - عزلت / عتمة - عتمت / عدة - عدت / صَوْت - صوة

6.1.7. *Peltek Telaffuz Edilen Harfler:*

(ث) ve (ذ) gibi peltek telaffuz edilen harflerin net duyulamamasından kaynaklı hatalar da kelimenin yanlış anlaşılmasına sebep olmaktadır.

وثيرة - وتيرة / تأثير - تأسير

6.1.8. *Erillik - Dişillik Uyumu:*

Dinleme esnasında erillik-dişillik uyumunun göz ardı edilmesi de derslerde karşılaşılan bir başka sorundur.

البنية التحتية - البنية التحتي

كلمة رقيقة - كلمة رقيق

آلة عذبة - آلة عذب

6.1.9. Sayılar:

Sayıların doğru anlaşılabilmesi, anlamsal hatalara da yol açacağından önem arz etmektedir.

عام ثمانية وثمانين وأربعمئة وألف

6.1.10. Kelime Dağarcığı Yetersizliği:

Önceden öğrenilmiş ya da bir şekilde aşına olunmuş sözcüklerin doğru anlaşılmasına karşın, daha önce hiç karşılaşılmamış sözcüklerin anlaşılabilmesi ise bir diğer hata olarak gösterilebilir. Ancak bu tür hatalar, makul hatalardan kabul edilmelidir.

عَزُو - انضباط - بجمع - قابعون - اعتداء - بضعة - عملاق - عنصرية - مُتَطَرِّفَة

6.1.11. Bilinenle Benzetme Eğilimi:

Anlaşılmayan sözcüğü, bilinen bir sözcüğe benzetme eğilimi de hataya yol açan bir durumdur.

حاز - هذا

تحفيز - تحفيظ

كسر - كثير

6.1.12. Yabancı Kökenli Sözcükler:

Anlamayı güçleştiren bir diğer husus ise, Batı kökenli sözcükler başta olmak üzere yabancı kökenli sözcüklerle karşılaşılması halinde ortaya çıkmaktadır.

البيرو - البر (Peru)

السير ريتشارد برانسون (Sir Richard Branson)

اليونسكو (UNESCO)

دونالد ترمب (Donald Trump)

فيسبوك (Facebook)

كورونا (Corona)

7. ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

- İlk etapta öğrencilere bol bol Arapça video dinlemeleri, hiç anlamasalar bile zihinlerini Arapçayla doldurmaları önerilebilir. Böylelikle kulak dolgunluğu sağlanabilir.

- Video seçiminde öğrencilerin seviyeleri göz önünde tutularak kolaydan zora doğru aşamalı bir sıralama takip edilebilir.

- Öğrencilere, ders haricinde de dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik Arapça web sitelerindeki görsel-işitsel yayınları ya da televizyon programlarını takip etmeleri, bunu yaparken de ders esnasında uygulanan yöntemi esas alarak derste yapılan etkinlikleri sürekli bir alışkanlık hâline getirmeleri salık verilebilir.

- Özellikle sınavlarda, sorulan soruların cevabına odaklanarak anahtar kelimeleri ya da cümleleri not almaları noktasında öğrencilere bir yönlendirme yapılabilir.

- Öğrencilerden derste ele alınacak videoyu önceden izleyip yazmaları ve tercüme etmelerine yönelik ödevler istenebilir. Bu ödevler sayesinde de öğrencilerin seviyesi ve gelişimi gözlemlenebilir. Aynı uygulama, derste öğrencilerin tahtaya kaldırılması suretiyle de gerçekleştirilebilir. Bu uygulamayla öğrenciler de hangi seslerde daha sık hata yaptıklarının farkına varacak ve dinlerken söz konusu seslere daha çok odaklanacaklardır.

- Farklı alanlarda ve farklı içerikteki videolar tercih edilerek öğrencinin kelime dağarcığının genişletilmesi sağlanabilir.

- Daha önce hiç karşılaşmadıkları ya da anlamını bilmedikleri sözcükleri cümlenin veya metnin bağlamından yola çıkarak tahmin edebilme yetisi kazandırılabilir.

SONUÇ

Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Arapça Mütercim ve Tercümanlık Ana Bilim Dalı öğrencilerinin, hazırlık sınıfı Dinleme Becerisi ve lisans birinci sınıf Duyduğunu Anlama derslerine yönelik yapılan çalışma neticesinde elde edilen bulgulara göre;

Ağırlıklı olarak en küçük çiftler, harf-i tarifin (ال) lâminin bir önceki kelimenin sonuna eklenmesi, harekenin med harfi olarak algılanması, erillik – dişillik uyumu, kapalı ّ المربوطة ile açık (ت) ayrımının yapılamaması, peltek okunan harflerin net duyulamaması, nûn (ن) harfini tenvinden ayıramama, daha önce öğrenilmiş kelimelerin doğru anlaşılmasına karşın ilk kez duyulan bir kelimenin anlaşılabilmesi ve anlaşılmayan sözcüğü, bilinen bir kelimeye benzetme eğilimi gibi noktalarda hataya düşüldüğü gözlemlenmiştir.

Arapça ve Türkçenin dil yapılarındaki ayrımların yanı sıra fonetik farklılıkların yol açtığı güçlükler, Dinleme Becerisi ve Duyduğunu Anlama derslerinde anlamın doğru aktarılmasında ciddi sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Söz konusu derslerde en çok hangi hatalarla karşılaşıldığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, hata çözümlemesi yapılarak eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunulmuş; ardından bu becerinin daha etkin bir biçimde kazandırılmasının yolları aranmıştır.

Böylelikle her geçen gün Arapçaya olan ilginin artması ve buna bağlı olarak önem kazanan Arapça Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinin temel derslerinden dinleme becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunulması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçay, C. (2016). “Arapça Dinlediğini Anlama Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi”. *Nüsha*, 43: 1-30.
- Aktaş, T. (2005). “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1: 89-100.
- Aytan T., Göksel, A., Günaydın Y. (2021). “2020 Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni’inde (CEFR) Dinleme Becerisi: Ölçekler ve Kazanımlar”. *Journal of History School*, 51, 1192-1220.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Çilek, E. (2017). “Arapça Öğretiminde Bilişsel Stratejilerin Kullanılmasının Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi”. *Türk-İslâm Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi (TİDSAD)*, 4/10: 465-479.
- Doğan, C. (2011). *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, Y. (2010). “Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma”. *TÜBAR*. 27: 263-274.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları
- el-Hûlî, M. A. (2000). *Arapça Öğretim Metotları*. Çev: Cihaner Akçay, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Usta, İ. (2012). “Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5/2: 317-326.

Türk ve Arap Toplumlarındaki Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türklere Arapça Öğretiminde Etkisi

The Effect of Cultural Interaction Between Turkish and Arab Societies on Teaching Arabic to Turks

Merve Özsüllü¹

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Yabancı Diller Bölümü.
e-posta: merveozsullu@gmail.com

ÖZ

Dil öğrenimi yalnızca kelime ve gramer eğitiminden ibaret olmamakla birlikte, aynı zamanda ait olduğu toplumun kültürünü öğrenmek ve tanımakla doğrudan ilişkilidir. Diğer taraftan düşünüldüğünde; neredeyse hiçbir kültürün tamamıyla izole olmadığı ve diğer kültürlerle savaş, göç, ticari alışverişler gibi nedenlerle etkileşim halinde oldukları görülmektedir. Türklerin ve Arapların da tarih boyunca birbirleriyle olan etkileşimi kültüre ve dolayısıyla da dile yansımıştır. Türk bir öğrencinin Arapça öğrenmeye başladığında bulunduğu nokta, Türk olmayan yabancı bir öğrenciye göre çok farklı bir yerdedir. Bu bağlamda çalışma, yabancı dil olarak Türklere Arapça öğretiminde kültürel etkileşim perspektifinden bir yaklaşımı incelemektedir. Çalışma, iki dil arasındaki kültürün, ortak kelime ve tabirlerin Arapça öğretim materyallerinde kapladığı yerin tespiti ve bu birlikteliğin öğrenim kolaylığı üzerindeki etkisine yoğunlaşmıştır. Araştırmaya konu veriler, Arapça hazırlık sınıflarının eğitiminde kullanılan, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki "Silsiletü'l-Lîsan", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki "Akademik Arapça" ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'ndeki "el-Arabiyyetü'l-Vâdîha" isimli Arapça Öğretimi setlerinden toplanmıştır. Adı geçen eğitim setlerinin öğretim yöntemleri ve metinleri incelenmiş olup, ortak kelime ve tabirlerin sayısal verileriyle, bu kelimelerin aynı zamanda kitap içerisinde kaplamış olduğu yerin yüzdeleri de ortaya konmuştur. Çalışma özet olarak, geçmişten günümüze derin bağlarla bağlı iki dil arasındaki ortak kültür, kelime ve tabirlerin Arapça öğretim kitaplarında göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir yer kapladığı ve bu ortak kelime ve tabirlerin öğrenciler tarafından dil öğrenimine başlamadan önce dahi anlamlarının bilindiği düşünüldüğünde onlara kelime öğrenimi noktasında öğrenme kolaylığı taniyacağından Türklere Arapça Öğretim yöntemleri hazırlanırken Türk ve Arap Dili arasındaki ortak yönler önem verilmesinin gerekliliği sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Sözcükler: Arap Dili, Arap Dili Eğitimi, Kültürel Etkileşim, Kültürel Bağlam, Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi.

ABSTRACT

Language acquisition is not merely about vocabulary and grammar instruction, rather it is correlated with learning and familiarizing with the culture to which the language belongs. On the other hand, nearly no culture is completely isolated, and cultures are in interaction with each other through means such as war, migration and trade. And Turkish – Arab interaction throughout history has reflected itself on culture and consequently on language as well. There is a difference between the start point of a Turkish person who recently began learning Arabic and that of a non-Turkish learner’s start point. In that context, this study, from the cultural interaction perspective, examines an approach that used in teaching Arabic to Turks. The study focuses on the coverage of common cultural heritage between the two cultures, common words and expressions in the books used in Arabic instruction and the effect of these commonalities on language learning. The data, subject to this study has been gathered from books used in teaching Arabic in language preparatory classes in Marmara University, Faculty of Theology’s “Silsilat Al-Lisan” and Ankara University, Faculty of Theology’s “Arabic for Universities” and Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Theology’s “el-Arabiyyah Al-Wādha”. The research examines preferred teaching methods and texts found in the afore-mentioned books and presents a count of common words and expressions found in these books along with the percentage they constitute. The study concludes that the common words and expressions used in both languages that are in interaction with each other for centuries are of considerable importance, great enough to not to be overlooked. Given that these common words and expressions are known to students even before they begin their language education which facilitates vocabulary acquisition, it is imperative to place an emphasis on common aspects between Turkish and Arabic languages, when developing a curriculum for teaching Arabic to Turkish students.

Keywords: *Arabic Language, Teaching Arabic Language, Cultural Interaction, Cultural Context, Teaching Arabic as a Foreign Language.*

GİRİŞ

Dil, belli bir grup tarafından konuşulan iletişim aracıdır. Aynı zamanda konuşulan dil ait olduğu grubun kimliğinin ve kültürünün en önemli parçasıdır. Çünkü bir toplumun dil ve akıl yapısını, o toplumun kültür ve medeniyeti belirlemektedir; dolayısıyla her bir kelimenin arka planında bir kültür birikimi bulunmaktadır. Bir dili konuşan insan topluluğu aynı zamanda ortak bir kültürü de paylaşmakta ve ait oldukları kültürün kelimeleri ve kavramlarıyla söylemek istenileni ifade etmektedir. Ayrıca bir dildeki kelimeler o dilin konuşulduğu kültürde gereksinim duyulan kelimelerden oluşmaktadır. Örneğin, Arap dilinde deve ile ilgili kelimelerin sayısı, bir büyük hacimli kitabı dolduracak kadar çoktur. Bu, o toplumun kültürünün dile yansımalarının bir sonucudur.

Başka bir kültüre ve dile ait bir insana bu abes gelebilir; ancak Arap toplumunun kültürü hakkında bilgi sahibi olan bir insan için bu anlaşılabilir bir gerçekliktir. Tüm bunların ışığında dilin kültürle beraber geliştiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla da dil öğrenmek aynı zamanda o dilin kültürünü öğrenmek demektir.

Dr. Roushdy Toemah'e göre; Yabancı dil öğretiminde kültüre önem verilmesi, öğrencinin hedef dil ile olan etkileşimini aktif hale getirmektedir. Öğrencinin hedef dil ile etkileşimi, o dilin kültürünü, âdetlerini, geleneklerini ve göreneklerini anlamasına dayanmaktadır. Öğrenci kendi kültürü ve öğreneceği dilin kültürü arasında bir bağ kurduğunda, kendi kültürü ve hedef kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anladığında o kültüre karşı heyecanı ve öğrenme isteği de artmaktadır. Ayrıca, dil eğitimi süresince, öğretilen dile ait hedef kültürün sunulması da öğrencinin yaşayacağı kültür şokunu azaltmaktadır.

Diğer taraftan Claude Levi'ye göre; "hiçbir kültür tek başına değildir, diğer kültürlerle koalisyon halindedir. Bu koalisyonlar göçler, karşılıklı ödünç almalar, ticari alışverişler, savaşlar gibi şeylerdir." Arap kültürü de tarih boyunca pek çok kültürle iç içe yaşamış, etkileşimde bulunmuştur. Yüzyıllar boyunca etkileşim halinde olduğu kültürden biri de Türk kültürüdür. Sosyal, siyasi, ticari vb. ilişkiler neticesinde Türk ve Arap toplumlarında ortak bir kültür oluştuğunu ve bu ortak kültürün de Türkçe ve Arapça üzerinde önemli yansımaları olduğunu görmekteyiz. TDK'nın hazırlamış olduğu Türkçe Sözlüğü'nde Türkçe'de bulunan 6463 adet Arapça kelime bulunmaktadır. Arapça, diğer dillerden Türkçeye geçen yabancı kökenli kelime sayıları arasında en yüksek sayıya sahip dildir. Ayrıca her iki dilde ortak tabirlerin, deyimlerin, atasözlerinin ve halk hikayelerinin de bulunduğunu da gözlemlemekteyiz.

Bu bilgiler ışığında, Türkçe veya Arapça öğrenmek isteyen ve birbirlerine yakın kültürlere sahip Türk veya Arap bir öğrenciye, her iki dildeki ortak kelimelerin, tabirlerin, deyimlerin vs. kolaylık sağladığı söylenebilir. Türk öğrencilerin çoğu Arapça öğrenmeye başladığında, en basitinden, İslam dinî kültüründen dolayı Arap alfabesindeki harflere aşina olmakta ve harekeli bir Arapça metni okuyabilmektedir. Bu da Arapça öğrenimini en başından Türk öğrencilerin çoğuna kolaylaştıran bir unsurdur. Yine Türk bir öğrenci Arapça kelimeler öğrenmeye başladığında daha ilk seviyede günlük hayatta kendi dilinde

kullanmış olduğu kitap “کتاب”, kalem “قلم”, defter “دفتر” gibi kelimelerin yanında selamlaşma ifadeleri olan Merhaba “مرحبا”, Selamun Aleyküm “السلام عليكم” gibi tabirleri de fazla çaba sarf etmeden kolayca öğrenir. Bu her iki dildeki ortak ifadeleri hızlı öğrenme süreci ise öğrenciyi Arapça öğrenme konusunda motive etmektedir.

Buradan hareketle; yabancı dil olarak Arapça öğretim metodunda, Arap ve Türk kültürünün kullanıldığı metinlerin, Arap kültür öğelerinin öğretilmesinin hedeflendiği edebi metinlerin ve ortak kültür öğelerinin yer aldığı ders materyallerinin bulundurulması zaruri hale gelmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, tarih boyunca yaşanan Türk ve Arap kültürleri arasındaki etkileşimin ışığında bu ortak kültürden doğan ortak tabirler, deyimler ve kelimelerin Türklere Arapça öğretim metotlarındaki rolüne ve önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda; çalışma, adı geçen üç önemli Arapça öğretim setini inceleyerek, iki dil arasındaki kültürün, ortak kelime ve tabirlerin bu materyallerde kapladığı yerin tespitini ve bu birlikteliğin öğrenim kolaylığı üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca çalışma, Türklere Arapça öğretim ders materyallerinin hazırlanma sürecinde Türk ve Arap kültürleri arasındaki ortak unsurların ve her iki dildeki ortak kelimelerin, tabirlerin sunumu için bir metot geliştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman inceleme yöntemine göre hazırlanmıştır. Bu yöntem, araştırılması hedeflenen konuyla ilgili bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle sağlanan verilerin ortaya konmasıyla gerçekleşmektedir. Araştırma, kaynak kültürün (Arap kültürü) dilinde var olan hedef kültür (Türk-Arap ortak kültürü) unsurlarının belirlenmesi, analiz edilmesi ve sayısal verilerinin ortaya konmasını içermektedir. Belirli amaçlara göre seçilen kaynaklar birebir gözlem ve inceleme yöntemiyle ele alınmış ve sistematik bir şekilde analiz edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Arapça öğretimi sürecinde Türk ve Arap ortak kültüründeki kelimeler ve tabirlerin Türklere Arapça öğretimi setlerindeki kullanımları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma; Marmara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin İlahiyat Fakültelerinin hazırlık sınıflarında kullanılan üç farklı Arapça öğretimi setinde geçen okuma metinlerinin ve öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimelerin incelenmesi ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan veriler Türkiye'nin üç büyük İlahiyat Fakültesinde kullanılan hazırlık sınıfları Arapça öğretimi serilerinden seçilmiştir. Bunlar:

1. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde hazırlık sınıflarında kullanılan "Silsiletü'l-Lisan" isimli seridir. Bu seri, her seviyede ikişer kitap olmak üzere toplamda 8 kitaptan oluşmaktadır. Birleşik Arap Emirlikleri'nde hazırlanan bu serinin hedef kitlesi ana dili Arapça olmayan her millettten öğrenciler olması sebebiyle çalışma için önem arz etmektedir. Çalışmada, 8 kitap boyunca sunulan metinler ve ünite başlarında yer alan, öğretilmesi hedeflenen kelimeler incelenmiştir.
2. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde hazırlık sınıflarında okutulan "Akademik Arapça" serisidir. 2016 yılında hazırlanmış olan bu seri Türkiye'de Dr. Süleyman Kablan'ın öncülüğünde Türk eğitimci tarafından hazırlanmış olup, hedef kitlesi Arapça öğrenmek isteyen Türk öğrencilerdir. Bu seri okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere 4 temel dil öğrenme becerisine göre ayrılmıştır. Her beceri 4 kitaptan olmak üzere sarf ve nahiv kitaplarıyla birlikte seri toplamda 24 kitaptan oluşmaktadır. Amacı gereği çalışma, okuma ve konuşma kitaplarındaki metinler ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin listeleri incelenmiş ve sayısal verileri ortaya konmuştur.
3. Son olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde hazırlık sınıflarında kullanılan "el-Arabiyyetü'l-Vâdiha" isimli seridir. Bu seri, adı geçen

İlahiyat Fakültesinin öğretim üyeleri tarafından hazırlanmış olup, hedef kitlesi İlahiyat Fakültesindeki Arapça hazırlık sınıfı öğrencileridir. Seri toplamda, Konuşma, Metin 1-2 ve İnşa olmak üzere 4 kitaptan oluşmaktadır. Hedefi gereği çalışmada Konuşma ve Metin kitaplarındaki metinler ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin listeleri incelenmiş ve sayısal verileri ortaya konmuştur.

Veriler toplandıktan sonra metinlerde geçen Arap kültürü, İslam kültürü, Türk kültürü ve Türk-Arap ortak kültüründen örneklerin sayısal verileri tasnif edilip ve sınıflandırılıp tablolara dönüştürülerek sunulmuştur. Ayrıca her ünitenin başında öğretilmesi hedeflenen kelime listeleri tek tek incelenip her iki dilde ortak olan kelimelerin sayıları ve toplam kelime sayısı içerisindeki oranı tablo halinde sunulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

1. “Silsiletü’l-Lîsan” Serisinin Tahlili:

a) Arapçaya Giriş Kitapları 1-2:

Tablo 1. Arapçaya Giriş 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kültür Deseninin Oranı

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Türk-Arap Ortak Kültür Deseni	Diğer Metinler	Ortak Kültür Deseninin Oranı
28	0	0	0	5	23	%17,8

Yukarıdaki Tablo 1’e baktığımızda, Hazırlık 1. ve 2. Kitaplarındaki toplam metin sayısının 28 olduğunu ve bunlardan 5 tanesinin Türk ve Arap kültürü arasındaki ortak unsurları içerdiği görülmektedir. Bu metinlerdeki ortak kültürü yansıtan unsurlar tanışma, yeme-içme, selamlaşma, bayramlar, törenlerdeki ortak âdet, gelenek vs. gibi örneklerdir. Ayrıca bu metinler her iki dilde ortak kullanılan tabirleri içermektedir. Örneğin,

selamlaşmada kullanılan ‘merhaba (مرحباً)’ ve temenni ifadesi olan ‘inşallah (إن شاء الله)’ gibi ifadeler veya ‘salata (سلطة), portakal (البرتقال)’ gibi her iki dilde de ortak olan yiyecek isimlerini içeren metinler, ortak kültür unsurlarını taşıyan metinler olarak tabloya eklenmiştir.

Tablo 2. Arapçaya Giriş 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kelimelerin Oranı

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı	İki Dildeki Ortak Kelimeler	Diğer Kelimeler	Ortak Kelimelerin Oranı
618	112	506	% 18,1

Tablo 2’de ise 1. ve 2. kitap boyunca her ünitenin başında verilen ve öğrenciden öğrenmesi ve kavraması beklenen kelimeler incelenmiştir. Bu kelimelerin toplam sayısı 618 olup, içlerinden 112 tanesi Türkçe ve Arapçada ortak kullanılan kelimelerdir. Bunların çoğunluğu Arapçadan dilimize geçen kelimelerden oluşmaktadır. Bunlardan bazıları, günlük kullanımda olan, ‘davet (دعوة), zeki (ذكي), mide (معدة), kale (قلعة), ücret (أجرة), hediye (هدية), buhar (بخار), şifa (شفاء), harita (خريطة)’ gibi kelimelerdir. Bazıları, dinî öğeler içeren ‘mübarek (مبارك), mabet (معبد)’ gibi kelimelerden oluşurken bazıları da devlet işlerinde kullandığımız ‘mahkeme (محكمة)’ gibi kelimelerden oluşmaktadır.

b) Başlangıç Seviyesi Kitapları 1-2:

Tablo 3. Başlangıç Seviyesi 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kültür Deseninin Oranı

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Türk- Arap Ortak	Diğer Metinler	Ortak Kültür
-----------------	---------------------------	----------------------------	---------------------------	------------------------	-------------------	-----------------

				Kültür Deseni	Desenini n Oranı	
20	4	0	1	5	10	%25

Başlangıç Seviyesi 1. ve 2. kitaplardaki toplam metin sayısı 20 olup, bunlardan 5 tanesi Türk ve Arap ortak kültür unsurlarını içeren metinlerdir. Bu ortak unsurlar şunlardır:

1)“Tıp” başlıklı metindeki şifa dileği tabiri olan “Acil şifalar dilerim (أتمنى لك الشفاء (العاجل))”.

2)“Törenler” başlıklı metindeki düğünlerde uygulanan düğün salonunda töreni gerçekleştirmek, gelin ve damat için ayrılan süslü masa, düğünde eş, dost ve akrabalarla bir araya gelinmesi, bu tarz törenlerde akrabalık bağlarının daha da güçlenmesi gibi ortak âdet ve gelenekler.

3)“Sağlık” metnindeki şifa dileği, “Yiyecek ve İçecek” metnindeki ortak kelimelerden oluşan kebab (كباب), salata (سلطة), patates (بطاطا), gibi yiyecek ve içeceklerle, her iki kültürde ortak olan düğün yemeği âdeti.

4)“Ahlak” parçasında geçen her iki kültürde de “Yalancı Çoban” olarak bilinen bir halk hikayesi.

Tablo 4. Başlangıç Seviyesi 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kelimelerin Oranı

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı	İki Dildeki Ortak Kelimeler	Diğer Kelimeler	Ortak Kelimelerin Oranı
375	88	287	%23,4

Tablo 4’deki sınıflandırmada, iki kitap içerisindeki öğretilmesi hedeflenen toplam kelime sayısı 375 olarak saptanmıştır. Bu kelimeler içerisindeki 88 tane her iki dilde bulunan

ortak kelime bulunmuştur. Bu kelimeler arasında günlük dilde kullanılan mağara (مغارة), hava (هواء), rağbet (رغبة), devam (دوام), tabak (طبق), leziz (لذيذ), haber (خبر) gibi kelimelerin yanı sıra, dinî alanda ‘‘mescit (مسجد)’’, ilmi alanda ‘‘coğrafya (جغرافية)’’, yeme-içme alanında ‘‘kebab (كباب)’’, edebî alanda ‘‘kaside (قصيدة)’’ gibi kelimeler bulunmaktadır.

c) Orta Seviye Kitapları 1-2:

Tablo 5. Orta Seviye 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kültür Deseninin Oranı

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Türk-Arap Ortak Kültür Deseni	Diğer Metinler	Ortak Kültür Deseninin Oranı
20	4	1	1	1	14	%5

Tablo 5’deki sınıflandırmaya göre, iki kitap içerisinde toplam 20 metne rastlanmıştır. Bu metinlerden sadece bir tanesi Türk-Arap ortak kültür deseninden bir unsuru içermektedir. Bu unsur ‘‘Müzik’’ başlığı altındaki bir metinde geçen müzik aletlerine her iki dilde de ortak verilen isimlerden oluşmaktadır. Bu isimler şunlardır: musiki

(موسيقى), ud (عود), kanun (قانون), ney (ناي), müzik aletleri (الألات الموسيقية), keman (كمان), tef (دف).

Tablo 6. Orta Seviye 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kelimelerin Oranı

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı	İki Dildeki Ortak Kelimeler	Diğer Kelimeler	Ortak Kelimelerin Oranı
--------------------------------------	-----------------------------	-----------------	-------------------------

401	89	311	%22,1
-----	----	-----	-------

Tablo 6’da yapılan sınıflandırmada 1. ve 2. kitaplarda verilen öğretilmesi hedeflenen toplam kelime sayısı 401 olarak saptanmıştır. Bu kelimelerin 89 tanesi her iki dilde ortak kullanılan kelimelerdir. Bu kelimeler günlük kullanımlardaki kelimeler başta olmak üzere, dinî, ilmî, mesleki, müzik, siyasi alanlarındaki kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelimelere örnek olarak sırasıyla vatan (وطن), nimet (نعمة), sarraf (صراف), ud (عود), musikî (موسيقى), casus (جاسوس), muharebe (محاربة) kelimeleri verilebilir.

d) İleri Seviye Kitapları 1-2:

Tablo 7. İleri Seviye 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kültür Desenin Oranı

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Türk-Arap Ortak Kültür Deseni	Diğer Metinler	Ortak Kültür Deseninin Oranı
18	6	2	0	1	7	%5,5

Tablo 7’deki sınıflandırmada, iki kitap içerisinde toplam 18 metne rastlanmıştır. Bu metinlerden sadece bir tanesi Türk-Arap ortak kültür deseninden bir unsuru içermektedir. Bu unsur “Halk Sanatları” başlığı altındaki bir metinde her iki kültürde müzik alanında ortak kültürel desenlere rastlanmaktadır. Bu unsurlar şekilde sıralanabilir: Halk müziğinin kültüre özel müzikle ve dansla icra edilmesi. İçinde dinî unsurların bulunduğu her iki kültürde de bulunan halk müzikleri, ilahiler gibi. Halk müziğinde kullanılan ortak aletler: Ney, zurna, kemeçe vs.

Tablo 8. İleri Seviye 1.-2. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kelimelerin Oranı

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı	İki Dildeki Ortak Kelimeler	Diğer Kelimeler	Ortak Kelimelerin Oranı
360	83	277	%23,05

Tablo 8’de yapılan sınıflandırmaya göre, 1. ve 2. kitaplarda verilen öğretilmesi hedeflenen toplam kelime sayısı 360 olarak saptanmıştır. Toplam kelime arasından 83 tanesi her iki dilde bulunan ortak kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelimeler günlük dilde kullanılan kıymet (قيمة), tekrar (تكرار) vb. kelimelerin yanı sıra, ilmi, edebi, dinî alanlarda kullanılan mantık (منطق), tıp (طب), şiir (شعر), kaside (قصيدة), mahşer (محشر), infak (إنفاق) vb. kelimeler gözlemlenmiştir.

2. ‘Akademik Arapça’ Serisinin Tahlili:

a) Okuma Kitapları 1-2-3-4 :

Tablo 9. Okuma 2.-3.-4. Kitaplardaki Türk ve Arap Ortak Kültür Desenin Oranı

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Ortak Kültür Deseni	Diğer Metinler	Türk- Arap Ortak Kültür Desenini n Oranı
60	6	23	5	4	22	%6,6

Tablo 9’deki sınıflandırmada, dört kitap içerisinde toplam 60 metin bulunmaktadır. Bu metinlerden sadece dört tanesi Türk-Arap ortak kültür deseninden bir unsuru içermektedir. ‘‘Kısa yolculuk’’, ‘‘Arkadaşlarım’’, ‘‘Acı Olay’’, ‘‘İslam’da Bayram’’

başlığı altındaki metinlerde her iki kültürde ortak kültürel desenlere rastlanmıştır. Bu desenler şunlardır:

1) "Kısa yolculuk" parçasında geçen ortak içecekler: çay (شاي). Ortak tabirler: İnşallah (إن شاء الله). Yolculuğa çıkış vakti belirlenirken dinî bir vakti baz almak (sabah namazından sonra). Piknik yapmak.

2) "Arkadaşlarım" parçasında geçen erkek isimleri: Muhammed, Ömer. Parçada geçen şahısların İslam dininin ibadetlerinden olan namaza özen gösteriyor olması.

3) "Acı Olay" parçasında geçen erkek isimleri: İhsan. Parçada geçen başsağlığı ifadesi: Allah rahmet eylesin. (رحم الله). Allah'ın olaylar üzerindeki iradesine ve kadere olan inanç.

4) "İslam'da Bayram" parçasında geçen dinî bayramlar: Ramazan ve Kurban Bayramları. Bayramlarda ve öncesinde yapılan dinî ibadetler: Oruç, kurban kesmek, hac, bayram namazları. Dinî ifadeler: Allâhu Ekber (الله أكبر), Lâ ilâhe illallâh (لا إله إلا الله), Elhamdülillah (الحمد لله).

Tablo 10. Okuma 1.-4. Kitaplarındaki Türkçe ve Arapça Arasında Bulunan Ortak Kelimelerin Oranı

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı	İki Dildeki Ortak Kelimeler	Diğer Kelimeler	Ortak Kelimelerin Oranı
555	111	446	%20

Tablo 10'daki verilerde görüldüğü üzere Okuma becerisinin dört kitabında toplamda öğretilmesi hedeflenen 555 Arapça kelime bulunmakta ve bu kelimelerin 111 tanesi her iki dilde bulunan ortak kelimelerden oluşmaktadır. Bunlar; ilaç (علاج), hal (حال), rahat (راحة) gibi günlük hayatta kullanılan kelimelerden, satranç (شطرنج), nargile (نرجيلة) gibi

eğlence kültüründen, kanun (قانون), Mahpus (محبوس), silah (سلاح) gibi siyasi alanı kapsayan, şer (شر), ihsan (الإحسان), tebliğ (تبليغ), hayr (خير) gibi dinî anlamlar taşıyan kelimelerden oluşmaktadır.

b) Konuşma Kitapları 1-2-3-4:

Tablo 11. Konuşma 1.- 2.-3.-4. Kitaplarındaki Türk ve Arap Ortak Kültür Deseninin Oranı

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Türk-Arap Ortak Kültür Deseni		Ortak Kültür Deseninin Oranı
				Arap Ortak Kültür Deseni	Diğer Metinler	
80	10	6	6	37	21	%46,2

Tablo 11'deki sayısal verilere göre Konuşma becerisinin dört kitabında toplamda 80 metin olup, bunlardan 37 tanesi Türk-Arap kültürleri arasındaki ortak kültür desenini içermektedir. Bu yaklaşık toplam metinlerin yarısına tekabül etmektedir. Dört kitap arasında ortak kültür unsurlarını içeren metinler: İşaretleri Öğreniyorum, Tanışma, Kendini Tanıt, Küçük Ailem, Büyük Ailem, Evde 1, Evde 2, Pazarda, Mescide Giderken, Yurt, Kiralık Daire, Sağlık, Doktorun Yanında, Organlar, Organların Görevleri, Sınıfta, Okulda Bir Gün, Renkler 1, Saat 1, Saat 2, Tatil, Güzel Bir Tatil, Telefon, Lise Mezuniyeti, Üniversiteye Hazırlık, Sağlıklı Yiyecek, Postanede, Kafede, Yeni Bir Görev, Spor Çeşitleri, Gerçek Dost, Küçük Ekran, Müzik, Evlilik, Dairemi Yeniden Düzenleme, Mutlu Bayram isimli metinlerdir. Burada sıralanan metinler içerisinde Türk ve Arap toplumları arasında dinî, sosyal ve günlük hayatta bulunan ortak kültürel unsurlar gözlemlenmiştir. Bu unsurlardan bazıları şunlardır:

1) Ortak tabirler: Vallahi (والله), Baş göz üstüne (على الرأس والعين), Selametle (بالسلامة), Selâmun Aleykum (السلام عليكم), Teşekkürler (شكراً), Merhaba (مرحباً), Cidden (جداً),

Hayırlı Sabahlar (صبح الخير), Mübarek olsun (مبارك), Haklısın (معك الحق), Hayrolsun (خيرًا), Allah şifa versin (شفاك الله) vd.

2) Parçalarda geçen şahıs isimleri: Leyla, Kemal, Sara, Said, Fatih, Ömer, Meryem, Zeynep, Adil vd.

3) Ortak âdet ve gelenekler: Akraba ziyareti, ailece vakit geçirmek, evin bölümleri arasında misafir odasının bulunması, ortak giysi isimleri (fistan, çorap, kumaş), dinî ibadetler, şifa dileği, Allah'a şükretme, yolculuktan dönen kişiyi karşılama ifadesi (Elhamdülillâh sağ salim döndün. / الحمد لله على عودتك سالمًا)... vd.

4) Ortak yiyecek ve içecekler: patates (بطاطا), fasulye (فاصولياء), patlıcan (بادنجان), limon (ليمون), domates (طماطم), zeytin (زيتون), mercimek çorbası (حساء العدس), kahve (قهوة) vd.

Tablo 12. Konuşma 1.-2.-3.-4. Kitaplarındaki Türkçe ve Arapça Arasında Bulunan Ortak Kelimelerin

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı	İki Dildeki Ortak Kelimeler	Diğer Kelimeler	Ortak Kelimelerin Oranı
885	185	700	%20,9

Tablo 12'de Konuşma becerisi kitaplarındaki öğretilmesi hedeflenen kelime sayısının 885 olduğunu görmekteyiz. Bu kelimelerin 185 tanesi her iki dilde kullanılan ortak kelimelerden oluşmaktadır. Bu ortak kelimeler, dinî alandan, günlük hayattan, yeme-içme kültüründen, edebiyat alanından, resmî devlet işlerinden, ilmî alanlardan, müzik alanından ve siyasî alandan Arapça ve Türkçede ortak kullanıma sahip kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelimelere sırasıyla birer örnek verecek olursak; hutbe (خطبة), dükkan

(دكان), kahve (قهوة), kıssa (قصة), tebliğ (تبليغ), filozof (فيلسوف), keman (الكمان), hükümet (الحكومة) gibi kelimeler örnek olarak gösterilebilir.

3. “el-Arabîyyetü’l-Vâdîha” Serisinin Tahlili:

a) el-Hivâr Kitabı:

Tablo 13. el-Hivâr Kitabındaki Türk ve Arap Ortak Kültür Deseninin Oranı

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Türk-Arap Ortak Kültür Deseni		Ortak Kültür Desenin Oranı
				Arap Ortak Kültür Deseni	Diğer Metinler	
105	4	3	6	28	64	%26,6

Tablo 13’deki veriler incelendiğinde, el-Hivâr kitabında toplam 105 metin olduğu ve bu metinlerden 28 tanesinin Türk ve Arap ortak kültür desenlerini içeren metinler olduğu gözlemlenmektedir. Bu metin başlıkları şu şekildedir: Selamlaşma ve Hal Hatır Sorma 1, Selamlaşma ve Hal Hatır Sorma 2, Selamlaşma ve Hal Hatır Sorma 3, Eğitim, Tanışma, Yiyecekler, Kasapta, Yolculuk, Otel, Telefon Görüşmesi, Hava Durumu, Pazarda 1, Pazarda 2, Çarşıda, Doktorda, Laboratuvarda, Postanede, Berberde, Eczanede, Aile Ziyareti, Dışçide, Yemek ve Sigara, Çarşıya Gidiş, Giysi Mağazasında, Hastanede. Bu metinlerde selamlaşma, kutlama, şifa dileği gibi her iki dilde ortak kullanılan ifadeler ve alışverişte pazarlık kültürü gibi her iki kültürde bulunan ortak âdet ve geleneklere karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca el-Hivâr Kitabı’ndaki ünitelerde öğrenciye öğretilmesi hedeflenen bir kelime listesi bulunmadığından çalışmanın sınırlılığı gereğince her iki dilde bulunan ortak kelimelerin incelemesinde bulunulamamıştır. Bu sebeple yalnızca kitap içerisindeki metinlerde Türk ve Arap ortak kültür deseninin oranını tespitile yetinilmiştir.

b) el-Mütün Kitapları 1-2:

Metin Sayısı	Arap Kültürü Deseni	İslam Kültürü Deseni	Türk Kültürü Deseni	Türk-	Diğer Metinler	Ortak Kültür Deseninin Oranı
				Arap Ortak Kültür Deseni		
132	22	69	1	1	39	%0,75

Tablo 14. Metin 1.- 2. Kitaplarındaki Türk ve Arap Ortak Kültür Deseninin Oranı

Tablo 14'deki verilere bakıldığında toplam 132 metinden yalnızca bir tane metinde ortak kültür deseni barındıran unsur gözlenmektedir. Bu metin "Babalar ve Oğullar Arasındaki İlişki" isimli metindir. Bu metin her iki toplumda önemli bir yere sahip olan güçlü aile bağları ve bunun öneminden bahsetmektedir. el-Mütün 1. ve 2. Kitaplarında genellikle dinî içerikli metinlere ağırlık verilmiştir. Arap kültürü ve günlük hayatla ilgili konulardaki metinler ise ikinci sırada yer almaktadır. Türk kültürü ile ilgili yalnızca 1 metin bulunmaktadır.

Tablo 15. Metin 1.-2. Kitaplarındaki Türkçe ve Arapça Arasında Bulunan Ortak Kelimelerin Oranı

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı	İki Dildeki Ortak Kelimeler	Diğer Kelimeler	Ortak Kelimelerin Oranı
3506	402	3104	%11,4

Tablo 15'de el-Mütün 1. ve 2. Kitaplarında öğretilmesi hedeflenen kelime sayısının 3506 olarak gözlenmektedir. Bu kelimelerin 402 tanesi her iki dilde kullanılan ortak kelimelerden oluşmaktadır. Bu ortak kelimeler, dinî alandan, günlük hayattan, yeme-içme kültüründen, edebiyat alanından, resmî devlet işlerinden, ilmî alanlardan ve siyâsî alandan Arapça ve Türkçede ortak kullanıma sahip kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelimelere sırasıyla birer örnek verecek olursak; Dua (دعاء), Nihayet (نهاية), Çay (شاي),

Divan (ديوان), Kefil (كفيل), İktisadî (اقتصادي), Hürriyet (حرية) gibi kelimeler gösterilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Çalışma, yukarıda elde edilen veriler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. ‘‘Silsiletü’l-Lîsan’’ serisinde ortak kültürü yansıtan metinlerin sayısının toplam metinlere oranı %14,5 olarak bulunmuştur. Bunun yanında seride verilen öğretilmesi hedeflenen 1754 kelimenin 373 tanesi ortak kelimelerden oluşmaktadır.
2. ‘‘Akademik Arapça’’ serisinde toplam 140 metinden 41 tanesi ortak kültürü yansıtmaktadır. Bu metinlerin sayısının toplam metinlere oranı %29,2 olarak bulunmuştur. Bunun yanında seride verilen öğretilmesi hedeflenen 1440 kelimenin 297 tanesi ortak kelimelerden oluşmaktadır.
3. ‘‘el-Arabîyyetü’l-Vâdiha’’ serisinde toplam 71 metinden 29 tanesi ortak kültürü yansıtmaktadır. Bu metinlerin sayısının toplam metinlere oranı %40,8 olarak bulunmuştur. Bunun yanında seride verilen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin 402 tanesi ortak kelimelerden oluşmaktadır.
4. Seçilmiş olan Arapça öğretim setlerinin metotlarında iki dil arasındaki ortak kültürden örneklerin ve kelimelerin sunulmasına dair bir hedef olmamasına rağmen, ortak kültürden örnekler, tabirler ve kelimelerin ilgili setler içerisinde önemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple iki kültür arasındaki etkileşimin ve bunun sonucunda ortaya çıkan ortaklığın Türklere Arapça öğretim materyalleri hazırlanırken göz ardı edilmemesi ve bu ortaklıktan yeterince faydalanılması gerektiği söylenebilmektedir.
5. İki dil arasındaki ortak tabirler ve kelimeler öğrenciler tarafından bilinen kelimeler olup, dil öğrenimi noktasında öğrenciyi de motive etmektedir. Bu durum, araştırmacının kendi dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde edindiği tecrübeleri de dahil olmak üzere pek

çok dil öğrenen kişide gözlemlenmektedir. Bu açıdan çalışma, dil öğrenme süresince öğrenim materyallerinde bu noktaya dikkat çekilmesi veya öğretici tarafından öğrencilerde farkındalık oluşturulmasının Arapça kelime öğrenimini kolaylaştıracağı sonucuna varmaktadır.

ÖNERİLER

1. Türklere Arapça öğretimi materyalleri hazırlanırken öğrenim kolaylığı olması ve öğrenciyi motive etmesi açısından Türk-Arap kültürünün etkileşiminden doğan örneklerle, ortak tabirlere ve kelimelere dikkat çekilmeli, gerekirse bu kelimeler ve tabirler ünite içerisinde farklı başlıklar altında verilmelidir.
2. Eğitimcinin ders esnasında metinde veya cümlede geçen her iki dil arasındaki ortak kelimelere dikkat çekmesi, öğrencinin bu kelimelere karşı farkındalığını arttırması ve öğrenci tarafından bu kelimelerin kolaylıkla öğrenmesini sağlama noktasında bu unsurlardan faydalanması doğru olacaktır.
3. Ders esnasında öğrencinin kendi kültürü ile Arap kültürü arasındaki bağa yakından tanık olması sağlanmalıdır. Bu sayede kendisini hedef kültürde yabancı hissetmeyecek ve dil öğrenme sürecinde motivasyon kazanacak böylece kelimeleri ve tabirleri öğrenme ve kavrama hızı artacaktır.

KAYNAKLAR

- Abs, M. es-Sibai, A. el-Ebra, M. el-Annan, M. (2013). Silsiletu'l-Lisan Geliştirilmiş Arapça Öğrenim Seti. Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Vakıf Üniversitesi Yayınları. İstanbul. (Arapçaya Giriş 1-2, Başlangıç seviyesi 1-2, Orta Seviye 1-2, İleri Seviye 1-2).
- Ermış, H. (2008). Arapça'dan Türkçeleşmiş Kelimeler Sözlüğü. Ensar Neşriyat, 1. Baskı. İstanbul.
- en-Nâka, M. K. Toeymah, R. A. (1983). el-Kitabu'l-Esâs li-ta'limi'l-lûgâ'l-arabiyye li'n-natigîne bilûgât uhrâ:igdâduhu - tahliluhu - takvîmuhu. Mekke el-Mukarrameh: Camiatü'l Ümm el-Kura.

- Janson, T. (2018). Dillerin Tarihi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 2.baskı.
- Kablan, S. (2017). Akademik Arapça. Mektep Yayınları. İstanbul. (Konuşma 1-2-3-4, Yazma 1-2-3-4, Okuma 1-2-3-4, Dinleme 1-2-3-4, Sarf 1-2-3-4, Nahiv 1-2-3-4, İnşa 1-2-3-4)
- Uzun, T. ve diğerleri. (2015). el-Hıvaru'l-Vadih, el-İnşa'ul-Vadih, el-Mutunu'l-Vadiha 1-2, Sebat Ofset Matbaacılık. Konya.
- Strauss, C.L. (1997). Irk, Tarih ve Kültür. (Çev. H. Bayrı) İstanbul: Metis Yayınları.
- Önkal, A. Bozkurt N. "DEVE". TDV İslâm Ansiklopedisi.
<https://islamansiklopedisi.org.tr/deve#1> (17.11.2021).
- Özsüllü, M. (2019). Türk ve Arap Ortak Kültürünün Türklere Arapça Eğitimi Yöntemlerindeki Rolü: Analitik Çalışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ürdün Üniversitesi Lisansüstü Çalışmalar Fakültesi. Amman.

Temmmâm Hassân'ın Dil ve Anlam Öğretimi Metotları

Temmmâm Hassân's Methods For Teaching Language and Meaning

Mehmet YENİCE

¹Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagati. mehmet.yenice@yobu.edu.tr

ÖZ

Günümüzde genel dilbilim ve Arap dilbiliminin konularını farklı yönleri ile araştıran çalışmalarda gün geçtikçe artış gözlemlenmektedir. Bunun temelini de genellikle klasik dönem dilbiliminin verileri oluşturmaktadır. Günümüzde bu veriler ışığında dilbilimcilerin eserlerinde farklı görüşler ve eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Modern Arap dilbilimcilerinin kitaplarını özelde ise Temmmâm Hassân'ın eserlerini incelediğimizde, Arap dilbilimcilerinin Arapça eğitim-öğretiminde ilke olarak kolaylaştırmayı ön plana almış olduklarını görmekteyiz. Temmmâm Hassân'ın ve bazı modern dilbilimcilerin önem verdiği ve üzerinde durduğu konulardan bazıları klasik dönemde Arapçanın eğitim ve öğretim yöntemlerine yönelik eleştiriler, anlam oluşumunda karîneler konusu, anlamlı cümledeki kelimelerin taksimi, sarf ve nahiv ilimlerinde zaman olgusu gibi konuların başında geldiği görülmektedir. Temmmâm Hassân, farklı dilleri konuşma dili olarak veya ikinci bir dil olarak öğrenenler açısından uygulamalı dil öğretimi alanındaki verimli gelişmeleri yerinde takip etmiştir. Bu bağlamda öğretim metodu olarak İngilizce dil öğretim yöntem ve metotlarını Arapçaya da uygulamayı benimsemiştir.

Anahtar Sözcükler: Temmmâm Hassân, Dil ve Anlam, Dil Öğretimi, Yöntemler.

ABSTRACT

Nowadays, there is an increase in the number of studies investigating the topics of general linguistics and Arabic linguistics with different aspects. The basis of this is also often the data of the linguistics of the classical period. Nowadays, in the light of these data, different opinions and educational models have appeared in the works of linguists. When we examine the books of modern Arabic linguists and the works of Temmmam Hassan in particular, we see that Arab linguists have taken the principle of facilitating Arabic education and training as a principle. Some of the issues that Temmmam Hassan and some modern linguists attach importance to and focus on are criticisms of the methods of education and training of Arabic in the classical period, the topic of presumptions in the formation of meaning, the division of words in meaningful sentences, the phenomenon of time in the sciences of consumables and nahiv. Temmmam Hassan has followed the fruitful developments in the field of applied language teaching from the point of view of those who learn different languages as a spoken language or as a second language on the spot. Arabic English language teaching methods and methods as a teaching method in this context has also been adopted to apply to Arabic.

Keywords: *Temmam Hassan, Language and Meaning, Language Teaching, Methods*

GİRİŞ

Anlamli cümleyi oluşturan kelimelerin kendi arasındaki kısımları ve bu kısımları oluşturan anlam bileşenlerinin hangi görevleri ifade ettiğinin bilinmesi, cümlelerde kastedilen anlamı belirlemek ve bu anlamı oluşturan bileşenleri cümle diziminde sınırlandırmak açısından önemlidir. Çünkü herhangi bir dildeki kurallı ve anlamli bir cümlelerin oluşması için o cümledeki kastedilen anlam öğelerini belirleyip sınırlarını anlamadan o dili doğru anlamak ve doğru kullanmak mümkün değildir. Bu nedenle Arapça eğitim öğretimde dil ve anlam öğretimi dilbilimcilerin önem verdiği konulardandır. Çağdaş dönem dilbilimcilerinden Temmmâm Hassân da dilbilim, anlam bilim ve söz dizimi konularında önemli araştırmalarda ve tespitlerde bulunmuştur. Örneğin anlam oluşumunun en önemli bileşeni olan kelimeleri, klasik dönem dilbilimcilerin üçlü taksiminden farklı olarak ele aldığı ve Arapça eğitim öğretiminde kolaylaştırıcı yeni yöntemlerin ve farklı metotların geliştirilmesini savunduğunu görmekteyiz.

1. Temmmâm Hassân (ö.2011)

Temmmâm Hassân 27 Ocak 1918'de Mısır'ın Kınâ ilçesinin tarihî Kernek köyünde doğdu. (el-Ârif: 2002, 13.) Kahire Eğitim Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı bölümünü 1943'te tamamladı. Askerliğini teğmen olarak yaptıktan sonra 1945'te Kahire Eğitim Fakültesi'nde hocalığa başladı. 1946'da İbrâhim Enîs'in teşvikiyle yükseköğrenimini tamamlamak ve Arap dilinde uzmanlaşmak için İngiltere'ye gönderildi. İngiltere'de bir yıl İngilizce hazırlığın ardından Londra Üniversitesi Doğu ve Afrika Dilleri bölümüne kayıt yaptırdı. 1949'da dilbilim alanında Dirâsâtün Savtiyyetün li Lehçeti'l-Kernek fî Sa'îdi Mısır, (Yukarı Mısır'da Kernek Lehçesinde Fonetik Bir İnceleme) adlı teziyle yüksek lisansını, ardından 1952'de Dirâsâtün Savtiyyetun Fonolociyetun li-Lehçeti Aden fî Cenûbi Bilâdi'l-Arab" (Arap Ülkelerinin Güneyinde Aden Lehçesine Ait Fonetik Olguların Ses Değişiminde İncelemeler) adlı doktora tezini tamamladı. (el-Ârif: 2002, 13)

Temmmâm Hassân dilbilim alanından klasik sarf, nahiv ve arûz ilimleri alanına yöneldi. Evli ve dört çocuk babası olan Temmmâm Hassân, 2011 yılında, 93 yaşında Mısır'da vefat etti. (el-Ârif: 2002, 15)

2. Metotları

Arapçanın öğretilmesi bağlamında geçmişten günümüze kadar olan süreçte dilbilim ve anlambilim alanlarında farklı bakış açıları ile yapılan önemli çalışmalar ve araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların çokluğu, alandaki görüş ayrılıkları ve kavramların içeriği gibi konular, bu alana yönelmek ve bilgi sahibi olmak isteyenlerde kargaşaya neden olabilmektedir. Bu nedenle muhatap kitleye bir yabancı dili öğretmenin daha verimli ve kolay olması için günümüze kadar çok önemli çalışma, araştırma ve metotlar ortaya konulmuştur.

Çağdaş dönemde bu alanda yenilikçi ve farklı görüşler ortaya koyan dilbilimcilerden Temmmâm Hassân'ın görüşleri de dikkat çekmektedir. Özellikle Arapça'nın verimli öğretilmesi ve daha geniş kitlelere yaygınlaşması yönünde önemli görüş ve metotlar ortaya koymuştur. Hassân'ın bu görüş ve metotlarını içeren birçok makale, yüksek lisans ve doktora tezleri yapılmıştır. Öyle ki çağdaş dönem Arap dilbilimi ve anlambilimindeki bir konu hakkında araştırma yapmak isteyen bir araştırmacı genellikle Temmmâm Hassân'ın görüşlerine yer verme ihtiyacı duymaktadır. Hassân, gerek yazdığı Arapça eserlerle gerekse de Batı dillerinden Arapçaya tercüme ettiği eserlerle bu alana büyük katkıda bulunmuş ve Arap dilbiliminin birçok konusunu önemli ve farklı görüş açısı ile ele aldığı görülmektedir. (el-Ârif: 2002, 27)

2.1. Harflerin Ses Etkileri ve Resimleri Metodu

Temmmâm Hassân, Arapça kelimelerin i'râb alâmetlerinden fetha, kesra, damme, şedde ve sükûn ile telaffuzu esnasında ağız içinde dilin aldığı şekilleri ve kelimelerin ortaya çıkardığı ses yankılarını şemalarla ve resimler ile açıklamıştır. (Hassân:1996, 196; Hassân:2008, 42) Aynı zamanda Arapçada kelimelerde melodi ve melodiyi oluşturan unsurları detaylı ve resimli olarak anlatmıştır. Yani Arapça harflerin ve kelimelerin

söyleniş tarzlarını ses etkilerini ayrıntılı şekiller ile ifade etmiştir. (Detaylı bilgi için bkz. Hassân:1993, 257; el-‘Ârif: 2002, 191)

2.2. Kelime Çeşitleri Metodu

Temmâm Hassân, anlamın en önemli bileşeni olan kelimeleri, alışlagelmiş üçlü kelime taksiminden farklı olarak ele aldığını görmekteyiz. Çünkü Arapça kelimeleri klasik dönem dilbilimcilerinin geneli üçlü (isim, fiil ve harf) taksimi kabul etmişler ve diğer kelime taksimlerine mesâfeli yaklaşmışlardır. Hassân, klasik dönem dilbilimcilerinin kelimeyi üç kısımda değerlendirmeleri ile, anlamlı cümleyi oluşturan bu üç lafızdan başka cümlede yapı ve anlam yönünden önemli görevler icra eden diğer anlam bileşenlerini kapsam dışında tuttuklarını ve anlam oluşumunda önemli bir anlam ögesi olarak kelime taksiminde kendisinin belirlediği diğer unsurlara yer vermedikleri konusunda eleştirmiştir. Temmâm Hassân'ın söz dizimindeki kelimelerin anlam oluşumundaki metotları bağlamında göz önünde bulundurulması gereken hususlar şöyle sıralanmıştır:

- a) Cümlede Kelimelerin yazılışı (الشكل الإملائي).
- b) Lafızların cümle içindeki konumu sibak ve siyak (الأسس السياقية).
- c) Lafızların cümle içinde sarf yönünden dağılımı (التوزيع الصرفي).
- d) Lafızların cümledeki anlamsal vazifesi (المعنى الوظيفي).
- e) Lafızların toplunun dil kullanımındaki vazifesi (الوظيفة الإجتماعية).

Hassân, daha sonra belirlediği bu beş genel kurala göre kelime taksiminin İsim (اسم), vasıf (وصف), fiil (فعل), zamîr (ضمير), edât (أدات), zarf (ظرف) ve havâlif (حوالف) olarak yapılması gerektiğini savunmuştur. Bu kelime taksiminden Hassân'ın, konuşan kimsenin ağzından çıkan lafızları genel bir bakış açısıyla kelimelerin şekli, i‘râbı yönünü yani lafızların sonlarının hareketlerini, özel yapısını, cümle içindeki konumunun yanında lafızların cümledeki sırasını, yazılışını, anlama delâletini, zaman ve işe delâletini ve

lafzın anlam ile alakası yönlerinden değerlendirdiğini bu değerlendirmeden hareketle yukarıdaki farklı kelime taksimine gittiği görülmüştür. (Hassân:2006, II, 249)

2.3. Gramer Kurallarında Birbiri ile Bağlantılı Lafzî ve Mânevî Karîneler Metodu

Karine, (أمرٌ يُشيرُ إلى المطلوب) istenilen veya olabilecek olguya işaret eden delil demektir.

Cümle oluşumunda amil, mamul, irab ve anlam gibi olgulara işaret eden delil anlamında kullanılmaktadır. (Curcânî:146) Cümledeki karineler, cümle yapısını ve anlamı anlaşılır bir yapıya kavuşturur ve bu sayede dile esneklik kazandırır. Karşılıklı iletişimin doğru ve etkili olarak gerçekleşmesinde karineler önemli bir rol üstlenir. (Daşkiran: 2015, 52) Cümle dizimi ve anlam oluşumunda lafızlar ile anlamlar arasında birbiri ile bağlantılı bu delillerden oluşan karîneler teorisi Temmâm Hassân'ın en meşhur dilbilim metotlarından. Cümlede anlamın oluşmasında karîneler dayanışması fikrini ilk ortaya atan dilbilimcidir. Bu teorisi ile anlam oluşumunda salt dil bilgisi yani gramer faktörünü (amil teorisini) eleştirmiş ve cümle ve anlam oluşumunda yeni bir metot uygulamıştır. (Hassân:2006, II, 260) Hassân, karîneler dayanışması teorisinde Arapça gramer için (nahiv ilmi) lafzî ve mânevî karînelere dayanak olacak yeni bir cümle düzeni oluşturmuştur. Çünkü daha önce genellikle dilbilimcilerin araştırmalarında nahiv, ağırlıklı olarak kelimelerin i'râbını inceleyen ve tespit eden bilim dalı olarak değerlendiriliyordu. Fakat Hassân cümle ve anlam oluşumunda irab ve amil olguları kadar lafzî ve manaevî karinelerin de önemine dikkat çekmiştir. Ona göre dil araştırmalarında ve öğretiminde Aristo mantığına ve felsefesine gerek yoktur ve dilbilimcilerin gözlem ve nitelermeyi esas alması gerektiğini savunmuştur. Hassân'a göre geçmişten günümüze kadar âmil teorisi hakkında söylenenler ve yapılan tartışmalar dile yeni şeyler katmamıştır ve eskilerin görüşlerini yüceltmekten öteye geçememiştir. Temmâm Hassân'ın karineler teorisi, âmil nazariyesine eleştirel bir yaklaşımdır. (Muhammed:2007,14) Bazı cümle dizimi ve anlam oluşumunda karine olgusuna diğer dilbilimciler de önem vermiştir fakat Hassân, karîneler teorisi adı altında, karînelerin doğru anlamlara yön verme şekillerini etraflıca anlatmıştır. Ayrıca Hassân'a göre cümle

diziminde ve anlam oluşumunda karışıklığa sebep vermeyecek şekilde karineler hazfedilebilir. (Hassân:1958, 16; Hassân:1973,189)

2.4. Zaman Olgusu Metodu

Lafızların cümle diziminde anlam ifade etmesini diğer dilbilimciler genelde fiillerin özellikleri ve anlam değerlendirmesi bağlamında mâzî (geçmiş zaman), hâl (şimdiki zaman) ve istikbâl (gelecek zaman) olarak üç kısımda değerlendirmişlerdir. Temmâm Hassân, kelimelerin sarf ilmindeki basit zaman olgusu ile nahiv ilmindeki, cümle içerisinde anlamın bağlamına göre ifade ettiği zamanların ayrımını yapmış ve neticede nahiv ilmindeki zaman çeşitlerini 16'ya kadar çıkarmıştır. Ayrıca klasik dönem dilbilimcilerinin fiil tanımlamalarını da eksik bulmaktadır. Çünkü onların fiil tanımlarında, zaman olgusunu öne çıkardıklarını ancak fiil olarak anlam içeriğinde zaman olgusu bulunmayan nevâsıh, ta'accup, medih ve zem ifadelerini kapsamadığını ifade etmiştir. (Hassân:2006, II, 266)

2.5. Anlam Çoğalması Metodu

Arapçada aynı cümle birden fazla irâb alabilir. Bu durumda cümlelerin bu esnekliği anlam çoğalmasına da işaret eder. Örneğin "ذَرُّهُ يَقُولُ ذَاكَ" cümlesinde iki farklı irâb ihtimali vardır. Dolayısıyla buna bağlı olarak cümlenin anlamı da değişebilir ve çoğalmaktadır. Birinci irâb ihtimaline göre "يَقُولُ ذَاكَ" hal olarak kabul edilir ve bu durumda anlam, "Bırak öyle söylesin." şeklinde olur. İkinci irâb ihtimaline göre ise "يَقُولُ ذَاكَ" cümlesi, istinaf cümlesi olarak kabul edilir ve bu durumda aynı cümlenin anlamı "Onu bırak, öyle diyor." şeklinde farklı olur. Temmâm Hassân, anlam çoğalması fikri bağlamında da farklı araştırmalar yapmıştır. Anlam çoğalmasını fonksiyonel anlamın bir kısmı olan analitik anlam olarak kabul etmiş ve anlam çoğalmasını yönetsel olarak üç kısımda değerlendirmiştir:

a) المعنى الوظيفي / **Fonksiyonel Anlam:** Sözdiziminde veya anlam akışında iki anlam değerinin aynı seviyede olmasıdır.

b) للكلمة المعجبي المعنى / **Kelimenin Sözlük Anlamı:** İki anlamın sözdizimi bağlamında aynı, bağlam dışında farklı anlamları yansıtmadır.

c) المعنى الاجتماعي أو معنى المقام / **Toplumsal veya Bağlamsal Anlam:** Bu kısım fonksiyonel anlam ve sözlük anlamı ile gizli de olsa bağlantılıdır. Çünkü sözdiziminde ve sosyal hayatta kullanılan kelimelerin de yansıttığı farklı anlamlar sözlüksel anlam ve fonksiyonel anlamlardan farklı olamayacağını vurgulamıştır. Hassân bu konuda her bir anlamı detaylı olarak açıklamıştır. (Hassân: 2000,107; el-Ârif: 2002,30)

3. Arapça Eğitim ve Öğretiminde Konumu

Temâm Hassân, kendisi Arap dilbilimcisi olduğu halde dil ve anlam araştırmalarında Batılı dilbilimcilerin yöntem ve metotlarını Arapça'ya uygulamaya çalışan bir dilbilimcidir. Arapçayı ve özellikle de dilbilim ve anlambilim alanlarında yenilikçiliği savunan en meşhur çağdaş dönem Arap araştırmacılarından kabul edilmektedir. Öyleki Hassân'ın bu alanlarda ortaya attığı görüşlerin toplandığı, en meşhur ve en önemli eseri olan “el-Lugatu'l-'Arabiyye: Ma'nâhâ ve mebnâhâ” isimli kitabı, ilk dönem dilbilimcilerinden Sîbeveyh'in “el-Kitâb” isimli eseri ve Cürçânî'nin “Delâ'ilu'l-i'câz” isimli eseri ile kıyaslanıp “el-Kitâbu'l-Cedîd” diye isimlenmiştir. (el-Ârif: 2002, 22) Aynı zamanda Arapça dilbiliminin kurucularından olan, Sîbeveyhi bu alanda Arapça cümleleri oluşturan kelimeleri analiz etmesi ve münferit olarak kelimelerin araştırma ve değerlendirmesini yapmakla ön plana çıkmıştır. Yine bu alanın tartışmasız en önemli dilbilimcilerinden Cürçânî de, cümleleri ve terkipleri analiz etme, sözdizimi ve ta'lik teorileri ile ön plana çıkmıştır. Çağdaş dönemde ise Temâm Hassân dil ve anlam araştırmalarında, Sîbeveyhi ve Cürçânî'nin, ortaya koyduğu yöntemlerden uzak olarak, betimsel yöntem (المنهج الوصفي) ile yapması ve dilbilim araştırmalarını gramer ve i'rab olgularının yoğunluğundan kurtarması yönü ile ön plana çıkmıştır. (el-'Asrî, 22) Temâm Hassân, dil araştırmalarında Doğudaki Arap dil düşünceleri ile Batı dil düşüncelerini sentezlemiş, bunun üzerinden de yeni bir dil düşüncesi ve yöntemi oluşturma çabası içine girmiştir. (Hassân: 2006, 179)

4. Arapça Eğitim Öğretiminde Yenilikçi Fikirlerinin Temeli

Temmmâm Hassân'nın görüşlerini genel bir değerlendirmeye tabi tuttuğumuzda, onun köklü Arap dil mirasına çok önem verdiği ve bu dilin de yeniliklere daima açık olması gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Onun yenilikçilik görüşünde Londra Üniversitesinin “Ma’hedu’d-dirâsâti’ş-Şarkıyye ve’l-İfrîkiyye” bölümünde altı yıl gibi uzun bir zaman diliminde çağdaş dil bilimi teorilerini detaylı olarak öğrenmesi etkili olmuştur. Yine Londra Üniversitesinde “siyâk teorisi”ni savunan John Rupert Firth gibi bu alanda önemli dilcilerden, çağdaş dilbilim uygulamaları yönlerinden yararlanması da önemli bir etken kabul edilmektedir. Çünkü Hassân bu teoriler ışığında son asırlarda Batı dünyasında ivme kazanan çağdaş dilbilim ve anlambilimden etkilenmesi sonucu bu alanlarda önemli fikirler ortaya atmıştır. (Hassân:2006, II, 38)

Bu bağlamda Hassân, Arapça dil ve anlam araştırmalarında ilginç önerilerde de bulunmuştur, bu önerilerden bazıları şunlardır:

- a) Arapça dil ve anlam çalışmalarındaki usul ve metotlarda dili kolaylaştırmak için köklü yenilikler yapılması. (el-Ârif: 2002, 329)
- b) Arapça cümlelerin kullanımında ve anlam değerlendirmesinde i’rab olgusunun atılması. Bu görüşünün temelinde anlamın ortaya çıkmasında, i’rab olgusunun ve neticede âmil teorisinin ön planda olmamasını gerekçe göstermiştir. Bunun yerine karineler teorisini oluşturan anlam bileşenlerinin ön planda olması gerektiğini savunmuştur. (el-Ârif: 2002, 329)
- c) Araştırmalarda klasik Arapça grameri ile yapılan ve sıradanlaşan yöntemlerden kurtulup, yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve fasih Arapçaya uygulanmasını savunmuştur.
- d) Fasih Arapçanın yerine halk dilinde ve sosyal yaşamda insanların kendi aralarında meşhur olan Avam Arapçası (halk ağzı) kullanımının getirilmesi. Hassân'ın bu görüşü, ilmî araştırmalarda değil de yazısız iletişimdeki konuşmalarda savunduğunu düşünmekteyiz. (el-Ârif: 2002, 329)
- e) Temmmâm Hassân, farklı dilleri konuşma dili olarak veya ikinci bir dil olarak öğrenenler açısından uygulamalı dil öğretimi alanındaki verimli gelişmeleri yerinde takip etmiştir. Bu bağlamda öğretim metodu olarak İngilizce dil öğretim yöntem ve metotlarını

Arapçaya da uygulamayı benimsemiştir. Bu bağlamda İngilizceyi az bilen veya bilmeyenlere dil eğitim ve öğretimi veren ve cümleyi analiz etmede, cümledeki tekil kelimelere değil de, cümlenin genel yapısına önem veren Amerika “dağılımcı ekolün” İngilizce öğretimindeki eğitim metotlarını Arapçaya da uygulamayı öğretim yöntemi olarak tavsiye etmiştir. (Detaylı bilgi için bkz. Hassân:2006, I, 329)

Bu önerilerinden onun Arapçanın kullanımına, dil ve anlam kurallarına uymadığı veya önemsemediği anlaşılmalıdır. Zira eserlerinde araştırmalarını fasih Arapça kurallarına göre yapmıştır. Bunun yanında klasik dönem dilbilimcilerin, doğru anlamı ortaya koymada ulaştıkları yöntemlere ek olarak yenilikçi yöntemlerin ışığı altında doğru dilbilim ve anlambilim metotlarını keşfetmeye çalışmıştır. Aynı zamanda Arap dilbilimi kültüründe Sîbeveyhi ve ‘Abdulkâhir el-Cürcânî gibi ilk dönem dilbilimcilerin üstünlüklerini de övgü ve takdir ile ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Sîbeveyhi’nin, kelimelerin tahlili alanında, Cürcânî’nin ise cümle dizimi ve terkîbi alanında meşhur olduklarını beyân etmiştir. (Hassân:1973, 2; el-‘Asrî, 22)

SONUÇ

Hassân’ın dilbilim ve anlambilim araştırmalarındaki eserleri ve Arapça eğitim öğretim metotları ile klasik dönemdeki alanında en meşhur ve önemli dilbilimciler ile kıyaslanmaktadır. Ayrıca onun bu alan ile ilgili görüşleri, yapmış olduğu çalışmalar çağdaş dönem Arapça dilbilimine ve anlambilimine yapmış olduğu katkı ve yansıma yönünden onun değerini ortaya koymaktadır. Genel olarak Temmâm Hassân dil ve anlam öğretimi metotlarında cümle dizimindeki lafızları, ses yapısı (savt), morfoloji (sarf), sentaks (nahv) gibi temel ilimler penceresinden ele almış ve yenilikçi görüş ve metotlarını oluşturmuştur. Bu bağlamda belâgat ve delâlet ilimlerini de dil ilimleri içinde değerlendirdiği görülmektedir. Onun dildeki bu yeni metotlarının bir ayağında klasik dönem dilbilimcilerin metot ve yöntemleri diğer ayağında da çağdaş dönemdeki hem Arap dilbilimi hem de Avrupa’daki diğer dilbilimlerin metotları olduğu görülmüştür. Yani eski dil mirası ile çağdaş dönemdeki gelişmeleri sentezlemiştir. Ayrıca Temmâm Hassân’ın dilbilim ve anlambilim alanlarında yapmış olduğu değerli çalışmaların ve

metotların ülkemizde ve Arap dünyasında akademik yönden Arapça dil ve anlam araştırmalarına kaynaklık ettiğine, bu alanlarda araştırma yapanların mutlaka onun eserlerine başvurmasının gerekli ve yararlı olacağına inanmaktayız.

KAYNAKLAR

- Curcânî, A. (t.y.). *Mu'cemu't-ta'rifât*, Kahire: Darul-Fadlillah.
- Daşkiran, Y. (2015). *Temâm Hassân'ın Dil Anlayışı: Karine Teorisi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 56:2.
- el-'Asrî, A. (t.y.). *et-Tefsîru'n-Nahvî 'Inde Temâm Hassân*, Ummân: Merkezi'l-Kitâbi'l-Akademî.
- el-Ârif, A. (2002). *Temâm Hassân râiden lugaviyen*, Kahire: Âlemü'l-Kutüb.
- Hassân, T. (1958) *el-Lugatu beyne'l-mi'yâriyye ve'l-vasfîyye*, Kahire: Alemü'l-Kutüb.
- Hassân, T. (1973). *el-Lugatu'l-'Arabiyye Ma'nâhâ ve Mebnâhâ*, Kahire: Dâru's-sekâfe.
- Hassân, T. (1990). *Menâhîcu'l-Bahs fi'l-luga*, Kahire: Mektbetu'l-Ancilo el-Mısıriyye.
- Hassân, T. (1993). *el-Beyân fi ravâi'i'l-Kur'ân*, Kahire: 'Âlemü'l-Kutüb.
- Hassân, T. (2000). *el-Usûl*, Kahire: 'Âlemü'l-Kutub.
- Hassân, T. (2006). *Makâlât fi'l-lugati ve'l-edeb*, 'Âlemü'l-Kutüb, Kahire.
- Hassân, T. (2008). *el-Fikru'l-lugaviyyu'l-cedîd*, Kahire: Mecellet'u Mecme'u'l-Lugati'l-'Arabiyye.
- Muhammed, Y. (2007). *el-Manâ ve Zîlâlu'l-Manâ: Enzîmetu'd-Delâle fi'l-'Arabiyye*, Bingâzî: Dâru'l-Medâri'l-İslâmî.

Arapça Eđitimiinde Ödevlendirme ve Yöntemi

Assigning Homework and its Methodology in Teaching Arabic

Ramazan Kazan¹

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati. e-posta: ramazankazan@sdu.edu.tr

ÖZ

Dil öğrenmek, insan hayatında önemli bir merhaledir. Dil öğrenmek isteyen kişide, tam bir niyet ve kararlılık olması gerekir. Dil eğitiminde motivasyon başta olmak üzere plan, program, doküman, özellikle tecrübe ve takip edilecek metodun da ayrı bir rolü vardır. Yine öğrenciden yapması talep edilen zihinsel veya bedensel çalışmalar şeklinde tanımlanan ödev ve ödevlendirmenin de ayrı bir yeri vardır. Ödev, ders konusunun öğrenilip öğrenilmediğinin uygulaması, eksikliklerin ve fark edilemeyen detayların ortaya çıkmasını sağlar. Ödevin konuyu farklı zaman aralığında gündemde tutması, pekiştirmesi ve öğrenime katkısı oldukça önemlidir. Seviyenin gözetilmesi, muhteviyatı, zamanlama, takip, motivasyon, kaynaklara ulaşabilme imkânı, ödevin başarı puanına katkı payı, ödev yapma alışkanlığı ve kendine güven duygusunun kazanılması, ödevin temel esaslarıdır. Bu çalışmada ödevin temel esasları ve dil becerilerinde takip edilecek prensipler, üzerinde durulmuştur. Sonuçta şu veriler elde edilmiştir: Ödevde seviye gözetilmelidir. Ödevlerin seviyeye uygun olması özgüvenin kazanılmasına ve öğrenmeye büyük katkı sağlar. Ödev yaparken kaynağa ulaşma, okuma ve sonuç çıkarma esnasında harcanacak süreç, göz önünde bulundurulmalıdır. Fazla ödev, öğrenciyi yılgınlığa itebilmektedir. Ödevin, takibi ve başarı puanlarına katkı payı olmalıdır. Bu durum, ödevin özenle yapılmasını, devamlılığını ve öğretimin kalitesini artırır. Ödev yapan ve eksikliğini görerek tamamlayan öğrenci, bundan haz alır ve bunu bir yük olarak değil bir gereklilik olarak algılayarak alışkanlık haline getirir.

Anahtar Sözcükler: Arap Dili ve Belagati, Ödev, Ödevin Esasları, Dil Becerileri, Arapça Eğitimi.

ABSTRACT

Learning a language is an important stage in human life. The student who wants to learn a language must have full intention and determination. In language education; especially motivation, plan, program, document, experience and the method to be followed have an important role. Homework, which is defined as the mental or physical work that the student is asked to do, also has a separate place. Homework, whether students have learned the exercise of subject matter, and allows the emergence of a lack of details that can not be realized. It is very important for the homework to keep the subject on the agenda at different time intervals, reinforce it and contribute to the learning. Observing the level, content, timing, follow-up, motivation, access to resources, contribution to the

success score of the homework, habit of doing homework and gaining a sense of self-confidence are the basic principles of homework. In this study, the basic principles of the homework and the principles to be followed in language skills have been emphasized. As a result, the following data were obtained: The level must be observed in the homework. Having the homework appropriate for the level contributes greatly to gaining self-confidence and learning. While doing homework, the process that will be spent while reaching the source, reading and drawing conclusions should be taken into consideration. Too much homework can push the student into frustration. The homework should be followed up and there should be a contribution to the success points Monitoring and grading of homework increases the care, continuity, and quality of teaching The student who does the homework and completes it by seeing the deficiency takes pleasure from it. He perceives doing homework as a necessity and makes it a habit.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Homework, Fundamentals of Homework, Language Skills, Teaching Arabic

GİRİŞ

“Bir dil, bir insan” prensibinden hareketle bu faaliyetin daha hızlı ve kaliteli olması için ilk olarak öğrencinin öğrenmede net bir kararlılık ve niyet ortaya koyması gerekir. Zira dil öğretilmez, öğrenilir. Nitekim “öğrenmeye niyet etmek, ilgili mevzuya iyice dikkat etmeyi sağlar. Niyet söz konusu değilse, öğrenci, işlenen konuya odaklanmaz, konunun özünü ve asıl manayı kaçıırır”(Munn, 1976). Bu durum, başta dil eğitiminde ve genelde öğrenmede başarısızlığın en önemli nedenlerinden biridir.

Dil öğretiminde motivasyon başta olmak üzere plan, program, doküman özellikle tecrübe ve takip edilecek metodun da ayrı bir rolü vardır. Yine dil becerilerinin her birinin eğitimi ve öğretimi esnasında, ‘belli bir konu ile ilgili olarak öğrenilenleri sağlamlaştırmak, genişletmek ve olgunlaştırmak maksadıyla öğrenciden yapması talep edilen zihinsel veya bedensel çalışmalar’ şeklinde tanımlanan ödev ve ödevlendirmenin de ayrı bir yeri vardır. Ödev, ders konusunun öğrenilip öğrenilmediğinin tatbikatı olması yanında, eksikliklerin ve fark edilemeyen detayların ortaya çıkmasını sağlar. Ödevin bir konuyu iki ayrı günde veya farklı zaman aralığında gündemde tutması nedeniyle pekiştirmesi ve öğrenime katkısı oldukça önemlidir. Denilebilir ki ödev, dil eğitiminde vazgeçilemeyecek bir faaliyettir. O zaman bu faaliyet, dil becerilerine göre daha iyi seviyeye nasıl çıkarılabilir. İşte çalışmada bu soru hem bilimsel hem de 39 yıllık eğitim öğretim hayatımdaki tecrübelerden hareketle cevaplanmaya çalışılacaktır.

Arapça eğitiminde okuma, okuduğunu anlama, yazma, konuşma, dinleme yeteneği öğrenciye kazandırılırken nahiv/gramer, kıraat, kitabet, muhâdese/mukâleme, istima/dinleme şeklinde dil becerileri sınıflandırmaya gidilmektedir. Buna göre de kitaplar telif edilmektedir. Bu noktada ödevlendirmenin kaynağını teşkil eden ders kitaplarının seçimi de oldukça önemlidir.

Ödevlendirme ve yöntemini yukarıda takdim edilen sınıflandırmaya göre ele alınmaya çalışılacaktır. Ödevde seviye, muhteviyat, zamanlama, takip, motivasyon, ödev yaparken kaynaklara ulaşabilme imkânı, ödevin başarı puanına katkı payı, ödev yapma alışkanlığı ve kendine güven duygusunun kazanılması gibi esaslar, örneklerle takdim edilecektir. Önce ödev ve ödevlendirmenin konusuna aşağıda değinilecektir.

1- Ödev ve Ödevlendirme

Dil öğretim becerilerin her birinin eğitimi ve öğretimi esnasında plan, program, doküman, motivasyon vs.nin önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmiştik. Bunun yanında öğrenilenleri pekiştirme, genişletme ve zihinde yerleştirme amacıyla öğrenciden yapması istenen ödev ve ödevlendirmenin de ayrı bir yeri vardır. Ödev, ders konusunun öğrenilip öğrenilmediğinin tatbikatı olması yanında, eksikliklerin ve fark edilemeyen detayların ortaya çıkmasını sağlar. Ödevin bir konuyu iki ayrı günde veya farklı zaman aralığında gündemde tutması nedeniyle, pekiştirmesi ve öğrenmeye katkısı oldukça önemlidir. Nitekim bilimsel olarak tespit edilmiştir ki, “fasıllı öğrenme prensibini kullanmak, daha üstün bir hatırd tutma/zihinde kalıcı olmaya” yardımcı olur (Munn, 1976). Dolayısıyla ödev, dil eğitim ve öğretiminde vazgeçilemeyecek bir faaliyettir.

Öğrencinin genel ilgisi, katılımı ve öğrenmeden zevk alması şeklinde ifade edilen akademik motivasyon da başarı için önemli etkenlerden birisidir. Nitekim akademik motivasyonun üst düzeyde olması, akademik başarının yolunu açmaktadır. Akademik başarının elde edilmesinde, ödevlerin ayrı bir yeri vardır. Ayrıca öğrencilerin de yerine getirmesi gereken en önemli sorumluluklardan birisi de ödevdir. Akademik personelin ve eğiticilerin ödev verirken öğrencinin seviye ve yeteneğini dikkate almadan, beklentilerine göre ödev vermeleri öğrencilerde bıkkınlık, isteksizlik oluşturmakta, bu da başarısızlık

ve olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Özdemir 2015). Yine akademik yönden ödevlendirmenin öğrenciye olumlu etkisinin yanında seviyeye uygun olmayan, zor ve zaman alıcı ödevlendirmeler de öğrencileri derslerden soğutmaktadır. Yine bu durumun sosyal ve duyuşsal yönden öğrenciyi olumsuz etkilediği de göz önünde bulundurulmalıdır (Yel, 2020).

Öğrencinin sorumluluklarını ve ödevlerini yaparken ödüllendirme veya cezalandırmaya dış motivasyon denilmektedir(Kalsen ve Cemal, 2021). Diğer taraftan sorumluluk ve ödevlerini inanarak, severek, isteyerek yapması anlamına gelen iç motivasyonun, dış motivasyondan daha etkili olduğuna da burada dikkat çekmek yerinde olacaktır (Kalsen ve Cemal, 2021).

Ödevler genellikle öğrencinin çalışma alışkanlıklarını geliştirmekte, zamanı etkili ve verimli kullanmasını sağlamakta ayrıca becerilerini de artırmaktadır. Ödevler, kendi kendine öğrenmede önemli bir araç olarak da görülmektedir. Öğrenilenlerin daha iyi anlaşılması ve hatırlama oranının gelişmesi, ödevler sayesinde olmaktadır. Hatta ödev, öğrencinin okuldan sonra da çalışma becerilerinin gelişmesine yardım etmektedir. Yine öğrencinin bağımsızlık ve sorumluluk gibi karakter özelliklerini olumlu yönde geliştirmektedir. Ödev, öğrenciye zaman yönetiminin nasıl olması gerektiğini de öğretebilmektedir. Aynı şekilde öğrencinin okula olan ilgisini artırması, eğitim-öğretimde yer almasının gerekliliği de ödevin önemi, ortaya koymaktadır (Soydaş ve Altun, 2021). Ayrıca tam öğrenmenin gerçekleşmesi için de ödevin ayrı bir önemi vardır.

Diğer taraftan yapılan araştırmalara göre, yirmi dört saat içinde tekrar edilmeyen bilgilerin %90 kadarı unutulmaktadır. Öğretimi yapılan konuyla ilgili ilk iki saat içinde tekrar yapıldığı takdirde ve daha sonra da sorular çözülerek devam edilirse, bilgilerin %90 civarı kalıcı olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yolda tekrar etme fırsatı elde etmesi için dersleri bitip medreselerden evlerine dönerken, gruplar halinde değil de tek tek gönderilmesi de oldukça dikkat çekicidir (Kalkan, 2021).

Netice olarak dil eğitim ve öğretimini bir otomobile benzetirsek ödev otomobilin hareket etmesini sağlayan tekerleklerine benzetilebilir. Tekerlek olmadan hareket edemeyen

otomobil gibi eğitim ve öğretimde ödev ve ödevlendirme olmadığı takdirde ilerleme ve gelişme sağlanamayacağı ifade edilebilir. Ödevin bu temel özelliğine dikkat çekildikten sonra hangi temel esaslara dayandığına bakılabilir.

2- Ödevlendirmede Temel Esaslar

Ödevin, öğrenmenin temel olgularından biri olduğu ve gerekliliğini kısaca takdim edildikten sonra hangi esaslara dayanacağını da ayrı bir önemi vardır.

Ödevde seviye, muhteviyat, zamanlama, takip, ödev yaparken kaynaklara ulaşabilme imkânı, ödevin başarı puanına katkı payı, ödev yapma alışkanlığı ve kendine güven duygusunun kazanılması gibi prensipler, ödev ve ödevlendirmenin temel esaslarıdır. O halde bu temel esaslardan olan ödevde seviye ve muhteviyata göz atarak konuyu ele almaya başlayalım.

2.1. Ödevde Seviye ve Muhteviyat

Dokümanlar başta olmak üzere öğretmenler, öğrencinin bulunduğu seviyeyi ödevlendirmede dikkate almalıdır. Öğrenilecek bir konu, “ilk etapta tedrici yani aşamalı, ayrıntıya girilmeden genel hatlarıyla verilmelidir. Böylece alanla ilgili melekeler oluşacak, ıstılahlar da zihinde yerleşmiş olacaktır. Belli seviyeye ulaşıldıktan sonra üst aşamaya ve detaylara geçilmelidir.¹ Birbiriyle irtibatlı konular peş peşe işlenerek ödevlendirilmeye gidilmelidir. Bu durum hem öğrenmeyi kolaylaştıracak hem de zamandan tasarrufa vesile olacaktır. Örnek olması açısından Arapça nahiv kurallarından olan Haberin müfred ve cümle olarak gelmesi ve haberin öne geçmesi konusu işlendikten sonra (كَنْ) ve (إِنْ)'nin kardeşleri konusu, işlenmelidir. Zira bu edatların haberleri de müfred ve cümle olarak gelmekte ve öne geçebilmektedir. Daha sonra da bu özellikleri bünyesinde barındıran sıfat ve hal konusu ele alınmalıdır. Zira hem sıfat hem de hal, müfred ve cümle olarak gelmekte, haberleri öne geçebilmektedir. Böylece üslûp bakımından ve cümle kuruluşları

¹ İbn Haldun, Veliyyuddin Abdurrahman b. Muhammed , *Mukaddimetu İbn Haldûn*, thk. Abdullah Muhammed ed-Dervîş, (Dimaşk, Dâru'l-Belhî, 2004), 2/347. İbn Haldun, zamanındaki öğrencilerin bu metodu bilmediklerinden yakınıdır. İbn Haldun, *Mukaddimetu İbn Haldûn*, 2/347.

bakımından birbirine yakın beş konu peş peşe işlenmesi ve ödevlendirilmesi öğrenmeye büyük katkı sağlayacaktır.

Ödevlendirmelerde ödevin muhteviyatı öğrencinin seviyesinin üzerinde olmamalıdır. Öğrenilmeyen konulardan ödevler verilmemelidir. Şayet verilirse öğrencide kendine güven ve stres oluşması mümkündür. Ödev verirken dokümanlar veya ilgili metin gözden geçirilmeli, varsa öğrenilmeyen kısımlardan öğrenci ödevden muaf tutulmalıdır. Ayrıca özellikle kurallardaki detaylar, ödevin içine sokuşturulmamalıdır. Bu tür detaylardan elzem olanlar, belki dipnotlarda kısaca izahı geçecek şekilde alıştırmalar arasına serpiştirilebilir. Bunlarla ilgili alıştırmalardan örnekler çözüldükçe hoca, konuya dikkat çekmelidir. Detay konunun örneklerinin akılda kalıcı olması ve ezberlenmesinin kolay olması bakımından alıştırma ve ödevlere kısa ayet ve hadisler dâhil edilmelidir.

Ödevler ne aşırı uzun, ne de oldukça kısa olmalıdır. Aşırı ödevlendirmeler, okuldan ve dersten öğrenciyi soğutmaktadır. Bu bağlamda yapılan bir araştırmaya göre “öğrencilerin ödev ayırdıkları zaman ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğrencilerin ödev yapmaya ayırdıkları zaman arttıkça, okul tükenmişliğinin de arttığı görülmüştür (Özdemir, 2015).”

2.2. Zaman

Verilecek ödevlerin yapılabilmesi için uygun zaman mutlaka verilmelidir. Dar ve kısa zamanda uygun ödevlendirme yerine, uzun ödevler vermek sağlıklı bir sonuç doğurmaz. Dolayısıyla özellikle ders programlarının yapılmasında buna da dikkat edilmelidir. Mesela Nahiv dersi haftada üç gün yapılması öngörülüyorsa pazartesi, çarşamba ve cuma günlerinde yapılmalıdır. Böylece aradaki boş günlerde hem ödevler için fasılalı zaman kazanılmış, hem de hafta boyunca ders etkinliği gündemde tutulmuş olur. Bu durumda öğrenci hemen her gün nahivle ilgilenmiş, eğitimi ve öğretimiyle irtibatı da kopmamış olacaktır.

Netice olarak yapılan araştırmalarda eğitim ve öğretim esnasında uykunun rolüne de dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda “uykunun, öğrenilenleri daha iyi akılda tutma üzerinde etkili olduğu” tespit edilmiştir (Munn, 1976). Uykunun öğrenmedeki bu

bilimsel rolü dikkate alınır, öğrencinin 22:00-22:30 saatleri arasında uyuması ve sabah da 06:00-06:30 zaman aralığında uyanması ideal bir süreç olacağı söylenebilir. Özellikle dersin işlendiği günün ertesi sabahında geriye kalan ödevlerin tamamlanması ve tekrar etmenin alışkanlık haline getirilmesi, eğitim sürecine büyük katkı sağlayacaktır.

Diğer taraftan ödevin uzunluğu, kısalığı, kaynağa ulaşma, okuma ve sonuç çıkarma gibi etkinlikteki harcanacak süreç de göz önünde bulundurulmalıdır. Daha önce de ifade edildiği üzere hattinden fazla ödev vermek, öğrenciyi yılgınlığa itebilir.

2.3. Ödevin Takibi ve Başarıya Etkisi

Ödev, mutlaka hoca tarafından takip edilmelidir. Bu yapılırken öğrencinin ödevi ne kadar özen gösterdiği dikkate alınmalıdır. Yapılan Ödevde hatalara varsa, bunlara dikkat çekilmeli ve hatalardan bazısı tashih edilmelidir. Geri kalan hataların da öğrenci tarafından yapılması istenmelidir.

Hoca, ödev takibi için harcanan vaktin, önemsiz olduğu şeklinde bir kanaate kapılmamalıdır. Ödevlerin yapılmasının önemli olduğu ısrarla söylene bile, takip edilmeyen ödevlerin kısa süre sonra yapılmayacağı veya yapılsa da baştan savma yapılacağı unutulmamalıdır. Dolayısıyla ödevlerin takip edileceği, önemli olduğu ve gereksiz yere verilmediği öğrenciye ihsas ettirilmelidir. Ayrıca her bir ödev, not olarak değerlendirilmelidir. İlk günlerde işin ciddiyetini anlayan ve gerekli puanı alamayan öğrencilere bir hak verilebilir. Ancak bunun istismarına fırsat verilmemelidir.

Ödevlerin kontrolünde öğrenci sayısı fazla ise sondajlama üslubuyla verilen ödevlerin ve alıştırmaların takibi yapılabilir. Bu üslup uygulanırken ödevi takip edilen öğrencinin, ismi not alınmalı ödevin katkı payı değerlendirilirken dikkate alınmalıdır.

Yapılan ödevlerin başarıya katkı payı, devamlılığı ve öğretimin kalitesini artırır. Ayrıca özenle yapılmasını sağlar. Bundan dolayı sınıf veya kur geçmede ödevlerin etki payı yüksek tutulmasında fayda vardır. Zira ödevdeki gayret ve ciddiyetine göre öğrenci, dil eğitim ve öğretiminde başarılı olacaktır.

2.4. Kaynaklara Ulaşabilme İmkânı

Ödev verilirken kaynaklara ulaşabilme imkânı göz önünde bulundurulmalıdır. İlk kurlarda belki ödevde dair alıştırmalar ders materyal ve dokümanlarda olabilir. Ancak seviye yükseldikçe, ödevin seviyesi de yükseleceği için kaynaklar, ders elemanı tarafından verilmelidir. Bu yapılırken kolaylık ulaşılabilecek kaynaklar tercih edilmelidir.

2.5. Ödev Yapma Alışkanlığı

Öğrenciye ödev yapma alışkanlığı kazandırılması oldukça önemlidir. Bu noktada ilk günden itibaren öğrenciye ödev yapmanın dil öğretimine katkısı anlatılmalıdır. Ödev yapanla yapamayan arasındaki farka dikkat çekilmelidir.

Ödev yapan ve eksikliğini görerek tamamlayan öğrenci, bundan haz alacak ve bunu bir yük olarak değil bir gereklilik olarak algılayarak alışkanlık haline getirecektir. Artık ödev olmadan dil öğrenmenin de mümkün olmayacağını kavrayacaktır. Uykunun müspet etkisini de dikkate alarak ödevlerinin icrasının, bir kısmını eğitimin olduğu gün, diğer kısmının da ertesi gün şeklinde planlanmalıdır. Ayrıca ödev yapmanın alışkanlık haline getirilmesi, öğrenmeye büyük katkısı olacaktır. Hal böyle olunca ödev verilme bile öğrenci, kendisini konuyla ilgili diğer meseleleri araştırmaya sevk edecektir.

2.6. Güven Duygusunun Kazanılması

Ödevde başlamadan önce ilgili konunun iyi bir şekilde anlaşılması gerekir. Öğrenilen kaidelere göre de ödevlendirmeler yapılmalıdır. Öğrenci ödev yaparken bunun üstesinden gelebileceğine inanmalıdır. Bu inançla yola çıkmalı ve kendine güven duymalıdır. İfade edelim ki, “kendine güven; kişinin, korku, çekinme ve kuşku duymadan kendisine inanması olarak tarif edilmektedir. Kendine güvenen kişi, hayata yapıcı ve olumlu bir gözle bakar. Kendisine, yetenek ve yetkinliklerine inanır.”²

² Özyeğin Üniversitesi, “Kendine Güven” Erişim 22.06. 2021.

“<https://www.ozyegin.edu.tr/psikolojik-gelisim-birimi/bilgilendirici-yazilar/kendine-guven>”

Psikolog Acar Baltaş, güven konusunda Stephen Covey'den önce şöyle bir nakil yapar: “Güven, insan motivasyonunun en yüksek biçimidir. İnsanların doğasında var olan “iyi” ve “güzel”i ortaya koymalarına imkân verir.” Daha sonra da şöyle bir tespitte bulunur: İnsanın kendisine güven duyması, kendini ve sınırlarını kabul etmesi ile başlar ve kendi iç sesine kulak vermesiyle şekillenir.³ Dolayısıyla öğrenci kendine güvenmeli ve ödevlerini yaparken elinden gelen gayreti göstermelidir. Kendine güvenmeyen, motivasyonunu da kaybedeceğinden karamsar, huzursuz bir şekilde ödev yapmaya başlayacaktır. Bu durumda ödevler, istenmeyen bir şekilde bürünerek sıkıntı olarak algılanacaktır. Yine ödevlerin anlaşılması, girift, seviye üzerinde olması ve uzunluğu da öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilir, kendine güvenini de zedeleyebilir. Hâlbuki ödevlerin seviyeye uygun olması özgüvenin kazanılmasına ve öğrenmeye büyük katkı sağlayacaktır. Bu durumda öğrenci kendine güvenle ödevine başlayacak üstesinden gelemediği alıştırmaların çözümü esnasında daha dikkatli davranacak, sıkıntı devam ediyorsa, hocasıyla diyaloga geçerek konuyu zihninde netleştirmeye çalışacaktır.

3- Arapça Eğitiminde Ödevlendirme Yöntemi

Arapça eğitiminde okuma, okuduğunu anlama, yazma, konuşma, dinleme yeteneği öğrenciye kazandırılırken nahiv ve sarf/gramer, kıraat, kitabet, muhâdese/mukâleme, istima şeklinde dil becerileri, sınıflandırmaya gidilmektedir. Buna göre de kitaplar telif edilmektedir. Bu noktada ödevlendirmenin kaynağını teşkil eden ders kitabının seçimi de oldukça önemlidir. Önce Arapçanın kurallarını ihtiva eden dil becerilerinin tamamının temelini teşkil eden nahiv ve sarf dersleriyle ilgili ödev ve ödevlendirmelere dikkat çekmek yerinde olacaktır.

3.1. Nahiv ve Sarf Dersinde Ödev

Nahiv, sözlükte “yol, yan, taraf, kastetmek, Arab’ın kelamını açıklamak” anlamlarına geldiğini beyan eden et-Tehânevî, (öl.1158/1745) terim olarak “Arapların kelamını açıklayan/irab eden ilkelerin tedvin edildiği bir ilimdir” şeklinde tarif eder (et-Tehânevî,

³ Acar Baltaş, “Güven Duygusu Yaratmak”, Erişim 22.06.2021.
“<https://www.acarbaltas.com/guven-duygusu-yaratmak/>”

1996). Tanımda geçen ve nahiv ilminin temelini oluşturan irabı da şöyle tanımlar: “Arapça terkiplerin doğruluğu ve hatalı oluşları, lafızların bulunması gerekli yerde olduğu ve olmadığı kendisiyle bilinen bir ilimdir (et-Tehânevî, 1996).” Sibeveyh, (180/796) de irabı “bir âmîl sebebiyle kelimenin sonunda açığa çıkan değişiklik ve değişmezlik”olarak tanımlar (Sibeveyh, 1403).

Nahiv ilmiyle ilgili bu tariflerden sonra sarf ilminin tanımına da kısaca göz atalım. Sarf, kelamın, muhtelif binalarının/yapılarının, kalıplarının ve kelamın kendisinde türediği fiillerin babları ve çekimi, isimin çekimi, müştakların/türeyenlerin aslı, mastarın çeşitleri ve müştaklar, taşğır ve nesebin kendisiyle bilindiği ilim dahıdır (el-Fîrûzâbâdî, 1995). Tasrif diye de adlandırılır.⁴ Kısaca sarf, kelimenin talep edilen manaya göre aldığı şekillerden bahseden ilimdir. Özetle sarf, kelimenin; nahivde cümle yapısını inceler.

Arap dilinin grameri olan sarf ve nahiv ilk etapta ana dilde verilmelidir. Kuralların pekiştirilmesi için bol örnek ve alıştırmaların yanı sıra kısa metinler üzerinde uygulaması ve ödevlendirilmesi yapılmalıdır. Örnek olması açısından gruplarından oluşan her biri 8-10 maddeden meydana gelen farklı alıştırmaların hoca, 3-4 tanesini sınıfta kurallara da dikkat çekerek yapmalı ve yaptırmalıdır. Geri kalan alıştırmalar ertesi gün için ödev olarak verilmelidir. Ödevleri icra ederken öğrenci, bir sıkıntıyla karşılaşrsa, bunları not etmeli yeri gelince sorarak öğrenmelidir. Hoca, ertesi gün verdiği ödevleri öğrencilere yaptırmalı, yapılamayan veya anlaşılamayan kısımları tekrar izah edilmelidir. Ödev olarak verilen alıştırmalar bitince yeni konuya geçilmelidir. Böylece ödev sayesinde bir konu iki ayrı günde veya zaman aralığında işlendiği için pekiştirilmiş ve daha iyi öğrenilmiş olacaktır. Yeni konunun ödeviyle evine dönen öğrenci, önce ilk dersi tekrarlamalı gözden geçirmeli sonra yeni dersin ödevlerine başlamalıdır.

Ödevlere konu olan alıştırmalarda, çeşitlilik olmalıdır. Bunlardan bazılarını şöyle özetleyebiliriz:

⁴ et-Tehânevî, Keşşâfu İstilâhati'l- Funûni ve'l-Ulûmi, II/ 1067. Ayrıca et-Tahânevî aynı yerde sarfın, aynı cinsi, yine aynı cinsle ve başka cinsle satışı yapmak, tatavvu/ ibadeti gönüllü olarak fazladan yapmak gibi sözlük anlamı olduğunu belirtir.

1. Derse konu olan kuralı, cümlede gösterme veya bulmak.
2. Çoktan seçmeli şıklardan ilgi kurala uygun olanı seçmek.
- 3.Boşlukları kuralla ilgili lafızlarla doldurmak. Bu çoktan seçmeli de olabilir veya öğrencinin öğrendiklerinden hareketle de olabilir.
- 4.Normal cümleler üzerinde kuralı tatbik etmek. Bu durum İşlenen kuralı ihtiva eden cümlelerin kurulması şeklinde olabilir.
- 5.Kuralın geçtiği cümlelerdeki kelimelerin irabını yapmak.
- 6.Kuraldaki amil veya mamuldan birisinin hazfi veya ilavesiyle cümlede oluşacak yeni durumu tekrar yazmak.
- 7.Sorular sorarak ilgili üslûbu da ihtiva edecek cevap verilmesini istemek.
- 8.İlgili kuralın uygun olan başka kurala tahvili (sıfat cümlesini, hal cümlesine tahvil gibi).
- 9.İlgili kuralın, kısa birkaç paragraftan oluşan metin üzerindeki iraba ve manaya etkisi.
- 10.Kuralla ilgili ifadelerin, cümlede kullanılması.
- 11.Verilen bir cümledeki bazı kelimelerin yerine başka kelimeler getirilmesini isteyerek yeni duruma göre cümlenin tekrar düzenlenmesi...

Yeni işlenecek konu hakkında da genel bir bilgi edinme ile ilgili de ödev verilmelidir. Nitekim öğrenilenleri muhafaza etmeye yardım eden etkili öğrenme prensipleri arasında; ara vererek alıştırma yapmak, bir şeyi öğrendikten sonra dinlenmek, konu hakkında önceden toplu bilgi edinmek de⁵ vardır.

⁵Munn, L. Norman, Psikoloji, 1/289. Yine şunlar da etkili öğrenmenin yollarından sayılabilir. Tecrübe ile bazı kuralları, şiir formuna sokmak. Mesela tesniye ve cemi müzekker salimlerin muzaaf olunca, “nun”larının hazfiyle ilgi şahsımıza ait şu beyit tekrarlanabilir:

Eğer Arapça öğrenmek istiyorsan bilmelisin bunları,

3.2. Kıraat/Okuma Becerisinde Ödev

Okuma ve okuduğunu anlama dil becerilerinin en önemli adımlarındandır. İlk etapta kısa, resimli diyaloglarla ve bunların yüksek sesle okunup tekrarlanmasıyla kıraat dersine başlanabilir. Gramer bilgilerine uygun bir şekilde küçük çocuklar için yazılmış hikâye kitaplarını okuma, sorular çıkarıp cevaplarını verme şeklinde ödevler verilebilir. Böylece öğrencin kelime hazinesi de gelişmiş olacaktır. Günümüz dilcilerden bazısı, belli sayıda mesela bin Arapça kelimenin, resimlerle birlikte öğretilmesinden sonra kıraate başlanmasının⁶ uygun olacağı görüşündedir.

Orta seviyede okunan metinlerin irap alametlerine uygun okunmasının ayrı bir önemi vardır. Okunacak metinlerin daha önce yazılması, garip kelimelerin çıkarılması, fiillerin babalarına dikkat çekilmesi, isimlerin çoğullarının tespit edilmesi ve metnin anlaşılmasına yönelik ödevlendirmeler yapılmalıdır. Daha önce de ifade edildiği üzere bu yapılırken, öğrencinin seviyesi dikkate alınmalı ve motivasyonunu bozacak hal ve hareketlerden kaçınılmalıdır. Metnin üzerindeki çalışmalarda hoca öğrencileri koordine etmeli, varsa problemlerin çözümüne yardımcı olmalıdır. Sınıfta kıraati tamamlayan metinlerin ayrıca en 5 kere yüksek sesle okunması, metnin sonunda varsa soruların cevaplandırılması, yoksa sorular oluşturulup cevaplarının verilmesi ve diğer alıştırmaların çözümü şeklinde ödev verilmelidir. Böylece öğrenci hem yeni geçen kelimeleri hem de kalıpları zihnine yerleştirecektir. Ayrıca netlik kazandıramadığı ve

İzafette düşer tesniye ve cemi müzekker “nun”ları.

Yine kurallarda geçen kelimelerin anlamlarıyla kural arasında ilgi kurmak. Mesela sarf dersinde mutel fiiller ve çeşitleri işlenirken, mutel fiil demek, bünyesinde illet harfi taşıyan demektir. İlet harfi, hastalığa sebep olan virüs diyebileceğimiz harflerdir. Bunlar elif, vav ve ye harfleridir. Mutel fiillerin çeşitleri anlatılırken illet harfi yani virüs başta bulunursa; o fiile misal fiil denir. Karında/ortada bulunursa; ecvef, sonda bulunursa; nakıs fiil denir. Fiilde iki tane illet harfi/virüs de bulunabilir. Böyle fiile, lefif adı verilir. Virüs, başta ve sonda ise lefifi mefruk, ortada ve sonda bulunursa lefifi makrun denir. Böyle bir anlatımla konu, mizahla birlikte örneklerle de desteklenerek daha kalıcı hale getirilebilir.

⁶ Örnek olması açısından alanla ilgili İngiltere’de doktora yapmış S.D.Ü. İlahiyat Fak. Dr. Öğr. Üyesi İhsan Aktaş, bu görüşü savunmaktadır.

anlayamadığı ifadelerin de farkına varacak ve bunları öğrenmek için tekrar hocasına başvuracaktır.

İleri seviyede metin okumalarında, iraba ayrı bir önem verilmelidir. Okunan her metinde bu yetenek öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Kelime sonlarının sükûn okunması gibi kolaylığa kaçmanın önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Metinler ileri seviyede üç-beş kere dikkatli bir şekilde okunmalıdır. Metin anlaşıldıktan sonra önemli başlıklar, (ولادة) şeklinde tahtaya yazılarak öğrencilerden metni Arapça anlatması istenmelidir. Sonra metin ile ilgili sorular sorulmalı ve cevapları alınmalıdır. Metinden sorular çıkarma ve cevaplama, metnin zihinden farklı kelimelerle veya eş anlamlı kelimelerle tekrarı aynı zamanda ödev olarak verilmelidir. Böylece öğrencinin konuşma becerisinin geliştirmesine de destek sağlanmış olacaktır. Metinlerde geçen kelimelerin, harfi cerlerle kullanımı, eş anlamlıları ve zıtları da ödevlendirmelerde yer almalıdır. Metinler ilerledikçe yeni öğrenilen üslûp, kelimeler ve metinler mutlaka tekrar edilmelidir. Aslında dil eğitim ve öğretiminde kullanılacak materyaller seçilirken buna özen gösterilmelidir. Tekrarın öğrenmede ayrı bir yeri vardır. Bu meyanda Suyûti, (911/1505) tekrarın, te'kid'den daha belîğ olduğuna dikkat çeker (es-Suyûti, 1306). Dolayısıyla zikri geçen prensibi esas alan kitaplar, ders kitabı olarak tercih edilmelidir. Ayrıca kıraat metinleriyle ilgili kitaplar yazılırken, bu prensibe de riayet edilmelidir.

3.3. Muhadese/Konuşma Becerisinde Ödev

Dil becerilerinden biri de konuşmadır. Yabancı dil öğretiminde becerilerden her birinin ayrı bir yeri ve önemi olmakla birlikte, konuşma becerisi olmazsa, o dili konuşanlarla yüz yüze irtibat sağlamayacaktır. Dolayısıyla sosyal hayatın gereği olan insanlarla irtibat sağlamanın da en önemli vasıtası, konuşma becerisidir. Eğer bu dil, Kur'an dili üstelikte yeryüzünde en çok konuşulan dillerden biri ise elbette konuşma becerisinin de önemi, bir kat daha artmaktadır.

Bu becerinin aktif hale getirilmesinde takip edilecek kitap ve dokümanların kullandıkları metodun da ayrı bir önemi vardır. Genel olarak bu kitaplar hayatın pek çok alanlarını

konu edinen diyaloglar ve konuyla ilgili alıştırmalardan meydana gelmektedir. Sınıfta bu diyaloglar, önce öğretici tarafından doğru telaffuzla okunmalı sonra öğrenciler, diyaloglardaki şahıs sayısına göre, gruplara ayrılmalıdır. Her öğrenci verilen süre içerisinde aldığı rolün gereği, diyalogu ezberlemeye teşvik edilmelidir. Sınıfta ezberlenen konuşma metinleri gruplar halinde sınıfça dinlenmelidir. Her gruba söz hakkı verilmelidir. Sonra diyalogla ilgi alıştırmalardan bir kısmı sınıfta yapılmalı, geri kalan kısmı, eve ödev olarak verilmelidir.

Ödev olarak verilen metinlerdeki rollerin her birisini öğrenci evde tekrar ederek ezberlemeye çalışmalı ve ezberden tekrarlamalıdır. Zira ilmen tespit edilmiştir ki, “etkili öğrenmeye yardım eden prensipler, akılda yer etmeyi de kolaylaştırır. Bu öğrenme ile izah edilebilir. Zira ezberden tekrarlama metodunu kullanmakla, daha üstün bir hatırd tutma elde edilmektedir (Munn, 1976).” Dolayısıyla diyalogu ezberleme ve ezberi tekrar etme, öğrenilen konunun, zihinde yer etmesinin esaslarından.

Ertesi derse verilen ödevlerin takibi ile başlamalıdır. Hoca, farklı kişilerden gruplar oluşturup diyalogu tekrar icra ederek pekiştirme cihetine gitmelidir. Daha sonra yeni derse ve yeni diyaloga geçilmelidir. Aynı şekilde yeni işlenen dersteki diyaloglarla ilgili ödevlendirmeler yapılmalıdır. Ertesi ders ödevlendirmelerin takibine, ilk dersteki diyalogların tekrarı ile başlanmalıdır. Daha sonra ikinci dersin tekrarı yapılmalı ve ondan sonra yeni yani üçüncü konuya geçilmelidir. Bu durum ilk ve ikinci dersteki metinlerin unutulmaması açısından önemlidir. Dördüncü dersin diyalogları işlenirken yine az da olsa birinci, ikinci ve üçüncü dersin diyaloglarına zaman ayrılmalıdır. Bu durum önceki derslerdeki diyaloglar pekiştirilinceye kadar devam etmelidir. Mükâleme derslerindeki en çok dikkatten kaçan şey, yeni konuya odaklanıp, eski konuların tekrarını yapmayarak unutmaya terk etmek olmaktadır. Dolayısıyla ilk konuların unutulmaması için mutlaka yeni konunun alıştırmalarında bunlara da yer verilmelidir. Bu alıştırmalardan hareketle ödevlendirmeler devam etmelidir.

İleri seviyede, metinlerden hareketle diyaloglar üretme ile ilgili ödevlendirmeler verilmelidir. Böylece öğrencinin kitabet becerisine de katkı sağlanmış olacaktır. Yine piyes türü etkinlikler teşvik edilmelidir. Böylece öğrenci, en azından rolüne düşen

cümleleri ve edebi özellikleri olan ifadeleri de öğrenmiş olacaktır. Bu ödevlendirme, cümle ve ifadelerin kalıcı olmasına yardım eden önemli prensiplerden biridir.

3.4. İstima/Dinleme Becerisinde Ödev

“Öğretici filmlerin ve diğer göstererek öğretme metotlarının öğrenmede üstünlüğü” söz konusudur. Özellikle ilk seviyede görsel kısa diyalogların ve çizgi filmlerin izlenmesi kelimelerin, kalıpların zamanla zihinde yer etmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca filmlerdeki mekânlar, figürler de anlamaya katkı sağlayacaktır (Munn, 1976).

Diğer taraftan ilk kurda Arapça konuşma veya diyalogun alt yazıyla tercümesinin verilmesi dinlemeye katkı sağlayacağı da söylenebilir. Bu durumda öğrenci önce konuyu anlayacaktır. Sonra da alt yazıları takip etmeden konuşmayı anlamaya odaklanması sağlanmalıdır. En sonunda ilgili video 5-6 defa dinlemesi şeklinde ödev verilerek kulakta yer etmesine fırsat verilmelidir. Bu dinleme esnasında dikkatini çeken kelimelerin, cümlelerin, terkiplerin yazılması da ayrıca ödev olarak verilebilir.

Dinleme becerisinin kazanılmasında televizyon haberlerinden bazı kesitlerin ayrı bir önemi vardır. İlgili haber, dinlenmeden ve seyredilmeden önce muhteviyatı, konuşmalarda geçecek garip kelimeler, terkipler, atasözleri not edilip öğrenciye bunların okuması, tekrarlaması için ödevler verilmelidir.

İleri seviyede, izlenecek programdan sonra öğrenciye sorular yönlendirilmelidir. Bu durum, öğrencinin izlenecek filme veya habere odaklanmasını sağlayacak, mekân, sayı, tarih, diyaloglardaki dikkat çeken ve pekiştirilen bazı hususları notlar almasına vesile olacaktır. İzlenen ve üzerinde çalışma yapılan bu programların linklerinin üç-beş defa tekrar dinlemesi, ödev olarak verilmelidir.

İleri seviyede konuşmalardan bir bölüm dinlendikten sonra hoca filmi veya haberi durdurarak sorular sormalı veya konuşmada geçen konuyu öğrenciler arasında tartışmaya açmalıdır. Olay netleşip anlaşıldıktan sonra ikinci, üçüncü bölümlere geçilmelidir. Öğrenciye ertesi gün kalkınca, bu metinler en az üç beş kere tekrar ederek dinlenilmesi, ödev olarak verilmelidir. Böylece konu, geçen terkip ve üslûplar, zihinde daha güzel yerleşecektir.

Dinleme ve aynı zamanda konuşma becerisinin gelişmesi ve ileri seviyeye ulaşmasının diğer bir yolu da yaz aylarında program dâhilinde Arapçanın konuşulduğu ülkelere gidilmesidir. Bu programlar, en az dört ay olmak üzere birkaç kez tekrarlanmalıdır. Özellikle fasih Arapçanın konuşulduğu çevreler, kurslar tercih edilmelidir. Bu esnada fasih konuşan arkadaşlar edinilmeli, gerekirse onlarla aynı yurt, ev ve mekânlar paylaşılmalıdır. Yapılan program dâhilinde mutlaka uygun ödevler verilmeli ve takibi yapılmalıdır.

3.5. Kitabet /Yazma Becerisinde Ödev

Yazma becerisine öncelikle harflerin yazımıyla başlanmalıdır. Özellikle harflerin doğru bir şekilde yazılmasını öğreten, harfe nereden başlanacağını oklarla gösteren ve noktaları birleştirerek harfin yazılışını ortaya çıkaran alıştırmalarla işe başlanmalıdır. Aynı şekilde harflerin başta, ortada ve sondaki konumları ve kelimedeki yazılış üslûbuna geçilmelidir. Şayet ilk etapta bu durum üzerinde hassasla durulmazsa, öğrenci gelişi güzel ve hatalı bir şekilde hatta harfleri resim yapar gibi usulünün dışında yazacaktır. Maalesef tecrübeyle sabittir ki, bunun kötü örneklerini sıklıkla görmekteyiz.

Kıraat, muhadese/konuşma ve istima‘/dinleme becerilerin öğreniminde geçen cümlelerin, diyalogların yazılması belli bir seviyeye kadar ödev olarak verilmelidir.

Özellikle zamirleri, ismi işaretleri içine alan isim cümleleri, öğeleri ve fonksiyonlarıyla fiil cümleleri öğretilmeli ve bol miktarda ödev verilmelidir. Cümlenin unsurlarına dikkat çekilmeli, bu üsluba daha sonra mefuller, sıfat, hal, sıra cümleleri, temyiz, müstesna gibi kurallar ilave edilerek ve bol miktarda alıştırmaları yapılarak cümle kuruluşları öğretilmelidir. Bundan sonraki safhada bağlaçlarla cümlelerin birbirine bağlanması aşamasına geçilmelidir. Alanla ilgili dokümanlardan faydalanılmalı, bol alıştırmalı olanları tercih edilmelidir.

Cümle yazma yeteneği alıştırma ve ödevlerle pekiştirildikten sonra öğrencinin kendi hayatı, ailesi, milli ve dini günler, herhangi bir mekân, tarihi bir olay, vs. hakkında kompozisyon yazmaya geçilmelidir. Tüm bu çalışmaların ödevleri hoca tarafından takip edilmelidir. Gerekli tashihler yapılmalıdır. Örnek ödevler, öğrencilerle paylaşılmalıdır.

SONUÇ

Dil öğrenmek, insan hayatında önemli bir merhaledir. Bu faaliyetin daha hızlı ve kaliteli olması için öğrencinin, öğrenmede net bir kararlılık ve niyet ortaya koyması şarttır. Dil öğrenmede başarısızlığın en önemli nedenlerinden birisi, niyetin sağlam olmamasıdır.

Dil öğretiminde motivasyon, plan, program, doküman, tecrübe ve metotla beraber, öğrenciden yapması talep edilen zihinsel veya bedensel çalışmalar şeklinde tanımlanan ödev ve ödevlendirmenin de ayrı bir yeri vardır. Ödev, ders konusunun öğrenilip öğrenilmediğinin tatbikatı olması yanında, eksikliklerin ve fark edilemeyen detayların ortaya çıkmasını sağlar. Ödevin bir konuyu iki ayrı günde veya farklı zaman aralığında gündemde tutması nedeniyle pekiştirmesi ve öğrenime katkısı oldukça önemlidir. Seviyenin gözetilmesi, muhteviyat, zamanlama, takip, motivasyon, kaynaklara ulaşabilme imkanı, ödevin başarı puanına katkı payı, ödev yapma alışkanlığı ve kendine güven duygusunun kazanılması ödevin temel esaslarıdır.

Öğrenilen konuların uykudan sonra ödev şeklinde tekrarının, öğrenmedeki rolü bilimsel bir gerçektir. Bu dikkate alınır, öğrencinin 22:00-22:30 saatleri arasında uyuması ve sabah da 06:00-06:30 zaman aralığında uyanması ideal bir süreç olacağı söylenebilir. Özellikle dersin işlendiği günün ertesi sabahında geriye kalan ödevlerin tamamlanması ve tekrar etmenin alışkanlık haline getirilmesi, eğitim sürecine büyük katkı sağlayacaktır.

Ödevde başlamadan önce ilgili konunun iyi bir şekilde anlaşılması, öğrencinin ödevin üstesinden gelebileceği inancını güçlendirir. Kendine güveni artırır. Kendine güvenen kişi, hayata yapıcı ve olumlu bir gözle bakar. Kendisine, yetenek ve yetkinliklerine inanır. Ödev takibi, mutlaka yapılmalı ve değerlendirilmelidir. Takibi yapılmayan ödevlerin kalitesi düşer. Zamanla öğrenci tarafından yapılmamaya başlanır.

Ödevlerin anlaşılmaz, girift, seviye üzerinde olması ve uzunluğu öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlar doğurur, kendine güvenini de zedeler. Karamsarlığa sevk edebilir. Hâlbuki ödevlerin seviyeye uygun olması özgüvenin kazanılmasına ve öğrenmeye büyük katkı sağlayacaktır. Bu durumda öğrenci kendine güvenle ödevine başlayacak üstesinden

gelemediği alıştırmaların çözümü esnasında daha dikkatli davranacak, sıkıntı devam ediyorsa, hocayla diyaloga geçerek konuyu zihninde netleştirmeye çalışacaktır.

Dil becerilerinin her birisinin kendine has ödevlendirme şekillerinden hareketle mutlaka ödevlendirmeleri yapılmalıdır. Böylece tekrarlarla konu daha netleşecektir. Zira tekrarların öğrenmede ayrı bir yeri vardır. Özellikle işlenen derslerin ödevlendirilmesi ve takibiyle beraber iki ayrı günde dersin işlenmesinin dil eğitim ve öğretimde ayrı bir önemi vardır. Yine diyaloglar başta olmak üzere “ezberden tekrarlama metodunu kullanmakla, daha üstün bir hatırd tutma elde edildiği” bilimsel bir gerçektir. Dolayısıyla ezberleme ve ezberi tekrar etme, öğrenilen konunun, zihinde yer etmesinin esaslarındandır. Bu da ancak ödevlendirme metoduyla gerçekleşebilir.

KAYNAKLAR

- Aygün, Bilge, “Motivasyonun Gücü”, Erişim 14 Haziran 2021
https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_3727.htm
- Baltaş, Acar, “Güven Duygusu Yaratmak”, Erişim 22 Haziran 2021
“<https://www.acarbaltas.com/guven-duygusu-yaratmak/>”.
- Fîrûzâbâdî, Mecduddin Muhammed b. Yakûb, *el-Kâmûsu 'l-Muhît*, Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1995.
- İbn Haldun, Veliyyuddin Abdurrahman b. Muhammed, *Mukaddimetu İbn Haldûn*, thk. Abdullah Muhammed ed-Dervîş, Dimaşk: Dâru'l-Belhî, 2004.
- Kalkan, Adnan “Öğrenmede Ödev ve Tekrarın Önemi” Erişim 14 Haziran 2021
“<https://www.zaferdergisi.com/makale/10558-ogrenmede-odev-ve-tekrarin-onemi.html>”
- Kalsen, Cemal, vd. “İlkokullardaki Ev Ödevlerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri” *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20/1 (Mart 2020), 527-547.
- Mecdî Vehbe, vd., *Mecmeu 'l-Mustalâhâtü'l-Arabiyye*, Beyrut: Mektebetu Lubnan, 1984.
- Munn, L. Norman, *Psikoloji*, çev. Tendar, Nahid, (Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1976)

- Özyeğin Üniversitesi, “Kendine Güven” Erişim 22 Haziran 2021.
“<https://www.ozyegin.edu.tr/tr/psikolojik-gelisim-birimi/bilgilendirici-yazilar/kendine-guven>”
- Sibeveyh, Ebû Bişr Osman b.Kanber, *el-Kitâb*, thk, Abdusselâm Hârûn, Kahire: Mektebetu'l-Hancî, 1403.
- Soydaş, Seçil Yolcu-Eralp Altun, “Manisa İli İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Ödev Sitelerine Yönelik Tutumları, Sitelerden Yararlanma Nedenleri ve Önerileri”, Erişim 14 Haziran 2021,
“<https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=12660&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>”.
- Suyûtî, Celâluddîn, *el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân*, 2 Cilt. Kahire: by, 1306.
- Tehânevî, Muhammed Ali. *Keşşâfu İstilâhati'l- Funûni ve'l-Ulûmî*. thk, Refik el-Acem, 2 Cilt. Beyrut: Mektebetu Lubnan, 1996.
- Yalçın, Özdemir, “Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü”, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6/1 (Haziran 2015), 27- 35.
- Yel, Mehmet-Ayhan Ural, “Eğitimde Ödevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri” *Gazi Üniversitesi Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 7/2 (Eylül 2020), 420-445.

Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Hazırlık Yılında Arapça Uzaktan Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri

آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية
عن بعد في السنة التحضيرية

Mahmud Kaddum

¹ Bartın Üniversitesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Mütercim Tercümanlık. e-posta:
mkaddum@bartin.edu.tr

ÖZ

Eğitim programlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini tanımak ve koydukları hedeflere ulaşmak, uzmanların incelemeye çalıştıkları en önemli konulardan biridir. Çünkü eğitim programında yaşanan noksanlık ve dengesizliklerin ortaya çıktığı olumsuz yönleri bilmek, detaylı incelemek ve sorunları aşmanın yanında başarı ve motivasyonun ortaya çıktığı olumlu yönleri tespit etmek ve bu yönlerin güçlendirilerek üzerine yeni bilgiler inşa etmek önemlidir. Açıklayıcı yöntem benimseyen bu çalışma, Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin 2020-2021 hazırlık yılında "uzaktan" Arapça dil eğitimi programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma sabah (1. Öğretim) ve akşam (2.öğretim) sınıflarında öğrenim gören 180 öğrenciyi kapsamaktadır ve çalışma aşağıdaki soruları yanıtlayacaktır: Öğrenciler dersler ve programlarla (uzaktan) ne kadar etkileşimde bulunuyor ve ilgileniyor? Öğrencilerin uzaktan Arapça eğitime yönelik eğilimleri nelerdir? Uzaktan eğitim hangi becerilerde/derslerde daha faydalı olabilir, neden? Derslere katılan öğrenci oranı nedir, neden? Öğrenciler derslerde hangi konuları ilgi çekici buluyor, neden? Öğrencilerin hangi konulardaki isteksizlikleri derslerle etkileşime girmesine engel oluyor, neden? Öğrencilerin elektronik testlere karşı tutumları nelerdir? Uzaktan eğitime mi yoksa yüz yüze devam eğitimine mi devam etmeyi tercih edersiniz, neden?

Anahtar Kelimeler: Arapça dil eğitimi, hazırlık yılı, uzaktan eğitim, görüşler, Bartın Üniversitesi.

ملخص:

يعدُّ التعرف على آراء الدارسين في نجاعة البرامج التعليمية وتحقيقها للغايات الموضوعية من أجلها من أهم القضايا التربوية والأكاديمية التي يسعى الخبراء والمتخصصون لدراستها؛ لمعرفة الجوانب السلبية التي يظهر فيها النقص والخلل، ومن ثم معالجتها وتجاوزها، والجوانب الإيجابية التي يظهر فيها النجاح والجاذبية ومن ثم تعزيزها والبناء عليها. وتهدف هذه الدراسة -التي اعتمدت المنهج الوصفي- إلى التعرف على آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن تجاه برنامج تعليم اللغة العربية "عن بعد" في السنة التحضيرية خلال العام الدراسي

٢٠٢٠ - ٢٠٢١. وجاءت عينة الدراسة شاملة للطلبة الذين يدرسون في الفترتين الصباحية والمسائية وبلغ عددهم ١٨٠ طالبا وطالبة، وستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية: ما مدى تفاعل الطلبة مع الدروس والبرامج (عن بُعد) واهتمامهم بها؟ ما اتجاهات الطلبة نحو تعليم اللغة العربية عن بعد؟ ما المهارات / الدروس التي يمكن أن يكون التعليم عن بعد أكثر فائدة فيها، ولماذا؟ ما نسبة حضور الطلبة للدروس، ولماذا؟ ما القضايا التي يشعر الطلبة أنها تجذبهم للدروس، ولماذا؟ ما القضايا التي يشعر الطلبة أنها تسبب عزوفهم عن التفاعل مع الدروس، ولماذا؟ ما اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية؟ هل تفضل استمرار التعليم عن بعد أم اتباع التعليم الحضوري وجها لوجه، ولماذا؟

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، السنة التحضيرية، التعليم عن بعد، آراء، جامعة بارتن.

مقدمة

يشهد عصرنا الحالي تقدماً متسارعا في مجال إنتاج التكنولوجيا وتطويرها حتى أصبح استعمال تقنيات الاتصال الحديثة الممثلة في مواقع التواصل الاجتماعي ضرورة في مجال التعليم. وجاء الاعتماد على التعليم الإلكتروني "عن بُعد" نتيجة موجتين عاتيتين؛ الأولى وبائية تتمثل في انتشار فيروس كورونا، والثانية تكنولوجية تتمثل في الجيل الجديد من تقنيات التعليم، مما جعل الباحثين والمهتمين أمام تحديات جديدة تتمثل بضرورة مواكبة التطور السريع لهذا المجال ثم الاستفادة منه بطريقة بناءة في ظل انتشار عدوى فيروس كورونا، الذي اجتاح كل بلدان العالم وأحدث خللا على جميع الأصعدة الحياتية، ولم يكن التعليم بمنأى عن ذلك؛ حيث أدى تفاقم العدوى وسرعة انتشارها إلى أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، "وهو ما تضرر منه نحو ١,٦ بليون من طالبي العلم في أكثر من ١٩٠ بلدا في جميع القارات، وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على ٩٤ في المئة من الطلبة في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى ٩٩ في

المئة في البلدان المنخفضة الدخل، والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا" (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠ م، ص ٦). ولذلك فقد اضطر العلماء والباحثون إلى إيجاد البدائل والحلول للهوض بالعملية التعليمية، وانصب تركيزهم على اللجوء والاستفادة من التكنولوجيا، وآليات التعلم عن بعد، من خلال أروضيات التعلم الرقمية، والدروس الافتراضية المقدمة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي والمنصات التعليمية، عبر منصات وتطبيقات إلكترونية (، Google Classroom, Skype, Zoom Blackboard, Teams, Moodle, Edmodo)، بالإضافة لاعتماد البث التلفزيوني والإذاعي، كما شكّلت وسائل التواصل الاجتماعي (Facebook Group, Telegram, Whatsapp)، مساحة واسعة من الوسائل التي تم اعتمادها في العملية التعليمية. وتأثرت الجمهورية التركية كما بقية دول العالم بهذه الجائحة، ولاسيما في مجالات التعليم، فبادرت المؤسسات التعليمية إلى اتخاذ إجراءات سريعة وحاسمة؛ لمواصلة العملية التعليمية، ولم يكن أمامهم سوى اللجوء إلى التعليم الإلكتروني عن بعد. لكن عملية التعليم عن بعد -ومنها تعليم اللغة العربية- في زمن كورونا اعترضتها عقبات كثيرة، منها: -الفجوة الرقمية؛ وتعني بشكل عام تفاوت الجهات والفئات الاجتماعية من ناحية إمكانية الوصول للتقنية وامتلاكها. (مجموعة من المؤلفين، ٢٠١٥ م، ص ١٨). -عدم توفر الأجهزة التكنولوجية المتمثلة في الحواسيب، واللوحات الرقمية لدى جميع أفراد العملية التعليمية. -الضغط المتزامن على شبكات الإنترنت من عدد كبير جدا من المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء. (حمد بن سيف الهمامي وحازي إبراهيم، ٢٠٢٠ م، ص ٢٠)، كما أظهر تقرير للأمم المتحدة تفاوت نسبة الرضا لمستعملي الإنترنت حول

سرعتها، "فأشار ٦٢ بالمئة من المعلمين في البلدان ذات التقنية المتوسطة إلى أنّ ضعف البنى التحتية لجهة سرعة الإنترنت شكّل عائقاً رئيساً تعذّر معه التحاق المتعلّمين بالصفوف الافتراضية، في حين عانى ٤٧,٣ بالمئة من المعلمين في البلدان المتقدمة تقنياً من مشكلات البنى التحتية وضعف الشبكة؛ الذي لم يتحمّل الدخول المتزامن بأعداد هائلة من قبل المتعلّمين، من جانب آخر شكّا ٥١,٤ بالمئة من المعلمين في الدول التي تشهد أزمات ونزاعات على أراضيها من عدم وجود شبكات إنترنت، بالإضافة لبعض المناطق النائية في عدد من الدول" (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٢٠م، ص٤). -التكلفة الماديّة لشراء المعدّات اللازمة والأجهزة؛ إذ لا تزال الكثير من الدول وخصوصاً النامية منها تعاني من مشكلات أساسية تحدّ من قدرة المستخدمين العاديين على الوصول للإنترنت واستخدامها بفعالية. (مجموعة من المؤلفين، ٢٠١٥م، ص١٨)، زيادة على مشكلات تكلفة تصميم وإنتاج البرامج التعليميّة الحاسوبية والفيديوية، ثم تكلفة التسويق. (ينظر: خديجة الحميد، ٢٠١٧م، ص١٩٣). -عدم توقّر خدمة شبكة الإنترنت في بعض القرى البعيدة. -اكتفاء بعض الطلاب بالاستماع إلى الدرس، وعدم المبادرة بالمشاركة في الدروس؛ بحجة وجود مشاكل تقنية أو عيوب في أجهزة الحاسوب أو الهواتف لديهم، تجبرهم على التواجد في الدرس بوصفهم مستمعين فقط. - القدرات المحدودة لبعض المعلمين في التعامل مع البرامج الإلكترونيّة؛ نتيجة عدم الاستعداد الفعلي للمعلمين لهذه المرحلة الانتقاليّة المفاجئة، وبعض المعلمين لا يملك خبرة كافية في الجانب التقني التي تسمح بإدارة عمليّة التعلم عن بعد، وتنفيذها على أكمل وجه، أو في صناعة

المحتوى التعليمي الملائم. (خيرية السلامي، وطارق الدريدي، ٢٠٢٠م، ص ١١).-الفقر في المحتوى وفي طرق التصميم، وتنفيذ المواد التعليمية الرقمية. (ينظر: خديجة الحميد، ٢٠١٧م، ص ١٩٣). ولعلاج هذه المشكلات ينبغي اتباع خطوات مُنظمة في العملية التعليمية؛ بحيث يتم تصميم المساقات الدراسية سواء أكانت أم مسموعة أم مرئية، وإنتاجها إنتاجاً مركزياً من قبل أعضاء الهيئة المشرفة على برنامج التعليم عن بُعد في ظل حاجات الفئات المستهدفة. وينبغي توزيع هذه المساقات وما يرافقها من برامج تعليمية في أوقات محددة لجميع المتعلمين وتعريفهم بالبرامج والمنصات التعليمية. ووضع نظام لتقويم تحصيل الطلبة وتقويم البرامج لتعديلها أو تطويرها. إضافة إلى توفير متطلبات البنية التحتية، والتجهيزات البرمجية الأساسية المتكاملة للمنظومة التعليمية، من منصات إلكترونية ومصادر رقمية، وتدريب العنصر البشري، وتوفير مقر دائم للإدارات والأقسام المختلفة، ومقر لمركز الحاسب يحتوي على التجهيزات التقنية والدعم الفني، وتوفير أعضاء هيئة تدريس وفنيين على درجة عالية من الكفاءة العلمية والعملية. وحتى يكون التعليم مبنيًا على أسس مدروسة تستجيب لنظريات التدريس والتعلم الحديثة ومستجداتها، يستوجب على القائمين على عملية التعليم عن بُعد تزويد المعلمين والمتعلمين بالإستراتيجيات التي تساعد على تعلم مهارات العربية، وتدريبهم على استخدامها، وتوظيفها في عملية التعلم، نحو الإستراتيجيات التذكيرية، والمعرفية، وفوق المعرفية، والتعويضية، والوجدانية، والاجتماعية، (قدوم وآخرون، ٢٠٢١). وللوقوف على إحدى تجارب تعليم اللغة الثانية "اللغة العربية" عن بعد في زمن جائحة كورونا اختار الباحث التعرف على

آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن تجاه برنامج تعليم اللغة العربية "عن بعد" في السنة التحضيرية خلال العام الدراسي ٢٠٢٠ - ٢٠٢١. وجاءت عينة الدراسة شاملة للطلبة الذين يدرسون في الفترتين الصباحية والمسائية وبلغ عددهم ١٨٠ طالبا وطالبة، إلا أن الاستجابة جاءت من ١٥٠ طالبا وطالبة نتيجة تعذر البقية لأسباب متعددة منها كثرة الانقطاع والرسوب بسبب الغياب أو تدني الدرجات لمستوى كبير.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في دراسة آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية؛ وقد جاء توقيت هذه الدراسة متزامنا مع انتهاء العام الدراسي "إعطاء الدروس" في جامعة بارتن، مما يعطي الفرصة في التعرف على جميع الجوانب السلبية والإيجابية في هذا المجال. وتعدّ هذه الدراسة الدراسة الأولى حسب اطلاعي ومعرفتي التي تُطبّق على طلبة جامعة بارتن لمعرفة اتجاهاتهم نحو تعليم اللغة العربية عن بعد.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

١- الإشارة إلى الجوانب الإيجابية في التعليم عن بعد من أجل اعتمادها وتعزيزها.

٢-الإشارة إلى الجوانب السلبية في التعليم عن بعد من أجل تجاوزها وتجنّبها.

٣-اعتماد هذه الدراسة لإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول موضوع الدراسة.

حدود الدراسة

جاءت حدود هذه الدراسة كما يأتي:

الحدود الموضوعية: التعرّف على آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج

تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية.

الحدود المكانية: جامعة بارتن - كلية العلوم الإسلامية - السنة التحضيرية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

الحدود البشرية: طلاب وطالبات السنة التحضيرية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن.

منهج الدراسة

اختار الباحث المنهج الوصفي، ويعد المنهج الوصفي إحدى الطرق البحثية التي يستخدم فيها الباحث الوصف الشامل والدقيق لمشكلة أو ظاهرة علمية، ومن ثم تجميع المعلومات بصفة مبدئية، ثم اختيار عينة دراسة، وتحليل المعلومات والبيانات، والتوصل لاستنتاجات واضحة تفسر العلاقة بين المتغيرات البحثية، وفقاً لقرائن واضحة.

الإطار النظري للدراسة:

١-مصطلحات الدراسة:

-السنة التحضيرية: سنة دراسية يدرس الطلبة فيها اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو الألمانية حسب الكلية التي ينتسبون لها، ويعد النجاح في هذه السنة من أهم أسس القبول في تلك الكليات.

وقد نصّ مجلس التعليم العالي "YÖK" في قراره المنشور في الجريدة الرسمية برقم ٢٩٦٦٢ في ٢٣ /٣/ ٢٠١٦ على أنّ "الهدف من تدريس اللغة الأجنبية، تعليم القواعد الأساسية للغة وتحصيل الطلبة لمفرداتها، وإكساب الطلبة القدرة على فهم المقروء والمسموع باللغة الأجنبية، والقدرة على التحدث والكتابة بها. والغاية من تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الجامعية والدراسات العليا وصول الخريجين للكفاءة اللغوية في المجالات التي تتصل بدراساتهم".

-كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن:

هي إحدى الكليات التابعة لجامعة بارتن الحكومية التي افتتحت بمدينة بارتن شمال تركيا عام ٢٠٠٨، أما كلية العلوم الإسلامية فافتتحت عام ٢٠١٢؛ تحقيقاً للأهداف الآتية:

أ- تعليم الطلبة اللغة العربية والمواد الإسلامية معاً؛ لأن الهدف إعداد الطلبة لمتابعة دراساتهم الإسلامية باللغة العربية التي هي وعاء هذه الدراسات ومنبعها الأصلي.

ب- تعليم اللغة العربية من خلال المواد الإسلامية، وكذلك تزويد الطلاب بالمصطلحات الإسلامية الضرورية في الدراسات المتقدمة، نحو التفسير والحديث والفقہ وتاريخ الإسلام.

ت- اتباع الطريقة المباشرة في التدريس أي يجري تعليم جميع المواد باللغة العربية الفصحى دون اعتماد على الترجمة أو البيان باللغة التركية إلا فيما يندر حتى يكون جوّ الدروس عربياً محضاً.

- التعليم عن بعد/ التعليم الإلكتروني: هو التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين الهيئة التدريسية والمتعلمين؛ حيث يتم تقديم المواد التعليمية والدروس من خلال الشبكة العالمية (الإنترنت).

ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه: نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، ويقدم للمتعلم وفقاً للطلب، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية، والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات، أو إدارة المصادر والعمليات أو تقييمها.

(عامر، ٢٠١٤، ص ٢٣)

ويعكس هذا التعريف المحددات الخاصة بالتعليم الإلكتروني وتؤثر في عمليات الاتصال التعليمي وبناء المقررات واستراتيجيات التعليم والتقييم ويرتبط بها أيضاً العوامل التي ساهمت وتسهم في انتشار هذا النظام وتبنيه في الكثير من دول العالم حتى الآن. (عامر، ٢٠١٤، ص ٢٤).

٢- التعليم الإلكتروني "التعليم عن بعد".

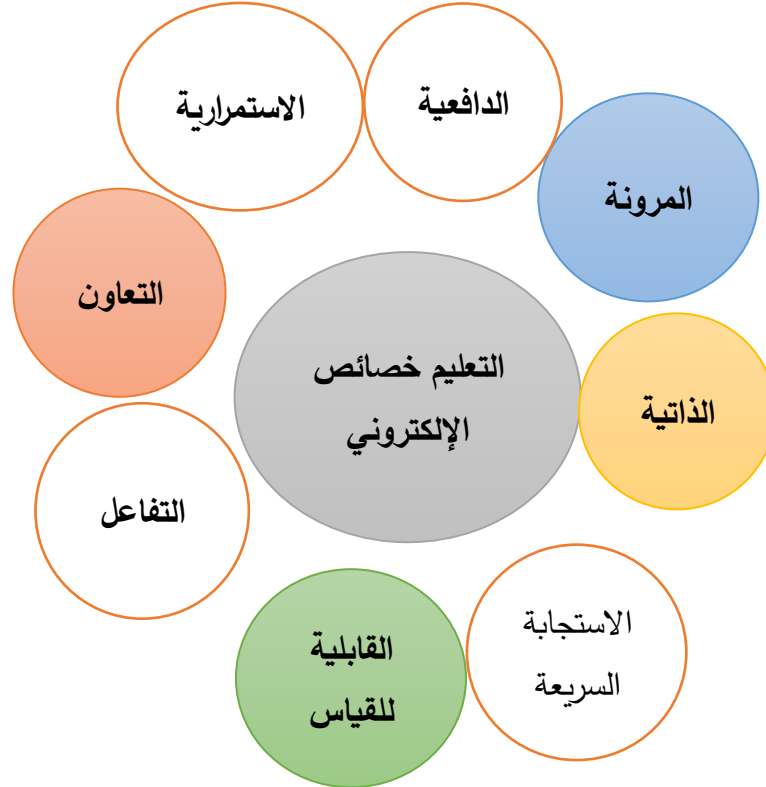
يعتمد التعليم عن بعد على نقل المادة المعرفية بشكل مباشر أو غير مباشر بفاصل مكاني، أو ما يصطلح عليه "عن بعد"، عبر وسائل وبرامج إلكترونية، "ويعود ظهور المصطلح إلى سنة (١٩٨٢م) من قبل هيئة اليونيسكو؛ التي حاولت إعطاء مفهوم جديد للهيئة العلمية للتربية

بالمراسلة (ICCE) إلى الهيئة العلمية للتربية عن بعد (ICCDE)". (طارق عبد الرؤوف عامر،
٢٠١٨م، ص ١٣-١٤).

ويتميز التعليم الإلكتروني بعدد من الخصائص، منها: (فخري، ٢٠١٣، ص ١٥، ١٦)

- ١- المرونة في نقل وعرض المعلومات والمادة التعليمية وأنشطة التعلم وتنوع الاختبارات.
- ٢- توفير بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والأستاذ وبين المتعلم وزملائه، كما يتوفر عنصر المتعة في التعليم؛ فلم يعد التعليم محصوراً بطريقة واحدة بل تنوعت المثيرات مما يؤدي إلى المتعة في التعليم.
- ٣- يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم نفسه (التعليم الذاتي)، وكذلك يمكن أن يتعلم مع رفاقه في مجموعات صغيرة (تعلم تعاوني) أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة. وبذلك يضمن الطالب حصوله على "الكفاءة التوافقية؛ وهي قدرة المتعلم على الفهم بعد الاستماع والرّد بالمحادثة والتفاعل مع المقابل، وهذا يعني بالضرورة وجود المكافئ اللغوي المتمثل بمحاورٍ ومتحدّثٍ يُعين المتعلم على توظيف ما تعلّمه واستعماله وتفعيله بحيث لا يبقى معلومات في حالة السبات" (إيناس بوبس، ٢٠٢٠م، ص ٢٨٦)
- ٤- يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفير تقنيات معينة مثل الحاسوب وملحقاته، والإنترنت والتدريب عليها وكذلك المعلم.

ويمكن للتعليم الإلكتروني المتعلم من التفاعل مع المادة المطلوب تعلمها بأقل جهد وأكبر فائدة ممكنة، وذلك من خلال الشبكات الإلكترونية المغلقة داخل الجماعة أو المشتركة بين الجامعات أو على شبكة الانترنت مع الاستمتاع بخاصية المرونة في الزمان والمكان.



لذلك لا بد من الاهتمام بالمتعلم من حيث:

-توفير بنية متكاملة من الأجهزة الحديثة ذات الجودة العالية تلي الحاجات المعرفية عند المتعلم، وتمكنه من الوصول بسهولة إلى المناهج والمعلومات باستمرار. (تحريشي، ٢٠١٨، ص

-توفير محتوى تعليمي ملائم، من برامج ومقررات تربوية رقمية، وذلك لتلبية فضول البحث والاكتشاف والابتكار لدى المتعلمين، وتنمية مهارات البحث والتقصي والتفكير الناقد والإبداعي بوصفها أهم قدرات التفكير العليا. (تحريثي، ٢٠١٨، ص ٥).

-تأهيل المتعلم للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وتمكينه من استعمال الأدوات والوسائل التقنية الحديثة، وذلك لتحقيق التعلم الذاتي، وهذا من خلال دراسة المفاهيم المتعلقة بعلوم وتقنيات الحاسوب كمقررات دراسية في مختلف مراحل التعليم العام، لنقل الثقافة الحاسوبية للمتعلمين. (تحريثي، ٢٠١٨، ص ٦).

- إعداد المتعلم للحياة الواقعية، وعندما نعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإن المرجو منهم أن يمارسوها استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، داخل الجامعة وخارجها.

- تزويد المتعلم بمعارف وخبرات تتكامل مع النص المعروف أمامه بطريقة تفاعلية من خلال الصوت والصورة والرسومات والفيديو، والنتيجة من ذلك كله تعزيز الفهم والمعرفة لدى المتعلم. (الخلف العبدالله، ٢٠١٨، ص ١٠٧، ١٠٩).

أما أدوار المعلم في التعليم الإلكتروني فيمكن تلخيصها في الآتي: (عبد الرؤوف، ٢٠١٤، ١٨٧):

- التخطيط للتدريس بالتعليم الإلكتروني.

- اختيار البرمجيات والمواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية.

- تقويم البرمجيات والمواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية.

- تصميم البرمجيات والمواقع التعليمية والمقررات الإلكترونية.

- التفاعل مع الطلبة والتواصل معهم على الشبكة بشكل تزامني أو لا تزامني.

- تقديم الإرشاد والتوجيه والتغذية الراجعة.

- تقييم تعلم الطلبة ومتابعة تقدمهم الدراسي.

ولتحقيق هذه الأدوار هناك كثير من مواقع تعليم اللغة العربية التي يمكن الاستفادة منها في تعليم

مهارات اللغة العربية إلكترونياً، منها: (الصرامي، ١٤٣٤هـ، ٩٨-١٠٨)

١- موقع مقدمة لكتابة اللغة العربية، وهو موقع مبسط جداً، ويتبع منهجية مميزة في تعليم

الهجاء والكتابة من خلال دروس متسلسلة يتخللها تمارين، واختبارات تشمل الإملاء. على

الرابط: <http://web.uvic.ca/hrd/hist455/index.htm>

٢- موقع مركز لوتاه، الذي يضم أربعة مستويات (الحروف، الكلمات، الجمل، المحادثة)، ويهتم

بالكتابة والقراءة والاستماع، ويعتمد على الصوتيات، ويقدم للمتعلمين مطبوعات تفيد في نسخ

الحروف والجمل. على الرابط: <http://tutor.lootah.com/>

٣- موقع بابل، الذي يقدم سلسلة من الدروس مقسمة على عدد من المراحل: المواقف

الأساسية، ثم الكتابة، والهجاء، ثم النصوص، ويعتمد في العرض على النص، والصوت،

والكتابة الصوتية. على الرابط: <http://looklex.com/babel/arabic/index.htm>

٤- موقع أبجد، الذي يهتم بتعليم الحروف الأبجدية وكتابتها. على الرابط:

<http://www.abjad.com/index.html>

٥- موقع تعليم اللغة العربية بجامعة ستانفورد، الذي يقدم معلومات عن اللغة العربية،

وخطوطها، والحروف الأبجدية. على الرابط: <http://www.stanford.edu/dept/lc/arabic/>

٦- موقع تعليم اللغة العربية، الذي يهتم بتعليم الحروف الأبجدية والمفردات. على الرابط:

<http://www.arabiateweb.net/francais/index.php>

٧- موقع مناهج تربوية، وهو موقع يقدم صفحات لتعليم الحروف الأبجدية، وقاموساً للمفردات.

على الرابط: <http://www.dilap.eu/>

٨- موقع البوابة الفرنسية للعالم العربي، الذي يقدم معلومات عن العالم العربي، ويشتمل على

قسم لتعليم اللغة العربية: الكتابة، والقواعد، والمفردات. على الرابط:

<http://www.webarabic.com/>

٩- موقع تعلم اللغات الأجنبية، الذي يقدم تعليمًا مبسطًا للحروف الأبجدية وعدداً من

العبارات، وعرضًا مرئيًا لنطق بعض منها. على الرابط: <http://linguanaut.com/index.htm>

١٠- موقع العربية السريعة، الذي يقدم عددًا من المفردات، والعبارات، والحروف الأبجدية. على

الرابط: <http://www.quickarabic.com/index.html>

١١- موقع الأبجدية العربية، الذي يعلم أبجديات الحروف العربية ونطقها. على الرابط:

<http://abcsofarabic.tripod.com/>

١٢- موقع اللغة العربية على الإنترنت، الذي يعلم طريقة كتابة الحروف ونطقها، ويقدم شرحًا

لعدد من موضوعات النحو. على الرابط: <http://arabic.tripod.com/index.html>

١٣- موقع تبادل اللغات، الذي يتيح فرصة للتواصل مع الناطقين باللغة كتابةً. على الرابط:

http://www.mylanguageexchange.com/default_ara.asp

١٤- موقع اللغة الواضحة، وهو موقع يعرض برمجيات للبيع تعمل على الحاسوب، من خلال

صفحات الإنترنت، ويعد من المواقع المتميزة؛ لجودة البرمجية التقنية التي يعتمد عليها، وجودة منهجيتها، حيث يعلم الاستماع، والقراءة، والكتابة، والنطق بشكل جيد؛ لوفرة التدريبات فيه،

كما يعلم الحروف والقواعد. على الرابط: <http://www.transparearabic/-nt.com/learn>

١٥- موقع لايفموشا، وهو موقع يخدم كل المهارات، وينفرد بميزة الاستعانة بالمتعلمين المسجلين

بطلب الاستفادة من لغاتهم الأم في مساعدة من يرغبون في تعلمها، وإعطائهم التغذية الراجعة

بمقابل حوافز. على الرابط: <http://livemocha.com/>



الإطار التطبيقي للدراسة:

أداة الدراسة:

استبانة آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية. وهدفت هذه الاستبانة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة من أجل الوصول إلى مقترحات تساهم في حلها.

مصادر بناء الاستبانة:

تشمل بناء الاستبانة:

١- الدراسات والأبحاث التي تناولت مشكلات تعليم العربية للطلبة الأتراك؛ بهدف تحليل نتائج تلك الأبحاث والاستفادة منها في الدراسة الحالية.

٢- الإطار النظري لهذه الدراسة وما تضمنه من دراسات سابقة.

٣- آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤- الخبرة الشخصية للباحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها في الجامعات الأردنية والتركيز لأكثر من عشر سنوات.

مراحل بناء أداة الدراسة الاستبانة:

١- بناء استبانة آراء طلبة كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن نحو برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد في السنة التحضيرية.

٢- عرض الاستبانة على ثلاثة محكمين للتحقق من صلاحيتها.

٣- الأخذ بملحوظات المحكمين.

٤- تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

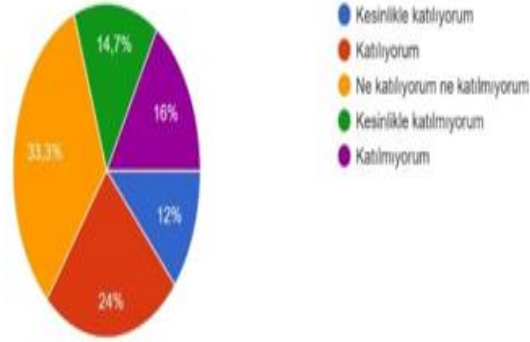
٥- استخلاص نتائج البحث وتحليلها.

المحور الأول:

Uzaktan eğitim, Arap dilini öğrenme sürecine katkıda bulunur.

150 yanıt

150 yanıt



- التعليم عن بعد يُسهم في عملية تعلم اللغة العربية.

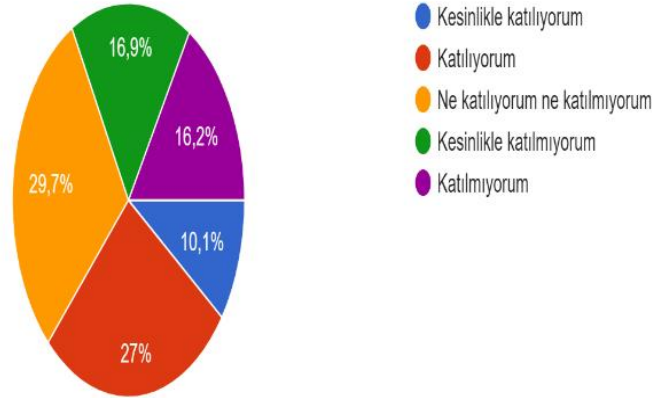
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (33,3%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ولذلك لا يستطيعون المقارنة وإعطاء قرار واضح حول أفضلية أحد نوعي التعليم عن قرب أو عن بعد، بخلاف طلبة العام الماضي الذين درسوا الفصل الأول كاملا في الجامعة وأول ثلاثة أسابيع من الفصل الثاني، حيث توقّف

التعليم الوجيه في تركيا نتيجة انتشار وباء كورونا في تاريخ ١٢ آذار ٢٠٢٠، وفي وقت لاحق وتحديدا في تاريخ ٢٣ آذار ٢٠٢٠، تم إنهاء هذا التوقف، وبدأ التعليم الإلكتروني الذي ما يزال مستمرا حتى يومنا هذا. ويمكن تفسير النسبة الثانية في هذا المحور بعدم الموافقة بنسبة (٢٤ %) على التعليم عن بعد لأكثر من سبب: منها خصوصية تعليم اللغات التي تقتضي في كثير من الأحيان التواصل المباشر، ومنها مقارنة هؤلاء الطلبة التعليم الوجيه الذي مارسوه في المدارس بالتعليم عن بعد في العام الأول لهم في الجامعة، ومنها تنوع المدارس التي جاؤوا منها.

المحور الثاني:

- Uzaktan eğitimde dilbilgisi öğrenmenin mümkün olduğunu düşünüyorum.

148 yanıt



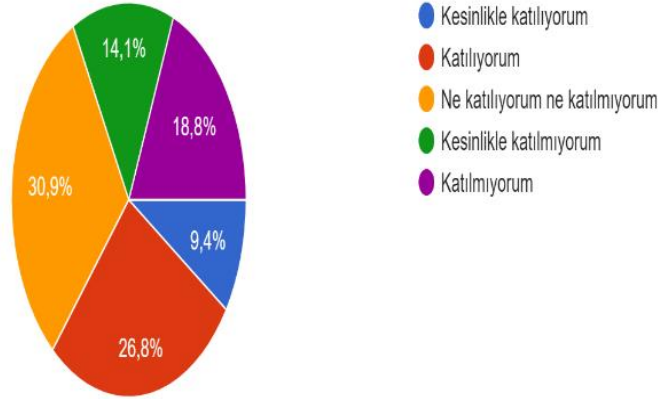
- أعتقد أن تعلم قواعد النحو والصرف ممكن في التعلم عن بعد

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة أيضا بنسبة (٢٩,٧%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز في ذلك يعود إلى ما ذكرناه سابقا وهو أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ويمكن تفسير النسبة الثانية في هذا المحور بإمكانية تعلم قواعد النحو والصرف في التعليم عن بعد بنسبة (٢٧%) لطبيعة هذه القواعد وإمكانية القياس على الأمثلة المذكورة في الكتاب.

المحور الرابع:

Uzaktan eğitimde konuşma becerisini öğrenmenin mümkün olduğunu düşünüyorum.

149 yanıt



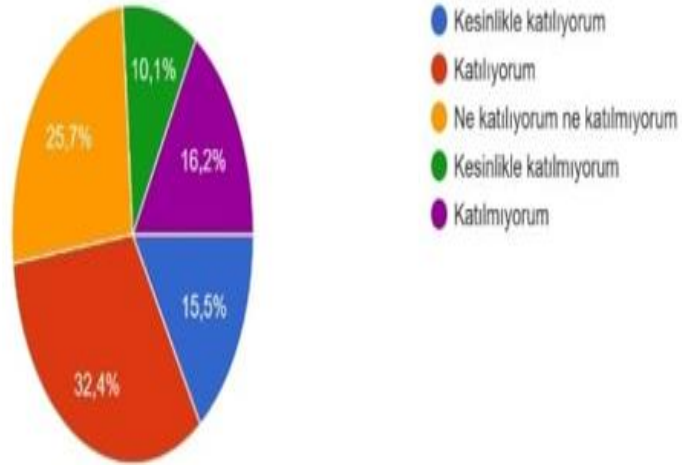
- أعتقد أن تعلم مهارة المحادثة ممكن في التعلم عن بعد

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (٣٠,٩%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز يعود إلى طبيعة هذه المهارة وما تتطلبه من إنتاج لغوي متتابع وفق المواقف اللغوية المتنوعة التي يمرّ بها الدارس سواء في التعارف أو في السوق أو المستشفى أو المطار أو الفندق...

المحور الخامس:

Uzaktan eğitimde yazma becerisini öğrenmenin mümkün olduğunu düşünüyorum.

148 yanıt



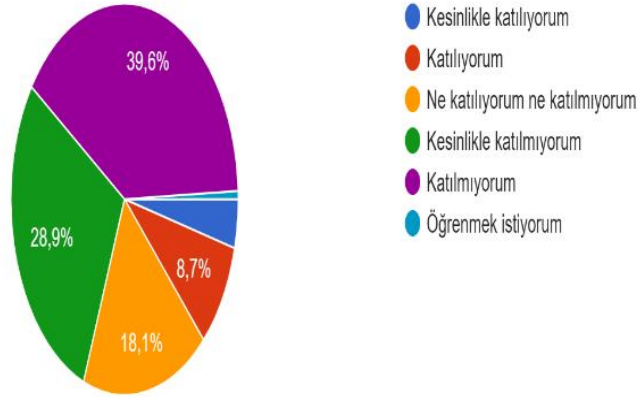
- أعتقد أن تعلم مهارة الإملاء "الكتابة" ممكن في التعلم عن بعد

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة موافقة تؤيد إمكانية تعلم مهارة الإملاء في التعليم عن بعد بنسبة (٣٢,٤%) لطبيعة هذه المهارة وإمكانية القياس على الأمثلة المذكورة في الكتاب المخصص لها.

المحور السادس:

Sadece sınavı geçmek için uzaktan Arapça derslerine giriyorum.

149 yanıt



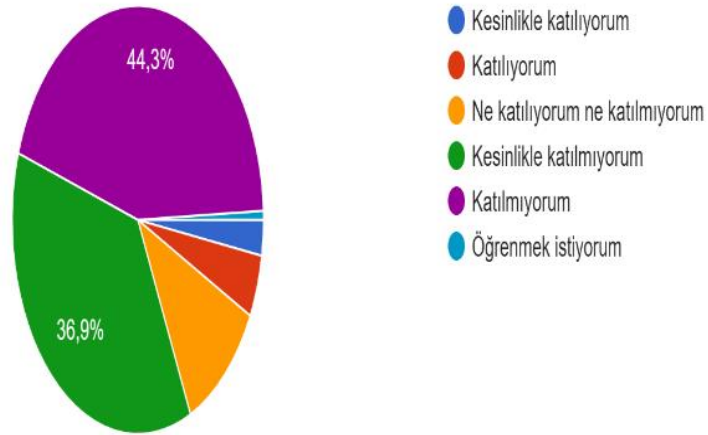
- أحضر دروس اللغة العربية عن بعد بهدف تجاوز الاختبار فقط.

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة مخالفة (٣٩,٦%) + (٢٨,٩%)، أي بنسبة عالية جدا بلغت (٦٨,٥%)؛ ولعل السبب الأبرز يعود إلى حرص الطلبة على تعلّم اللغة العربية في هذا العام.

المحور السابع:

Sadece devamsızlık olmaması için uzaktan Arapça derslerine giriyorum.

149 yanıt



- أحضر دروس اللغة العربية عن بعد بهدف تسجيل الحضور فقط.

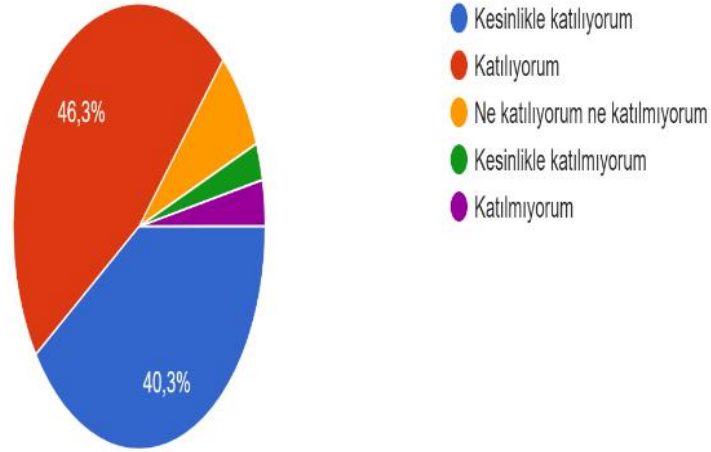
جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة مخالفة (٤٤,٣%) + (٣٦,٩%)، أي بنسبة عالية جدا بلغت

(٨١,٢%)؛ ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما ذكرناه سابقا وهو حرص الطلبة على تعلّم اللغة

العربية في هذا العام.

Öğrenme amacıyla uzaktan Arapça derslerine giriyorum.

149 yanıt



- أحضر دروس اللغة العربية عن بعد بهدف التعلّم.

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة موافقة (٤٦,٣%) + (٤٠,٣%)، أي بنسبة عالية جدا بلغت

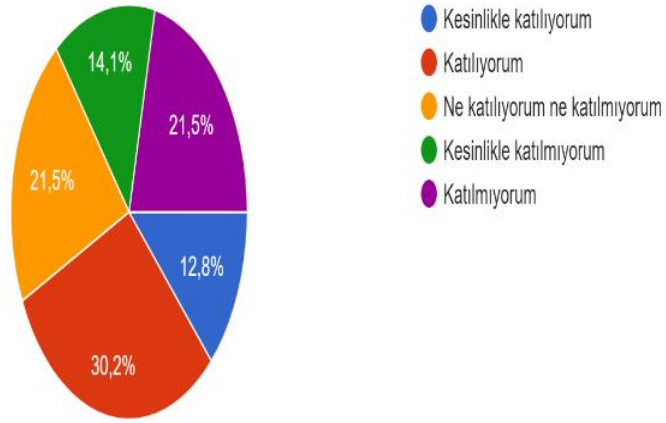
(٨٦,٦%)؛ ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما ذكرناه سابقا وهو حرص الطلبة على تعلّم اللغة

العربية في هذا العام.

المحور التاسع:

Uzaktan eğitim, öğrencilerin kendi kendine eğitimlerini teşvik eder.

149 yanıt

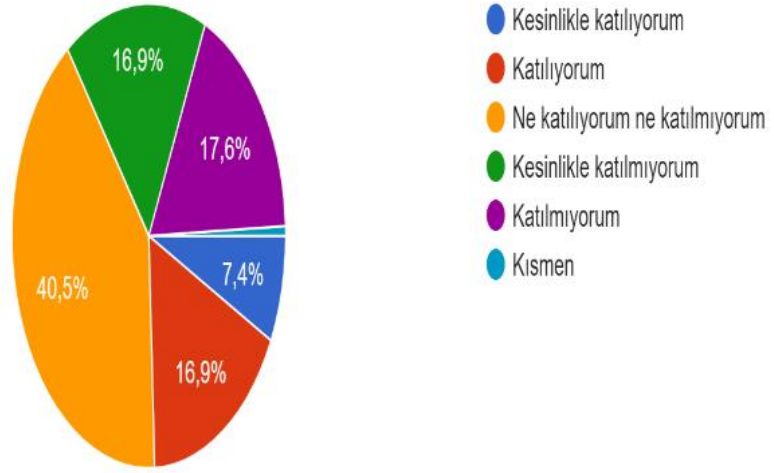


يعزز التعليم عن بُعد التعلّم الذاتي للطلبة.

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة موافقة (٣٠,٢ %)، تؤيد أنّ التعليم عن بُعد التعليم يعزز التعليم الذاتي للطلبة. ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما يوقّره بعض المعلمين من تسجيلات صوتية ومرئية لدروسه، وروابط إضافية لدروس أخرى تعزّز قدرات الطلبة وترفع مستوياتهم اللغوية.

Uzaktan eğitim, öğrenciler için eğitim sürecinin amaçlarına ulaşır.

148 yanıt



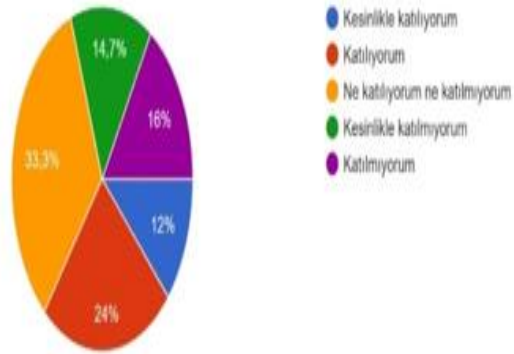
يحقق التعليم عن بُعد أهداف العملية التعليمية للطلبة.

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (٤٠,٥%) بلا قرار، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم وضوح أهداف تدريس السنة التحضيرية لهؤلاء الطلبة؛ مما يجعلهم مترددين في الإجابة، ومما يدل على ذلك أن نسبة الموافقين على أن التعليم عن بُعد يُحقق أهداف العملية التعليمية هي نفسها نسبة المخالفين لذلك، وقد بلغت (١٦,٩%).

المحور الأول:

Uzaktan eğitim, Arap dilini öğrenme sürecine katkıda bulunur.

150 yanıt



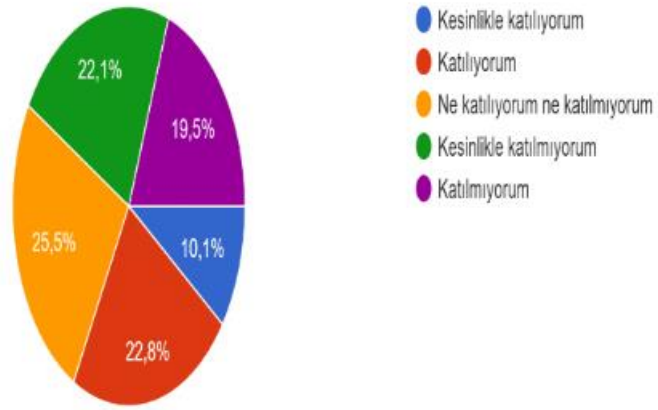
- التعليم عن بعد يُسهم في عملية تعلم اللغة العربية.

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (33,3%) بلا قرار،

المحور الحادي عشر:

Uzaktan eğitim öğrencilerin düzeyine göre doğru sonuçlar vermektedir.

149 yanıt



يعطي التعليم عن بُعد نتائج دقيقة عن مستوى الطلبة.

جاءت الإجابة عن هذا المحور بنسبة محايدة (٤٠,٥%) بلا قرار، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ولذلك لا يستطيعون المقارنة وإعطاء قرار واضح في هذه المسألة، مما يجعلهم مترددين في الإجابة، ومما يدل على ذلك أن نسبة الموافقين على أن التعليم عن بُعد يُعطي نتائج دقيقة لمستوى الطلبة هي تقريبا نفسها نسبة المخالفين لذلك، وقد بلغت (٢٢,٨%).

الخاتمة

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

١- كشفت جائحة كورونا (كوفيد ١٩) عن أهميّة التّعليم عن بُعد، التي زادت من عناية الجامعات والمؤسسات التعليمية بهذا النّوع من التّعليم، وراحت تضع خططاً تعليميّة بعيدة المدى لجعل التّعليم عن بُعد جزءاً من فلسفتها التّعليميّة، حتّى وإن انتهت جائحة كورونا.

٢- التّعليم عن بعد ليس مجرد آلية لنقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى المتعلم بواسطة الوسائل التكنولوجية الحديثة فحسب، إنما هو تعليم مبني على معطيات واقعية ورؤية مستقبلية هادفة لتوظيف التطبيقات التقنية بطرق مختلفة لتحقيق ثقافة التعلم الذاتي عن بعد.

٣- ساعدت الأدوات الرقمية الجديدة التي ظهرت خلال جائحة كورونا، والتّعليم عن بعد، المعلمين والمتعلمين وسهلت عليهم التفاعل ما بين المادة العلمية الرقمية والطلبة، مما أضفى المتعة والمنافسة أثناء التّعلم.

٤- أدّى الانتقال الإلزامي المفاجئ إلى التّعليم الإلكتروني عن بُعد في مجال العربية للناطقين غيرها بعد تفشّي كورونا- إلى ظهور مجموعة من المشكلات والصعوبات واجهت إدارات المؤسسات التعليمية، وأعضاء الهيئات التدريسية والطلبة.

٥- لاحظنا تحسّن مستوى تعليم اللغة العربية عن بعد في كلية العلوم الإسلامية في جامعة بارتن، نتيجة اكتساب المعلمين والمتعلمين خبرات ومهارات جديدة في هذا المجال.

٦- جاءت إجابات الطلبة عن كثير من أسئلة الاستبيان باختيار "بلا قرار"، ولعل السبب الأبرز في ذلك أنّ هؤلاء الطلبة لم يعاينوا التعليم وجها لوجه في الجامعات، ولذلك لا يستطيعون المقارنة التعليم وجها لوجه والتعليم عن بعد، وإعطاء قرار واضح.

٧- ذهب الطلبة إلى أنّ التعليم عن بُعد التعليم يعزز التعليم الذاتي للطلبة. ولعل السبب الأبرز يعود إلى ما يوقّره بعض المعلمين من تسجيلات صوتية ومرئية لدروسه، وروابط إضافية لدروس أخرى تعزّز قدرات الطلبة وترفع مستوياتهم اللغوية.

٨- ذهب الطلبة إلى أنّ تعلّم مهارة القراءة عن بعد ممكن أكثر من المهارات الأخرى، وهو أمر يستدعي الدراسة والبحث عن الأسباب التي تجعل تعلّم هذه المهارة ممكناً، في حين تعلّم المهارات الأخرى غير ممكن.

المصادر والمراجع

بوس، إيناس. (٢٠٢٠م). تدعيم مهارة المحادثة وتطويرها بالأنشطة والألعاب اللغوية، بحث في كتاب مشترك بعنوان: تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في مرحلة التعليم العالي -٢، الناشر الإلكتروني (palet yayınları)، تركيا/ قونيا.

تحريشي، عبد الحفيظ. (٢٠١٨). إستراتيجية التعليم الإلكتروني ومبررات توظيفها في التدريس. المجلة التعليمية ، ٥ (١٣).

خديجة، خديجة الحميد. (٢٠١٧م). التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق -التجربة الجزائرية أنموذجاً- .مختبر الممارسات اللغوية بالجزائر.

الخلف العبد الله، رامي (٢٠١٨م). تطوير كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تقنية الواقع المُعزَّز – مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية-جامعة بابل.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٤). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

السلامي، خيرية، الدريدي، طارق. (٢٠٢٠م). جائزة كورونا وتداعياتها على أهداف التنمية المستدامة. نشرة الألسكو العلميّة.

الصرامي، عبدالرحمن بن سعد (١٤٣٤هـ). "تقييم واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية". رسالة ماجستير. معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

قدوم، محمود، وآخرون. (٢٠٢١). إستراتيجيات تعليم اللغة العربيّة للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني "عن بعد"، مؤسسة أكرم للنشر والتوزيع، إسطنبول.

مجموعة من المؤلفين (١٤٣٩هـ). الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، تحرير: د. خالد حسين أبو عمشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

منظمة الأمم المتحدة. (٢٠٢٠م). موجز سياساتي -التعليم أثناء جائحة كوفيد-١٩ وما بعدها. اليونيسكو.

الهامي، حمد بن سيف، وحازي إبراهيم. (٢٠٢٠م). التعليم عن بعد -مفهومه، أدواته، واستراتيجياته. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة -اليونيسكو.

Türkçe-Arapça Çeviri Becerisini Geliştirmede Birleşik Cümle Yapılarını Kazandırmanın Önemi

أهمية تمكين الدارسين من إنشاء الجمل المركبة من أجل تنمية مهارات الترجمة من التركية إلى العربية

Mukarama Yakşı¹

¹Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Arap Dili ve Belâgati, Arap Dili Eğitimi.
e-posta: mukarama.yahsi@izu.edu.tr

ÖZ

Cümle yapısı Türkçeden oldukça farklılık gösteren Arap dili öğretiminde öğrencilere hedef dilde birleşik cümleleri doğru kurabilme ve aynı anlamı farklı birçok kalıpla ifade edebilme becerisini kazandırmak; sadece düşüncelerini açıklayabilmeleri ve dil seviyelerini geliştirebilmeleri açısından değil, aynı zamanda ana dilden çeviri becerilerini ilerletebilmeleri bakımından da büyük önem arz eder. Nitekim Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arapça Öğretmenliği Bölümündeki öğrencilerin V. Dönemde işlenen Türkçe-Arapça Çeviri I derslerinde birleşik cümleleri çevirmede karşılaştıkları sorunlar, bu gibi kazanımlara yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Bu durum, bizleri çeviri dersi öncesinde okuma becerileri derslerinde karşılaşılan birleşik yapıları açıklama ve kullanıma, sonrasında çeviri derslerinde bu tür cümlelerin özelliklerini ayrıntılı işlemeye ve birçok kalıp seviyesinde uygulamaya yönlendirdi. Bu bildiri; yapmış olduğumuz çalışmaların, öğrencilerin birleşik cümle kurma becerisini kazanmalarına ve çeviri seviyelerini geliştirmelerine ne derecede katkı sağladığını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlı düzenlenen 30 soruluk Anket verileri incelendi. Sonrasında çeviri dersinde yapılan çalışmalar tanımlandı ve öğrencilerin ön değerlendirme ödevi, Ara sınav ve Final neticeleri karşılaştırılmıştır. Alınan sonuçlar ışığında genel değerlendirme yapılmıştır ve bazı tavsiyelerde bulunulmuştur. Anket sonuçları; öğrenciler için kendilerini hem sözlü ve yazılı ifade edebilmeleri hem ana dilden çeviri yapabilmeleri açısından birleşik cümle kurabilmelerinin önemini göstermektedir. Ayrıca bu tür cümlelerin bir iki kalıp düzeyinde Hazırlık sınıfı ikinci dönemden itibaren; daha fazla kalıp düzeyinde ise I. Sınıftan itibaren kazandırılması ve ana dilden çeviri derslerinin de aynı dönemlerde başlatılması gerektiği vurgulanırken, cümlelerin kullanım özelliklerinin Dilbilgisi derslerinde verilmesi; uygulamasının da tüm dil becerilerinde yapılması tavsiye edilmektedir. Çeviri dersindeki ön değerlendirme sonuçları, öğrencilerin büyük kısmının birleşik cümleleri birer kalıp seviyesinde çevirebildiklerini gösterirken, sınav neticeleri de birleşik cümleleri geliştirmeye yönelik çalışmaların öğrenci çıktılarına olumlu yansıdığına işaret etmektedir. Bildiride tavsiye olarak birleşik cümle kullanım özelliklerinin Dilbilgisi derslerinde Hazırlık sınıftan çeviri derslerine kadar kademe kademe açıklanarak öğretilmesi ve eş zamanlı tüm dil becerilerinde birbirini tamamlayıcı şekilde yoğun uygulanması önerilmektedir.

ملخص

إن تمكين الدارسين في تعليم اللغة العربية التي يختلف نظام جملها عنه في اللغة التركية اختلافاً كبيراً من إنشاء الجمل المركبة في اللغة الهدف صحيحاً وتنوع التعبير عن نفس المعنى بأساليب متعددة، ذو أهمية بالغة، ليست من حيث اكتسابهم قدرة على التعبير عن أفكارهم وتنمية مستواهم اللغوي فسحب، بل من حيث تنمية مهاراتهم في الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف أيضاً. إذ إن الصعوبات التي يعاني منها دارسو قسم تعليم اللغة العربية عند ترجمة الجمل المركبة في دروس الترجمة من التركية إلى العربية / في الفصل الخامس الدراسي، تدل على ضرورة إجراء الأنشطة الموجهة إلى تنمية مهاراتهم في ذلك، مما دفعنا إلى بيان خصائص الجمل المركبة في دروس القراءة وجعل الدارسين يوظفونها فيما قبل دروس الترجمة، ثم تقديم تفاصيل هذه الجمل وتوظيفها على مستوى الأساليب المتعددة في دروس الترجمة. فتهدف هذه الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية هذه الأنشطة في اكتساب الدارسين قدرات على إنشاء الجمل المركبة وتنمية مستواهم في الترجمة. وفي هذا السياق تم تحليل بيانات الاستبيان المتضمن ٣٠ سؤالاً والهادف للتعرف على آراء الدارسين حول ذلك، ثم تم وصف أنشطة دروس الترجمة ومقارنة النتائج الأولية للدارسين في بدايتها وفي امتحاني منتصف الفصل ونهايته، حيث تم تقييم عام في ضوء هذه النتائج كلها. ويتبين من نتائج الاستبيان أن الدارسين يرون التمكن من إنشاء الجمل المركبة مهماً من أجل اكتسابهم قدرة على التعبير الشفهي والكتابي والترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف على حد سواء. وتدل هذه النتائج على ضرورة تمكين الدارسين من إنشاء الجمل المركبة على مستوى أسلوب أو أسلوبين منذ السنة التحضيرية وعلى مستوى الأساليب المتعددة بدايةً من السنة الجامعية الأولى، حيث يرون ضرورة إجراء دروس الترجمة ابتداءً منذ هاتين السنتين أيضاً. كما أنها تدل على تبيّن تدريس خصائص هذه الجمل في دروس القواعد وتوظيفها في جميع المهارات اللغوية. أما النتائج الأولية فتشير إلى قدرة معظم الدارسين على ترجمة الجمل المركبة على مستوى أسلوب، في حين تشير نتائج الامتحانين إلى انعكاس الأنشطة الموجهة إلى تنمية جملهم المركبة على مخرجاتهم انعكاساً إيجابياً. وتتمثل توصيات الدراسة في ضرورة تدريس خصائص الجمل المركبة في دروس القواعد ابتداءً من منتصف السنة التحضيرية إلى فترة بداية دروس الترجمة وتوظيفها في جميع المهارات اللغوية بترامن معها وتكامل.

الكلمات المفتاحية: الجمل العربية المركبة، الترجمة من التركية إلى العربية، المصدر الصريح، المصدر المؤول.

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin kendi düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak hedef dile aktarabilmeleri ve dil seviyelerini geliştirebilmeleri için başlangıçta basit cümle oluşturabilmeleri, seviyeleri ilerledikçe birleşik cümleye geçiş yapabilmeleri ve sonrasında aynı anlamı farklı üsluplarla ifade edebilmeleri önemlidir. Hedef dildeki birleşik cümle yapısı, hem ana cümle hem yan cümle düzeyinde farklı olduğunda ise, öğrencilere o dilde birleşik cümle kurma becerilerini kazandırma daha da büyük önem arz etmektedir.

Arap dili, ana dili Türkçe olan öğrenciler için sadece ses ve biçim düzeyinde değil, cümle düzeyinde de oldukça farklı bir dildir. Arapça-Türkçe cümle yapıları konusunda karşılaştırma yapan çalışmalar, iki dildeki cümle öğelerinin dizilişi ve cümle çeşitleri arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. (Aydın, 2007:155-168; Işık, 2013: 187-193). Basit cümle ve birleşik cümledeki temel cümle düzeyinde görülen öge sırası aslında yan cümle düzeyinde de seyredildiğini söylemek mümkündür. Nitekim Türkçede fiilimsiler içeren genişik birleşik cümlelerde cümle öğelerinin sırası sadece temel cümlede değil, yan cümlelerde aynı şekilde devam etmektedir. (Erdoğan, 2020: 195). Ayrıca Türkçede temel cümledeki yargı, zaman ve kişi kategorilerini içerirken yan cümleyi oluşturan fiilimsiler bu kategorileri içermemektedir. (Tosun ve Koç, 2014: 972). Arapçada ise hem temel hem yan yargıları bildiren fiiller, zaman ve kişi kategorilerini kapsamaktadır. Bu durum iki dil arasında birleşik cümle düzeyindeki farklılık boyutunu daha da derinleştirmektedir. Bunun yanı sıra Türkçedeki fiilimsiler Arapçaya aktarılırken kullanılan hedef dildeki yapıların özellikleri de iyi kavranmalı ve uygulanmalıdır.

Örneğin, Türkçedeki sıfat fiilleri Arapçaya aktarırken genelde ismi mevsûl ile sıla cümlesi veya sıfat cümlesi; durum bildiren zarf fiilleri ifade ederken hâl cümleleri ve isim fiilleri aktarırken mastarlar kullanılmaktadır. Bu yapılar Arapça Dilbilgisi kitaplarında birleşik cümledeki yan cümle olarak ele alınmasa bile, Arapça cümle yapısını ve çeviri tekniklerini ele alan Türkçe eserlerde bu yapılar yan cümle olarak gösterilmekte ve

yapısal özellikleri ile çeviri incelikleri üzerine durulmaktadır. (Çörtü, 2015: 63-84), (Şahin, 2019: 129-177).

Arapça birleşik cümlelerin yapı ve çevirisi ile ilgili ayrıntılı bilgiler içeren bu gibi kaynaklar bulunsa bile, Arapçayı öğrenmekte olan öğrencilerin hedef dilde ne düzeyde birleşik cümleler kurabildiğini veya çevirebildiğini gösteren çalışmalar bulunmamaktadır. Genelde yazı sorunlarını ele alan araştırmalarda öğrencilerin kompozisyonlarında yer alan tüm hatalar toplanarak incelenmektedir. Bu hatalar arasında her ne kadar mastar kullanımındaki:

هي تريد ذهب، أنا تريد أن يبقى ، هم يريد أن يتخلص. هو يريد يعلم. لأهم مختلفة. هم اضطروا أن يعيشون في

الخارج، أنا أحب شاهد فيلم، لأن تركية كبير دولة(Yılmaz, 2019: 2889-2904)

gibi hatalara değinilse de, bu durum öğrencilerin genel olarak birleşik cümle kurma düzeyini göstermemektedir. Üstelik öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları cümleler hem anlam hem şekil bakımından birbirinden farklı da olabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin aynı cümleleri ne derecede doğru ifade edebildiklerini ve birleşik cümle kurmada ne gibi gelişme kaydettiklerini tespit etmek zordur.

Türkçe-Arapça Çeviri derslerinde ise tüm öğrenciler aynı cümleleri çevirdikleri için, hangi cümleleri doğru, hangilerini yanlış çevirdiklerini tespit etmek daha olasıdır. Her ne kadar Türkçe-Arapça Çeviri, dil becerilerinin dışında görülse de, “anlatma” odaklı konuşma ve yazı becerilerinden farklı değildir. Çünkü öğrenciler, hem “anlatma” becerilerinde hem ana dilden hedef dile çeviride doğru cümle kurmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda öğrencilere hedef dilde birleşik cümleleri doğru kurabilme ve aynı anlamı farklı birçok kalıpla ifade edebilme becerilerini kazandırmak ta önem arz etmektedir.

Bilindiği üzere Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arapça Öğretmenliği Bölümünde Türkçe-Arapça Çeviri dersleri, V. ve VI. Yarıyıllarda işlenmektedir. V. Yarıyılda işlenen

Türkçe-Arapça Çeviri I dersinin hedefleri arasında “cümle düzeyinden metin düzeyine doğru öğrencilerin sözcük dağarcığını da artırarak çeşitli temalarda çeviriler yaptırma” geçmektedir. Öğrencilerin Hazırlık senesi ile beraber altı dönem boyunca aldıkları bilgi ve deneyimi dikkate aldığımızda, cümleden metine doğru özgün parçaları çevirmeleri beklenen bir düzeydir. Ancak Arapça-Türkçe Çeviri dersinde üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunları inceleyen bir çalışmada öğrenciler, Türkçeden Arapçaya çeviriyi daha zor bulduklarını belirtmektedirler. Sebepleri arasında da “ Çünkü Arap dilinin gramer yapısı Türkçeden çok farklı olduğu için sorunlar yaşıyorum”, “Çünkü Arapçadan Türkçeye çevirirken bağlamdan anlam çıkarılabilir. Ama Türkçeden Arapçaya ifade aktarımı daha zordur” gibi sebepler geçmektedir (Yıldız ve Güngenci, 2017: 6). Bu sebepler öğrencilerin cümle kurmadaki sorunlarını açık ifade etmese bile, kaynak dilden.

Okuma ve çeviri derslerinde yapılan etkinlikler

Genel olarak okuma becerileri derslerinin okuma, anlama, okuduğunu anlatma ve tartışma gibi hedefleri olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin hem metindeki fikirleri anlatabilmeleri ve kendi yorumlarıyla tartışabilmeleri için basit düzeyden birleşik cümle düzeyine, sonrasında paragraf ve metin düzeyine doğru “anlatma” becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Bundan dolayı okuma derslerinde birleşik cümle yapılarını kazandırmaya yönelik birçok yazılı etkinlik yapılmıştır.

Bu etkinlikler; metinde gelen birleşik cümlelerin kullanım özelliklerine dikkat ederek, örnek cümleler yazma; matufu, matuf aleyhinin yerine koyarak cümleyi tekrar yazma ve zamirleri aslına döndürüp cümleyi tekrardan yazma gibi etkinlikleri içermiştir. Bunun yanı sıra, metnin tüm fikirlerini sarıh mastar şeklinde yazma; metinde gelen sarıh mastarı müevvel ve müevvel mastarı da sarihe dönüştürme; metinde gelen yeni kalıp ve harfi cerli fiilleri kullanarak örnek cümleler yazma; metni yeniden yorumlama ve özetleme gibi etkinliklere de yer verilmiştir.

Bu etkinlikleri yapabilmeleri için öğrencilerin hem vakte hem metni tam anlamaya ihtiyaçlarının olduğu göz önünde bulundurularak, okunacak metinlerin tam harekeleme ve çevirisi, aynı dönemde işlenen Arapça-Çeviri II derslerine devredilmiştir. Bu şekilde

öğrencilerin okuma derslerinde tam anlamış olduğu metinleri yorumlamaya odaklanmaları sağlanmıştır. Öğrencilere derste öğrenilen kelime ve cümleleri sözlü ve yazılı anlatım yapılan diğer derslere taşınmaları konusunda da sürekli teşvikte bulunulmuştur. Çünkü birleşik cümleleri kurmada öğrencilerin daha çok uygulama yapmaya ihtiyaçları vardır.

Bir sonraki 2020-2021 Eğitim Yılı V. Yarıyılıda işlenen çeviri dersine başlandığında bu öğrencilerin önceki senedeki öğrencilere nazaran birleşik cümleleri daha doğru çevirebildikleri gözlemlenmiştir. Çeviri derslerinde Ara sınav öncesi yedi hafta zarfında seçtiğimiz kaynaktan (Bulut, 2017: 245-267) Arapça Dilbilgisine göre cümle çeviri bilgisi verilmiş, alıştırmalar ve farklı kalıplara göre yoğun cümle çeviri etkinlikleri yapılmıştır (Крачковский, 1941). Özellikle Türkçedeki isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiil içeren birleşik cümlelerin çevirisine önem verilmiştir. Ara sınav sonrasında ise Türkçede zaman, sebep, amaç, gereklilik ve yeterlilik bildiren yan cümlelerin çevirisi, birçok kalıp (3-10) düzeyinde ele alınmıştır. İlk bakışta farklı görülen bu kalıpların ortak yönü, sarih veya müevvel mastar içermesidir.

Türkçede özne, nesne, tümleç ve tamlama konumlarında gelen isim fiiller (Abdiu, 2012: 3) de Arapçaya mastarlarla çevrilmektedir. Bunun dışında yapısında isim fiil (yönelme hali) + yardımcı fiil bulunan -maya çabala, -maya çalış, -maya giriş, -mak iste, -maya kalk, -maya koyul, -maya sevk, -maya uğraş, -maya yelten gibi birleşik fiiller (Ergöneç Akbaba, 2007: 87-93), -maya başla yardımcı fiili dışında Arapçaya mastarlar aracılığı ile çevrilmekte, ancak yardımcı fiil tam fiil olarak, mastar ise meful bih sarih veya meful bih gayri sarih olarak gelmektedir.

Türkçede isim fiiller ve zarf fiiller, edatlarla gelerek neden ve amaç gibi anlamlar ifade eden zarf fiiller oluşturmakta ve Arapçada yine mastarlar aracılığı ile ifade edilmektedir (Elveren ve Şaban, 2017: 82-107). Türkçede gereklilik kipini oluşturmada –malı eki dışında isim fiiller; gerek, lâzım, zorunda, şart, mecbur, icâp et gibi yapılarla birlikte yüklem hizmeti görmektedir (Oruç Aslan, 2007: 1256-1257). Arapçada gereklilik bildiren cümlelerin yanı sıra yeterlilik bildiren cümlelerde de mastar kullanılmaktadır

(Cücen, 2014: 207-209). Bunların dışında Türkçedeki zaman bildiren zarf fiiller de Arapçada mastar ve diğer yapılarla gelebilmektedir.

Türkçedeki birçok yan cümleyi Arapça ifade etmede bu denli aktif kullanılan mastarların kullanım özellikleri iyi kavranmalı ve uygulanmalıdır. Bilindiği üzere Arapçadaki mastarlar isim şeklinde sarîh mastar olarak veya mastar harflerinden sonra cümle şeklinde müevvel mastar olarak gelmektedir (Çörtü, 2015: 27-33) ve her birinin yapısal özellikleri farklıdır. Arapçadaki sarîh mastarın faili mudaf ileyh konumunda gelir. Türkçede de isim fiilin öznesi ilgi eki ile gelir, fakat her zaman öbeğin başında yer alır ve araya diğer öğeler girer. Arapçada mastarın faili mudaf ileyh olarak hemen ardından gelir, araya diğer öğeler genelde girmez. Faili zikredilmeyen durumlarda ise müteaddi fiillerin mastarının nesnesi mudaf ileyh konumunda gelir. Türkçede ise etken fiilden yapılmış isim fiilin nesnesi ilgi eki değil belirtme hâli eki alırken, edilgen fiilden yapıldığında nesne sözde öznenin yerini aldığı için ilgi eki ile gelebilmektedir. Arapçada lâzım fiillerden yapılan mastarların faili zikredilmediğinde genelde el takısı ile gelir.

Müevvel mastarlar sarîh mastarlara göre daha zordur. Nitekim *أنْ وفعل مضارع منصوب* şeklinde gelen müevvel mastarda, mastar harfinden sonra gelen muzari fiil nasb edilmekte ve failini zahir isim veya önde zikredilen isme dönen ref mahallindeki açık veya gizli zamir şeklinde almaktadır.

Tablo 1. Zaman bildiren kalıplar

Örnekler	Kalıplar
عندما اجتمع الخبراء في هذا المؤتمر ناقشوا أسباب انتشار هذا المرض.	عندما – فعل ماض – فعل ماض. عندما - فعل مضارع – فعل مضارع. عند – مصدر
عندما يجتمع الخبراء في المؤتمر يناقشون أسباب انتشار هذا المرض.	صريح مضاف إما إلى فاعله أو مفعوله أو متعلق بحرف جرّه).
عند الاجتماع في هذا المؤتمر ناقش الخبراء أسباب انتشار هذا المرض.	
ناقش الخبراء أسباب هذا المرض عندما اجتمعوا في هذا المؤتمر.	

يفهم الطلاب النصوص فهما تماما حين يُحللون جملها تحليلا تفصيليا.	حينما – فعل ماض – فعل ماض. حينما – فعل مضارع – فعل مضارع. حين – مصدر صريح.
يفهم الطلاب النصوص فهما تماما حين حللوا جملها تحليلا تفصيليا.	حين مضاف إلى جملة فعلية أو اسمية
فهم/يفهم الطلاب النصوص حين تحليل جملها تحليلا تفصيليا.	
بينما أهمل بعض الناس واجباتهم بذل بعضهم الآخر قصارى جهدهم في أدائها.	بينما – فعل ماض – فعل ماض.
بينما يهمل بعض الناس واجباتهم يبذل بعضهم الآخر قصارى جهدهم في أدائها.	بينما فعل مضارع – فعل مضارع.
إذا اجتمع الخبراء في المؤتمرات ناقشوا/يناقشون/فسيناقشون/فهم يناقشون أسباب انتشار هذا المرض.	إذا – فعل ماض – فعل ماض/فعل مضارع/ ف+ جملة اسمية/قد/سوف/حرف النفي والنهي
قدم الخبراء حلولا مناسبة لحل هذه المشكلة بعد أن ناقشوا أسباب وقوعها.	بعد أن – فعل ماض. بعد – مصدر صريح. قبل أن – فعل مضارع.
قدم الخبراء حلولا مناسبة لحل هذه المشكلة بعد مناقشتهم/مناقشة أسباب وقوعها.	قبل أن – فعل ماض. قبل – مصدر صريح
لما فهم الطلاب النص جيدا ترجموه ترجمة صحيحة.	لما – فعل ماض – فعل ماض.
كلما حلل الطلاب النصوص العربية وجدوا أساليب جديدة فيها.	كلما – فعل ماض – فعل ماض
زار السياح هذا المسجد بمجرد وصولهم إلى المدينة.	بمجرد – مصدر صريح (مضاف إلى فاعله أو مفعوله أو متعلق بحرف جرّه)
ما إن وصل السياح إلى المدينة حتى زاروا هذا المسجد.	ما إن – فعل ماض حتى – فعل ماض

Sebeup bildiren yan cümleler için de birçok kalıp işlendi. Türkçede sebeup bildiren yan cümleler –diğından, -acağından gibi zarf fiillerle; -dığı için, -dığından dolayı/ötürü, -eceğı için –acağından dolayı/ötürü gibi eklerle yapılan zarf fiillerle veya –maktan dolayı/ötürü, -madan dolayı/ötürü, -ma sebebiyle/nedeniyle, -ma dolayısıyla, -ma üzerine gibi master içeren zarf fiillerle yapılmaktadır. Arapçada bu yapıların hepsi amel eden sarıh masterla veya اسمها وخبرها أن –şeklinde gelen müevvel masterla ifade edilmektedir. Yine birçok

kalıp gibi görülmesine rağmen hemen hemen hepsi mastarla ifade edildiği için öğrencilerin sadece sarih mastarın ameli ile müevvel mastarın doğru oluşturulmasına dikkat etmeleri gerekmektedir.

Tablo 2. Sebep bildiren kalıplar

Örnekler	Kalıplar
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة لأنّ آراء الخبراء تختلفُ/مختلفةٌ في ذلك.	ل- مصدر مؤول (أنّ واسمها وخبرها)
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة وذلك لأنّ آراء الخبراء تختلفُ/مختلفةٌ في ذلك.	وذلك ل- مصدر مؤول (أنّ واسمها وخبرها)
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة وذلك لاختلاف آراء الخبراء في ذلك.	وذلك ل+ مصدر صريح (مضاف إلى فاعله أو مفعوله أو متعلق بحرف جرّه)
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة لاختلاف آراء الخبراء في ذلك	ل+ مصدر صريح (مضاف إلى فاعله أو مفعوله أو متعلق بحرف جرّه)
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة بسبب أن آراء الخبراء تختلفُ/مختلفةٌ في ذلك.	بسبب + مصدر مؤول (أنّ واسمها وخبرها)
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة بسبب اختلاف آراء الخبراء في ذلك.	بسبب + مصدر صريح (مضاف إلى فاعله أو مفعوله أو المتعلق بحرف جرّه)
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة باعتبار/على اعتبار أن آراء الخبراء تختلفُ/مختلفةٌ في ذلك.	باعتبار - مصدر مؤول (أنّ واسمها وخبرها) على اعتبار - مصدر مؤول (أنّ واسمها وخبرها)
تتعدّد طرق حل هذه المشكلة بما أن آراء الخبراء تختلفُ/مختلفةٌ في ذلك.	بما - مصدر مؤول (أنّ واسمها وخبرها.)
نظرا لاختلاف آراء الخبراء فقد تعدد طرق حل هذه المشكلة.	نظراً ل- مصدر صريح - فقد..

Derslerde Türkçede sonuç bildiren cümleleri çevirmek için birkaç kalıp işlendi.

Tablo 3. Sonuç bildiren kalıplar

Örnekler	Kalıplar
تختلف آراء الخبراء في حل هذه المشكلة وبالتالي تتعدد طرق حلها.	وبالتالي – جملة فعلية
تختلف آراء الخبراء في حل هذه المشكلة ولذلك تتعدد طرق حلها.	ولذلك – جملة فعلية
تختلف آراء الخبراء في حل هذه المشكلة ومن ثم تعدد طرق حلها.	ومن ثمّ – مصدر صريح.

Amaç bildiren cümleler de Arapçada mastarla ifade edilmektedir. Amaç lâmından sonra gelen sarih mastar yine amel ederek kullanılmaktadır. Müevvel mastar ise (أن وفعل مضارع) edatından sonra muzari fiil nasb edilmektedir. Türkçe -mak maksadıyla, -mak amacıyla gibi isim fiil ile yapılan yapılar amaç belirttiği gibi, Arapçada da amaç, bu sözleri mastara izafe ederek ifade edilebilmektedir.

Tablo 4. Amaç bildiren kalıplar

Örnekler	Kalıplar
تحتج المنظمات البيئية على المصانع الكيماوية لحماية البيئة من النفايات السامة.	ل- مصدر صريح (مضاف إما إلى فاعله أو مفعوله أو متعلق بحرف جرّه)
تحتج المنظمات البيئية على المصانع الكيماوية من أجل حماية البيئة من النفايات السامة.	من أجل – مصدر صريح (مضاف إما إلى فاعله أو مفعوله أو متعلق بحرف جرّه)
تحتج المنظمات البيئية على المصانع الكيماوية بغرض/بهدف حماية البيئة من النفايات السامة.	بغرض – مصدر صريح بهدف – مصدر صريح
تحتج المنظمات البيئية على المصانع الكيماوية لكي تحمي/كي تقوم بحماية البيئة من النفايات السامة.	كي/ل/للكي/حتى – فعل مضارع منصوب

Arapçada gereklilik ve yeterlilik ifade etmek için de mastar kullanılmaktadır. Amel eden sarih mastar kullanıldığı gibi, (أن وفعل مضارع منصوب) şeklinde gelen müevvel mastar da kullanılmaktadır.

Tablo 5. Gereklilik bildiren kalıplar

Örnekler	Kalıplar
يجب على الشباب الاهتمام بهذه المسائل. يجب على الشباب أن يهتموا بهذه المسائل. يجب اهتمام الشباب بهذه المسائل. يجب أن يهتم الشباب بهذه المسائل. على الشباب الاهتمام بهذه المسائل. على الشباب أن يهتموا بهذه المسائل.	وجب/يجب على - مصدر صريح أو مؤول (أن وفعل مضارع منصوب) يجب - مصدر صريح أو مؤول على ... - مصدر صريح أو مؤول
كان من الواجب على الشباب الاهتمام بهذه المسائل. كان من الواجب على الشباب أن يهتموا بهذه المسائل. كان من الواجب أن يهتم الشباب بهذه المسائل.	من الواجب - مصدر صريح أو مؤول (مبتدأ مؤخر) كان من الواجب - مصدر صريح أو مؤول (اسم كان مؤخر)
كان ينبغي للشباب الاهتمام بهذه المسائل. كان ينبغي للشباب أن يهتموا بهذه المسائل.	ينبغي ل... - مصدر صريح أو مؤول (فاعل) كان (لا) ينبغي ل... - مصدر صريح أو مؤول (فاعل)
من الضروري + مصدر صريح أو مؤول من اللازم + مصدر صريح أو مؤول من الضروري اهتمام الشباب بهذه المسائل. من الضروري أن يهتم الشباب بهذه المشاكل.	من الضروري + مصدر صريح أو مؤول من اللازم + مصدر صريح أو مؤول
لا بد للشباب أن يهتموا بهذه المسائل. لا بد للشباب من الاهتمام بهذه المسائل.	لا بُدَّ ل... من + مصدر صريح أو مؤول

Derslerde yeterlilik ifade eden cümleler için de birçok kalıp üzerine durulmuştur.

Tablo 6. Yeterlilik ifade eden kalıplar

Örnekler	Kalıplar
يستطيع الشباب التغلب على هذه الصعوبات. يستطيع الشباب أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	استطاع/ يستطيع ...- مصدر صريح أو مصدر مؤول (أن وفعل مضارع منصوب)

في استطاعة الشباب التغلب على هذه الصعوبات. في استطاعة الشباب أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	في استطاعة (مضاف إليه) – مصدر صريح أو مؤول (مبتدأ مؤخر)
يقدر الشباب على التغلب على هذه الصعوبات. يقدر الشباب أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	قدر/ يقدر... على – مصدر صريح أو مؤول
الشباب قادرون على التغلب على هذه الصعوبات. الشباب قادرون أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	المبتدأ – قادر (خير) على – مصدر صريح أو مؤول
في مقدور الشباب التغلب على هذه الصعوبات. في مقدور الشباب أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	في مقدور (مضاف إليه) – مصدر صريح أو مؤول (مبتدأ مؤخر)
لدى الشباب قدرة على التغلب على هذه الصعوبات. لدى الشباب قدرة على أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	لدى... قدرة على – مصدر صريح أو مؤول
تمكّن الشباب من التغلب على هذه الصعوبات. تمكّن الشباب أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	تمكّن/ يتمكن... من – مصدر صريح أو مؤول
يمكن الشباب/ للشباب التغلب على هذه الصعوبات. يمكن الشباب أن يتغلبوا على هذه الصعوبات. يمكن تغلب الشباب على هذه الصعوبات. يمكن أن يتغلب الشباب على هذه الصعوبات.	أمكن/ يمكن – مفعول به/ل... – مصدر صريح أو مؤول
بإمكان الشباب التغلب على هذه الصعوبات. بإمكان الشباب أن يتغلبوا على هذه الصعوبات.	بإمكان (مضاف إليه) – مصدر صريح أو مؤول
من الممكن تغلب الشباب على هذه الصعوبات. من الممكن أن يتغلب الشباب على هذه الصعوبات.	من الممكن (خير مقدم) – مصدر صريح أو مؤول (مبتدأ مؤخر)

BİLDİRİNİN AMACI

Bu bildiri, zikrettiğimiz İleri Okuma Becerileri II (okuma) ve Türkçe-Arapça Çeviri I (çeviri) derslerinde birleşik cümle yapılarını kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların sonucuna dair öğrenci görüşlerini belirlemeyi ve öğrencilerin ana dilden hedef dile birleşik cümleleri ne derecede doğru çevirebildiklerinin oranını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada öğrencilerin görüşlerini tespit etmek için tarama modeli kullanılarak Anket çalışması yapılmıştır. Öğrenci çevirilerinin doğruluk oranını tespit etmek için de çeviri dersindeki Ön değerlendirme ödevi, Ara sınav ve Final sınavındaki açık uçlu çeviri soruları incelenmiş ve nicel değerlendirme yapılmıştır.

BİLDİRİ SINIRLARI

Bu bildiri, kapsadığı alan ve yararlandığı verilerle ilgili olarak, 2020-2021 Öğretim yılı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arapça Öğretmenliği Bölümü V. Yarıyıl Türkçe-Arapça Çeviri I dersine katılan 34 öğrenci ile sınırlı kalmaktadır.

VERİ TOPLAMA

Anket verileri, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arapça Öğretmenliği Bölümü V. Yarıyıl Türkçe-Arapça Çeviri I dersine katılan 34 öğrenci için hazırlanan 30 soruluk çevrimiçi Google Form programı ile toplanmıştır. Sonrasında 2020-2021 Öğretim yılında Türkçe-Arapça Çeviri I derslerinin başlangıcında yapılan Ön değerlendirme ödevinin neticeleri incelenmiştir ve önceki 2019-2020 Öğretim yılındaki öğrencilerin neticeleri ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çeviri dersindeki Ara sınav ve Final sınavlarındaki açık uçlu çeviri

sorularının neticeleri de incelenerek doğruluk ortalamaları hesaplanmış ve genel değerlendirme yapılmıştır.

Anket verilerinin incelenmesi

Ankette öğrencilere çoktan seçmeli 30 soru sorulmuştur. Her soru dört seçenek içermektedir. Çoktan seçmeli sorular; “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini içerirken, birçok soruda seçeneklerin düzenlenmesinde öğrencilerin okuma ve çeviri derslerinde yapmış oldukları sözlü yorum ve görüşleri esas alınmıştır.

Ankette öğrencilere Türkçe-Arapça dersinin kaçınıcı sınıftan itibaren ve kaç dönem işlenmesi gerektiği konusunda düşünceleri sorulmuştur. Sonuçlara göre “Hazırlık sınıfının ikinci döneminden itibaren” diyenler %41,2, “Birinci sınıftan itibaren” diyenler %38,2, “İkinci sınıftan itibaren” diyenler %14,7 ve “Üçüncü sınıftan itibaren” diyenler de %5,9 oranındadır. Kaç dönem işlenmeli sorusuna ise “Altı dönem” diyenler %44,1, “Dört dönem” - %38,2; “İki dönem” - %14,7 oranındadır. “Ayrı ders olarak işlenmesine gerek yok” diyenler de - % 2,9. Ankette haftalık iki saatin yeterli olup olmadığı da sorulmuştur. Katılımcıların %38,2’si iki saati yetersiz ve %14,7’si kesinlikle yetersiz görürken, yeterli diyenler %38,2 ve gayet yeterli diyenler de %8,8 oranındadır.

Bu sonuçlara göre görüşlerin çoğunluğunun ana dilden hedef dile çeviri dersine Hazırlık sınıfı ikinci döneminden veya 1. Sınıftan başlanması gerektiği yönündedir. Katılımcıların çoğunluğu, iki dönem çeviri yapılmasını yeterli görmeyip, 4-6 dönem süresince işlenmesini gerekli saymaktadır. %52,9’u haftalık iki saat işlenmesini yeterli görmemektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin çeviri dersinin daha erken dönemden başlatılmasını ve birkaç dönem boyunca işlenmesini gerekli gördüklerini vurgulamaktadır.

Ankette öğrencilere çeviri dersinden önce ana dilden hedef dile çeviri deneyimi olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya %35,3’ü “Arada kendim çeviri yapardım”, %32,4’ü “Bazı derslerde cümle seviyesinde gördüm”, %23,5’i “Hiç görmedim” ve %8,8’i de

“Kurslarda yoğun bir şekilde gördüm” seçeneklerini işaretlemektedir. Bu durum öğrencilerin yoğun çeviri deneyimlerinin genel olarak olmadığını göstermektedir.

Genelde yazı becerisindeki hataları inceleyen araştırmalar, hataların sebebini dil bilgisi eksikliğine veya yeterli derecede uygulanmamasına bağlamaktadır. (Husam., Munas., Aliyar, 2018), (Yılmaz, 2019). Ankette nahiv ve karşılaştırmalı dil bilgisi derslerinin genel olarak nasıl işlendiği ve birleşik cümle konusunu nasıl ele aldığı hakkında birkaç soru sorulmuştur. “Nahiv dersleri genel olarak ne üzere odaklanmıştır?” sorusunda katılımcıların %52,9’u “Cümle öğelerinin ayrıntılı irabını yapma”; %23,5’i “Kuralları kullanarak Arapça cümleleri harekeleme ve çevirme”; %14,7-i “Daha çok konu ile ilgili kitaptaki alıştırmaları yapma” ve %8,8’i “Kuralları kullanarak doğru cümleler kurma” seçeneklerini seçmektedirler. Bu sonuçlar, nahiv derslerinde cümle kurma meselesine uygulama düzeyinde pek önem verilmediğini göstermektedir.

“Nahiv derslerinde birleşik cümle çeşitleri ile ilgili verilen kural veya bilgiler aşağıdakilerden hangisine daha yakındır?” sorusuna ise katılımcıların %32,4’ü “Kurallar Arapça gramere göre işlendiğinden, Türkçedeki karşılığına dikkat etmezdim” seçeneğini işaretlerken, %29,4’ü “Arapça kurallar verilirken, Türkçede hangi birleşik cümle çeşidine denk geldiği öğretilmiştir” seçeneğini seçmektedir. %26,5’i “Arapça kurallar verilirken, cümlelerin çevirisine bakarak hangi birleşik cümleye denk geldiğini kendim not alırdım” seçeneğini benimserken, kalan %11,8’i de “Arapça kurallarda birleşik cümle çeşitleri işlenmiyordu” seçeneğini işaretlemektedir. Bu sonuçlar nahiv dersinde birleşik cümlelerle ilgili bilgilerin genel olarak verildiğini, ancak öğrencilerin bir kısmının cümlelerin çevirisine bakıp fark ettiğini, bazılarının dikkat etmediğini, bazılarının da işlenmedi diye düşündüğünü göstermektedir. Bu durum, bilgilerin uygulama boyutunun eksikliğinden kaynaklanmış olabilir, nitekim nahiv derslerinde cümle kurma oranı %8,8 seviyesindedir.

Okuma derslerinde birleşik cümle kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların ne derecede etkili olduğunu tespit etmek amaçlı Ankette “Çeviri dersi öncesinde hangi derste daha yoğun birleşik cümle kurdunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %58,8’i

Okuma dersinde, %23,5'ü Yazı dersinde ve %5,9'u Konuşma dersinde yoğun kurduğunu; %11,8'i de hiçbir derste birleşik cümleyi yoğun kullanmadığını belirtmektedir.

Anketin bir diğer sorusu "Birleşik cümle kurma özelliklerini en çok öğrendiğiniz ve uyguladığınız ders hangisidir?" sorusuydu. Bu soruda katılımcıların %50'si Okuma dersini, %29,4'ü Nahiv dersini, %17,6'sı Yazı dersini ve %2,9'u da Konuşma dersini işaretlemektedir.

Ankette ayrıca okuma dersinde yapılan çalışmaların diğer dil becerilerine yansımaları belirlemeyi amaçlayan sorular da yöneltilmiştir. "Konuşma derslerinde kullandığınız birleşik cümle çeşitleri; en çok hangi derste öğrendiğiniz birleşik cümlelerdi?" sorusunda katılımcıların %55,9'u Okuma dersini, %17,6'sı Nahiv dersini, %17,6'sı Konuşma dersini ve %8,8'i de Yazma dersini işaretlemektedir. "Yazı derslerinde kullandığınız birleşik cümle çeşitleri; en çok hangi derste öğrendiğiniz birleşik cümlelerdi?" sorusunda katılımcıların %55,9'u Okuma, %23,5'i Nahiv, %14,7'si Yazı ve %5,9'u Konuşma derslerini seçmektedir. "Okuma derslerinde kullandığınız birleşik cümle çeşitleri; en çok hangi derste öğrendiğiniz birleşik cümlelerdi?" sorusuna ise katılımcıların %44,1'i Okuma, %29,4'ü Nahiv, %17,6'sı Yazı ve %8,8'i Konuşma dersini işaretlemektedir.

Ankette ayrıca okuma derslerinde birleşik cümle çeşitlerini öğrenmelerini sağlayan etkinlikleri belirlemek için "Okuma derslerinde yapılan hangi etkinlik birleşik cümle kurma özelliklerini öğrenmenize ve doğru uygulayabilmenize yardımcı oldu?" sorusu da sorulmuştur. Katılımcıların %50'si "Kullanım özellikleri derste açıklanan birleşik cümle kalıplarına göre cümle yazmam" ve %35,3'ü de "Kullanım özellikleri derste açıklanan birleşik cümle ve kalıplarla metni kendi cümlelerimle anlatmam" seçeneğini seçmektedir. %14,7'si "Metinleri çözümle esnasında birleşik cümle veya kalıplarının kullanım özelliğine kendim dikkat etmem" seçeneğini işaretlemektedir. "Okuma dersinde birleşik cümle veya kalıp özelliklerini öğrenmedim" seçeneği boş bırakılmaktadır.

Bu sonuçlar, okuma dersinde yapılan birleşik cümle kazandırmaya yönelik çalışmaların yazı ve konuşma gibi "anlatım" becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir. Ancak burada vurgulamak istediğimiz husus, birleşik cümlelerin okuma

dersinde öğretilmesinin gerekliliği değil, genel olarak birleşik cümle kurabilme yetisini kazandırmanın önemidir.

Ankette “Birleşik cümleleri nasıl kuracağınız konusundaki bilgi ve uygulaması hangi derste verilmeli?” sorusu da sorulmuştur. Anket sonuçları, okuma dersinde verilen bilgi ve etkinliklerin olumlu etkisini göstermesine rağmen, katılımcıların %76,5’i “Bilgi nahiv dersinde, uygulaması ise konuşma, yazma ve okuma derslerinde koordineli şekilde verilmeli” seçeneğini benimsemektedir. %14,7’si “Nahiv dersinde Arapça gramer işlendiğinden, birleşik cümle ile ilgili hem bilgi hem uygulaması daha çok Yazı dersinde verilmeli” seçeneğini seçmektedir. Sadece %5,9’u “Okuma dersinde metinlerde birleşik cümle çeşidi geldikçe açıklanmalı ve örnek cümleler yazdırılmalı” görüşünü seçmektedir. %2,9’u da “Konuşma dersinde açıklama yapılmaksızın birkaç örnek verilerek kalıplar bolca uygulanmalı” seçeneğini uygun görmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bölümü, birleşik cümlelerle ilgili bilginin nahiv dersinde verilmesini; uygulamasının da tüm dil becerilerinde koordineli şekilde yapılmasını benimsemektedir.

Diğer önemli mesele, öğrencilerin kullandıkları birleşik cümle yapılarının çeviri dersi başlangıcındaki doğruluk oranıdır. Ankette öğrencilerin “Çeviri dersine başladığında basit ve birleşik cümleleri ne düzeyde doğru çevirebildikleri” sorulmuştur. Katılımcıların %26,5’i “Basit cümleleri hatasız çevirdim” derken %52,9’u “Basit cümleleri çevirmede dikkat eksikliğinden kaynaklanan bazı küçük hatalarım oldu” seçeneğini seçmektedir. %17,6’sı “Basit cümlelerde özne yüklem dışında yan ögeler düzeyinde hatalarım olduğunu fark ettim” ve diyenler ve %2,9’u da “Basit cümlelerde özne yüklem gibi ana ögeler düzeyinde hatalarım olduğunu fark ettim” seçeneklerini işaretlemektedir. Bu sonuçların dikkat çeken yönü, öğrencilerin sadece %26,5’inin hatasız basit cümle yazdığını işaretlemesidir. Dikkatsizlik oranı da sınıfın yarısından fazlasını oluşturmaktadır (%52,9). Bu durum basit cümle düzeyinde bile daha çok uygulamaya ihtiyaç duyulduğuna delalet etmektedir.

Çeviri dersine başladıklarında birleşik cümleleri ne derece doğru çevirdikleri hakkındaki soruya katılımcıların %38,2'si “Önceden kullandığım bir iki kalıpla doğru ifade edebildiğimi fark ettim” ve %35,3'ü de “Basit parçaları doğru kurabilirken, birleşik cümle şeklinde bağlayamadığımı fark ettim” seçeneğini işaretlemektedir. %35,3'ü “Birleşik cümle çeşitlerini ifade etmede önceden kullandığım kalıplarda yanlışlarım olduğunu fark ettim” ve %5,9'u da “Birleşik cümle çeşitlerini hiç çeviremediğimi fark ettim” demektedir. Bu sonuçlarda ilgi çeken husus, katılımcıların %38,2'sinin bir iki kalıp düzeyinde birleşik cümleler kurabildiklerini düşünmesidir. Diğer önemli mesele de, %35,3'ünün basit cümleleri doğru kurabildiklerini ancak birleşik cümle şeklinde bağlayamadıklarını işaretlemesidir. Bu durum, öğrencilere birleşik cümle kurma özelliklerini öğretmenin önemini gözler önüne sermektedir.

Her dilde olduğu gibi Arapçada da aynı anlamı bildiren yan cümleler birçok kalıp veya bağlaçla ana cümleye bağlanabilmektedir. Peki, öğrenciler ne zaman birleşik cümle çeşitlerini bir iki yaygın kalıp düzeyinde ve ne zaman daha fazla kalıp düzeyinde öğrenmeleri ve doğru kullanabilmeleri gerekir? Bu bağlamda öğrencilere “Birleşik cümle çeşitleri, yaygın bir iki kalıp düzeyinde ne zaman öğretilmeli ve uygulanmalı?” sorusu soruldu. Katılımcıların %52,9'u “Hazırlık ortalarından itibaren” derken, %38,2'si “Birinci sınıftan itibaren” seçeneğini işaretlemektedir. %8,8'i “İkinci sınıftan itibaren” demektedir. Üçüncü sınıf seçeneği boş bırakılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin %91,1'inin birleşik cümle çeşitlerinin bir iki yaygın kalıp düzeyinde Hazırlık dâhil Arapça Öğretimine başlanan ilk iki senede öğretilmesini benimsediğini göstermektedir.

Bir diğer soru da “Birleşik cümle çeşitleri, birçok farklı kalıp (3-10) düzeyinde ne zaman öğretilmeli ve uygulanmalı?” sorusuydu. Katılımcıların %38,2'si “Birinci sınıftan itibaren” ve %35,3'ü “Hazırlık ortalarından itibaren” derken, %20,6'sı “İkinci sınıftan itibaren” ve %5,9'u da “Üçüncü sınıftan itibaren” seçeneklerini benimsemektedir. Bu soruda da sınıfın %73,5'i, Hazırlık dâhil Arapça Öğretimine başlanan ilk iki senede birçok kalıp düzeyinde birleşik cümlelerin öğretilmesi ve uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ankette “Birleşik cümle çeşitlerini kurma özelliklerini bilmemiz sadece Türkçe-Arapça çeviri dersi için değil, genel olarak kendimizi doğru ifade edebilmemiz içinde gereklidir” sorusunda katılımcıların %70’i “kesinlikle katılıyorum”, %18,8’i “katılıyorum” seçeneklerini işaretlemektedir. %6,3’ü de “katılmıyorum” demektir.

Öğrencilere birleşik cümle çeşitleri ve kullanım özellikleri konusunda da sorular yöneltildi. “Türkçe-Arapça çeviri yapmak için birleşik cümle çeşitlerini nasıl kuracağınız konusunda bilgiler ve uygulaması gerekli mi?” sorusu soruldu ve dört farklı seçenek sunuldu. Katılımcıların %88,2’si “Evet, gerekli, çünkü birleşik cümleleri doğru ifade edebilmemizi sağlar” seçeneğini işaretlemektedir. Kalan %11,8’i de “Hayır, gereksiz, çünkü birleşik cümleler, genelde konuşma ve yazmada kullanılmıyor, sadece kitap dilinde gelir” seçeneğini benimsemektedir. Diğer “Hayır, gereksiz, çünkü farklı derslerde öğrendiğimiz kalıplar yeterlidir” ve “Hayır, gereksiz, çünkü nahiv dersinde aldığımız bilgiler yeterlidir” seçenekleri boş bırakılmaktadır.

Diğer bir soru da “Çeviri dersinde birleşik cümle çeşitleri için verilen farklı kalıplar ve kullanım özellikleri hakkında görüşünüz aşağıdakilerden hangisine daha yakın?” sorusuydu. Katılımcıların %70,6’sı “Aynı anlamı, farklı birçok cümle kalıpları ile doğru ifade edebilmemizi sağlama açısından faydalı idi” seçeneğini seçmektedir. %14,7’si “Cümle çeşitleri için çok kalıp verilmesine gerek yoktu, her çeşit için bir iki kalıba odaklanma yeterli olurdu” seçeneğini seçmektedir. %8,8’i “Önceden sıkça kullandığımız bir iki kalıbın özelliklerine ve uygulamasına odaklanma yeterli olurdu” ve %5,9’u da “Birleşik cümle kural ve uygulamasına gerek yoktu, direk bolca metin çevirileri yaptırılmalı idi” seçeneklerini benimsemektedir.

Bu sonuçlar çeviri dersinde verilen birleşik cümle çeşitleri, farklı kalıpları ve kullanım özelliklerini katılımcıların büyük çoğunluğunun verimli bulduğunu vurgulamaktadır.

Türkçe-Arapça Çeviri I derslerinde ara sınav öncesinde yedi haftalık sürede Arapçadaki kurallara göre cümle çeviri bilgisi ve bazı kalıplarla cümle çevirme etkinlikleri yapıldı. Ara sınav sonrasında ise birleşik cümle çeşitleri ve farklı kalıpları ile ilgili ayrıntılı bilgi verildi ve ders öncesi ve sonrası yazılı ödevler şeklinde uygulama yapıldı. Ankette

Öğrencilere çeviri dersinin bu şekilde işlenmesini verimli bulup bulmadıkları da soruldu. Katılımcıların %64,7'si "Verimli idi", %29,4'ü de "Gayet verimli idi" seçeneğini işaretlerken, "Hayır, verimli değildi" diyenlerin oranı %5.9 olarak gözükmetedir.

Türkçe-Arapça Çeviri I dersini bu şekilde işleme sebebimiz, bir sonraki dönemdeki Türkçe-Arapça Çeviri II derslerinde farklı alanlarda yazılmış olan özgün metinlerin çevirisine yoğun odaklanmayı sağlamaktır. Bu bağlamda Ankette "Çeviri dersinde gördüğünüz birleşik cümle çeşitleri hakkında verilen bilgi ve yapılan uygulamalar; sonraki dönemde Türkçe-Arapça Çeviri II dersinde ne derece faydalı oldu?" sorusu soruldu. Katılımcıların %44,1'i "Sonraki dönemde çeviri metinlerinde gelen birleşik cümleleri, farklı kalıplarla doğru çevirebilmedi sağladı" ve %41,2'si "Sonraki dönemde çeviri metinlerinde gelen birleşik cümleleri, en azından bir iki kalıpla doğru çevirebilmedi sağladı" seçeneklerini seçmektedir. %14,7'si "Derslerde bilgi almıştım ve ödevlere de katılmıştım, ancak doğru kullanamıyordum" seçeneğini işaretlemektedir. Dördüncü "Sonraki dönemde çeviri metinlerinde gelen birleşik cümleleri, derste bilgileri ve ödevler olmadan doğru çevirebiliyordum" seçeneği boş bırakılmaktadır.

Bu sonuçlar genel olarak öğrencilerin bu bilgi ve uygulamalardan istifade ettiklerini göstermektedir. Burada üzerine durmamız gereken önemli hususlardan biri de verilen bilgilerin derslerdeki uygulama boyutudur. Yani derslerde yapılan uygulamaların kazanımlar için yeterliliği, verimliliği ve öğrencilerin ne kadar katılım sağladıklarıdır. Ankette çeviri derslerinde yapılan ödevler hakkındaki görüşleri de soruldu. Ders başlangıcındaki ödevlerde işlenecek birleşik cümle çeşidine örnek bir iki cümle çevirmeleri istendi, Dersten sonra ise verilen bilgileri ışığında birçok kalıp seviyesinde 3-10 cümle çevirmeleri istendi. Ödevler zorunlu değildi ve puan da verilmedi. Ankette ödevlerin zorunlu ve puana tabi olmasının önemi soruldu. "Ödevlerin zorunlu olmaması öğrencilerin katılımını artırır" görüşüne katılımcıların %47,1'i "katılmıyorum" ve %14,7'si "kesinlikle katılmıyorum" diye olumsuz bakarken, %26,5'i "katılıyorum" ve %11,8'i "kesinlikle katılıyorum" demektedir. Yani ödevin zorunlu olmasının katılımı sağlamayacağını düşünenlerin toplam oranı %61,8. Diğer soru "Ödevlere belirli puanlar verilmesi Öğrencinin ödevlere katılma isteğini artırır" sorusu idi. Katılımcıların %38,2'si

“katılıyorum” ve %35,3’ü “kesinlikle katılıyorum” diyerek, olumlu bakmaktadır. %17,6’sı “katılmıyorum” ve %8,8’i de “kesinlikle katılmıyorum” demektir. Bu durum, ödevlere puan verilmesini katılımı güdüleyeceğine işaret etmektedir. Bizim ödevlere puan vermeme sebebimiz ise, öğrencilerin hem bir birinden kopya çekmesini önlemek hem seviyelerini geliştirmeyi kendi iradeleri ile istemesini güdülemektir.

Ödevlerin yeterliliği konusundaki “Çeviri dersinde birleşik cümle çeşitleri ile ilgili yapılan ödev etkinlikleri yeterli mi idi?” sorusuna öğrencilerin %58,8’i “Yeterli” ve %35,3’ü de “Daha çok uygulamaya ihtiyaç vardı” demektir. %5,9’u da “Yeterli değildi” şeklinde cevaplamaktadır. Verimlik konusunda %58,8’i hem ders öncesi ve hem sonrası yapılan ödevleri verimli görmektedir. %23,5’i dersten sonra yapılan ödevleri verimli saymaktadır. %17,6’sı ödevlere katılmasına rağmen seviyesinin üzerinde olmasından dolayı istifade edemediği belirtmektedir. Ödevde katılım sağlama konusunda toplam sekiz ödevden 4-6 ödevde katıldığını işaretleyenler oranı %61,8, 7-8 ödevde katıldım diyenler %29,4 ve 1-3 defa diyenler oranı da %8,8. Bu sonuç öğrencilere tam katılım sağlayanlar oranının sınıfın yaklaşık üçte birini oluşturduğunu ve üçte ikisinin de en azından yarısına katıldığını göstermektedir.

Ankette hangi ödevlere katılamadıkları ve olası sebepleri de soruldu. Öğrencilerin çoğunluğu ders öncesi ve sonrası verilen ödevleri verimli bulmalarına rağmen ders öncesi ödevlere %61,8 oranında katılamadığını göstermektedir. %20,6’sı bir gün öncesinden verilen ödevlere ve %8,8’i de ders sonrası ödevlere veya hiçbir ödevde katılmadığını belirtmektedir. Ödevlere katılamamalarının sebepleri sorulduğunda %58,8’i “Ders yoğunluğu veya diğer derslerdeki ödev yoğunluğundan dolayı” katılmadığını işaret etmektedir. %20,6’sı “Ödevler seviyesinin üzerinde olmasından dolayı verimli görmedikleri” için ve %14,7’si de “Çeviri dersinde cümle çeşitleri ile ilgili verilen bilgi ve ödevler olmadan da doğru çevirebildiklerini” düşündüğü için katılmadıklarını belirtmektedir.

Ödevlerin yeterliliği konusunda kendi görüşümüze gelecek olursak, bir iki kalıp düzeyinde çeşitli birleşik cümle kurabilmeleri için yeterlidir, ancak birçok kalıbı etkin kullanabilmeleri için daha çok uygulamaya ihtiyaçları olduğu yönündedir. Yine de çeviri

dersi sonrasında birleşik cümleleri çevirmede belirgin gelişme kaydettiklerini söylemek mümkündür.

Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi

2019-2020 ve 2020-2021 Eğitim yıllarındaki Türkçe-Arapça Çeviri I dersinin başlangıcında yapılan Ön değerlendirme ödevi sonuçları aşağıdaki 7.Tabloda karşılaştırmalı verilmektedir.

Tablo 7. Ön Değerlendirme Sonuçları

V.Yarıyıl Türkçe-Arapça Çeviri I dersi	2019- 2020	2020- 2021
1 <i>Uzmanlar, fikirlerini anlatmak için siyasetçilerle irtibata geçtiler.</i> اتصل الخبراء بالسياسيين لتوضيح/ليوضحوا أفكارهم.	%28,1	%6 6,7
2 <i>Örgüt temsilcileri, yetkilileri yer kürenin geleceği hakkında düşünmeye ikna etmeyi hedefliyor.</i> يهدف ممثلو المنظمة إلى إقناع المسؤولين/السلطات بالتفكير في مستقبل الكرة الأرضية.	%9, 4	%48,1
3 <i>Gelişmiş ülkeler nükleer silahlar üretmeye çabalar.</i> تسعى الدول المتقدمة إلى صنع/صناعة الأسلحة النووية.	%37,5	%74,1
4 <i>Çevrenin zehirli atıklarla kirlendiğini biliyoruz.</i> نعلم أن البيئة تتلوث بالنفايات السامة.	%43,8	%88,9
5 <i>Bakan, çevreci örgütlerin nükleer fabrikalarını protesto ettiğini söyledi.</i> قال الوزير إن المنظمات البيئية تحتج على المصانع النووية.	%3,1	%40,7
Toplam ortalama doğruluk oranı	%24,8	%63,2

7.Tabloda verilen iki senedeki tam doğru çevrilen cümle oranlarına baktığımızda önceki seneye nazaran bu senenin öğrencilerinin master içeren birleşik cümleleri çevirmede çok daha iyi sonuç elde ettiklerini görmekteyiz.

Ara sınavda A. ve B. nüshaları şeklinde 20 sorudan oluşan soru yöneltildi. Bu soruların 15'i çoktan seçmeli, 5'i açık uçlu sorulardı. Araştırmada açık uçlu soru neticeleri

incelendi ve tam doğru çeviri oranı belirlendi. Cümleler iki veya üç farklı yan cümle içeren birleşik cümlelerdi.

Tablo 8. Ara Sınav A. Nüshası sonuçları

	Açık uçlu çeviri cümleleri	Tam doğru çeviri oranı
1	<i>Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim alanındaki sorunları çözmeyi hedefleyen yeni projeler hazırlandı.</i> تم إعداد المشاريع الجديدة التي تهدف إلى حل المشاكل في مجال التعليم من قبل وزارة التعليم.	%72,2
2	<i>Sağlık bakanı, son günlerde virüse yakalananların sayısının arttığına dikkat çekti.</i> أشار وزير الصحة إلى ارتفاع عدد المصابين بالفيروس.	%61,1
3	<i>İşsizlik yaygın olmasına rağmen, birçok insan daha çok imkân sunduğunu düşünerek, şehirde yaşamayı tercih eder.</i> بالرغم من انتشار البطالة في المدن يفضل كثير من الناس العيش فيها وهم يرون أنها توفر المزيد من الفرص.	%66,7
4	<i>Adam akrabalarına yardım ettiği gibi, fakirlere de yardım etmeye çalışıyor.</i> يحاول المرء مساعدة الفقراء كما (يحاول أن) يساعد أقرباءه.	%88,9
5	<i>Ebeveynin, çocuklarının küçüklüklerinde yaşadığı bazı sorunları önemsememesi, onların özgüvenlerini kaybetmesine yol açabilir.</i> وقد يؤدي استخفاف الوالدين بالمشاكل التي يعاني منها أطفالهم في صغرهم إلى فقدان ثقتهم بالنفس.	%11,1
Toplam ortalama doğruluk oranı		%60

Genel olarak A. Nüshasındaki ilk dört cümledeki ortalama doğru çeviri oranı %72,2 iken son cümledeki %11,15'lik oran genel ortalamayı %60'a çekmektedir. Bu nüshada verilen beş cümle; toplam sekiz isim fiil, üç sıfat fiil ve iki zarf fiil içermektedir. Yan cümle düzeyindeki doğruluk oranlarına baktığımızda, üç sıfat fiil çevirisinin ortalama doğruluk oranı %90,7. Toplam sekiz isim fiil çevirisinin ortalama doğruluk oranı %91,7. Hâl cümlesindeki doğruluk oranı %100. Zaman ifade eden zarf fiil doğruluk oranı %33,3.

Yan cümle düzeyinde zaman ifade eden cümlelerdeki hata oranı yüksek gözükmemekte ve hatalara bakıldığında zaman uyumuna dikkat edilmediği gözlemlenmektedir.

Tablo 9. Ara Sınav B. Nüshası Sonuçları

Açık uçlu çeviri cümleleri	Tam doğru çeviri oranı
1 <i>Üniversite ile yayın evi arasında imzalanan sözleşme, Arapça kitapların yayınlanması ile ilgilidir.</i> يتعلق العقد الذي تم التوقيع عليه بين الجامعة ودار النشر بنشر الكتب العربية.	%70,5
2 <i>Enerji bakanı, ülkedeki enerji sorununu çözmek için yeni projeler üzerinde çalıştığını ifade etti.</i> أفاد وزير الطاقة أنه يعمل على مشاريع جديدة لحل مشاكل الطاقة في البلاد.	%52,9
3 <i>Hava soğuk olmasına rağmen, çocuklar, tatillerini bahçede arkadaşları ile oynayarak geçirmeyi severler.</i> على الرغم بالجو البارد /بزد الجو يحب الأطفال قضاء عطلتهم في الحديقة وهم يلعبون مع أصدقائهم.	%64,7
4 <i>Birçok insanın yaşadığı gibi bizler de bazen ekonomik sorunlar yaşarız.</i> نعيش أحياناً مشاكل اقتصادية كما يعيش كثير من الناس.	%58,7
5 <i>Büyüklerin, gençlerin önemseydiği meseleleri hafife alması, iki nesil arasındaki ilişkilerin kopmasına sebep olabilir.</i> قد يؤدي استخفاف الكبار بالمسائل التي يهتم بها الشباب إلى انقطاع العلاقات بين الجيلين.	%58,7
Toplam ortalama doğruluk oranı	%61,1

Genel olarak B. Nüshasındaki cümle çevirilerinin ortalama doğruluk oranı %61,1. Bu nüshada verilen beş cümle iki sıfat fiil, sekiz isim fiil ve bir zarf fiil içermektedir. Yan cümleler düzeyinde doğruluk oranlarına baktığımızda sıfat fiil çevirisinin ortalama doğruluk oranı %76,4. Sekiz isim fiil çevirisinin ortalama doğruluk oranı %79,4. Zarf fiil çevirisinin doğruluk oranı %83,3.

A. ve B. Nüshalarındaki tam doğru çeviri ortalamaları ile yan cümlelerdeki doğruluk ortalamalarına baktığımızda, yan cümleler düzeyinde ortalamanın daha yüksek olması, öğrencilerin bir yan cümle içeren birleşik cümleleri daha iyi çevirebileceklerine işaret etmektedir. Ancak iki ve üç farklı yan cümle içeren karmaşık cümleleri doğru çevirme

ortalamalarının %60 ve %61,1 olması da, öğrencilerin birleşik cümle seviyelerini geliştirmede olumlu gelişme kaydettiğini göstermektedir.

Tablo 10. Final Sınavı Sonuçları

	Açık uçlu çeviri cümleleri	Tam doğru çeviri oranı
1	<i>İki taraf, ekonomik ilişkileri geliştirmek için ticari anlaşmalar imzalayabilir.</i> Bu cümleyi; قدر...، في استطاعة...،... ibarelerini kullanarak çeviriniz.	
	في استطاعة الطرفين أن يوقعا على الاتفاقيات التجارية لتنمية العلاقات الاقتصادية.	%60,6
	في استطاعة الطرفين التوقيع على/ توقيع الاتفاقيات التجارية لتطوير العلاقات الاقتصادية.	
	الطرفان قادران على التوقيع على الاتفاقيات التجارية لتنمية العلاقات الاقتصادية.	%33,3
2	<i>Turistler, bu şehri ziyaret ettiklerinde, sokakları dar olmasından dolayı, dolaşmakta zorlandılar.</i> Bu cümleyi çevirirken zamanı ifade etmek için ما...،... ve حين...،... sebebi belirtmek için بسبب...، ذلك لأن... kalıplarını kullanarak çeviriniz.	
	لما زار السياح هذه المدينة صعب عليهم التجول بسبب ضيق شوارعها.	%54,5
	حين زار السياح هذه المدينة صعب عليهم التجول، ذلك لأن شوارعها كانت ضيقة./لأن شوارعها ضيقة.	%45,5
3	<i>Katar'da çalışma vizesi almak isteyen mühendislerin, evraklarını Katar elçiliğine seferden bir ay önce takdim etmesi gerekir.</i> Bu cümleyi; من الواجب ve لا بد... kalıplarını kullanarak çeviriniz.	
	من الواجب تقديم من يرغب في الحصول على تأشيرة عمل في قطر أوراقهم للسفارة القطرية قبل السفر بشهر.	%42,4
	من الواجب على من يريد الحصول على تأشيرة عمل في قطر أن يقدم أوراقه للسفارة القطرية قبل السفر بشهر.	
	لا بد لمن يرغب في الحصول على تأشيرة عمل في قطر من تقديم أوراقه للسفارة القطرية قبل السفر بشهر.	%27,3
	Toplam ortalama doğruluk oranı	%43,9

Finalde 20 soru sorulmuştu, onlardan 17-i çoktan seçmeli sorulardı. 3 soru ise açık uçlu çeviri sorusu idi. Bu üç sorunun her biri, ana cümlelerin yanında iki farklı yan cümle içermekteydi. Amaç, öğrencilerin derslerde verilen birçok kalıptan seçtiğimiz kalıpları ne düzeyde kullanabildiklerini ve birden fazla yan cümle içeren birleşik cümleleri ne derece doğru çevirebildiklerini tespit etmektir.

Finalin birinci cümlesinin ilk kalıbındaki doğru çeviri oranı %60,6. İkinci kalıptaki doğruluk oranı %33,3. Her iki kalıbı da hatasız çevirenlerin oranı %30,3 ve ikisinden birini doğru çevirenlerin oranı da yine %30,3. Cümlede dört isim fiil var, onları müevvel masterla doğru çevirenlerin oranı %61,5, sarıh masterla doğru ifade edenlerin oranı %84,9.

Finalin ikinci cümlesinde öğrencilerin iki farklı zaman ve sebep kalıplarını kullanarak çevirmeleri istendi. İlk kalıbın doğruluk oranı %54,5 ikinci kalıbın doğru çeviri oranı %45,5'tir. Her iki cümleyi, dört farklı kalıbı kullanarak doğru çevirenlerin oranı %36,3. İki cümleden birini doğru çevirenlerin oranı da %27,2. Bu cümlede her iki kalıp, hem zaman hem sebep yan cümlesi içermekteydi. Yanlış yapanlar arasında zamanı doğru kullanıp, sebep kısmında yanlışları olduğu gibi zamanı yanlış, sebebi doğru kullananlar da var. Zaman kısmını iki cümlede toplam doğru çevirenlerin oranı %65,2 iken, sebep kısmını toplam doğru çevirenlerin oranı %66,7. Bu durum öğrencilerin bir yan cümle içeren birleşik cümleleri iki yan cümle içerenlerden daha iyi çevirebileceklerine işaret etmektedir.

Finalin üçüncü cümlesinde ilk kalıbın doğru çeviri oranı %42,4 iken, ikinci kalıpta %27,3. Her iki cümleyi de doğru çevirenlerin oranı %24,2 ve ikisinden birini doğru çevirenlerin oranı %24,2. Bu cümledeki sıfat fiil kısmının doğru çevirenlerin oranı %93,9. İki kalıptaki isim fiilleri müevvel master şeklinde doğru çevirenlerin oranı %68,4, sarıh masterla çevirenlerin doğruluk oranı %73.

Öğrencilerin Finalde üç cümleyi sekiz farklı kalıp kullanarak doğru çevirme ortalama oranının 43,9% olması, birçok kalıp düzeyinde aynı anlamı ifade etme becerilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Anket verileri; İleri Okuma II (okuma) derslerinde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin birleşik cümle özelliklerini kavramaları ve yoğun uygulamalarına, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu, birleşik cümlelerin bir iki kalıp düzeyinde Hazırlık sınıfı ikinci dönemden itibaren; daha fazla kalıp düzeyinde ise 1.Sınıftan itibaren kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca ana dilden çeviri derslerinin de aynı dönemlerde başlatılmasını uygun görmektedir. Bu tür cümlelerin kullanım özelliklerinin Dilbilgisi derslerinde verilmesini; uygulamasının da tüm dil becerilerinde birbirini tamamlayıcı şekilde yapılmasını benimsemektedir.

Öğrencilerin çeviri dersi başlangıcındaki bir yan cümle içeren birleşik cümleleri ortalama %63,7 düzeyinde doğru çevirmeleri, okuma derslerinde verilen bilgi ve yapılan etkinliklerin ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Ara sınavda iki yan cümle içeren birleşik cümleleri bir iki kalıp düzeyinde ortalama %60,6 oranında doğru çevirebilmeleri ve Finalde üç cümleyi toplam sekiz farklı kalıpla ortalama %43,9 oranında doğru çevirebilmeleri de; Çeviri derslerinde sunulan bilgi ve yapılan ödevlerin olumlu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar öğrencilere birleşik cümle yapılarını kazandırmanın hem sözlü ve yazılı ifade becerilerini geliştirmelerinde hem ana dilden hedef dile çeviri becerilerini geliştirmede önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bildiri Önerileri

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu gibi önerilerde bulunabiliriz:

1) Birleşik cümle çeşitleri, Arap dili eğitiminin ilk senesinin ortalarından itibaren bir iki yaygın kalıp düzeyinde ve sonraki senelerde kademe kademe birçok kalıp düzeyinde kazandırılmalıdır.

2)Bu bağlamda kaynak dilden hedef dile çeviri etkinliklerine ilk senelerden itibaren düzenli ve kademeli şekilde yer verilmelidir.

3)Dil bilgisi derslerinde birleşik cümle inşa etme özellikleri gösterilmelidir. Yoğun uygulaması da dil becerilerinde, özellikle konuşma ve yazı gibi “anlatım” becerilerinde birbirini tamamlayıcı şekilde yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abdiu, X. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Türkçe Bileşik Tümcelerin Özelliği Üzerine. *Turkish Studies*, 7(3), 3.
doi:DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3447>
- Aydın, T. (2007). Arapça ve Türkçede cümle yapısı, yabancılara Arapça cümle öğretimi -karşıtsal çözümleme.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=cKUzMVF1bJRJDYauWfST0Q&no=imfpCLeb5KdIDsPrK9bxpg> adresinden erişildi.
- Bulut, A. (2017). Arapça-Türkçe Türkçe-Arapça Çeviri Teknikleri ve Başlıca Arapça Kalıplar (3. bs.). İstanbul: M.Ü.İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Çörtü, M. M. (2015). Arapça Cümle Kuruluşu ve Tercüme Tekniği (10. bs.). İstanbul: M.Ü.İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Cücen, H. (2014). Arapça Harekesiz Metin Okuma ve Kavrama Teknikleri. Ankara: Aydem Yayın-Dağıtım.
- Elveren, A. ve Şaban, H. (2017). Türkçede Fiilimsiler (1. bs.). İstanbul: Akdem Yayınları. <https://www.koklerkitap.com/urun-turkcede-fiilimsiler.html> adresinden erişildi.
- Erdoğan, Ö. (2020). Türkçedeki Yan Cümlelerde Öznenin İfade Ediliş Biçimleri / The Expression Types of the Subject in Turkish Subordinate Clauses. *SEFAD*, 43, 195.
<http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/article/view/1159/881> adresinden erişildi.
- Ergöneç Akbaba, D. (2007). Türkiye Türkçesinde Yapısında İsim-Fiil Bulunan Birleşik Fiiller. *Dil Araştırmaları*, 1(1), 87-93.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmalari/issue/4715/64591> adresinden erişildi.

- Işık, C. (2013). Kelime ve cümle yapıları bakımından Arapça ile Türkçenin karşılaştırılması.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=LvgxiQ5fKmK9WVUwub2KMw&no=wi4HMHLWDVFcXIMCA7hSLA> adresinden erişildi.
- Oruç Aslan, B. (2007). (PDF) Türkçede Gereklilik Kipi | Birsal Oruç Aslan - Academia.edu. Türkçede Gereklilik Kipi içinde (ss. 1256–1257). North Cyprus.
https://www.academia.edu/2550163/Türkçede_Gereklilik_Kipi adresinden erişildi.
- Şahin, O. (2019). Türkçeden Arapçaya Çeviri Teknikleri (2. bs.). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Tosun, İ. ve Koç, A. (2014). Yapı Bakımından Tümce Türleri ve Yan Tümce. *Turkish Studies*, 9/9, s. 972. <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-97b7fde6-dad1.pdf> adresinden erişildi.
- Arapça Çeviri Dersinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri. Yıldız, M. ve Güngenci, M. M. (2017). Uluslararası Karadeniz Dil ve Dil Eğitimi Konferansı, 22-23 Eylül 2017, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, SAMSUN. (s. 6). Samsun.
https://www.researchgate.net/publication/347059942_Uluslararası_Karadeniz_Dil_ve_Dil_Egitimi_Konferansı_22-23_Eylül_2017_Ondokuz_Mayıs_Üniversitesi_SAMSUN_ARAPÇA_CEVIRI_DERSİNDE_KARŞILASILAN_SORUNLARA_YONELIK_OGRENCI_GORUSLERI adresinden erişildi.
- Yılmaz, H. (2019). Türk Öğrencilerin Arapça Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 14(4), 2889–2904.
doi:DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22969>

الأخطاء اللغوية الشائعة: امتحان اللغة العربية (YDS) نموذجًا

Common Mistakes in the YDS Exam

Gülhan Türk

¹Yozgat Bozok Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagati.
gulhan.turk@bozok.edu.tr

الملخص

تعد لغة الصحافة والمجلات مرتعا للأخطاء اللغوية بالرغم من خضوعها أحيانا للتدقيق اللغوي. ونحن الأساتذة نعمل دائما على تدريس طلابنا الناطقين بغير العربية تدريس اللغة العربية الفصيحة بقواعدها الصحيحة. ولكن للأسف الشديد يواجه الطالب مشكلة كبيرة عندما يبدأ بقراءة الصحيفة أو المجلات ويجد بعض الاستعمالات اللغوية التي تتنافى مع ما تعلمه في الجامعة. ويصبح هذا الاستعمال اللغوي فيما بعد شاهدا على جواز استعمال اللغة بعدة طرق. ولكن الاستعمال الخاطئ أصبح معتمدا للكثير من الكتاب. وهذا الشيوع يؤدي إلى تثبيت دعائم الخطأ على حساب الصواب. وهذا ما يجعل الطلاب يعيشون في حيرة بين ما تعلموه في الجامعات وبين ما يقرؤونه في الصحف والمجلات. ستعمل هذه الدراسة على تتبع الأخطاء اللغوية العربية الشائعة استعمالها في امتحان اللغة العربية (YDS) الذي تشرف عليه مؤسسة (ÖSYM) التابعة للجمهورية التركية. وتركز أيضا على الامتحانات التي أجريت ما بين عام ٢٠٠٦ وحتى ٢٠١٨ خاصة. تحتوي هذه الدراسة على مقدمة وتصنيف ألفبائي للأخطاء النحوية والإملائية والتركيبية الشائعة. في هذا القسم ستقيم الأخطاء الشائعة وستصححها بالمقابل. استندت الدراسة هذه إلى مجموعة من المراجع والمصادر الحديثة التي تناولت الأخطاء الشائعة في لغة الإعلام بالتصحيح والتنقيح. ومنها: معجم ودراسة في اللغة العربية المعاصرة، الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر.

الكلمات المفتاح: الأخطاء الشائعة، اللغة العربية، أساليب أجنبية، ترجمة، تصحيح.

Abstract

The language of the press and magazines is a hotbed of linguistic errors, although it is sometimes subject to linguistic scrutiny. The professors always work to teach our non-Arabic speaking students to teach standard Arabic with its correct grammar. Unfortunately, the student faces a big

problem when he begins reading the newspaper or magazines and finds some linguistic uses that contradict what he learned at the university. This linguistic use later becomes a witness to the permissibility of using the language in several ways. But the wrong use has become approved for many writers. This prevalence leads to fixing the pillars of error at the expense of correctness. This causes students to live in confusion between what they learned in universities and what they read in newspapers and magazines. This study will track the Arabic language errors commonly used in the Arabic language exam (YDS) which is supervised by the (ÖSYM) Foundation of the Republic of Turkey. It also focuses on the exams that took place between 2006 and 2018, especially. This study contains an introduction and an alphabetical classification of common grammatical, spelling and syntactic errors. In this section you will evaluate common mistakes and correct them in return. This study was based on a group of modern references and sources that dealt with common errors in the media language with correction and revision. Including: a dictionary and a study in the contemporary Arabic language, common mistakes in the use of prepositions.

Key words: common mistakes, Arabic language, foreign methods, translation, correction.

المقدمة

تحتل لغة الإعلام جانبا مهما وحيزا كبيرا في حياة العربي من جميع أبوابها الإذاعة والصحافة والتلفزة. ومع الأسف في أيامنا الحالية تتساهل لغة الإعلام أياما تساهل في استخدام اللغة العربية من حيث تركيب الجمل واستخدام الكلمات وإدخال كلمات وتراكيب على اللغة متأثرة بلغة الترجمة. وقد حمل الكثير من أساتذة اللغة العربية الإعلام وزر ما تعانیه اللغة العربية اليوم^١. ويجب الإشارة إلى أن هذا الذي يسميه بعضهم خطأ يعتبره آخرون تطورا لغويا نشأ من طبيعة اللغة باعتبارها كائنا حيا يخضع إلى ما يخضع له الكائن الحي من نشأة ونمو وقوة وضعف. فالعادات والديانات والشرائع والعلوم والآداب ظواهر حياة الأمة وهي خاضعة لناموس

^١ السامرائي، إبراهيم؛ معجم ودراسة في العربية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط ١، ٢٠٠٠: ص (و).

النمو والتجدد^٢. وهناك أسباب عديدة أدت إلى انتشار تدهور اللغة العربية وانتشار الأخطاء الشائعة فيها:

١. شيوع اللغة العامية في لغة الصحافة والإعلام.
 ٢. كثرة السماعي في اللغة العربية.
 ٣. النقل وهو تقليد أحدهم في استعماله اللغوي اعتقاداً من المقلد أن صاحبه على صواب وتمكن من فصيح اللغة.
 ٤. إهمال اللغة فطلبة العلم في هذه الأيام قلما يهتمون بلغتهم وتقويمها . فكانت الترجمة واحدة من أسباب تدهور العربية حيث دخلت عن طريقها تراكيب وصيغ فاسدة أسهمت في انحطاط العربية المعاصرة وأبعدتها عن الفصاحة والجزالة. فقد تأثر العربي أيما تأثر بالحضارة الغربية في أفكاره وطريقة عيشه وتأثر في الكثير من جوانب حياته اليومية فعمل على تجديد أساليب كثيرة في اللغة العربية ما هي إلا وليدة الترجمة^٣.
- ومن هذا القبيل فامتحان YDS اللغة العربية يعتمد بشكل أساس على النصوص العربية المستخدمة في لغة الإعلام وللأسف فإن الصحف العربية لا تعمل على تصحيح وتدقيق اللغة العربية بقدر ما تهتم بنقل الخبر وصياغته بشكل ملفت للنظر، وللأسف الشديد هناك العديد من الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتب والمجلات العربية التي أخذت منها نصوص الامتحان. ومن

^٢ زيدان، جرجي: اللغة كائن حي، دار الجيل، بيروت، ط٢، ص٩.

^٣ السامرائي: ٢٠٠٠، ص١؛ فضل الله، محمد عمر محمود: أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية، رسالة دكتوراة، ٢٠٠٩، ص٢٧.

خلال هذه الدراسة جمعت الأخطاء اللغوية الشائعة وقسمت الحقول التي ستناقش الأخطاء اللغوية إلى: ١. أخطاء استعمال الجموع ٢. أخطاء استعمال حروف الجر ٣. أخطاء استعمال الكلمات ٤. أخطاء استعمال العبارات.

١. أخطاء استعمال الجموع

هناك العديد من الكلمات التي تجمع على أوزان في غير مكانها وأهم مثال على ذلك:

مُدراء: فقد يصيغ الكثيرون مفرد مدير على وزن مدراء، على قياس علماء وفقهاء وعملاء وغيرها. ولكن إذا أمعنا النظر في الاسم نجد أن قياس علماء فقهاء و عملاء على وزن فعلاء صحيحاً لأن فاء الفعل في هذه الأفعال تقابل فاء الفعل في الوزن والقياس. أما الجمع في كلمة (مُدراء) فنجد أن فاء الفعل في هذه الكلمة ليس الميم وإنما الدال وبالتالي يكون جمع كلمة مدير الصحيح هو مديرون وليس مُدراء. كما يجب في صياغة الجمع على وزن فعلاء أن يكون مفرد الفعل على وزن فَعِيل أو فاعل مثل كريم كُرِّمَاء، نديم نُدْمَاء، شاعر شُعْرَاء، عالم عُلمَاء وهكذا^٤.

٢. أخطاء استعمال حروف الجر

أكد على: من أبرز الأخطاء في استعمال حروف الجر مثلاً: أكد على. مما يؤكد على ضرورة الحفاظ على هذه السلالات^٥.

^٤ الراجعي، عبده: التطبيق الصرفي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دون تاريخ، ص: ١٢٢.

^٥ YDS ARAPÇA, SONBAHAR 2015: 8/ 35.

فمن الخطأ الشائع تعدية الفعل "أكد" بالحرف "على" وذلك لأن الفعل "أكد" متعد بنفسه^٦، وهذا الاستعمال إنما دخل إلى العربية من باب الترجمة. He's confirmed for the dinner tomorrow evening.

ففي هذا النموذج تعدى الفعل confirmed بحرف الجر for وعند ترجمة الفعل إلى العربية استعمل الفعل أكد بشكل متعد. وفي لسان العرب ذكر هذا الفعل بشكل "أكد العهد والعقد ... و"أكدت الشيء ووكدته"^٧.

أثر على: ومن الأخطاء الشائع استعمالها أيضا تعدية الفعل "أثر" بحرف الجر "على". ففي اللغة العربية يتعدى الفعل أثر بحرف الجر "في" و"ب". وقد جعلت الترجمة من الإنجليزية إلى العربية هذا الفعل يتعدى بحرف الجر "على" بسبب نظيره الفعل الأجنبي "impact" الذي يتعدى بما يقابل "على" "on" عندهم^٨. مثال:

This has an *impact on* the ethnic composition of the schools.

وقد ورد في في امتحان YDS في أكثر من موضع هذا الخطأ:

يقول الأخصائيون أن الدعايات التجارية في التلفاز قد تكون ذات تأثير سيء على الأطفال أكثر من البرامج العادية^٩.

^٦ السامرائي، إبراهيم: معجم ودراسة في اللغة العربية المعاصرة، بيروت، مكتبة لبنان، ط١، ٢٠٠٠، ص٥.

^٧ ابن منظور، لسان العرب، ١/١٠.

^٨ عمار، محمود اسماعيل: الأخطاء الشائعة في استعمال حروف الجر، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٨، ص ٥٠-٥١.

^٩ YDS ARAPÇA, Mayıs, 2006: 8.

وفي موضع آخر: تأثير تلك العوامل على حركة المعدات العسكرية^{١٠}.

وقد ذكر في لسان العرب: "التأثير إبقاء الأثر في الشيء وأثر في الشيء: ترك فيه أثراً"، وفي موضع آخر "حديدة يؤثر بها خف البعير ليعرف أثره في الأرض"^{١١}.

يعاني من: من الخطأ الشائع أيضا استخدام الفعل "يعاني" مع حرف الجر "من"، مثال على ذلك: مرض يعاني منه كثير من الناس^{١٢}، والأدهى أنها تعاني من عدم التوقير^{١٣}، وهم يعانون من قلة المياه والكهرباء^{١٤}.

والصحيح أن الفعل "يعاني" متعدد بذاته لا يحتاج إلى حرف جر. فقد ورد في المعاجم "عانه" بمعنى "يكابده ويقاسيه" فالصواب أن يقال: مرض يعانيه كثير من الناس، والأدهى أنها تعاني عدم التوقير، وهم يعانون قلة المياه والكهرباء.

٣. أخطاء في استعمال الكلمات

أخصائي: يشيع في لغة الإعلام والصحافة استخدام كلمة "أخصائي" للإشارة إلى المتخصص في علم ما أو عمل ما.

YDS ARAPÇA, Sonbahar, 2013: 10.^{١٠}

^{١١} ابن منظور، ٢٠٠٠: ج ٥/١.

YDS ARAPÇA, İLKBAHAR, 2014: 53.^{١٢}

YDS ARAPÇA, Sonbahar, 2015: 6.^{١٣}

YDS ARAPÇA, Sonbahar, 2015: 20.^{١٤}

وقد ورد في امتحان YDS مثالا على ذلك: "يقول الأخصائيون أن الدعايات التجارية في التلفاز قد تكون ذات تأثير سيء على الأطفال أكثر من البرامج العادية"^{١٥}.

ولكن لا وجود لهذه الكلمة في العربية الفصيحة تحمل هذا المعنى. لأن كلمة الأخصائي لغة منسوبة إلى "الإخصاء"، وهو العمل الذي كان يقوم به الأطباء اليهود في المشافي العربية في الأندلس وفي عصور الخلافة حيث يزيلون خصى الأطفال حديثي الولادة ليعملوا في بلاط السلاطين. وقد أصبحت هذه التسمية تطلق على المتخصصين في عمل طبيّ ثم لكل متخصص في أي مجال. والصواب في هذا السياق أن نستخدم كلمة "اختصاصي" أو "مختص" أو "متخصص" التي هي نسبة إلى كلمة اختصاص حيث تؤدي هذا المعنى تماما^{١٦}.

يعتبر: هذه الكلمة أيضا من الأخطاء اللغوية شديدة الانتشار، فيستخدم الفعل "اعتبر" بمعنى "عدّ"، ومثال عليه:

يعتبر شراب الليمون علاجا طبيعيا^{١٧}، كما تعتبر سيرته التي كتبها بنفسه قليلا خارج بؤرة العدسة كتابا هاما^{١٨}.

YDS ARAPÇA, Mayıs, 2006: 8.^{١٥}

١٦ جمعة، عبد الرزاق: الأخطاء اللغوية الشائعة في الأوساط الثقافية، بتانة، ط٤، دبي، ٢٠٢٠، ص: ٤٠.

YDS ARAPÇA, Mayıs 2006: 10/50.^{١٧}

YDS ARAPÇA, 2013 sonbahar: 4.^{١٨}

والفعل "يعتبر" معناه "امتحان واختبر واتعظ"^{١٩} فمن الصواب أن نقول: يعد شراب الليمون علاجاً طبيعياً و تعد سيرته التي كتبها بنفسه قليلاً خارج بؤرة العدسة كتاباً هاماً. يتواجد: تستخدم هذه الكلمة في لغة الصحافة بمعنى وجود الشيء من خلاف عدمه. مثال على ذلك: كانت تتواجد في شمال إفريقيا^{٢٠}.

والفعل يتواجد كما ورد في المعاجم العربية يستخدم بمعنى "حزن وأحب"^{٢١}، والاستعمال الصحيح لهذا التعبير هو: كانت توجد في شمال إفريقيا.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد: لسان العرب، دار صادر، ٢٠٠٧.
- جمعة، عبد الرزاق: الأخطاء اللغوية الشائعة في الأوساط الثقافية، بتانة، ط٤، دبي، ٢٠٢٠.
- الراجحي، عبده: التطبيق الصرفي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دون تاريخ.
- زيدان، جرجي: اللغة كائن حي، دار الجيل، بيروت، دون تاريخ.
- 2000، 11 السامرائي، إبراهيم: معجم ودراسة في العربية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط
- عمار، محمود إسماعيل: الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٨.
- فضل الله، محمد عمر محمود: أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية، رسالة دكتوراة، ٢٠٠٩.
- مصطفى، إبراهيم؛ الزيات، حسن؛ عبد القادر، حامد؛ النجار، محمد علي: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصر، ١٩٩٠.

^{١٩} مصطفى، إبراهيم؛ الزيات، حسن؛ عبد القادر، حامد؛ النجار، محمد علي: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصر، ١٩٩٠، ص: ٥٨٠.

^{٢٠} YDS ARAPÇA, SONBAHAR, 2014: 21.

^{٢١} مصطفى، ١٩٩٠، ص: ١٠٣١.

- YDS ARAPÇA, Mayıs, 2006.
YDS ARAPÇA, Sonbahar, 2013.
YDS ARAPÇA, İlkbahar, 2014.
YDS ARAPÇA, Sonbahar, 2014.
YDS ARAPÇA, Sonbahar, 2015.
YDS ARAPÇA, Sonbahar 2015.