



QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ



ÇAĞ ÖYRƏTİM İŞLƏTMƏLƏRİ
QAFQAZ UNIVERSİTETİ



MİSİR ƏRƏB
RESPUBLİKASI SƏFİRLİYİ



المركز الثقافي المصري بأذربايجان
Egyptian Cultural Center in Azerbaijan
MİSİR ƏRƏB RESPUBLİKASI
MİSİR MƏDƏNİYYƏT
MƏRKƏZİ



QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ

(KONFRANS MATERIALLARI)

Qafqaz Universiteti
Bakı, 1-2 may 2008



ÇAĞ ÖYRƏTİM İŞLƏTMƏLƏRİ
QAFQAZ UNIVERSİTETİ



MİSİR ƏRƏB
RESPUBLİKASI SƏFİRLİYİ



المركز الثقافي المصري بأذربيجان
Egyptian Cultural Center in Azerbaijan

MİSİR ƏRƏB RESPUBLİKASI
MİSİR MƏDƏNİYYƏT
MƏRKƏZİ



“QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ”

(KONFRANS MATERIALLARI)

*Qafqaz Universiteti,
Bakı, 1-2 may 2008-ci il*



QAFQAZ UNIVERSİTETİ

“QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ”

Beynəlxalq Konfransın

M A T E R İ A L L A R I

KONFRANSIN TƏŞKİLAT KOMİTƏSİ

HƏMSƏDRLƏR

Yusif Əhməd əş-Şərqavi
MƏR-in Azərbaycandakı
fövqəladə və səlahiyyətli səfiri

Prof.Dr. Ahmet Saniç
Qafqaz Universitetinin
Rektoru

Prof. Dr. Adil Dərviş
Misir Mədəniyyət Mərkəzinin
Müdiri

ÜZVLƏR

Dos. Məmmədəli Babəşli
Qafqaz Universiteti

Dr. Ahmet Kömürcü
Qafqaz Universiteti

Dr. Bağdadi İmam Məhəmməd
Misir Mədəniyyət Mərkəzi

Dr. Saim Arı
Qafqaz Universiteti

Qafar Ocaqlı
Qafqaz Universiteti

Əhməd İbrahim Atta
Qafqaz Universiteti

Anar Eyvazov
Qafqaz Universiteti

ELMİ ŞURA

Akad. Vasim Məmmədəliyev
Prof. Kamandər Şərifov
F.e.d. Məmməd Adilov
Dos. Elxan Əzizov
Dos. H. İbrahim Tanç

Prof. Gövhər Baxşəliyeva
Prof. Aidə Qasımova
F.e.d. Vilayət Cəfərov
Dos. Məmmədəli Babəşli
F.e.n. İmamverdi Həmidov
Dr. Ahmet Kömürcü

Prof. Sadi Çögenli
Prof. Ömer Arslan
F.e.d. Məmməd həsən Qəmbərli
Dos. A. Cüneyt Eren
F.e.n. Rza Xəlilov

REDAKTOR

Dr. Ahmet KÖMÜRCÜ

*Kitab Qafqaz Universiteti, Dizayn və Nəşriyyat İşləri Şöbəsində
yığılaraq çapa hazırlanmışdır.*

© Qafqaz Universiteti, Bakı, 2009

İÇİNDƏKİLƏR

ÖN SÖZ	1
AÇILIŞ NİTQLƏRİ	3
Prof. Dr. Ahmet Saniç Qafqaz Universitetinin rektoru.....	4
Yusif Əhməd əş-Şərqavi MƏR-in Azərbaycandakı fəvqəladə və səlahiyyətli səfiri.....	6
Prof. Dr. Adil Dərviş Misir Mədəniyyət Mərkəzinin Müdiri.....	9
 I BÖLMƏ	
ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNİN ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ	13
TÜRKİYE İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN PROBLEMLER VE BUNLARIN ÇÖZÜM YOLLARI Prof. Dr. Mehmet SOYSALDI.....	14
العولمة ومتطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى علي عبد المحسن عبد التواب الحديدي، أ. د. / أحمد سيد محمد إبراهيم.....	23
حول مشاكل تدريس الأصوات اللغوية لغير الناطقين بالعربية أ.د. خيرى نشأة العباسي.....	39
المشكلات الصوتية والتركيبية لتعليم العربية لغير الناطقين بها أ. د. صلاح الدين صالح حسنين.....	48
ARAPÇA DİL EĞİTİMİNDE GRAMERİN YERİ Doç. Dr. İbrahim YILMAZ.....	58
ARAP GRAMERİNİ KOLAYLAŞTIRMA ÇABALARI ÜZERİNE Doç. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR.....	64
AZƏRBAYCANIN ALİ MƏKTƏBLƏRİNDƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ, QARŞIYA ÇIXAN PROBLEMLƏR VƏ ONLARIN HƏLLİ YOLLARI Dr. Ahmet KÖMÜRCÜ, F.e.n. Könül EYVAZOVA.....	72

فاعلية برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها ، معوقاتهما وسبل النهوض بها	84
د. طارق سعد شلي	
UNİVERSİTETLƏRİN ƏRƏB ŞÖBƏLƏRİNDƏ «ƏSKİ AZƏRBAYCAN YAZISI» FƏNNİ TƏDRİS OLUNMALIDIR	
F.e.n. Vilayət CƏFƏR	95
ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN GENEL SORUNLARI VE BAZI ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	
Dr. Ali BULUT	100
ƏRƏB DİLİNİN LEKSİKASININ MƏNİMSƏNİLMƏSİ İLƏ ƏLAQƏDAR ORTAYA ÇIXAN BİR PROBLEMİN HƏLLİ	
Zahid. B. HÜSEYNOV	114
DİL SİSTEMİ BAXIMINDAN AZƏRBAYCAN VƏ ƏRƏB ƏDƏBİYYATLARININ TƏDRİSİ VƏ TƏRCÜMƏ PROBLEMLƏRİ	
F.e.n. Fəridə ƏZİZOVA	117
معالجة المهارات اللغوية في اللغة العربية	
أحمد إبراهيم عطا	120
ƏRƏB DİLİ TƏLƏBƏLƏRİNİN ÜZLƏŞDİYİ PROBLEMLƏR VƏ DƏRS ÇALIŞMA METODLARI	
Qafar OCAQLI	134
II BÖLMƏ	
ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ MÜASİR METODLAR	141
ƏRƏB DİLİNDƏ İŞLƏNƏN İDİOMLARIN ARXETİPİKASININ AÇILMASININ TƏDRİS PROSESİNDƏ ƏHƏMİYYƏTİ (“Əsa” ilə bağlı idiomlar)	
Prof. Aida QASIMOVA	142
اتجاهات تعليم اللغة في ضوء التحليلات الأسلوبية	
أ. د. السيد إبراهيم محمد	147
ƏRƏB DİLİNDƏ İSMİ CÜMLƏNİN TƏDRİSİNDƏ QEYRİ-ƏNƏNƏVİ BİR METOD HAQQINDA	
F.e.d. Məmməd ADİLOV	159
GÜNÜMÜZDE ARAPÇAYI NASIL ÖĞRETELİM?	
Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN	163
تعليم العربية — المنهج والواقع	
د. هاني السيسي	177

ƏRƏB FİLOLOGİYASI İXTİSASI ÜZRƏ BAKALAVR KADR HAZIRLIĞI: MÖVCUD TƏCRÜBƏ VƏ YENİ TƏMAYÜLLƏR	
Məmmədali BABAŞLI	185
BİR YABANCI DİL KAPSAMINDA ARAPÇA ÖĞRENİMİ NASIL OLMALI?	
Yrd. Doç. Dr. Cüneyt EREN	199
مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أذربيجان ومصر الواقع ومتطلبات المستقبل.	
د. حمدي محروس بسيوي	207
ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE 'AKTİF METOT' TARTIŞMALARI	
Dr. Lütfullah YAVUZ	223
ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ TƏLƏBƏLƏRƏ FƏRDİ YANAŞMA ÜSULU	
F.e.n. dos. Çimnaz MİRZƏZADƏ	239
ƏRƏB DİLİNDƏ SİNONİMLİK VƏ TƏDRİS PROSESİNDƏ BU DİL HADİSƏSİNDƏN BƏHRƏLƏNMƏ	
F.e.n. Solmaz. N. HÜSEYNOVA	241
AZƏRBAYCANDA ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ PROSESİNƏ FƏRQLİ BAXIŞ	
Ayaz AXUNDOV	245
XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ METODLARI TARİXİ KATEQORİYADIR	
Mətanət MƏMMƏDOVA	249
 III BÖLMƏ	
ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ İNFORMASIYA - KOMMUNİKASIYA TEKNOLOGİYALARININ TƏTBİQİ	253
شبكة الإنترنت بوصفها أداة مفيدة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها	
أ. د. علي علي أحمد شعبان	254
ƏRƏB DİLİNİN ƏYANİ VƏSAİTLƏRLƏ TƏDRİSİ	
Prof. Kamandar ŞƏRİFOV	267
BİLİŞİM TEKNOLOJİYASININ ARAPÇA DİL ÖĞRETİMİNƏ SUNDUĞU İMKÂNLAR	
Dr. M. Vecih UZUNOĞLU	272
QEYRİ ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ TƏŞVİQƏDİCİ METOD VƏ VASİTƏLƏR	
Anar EYVAZOV	292

Ön Söz

Ərəb dili bugünkü dünyanın böyük bir ərazisində təxminən 240 milyon insan tərəfindən ana dili olaraq istifadə edilməkdədir. Zəngin tarixi keçmişə malik olan ərəb dili mədəniyyət, incəsənət, ədəbiyyat və elm dili olmaqla yanaşı həm də başda İslam ölkələri olmaq üzrə dünyanın bir çox ölkəsindəki müsəlmanlar tərəfindən ibadət dili olaraq da işlədilməkdədir. Belə ki, müsəlmanların müqəddəs kitabı olan Qur`ani-Kərim bu dildə nazil olmuşdur. O, ümumbəşəri dinin müştərək dilidir. İslam dini vermək istədiyi mesajları bilavasitə bu dil vasitəsilə insanlara çatdırmışdır.

Sami dillər qrupuna daxil olan ərəb dili, günümüzdə iyirmi iki ərəb ölkəsinin rəsmi dövlət dilidir. Geniş ərazidə istifadə edilməsi və neft ixrac edən ölkələrin əksəriyyətinin ərəb ölkələri olması, başda BMT təşkilatı olmaqla bir çox beynəlxalq siyasi, iqtisadi və mədəni təşkilatlarda ərəb dilinin işçi dil olaraq istifadə edilməsinə səbəb olmuşdur.

Qeyd etdiyimiz kimi, mövqeyi və önəmi baxımından ərəb dili, Qur`ani -Kərim nazil olmağa başladığı əsrdən etibarən ərəb olmayan millətlər tərəfindən öyrənilməsi vacib olan önəmli bir dil halına gəlmişdir. Ərəb dilinin qeyri-ərəblərə öyrədilməsi məsələsi başlanğıcdan bu günə kimi metod problemini də gündəliyə gətirmişdir. Bununla bağlı olaraq bir çox işlər görülmüşdür və indi də bu sahədə araşdırmalar davam edir. Bu gün ərəb dili ərəb ölkələri başda olmaqla dünyanın bir çox ölkəsində orta və ali təhsil müəssisələrində müxtəlif metodlarla öyrədilir.

Günümüzdə xarici vətəndaşlara dil tədrisində bir çox metod və vasitələrdən istifadə olunur. Ərəb dilinin öyrədilməsində də bunların böyük əksəriyyətindən istifadə edilməkdədir. Bununla yanaşı, istər ərəb ölkələrində, istərsə də digər ölkələrdə ərəb dilinin öyrədilməsi məsələsində axtarışın olduğu da inkarolunmaz həqiqətdir. Çünki son dövrdə xarici dilin öyrədilməsində yeni təmayüllər özünü büruzə verir. Bu səbəbdən ərəb dilinin tədrisi zamanı tətbiq olunan üsullara yenidən nəzər salınmasının vacib olduğuna inanırıq. Ərəb dilinin tədrisi sahəsində zəngin ənənələrə malik olan Azərbaycanda da bu məsələnin gündəliyə gəlməsi, axtarışların davam etdirilməsinə dəlalət edir.

Sözügedən məsələni ətraflı şəkildə müzakirə etmək, fikir mübadiləsi aparmaq və Azərbaycan alimlərini müxtəlif ölkələrin alim və tədqiqatçıları ilə görüşdürmək məqsədilə 1-2 may 2008 tarixində Bakıda “Qeyri-ərəblərə ərəb dilinin öyrədilməsində ortaya çıxan problemlərə müasir baxış” mövzusunda beynəlxalq konfrans keçirilmişdir.

Qafqaz Universiteti, Misir Ərəb Respublikasının Bakı Misir Səfirliyi və Bakı Misir Mədəniyyət Mərkəzinin birgə səyi nəticəsində baş tutan konfransda Azərbaycan və dünyanın müxtəlif ölkələrindən 30-dan çox məruzə təqdim olunmuşdur.

Məruzələr;

- *Ərəb dilinin öyrədilməsindəki ümumi problemlər*
- *Ərəb dilinin öyrədilməsində müasir metodlar və*
- *Ərəb dilinin öyrədilməsində kompyuter və texnoloji vasitələrinin istifadəsi başlıqları altında üç seksiyada müzakirə edilmişdir. Konfrans ərəb dilini öyrədilməsi mövzusunda bu coğrafiyada keçirilən ilk konfans olması özəliyinə malikdir.*

Konfransa təqdim edilən məruzələr toplusundan ibarət olan əlinizdəki kitab ərəb dilinin tədrisi ilə məşğul olan pedaqoqlar və ərəbşünaslar üçün nəzərdə tutulmuşdur. Məruzə mətnləri müzakirə edildiyi seksiyalar və təqdim edildiyi dillər nəzərə alınmaq şərti ilə yerləşdirilmişdir.

Bu konfransın təşkil edilməsində və məruzə mətnlərinin kitab halına gətirilməsində əməyi keçən hər kəsə təşkilat komitəsi adından təşəkkür edirəm.

*Dr. Ahmet Kömürcü
Redaktor*



“QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ”

BEYNƏLXALQ KONFRANS

AÇILIŞ NİTQLƏRİ

**Çok değerli Mısır ve Kuveyt Büyükelçileri,
Mısır Medeniyet Merkezi'nin Müdürü, Hanımefendiler, Beyefendiler,
uzaklardan gelen pek Değerli Konuklarımız, Değerli Bilim Adamlarımız,
Sevgili Öğrenciler, Değerli Basın Mensupları!**

Ben bugün çok mutluyum. Biz şimdiye kadar farklı ülkelerle birlikte birçok konferans düzenledik. Arap dünyasının önde gelen ülkelerinden bir ülke olan Mısır ile konferans düzenlemektende mutluluk duyuyorum. Birçok öğrencimizi Amerika, İngiltere ve Almanya başta olmakla farklı ülkelere gönderdik. Birçoklarını da Türkiye'ye gönderme imkanı elde ettik. Öğrencilerimin bir kısmını Mısır'a, bir kısmını da Kuveyt'e göndermeyi çok istiyorum. Böylece talebelerimizin bilgi, tecrübe ve dünya görüşü yönünden kazanımlar elde edeceğine inanıyorum.

Öğrenim için Üniversitemize pek çok ülkeden öğrenci gelmektedir. Bunlar daha çok Türkiye ve Batı ülkelerinden idi. Bu sene aramıza Hindistan, Kırgızistan ve Kazakistan'dan gelen öğrenciler de katıldı. Bu öğrencilerin arasına Mısır, Kuveyt ve Suudi Arabistan'dan da, öğrencilerin katılmasını istiyoruz. Belki bu konfrans bunun başlangıcı olacaktır. Çünkü "üniversite" demek "universal" demektir. Yani "uluslararası" manasına gelir. Ben bir üniversitenin, uluslararası özelliğe sahip olduğunda gerçek üniversite olacağı kanaatindeyim. Bundan dolayı, bu konfrans bizim Arap dünyasına açılmamıza bir vesile olacaktır.

Mısır, çok önemli bir Arap ülkesidir. Arapçanın dünyada daha da yayılması için gayretleri takdire şayandır. Yüksek öğrenim için dünyanın çeşitli ülkelerinden öğrenci kabul etmesi, Arapça öğretimi için yurt dışına öğretmen ve öğretim elemanları göndermesi bunun göstergesidir. Üniversitemiz Arap dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapan öğretim elemanlarından bir kısmı yüksek öğrenimlerini Mısır'da tamamlamıştır. Aynı zamanda Mısır vatandaşı bir öğretim elemanıda Arap Dili ve edebiyatı Bölümünde vazife yapmaktadır.

Qafqaz Üniversitesi, Arap Dili ve Edebiyatı'nda okuyan talebelerin en iyi şekilde yetişmeleri için elinden geleni esirgememektedir. Ana dili Arapça olan hoca istihdamı, sürekli internet erişiminin olduğu ve Arap TV kanallarının sürekli izlenebildiği dil laboratuvarı, Mısır'da yaz okulu gibi imkanları üniversitemiz talebelerine sunmaktadır.

Konuşmamın sonunda birkaç sözümde öğrencilerime olacak.

Sevgili öğrenciler!

Gelecekte mesleğinizde en iyi olmak için elinizden geleni yapınız. Qafqaz Üniversitesinin imkanlarından üst seviyede faydalanın. Önceki mezunlarımıza baktığımızda, onların iyi yerlerde çalıştıklarını görüyoruz. Bununla da gurur duyuyoruz. Onlar gerek bilgileri ve sahalarındaki yeterlilikleriyle ve gerekse iş disiplini

ve etik kurallar yönüyle Qafqaz Üniversitesini liyakatla temsil ediyorlar. Çevrelerine örnek oluyorlar. Sizlerde mezun olduğunuzda üniversiteyi en iyi şekilde temsil edecek ve Qafqaz ruhunu dünyaya tanıtacağınıza adım gibi eminim.

Bu güzel duygularla hepinizi sevgiyle selamlıyorum. Konferansın düzenlenmesinde emeği geçen Mısır Büyükelçisi'ne, Eğitim Fakültesi Dekanı'na, Mısır Medeniyet Merkezi yetkililerine, Arap Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı'na ve talebelerimize şükranlarımı sunuyorum. Konferansa tebliğ sunan akademisyen ve araştırmacıları kutluyor ve Konferansın başarılı geçmesini diliyorum.

*Prof. Dr. Ahmet SANIÇ
Qafqaz Üniversitesi
Rektörü*

بسم الله الرحمن الرحيم

أود في البداية أن أعبر عن خالص الشكر والتقدير لسعادة البروفسير / أحمد سانيج رئيس جامعة القوقاز لجهوده المباركة في تنظيم هذا المؤتمر .. كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لسعادة السفير / فهد سعد آل ميع سفير دولة الكويت الشقيقة ، وأرحب بجميع السيدات والسادة الحضور من جمهورية أذربيجان وتركيا وأيضا السادة الأساتذة الذين وفدوا من مصر من جامعات مصر .. القاهرة وبني سويف وعين شمس والأزهر الشريف وحلوان ..

ويسعدني أن أشير باختصار أيها السيدات والسادة بعد الكلمات الطيبة التي تشرفت بالاستماع إليها من سعادة البروفسير أحمد سانيج والأستاذ الدكتور عادل درويش والأستاذة الفاضلة عائدة قاسموفا والتي قدمت عرضا واسعا ومعمقا عن العلاقات المصرية الأذربيجانية ، وسعادة البروفسير مدير معهد المخطوطات وغير ذلك من أساتذة.

وأود أن أشير باختصار أيها السيدات والسادة بأن العلاقات المصرية الأذربيجانية علاقات وثيقة وتمتد جذورها عبر التاريخ وتبرهن على ذلك الدراسات التي قام بها العديد من الأساتذة في العصر الحديث ، وأيضا دروس الثقافة سواء في مصر أو في باكو سواء في مكتبات الجامعات الحكومية في باكو أو في نخشوان أو غير ذلك من المدن سواء شماخي أو شاكي أو كنجة وغيرها والتي تعبر عن التراث الثقافي العربي الإسلامي والعلاقات المصرية الأذربيجانية .

النقطة الأخرى : هي أن هذه العلاقات قد شهدت تطورا كبيرا بفضل جهود الزعيم الراحل حيدر علييف في أذربيجان وفخامة الرئيس محمد حسني مبارك خلال اجتماعهما معا في القاهرة في عام 1997م ، كما أن زيارة فخامة الرئيس إلهام علييف إلى مصر في الخامس والسادس من مايو 2007 يمثل نقلة نوعية على صعيد تطوير العلاقات المصرية الأذربيجانية في مختلف المجالات .

وكما تلمسون أيها السيدات والسادة النقطة النوعية في العلاقات المصرية الأذربيجانية في مختلف المجالات سياسيا واقتصاديا وتعليميا وثقافيا وغير ذلك .. فالمؤشرات عديدة .. وعقد هذا المؤتمر هو خطوة عملية في هذا الإطار .

وأود أن أشكر سعادة البروفسير رئيس الجامعة واللجنة المنظمة على عقد هذا المؤتمر تحت رعايتي كسفير لجمهورية مصر العربية في جمهورية أذربيجان ، فهذا شرف لي ..

وأود ان أشير أيضا هنا إلى أنه في ضوء ما تتمتع به آذربيجان من نهضة ثقافية واقتصادية وتعليمية وفي مختلف المجالات ، وما تتمتع به مصر أيضا من نهضة سياسية ثقافية واقتصادية وعلمية وفي مختلف المجالات ، فقد نشهد أيضا هذا التطور في هذا المجال ، المجال التعليمي والثقافي .. فمنذ ما يقرب من عام تقريبا تشرفت بإقامة جسور التعاون بين وزارة التعليم العالي بمصر ووزارة التعليم هنا في آذربيجان في استقدام ثمانية عشر دارسا (اسبرانتورا) للحصول على الماجستير والدكتوراه من الجامعات الأذربيجانية ، وهذا يمثل اعترافا بأن آذربيجان دولة شهدت التطور في مجال العلم والتعليم في جامعتها ، وأيضا اعتمادها عناصر الجودة في مجال التعليم ، وسوف يفد أيضا عشرة أو عشرون دارسا في العام القادم 2008 / 2009م .. ويوجد أيضا لدينا في مصر الآن ما يقرب من مائتي دارس في جامعات مصر المختلفة .. سواء القاهرة أو عين شمس أو حلوان أو الأزهر الشريف وغيرها .. هذه بعض المؤشرات في مجال العلم والتعليم ..

ومن المؤشرات الأخرى .. فعلى المستوى الثقافي أننا قد انتهينا في الأسبوع الماضي من إقامة الأسبوع الثقافي الثاني خلال عامين وفقد عقد الأسبوع الأول في العام الماضي وهذا هو الأسبوع الثاني للثقافة المصرية في آذربيجان .

وأيضا لدينا جولات كثيرة في المشاورات السياسية وجولات أخرى في إطار تدعيم العلاقات بين البلدين مصر وآذربيجان في مختلف المجالات .

وإننا في هذه الفترة من الأيام المباركة والتي نحتفل فيها بعيد ميلاد الزعيم القومي الراحل حيدر علييف نتقدم إلى قيادة وشعب آذربيجان بأطيب التهاني القلبية بهذه المناسبة السعيدة ، وتقديرا وإعازا من شعب مصر وقيادتها لفخامة الرئيس الراحل حيدر علييف وكما تعلمون فقد تم إقامة حديقة و تمثال لفخامته في مصر ، كما تم أيضا إقامة حديقة باسم فخامة الرئيس مبارك وتمثالا لسيادته هنا في آذربيجان في منطقة أبشرون احتراما وإعازا من شعب آذربيجان لفخامة الرئيس محمد حسني مبارك وشعب مصر ..

هذه بعض المؤشرات التي توضح لسيادتكم تطور العلاقات المصرية الأذربيجانية في جميع المجالات عبر التاريخ وفي الوقت الحالي .

ولا ننسى أيها السيدات والسادة أن نشكر جهود السادة الأساتذة الذين عمقوا وقاموا بدور ثقافي كبير ونشكر في طليعتهم السيدات .. الأستاذة الدكتورة عائدة إيمان قلوبفا التي تعمقت في دراسة علوم اللغة العربية وآدابها ونشكر من السادة الأساتذة العديد منهم وفي طليعتهم سماحة الشيخ الله شكر

باشازاده رئيس المجلس الأعلى لشئون القوقاز والأستاذ الدكتور واسيم محمد علييف والأستاذ الدكتور زاهد حسينوف وأيضا الأستاذة الدكتورة عايدة قاسموفا والعديد من الأساتذة في جامعة باكو والجامعات الأذربيجانية المختلفة وفي نخشوان وأيضا في جامعة القوقاز ..

في هذه الفترة أيها السيدات والسادة أيضا نجتهد جميعا في تدعيم العلاقات بين الجامعات المصرية والجامعات الأذربيجانية سواء على مستوى تبادل الأساتذة أو على مستوى تبادل الطلاب أو على مثل عقد المؤتمرات العلمية المشتركة وهذا المؤتمر يمثل خطوة عملية في هذا الإطار من أجل تدعيم العلاقات المصرية الأذربيجانية في مختلف المجالات .

وأود أن أشكر نخبة السادة الأساتذة الذي وفدوا من مصر من أجل المشاركة في هذا المؤتمر من جامعة القاهرة وبني سويف والأزهر الشريف وحلوان وأسيوط وعين شمس وقناة السويس الذين وفدوا من أجل المساهمة بفكرهم واجتهادهم في هذه المناسبة العلمية .

وإنني على ثقة من أن نظرائهم هنا في أذربيجان من العلماء والأساتذة سواء في جامعة باكو أو القوقاز أو الجامعات الأخرى أو من الجامعات التركية إنني على ثقة من أنه سوف يقدمون لنا توصيات مهمة ومفيدة على صعيد افتتاح هذا المؤتمر.

وأخيرا السيدات والسادة .. نعلن بداية فعاليات المؤتمر وأتقدم إليكم جميعا بخالص الشكر ، كما أخص شكري لسعادة البروفسير أحمد سانيج رئيس جامعة القوقاز والأستاذ الدكتور عادل درويش ، واللجنة المنظمة لهذا المؤتمر ، والسادة الأساتذة من أذربيجان ومن تركيا ومن مصر ، كما أشكر أيضا أبناءنا الطلاب الذين يحضرون معنا في هذه المناسبة ، وأيضا أشكر السادة ممثلي وسائل الإعلام والسادة الدارسين المصريين الذين شرفونا بالحضور في هذه المناسبة .. أشكركم شكرا جزيلا والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

سفير جمهورية مصر العربية في باكو

يوسف أحمد الشرقاوي

بسم الله الرحمن الرحيم .. الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، سعادة السفير / يوسف أحمد الشرفاوي ، سفير جمهورية مصر العربية في آذربيجان ، سعادة الأستاذ الدكتور / أحمد سانيج ، رئيس جامعة القوقاز ، السادة الأساتذة الأفاضل ، السادة السفراء ، السادة الحضور الكرام،
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

إن لغة الأمة هي مصداق هويتها ووعاء ثقافتها ، ومجتملى حضارتها ، ومرآة نهضتها ، وحاضرة تراثها ، وهي ذاكرة الأمة وتاريخها ووجود الأمة مرتبط بوجود لغتها ، وهنالك العديد من الآراء والروايات حول أصل اللغة العربية ، لدى قدامى اللغويين العرب ، ويذهب البعض أن يعرب كان أول من أعرب بلسانه وتكلم بهذا اللسان العربي فسميت اللغة باسمه ، وورد في الحديث الشريف أن نبي الله إسماعيل بن إبراهيم أول من فتق لسانه بالعربية وهو ابن أربع عشرة سنة ونسي لسان أبيه ، أما البعض الآخر فيذهب إلى القول أن العربية كانت لغة أبينا آدم في الجنة إلا أنه لا توجد لبراهين علمية أو الأحاديث نبوية ثابتة ترجح أيا من تلك الإدعاءات ولكن المتفق عليه هو أن اللغة العربية كانت قبل النبي إسماعيل حيث أن النبي إسماعيل تعلم اللغة العربية من قبيلة جرهم ، فنطق بالعربية المبينة أي العربية الفصحى .

وتعتبر اللغة العربية من أكبر لغات المجموعة السامية ، من حيث عدد المتحدثين ، وهي إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم ويتوزع متحدثوها في المنطقة المعروفة باسم الوطن العربي هذا بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة كالأهواز وتركيا وتشاد ومالي والسنغال
وللغة العربية أهمية قصوى لدى أتباع الديانة الإسلامية فهي لغة مصدري التشريع الأساسيين في الإسلام وهما القرآن والأحاديث النبوية المروية عن النبي محمد صلى الله عليه وسلم ، ولا تتم الصلاة في الإسلام إلا بإتقان بعض من كلمات هذه اللغة ، فالعربية هي لغة طقوسية رئيسية لدى عدد من الكنائس المسيحية في العالم العربي . كما كتبت بها الكثير من أهم الأعمال الدينية والفكرية اليهودية في القرون الوسطى .

وارتفعت مكانة اللغة العربية وأصبحت لغة السياسة والعلم والأدب لقرون طويلة في الأراضي التي حكمها المسلمون ، وأثرت العربية تأثيرا مباشرا وغير مباشر على كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي كالتركية والفارسية والأوردية مثلا.

وقد ثبت تاريخيا أن النهضة الحديثة في أوروبا قد قامت أساسا على ما انتقل إلى الغرب من تراث

العرب العلمي والحضاري حيث إن مؤلفات جابر بن حيان في الكيمياء باللغة العربية في القرن الثاني الهجري ، وكتاب الحساب والجبر لابن موسى الخوارزمي في أوائل القرن السادس الهجري وكتاب الحاوي في صناعة الطب الذي ألفه أبو بكر الرازي قد عرفت أوروباً في ترجمات لاتينية ، ثم ألمانية ثم إنجليزية .

سيداقي وسادقي ، إن اللغة العربية هي اللسان القومي لشعوب الوطن العربي من وادي الرافدين دجلة والفرات في قلب الشرق الآسيوي إلى وادي النيل وأقطار المغرب الممتدة على طول الشمال الإفريقي إلى ساحل المحيط الأطلسي ومهما تختلف اللغات المحلية في هذه الأقطار فإنها لا تعرف غير العربية لساناً قومياً ووسيلة تفاهم مشترك وأداة اتصال فكري عبر الحدود والمسافات. ومن المعلوم أن اللغة العربية قد تم اعتمادها كإحدى لغات منظمة الأمم المتحدة الرسمية الست ، ويطلق العرب على لغتهم العربية لقب لغة الضاد لاعتقادهم بأنها الوحيدة من بين لغات العالم التي تحتوي على حرف الضاد،

وتعتبر اللغة العربية من اللغات التي شهدت تطوراً كبيراً وتغيراً في مراحلها الداخلية وللقرآن الكريم فضل كبير على اللغة العربية حيث بسببه أصبحت هذه اللغة هي الفرع الوحيد من اللغات السامية الذي حافظ على تواجدته وعالميته وما بقي منها من لغات محلية .

فباللغة العربية يتكلم بها قرابة 442 مليون إنسان كلغة أم وتميز اللغة العربية بسمات تميزها عن جميع لغات العالم وتجعلها نعمة حقيقية يتمتع بها العارفون والخبون لها ومنها ما يلي :
أولاً : اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ، التي اختار الله عز وجل أن ينزل بها آخر كتبه التي سيتعبد بها المسلمون إلى نهاية تاريخ البشرية حيث إن هذه اللغة تتميز بالسعة والتوسع والانتشار ، وهي ذات الصفات التي يتميز بها دين الله الإسلام ، فاللغة العربية لها من المفردات ما يضاهي أي لغة أخرى وفيها من المفردات ما يفضي إلى الدقة المتناهية وبالتالي هي أفضل وسيلة لتبليغ رسالة سماوية عن طريق القرآن الكريم .

ثانياً : اللغة العربية هي أقل لغات العالم تطوراً منذ نزول القرآن الكريم ، فلا توجد لغة مر عليها أكثر من ألف عام ومازال أهلها يمكنهم قراءة وفهم نصوصها بسهولة .

ثالثاً : الإعراب ميزة كبيرة للغة العربية حيث يشمل كل المفردات من اسم وفعل وحرف ، وبرغم وجود الإعراب في بعض اللغات الأخرى مثل الهندية والعبرية والحشية والمصرية القديمة إلا أنه إعراب قاصر ببعض الكلمات دون بعض .

رابعا : ومن المميزات ضبط الكلمة بالشكل من ضم وفتح وكسر .
ومما سبق وفي نهاية كلمتي يتضح لنا أهمية اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية في دولة أذربيجان وذلك على النحو التالي :

أولا : تنشيط حركة الترجمة من وإلى اللغة العربية في مجالات العلوم والمعرفة المختلفة .
ثانيا : تنشيط العلاقات الثقافية والتجارية والسياحية والسياسية مع الدول العربية .
ثالثا : فتح مجالات جديدة للعمل للناطقين باللغة العربية سواء في الدول العربية أو في بلادهم ، في مراكز تؤهلهم للعمل مع العرب مثل مجالات الثقافة والإعلام والتجارة و السياحة والسلوك الدبلوماسي والتعليم .

وإنه لشيء عظيم أنه يوجد هنا في أذربيجان اهتمام المسؤولين عن التعليم باللغة العربية حيث توجد العديد من المدارس التي تدرس اللغة العربية للأطفال في مراحل التعليم الأولى ،على أنه في معظم كليات العلوم الإنسانية في جامعات أذربيجان يوجد بها أقسام لتعليم اللغة العربية .
ونحن نوصي بدورنا أن يتم في هذا المؤتمر اتخاذ توصيات منها :

أن يتم توحيد المقررات الدراسية في اللغة العربية في جميع المدارس والجامعات الأذربيجانية حتى يتحقق الغرض المنشود من تعلم هذه اللغة ، في دولة أذربيجان وذلك لخدمة وسلامة اللغة العربية وتيسير تعميمها وانتشارها وتطوير وسائل تعليمها أو تعلمها ، وضبط نطقها الصحيح وفي النهاية أتقدم بخالص الشكر والتقدير لرئيس جامعة القوقاز وجميع معاونيه الأفاضل الذين تعاونوا معنا في الإعداد لهذا المؤتمر منذ ثلاثة أشهر مع المساهمة الفعالة فيه مع المركز الثقافي التابع لسفارة جمهورية مصر العربية بأذربيجان برعاية السفير يوسف أحمد الشرقاوي سفير جمهورية مصر العربية في أذربيجان وذلك في تنظيم هذا المؤتمر توطيدا للعلاقات الثقافية المشتركة بين مصر وأذربيجان .

أشكركم ، وأتمنى لمؤتمركم هذا النجاح والتوفيق ، وشرفت بكم ، وإقامة طيبة لجميع الحاضرين من جميع الدول ، من مصر وتركيا والدول الأخرى ، وإقامة طيبة في مدينة باكو .
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أ.د عادل درويش
مدير المركز الثقافي المصري في باكو



“QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ”

BEYNƏLXALQ KONFRANS

1-ci Bölmə

ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNİN ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ

TÜRKİYE İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN PROBLEMLER VE BUNLARIN ÇÖZÜM YOLLARI

Prof. Dr. Mehmet SOYSALDI

*Fırat Üniversitesi,
İlahiyat Fakültesi
TÜRKİYE*

Bu araştırmamızda önce Türkiye İlahiyat Fakültelerindeki Arapça öğretiminin durumu hakkında kısa bir bilgi verecek, daha sonra da Arapça öğretimi yapılırken karşılaşılan problemler üzerinde duracak ve sonuçta bu problemlerin çözümü için düşündüğümüz öneri ve teklifleri zikredeceğiz.

Konuya girmeden önce Arap dilinin önemi hakkında kısaca konuşmak istiyorum.

Modern Dünyada Arap Dilinin Yeri ve Önemi

Bilindiği gibi Arapça, geniş bir coğrafi alana yayılmış, yaklaşık 200 milyon insanın konuştuğu bir dildir. Arapça stratejik öneminden başka dini, tarihi, kültürel, ekonomik, siyasi, fikri, edebi, musiki ve askeri yönlerden büyük bir önem taşımaktadır.

İslam dini, dil olarak Arapçayı seçmiş ve onu ibadet dili yapmıştır. Kur'an ve hadislerle tanışma ve buluşma ancak Arapça yolu ile mümkün olmaktadır. Arapça İslam kültürünü takdim eden bir kap hükmündedir. Onun için Batı'da İslam dinine giren Batılı Müslümanlar, ilk iş olarak Arapçayı öğrenmeye başlamaktadırlar.

İnsanlığa; tabiat, matematik, tıp, müzik ve astronomi ilimlerini nakleden ve dünyaya ortaçağ Yunan ilim ve felsefesini aktaran Arapça, tarihi açıdan da büyük bir öneme haizdir.

Dünyanın her tarafından ilim adamları, Arap ve İslam kültürünü bir arada taşıyan Arapçayı, dil, edebiyat, ilim, kültür ve musiki yönleriyle araştırma konusu etmiş ve etmektedirler.

Petrolün bazı Arap ülkelerinden çıkmasından, bu ülkelerin Batı için önemli bir pazar oluşturmamasından ve bu pazarların yabancılar için önemli bir çalışma alanı haline gelmesinden sonra, Arapça, ekonomik bir boyut kazanmış oldu.

Kelime hazinesi itibarıyla dünyanın en zengin dili olan Arapça, dünyada ilim ve medeniyet dili olarak kabul edilen altı dilden birisidir.

Modern dünyada Arapça, bu dili konuşanların sayıları ve Arapçanın tesir boyutu açısından Sami dillerin en büyüğü olup, günümüz dünyasının en büyük dillerinden biri olarak yer almaktadır. Günümüzde Arapça bütün Arap ülkelerinde; yazılı ve görsel medyada, eğitimde kullanılan resmi bir dil, birçok ülkede de ikinci bir dil olarak kullanılmaktadır.

Yaygınlık itibariyle; Çince, İngilizce, Hint ve İspanyolca dillerinden sonra beşinci sırada yer alan Arapça, milletlerarası toplantı, konferans ve yazışmalarda resmi bir dil olarak kullanılmaktadır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 18 Aralık 1973 tarih ve 3190 sayılı kararıyla, 19 üyesinin dili olan Arapçayı, BM'ye bağlı: Milletlerarası Çalışma Teşkilatı, Afrika Birliği Teşkilatı, Dünya Sağlık Teşkilatı, Ziraat ve Gıda Teşkilatı ve İlim Kültür Eğitim teşkilatlarında çalışma dili olarak kabul etmiştir. BM'nin bu kararıyla Arapça modern dünya dilleri arasındaki yerini almıştır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 1980 tarih ve 35.dönem toplantısında aldığı kararla Arapçayı Birleşmiş Milletler, Sosyal, İktisadi ve Güvenlik konseylerinde çalışma dili olarak kabul etmiştir. Bu kararla da Arapça, İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve Rusça ile birlikte milletlerarası 6. resmi dil hüviyetine kavuşmuş oluyor. Amerika Birleşik Devletleri ise, Arapçayı 36 dil arasında 6.sıraya yerleştirmiştir.¹ Ayrıca Arjantin Polis Teşkilatı, başkentteki 44. dönem toplantısında aldığı kararla Arapçayı teşkilatta resmi dil olarak kullanma kararı almıştır.²

1970 yılına kadar önemsiz görülen Arapça yetmişlerden sonra dünya ülkelerinin gündemine girmeye başlamıştır. Şu anda Arapça; Güneydoğu Asya ve Afrika'da birçok İslam ülkesinde, okullarda mecburi okutulan ikinci dil; Avrupa ve Amerika'da ise, okullarda seçmeli olarak okutulan en önemli dillerden 4. dildir.

Amerika'nın New York, Teksas, New Jersey ve Minsuna şehirlerindeki okullarda Arapça seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Amerika'nın Kaliforniya eyaletinde ise, alınan bir kararla Arapça bütün okullarda 2.dil olarak okutulmaktadır.

Arjantin'de ise hükümet almış olduğu bir kararla Arapçayı ve İslami ilimler derslerini ülke çapındaki bütün okullara sokmuştur.

İngiltere'de bir öğrenci, en büyük hükümet okullarında Arapçayı seçmeli ders olarak seçebilmektedir. Fransa'da ise, liselerde Arapça seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Şu anda 12 Arap ülkesinde 20 Arap dili enstitüsü, Arapça eğitimi ve öğretimi faaliyetinde bulunurken, yabancı ülkelerde ise, 123 merkezde sistemli bir şekilde Arapça eğitimi yapılmaktadır.

İlahiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi

Türkiye'de yüksek din eğitiminin 1 Eylül 1900'da kurulan Darulfünun'da başladığı kabul edilmektedir. 11 Ekim 1919 yılında Mebusan Meclisi'nden çıkan bir kanunla Darulfünun'un dini ilimler bölümü kaldırılmıştır.³ 1924 yılında Tevhid-i

¹ En-Naka, Mahmud, Ta'limu'l-Arabiyye Li'n-Natikin bilüğatin Uhra, Ümmü'l-Kura Üniversitesi Yayınları.

² Bkz., En-Naka, Mahmud, a.g.e.

³ Kostaş, Münir, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dünü Bugünü", A.Ü.İ.Fakültesi Dergisi, 1999 Özel Sayı, s.144.

Tedrisat Kanunu'nun dördüncü maddesine istinaden Darulfünun'a bağlı bir ilahiyat fakültesi kurulmuş, 31 Mayıs 1933 tarihine kadar varlığını devam ettiren bu fakülte, o tarihte Darulfünun'un İstanbul Üniversitesine dönüştürülmesi neticesinde kadro dışı bırakılarak kapatılmıştır. Onun yerine Edebiyat Fakültesi'nin bünyesinde kurulan İslami İlimler Enstitüsü de 1936 yılında faaliyetine son vermiştir. 21 Kasım 1949 tarihinde Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrenime başlamıştır.⁴ Arapça'nın, Fars ve Batı dilleri gibi yardımcı bir ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır.⁵

Daha sonra meydana gelen gelişmeler neticesinde, 19 Kasım 1959 tarihinde öğrenime başlayan İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nden itibaren yirmi yıl içerisinde Türkiye'de her biri değişik şehirlerde olmak üzere toplam sekiz Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Ayrıca 1971-1972 öğretim yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak İslami İlimler Fakültesi faaliyete geçmiştir. Yüksek İslam Enstitülerinde uygulanan haftalık otuz altı saatlik yoğun program içerisinde Arapça dersleri de önemli bir yer işgal etmekteydi. 6 Kasım 1982 tarihinde çıkan kanun ile o zaman mevcut olan İslami İlimler Enstitüleri İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüştür. Daha sonra çeşitli üniversitelere bağlı olarak yeni İlahiyat Fakülteleri açılmıştır.⁶

Günümüzde Türkiye'de çeşitli üniversitelerde resmi olarak açılmış 23 adet İlahiyat Fakültesi vardır. Bu fakültelerden biri olan Eskişehir'deki fakülte resmi olarak açılmasına rağmen bugüne kadar öğrenci almamıştır. Van ve Malatya'da bulunan ilahiyat fakülteleri ise, son yedi yıldır YÖK tarafından öğrenci verilmemektedir. Diğer yirmi fakülte ise farklı sayılarda öğrenci almaktadır. Bu fakültelerde İslami İlimler ağırlıklı olmak üzere çeşitli din ilimleri okutulmaktadır. Fakültelerin süresi dört yıldır. Bu fakültelerde okutulan İslami ilimler yanında Arapça da okutulmaktadır.

İlahiyat Fakültelerinde Yüksek Öğretim Kurulu'nun 11.07.1997 tarihinde yaptığı düzenlemeden önce bir yıllık hazırlık sınıfı bulunmaktaydı. Bu hazırlık sınıfında haftada 20 saat Arapça, 5 saat Kur'an ve 2 saat ta İslam Dini Esasları dersi okutulmaktaydı. 1997 yılında YÖK tarafından alınan kararla İlahiyat Fakültelerindeki hazırlık sınıfı kaldırılarak biri, “İlahiyat Lisans Programı” ve diğeri de “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” olmak üzere iki ayrı program getirilmiştir. 2006 yılında YÖK tarafından alınan bir kararla 8 İlahiyat Fakültesine bağlı olarak yürütülen “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” bölümü Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır.

1997 yılında yapılan düzenleme sonucu hazırlık sınıflarının kaldırılmasıyla birlikte İlahiyat Fakültelerinde Lisans Programında okutulan Arapça derslerinin sayısında önemli oranda bir azalma meydana gelmiştir.

⁴ Bkz., Kostaş, agm., s.145-149; Cebeci, Suat, “Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi”, A.Ü. İ.Fakültesi Dergisi, 1999 Özel Sayı, s.227-229; Bostancı, Ahmet, “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi”, S.Ü.İ.Fakültesi Dergisi, 11/2005, s.6-7.

⁵ Bkz., Kostaş, agm., s.151.

⁶ Cebeci, agm., s. 229-232; Bostancı, agm., s. 7.

Bugün İlahiyat Fakülteleri Lisans Programında 4 yıllık eğitim-öğretim döneminde okutulmakta olan Arapça dersinin kredisi şu şekildedir:

Eğitim Öğretim Yılı	Birinci Yıl	İkinci Yıl	Üçüncü Yıl	Dördüncü Yıl
Güz Yarıyılı	12 saat Arapça	6 saat Arapça	2 saat Arapça	---
Bahar Yarıyılı	12 saat Arapça	6 saat Arapça	2 saat Arapça 2 saat Belagat	----

Bu fakültelerde Arapça dersini farklı seviyelerdeki öğretim elemanları okutmaktadır. Bu fakültelerdeki Arapça anabilim dalındaki öğretim elemanlarının durumu şu şekildedir:⁷

Öğretim Elemanları	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Okutman ve Öğr. Görevlisi	Araştırma Görevlisi
Sayıları	14	2	28	75	25

İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Ders Kitapları: Bu fakültelerde Arapça dersinde okutulmakta olan Arapça dil öğretim setleri ise şunlardır:

1. El-Arabiyyetü Li'n-Naşiin Serisi: Bu Arapça öğretim serisi, Mahmud İsmail Sini, Nasif Mustafa, Abdulaziz, Muhtar et-Tahir Hüseyin tarafından 1983 yılında hazırlanmıştır. Orijinali altı kitaptan oluşmaktadır. Ancak İstanbul'da Cantaş Yayınları tarafından "Modern Arapça" adıyla on iki kitap halinde basılmıştır.

2. Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü Serisi: Bir komisyon tarafından 1984 yılında hazırlanan bu seri, 9 ciltten meydana gelmektedir. "el-Arabiyyetü lil-Hayat" adlı bu serinin ilk üç cildi Arapça pratik konuşma ile ilgilidir. "el-Kavaidu'l-Arabiyyetü'l-Müeyssera" adlı 3 ciltlik Arapça gramer kitabı ve "el-Kıraatü'l-Müeyssere" adlı üç cilt de kolaydan zora doğru Arapça okuma parçalarından meydana gelmektedir. Bu seri de Türkiye'de İstanbul'da Cantaş Yayınları tarafından basılmıştır.

3. el-Kitabu'l-Esasi Talimu'l-Arabiyye Ligayri'n-Natigine Biha: Mekke Ümmü'l-Kura Üniversitesi'nde bir komisyon tarafından 1985-1986 yılında hazırlanan bu seri, her biri 520 sayfalık 4 büyük ciltten meydana gelmektedir. Bu seride günlük hayatta kullanılan pratik konuşma metinleri ve bol uygulama ve alıştırmaya yaptırılarak modern yöntemle Arapça öğretilmektedir.

4. Durusu'l-Lugati'l-Arabiyye ligayri'n-Natigine biha: Medine İslam Üniversitesi, Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesi, Arap Dili Enstitüsünde Dr. F. Abdurrahim tarafından kaleme alınmış olup üç ciltten meydana gelmektedir. Bu seride de günlük hayatta kullanılan pratik konuşma metinleri bulunmakta ve bol uygulama ve alıştırmaya yaptırılarak modern yöntemle Arapça öğretilmektedir.

Bu Arapça öğretim serilerden başka çeşitli ilahiyat fakültelerinde nahiv ve sarf derslerinde okutulan bir kısmı Arapça, bir kısmı da Arapça-Türkçe olan kitaplar vardır. Bunlardan bazılarını burada sıralamak istiyoruz:

⁷ <http://www.ahmetishak.com/platform/elemanlar/dal.asp?dalkod=7> (11.03.2007)

1. *en-Nahvu'l-Vadih*: Ali el-Carim ve Mustafa Emin tərəfindən kaleme alınmış olan bu kitab, bəzi İlahiyat Fakültələrində Nahiv dersində uzun zamandan beri okutulmaktadır.
2. *el-Belagati'l-Vadiha*: Ali el-Carim ve Mustafa Emin tərəfindən kaleme alınmış olan bu kitab, bəzi İlahiyat Fakültələrində seçməli Belagat dersində uzun zamandan beri okutulmaktadır.
3. Mehmet Maksutoğlu, *Arapça Dil Bilgisi*.
4. Hayrettin Karaman, Bekir Topaloğlu, *Arapça Okuma ve Eski Metinler*.
5. Hüseyin Günday, Şener Şahin, *Arapça Dil Bilgisi*.
6. İsmail Çolak, *Modern Metin Okumaları*.
7. İsmail Hakkı Sezer, *Muhtasar Cümle Kalıpları*.
8. Emrullah İşler, Musa Yıldız, *Arapça Çeviri Kılavuzu*.
9. Mustafa Meral Çörtü, *Arapça Dil Bilgisi, Nahiv-Sarf*.
10. Ahmet Yüksel, *Bağlaçlı Cümle Yapıları*.
11. Cüneyt Eren, Tahsin Deliçay, *Arapça Cümle Yapısı ve Çeviri Teknikleri*.
12. *el-Emsile*.
13. Birgivi, *Avamil Risalesi*.

Bu sayılan eserlerin yanı sıra Arapça-Türkçe, Türkçe-Arapça ya da Arapça-Arapça sözlüklerden ve edatlar sözlüğü türü eserlerden də gerek öğrencilər və gerekse ders hocaları tüm İlahiyat Fakültələrində istifadə etməkdədir.

Bu Fakültələrdəki Arapça Öğretiminin Amacı

Dil, fertlər və toplumlar arasında iletişimi sağlayan bir vasitə olub, okuma, konuşma, yazma və anlama becerilərindən ibarettir. İlahiyat Fakültələrində Arapça təhsilində nihai hədəf tələbənin İslam dini ilə ilgili çeşitli ilimləri Arapça təməl mənbələrindən okuyub anlamak və ilmi məsələlərə bağlı fikri birikimini kaleme alıb məqalə olaraq yazmaqdır. Amma İlahiyat Fakültələrində Arapça təhsilinin ümumi məqsətlərini isə maddələr halində aşağıdakı kimi sıralaya bilərik:

1. İslam dinini ana mənbələrdən öyrənmə, İslami ilimlərdə tədqiqat aparma və məsləki mətnləri lüğət köməyi ilə də anlamaq.
2. Arapçayı özünə uyğun dərəcəyə çatdırmaq.
3. Məsləki həyatla bağlı Arapça bir mətni oxuduqda anlamaq.
4. Məsləki və gündəlik həyatla bağlı məsələlərə aydınlıq gətirmək.
5. Arapçayı normal sürətlə danışdıqda anlamaq.
6. Gündəlik həyatla bağlı məsələləri ifadə edə biləcək dərəcədə Arapça danışmaq.

Bu məqsətlər mükəmməl; amma nəticə təəssüf olunan dərəcədə deyildir.

Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler

Yabancı dil öğretiminde başarılı olabilmek için temel unsurların bir araya gelmesi kaçınılmazdır. Bu unsurları ben üç ana noktada toplamak istiyorum. 1.Öğrenci, 2. Öğretmen, 3.Dil öğretiminde kullanılan metot (yöntem). Bu temel unsurlardan bir veya birkaç tanesindeki eksiklik öğretimin başarısız olmasını sağlamaktadır.

İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimindeki problemleri şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Hedef: İnsanı başarıya götüren şeylerden biri de onun kafasındaki hedefidir. Hedef, insanı neticeye götüren dâhili bir güçtür. Dolayısıyla Arapça eğitiminin hedefi ve bu eğitimin öğrenciye kazandıracakları açık ve net bir şekilde öğrenciye anlatılması ve bu hususta öğrencinin ikna edilmesi gerekir. Böylece öğrenci o hedefe ulaşmak için kendinde bir itici güç bulabilsin. Maalesef öğrencilere bu hedef yeteri ölçüde verilememektedir. Dolayısıyla öğrenci dâhili bir istekle Arapçaya yönelmemektedir. Bilakis öğrenci Arapça zor bir dildir önyargısıyla işe başlamaktadır.

Arapça öğrenilmesi zor bir dildir, Arapça dersi cazip bir ders değildir. Bu öğrenimin bir gayesi ve hedefi de olmayınca, öğrenci Arapça dersini sırtında ağır bir yük olarak görmekte ve bu yükten kurtulmak için çoğu kere nahiv ve sarf kaide-lerini anlamadan kuru kuruya ezberleyerek sınıfı geçmek için 50 puan almayı düşünmektedir.

2. Kitap: Yabancı dil öğretiminde kaynak olarak kullanılan ders kitapları gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından oldukça önemlidir. Seçimi iyi yapılmış ders kitaplarının başarıyı artıracakları kesindir. İyi düzenlenmiş bir ders kitabının gerek öğretmen ve öğrenci için gerekse programda belirtilen hedefleri gerçekleştirmede küçümsenmeyecek faydaları vardır. Özellikle İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi sadece ders kitabı ve öğretmene dayanmaktadır. O halde ders kitabının çok dikkatli ve titiz bir şekilde seçilmesi gerekmektedir.

Yukarıda verdiğimiz bilgilerde gösterdiği üzere İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde ders kitabı sorunu hala çözülebilmemiş değildir. 1996 yılında fakülte temsilcilerinin katılımı ile Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde yapılan bir toplantıda hazırlık sınıflarında Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsünde hazırlanan Arapça öğretim serisinin okutulması kararlaştırılmıştı. Ancak söz konusu toplantının 2003 yılına kadar bir daha yapılmaması ve 1997 yılında İlahiyatlardaki hazırlık sınıflarının kaldırılmasının ardından yeni müfredata uygun olarak hangi kitapların okutulacağına dair herhangi bir ortak tutum belirlenmemiştir. Dolayısıyla bugün İlahiyat Fakültelerinde bütün fakültelerdeki öğretim elemanları tarafından ittifak edilmiş bir Arapça öğretim seti yoktur. 20 fakülte arasında bir birliktelik olmadığı gibi aynı fakülte içindeki Arapça öğretim elemanları arasında bile bir birliktelik yoktur. Her öğretim elemanı kendine göre bir kitap belirlemekte ve o

kitabı öğrenciyə okutmaktadır. Öğrenciyə okutulan Arapça nahiv, sarf ve metin kitapları arasında bir metot birliği yoktur. Hâlbuki dil bir bütündür. Öğrenciyə okutulan nahiv, sarf, metin ve pratik kitapları, birbiriyle ilişkili, birbirini destekler mahiyette bir bütünlük ve birbirini tamamlayıcı bir özellikte olmalıdır. Aksi halde birbirinden kopuk, farklı kitaplarla bir bütünlüğü sağlayıp sonuca ulaşmak oldukça zor görünmektedir.

3. Metot: Arapça öğretiminde başarı, belirli ölçüde kullanılan metodun başarısına bağlıdır. Doğru ve başarılı bir metot, müfredattaki bozuklukları, kitaptaki zorlukları ve öğrencinin zayıflığını giderebilir. Bugün İlahiyat Fakültelerinde hala Arapça öğretiminde tercüme ve gramer metodu tatbik edilmektedir. Bu metot gramer kaidelerini anlama ve ezberleme esasına dayanmaktadır. Bazı İlahiyat Fakültelerinde ise, Arapça öğretiminde eski usul (Emsile, bina, maksut) uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu metodun da tam olarak uygulanabildiği kanaatinde değilim. Öğrenci Arapça öğrenimine nahiv sarf kaidelerini listeler halinde anlamadan ezberlemekle başlamaktadır. Dolayısıyla dersler aşırı bir gramer ezberleme ve Arapça irab ifadelerini ezberleme şeklinde geçmektedir. Arapça derslerinde öğrenciler kaidelere boğulmaktadırlar. Hâlbuki bugün bu dilin eğitimini yapan uluslararası dil enstitülerinde modern dil öğretim metodu tercih edilmektedir. Modern metotla Arapça öğretimi Arapça pratik konuşma ile başlamakta, bu metotta asıl olan dilin temeli öğretilirken önce öğrenciyə belirli bir pratik konuşma kabiliyeti kazandırılmakta, daha sonra gerekli gramer kuralları öğrenciyə uygulayarak verilmekte, ayrıca gramer kuralları nahiv ve sarf dersinde yine bol alıştırma yaptırılarak basit bir şekilde öğrenciyə sevdilerek öğretilmektedir.

4. Öğretim Elemanı: Türkiye İlahiyat Fakültelerinde Arapça Anabilim dalında çok değerli öğretim üyeleri bulunmaktadır. Ancak bunların sayıları yukarıda verdiğimiz tabloda da görüleceği üzere oldukça azdır. Arapça Anabilim Dalı'nda yüksek lisans ve doktora yaptıracak yeterli sayıda öğretim üyesi olmadığı için İlahiyat Fakültelerinde Arapça alanında akademik çalışma yapılamamaktaydı. Son yıllarda bu imkân yavaş yavaş gelişmektedir. İlahiyat Fakültelerinde yeterli sayıda yetişmiş öğretim üyesi olmadığı için Arapça derslerine okutman ve öğretim görevlisi seviyesinde öğretim elemanları girmektedir. Bunlar arasında gerçekten kendini yetiştirmiş tecrübeli hocalar mevcuttur. Ancak Arapça öğretim tekniklerini bilenlerin sayısı azdır. Bu öğretim elemanlarının çoğunluğu Arapçayı kendi kıt imkânlarıyla Türkiye'de öğrenmişlerdir. Bir Arap ülkesine gidip bu konuda eğitim almamışlardır. Dolayısıyla Arapçayı sadece okuduğunu anlama ve Türkçeye düzgün tercüme etme yönüyle bilmektedirler. Pratik olarak konuşma ve fikrini yazarak ifade etme becerilerinden yoksundurlar. Şu bir hakikattir ki bir dili biliyorum demek, sadece o dilde yazılan bir metni okuyup anlamak değildir. Dolayısıyla Arapça dersine giren öğretim elemanlarının derslerini en modern metot ve tekniklerle verebilmeleri için, eğitim psikolojisi ve dil eğitimi psikolojisi konularında eğitilmeleri gerekir.

Çözüm Yolları Hakkındaki Öneri ve Teklifler

Her şeyden önce İlahiyat Fakültelerindeki Arapça öğretimi gözden geçirilmeli, gelişmiş ülkelerde dil öğretiminde esas olan, dinleme, konuşma, okuma ve yazma metoduyla ve bu alanda kabul edilmiş en uygun zaman dilimi içinde ve dil öğrenimi için gerekli ders saati sayısıyla Arapça öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Öğrencilerimize Arap dilini sevdirmemiz gerekir. Çünkü insan sevmediği, istemediği ve faydasına inanmadığı bir dili öğrenmede başarılı olması mümkün değildir. O halde ilk yapılacak iş öğrencilerimize Arap dilini sevdirmek ve bu dili öğrendiklerinde neler kazanacaklarını ve ilerdeki meslek hayatlarında bu dili nasıl kullanacaklarını onlara anlaşılır bir dille anlatıp onları Arapça öğrenmeye istekli ve şevkli bir hale getirmemiz gerekir.

Bu fakültelerde uygulanan klasik Arapça öğretim metotları terk edilip gelişmiş ülkelerde uygulanan modern dil eğitim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu hususta şunlar yapılabilirse Arapça eğitimi daha iyi bir düzeye geleceği kanaatindeyiz:

1. Bilindiği üzere modern dünyada dil öğretimi dört temel dil becerisini geliştirmek üzere yapılmaktadır. O halde İlahiyat Fakültelerinde de Arapça eğitimi sadece gramer öğretiminden çıkarılıp dilin dinleme anlama, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer becerileri de kapsayacak bir seviyeye getirilmesi gerekir.

2. Arapça dilbilgisi kaidelerini öğrencilere sevdirecek öğretilecek basit ve modern kitaplar hazırlanması gerekir.

3. Arapça dersleri cazip hale getirilmeli, derse canlılık getiren ilgi çekici, yararlı ve herkesin katılmaktan hoşlanacağı, yabancı dilde oynanacak oyunlar gibi etkinlikler yapılmalıdır. Böylece öğrenci derslerde öğrenmiş olduğu Arapça pratik konuşma kalıplarını da uygulama imkânı bulur.

4. Pratik Fasih Arapçayı öğrencilere öğretebilecek, Arapça eğitimini verebilecek genç öğretim elemanları yetiştirmek.

5. Mevcut öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri için münavebeli olarak yurtiçi-yurtdışındaki çeşitli dil eğitim ve öğretim merkezlerine gönderilerek, bir gözlemci ve araştırmacı kimliğiyle oradaki öğretim sistemini müşahade etmeleri sağlanarak böylece kendilerini geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.

6. Arapça eğitiminde bilgi alışverişi ve tecrübelerin paylaşımı için gerek Arap ülkelerindeki üniversitelerle gerekse dünyanın çeşitli yerlerindeki Arapça Eğitim Merkezleriyle irtibat kurmak gerekir.

7. Her ne kadar birkaç İlahiyat Fakültesinde modern tekniğin getirdiği imkânlar kısmi olarak kullanıyor olsa da çoğu fakültede modern araç gereçlerden istifade edilmeksizin sadece kitaba dayalı yöntemlerle Arapça öğretiminin yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu durum İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin istenilen seviyede olmamasının sebeplerinden birini teşkil etmektedir. O halde İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi yapılırken dil laboratuvarında “TV-Video,

Bilgisayar-İnternet, Tepegöz, Teyp, VCD Player,...” gibi modern araç ve gereçlerden azami şekilde yararlanılması gerekir.

8. İlahiyat Fakültesi öğrencisinin seviyesine uygun, istifade edebilecekleri (Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam, Tasavvuf, İslam Tarihi gibi alanlarla ilgili) Arapça dinî çağdaş metinlerden oluşan kitaplar hazırlanmalıdır.

9. Yukarıda bahsettiğimiz Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam, Tasavvuf, İslam Tarihi gibi meslek derslerinde öğrencilere o alanlarla ilgili Arapça ilmi metinler okutulurken hem öğrencinin Arapça dersinde öğrendiği nahiv ve sarf bilgilerinin uygulanmasına yardımcı olunmalı hem de öğrendiği Arapçayı geliştirmesi sağlanmalıdır.

10. Maalesef son 6-7 yıldır İlahiyat Fakültesi öğrencisi mezun olunca direkt olarak öğretmen olamamakta ve iş bulup çalışma imkanları kısıtlanmaktadır. Dolayısıyla bu durum öğrencinin öğrenim hayatına da etki etmektedir. Öğrencimizde gerek Arapça gerekse diğer derslere karşı bir soğukluk ve isteksizlik mevcuttur. O halde öğrencinin önüne ulaşması gereken bir ilmi yüksek gayenin konması gerekir ki öğrencimiz o hedefe ulaşmak için kendisinde bir itici güç bulabilsin.

العولمة ومتطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

علي عبد المحسن عبد التواب الحديدي
كلية التربية - جامعة أسيوط
جمهورية مصر العربية

أ. د / أحمد سيد محمد إبراهيم
كلية التربية - جامعة أسيوط
جمهورية مصر العربية

مقدمة

تواجه الأمم منذ ثمانينيات القرن العشرين العديد من التحديات لعل أهمها تحديات العولمة ، حيث إن التحديات التي تواجه الأمم تنقسم إلى نوعين : تحديات داخلية تفرضها الأحوال الداخلية للأمة مثل عدد السكان أو الوعي الثقافي أو الحفاظ على البيئة أو التعليم والأمية أو مستوى المعيشة ... ، وتحديات خارجية تفرضها طبيعة التأثير والتأثر من خلال الاحتكاك بالأمم الأخرى ، حيث لم يعد مقبولا أن تعيش أمة قامعة حول نفسها لا تتأثر بمن حولها .

وتؤدي اللغة دورا مهما في عصر العولمة ، حيث إن معظم التحديات الخارجية على الأمم يتم اكتسابها وعرضها من خلال لغة الأمة القوية أو المسيطرة ، لذلك كي تستطيع الأمة العربية أن تحافظ على هويتها الثقافية وأن يكون لها كلمة في ظل هذه التحديات أن تهتم بتعليم لغتها لأبنائها أو للناطقين بغيرها .

وفي هذه الورقة يتم عرض متطلبات تعليم اللغة العربية في ظل العولمة .

ويتطلب هذا عرض تعريف العولمة وتحدياتها ومتطلبات تعليم اللغة العربية في ظل العولمة .

تعريف العولمة :

يعد مفهوم العولمة من المفاهيم التي استطاعت أن تفرض نفسها بقوة على الساحة الدولية سياسيا واقتصاديا وثقافيا واجتماعيا، وأصبحت الشغل الشاغل للعديد من المفكرين والمحللين والباحثين والدارسين في مختلف المجالات والميادين شأنه شأن أي مفهوم جديد لا يزال محل اختلاف من حيث الاصطلاح والتحديد (فتحي درويش محمد عشية ، 1999 ، 453) وقد قيل في تعريفه الكثير إلا أن هناك صعوبة في التوصل إلى التعريف الدقيق له (فؤاد أبو حطب ، 1999 ، 2) .

فقد تباينت الآراء في مفهوم العولمة وتعددت الدلالات التي رصدت لذلك المفهوم ويرجع ذلك إلى بعض العوامل أهمها: اختلاف الاهتمامات العلمية والثقافية لمعظم من حددوا معنى العولمة هذا بالإضافة إلى تعدد آثارها الاقتصادية والثقافية والسياسية والاجتماعية، وأن العولمة كظاهرة لم تكتمل بعد لأن العديد من التطورات المرتبطة بها لا تزال في مرحلة التفاعل. (فتحي درويش محمد عشية ، 1999 ، 456 : 457).

ويؤكد ذلك نبيل علي بقوله : إن العولمة مفهوم مجرد مركب يعني الكثير ، ويختلف معناه لدى الكثيرين (نبيل علي ، 2006 ، 13).

وفيما يلي عرض لبعض تعريفات العولمة سواء اللغوية منها أم الاصطلاحية .

ففي اللغة العربية فإن كلمة العولمة على وزن (فوعله) ومأخوذة من (عولم) بوزن (فوعل) وهو من الأوزان الصرفية الدالة على القسوة والإجبار، وهناك من حدد معنى عولمة بأنها نموذج محدد أعم على مستوى عالمي أو هي إكساب الشيء طابع العالمية. " فتحي درويش محمد عشية، 1999 ، 458

أما المصطلح الأجنبي للعولمة" فيعود إلى ترجمته الحرفية إلى مصطلح – Mondialisation الفرنسي ومصطلح – Globalization – الإنجليزي (عمر عبد الكريم ، " ، 1998 ، 532) ، وترجع إلى " الفعل " globalize " ويعني جعل الشيء كونياً أو شاملاً العالم بأكمله سواء من حيث النطاق (المدى) أو التطبيق (الاستعمال) أو جعل الشيء منتشرًا في كل أنحاء العالم world-wide كما يمكن إرجاعها إلى الاسم " Global " فتعني كـروى (مدور) أو أي صفة تتعلق به (أي تشمل) العالم بأكمله في الرؤية و التطبيق. " (أيمن إبراهيم الدسوقي ، 1999 ، 3)

ويعرف أحمد مجدي حجازي العولمة أو الكوننة Globalization بأنها العملية التي يتم بمقتضاها إلغاء الحواجز بين الدول والشعوب، والتي تنتقل فيها المجتمعات من حالة الفرقة و التجزئة إلى حالة الاقتراب والتوحد، ومن حالة الصراع إلى حالة الوفاق، ومن حالة التباين والتمايز إلى حالة التجانس والتمائل، وهنا يتشكل وعى عالمي وقيم موحدة تقوم على مبادئ إنسانية عامة " (أحمد مجدي حجازي، 1999 ، 126) .

وهكذا تعني العولمة الفعل أو التصرف الذي من خلاله يصبح الشيء كونياً أو الشرط الضروري لجعله كذلك وبعبارة أخرى تشير العولمة إلى " تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله وتشير أيضا إلى عملية القفز بالمعلومات أو المعارف أو السياسات أو التقنيات من نطاق ضيق محدود وهو النطاق المحلي إلى نطاق عالمي لا محدود. " محمد عابد الجابري، 1998 ، 16).

ويؤكد "على أحمد مدكور" على أن العولمة هي "انتقال المتغيرات والظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية من مكان إلى آخر بشكل يؤدي إلى خلق عالم واحد يقوم على الترابط والاعتماد المتبادل بين مختلف أقاليمه أساسه توحيد المعايير الكونية وتحرير العلاقات الدولية الاقتصادية وتقريب الثقافات ونشر المعلومات." على أحمد مدكور, 1998, 15 () .

والعولمة بهذا تعني تآكل دور (وسيادة) الدولة الوطني (القومي) لحساب دور (وسيادة) ما هو عالمي (حسني توفيق إبراهيم، 1999، 194، 198)

كما تشير إلى وعي وإحساس الأفراد في كل مكان بأن العالم ينكمش ويتقلص ويقترّب من بعضه بعضاً، أي يزداد وعي الأفراد بعالميتهم من خلال المصير الإنساني الواحد، والوعي الانتمائي المشترك، وتقارب المسافات، وتقارب الثقافات، وانتهاء العزلة والانعزال (عبد الخالق عبد الله، 1999، 52، 53)

والعولمة هي اكتساح أشياء معيّنة للعالم كله، هذه الأشياء هي سلع وخدمات ومعلومات وقيم حضارة السوق (جلال أمين، 1998، 11، 12) .

التطور التاريخي لظاهرة العولمة :

العولمة Globalization وما أنتجه من نظام معرفي يمكن أن يسمى علم العولمة Globology تعود بأصولها إلى عالم الاجتماع الكندي "مارشال ماكلوهان" الأستاذ بجامعة تورنتو عندما صاغ في أوائل السبعينيات من القرن العشرين مفهوم (القرية الكونية) ، وتبنى الفكرة من بعده "بريجنسكي" الذي أصبح فيما بعد مستشاراً للرئيس الأمريكي كارتر لأمن القومي ، وسعى إلى أن تقدم الولايات المتحدة الأمريكية ما أسماه حينئذ (النموذج الكوني للحدثة) أي تقدم القيم الأمريكية في الحياة ونشر صور الحدثة الأمريكية ، ومنذ ذلك الحين أصبح مصطلح العولمة على الأفواه والأفلام (فؤاد أبو حطب ، 1999، 2).

ويرى رشدي طعيمة أن العولمة ظاهرة قديمة جديدة مازالت في طور التكوين، حيث لم تكتمل لها صورة واضحة أو معالم محددة ومن ثم يصعب فهم القوانين المتحركة فيها فهما كاملاً أو الإلمام بكافة جوانبها (رشدي احمد طعيمة، 1999، 27)

ويذكر أحمد مجدي حجازي (أحمد مجدي حجازي، 2005، 7 : 8) أن العولمة ليست حدثاً تولد حديثاً، بل مشروع ترددت أصداؤه منذ أكثر من قرنين من الزمان، وبدا محلاً للصراع بين القطبين، زمن تعدد الأقطاب، بحثاً عن سيطرة القوة الواحدة، وبرزت بوادره بعد الحرب العالمية الثانية، وتبلور مفهومه في مطلع التسعينيات نتيجة لأسباب نعرض لأهمها فيما يلي:

- 1- التحولات الأيديولوجية التي انتابت السياسة الصينية وانفتاح الصين على العالم الرأسمالي وتطبيق سياسات الاقتصاد الحر.
- 2- اتجاه الهند نحو الانفتاح الاقتصادي على الخارج والتخلي عن سياسة الهند الانعزالية اقتصادياً.
- 3- المصارحة والمكاشفة لسياسة اتبعها المعسكر الشرقي، وانفتاحه على السوق العالمي وتطبيق سياسات ليبرالية جديدة.
- 4- بروز قطب اقتصادي جديد في منطقة شرق آسيا.
- 5- تأسيس حضارة السوق واتباع الدول الفقيرة السياسة الليبرالية المفروضة من العالم الرأسمالي الغربي.
- 6- سرعة التحولات على الصعيد الاقتصادي والاتجاه نحو التكتلات الاقتصادية وبرز الشركات متعددة الجنسيات.
- 7- تعاظم التحولات في مجالات الاتصالات والثورة المعلوماتية والتكنولوجية الهائلة في مجالات الإعلام والاتصال والمواصلات.
- 8- سرعة التحولات الاقتصادية وبرز ظاهرة التنافس على الصعيد العالمي في ظل تشكيل النظام العالمي الجديد..

فقد تواصل الجدل حول العولمة منذ أواخر الثمانينات وحتى يومنا هذا، حيث تختلط الرؤى السياسية بالرؤى الأيديولوجية بالمصالح الاقتصادية أثناء التحليلات الفكرية لحالة التشكل السياسي، والثقافي، والاقتصادي العالمي التي تصنعها التطورات العالمية المصاحبة للعولمة، وللعولمة تجليات متنوعة ومتعددة اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، ومنذ التسعينات أصبح مصطلح العولمة هو السائد في جميع مجالات الحياة، حيث لعبت وسائل الإعلام دوراً لنشر هذا المفهوم على المستوى العالمي لدرجة أن العولمة أصبحت حتمية تاريخية لا مناص منها، فهي تداخل واضح لأمرور السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، والثقافة، والسلوك، والانتماء، دون اعتداد بالحدود السياسية للدول ذات السيادة أو الانتماء إلى وطن محدد، كما تعني التجانس الفكري، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي الذي ينبغي أن تعيشه شعوب العالم، أي الأيديولوجية الموحدة في طريقة الحياة، بمعنى (أمركة العالم)، أي فرض نمط الحياة والثقافة الأمريكية على مختلف شعوب العالم (شريف علي حماد ، 2004 ، 2) وكانت العولمة اقتصادية بالأساس ثم اتسعت إلى الصناعة والسياسة والثقافة؛ والأخيرة أخطرها في الهيمنة والاحتراق. وللعولمة مجالات متعددة ذات أبعاد متشابكة يمكن أن نعرض لها بإيجاز فيما يلي :

(أ) مجالات اقتصادية تعمل على دمج اقتصاديات العالم في الاقتصاد العالمي من خلال تحركات تجارية، وتدفق الأموال، وانتقال التكنولوجيا وتوزيع شبكات الاتصال، والهدف يتم في ضوء منطق الربح الرأسمالي للكتل الرأسمالية والمنافسة في الاستحواذ على الأسواق العالمية، من خلال الانتقال من الرأسمالية الصناعية إلى الرأسمالية الثقافية. (نشاطات ترفيهية، مجتمع استهلاكي، توسيع المجال التجاري ليخص الثقافة).

(ب) مجالات الابتكار التكنولوجي: حيث يُقسم العالم - على أساس المعرفة - إلى مجتمع مُصنع للمعرفة ومبتكرها (مجتمع المعرفة)، ومجتمع مستهلك لمنتوج هذا الابتكار.

(ج) القفزة العلمية الصاعدة، خاصة في مجال الإعلام الآلي وتطور ما يسمى بالذكاء الاصطناعي والاستنساخ، وما أدى إليه من جدل أخلاقي ومشاكل دينية وقيمية وإنسانية.

(د) مجال الاحتراق الثقافي وتشويه الهوية الوطنية. (تزييف العقول أو عولمة مصطنعة كما يقول زيجلر). (أحمد مجدي حجازي ، 2005 ، 7)

العولمة بين التأييد والمعارضة :

انقسم الناس حول العولمة إلى فريقين فريق يؤيد العولمة ويرى فيها توحيد لقيم واقتصاد وثقافة شعوب العالم كله من منطلق المساواة أبناء الجنس البشري في كل شيء ، وفريق آخر يرى فيها انصهار وذوبان لاقتصاد وقيم وثقافة الشعوب الضعيفة في اقتصاد وقيم وثقافات الشعوب الأقوى .

لذا فالعولمة تعد أخطر تحول تاريخي واجتماعي وسياسي واقتصادي ظهر قبل نهاية القرن العشرين، وهذا التحول تشكل تحت تأثير أربع ثورات أساسية خلال العقد الأخير من القرن العشرين وهي: الثورة الديمقراطية، الثورة العلمية والتكنولوجية، ثورة الاتصالات والمعلومات وثورة التكتلات الاقتصادية، الأمر الذي يقتضي توافر مجموعة من المتطلبات لمن يريد التوافق والتعامل الواعي مع العولمة ومتغيراتها العصرية المتسارعة.

وما يهمنا هنا هو عرض أوج الخلاف التي تتعلق بالتأثير الثقافي للعولمة ، حيث إن اللغة تعد أبرز مكونات الثقافة لأية أمة من الأمم .

لقد تعددت اتجاهات البحث في العقد الأخير من القرن العشرين عن مدى تأثير العولمة على المضمون الثقافي بجانبه المادي واللامادي وقد أسفر البحث عن ثلاث اتجاهات أساسية كما يلي:

الاتجاه الأول : يرى صعوبة قيام ثقافة معولة لان الثقافة الأصيلة في أي مجتمع قادرة على الاحتفاظ بخصوصيتها وتنوعها أمام تيار العولمة بوسائل عديدة طالما بقيت الفروق قائمة بين الأفراد وبين الدول.

الاتجاه الثاني: يتفق مع الاتجاه الأول ويؤكد على أن الثقافة لا تعلم وأن الصورة الحالية للعولمة الثقافية هي في حقيقة الأمر نوع من الهيمنة الثقافية أو الغزو الثقافي لثقافة معينة وهي الثقافة الأمريكية على الثقافات الأخرى وبهذا فالعولمة من الوجهة الثقافية تعني: خلق ثقافة عالمية عن طريق توحيد الآراء والأفكار وتنميتها عالمياً وفرض أذواق واحدة عن طريق سوق استهلاكية عالمية في الفكر والسلوك. بما يهدد الخصوصية الثقافية لأي مجتمع، صيغة جديدة من صيغ المواجهة الحضارية التي يخوضها الغرب ضد هويات الشعوب وثقافة الأمم بهدف فرض هيمنة ثقافية واحدة وإخضاع العالم لسيطرة حضارة واحدة. (عبد العزيز بن عثمان التويجري، 1997، 167).

أما الاتجاه الثالث فيشير إليه محمد أمين المفتي بقوله : إن العولمة محاولة التقارب بين ثقافات شعوب العالم المختلفة بهدف إزالة الفوارق الثقافية بينهما ودمجها جميعاً في ثقافة واحدة ذات ملامح وخصائص مشتركة واحدة . " (محمد أمين المفتي، 1999، 86)

ويوضح فؤاد أبو حطب خطورة العولمة على الناحية الثقافية في قوله : إن العولمة معنى عام شاملاً يتضمن في جوهره الانتقال من المجال الوطني أو الإقليمي إلى المجال العالمي أو الكوني Global ، وليس الدولي International فالكلمة الثانية (الدولي) تعني وجود حدود وخطوط فاصلة ، بينما الكلمة الأولى (الكوني أو العالمي) تعني تجاوز الحدود بل وزوالها ، وبعبارة أخرى اللاحدود ، وهذه اللاحدود تشمل اللاحد المكاني (حيث يشمل ذلك الفراغ الكوني كله) ، واللاحد الزماني (ويشكل حقبة ما بعد الحداثة وما بعد الصناعة) ، واللاحد البشري (ويشمل الجماعة الإنسانية كلها) وبهذا المعنى فإن العولمة تمتد إلى كل مظهر وكل جوانب من جوانب الحياة ، بحيث يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به ، ولعل أهم هذه الجوانب ثلاثة جوانب هي : الجوانب الاقتصادية والسياسية والثقافية ، ولعل أخطر الجوانب التي تخترقها العولمة هو جانب الثقافة (فؤاد أبو حطب ، 1999 ، 3).

نتيجة لذلك أوصت دراسة أحمد عي كنعان بضرورة الاهتمام بالشباب ورعايتهم وتزويدهم بمستجدات العصر ومتغيراته وتقاناته، مع ضرورة المحافظة على الهوية الثقافية وتراث الأمة وقيمها العربية الأصيلة. (أحمد علي كنعان ، 2004 ، 40)

اللغة كأحد أهم مقومات الهوية الثقافية للشعوب :

اللغة العربية أهم مقومات الثقافة الإسلامية. وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها. لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها وازدهارها.

وشاهداً على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون ، وفي اللغة العربية ذاتها سمات تميزها. من أهم هذه السمات قدرتها الفائقة على حساسية التواصل، فاللغة العربية لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير. فقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية.. إلخ. كما نقلت إلى البشرية في فترة ما، أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقى. وما تزال تنقل إلى العالم اليوم العقيدة الشاملة ممثلة في كتاب الله وسنة رسول الله -p- فالقرآن نزل بلسان عربي مبين. وهذه حقائق يجب ترسيخها في عقول الناشئة، كما ينبغي أن تكون أهدافاً ثابتة لعلوم اللغة والأدب والفنون خاصة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية عامة (علي أحمد مدكور ، 2004 ، 103) .

ويؤكد هذا عبد السلام المسدي في قوله : لأول مرة في تاريخ البشرية- على ما نعلمه من التاريخ الموثوق به- يُكتب للسان طبعي أن يُعمر حوالي سبعة عشر قرناً محتفظاً بمنظومته الصوتية والصرفية والنحوية فيطوّعها جميعاً ليواكب التطور الحتمي في الدلالات دون أن يتزعزع النظام الثلاثي من داخله، بينما يشهد العلم في اللسانيات التاريخية والمقارنة أن أربعة قرون كانت فيما مضى هي الحد الأقصى الذي يبدأ بعده التغير التدريجي لمكونات المنظومة اللغوية، وهذا حاصل قطعاً بصرف النظر عن انتماء اللغة إلى اللغات الحضارية التي صُنعت ثقافة إنسانية، أو بقائها في صنف الألسنة الطبيعية الفطرية كلغات شعوب كثيرة عاشت في المناطق الاستوائية وفي المناطق القطبية بين جل قارات المعمورة (عبد السلام المسدي ، 2004 ، 78).

كل الحروب أصبحت إذاً ترتد إلى الحرب الثقافية، وكل الثقافة ترتدّ هي الأخرى إلى الوعي اللغوي اطراداً وعكساً. وفي هذا المنعطف الاستثنائي الذي يشهد على تشكل جديد للمنظومات الإنسانية لم يسبق له نظير في تاريخ الثقافات تجد المعرفة العلمية المتصلة بالظواهر اللغوية مسوّغها الأكبر. فهناك جملة من الحقائق أبرزها العلم اللساني، واعتمدها بشكل كلي، وأهله كانوا واعين بأنها ليست اكتشافات بالمعنى الحقيقي، بل إن بعضها يعد من البديهيات، ولكن الحدث الجديد تمثل في إجلاء أمرها وتبويتها منزلة المفاتيح الإجرائية الناجعة (عبد السلام المسدي ، 2004 ، 84).

يعود الاهتمام باللغة العربية إلى عهود متقدمة وذلك منذ أن أنعم الله تعالى على البشرية بالدين الإسلامي وجعل دستورهِ ينطق بلسان عربي مبين، ثم أحدثت الفتوحات الإسلامية فعلها في عملية ضرورة التواصل مع الآخر وخاصة بالنسبة للغرب المسيحي الذي وجد نفسه يتقلص أمام المد الإسلامي الذي يحمل الحياة الجديدة التي تعتمد الربية في سبيل إنجاح الدنيا والآخرة (محمد تاج ، 2006 ، 109) .

إن التغيرات التي أصابت العالم، و التيارات الجارفة التي تتهداه جيئةً وذهاباً وضحت لنا أهمية الهوية الثقافية لدى الشعوب. فما الهوية الثقافية إلا جزء لا يتجزأ من الهوية القومية. وثقافة أمة من الأمم ليست ضرباً من ضروب الترف الاجتماعي بقدر ما هي تمثل تلك الأمة وتحقق هويتها ونتاج أفرادها، والتراث ليس وليد عصر أو زمن ما، إنما هو عبارة عن صرح أقامه أبناء ذلك العصر وأضاف عليه اللاحقون ما بدأ به السابقون ليصبح في نهاية المطاف حصيلة نتاج المجتمع عبر قرون عديدة. والمتأمل في سياسة الغرب نحو قضية الهوية الثقافية يدرك تماماً مدى الدور الذي يلعبه لتضليل العرب بوجه خاص وإبعادهم عن هويتهم الثقافية (أحمد علي كنعان ، 2004 ، 3) .

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصر العولمة :

تزداد في الفترة الحالية الحاجة إلى تعليم اللغات الأجنبية بصورة عامة أكثر من الفترات السابقة ، حيث إن متطلبات العصر تقتضي وجود تواصل لغوي كثيف المعلومات بين أبناء اللغة الواحدة ، أو من يريدون التواصل بأبناء هذه اللغة .

ففيما مضى كانت اللغات الأجنبية عدوًا إيديولوجيًا يوم كان الصراع الحضاري معتمداً على الاكتساح العسكري وكانت المذاهب رأس الحربة في المعركة. أما اليوم -في صراع الكونية الثقافية المحتملة بعباءة الأمية السياسية والعولمة الاقتصادية- فإن اللهجات المهددة لبقاء اللغة القومية الفصحى هي العدو الثقافي الشرس لأنها تنتصب حليفاً موضوعياً للكونية الغازية، ولأنها بين أيدي فرسان العولمة وسدنة الأمية ومهرة التدويل حليف استراتيجي ليس كمثلته حليف بل إن اللغات الأجنبية قد كانت فعلاً عدوًا تاريخياً، ولكننا مدعوون اليوم إلى أن نتخذها حليفاً استراتيجياً بعيد المدى فنستنبط معها عقد شراكة بكل فوائده القيمة المرجحة. أما اللهجات - لا كأداة تعبير حيّ تلقائي وإنما كوسيط ثقافي وكنافل للمنتج الفكري والإبداعي عند التواصل والشفافة- فإنها شقيق طبيعي يتحوّل على أيدينا إلى عدو إيديولوجي بكل قيمه السلبية النافسة (عبد السلام المسدي ، 2004 ، 86).

وفي واقع الأمر فإن تعليم اللغة العربية لأبنائها أو للناطقين بلغات أخرى يواجه عددا من التحديات يلخصها عبد السلام المسدي في ثلاثة دوائر شبيهة بثلاث دوائر مرسومة تتقاطع في جزء منها بحيث تنشأ بين كل دائرتين منطقة مشتركة ثم تنشأ بين الثلاث جميعها منطقة فريدة مشتركة ستكون لها الخصوصية الكبرى كالتالي :

1- الدائرة الأولى هي دائرة الثقافة من حيث هي خلاصة الفكر وعصارة الفن، وفضاء كلّ

إبداع: سواء أ جاءت به العبقرية الفردية، أم جاءت به التنشئة الجماعية، أم كان ثمرة زواج بين الموهبة الوراثية والترويض الاجتماعي بما فيه من تعليم واقتصاد وسياسة. ورأينا ثنائية

الحضور والغياب في هذه الدائرة: كيف يحضر الوعي العربي كلما تعلق الخطاب الثقافي بالمكتوب المقروء سواء كان خطاباً منتجاً للمادة الثقافية أو كان خطاباً متحدثاً عن تلك المادة المنتجة، وكيف يغيب الوعي اللغوي كلما تحوّل الأمر إلى تواصل شفاهي وتداول تلقائي، حتى بين المتخصصين الفصحاء المهرة، والحال أن اللحظة الثانية هي الأوقع في النفوس، وهي الأعمق في التأثير ثم هي الأقوى في الأحقية الاستراتيجية ذات المدى البعيد.

2- والدائرة الثانية هي دائرة الإعلام، وما من شك في أن التطوّر العملاق الذي عرفته وسائل الاتصال قد دفع التواصل الإعلامي -عبر الأجهزة المسموعة التي تصوغها الإذاعات وعبر الأجهزة المسموعة المرئية التي تبثها التلفزيونات الأرضية والتلفزيونات الفضائية- إلى أن يتحوّل إلى مدرسة كبرى تسوّق المعلومة وتروّج الثقافة ولكنها تلقن أيضاً ملكات اللغة، فبأيّ لسان كثفت التواصل الإعلامي حصلت منه على فائض أدائي لدى الجمهور، وعلى مردود متنام في المهارات التعبيرية، وعلى درجة أرقى في طاقة الاستيعاب وملكة الاكتساب. ولئن وفقت بعض الأجهزة الإعلامية العربية إلى الالتزام الشريف باللغة القومية وإلى الرعاية النبيلة لمعيار السلامة ومرجعيات الفصاحة فإن الوعي كثيراً ما يغيب فتتسلط نزعة المجهود الأدنى، ويعمّ الاستسلام إلى الكسل الفكري وخاصة فيما يسمّى ببرامج "التنشيط" الإذاعي أو التلفزيوني، أو ما يسمّى بالنقل المباشر، وقد استشرت عاهة "التلهج" حتى إن بعض الفضائيات أصبحت تسوق الأخبار باللغة الفصحى ثم إذا اتصلت على الهواء بمبعوثيها لتأمين النقل المباشر توسلوا باللهجة العامية فتراهم يبذلون من الجهد في سبيل "التلهج" أكثر مما يبذلونه لو واصلوا نشره أخبارهم باللغة القومية، والسبب هو تهيؤ المفاهيم والمصطلحات والعبارات المكرّسة في انصياعها باللغة الفصحى أكثر من تهيؤ العامية لها.

3- أما الدائرة الثالثة فهي الساحة التكوينية التي تتداول الأنظمة العربية حولها مصطلحين: التعليم، وبه تسمّى الوزارات أحياناً. والتربية، وبها أيضاً يقترن اسم الوزارة في بعض الأقطار الأخرى. هي إذن المدرسة بكل مستوياتها ومراتبها من رياض الأطفال إلى أرقى المراكز الجامعية والمؤسسات الأكاديمية. وما لم يواجه المثقف مسؤوليته التاريخية القصوى ليعلن جهاراً بأن المربي أو المعلم أو المدرس أو المحاضر أو كبير الأساتذة ما إن يعتمد إلى تعرية لغته من بنائها النحوي الكامل وما إن ينجح إلى اللهجة العامية متوسلاً بها لشرح أو تحليل أو استنباط حتى ينخرط في مشروع تفتيت أمّ المرجعيات وهي اللغة القومية التي عليها مدار كل هويّة حضارية.

4- ويضيف علي مذكور وإيمان هريدي أن من أهم التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية عولمة التعليم العربي بحيث لا تعكس سياساته ومفاهيمه وسلوك مدرسيه وأداء طلابه ما للغة الأم من أهمية ، بالإضافة إلى التعليم باللغات الأجنبية على مستوى التعليم العام والعالي (علي أحمد مذكور ، إيمان أحمد هريدي ، 2006 ، 16).

5- ولغة دور كبير في عصر المعلومات ، حيث إن هناك — كما يقول نبيل علي- تحديات لغوية لعصر العولمة والمعلومات ، فالآراء تتفق على أن ثورة المعلومات وانفجار المعرفة التي نعيشها حالياً تنطوي على تحديات تربوية وثقافية وعلمية وتكنولوجية واقتصادية وسياسية، ولا شك أن هناك تداخلاً شديداً بين هذه التحديات يصعب معه رسم الحدود الفاصلة وهي بلا شك في حاجة إلى دراسات جادة ومستفيضة يتعذر من دونها وضع إستراتيجية عربية لاستيعاب المعلومات ، إن كلاً من هذه التحديات ينطوي بدوره على تحد لغوي مما يجعل دور اللغة يتعاظم في هذا العصر (نبيل علي ، 2001 ، 81) (نبيل علي ، 2003 ، 16).

وعلي الرغم من ذلك فإن اللغة العربية بما حباها الله تعالى من ميزات قادرة — أكثر من أية لغة أخرى — على مواجهة التحديات والانتصار عليها فهي — كما يذكر عبد السلام المسدي — مؤهلة بما لا تتأهل به اللغات العالمية السائدة لمواجهة العديد من الأخطار ، لعدة أسباب هي :

1- أنها لغة إعرابية، ومن المعلوم أن تاريخ الألسنة الطبيعية قد جنح بالعديد منها إلى أن تتحوّل من لغات تعتمد الإعراب — أي تغيّر أواخر كلماتها بحسب مواقعها في سلسلة الكلام وبحسب ما يتّجم عن وظائفها النحويّة- إلى لغات قد تخلصت من ظاهرة الإعراب، وهو ما يسمّى في المفاهيم العلمية الدقيقة بالانتقال من خانة اللغات التأليفية إلى خانة اللغات التحليلية. وأهم لغة إنسانية مرّت بهذا التحوّل هي اللغة اللاتينية التي انسلخت منها لغات غير إعرابية كالفرنسية والإيطالية والإسبانية.

2- أن اللغة العربية لغة اشتقاقية لأنها تعتمد الحركة الذاتية في توليد الألفاظ بعضها من بعض، وهو أنموذج متميّز تماماً من أنموذج اللغات الغربية المشهورة والسائدة كالإنجليزية والفرنسية فكلتاهما من اللغات المسماة بالانضمامية تماماً كاللغة الألمانية التي تذهب بهذه الظاهرة إلى أقصاها إذ تتشكل الكلمات عند توليدها بواسطة الخصيصة الالتصاقية المتتابعة. وتتأتى ميزة اللغة العربية هذه بحكم أنها تجمع السمة الاشتقاقية مع السمة الإعرابية مما لم يجتمع على سبيل المثال في اللغة اللاتينية.

3- أن العربية هي من أقدم اللغات التي حافظت على بنيتها التاريخية التامة، واللغة العربية مشهود لها —بتحقيق المؤرخين— أنها منذ مطلع القرن الخامس للميلاد قد استوفت منظومتها النحوية التي جاءتنا عليها، بل واستقامت لغة توثيقية تُدَوَّنُ بالخطِّ كما دلَّ على ذلك شواهد القبور التي تم اكتشافها. وللعربية منزلة تاريخية خاصة بين منازل اللغات السامية بحكم عوامل موضوعية تضافرت على إحلالها منذ كان أول ذكرٍ للعرب في أمّهات التاريخ، ويعود إلى القرن التاسع قبل الميلاد.

4- أن اللغة العربية قد وصلتنا معززة بعلوم غزيرة طوّقت بها فألّمت بمنتها أسرارها وكانت من ضروب العلم الخالص الذي قد استوفى اشرط المنهج الموضوعي الشامل. فعلم العربية كما صاغها أعلامها قد أدّت الاستقراء حقه بالجمع فالوصف فالترتيب، وأعطت الاستنباط واجبه من قياس وتجريد وصوغ للقوانين المطردة، ثم أسلمت أمرها للانتظام النسقي فأوفته حقّ التحليل وحقّ التفسير ثم حقّ التعليل، فكان أن انبتق من كل ذلك منظومة صورية هي أقرب إلى المعمار المنطقي المتناسك.

6- أن اللغة العربية هي لغة حيّة متداولة سواء في مجال المؤسسة التربوية أو الإعلامية أو ضمن دوائر المؤسسات الرسمية، وليس شيء من ثمار الفكر والعلم والثقافة إلا هو مصوغ بها، فضلاً عن أنها اللغة الرسمية المعترف بها ضمن مؤسسات العمل الدولي والأممي (عبد السلام المسدي ، 2004 ، ص ص 85 : 94) .

متطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ظل العولمة :

في ظل تحديات العولمة وسبل مواجهتها نتوقف عند سؤال مهم : هل نلجأ إلى عولمة التعلم أم إلى تعليم العولمة ؟

إن المحافظة على بقائنا لا يكون بالاختيار الأول الذي يعبر عن موقف الاندفاع والهرولة واللاحاق بالركب دون فهم لطبيعة ما يجري وما يمكن أن يؤدي إليه عولمة التعلم، والأصح أن نتوجه نحو تعلم العولمة، أي فهمها وتعرف مبادئها وافترضاها والنتائج المترتبة عليها وتدريب أطفالنا وشبابنا على فنيات وآليات التعامل معها وإدراك ما تتضمنه من تهديدات وفوضى، فالعولمة ليست شراً خالصاً كما أنها ليست خيراً محضاً، وإنما هي شأنها شأن كل التحديات التي واجهت الإنسان طوال تاريخه تجمع بين المخاطر والإمكانيات (أبو حطب، 1999، 6-7).

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، فإن الوضع لا يستدعي متّ التغلّب بما وصل إليه أسلافنا، ظلّا متّ أننا نستطيع أن نبعث من جديد حضارة المأمون أو غيره ؛ بل إنّه يفرض علينا

الخروج من الهامشية التي أوجدنا فيها أنفسنا لسبب أو ذاك، نحو الفعل الملموس، بغية المشاركة الفعالة إلى جانب اللغات العالمية، من أجل كبح الهاجس الذي أفرزه القلق اللغوي من جهة، ودفع أسس السيطرة التي تبتغيها اللغات الأجنبية من جهة أخرى صحيح أنّ العربية استطاعت عبر حقبة غير قليلة من الزمن أن تحقق ذاتها، فوصلت إلى أوج الرقي الحضاري، ولكن هذا لا يعني الوقوف عند حضارة المتبني، أو ممن عاشوا أيام الرقي الفكري. إنها الآن أمام تحديات وطموحات كثيرة ومتنوعة، تفرزها مجموعة من المعطيات التي تختلف اختلافا جذريا عن معطيات حضارتنا السالفة، تقتضي منا الاستفادة منها؛ لأنّ حضارة التطور لا تبني على الهدم والإلغاء، والتكيف مع إفرازات ومتطلبات العصر. بات من الضروري أكثر من أي وقت مضى العمل على ترقية اللغة العربية من أجل مواكبة إفرازات العصر ومتطلباته، وهذا الأمر لا يكون إلّا من خلال بسط المعطيات العلمية التي تسهم في تكوين وتكريس الثقافة التغييرية التي بإمكانها أن توجه الفكر نحو الإبداع (عبد الحليم بن عيسى، 2006، 11).

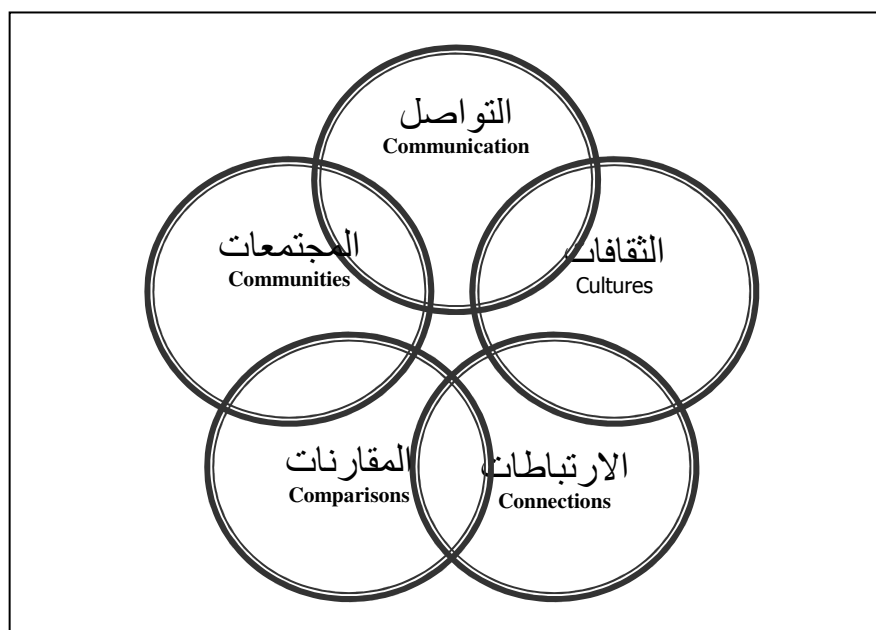
وهكذا مهما تعددت الأساليب والرؤى لمواجهة العولمة نرى أنها لا بد أن تصب في النهاية في قالب التربية العربية الإسلامية وذلك من خلال تطوير المناهج التربوية والدينية واشتمالها على قضايا العصر الأكثر إلحاحاً، خصوصاً تلك التي تتعارض مع قيم المجتمع مما يؤدي إلى ترسيخ عقيدة الإيمان بالله وتأكيد قيم العلم، والحرية والإنتاج، وإقامة مشاعر السلام والأمان في عقول البشر، ولا بد من الوقوف على أهمية الدور الذي تقوم به مؤسسات التنشئة الاجتماعية في غرس ودعم الخصوصية الثقافية لكل شعب في نفوس وعقول النشء، وانتقاء النافع من المعلومات واستخدام المعارف في إنتاج أفكار جديدة ومواد جديدة وإنتاج البرامج والأفلام الهادفة لمقارعة ما ليس من حياتنا الثقافية والدينية والاجتماعية (أحمد علي كنعان، 2004، 17: 18).

وأجرى نبيل علي دراسة استهدفت تأكيد الحاجة الماسة لنهضة لغوية شاملة تلبي لمطالب العصر الذي نعيشه. حيث باتت إشكالية اللغة من الشمولية بحيث يستحيل تناولها انطلاقاً من منظور التخصص الضيق، ومن الخطورة بحيث يمكن إرجاؤها دون إستراتيجية واضحة للإصلاح اللغوي الشامل، وذلك في إطار خطط قومية أكثر شمولاً لإعداد مجتمعاتنا لدخول عصر المعلومات، وهو العصر الذي للغة فيه دور محوري وأساسي على جميع المستويات: المعرفية والتربوية والثقافية بل والسياسية والاقتصادية أيضاً، (نبيل علي، 2001، 78)،

وأوصت دراسة أحمد علي كنعان بضرورة التركيز في مناهجنا الجامعية على ظاهرة العولمة بما لها وما عليها، وبيان أثرها في مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، والتركيز على أثرها الكبير في الهوية الثقافية وخطرها على ثقافات وقوميات الشعوب المختلفة. (أحمد علي كنعان، 2004، 40)

وبصورة مجملة يمكن عرض متطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيما يلي (استمد الباحثان بعض أفكار هذا العرض من دراسة : رشدي طعيمة ، 1999)

أولا : أن يقوم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على أسس ومعايير واضحة ومحددة : خاصة وأن هناك عدد من المعايير التي وضعتها المؤسسات الدولية لتعليم اللغة الأجنبية وتشمل خمسة مجالات ومن هذه المحاولات : محاولة المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (American Council on the Teaching of Foreign Language , 1996) الذي قدم معايير لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية إعدادا للقرن الحادي والعشرين ، وكانت هذه المعايير بمثابة المرتكز الذي قامت عليه معايير اللغة الأجنبية التي قدمتها المنظمات والأفراد فيما بعد ، حيث قدمت هذه المحاولة خمسة معايير لتعليم اللغة الأجنبية سميت (The Five C's of Foreign Language Education)، وتمثلت هذه المعايير في: التواصل (Communication)، والثقافات (Cultures)، والارتباطات (Connections)، والمقارنات (Comparisons)، والمجتمعات (Communities). ويوضح الشكل التالي هذه المعايير والعلاقة التي تربطها ببعضها البعض :



شكل (1) معايير تعليم اللغة الأجنبية كما حددها المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية

ثانيا : أن يتضمن منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على المفاهيم المرتبطة بالعملة :
ومن هذه المفاهيم : النظام العالمي الجديد ، حوار الحضارات ، الحداثة ، الذاتية الثقافية ، الهوية الثقافية ، التعددية الثقافية ، الاستقلال الثقافي ، التبعية الثقافية ، العزلة الثقافية ، الجسور الثقافية ، حقوق الإنسان ، التنمية الثقافية ، السلام العالمي ، التعاون الدولي ، التربية الدولية ، الثقافة الأجنبية ، الشخصية القومية ، الأصالة والمعاصرة ، التسامح ، أخلاقيات العلم ، القرية الكونية
ثالثا : أن يتضمن منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على القيم والاتجاهات المرتبطة بالعملة :
ينبغي وضع خطة لمنهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية اللازمة لإعداد الإنسان لمواجهة تحديات العملة ومتطلبات العيش في القرن الحادي والعشرين. بما يحفظ له هويته العربية الإسلامية إن كان مسلما ، ويصحح المفاهيم الخطأ المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية إن كان غير مسلم .

ومن هذه القيم

- الوعي بالحقوق الإنسانية مع الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية .
- قيمة الانصاف الاجتماعي والمشاركة الديمقراطية في اتخاذ القرار .
- فهم الفروق الثقافية والتعددية والتسامح معها .
- روح الرعاية والعناية .
- الروح التعاونية .
- روح المغامرة والقيام بمشروعات جديدة .
- الابتكار .
- إحساس بالالتزام نحو حماية البيئة والتنمية المستمرة .

رابعا : أن تسهم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بناء المتعلم بناء متكامل .
خامسا: أن يبرز المنهج الذاتية الثقافية عند المتعلمين متلمسا كافة المظاهر والأنماط الثقافية التي تؤكد هذه الذاتية ، بما تشتمل عليه من وعي بالتوجهات المختلفة للذاتية الثقافية (المحلي – القومي – الديني – العالمي) .

سادسا: أن يسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين .
سابعا: أن يدرب المتعلمين على أهمية دراسة التاريخ للإفادة منه في فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

ثامنا: أن يتمشى المنهج مع النهضة التكنولوجية الحديثة ، بحيث يراعي إكساب المتعلمين المهارات الضرورية لمواجهة العولمة والتكيف معها ، وخاصة مهارات التعامل مع الحاسب الآلي وتكنولوجيا الاتصالات ، والعلوم الاتصال .

المراجع

- 1- أحمد علي كنعان ، (2004) ، الشباب الجامعي والهوية الثقافية في ظل العولمة الجديدة:دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق ، مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني : الشباب الجامعي — ثقافته وقيمته في عالم متغير ، كلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الأهلية ، 27-29 تموز يوليو ، 1 : 40 .
- 2- أحمد مجدى حجازي، (1999) ، العولمة وهميش الثقافة الوطنية، رؤية نقدية من العالم الثالث، مجلة عالم الفكر، المجلد 18 لثامن والعشرون، العدد الثاني، الكويت .
- 3- أحمد مجدي حجازي، (2005) ، العولمة والتدفق المعلوماتي : الأبعاد الاجتماعية والآثار السلبية ، المجلة العربية الإلكترونية ، النادي العربي للمعلومات ، العدد الثاني ، ص 1 : 29 ، متاح في : <http://www.arabcin.net/arabiaall/2005/2.html>
- 4- أمين إبراهيم الدسوقي، (1999) ، أثر العولمة على دور الدولة ، ندوة رؤية الشباب للعولمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من 24-25 نوفمبر 1999م، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة القاهرة .
- 5- جلال أمين، (1998) ، العولمة ، سلسلة اقرأ، العدد 636، دار المعارف، القاهرة .
- 6- حسنين توفيق إبراهيم، (1999) ، العولمة : الأبعاد والانعكاسات السياسية، رؤية أولية من منظور علم السياسة، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، الكويت .
- 7- رشدي احمد طعيمة ، (1999) ، العولمة ومناهج التعليم العام ، ورقة عمل مقدمه إلى المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر بعنوان العولمة ومناهج التعليم 20-22 يوليو ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 8- شريف علي حماد ، (2004) ، مستوى إدراك الشباب الجامعي الفلسطيني لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية الثقافية والانتماء ، مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني : الشباب الجامعي — ثقافته وقيمته في عالم متغير ، كلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الأهلية ، 27-29 يوليو ، 1 : 25 .
- 9- عبد الحليم بن عيسى ، (2006) ، اللغة العربية الواقع والتحديات ، مجلة حوليات التراث ، كلية الآداب والفنون ، جامعة مستغانم ، الجزائر ، العدد 5 ، مارس ، ص 8 : 22 .
- 10- عبد الخالق عبد الله، (1999) ، العولمة : جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، الكويت .
- 11- عبد السلام المسدي ، (2004) ، فن التعبير الشفهي "الحادثة" باللغة العربية ودوره في المناشط اللغوية التي يحتاج إليها الإنسان العربي في حياته ، كتاب الموسم الثقافي الثاني والعشرين لجمع اللغة العربية الأردني ، مجمع اللغة العربية ، الأردن، الثلاثاء 8 أيار ، الثلاثاء 15 يونيو ، ص 75 : 101.

“Qeyri-ərəblərə ərəb dilinin tədrisi məsələlərinə müasir baxış” Beynəlxalq Konfrans

- 12- عبد العزيز بن عثمان التويجى، (1997) ، الهوية والعولمة من منظور حق التنوع الثقافي في ضوء فلسفة حوار الأديان والمحاضرات، ندوة العولمة والهوية (5-7) مايو، الرباط:أكاديمية المملكة المغربية .
- 13- علي أحمد مدكور ، (1998) ، العولمة والتحديات التربوية "، **مجلة العلوم التربوية**، تصدر عن معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد 9 .
- 14- علي أحمد مدكور ، (2004) ، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها ، **كتاب الموسم الثقافي الثاني والعشرين لجمع اللغة العربية الأردني** ، مجمع اللغة العربية ، الأردن، الثلاثاء 8 أيار ، الثلاثاء 15 يونيو ، ص ص 103 : 145 .
- 15- علي أحمد مدكور ، إيمان أحمد هريدي ، (2006) ، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : النظرية والتطبيق** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- 16- عمــــر عبد الكريم ، (1998) ، " العولمة ... عالم ثالث على أبواب قرن جديد "، **مجلة المنار الجديد** ، تصدر عن دار المنار الجديد للنشر والتوزيع بالقاهرة ، العدد (3)، يوليو
- 17- فؤاد أبو حطب ، (1999) ، العولمة والتعليم بين عولمة التعليم وتعليم العولمة ، **المؤتمر العملي السنوي الحادي عشر : العولمة ومناهج التعليم** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، ص ص 1 : 7 .
- 18- فتحي درويش محمد عشية ، (1999) ، الثقافة الإسلامية للطفل كأحد متطلبات التعامل مع العولمة "، **مؤتمر الإسلام في عصر العولمة، المؤتمر الدولي الرابع للفلسفة الإسلامية** ، 3-4 مايو، قسم الفلسفة الإسلامية، كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة .
- 19- محمد أمين المغني، (1999) ، توجهات مقترحة في تخطيط المناهج لمواجهة العولمة "، **مؤتمر العولمة ومناهج التعليم**، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 20-22 يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس .
- 20- محمد تاج ، (2006) ، اللغة العربية وتحديات العولمة الثقافية ، **مجلة حوليات التراث** ، كلية الآداب والفنون ، جامعة مستغانم ، الجزائر ، العدد 6 ، أبريل ، ص ص 101 — 114 .
- 21- محمد عابد الجابري، (1998) ، العولمة والهوية الثقافية عشر أطروحات "، **مجلة المستقبل العربي**، تصدر عن مركز دراسات الوحدة العربية ببيروت، السنة (20)، العدد (228)، فبراير .
- 22- نبيل علي ، (2001) ، اللغة العربية وتحديات العولمة ، **كتاب الموسم الثقافي التاسع عشر لجمع اللغة العربية الأردني** ، مجمع اللغة العربية ، الأردن، الثلاثاء 8 أيار ، ص ص 77 : 100 .
- 23- نبيل علي ، (2003) ، **تحديات عصر المعلومات** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 24- نبيل علي ، (2006) ، **قضايا عصرية رؤية معلوماتية : نموذج للكتابة عبر التخصصية** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 25- American Council On The Teaching of Foreign Language, (1996), Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, Yonkers, National Standards In Foreign Language Education Project.

حول مشاكل تدريس الأصوات اللغوية لغير الناطقين بالعربية

أ. د. خيرى نشأة العباسي

كلية الاستشراق — جامعة باكو الدولية

جمهورية أذربيجان

للغرب والآذريين علاقات عريقة في القدم تعود بتاريخها إلى عصور ما قبل دخول الاسلام إلى بلاد الآذريين. لقد تعمقت وتجددت هذه العلاقات بعد الفتح العربي لأذربيجان. وغيرها من البلدان المجاورة، حيث جاءها العرب كأصحاب رسالة هادية تنير الطريق للناس، مبشرين بنشر الدين الإسلامي الحنيف والذي بنتيجته انتشر الاسلام في مطلع القرن الثامن الميلادي والذي أصبح فيما بعد الدين السائد في أذربيجان التي على أرضها تعايش الآذريون والعرب الذين كانوا يمثلون الدولة الشيوقراطية التي فيها تكون السلطة السياسية والدينية بيد الخلافة مباشرة. وكان المسلمون من عرب وأتراك أو غيرهم يعترفون ويقرون كون اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة الإمبراطورية العربية الإسلامية، حيث كانت اللغة العربية ولعصور وقرون طويلة، هي المصدر الرافد للغات العالم الإسلامي بالمفردات اللغوية، وكل مستلزمات التطور اللغوي، شأنها في ذلك شأن اللغتين اللاتينية واليونانية في أوروبا، باعتبار اللغة العربية المصدر التقليدي لرفد وإغناء الرصيد اللغوي للكثير من اللغات الشرقية.

ولأجل استعراض الطبيعة العامة لهذه العملية المعقدة والمتنوعة والمتعددة المراحل للإثراء والتي لا تنفصم عن تطور المجتمع لا بد من استقراء الممهدات التاريخية لهذا الإثراء اللغوي والطرق التي بواسطتها تم هذا الإغناء في المحيط اللغوي الجديد.

تشير الدراسات اللغوية إلى وجود شريحة عريضة من المفردات اللغوية والتعابير العربية الفاعلة في اللغة الأذرية، والتي اكتسبت حق المواطنة في رصيد اللغة الأذرية، والتي استقرت كعامل فاعل في اللغة الأذرية في القرنين السابع والتاسع الميلادي، عندما كانت أذربيجان داخلية في تركيب البلدان التي كانت تتشكل منها الإمبراطورية العربية الإسلامية، وساحة للعديد من المستوطنات العربية، بما فيها العسكرية. وبعدها تقوت وتجددت العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية والعسكرية لأذربيجان وخاصة نخشوان مع بلدان الشرق الأوسط في إطار الامبراطورية العربية في القرنين التاسع والعاشر الميلادي.

ولما كانت اللغة العربية لغة الدين الذي له دوره الملحوظ في عملية انتشار اللغة العربية بين الناطقين باللغات غير العربية، فالعقيدة الدينية، كما يقول (ماريو باي)، تؤدي إلى الإبداع اللغوي وإقتباس الألفاظ والعبارات من لغات أخرى، وإلى حدوث عمليات لغوية أخرى، فمثل الدين في ذلك كممثل التجارة والسياسة والبحث العلمي ومختلف أطراف الظواهر الاجتماعية الأخرى.

ولأجل نشر هذا الدين الحنيف، وتعليم مبادئه إلى الناس حديثي العهد بالإسلام، تطلب الأمر إقامة شبكة واسعة من دور العلم والمدارس الدينية لتعليم اللغة العربية، مما عزز الدور المهيمن لهذه اللغة في تلك البقاع، خاصة وأن اللغة العربية هي لغة الدين والسياسة والثقافة والنشاط الاجتماعي والاقتصادي، والعلوم في جميع أنحاء دولة الخلافة الإسلامية العربية. وكانت دور العلم تلك إلى جانب تعليم العقائد الدينية ومبادئه، وبالإضافة إلى دراسة وشرح وتفسير القرآن الكريم، تعتمد إلى تدريس علوم النحو والصرف، والعروض، وفن النظم، وتدريس العلوم الطبيعية، والفلك والنجوم والشريعة الإسلامية والفقه والرياضيات والمنطق، تلك العلوم التي امتلك ناصيتها الكثيرون من خريجي هذه المدارس والمعاهد الدينية، وذلك بفضل تعلمهم ومعرفتهم للغة العربية الفصحى وإجادتهم لها تلفظاً وقراءة وكتابة وإملاء. وكان هؤلاء الأذريون من علماء وكتاب وشعراء، والذين لضيق المجال نعتذر عن سرد أسمائهم، يواصلون دراستهم في أمهات مدن مختلف الأقطار العربية سواء كان ذلك في بغداد أو في القيروان في شمال أفريقيا. وكان هؤلاء العلماء من آذريين وغيرهم من أبناء الأقاليم والشعوب الناطقة باللغات التركية يتصدرون مجالس الدرس والعلوم لنقل ما تعلموه إلى أبناء جلدتهم باللغة العربية، مستعينين باللغات المحلية في الشرح والتفهم. فظهر شعراء كبار ينظمون باللغات الثلاث المعترف بها آنذاك وهي العربية والتركية والفارسية والذين هم في غنى عن التعريف مثل نسيمي وفضولي ببغداد، ونظامي غنجوي الذي ألف قصائده بالفارسية، كما ألف وكتب عباقرة الشرق بالعربية كالطوسي والتبريزي والفارابي والبيروني وابن سينا وغيرهم، فنشأت بفضلهم وغيرهم سوية مع العرب حضارة راقية هي الحضارة الإسلامية العربية.

وكانت تلك الظروف التاريخية وغيرها هي التي مهدت لأجل أن يصبح الحرف العربي، أبجدية الكتابة للغة الشعب الآذري، لا بل للنظام الكتابي للشعوب الناطقة باللغات التركية وغير التركية، بعدما تأكدت عن طريق استخدام هذه الحروف في تدوين المؤلفات باللغة العربية في مختلف العلوم والفنون والأدب والشعر، وآمنت واقتنعت بمطاوعة الحرف العربي لكل الأصوات اللغوية

واستخدامه لا بل تسخيره في كتابة ما يلزم كتابته من علوم وفنون وشعر باللغة الأذرية وغيرها من لغات الشعوب والأقوام الناطقة باللغات التركية.

وهكذا أصبحت الأبجدية العربية، أبجدية لكتابة شعوب غير عربية تجمعها مع العرب رابطة الدين، وحظيت برعاية وعناية فطاحل الأدباء والشعراء والمتخصصين والعلماء، وكتبوا وألفوا بها طوال قرون عديدة الآف المؤلفات في مختلف العلوم والفنون من رياضيات وفلك ونجوم وشريعة وكيمياء وطب وفيزياء وغيرها من العلوم الحقيقية (الطبيعية) والإنسانية، فكان أن قامت ولقرون طويلة مقام اللغة الفصحى لكل الشعوب الناطقة باللغات التركية. وكانت بمثابة العين التي تقرأ بها شعوب غير تركية كالعرب والفرس والهنود كل الذي تنشره هذه الفصحى من حياة تلك الشعوب في مطبوعاتها الدورية التي كانت تصدر في أذربيجان بهذه اللغة الفصحى ابتداء من مجلة ملا نصرالدين وإنهاء بمجلة فيوضات وطوطي، وتكتب في مختلف موضوعات المجالات العلمية والأدبية والاجتماعية والسياسية وبلغة فصيحة ومفهومة وبالأبجدية العربية، مما أدى إلى إقنتائها حتى في خارج أذربيجان والبلدان الناطقة شعوبها باللغات غير التركية، مثل الهند ومصر والعراق. وكانت جمل وكلمات ما يكتب بهذه اللغة الفصحى، تجد بكل إطمئنان وثقة حقها في الإملاء وقوانينه، أي كان كل حرف يأخذ حقه في الكتابة الصحيحة وفي التلفظ دون لحن أو تحريف أو تشويه إلى أن جاءت الطامة الكبرى بالانتقال إلى الأبجدية اللاتينية وبعدها إلى الأبجدية الكريلية أي الروسية ثم العودة إلى اللاتينية التي هي عليها الآن.

وبنتيجة هذا الانتقال من الأبجدية العربية إلى الأبجدية غير العربية تم شطب أقل ما يقال، على عشرة حروف عربية كانت تكتب وترسم بشكلها العربي الأصيل، وتلفظ بالشكل الذي يتلفظه العرب، وبذلك جرى التراجع إلى الوراء وبدأت عملية القضاء على اللغة الأدبية الأذرية الفصحى المكتوبة، وانقطع حبل تواصلها مع تراثها الروحي والمعنوي والثقافي، زد على ذلك بأن هذه اللغة الفصحى كانت متكاملة ومتطورة، كتبت بها آلاف المؤلفات في مختلف أنواع العلوم والفنون، ناهيك عن أنها كانت لغة الشعر والأدب والصحافة للشعب الأذري وتفهمها كل الشعوب والأقوام الناطقة بالتركية بصرف النظر عن تعدد اللهجات التي كانوا يتكلمونها في حياتهم اليومية.

وبالإمكان مقارنة هذه اللغة الأذرية الفصحى بالنسبة للهجات التركية، باللغة العربية الفصحى التي هي لغة القرآن الكريم والدين والدولة والصحافة والإعلام والعلوم والمدرسة في العالم العربي المتعدد اللهجات. أن تطبيق وتنفيذ عملية الإصلاح اللغوي الذي كان العلماء الروس، هم

اللؤلؤ المحرك والمؤثر في تقرير إدارة تنفيذه، والذين كانوا يعرفون حق المعرفة بأن اللغتين الروسية والأذرية لغتان مختلفتان في البنية والهيكلية، فالروسية تركيبها صرفية، والأذرية تركيبها نغمية صوتية، وإن فرض الروسية على الأذرية لا يؤدي إلى الإصلاح في الصرف بل جاء بنتائج عكسية وبأن الحروف الكريلية واللاتينية التي جرى اعتمادها أساساً لنظام الكتابة للغة الأذرية لا يستجيب للنظام الصوتي للحرف العربي، وإنما هي التي أساءت إلى الحرف العربي لعدم قدرتها على القيام بتلك المهمة التي كان الحرف العربي يقوم بها من الناحية الصوتية، الأمر الذي دفعهم إلى جمع عدة حروف عربية تحت راية حرف واحد، وهذا مما أدى إلى إعادة كتابة المفردات اللغوية الأذرية – بما فيها طبعا العربية الأصل – بالحروف الجديدة، فنجم عن ذلك الابتعاد في النص الجديد عن النص الأصلي من حيث الإملاء، والتلفظ، إلى درجة أن الكثير من المفردات بدت وكأنها جديدة ناهيك عن الابتعاد في تشابه دلالاتها بتشابه إملائها.

لقد ظهر أثر ذلك جليا في لغة المعلم الذي يدرس هذه اللغة ذات الكلمات العربية المنشأ، والملاحظة شريحتها المفردات في اللغة، وبالتالي في قيامه بتدريس العربية لأبناء جلدته فظهر اللحن في التلفظ الصوتي للحرف العربي وبالتالي اللحن في تلفظ الكلمة، ثم في دلالتها.

يلاحظ في الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية لغير العرب وبالخصوص للناطقين باللغات التركية وعلى وجه التحديد للأذريين وجود عامل سلبي التأثير على استيعاب وتعلم اللغة العربية بشكلها الصحيح تلفظاً وإملاءً. وهذا العامل مرهون باختلاف البنية التركيبية لكل من اللغة الأم واللغة المراد تعليمها أو تعلمها وهي هنا اللغة العربية. وكل من يقوم بدراسة أو ملاحظة هذا الاختلاف يأخذ بنظر الاعتبار، أمرين، أولهما: وجود لغتين مختلفتين في وعي ومنظور الإنسان المتعلم لهتين اللغتين، وثانيهما: التأثير المتبادل لهتين اللغتين على عملية التعليم.

هذان العاملان ضروريان جدا، وحتميان بالنسبة لاستيعاب ونجاح تعلم التلفظ الصحيح للأصوات اللغوية العربية من قبل المتعلم الأذري الذي غالبا ما يحاول ساعيا جهده تطويع الحرف العربي للحرف الأذري بالشكل الذي هو عليه الآن بعد أن خضع للإصلاح اللغوي بالانتقال إلى الحرف اللاتيني.

ففي حالة تلفظ بعض الأصوات اللغوية العربية من قبل غير الناطقين بها، يظهر اللحن الواضح والابتعاد الكبير عن التلفظ الصحيح للحرف العربي. ويرر هذا اللحن الكبير بوجوب خضوع الحرف

العربي لقوانين الاستيعاب اللغوي الخاصة باللغة الأذرية مثلاً، ويرر أيضاً بالزعم القائل إن الحرف العربي أو بالأحرى الصوت اللغوي للحرف العربي غير مطاوع، ولا يتواءم مع نظام الأصوات اللغوية للغة الأذرية.

ولما كان الإنسان الأذري قد تعود الاعتماد والانطلاق في الموانسة والمعاشرة اللغوية من النظام الصوتي للغته الأم، الأذرية. عندها يصعب عليه التلفظ الصحيح والدقيق في تعامله مع النظام الصوتي للغة العربية، وبنفس الدقة التي نراها لدى العرب بالنسبة للغتهم واصواتها اللغوية، فلهذا يضطر الإنسان غير العربي إخضاع الصوت اللغوي الجديد إلى قوانين نظام الأصوات اللغوية، وفي هذه الحالة، للغة الأذرية التي هي اللغة الأم بالنسبة للمتعلّم، الأمر الذي يؤدي إلى هذا النوع أو ذاك من الابتعاد عن التلفظ الصحيح لبعض الحروف العربية ليس فقط في الكلمات المستعارة العربية المنشأ، بل حتى لدى العمل على بعض النصوص والمتون العربية، ناهيك عن التحدث الحي مع العرب.

هذه القضية لا تنحصر في كون النظام الصوتي للغة العربية لا يتجاوب مع النظام الصوتي للغة الأذرية أو على الأقل لا يتواءم معه، أو في كون الحرف الكريلي أو اللاتيني الذي يشكل أساس الكتابة للغة الأذرية، لا يتجاوب مع النظام الصوتي للغة العربية بسبب عدم مطاوعته للقيام بتنفيذ نفس المهمة التي يقوم بها الحرف العربي من وجهة النظر الصوتية. نحن هنا لسنا بصدد ذلك، بل بصدد طريقة تدريس أو بالأحرى تلقين التلاميذ أو الطلاب، التلفظ الصحيح لبعض الحروف العربية لدى القيام بتدريس أو تعليم اللغة العربية.

إنني خلال عملي الذي يزيد عن الأربعين سنة بالتدريس في كلية الاستشراف بجامعة باكو الحكومية، ومتابعي الشخصية لقضايا تطور طرق تدريس اللغة، حصلت لدي قناعة متينة بأن الطالب الأذري قادر ومتمكن من التلفظ الصحيح والدقيق لصوت الحرف العربي حيث يتكلم الإنسان الأذري المتعلّم، بكل ثقة، وبدون تحريف أو لحن، باللغة الإنجليزية والروسية، ويجيد كل الإحادة، بالرغم من تطبع مخارج الأصوات اللغوية لديه بالطابع اللغوي الأذري، أن يتلفظ في الإنجليزية أو حتى بلغته الأم، الأذرية، أو التركية، تلك الحروف أو الأصوات اللغوية العربية التي يلحن فيها. فمثلاً بإمكانه وبكل إعتداد بالنفس والثقة بما أن يتلفظ المقطع الإنجليزي "The" تماماً كما يتلفظه الانجليز أنفسهم، في حين يلحن في تلفظ نفس الصوت الخاص بالحرف العربي (ذ) الذي يتحول عنده إلى حرف (ز) صوتياً، كما هو عليه الحال لدى تعليمه العربية في المعاهد الدراسية العليا أو في المدارس.

وهكذا هي الحال بالنسبة للحرف العربي (ث) فهو بالنسبة له قد تحول، بقدرة قادر، أو بفضل معلمه، إلى الحرف (س)، في حين نراه يتلفظ المقطع (Tha) الإنجليزي بالشكل الإنجليزي الصحيح، وبنفس الصوت الذي يعطيه العرب للحرف (ث). فمثلا في كلمة (Thank) أو (Teeth) أو (Tooth) الإنجليزية يتلفظ التركي الحرف (ث) العربي بشكله الصحيح والدقيق، ومن غير اللجوء إلى التضيق على مخارجة الصوتية أو إرهابك نفسه وإجبارها على تلفظها، بل أن صوت هذا المقطع الإنجليزي يخرج بكل سهولة وبشكل سلسل من المخارج الصوتية، ما هو السر في ذلك؟ هل يكمن هذا السر في طريقة التدريس أم عدم مطاوعة الحرف العربي؟ أم هل أنه في عدم قدرة مدرس العربية، فرضا، على تدريسها أو في اللامبالاة الشخصية من طرفه، أم في التقيد المطلق بما هو موجود في الكتاب المدرسي؟ أم في الحاجة إلى التقنية المعاصرة التي لا تتعب من ترديد صوت الحرف العربي المطلوب تعلمه بالشكل الصحيح.

الآن دعونا نتبعد عن الإنجليزية والتمسك بعروقتها لنبقى داخل إطار الأصوات اللغوية الأذرية أو التركية، ونأخذ على سبيل المثال الحرف العربي (ص). هذا الحرف يدرس، ويلقن بنفس الصوت الذي يمتلكه الحرف (سين) (S) إلى درجة انه قد جرى تدجين هذا الحرف بالشكل الذي لا يمكن أن يعطي الصوت اللغوي (ص). وعلى سبيل المثال يتندر بعض الطلاب الذين كانوا قد عملوا مترجمين عسكريين في زمن السوفييت في البلدان العربية، ويقولون توجب عليهم أن يطلبوا من المداميين العرب في صف الدبابات، تصليح الدبابة، لكن المترجم قال تصليح الدبابة بدلا من تصليحها، وهنا ضجّ المدامون في الصف بالضحك، وسألوا باستغراب ما الفائدة من تصليح الدبابة إذا هي عاطلة لا تستطيع الحركة. وبعد جهد جهيد اهتدى المترجم إلى كتابة عبارة "تصليح الدبابة" على السبورة مما أدى إلى ان يغرق الصف في الضحك مرة ثانية.

صوت هذا الحرف العربي (ص) موجود داخل أصوات اللغة الأذرية على شكل مقاطع منحوتة في عدد لا بأس به من مفردات اللغة الأذرية أو التركية، فعلى سبيل المثال نأخذ المقطع (CA) في كلمة (صاغ cağ)، او المقطع (CO) في الكلمة (صون CON) أو الكلمة (صول COL)، أو المقطع

(SI) في الكلمة التركية (nasilsin - ناصل سن) أو في الكلمة الروسية (صكول COKOL).

هذه الكلمات لا تلفظ (ساغ، أو سون، أو سول، أو نسل سن، أو سكول)، بل تلفظ وبنبرة خاصة (صاغ، وصون، و صول، وناصل سن، وصكول) على التوالي، أي ان صوت هذا الحرف في هذه المقاطع، هو نفس صوت الحرف العربي، (ص). بالإمكان إيراد الكثير من هكذا أمثله للتأكيد على أن مخارج الأصوات اللغوية عند الإنسان الناطق بإحدى اللغات التركية وخاصة الأذرية والتركية، ليست عنيدة بالشكل الذي يتصوره البعض، في وجه الحرف العربي وصوته اللغوي. فبالرغم من هذا، فان الحرف (ص) في النصوص العربية، وفي الكلمات العربية المنشأ في النصوص باللغة الأذرية، يقرأ ويلفظ على أنه الحرف (س) وإن الكتب المدرسية تؤكد على ذلك بسبب ما يعقبها من حروف العلة أو حروف المد والتضخيم.

لنأخذ على سبيل المثال لا الحصر الأصوات اللغوية العربية (ح)، (خ)، (هـ) التي تلفظ إلى الوقت الحاضر في اللغة التركية ذات الأبجدية اللاتينية في أكثرية الأحوال كصوت الحرف الإنجليزي (h) المشابه لصوت الحرف العربي (هـ)، في حين أن لكل حرف من هذه الحروف، طريقة تلفظه الخاصة عبر قنوات المخارج الصوتية اللغوية.

ولدى الانتقال إلى الأبجدية اللاتينية تأكد الأذريون من عجز الحرف (هـ - h) من القيام بمهمة الحرف (خ) في كل الكلمات التي تحتويه في اللغة الأذرية المتطورة لذا أبقى الأذريون بخلاف الترك على الحرف (خ) في أبجديتهم ليقوم بعمله الإملائي والصوتي عند الطلب.

وبعد الانتقال من الأبجدية اللاتينية إلى الأبجدية الروسية - الكريلية، اختفى الحرفان (هـ) و (ح) وحل محلهما الحرف (خ)، وفي كثير من الاحيان أخذ الحرف (هـ) يتحول إلى الحرف (ك) او بعبارة أوضح نراه ينطق كما ينطق المصريون حرف (الجيم)، او ينطق مثل حرف (الخاء)، في حين نرى حرف (الجيم) بالنطق المصري، ينطق في اللغة الاكرانية التي هي من عائلة اللغات السلافية، تماما كما يلفظ الحرف (هـ). المراد توضيحه هنا ان الحرف (حاء) قد اختفى من قائمة حروف الأبجدية الأذرية وأبجدية لغات الشعوب الناطقة باللغات التركية.

إنني إلى اليوم أرى في شعب الأقسام الناطقة بالروسية أن الطلاب ينطقون الحرفين (هـ) و(ح) وكأنه الحرف (خ)، تماما مثل الروس، وهو يرى بأم عينيه عدم وجود نقطة فوق هذين الحرفين، علما بان الروس عندما يريدون تلفظ حرف (الجيم) الاوكراني، الذي يشبه كما أسلفنا في نطقه

لحرف الجيم في مصر، فإنهم أي الروس ينطقونه هاء، وكذلك يفعل الآذري عندما يريد تقليد الروس، لكنه يسأل المعلم في درس الإملاء: هل المقصود هنا هو الجيم ذات النقطة او بدون النقطة. اما بالنسبة لتعليم (الطاء) و (الضاد) فمن الواجب الاستعانة بمخارج الأصوات اللغوية لدى التعليم الصحيح، والإكثار من التمرين عليه، وحبذا الاستعانة بالتقنية الحديثة بالخصوص إذا كان المعلم من الذين يصعب عليهم التكرار وينتاجهم الملل والتعب من ذلك، عندها تقوم التقنية بالمهمة على خير وجه. وهنا تظهر فائدة الاستفادة الحتمية منها.

وبالنسبة لصوت (الهمزة) وحرف العين. ففي الوقت الحاضر لا وجود للهمزة ولحرف العين في اللغة الأذرية، خاصة بعد الانتقال الأخير إلى الأبجدية اللاتينية من الكريلية حيث حذفت (الفاصلة) أو كما يسميها البعض الفارزة، بشكليها العربي واللاتيني من الأبجدية الأذرية، فالأولى كانت ترسم على شكل ضمة مقلوبة(،) والثانية على شكل ضمة صغيرة (و). وباختفاء هاتين الإشارتين تم الشطب في قائمة الأبجدية اللاتينية على ما يرمز لحرف (العين) وللهمزة، الأمر الذي يؤدي إلى الارتباك في الإملاء والتلفظ، عندها يجب اللجوء إلى الاستعانة بالتقنية الحديثة من أجل الحصول على أفضل النتائج لتعليم النطق بصوت الحرف (ع) وبصوت الهمزة، ولو أنه بالإمكان هنا الاستعانة بصوت الحرف اللاتيني (Θ) الذي هو بالأصل صوت الألف القصيرة أي الفتحة، لدى تعليم النطق بصوت الهمزة.

نحن هنا لا نتناول المسائل النظرية، وقواعد التعامل مع مخارج الأصوات اللغوية للانسان، وكيفية تلفظ كل حرف من الحروف سواء الأذرية أم العربية. إننا هنا تدخل المسألة من أوسع وأسهل أبوابها وذلك بالإشارة إلى وجود نفس الأصوات اللغوية الأذرية التي بحكم قواعد إملائها تضاهي أو تتقارب من الأصوات اللغوية العربية، والتي لدى تدريسها يمكن الإشارة إليها للاستفادة منها لتسهيل المسألة أمام المتعلم الأذري للغة العربية، وطبعاً هنا من المستحسن جدا الاستعانة بالتقنية الحديثة المستعملة في تعليم اللغات سواء أ كانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية، تلك التقنية التي تفتقر إليها المدارس والمعاهد العليا التي تدرس فيها اللغة العربية كاختصاص، او كمادة أجنبية، في حين نرى في نفس الكلية التي تدرس فيها اللغة العربية كاختصاص، والتي تنعدم فيها التقنية الحديثة لهذا الغرض، وجود التقنية المتطورة فيها لتدريس اللغة اليابانية مثلاً. أما القول بأن طريقة تعليم أصوات الحروف العربية هي على الطريقة المصرية، فإنه إدعاء مردود لأن المصري عندما يقرأ القرآن الكريم نراه حريصاً على إعطاء كل حرف حقه في القراءة.

المصادر :

- 1 - خيرى العباسي: ملخص أطروحة الدكتوراه. باكو. 1982. بالروسية.
- 2 - د. خيرى العباسي: احتواء المفردات العربية في اللغة الأذرية الفصحى. باكو. 1997. بالروسية.
- 3 - د. خيرى العباسي. حول خصوصية تدريس الحروف العربية لغير العرب. مجلة اللغة والأدب رقم (28) 3. باكو-2000. بالروسية.
- 4 - البروفسور وسيم محمد علييف. كتابه اللغة الأذربيجانية بالحرف العربي. إيسيسكو. 1999م، بالعربية.
- 5 - عدد من المصادر النظرية باللغتين الأذرية والروسية الصادرة في سنوات مختلفة.

المشكلات الصوتية والتركيبية لتعليم العربية لغير الناطقين بها

أ. د. صلاح الدين صالح حسنين
كلية الآداب - جامعة بنى سويف
جمهورية مصر العربية

- اللسانيات التطبيقية :

1 : 1 علم اللغة الضيق وعلم اللغة الموسع

تطورت اللسانيات تطوراً هائلاً في الحقب الأخيرة ، ويسقّمها الباحثون إلى قسمين : لسانيات ضيقة Micro. Linguistics ولسانيات موسعة Macro Linguistics . تشمل اللسانيات الضيقة العلم الذى يدرس اللغة فى ذاتها ولذاً ، ويعتمد هذا العلم على الأسس العلمية التى يعتمد عليها العلم المضبوط بشكل عام ، وهى الدقة والتنظيم والموضوعية (صلاح حسنين ، دراسات فى علم اللغة الوصفى والتاريخى المقارن ، الطبعة الثانية 2008 / 31-36) . أما اللسانيات الموسعة فتشمل اللسانيات النفسية ولسانيات الاجتماعية .

إذا كانت اللسانيات الضيقة تركز على الكفاءة فإن اللسانيات الموسعة تركز على الأداء ، وهكذا نجد أن اللسانيات النفسية تدرس اللغة باعتبارها ظاهرة فردية وهى بذلك تكون جزءاً من علم النفس العام . والمقولات الوصفية المستخدمة لتفسير السلوك اللغوى هى نفس المقولات المستخدمة لتفسير الجوانب غير اللغوية فى السلوك ، ولذا فمصطلحات مثل العقلية والذاكرة والمهارة والتلقى تطبق على اللغة باعتبارها سلوكاً غير العفوى . ودراسة اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية تشبه إلى حد ما علم الاجتماع العام ، والمفردات المستخدمة لوصف اللغة هى التركيب الاجتماعى والثقافة والحالة وتستخدم فى الوصف الاجتماعى العام للمجتمع الإنسانى . (S.Pit Corder, Introduction)

(Applied Linguistics P. 137 – 138)

1 : 2 علم اللغة النفس : سبق أن أوضحت أن المدخل إلى اللغة من الناحية النفسية بأنها ظاهرة فردية وفي ضوء ذلك يفسر علم اللغة النفسى اللغة باعتبارها سلوكاً بشرياً ، وهنا يهتم هذا العلم بإيضاح العلاقة بين اللغة والفكر ، ويوضح أن اللغة نظام من الرموز يستخدم في نطاق النظام العقلى للفرد . وهنا نذكر القارئ بمقالة وورف الشهيرة : العلاقة بين التفكير والتعود والسلوك اللغوى ذلك لأنها أعطتنا المفتاح لدراسة النواحي النفسية للغة اعتماداً على التفكير والسلوك اللغوى . وقد اتضح للباحثين فيما بعد أن خطورة هذين المصطلحين تشبه خطورة الكلمة والصوت في الحقل اللغوى .

يتحدث علم النفس عن المعرفة اللغوية ، ويوضح أنها تعنى ما تعلمناه أو اكتشفناه . وهى ترتبط بعاملين هما التفكير والعلاقات الفسيولوجية (الحركات العضوية ، والمقصود هذا هو التحكم في العصاب) وحركات النطق ليست سوى مظهر من مظاهر التفكير وحركة فسيولوجية لأعضاء النطق . هذا يعنى أن الكلام وفهم الكلام ليسا سوى نشاط عقلى ونشاط فسيولوجى . وتكمن مهمة علم النفس الأساسية في تفسير العمليات النفسية التى تحدث عندما ينتج الناس كلاماً أو عندما نفهم هذا الكلام . ويميز العلماء بين اكتساب الإنسان للغة وتعليم اللغة . إن اكتساب اللغة يقع عند الأطفال في الوقت الذى يكتسبون فيه مهارات كثيرة حول معرفة العالم . أما تعليم اللغة وأقصد به تعليم اللغة الثانية فيبدأ عادة في مرحلة متأخرة عندما يصبح الأداء اللغوى مستقراً ، وعندما يتم نضج العمليات الفسيولوجية والعقلية .

إذاً اكتساب الأداء اللغوى واكتساب اللغة الثانية هما الأساسان اللذان يدور حولهما علم اللغة النفسى . هذا وحقق علم النفس تقدماً كبيراً في الاكتساب اللغوى ، بينما لم يحقق مثل هذا التقدم في تعليم اللغة الثانية . ومن ثم فوسائل تعليم اللغة الثانية مثل استخدام المعامل اللغوية والتدريبات وتعليم النحو بالوسائل المختلفة ظلت كما هى .

1 : 3 : علم اللغة الاجتماعى :

يقصد بعلم اللغة الاجتماعى تحديد المستوى الاجتماعى للغة المدروسة ، وهذا يرتبط بالهدف من تعلم اللغة الثانية ، على أن هذا الأمر لا يمنع المبرمجون من اختيار من مجموعة نصوص مختلفة توضع في أشكال مختلفة ، من التعبير في اللغة المدروسة من نثر وشعر ومقال وقصة قصيرة وطويلة.

1 : 4 : علم اللغة التطبيقى :

يهدف هذا العلم إلى وضع مخطط وبرنامج لتدريس اللغة في ضوء أساسين نفسي واجتماعي . لأن الأساس الاجتماعي هو الذي يحدد الهدف من تدريس اللغة الثانية والاساس النفسي هو الذي ييسر للمعلم المعلومات اللغوية التي يتقبلها وويساعده على الانتقال من التدرج من مرحلة إلى أخرى وهضم كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية .

ويقوم علم اللغة التطبيقي على ثلاثة أسس ، وصف اللغة الأم وصفًا سنكرونيًا في ضوء تقسيم اللغة إلى عدد من المستويات هي المستوى الفنولوجي والمستوى المعجمي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي ووصف اللغة الثانية المراد تعلمها وصفًا سنكرونيًا في ضوء المستويات السابقة. ثم التقابل بين اللغتين : اللغة الأم واللغة الهدف بهدف وضع اليد على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين ، إن هذا التقابل يحدد النقاط التي يبدأ بها المبرمج تدريسه وهي تشمل بالطبع النقاط التي تتشابه فيها اللغتان على مستويات اللغة المختلفة . أما النقاط التي تختلف فيها اللغتان فتؤول إلى مراحل تالية .

الأساس الثالث ويتمثل في تحليل الأخطاء لدى الدارسين ، وهذا الاساس إنما يوضح المشكلات التي تواجه المتعلم بعد أن قطع خطوات في دراسة نواحي الاختلاف بين اللغتين . لا شك أنه سيواجه مشكلات عن هذه النقاط ، وتحليل الأخطاء سيكتشف من تحديد هذه الأخطاء ، وهو الأمر الذي يدعو إما إلى زيادة تكثيف شرح هذه الدروس أو إلى زيادة التدريبات حتى يستطيع الدارس أن يهضم مثل هذه النقاط . (Corder P. 142 – 150) .

سبق أن أوضحت أن التعزيزات عملية مهمة في الاكتساب اللغوي ويعتمد عليها علم اللغة التطبيقي اعتمادًا كبيرًا يتضح في التدريبات ذلك أنها تعزز ما يدرس للمتعلم ، فإذا كان المتعلم قد اكتسب من الدرس مفردة جديدة فيجب أن يدرب عليها في ضوء نمط نحوي سبقت دراسته . أما إذا كان المتعلم قد اكتسب من الدرس نمطًا نحويًا جديدًا ، فإنه يجب أن يدرب عليه في ضوء مفردات سبقت دراستها . إن هذا يعني أن التدريب يركز على ناحية واحدة فقط ، والتدريبات تعزز في النهاية مفردات وأنماط نحوية سبقت دراستها ، تسهم التدريبات كذلك في تعزيز الدروس السابقة ، لكي يتمكن المتعلم من ربط الدروس السابقة بالدروس الجديدة . وفي المعمل اللغوي يدرب الطلاب على قراءة الدرس الجديد . وعلى استخدام معاني الكلمات الجديدة في جمل مفيدة وعلى استخدام الأنماط النحوية الجديدة في كلمات سبقت دراستها من قبل . والمهم أيضًا أن الطالب يدرب في المعمل على تلخيص ما

سبقت قراءته والتعبير عنه تعبيراً سليماً . هذا يعنى أن المعلم مهم جداً لتعليم المتعلم كيف يتكلم باللغة الجديدة ، وكيف يفهم ما يسمع .

2 – المشكلات الفونولوجية :

أوضحت أن نتائج التقابل بين النظام الصوتي بين اللغتين : اللغة الأم واللغة الهدف توضح نقاط الاختلاف بين النظام الصوتي بين اللغتين ، من المعروف أن العربية تمتاز بمجموعتين صوتيتين لا توجد لهما نظير في اللغات غير السامية ، هاتان المجموعتان هما مجموعة الأصوات المطبقة ، ومجموعة الأصوات المستعلية . وكلاهما من الأصوات المفخمة .

الأصوات المطبقة: Pharyn galized عرفت العربية مجموعة من الصوامت تنطق من مقدمة الفم مصحوبة بأثر سمعي مفخم في مقابل أصوات أخرى تنطق من مقدمة الفم ولها أثر سمعي مرقق ، فنحن نطق صوت الطاء ونحس أنه أغلظ من نظيره التاء ، فنصف الطاء بالتفخيم ، ونصف التاء بالترقيق ، إن هذا التفخيم ناشئ عن وضع عضوى يتمثل في ارتفاع مؤخر اللسان في اتجاه الحنك اللين (الطبق) ، بحيث لا يتصل به ، بحيث تكون النقطة الأمامية من اللسان هي مخرج الصوت المرقق ، وتكون النقطة الخلفية هي مصدر التفخيم في حالة الإطباق . فالإطباق إذاً حركة مصاحبة سابقة للنطق الحادث في مخرج آخر . فصوت الصاد يتحقق بوضع طرف اللسان في جزئه الأمامى موضع السين ، ثم يرتفع جزؤه الخلفى نحو الطبق .. ووصف اللغويون القدماء وضع اللسان في هذه الحالة بأنه مقعر . الطاء تبدأ أساساً من نقطة التاء ، ثم ترتفع مؤخرة اللسان نحو الطبق لتكوين الطاء ، والطاء تبدأ من الأسنان حيث مخرج الدال ، ثم يرتفع أقصى اللسان نحو الطبق ، لتكوين الطاء . والضاد تبدأ من مخرج الدال ، ثم يرتفع أقصى اللسان نحو الطبق مكوناً الضاد . ففي اللغة العربية إذاً سبعة أزواج ، والجدول التالى يوضح هذه الأزواج السبعة :

المخرج	وقفى				احتكاكى			
	مهموس		مجهور		مهموس		مجهور	
	مرقق	مفخم	مرقق	مفخم	مرقق	مفخم	مرقق	مفخم
أسنانى					تاء	—	ذال	طاء
لثوى	تاء	طاء	دال	ضاد	سين	صاد	زاي	—

ملحوظات :

أولاً : الصوامت الوقفية :

1 – الصوامت المهموسة : هناك تقابل بين الثاء والطاء

2 – الصوامت المجهورة : هناك تقابل بين الدال والضاد .

ثانياً : الصوامت الاحتكاكية :

3 – الصوامت المهموسة : هناك تقابل بين السين والصاد .

4 – الصوامت المجهورة : هناك تقابل بين الذال والظاء .

ثالثاً : هناك صوت الثاء وهو صوت مرقق لا نظير له مفخم وهو صوت مهموس احتكاكي ، وهناك صوت مرقق آخر لا نظير له وهو الزاي وهو صوت مرقق مجهور واحتكاكي . والفرق بين صوتي الثاء والزاي ، أن الثاء مرقق طولى مهموس ، والزاي مرقق أهدودى مجهور . (الثاء صوت احتكاكي والزاي صوت صفيري) .

رابعاً : سيكون التقابل بين الأصوات المرققة والأصوات المطبقة الآتية :

ت / ط – د / ض – س / ص – ذال / ظاء .

سنعتمد في إيضاح الفرق بين سمتي الترقيق والتفخيم في هذه الأصوات على ما يسمى بالملاح المميّزة للفونيم ، أي أن الذي يميز بين ذ و ط مثلاً هو أن الذال صوت مرقق والطاء صوت مفخم ، هذا التمييز يجعل السمات المميّزة للذال أنها صوت مرقق ويجعل السمات المميّزة للطاء أنها صوت مفخم ، لذلك إذا وقع أحد الصوتين في كلمتين مثل ذلّ و ظلّ سلاحظ أن معنى الكلمة الأولى يختلف عن معنى الكلمة الثانية ، هنا نحكم على أن للذال سمة تمييزية تختلف عن سمة الطاء ، فالترقيق والتفخيم إذن من السمات المميّزة لهذين الفونيمية .

إن الطريقة التي تساعد الباحث على الحكم على سمة تركيبية بأنها سمة تمييزية هي التي تسمى بطريقة الأزواج الصغرى Minimal-Pairs ، ويقصد بها وجود كلمتين ، تحتوي على عدد من الأصوات المتتابعة ويختلفان في المعنى ، ويختلفان في صوت واحد فقط ويتفقان في بقية أصوات الكلمة . إذا عدنا إلى مثالنا السابق ذلّ / ظلّ سلاحظ أن الكلمتين تختلفان في صوت واحد ، هذا الصوت يقع في بداية كلمة من هاتين الكلمتين ، وتتفقان بعد ذلك في بقية عناصر الكلمة ، وهي الفتحة التي تلي الصامت

الأول واللام غير المتبوعة بحركة أو الساكنة ، واللام المتحركة ، يطلق على العناصر المشتركة بين الكلمتين مصطلح البيئة .

سننظر بعد ذلك في معنى كل كلمة من هاتين الكلمتين ، وسنلاحظ أن معنى ذلّ يختلف عن معنى ظل ، هنا نحكم على أن الذال فونيم مستقل ، لأنه ساهم باتحاده مع سائر عناصر الكلمة الأخرى في تحديد معنى كلمة ذلّ . ونحكم على الظاء بأنها فونيم مستقل آخر لأنه ساهم باتحاده مع سائر عناصر الكلمة الأخرى على تحديد معنى كلمة ظلّ .. ويلاحظ أننا توصلنا إلى هذه النتيجة في ضوء حقيقة أن البيئة في الكلمتين مشتركة ، ولم يختلف بينهما إلا الصوت الأول ، ومن ثم يكون هذا الصوت هو المسئول عن اختلاف معنى الكلمة الأولى عن معنى الكلمة الثانية (صلاح حسنين ، المدخل في علم الأصوات المقارن / 48 – 50 ، 63 – 65) .

على المدرس إذاً أن يقوم بتدريب متعلمي اللغة كلغة ثانية على هذا التقابل حتى يتعود الدارس على نطق هذا النوع من التفخيم الذي يسمى بالإطباق ، وهنا يمكن علاج مشكلة من المشكلات الصوتية التي تواجه متعلمي العربية .

هناك نوع آخر من الأصوات المفخمة ، يصف اللغويون القدامى مثل هذا النوع بالأصوات المستعلية . والاستعلاء صفة لبعض الأصوات الخلفية أى التي تنطق من خلف الفم ، وتشمل القاف والحاء والغين ، وفيها يرتفع القسم الخلفي من اللسان نحو الحنك اللين أو الرخو (أو الطبق) ليخرج الصوت مفخماً ، ونظير الاستعلاء هو الاستفال ، وفيه يكون الجزء الخلفي من اللسان في قاع الفم ، والصوامت المستقلة هى الصوامت المرفقة ، الصوامت المستعلية أربعة : اثنان انفجاريان هما ق ، ج ، واثنان احتكاكيان هما خ – غ والجدول الآتي يوضح ذلك⁽⁸⁾:

أصوات مفخمة				
احتكاكي		وقفي		المخرج
مجهور	مهموس	مجهور	مهموس	
غ	خ	ج	ق	اللهاء : الحنك الطبق

⁸ – لقد قسمت هذه الأصوات مراعيًا الاختلافات الفونيمية وأقرر أني اختلف هنا عن منهج النحاة العرب في علاج هذه الأصوات وذلك طبقًا لخطة علم اللغة التطبيقي .

الملحوظات : صوت القاف أقصى حنكى وقفى مهموس مفخم يقابله الجيم وهو : أقصى حنكى وقفى مجهور مفخم . والسمة الفارقة بينهما هى الهمس / والجهر . هذه هى السمة التمييزية بينهما . وهى السمة التى تجعل من كل منهما فونيمًا مستقلًا ، مثل قَشَبَ (أزال القشرة) وقَشَرَة : فركه ، جَثَبَ : غُلْظَ وخَشَنَ / قَشَبَ السيف صقله ، ونفس هذه السمة تلاحظ فى الحاء والغين . فكل منهما صوت احتكاكى مفخم ولكن الذى يميز بينهما أن أحدهما مهموس وهو الحاء ، والآخر مجهور وهو الغين مثل حَبَثَ : صار فاسدًا كريهًا وغَبَثَ : خلطه . أُخْبِرَتِ الناقة : غَزُرَ لبنها وغَبِرَ الشيء : مكث . ولا شك أن سمة الهمس والجهر هى السمة المميزة .

هذا هو شرح الأصوات المفخمة فى العربية وهما نوعان كما رأينا ، الأول هو المطبق والثانى هو المستعلى ، وأنا قد رأينا أن نظرية الأزواج الصغرى هى التى ساعدتنا على التمييز بين هذه الوحدات وأثبتت لنا أن كل صوت من هذه الأصوات له فونيم مستقل . إنما السمة الفارقة فى الأصوات المطبقة هنا هى الإطباق وأما السمة الفارقة بين الأصوات المستعلية فهى الاستعلاء .

المشكلات النحوية :

إن الذى يميز الشخص الذى يسيطر على لغته هو أنه يستطيع أن ينتج جملة أو يفهم جملة . والوصف النحوى الكافى للغة المعينة هو الذى يستطيع أن يفسر الحدث النحوى الذى يسيطر عليه المتحدثون باللغة المعينة . الحدث النحوى هو موضوع لسانى يُفسر بأنه جملة تنتمى إلى اللغة ، فإذا استطاع المحلل أن يحكم على جملة بأنها نحوية وأن يحكم على جملة أخرى أنها غير نحوية فإنه يجب أن ينبئنا بهذه الحقيقة . هذا يعنى أنه يجب أن يحدد لنا السمات التركيبية للغة النحوية ، وأنه يجب أن ينعكس هذا فى سيطرة المتكلمين ويجب عليه أيضًا أن يوضح لنا حقيقة التركيب الداخلى للتناقض داخل الجملة وأسبابه . على اللغوى أيضًا أن يشرح لنا طريقة تكوين الجمل الطويلة وبأنها تتكون من جمل قصيرة ، كل جملة تشكل ركنًا من أركان الجملة الواحدة ، أى أنها تشكل أحد أركان الجملة الطويلة .

من هنا توصف الجملة المركبة بأنها تتضمن أكثر من جملة واحدة.

يقول تشومسكى فى كتابه النظرية النحوية 1957 وهو يلخص النحو التحويلى أن هناك ثلاثة عناصر نحوية هى قواعد تركيب العبارة – القواعد التحويلية – القواعد المورفونيمية . وستعمل هذه القواعد على تتابع الرموز التى تولد تركيب العبارة والقواعد التحويلية وتوضح التمثيل الفونيمى لها .

وأبسط أشكال قواعد تمثيل العبارة هي كالاتى :

1 - أ جـ	←	م س + م ن
م ف	←	ف + م س
مركب معرف	←	أداة تعريف + م . س
م . ف	←	مساعد + فعل

أداة التعريف : ال تنوين .

الاسم : رجل - ولد . سيارة

الفعل أصلح . كتب

ستفترض أننا نفسر كل قاعدة بأنها تساوى $Y \leftarrow X$ هذا يعنى أن X يعاد بياها Y . وعند توليد جمل من هذه القواعد ينشأ رمز حـ الذى يعاد كتابته بأنه سلسلة من الرموز م س + م . ف . والقواعد الأربعة الأولى تعوض عن كل عنصر بتركيب آخر يقابله ؛ التعريف - س - المساعد - الفعل يحل محلها كلمة واحدة أو وحدة معجمية واحدة فى الزاوية اليمنى من القاعدة . والقاعدة (1) ستولد عددًا من الجمل ولكن هذا العدد محدد ، ولذا فنحن فى حاجة إلى توليد جمل بسيطة أخرى، ونستطيع توسيع قواعد النحو وجعلها قادرة على توليد أنماط مختلفة من الجمل بأشكال مختلفة . وإحدى طرق ذلك تطوير مكونات م . س و م . ف فهى تساعدنا على تزويدنا باختيارات بديلة . فمثلاً نستطيع أن نضمن مزيداً من المكونات الاسمية مثل الأعلام أو الضمائر بالإضافة إلى المركبات التى رأيناها سابقاً وتتكون من معرف + اسم . والقاعدة التى تساعدنا على الوصول إلى هذه الإمكانية هى القاعدة (3)

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{ضمير} \\ \text{علم} \\ \text{معرف + اسم} \end{array} \right\} \text{ م . س}$$

ومن ثم سنحتاج إلى إضافة قواعد إضافية فى نهاية النحو مثل القاعدة :

الضمير	←	هو . هى - أنت
العلم	←	محمد - أحمد - حسن .

وبالمثل نستطيع توسيع وصف قاعدة المركب الفعلى لتسمح بأنماط مختلفة من تراكييب المحمول،
فمثلاً محمد أخذ تفاحة (الفعل هنا لازم) ومحمد يرعى الغنم (الفعل هنا متعد) ومحمد سعيد (لاحظ أن المحمول هنا وصف) ومحمد خلف الدار (المحمول هنا ظرف) ومحمد فى البيت (المحمول هنا جار ومجرور) والباب خشب (المحمول هنا اسم) نستطيع أن نوسع قاعدة المركب الفعلى لتشمل ما يلى :

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{مركب فعلى فعله لازم} \\ \text{مركب فعلى فعله متعد} \\ \text{مركب وصفى} \\ \text{مركب جرى (جار ومجرور)} \\ \text{مركب ظرفى (ظرف مضاف)} \\ \text{مركب اسمى} \end{array} \right\} \text{مركب فعلى}$$

(Allen And Widdoson, Grammare and language , P. 137 – 140)

هذه القاعدة ستجعل الجملة العربية تخضع لقاعدة واحدة وليس إلى قاعدتين وهى مفيدة جداً فى تدريس العربية لغير العرب . ونحن بذلك نحتاج إلى قاعدة أخرى لتمييز بين الجملة الاسمية والفعلية وهى قاعدة تحويلية سنطلق عليها مصطلح الإصعاد ، وهى تعنى تقديم الفعل وإصعاده ليحتل مبدأ الصدارة لاحظ ما يلى :

محمد فتح الباب	فتح محمد الباب
محمد أخذ التفاحة	أخذ محمد التفاحة
محمد فى الدار	(أ) فى الدار محمد
محمد سعيد	(أ) سعيد محمد
محمد خلف الولد	خلف الولد محمد

ويمكن تدريب الطلاب على هذه القاعدة فى المرحلة الأولى لتوضح لنا الخلاف بين العربية وغيرها من اللغات .

هناك قواعد تحويلية أخرى تشمل المطابقة بين المذكر والمؤنث من ناحية المفرد والمثنى والجمع من ناحية أخرى، وكذلك بين الإثبات والنفي ، وبين الأساليب المختلفة / مثل (الإخبار والأمر والنهي)

وأرجو المذرة لعدم توسعي في هذه النواحي فهي معروفة في مجال تعليم العربية وآثرت أن أوضح أنني أخضعت هنا اللغة العربية لقاعدة واحدة وأجلت الفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية إلى مرحلة لاحقة .

ARAPÇA DİL EĞİTİMİNDE GRAMERİN YERİ

Doç. Dr. İbrahim YILMAZ

*Atatürk Üniversitesi,
İlahiyat Fakültesi
Erzurum - TÜRKİYE*

Günümüzde Araplar, geniş bir coğrafyada yaşamakta; Irak, Ürdün, Suriye, Lübnan, Yemen, Suûdi Arabistan, Libya, Sudan, Tunus, Cezayir, Fas, Mısır gibi devletlere sahip bir toplum olarak karışımıza çıkmaktadırlar. Birleştirici unsurları daha ziyade dildir. Yani ana dili Arapça olan herkes kendini etnik köken olarak Arap olarak kabul eder. Ancak bunlar içerisinde ana dilleri Arapça olan Iraklı ve Yemenli Yahudi, Mısır ve Lübnanlı Hristiyan unsurlar da vardır. Her bölgenin kullandığı Arapça da diğerlerine göre önemli sayılabilecek derecelerde birbirlerinden farklılıklar arz eder. Buna rağmen birini bilmek diğeri ile iletişim kurmada gerekli olanakları sağlar.

Bizim gibi yabancıların Arap diline ilgisi tarihten günümüze farklı nedenlerle olmuştur. İslâm dinin Araplar içerisinde ortaya çıkmış olması, Hz. Muhammed'in vefatını takip eden büyük fetih dalgaları hem Arap adını hem de dilini Asya, Afrika ve Avrupa kıtaları üzerinde dolaştırmıştır. Böylece onların din ve dilleri Orta Doğu, Kuzey Afrika, Orta Asya'dan Atlas Okyanusu'na kadar uzanmıştır. Onların egemenliği altına giren milletler dini, siyasi ve ekonomik nedenlerle Arap dilini öğrenmeye çalışmışlardır. Bu paralelde de Arapçaya ait bilgiler gramer kitaplarında derlenmeye çalışılmış ve o, en çok grameri yazılan bir dil haline gelmiştir.

Bir başka ülke veya halkın dilini, eğitim çağındaki kendi çocuklarına öğretmek ve onları çağa uygun olarak hazırlamak bütün çağdaş devletlerin görevleri arasındadır. Ailelerin de bu konuda sorumlulukları vardır. Eğitim ve öğretimin en önemli sorunu, çocukları ve gençleri geleceğe hazırlarken yerinde ve zamanında uygun metot ve materyallerle onlara ikinci bir dil ya da ikinci ve üçüncü yabancı dilin öğrenim olanağını sağlamak ve bunun sonucu olarak da dünya kriterlerinin belirlendiği ölçülerde istenilen sonucu alma meselesidir. Ancak, dil eğitiminde büyük paralar harcanmasına rağmen istenilen sonucun elde edilmediği bir gerçektir. İstenilen sonuç, çağdaş dünyada kabul gören dört yetinin başarılmasıdır. Bu yeti ve kriterler, özetle kişilerin yabancı bir dilde seviyelerini belirtmekte ve dört yeti içinde (okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma) yabancı dil öğretiminde asıl beklentilerin ne olduğunu bize tanımlamaktadır.

Dil eğitiminde gramer sorunu, bir metot problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani gramere dayalı dil eğitimi dendiğinde, yabancı dil eğitiminin salt kelime ve kurallara dayalı olarak yapılması ve bu kuralların ezberlenmeye zorlanması anlaşılmaktadır. Dünyada gramer olmayan dil yok gibidir. Ancak gramer kurallarının ne derece o dili kapsadığı dünden bugüne en fazla tartışılan konular arasındadır.

Çünkü ne kadar yoğunlukta olursa olsun ortaya çıkarılan gramer kuralları dilin bütüncül yapısı ile tam olarak örtüşmemektedir. Diğer taraftan gramere dayalı dil eğitimi, imkânsızın başarılmaya kalkışılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yabancı dil eğitiminde ağırlık gramer olunca, konular daha da detaylandırılmakta, ilave bilgilerle anlaşılamayacak ya da insan zihninin üstesinden gelemeyeceği faydasız bir bilgi şekline dönüşmekte, bunun sonucu olarak da hem öğretici hem de öğrenenlerde önemli bir oranda motivasyon kaybına yol açmaktadır.

Günümüzde ikinci bir dil ya da yabancı dil eğitimi metot, materyal ve kavramlar açısından sürekli bir şekilde değişiklik arz etmekte, doğru ve geçerli olarak bilinen olgular kısa zaman içerisinde eskimektedir. Yabancı dil öğrenmenin yerini ikinci, üçüncü (ana) diller almaktadır. Merkeze insanı yerleştiren Avrupa müktesebâtı, yabancı dil eğitimindeki yukarıda sözü edilen başarıların olabilirliğini hem teoride hem de pratikte örnekleri ile sunmaya çalışmakta, bu uğurda pek çok faaliyet sürdürmektedir. Gelişmiş Üniversitelerde büyük oranda uygulanan Erasmus ve Exchange programları ile de bunların olabilirliği gösterilmektedir. Yani uygulamaya yönelik dil öğretimi, tabii çevre ve tabii metotlarla yapılmakta, bu uğurda büyük gayretler gösterilmekte çeşitli kriterlerle bu çalışmalar ölçülmektedir. Bunun sonucu olarak da gramer öğretimi gittikçe daha da önemini kaybetmekte, amaçlanan beklentiler doğrultusunda dil öğretim faaliyetleri kendisini göstermektedir.

Yabancı dil eğitiminde metot ve materyal kadar ilgili hocanın seçimi de önem arz etmektedir. Bu konuda somut çalışmalar yapılmakta, onların kendilerini yenilemesi için ilgili ülke dillerinden kopmamaları, uygulamaya ağırlık vermeleri ve dil öğretiminin tabii ve fitri olmaktan öte geçmemesi için ülkeler arası, üniversiteler arası değişim uygulanmaktadır. Dünyanın dil eğitiminde geldiği noktalardan birisi de yabancı dil öğretiminin ana dili olan hocalarla gerçekleştirme sürecidir. Bu süreçte hocanın öğreteceği ana dilinin yanında, öğrencilerin ana dillerini iyi derecede bilmesi aranmamaktadır. Örneğin yurt dışındaki Türkoloji enstitülerinde Türkçe dersi verecek okutman veya öğretmen olarak görevlendirilecek eğitimcilerde Türk Dil ve Edebiyatı ile ilgili bir bölümün bitirilmesi, vazgeçilmez şartlardan biridir. Yabancı dilin ana dilli hocalar tarafından öğretilmesi gerçeği, birçok tecrübelerden sonra varılmış bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar, ana dilli hocaların ilgili dili öğrencilerle paylaşırken uygulamaya yönelik bir metotla verdikleri görülmüştür. Çünkü o zihninde, kendi ana dilinin cümle kalıplarını, söyleniş biçimlerini iyi bilmekte, bunu karşıya aktarırken de fitri ve tabii –öncelikle dinlemeye dayalı- bir yöntem seçmektedir. Örneğin o, “alış-veriş ederken, uçağa binerken, otele rezervasyon yaptırırken ya da bir lokantada yemek yerken biz şöyle... deriz” demektedir, öğrenci bu ifadeyi öğrenirken, kendisini o ülkede olduğunu hayal etmekte, hem motivasyonu artmakta, yabancı dil eğitiminin önemli itici güçlerinden biri olan bir başka kültürü tanıma iç güdüsüyle kültürle birlikte dili çabuk ve kolay öğrenebilmektedir.

Ana dilli hocanın qarşısında, bir anlamda simetriği olarak yerli hoca istihdamı önemli bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerli hocalarda en çok rastlanılan husus, öğrettiği dilin tabii çevresinden uzakta olduğundan basın ve yayın ile o ülkeyi takip edemediğinden dolayı istenilen sonuçtan her geçen gün uzaklaşmış olduğu gerçeğidir. Yabancı dil, bu şekilde, kendini yenilemeyen bir eğitimcinin elinde öğretilmesi imkânsız bir hale gelmekte ve kabiliyetli çocuklar, bir anlamda kabiliyetlerini yitirmektedirler. Yerli hocalar, yabancı dilin yapılarını kavrayamadıkları, ya da hangisinin uygulamaya yönelik hangisinin ise çok az kullanıldığını bilmedikleri, daha doğrusu öğrencinin karşısında doğru cümleyi ya da kelimeyi rahat bir şekilde söyleme olanağına sahip olamadıkları için öğrenciye dili gramer kaidelerinden ibaretmiş gibi göstermekte, gramer tanımlarını, sözlüğü ezberletme yoluna gitmektedirler. Bu durum da, öğrencilerde uygulaması olmayan gereksiz bilgilerin öğretilerek zihinlerinin dolmasına ve kirlenmesine yol açmaktadır.

Bunlardan daha vahimi ise, özellikle Arapça dil eğitiminde İlahiyat Fakültelelerinde sıkça rastlanılan, ders esnasında irap öğretimine -ki ona irap tekniği diyenler de vardır- sıklıkla başvurulmasıdır. Dil öğretiminde irabı öğretmeye kalkışmak, neredeyse dil öğretiminden uzaklaşmakla doğru orantılıdır. Ancak iraba öğrencinin anlayamaması durumunda zorunlu olarak başvurulabilir. Yabancı bir dilin bütünüyle öğrenilmesi imkânsız gibi bir şeydir. Uzun yıllar gramere dayalı dil öğretimi yapmak, ister istemez insanda bir ve iki kitabın iyi bilinmesine yol açmakta ve insanı yaşayan o dilin uygulama serbestliğinden uzaklaştırmakta, bunun sonucu olarak da geniş, kolay ve zevkli olan o alan gittikçe daraltılarak kurallar yığınınına dönüştürülmektedir. Böylece başlangıcından bir iki ay sonra eğlenceye dönüşmesi, kültürel yapılarının öne çıkması, dış dünyaya ilgi ve görgünün artması gereken dil öğretimini içinden çıkılmaz bir bataklığa dönüştürmektedirler.

Bunun örnekleri çoktur. Yukarıdaki özelliklere sahip bir hoca vermiş olduğu bir seminerde دخل fiili ile cümle kurmasını katılımcılardan birinden istemiş, o da: دخلت إلى الدار demiştir. Bunun üzerine bir bilgin edasıyla o hoca, bunun yanlış bir kullanım olduğunu söylemiş ve ilâ harfi cerrinin bu fiil ile hiç kullanılmadığını belirtmiştir. Salonda ana dili Arapça olan bir başkası olsaydı, elbette *dehala* fiilinin ilâ ile de kullanıldığını söylerdi. Bu örnek, dil öğretiminde gramere ağırlık verilmesinin, çağdaş metot ve materyallerden uzak kalmanın sonucunu açık bir şekilde göstermektedir.

Arapçanın gramer kitapları büyük oranda güncellenmemiştir. Onlarda ölü kelime ve yapılar bulunmaktadır. Dili bu kitaplar ile öğrenen ve gramer dışına çıkmayan bazı kimseler, eskimiş ya da kullanım alanı kalmamış bazı kelimeleri öğreterek öğrencilerin zihnini kirlletmekte, zihnin canlı ve dinamik kalmasına engel olmaktadır. Arap Edebiyat eserlerinde sadece bir şiirde kullanıldığı tespit edilen إجلوّد fiili, gramer kitaplarına geçmiş, bu fiil ile ilgili إجلوّد الابل (Develer sürçtü) örneği verilmiştir. Ne yazık ki, bu fiil yüzyıllardır çekimleri ile birlikte öğrenciye öğretilmeye, ezberlettirilmeye çalışılmıştır. Her bilgi dalında olduğu gibi, uygulama

alanına girmeyen bu gibi bazı kelime ve kalıplar gramer kitaplarında ya da sözlüklerde kalmalı, gereksinim duyulduğu zamanlarda- ki çoğu zaman duyulmaz- onlara başvurulmalıdır.

Arapça dil eğitiminin gelişmesi ve çağdaş bir konuma getirilmesi için yapılacak çok şeyler vardır. Birincisi husus, ana dili Arapça olan ulusların, yabancılara Arapça öğretiminde takip ettikleri metot ve materyallerin günü gününe takip edilmemesi, gerçekleştirilen her değişimden anında haberdar olunması gereklidir. Çünkü birinci derecede Arapça öğretimi ana dili Arapça olan ulusların ve bilim adamlarının sorumluluğu içerisinde. Yani bizim yazdıklarımız değil de Arapların yazdıkları dil öğretiminde kullanılmalıdır. Çünkü anadili Arapça olan bilim adamlarının hazırladığı materyal, o dilin öğrenilmesi gereken temel yapılarını ve uygulamalarını bize doğru bir şekilde verebilir.

Eğer İlahiyat Fakültelerinin bir kısmında hali hazırda uygulandığı gibi, çağın gerisinde kalmış bir veya birkaç gramer kitabı seçilir, ya da bizden birinin yazdığı gramere ait örneklerin yer aldığı cümlelerden oluşan bir eser takip edilirse, Arapça öğretimi çıkmaza girer. Canlı dil cansızlaştırılır, statik ve durağan hale getirilir. Hoca her sene aynı şeyleri öğrettiğinden dolayı, konuları ezberler, dili o da bu yazılanlardan ibaret sayar, heyecan ve motivasyonu düşer; öğrenci de buna paralel olarak bir kültürel zevke ve eğlenceye dönüşmesi gereken dili zorunlu ve istenmeyen, öğrenilemeyen bir ders olarak görür.

Bundan dolayı onların bize dillerini öğretmek için hazırlamış oldukları materyaller, ülkelerinin kültürel değerleri, tarihi, ekonomik ve siyasi yapısı hakkında bize ışık tutar. Aynı zamanda bu materyallerdeki değişim ve gelişme sürekli bir şekilde takip edilmeli, değişimden korkmamalı, yeni dokümanlar hızlı bir şekilde dil eğitiminiz içinde yer almalıdır. Nasıl ki, günümüzde çok yaygınlaşmış olmasına rağmen hala İngilizce öğretiminde İngiltere ve Amerika yayınlarını esas alıyor, her yıl onların yeni üretimlerini ders kitabı olarak seçiyorsak, Arapça öğretiminde de bu metot benimsenmeli, amacımıza paralel olarak Arap ülkelerinden birinin ve bir kaçının yayınları sürekli bir şekilde takip ve uygulanmalıdır. Ancak bu şekilde dil eğitiminde çağı yakalayabilir, gramerden uzaklaşarak uygulama alanına geçebiliriz.

Üstelik ana dili Arapça olmayanların veya onu tabii ve fitri ortamla ikinci ana dili haline getiremeyenlerin o dilin grameri ile ilgili eser vermekten uzak kalmaları için doğası gereği olmalıdır. Çünkü yapacakları her çalışma ya bir taklit ya da dilin uygulama alanından yoksun, değişiminden habersiz gramer kurallarından ibaret olacaktır. Çünkü dil her zaman canlı bir varlıktır ve her zaman değişim içerisinde. Bundan dolayı onlar tarafından hazırlanan materyaller, komisyonlar tarafından takip edilmeli, her sene amaca cevap verip vermediği değerlendirilmeli, zümre toplantıları ile tartışılmalı ve gerektiğinde değiştirilmelidir.

Dil öğretiminde Avrupa kriterleri esas alınmalıdır. Çünkü onlarda bu konuda detaylı çalışmalar yapılmakta, hangi amaçla ve hangi düzeyde dil öğrenilmesi ge-

rektiği belirtilmekte, bunlar ölçülmektedir. Bu kriterler doğrultusunda hareket edilirse öğrenci neyi ne kadar öğrenmesi gerektiği, öğrendiği dilin kendisine nereye kadar yardımcı olabileceğini bilir. Dil öğreniminin globalleşen dünyadaki kazanmış olduğu önemi kavrar. Gerçekten “Bir başka ülkede eğitim alacak bir kişi neler bilmelidir?” diye kendi kendimize bir soru sorsak, bunu nasıl cevaplandırırız. Önce hangi seviyede dil bilmemiz gerektiğini; hava limanından bir otele yerleşme, marketten alış-veriş etme, üniversiteye kayıt olma gibi ehliyetlere sahip olup olmadığımızı düşünürüz. Sonuç olarak dil öğretiminde çağdaş dünyanın özellikle Avrupa birliğinin geliştirmekte olduğu kazanımlardan yeterli olarak yararlanmak zorundayız.

İş ve meslek diline yönelik, yani amaca yönelik dil öğretimine geçilmesi, bunun da uygulama ve pratiğe dayalı ilk kurlardan sonra gelmesidir. Örneğin İlahiyat Fakültelerinde verilen ya da öğretimi amaçlanan Arapça meslek dili yani dil dilidir. Ama öncelik uygulama ve iletişim olmalıdır. Öğrenci önce dilin yaşanan hayatta faydalı olabileceğini görmelidir. Bunun için de pratikte onun işine yarayacak gramerden öte konuşma ve pratik öğretilmeli, öğrenci hayalinde bir Arap ülkesinde nasıl iletişim kuracağını canlandırabilmelidir. Olumsuz endişe ve kaygısı olumluya doğru çevrilmeli, cesaret ve motivasyon kazanmalıdır. Böylece o, öğrendiklerinin uygulama olduğunu, uygulanabileceğine inanır ve ilk fırsatta uygular. Yaşanan hayatta iletişim ile daha çok dil öğrenebileceğini kavrar. Daha sonra din dili *Kur'an*, hadis v.b.metinler okutulmaya başlandığında öğrenci daha zevkle bu konuları takip eder.

Görme ve işitmeye dayalı materyal dil eğitimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almalıdır. Sinema, müzik vb. kültürel unsurlar Arap ülkelerinin özelliklerine göre ön plana çıkarılmalı, ülkelerin ileride bulunduğu sanatı vb. hususlar da dil öğretiminde takip edilmelidir. Böylece ufuk açıcı materyaller öğrencinin daha da dikkatini çekecek, öğrendiklerinin kitapta kalması gereken bilgiler olmadığı sonucuna varacaktır. Sonuçta öğrencimiz dil öğretiminin ona kazandırdıkların gördükçe motivasyonu artacak, dış dünyaya ilgisi gelişecek, onları tanıma, daha sonra da bunun simetriği olarak kendisini tanıma ve tanıtmaya ortaya çıkacaktır. Görme ve işitmeye dayalı materyal, öğrenenin zihninde zamanla bir beyin fırtınasına dönüşecek, geribildirim olarak kendisini gösterecektir.

Sonuç olarak gerekçeleri ile sunulan bütün bu olguların yanında hiç akıldan çıkarılmaması gereken ‘değişimin havada olduğu’ hakikatıdır. Değişime direnmek hem bizi hem de geleceğimiz olan gençlerimizi yok eden bir süreç olarak karşımızda durmaktadır. Bundan dolayı değişime direnmek yerine değişimden faydalanmak gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin amacı iletişimdir. Diğer bir ifadeyle iletişimi gerçekleştirmek amacıyla dil öğrenilir. Bir bakıma dil öğrenme ile iletişim birbiri ile doğru orantılı bir görünüm arz eder. Yani dil öğrenmek iletişim ile olur. Amacı iletişimdir. Ama iletişim olmadan yaşayan yabancı bir dili doğru bir şekilde öğrenmek imkânsız gibi bir şeydir. Bu bağlamda dil öğrenmek iletişim amaçlı olduğundan

dolayı ve de iletişim olmadan gerçekleştirilmesi mümkün olmadığından dolayı insana yeni bir dünyanın sonsuz imkânlarını sunar.

Ulusların global dünyada arz ettikleri öneme bağlı olarak yabancı dil tercihi değişiklik arz eder. Nitekim tarihe dönüp bakarsak belirli dönemlerde Arapçanın, daha sonra Türkçenin, kısa bir süre de olsa Fransızcanın, günümüzde İngilizcenin, yakın bir zamanda da dünyanın yaklaşık dörtte bir nüfusunu barındıran Çincenin, ona bağlı olarak da Hind dilinin ön planda olacağı görülmektedir. Bunların arka planında ise ekonomik, askeri, siyasi, kültürel unsurlar bulunmaktadır.

Dünya ölçeğinde dil öğrenmenin öncelikleri bu şekilde belirtildikten sonra bir de komşu ülke dillerinin öğrenimi söz konusudur. İletişimin istenilen ölçekte olması, ancak onun doğrudan gerçekleştirilmesi ile mümkün olur. Dolaylı iletişimden içerisine başka söz ve gayeler de gireceğinden dolayı- istenilen sonucu elde etmek kolay değildir. Dil eğitiminde de dolaylı iletişimden pek bir şey beklenmemelidir. Bundan dolayı Exchange programları ile komşu ülkeler arası iletişim dil bazında geliştirilmeli, onun peşinden de kültürel ve siyasi iletişimin doğrudan oluşacağı hesaplanmalıdır. İçine kapanık bir toplumdan geleceğe hazırlanmak beklenemeyeceği gibi, bir başka ülkenin dilini öğrettiği iddiasında olan kişilerin elli-yüzyıl önce yazılmış, metodu, materyali, hatta birtakım kelimeleri ölmüş gramer kitaplarını okutarak dil öğrettiklerini söylemeleri gülünçtür. Ne öğretildiği ölçülmediği için de oralarda dil öğreniminin olduğu söylemek yersizdir. Bu bir aldatmacadan öteye gitmez, öğrenciler dolaylı bir dil öğrenimine zorlanır, iletişimin önemi vurgulanmadığından, gösterilmediğinden, öğrenciler dünyadan kopuk bireyler ortaya çıkarlar.

Bilindiği gibi Arapça, başta Rusça ve Çince de olduğu gibi gramer bakımından zengin diller arasında yer alır. Her dil öğreniminde olduğu gibi, tamamen gramerinden arındırılarak Arap dilinin öğretimi neredeyse imkânsız bir derecededir. Ancak çağdaş dünyanın yabancı dil öğretim verilerinden istifade edecek olursak, Arapça derslerinde gramerin başlı başına değil de metnin içerisinde verilmesi gerçeği karşımıza çıkar. Böylece öğrenci yabancı bir dili önce dinleyerek, okuyarak, konuşarak, uygulayarak öğrenecek, belirli bir zaman sonra da gramer eğitimine geçecektir. Burada öğrencide neden ve niçin sorularına cevap verme, farkında olma sağlanacaktır.

Dil eğitiminde en fazla yoksun olduğumuz ve büyük oranda da öğrenmeyi etkileyen dersin öğrenciye zorla değil de bir eğlence olarak sunulması, yazılı ve görsel neşriyatlarla desteklenerek renkli bir şekil arz etmesidir. Verilen bilgilerin kendini o dilde tanıtabilme, çevresini tanımlayabilme olarak geri dönüşümü sağlanacaktır. Bu uygulama desteği ile yapılabilir bir hale getirildikten sonra dil öğrenmenin salt bir öğrenimden ibaret olmadığını öğrenciye göstermek ve onu inandırmak gerekmektedir. Bunun yolu dil eğitimini yukarıda dediğimiz gibi kültürel unsurlarla desteklemektir.

Sonuç olarak Avrupa müktesebatında belirtildiği gibi, dil öğrenimi insan odaklı yapılmalıdır. İnsanı ön plana almalı, insanın ufkunu açıcı bir yapıda dışa dönük ve iletişime uygun olarak verilmelidir.

ARAP GRAMERİNİ KOLAYLAŞTIRMA ÇABALARI ÜZERİNE

Doç. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR

*Yüzyüncü Yıl Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Van - TÜRKİYE*

Arap dil çalışmaları, İslamiyet'in yayılmasıyla birlikte, Arap ve Arap olmayan dilcilerin katkılarıyla kısa bir sürede büyük bir mesafe kat etmiştir. Kısa zaman diliminde vardığı seviye göz önüne alınarak, Arap dil çalışmaları kaynağının sorgulandığına⁹ tanık olmaktayız. Ancak bu şüphelere rağmen, bazı müsteşrikler, İslam Medeniyetinin, *bir dil medeniyeti* olduğunu vurgulayarak dil çalışmalarının özgünlüğünü teslim etmekten geri kalmamışlardır.

Arap dil çalışmaları, her dönemde kendini yenilemeyi ve eksiklerini gidermeyi ihmal etmemiştir. Nitekim Sibeveyhi (ö. 180 h) ile aynı dönemde yaşayan Halefu'l-Ahmer (ö. 185 h.) *nahivcilerin gereksiz uzatmalar yaptıkları ve bu ilmi öğrenmek isteyenlerin ihtiyaç duydukları bilgileri ihmal ettiklerini* ileri sürerek¹⁰ var olanlardan farklı bir eser kaleme almaya çalışmıştır.

Şunu vurgulamak gerekir ki, Sibeveyhi ile birlikte Arap grameriyle ilgili ilk kez bir eser yazılmışsa da, bu eserin yazılmasını sağlayan ve birikimi oluşturan bir kaç asırlık çalışmalar vardır.¹¹ Ancak Sibeveyhi'den önceki dönemlerde, daha ziyade sözlü olarak konuşulan ve ilim meclislerinde tartışılan konular artık yazılı kültür haline gelmeye başlamıştır.

Canlı, toplumsal bir olgu olan *dile* paralel olarak, dil çalışmalarının da toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesi için sürekli canlı olması gerekir. Bu açıdan bakıldığında Arap dil çalışmalarının çok canlı olduğu hemen fark edilmektedir. Nitekim bazı dönemlerde konuların anlaşılmadığı, kapalılıklar içerdiği iddia edilmiş ve şerhler yazılmış, bazı dönemlerde gereksiz uzatmalar olduğu öne sürülerek Arap gramerini en kolay ve kısa bir şekilde öğretmek için muhtasarlar/özet metinler yazılmıştır. Kimi dönemlerde belki de hiçbir dilin gramer ilmine nasip olmayacak şekilde, öğrenimini kolaylaştırmak için nazım şeklinde eserler yazılmış, hatta nazım şeklinde gramer eseri yazanın daha sonra bizzat kendisi tarafından bu eserin şerh

⁹ Bu tartışmalar için bkz. Mehmet Şirin Çıkar, "Arap Grameri Kaynağına İlişkin Şüpheli Söylem – Albert Merx Örneği-", Akademik Araştırmalar Dergisi, Yıl 4, Sayı 16, 2003, s. 147-157.

¹⁰ Halefu'l-Ahmer, *Mukaddime fi'n-nahv*, tah. İ. et-Tenuğî, İhyau't-Turasi'l-Kadim, Şam, 1961, s. 32, Bu eser hakkında ayrıca bkz., M. Edip Çağan, *Halefu'l-Ahmer ve Mukaddime fi'n-nahv Adli Eseri*, İlahiyat Yay., Ankara, 2006.

¹¹ Sibeveyhi öncesi Arap gramer çalışmaları için bakınız; Abdussalim Mukrim, *el-Halkatu'l-mefkûde fi tarihi'n-nahvi'l-Arabî*, Müessesetu'r-Risale, Beyrut, 1993.

edildiğine tanık olmaktayız.¹² Arap gramerinin kolay öğrenilmesini temel hedef alan bu tür eserlere bile şerhler yazılmıştır.¹³ Bütün bu çalışmalar neticesinde zamanla muazzam bir kültür ve birikim oluşmuştur.

Ancak daha sonra Endülüs'te, Zahiri fıkıh mezhebinin görüşleriyle doğru orantılı olarak, Arap gramerine yönelik, illet ve kıyas merkezli eleştiriler yükselmeye başladı. Bu eleştirilerin temel hedefi, Arap gramerini daha basit bir zemine çekmek olmuştur. İbn Hazm (ö. 456/1064), fıkıh ilminde olduğu gibi gramer ilminde de illet ve kıyas gibi konulara gerek olmadığı ve halkın konuşmalarıyla yetinilmesi gerektiğini ileri sürmüştür.¹⁴ Daha sonra ise aynı mezhebe mensup İbn Madâ (ö. 592/1196) bu eleştiriler üzerinde yoğunlaşarak biraz daha geliştirmiştir. Nitekim onunla birlikte, Arap gramerine yöneltelen eleştiriler ve ıslahat çalışmaları yeni bir şekil almıştır. İbn Madâ eleştirisini şu sözlerle dile getirmiştir: "Nahivcilerin, nahiv ilmini Arap dilini hatalardan ve değişimlerden korumak ve kollamak olduğunu ve bundan da istediklerine ulaştıklarına inanıyorum. Ancak onlar kendilerini ilgilen-dirmeyen konulara yöneldiler, yetkilerini aştılar ve bu ilmi zorlaştırdılar. Bu yüz-den de bu ilmin yapısı zayıfladı ve delilleri karşı tarafı ikna etmekten yoksun bir duruma düştü."¹⁵ Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, var olan gramer çalışmalarının hepsine karşı çıkmaktan ziyade, bazı konularda gramer ilmi için gerekli olmayan uzatmalara gidildiği eleştirisi öne çıkmaktadır. Ancak o da, Zahiriye fikhî mezhebinin etkisinde kalarak gramer ilminde olması gereken bazı konuları çıkarmaya çalışmıştır ki bunların başında *âmil teorisi* gelmektedir.

Modern dönemde ise ıslahat ve yenilikçi hareket içinde, kimi zaman Arap alfabesinin değiştirilmesi gerektiğini savunanlar bile çıkmıştır. Hatta bu gelenek ve birikimin terk edilmesinin Arap dili öğretiminde tek yol olduğu iddia edilmiştir. Öyle ki, *eskilerin koyduğu kuralların doğruluğuna inananlar, gökyüzünün dünyanın etrafında döndüğüne inananlara benzetilmiş*¹⁶ ve Arap dünyasının geri kalma sebeplerinin en başında dil çalışmalarının eskiye dayanması olduğu dile getirilmiştir.

Bu yüzden başta Arap grameri olmak üzere, Arap dil ilimlerini yeniden gözden geçirme ve şimdiye kadar meydana gelen birikimin bazı taraflarını alıp gerisini görmezden gelme eğilimi ortaya çıkmıştır. Bu eğilimin en iyi niyetli olanı ise, çağın imkânlarından yararlanarak önem sırasına göre ve yararlı kurallara odaklanarak Arap gramerini yeniden okumak şeklinde özetlenebilir.

Arap gramerini yeni bir düzene sokma gayretlerine Arap Dil Kurumları da dönem dönem katılmış ve önerilerde bulunmuşlardır. Ancak onlar da zamanla verdikleri kararlardan dönebilmişlerdir.

¹² Bkz. İbn Malik, *Teshîlu'l-fevâid ve tekmîlu'l-mekâsid*, tah. M. Kamil Berekât, Kahire, 1967.

¹³ İbn Akîl, *el-Musaid ala teshîli'l-fevâid*, tah. M. Kamil Berekât, Câmiatu'l-Melik Abdulaziz, Mekke, 1980.

¹⁴ Bkz. İbn Hazm, "et-Takrib fi haddi'l-mantık" *Resailu İbn Hazm el-Endelûsî*'inde, tah. İhsan Abbas, el-Müessesetu'l Arabiyye li'd-Dîrâsât ve'n-Neşr, Beyrut 1983, s. 302 vd.

¹⁵ İbn Madâ, el-Kurtubî, *er-Redd 'ala'n-nuhât*, tah. Şevki Dayf, Daru'l-Fikri'l-Arabi, Kahire 1947, s. 80.

¹⁶ Muhammed Kamil Hasan, *el-Luğatu'l-'Arabiyyetu'l-mu'âsıra*, Daru'l-Me'arif, Mısır, 1986, s. 3.

Modern dövəmdə Arap gramərini kolaylaşdırma çabalarına katkıda bulunənlərdən şu isimlər öne çıkmışdır: İbrahim Mustafa, *İhyau'n-nahv*, (Kahire, 1937), bu kitap, ıslahat konusunda temel eserlərdən kabul edilir. Taha Hüseyn'in önsözündə övgüylə bahsettigi bu eser, kendinden sonra yazılacak eserləre de kaynak olmuştur. Mustafa, nahvi kolaylaşdıracağını iddia eder ve temel düşüncesini “i'rab aləmetlərinin, önceki nahivcilerin iddia etdikləri gibi, âmilin gerektirdigi bir iz olmadığını, aksine, cümleyi kurmada ve kelimeleri bir araya getirməde manalara delalet eden işəretlər” olduğu şeklinde kurar.¹⁷

Aslında İbrahim Mustafa'nın düşüncələrinin ilk kez dile getirilən düşüncələr olmadığı açıktır. Zira, ilk nahivcilerdən Sibeveyhi, gramər ve anlam ilişkisini sorgular ve en ideal cümlelin, hem gramər kurallarına uygun ve hem de anlam olarak düzgün olan cümleler olduğunu söyler.¹⁸ Yani kelimenin sonu âmil etkisiylə değişir ancak bunu gerektiren etkenlərdən birisi de anlamın kendisidir.

Taha Hüseyn, Eğitim Bakanlıği döneminde, bakanlık olarak Arap gramərinin kolaylaşdırılması konusunda bazı kararlar alır ve kamuoyuna duyurur.¹⁹ Ancak bunlar da sonuçsuz kalır.

Daha sonra, Muhammed Yakub Abdunnebi, *en-Nahvu'l-cedid*, Ahmed el-Hûlî, *Hâza'n-nahv* (Kahire, 1943), Şevki Dayf, *Tecdidu'n-nahv*, (Kahire, 1947), Abdu'l-Mute'âl es-Sa'idî, *en-Nahvu'l-cedid*, (Kahire, 1947), Muhammed Kamil Hüseyn, *en-Nahvu'l-ma'kül*, (Kahire, 1972) gibi çalışmalar öne çıkmaktadır.

Arap gramər ilmine yönətilən eleştiriler, metoda ve konulara yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanabilir.

1. Arap Gramər Metodolojisine ve Kaynaklarına Yönətilen Eleştiriler

Arap gramər ilmi, yazılı kültüre geçilmesiylə birlikte birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Bugün yaşanan kolaylaşdırma ve yeniden canlandırma gibi tartışmalar bir yana, gramər ilminin gerekliliği bile sorgulanmıştır. Zira kimileri “insanlar, gramər ilmini bilmedikleri halde kurallara uygun bir şekilde zaten konuşuyorlar. Dolayısıyla “Bu doğal durumu bir ilim haline getirmeye ihtiyaç yoktur.” şeklinde iddialar dile getirmişlerdir.²⁰ Ancak yine aynı tartışmalara katılanların büyük çoğunluğu, gramər ilminin kural belirleme görevinin yerine getirmesi gerektiği, zira bunun dinî ve edebî metinleri anlama ve korumada şart olduğu hususunda hem fikir olmuşlardır.

İlk Arap gramər kitabı kabul edilən Sibeveyhi'nin *el-Kitab*'ında konular dağınık ve ıstılahların da tam oturmadığı görülmektedir. Bu durum hep tartışma konusu

¹⁷ Abdulvaris Mebruk Sa'id, *Fi ıslâhi'n-nahv'l-Arabî*,: *dırâsetun nakdiye*, Daru'l-Kalem li'n-Neşr ve't-Tev'zi', Kuveyt, 1985, s. 99.

¹⁸ Osman b. Kanber Sibeveyhi, *el-Kitab*, tan. A. M. Harun, Mektebetu'l-Hancî, Mısır, 1977, I, 25-26.

¹⁹ Sa'id, *Fi ıslâh*, s. 113 vd.

²⁰ ez-Zeccâcî, Ebu'l-Kasım, *el-İdâh fi 'ileli'n-nahv*, tah. Mazin el-Mubarek, Daru'n-Nefais, 2. Baskı, İran, 1363, s. 95.

olmuş, eserin daha iyi anlaşılması için şerhler yazıldığı gibi²¹ konuyla ilgili daha derli toplu ve anlaşılması kolay eserler yazılmaya çalışılmıştır ki bunların başında; el-Muberred'in *el-Muktedâb*, ez-Zeccâci'nin *el-Cumel* ve İbnu's-Serrâc'ın *el-Usûl fi'n-nahv* gibi eserler gelir.

Ebu'l-Abbas el-Muberred (ö. 285 h.) ve İbnu's-Serrac (ö. 316 h.) ile başlayan usûl çalışmaları çok geçmeden İbn Cinnî (ö. 392 h.) daha sonra Celaluddin es-Suyûtî ve İbnu'l-Enbarî ile birlikte sınırları ve kaynakları belirlenmiş bir şekilde dönüşmüştür.

Bilindiği gibi Arap gramer metodolojisinin temel kaynakları: Semâ ve kıyastır. Semâ yani duymaya dayalı kaynağı besleyen çeşitli dayanaklar vardır ki bunlar; Şiir, Arap sözü, Kur'an/Kıraât'tır.

Bu iki kaynağa yaklaşım farklarından dolayı, Basra ve Kûfe gramer ekolleri ortaya çıkmıştır. Kûfe gramer ekolü, Araplardan gelen her şeyi kendi kurallarına delil kabul etmekten kaçınmazken Basra gramer ekolü daha seçici olmuştur. Bu durum hemen hemen her konuda gözlemlenmektedir. Örneğin Kûfe gramer ekolü bütün kıraatleri kullanmaktan geri durmazken, Basralılar bazı şartlar öne sürmüşlerdir ki bunların başında, geçerli Arap dil kurallarına uygun olması, Hz. Osman'ın Mushaflarına ters olmaması, senet ve rivayetinin kesinlikle sağlam olması²² gelir.

Bu yüzden özellikle Basra gramer ekolünün bazı kıraat şekillerini kabul etmediği ve delil olarak kullanmadığına şahit olmaktayız.²³ Ancak Kûfe ekolü ise kendilerine ulaşan kıraat çeşitlerini kullanmaktan geri durmamıştır.²⁴

Aynı durum, Arap gramerinin en büyük kaynaklarından biri olan şiir, nesir gibi edebi faaliyetler ve konuşulan Arap sözü/kelamı için de geçerlidir. Basra dil ekolü, bu kaynaklar için de seçici davranmış, şiir ve nesir için zaman sınırlandırması yapmıştır.²⁵ Günlük dilde konuşulan Arapça için de, kabile, zaman ve mekân sınırlandırması yaptığı görülmektedir.²⁶ Buna karşılık Kûfe ekolü ise, bu kaynaklar konusunda da daha serbesttir.²⁷ Onlara göre, Araplardan gelen hemen hemen her şey delil olarak kullanılmalıdır. Basralılar ise, bir söz, Araplardan doğru bir şekilde

²¹ Sibeveyhi'nin eserine yapılan şerhler için bkz. Çakır, Ahmet, *Sibeveyh Öğretim Yöntemi ve Koyduğu Bazı Nahiv Kuralları*, Anadolu Matbaası, İzmir, 1994, s. 17 vd.

²² Bkz. Sa'id el-Efğânî, *Fi usûli'n-nahv*, Mektebetu'l-İslami, Beyrut, 1987, s. 30; Ali Ebu'l-Mekârim, *Usûlu't-tefkiri'n-nahvî*, Daru's-Sekafe, Beyrut, s. 37 vd; Sa'id el-Efğânî, "el-İhticâcu li'l-kıraât" *Mecelletu mecme'i'l-Luğati'l-Arabiyye*, Sayı 34, Şam, 1974, s. 67 vd.

²³ Hatice el-Hadisî, *eş-Şâhid ve usûlu'n-nahv fi Kitabi Sibeveyhi*, Matbu'atu Cami'eti'l-Kuveyt, Kuveyt, 1974, s. 48.

²⁴ el-Mahzumî, Mehdi, *Medresetu'l-Kûfe*, Daru'r-Raidi'l-Arabi, Beyrut, 1986, s. 337; el-Hadisî, *eş-Şâhid*, s. 47.

²⁵ Ebu'l-Mekârim, *Usûl*, s. 43-47.

²⁶ M. Hayr el-Hulvanî, *Usûlu'n-nahvi'l-Arabi*, en-Naşır el-Atlasi, Rabat, 1983, s. 59; Temmam Hassan, *el-Usûl*, el-Hey'etu'l-Misriyyetu'l-Amme li'l-Kitab, Mısır, 1982, s. 100.

²⁷ el-Hadisî, *eş-Şâhid*, s. 109.

aktarılmış bir söz bile olsa “temel kurallara uymak zorundadır” ilkesine sadık kalmışlardır.

Arap gramer usûlünün digər bir kaynağı olan kıyas olgusu ise zaten bu kaynaklara binaen yapılmıştır. Bu yüzdendir ki, Basra ekolünün kıyas delilleri daha sağlam ve tutarlı kabul edilmiştir.

İlk dönem Arap gramercileri, kaynaklara ve kurallara bu temel düşünce ile yaklaşmış ve birbirlerine eleştiriler yöneltmişlerdir. Ancak kaynaklar konusunda modern dönemde, yöneltlen temel eleştiri, “Arap dil kuralları oluşturulurken takip edilen seçicilik nedeniyle bir kültür görmezden gelinmiş ve tedvin döneminde kural belirleyenlerin akıl ve düşünce yapısına bağlı kalınarak ilerleme ve gelişmenin önü tıkanmıştır.” şeklinde²⁸ özetlenebilir.

Bu eleştiriye yöneltenlerin, Kûfe ekolünün, kapsayıcı ve kuşatıcı bir yöntem takip ettiğinden habersiz olmaları mümkün değildir. Bize göre, bazı yanlışları barındırmasına rağmen Kûfe ekolü, Arapların oluşturdukları dil faaliyetlerinin önemli bir bölümünün aktarılmasını ve delil kullanılarak kural tayininde belirleyici olmasını sağlamıştır.

İlk dönem gramercilerin akıl yapılarının şimdiyi etkilediği ve gelişmenin önünü kapattığı yönündeki eleştirinin de bize göre tutarlılığı yoktur, zira, bunu doğru kabul edersek, her dönemde ilimlerin yeniden tedvin edilmesi ve oluşturmasının zorunluluğu ortaya çıkar. Öte yandan, ilk dönem nahivcilerin oluşturdukları kurallar sürekli değişime uğramış, gelişmiş ve bir birikim olarak bize kadar gelmiştir. Bu gelişim süreci görmezden gelinemez.

Diğer taraftan, az önce belirttiğimiz gibi özellikle Basralıların, kendi kurallarına delil kabul etmek için geliştirdikleri seçici metot göz önünde dururken, Arap gramercilerini istedikleri lehçeyi almada keyfilikle suçlamak²⁹ ve dolayısıyla ilk dönem Arap gramercilerin geliştirdikleri kuralların bütün Arap dili gramerinin kurallarından ziyade bazı lehçelerin grameri olduğunu iddia etmek iyi niyetten uzak gözükmektedir. Zira o günkü Araplar da bu durumun farkında idiler. Kendi dillerinin bozulduğunu, yabancı etkisine girdiğini biliyorlardı ve kabul ediyorlardı. Bozulmamış lehçelerin de nerelerde olduğunu biliyor ve buralara seyahatler yapıyorlardı. Öte yandan ilk dönem gramercilerin yaptıkları, bir lehçenin gramerini belirlemekten ziyade, doğru olan kuralları belirlemek ve her lehçenin de buna uymasını sağlamak olmuştur. Bu tartışmanın tarafı olanlar, bugün Arap dünyasında neden tek dilin konuşulmadığı konusunda sızlanıp durmaktadırlar. İşte ilk dönem nahivcilerin yaptıkları olmasaydı, bugün Arap dünyasında kullanılan dil çok daha farklı olabilirdi. Suriye, Mısır ve Yemen’de konuşulan dil, İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi birbirine uzak olabilirdi.

²⁸ el-Câbirî, M. Abid, *Tekvinu’l-‘akli’l-Arabî*, el-Merkezu’s-Sekâfiyyu’l-Arabî, Daru’l-Beydâ 1991, s. 75 vd.

²⁹ Bkz. Mehdi el-Mahzûmî, *Kadâyâ nahviyye*, el-Mecme’u’s-Sekâfî, Abu Dabi, 2002, s. 44 vd.

İlk dönem nahivcilerin belli bazı lehçeleri temel alıp diğer lehçeleri kullanmalarını eleştirenler, bizzat Kur'an'da çeşitli kabilelerin yanı sıra farklı milletlere ait kelimelerin bile olduğunu söylemektedirler. Kur'an'da her ne kadar yabancı kelimeler mevcut olsa da bunların bir kurala göre kullanıldığı ve o kuralların gerektirdiği şekli aldıkları gözden kaçmamalıdır.

Her dildeki gramer ilmi, konuşulan ve geçerli olan dildeki kuralları belirler, tespit eder, bundan sonra da ortaya konulacak derin fikirler neticesinde ise niçin o şekilde kullanıldığının sebeplerini kavramaya çalışır ve bunu da zihinsel bir eylem olarak görür. Arap gramercilerin üzerinde durdukları bu zihinsel çabalar bile gramer ilmini kolaylaştırmak isteyenler tarafından tenkit edilmiştir.³⁰

2. Arap Gramerinin Konularına Yöneltilen Eleştiriler

Arap gramerine yöneltilen eleştirilerin *âmil teorisi* üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.³¹ Bilindiği gibi Arap dilinde kelimeler çeşitli kalıplara girebilmelerine rağmen, özellikle son harfin harekesinin değişmesiyle temayüz etmektedir. Bu yüzden de, son harfin değişikliğini gerektiren etken üzerinde çok çalışılmış ve *âmil teorisi* ortaya atılmıştır. Onlara göre, meydana gelen değişiklik mutlaka bir etken sebebiyle olmalıdır. Aksi takdirde bu değişim açıklanamaz. Öyle ki, isim cümlesinin başında bulunan mübtedanın merfu' olmasını ve başında cezm veya nasb edatı olmayan fiili müzarinin merfu' olmasını "başlangıç/ibtidailik" gibi manevi bir âmil ile açıklayarak bunu bütün dile teşmil etmişlerdir.

Bu teoriye karşı çıkanlar ise, lafızda meydana gelen değişikliğin lafzî veya manevî bir âmilden ziyade konuşanın etkisiyle olduğunu, lafızların bunu yapmaya muktedir olmadıklarını ileri sürmüşlerdir.³² Bu temel eleştiri ıslahatçılar tarafından aynen kullanılmıştır.³³ Arap gramerinde önemli bir yer teşkil eden bu konu, tarih boyunca detaylı bir şekilde ele alınmış ve birçok sınıflandırmalar yapılmıştır. Öyle ki son dönemlerde bile İmam Birgivi'nin çalışmalarında³⁴ gördüğümüz gibi, İbn Madâ eleştirisi önemsenmeden konuyla ilgili eserler kaleme alınmıştır.

Bu konuya bağlı olarak, yenilikçiler, takdirî ve mahallî i'rab çeşitlerinin kaldırılmasının gerekliliğini öne sürmüşlerdir.³⁵ Halbuki, جاء الفتى cümlesinde, (genç geldi), el-fetâ kelimesinde olduğu gibi, fail olduğu halde faillik alameti olan ref alametini üzerinde taşıyamadığından dolayı, buna takdiren merfu' denilmiştir. Zira bu harekeyi alabilen isimlerden bir farklılık olduğu kesindir ve bu farklılığın da

³⁰ el-Mahzûmî, *Kaydâyâ*, s. 81 vd.

³¹ Bkz. Ali Bulut, "İbn Madâ'nın Arap Dilindeki Âmil Nazariyesine Eleştirileri" *Nüsha*, Yıl 6, Sayı 23, 2006, s. 65 vd.

³² İbn Madâ, *er-Redd*, s. 75 vd.

³³ el-Mahzûmî, *Kadâyâ*, s. 128.vd

³⁴ Bkz., Ahmet Turan Arslan, *İmam Birgivi: Hayatı, Eserleri ve Arapça Tedrisatındaki Yeri*, Seha Neşriyat, İstanbul, 1992.

³⁵ Dayf, *Tecdid*, s. 23 vd.

dile getirilmesi gerekir. Olması gereken harekeyi göstere mediğinden dolayı bu kelimenin “takdire” merfu’ olması gerektiği söylenerek bir çözüm üretilmiştir.

Bu kuralın kaldırılması durumunda Arap grameri içinden çıkılmaz bir hal alabilir. Nitekim verdiği bir kararla takdiri i’rabı kaldırdığını ilan eden Mısır Arap Dil Kurumu, hatasını daha sonra anlamış ve bu kararı geçersiz sayan başka bir karar almak zorunda kalmıştır.³⁶

Islahatçıların üzerinde durduğu başka bir konu ise fiilde zamirin takdir edilmesidir. Bu konuyu tartışmaya açan İbn Madâ’dır. Ona göre fiil cümlesinde, زید قام / Zeydun Kame) örneğinde olduğu gibi, kame fiilini i’rab ederken, Zeyd’e dönen هو zamirini takdir etmek gereksiz ve fazlalıktır.³⁷ Yine aynı şekilde eğer fiil, müzari bir fiil ise, başlarına eklenen müzari harfleri (ya, ta, nun ve hemze gibi) hangi zamir olduğunu zaten göstermektedir bu yüzden zamir takdir etmek gereksizdir.³⁸ Oysa her dilde olduğu gibi, fiil ile birlikte bir zamir/adıl vardır. Bu bazen ortaya çıkabilir ancak genellikle fiilin içinde gizlidir. Bu durumu kaldırmakla Arap gramerinin daha kolay anlaşılacağını sanmak abesle iştigaldır. Bu konu da İbn Madâ’nın mezhebi inançlarıyla paralellik arz eden bir konudur.

Yenilikçiler, son dönemlerde Arap gramerine yöneltile eleştirilerde, var olan gramer kurallarından veya konularından bazılarının atılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bunların başında ise tenazu³⁹ ve iştigâl⁴⁰ konusu gelmektedir. Bu iki konu Arap gramerinin en fazla tartışılan ve üzerinde farklı görüşler ileri sürülen konularındandır.

Bir âmilin iki ma’mulde amel etme konusu etrafında meydana gelen tartışmalarda, zihin açıcı fikirler ileri sürülmüştür. Örneğin; ضربت و أكرمت زيدا (Dövdüm ve ikram ettim Zeyd’e) gibi basit cümlelerde olduğu gibi daha karışık cümlelerde de olabilmektedir.⁴¹ Bu tür cümlelerde temel tartışma konusu, hangi fiilin amel edeceğidir. Basralılar, yakınlığından dolayı ikinci fiilin amel ettiğini birinci fiilde de failin gizli olduğu fikrini savunmuşlardır. Onlara göre, her ne kadar izmar kable zıkr (zahir bir ismi kullanmadan önce zamiri anmak) meydana gelse de, tefsir ve zikrin tekrarı meydana geldiğinden, umdede/ cümlede temel unsur olan kelimede bu durumu caiz görmüşlerdir. Bunu yaparken de özellikle haziften kaçınmak istemişlerdir. Buna mukabil Kûfeliler ise izmar kable zikrin meydana gelmemesi için birincinin amel ettiğini ve failin de hazfedildiğini savunmuşlardır.

³⁶ Bkz. Dayf, *Tecdid*, s. 24.

³⁷ İbn Madâ, *er-Redd*, s. 103.

³⁸ İbn Madâ, *er-Redd*, s. 105; el-Mahzûmî, *Kadâyâ*, s. 143 vd.

³⁹ el-Mahzûmî, *Kadâyâ*, s. 170.

⁴⁰ el-Mahzûmî, *Kadâyâ*, s. 174 vd.

⁴¹ Bu konudaki tartışmalar için bkz. Nurettin A. el-Câmî, *Mollâ Câmî: el-fevâidu’ d-diyâiyye*, tah. U. Taha er-Rifa’î, Daru’l-Kitabi’l-İslâmî, İstanbul, ts., I, 102 vd.

Bu tartışmalara İbn Madâ da katılmış ve yeni boyutlar getirmiştir. O, amel yerine ta'lik kelimesini kullanmış ve amilden sonra gelenleri onunla ilişkilendirmiştir.⁴² Modern dönemdeki tartışmalara katılanlar ise, Arap dilinde bu tür konuşmaların var olmadığını ileri sürerek adeta görmezden gelinmesi gerektiğini savunmuşlardır.⁴³ Oysa bu tür tartışmalar gramer ilminin seviyesini yansıtmaktadır.

Üzerinde durulması gereken diğer bir konu ise, naibi fail konusudur. Her dilde, edilgen çatılı fiiller vardır ve bu tür fiillerde de fail/özne açık değildir. Bu tür fiilleri yapan özneye Türkçe'de "gizli özne" denilmiş ve etken fiilleri yapan özne arasındaki fark vurgulanmıştır. Arap gramerinde de, gizli özne "naibi fail" diye isimlendirilir ve fail için geçerli olan kurallar onun içinde geçerli sayılmıştır. Naibi fail terimi daha sonra ortaya çıkmış olsa da ilk dönem nahivcileri "faili zikredilmeyen mef'ul"⁴⁴ şeklinde isimlendirilmiştir ki bu durum bile fail ile aralarında fark olduğunu göstermek için yeterlidir. Arap gramerinde var olan bu zenginlik, ıslahatçılar tarafından kaldırılmak istenmiştir. Zira onlara göre "fiilin kimin tarafından işlendiği önemli değil ve fail terimi bu konuda tek başına yeterlidir."⁴⁵

Sonuç olarak şunu diyebiliriz; Arap grameri, diğer dinî ilimlerle birlikte, İslam medeniyetinin hızlı bir şekilde yayılmasına paralel olarak gelişmiş ve Arap olmayan Müslümanlar tarafından da büyük rağbet görmüştür. Bu ilim, kimi zaman farklı siyasi ve fikhî akımların etkisiyle dilsel amacından uzaklaştırılmak istenmişse de, Arap dilini bozulmaktan korumayı ve dilin daha doğru anlaşılmasını sağlamayı kendisine hedef edinmiştir. Bu hedefine ulaşmak için de her türlü zihinsel düzlemde tartışmalara açık olmuştur. Öyle ki, bu tartışmalar neticesinde bazen, gramer ilmi araç olmaktan çıkıp amaç haline gelebilmiştir. Hatta zaman zaman konulan kurallar bizzat kendileri için öğrenilmiş ve uygulanmaya gerek görülmemiştir.⁴⁶

Ancak bazı olumsuzluklara rağmen, gramerciler, Arap gramer ilminin, öğrenme ve öğretme aşamasında karşılaştığı zorlukları fark etmiş ve bunları gidermek için de büyük çaba harcamışlardır. Bu yüzden de bu ilim sürekli kendini yenilemiş ve kabuk değiştirmiştir. Fakat bazı dönemlerde eğitim aşamasında tek bir esere, tek bir şahsa bağlı kalınmış ve bu durum donukluğa sebep olmuştur. Bu gerçeği görmek istemeyen son döneme ait bazı ıslahatçıların iyi niyetli olmadıkları söylenebilir. Zira onlar, adeta bütün bir İslam âleminin geri kalma sebebinin bu ilimdeki zorluklara ve donukluğa bağlamak istemişlerdir. Oysaki Arap dilinin, halk arasında konuşulan kurnalsız lehçelere rağmen, birliğini sürdürebilmesinin en büyük etkeni bize göre Arap gramerinin belirlediği kurallardır.

⁴² Bkz. İbn Madâ, *er-Redd*, s.107 vd.

⁴³ el-Mahzûmî, *Kadâyâ*, s. 170 vd.

⁴⁴ İbnu's- Serrâc, *el-Usûl fi'n-nahv*, tah., A. el-Feteli, Muessesetu'r-Risale, Beyrut, 1985, I, 76.

⁴⁵ el-Mahzûmî, *Kadâyâ*, s. 180 vd.

⁴⁶ Sa'id, *Fi ıslâh*, s. 6.

AZƏRBAYCANIN ALİ MƏKTƏBLƏRİNDƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ, QARŞIYA ÇIXAN PROBLEMLƏR VƏ ONLARIN HƏLLİ YOLLARI

Dr. Ahmet KÖMÜRCÜ

Qafqaz Universiteti, Pedaqoji Fakültə

Bakı - AZƏRBAYCAN

F.e.n. Könül EYVAZOVA

Bakı Dövlət Universiteti, Şərqşünaslıq Fakültəsi

AZƏRBAYCAN

AZƏRBAYCANDA ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ HAQQINDA ÜMUMİ MƏLUMAT

Azərbaycanda ərəb dilinin yayılması və öyrənilməsinin qədim və zəngin bir tarixi vardır. Məlum olduğu kimi, xalqımızın ərəb dilinə olan marağı ərəblərin Azərbaycana gəlişi və İslam dininin burada yayılmağa başladığı VII əsrin sonlarına-VIII əsrin əvvəllərinə təsadüf edir. Azərbaycanda ərəb dili əvvəl dini və siyasi bir dil olmaq etibarilə yayılmağa başlamış, müəyyən zaman keçdikdən sonra isə elmi və ədəbi əsərlərin dili kimi fəaliyyət göstərmişdir.

İslam dininin yaranmasından bir-iki əsr sonra artıq bu dili bilmək mədəniyyət göstəricisinə çevrildi. Quranın yalnız nazil olduğu dildə öyrənilməsi də ərəb dilinin işlənmə və mənimsənilmə arealını genişləndirdi. Hər bir müsəlman (bəzən də müxtəlif mənafele qeyri-müsəlmanlar) millətindən asılı olmayaraq xilafət xalqlarının ünsiyyət dilinə çevrilmiş ərəb dilini öyrənməyə çalışırdı⁴⁷.

Fransız şərqşünası Qüstav Löbe göstərir ki, «latın dili orta əsrlərdə Avropada necə yayılmışdısa, ərəb dili də müsəlman xalqları arasında eləcə intişar tapmışdır.»⁴⁸ Bu hal özünü poeziya, ədəbiyyat və ilahiyyatda daha qabarıq şəkildə göstərirdi. Orta Asiya, Zaqafqaziya, İran xalqlarının nümayəndələri, əsasən, ərəb dilində yazmağa başlayır və beləliklə də, ərəb dilində ümummüsəlman mədəniyyəti meydana gəlir.⁴⁹

Həmçinin ərəb dilinin Azərbaycanda geniş yayılmasında Azərbaycan ərazisinə köçürülmüş və ya köçüb gəlmiş ərəb qəbilələri də az rol oynamamışlar. Belə ki, Əl-Bəlazuri yazır ki, ərəblər Azərbaycanı fəth edəndə Bəsrə və Kufədən (İraq), Suriyadan çoxlu tayfa bura axışdı... Torpaq sahəsi aldı.⁵⁰

⁴⁷ Azərbaycan tarixi. II c., Bakı, Elm, 1998, s.259-260.

⁴⁸ Lobe Q. Hadaral Arabiyya. B., 1945s.4.

⁴⁹ Mahmudov M. Xətib Təbrizinin həyat və yaradıcılığı. Bakı: Elm, 1972, s.7.

⁵⁰ Azərbaycan tarixi. II c., Bakı: Elm, 1998, s.260.

Ərəb ölkələrinə mühacirət etmiş azərbaycanlılar kimi, Azərbaycana gəlmiş ərəb tayfaları da öz mədəniyyət və incəsənətlərini gətirirdilər. Ərəb mədəniyyəti, ərəb ədəbiyyatı xalqımızın zəngin mədəni irsi ilə qaynayıb-qarışırdı. İraqdan, Suriyadan, hətta Yəməndən Azərbaycana gəlmiş ərəb tayfalarının düşərgələrini B.B. Bartold «ümummüsəlman tipli mədəniyyətin yarandığı yerlər» adlandırır⁵¹.

Ərəb dilinin Azərbaycanda işlənməsi və öyrənilməsinə daha bir sübut kimi qeyd edə bilərik ki, IX-X əsrlərdə hazırlanmış cümlələrdə, şeir antologiyalarında azərbaycanlı şairlərin yaradıcılığından nümunələr verilmişdir. Məsələn, İbn Qüteybənin (828-889) «Şeir və şairlər» / «Əş-şir və-ş-şuara»/, Əbulfərəc İsfahaninin (897-966) «Nəğmələr kitabı» /«Kitabu-l-əğani»/, Əbu Ubeydullah Məhəmməd ibn İmran ibn Musa əl-Mərzü-baninin (890-988) «Şairlər ensiklopediyası» /«Mucəmm əş-şüəra»/ əsərlərində İsmayıl ibn Yəssar, Musa Şəhəvat və Əbülabbas Əma⁵² kimi azərbaycanlı şairlərin ərəbcə şeirlərindən nümunələrə rast gəlirik.

Tarix kitablarına nəzər saldıqda XIX əsr və XX əsrlərin əvvəllərində tədris müəssisələri - məscidlər nəzdində fəaliyyət göstərən mədrəsələrin, məktəblərin qaldığı, hətta təhsilin təşkilinin orta əsrlərdən qalma struktur, proqramla davam etdirildiyinin və azərbaycanlıların Misir, Suriya və digər ərəb ölkələrinə gedib, təhsil almalarının şahidi oluruq. Məktəblərdə müəyyən olunmuş proqram və təhsil müddəti yox idi. Tədris işi ərəb əlifbasının mənimsənilməsindən və duaların əzbərlənməsindən başlanır, bundan sonra isə təhsilin başlıca obyektı olan «Quran» tədris edilirdi. Bunun ardınca savadlı olmanın əsas əlamətlərindən hesab edilən ərəb və fars dillərində mətnlərin oxunmasına başlanılırdı. Məktəblərdə ruhani şəxslərlə yanaşı dünyəvi fənlərdən də dərslər deyən müəllimlər çalışırdılar⁵³.

Beləliklə, XX əsrin əvvəllərinə qədər Azərbaycanda ərəb dilinin tədrisi davam etdirilirdi. Burada əvvəlki əsrlərdən fərqli olaraq, ərəb dilində ərəb dilçiliyinə aid kitablar, elmi əsərlər deyil, dilçiliyin yalnız tətbiqi sahəsinə aid bəsit, yalnız daxili istifadə üçün nominativ əsərlər yazılırdı. Təbii ki, bu da İslam təhsil sistemindən qalmış məktəb və məscidlərdə ərəb dilinin Qurani-Kərim dili kimi tədrisi, həmçinin İslam elmlərinin tədrisində istifadə olunan sxolastik metodlardan irəli gəlirdi.

Ali məktəblərdə ərəb dilinin tədrisi tarixi Azərbaycanda ilk ali təhsil ocağı olan hazırkı Bakı Dövlət Universitetinin 1919-cu ildə təsis və fəaliyyətə başlaması ilə bağlıdır. 1957-ci ildə Şərqşünaslıq fakültəsinin Ərəb dili və ədəbiyyatı şöbəsinin fəaliyyətə başlaması ərəb dilinin tədrisində dönüş yaratdı. Belə ki, bu dövrə qədər ərəb dili yalnız iranşünaslıq və türkologiyanın ehtiyaclarını ödəmək üçün elementar ərəb dili kursu kimi tədris olunurdu.

Məlum olduğu kimi, XX əsrə qədər olan dövrdə də ərəb dili mədrəsələrdə tədris olunurdu. Lakin ərəb dilinin tədrisi klassik üsullarla, yəni orta əsrlərdə qram-

⁵¹ Bunyətov Z.M. Azerbaijan v VII-IX vv. Baku, 1965, s.172-174

⁵² Məmmədov Z. Azərbaycan fəlsəfəsi tarixi. Bakı, İrşad, 1994, s.25.

⁵³ Azərbaycan tarixi. IV c, Bakı: Elm, 2000, 128-129.

matikaya aid dərsləklərlə aparılırdı. Ərəb dilinin tədrisində dəyişikliklər etməyə cəhd göstərilən Muxtar Əfəndizadənin müəllifi olduğu «Ərəb dilinin açarı»⁵⁴ adlı ilk dərslik 1947-ci ildə çap olunur.

Dərsliyə nəzər saldıqda müəllifin dərsliyi yazarkən qarşısına böyük məqsədlər qoyduğunun şahidi oluruq. Müəllifin gərgin əməyinin bəhrəsi olan bu dərsləkdə ənənəvi ərəb qrammatikasının tədrisində istifadə olunan metoda əsaslanılmışdır. Fəxrlə qeyd edə bilərik ki, M. Əfəndizadənin ərəb dilinin müasir üsullarla tədrisində ilk cəhd olan «Ərəb dilinin açarı» adlı dərsliyi və alimin yeri Azərbaycanın elm, şərqşünaslıq, ərəbşünaslıq tarixində, yaddaşında daimi olaraq qalacaqdır.

1957-ci ildə Şərqşünaslıq fakültəsinin yenidən müstəqil fakültə kimi bərpa olunması və Ərəb şöbəsinin açılması ərəb dilinin tədrisinə yeni nəfəs gətirdi. Bu sahədə dönüş və ərəb dilinin tədrisinin asanlaşdırılmasında ən böyük xidmət XX əsrdə Azərbaycanda ərəbşünaslıq məktəbinin banisi və qurucusu Ə.C.Məmmədova aiddir. Belə ki, 50-ci illərin sonundan bu günə kimi Azərbaycanda orta məktəblərdən tutmuş ali məktəblərə qədər bütün səviyyələrdə ərəb dilinin tədrisi Ə.C. Məmmədov zəkasının məhsulu olan dərsləklər, dərs vəsaitləri əsasında həyata keçirilir.

Ələsgər müəllimin ən böyük xidməti ondan ibarətdir ki, o, ərəb dilinin tədrisini avropasayağı əsaslar üzərində qurmuş və özünün dediyi kimi, bir növ ərəb dilinin tədrisinin açarını tapmışdır. Bu metodun düzgünlüyü isə Ələsgər müəllimin son 40 ildə yetişdirdiyi kadrların yüksək elmi keyfiyyəti ilə təsbit olunmuşdur.⁵⁵

ƏRƏB DİLİNİN TƏDRISİNDƏ ƏLƏSGƏR MƏMMƏDOVUN YERİ.

1941-ci ildə Azərbaycan Pedaqoji İnstitutunun alman dili şöbəsinin, 1944-cü ildə isə Moskva Hərbi Xarici dillər İnstitutunun şərq fakültəsinin məzunu olan Ə.C.Məmmədov 1947-ci ildən taleyini ADU ilə bağlayır. Qeyd edək ki, Azərbaycan Dövlət Universitetində (hazırkı BDU) elmi fəaliyyətə başlayan Ə.C. Məmmədov 1948-50-ci illərdə aspirant, 1947-50-ci illərdə baş müəllim kimi fəaliyyət göstərir, 1953-cü ildə Moskva şəhərində «Müasir ərəb dilində sadə cümlə haqqında» adlı tədqiqat işinin müdafiəsi nəticəsində filologiya elmləri namizədi adına layiq görülür.⁵⁶ Bu tədqiqat işi keçmiş sovet ərəbşünaslığının nailiyyətlərindən sayılırdı.⁵⁷

Azərbaycan Dövlət Universitetinin (indiki BDU) aspirantı kimi elmi sahədə ilk addımlarını atan Ələsgər Məmmədov 51 il həmin universitetdə sözün əsl mənasın-

⁵⁴ Əfəndizadə M. Ərəb dilinin açarı. Bakı: Azərnəşr, 1947, 315 s.

⁵⁵ Məmmədəliyev V.M., Eyvazova (Yusifova) K.I. Görkəmli ərəbşünas alim. «İqtisadiyyat» qəzeti, 2005, 11-17 noyabr.

⁵⁶ Eyvazova (Yusifova) K.I. Ərəbşünas alim Ələsgər Məmmədovun ömür yolu / Bakı Universitetinin xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası, 2001, №1, s. 151

⁵⁷ Məmmədəliyev V.M., Əzizov E.Z. Görkəmli ərəbşünas. «Azərbaycan müəllimi» qəz., 1989, 8 dekabr; Belova A.Q. Semitskoe azikoznanie v Rossii (XIX-XX vv.) // Vostok (Orients), 2004, №3, s. 50.

da külüng çalmış, ərəbşünaslıq sahəsində milli kadrların hazırlanmasında əvəzolunmaz xidmətlər göstərmişdir. Görkəmli pedaqoq 29 il ərəb dili kafedrasına rəhbərlik etmişdir.

Bu dövr Ələsgər müəllimin həyatında olduqca maraqlı, məhsuldar və şərəfli bir dövr idi. Kadr çatışmazlığı şəraitində öz üzərinə ağır vəzifə götürən pedaqoq kənardan əvəzçi müəllimlər dəvət edir, son kurs tələbələrindən bəzilərini birinci kursda dərs deməyə cəlb edir, fakültənin ərəb dili şöbəsini yaşatmaq üçün əlindən gələni edir. Onun fitri istedadı və xeyirxahlığı nəticəsində gənc ərəb dili mütəxəssisləri yetişir və öz müəllimləri ilə eyni cərgədə yer tutmağa başlayırlar. Ələsgər müəllim paralel olaraq tədris proqramları tərtib edir, dərs kitabları hazırlayır, gənc müəllimlərlə təcrübəsini bölüşür və onlara ərəbşünaslıq sahəsində ilk elmi addımlarını atmağa şərait yaradır.⁵⁸

Ələsgər müəllimin fəaliyyəti nəticəsində respublikamızda ərəb dilinin tədrisi müasir tələblərə cavab verəcək bir səviyyəyə çatmış, bu sahə üzrə xeyli yüksək ixtisaslı mütəxəssislər hazırlanmış və Bakı təqribən 25 il ərzində keçmiş SSRI ərazisinin ən mötəbər ərəbşünaslıq mərkəzlərindən birinə çevrilmişdir.

Bir zamanlar özünün yerli ərəb dili mütəxəssisi olmayan Azərbaycanca 80-ci illərdə Bolqarıstan, Macarıstan, Vyetnam, Laos, Monqolustan və Kuba üçün bu sahədə ərəbşünas kadrlar hazırlamağa başlanılır. Ələsgər müəllim keçmiş ittifaqda Ərəb dili dərsləkləri yazmaq sahəsində ən nüfuzlu müəlliflərdən biri olur.⁵⁹

Pedaqoji fəaliyyətə başlayarkən ərəb dilinin tədrisi ilə bağlı elmi-pedaqoji tələblərə cavab verən dərsləyin olmaması səbəbindən gənc pedaqoq dərs deyər-deyər dərslək yazmağa başlayır. Əsasən X.K.Baranovun daxili istifadə üçün buraxdığı «Учебник арабского языка» və alman şərqşünası Ernest Harderin kitabından istifadə etməli olur.

Alimin müasir tələblərə cavab verən ilk «Ərəb dili»⁶⁰ dərsləyi 573 səhifədən ibarət olmaqla 1958-ci ildə çapdan çıxır. Alimin bu dərsləyi X.K.Baranov, N.V.Yuşmanov, A.F.Xaşab, V.M.Qrande, A.Q.Krımski, K.V.Ode-Vasilev, A.A.Kovalev, Q.Ş.Şarbatov, D.V.Semenov, L.Z.Pisarevski kimi rus, E.Harder, K.Brokkelman kimi Avropa, Rəşid əş-Şərtuni kimi məşhur Şərq dilçi alimlərinin ərəb dili qrammatikası üzrə yazılmış əsərlərinin bir növ sintezi əsasında yazılmışdır. Bir sözlə, dərsləkdə həm Avropa, həm rus, həm də Şərq tətbiqi və nəzəri dilçilik ənənələrindən istifadə olunur. Bununla alim ərəb dilinin tədrisinə yeni ruh, yeni həyat gətirərək respublikamızda ərəbşünaslığın müxtəlif sahələrinin inkişafına təminat yaradır.⁶¹

⁵⁸ Babaşov M. Ələsgər müəllim fenomeni. «Zaman» qəz., Bakı, 1999, 11 fevral

⁵⁹ Cümşüdlü R. Ərəbşünas alim. «Azərbaycan» qəz., 4 may, 1990; Məmmədaliyev V.M., Eyvazova (Yusifova) K.I. Görkəmli ərəbşünas alim. «İqtisadiyyat» qəzeti, 2005, 11-17 noyabr

⁶⁰ Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslək. Bakı: ADU, 1958, 573 s.

⁶¹ Eyvazova (Yusifova) K.I. Ərəbşünas alim Ələsgər Məmmədovun ömür yolu / Bakı Universitetinin xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası, 2001, №1, s. 151

Onu da xüsusi qeyd etmək lazımdır ki, Ələsgər müəllim Azərbaycanda otuzdan artıq həm orta, həm də ali məktəblər üçün müfəssəl "Ərəb dili" dərsliklərinin yeganə müəllifidir.

Dərsliklərdə müasir semitologiyada qəbul edilmiş və hal-hazırda keçmiş sovet və qərb ərəbşünasları tərəfindən ərəb dilini öyrənmək üçün tətbiq olunan metoda istinad edilmişdir.

Dərslər vahid sistem üzrə tərtib edilmişdir. Bunlara müəllif tərəfindən yazılmış və ya ərəb mətnlərindən götürülmüş mətnlər, dərslərə aid lüğətlər, qrammatik izahatlar, təmrin və tapşırıqlar daxil edilmişdir. Əsas kursun üçüncü dərindən başlayaraq, hər dərsə dair şifahi nitq vərdişlərinin yaranıb inkişaf etməsində əsas rol oynayan danışmaq mətnləri də verilir.

Müəllif dərsləri yazarkən leksik-qrammatik materialların mətnlərə uyğun şəkildə bölünməsinə, hər bir mətnin gündəlik həyatda işlənən sözləri özündə əks etdirməsinə xüsusi diqqətlə yanaşmışdır.

Dərsliklərdə verilən çalışma və tapşırıqlar keçilmiş qrammatik materialın möhkəmləndirilməsi məqsədini güdür. Ə.C.Məmmədov çalışma və tapşırıqların tərtibinə xüsusi tələbkarlıqla yanaşmış, onların səmərəli, dolğun və məqsədəuyğun olmasına çalışmışdır.

Şifahi nitqin inkişaf etdirilməsi məqsədi ilə verilmiş dialoqlar əvvəlcə ümumi, sonra isə konkret mövzular əsasında qurulmuşdur. Dərsliklərdə ərəb dilini tələbələrə praktik cəhətdən yaxşı öyrətmək məqsədilə nitq fəaliyyətinin əsas növlərinə – monoloq və dialoq formalı şifahi nitq, nitqin eşitmə yolu ilə başa düşülməsi, qiraətə və s. xüsusi yer ayrılmışdır.

Əcnəbi dilin öyrənilməsində atalar sözü və zərb məsəllərin, şeirlərin xüsusi əhəmiyyətə malik olmasını nəzərə alan müəllif kitablarda ərəb folklorundan və poeziyasından külli miqdarda didaktik xarakterli nümunə vermişdir.

Dərsin öyrənilməsi prosesi oradakı başqa mətnlərin oxunub tərcümə edilməsi və onların əsasında tərtib olunmuş tapşırıqların yerinə yetirilməsi ilə başa çatır.

Məlumdur ki, xarici dili öyrənən şəxs həmin dilin quruluşu haqqında müəyyən təsəvvür əldə edir, onun öz ana dilindən fərqli cəhətlərini yalnız müqayisə yolu ilə dərk edir. Bu isə öz növbəsində filoloji görüş dairəsinin genişlənməsinə, eyni zamanda ana dilinin daha yaxşı başa düşülməsinə də imkan yaradır. Ə.C. Məmmədovun «Ərəb dili» dərsliklərindən, onların xüsusiyyətlərindən çox danışmaq olar. Təbii ki, bu ayrı bir məqalənin mövzudur.

Hal-hazırda alimin 1998-ci ildə nəşr olunan «Ərəb dili»⁶² dərsliyindən hər üç təhsil müəssisəsində istifadə olunduğundan biz bu dərslik haqqında qısa məlumat vermək istədik. Dərslik M.Ə.Rəsulzadə adına Bakı Dövlət Universiteti şərqşünaslıq fakültəsinin ərəb filologiyası şöbəsinin I və II kurs tələbələri üçün nəzərdə

⁶² Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Maarif 1998, 620 s.

tutulmuşdur. Proqram tələbinə görə dərslik əsasən ictimai-siyasi mövzularda yazılmış sadə (I kurs) və orta çətinlikli (II kurs) müasir ərəb mətnlərini lüğət vasitəsilə oxuyub başa düşmək, müvafiq tərcümə, şifahi və yazılı nitq vərdisləri əldə etmək üçün zəruri olan nəzəri biliklərin verilməsinə xidmət etməlidir.

Kitab müəllifin əvvəlki dərsliklərinin təkrarı və ya bəzi cüzi dəyişiklər edilmiş variantı olmayıb, yenidən yazılmışdır. Oxu mətnləri yeniləri ilə əvəz edilmiş, leksik-qrammatik biliklər dərslər üzrə təzədən bölüşdürülmüş, təmrinlərin daha məqsədyönlü olmasına və öyrənilən dil üzərində müstəqil işləmək vərdisləri aşılamağa daha çox imkan verilməsinə çalışılmışdır. Bundan əlavə I-III smestrlərdə ərəb dilinə aid alınmış nəzəri biliklərin yeddinci dərstdən başlayaraq sistem şəklində salınmasına və yeni biliklərin bu sistemlər çərçivəsində verilməsinə səy göstərilmişdir.

Ə.C.Məmmədovun böyük ilhamla qələmə aldığı son kitab əvvəlki dərsliklərdən xeyli fərqlənir. Alimin bu əsəri əvvəlki kitablarının təkmilləşdirilmiş, yaxud bir sıra dəyişikliklərə uğradılmış variantı deyil. Müəllif böyük zəhmətə qatlaşıaraq, çoxillik müəllimlik və müəlliflik təcrübəsinin məhsulu kimi ortaya yeni əsər qoymuşdur.

Dərsləyin giriş kursunda ayrı-ayrı sözlər və cümlələr əsasında ən sadə fonetik, qrafik və qrammatik qaydalar praktik şəkildə öyrədilir. Nisbətən çətin leksik-qrammatik qaydalar əsas kursda müasir ərəb ədəbi dilində yazılmış mətnlərlə əlaqədar şəkildə şərh və təmsil edilmişdir.

Kitabda leksik-qrammatik biliklər dərslər üzrə asandan-çətinə, məlumdan-məlumata doğru pedaqoji prinsiplərə uyğun şəkildə bölüşdürülərək, ərəb dilinin əsaslarını əhatə edən biliklərlə tələbəni lüğət vasitəsilə müstəqil işləməyə hazırlayır. Nəzəri məsələlərin şərhində müəllif ana dilindən bəlli olan məfhum və istilahlara müraciət edir, yalnız ən zəruri hallarda bəzi spesifik izahları da diqqətə çatdırır. Təcrübədən keçmiş bu metoda yiyələnən tələbələr artıq II kursun sonunda sait-siz, hərəkəsiz ərəb mətnlərini lüğət köməyi ilə oxuyub anlama, dogma dilə çevirmək və öz fikirlərini ifadə etmək bacarıqlarını əldə edirlər.

Əsərin digər məziyyətlərindən biri verilən çalışmaların rəngarəngliyi, öyrənilən dilin bütün aspektlərini əhatə etməsidir. Çalışma və tapşırıqların böyük hissəsi yazılı və şifahi nitqin inkişaf etdirilməsi üçün nəzərdə tutulur.

Qeyd etməliyik ki, dillərin tədrisi metodikasının tələbinə görə əsas material mətnində yerləşdirilməlidir⁶³. Dərsliklərin mətnləri xüsusilə seçilir. Onlarda tələbələrin milli şüurunun formalaşmasına, siyasi hadisələrə münasibət, humanizm, vətənpərvərlik, torpağa bağlılıq hisslərinin aşılmasına xidmət edən, həmçinin sami dilləri, ərəblərin tarixi, ədəbiyyatı, adət və ənənələri, ərəb atalar sözləri, zərb məsələləri, lətifələri və poeziya nümunələri kimi ixtisasa aid xüsusi mövzular da öz əksinin tapır.

⁶³ Reyman A.E. O teoreticheskix i metodicheskix osnovax prakticheskix kursov inostrannix yazikov // Prepodavanie inostrannix yazikov. Teoriya i praktika. Moskva: Nauka, 1971, s. 58

50-ci illərin sonundan bu günə qədər müəllif həm ali, həm də orta məktəblər üçün nəzərdə tutulan «Ərəb dili» dərsliklərində xarici dillərin öyrənilməsində istifadə olunan ikinci, metodik ədəbiyyatlarda «çevrilmiş konus strategiyası» adlanan metoda əsaslanmışdır. Bu üsulun isə mahiyyəti tədrisin real şərtlərinə cavab verən, əsas bacarıq və vərdişlərin əsaslı surətdə, diqqətlə incədən-incəyə götürülmüş kiçik həcmli materiallar üzərində işlənilib hazırlanmasına əsaslanır. Bu isə öz-özlüyündə gələcək mərhələlərdə həcmnin tədricən artmasına xidmət edir⁶⁴.

Lakin dərslik bir sıra texniki qüsurlardan, mətbəə xətələrindən heç də xali deyil. Buna baxmayaraq əlimizdə olan yeganə dərslik kimi bu dərslikdən istifadə olunur.

AZƏRBAYCAN ALİ MƏKTƏBLƏRİNDƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ VƏ İSTİFADƏ OLUNAN DƏRSLİKLƏR

Məlum olduğu kimi, Sovetlər dövründə ərəb dilinin tədrisi yalnız hazırkı Bakı Dövlət Universitetində həyata keçirilirdi. Lakin müstəqillik əldə olunduqdan sonra bu cərgəyə bəzi özəl universitetlər də qoşuldular. Məqalədə biz bu sahədə flaqman olan Bakı Dövlət Universiteti və özəl universitetlər arasında ərəb dilinin tədrisi sahəsində seçilən Qafqaz Universitetində ərəb dilinin tədrisinin hazırkı vəziyyətinə nəzər salaraq ərəb dilinin tədrisi prosesində qarşıya çıxan problemlərdən bəhs edəcəyik.

Qeyd edək ki, Azərbaycanda sadəcə bu iki universitetdə Ərəb dili və ədəbiyyatı mütəxəssisi, ərəb dili müəllimi, tərcüməçisi və tədqiqatçıları hazırlanır. Ümumiyyətlə, qeyd etmək istərdik ki, universitetlərimizdə ərəb dilinin tədrisinin əsas məqsədi iki məsələni həll etməkdir. Bunlardan biri təcrübi-yəni dilə ondan aktiv istifadə üçün yiyələnmək, nəzəri isə ərəb dilçiliyini inkişaf etdirməyə qabil elmi kadrların hazırlığıdır.

1. Bakı Dövlət Universiteti Şərqişnaslıq fakültəsinin Ərəb dili və ədəbiyyatı bölməsi:

Məlum olduğu kimi, 1957-ci ildə fəaliyyətə başlayan Ərəb dili bölməsi 90-cı illərə qədər ərəb dili, ümumilikdə, ərəbişnaslıq elmi sahəsində yüksək ixtisaslı mütəxəssislər hazırlayan yeganə təhsil ocağı olmuşdur. Bu baxımdan ərəb dilinin tədrisi tarixi bu bölmə ilə sıx bağlıdır. Müstəqillik əldə olunduqdan sonra açılan özəl universitetlərdə də Bakı Dövlət Universitetinin Şərqişnaslıq fakültəsinin kadr və elmi bazasından istifadə edilərək ərəb dili tədris olunmağa başlayır. Tədris bakalavr (dörd il) və magistr (iki il) pillələri üzrə aparılır. Bölmədə bir sıra yerli və əcnəbi müəllimlər çalışırlar (Misir Ərəb Respublikası).

Dərslik olaraq Ə.C.Məmmədovun müəllifi olduğu 1998-ci ildə çap olunan «Ərəb dili»⁶⁵ kitabı təsdiq olunmuşdur. Proqrama əsasən dərslik dörd semestr ərzində nəzərdə tutulmuşdur. Lakin demək mümkündür ki, ərəb dilinin ixtisas fənni

⁶⁴ Şubin G.П. Озık как коммуникативное средство. Москва, 1976, с. 18

⁶⁵ Мəmmədov Ə.С. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Maarif 1998, 620 s.

kimi tədrisi hər bir müəllimin tərtib etdiyi proqram əsasında da həyata keçirilir. Müəllim qrupun dil götürmə qabiliyyətini nəzərə alaraq dərslikdən istifadəni proqramda təyin olunan müddətdən tez və ya gec də bitirə bilər.

Hal-hazırda bütün dünyada əcnəbi dilləri qısa müddətdə tədris etmək tendensiyası mövcuddur. Bu məqsədlə əlaqələrin genişləndiyi və dillərin öyrənilməsində intensiv metodlardan istifadə olunur.

Digər kurslarda isə yenə də məcburi və ya proqramla təsdiq olunmuş hər hansı bir dərslik yoxdur. Hər bir müəllim istifadə edəcəyi materialları özü müəyyənləşdirir. Dərsin təşkili yaradıcı bir proses olduğundan o müəllimin və tələbələrin istəkləri əsasında formalaşdırılır. Bu zaman ərəb dilinə, ərəb dilçiliyi məsələləri ilə bağlı ərəb müəlliflərinin kitablarından mövzular götürülür, ərəb mətbuatı, ərəb ədəbiyyatı nümunələrindən mətnlər ana dilimizə və ya əksinə ana dilimizdən ərəb dilinə tərcümə edilir. Dərs zamanı şifahi nitqə geniş yer verilir.

2. Bakı Dövlət Universitetinin İlahiyyat fakültəsi

Qeyd edək ki, Bakı Dövlət Universitetinin İlahiyyat fakültəsi 1992-1993-cü tədris ilində Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi, Bakı Dövlət Universiteti və Türkiyə Diyanət Vəqfi arasında bağlanmış müqavilə əsasında təsis olunmuşdur. Fakültədə fəaliyyət göstərən 2 kafedradan biri olan Dillər kafedrasında tədris olunan dillərdən biri də ərəb dilidir. Burada həm ilahiyyatçı-islamşünas, həm də ərəb dili müəllimi ixtisası verilir. Təhsil müddəti 5 ildir.

Dərslik olaraq fakültədə bir neçə illər ərzində 1999-cu ildə çap olunmuş Ə.C. Məmmədovun doqquzuncu «Ərəb dili»⁶⁶ dərsliyindən istifadə edilmişdir. Dərslik respublikamızda ilahiyyat fakültəsinin I kurs tələbələri üçün yazılmış ilk ərəb dili dərsliyidir.

Kitabdan əsas məqsəd minə qədər yeni ərəb söz və ifadəsini öyrətmək, «salim» (düzgün) köklü sözlərdən ibarət orta çətinlikli mətnləri fonetik və leksik-qrammatik baxımdan düzgün oxumaq, lüğət vasitəsilə tərcümə etmək, başqasının ərəbcə nitqini başa düşmək, öz fikrini ərəb dilində yazılı və şifahi şəkildə ifadə etmək üçün lazım olan biliklərin birinci kurs həcmində verilməsi və müvafiq praktik vərdişlərin yaradılmasına xidmət etməkdir.

Dərslik giriş kursu (13 dərs), əsas kurs (12 dərs) və əlavələrdən ibarətdir.

Ə.C.Məmmədovun ilahiyyat fakültəsinin tələbələri üçün yazdığı «Ərəb dili» kitabı həm alimin öz təcrübəsində, həm də Azərbaycanda bu sahəyə aid ilk dərslikdir. «Ərəb dili» dərslikləri yazmaq sahəsində böyük təcrübəyə malik alim bu dərslik üzərində xüsusi diqqət, böyük həvəslə çalışmışdır.

Lakin dərslik bir sıra texniki qüsurlardan xali deyildir.

Artıq bir neçə ildir ki, İlahiyyat fakültəsində də müəllifin 1998-ci ildə çapdan çıxan «Ərəb dili»⁶⁷ dərsliyindən istifadə olunur. Dərslik tamamlandıqdan sonra

⁶⁶ Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı-Ankara: Maarif 1999, 620 s.

⁶⁷ Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Maarif 1998, 620 s.

ərəb dilinin tədrisi Şərqsünaslıq fakültəsində olduğu kimi müəllim və tələbələrin istəkləri əsasında formalaşdırılır. Burada da kurslar üzrə proqramla təsdiq olunmuş hər hansı mütləq qəbul olunmuş bir dərslük yoxdur.

3. Qafqaz Universitetinin Pedaqogika Fakültəsi, Ərəb dili və Ədəbiyyatı bölməsi:

Bölmə 2001-2002-ci tədris ilində fəaliyyətə başlamışdır. Bölmə Pedaqogika fakültəsinin tərkibində olsa da, Ərəb dili və ədəbiyyatı mütəxəssisləri hazırlamaq məqsədi ilə açılmışdır. 2005-2006-cı tədris ilinə qədər Filologiya fakültəsinin nəzdində olan bölmə Filologiya fakültəsinin bağlanması ilə 2005-2006-cı tədris ilində Pedaqogika fakültəsinin tərkibinə daxil edilmişdir. Hal-hazırda bölmədə keçirilən dərslərə əsasən ərəb dili sahəsində müəllim, tədqiqatçı, tərcüməçi və yüksək ixtisaslı mütəxəssis hazırlanır. Təhsil müddəti ilk ili hazırlıq olmaqla beş ildir. Bölmədə bir sıra yerli və əcnəbi (Azərbaycan, Türkiyə, Misir Ərəb Respublikası) mütəxəssislər çalışırlar.

Bölmədə BDU-nun Şərqsünaslıq fakültəsinin ərəb bölməsindən fərqli olaraq, proqram üzrə təsdiq olunmuş aşağıdakı kitablardan istifadə olunur:

- “Əl-Kitabu’l-Əsasi fi ta’limi’l-lügati’l-Arabiyyə Liğeyri’n-Natıqinə bihə⁶⁸- dərslük Tunis Ərəb Elm Mədəniyyət Və Təhsil təşkilatı tərəfindən 1988- ci ildə üç cildə ibarət olmaqla nəşr olunmuşdur. Birinci cild hazırlıq kursunda dərslük kimi istifadə olunur. Bu hissədə günlük həyatda istifadə olunan ərəb dili, praktik danışmaq dialoqları, tarixi, müasir və ədəbi mətnlər, təmrinlər və tapşırıqlar vasitəsilə ərəb dili öyrədilir. Dərslükdə müasir metodlardan da istifadə olunmuşdur.

- Ərəb dili- Ə.C.Məmmədovun müəllifi olduğu 1998-ci ildə çap olunan «Ərəb dili»⁶⁹ kitabı ikinci və üçüncü kurslarda ümumilikdə dörd semestr ərzində dərslük kimi istifadə olunur.

- Ət-Tədrību’l-Luğavi⁷⁰- Əbdüllətif Muhəmməd Əl-Xətib və Sa’d Əbdüləziz Məsluh tərəfindən hazırlanan kitab Kuveytdə nəşr olunmuşdur. Dördüncü kursda dərslük kimi istifadə olunan kitab 418 səhifəni əhatə edir. Sadə izahlarla, külli miqdarda misallarla zəngin olan bu dərslükdə sadə bir dildən istifadə olunmuşdur.

ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ İSTİFADƏ OLUNAN DƏRS VƏSƏİTLƏRİ

Bildiyimiz kimi, dərslük həyata keçirilməsində dərslük vəsaitlərinin rolu böyükdür. Ali məktəblərdə istifadə olunan ərəb dilinə aid dərslük vəsaitlərinə gəlinə qeyd etməliyik ki, bu sahədə bir az çatışmazlıqlar var. Belə ki, indiyə qədər 4 dərslük vəsaiti-

⁶⁸ السعيد محمد بدوي ، محمد حماسة عبد اللطيف ، محمود البطل ، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992

⁶⁹ Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslük. Bakı: Maarif 1998.

⁷⁰ عبد اللطيف محمد الخطيب ، سعد عبد العزيز مصلوح ، التدريب اللغوي ، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 2003

klassik ərəb dilinin morfologiyasına həsr olunmuş I.Q.Şəmsin «Klassik ərəb dili morfologiyasının əsasları»⁷¹, digər üç vəsait isə V.M.Məmmədəliyevin müəllifi olduğu ərəb qrammatik məktəblərinə həsr olunmuş «Bəsrə qrammatika məktəbi»⁷², «Kufə qrammatika məktəbi»⁷³ və «Ərəb ədəbi dilində felin zaman, şəxs və şəkil kateqoriyaları»⁷⁴ adlı dərs vəsaitləri işıq üzü görmüşdür.

Məlumdur ki, hər bir lüğət xalqın mədəni inkişafı və tələbatı əsasında yaranır. Lüğət tərtibi son dərəcə çətin, lakin olduqca faydalı və zəruri bir işdir.⁷⁵ Bununla yanaşı, lüğət və danışiq kitabçalarının tərtibi tətbiqi dilçiliyin mühüm problemlərindən biridir.

Təəssüflə qeyd etməliyik ki, XX əsrdə və hal-hazırda da respublikamızda Azərbaycan-ərəb və ya əksinə tərcümə lüğətləri tərəfindən korluq çəkilmiş və hələ də çəkilməkdədir. Təbii ki, bunun da bir sıra obyektiv və subyektiv səbəbləri vardır. Gəldiyimiz nəticəyə görə, lüğətlərin Azərbaycanda ərəb dilçiliyi sahəsində tərcümə⁷⁶, terminoloji⁷⁷, frazeoloji⁷⁸ və əcnəbi sözlər lüğəti⁷⁹ kimi növləri yaradılmışdır. Lakin bununla biz lüğətçilik sahəsinin inkişafını, formalaşmasını söyləyə bilmərik. Azərbaycanda ərəb dilinə aid lüğətlərin tərtibi sahəsində XX əsrdə boşluq hökm sürmüş və hal-hazırda hökm sürməkdədir.

Əcnəbi dillərin praktik şəkildə inkişafı üçün danışiq kitabçalarının rolu danılmazdır. Belə kitabçalardan yalnız iki kitabça⁸⁰ tərtib edilmişdir.

⁷¹ Şəms I.Q. Klassik ərəb dili morfologiyasının əsasları: dərs vəsaiti, I hissə, Bakı: ADU, 1983, 122 s.

⁷² Məmmədəliyev V.M. Bəsrə qrammatika məktəbi. Bakı: ADU, 1983, 119 s.

⁷³ Məmmədəliyev V.M. Kufə qrammatika məktəbi. Bakı: ADU, 1988, 116 s.

⁷⁴ Məmmədəliyev V.M. Ərəb ədəbi dilində felin zaman, şəxs və şəkil kateqoriyaları. Bakı: BDU nəşriyyatı, 1992, 244

⁷⁵ Qurbanov A. Ümumi dilçilik. I hissə, Bakı, 1989, s. 185.

⁷⁶ Zərinəzadə H.H., Nəvai Ə.M., Zahidi A.I., Məmmədi A.Y. Ərəbcə-azərbaycanca lüğət. Bakı: Elm, 1972, 525 s.

⁷⁷ Bakıxanova N.T. İngiliscə-ərəbcə-azərbaycanca iqtisadi lüğət. Bakı: Elm, 2001, 126 s.; Abdullayeva X.I., Bakıxan N.T. Rusca-azərbaycanca-ərəbcə müxtəsər diplomatik və siyasi terminlər lüğəti. Bakı, 1993, 109 s.

⁷⁸ Rzayev X.A. Atalar sözləri. Bakı: Nicat, 1993, 174 s.; Rzayev X.A. Atalar sözləri: I c., Bakı: Nurlar-nəşriyyat-nəşriyyatı mərkəzi, 2004, 584 s.

⁷⁹ Azərbaycan ədəbi dilində işlənən ərəb və fars sözlərinin qısa lüğəti. Bakı, 1960, 520 s.; Babayev A.M., İsmayilzadə C.B. Azərbaycan klassik ədəbiyyatında işlənən ərəb və fars sözləri lüğəti. Bakı: Maarif, 1981, 280 s.; Əl-Fəqir A., Həyızov M., Qasımov Z. Azərbaycan dilində işlənən ərəb sözləri lüğəti. Bakı, 1999, 75 s.

⁸⁰ Məmmədov Ə.C. Azərbaycanca-ərəbcə məktəb danışiq kitabçası. Bakı: Maarif, 1971, 183 s.; Qarayev M.I., Əhmədov S.F., Seyid A.H., Əhmədov M.C. Bunu ərəbcə necə deməli? (Azərbaycanca - ərəbcə danışiq kitabçası). Bakı: «Tural» elmi-texniki mərkəz, 1993, 153 s.

**ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ QARŞIYA ÇIXAN
PROBLEMLƏR VƏ TƏKLİFLƏR.**

- 1 - Tələffüz problemi: Linqafon kabinetlərinin olmaması;
- 2 - Hüsnxətt problemi: Ərəb xətlərinin öyrənilməsi;
- 3 - Dərslik problemi: Azərbaycanda ərəb dilinə aid «Ərəb dili» dərslikləri yeganə dərsliklərdir. Dillərin tədrisində istifadə olunan çağdaş tədris metodları isə yeni, müasir tələblərə uyğun dərsliklərin yazılması zərurətini doğurur.
- 4 - Ərəb dilli ədəbiyyatın azlığı. Qeyd etmək istərdik ki, sovetlər zamanında ərəb ölkələrindən ərəb dilli ədəbiyyatlar alınırdı. 90-cı illərdən sonra bu əlaqələr kəsilməmişdir. Son illər yenidən ərəb dilli ədəbiyyatların gətirilməsinə başlanılmışdır. Lakin yenə də ərəb dilli ədəbiyyatın qıtlığı hiss olunur.
- 5 - Dərs vəsaitləri problemi. Bu sahədə ən çox rus, türk dillərində olan ədəbiyyatlardan asılılıq;
- 6 - Ən böyük çatışmazlıqdan biri leksikoqrafiya, xüsusilə ərəb-Azərbaycan və Azərbaycan-ərəb dillərində mükəmməl tərcümə lüğətlərinin tərtib olunmamasıdır.
- 7 - Akademik heyətin daim təkmilləşdirilməsi problemi. Ərəb dili müəllimləri üçün yüksək səviyyəli təkmilləşmə kurslarının təşkili və ərəb ölkələrində təcrübənin keçirilməsi;
- 8 - Yuxarı kurs tələbələrinin ərəb ölkələrində təcrübə keçmələri problemi;
- 9 - Dilin tədrisində müasir texniki dərs vəsaitləri bazasının olmaması və ya onlardan istifadənin çox az olması və s.

Təbii ki, bu siyahını daha da uzatmaq olar. Ümid edirik ki, yaxın zamanlarda bu çatışmazlıqların aradan qaldırılmasına nail olacağıq.

ƏDƏBİYYAT

1. Abdullayeva X.I., Bakıxan N.T. Rusca-azərbaycanca-ərəbcə müxtəsər diplomatik və siyasi terminlər lüğəti. Bakı, 1993, 109 s.
2. Azərbaycan tarixi. II c., Bakı, Elm, 1998, s.259-260.
3. Azərbaycan tarixi. IV c, Bakı: Elm, 2000, 128-129.
4. Azərbaycan ədəbi dilində işlənən ərəb və fars sözlərinin qısa lüğəti. Bakı, 1960, 520 s
5. Babayev M. Ələsgər müəllim fenomeni. «Zaman» qəz., Bakı, 1999, 11 fevral
6. Babayev A.M., İsmayilzadə C.B. Azərbaycan klassik ədəbiyyatında işlədilən ərəb və fars sözləri lüğəti. Bakı: Maarif, 1981, 280 s
7. Bakıxanova N.T. İngiliscə-ərəbcə-azərbaycanca iqtisadi lüğət. Bakı: Elm, 2001, 126 s.
8. Cümşüdlü R. Ərəbşünas alim. «Azərbaycan» qəz., 4 may, 1990
9. Əl-Fəqir A., Payızov M., Qasımov Z. Azərbaycan dilində işlənən ərəb sözləri lüğəti. Bakı, 1999, 75 s.
10. Əfəndizadə M. Ərəb dilinin açarı. Bakı: Azərnaşr. 1947. 315 s.

11. Qarayev M.I., Əhmədov S.F., Seyid A.H., Əhmədov M.C. Bunu ərəbcə necə deməli? (Azərbaycanca-ərəbcə danışq kitabçası). Bakı: «Tural» elmi-texniki mərkəz, 1993, 153 s.
12. Qurbanov A. Ümumi dilçilik. I hissə, Bakı, 1989. 555 s.
13. Zərinəzadə H.H., Nəvai Ə.M., Zahidi A.I., Məmmədi A.Y. Ərəbcə-azərbaycanca lüğət. Bakı: Elm, 1972, 525 s.
14. Mahmudov M. Xətib Təbrizinin həyat və yaradıcılığı. Bakı: Elm, 1972. 208 s.
15. Məmmədov Z. Azərbaycan fəlsəfəsi tarixi. Bakı, İrşad, 1994. 340 s.
16. Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: ADU, 1958, 573 s.
17. Məmmədov Ə.C. Azərbaycanca-ərəbcə məktəb danışq kitabçası. Bakı: Maarif, 1971, 183 s.
18. Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Maarif 1998, 620 s.
19. Məmmədov Ə.C. Ərəb dili. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı-Ankara: Maarif 1999, 620 s.
20. Məmmədliyəv V.M. Bəsrə qrammatika məktəbi. Bakı: ADU, 1983, 119 s.
21. Məmmədliyəv V.M. Kufə qrammatika məktəbi. Bakı: ADU, 1988, 116 s.
22. Məmmədliyəv V.M. Ərəb ədəbi dilində felin zaman, şəxs və şəkil kateqoriyaları. Bakı: BDU nəşriyyatı, 1992, 244
23. Məmmədliyəv V.M., Əzizov E.Z. Görkəmli ərəbşünas. «Azərbaycan müəllimi» qəz., 1989, 8 dekabr
24. Məmmədliyəv V.M., Eyvazova (Yusifova) K.I. Görkəmli ərəbşünas alim. «İqtisadiyyat» qəzeti, 2005, 11-17 noyabr
25. Rzayev X.A. Atalar sözləri. Bakı: Nicat, 1993, 174 s.
26. Rzayev X.A. Atalar sözləri: I c., Bakı: Nurlar-nəşriyyat-poliqrafiya mərkəzi, 2004, 584 s.
27. Eyvazova (Yusifova) K.I. Ərəbşünas alim Ələsgər Məmmədovun ömür yolu // Bakı Universitetinin xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası, 2001, №1, s. 151
28. Şəms İ.Q. Klassik ərəb dili morfolojiyasının əsasları: dərs vəsaiti, I hissə, Bakı: ADU, 1983, 122 s.
29. Belova A.Q. Semitskoe əzikoşnanie v Rossii (XIX-XX vv.) // Vostok (Orients), 2004, №3, s. 40-52.
30. Buniyətov Z.M. Azerbaydjan v VII-IX vv. Baku, 1965, s.172-174
31. Reyman A.E. O teoreticeskix i metodiceskix osnovax prakticeskix kursov inostrannix əzikov // Prepodavanie inostrannix əzikov. Teoriə i praktika. Moskva: Nauka, 1971, s. 277-281.
32. Şubin G.P. Əzik kak kommunikativnoe sredstvo. Moskva, 1976. 182 s.
33. Lobe Q. Hadaral Arabiyya. B., 1945, s.4.
34. 2003, عبد اللطيف محمد الخطيب ، سعد عبد العزيز مصلوح، التدريب اللغوى، مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع، الكويت،
35. السعيد محمد بدوى ، محمد حماسة عبد اللطيف ، محمود البطل، الكتاب الاساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1992
36. 2003, التدريب اللغوى، مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع، الكويت،
37. 2003, عبد اللطيف محمد الخطيب ، سعد عبد العزيز مصلوح، التدريب اللغوى، مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع، الكويت،
38. 2003, عبد اللطيف محمد الخطيب ، سعد عبد العزيز مصلوح، التدريب اللغوى، مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع، الكويت،

فاعلية برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها معوقاتها وسبل النهوض بها

د. طارق سعد شليبي
كلية الآداب - جامعة عين شمس
جمهورية مصر العربية

تصميم البرنامج وأهداف التعلم

(1)

قضت سنة الله في خلقه أن تختلف ألسنتهم: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ﴾ (81)، وقد حض القرآن الكريم على التواصل بين العباد والتعارف ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ (82).

وتدين أمم شتى بالإسلام، وهي مختلفة اللغات والألسنة، رغم أن هذا الدين مرتبط بلغة واحدة؛ هي اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وهذا أمر لا ريب أنه يثير همم متعلمي اللغة ومعلميها على السواء، حتى تزول هذه المفارقة بين الأصل الواحد الذي يجمع هذه الشعوب واللغات المختلفة التي تتحدث بها.

وإن كانت هذه الشعوب متحدة متحابّة وقد جمعها رابط الدين، فإن هذا الوحدة يضاعفها أضعافا كثيرة وجود لغة مشتركة تربط هذه الشعوب فيما بينها من ناحية وتدعم صلتها بكتاب ربها من ناحية أخرى.

مفهوم العروبة لا ينحصر في نطاق قومي يرتبط بدولة دون أخرى، وإنما يتصل باللغة والثقافة وقد زها تراثنا وازدهر بجهود علمية في صميم علوم الدين واللغة والنقد والبلاغة لم يكن أصحابها عربا بالنظر إلى بلدانهم، بل كانوا عربا بالنظر إلى مبلغ إتقانهم اللغة واعتزازهم بالانتماء إلى ثقافتها. وكانت عصورهم النموذج المحتذى للحضارة التي قامت على دعائم من بينها الوعي بمفهوم التواصل الذي يغدو

⁸¹ الروم 22

⁸² الحجرات 13

فيه المسلمون أمة واحدة وإن اختلفت أوطانهم، والذي يستطيعون بفضل التعايش مع الآخر على نحو يحفظ الحقوق ويدفع البشرية على طريق الرقي

وتعليم العربية لغير الناطقين بها، والعمل على زيادة إتقان المتحدثين بها لها سبب جوهري لتحقيق التواصل مع تراث ضخمة أودع فيه السلف محصلة منجزاتهم العلمية، وسجلوا فيه قضاياهم الشاغلة التي لم يزل كثير منها شاغلا لنا؛ أي خير ينتظر الأمة وقد قويت صلتها بتراث القرآن الكريم علومه وتفسيره، والحديث الشريف توثيقه وشروحه، وأتيح لها الإفادة المباشرة من مصادر التاريخ الإسلامي بلغتها الأصلية، وكذا غدت حسنها الجمالي بالوقوف على منجزات الدرس اللغوي والبلاغي والنقدي من ناحية، وبروائع الأدب العربي عبر العصور من شعر ومختلف فنون النشر من ناحية أخرى.

(2)

هذا التراث الذي نتحدث عنه يمثل العمق التاريخي الذي يرقى التواصل معه إلى درجة الوجوب وقد عانت الشعوب الإسلامية من وطأة الواقع المعيش في ظل مواجهة غير متكافئة مع الآخر. حرص فيها ذلك الآخر على محاولة العبث بهوية هذه الشعوب وخصوصيتها الثقافية التي يعد تراثها أبرز مظهر لها.

واللافت أن ذلك الآخر قد اتجه بحماس ونشاط لتعلم اللغة العربية في السنوات الأخيرة هذا التوجه لم يصدر عن مجرد الرغبة في تعلم اللغات بل عن رغبة محددة في التعرف على الشعوب الإسلامية وتحليلات ثقافتها المكتوبة بالعربية عبر العصور.

وعلى الجهات التي تقدم برامج تعليم اللغة العربية، والخبراء القائمين على تحديد محتواها والإشراف على الأداء فيها ألا يقنعوا برد الفعل، وألا يكتفوا بأن يكون الجهات التي يقومون على أمرها مجرد أداة تنفيذ لرغبات الآخر وخططه، وأن ينتهزوا فرصة هذا الإقبال على التعرف على الثقافة الإسلامية لينفذوا هم أيضا أهدافا لهم في خطاب الآخر خطابا ينقل الثقافة العربية الإسلامية دون تهوين ولا تهويل.

وبعبارة أخرى تكون هذه البرامج خطوة مرحلية لتحقيق هدف أبعد وأوجب من مجرد تعليم اللغة؛ وهو حوار الحضارات وصولا إلى التعايش الآمن المتحرر من توجهات الهيمنة والسعي إزاء محو الهوية وفرض النمط الحضاري الواحد.

(3)

هذه بدهات ثابتة وحقائق معلومة، كل ما نريد أن نلفت الأنظار إليه هو ضرورة انتقال هذه الحقائق من إطار الاقتناع النظري إلى التطبيق العملي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ فتصدر جهود القائمين على هذا المجال عن هذه الحقائق، وترتبط برامجهم بغايات وأهداف متصلة بتلك البدهات.

متعلم اللغة الذي يقبل على دراستها واحد من اثنين؛ إما أن يكون منتميا إلى ثقافتها، لكنه عاجز عن قراءة مصادر هذه الثقافة. وإما أن يكون غير منتم إليها لكنه مدفوع بما أشرنا إليه من أهداف.

وإن منهجا لا يحدد دوافع المتعلم يقلل كثيرا من فاعليته المتوقعة، وعلى مصممي مناهج تعليم العربية تعظيم الاستفادة من الفترة التي يقضيها الدارس؛ فنجعل هذه الفترة وسيلة لتواصل إنساني مع المتعلم الأول تتحقق فيها معاني الأخوة، فلا ينفصل تعلمه العربية عن ارتباطه النفسي بمحدثيها. ونجعل فترة التعلم للدارس الآخر فرصة نطلعه - عبر المادة الدراسية المقدمة - على معالم من ثقافتنا وكماليات تؤهله للتواصل المتحرر من المفاهيم المسبقة المغلوطة عن حقائقها.

معوقات التواصل في برامج تعليم العربية

(أ) الخلافات السياسية والمذهبية

قد ينتمي الطلاب إلى دول شتى، ومن الوارد أن يكون بين بعض هذه الدول خلافات حادة، ووجود هذه الخلافات في قاعة الدرس يهدد العملية التعليمية، أو يوجد سببا مستديما للتوتر بين الطلاب.

وعلى المعلم أن تكون لديه المعلومات الأساسية عن تلاميذه فيكون ملما بخلفياتهم وتنأى المادة التعليمية المقدمة لهم عن أي صلة محتملة بهذه الخلافات.

وإن كانت المادة التعليمية ذات طبيعة سياسية - كأن تكون في دروس الصحافة والإعلام مثلا - فيمكن أن يقيم المعلم وسطا افتراضيا خياليا دوله: أفغانستان وبانستان وجيمستان وهكذا. وإن أراد أحد الطلاب أن يستغل وقت الدرس استغلالا خاطئا ليفرض وجهة نظر خاصة فعلى المعلم أن يتدخل بسرعة وحسم، وأن يكون لديه توقع مسبق بهذا السلوك مفيدا من درايته المسبقة بشخصيات طلابه.

(ب) الطبائع النفسية والسلوكية

تتباين شخصيات الطلاب وطبائعهم النفسية وأمارات سلوكهم.

فهناك الطالب الخجول الذي يعزف عن المشاركة في الأنشطة اللغوية، ويتهيب أن يقرأ أمام

زملائه.

على المعلم أن يدعم ثقة هذا الطالب بنفسه بتشجيعه دون افتعال ولا مبالغة وأن يقلل احتمالات خطئه قدر المستطاع بأن يعهد إليه بمهام أبسط يدعم قيامه بها بصورة صحيحة إحساسه بتمكنه من تعلم العربية، وقد يكون من المفيد ألا يكون هذا الطالب أول من يوجه إليه سؤال من المعلم، وأن يوظف المعلم "التكرار" في دعم ثقة هذا الطالب بنفسه فيسمع أكثر من مرة ما يطلب منه أن يقول.

والدراية المسبقة للمعلم - القائمة على الرصد والملاحظة - بعلاقات الطلاب فيما بينهم ينبغي أن توظف في حل هذه المشكلة. فيكون النشاط اللغوي المطلوب من هذا الطالب مع أقرب زملائه إليه. وقد يحس أن يؤدي العلم بنفسه هذا النشاط إن شعر أن ثمة صلة نفسية جيدة تربط هذا الطالب به.

والنموذج المقابل لهذا الطالب يمثل هو الآخر مشكلة لنفسه ولزملائه.

ونقصد به نموذج الطالب شديد الثقة بذاته، إلى حد يجعله راغبا في الاستئثار بانتباه زملائه على الدوام، ومن قبلهم انتباه معلمه بطبيعة الحال، فهو يريد أن يتكلم على الدوام، ويريد أن يفرض وجهة نظره الذاتية على شركائه في النشاط اللغوي الذي يطلبه المعلم وربما كانت له وجهات نظر في طبيعة المادة التعليمية وطريقة تقديمها يريد أن يفرضها على معلمه !

وهذه النوعية مزعجة للمعلمين، ومن عجب أنها تكون سببا لسعادتهم أيضا! فالنشاط "الزائد" لهذا الطالب يظهر في اللغة المستهدفة بالتعلم، والمهم ألا يؤدي سلوك هذا الطالب إلى تضييع وقت الدرس، أو الجور على وقت زملائه داخل الفصل.

وهذا السلوك ينبع من طاقة زائدة لهذا الدارس من الممكن أن يستوعبها المعلم بتكليفات إضافية له داخل الفصل أو ببعض الواجبات، ومن المهم ألا تؤدي رغبة المعلم في "إسكات" هذا الطالب إلى إفقاده حماسه مع مرور الوقت، فإن كان له رأي في المادة الدراسية فيمكن أن يقول له المعلم: أنا مهتم جدا أن أسمع رأيك فيما أدرسه لكم وفي طريقة تدريسه ممكن أن تحدثني في ذلك بالتفصيل بعد

الدرس ؟ وإن قاطع زميله أو جار على وقته فيمكن أن يقول له المعلم: لغتك ممتازة وأفكارك رائعة هل تسمح لنا أن نتعرف على آراء زملائك ؟!

إن معظم نماذج هذه النوعية من الطلاب ممن قويت دوافعهم لتعلم اللغة وممن يحرصون على التفكير فيها على الدوام. وهم يتصورون أنهم بهذا السلوك يزدون إفادتهم من البرنامج الدراسي. فاستثمار حماسهم لا القضاء عليه هو وسيلة المعلم لزيادة نجاح الأداء داخل الفصل الدراسي. وهناك الطالب غير الاجتماعي الذي يتصور أن أي معلومات تتعلق به "أسرار" لا يصح أن يبوح بها أمام المعلم أو زملائه في الفصل، ويمثل هذا الطالب مشكلة كبيرة في دروس المحادثة خاصة. والمفترض أن المحادثات التي تقع في بداية البرنامج الدراسي بين المعلم وطلابه ذات إفادة بالغة في معرفة المعلومات الضرورية عن هؤلاء الطلاب، فهي ليست للممارسة اللغوية وحدها بل لتكوين "خلفيات" لازمة تضمن كفاءة الأداء التعليمي وسرعته وعدم تجاوب الطالب غير الاجتماعي مع هذه المحادثات يعرقل هذا الهدف.

ومن المناسب ألا نضغط على الطالب أن يتجاوب مع هذه المحادثات. ونقنع في البداية بأي إجابة يقدمها مهما كانت مختصرة، ندعه يعرف بنفسه أن هذه "المعلومات" تصب في صميم الإفادة من الوقت الذي يقضيه داخل الفصل، ومن الممكن أن نخبره بعد فترة أن إجاباته في هذه المحادثات ستوظف في دقة فهمه للدروس التي يتلقاها في الفصل.

(ج) الازدواجية "اللغوية" (*)

المراد من "الازدواجية اللغوية" وجود لهجة عامية خارج الفصل مع اللغة الفصحى التي يقدمها البرنامج الدراسي للطلاب.

ويتعرض الطالب لنوع من الخلط والتشويش فقد يصادف مفردتين مختلفتين لمعنى واحد واحدة فصيحة والأخرى عامية، ولا توجد قاعدة واحدة تضبط العلاقة بين الفصحى والعامية فقد يكون الفارق مجرد حركة على حرف، وقد يكون في صوت، وقد يكون الفارق في المفردة كلها أو التركيب بالكامل.

(*) هذه المشكلة خاصة بالطلاب الذين يحضرون برامج دراسية لتعلم اللغة في إحدى الدول العربية.

والعامية لها جاذبيتها لدى الطالب، وقد يكون لها سطوتها كذلك؛ فالطالب يتعرض لها في الشارع وهو يشتري احتياجاته الضرورية أو يستخدم وسائل المواصلات أو حين يرفه عن نفسه عبر أجهزة الإعلام والنتيجة أن الطالب يتعامل مع العامية أضعاف أضعاف ساعات الدراسة اليومية داخل الفصل، ومع طول الإلف والتكرار يتوهم الطالب أن العامية أسهل وألطف.

وعند تكون حصيلة ما من العامية - مهما كانت محدودة - يعاني الطالب من "ثالث" لغوي فبعد أن كان يقارن بين لغته الأم واللغة الفصحى المستهدفة أصبح هناك طرف ثالث هو اللهجة العامية. وهذا أمر معقد لمتعلم اللغة.

فضلا عن أن الصورة الكتابية للعامية صورة مضطربة وغير منضبطة، وقد تترك آثارها السلبية أثناء كتابة الطالب بالفصحى.

وينبغي أن يكون المعلم حاسما في مواجهة هذه المشكلة، فيوضح للمتعلم أن فائدة العامية محصورة في نطاق الدولة التي يقيم بها، وأنه لا توجد لهجة عامية بل لهجات، والقاسم المشترك بين المتحدثين بالعربية هي الفصحى التي كتب بها تراثهم في الماضي وتحرر بها صحفهم في الحاضر. وعلى المعلم على أية حال أن يفيد مما حصله الطالب خارج الفصل من العامية؛ بأن يقوم "بتفصيل" هذه الحصيلة أولا بأول، مع حرص على تأكيد حقيقة أهمية العامية وجدواها بشكل صحيح لدى الطالب.

فاعلية التواصل بعد انقضاء البرنامج الدراسي

لا بد أن يتضمن البرنامج الدراسي خطة واضحة للتواصل مع الدارسين بعد انتهاء فترة دراستهم وهو ما يضمن تحقق عدة أهداف.

وأول هذه الأهداف العمل على احتفاظ الدارسين بما اكتسبوه من حصيلة لغوية؛ إذ يؤسس هذا التواصل على منهج محدد يراعي الاستفادة من مكونات هذه الحصيلة والإضافة المنظمة إليها.

والهدف الثاني دفع الدارسين إلى البدء في الاكتساب الذاتي للغة دون الاعتماد على المعلم ولا الانحصار في نطاق خطة البرنامج الدراسي.

ويترتب على ذلك الهدف الثالث؛ المتمثل في العمل على الممارسة الفعلية للغة وهذا أمر بالغ الأهمية حين لا يتاح للدارس بيئة يمارس فيها اللغة المستهدفة بشكل طبيعي، وتكون صلته بالجهة التي قدمت له البرنامج الدراسي هي وسيلته الوحيدة لهذه الممارسة.

ورابع هذه الأهداف ذو طبيعة وجدانية؛ فهذه الممارسة تدعم ثقة الدارسة بنفسه وبقدرته على مواصلة تعلم اللغة والتقدم فيها، والإحساس أن تطوير المستوى فيها لا يعد هدفاً مستحيلاً ولا صعباً، لم لا؟ وهو يكاد ينهض به بنفسه عبر تواصل إنساني طبيعي مع أشخاص يمارس معهم اللغة ممارسة فعلية.

وهذه الصلة التي تتيحها الجهة التي قدمت البرنامج الدراسي تحقق هدفاً مهماً يتمثل في حل إشكالية تعترض الدارس بعد مرور فترة من الوقت؛ وهي التطور اللغوي؛ فاللغة التي نقدمها للدارسين في برامج تعليم العربية يغلب أن تكون اللغة الوسطى التي تكون عرضة للتطور والتغير، فهذه الممارسة الفعلية عبر الصلة بالدرس تقدم له ضمناً هذه المتغيرات في صورتها الواقعية المستعملة مما يعزز ثقته بما تعلمه، ويطمئنه إلى إمكان تطويره تطويراً مستمراً.

وأخيراً فحين يكون البرنامج الدراسي مؤسساً على هدف أبعد من مجرد تعليم اللغة، حسبما ما ذكرنا من قبل من غايات مرتبطة بالتواصل والحوار الحضاري فإن الاهتمام بقناة اتصال بالدارس لتمارس معه اللغة من خلالها وسيلة جوهريّة لتحقيق هذا الهدف الأبعد.

وتتحقق الصلة بالدارس عبر صور كثيرة؛ منها التدريبات اللغوية والمحادثات التلفونية وتحرير الرسائل وقراءة الجرائد العربية مع الاستفسار عن الصعوبات التي تواجه الدارس وتذليلها أولاً بأول.

المادة التعليمية وإشكاليات المستوى والتطور اللغوي

اختيار المادة التعليمية المقدمة للطلاب ليس أمراً سهلاً، فثمة عاملان هذا "الاختيار؛ الأول: "المستوى اللغوي" والآخر: "التطور اللغوي".

ولا نقصد من المستوى اللغوي الاختيار بين الفصحى والعامية، فهذا أمر محسوم لصالح الفصحى حتى لا نعلم الدارس عامية من العاميات يتقنها ثم يجد نفسه لا يستطيع أن يتواصل بها مع المتحدثين بالعاميات الكثيرة الأخرى المنتشرة في الدول العربية إننا نتحدث هنا عن وجود مستويات عدة داخل اللغة الفصحى على قمته فصحى القرآن والشعر القديم وفي قاعها الفصحى المتأثرة بالعامية. وتحديد المستوى اللغوي للمادة العلمية المقدمة للدارس أمر محكوم بغايته من تعلم اللغة فقد يكون هذا الدارس باحثاً في علوم العقيدة والدين، أو التاريخ الإسلامي، أو الأدب العربي ومن هنا فهو بحاجة إلى ذخيرة لغوية مستمدة من فصحى التراث ولغة المصادر العريقة القديمة.

وقد يرغب الدارس في تعلم اللغة لتيسير التعايش مع أبناء اللغة، فهو بحاجة إلى محادثتهم باللغة الفصحى الوسطى التي يستسيغونها ويفهمونها، وعليه فتكون المادة التعليمية المقدمة متسقة من هذا الغرض متحقق فيها هذا المستوى.

وهذا المستوى اللغوي يفتقر إليه أيضا الصنف الأول؛ فهذا الباحث المتخصص لا ريب تضطره الظروف للتعامل مع أبناء اللغة من غير المتخصصين في مجال بحثه، فهو الآخر بحاجة إلى الإلمام بتلك اللغة الفصيحة الوسطى التي أشرنا إليها.

لكن كيف نحدد هذه اللغة؟ إن هذه اللغة تتعرض للتطور والتغير، فليس لها ثبات فصحي التراث المستقرة في صفحات المصادر القديمة.

ولهذا فإن الخبراء القائمين على تصميم مناهج تعليم العربية لابد أن يكونوا دائمي الانشغال برصد هذه اللغة ومتغيراتها.

وعلى الجهات التي تقدم برامج تعليم العربية أن تعيد النظر في المقررات المقدمة للطلاب بشكل دوري حتى لا تغترب المادة التعليمية عن الواقع اللغوي الذي نعد الدارسين للتعامل معه.

والمتصور أن صلة دقيقة بفصحى الإعلام من إذاعة وجرائد، وفصحى الإبداع الأدبي المعاصر يمكن أن تسهم أن في الأخذ بيد الخبراء في تحديد التطور اللغوي الذي يجد على الفصحى أولا بأول.

الكتاب الدراسي ودوره في فاعلية البرنامج التعليمي

للكتاب أهمية بالغة؛ فهو يكون بصحبة الدارس فترة أطول مما يقضي مع المعلم، ووجود الكتاب له بعد نفسي مهم، فهو يؤكد لدى الدارسين إحساسهم بـ "امتلاك" الحصيلة اللغوية وإمكان مراجعتها ومعاودة درسها بلوغا لدرجة إتقانها.

والكتاب يمكن أن يكون له دور أبعد من مجرد حفظ المادة التعليمية المقدمة للدارسين؛ فهو يدعم التدريس داخل الفصل ويجول دون إهدار الوقت؛ فحين تترتب الدروس بعضها على بعض يتيح الكتاب أن يتقن الدارس الدرس الجديد لأن لديه فرصة سانحة لقراءة الدرس الممهّد له والتدريب عليه جيدا.

وبالإضافة إلى ذلك فالكتاب قد يعالج ثغرات قد تحدث في الفصل تؤدي إلى عدم تحقق المستهدف من الدرس لأحد الطلاب.

وحيث يتضمن الكتاب الدراسي المادة العلمية المقدمة في الفصل فإنها تستدعي – عند قراءتها بالمتزل – ما جرى في الفصل من تدريس؛ وهو ما يجعل الكتاب ذا إفادة بالغة في احتفاظ الطالب بما درس عقب انقضاء الدرس أو عقب انتماء البرنامج الدراسي.

وعلى المعلمين أن يقفوا على أبعاد هذا الدور بالنسبة للكتاب، ويلفتوا أنظار طلابهم إليه ليعظموا إفادتهم منه. وعليهم أن يطمئنوا إلى حسن استثمار الدارسين للكتاب ليجعلوا له دوراً خارج قاعة الدرس يمهّد استقلال الطالب عنهم، واعتماده على نفسه في تطوير مستواه.

وعلى هذا فينبغي أن يتحقق في الكتاب سمات تضمن تفاعل الدارسين معه ليؤدي لهم هذا الدور؛ ومن هذه السمات.

- توظيف الصور لتنهض بمهمة تحديد السياق الذي يستوعب المادة اللغوية المقدمة؛ مما يضمن "دقة" تفاعل الدارس مع هذه المادة.
- تعويض ضعف الحصيلة اللغوية الذي يمنع فهم الدارسين لرؤوس الأسئلة وذلك عبر تقديم مثال يوضح المهمة المطلوبة.
- اطراد نسق ثابت في الكتاب يُعتمد فيه على نظام لوني محدد معبر عن العلاقات بين المفردات والتراكيب.
- أن يعبر الكتاب عن تكامل مهارات اللغة، ويؤكد البعد الاستعمالي للمفردات، واعتماد الممارسة على المفردات والقواعد الحاكمة لبناء التراكيب، فيكون الكتاب على هيئة "وحدات متكاملة" تشمل هذه الجوانب جميعها.
- أن يدعم الكتاب الحصيلة اللغوية لدى الطلاب، من خلال شرح المفردات الجديدة بالعربية وأن يكون الاعتماد في المراحل الأولى على الصور بديلاً عن المقابل باللغة الأم أو بلغة وسيطة. مع تأكيد العلاقات المنطقية بين المفردات في هذا الشرح؛ فيشرح المفرد بالمفرد والجمع بالجمع ومراعاة التشابه كذلك في صيغة الفعل: الماضي والمضارع والأمر.
- أن يتميز الكتاب بالتأني في عرض المعلومات الجديدة؛ فتقدّم معلومة معلومة؛ ليكون أمام الدارس مهمة واحدة جديدة مطالب بأدائها.
- أن تكون الحمل في الكتاب مضبوطة بالشكل؛ لتعويد عين الطالب ولسانه وأذنه على النسق الصوتي للعربية فيما يتصل بضبط البنية والقواعد النحوية الحاكمة لبناء التراكيب.

الإدارة الناجحة للفصل

- يطمن الطالب إلى الصورة المكتوبة للمستهدف من الدرس، ولهذا فهو يرغب في تسجيل المكتوب على السبورة في أسرع وقت؛ لكن هذه الرغبة ربما تشوش على تركيز الطالب وانتباهه إلى شرح المعلم، وربما تجعله لا يتقن الصورة الصوتية لهذا المستهدف. على المعلم أن يكون حاسماً في منع الكتابة أثناء الشرح، لكنه في المقابل عليه أن يفسح وقتاً كافياً لنقل المكتوب على السبورة.

وهنا تظهر مشكلة متكررة؛ وهي أن بعض الطلاب يفرغ من الكتابة بسرعة، فيضطرب للانتظار فترة حتى يفرغ زملاؤه الذين لم يتموا الكتابة، وعلى المعلم ألا يدع هؤلاء الطلاب في حالة انتظار، فينتجهم إليهم ويجري معهم محادثات مختصرة حتى لا يضيع جزء من الوقت متاح لهم في الفصل.

المعلم الناجح

مهنة التعليم مهنة لها خصوصيتها بوجه عام، وحين يكون التعليم للغة فإن هذه الخصوصية تتأكد؛ لأن الهدف الجوهرى في هذه الحالة إعداد الطالب "للتواصل" مع المتحدثين مع هذه اللغة، ومن هنا فإن غاية التواصل تهيمن على العملية التعليمية بوجه عام وتفرض سمات خاصة في المعلم.

وأولى هذه السمات أن يكون المعلم محباً لمادته ومجال عمله وطلابه، وأن يكون على درجة عالية من "الوعي" بأهمية ما ينهض به، وأن لتصرفاته أثراً على نفسية الطلاب قد يدفعهم إلى محبة اللغة وزيادة دافعيتهم إلى تعلمها وقد يكون لهذه التصرفات أثراً عكسياً.

والحبة التي نتحدث عنها ترتبط "بالموهبة" فالتعليم الناجح للغة بالإضافة إلى كونه علماً فإنه يرتبط بالموهبة التي تظهر في "إبداع" سبيل جديدة لتوصيل المستهدف من الدرس، و"ابتكار" صور جديدة للأنشطة اللغوية. تظهر هذه الموهبة كذلك في سرعة البديهة ورد الفعل تجاه المواقف المفاجئة في الفصل وتوظيفها لزيادة فاعلية الدرس.

معلم اللغة الناجح هو الذي يشعر أن عمله مزيج من العلم ذي الإجراءات المحددة المنضبطة من ناحية والممارسة الحرة المناسبة في تلقائيتها من ناحية أخرى.

يضمن هذا التصور أن يكون المستهدف من التدريس مرتبطاً بالبعد الاستعمالي التواصلى فلا يتوهم المعلم أن ثمة معلومة لغوية مقصودة لذاها بغض النظر عن واقعها في الاستخدام اللغوي.

والبعد الاستعمالي للغة يفرض على المعلم درجة من "الحيوية والنشاط" فلا يتصور أن يظل معظم الوقت جالسا خلال عرض الدرس وطرح الأسئلة ومتابعة الأنشطة اللغوية. وإعلاء قيمة التواصل توجب على المعلم أن يُشعر تلميذه أنه يفهمه، مهما كان أدائه اللغوي مضطربا دعما لثقته في نفسه، وبناء لجسر الطمأنينة بينه وبين معلمه مما يجعله أسرع استيعابا لما يدرس وأكثر إقبالا على تحقيق منجزات على طريق التعلم.

وانطلاقا من هذه المفاهيم فعلى المعلم أن يحفظ أسماء الطلاب، ويحتفظ في ذاكرته ببعض المعلومات المتعلقة بهم، ففي هذا ما يشعرهم باهتمامه ورغبته في تحقيق التواصل معهم.

والمعلم الناجح هو الذي يشتد إحساسه بالاحتياج إلى التدريب المستمر والتنشيط للمهارات التي يعتقد أنه يحوزها بالفعل، وهو المعلم الذي يخضع عمله على الدوام للتصويم الذاتي ليرى عمله من الخارج فيجري عليه ما يحتاج من تعديلات وتحليل أخطاء الطلاب ذو إفادة بالغة في هذا المجال. فينبغي أن يرصد المعلم أخطاء طلابه ويحللها ويساءل نفسه عن علة وقوعها محاولا أن يجعل في أدائه ما يصون الطلاب في المستقبل من الوقوع في هذه الأخطاء.

والخلاصة أن المعلم الناجح هو من يحرص على إشراك الطلاب في المناقشة والحوار وتبادل الرأي، ونستوعب بوعي ما قد يقع من اختلافات في الفكر والثقافة حتى وإن كانت تلك الاختلافات مع ما يعتنقه هو، ويستلزم تدريس اللغة روحا مرحة فيها ألفة تبتعد عن التعالي وتصوب الخطأ في رفق، وتدفع الطالب إلى الاعتماد على الذات.

UNİVERSİTETLƏRİN ƏRƏB ŞÖBƏLƏRİNDƏ «ƏSKİ AZƏRBAYCAN YAZISI» FƏNNİ TƏDRİS OLUNMALIDIR

F.ə.n. Vilayət CƏFƏR

*Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası
Şərqşünaslıq İnstitutu
Bakı - AZƏRBAYCAN*

İslam dininin nəşətindən sonra ərəblərlə azərbaycanlıları həm dini birlik, həm də əlifba müştərkliyi bir-birinə möhkəm bağlamışdır. Hazırda iki xalq arasında dini birlik bu gün də mövcuddur, amma əlifba müştərkliyi 1929-cu ilə qədər davam etmişdir. Deməli, bizim ərəblərlə əlifba müştərkliyimizin ömrü nə az, nə çox – hardasa, təqribən 1300 illik bir dövrü əhatə edir. Bu o deməkdir ki, xatırladılan bu müddət ərzində bizim işlətdiyimiz əlifba, əsasən, ərəb əlifbası olmuşdur.

Məlumdur ki, bizim «Əski Azərbaycan əlifbası» dediyimiz əlifbanın bazasında ərəblərin 28 hərfi dayanır. Biz bu hərflərə ərəblərin səs məxrəcində olmayan, azərbaycanlıların isə səs məxrəcində geniş şəkildə tələffüz olunan beş səs qrafemini əlavə etməklə milli əlifbamızı yaratmışıq. Əslində bu beş qrafem də yeni qrafem deyildir.

Biz ərəbin «be», «ce» qrafemlərinin altına və «zeyn» qrafeminin üstünə əlavə iki nöqtə qoymaqla müvafiq olaraq «pe», «çe» və «je» hərflərini, «kəf» hərfinin baş hissəsinə sərkeş qoymaqla «g» və yenə də «kəf» hərfinin üstünə üç nöqtə qoymaqla «sağıre nun» (nq) deyilən burun-damaq hərflərini əldə etmişik. Onu da deyək ki, bu əlifba 1924-cü ilə qədər türklərin, 1929-cu ilə qədər isə biz azərbaycanlıların işlətdiyi yazı-oxu əlifbası olmuşdur.

Hazırda hər iki ölkənin yaşlı və orta nəsil ziyalıları çox gözəl bilirlər ki, bu əlifbada istər Türkiyənin, istərsə də bizim arxivlərimizdə saysız hesabsız əlyazmaları mövcuddur ki, az qala onları oxumaq üçün bu əlifbanı bilən böyük ziyalılar ordusuna ehtiyac vardır. Hələ xatırladılan dövrlərə qədər hər iki ölkədə çap olunan qəzet, jurnal və mətbu kitabları da nəzərə alsaq, onda bu kolleksiyaların sayı-hesabının hədsiz-hüduzsuz olduğunu sübut etməyə ehtiyac yoxdur.

Bəzi istisna hallarını (burada «z», «s», «ha», «d» və «t» hərflərinin çox variantlılığı və «ayn» hərfinin gah samit, gah sait kimi ifadəsi nəzərdə tutulur) nəzərə almasaq deməliyik ki, ərəb əlifbasındakı samitlər necə deyərlər – bizim ehtiyaclarımızı ödəməyə qadirdir. Ancaq çox təəssüf ki, saitlər (səsilər) haqqında bunları demək olmaz.

Bu barədə bir qədər ətraflı danışmaq istəyirik. Məlumdur ki, ərəblər öz milli sözlərinin tələffüzündə əsasən üç saitdən istifadə edir. Bu səslər «ə», «u» və «i» səsləridir. Bunlar yazı prosesində şərti olaraq «qısa» və «uzun» saitlər kimi

təqdim olunur. Bu hərflər qısa tələffüz olunduqda işarələrlə – məsələn, «ə» saitini əvəz edən işarə «fəthə» adlanır və samitin üstündə, «u» saitini əvəz edən işarə «damma» adlanır və o da samitin üstündən yazılır. «İ» saitini əvəz edən işarə isə «kəsrə» adlanır və samitin altında yazılır. Həmin saitlər uzun tələffüz olunduqda isə müvafiq olaraq «əlif», «vav» və «yə» hərfləri ilə yazılır. Bu sırf ərəb dilinin linqvistik qanunlarının fonetik simasına xas olan bir xüsusiyyətdir və ərəblər tarixən bu prinsiplə razılaşıblar.

Əlbəttə, bu prinsip türk dilləri üçün məqbul sayıla bilməz. Çünki məlum olduğu kimi, Azərbaycan əlifbasında doqquz sait vardır və onlar yazı prosesində tam yazılır. Əks halda, sözün oxunuşunda təhriflərə yol verirlər və söz öz ilkin mənasından uzaqlaşaraq müəmmalı bir dilemmaya çevrilir. Biz kiril və latın əlifbasından istifadə etdiyimiz zaman bunun əyani şəkildə şahidi olmuşuq və olmaqdayıq.

Lakin çox təəssüf hissi ilə qeyd etməliyik ki, türk və Azərbaycan sözlərini ərəb hərfləri ilə yazarkən çox vaxt ahəng qanunu pozulur və sözlərin yazılışında sabit bir formadan istifadə olunmur. Bunun başlıca səbəblərindən biri bizim saitlərimizin hər birini ayrı-ayrılıqda şərtləndirən qrafemlərin olmasıdır. Məsələn, ərəbin bir «vav» - yəni, «v» hərfi əski əlifbada öz qanunu yeri ilə yanaşı bizim dörd saitimizi, faktiki olaraq «o», «ö», «u» və «ü» - nü əvəz edir. Bu isə Azərbaycan sözlərinin yazılışında qeyri-müəyyənliyə, qeyri-sabitliyə gətirib çıxarır ki, nəticədə sözləri düzgün oxumaq işini çətinləşdirir. Doğrudur, bu namünasibliyi hiss edən orfoqraflar sonralar «ö» saitini onlardan ayırmış və «vav» - yəni «v» hərfinin üstünə həməz işarəsi qoymaqla «ö» saitini əldə etmişlər. Məsələn, aşağıdakı cümlədə bir «vav» hərfi ilə ifadə olunan bu dörd sait özünü belə nümayiş etdirir.

اوجى اوي بۇلە اوراد او تورنلره اۆزىنين اوي نىچە اولمك مهارتتىنن فخارتلە دانىشىردى.

Deməli ki, dilimizdə işlənən ərəbdə qalan saitlərdən «i», «ı», «e» saitləri ərəb əlifbasındakı «yə» hərfinin müxtəlif variantları, «a» saiti əlif hərfi, «ə» saiti isə sözün əvvəlində «əlifli həməz», sözün ortasında fəthə şəklində, sözün sonunda isə «hə» (həyi-həvvəz) ilə göstərilir.

Tədqiqatçılardan Fərhad Ağazadə (Şərqli) ərəb tarixi əsərlərində türk şəxs və coğrafi yer adlarının necə gəldi yazılmasını da etinasızlığın bir əlaməti sayır. Məsələn o, tarixi əsərlərdə «Ərtəğrul» adının gah ارطغرل, gah ارطكرول, bəzən də ارطوكرول kimi yazıldığını göstərir. Halbuki onun qənaətinə görə bu ad belə yazılmalı idi. ارطوغرول. Həmin müəllifin əminliklə söylədiyinə görə İbn Fadlan öz tarixi əsərində bolqar adlarını hərəkəsiz yazdığı üçün o adları doğru-düzgün oxumaq mümkün deyildir.

Ona görə də belə bir qənaətə gəlmək olar ki, XIV əsr ərəb səyyahı İbn Bəttutə sələflərinin belə səhvlərini yerində duyub dərk etdiyi üçün öz «Rihlə»-sində istifadə etdiyi türk sözləri və türk adlarının hər birinin düzgün oxunması

üçün sözlərdəki yarımçıq işarələri (hərəkələri) cümlələr vasitəsilə göstərməli olmuşdur. Məsələn, İbn Bəttutə Qızıl Orda xanı Özbək xanın qonağı olarkən onun dörd arvadı olduğunu qeyd edir və hər birinin adlarının qabağında cümlələr vasitəsi ilə düzgün oxunuş formasını göstərir. O, "أروجا" isminin necə oxunmasını belə şərh edir: həməzin – yəni əlifin üstü dammalı, «ra»nın üstü sükunlu, «dəl»in üstü dammalı, sonra «c», sonra isə əlif oxunmalıdır.

Qeyd etməliyik ki, belə namünasibliyi zaman-zaman Azərbaycan münəvvərləri hiss etmiş və bu namünasibliyi aradan götürməyə çalışmışlar.

Məsələn, dahi şairimiz M.Füzulinin türkcə yazdığı divanının «Dibaçə»sində verilmiş şeir nümunələrinin içərisində «i» səhifəsində təxminən eyni məzmunə malik üç bənd şeir vardır. Bu nümunələrin bir bəndi ərəbcə, biri türkcə, biri isə farscadır. Hər üç bənddə irəli sürülən ideya bundan ibarətdir ki, «kitabı-bəd təhririn» səhvi nəticəsində yazı zamanı sözlərdə bir hərfin və ya nöqtənin yeri dəyişdirildikdə onda o söz öz ilkin (düzgün mənasından) uzaqlaşır və nəticədə həmin söz müəmmalı bir məna daşıyır ki, bu da dilin anlaşılmaqlığına, məzmunsuzluğuna gətirib çıxardır. M.Füzuliyə görə, həmin «Katibi – bəd təhririn» «Namülayim ləhcəsi mövzunu namövzun edər, Tişeyi-lətzi binayi-nəzmi viran eyləyib süst göftarı fəşahət əhlini məğbun edər». Ona görə də Füzuli belə «katiblərə yüngülvari bir «qarğış» da göndərmişdir:

قلم اولسون الى اول كاتب بد تحريريك

که سوارد رقمي سوزيميزي شور ايله ر

کاه بر حرف سقوطيله ايدر نادری نار

کاه بر نقطه قصوريله کوزی کور اکر

Fərhad Ağazadə (Şərqli) yazır ki, mütəfəkkirləri ərəb hürufatının qüsurlarını ləğv etmək çoxdan düşündürürdü. Lakin Avropa əlifbaları ilə aşnaqlıqları olmadıqlarından bu qüsurları ayrı cəhətlərə, ayrı amillərə isnad edirdilər. Məsələn, türklərin ən böyük şairi olan Füzuli həzrətləri bu qüsurları katibin bacarıqsızlığında axtarırdı.

Çox güman ki, dram əsərlərini yazarkən bu namünasibliyi M.F.Axundov da çox açıqca hiss etdiyi üçün əlifbanın dəyişilməsi barədə fikirlərini kitab şəklində qələmə almış və 1863-cü ildə bu məqsədlə İstanbula səfər etmişdi. O, orada Sədrul ə'zəm Fuad paşanın qəbuluna düşsə də, məqsədinə nail ola bilməmiş və Türkiyənin «Cəmiyyəti elmiyyəsi» ona yalnız bu təşəbbüs və cəhdlərinə görə «Məcidiyyə nişanı» verməklə kifayətlənmişdi.

Qeyd etməliyik ki, XIX əsrin ikinci yarısından etibarən azərbaycanlı ziyalılar Azərbaycan və türk sözlərinin yazılışı zamanı ərəb əlifbasının namüna-

sibliyi barədə çoxsaylı məqalə və təkliflərlə çıxış etmişlər. Əlbəttə, onların bu təklifləri milli ziyahılar tərəfindən dəstəklənsə də, mühafizəkarlar tamamilə bu fikrin əleyhinə çıxmışlar. XIX əsrin sonlarında ərəb əlifbasında ya islahat işləri aparmaq, ya da latın qrafikasına keçmək barədə qızgın fikir yürüdənlərdən biri prins Rzaxan Mirzə, digəri isə Firidun bəy Köçərli olmuşdur.

Qərībā də olsa, belə bir faktı vurğulamaq yerinə düşər deyək ki, əlifba barəsində belə müzakirələrin gətirdiyi zaman erməni dilində çıxan «Musaq» və rus dilində çıxan «Qolos» qəzetləri də bu barədə məqalələr çap edərək öz «alicənablıqlarını» və «humanistliklərini» göstərmişlər. Onlar bu çətinliklərdən xilas olmaq üçün müsəlman cocuqlarını müvafiq olaraq erməni və rus məktəblərində təhsil almağa çağırmışlar. Bu «humanistliyin» arxasında gizlənən düşmən məkrinin çılpalığı göz qabağındadır.

Təxminən bir əsr bundan qabaq, Tiflisdə 1910-cu ildə sabiq Zaqafqaziya seminariyasının inspektoru Çernyayevskinin müəllifliyi ilə «Vətən dili» adlı müsəlman usaqları üçün ilk dərslik buraxılmışdır. Həmin dərsliyin islahı - redaktəsi üzərində Firidun bəy Köçərli iş aparmışdır. Bununla belə, o dərslikdə də verilən mətnlər tamamilə şifahi danışiqdan çox-çox uzaqdır. Həmin dərslikdə verilmiş mətnlərin transfonoliterasiyası ilə tanış olanda adam dilin bu qədər eybəcərlişməsinə təəccüb edir. O, mətnlərdən birinin transfonoliterasiyası ilə tanış olsaq, dediklərimiz sübuta yetirilər:

«Bir dəfə avçılar bir qurtu bir kəndə saldılar. Qurt arzu edirdi ki, evlərin birisinə girib gizlənsün. Nə qədər çalışdısa, özini bir yerə təpə bilmədi, çünki darvazələr təməmən bağlu idi. Çəpərin üstə bir pişigi görüb, başladı ona yəlmərməqə: «Əzizim! Məstanım! Gözim nuri, pişik! Əmandur, de görüm, sizin adəmlərdən hankisi rəhmlüdür, mənə bu düşmənlərin əlindən xilas edə». Pişik dedi: «Get Hüseynin yaninə, o səni qurtarar». Qurt dedi: «Sən dedügin doğrudur, əmma çifayidə, mən onun bir qocını aparmışəm»... Bu sözləri pişik canəvərdən eşidib təəccüb eylədi onun əməlinə və dedi: «Mən neyliyüm ki, buradə hamunun yanində yüzün qəradür».

Onu qeyd edək ki, «Vətən dili» dərslik kitabının üz qabığında belə bir məlumat da verilmişdir:

«Əvvəlincə cild mübtədilərçün türk dilində üsulicədid üzrə tərtib olunmuş kitabçədür. Müəllifi Çernyayevski, (sabiqdə Zaqafqaz seminariyasının müsəlman şöbəsinin inspektoru). İslah edüb və lazımə hekayələri arturub şöbeyiməzkurun türk dilinin müəllimi Firidun bəy Köçərli. Bu kitab üzrə mübtədi məktəblərdə dərs verilməgə Məarif məclisi tərəfindən icazə olunubdur».

Bütün bunlar ona dəlalət edir ki, bir əsr bundan öncə dilimizdə ərəb və fars sözləri çox işlənsə də əlifbada ahəng qanununa əməl olunmaması da sözləri təhrifə gətirib çıxarmışdır.

Lakin bütün bu kimi iradlara baxmayaraq deməliyik ki, bizim 1300 illik bir tarixdə bütün ədəbi-mədəni irsimiz bu əlifbada qələmə alınmışdır. Bu əlifbada olan saysız əlyazma və mətbu kitabları oxumaq üçün isə bu gün məhz ərəb dilini gözəl bilən mütəxəssislərə böyük ehtiyac vardır. Məhz buna görə də təklif edərdik ki, universitetlərin ərəb şöbələrinin bakalavr pillələrində, əsasən, IV kurslarda təhsil alan tələbələrə əski Azərbaycan əlifbası tədris olunsun. Bunu xüsusi kurs və ya seçmə fənn kimi tədris etmək mümkündür.

Yaxşı olardı ki, ərəb dilinin tədrisi ilə bağlı keçirilən bu konfransın yekun sənədində bu barədə xüsusi qərar qəbul olunsun.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

1. Ə.C.Məmmədov. Ərəb dili. Bakı, 1998.
2. T.Z.Rüstəmov. Əski əlifba. Bakı, 1996.
3. Ağazadə Fərhad (Şərqli). Nə üçün ərəb hərfləri türk dilinə yaramır? (Əski əlifbada), Bakı, 1922.
4. Azərbaycan mətbuatının əlli illiyi. «Əkinçi» (1875-1925) (əski əlifbada), Bakı, 1926.
5. S.Əlizadə. Əski Azərbaycan yazısı. Bakı, 1993.
6. M.Füzuli. Türkcə divanı (tərtib edən Əmin Sədiqi). Tehran 1996.
7. Çernyayevski. Vətən dili. (tərtib, transfonoliterasiya, ön söz, qeyd və şərhlər, sözlük və cədvəllərin müəllifi: f.e.n. Vüqar Qaradağlı) Bakı. 2007.

ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN GENEL SORUNLARI VE BAZI ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. Ali BULUT

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İlâhiyat Fakültesi
Samsun - TÜRKİYE*

Giriş

Arapça öğretim tarihine bakıldığında hicrî ilk asırdan itibaren bu yönde faaliyetlerin başladığı görülür. Ebu'l-Esved ed-Duelî (ö. 69/688) ile başlayan Arapçaya ait dilbilgisi kurallarının tespiti çalışmaları h. II. / m. VIII. asırda Sîbeveyh (ö. 180/796)'in 1000 varaklık *el-Kitâb* isimli muazzam eseriyle hacimli bir kitapta toplanmıştır. O zaman Arapça öğrenmek isteyenler için en temel kaynak bu değerli eserdi. Ancak başlıklarının uzun olması, bilgilerin dağınıklığı vb. sebeplerden dolayı bir asır sonra Muberrred (ö. 285/898) tarafından bu eser esas alınarak *el-Muktedab* isimli eser yazılmıştır. Bu çalışmayla *el-Kitab*'taki bilgiler daha derli toplu hâle getirilmiştir. Ama bilgileri dağınık olmasına rağmen yine ilim ehlinin Sîbeveyh'in eserinden vazgeçmediği görülür.

Muberrid'den üç asır sonra Zemahşerî (ö. 538/1144), *el-Kitâb*'ı âdeta özetleyerek *el-Mufasssal* adlı eserini yazar. Maksat Arapça dilbilgisi kurallarını derli toplu bir şekilde talebelerin hizmetine sunmaktır.

Zemahşerî'den sonra ise İbnu'l-Hâcib (ö. 646/1248), Zemahşerî'nin *el-Mufasssal*'ını özetleyerek *el-Kâfiye*'sini yazar. Maksadı talebelerin eline Arapçanın en temel kurallarını öz bir şekilde vermek, yani Arapçayı kolaylaştırmaktır. Bu eser üzerine yetmişten fazla şerh yazılmıştır.¹

İbnu'l-Hâcib gibi daha birçok âlim tarafından talebelere temel kuralları ezberletmek amacıyla muhtasar eserler yazılmıştır.²

Muhtasarların yanında bazı âlimler de Arapça kuralları daha zevkli hâle getirmek için bunları nazmetme yani şiire dökme yoluna gitmişlerdir. Bu şekilde talebeler kulağa hoş gelen ahenkli lafızlarla daha kolay bir şekilde kuralları ezberleyerek öğreneceklerdir. Bu tür eserlerin en meşhur örneği İbn Mâlik (ö. 672/1273)'in *Hulâsa* adını verdiği, 1000 beyit olduğu için *Elfiyye* adıyla da meşhur olan eseridir. Bu eser üzerine yetmiş yakın şerh, hâşiye vb. çalışma yapılmıştır.³ İbn Âcurrûm

¹ Ahmet Turan Arslan, *İmam Birgivi Hayatı, Eserleri ve Arapça Tedrisatındaki Yeri*, Seha Neşriyat, İstanbul, 1992, s. 136.

² İlk dönemden itibaren yazılan muhtasar eserler için bkz. Muharrem Çelebi, "Muhtasar Nahiv Kitaplarına Bir Bakış", *DEÜİFD*, Sayı 5, İzmir, 1989, s. 1-31.

³ Abdülbaki Turan, "Elfiyye" mad., *DİA*, XI, 28.

(ö. 723/1323)'un *el-Âcurrûmiyye*'si de Atlas Okyanusundan Fırat nehrine kadar olan bölgelerde çok rağbet görmüş, hâlâ da görmektedir. Bu eser, medreselerde ezberlendiği gibi, Avrupa ve İslâm dünyasında birçok baskıları yapılmıştır.⁴ Bu eserlere İbn Hişâm vb. birçok âlimin eserlerini de katarsak Arapça öğretimini kolaylaştırma alanında epey gayret gösterildiğini görürüz.

Osmanlı'ya gelindiğinde ise Kur'ân dili Arapça, öğretim ve telif faaliyetlerinde en önemli esas teşkil ediyordu. Öğretim ve telif geleneğinin Arapça ile özdeşleşen bu yapısı ilmî literatür açısından dil ve edebiyat kültürünü, bir bakıma tahsil hayatının ön şartı hâline getirmişti. Alet ilmi olarak görülen Arapça, çeşitli ilim dallarındaki kaynak eserleri okumanın bir aracı olarak önemliydi. Bu öneme binaen belâgat ilminin temel kaynaklarından olan Sekkâkî (ö. 626/1229)'ye ait *Miftah* adlı eserin ismi otuzlu medreselere verilmişti.⁵

Osmanlı'nın yükselme döneminde Birgivî (ö. 981/1573)'nin *Avâmil* ve onun şerhi *İzhâr*'ın şöhretini görüyoruz. Asırlarca medreselerde okutulan bu iki eserin, Arapça tahsilini devrinin usullerine göre oldukça kolaylaştırdıkları görülmüştür.⁶ Sağlam bir tertibe ve özlü bilgilere sahip olmanın yanında çeşitli nahiv kaidelerinin örneklerle açıklanması sırasında pedagojik esaslar ihtiva eden cümlelerin seçilmesi bu iki esere büyük itibar kazandırmış, asırlar boyu Arapçanın öğrenilmesinde vazgeçilmez eserler listesindeki yerlerini korumalarını sağlamıştır.⁷

Osmanlı eğitim sistemi incelendiğinde, Arapça öğretiminde ve diğer derslerde, medreselerde sınıf sistemi değil, kitap sistemi takip edildiği görülür. Kademe kademe kitaplar takip edilerek, belli bir dönem Arapça öğretiminde Osmanlı'nın başarılı olduğunu görüyoruz. Burada etkili olan en önemli unsurlardan birisi, öğrencinin bir müderristen aldığı dersi bitirmeden diğerine geçememesidir. Çünkü öğrenci o dersi verene kadar diğer derse geçemediğinde, arkadaşları ilerlerken o geri kalmaktadır. İkincisi Arapçanın ilim muhitindeki önemidir. Çünkü alet ilmi olan Arapçayı iyi bilenler diğer derslerde de başarılı olabilmekte, medrese tahsilini daha süratli bir şekilde tamamlayabilmektedir. Çünkü 1 Şubat 1576 tarihli medreselere gönderilen bir fermana göre⁸ bir talebe meselâ Hâşiye-i Tecrîd medresesinde okuyor. Bir kitabı en erken bir ay içerisinde bitirebilme fırsatı verildiği gibi, o kitabı bitirmediği takdirde ise başka bir kitaba başlayamıyordu. Yani iyi bir Arapçası olmayan bir talebenin medresede ilerlemesi ya da müderris olması çok zordu.

Ayrıca ilk medreselerde okutulan Arapçanın orta ve ileri seviyedeki medreselerde okutulmadığı görülür.⁹ Yani Arapça diğer derslere geçişte ve onları başarma-

⁴ Arslan, *a.g.e.*, s. 137.

⁵ Mehmet Yalar, "XV. Yüzyıl Bursa Âlimleri ve Arap Diline Katkıları", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XI, Sayı: 2, 2002, s. 98.

⁶ Kasım Kufralı, "Birgivî" mad., *İA*, II, 634; Musa Yıldız, "İshâk Nûrî Rizevî'nin Zubdetu'l-İzhâr Adlı Eseri", *NÜSHA*, Yıl: VI, Sayı: 22, Yaz 2006, s. 7-16.

⁷ Emrullah Yüksel, "Birgivî" mad., *DİA*, VI, 193.

⁸ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, TTK Yay., Ankara, 1988, s. 13-14.

⁹ Uzunçarşılı, *a.g.e.*, s. 30; Arslan, *a.g.e.*, s. 14.

da bir araçtır. Yəni belli bir səviyeye kadar Arapça okuyan bir talebenin artıq Fıkh, Tefsir, Hadis, Kelâm vb. derslerdeki Arapça kaynakları okuyup anlayabilmesi sağlanmışsa bu yeterlidir. Təkrar təkrar Arapça okumasına gerek duyulmamışdır. Bunun yerinə orta səviyəli mədrəsələrdə Arapçanın edebî sanatlarını ihtiva edən belâğat ilmi okutulmuşdur. Belli bir səviyədə Arapça və belâğat okuyan tələbələr in iləri səviyədəki mədrəsələrdə artıq bu dərsləri okumasına gerek duyulmamışdır. Bugün isə belâğat dərsi İlahiyyat Fakültələri'ndə bəzi yerlərdə seçməli olaraq okutulurken, bəzi yerlərdə seçməli olaraq bilə məalesef məvcut değıldir.¹⁰

Ancak mədrəsələrin bozulmaya başlayıp, sistemin zamanla yenilenməməsi nədəniylə dövlətin son dövnlərinə doğru əlimlər Arapça öğıretimində yeni arayışlar içinə girmişlərdir. Babanzâde Nâim Efendi Arapça öğıretimindəki sıkıntıları dilə gətirən bir makalə ele almışdır. Aynı şəkildə Hacı Mehmet Zihni Efendi vb. əlimlərin Arapça öğıretimindəki sıkıntıları gidermek için âdeta çırpındığı görölür. O, *Muktadab-Muntehab*'ını kaleme alarak öğırencilərinə bunu okutur. Bazıları da Mısır və Suriye'dən Arapça öğıretiliylə ilgili yeni yazılmış kitaplari təmin edərək onlardan Arapça öğırenmə gayreti içinə girerlər.

Günümüze gəlindiğinde de Arapça öğıretimindəki problemlərin təkno lojik gelişmelere rağmen büyük ölçüde devam ettiğı görölür. Dört yıllık İmam-Hatip Lisesi, ardından dört yıllık da İlahiyyat Fakültesi və ya Arap Dili və Edebiyatı ya da Arapça Öğıretmənlığı Bölümləri'ndə Arapça öğıretili verildiğı halde, genelde bir türlü istənen başarıya ulaşılamadığı gözlenmektedir. Bunun da ötesinde bir türlü başarının elde edilemediğı Arapça, öğırenciler için önü alınmaz bir stres səbebi hâline gelebilmektedir. Yıllarca Arapça formasyonu aldığı halde bir öğırencinin eline aldığı bir Arapça metni ya da gazete, dergi vb. aktüel yayınları nəden rahatça okuyamadığı isə sorgulanması gereken önemli bir problemdir. Sorunun neredə olduğı, tələbe və hoca boyutuna nelerin aksettici, takip edilən dərş kitaplari və ya öğıretim yönteminde nelerin problemlərə yol açtığı gibi temel sıkıntılar bu tebliğ in ana maddələrini oluşturmaktadır. Buna ilâveten dərş saatlərinin yeterli olup olmadığı, Arapçanın toplumda hak ettiğı ilgiyi görüp görmediğı və hak ettiğı prestiji elde etməsi için atılması gereken adımların nələr olduğı da yine bu çalışmanın değındici konular arasındadır. Yukarıda sayılan sorunların her birinin oranları farklı olsa da Arapça öğıretimində mutlak bir payının olduğı kanaatindeyiz. Bu çerçevede konuyla ilgili yapılmış olan anket verilerinin de dikkate alındığı bu çalışmanın, nelerin yapılması gerektiğı konusunda katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Arapça, İlahiyyat Fakültələri'ndeki birçok dərş in kaynak dilidir. Bu nədenle iyi bir Arapçaya sahip olamayan bir öğırencinin adı geçən dərslərdə de tam başarıyı yakalaması zordur.

¹⁰ Osmanlılarda Arapça öğıretili konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Musa Yıldız, "Osmanlı Döneminde Arapça Öğıretili ve Okutulan Dərş Kitaplari", *Türkiye'de Yabancı Dil Öğıretili Ulusal Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara 2007, s. 824-829.

Bugün Arapça öğretiminin geliştirilmesi çabaları birçok üniversitedeki öğretim elemanlarının kişisel gayretleriyle devam etmektedir. Ancak bu çalışmalarda da tatmin edilen bir sonuca tam olarak varıldığını söylemek zordur. Bu arayış devam etmektedir. Arapça öğretimi konusunda hâlâ bir problem olduğu gözükmemektedir. Burada değişik faktörlerin etkili olduğu kanaatindeyiz.

Arapça Öğretiminin Genel Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri:

1. Öğrencilerin Arapçaya olan ilgisi:

Bütün derslerde olduğu gibi Arapça öğretiminde de en önemli hususlardan birisi öğrenci ve onun derse olan ilgisidir. Öğrenci eğer Arapçayı kendisi için zorunlu bir ihtiyaç olarak görüyorsa elinden gelen gayreti göstererek uzun bir zaman alsa da bir şekilde bu dili öğrenir. Ancak talebenin Arapçaya ilgisi yoksa önce bu ilginin uyandırılması, Arapçanın hayatımızda ne ifade ettiği izah edilmeli, onun motivasyonu sağlanmalıdır.

Bir İlahiyat Fakültesi'nde yapılan ankette öğrencilere, öğrendikleri başka bir yabancı dille Arapça arasında bir tercih yapmanız gerekirse hangisini seçersiniz, şeklinde yöneltilen bir soruya % 35'i başka bir yabancı dili tercih edeceklerini belirtmişlerdir.¹¹ Böyle bir tercihte bulunan öğrencilerin Arapçada başarılı olmaları ise zordur. Yine aynı ankette en çok sevdikleri ders sorulmuş, "Arapça" diyenlerin oranı % 12 olmuştur. Arapçaya yeterince ilgi gösteriyor musunuz sorusuna ise % 77,5'i "hayır" cevabını vermişlerdir.¹² Hazırlık sınıfıyla ilgili yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin Arapça hazırlık sınıfında devamsızlık yapmalarının sebebi olarak % 24,3'lük bir bölümü derslerin zor ve sıkıcı olmasını gerekçe göstermişlerdir.¹³

Bu ilgiyi sağlamak için ilk ders ayrı bir önem arz etmektedir. İlk derste talebeye basit cümleler öğretilerek "Arapça kolaymış, ben Arapçayı öğrenebilirim." intibainin öğrencide uyandırılması gereklidir. Ayrıca öğrencinin günlük hayatta kullandığı ve öğrenmeye ihtiyaç duyduğu kelimelere yer verilmesi gerekir. Bu şekilde öğrenci öğrenmeye hazır hâle getirilmelidir. Çünkü eğitim-öğretimde alıcı ve verici durumunda olan iki tarafın da öğrenmeye ve öğretmeye hazır olmaları esastır. Aksi takdirde tek taraflı gayretler çoğu zaman boşa gitmiştir.¹⁴ Bunun yanında öğrencinin birtakım ahlâkî ve manevî değerleri de haiz olması gerekir.¹⁵

¹¹ Hasan Soyupek, "İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği", *SDÜİFD*, Yıl 2003/1, Sayı 10, Isparta 2003, s. 83.

¹² Soyupek, a.g.m., s. 84.

¹³ Şükrü Keyifli, "Hazırlık Sınıfındaki Devamsızlıkların Sebepleri ve Arapça Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma", *HÜİFD*, II/1996, Urfa, s. 336.

¹⁴ Mustafa Öcal, *(Temel Eğitim ve Orta Öğretimde) Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara, 1991, s. 229.

¹⁵ Bu değerler için bkz. Yusuf Sancak, "Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça", *EKEV Akademi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Erzurum, 1999, s. 58.

2. Öğrencinin ders çalışma yöntemi

Öğrenci nasıl çalışmalı? Bir öğrenci dil öğretiminde başarılı olmak için şu hususlara dikkat etmelidir:

- Derse hazırlık.
- Derse devam.
- Dersi tekrar.
- Öğrendiği kelimelerle cümle kurmaya çalışmak.
- Cesaretle olup, yanlış yapmaktan korkmamak.
- Soru sormaktan çekinmemek.
- Okuma becerisini geliştirecek kitap, dergi, gazete vb. elinden düşürmemek.
- Yazma alıştırmaları yapmak: Günlük tutmak, mektup yazmak, bir kitabın özetini çıkarmak vb.
- Fırsatını bulduğunda öğrendiği dili konuşan insanlarla konuşmak.
- TV’den, internetten, cd’den film izlemek.
- Sözlüğe sık sık müracaat etmek.

3. Dersin kredisi:

Arap Dili ve Edebiyatı ile Arapça Öğretmenliği Bölümleri için böyle bir sorun söz konusu değildir. Ancak İlahiyat Fakültelerinde dersin kredi sayısı 1998-1999 öğretim yılında hazırlık sınıflarının kaldırılmasından sonra değişmiştir.¹⁶ Hazırlık sınıflarında sarf-nahiv, metin ve mükâlemeden oluşan 20 kredilik Arapça okutulduktan sonra, birinci sınıfta dört, ikinci sınıfta da iki saat okutulmaktaydı. Hazırlık sınıfında başarılı olamayan bir öğrencinin birinci sınıfa geçmesi ve öğrenimini sürdürmesi zordu. Yani Arapça İlahiyat öğreniminin ilk basamağı ve öncelikli şartıydı.

Hazırlık sınıfının kaldırılmasından sonra ise ders saatleri birinci sınıfta 12’ye hatta bazı yerlerde 6’ya kadar düşmüş, ikinci sınıfta 6 saat, üçüncü sınıfta 2 saat ve son sınıfta ise seçmeli olarak Arap Dili Belâgatı dersi getirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Bölümleri’nde ise sadece birinci sınıfta 3 kredilik bir Arapça dersi olup diğer sınıflarda ise yoktur.¹⁷ Fen-Edebiyat Fakülteleri’nin Edebiyat Bölümleri’nde dahi bir dönemlik 3 kredilik Arapça dersi vardır. Yani Arapça dersi Din

¹⁶ YÖK’ün 22.05.1998 tarih ve 10028 sayılı yazısı şöyledir: “İlahiyat Millî Komitesi’nce hazırlanan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlahiyat Önlisans; İlahiyat Fakültelerinin İlahiyat Lisans ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği müfredat programları 20.05.1998 tarihli Yürütme Kurulu toplantısında incelenmiş ve 2547 sayılı kanunun 2880 sayılı kanunla değişik 7/e maddesi uyarınca, söz konusu müfredat programları ekte belirtilen şekilde uygun görülmüştür.”

¹⁷ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Bölümü’nün kredisinde OMÜ Eğitim Fak. Din Kültürü ve A. B. Bölümü ölçü alınmıştır.

Kültürü Bölümleri'nde Edebiyat bölümlerinden sadece bir dönem daha fazla okutulmaktadır. Bu şekilde İlâhiyat Fakülteleri'nde Arapça ders saatlerinin azlığı, Din Kültürü Bölümleri'nde ise yok denecek kadar az olmasının, Arapça öğretimini olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Ayrıca hazırlık sınıfının olduğu dönemde Arapçayı geçemeyen bir öğrenci birinci sınıfa devam edemezken artık Arapçayı geçemezse de bir üst sınıfa devam edebilmekte, Arapçanın öğretimdeki önceliği zayıflamış olmaktadır.

Ayrıca İlâhiyat Fakültesi'nde birinci sınıfta 12 kredi Arapça dersi alan bir öğrencinin başka derslerle de sorumlu olması onun Arapçaya yoğunlaşmasını engellemekte, zihni dağınıklığa yol açmakta ve başarısını da düşürmektedir. Unutulmamalıdır ki bir yabancı dil öğretimi, öğretim programında işgal ettiği yer kadar başarılı olabilir.¹⁸

4. Ders kitabı:

Bir talebeyi derse motive eden önemli unsurlardan birisi de öğretimin en temel araçlarından birisi olan ders kitabıdır. Ders kitabının dışındaki diğer eğitim araçları ise yardımcı unsurlardır. Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken bazı esaslara dikkat edilmesi gerekmektedir:

Bunların başında ders kitabının baskısı gelmektedir. Ders kitabını ilk defa eline alan bir talebe için onun albenisi yani baskısı önemlidir. Albenisi güzel olursa talebe kitaba daha çabuk ısınacaktır. Bu nedenle öğrencinin takip edeceği temel ders kitaplarının ders notları şeklinde ya da fotokopiyle bir araya getirilmiş göz zevkine hitap etmeyen bir tarzda olması az da olsa öğrenciyi olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü bu konuyla ilgili yapılan anketlere göre talebe ders kitabının alıcılığına da dikkat etmektedir. Buna göre "Arapça ders kitaplarının baskısını nasıl buluyorsunuz?" şeklindeki bir soruya öğrencilerin % 44'ü orta derken, çok iyi diyenler % 0,7, kötü diyenler % 19,1, çok kötü diyenler ise % 9,1'dir.¹⁹

Ders kitaplarındaki metin ve örnekler de önemlidir. Bunlar da Kur'an-ı Kerim'den, hadîs-i şeriflerden seçilebileceği gibi, *Avâmil* müellifi İmam Birgivi'nin yaptığı şekilde talebeye aynı zamanda güzel ahlakı da öğretecek metin ve cümleler tercih edilebilir. Bunların yanında kendi kültür ve tarihimizle ilgili orijinal Arapça metinlerin uzmanlar tarafından öğretime yönelik olarak hazırlanması da önemlidir. Yapılan ankete göre talebelerin %67,6'sı ders kitaplarındaki metinlerin günlük hayatla ilgili olmasını isterken, % 24,7'lik bir kısmı da Kur'an ve hadislerle ilgili olmasını istemektedir.²⁰

¹⁸ Nasuhi Ünal Karaarslan, "Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar", *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, Ankara, 1988, s. 153; Abdurrahman Özdemir, "İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *SÜİFD*, 10/2004, Sakarya, s. 32-33.

¹⁹ Soyupek, a.g.m., s. 89.

²⁰ Soyupek, a.g.m., s. 90.

Ondan sonra ise eserin içeriği ve yöntemi önemlidir. İçerikteki konular aşamalı olmalı, basitten başlamalıdır. Öğrencinin anlayacağı metinler olursa öğrenci bundan zevk alır. Ama öğrencinin eline sözlük aldığı anda bile konudan ne kastedildiğini genel olarak çıkaramadığı durumda, bu ders onun için bir işkence hâlini alacaktır. Ayrıca kitaplar ilk başta harekeli olmalı, seviye ilerledikçe hareketler azaltılmalı, sadece gerekli görülen yerlere konmalıdır.

Kitaplarda kademeli öğretime dikkat edilmelidir. Birinci sınıfta bütün gramer kurallarını aktarıp da ikinci ve üçüncü sınıflarda aynı konuların tekrarına düşülmemelidir. Gramer kuralları metinle birlikte öğretilmeli, metinler de iyi seçilmeli, istatistikî bilgilerle hareket edilmeli, hangi metinde ne kadar kelime öğretileceği planlanmalı, bunda da kademeli bir sistem gözetilmelidir. Meselâ İngilizce öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarında her seviye için belirli sayıda kelime kazandırılmasının hedeflendiği, seviye ilerledikçe kelime sayısının da kademeli olarak artırıldığı görülmektedir. Benzer setler Arapça için de hazırlanmalı, eğer Arap ülkelerinde varsa bunlar temin edilmelidir.

Bu konuda İlahiyat Fakülteleri arasında materyal konusunda mükemmel bir işbirliği olduğunu söylemek de zordur. Konuyla ilgilenen bazı araştırmacıların da dikkat çektikleri gibi gerek İlahiyat Fakülteleri’nde gerekse de Arap Dili ve Edebiyatı Bölümleri’nde Arapça öğretimi için uygulanan programlar, metotlar ve takip edilen ders kitapları, daha çok dersi işleyen öğretim elemanlarının çalışmalarına bağlı olarak oluşturulmaktadır. Bazı istisnaları olsa da genellikle her öğretim elemanı kendine göre bir metot ve program geliştirmekte, ders kitabı hazırlamakta ve bunu uygulamaktadır.²¹ Olumlu ya da olumsuz bu uygulamaların sonuçlarından sadece kendisi haberdar olmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının uyguladıkları metotların koordine edilmesi, uygulanarak başarı elde edilemeyen program, metot ve ders kitaplarının yerine yeni uygulamaların geliştirilmesi zaruridir.²²

Kanaatimizce İlahiyat Fakülteleri bünyesinde zaman zaman gerçekleştirilen Arapça öğretim elemanları toplantısının bu konuda biraz daha yoğunlaşması çok isabetli olacaktır. En azından bütün fakülteler için temel bir ders kitabının belirlenmesi, buna ek olarak da öğrencilerin ihtiyacına göre bu temel ders kitabının öğretim elemanlarının telif ettikleri yardımcı materyallerle desteklenmesi bizce daha verimli olacaktır. Ayrıca öğretim elemanlarının hazırlamış olduğu ders kitap-

²¹ 1996 yılında Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde yapılan toplantıda hazırlık sınıflarında Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü’nün hazırladığı serinin okutulması kararlaştırılmış, ancak 1998-1999 öğretim yılında hazırlık sınıfının kaldırılmasından sonra 2003 yılına kadar toplantı yapılamadığından ortak bir karar alınamamış, her İlahiyat Fakültesi’nin uygun gördüğü kitaplar okutulmuştur. 2003 yılı itibarıyla Arapça dersinde okutulan kitaplar için bkz. Ahmet Bostancı, “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi”, *SÜİFD*, 11/2005, Sakarya, s. 6-25.

²² Yakup Civelek, “Türkiye’de Arapça Öğretimine Dair Teklifler”, *YÜİFD*, Yıl 2, Sayı 2, Van, 1998, s. 252.

larının belli bir sistem dahilinde hazırlanması, talebeye hangi sınıfta hangi konuların okutulması gerektiği, kitabı tam olarak okuyan bir öğrencinin hangi seviyede olması gerektiği eser hazırlanırken iyi hesaplanmalıdır. Okutulacak metin kitaplarının da gramer kitabındaki konularla paralellik arz etmesi ve öğrencinin seviyesine uygun olması gerekir. Ayrıca kitabı bitiren bir öğrencinin sonunda ne kadar kelime öğreneceği verilerle tespit edilmelidir.

Kısacası bir talebe okuyacağı kitaba güven duyabilmeli, içinde “Ben bu kitap-tan Arapça öğrenebilirim” hissi uyanabilmelidir.

5. Öğretmen/Öğretim Elemanı:

Öğrenci, dil öğretiminin merkezi olduğu gibi öğretmen de bu öğretimin yönlendiricisi ve düzenleyicisidir. Bu nedenle öğretmenin de gerekli şartları taşıması zaruridir. Bir öğretmenin iyi derecede olmak üzere genel kültür, özel alan (meslek) bilgisi, pedagojik formasyon (öğretmenlik bilgisi ve yöntemi) bilgisine sahip olması ayrıca iyi bir karakter ve kişiliğe de sahip olması gerekir.²³ Bazen talebelerin sevdiği bir öğretmen Arapçayı öğretmede başarısız olabildiği gibi, Arapçaya son derece vakıf bir öğretmen de talebeyle iletişimini tam sağlamadığı için onları kendisinden, dolayısıyla da dersten soğutabilmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda yukarıda sayılan şartlara ilaveten öğretmenin hedef dilin yanında ana dilini de iyi bilmesi önemli bir şarttır.

Ayrıca hoca öğrenciye nasıl ders çalışacağı noktasında yönlendirici olacağı gibi, ders dışında da nasıl takviyeler yapacağını göstermelidir. Öğrenciyi iyi motive edebilmelidir. Zira başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde motivasyon anahtar vazifesi görmektedir. Çünkü daha az yetenekli ama daha yüksek seviyede motive edilmiş bir öğrencinin daha zeki ama daha az motive edilmiş bir öğrenciden daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle öğretmen öğrencisinin motivasyonunu elinden geldiğince maksimum düzeye çıkarmalıdır.²⁴

Yukarıda bazı verilerini aktardığımız ankete göre öğrencilerin Arapçaya ilgi göstermemelerinin en önemli nedeni Arapçanın zor gelmesi (% 21,1) ve kendilerini başarısız bulmalarındır (% 30,3).²⁵

Motivasyonla ilgili yapılan bir araştırmaya göre etkili motivasyon için şu dört temel şart gerekli görülmektedir²⁶:

1. Destekleyen çevre.
 - a. Düzenli ve iyi tertiplenmiş dersane.
 - b. Son derece gelişmiş yönetim becerilerine sahip öğretmen.
 - c. Risk alma konusunda kaygısız ve rahat öğrenciler.

²³ Öcal, *a.g.e.*, s. 36-59; Sancak, *a.g.m.*, s. 58.

²⁴ Soyupek, *a.g.m.*, s. 80.

²⁵ Soyupek, *a.g.m.*, s. 85.

²⁶ Ali Osman Engin vd. “Eğitim ve Öğretim Etkinliklerinde Motivasyon ve Başarı”, *EKEV*, Yıl 7, Sayı 17, Güz 2003, s. 207.

2. Uyğun zorluk derecesi.
 - a. Görevlər zor ama imkânsız değil.
 - b. Öğrenciler ne yapmak zorunda olduklarını biliyorlar.
 - c. Başarı kriterleri net ve açık.

Kısacası öğretmen talebelerini iyi motive edip onları tek tek tanımaya çalışmalı, hoşgörülü, içten ve hataları sevgiyle tamir edici olmalıdır. Böylece yabancı bir dili kullanmaya başlamanın verdiği ürkeklik ve korkuyu talebenin yenmesini sağlamalıdır. Öğretmen, yabancı dile talebenin sempati ile bakmasını sağladıktan sonra, ona cesur ve sabırlı olması gerektiğini, dilin bir süreç olup kısa bir sürede her şeyin öğrenilemeyeceğini anlatmaya çalışarak dersi sevdirmelidir.²⁷

3. Anlamlı öğrenme hedefleri.
 - a. Faaliyetler eğitim ve öğretim açısından anlamlı ve harcanan zamana değer.
 - b. Hedef ve faaliyetler arasındaki ilişki açık ve net.
 - c. Öğrenciler içeriği kendi tecrübeleriyle ilişkilendirebiliyorlar.
 - d. Yeni görevler var olan becerilerin üzerine konabilir ve bu becerileri geliştirebilir.
 - e. Öğretimde nasıl ve neden öğrenileceğinin öğrenilmesi.
4. Strateji kullanımında moderasyon ve varyasyon.
 - a. Belli başlı stratejilerin aşırı kullanımı yoktur, öğretmen farklı ve çok sayıda strateji kullanır.

Ayrıca talebede olduğu gibi hocanın da çok önemli bir mazereti olmadığı müddetçe dersine devam etmesi, derse hazırlıklı gelmesi de ders verimliliği açısından büyük bir önem arz etmektedir.

Ayrıca yabancı dil öğretecek bir öğretim elemanında, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler de bulunmalıdır. Üstün öğretim elemanı; konusunu açık ve anlaşılır bir şekilde anlatan, konusunun uzmanı, derse hazır gelen, öğrenci-öğretmen uyumu çok iyi olan kişidir.²⁸

Türkiye'nin değişik bölgelerinde dört ayrı üniversitede ve değişik fakülte ve bölümlerde yapılan bir ankete göre ideal bir öğretim elemanının özellikleri çok boyutlu olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrenciler, kendi kabuğuna çekilmiş, sadece dersini anlatıp çıkan, öğrencileri adam yerine koymayan bir öğretim elemanı değil; onlara nazik davranan, hakaret etmeyen, güvenilir ve rahat konuşulabilen bir öğretim elemanı istemektedirler. Ancak bunlardan da önemlisi öğrencilerin % 68,4'ü bilimsel bilginin pedagojik metotlara uygun olarak sunulmasını da istemektedirler. Yani iyi bir öğretim elemanı dersini iyi anlatabilmeli, dersi esprilerle rahatlatabilmeli, öğrenci seviyesine uygun bir şekilde Türkçe'yi de güzel kullanarak dersini sunmalıdır.²⁹

²⁷ Civelek, a.g.e., s. 247.

²⁸ Mustafa Ergün vd., “İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri”, *A.K.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, Afyon 1999, s. 3.

²⁹ Ergün vd. , a.g.m., s. 7-8.

6. Dersin işleniş yöntemi:

Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin kazanılması asıl amaçtır. Bunlar:

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama: Okutulacak metinlerin güncel hayattan kopuk olmaması gereklidir. Metinlerde talebelerin genel kültürünü artıracak değişik konularda metinler seçilirse bu da onların yetişmesine önemli bir katkı sağlayacaktır.
- c) Yazma,
- d) Konuşma becerileridir.

Dil öğrenimi, bu dört temel becerinin işlevsel bütününden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu temel becerilerin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.³⁰

Ancak bu becerileri öğretirken hangi yöntem takip edilecektir? Bugün modern dil öğretiminde birçok yöntemden bahsedilmektedir. Bunlar³¹:

- a. Dilbilgisi-çeviri yöntemi
- b. Düzvarım (direkt) yöntemi
- c. Kulak-dil alışkanlığı (görsel-işitsel yöntem)
- d. Telkin yöntemi
- e. Grupla dil öğretimi yöntemi
- f. Sessizlik yöntemi
- g. Fiziksel tepki yöntemi
- h. Seçmeli (eklektik) yöntem

Modern usulle dil öğretimini savunan birçok ilim adamı, ilk aşamada gramerin metinden ayrı öğretilmesini uygun görmemektedirler. Bunlara göre dil öğretiminde kurallardan çok, dilin kolayca ve doğru şekilde kullanımının öğretilmesi amaçlanmalıdır. Dilbilgisi-çeviri yönteminin sadece kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer vermesi, konuşma becerisinin gelişmesinin önemsiz kabul edilmesi bu yöntemin en büyük problemlerindendir. Öğrenciye hayatı boyunca hiç işine yaramayacak detaylı gramer kurallarının öğretilmesinden şiddetle kaçınılmalıdır. Aksi halde öğrenci dili sadece detaylı gramer kurallarından ibaret görüp bunları gözünde büyütecek, ümitsizliğe düşecek, dilden soğuyacaktır. Bu nedenle en güzeli gramer kurallarını metin içerisinde verilmelidir. Bugün dilbilgisi-çeviri yöntemi olarak da isimlendirilen grameri ayrı metni ayrı öğretmek şeklindeki metot, dil öğretiminde 1930'lardan itibaren terk edilmiş bir metottur. Bundan sonra önce konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık veren düzvarım (direkt) yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yönetime yer verilmeğe başlanmıştır.³²

³⁰ Mehmet Zeki Aydın, "Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine", *CÜİFD*, Sayı 1, Sivas, 1996, s. 132; Mustafa Kelebek, "Öğretim Yöntemleri ve Arapça Öğretim Teknikleri Üzerine", *CÜİFD*, Sayı 3, Sivas, 1999, s. 394-395.

³¹ Aydın, a.g.m., s. 134-137.

³² Civelek, a.g.m., s. 239, dipnot 24, 267-269; Özdemir, a.g.m., s. 46. Bu yöntemler hakkında geniş bilgi için bkz. Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi*, Usem Yay., Ankara, 1993, s. 55-80.

Bu yöntemler daha çok batı dilleri için geçerlidir. Mesela Ürdün Üniversitelerindeki dil öğretim merkezleriyle ilgili yapılan araştırmaya göre burada iletişimci yöntem değil, direkt metot kullanılmakta, gramer anlatımı son derece kısıtlı olarak yapılmaktadır.³³ Bu nedenle bazıları da daha çok batı dilleri için geliştirilen bu modern dil öğretim yöntemlerinin Arapçanın kendine has özellikleri dikkate alınmadan olduğu gibi Arapçaya uyarlanmasını isabetli görmezler.³⁴

Ama bu yöntemlerden daha çok öğretmenlerin genelde kendi öğrendiği yöntemle Arapçayı veya başka bir dili öğrettikleri görülür. Daha çok da her yöntemin uygun yönlerini ihtiva eden seçmeli yöntemi dersi okutacak öğretmenlerin birlikte seçmeleri uygun görülmektedir.³⁵

Bunun yanında dersin işlenişinde sınıftaki aktivitelerin öğrenci odaklı yapılması, öğretmenin tek otorite değil de yol gösterici olması dersten istenen başarıyı artıracaktır. Öğretmenin devamlı konuşması ve öğrencinin devamlı susması zihniyetinin yerini denetimli konuşmaya bırakması daha uygun olacaktır. Yanlışların her an düzeltilmesi yerine, gerektiğinde düzeltilmesi, özellikle öğrenci hedef dilde konuşurken yaptığı yanlışların anında düzeltilip öğrencinin bölünmemesi daha iyi sonuçlara yol açacaktır. Ayrıca görsel ve işitsel araçlardan yararlanılması da dersin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.³⁶

Bir İlâhiyat Fakültesi’nde Arapça hazırlık sınıfıyla ilgili yapılan ankette öğrencilerin % 52,9’u Arapça derslerini metot ve işleyiş yönünden yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.³⁷

7. Fizikî ortam:

Sınıfların fizikî durumu ve burada ders görececek öğrenci sayısının da ideal olması gerekir. Fazla kalabalık bir sınıfta hangi ders olursa olsun zaten istenilen verim elde edilemeyeceği gibi hele de bu durum bir dil öğretimi için söz konusu olduğunda daha da önemlidir. Bu nedenle ideal bir sınıfta öğrenci sayısının 15-25 arası olması, 30’un üzerine ise asla çıkmaması gerekir.³⁸

Ayrıca öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri amacıyla onlara anlayacakları seviyede film vb. görsel etkinliklere de yer verilmelidir. Bazı araştırmacıların da dile getirdikleri gibi bugün yabancı dil laboratuvarlarının yerini artık video, cd vb. araçlar almaya başlamıştır. Bundan sonraki süreçte bilgisayar, cd vb. araçlar dil öğretiminde daha da etkili olacaktır. Zaten bugün birçok İlâhiyat Fakültesi’nde

³³ Ahmet Bostancı, “Ürdün Üniversitelerinde Yabancılar Arapça Öğretimi”, *SÜİFD*, 8/2003, Sakarya, s. 96.

³⁴ Bostancı, “Ürdün Üniversitelerinde Yabancılar Arapça Öğretimi”, s. 55, dipnot 5.

³⁵ Aydın, a.g.m., s. 137.

³⁶ Ahmet Kocaman, “Yabancı Dil Öğreniminde Yeni Yönelimler”, www.ingilish.com/makale-karsilastirma.htm - 38k

³⁷ Keyifli, a.g.m., s. 343.

³⁸ Karaarslan, a.g.m., s. 153; Civelek, a.g.e., s. 270-271; Özdemir, a.g.e., s. 48.

Arapça öğretiminde uydu yayınları, TV, video, vcd, cd, dvd, vb. araçların kullanıldığı görülmektedir.³⁹

8. Arapçanın toplumdaki yeri:

Arapça öğretimindeki önemli problemlerden birisi de Arapçanın toplumdaki yeri, işlevselliğidir. Birçok iş başvurusunda İngilizce bilmek büyük bir avantajken, Arapça için aynı şeyi ifade etmek zordur. Yine mezun olduktan sonra iş bulamama düşüncesi de öğrencilerin, genelde bütün derslerdeki başarısını özelde de Arapça-daki başarısını düşüren sebeplerden birisidir.

Ayrıca birçok öğrenci mezun olduktan sonra bir daha bana Arapça lâzım olmayacak düşüncesiyle dersin hakkını tam olarak verememekte, Arapça öğrenme noktasında bir mecburiyet hissetmemektedir. Çünkü Arapçayı iyi derecede bilmese de öğretmenlik, vaizlik, müftülük vb. görevlerini yerine getirebilmektedir.

9. Koordinasyon Merkezi:

Bugün birçok araştırmacı tarafından gerek İlâhiyat Fakülteleri gerekse de Arap Dili ve Edebiyatı Bölümleri arasında irtibatı sağlayacak, Arapça öğretimi konusunda yapılacak araştırma ve incelemeleri koordine edecek, yeni çalışmalar yapılmasına, müfredat ve ders kitaplarının geliştirilmesine katkı sağlayacak bir merkezin kurulması zarureti dile getirilmektedir.⁴⁰

Ayrıca gerek kurulacak böyle bir merkez gerekse de Arapça okutulan üniversiteler, günümüzün iletişim çağında Arap ülkelerindeki yabancılara Arapça öğreten bölümleri bulunan üniversitelerle işbirliği yaparak öncelikle öğretim elemanı seviyesinde, akabinde öğrenci bazında karşılıklı işbirliği yapılması da Arapça öğretimindeki verimliliği artıracaktır. En azından internet üzerinden bile olsa karşılıklı bilgi alışverişinin faydalı olacağı kanaatindeyiz.

Bu sayılan maddelerin dışında dil laboratuvarları, cd'ler, internet siteleri⁴¹ gibi daha birçok unsurla da Arapça öğretimine katkı sağlanabilir.

Sonuç

İyi bir Arapça öğretimi için öncelikle öğrencinin bu dile olan ilgi ve isteği önemlidir. Arapça'yı kendisi için bir ihtiyaç olarak gören öğrenci hangi şartlarda olursa olsun tam arzu edildiği gibi olmasa bile öğrenebilmektedir. Öğrencinin ilgisinin yanında onun ders çalışma yöntemi, dersin kredi sayısı, ders kitabı, öğretmen, dersin işleniş yöntemi, dersin yapıldığı fizikî ortam, Arapçanın toplumdaki durumu gibi hususlar da iyi bir öğretimin gerçekleşmesinde etkili şartlardandır. Ayrıca

³⁹ Ahmet Bostancı, "İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", s. 27-28.

⁴⁰ Civelek, a.g.m., s. 252-253.

⁴¹ Arapça internet siteleriyle ilgili geniş bir araştırma için bkz. Ahmet Bostancı, "Arapça Öğrenim ve Öğretiminde İnternet İmkânları", *SÜİFD*, 3/2001, Sakarya, s. 303-312.

üniversiteler bünyesinde Arapçayla ilgili çalışmaları düzenleyecek, araştırmalar yapacak, ders materyallerinin hazırlanmasına öncülük edecek bir koordinasyon merkezinin oluşturulması da bu dil öğretiminin geliştirilmesi açısından büyük bir önem arz etmektedir.

İlâhiyat Fakültelerinde hazırlık sınıfının açılması, öğrencilerin yoğun bir çalışma temposu ile bu dili belirli bir seviyede öğrenmeleri açısından önemlidir. Arapçayı hazırlık sınıfında iyi bir seviyede öğrenen öğrencinin temel kaynakları Arapça olan Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelâm, Tasavvuf vb. derslerdeki başarısı da artacaktır.

Sınıfların ders görececek öğrenci sayısının da ideal olması gerekir. Fazla kalabalık bir sınıfta hangi ders olursa olsun zaten istenilen verim elde edilemeyeceği gibi hele de bu durum bir dil öğretimi için söz konusu olduğunda daha da önemlidir. Bu nedenle ideal bir sınıfta öğrenci sayısının 15-25 arası olması, 30'un üzerine ise asla çıkmaması gerekir.

Bir Arapça öğretmenin iyi derecede olmak üzere genel kültür, özel alan (meslek) bilgisi, pedagojik formasyon (öğretmenlik bilgisi ve yöntemi) bilgisine sahip olması, ayrıca iyi bir karakter ve kişiliğe de sahip olması önemlidir.

Ayrıca Arapça öğretim elemanlarına, bu dilin öğretiminde kendini kanıtlamış Arap ülkelerindeki dil enstitülerine giderek buraları inceleme ve bilgi alış-verişinde bulunma fırsatı sunulmalıdır. Bu durum onların başarısını artıracaktır.

Arapça öğretim elemanlarının sık sık bir araya gelerek tecrübelerini, başarılarını, noksanlarını masaya yatırıp paylaşımları da derslerden istenen verime olumlu bir katkı sağlayacaktır. Kişisel gayretlerin bir komisyon etrafında birleşmesinin Arapça öğretimin verimliliğini artıracığında şüphe yoktur.

İngilizce vb. batı dillerindeki kur sistemine benzer metinler Arapçada da hazırlanmalıdır. Arap ülkelerindeki dil enstitülerinde bu şekilde seviye seviye hazırlanmış metin kitapları varsa temin edilmelidir.

Bu metin kitaplarına ilâve olarak kendi kültür ve tarihimizi de anlatan metin kitapları da uzmanları tarafından büyük bir titizlikle hazırlanmalıdır.

Sadece gramere yoğunlaşan Arapça dersleri öğrencinin dersteki motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle gramer bilgileri metin eşliğinde sunulmalıdır.

Dersler öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenciler derste pasif kalmamalı, aktif olarak derse katılmaları sağlanmalıdır.

Bunların yanında Arapça dil sınıfının oluşturularak derslerin bu sınıfta yapılmasının da olumlu bir adım olacağı kanaatindeyiz. Böyle bir sınıfta bilgisayar, projeksiyon cihazı, dersle ilgili cd'ler temin edilip duvarlara sık sık yenilenen Arapça pano, levha vb. görsel malzemelerin yerleştirilmesinin öğrencinin motivasyonunu artıracığı düşüncesindeyiz.

KAYNAKÇA

- Arslan, Ahmet Turan, *İmam Birgivi, Hayatı, Eserleri ve Arapça Tedrisatındaki Yeri*, Seha Neşriyat, İstanbul, 1992.
- Aydın, Mehmet Zeki, "Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine", *CÜİFD*, Sayı 1, Sivas, 1996, s. 123-142.
- Bostancı, Ahmet, "Arapça Öğrenim ve Öğretiminde İnternet İmkânları", *SÜİFD*, 3/2001, Sakarya, s. 303-312.
- —, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi", *SÜİFD*, 11/2005, Sakarya, s. 6-25.
- —, "Ürdün Üniversitelerinde Yabancılar Arapça Öğretimi", *SÜİFD*, 8/2003, Sakarya, s. 53-96.
- Civelek, Yakup, "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Teklifler", *YÜİFD*, Yıl 2, Sayı 2, Van, 1998, s. 225-283.
- Çelebi, Muharrem, "Muhtasar Nahiv Kitaplarına Bir Bakış", *DEÜİFD*, Sayı 5, İzmir, 1989, s. 1-31.
- Demirel, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi*, Usem Yay., Ankara, 1993.
- Engin, Ali Osman vd. "Eğitim ve Öğretim Etkinliklerinde Motivasyon ve Başarı", *EKEV*, Yıl 7, Sayı 17, Güz 2003, s. 199-212.
- Ergün, Mustafa vd., "İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri", *A.K.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, Afyon 1999, s. 1-11.
- Karaarslan, Nasuhi Ünal, "Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar", *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, Ankara, 1988, s. 151-156.
- Kelebek, Mustafa, "Öğretim Yöntemleri ve Arapça Öğretim Teknikleri Üzerine", *CÜİFD*, Sayı 3, Sivas, 1999, s. 385-399.
- Keyifli, Şükrü, "Hazırlık Sınıfındaki Devamsızlıkların Sebepleri ve Arapça Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma", *HÜİFD*, II/1996, Urfa, s. 325-358.
- Kocaman, Ahmet, "Yabancı Dil Öğreniminde Yeni Yönelimler", www.ingilish.com/makale-karsilastirma.htm - 38k.
- Kufralı, Kasım, "Birgivi" mad., *İAi*, II, 634.
- Öcal, Mustafa, *(Temel Eğitim ve Orta Öğretimde) Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara, 1991.
- Özdemir, Abdurrahman, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *SÜİFD*, 10/2004, Sakarya, s. 27-49.
- Sancak, Yusuf, "Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça", *EKEV Akademi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Erzurum, 1999, s. 53-67.
- Soyupek, Hasan, "İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği", *SDÜİFD*, Yıl 2003/1, Sayı 10, Isparta 2003, s. 97-115.
- Turan, Abdülbaki "Elfiyye" mad., *DİA*, XI, 28-29.
- Uzunçarşılı, İsmail Hakkı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, TTK Yay., Ankara, 1988.
- Yalar, Mehmet, "XV. Yüzyıl Bursa Alimleri ve Arap Diline Katkıları", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XI, Sayı: 2, 2002, s. 97-116.
- Yıldız, Musa, "İshâk Nûrî Rizevî'nin Zubdetu'l-İzhâr Adlı Eseri", *NÜSHA*, Yıl: VI, Sayı: 22, Yaz 2006, s. 7-16.
- —, "Osmanlı Döneminde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları", *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara 2007, s. 824-829.
- Yüksel, Emrullah, "Birgivi" mad., *DİA*, VI, 191-194.

ƏRƏB DİLİNİN LEKSİKASININ MƏNİMSƏNİLMƏSİ İLƏ ƏLAQƏDAR ORTAYA ÇIXAN BİR PROBLEMİN HƏLLİ

Zahid.B. HÜSEYNOV

*Bakı Dövlət Universiteti
Şərqşünaslıq Fakültəsi
Bakı - AZƏRBAYCAN*

Yəqin ki, daşıyıcısı olmayan millətlərin nümayəndələrinə ərəb dili öyrətmək sahəsində Azərbaycanda Bakı Dövlət Universitetinin Şərqşünaslıq fakültəsi ilə heç bir başqa təhsil ocağı müqayisə edilə bilməz. Azərbaycanlılar, ruslarla yanaşı Şərqşünaslıq fakültəsində Almaniya, Bolqarıstan, Monqolustan, Vyetnam, Kuba və Laos kimi ölkələrin gəncləri də təhsil alıb, ərəb dilini öyrənmişlər. Onların bir çoxu bu gün müxtəlif ərəb ölkələrində səfir, müşavir və konsul vəzifələrində çalışırlar.

Mən burada Şərqşünaslıq fakültəsində mövcud olan ərəb dili filoloqları və tərcüməçiləri ixtisasları vermək üçün ərəb qruplarında yazmaq, oxumaq, anlamaq, iki tərəfli yazılı və şifahi tərcümə və eyni zamanda danışmaq bacarığına yiyələnməyi təmin etmək üçün istifadə edilən tədris metodlarından söhbət açmaqla sizin vaxtınızı almaq istəmirəm. Yeganə onu demək istəyirəm ki, biz fakültədə ərəb dilinin tədrisi sahəsində türk arkadaşımız Candemir Doğanın istilahı ilə desək direkt, yəni bir başa metoddan istifadə etməmişik. Çünki biz ərəb ölkələrində yaşayıb yalnız ərəb dilində danışan iş adamları deyil, ərəb ölkəsində işləyən Azərbaycanlı mütəxəssislərinin fəaliyyətini təmin edə biləcək tərcüməçilər və elmi tədqiqat institutlarında ərəb məxəzləri ilə işləyən tədqiqatçı filoloqlar hazırlayırıq. Məhz buna görə də biz ərəb dilini bir başa deyil, vasitəçi dilin köməyi ilə tədris etmişik. Direkt metod ilə şəxsən mən Beynəlxalq İslam Xeyriyyə təşkilatı (əl-iqasə) və Misir mədəniyyət mərkəzi tərəfindən təşkil olunmuş iki illik kurslarda dərs deyərək qarşılaşmışam. Mənə elə gəlir ki, ərəb dili vasitəsilə öyrədilən ərəb dili məişət səviyyəsindən yuxarı qalxa bilməz. Bunun üçün Nil yayınları tərəfindən buraxılmış altı cildlik “Təlimu-l-arabiyyəti bitariqatin hadisətin”, Cantaş Yayinevi tərəfindən qeyri-ərəblərə ərəb dili tədrisinin tam proqramını əhatə edən üç cildlik “əl-arabiyyətu li-l-hayəti” kitablarının mövzularına baxmaq kifayətdir. Bu kitabların mövzuları turistlər üçün tərtib olunmuş danışiq kitabçalarının mövzularından fərqlənmir. Doğrudur adı məişət mövzusunda danışiq şəklində tərtib olunmuş bu kitablarla dərs demək asandır. Lakin unutmmaq olmaz ki, birbaşa metod tətbiq olunan bu kurslarda oxuyan tələbələr arasında yaş fərqi çoxdur: bəzən yeddi yaşlı uşaqla 20 yaşlı cavan və hətta yetmiş yaşlı qoca da ərəb dili öyrənir. Onların isə qavrama qabiliyyəti eyni cür deyil. Məhz buna görə də 20- 30 nəfərlə başlayan belə kursların sonunda cəmi 5-6 tələbə qalır.

Hər hansı bir vasitəçi dilin köməyi ilə ərəb dili öyrədilərkən qarşıya bir çox problemlər çıxır. Bu problemlərin bəziləri vasitəçi dillə əlaqədar olaraq ortaya

çıxır. Məsələn, vasitəçi dil tələbənin ana dili olanda qarşıya çıxan qrammatik çətinlikləri öhdəsindən gəlmək asan olur. Belə ki, “Təkrar biliyin anasıdır” hikmətinin köməyi ilə onları tez bir zamanda dəf etmək olur. Vasitəçi dil tələbənin ana dili yox, onun zəif bildiyi başqa bir əcnəbi dil olduqda isə qrammatik materialın mənimsənilməsi daha ağır olur və müəllimin yükü ikiqat ağırlaşır. O, qrammatik materialı iki dəfə, yəni hər iki dilin qayda-qanunlarını izah etməli olur.

Bizə elə gəlir ki, ərəb dilinin öyrənilməsində həmişə ön planda olan bir problem də var. Bu problem leksikanın mənimsənilməsi problemidir.

Yetmişinci ilə qədər tələbələrimin leksikasını mənimsəmək məsələsi mənim üçün bir problem olmamışdır. Tələbələr onlara verilən sözləri evdə öyrənib dərstdə cavab verirdilər. Xüsusilə Azərbaycan və rus dilli azərbaycanlılar leksikanın öhdəsindən asanlıqla gəlirdirlər: həm əzbər öyrənir, həm də dürüst yazırdılar. Yetmişinci illərdə ərəb dilinin tədrisi mənə həvalə olunmuş bolqar-alman qrupunda da söz öyrənmək problemi ortaya çıxmamışdır. Bolqarları və almanları monqollar əvəz etdilər və mən onlarla əlaqədar olaraq leksikanı mənimsəmək problemi ilə üzbəüz dayanmalı oldum. Biz monqol tələbələrinin yaddaşlarından şikayət edirdik, lakin onları vyetnamlılar əvəz edəndə anladım ki, monqollar vyetnamlılarla müqayisədə toya getməli imişlər. Vyetnamlıları əvəz edən kubalılarda da yaddaş elə monqollar səviyyəsində idi. Kubalılardan sonra dörd nəfərdən ibarət Laos qrupu gəldi. Onlarda yaddaş deyilən şey yox dərəcəsi idi. Dörd tələbənin dördünü də oturdub kitab sözünü ərəb dilində düz yüz dəfə dəftərlərinə yazmalarını tələb edirdim, sonra onları lövhəyə çağıranda heç biri həmin sözü nə deyər, nə də yazmağa bilirdilər. Mən bunun səbəbini heç cür izah edə bilmirdim.

Doxsanıncı illərdə ərəb dilini tədris etmək üçün mənə yerli bir qrup verdilər. On tələbədən ibarət bu qrupda yaddaşları İmam Əlinin qılıncı kimi iti olan iki tələbə var idi. Onlar üçün söz öyrənmək su içmək kimi asan bir iş idi. Bir dəfə onlardan biri birinci kurs kitabının 12-ci dərsinin mətnini oxumaq üçün nəzərdə tutulmuş 33 sözü sinifdə bir dəfə oxumaqla əzbər söylədi. Bu tələbələri birinci kursun sonunda hərbi xidmətə apardılar. Bir ildən sonra geri qayıdanda elə bil onlara nə isə olmuşdur, tamamilə laoslaşmışdılar: 10 sözü bir həftəyə əzbərləyə bilmirdilər. Onda mən yaddaş problemi ilə yaxından maraqlanmağa başladım və öyrəndim ki, qəbul olunan bu və ya digər məlumat, o cümlədən söz insan yaddaşında nukleid - turşularının kimyəvi strukturu şəklində əks olunur və bəzən struktur pozulur və istənilən vaxt bərpa olunur. Bəzən strukturun bərpası gec bəzən isə heç mümkün olmur. Mən deyirdim ki, bizim indiki tələbələrimizin əksəriyyətinin yaddaşı zəifləmişdir. Kim bilir, bəlkə bu müasir qidanın kimyəviləşmə dərəcəsinin yüksək olması və yaxud atmosferdə oksigen qazının karbon qazı ilə olan tənəsbünün dəyişməsi ilə əlaqədardır.

Hər halda ərəb dilini tədris edərkən bizə elə gəlir ki, yaddaşın zəifləmə məsələsini unutmaq olmaz və bu insan psixikasının formalaşmasında iştirak etməmiş

olan əcnebi dilin (sözün) mənimsənilməsində psixikanın müqavimət qüvvəsini nəzərə almağı tələb edir.

Əcnəbi sözlərin daha yaxşı qavranılması, yaddaşda saxlanılıb möhkəmlənməsi üçün söz ilk növbədə assosiativ planda, ifadə etdiyi əşyanın əyani şəkildə göstərilməsi ilə birlikdə öyrədildikdə, özünün sinonimi, antonimi ilə qoşa təqdim edildikdə, söz kökünün izahı və onun yaranma modelinin açıqlama yolu ilə çatdırılsa daha yaxşı olar.

Ərəb dilinin tədrisində leksikanın yadda daha yaxşı qala biləcəyini, saxlanılacağı təmin etmək üçün göstərilən metodları tövsiyə etmək əvəzinə son zamanlar dərs kitablarında mətnlər hərəkətlənmiş şəkildə, mətində olan sözlərin tekstoloji mənalarını verməyi daha üstün tuturlar. Bu isə tələbələrin qrammatik biliklərinin tətbiqini məhdudlaşdırır, onların lüğətlə işləməyinin qarşısını alır. Nəticədə isə dərsliyin müəllifinin tələbəyə etmək istədiyi kömək dilin tədrisində maneə çevrilir və tələbəni tənbəlləşdirir. Əgər öyrənilən söz xüsusi olaraq seçilsə, yüksək işləklik dərəcəsinə malik olsa, dildə aktivliyi, geniş arealda yayılması, milliliyi və müasirliyi ilə xarakterizə oluna bilsə onu mənimsəmək və yadda saxlamaq o qədər də çətin olmaz.

DİL SİSTEMİ BAXIMINDAN AZƏRBAYCAN VƏ ƏRƏB ƏDƏBİYYATLARININ TƏDRİSİ VƏ TƏRCÜMƏ PROBLEMLƏRİ

F.ə.n. Fəridə ƏZİZOVA

Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası

Ədəbiyyat İnstitutu

Bakı - AZƏRBAYCAN

Azərbaycan ədəbiyyatının ərəb ölkələrində öyrənilməsində bədii tərcümələrin rolu böyükdür. Müasir dövrdə ədəbi əlaqələrin əsası olmuş bədii tərcümə bu gün yeni dünyanın sosial inkişaf mərhələsində böyük əhəmiyyət kəsb edir. Qarşılıqlı zənginləşmə, psixoloji-estetik sərhədlərin yaxınlaşması prosesində bu sənətin özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır.

XX əsrin II yarısından başlayaraq Azərbaycan ədəbiyyatının onlarla seçilmiş nümunələri ərəb dilinə tərcümə edilmişdir. Bu sahədə böyük işlər hələ qabaqdadır. Lakin bu günün özündə də ərəb oxucularının Azərbaycan ədəbiyyatına maraq və rəğbəti artmaqdadır. Bizi isə düşündürən bir sual var: köhnə nəsli, tərcümənin ustadlarını yaxın gələcəkdə kimlər əvəz edəcək. Məhz bu problemi nəzərə alaraq biz gecikmədən heç olmazsa müəyyən dərəcədə gələcək ərəbşünaslarımıza tərcümə sənətinin sirlərini açmaqda məsuliyyət daşıdığımızı hiss etməliyik. Tərcümə nəzəriyyəsinin ayrıca bir fənn kimi öyrənilməsi ilə yanaşı ərəb dili dərslərində də, bir qayda olaraq, məna dəqiqliyinə, tərcümə olunan mətnin, əsərin fikirlərinə, anlayışlarına dürüst və aydın ifadəsinə vacib yer verməliyik. Ən ağır yükü isə, mənim fikrimcə, ərəb ədəbiyyatı müəllimləri daşıyır. Əgər elmi əsərlərin tərcüməsində dil gözəlliyi, ifadə səlisliyi dəqiqliyə bağlıdırsa, bədii əsərlərdə formal, mexaniki dəqiq tərcümə öldürücü təsir göstərə bilər. Bədii əsərin tərcüməsində bu əsla yolverilməzdir və bu, əsərin bütün gözəlliyini, təsir qüvvəsini, ifadə etdiyi fikirləri pozub, dağıdıb, son dərəcədə pis hala sala bilər.

Ərəb ədəbiyyatının tədrisində tarixi hadisələrin, xüsusilə, qədim ərəb cahiliyyə poeziyasının və ümumiyyətlə, xilafət dövrü ədəbiyyatının işıqlandırılması böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Ərəblərin yürüşləri və ətraf xalqların fəthi onların «divan» adlandırılan poeziyasında öz əksini tapmışdır. Ərəb poeziyasının tərcüməsində tarixə tələb olunan diqqət bu və digər məlumatların əsasında mütərcimi real faktlar və problemlərlə üzləşdirir. Mütərcim nəinki tarixin bilicisi, hətta sözün tarixini öyrənməlidir. Ərəblərin qədimdən türklərlə olan əlaqələri bəzi türk sözlərinin cahiliyyə poeziyasına sızmasına imkan yaratmışdır. Məsələn, «yaraq» sözü müasir Azərbaycan dilində «silah» mənasında işlədilir. Lakin qədim zamanlarda «bəzək, zinət əşyası, daş-qaş» mənalarını daşıyırdı. Bu gün də bu söz işlənən atalar sözlərinin tərkibinə daxildir,

məsələn, «düzəlib hər yarağı, qalib saqqal darağı».

VI əsr ərəb şairi Əl-Ə'sa (530-629) bu sözü işlətməmişdir (1). Əl-Ə'sanın şerində işlənmiş «yaraq» sözü sonralar ərəb ədəbiyyatında geniş yayılmış və IX əsr ərəb şairi Əbu Təmmamın divanında iki dəfə öz əksini tapmışdır:

فَتَأَبَّدَتْ مِنْ كُلِّ مُخْطَفَةٍ الْحَشَا
غَيْدَاءَ تُكْسَى يَارَقًا وَرَعَانًا (2, 312)

O, zamanın bütün bəlalərindən azaddır,

Uzun boyunludur ki, yaraq və sırğalarla bəzəmişdir.

أَثْرَابُ غَافِلَةِ اللَّيَالِي أَلْفَتْ
عُقْدَ الْهَوَى فِي يَارَقٍ وَعُقُود (2, 384)

Bu qadınlar o rəfiqələrinə bənzəyirlər ki, qəm-qüssəsiz həyat keçirib.

Öz yaraq və qaş-daşları içərisində, hamının məhəbbətini qazanır.

Məşhur orta əsrlər şərhçisi Xətib Təbrizi də tərəddüd etmədən bu sözü «enli bilərzik» mənasında izah edir və yazır: «yaraq bəzəyin bir növüdür, əcəm sözü olub ərəbləşmişdir».

Bu misaldan görünür ki, mütərcimin lüğətə baxmağı bir zərurətdir, lakin onun boynuna düşən vəzifələr daha genişdir. Bir sözlə tərcümə mexaniki iş deyil, yaradıcılıqdır. Orijinalın dilini bilməklə yanaşı tərcüməçi gərək bədii gözəlliyi dərinləndirən duyan olsun.

Əhəmiyyəti olan bir məsələni də qeyd etmək istərdim. Bədii əsərin tərcüməsi prosesində bir sıra incə, zərif sirlə hallara rast gəlinir. Elə obrazlı ifadələrə, təşbehlərə və idiomlara təsadüf olunur ki, onların müstəqil tərcüməsi mümkün deyil. Onların adekvat şəkildə ifadəsini tapmaq bir və bəlkə də bir neçə səhifənin tərcüməsindən artıq vaxt və qüvvə tələb edir. Belə hallarda həmin ifadə və idiomların başqa dillərdə necə verildiyinə də nəzər salmaq faydalı olardı. Məsələn, ərəb atalar sözü və məsəllərini nəzərdən keçirdiyimiz zaman burada ifadə olunan bir çox dərin hikmətli fikirlərin Azərbaycan xalq şifahi ədəbiyyat nümunələrinə tamamilə uyğun şəklinə rast gəlirik ki, bu eyniyyət və uyğunluq Azərbaycan xalqı ilə ərəb xalqları arasında iqtisadi-ictimai və mədəni əlaqələr tarixini öyrənmək işində istifadə oluna biləcək maraqlı cəhətlərdəndir (3). Yeri gəlmişkən xatırladaq ki, C. Məmmədquluzadə kimi ədiblərin xalq ənənələri üstündə qurulmuş əsərlərini ərəb dilinə tərcümə etmək zəruridir (4). Burada mütərcim üçün yaranan geniş imkanların səbəbini ərəb və Azərbaycan atalar sözünün çox vaxt uyğunluğunda görmək olar.

Sonda qeyd etmək istərdim ki, dil sistemi baxımından fərqli olan Azərbaycan və ərəb xalqlarının eyniliyini onların psixoloji təbiətində, qarşılıqlı əlaqələrində və mötəbər dostluğunda axtarmaq lazımdır. Vaxtilə bərabər yol keçmiş və bu yaxınlığı itirməmiş iki xalqın arasında tərcümə bir dostluq körpüsüdür. Bədii tərcümə işi ilə bağlı bir çox dəyərli metodoloji fikirlərin meydana çıxdığı bir zamanda bu təcrübələrimizi ümumiləşdirmək vaxtıdır. Bir çox bədii tərcümənin nəzəri və əməli məsələləri hələ tədqiq edilməmişdir. Tərcüməçilərimizin illərdən bəri topladıqları təcrübəni ümumiləşdirmək, Azərbaycan və ərəb dillərinin prinsipləri əsasında gələcək inkişafına uyğun bir şəkildə bədii tərcümənin nəzəri əsaslarını müəyyənləşdirmək lazımdır. Bədii tərcümənin keyfiyyətini aydınlaşdırmaq, tərcümələrin keyfiyyətini müzakirə etmək üçün vaxtaşırı belə konfranslar keçirmək və oraya müəllimləri, tələbələri, mütərcimləri, tədqiqatçıları cəlb etmək çox vacibdir. Bu, bədii tərcüməyə gündəlik qayğıyı artırmaq deməkdir və tərcüməçilər arasında təcrübə mübadiləsini genişləndirmək üçün bir vasitədir ki, bu da tərcümə cəbhəsindəki vəzifələrimizi layiqincə yerinə yetirməyə imkan yaradır.

ƏDƏBİYYAT

1. Divan Al-Aşa. Beyrut, 1966 (ərəb dilində).
2. Divan Abu Tammam bışərhi Xatib Təbrisi. Əl-Qahirə, 1964 (ərəb dilində).
3. Məhəmmədi A. Ərəbcə-azərbaycanca qarşılıqlı atalar sözləri və zərbi məsəllər. Bakı, 1978.
4. Məmmədquluzadə C. Saqqallı uşaq (hekayələr). Ərəb dilinə tərc. ed. V.Məmmədəliyev. Bakı, 1980 (ərəb dilində).
5. Azizova F. Azerbaydanskəə literatura na arabskom əzıkə. Avtoref. kand. diss. Baku, 1985.

معالجة المهارات اللغوية في اللغة العربية

أحمد إبراهيم عطا

كلية التربية - جامعة القوقاز

جمهورية أذربيجان

مقدمة

إن اللغة العربية من أقدم اللغات على ظهر الأرض ، وتتميز بعدة مميزات منها أنها لغة القرآن الكريم، كما أن أهل اللغات الأخرى يريدون تعلم اللغة العربية من أجل فهم تشريعات الإسلام ، وبعضهم يريد تعلمها من أجل فهم حضارة بلادهم في الجزء المرتبط بتاريخ العرب وعصر الخلافة الإسلامية ، والبعض يريد تعلم اللغة العربية لأنه في حاجة إلى الترجمة في أعماله ومشروعاته الاقتصادية مع الدول العربية ، ولأن اللغة العربية لها ميزات صوتية قد لا تكون موجودة في كثير من اللغات الأخرى لذا فقد رأيت من الضروري بعد تأمل في حالة الدارسين للغة العربية في أذربيجان - الذين يتعلمون اللغة العربية من خلال لغتهم الأم - أن ننظر نظرة سريعة على نتائج الدارسين النظرية والعملية ، فرأيت بعض القصور وأجمل ذلك فيما يأتي :

(أ) قلة المفردات العربية في معجم الطالب اللغوي .

(ب) ضعف التحدث باللغة العربية تحدثا صحيحا وكاملا .

(ج) ضعف في الترجمة من اللغة العربية أو إليها بشكل صحيح .

(د) ضعف التعبير عند استعمال بعض خصائص اللغة العربية مثل الإيجاز أو الإطناب .

(هـ) عدم القدرة على توظيف قواعد اللغة العربية التي تعلمها بشكل صحيح .

لذا كانت دراساتي حول ما إذا كان من الممكن تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها باللغة العربية نفسها وليست بلغة الدولة التي تدرس فيها ، ولذلك كنت بحاجة إلى توضيح أهم المهارات التي لا غنى للمعلم عن تدريسها أو الطالب عن دراستها لتلافي نقاط القصور السابق ذكرها ..

وأسميت بحثي " معالجة المهارات اللغوية في اللغة العربية " وتناولت فيها أربع مهارات أساسية هي :

مهارة الاستماع مهارة الكلام مهارة القراءة ومهارة الكتابة

وإليك بحثي بالتفصيل ..

معالجة المهارات اللغوية في اللغة العربية

يهدف تعليم اللغات بشكل عام إلى إكساب الدارسين مجموعة من المهارات، والحديث عن المهارات اللغوية عند تعليم اللغة العربية يشتمل على بعض العناصر التي تحتاج إلى بعض المعالجة . وتنقسم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات رئيسة هي : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ومعلم اللغة العربية في اختياره إحدى هذه المهارات للبدء بتدريسها ، إنما يصدر عن تصور خاص لمفهوم اللغة والعمليات المتصلة باكتسابها ، والطريقة المناسبة لتدريسها ومن الأسئلة التي يمكن طرحها عند تدريس اللغة العربية ما يلي :

- ما المهارة التي يبدأ المعلم تعليمها ؟
- هل هي الاستماع انطلاقاً من أنّ الإنسان يبدأ في تعلمه اللغة بالاستماع إلى المحيطين به متلقيّاً أصول الأداء اللغوي المناسب ، منتقلاً بعد ذلك إلى توظيف ما تعلمه في مواقف الحياة المختلفة ؟
- أو أن المعلم يبدأ بتعليم الدارسين نطق الحروف والكلمات وإنتاج بعض الأصوات الجديدة ؟
- أو أن المعلم يبدأ بتعليم القراءة مستهدفاً تمكين الدارسين من الاتصال بالمادة المكتوبة من بداية الطريق ؟
- أو أن المعلم أخيراً يعلم الدارسين كيفية تقليد بعض الكتابات العربية مقتدياً بالطريقة التي شاهدها (إملاء منقول) ؟

المهارات التي يتم التركيز عليها

القول نفسه يصدق على تعليم اللغة العربية للتأكد من المهارات اللغوية التي يدور تدريس اللغة العربية حولها ويتم التركيز عليها ، هل هي الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة ؟ إن الدلائل التي تشير إلى ذلك كثيرة في تعليم اللغة العربية ، منها أن يوجه المعلم الطالب إلى قضاء معظم الوقت في معامل اللغات ومنها اعتماد المعلم على المواقف الحوارية بين فردين أو أكثر ، وتوجيهه للطالب إلى تقليد المشتركين في هذه المواقف والتحدث مثلهم ، ومنها كثرة نصوص القراءة الأساسية والإضافية وتوجيه الطالب إلى اللجوء إلى بعض القراءات الخارجية ومنها كثرة تدريبات الكتابة وترك فراغات وراء كل منها لكي يمارس الطالب الكتابة فيها ، إنّ كلا من هذه الأمور بالإضافة إلى أمور أخرى تشير إلى محور اهتمام المعلم بمهارات اللغة ونظرتة إليها ،

ومن الطبيعي أن يصدر هذا عن تصور لوظيفة اللغة ومعنى تعليمها لغير الناطقين بها ، والأسس النفسية لاكتسابها والأهداف التي يجب على المقرر تحقيقها .

تقديم المهارات اللغوية

إنّ الوضع الأمثل في تقديم المهارات اللغوية ألاّ تقدم للطالب مهارتين مختلفتين في وقت واحد ، كأنّ ندرجه على تركيب جمل جديدة من كلمات لم يكن للطالب سبق عهد بها فتضيف عليه صعوبتين : إحداهما ضرورة فهم الكلمات الجديدة والأخرى تركيب جمل جديدة ، ومن الملاحظ في بعض كتب تعليم العربية أنّ تدريباتها تشتمل على مفردات وتراكيب لم ترد في الدروس السابقة مما يربك الطالب ويجعله في بعض الأحيان عاجزاً عن حل هذه التدريبات ومن ثم لا تتحقق أهدافها

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها عند تعليم اللغة العربية في هذا المجال ما يلي :

إلى أيّ مدى يراعي المعلم هذا المبدأ ؟ بمعنى آخر : ما مدى حرص المعلم على ألاّ يقدم سوى مهارة واحدة في المرة الواحدة ؟ وإلى أيّ مدى يتحقق التدرج في تقديم المهارات اللغوية ؟ وهل البدء بالمهارة دليل على التركيز عليها ؟ قد يكون هذا ، وقد لا يكون ، وذلك أنّ المعلم يمكن أن يبدأ بمهارة أو بعنصر ، ولكنه في كتابه يركّز على مهارة أخرى أو عنصر آخر ؛ حيث يرى أن مفتاح البداية قد يناسب غير المهارة التي يود التركيز عليها .

والتركيز على مهارة معينة أو عنصر معين قد يقود إليه تصور المعلم عن الطريقة التي يختارها في تعليم اللغة ، وقد يقود إليها ما يرى من دوافع وأهداف الدارسين ، فإذا اجتمعوا واتفقوا كان المعلم إلى الوصول إلى هدفه أقرب .

ولو أنّ معلماً يرى طريقة " القواعد والترجمة " ويفضلها ، ويدرس كتاباً لطلاب يريدون العربية لقراءة كتب الدين وترجمتها ، فهنا نتصور أن يحقق كتابه هدفه وهدف الدارسين معاً ؛ والضد بالضد ، وبالتأكيد فإنّ البدء أو التركيز على مهارة الكتابة في كتاب للمبتدئين في تعلم اللغة قد يكون غير محبذ ، وبما أنّ لكل مهارة وعنصر تفريع داخلي ، فإنّ الحديث عن كيفية معالجة هذه المهارة أو هذا العنصر ، يقتضي أن ينظر إليها من زاويتين :

= بأيّ المهارات نبدأ ؟ أو على أيها نركز ؟

= بأيّ فروع هذه المهارة نبدأ أو على أيها نركز ؟

ثم يأتي السؤال التالي لهذه :

= هل يلزم تغطية جميع فروع كل عنصر وكل مهارة ؟

وكما هو معلوم فإنّ اختلاف المعلمين في ما يبدؤون به أو يركزون عليه من المهارات والعناصر تضيق دائرته حيث تكون المسألة في مفردات المهارة أو العنصر ، وفي هذا الأخير تتضح الأمور ويكثر الاتفاق ولو أخذنا المفردات مثلاً لذلك ، لتبين لنا أن المعلم لا تلزمه الإحاطة بمفردات اللغة ، بينما في مثل الأصوات فالغالب أن يغطي المعلم معالجة كل الأصوات ويركز على ما يراه صعباً .

ومما ينبغي أن يتنبه إليه المعلم هو أن تخلو طريقته أو تخلو دروسه من الطفرات والفروق الكبيرة بين المستويات المتتالية أو داخل المستوى المعين بذاته . بمعنى أنه يجب ألا يشعر الطالب بنقلة كبيرة بين درس ودرس آخر يليه ، بل ينبغي التدرج بسلاسة وارتفاع دون الطفرات .

صحيح أن المعلم قد يكون بين دروسه التي أعدها لأكثر من مستوى بعض الطفرات ، وذلك لوقوعه تحت الإحساس بتغير المستوى ، ولكن المحذور هو أن تكون الطفرات كبيرة تجعل انتقال الدارسين من مرحلة إلى أخرى صعبة .

وتنقسم المهارات الرئيسية للغة إلى مهارات صغيرة ولا شك أنّ المعلم الجيد هو الذي يهدف إلى إكساب الطلاب أكبر عدد من هذه المهارات ، وعلى المعلم الذي يقوم بتعليم اللغة العربية أن يتأكد من وجود هذه المهارات قبل إصدار الحكم على دروسه .

ولقد يكون من الأمور المساعدة هنا تقديم تصور لمجموعة من المهارات اللغوية التفصيلية التي تنضوي تحت المهارات الرئيسية الأربع (الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة) ، ولا نزعم استيفاء المهارات اللغوية هنا ، كما لا نفترض من كل باحث القدرة على ذلك.

مهارة فهم المسموع

يحظى الاستماع في حياة الأفراد بدور مهم ، إلا أنّ نصيبه في برامج تعليم اللغة العربية قليل ، وللوصول إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة نقترح أن تعرض المادة بأسلوب يتلاءم مع المهدف المطلوب.

في المستويات الأولى - وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع - لا يستطيع الطلاب القراءة ولا الكتابة ، ومن ثمّ ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع ، ويمكن استغلال الصور والرسوم والخرائط وغيرها ، وما عليك إلا أن تعرض صوراً أمام الطلاب ، ثم تلقي عليهم أسئلة تدور حولها ، ويمكن في هذه الحالة - لقلة ما لديهم من مفردات - أن تقبل منهم الإجابة بالإشارة ، أو بالإيماء .

هناك استماع يسمى الاستماع المكثف ، مثله في ذلك مثل القراءة المكثفة ، ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة ، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية ، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة ، وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة ، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع .

يهدف الاستماع الموسع ، إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب ، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد ، كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألّفها بعد .

يضع المعلم الكفاء في حسبانته أن تمكين طلابه من التفكير باللغة العربية (دون اللجوء إلى الترجمة الذهنية إلى اللغة الأم أولاً) . وهذا يعني ضرورة تنمية مهارة سرعة استيعاب الطلاب لما يسمعون ، دون تكرار ، لذا فإن عامل السرعة في طرح السؤال ، وتلقي الإجابة بالسرعة

المطلوبة ، يفرق بين أولئك الطلاب الذين بدؤوا يألّفون التفكير باللغة العربية ، وغيرهم من الذي يلجؤون أولاً إلى التفكير باللغة الأم ، ومن ثمّ ينتقلون إلى اللغة العربية ، ومن هنا عليك قياس سرعة الفهم وسهولته لدى طلابك ، عن طريق طرح أسئلة عليهم ، وتلقي إجاباتهم ، بسرعة تؤقّت لها . لأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء (المكتوب) ، لذا لا يتوقع من الطلاب خاصة في هذا المستوى ، الإجابة عن الأسئلة إجابات كاملة ؛ فقد يتردد بعضهم ، أو يطلب بعضهم التكرار ، لذا يمكنك أن تزودهم ببعض التعليمات ، أو الإشارات التي تيسر لهم الإجابة ، ولكن لا تعطهم الإجابة كاملة ، ولا تكرر لهم الجمل ، أو العبارات ، أو الحوارات ، إلا إذا ما اتضح لك أنهم عاجزون تماماً عن الإجابة الصحيحة .

أهداف تعليم مهارة الاستماع

تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وينطق سليم .

تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها .

أ- التمييز بين الأصوات العربية المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت مع التركيز على

الأصوات العربية التي لا توجد في لغة الدارس .

- ب- تعرف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً .
- ج- إدراك العلاقة بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة .
- د- الاستماع إلى اللغة العربية دون أن تعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى .
- هـ - سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية .
- و- إدراك التغيرات في المعنى ، الناتجة عن تعديل أو تحويل في بيئة الكلمة (المعنى الاشتقاقي).
- ز- فهم كيفية استخدام الصيغ المستعملة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى.
- ح- فهم استخدام صيغ العربية من جهة التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال ... الخ.
- ط- إدراك أن المعنى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة الدارس الأم.
- ي- إدراك نوع الأفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له.
- ك- فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية والإسلامية.
- الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية الفصحى في المواقف اليومية التي تستخدم فيها .
- وينبغي عند تعليم اللغة العربية أن تترجم هذه الأهداف مرة ثانية إلى أهداف سلوكية من أمثلة ذلك :
- أن يفهم الدارس سؤالاً يوجه إليه ويستجيب له .
 - أن يستجيب لأمر يصدر إليه بعمل شيء ما .
 - أن ترتاح أساريه لسماع خبر سار بالنسبة له .
 - أن يغضب بسماع جملة تثيره وتستدعي غضبه .
 - أن يستجيب بكتابة الرمز عند سماع الصوت .
 - أن يشير إلى مدلول الكلمات في محيطه .
 - أن يشير إلى مدلول التذكير والتأنيث ، والتثنية والجمع ... الخ .

مهارة الكلام

اللغة في الأساس ، هي الكلام ، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام ، والدليل على ذلك ما يلي:

1- عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل ، حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسان .

2- يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة.

3- جميع الناس الأسوياء ، يتحدثون لغاتهم الأم بطلاقة ، ويوجد عدد كبير من الناس لا يعرفون الكتابة في لغاتهم .

4- هناك بعض اللغات ما زالت منطوقة غير مكتوبة.

وبناء على ما تقدم من أسباب ، ينبغي أن نجعل من تعليم الكلام أحد أهم الأهداف في تعليم اللغة العربية ؛ فالكلام من المهارات الأساسية ، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية . ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة ، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس ، ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية ، الاهتمام بالجانب الشفهي ، وهذا هو الاتجاه ، الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية ، وأن يجعل همه الأول ، تمكين الطلاب من الحديث بالعربية ، لأن العربية لغة اتصال ، يفهمها ملايين الناس في العالم ، ولا حجة لمن يهمل الجانب الشفهي ، ويهتم بالجانب الكتابي ، مدعياً أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها ، ولا أحد يتكلمها .

دور الحوار في تعليم اللغة :

للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة ، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه : غاية لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس ، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات ، التي يحتاج إليها الطالب ، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام . والحوار وسيلة ، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة ، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال . وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه ، باعتبارها كلاً لا يتجزأ ، كما أن دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه ، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة .

من سمات الحوار :

- جملة قصيرة .

- يحكي المواقف اليومية الحقيقية .
- قابل للمحاكاة والتطبيق .
- جملة قد لا تكون مترابطة مما يتيح للمعد حرية اختيار المفردات والتراكيب .
- يخدم الجانب الاتصالي للغة .
- الجانب التشويقي فيه كبير .
- استخدامه يشعر الدارس بتقدمه في تعلم اللغة .
- يتيح للدارس ممارسة ما تعلم فعليا خارج الصف .

مهارة الكلام في المستوى الأول :

في المستوى الأول من تعليم اللغة ، تدور تدريبات مهارة الكلام ، حول الأسئلة التي يطرحها الكتاب ، أو المدرس ، أو الطلاب أنفسهم ، ويقوم الطلاب بالإجابة عنها ، ومن ذلك أيضاً قيام الطلاب بالتدريبات الشفهية ، فردياً ، وثنائياً ، وفي فرق (3/ 4 طلاب) ثم هناك حفظ الحوارات وتمثيلها ، ونصح المدرس ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به ، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبرون بها عن الأفكار التي تطرح عليهم .

أهداف تعليم مهارة الحديث (الكلام) :

- 1) أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية ، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء اللغة .
- 2) أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة .
- 3) أن يستخدم الحركات الطويلة والحركات القصيرة .
- 4) أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام الفصحى .
- 5) أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجته وأدواره وخبراته وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية .
- 6) أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية الإسلامية المناسبة لعمره ومستواه الثقافي وطبيعة عمله ، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي الإسلامي .
- 7) أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة .

8) أن يفكر باللغة العربية ويتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لتعليم الكلام ما يلي :

- a. أن يطلب المتعلم شيئاً ما .
- b. أن يتعلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص .
- c. أن يطلب من الآخرين عمل شيء ما .
- d. أن يقيم علاقات أليفة مع أبناء اللغة .
- e. أن يحكي قصة بسيطة ، أو يقول شيئاً للآخرين .
- f. أن يشغل الجالسين أو رفاقه بالحديث عن بعض الأحداث اليومية .
- g. أن يفهم الآخرين ويوجههم ويرشدهم .
- h. أن يقضي حوائجه اليومية ويؤدي ما يطلب منه من أعمال ... الخ .

مهارة القراءة

تعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للطالب خارج الصف ، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة ، ومواد القراءة الموثوقة في كتاب معدّ للمبتدئين ينبغي ألا يحتوي على مفردات ، أو تراكيب جديدة كثيرة ، فالطالب المبتدئ الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل ، يحتاج إلى أن تقدّم له القراءة على مستوى الكلمة ، فالجملة البسيطة (مبتدأ أو خبر غالباً) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة ثم قراءة نصّ .

في المرحلة الأولى من تعليم مهارة القراءة ، لا بد أن نضع في حسابنا بعض الصعوبات المتوقعة ، التي قد يواجهها الطلاب ، وفي هذه المرحلة ترتبط صعوبات القراءة بتعلم الأصوات خاصة في القراءة الجهرية ، ومن بين الصعوبات المتوقعة في هذا المجال : التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة ، وكذلك الحروف التي ترد أحياناً صوائت وأخرى صوامت (و + ي) .

هناك مهارات خاصة بالقراءة ينبغي العناية بكل واحدة منها في وقتها المناسب ، وإذا أهملت معالجتها في حينها ، تؤدي إلى ضعف في تعلم القراءة فيما يلي من مراحل .

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما : التعرف ، والفهم .

والمهارات الأساسية للتعرف هي :

- 1 - ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي .
- 2 - التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري .
- 3 - التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها .
- 4 - ربط الصوت بالرمز المكتوب .
- 5 - التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات .

وأهم المهارات الأساسية للفهم هي :

- 1 - القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
 - 2 - فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب .
 - 3 - فهم الاتجاهات .
 - 4 - اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها .
 - 5 - القدرة على الاستنتاج ... إلخ .
- وهناك نوعان من القراءة ، هما :

- 1 - القراءة المكثفة .
- 2 - القراءة الموسعة .

في القراءة المكثفة ، تنمى قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرؤه ، وقدرته على القراءة الجهرية ، وإجادة نطق الأصوات والكلمات ، وكذلك السرعة ، وفهم معاني الكلمات والتعبيرات ، أما القراءة الموسعة فتعتمد على قراءة نصوص طويلة ويمارسها الطالب خارج الصف بتوجيه من المعلم ، وتناقش أهم موضوعاتها داخل الصف ، لتعميق الفهم ؛ وبذا تأخذ القراءة الموسعة بيد الطالب ، ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربية ، تقع داخل دائرة اهتمامه .

أهداف تعليم مهارة القراءة :

- أ- أن يقرأ الدارس اللغة العربية من اليمين إلى الشمال بشكل سهل ومريح .
- ب- أن يقرأ نصاً ما قرأه جهرية بنطق سليم .
- ج- أن يستنتج المعنى العام من النص المكتوب ويدرك تغير المعنى بتغير التراكيب .
- د- أن يعرف معاني المفردات من السياق .

- ه- أن يفهم معاني الجمل وتتابعها في فقرات مع إدراك علاقات المعاني التي تربط بينها .
- و- أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن يعوقه عن ذلك التفكير في قواعد اللغة .
- ز- أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية .
- ح- أن يعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها دلاليًا وصوتيًا .
- ط- أن يقرأ بصمت وسهولة ويسر وبسرعة معقولة ملتقطاً المعنى مباشرة من النص المقروء ، دون توقف عند الكلمات أو التراكيب ، ودون الاستعانة بالمعجم مرات عديدة .
- ي- أن يقرأ الصحف العربية ، ويطالع كثيراً في العلوم والآداب البسيطة والأحداث الجارية مع إدراك الوقائع وتحليل المعاني وتحديد النتائج ونقدها وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية الإسلامية .
- ومن أمثلة الأهداف السلوكية لتعلم القراءة ما يلي :
- أن يقرأ الدارس خبيراً هاماً في صحيفة يومية قراءة جهرية لزملائه .
- أن يقرأ نصاً ما قراءة صامتة ، ثم يحكي موجزه لرفاقه .
- أن يكون صوته طبقاً لعلامات الترقيم التي تقابله .
- أن يكون صوته طبقاً للمشاعر والانفعالات التي يحسها من النص .
- أن يقرأ مجموعة من الجمل غير مرقمة ويعيد تكوينها في فقرة صحيحة المعنى.
- أن يعطي معاني بعض الكلمات في النص بحيث لا يعرف معناها فيه إلا من السياق الخ.

مهارة الكتابة

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات ؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين ؛ أحدهما آلي ، والآخر عقلي ، والشق الآلي ، وهو الذي يبدأ به عادة في الصفوف الأولية لتعلم اللغة ، يحتوي على المهارات الآلية الخاصة برسم حروف اللغة العربية ، ومعرفة التهجئة ، والترقيم في العربية ، أما الجانب العقلي ، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو ، والمفردات ، واستخدام اللغة .

يقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية ، النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة ؛ مثل علامات الترقيم ، ورسم الحروف وأشكالها ، والحروف التي يتصل بعضها ببعض ، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها ، ولا تتصل بحروف لاحقة ، ورسم الحركات فوق الحرف ، أو تحته ، أو في نهايته ، ورسم ، أو عدم رسم همزات القطع والوصل ، وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيراً ، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب ، وقد يحدث إسقاطها - أحياناً - لبساً ، أو غموضاً في المعنى .

عند عرض مهارة الكتابة ، ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً ، ثم التوسع رويداً رويداً ، وذلك لإشباع رغبة الطلاب في تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية ، بعد أن يسمعونها من المعلم أو من الشريط المسجل ، يضاف إلى ذلك أن تعلمه الكتابة يمكنه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الصف واسترجاعها إذا تطلب الأمر؛ إذ يستطيع قراءة الكلمات التي تعلمها من المعلم وحده في البيت . وليس هذا فحسب ، إنما يستطيع نطق (قراءة) كلمات أخرى لم ترد عليه في الصف ، فيشعر بشيء من الرضا لأنه صار مستقلاً لحد ما .

لكل لغة ظواهر تميز كتابتها ، ومن أهم ظواهر اللغة العربية ، التي يركز عليها المعلم ويوليها أهمية عند تدريسه الطلاب على الجانب الآلي من الكتابة ما يلي : الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) وتجرید الحرف ، والمد ، والتنوين ، والشدة ، و (ال) الشمسية ، و (ال) القمرية ، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والحروف التي تكتب ولا تنطق ، والحروف التي تنطق ولا تكتب ، والهمزات .

ينبغي عندما يبدأ الطلاب في عملية النسخ ، أن يقوموا بذلك تحت إشراف المعلم المباشر ، وينبغي أن يقلدوا نموذجاً أمامهم ، وأن ينظروا دائماً إلى النموذج ، المقدم وليس إلى ما كتبوه على غرار النموذج حتى لا يتأثروا بالطريقة التي نسخوا بها النموذج . ومن أهم معايير الحكم على حسن الخط : الوضوح والجمال ، والتناسق ، والسرعة النسبية .

من المفيد أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية ، التي سبق للطلاب أن استمع إليها ، أو قرأها ، ومن المفيد في هذا الصدد أن يقوم تنظيم المادة ، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب . فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه ، أو قرأه ، أو قاله ، يستطيع كتابته ، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر

للتعلم والتقدم ، والتدرج أمر مهم في تقديم المادة الكتابية للطالب ؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف ، ثم ينسخ بعض الكلمات ، ثم كتابة جمل قصيرة .

أهداف تعليم مهارة الكتابة :

- 1) أن يكتب الحروف العربية ويدرك العلاقة بين شكل الحرف وصوته .
 - 2) أن يكتب الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها .
 - 3) أن يكتب اللغة العربية بخط واضح سليم .
 - 4) أن يتقن الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس .
 - 5) أن يتقن الكتابة من اليمين إلى اليسار .
 - 6) أن يتقن الاستخدام السليم لعلامات الترقيم في كتابته .
 - 7) أن يعرف مبادئ الكتابة العربية وأن يتقن قواعد كتابة الإملاء وأن يدرك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس .
 - 8) أن يدون أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الترتيب العربي المناسب للكلمات .
 - 9) أن يترجم أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة .
 - 10) أن يكتب بسرعة مقبولة وبشكل سليم معبراً عن نفسه في سهولة ويسر .
- ومن أمثلة الأهداف السلوكية لتعلم مهارة الكتابة ما يلي :
- a. أن يكتب نصاً ألفه عن طريق القراءة .
 - b. أن يلخص موضوعاً بسيطاً ويكتبه بعد قراءته .
 - c. أن يكتب رسالة رسمية ، أو رسالة تحكي حدثاً لصديق ما .
 - d. أن يكتب طلباً للتوظيف أو لقضاء حاجة .
 - e. أن يكتب تقريراً بسيطاً عن اجتماع أو عمل ما .
 - f. أن يكون بعض المذكرات البسيطة .
 - g. أن يكتب وصفاً لشيء ما .
 - h. أن يعبر كتابةً عن فكرة تلح عليه ويريد تسجيلها ... الخ .

المصادر

- 1- حبيب الله، محمد، أسس القراءة وفهم المقروء، بين النظرية والتطبيق، ط2، دار عمار، عمان، 2000م.
- 2- طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، 1985م.
- 3- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) 1990م.
- 4- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، 1422هـ.
- 5- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع أضواء المنتدى، الرياض، 1423هـ.
- 6- مصطفى، عبد الله علي، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 2002م.
- 7- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م.
- 8- الناقة، محمود كامل، ورشدي طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الإيسيسكو، الرباط، 2003م.
- 9- الناقة، محمود كامل، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية) جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1984م.
- 10- يونس، فتحي علي ومحمد الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م.
- 11- عبد الله، عمر الصديق، "تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين بالعربية"، المجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الثاني، الخرطوم، 2005م.

ƏRƏB DİLİ TƏLƏBƏLƏRİNİN ÜZLƏŞDİYİ PROBLEMLƏR VƏ DƏRS ÇALIŞMA METODLARI

Qafar OCAQLI

*Qafqaz Universiteti
Pedaqoji Fakultə
Bakı - AZƏRBAYCAN*

Ərəb dili bölməsində təhsil alan tələbənin üzləşdiyi problemlər hansılardır?

Bu dili öyrənmək üçün diqqət ediləcək məqamlar hansılardır?

Məhz bu və bir sıra başqa suallara cavab tapmaq və tələbələrin motivasiyası baxımından belə bir məqaləni hazırlamağı daha məqsədəuyğun gördüm. Ərəb dili müəllimi olaraq işlədiyim müddət ərzində müşahidə etdiyim hallardan da misallar gətirərək mövzuya başlamaq istəyirəm.

Dil Allahın bizə bəxş etdiyi ən böyük nemətlərdən biridir. Uca Xəliq yaratdığı hər məxluqa dil neməti bəxş etmişdir. Lakin məxluqat içərisində insanların danışdığı dil fərqli və daha mükəmməl olması ilə fərqlənir. İnsan ağılı səsləri bir nizama salaraq onları anlamalı hala gətirir, daha sonra isə bu nizamlı səslərlə insana öz fikir və düşüncələrini anlatmaq imkanı yaradır. Bu mənada dil yer üzündə bütün canlılar içərisində sadəcə Adəmoğluna verilən bir nemət sayılır. Lakin insanların danışdıqları dillər arasında da fərq vardır. Yer üzündə ərəb, fars, türk, ingilis, rus, çin, yapon və daha yüzlərlə müxtəlif dillər mövcuddur. Mövcud dillər çox olsa da bu dillər arasında ərəb dilinin yeri başqadır. Yer üzündə mövcud dillərdən bəziləri sadəcə bu dildə danışan xalqlara aid olmur. Əsasən siyasi, iqtisadi amillər sayəsində bəzi dillər insanlar tərəfindən daha çox tərcih edilərək öyrənilir və bu dillər insanların ortaqları halına gəlir. Ərəb dili də belə dillərdən biridir. Lakin ərəb dilinin yayılması və öyrənilməsi səbəbləri bir az müxtəlifdir. Heç kəsə sır deyildir ki, ərəb dili sonuncu peyğəmbər Hz. Məhəmməd (s. ə. v) vasitəsilə insanlığa göndərilən İslam dininin müqəddəs kitabı-Quranın dilidir. Bu dinə sitayiş edən 1,5 milyarda yaxın müsəlman məhz ərəb dilində olan Qurana bəslədikləri hörmət sayəsində bu dilə qarşı xüsusi məhəbbət duyurlar. Azərbaycanın da ərəb dili ilə mövcud əlaqəsi məhz İslam dininin bu torpaqlara ayaq basması ilə başlamışdır. Ərəb dilinin bizim üçün nə qədər önəmli və əhəmiyyətli bir dil olduğunu görmək üçün Azərbaycan dilinə nəzər salmaq kifayətdir. Ərəb dilindən aldığımız yüzlərlə söz dilimizlə o dərəcə sıx təmas qurmuşdur ki, bu kəlmələrin dilimizdən ayrılması imkansızdır desək yanılmarıq. Ölkəmizdə ərəb dilinin tədrisi tarix boyu, hətta Sovet hakimiyyəti illərində də mövcud olmuşdur. Müstəqillik əldə etdikdən sonra isə Azərbaycanla bir sıra ərəb dövlətləri arasında ikitərəfli əlaqələrin yaranması, səfirliklərin açılması, iqtisadi-ticarəti bağların yaranması kimi amillər bu dilə qarşı marağın artmasına təkan vermiş oldu. Lakin ərəb dilinin tədrisi ilə məşğul olan bölmələr bu dilin tədrisində təcrübəyə malik olmalarına baxmayaraq hələ də bəzi çətinliklərlə qarşı-

laşmaqdadırlar. Bunların bəzisi universitetlə bağlı olsa da, bir digər qismi də tələbələrə əlaqəlidir. Universitetlə bağlı məsələləri əsasən metod, kadr, lazımi vəsaitlərin olmaması ilə izah etmək olar.

Tələbələrə bağlı problemlərə gəlincə isə onları aşağıdakı kimi sıralamaq mümkündür:

- a) Fakültə seçimində valideyn təzyiqi və hədəfin doğru seçilməməsi
- b) Təhsili başa vurduqdan sonra iş imkanlarının olmaması
- c) Ərəb dilinin çətinliyi və dil öyrənmənin metodları

Universitetlə bağlı problemlər metod, kadr və dərs vəsaiti olaraq üç hissəyə ayrıldı. Məqaləmiz tədris metodu və vəsaitləri deyil, tələbələrin üzləşdikləri problemləri əhatə etdiyi üçün onların adlarını qeyd etməklə kifayətlənir və tələbələrə bağlı problemlərə keçirik.

Birinci kurslarda dərsə başladığım ilk gün tələbələrə tanışlıqdan sonra adətım üzrə onların hər birinə ərəb dilini nə üçün seçdiklərini soruşuram. Təbii olaraq hər kəs öz seçiminin səbəblərini izah edir. Verilən cavablar müxtəlif və bəzən də qərribə olur. Ən qərribəsi isə tələbənin seçimi onun deyil valideyni tərəfindən edildiyini söyləməsidir. Başqa sözlə tələbə bu fakültəyə öz istəyi ilə deyil, valideyninin istəyi ilə gəldiyini qeyd edir...

“Atam və ya anam istəyir ki, mən ərəb dilini öyrənəm”-cavabına təəssüf ki, hələ də rast gəlmək mümkündür.

Əslində bu sadəcə ərəb dilinin problemi deyil, ümumiyyətlə, təhsil sahəsində üzləşdiyimiz problemlərdən biridir. Bunun misallarını başqa ixtisaslarda da görmək mümkündür. Onların müəyyən bir qismi öz atalarının və ya valideynlərinin istək və arzularını yerinə yetirmək üçün ixtisas seçirlər. İstəyi və rəğbəti olmayan bir tələbəyə sevmədiyi ixtisası öyrətmək isə heç də asan olmur. Lakin imkansızdır demək də olmaz.

Bu problemi necə aşmaq olar? Sadəcə olaraq müəllimin üzərinə düşən vəzifə bu vəziyyətdə istər tələbəyə və valideynlərə hədəflə vasitəni bir-birindən ayırmaqda yardım etməsidir. Ərəb dili bəziləri üçün hədəf, bəziləri üçün də vasitə ola bilər. Bu baxımdan tələbələri iki qrupa ayırmaq lazımdır :

1. Ərəb dilini öyrənməyi özlərinə hədəf olaraq seçmiş tələbələr.
2. Hədəflərinə çatmaq üçün ərəb dilini öyrənməyi özlərinə vasitə seçmiş tələbələr.

İstəyi və bu dili öyrənməyə rəğbəti olmayan bir tələbə əlbəttə ki, ərəb dilini öyrənməyi qarşısında məqsəd olaraq görə bilməz. O zaman ikinci qrupa uyğun olaraq bu dil tələbəni öz hədəfinə çatdırmaq üçün vasitə halına gətirilməli və tələbəyə də bu aşılmalıdır.

Misal üçün tarixçi olmaq istəyən bir tələbəyə: Tarixçi olmaq üçün heç də tarix fakültəsində oxumaq şərt deyildir. Akademik Ziya Bünyadovu hər kəs tarixçi kimi tanısa da, əslində, o, bir ərəb dili mütəxəssisi və şərqşünas idi. Bunu Vəfa Quluzadə

haqqında da söyləmək olar. Bir çoxumuz onu politoloq olaraq tanıyırdıq ki, əslində o da bir ərəbşünasdır. Buradan bir daha aydın olur ki, başqa fakültələrdən fərqli olaraq dil bölmələrində təhsil alan tələbələr üçün öyrəndikləri dil hədəf olmasa da, əsas məqsədlərinə çatmaq üçün bir vasitə rolu oynaya bilər.

Tələbələri ən çox narahat edən bir başqa cəhət isə məzun olduqdan sonra iş tapmamaq və ya işsizlik qorxusudur. Bunun qismən cavabı yuxarıda qeyd edilsə də əlavə etmək istədiyim bir neçə məsələ vardır. Gələcəklə bağlı narahat olmaq, iş həyatının qurulması istiqamətində fikirləşmək olduqca yaxşıdır. Lakin bəzən tələbələr təhsil almağa başladıkları 1-ci kursdan etibarən sonuncu kursadək tələbəlik illərini ancaq məzun olub nə işləyəcəyəm sualına cavab axtarmaqla keçirir. Bəzən də dərslər çalışmamasına səbəb olaraq “Bitirib nə olacağam?” sualını göstərir. Bu problemi aşmaq üçün özündə mənəvi güc tapmayan tələbəyə necə kömək etmək olar?

Hər şeydən əvvəl tələbə bilməlidir ki, təhsil müddəti ərzində onun üzərinə düşən əsas vəzifə seçdiyi ixtisasda yaxşı bir mütəxəssis olmaqdır. Tələbə işləməklə bağlı ancaq sonuncu kursda yaxşı bilik əldə etdikdən sonra düşünmək haqqına malikdir. Əks təqdirdə I kursdan özünü bu cür suallarla məşğul edən tələbə iş məsələsini bir müddət sonra dərslər oxumamaq üçün səbəb olaraq görəcək və bunun belə olduğuna inanacaq. Azərbaycanda Sovet hakimiyyəti illərində mövcud olan təyinatla iş əldə etmək sistemi artıq yoxdur. Lakin müstəqillik əldə etdikdən sonra ölkəmizlə bir sıra ərəb ölkələri arasındakı yaranmış əlaqələr, səfirliklərin açılması, şirkətlərin yaranması bizə ümid verir ki, ərəb dili mütəxəssislərinə ehtiyac vardır. Digər tərəfdən işsizlik problemi dövrümüzün global problemi sayılır. “Onsuzda işsiz qalacağam, niyə oxuyuram?” -demək, eynilə “onsuzda öləcəyəm, niyə yaşayıram?”-deməyə bənzərmirmi?

Tələbələrin ərəb dilində üzləşdikləri bir digər problem isə Ərəb dilinin çətin bir dil olması ilə izah olunur. Bəzi tələbələr bu dilin çətinliyini onun qrammatikası ilə, bəziləri də sözlərinin qəliz və çox olmasını əsas gətirərək əzbərləməyin çətin olduğunu və s. söyləyirlər. Məsələ isə dilin çətinliyindən çox tələbənin bu dili öyrənməyə hazır olub-olmamasından asılıdır. Tələbəyə ilk gündən ağır bir yükün altına girdiyini və bu dili öyrənmək üçün çox çalışmalı olduğu aşılmalıdır.

Hər bir sahə kimi, ərəb dili bölümündə təhsil alan tələbə də dərslərinə çalışdığı zaman diqqət etməli olduğu bəzi məqamlar vardır ki, bunları bilməsi olduqca vacibdir :

- a) Dərsə davamiyyət: Dil dərslərində mövzular və qrammatik izahatlar zəncirvari xarakter daşıdığından tələbənin dərsə davamiyyətə diqqət yetirməsi vacibdir. Əks halda mövzular arasında qopuqluq yaranacaq və tələbənin sonrakı mövzuları başa düşməsinə maneə olacaqdır.
- b) Mövzuların müntəzəm şəkildə təkrarlanması: Bu da dil öyrənməkdə olduqca vacib cəhətlərdən biridir. Tələbə sinifdə öyrəndiklərini daha yaxşı qav-

ramaq və izah olunan qrammatik qaydaların sadəcə nəzəri olaraq deyil, praktik olaraq da tətbiq etməyi bacarmalıdır. Anlamadığı məsələləri isə qeyd edərək müəllimdən soruşmalıdır. Əks təqdirdə yuxarıda da qeyd olunduğu kimi bir-birinə zəncirvari şəkildə bağlı olan növbəti qrammatik izahatın qaranlıq qalacağı ehtimalı ortaya çıxacaq.

- c) Sual vermək: Üzləşilən bir başqa problem isə tələbənin anlamadığı mövzunu müəllimdən təkrar soruşmamasıdır. Mövzunu anlamamaq ayıb və ya utanılacaq bir şey deyildir. Müəllim “təkrara ehtiyac varmı?” və ya “kimə isə qaranlıq qalan məsələ oldumu?” sualını verərkən heç kim əlini qaldırmasa belə sən qaldırmaqdan çəkinmə. Bilməmək ayıb deyil, bilməyib öyrənməmək ayıbdır-qaydasına əməl et. Daha sonra çəkəcəyin və üzləşəcəyin sıxıntılar, daldan atılan daşa bənzəməsin deyə. . .
- d) Səhv etməkdən çəkinməmək : İstər lövhədə, istərsə də danışqda “səhv yazarsam və ya səhv edərsəm mənə gülürlər” fikrinin sənə üzərində hakim olmasına qətiyyənl yol verməmək lazımdır. Əlbəttə ki, tələbə səhv edəcək. Bunu normal qəbul etmək və gülüslərə əhəmiyyət verməmək lazımdır. Bilmədiyi kəlmələr çıxsa belə dərdini anlatmağa çalışmaq lazımdır. Zaman ötdükcə dil daha yaxşı və sürətli danışğa alışıacaq.
- e) Sinif yoldaşları ilə yardımlaşmaq : Dil tədrisində bu olduqca zəruridir. Çox vaxt tələbələr bir-birlərindən bilmədikləri məsələni soruşub öyrənməyi utanırlar. Qarşı tərəfin qürurlanacağı zənninə qapılırlar. Halbuki qarşılıqlı şəkildə dərs çalışmaq, qaranlıq qalan məqamları anlamaq üçün çəkinmədən öz sinif yoldaşlarından yardım almaq lazımdır. Yuxarıda qeyd olunan misalı burda da xatırlamaq yerinə düşər: “Bilməmək ayıb deyil, bilməyib öyrənməmək ayıbdır”.
- f) Yazaraq öyrənmək : İstər söz əzbərində, istərsə də cümlə qurulmasında yazmağın faydası inanılmaz dərəcədə böyükdür. Göz yaddaşı daha güclü olduğu üçün yazaraq öyrənilən hər şey yaddaşda daha qalıcı olur. Tələbələrənlin səhv etdikləri məqamlardan biri də, gündəlik çalışmalarınl edilməsi ilə kifayətlənmələrindir. Oxuduğu kitabın xülasəsini yazmaq, Azərbaycan dilində mövcud olan atalar sözlərini və ya kiçik hekayəcikləri ərəb dilinə tərcümə etmək kimi fəaliyyətlər, dilin inkişafında ciddi rol oynaya bilər.
- g) İnternet : Dövrümüzənlə hər bir sahə ilə bağlı lazımlı məlumatların əldə olunmasında internet əvəzsiz vasitədir. Ərəb dili və bu dilin tədrisi ilə bağlı internetdə mövcud olan imkanlar hər gün artmaqdadır. Bundan başqa ərəb mətbuatı ilə bağlı olan ən son xəbərlərin oxunması, bu dillə bağlı forumlara qoşulmaq və internetdə ərəb dostlar taparaq məktublaşmaq da faydalı ola bilər. Nümunə üçün bu sahədə onlinearabic.net – in təklif etdiyi xidmətlər

səviyyəsindən asılı olmayaraq hər bir tələbə üçün faydalıdır.¹ Burada tələbə ərəb dilində filmlər seyr edib, radio dinləmək imkanına malikdir. Bundan başqa ərəb dilində elektron sözlük, kitabxanalar, qəzet və maraqlı jurnallar, hər səviyyə üçün nəzərdə tutulmuş elektron sual bankı, cizgi filmləri, karikaturalar, səsləndirilmiş hekayələr də bu dili öyrənmək istəyənlərin ixtiyarındadır.

- h) Peyk antena : Dil öyrənmək üçün ən vacib şərtlərdən biri də dinləməkdir. Dil öyrənən hər kəs “qulaq dolğusu” adlanan mərhələni aşmalıdır. Bunun üçün peyk antenaların bizə təqdim etdiyi xidmət əvəzsizdir. Günümüzdə hər kəs evindən kənara çıxmada istədiyi ərəb ölkəsinin televiziya və radio kanallarını seyr edib, dinləmək imkanına malikdir. Mövcud ərəb ölkələrinin ortalama olaraq hər birinin 3 kanalının olduğunu fərz etsək, ortaya ciddi bir rəqəm çıxmış olur. Son zamanlar isə Misir kimi bəzi ərəb dövlətlərinin peyk antenaları vasitəsilə ərəb dilinin tədrisi ilə bağlı xüsusi verilişlər də yayınlamaqdadırlar. Əlbəttə ki, ərəb dilində dinləməyə başlayan tələbələr bunun nəticəsini tez görməyə başlayacaqlar.
- i) Telefon, Mp3 və Mp4 cihazlarından istifadə : Dinləməyin və ya eşidərək öyrənməyin oxuyaraq öyrənməkdən daha yaddaqalıcı olduğu məlum faktdır. Hal-hazırda mövcud olan texnologiyalar bizə belə imkanlar qazandırmıqdadır. Digər texnologiyalar kimi gündəlik həyatımızın ayrılmaz hissəsinə çevrilən bu cihazların roluna gəlincə isə təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, əldə olan imkanlardan geniş istifadə olunmamaqdadır. İstər telefon, istərsə də digər cihazlardan musiqi və radio dinləyici kimi istifadə olunduğu halda, dil öyrənməkdə az istifadə olunmaqdadır. Boş zamanlarda, yolda gedərkən dinləmək hətta kino və cizgi filminə baxmaq imkanı verən bu cihazlardan dil öyrənməkdə də daha səmərəli şəkildə istifadə etmək mümkündür.
- j) Lüğətdən istifadə: Ərəb dilini öyrənən hər bir tələbədə olması zəruri sayılan vəsaitlərdən biri də lüğətdir. Tələbə dil səviyyəsinə uyğun olan kitablar oxumağa başladığı an, yanında mütləq lüğətin olması vacibdir. Ancaq lüğətin istifadəsi yorucu olmasın deyərək mənasını bilmədiyimiz hər sözün deyil, cümlənin kontekstini anlamaq üçün ilişib qaldığımız sözlərin mənasına baxmaq kifayətdir. Əks təqdirdə hər söz üçün lüğətdən istifadə etmək tez yorucu da ola bilər. Sürətli oxu üçün isə son zamanlar geniş vüsət alan elektron və online² lüğətlərdən də istifadə oluna bilər. Lüğətlərlə bağlı qeyd etmək istədiyim başqa bir cəhət isə, tələbələrin izahlı lüğətlərdən istifadə etmələri ilə bağlıdır. Azərbaycan-Ərəb və ya Ərəb-Azərbaycan lüğət-

¹ http://www.onlinearabic.net/test/test_goruntule.asp?OCUID=50

² http://www.arapcasozluk.net/index.asp?GELEN=ONLINEARABIC_YENI_SOL_MENU_15_1_2008

ləri ərəb dilində müəyyən səviyyə əldə edilənə qədər istifadə oluna bilər. Müxtəlif sahələrə aid, əlifba sırası ilə düzülmüş, müəyyən dərəcədə izah olunmuş sözlərdən ibarət izahlı lüğət isə axtarılan kəlimə ilə yanaşı onun sinonimini əldə etmək imkanı da verdiyi üçün tələbəyə daha faydalı olacağı şübhəsizdir.

k) Ünsiyyətdə olmaq

Televizor, radio və s. cihazlar ərəb dilinin öyrənməkdə və əsasən eşidib anlama qabiliyyətini artırmaqda zəruri vasitələr sayılmaqla yanaşı əfsus ki, danışmaq qabiliyyətini artırmaqda əlverişli vasitə deyildir. Çünki bu cihazları dinləyən şəxs həmsöhbəti ilə dialoq qurmaqdan aciz qalır. Sırf danışmaq qabiliyyətini artırmaq və nitqi düzəltmək üçün isə mütləq bu dili bilən biri ilə praktikaya ehtiyac vardır. Ana dili ərəb dili olan biri ilə dialoq qurmaq qısa zamanda daha müsbət nəticə verəcəyi isə şübhəsizdir.



“QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ”

BEYNƏLXALQ KONFRANS

2-ci Bölmə

ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ MÜASİR METODLAR

ƏRƏB DİLİNDƏ İŞLƏNƏN İDİOMLARIN ARXETİPİKASININ AÇILMASININ TƏDRİS PROSESİNDƏ ƏHƏMİYYƏTİ (“Əsa” ilə bağlı idiomlar)

Prof. Aida QASIMOVA

*Bakı Dövlət Universiteti
Şərqşünaslıq Fakültəsi
AZƏRBAYCAN*

Ərəb dilində işlənən idiomların tədrisi zamanı onların arxetipikasının izahı böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu tələbələrin idiomu dərinlənən qavramasına, onun işlənmə prinsiplərini anlamasına yardımçı olur. Ayrıca olaraq, ərəb dilində işlənmə bir sıra idiomların kökündə müəyyən dini rəvayətlərin dayanması tələbələrin nəzərinə çatdırılmalı, onların məruz qaldıqları semantik dəyişilmələr öyrənilməlidir. Bu nöqtəyi-nəzərdən yanaşdıqda, ərəb dilində ən çox idiomlar doğurmuş sözlərdən olan «əsə» anlamının dini-mifoloji aspektdə arxetipikasının müəyyənlişməsinin həmin sözlə bağlı idiomların araşdırılmasında böyük əhəmiyyəti vardır. . Sözlün kök samitləri «ayn», «sad» və «vav»dır. Fəli mənası «əsə ilə tutmaq», təsniyəsi «əsavan», cəmi «isiyyundur». «Əsa» müənnəs sözdür. Bu sözün dini-mifoloji arxetipikasını araşdırmazdan əvvəl həmin idiomların bəziləri ilə tanış olaq:¹

yumşaq, yolagələn fağır	لين العصا
üsyana qalxmaq	شق عصا الطاعة
düşmək	رفع عصاه yola
məskən salmaq, dayanmaq	ألقي عصا الترحال
onlar zəiflədilər	تشظت عصاهم قطعاً
onlar dalaşib küsdülər	انشقت عصاهم
badalaq vurmaq	وضع العصي في طريقه

Baranovun lüğətindəki bu idiomlardan əlavə «əl-Mucəm-əl Vasit» də əsənin aşağıdakı mənalari da verilib.

kimi isə oymatmaq, yada salmaq	قرع له العصا
balaca baş	رأس العصا
zəiflər, zəlillər	عبيد العصا

Əsa ilə bağlı bir sıra məsəllər də vardır. «əl-Mucəm əl-Vasit»də aşağıdakı iki məsəl əks olunub.

ان العصا قرعت لذي الحلم

¹ Bu barədə bax: Баранов. Арабско-русский словарь. Москва, «əsə» bəhsi. Əl-Muncid, Beyrut, «əsə» bəhsi, əl-Mucəm əl-Vasit, Beyrut, Dərul-fikri, II cild, «əsə» bəhsi, Əbn Osman əl-Cahiz, Kitəbul-əsə-əl-Bəyan vat-Təbyin, III cild, Beyrut Dərul-fikr, Tahqiq va şərh Abdus Səlam Harun, (ili göstərilməyib) (s. 5-1251). Usamə ibn Munqiz, Kitəbul-əsə-Nəvadirul-maxtutat, Tahqiq Abdus-səlam, Harun, Qahirə, 2001, s.195-235.

Həlim adamı başa salmaq əsan olar

ان العصا من العصية

Əsa useyyədəndir. («Useyyə» kiçik əsa deməkdir).

Məsələn mənası budur ki, hər bir böyük iş xırda işdən nəşət tapır.

«əl-Müncid»də əsanın idiomatik mənalara daha geniş əks olunub. Maraqlı doğuran budur ki, «Müncid» tərtibçiləri əsanı omonim söz kimi təqdim edib onun birlik, ittifaq (اجتماع, ائتلاف) mənalara bildirdiyini də qeyd edirlər. Bu mənadən çıxıb edib عصا القوم ifadəsini «insanları xeyir və şər üçün bir yerə yığmaq» kimi izah edirlər. Münciddə «əsa» kökündən ola اعتصى feli də göstərilir. Onun mənasının «söykənmək» olması bildirilir.

Ayrıca olaraq, Münciddə اعتصى ifadəsi də verilir və bunun mənası qəlbindəkini açıb göstərmək (قشر له العصا) kimi təqdim olunur.

«Bir kəsi çox danlamaq», قرعه بعصا الملامه
«İnsanlar əsanın quludurlar», الناس عبيد العصا

yəni onlara incidəndən qorxurlar mənasındadır. Əsa ilə bağlı bu qədər çeşidli mənalara sözün arxitektikasındakı dayanan mifik təsəvvürlər, ayin və adətlərdən doğur. Əsanın «Münciddə» qeyd olunan «birlik», «ittifaq» mənalara onun bir alət kimi xüsusi məqamı ilə bağlıdır. Dinlər tarixində bəzi peyğəmbərlərin əsası ilə bağlı rəvayətlər olmuşdur; Qurani-Kərimin əl-Bəqərə (60), əl-Əraf (107, 117, 160), Taha (17-21), əş-Şüəra (32, 45, 63), ən-Nəml (10) və əl-Qəsəs (31) surələrində Musanın əsası anılır.

«Musa» öz qövmü üçün su istədikdə, Biz ona: «Əsanı daşa vur!» - dedik. (O əsanı daşa vuran kimi) daşdan on iki çeşmə fışkırdı. Hər kəs öz çeşməsini tanıdı» (əl-Bəqərə 60).

Bu hadisə həm də «əl-Əraf» surəsinin 60-cı ayəsində əks olunub. «Musa» əsasını atdı və o, dərhal aşkar görünən bir əjdaha oldu (əl-Əraf 107).

Əl-Əraf surəsinin 117-ci ayəsində Musanın əsası əjdahaya dönüb sehrbazların uydurub düzəlttikləri əşyaları udur.

Xronoloji baxımdan sehirli əsanın tarixi Taha surəsindən başlayır. Müqəddəs vadidə Musa ilə danışan Allah soruşur:

«Ya Musa! Sağ əlindəki nədir?» Musa dedi: «O mənim əsamdır. Ona söykənir, onunla qoyunlarıma xəzəl silkələyirəm. O başqa işlərdə də karıma gəlir».

Allah buyurdu: «Ya Musa! Onu yerə at».

Musa əsanı yerə atan kimi o, dərhal bir ilan olub sürətlə sürünməyə başladı.

Allah buyurdu:

«Tut onu, qorxma. Biz onu qaytarıb əvvəlki şəklinə salacağıq».

Bu əhvalatlar Şüəra, Nəml, Qəsəs surələrində də təkrarlanır. Əsaya bu cür sehrli bir güc verilməsi ilə bağlı Cahizin fikirləri maraq doğurur. O bildirir ki, bunun sirri əsanın Allah Təalanın təcəlli etdiyi Mübarək ağacdən olması, yəni həmin ağacın bir parçası olmasındadır. Beləliklə, əsa və ağac anlaylarını eyniləşdirən Cahiz Allah Təalanın ağacı mübarək etdiyi kimi, əsanı da mübarək etdiyini bildirir. Daha sonra o ümumiyyətlə ağacla bağlı mülahizələrini davam etdirir, Allah Təalanın odu ağacdən yaratdığını (الذي جعل لكم من الشجر الاخضر نارا) və Sidrətül-müntəhanı yada salır.²

Cahizin bu fikirləri olduqca maraqlı olub əsanın ərəblərin dini-mədəni sistemində kəsb etdiyi mistik mahiyyətə işıq salır. Məlumdur ki, ağac arxetipi bir çox mifoloji sistemlərdə mühüm yer tutur... Şübhəsiz ki, qədim ərəblər də bu fikirlərdən xali olmamış, onlar ağac barədə mifik-mistik təsəvvürlərə malik olmuşlar. Bu mənada əsanın cahiliyyət ərəblərinin mistik təcrübəsində mühüm yer tutması təəccüb doğurmamalıdır. Yuxarıda əsanın həm də birlik, ülfət, vəhdət mənası kəsb etməsini qeyd etmişdik. Görünür, məhz bu səbəbdən, ərəb kahinləri səli xütbələr söyləyərkən əllərində əsa tutmuş, bununla da öz xütbələrinə xüsusi fəvqəladə bir mənə vermişlər. Usamə ibn Munqız bildirir ki, bu sahədə Quss ibn-Səidə məşhur olmuş, o özünün məşhur xütbəsini söyləyərkən əlində əsa oynatmışdır.³ İslamaqədərki fikir tarixində xüsusi məqamı olan, Məhəmməd peyğəmbərin xütbələrini yüksək qiymətləndirdiyi Quss barədə mənbələrdə hifz olunan məlumata görə o ərəblərin dini-mistik düşüncə tarixində böyük rol oynayır, şəxsiyyətlərdən olmuşdur. Görünür, onun öz xütbələrində əsadan istifadə etməsi təsadüfi olmamışdır; Quss əsa vasitəsilə Allahla vəhdətə can atmışdır, yəni əsa bir növ orakul rolunda olmuşdur. Əsanın idiomatik mənalının bir çoxu da elə vəhdət, birlik anlaylarından qaynaqlanır. Bunun üçün انشقت عصاهم onlar dalaşib küsdülər (hərfi mənada onların əsasları qırıldı, yəni aralarındakı birlik pozuldu) ifadəsini xatırlamağımız yetər.

Qeyd etmək lazımdır ki, yalnız kahinlər deyil, şairlər də əsadan istifadə etmiş, öz şeirlərini deklamasiya edərkən əllərində əsa tutmuşlar. Cahiz bildirir ki, bunun mənasını anlamayan şüubilər ərəbləri qınamış, yəni onların bir-birinə daxil olmayan anlayları (məs. şeir və əsa) bir araya gətirməsini bəyənməmişlər. Halbuki, Cahizə görə, bütün bunların olduqca dərin mənası vardır. O yazır: «Şüubilər ərəb xətibələrinə tənə edib deyirlər. Onlar bir çıxış edərkən əllərinə əsa götürürlər. Düşmənlərlə vəznli, qafiyəli kəlamda danışarkən, dəvə belində xütbə deyərəkən, düşmənlə üz-üzə, diz üstə oturarkən, nizələrlə vuruşarkən, mücadilə və mübahisələr edərkən, yarışib özlərini şeirlə tərifləyərkən, qan bahası tələbilə xütbə deyərəkən, sülh barədə çıxış edərkən, düşmənciliyi aradan qaldırarkən, əhd-peyman və sazişlər imzalayarkən xoşagəlməz bir tərzdə əsalarını oynadar, ya da yaylarına söykənərlər, bəzən də torpağın üstünü yayla cızır, nə qədər ki, sözləri davam edir, onlar da yaylarına söykənməkdə davam

² Cahiz. Göstərilən əsəri, s.33-35.

³ Usamə ibn Munqız. Göstərilən əsəri, s.205.

edərlər... Onlar əsaların hər bir işdə özləri ilə götürərlər; istər nigah bağlayarkən dedikləri xütbədə ... böyük mərasimlərdə, tonqal başında ittifaq bağlayanda, and içib əllərini bir şeyə (qazandakı qana, külə, ətirli mayeyə) basanda».⁴ Şüubilərin fikrincə, söz sənəti, musiqi, ritmika ilə bu əşyalar arasında heç bir əlaqə yoxdur.⁵ Cahiz öz əsərində bu alətlərə dair şeir nümunələri gətirir. Məsələn, Ləbid torpağın üzərinin əsa və yayla cızılması barədə deyib:

تشين صحاح البید كل عشية
بعوج السراء عبد باب محجب

«Hökmdarların qapısı önündə hər axşam yığılıb sərv ağacından hazırlanmış yayımızla torpağın üstünü cızırıq».⁶

اذ اقتسم الناس فصل الفخار
اظلنا على الارض ميل العصا

«Əgər insanlar fəxarətlə and içərlərsə biz əsamıza söykəniib uzun-uzadı dayanırıq».⁷

Cahizin əsa və yayla bağlı gətirdiyi çoxsaylı nümunələr içərisində əsa ilə bağlı *العصا* قرع və yaxud *القصي* قرع ifadələrinə də rast gəlinir.

Cahiz peyğəmbərin (Allahın salavatı və salamı onun üzərində olsun) də əsa və ya yayla torpağı cızmaq adəti olduğunu bildirir. Bir dəfə o Mədinə yaxınlığında əlindəki əsa ilə torpağın üzərini cızıb demişdir: «Elə bir insan yoxdur ki cənnətdə və yaxud cəhənnəmdə yeri yazılmasın».⁸

Başqa bir hədisə görə o, Abdulla bin Uneysə əsasını bağışlayıb demişdir: «Cənnətdə məni bununla tapacaqsan». Hədisdə «əsa» anlamında olan «mixsara» sözü də həm danışiq dilində, həm də poeziyada çox işlənmişdir. *مخاصر الطريق* sözü «ən qısa yol» mənasında işlənir.⁹

Cahizə görə ancaq cahillər bu alətlərdən istifadə edən ərəblərə irad tuta bilər:

و الدليل على ان اخذ العصا ما خوذ من اصل كريم و معدن شريف و من المواضع التي لا يعيبها إلا جاهل, و لا يعترض عليها إلا معاند , اتخاذه سليمان بن داود صلى الله عليه العصا خطبته و موعظته و لمقاماته و و طول صلاته.

«Əsanın kəramətli bir mənəbdən, şərəfli bir kökdən olmasına, cahillərdən başqa heç bir kəsin eyib, inadkarlardan başqa heç kəsin irad tuta bilməyəcəyi bir məqamda bulunmasına sübut odur ki, Süleyman ibn Davud əleyhissəlam da xütbə və moizələrində, çıxış və dualarında əsa götürmüşdür».¹⁰

⁴ Cahiz. Göstərilən əsəri, s.5-7.

⁵ Yenə orada, s.12.

⁶ Cahiz. Göstərilən əsəri, III.8. I cild, 372.

⁷ Yenə orada, 8, I cild, 372.

⁸ Cahiz. III s.11.

⁹ Yenə orada.

¹⁰ Yenə orada, s.30.

Qeyd etmək istərdik ki, Quranda Süleyman peyğəmbərlə bağlı rəvayətdə əsa sözünün **منساة** sinonimi işlənmişdir.

Cahiz ərəblərin bəzən qılınclarını əsa kimi işlətmələri səbəbindən

اعتصى بالسيف ifadəsinin yarandığını bildirir. Bunun mənası «qılını əsa etdi» deməkdir. Ancaq bunun əksini yəni «əsasını qılınca etdi» ifadəsini işlətmək olmaz. Çünki qılınca əsanı əvəz etdiyi halda, əsa heç də hər zaman qılınca əvəz edə bilməz.

Əsanın çeşidli mənalara icrasındakı onun **فرعت له العصا** ifadəsində kəsb etdiyi məna da maraqlıdır. Usamə ibn Munqızın görə bu ifadə bir kəsin haqq yoluna, savaba yönəlməsini bildirir.

Əsanın vəhdəti, birliyi bildirməsi sonradan onun sufilər arasında da mistik yönümlü istifadəsinə gətirib çıxarmışdır. Əsanın kökündəki «ittifaq» anlamı, yəni insanlar, qəbilələr arasındakı ittifaq təsəvvüfda insanla Allah arasındakı ittifaqı bildirmişdir. Görünür bu zaman qədim ərəb şair və xətlərinin, kahin və ərəflərinin mistik təcrübəsi də öz işini görmüşdür. Usamə ibn Munqızın «Kitəbul-əsa» əsərində sufi şeyxinin əsası ilə bağlı möcüzəni əks etdirən bir rəvayətə rast gəlirik. Rəvayət Şirazda yaşayan şeyx Cərrarın dilindən söylənilir. O bir gün Mənbicə şeyx Yasinin ziyarətinə gedir. Məqsədi şeyx Yasindən bir əsa istəmək idi. Şeyx Yasin ona əsa və baş çalması bağışlayır. Qayıdarkən şeyx Cərrar firənglərin istila etdiyi ərazilərdən keçməli olur. O, çalmanı başından açıb əsanın üstünə taxır və yolunu davam edir. Sağında, solunda insanları öldürən, qarət edən firənglər heç biri ona yaxın durmurlar, sanki onların gözü kor olub onu görmürdülər. Şeyx Cərrar beləcə sağ-salamat Şiraza gəlib çatır.¹¹

Sufizmdə əsanın mistik bir məna kəsb etməsi onun dini-mifoloji simvolikasından doğur, əsa sözün çoxçalarlılığına yeni izahlar gətirir. Burada yəhudilik və xristianlıqda «əsanın» kəsb etdiyi rəmzi mənalara da xatırlamaq yerinə düşər. Yəhudi sakinəsində (səkinə yəhudilərin səyayr məbədgahı olub) Harunun müqəddəs əsası mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Rəvayətə görə Harun və onun nəslə baş ruhani olarkən digər yəhudi ailələr; öz narazılığını bildirmiş, bu mübahisəni Allahın mühakiməsinə buraxan yəhudi nəsil başçıları hər biri öz əsasını gətirib səkinəyə qoymuş, Allahın hökmünü gözləmişlər. Səhər Harunun əsasının göyərək çiçəkləndiyini görmüşlər (Peyğəmbər. XVII. 1-8). Bu hadisədə əsa Allahın hökmünü bildirən orakul məqamında bulunur.

Xristianlıqda ruhani başçıların rəmzi olaraq İsrail xalqının qeyb olmuş qoyunlarının (Matta X,6) yanına göndərilən bir çoban funksiyasında olması əsaya müdriklik anlamı vermişdir.

Beləliklə də «əsa» anlamının həm islamaqədərki ərəb dini-mədəni sistemində tutduğu yer, həm də ərəblərin sıx əlaqədə olduğu yəhudi və xristian mədəniyyətlərindəki yeri ərəb dilində bu sözü çevik bir məqama gətirib onun ətrafında bir çox idiomlar və zərb-məsəllər yaratmışdır.

¹¹ Usama ibn Munqız. Göstərilən əsəri, səh.216-217.

اتجاهات تعليم اللغة في ضوء التحليلات الأسلوبية

أ. د. السيد إبراهيم محمد

كلية الآداب — جامعة بني سويف

جمهورية مصر العربية

نحاول في هذا البحث أن نقدم تصوراً لمشروع مكتمل يعالج الجوانب المختلفة لتعليم اللغة العربية في المراحل المتعاقبة، ابتداء من أصوات اللغة وقواعدها، ومروراً باستعمالها في المواقف المختلفة، وانتهاء باكتساب القدرة على فهم النصوص الأدبية وإبداعها، وهى المراحل التي يمكن تلخيصها في اكتساب المهارات الثلاثة: المقدرة اللغوية Linguistic Competence بتعبير تشومسكي، والمقدرة الاتصالية Communicative Competence، والمقدرة الأدبية Literary Competence في اصطلاح نقاد الأدب، وأشهرهم في ذلك جوناثان كلر.

وينبغي في البداية أن ننبه إلى أن اكتساب اللغة أمر يختلف عن تعلمها. نحن نستعمل مصطلح "اكتساب" اللغة لذلك النشاط المتصل بالمهارة التي نكتسب بها لغتنا الأولى أو اللغة الأم، وهو مصطلح نشير به إلى النمو الحاصل تدريجياً في التمكن من اللغة وتداولها على نحو طبيعي في المواقف المختلفة من حياتنا— تلك المواقف المبنية على أساس التفاهم وجها لوجه. أما تعلم اللغة فهو عملية واعية قائمة على المعرفة المتراكمة بألفاظ اللغة وقواعدها النحوية. هي عملية يمكن مقارنتها ببعض الأنشطة التعليمية الأخرى كتعلم الحساب والرياضيات مثلاً. فنحن نتعلم اللغة الثانية في المدارس مثل سائر الأنشطة التي نتعلمها، وينتج عن ذلك أننا نحصل معرفة "حول" اللغة التي ندرسها، ولكننا لا نكتسب تلك اللغة على نحو ما يكتسبها الطفل الذي يتلقاها عن أبويه.

وتعلم اللغة في المدارس بجوار الأنشطة التعليمية الأخرى، كانت ولم تزال إحدى الطرق المختلفة لتحصيل اللغة الثانية. وهى الطريقة التقليدية التي تقوم على أساس تقديم قوائم مطولة من المفردات اللغوية وأبواب من القواعد النحوية يستظهرها الطالب عن طريق الحفظ. وهنا تتجه العناية إلى اللغة المكتوبة أكثر من اللغة المنطوقة. وهذه الطريقة لا تؤدي إلى التمكن من اللغة على نحو فعّال، لأن الطالب يبقى على جهل بكيفية استعمال اللغة في المواقف المختلفة.

وقد تعدّل هذه الطريقة بعض التعديل بإدخال عنصر النطق والممارسة الشفوية للغة داخل فصول الدراسة. ولكن تظل هذه التجربة مختلفة عن تجربة الطفل الذي يتلقى اللغة عن أسرته ويتمكن من السيطرة عليها على نحو مستمر. ولذلك تبقى قاصرة ولا تأتى بنتائج فعّالة أيضاً. وقد قامت بعض المحاولات لتلافي قصور هذه الطريقة، بتقديم درس منهجي للتراكيب النحوية للغة المراد تعلمها يتدرج من البسيط إلى المركب، في هيئة تدريبات يقوم بها الطلاب مراراً وتكراراً. والفكرة هنا أن الطالب يمكنه أن يكتسب الطلاقة في استعمال اللغة لو تأسست لديه جملة من "العادات" التي يمكن تنميتها بالممارسة المستمرة، وذلك بتمضية أوقات كافية في المعامل اللغوية لترديد التدريبات الشفوية.

وتعرف هذه الطريقة بالسمع- لغوية audio-lingual method، وهي مبنية على الاعتقاد بأن تعلم اللغة الثانية عملية آلية صرف تقوم على أساس من تكوين العادات اللغوية فحسب. وقد سادت في حقبة الخمسينات من القرن الماضي، ولم تزل تلقى شيوعاً حتى اليوم، بالرغم مما وجه إليها من انتقادات، لأن الطالب لا يواجه فيها المواقف العملية التي يواجهها في الاستعمالات اليومية الطبيعية في الحياة، فضلاً عن أنها تدفعه دفعا إلى درجة يصعب احتمالها من الملل. وقد ظهرت- من ثم- طريقة أخرى كانت بمثابة رد فعل على الطرق المتبعة السابقة، وهي مستعملة الآن على نطاق واسع. وتتميز بكونها تسعى إلى التركيز على الأساليب التي تستعمل في السياقات الاجتماعية المختلفة، وتقدم المادة اللغوية المطلوبة لغرض بعينه، كتلك التي تدور حول المجال الطبي مثلاً أو إدارة الأعمال إلخ⁽¹⁾.

ولا يمكننا أن نتجاهل حقيقة أساسية هي أن من يتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، إنما يتعلمها في كنف لغة أخرى سابقة عليها هي اللغة الأم التي اكتسبها من قبل. إن اللغة الأم تأثيرها- حينئذ- على تعلم اللغة العربية التي قد تختلف عنها اختلافاً بيناً، لا على مستوى الأصوات أو التراكيب فحسب، بل وعلى المستوى الاجتماعي والثقافي أيضاً. ومن هنا نشأ ما يعرف بالتحليل التقابلي contrastive analysis الذي يقوم على أساس المقارنة بين اللغة الثانية واللغة الأم، حيث يتوقف الباحثون- هنا- عند الصعوبات الناجمة عن تلك الاختلافات بين اللغتين واقتراح الوسائل الممكنة للتغلب عليها.

وقد أخذ التحليل التقابلي على عاتقه أن يقوم بتحديد أنماط بعينها من الأخطاء رأى أنه قادر على التنبؤ بحدوثها، وأن نجاح الأداء لدى متعلمي اللغة يستوجب القضاء على أي من هذه الأخطاء اللغوية

على كل من المستوى الصوتي والمستوى الصرفي ومستوى المفردات اللغوية ومستوى تركيب الجملة⁽²⁾. إن ثمة جانباً آخر هو في أشد الحاجة إلى جهود الباحثين العاملين في مجال التحليل التقابلي، وهو ما يتعلق بمسألة تنوع الأساليب register⁽³⁾، ذلك أن التنوع هنا لا يجري على كيفية واحدة في جميع اللغات، فقد يكون الاختلاف عظيماً ولا يمكن نقله تماماً من لغة إلى أخرى.

وقد انبنى التحليل التقابلي - في أول مره - على أطروحات علم النفس السلوكي الذي رأى أن العملية التعليمية إنما تنهض عن مثير خارجي تعقبه استجابة مناسبة ينبغي حينئذ تشجيعها وتعزيزها بالتدريبات إلى أن ترسخ في متعلمي اللغة العادات الصحيحة. والمفترض - في حالة اللغة الأم - أن عقل الطفل حينئذ صفحة بيضاء ينتقش عليها كل أثر للتعليم. وعليه إذا أراد أن يتعلم لغة أخرى أن يجاهد ما ينشأ من تأثير تلك العادات اللغوية التي اكتسبها من لغته الأولى. فالأخطاء التي يقع فيها حينئذ، يُنظر إليها على أنها نشأت من تدخل لغته الأصلية وعاداته اللغوية السابقة. وهذا هو السبب في أن البرامج التعليمية كانت توضع على أساس أن تعلم اللغة يقتضى توجيه العناية إلى ما يقع فيه المتعلم من أخطاء على المستوى الصوتي أو الصرفي أو تركيب الجملة أو المفردات اللغوية، بتصويب هذه الأخطاء إلى أن تمحى من ذهن المتعلم⁽⁴⁾.

لكن البحث العلمي استطاع أن يتبين قصور النظرة السلوكية التي ارتبط بها التحليل التقابلي، وتحلّى عن النظرة القديمة التي انبنت على أن الطفل يتعلم اللغة وعقله صفحة بيضاء، ورأى بدلاً من ذلك أننا نولد ولدينا خطة موجودة بالفطرة - سلفاً - لتعلم اللغة، وهي الرؤية التي قام عليها النحو التوليدي، مما أدى إلى تغير النظرة إلى التحليل التقابلي الذي صار - منذ ذلك الوقت - فرعاً من علم أوسع وظيفته التحليل اللغوي للأخطاء التي يقع فيها المتعلم⁽⁵⁾.

وإذا كان المنهج الاتصالي هو الطريقة الأحدث في تعليم اللغة، فإنه - على خلاف الطرائق التقليدية - لا يتوقف عند الأخطاء الناجمة عن إهمال الجوانب النحوية والصوتية في تعلم اللغة. قد يخطئ من يتعلم اللغة العربية، فيقول مثلاً: أهد بدلاً من أحمد، أو جراب بدلاً من غراب، وهنا لا تنظر هذه الطريقة إلى هذا الخطأ على أنه يعيق تقدم الطالب، بل إنه إذا أخطأ فقال مثلاً: في الفصل مجموعة من الطالبين، بدلاً من الطلاب، فإن ذلك ربما كان مؤشراً على الجانب الإبداعي في عملية التعلم عنده، لأنه يقيس ذلك على الطريقة الشائعة المتبعة في الجمع، مثل مدرسين، ومعلمين إلخ.

ولكن هذا لا ينفي أن هناك أخطاء ناجمة عن تشويش اللغة الأم على اللغة الثانية، وأما لا تفتأ تتدخل في تعلمها، فقد يلجأ المتعلم إلى تقديم الصفة على الموصوف مثلاً إذا كان هذا هو الأسلوب

المتبع في لغته، على حين أن الأسلوب الصحيح في اللغة العربية تقديم الموصوف على الصفة، فنقول: هذا رجل كريم، أو قد يلجأ إلى تأنيث ما هو مذكر وتذكير ما هو مؤنث، وخصوصاً في ألفاظ المؤنث المجازي. وهو أمر تختلف فيه اللغات اختلافاً بعيداً. أو قد يخالف التركيب الطبيعي للجملة العربية فيقيسه على ما هو موجود في لغته، أو قد يؤثر ألفاظاً بعينها على أخرى ترادفها. وهنا قد يعين النحو التقابلي على حل هذه الصعوبات⁽⁶⁾.

هذا، وقد وضعت برامج مختلفة في النحو التقابلي بين اللغة الإنجليزية وبعض اللغات الأخرى⁽⁷⁾. ولا يفوتنا—هنا—أن نشير إلى أن مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حاولت أن تفيد من نتائج البحث في التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء⁽⁸⁾.

وقد أورد الجاحظ أمثلة لهذه الأنماط من الأخطاء في تعلم اللغة العربية، فمن ذلك ما ذكره من أن رجلاً بالبصرة كانت له جارية تسمى ظمياء، فكان إذا دعاها قال: يا ضمياء بالضاد. وكان زياد النبطي يقول دأوتك بدلاً من دعوتك، وماذا كنت تصنع بدلاً من كنت تصنع. وبعضهم كان يقول: أهدوا لنا همار وهش، يريد حمار وحش. وهذه كلها أخطاء على المستوى الصوتي. أما على مستوى المفردات وإيثار بعض المترادفات على بعض، فإن عبيد الله ابن زياد وكانت أمه أعجمية، كان يقول افتحوا سيوفكم، يريد: سلوا سيوفكم. وهذه كلها أخطاء ناجمة عن تدخل اللغة الأصلية.

أما ما قد ينشأ بسبب الجانب الإبداعي عند المتعلم، فكان يقول: هذا أحمر من هذا، يريد أشد حمرة منه. وهذا ما ينسبه الجاحظ إلى يوسف بن خالد. وسببه القياس على صيغة أفعل في أمثلتها الشائعة في اللغة العربية. ومثل ذلك ما ينسبه الجاحظ إلى يوسف أيضاً من أنه كان يقول: حتى يشجّه—بكسر الشين، والصواب بضمها. كذلك ما ذكره من أن أول لحن سمع بالبادية هذه عصاتي⁽⁹⁾، والصواب هذه عصاي.

والتحليل التقابلي إنما تمخض عن التقاء علم اللغة وعلم النفس معاً، لأن عناية علم اللغة إنما تتجه في الأساس إلى خصائص البنية الشكلية للغة، أي المفردات والصيغ والتراكيب والقواعد النحوية إلخ، وليس إلى العملية التعليمية التي هي شأن من شئون علم النفس. لقد اتجهت عناية علماء النفس المتخصصين في مجال التعليم إلى بحث تأثير مرحلة ما من مراحل التعليم فيما يليها من مراحل، وهو ما تمخض عنه فرضية الانتقال transfer التي يرى بعض علماء النفس أنها أكثر المفاهيم أهمية في نظرية التعلم⁽¹⁰⁾، فما يتعلمه المرء في مرحلته الأولى في المدرسة يظل له تأثيره فيما يتعلمه بعد ذلك في مراحل أخرى تالية من حياته.

إن أهمية المنهج الاتصالي أن المرء قد يتعلم أصوات اللغة وألفاظها وقواعدها الصرفية وقواعدها النحوية، لكنه يظل بعد ذلك جاهلاً طرائق استعمالها في المواقف المختلفة، فمخاطبة الرؤساء مثلاً تختلف عن مخاطبة الأقران والأصدقاء. وهنا يأتي دور الاتجاه التعليمي المتصل بعلم اللغة الاجتماعي، وهو المتعلق بالجانب الاتصالي في اللغة. ولهذا ارتباط وثيق بما يعرف بالمقدرة الاتصالية. المقدرة الاتصالية ترجع إلى أبحاث العلماء في مجال علم اللغة الاجتماعي، وهي امتداد أو توسيع لفكرة عالم اللغة تشومسكي عن المقدرة اللغوية التي رآها العلماء غير كافية، حيث تبقى جوانب لم يلتفت إليها تشومسكي وأتباعه، كالمقدرة التي يمتلكها أبناء اللغة على النطق بالتعبيرات الملائمة للسياقات الاجتماعية المختلفة ويكون من ورائها مقاصد بعينها. وتنوع الأساليب وتعدد مستويات اللغة جانب أساسي من هذه المقدرة⁽¹¹⁾. اللغة الأدبية تختلف عن اللغة اليومية أو اللغة العامية، ولغة الإعلانات تختلف عن لغة الحديث بين الأصدقاء أو أفراد الأسرة. ولغة الكتابة تختلف عن اللغة الشفوية التي نستعملها في إلقاء المحاضرات مثلاً وقد نضطر إلى إعادة صياغتها من جديد حين نريد أن تخرج هذه المحاضرات في صورة مكتوبة. والصيغ التي نستعملها في الخطاب تدرج في الرسمية والتحفظ أو الإيجاء بالألفة، فنحن نتخير عندما نتحدث عن امرأة اسمها نجوى مثلاً من بين جملة من التعبيرات، كأن نقول: نجوى هانم، أو السيدة نجوى، أو نوجا، أو نقول عن بعض من نعرفهم من الرجال: الأستاذ عبد المنعم، أو السيد عبد المنعم، أو عبد المنعم، أو منعم، وكل ذلك في سياقات مختلفة. ومن الأمثلة الحية التي يسوقها علماء الأسلوبية: التعليقات الرياضية في الشاشات المرئية التي تتميز بمعجم من الألفاظ خاص بموضوعها، وجنوح إلى الوصف والتقييم ونوع من الحميمية في العلاقة بين المعلق والجمهور.

إن لمسألة تنوع الأساليب أهميتها الكبرى في تعليم اللغة. فهذا التنوع لا تتفق فيه اللغات أو الثقافات المختلفة. الاستعمالات العامية الدارجة في اللغة الإنجليزية مثلاً تختلف اختلافاً هائلاً في إيجائها وسياقاتها عنها في اللغة الفرنسية، ولا يمكن نقل هذه الاختلافات من إحدى اللغتين إلى الأخرى على نحو دقيق.

ونحن نستطيع أن نقارن بين ما سماه الأسلوبيون بالمقدرة الاتصالية وما عبر عنه البلاغيون العرب بمطابقة الكلام لمقتضى الحال. يقول ابن خلدون عن اللغات إنها ملكات في اللسان للتعبير عن المعاني. وجودها أو قصورها إنما هما أمران يرجعان إلى تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة

مقصوده للسامع. وهذا هو معنى البلاغة⁽¹²⁾. جانب من المقدرة الاتصالية إذن يرجع إلى مفهوم البلاغة، وهذا جانب على غاية الأهمية في العملية التعليمية، حيث ينبغي على الناطق باللغة أن تكون لديه المقدرة على الانتقال بين الاستعمالات اللغوية، وأن يؤثر ملامح بعينها فيما يتعلق بالصوت أو اللفظ أو التركيبات النحوية إلخ في مواقف الحياة اليومية المختلفة. فالأساليب تختلف في مدى قربها أو بعدها أو مطابقتها لمقتضى الحال، تبعاً للسياق الاجتماعي، أي تبعاً للموقف وعلاقة المتكلم بالمخاطب. ومفهوم الملاءمة appropriateness، أو مطابقة الكلام لمقتضى الحال، إنما هو من أكثر المفاهيم شيوعاً في النظرية الأسلوبية منذ أرسطو إلى اليوم، لكنه انضوى في الدراسات الحديثة في علم اللغة الاجتماعي والدراسة الوظيفية للغة.

والملاءمة من الجوانب المهمة في اللغة غير الأدبية كذلك، فجزء من المقدرة الاتصالية أن يدرك الناطقون باللغة أن أنماطاً لغوية أو تعبيرات بعينها هي أنسب أو أوفى بالغرض في بعض المواقف من غيرها، كاستعمال اللغة العامية في المخاطبات غير الرسمية والفصحى في المرافعات القانونية إلخ⁽¹³⁾.

وقد أشار علماؤنا إلى خصيصة تتميز بها اللغة العربية عن سائر اللغات وهي الإيجاز، ذلك أنها تعبر عن الأحوال والمواقف المختلفة، باختلاف هيئة التراكيب اللفظية نفسها من تقديم أو تأخير أو حذف أو حركة إعراب، على حين أن سائر اللغات تعبر عن ذلك في الأكثر الأعم بالفاظ تدل على تلك الأحوال، فكان الكلام العربي لذلك أوجز وأقل ألفاظاً وعبارة من جميع الألسن. وحُكي عن عيسى بن عمر، وقد قال له بعض النحاة: إني أجد في كلام العرب تكراراً في قولهم: زيد قائم، وإن زيدا قائم، وإن زيدا لقائم، والمعنى واحد، فقال: إن معانيها مختلفة. فالأول لإفادة الخالي ذهن من قيام زيد، والثاني لمن سمعه فتردد فيه، والثالث لمن عُرف بالإصرار على إنكاره. فاختلقت الدلالة باختلاف الأحوال⁽¹⁴⁾.

وإذا كان القائمون على برامج تعليم اللغة الثانية قد مهدوا الطرق المختلفة لتعليم أصوات اللغة ونحوها وصرفها ومفرداتها، بالإضافة إلى استعمالها استعمالاً مناسباً وفق مقتضيات الأحوال، فإن الطريق لم تنزل بعد غير ممهدة للتحليلات الأسلوبية واستعمال الأدب شعراً ونثراً حتى يتحصل للمتعلم ملكة أخرى هي ذروة المراحل جميعاً في تعلم اللغة، وهي ما يعرف بالمقدرة الأدبية. إن استعمال النصوص الأدبية يمثل مرحلة متقدمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تفضي بهم آخر الأمر إلى اكتساب هذه الملكة.

وقد تناولنا في الفقرات الماضية من البحث مسألة الملاءمة وتنوع الأساليب، أو مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وهو مفهوم مفيد في دراسة الأدب وغير الأدب كذلك. إلا أن مفهوم المقدرة الأدبية من المفاهيم التي شاعت في النظرية الأدبية، ويعني اكتساب المعرفة اللازمة لفهم النصوص الأدبية وتفسيرها. وهذه المعرفة - في شق منها - لغوية تتعلق بالأمور التي أوردناها فيما سبق، كالبنية الصرفية والأبنية التي تخرج عن السياق المطرد في الاستعمالات اللغوية العادية إلخ، كما أنها ترجع في شق منها كذلك إلى الثقافة التي ينتمي إليها النص، وهى هنا الثقافة العربية أو إلى النصوص الأخرى التي ينتمي إليها الجنس الأدبي، وهو ما يعرف بالتناسل، كنصوص قصيدة المدح مثلاً. وهكذا.

ولا غنى هنا عن استعمال طرائق الأسلوبيين في فهم النصوص واستعمال الأدب في تعليم اللغة لغير الناطقين بها. لكن يمكننا في الوقت نفسه أن نمزج هذه الطريقة بطريقة القدماء من علمائنا الذين دعوا إلى تعلم اللغة العربية من خلال حفظ النصوص الأدبية شعراً ونثراً، ولم يَفُتْهم أن ذلك يؤدي إلى اكتساب ما عرفه علماء اللغة المحدثون بالملكة أو المقدرة، وإن كان مفهوم الملكة عندهم يتسع لما ذكرناه من الملكات أو المقدرات الثلاث: اللغوية والاتصالية والأدبية. يقول ابن خلدون⁽¹⁵⁾: إن اللغات لما كانت ملكات، كان تعلمها ممكناً شأن سائر الملكات. ووجه التعلم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم حتى يستزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم. ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليب ترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوة. وكلام ابن خلدون يتضمن ما دارت عليه أبحاث العلماء من التفرقة بين جانبيين في اللغة أحدهما يتصل بالقدرة على الفهم والآخر يتعلق بالجانب الإبداعي المتمثل في الأداء، وهو ما أشار إليه بالتصرف في التعبير.

ولم يفت ابن خلدون أن يشير إلى أثر التكرار أو التدريبات في تحصيل الملكة، وقياس حال المتعلم ممن لم تكن العربية لغته الأولى على حالة الطفل الذي يتلقى اللغة العربية عن أبويه فيتمكن منها ويتحقق له اكتسابها. فالمتكلم "من العرب" حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأسلوبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات

في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة من كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم⁽¹⁶⁾.

استعمال النصوص الأدبية إذن من الطرق القديمة المتبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بل صارت بعض الاتجاهات الحديثة ترى ذلك ضرورة ماسة في الغاية التعليمية⁽¹⁷⁾، دون أن يكون في ذلك تجاهل لاختلاف الأدب عن النصوص العادية وكونه مؤسساً على الغموض والغرابة. لكن اختلاف الأدب وغموضه وغرابته، كل أولئك لا ينفي عنه أنه إحدى استعمالات اللغة التي يمكن مقارنتها بالاستعمالات الأخرى لها، وملاحظة أوجه الاختلاف عنها. فالأدب بما ينطوي عليه من الغموض والغرابة إنما هو إحدى الطرق التي يتفاهم بها البشر فيما بينهم.

وهنا يذهب المختصون إلى أنه لا غنى عن تبني الأسلوبية ضمن نطاق الاستراتيجيات التعليمية المختلفة⁽¹⁸⁾. إن الغاية من استعمال التحليل الأسلوبي في تعليم اللغة والأدب هي الوصول بالطالب إلى الدرجة التي يصبح فيها قادراً على أن يستخلص لنفسه معاني من النص، خصوصاً وأن النصوص الأدبية تنسم بقدرتها على إثارة معاني مختلفة لدى القراء المختلفين.

ينطلق الاتجاه الأسلوبي في تعليم الأدب من فحص لغة النص الأدبي فحصاً دقيقاً وملاحظة الملامح اللغوية فيه، كغلبة الضمائر التي تدل على الملكية مثلاً⁽¹⁹⁾، أو غلبة الجمل الاسمية⁽²⁰⁾، أو غلبة الألفاظ التي تشير إلى مجال دلالي بعينه⁽²¹⁾، أو غلبة تراكيب بعينها⁽²²⁾ إلخ، وربط ذلك كله ببعض للكشف عن الرسالة التي تفضي بها النصوص.

إن النصوص الأدبية تلتقي مع نصوص الحياة اليومية في أنهما يحملان رسالة إلى المتلقي وأن لهما غاية إيصالية. لكن تختلف النصوص الأدبية عن نصوص الحياة اليومية ولغة التخاطب العادية في أن النصوص الأدبية تحتل كثيراً من التفسيرات، ربما ترجع لثقافة كل قارئ لها، على حين أن نجاح العملية الاتصالية أو التفاهم في الحياة اليومية يتوقف على قدرة المتكلم على نقل أفكاره إلى المتلقي بدقة ووضوح. وعمل الأسلوبية أن تكشف عن الرسالة المضمرّة في النص الأدبي التي يعبر عنها على نحو غير مألوف في الاستعمال العادي للغة، وهنا لا تكون العناية باللغة نفسها، أو بعبارة أخرى: تتجاوز الأسلوبية مرحلة العناية باللغة نفسها إلى البحث عن المعنى الباطن أو الرسالة التي يكشف عنها تفسير النص.

وهذه المرحلة ينبغي أن تكون تنويعاً للمراحل السابقة جميعاً في تعلم اللغة العربية. إذا كان النص الذي لدينا قصيدة مثلاً، فإن عمل الأسلوبية يأتي بعد علم اللغة الذي يكشف أولاً عن أن النص تتمثل فيه قواعد اللغة وأنظمتها الصوتية والصرفية إلخ، وكيف أن لغته تختلف عن اللغة المألوفة في الاستعمال مثلاً إذا كان الحال كذلك. ثم بعد ذلك يأتي عمل التحليل الأسلوبي الذي يكشف عن القيمة الجمالية للنص المرتبطة بتقديم رؤية للكون وللواقع.

إن الأسلوبية تنمي في متعلمي اللغة وعياً بما يعتمل في النصوص من أفكار، وهي تدهم بالطرق التي يستطيعون بها ربط الأدب بخبراتهم الشخصية باللغة، فيتمكنون بذلك من توسيع إطار هذه الخبرة. وظيفة الأسلوبية، على نحو ما يراها وديسون مثلاً⁽²³⁾— وهو أحد المهتمين بتعليم اللغة من خلال نصوص الأدب— أن تدفع بمن يتعلم اللغة إلى الدرجة التي يستطيع فيها أن يتذوق الأدب ويقدره حق قدره، وإلا فهي عاجزة عن القيام بغايتها التعليمية.

وفيما يلي خطة مقترحة لتعليم اللغة من خلال التحليلات الأسلوبية للنصوص الأدبية تقوم على ما قدمه بعض المختصين في هذا الشأن من خلال تجاربهم الشخصية مع طلابهم. وهذه الخطة تنطوي على جملة من المداخل المختلفة لتناول النص الأدبي، نذكر منها ما يلي:

أولاً: تعليم القواعد النحوية

فيمكن أن يُستعمل النص كأساس لتعليم بعض الخصائص الأساسية لتركيب الجملة مثلاً وغير ذلك. والفائدة في تدريس النصوص هنا تتمثل في أن الطالب لا يتعلم القواعد بطريقة جافة يحفظها عن ظهر قلب بعيداً عن النصوص الفعلية، كما أنه لا يتعلمها عن طريق الأمثلة الجاهزة أو المصطنعة، وإنما يتعلم هذه القواعد من خلال النصوص الحية التي ترتبط بغاية إيصالية من جهة كونها تحتوي على رسالة يراد تبليغها إلى المتلقي.

ثانياً: تعليم المفردات اللغوية

والطريقة التقليدية إنما تعتمد على تحديد المعنى المعجمي لكل لفظ على حدة. وهي طريقة عملية متبعة ولها فاعليتها في تعليم اللغة لغير الناطقين بها. ولكن هناك طريقة ربما كانت أكثر فائدة ونفعاً من ذلك، وهم يستعملونها في تعليم اللغات لغير الناطقين بها. وهذه الطريقة قائمة على فكرة "المصاحبة اللغوية"، وهي أن من الألفاظ ما هو أشد ارتباطاً ببعض الألفاظ من غيره. وهناك من الألفاظ ما يأتي أن يقترب بالآلفاظ بعينها، كأن تقول مثلاً: أفكار زرقاء لا لون لها تنام في هدوء. هذا لا يقع في الكلام اليومي الذي نتخاطب به. لكن الشاعر قد يقول مثلاً⁽²⁴⁾:

قطارات تعوي حنجر معلق في سماء الذاكرة طائر يلوح من نافذه غامضة قاعد على حافة وقت من رماد إلخ، فيجمع بين ألفاظ لا تجتمع معا في سياق طبيعي. فمن غير المعتاد أن نسند الفعل "يعوي" إلى القطارات، أو أن تكون هناك حافة للوقت، وأن يكون هذا الوقت من رماد إلخ. الشاعر هنا خالف المعتاد في اجتماع الألفاظ بعضها مع بعض، مما يتطلب تفسيراً جديداً يعتمد على التحليل الأسلوبي الذي يجعل لكل ذلك معنى. وهنا يستطيع الطالب أن يتعلم الشيء الكثير عن الألفاظ اللغوية وكيف يقترن بعضها مع بعض وطبيعة اللغة المجازية إلخ.

المدخلان السابقان - كما نرى - يدوران حول استعمال النص الأدبي في تعليم مفردات اللغة وتراكيبها وتشجيع الطلاب على تعرف الأنماط اللغوية السائدة أو المخالفة لما هو سائد، والسؤال عن وظائف الملامح اللغوية التي يقومون بملاحظتها. وتلك هي المبادئ الأولية للتحليل الأسلوبي.

ثالثاً: تعليم النص باعتباره خطاباً.

وهنا نلفت الطالب إلى التعرف على الطريقة التي يعمل بها النص بوصفه كلاً للإفضاء بالرسالة التي يفضي بها. وهذا يتضمن فحص خصائص النص بوصفه خطاباً: كيف تلتقي الوحدات اللغوية الصغرى من الاسم والفعل والحرف مع الخصائص الدلالية الأخرى لتكوّن - مجتمعةً - النص ككل. وأنفع الطرق في تمييز الخطاب النصي تحليله من خلال مضاهاته بخطاب آخر، كالإعلان مثلاً، أو المرافعات القانونية، أو ما إلى ذلك. وهنا يجب على متعلم اللغة أن يكون على دراية بالتقاليد والأعراف الخاصة بكل خطاب.

رابعاً: الكتابة الإبداعية

ويكون ذلك بدفع الطالب إلى محاكاة النصوص التي يتعلمها وأن يصوغ على مثالها في تراكيبها اللغوية ومفرداتها الخاصة.

خامساً: تفسير النص

وتلك هي المحطة الأخيرة والغاية المرجوة التي تطمح إليها التحليلات الأسلوبية، حيث يصبح المتعلم قادراً على أن يستنبط لنفسه المعاني.

سادساً: النصوصية المقارنة، أي مقارنة النصوص بعضها ببعض comparative textology

ويكون ذلك بمضاهاة النصوص التي تحتوي على خصائص شكلية أو تركيبية متماثلة. وهذا يساعد الطالب على أن يتبين الطبيعة الأدبية للنص والمسائل المتعلقة بالفرق بين الشعر والنثر، والفرق بين

الكتاب المختلفين في العصر الواحد الذين يتهجون هجاءاً متماثلاً في الكتابة. وأهم ما يمكن أن يتعلمه الطلاب هنا هو كيف أن الصيغ والتراكيب اللغوية نفسها يمكن استعمالها على أنحاء مختلفة للوصول إلى معانٍ أخرى، تبعاً للسياق⁽²⁵⁾.

وأخيراً، فإن ما يريد هذا البحث أن يوصي به هو أنه لا ينبغي أن نهمّل إحدى الطرق التعليمية المستعملة في تعليم اللغة لصالح غيرها من الطرق، بل لكل منها فائدتها في مجالها الخاص وينبغي الجمع بينها جميعاً، للوصول بالطلاب إلى المستوى المثالي في إتقان اللغة العربية والتمكن منها والتعبير بها عن الحاجات المتباينة في المواقف المختلفة.

الهوامش :

- 1- George yule, The Study of Language, Cambridge University Press 1985, PP. 150-55.
- 2- Carl S. Sanders, "Applied Linguistics", in John Lyons & others, eds., New Horizons in Linguistics, 1987, P. 206.
- 3- Ibid, P. 219.
- 4- Ibid, P. 206.
- 5- Ibid, PP. 207-208.
- 6- George Yule, The Study of Language, P.P. 154-55.
- 7- Winfred P. Lehmann, Descriptive Linguistics: An Introduction, Random House, New York, 1976, P. 297.
- 8- محمد حسن باكلا، اللسانيات العربية: مقدمة وببليوغرافية، مؤسسة مانسل المحدودة للإعلام والنشر، لندن، 1982 ص 712.
- 9- البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 5، 1985، ج 2 ص ص 210-211، 213، 219.
- 10- Carl James, Contrastive Analysis, Longman group Ltd 1983, P. 11.
- 11- Katie Wales, A Dictionary of Stylistics, Longman, London and New York, 1991, P.P. 80-81.
- 12- مقدمة ابن خلدون، كتاب الشعب، ص 522.
- 13- Katie Wales, A Dictionary of Stylistics, P. 33 .
- 14- مقدمة ابن خلدون، ص ص 523-524.
- 15- نفسه، ص ص 526-527.
- 16- نفسه، ص ص 522-523.
- 17- H. G. Widdowson, Stylistics and the teaching of Literature, Longman, 1975, P. 124.
- 18- Ronald Carter, What is stylistics and why can we teach it in different ways, in Mick Short, ed., Reading, Analysing & Teaching Literature, Longman, 1989, P. 161.
- 19- راجع مثلاً :
H.G. widdowson, stylistics and Teaching Literature, P.P. 117-118.

“Qeyri-ərəblərə ərəb dilinin tədrisi məsələlərinə müasir baxış” Beynəlxalq Konfrans

- 20- راجع تحليل صاحب البحث لقصيدة أبي بكر بن عمار في:
- 21- السيد إبراهيم، آفاق النظرية الأدبية الحديثة، مركز الحضارة العربية، القاهرة، 2008، ص ص 144-147.
- 22- راجع لصاحب البحث أيضاً تحليلاً لأبيات للفرزدق في:
الرمز والفن، مركز الحضارة العربية، القاهرة 2007، ص ص 23-24.
- 23- راجع :
- 24- السيد إبراهيم، الأسلوبية والظاهرة الشعرية، مركز الحضارة العربية، القاهرة 2007، ص ص 97-121.
- 25- Stylistics and the Teaching of Literature, P. 117.
- 26- رفعت سلام، هكذا قلت للهاوية، شعر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993، ص 5.
- 27- Ronald Carter, What is Stylistics and why can we teach it in different ways, PP. 163-173.

ƏRƏB DİLİNDƏ İSMİ CÜMLƏNİN TƏDRİSİNDƏ QEYRİ- ƏNƏNƏVİ BİR METOD HAQQINDA

F.e.d. Məmməd ADİLOV

*Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası
Əlyazmalar İnstitutu
Bakı - AZƏRBAYCAN*

Azərbaycan Respublikasında fəaliyyət göstərən universitetlərin, yəqin ki, hamısında ərəb dili görkəmli pedaqoq və şərqşünas alimimiz, professor Ə.C. Məmmədovun 1958-ci ildən bu yana nəşr olunub getdikcə təkmilləşdirilmiş «Ərəb dili» əsasında tədris olunur. Ələsgər müəllimin dərsləri keçmiş Sovet İttifaqının başqa respublikalarında da məşhur olmuş, müxtəlif şəhərlərdə şərqşünaslıq təhsili verən universitetlərin müəllim-tələbə heyətinin nümayəndələri bu dərsləri çox yüksək qiymətləndirmiş və əldə etməyə can atmışlar (Buna baxmayaraq, Moskva azərbaycanlı müəllimin dərslərini bütün ölkə üzrə yaymağa /1982-ci ildə Bakıda dərslərin rusca variantı da çapdan çıxmışdı/ heç bir maraq göstərməmişdir).

Ələsgər Məmmədovun «Ərəb dili» dərslərinin son variantı 1998-ci ildə «Maarif» nəşriyyatı tərəfindən daha müfəssəl şəkildə (620 səh. həcmində) buraxılmışdır. Burada da müəllif özünün metodik prinsiplərinə sadıq qalmış, bir sıra qiymətli əlavələr etsə də, mövzuların sıralanmasını əvvəlki təcrübədən doğan uğurlu nəticəyə əsaslanaraq təkrar etmişdir. Bu sətirlərin müəllifi Ələsgər müəllimin kitablarından dərslər almış müdavimlərdən biri kimi 1980-ci illərdə o vaxtkı Xarici Dillər İnstitutunun axşam kurslarında, sonrakı onillikdə isə bir neçə universitetin müvafiq fakültələrində bu dərslərlər əsasında ərəb dilini tədris etmiş, müxtəlif yaşlı dinləyicilərin və tələbələrin ərəb dilini hansı səviyyədə qavradıqlarını müşahidə etmiş, bəzən ərəb dilinə aid ayrı-ayrı mövzuların onlara çatdırılmasında dərslərdə əksini tapmayan qeyri-ənənəvi metoda da əl atmalı olmuşdur. Bu təcrübənin müsbət nəticələrinə istinad edərək, burada konkret olaraq ismi cümlənin tədrisi üzərində dayanmaq olar.

Professor Ələsgər Məmmədovun sonuncu dərsləri əsasən giriş kursu, əsas kurs, əlavələr və s. hissələrindən ibarətdir. Giriş kursu on iki, əsas kurs isə iyirmi iki dərslərdən ibarətdir.

Giriş kursunda fonetika, orfoqrafiya və orfoepiya məsələləri ilə yanaşı, əvvəlcə qrammatik cins (IV dərslər, § 5) və tənvinli isimlərin üçhəllə hallanması (IV, § 6), sonra nisbi sifətlər (VI, § 6), uzlaşan tənvinli söz birləşməsi (VII, § 5) və ismi cümlə (VII, § 6), sonra müəyyənliyin ifadəsi (VIII, § 4), uzlaşan tənvinli söz birləşməsi /ardı/ (VIII, § 6) və nəqli ismi cümlə (VIII, § 7), sonra ön qoşmalar (IX, § 4), xəbəri ön qoşmalı isimdən ibarət cümlə (IX, § 5), sonra işarə əvəzliliklərinin uzlaşan tənvin kimi işlədilməsi (X, § 6), uzlaşmayan tənvinli söz birləşməsi (XI, § 6), mübtədə və xəbərin tənvinli söz birləşməsi ilə ifadəsi (XI, § 7) dərsləri öyrədilir, qrammatik cinsin leksik yolla ifadəsi (I, § 2), ad qruplu sözlərin təsnifatı (I, § 3),

zaman mənalı fəli sifətlərin xəbər kimi işlədilməsi (I, § 5), ad qruplu sözlərin düzgün cəmi (II, §1), cəmdə uzlaşmanın xüsusiyyəti (II, § 2), qrammatik cinsin morfoloji əlamətləri (III, § 1), daxili cəm (III, § 2) isə əsas kursda tədris olunur. Beləliklə məlum olur ki, əslində giriş kursu və əsas kursun başlanğıcı ilk növbədə ismi cümlənin tədrisinə gəlib çatmaq üçün nəzərdə tutulmuş, ancaq bunun üçün lazım olan müvafiq paraqraflar dərslərdə «səpələnmiş», ismi cümlə haqqında məlumat bir qədər tez verilmişdir (Əsas kursda ismi cümlə haqqında heç nə izah edilməməsi belə deməyə əsas verir). Görünür, buna görədir ki, ismi cümlənin daha çox struktur xüsusiyyətləri şərh edildiyi halda, semantikasi bir qədər natamam izah olunur. Halbuki burada strukturla paralel semantik (struktur-semantik və ya semantik-struktur) xüsusiyyətlərin tədrisi tələbə tərəfindən ərəb ismi cümləsinin daha tez və daha asan qavranılmasına yol açmaqla bilər.

Ümumiyyətlə, hər hansı bir dilin ən böyük vahidi mətn sayılır. Mətn cümlələrdən, cümlələr sözlərdən və söz birləşmələrindən, söz birləşmələri sözlərdən, sözlər səslərdən təşkil olunur. Buna görə də, təbii olaraq, hər bir xarici dilin tədrisi dilin ən kiçik vahidi olan səslərdən və onların yazıdakı işarələrindən, yəni hərfəldən (fonetika və orfoqrafiyadan) başlanır, sonra mürəkkəbə doğru – sözlər (leksikologiya), sözlərin dəyişmələri (morfologiya), nəhayət, söz birləşməsi və cümlələr (sintaksis) öyrədilir. Cümlə bəhsi adətən sadə ismi cümlədən başlanır və fəllərin də öyrədilməsi ilə getdikcə mürəkkəbləşdirilir. Təcrübə göstərir ki, belə sıralanmanın pozulması bəzən qarşıya qoyulan məqsədə çatmağı çətinləşdirir.

Ərəb dilinin tədrisində də başlanğıc məqsəd ismi cümlənin strukturunun və məna xüsusiyyətlərinin tələbəyə çatdırılması sayıla bilər. Buna görə də tədrisdə əsas diqqət birinci növbədə ərəb ismi cümləsinin necə qurulduğuna, hər bir belə cümlə strukturunun hansı mənanı ifadə etdiyinə yönəldilə bilər. Məsələn, aşağıdakı metodun daha səmərəli olduğunu düşünürük.

Giriş kursunda fonetika, orfoqrafiya və orfoepiya məsələləri ilə paralel *qrammatik cins – nisbi sifətlər – (təkcə müəyyənliyin ifadəsi deyil) ümumiyyətlə müəyyənlik / qeyri-müəyyənlik kateqoriyası – ön qoşmalar – şəxs əvəzlilikləri – ad qruplu sözlərin kəmiyyət kateqoriyası (təki, təsnivəsi, düzgün və daxili cəmi) – cəmdə uzlaşmanın xüsusiyyətləri – (təkcə isimlərin deyil) ümumiyyətlə ad qruplu sözlərin (təkcə üçhəlli deyil) hallanması – uzlaşan təyini söz birləşməsi* dərsləri öyrədilir. Təkrar edək ki, bütün bunlar ərəb ismi cümləsinin tədrisinə çatmaq üçün kifayət edir. Bundan sonra ismi cümlənin strukturu və semantik xüsusiyyətləri paralel şəkildə izah olunur:

1. Ərəb dilində «kim/nə/hara/ necədir? Sualına cavab verən keyfiyyət bildirən ismi cümlə uzlaşan təyini söz birləşməsi əsasında qurulur. Bunun üçün birləşmənin ikinci (təyinləyən) komponentinin artıqlının atılması kifayət edir, məsələn:

الطالب الذكي	→	الطالب ذكي
الكتاب الشيق	→	الكتاب شيق
الطقس النظيف	→	الطقس نظيف

cavab və-
rən, xəbərverici məna bildirən ismi cümlə müəyyənlikdə olan iki ismin yanaşma əlaqəsi əsasında qurulur. Bunun üçün ikinci ismin artiklinin atılması kifayət edir, məsələn:

المرأة ام → المرأة + ام
احمد طبيب → احمد + الطبيب
الغرفة مطبخ → الغرفة + المطبخ
المدينة عاصمة → المدينة + العاصمة

Bu halda cansız əşyanı adlandıran isimlərin kəmiyyətə uzlaşması tələb olunmur: الغرفة مطبخ kimi.

3. Yuxarıdakı iki məqamdan hər birində ikinci komponent yalnız müəyyənlikdə işlədilə bilən isim (artiklsiz də müəyyənlikdə olan və ya yalnız artiklla işlədilən onomastik vahid) olduqda birinci komponentlə (mübtəda ilə) ikinci komponent (xəbər) arasına kəmiyyətə və cinsə görə uzlaşmaya müvafiq şəxs əvəzliyi əlavə edilir, məsələn:

الطالب هو الذكي → الطالب الذكي
المرأت هن الامهات → المرأت الامهات
المديرة هي زينب → المديرة زينب

4. Ərəb dilində yuxarıda göstərilən iki mənanı bildirən cümlələri qurarkən ikinci komponenti (xəbəri) müəyyənlikdə vermək tələb olunduqda, tərəflər arasına kəmiyyətə və cinsə görə uzlaşmaya müvafiq şəxs əvəzliyi artırılır, məsələn:

العاصمة هي القاهرة → العاصمة القاهرة
السكان هم العرب → السكان العرب

5. Ərəb dilində «kimin isə kimi isə / kimin isə nəyi isə / nəyin isə nəyi isə / haranın isə nəyi isə vardır (mövcudluq) mənasını bildirən cümlələri qurmaq üçün yuxarıdakı qəbildən olan birləşmələrin birinci komponentinin əvvəlinə ل (Li -) önqoşmasının artırılması kifayət edir, məsələn:

احمد اخوات → احمد + اخوات
احمد كتاب → احمد + كتاب
للمدرسة معلمون → المدرسة + المعلمون

6. Ərəb dilində yuxarıda göstərilən birləşmələrin əvvəlinə yerdə qalan önqoşmalardan hər hansı birini artırıqda «kimdəsə / nədəsə / haradasa kim isə / nə isə

في المدرسة تلاميذ → المدرسة + التلاميذ
لدى الجامعة كلية → الجامعة + الكلية

7. Ərəb dilində yanaşma əlaqəsi əsasında birləşən iki ismin arasında ل (li -) önqoşması işlədildikdə «kim isə kimindir, «nə isə kimindir, «nə isə nəyindir mənasında mənsubiyyət ifadə edən cümlə qurulur, məsələn:

الكتاب لاحمد → الكتاب + احمد
الاب لاحمد → الاب + احمد
النهر للجمهورية → النهر + الجمهورية

Bu zaman kontekstdən kənarda işlədilən belə strukturu sadə söz birləşməsi kimi də başa düşmək olar, yəni:

النهر للجمهورية - respublikanın çayı

Belə strukturun məhz cümlə olduğunu göstərmək üçün önqoşmadan sonra gələn ikinci komponenti qeyri-müəyyənlikdə işlətmək kifayət edir, məsələn:

النهر للجمهورية - çay respublikanıdır

Eləcə də: النهر هو للجمهورية

8. Ərəb dilində «kim haradadır, «nə haradadır mənasında məkan ifadə edən cümlələri qurmaq üçün isim+isim konstruksiyasının arasına yerdə qalan önqoşmalardan hər hansı bir müvafiq gələn işlətmək kifayət edir, məsələn:

الجامعة في باكو → الجامعة + باكو
احمد وراء البناية → احمد + البناية
الكلية لدى الجامعة → الكلية + الجامعة

Bu zaman kontekstdən kənarda işlədilən belə strukturu sadə söz birləşməsi kimi də başa düşmək olar, yəni:

الكلية لدى الجامعة - universitetin nəzdindəki fakültə

Burada göstərilən konstruksiyanın məhz cümlə olduğunu əks etdirmək üçün ikinci komponenti artiklsiz işlətmək kifayət edir, məsələn:

الكلية لدى الجامعة - Fakültə universitetin nəzdindədir.

Eləcə də: الكلية هي لدى الجامعة

Ərəb ismi cümləsinin bu cür kompleks şəkildə tədrisi mövzunu daha geniş auditoriyanın qavramasına yol açır.

Bundan sonra ismi cümlənin genişləndirilməsi yolları izah olunur.

GÜNÜMÜZDE ARAPÇAYI NASIL ÖĞRETELİM?

Prof.Dr. Mehmet Zeki AYDIN

Cumhuriyet Üniversitesi
İlâhiyat Fakültesi
Sivas - TÜRKİYE

ARAPÇAYI NASIL ÖĞRETELİM?¹

Öğretim programının öğelerinden, eğitim durumları veya öğretim süreçleri, "Belirlenen amaçlara nasıl ulaşılır?" sorusunun cevabı olan, öğretmen-öğrenci etkileşimini, araç-gereç ve öğretme yollarını ifade eder.² Burada Arapça öğretim yolları üzerinde durulacaktır. Ancak, öğretme yollarından önce öğretme ilkelerini açıklamakta yarar vardır. Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir.³ Eğitimciler öğrenmenin etkisini artırmak için öğrenme ilkeleri belirlemişlerdir. Anadili olmayanlar için Arapça, anadili Arapça olmayanlar için bir yabancı dildir. Bu sebeple diğer yabancı diller için geçerli olan öğrenme ve öğretme ilkeleri, yöntem ve teknikleri bu dil için de geçerlidir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde, dilbilgisi çeviri öğretimi yaklaşımı ve iletişimci yaklaşım olmak üzere iki ana anlayıştan söz etmek mümkündür.

Budak, bu anlayışların özelliklerini, yabancı dil öğretiminin amaçlarını, disiplinler arası kimliklerini bir tablo hâlinde aşağıdaki gibi özetlemektedir.⁴

Yaklaşımlar	Öncelikli Öğretim Amacı	İlgili Felsefe ve Eğitim Akımı	Öğrenme Öğretim Kuramı	Dilbilim Kuramı
Dilbilgisi-Çeviri Öğretimi Yaklaşımı	Yazılı İletişim (Okuma, yazma)	İdealizm (Daimicilik, Esasicilik)	Bilişsel Öğrenme (Çeviri Öğretimi) Davranışçılık (Kelime ve Dilbilgisi Öğretimi)	Geleneksel Dilbilgisi Anlayışı
İletişimci Yaklaşım	Sözlü İletişim (Dinleme, Konuşma)	Pragmatizm (Toplumbilim, İşlevselcilik)	Bilişsel Ağırlıklı Kuramlar	Sosyo-dilbilim Psiko-dilbilim

¹ Bu metin, "Günümüzde Arapçayı Nasıl Öğretelim?"

² Fatma Varış, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara 1988 s.342

³ Selahattin Ertürk; Eğitimde Program Geliştirme, Ankara 1975, s.93.

⁴ Yusuf Budak, "Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım", <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/budak.htm> (Erişim:9.4.2008); Budak, Yusuf, Yabancı Dil Öğretiminde İletişimci Yaklaşım İle Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Öğrenci Erişi-sine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), 1996, s.58-98.

Arapçayı ögrenen kişinin amacı, bir anlamda ögrenme ve öğretme yöntemini de belirlemektedir. Bir kişi, ben sadece tercüme için Arapça ögreneneğim derse onun dilbilgisi çeviri yöntemiyle dil ögrenmesi normaldir. Ancak artık Arapça çok amaçlı ögrenilmektedir. Bu nedenle de günümüzde iletişimci yaklaşımla Arapça öğretimi yaygınlaşmaktadır. Burada iletişimci yaklaşımla Arapça nasıl öğretilir konusu açıklanacaktır.

İLETİŞİMCİ YAKLAŞIM

Öğretmenin yönlendiriciliğinde, öğrenciler arası etkileşime dayanan ve özgüveni geliştirmeyi ön plânda tutarak, öğrenci ilgisini sürekli canlı tutmayı ve böylece eğitim programındaki hedeflere ulaşmasını amaçlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.⁵

İletişimci yaklaşım, dille iletişim kurulmasında dilbilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğunu vurgular. Dil öğrenmenin temelinde yatan ana amaç, dilin asıl işlevi olan yazılı sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dil öğretiminde kurallarına uygun cümle aşaması son aşama olmalıdır. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Geçirdiği zihinsel süreç sonrasında amaç, anladıklarını ve kavradıklarını uygulama alanına koymalarını sağlamaktır.

İletişim öğrencinin cümleler kurmasıyla değil, bu cümleleri sınıflandırması, sorular sorması, bir görüş ifadesi hâline getirmesiyle gerçekleşir.

Kullanım Özellikleri:

1. Öğrenci için bir anlam taşıyan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
2. Öğretim öğrenci merkezlidir.
3. Öğretim etkinlikleri çoğunlukla karşılıklı diyalog, grup çalışması, taklit, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayalıdır. Bu etkinliklerin temeli, öğrencilerin bilgilerini veya fikirlerini birbirlerine aktarmasına veya sadece sosyal amaçla konuşmalarına dayalıdır.
4. Öğretimde, yabancı dilde yazılmış ve günlük hayatta kullanılan materyaller kullanılır.
5. Öğretmen hem anadiline, hem de öğrettiği yabancı dile hâkim olmalıdır.
6. Öğretmen derslerde öğrencilere amaçlarına uygun bir iletişim kurmaları için yardımcı olur.⁶

⁵ “ İletişimci Yaklaşımla” ilgili geniş bilgi için bak; Yusuf Budak, İletişimci Yaklaşımın Yabancı Dil Eğitim Programlarındaki Yeri. Hacettepe Ün. SBE Y. Lisans Tezi , Ankara 1992.

⁶ Yalçinkaya vd., Let's Speak English Teohes's Book 1, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara 1993, s.13; Özcan Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Ankara 1990, s.43 Mehmet Hengirmen, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi, baskı yeri ve tarihi yok. s.31-36.

NİÇİN İLETİŞİMCİ YAKLAŞIM

Yabancı dil öğretim yöntemleri içinde en çok tartışılan konuların başında dilbilgisi öğretimi gelir. Bu yüz yılın başlarında dil öğrenmek, gramer öğrenmek şeklinde anlaşılmıyordu. Buna tepki olarak bazı dilciler, anadilini öğrenen bir çocuğu örnek vererek dilbilgisine gerek olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu görüş yeni öğretim yöntemleri arayışlarına sebep olmuştur.⁷

Yabancı dil öğreniminde dilbilgisi öğreniminin gereksiz olduğunu söylemek yanlıştır. Ancak dil öğrenmek demek, o dilin gramer kurallarını ezberlemek de değildir. Konuyla ilgili bir bilim insanının görüşlerine bakalım.⁸

1. Anadilini öğrenen bir çocuğun dilbilgisi kurallarına gerek duymadığı tezi doğru değildir. Çocuk, ilkokula gidinceye kadar dört temel beceriden dinleme anlama ve konuşma becerilerini öğrenir. Okuma ve yazma becerilerini öğrenmek üzere okula gider. Anadilinin inceliklerini öğrenmek için de dilbilgisi kurallarını öğrenir. Yalnız çocuğun ve yabancı dil öğrenen birinin dilbilgisi kurallarını öğrenmesi arasında önemli bir fark vardır. Çocuk anadilini belli bir ölçüde öğrendikten sonra dilbilgisi öğrenir. Ezber olarak bilinçsiz bir biçimde kullandığı kurallar, bilinçli bir duruma gelir ve anadilini daha bilinçli olarak tanır. Yabancı dil öğrenen bir kimsede karşılaşılan durum ise bunun tersidir. Önce dilbilgisi kuralları öğrenilir ve bu kurallar yardımıyla dildeki dört beceri geliştirilmeye çalışılır.

2. Anadilin öğrenilmesi sırasında, öğrenilen tüm kelime ve kurallar hiçbir engelle rastlamadan beyne yerleşirler. Oysa yabancı dil öğrenen bir kimsenin zihninde öncelikle kendi anadiline ait bilgiler yerleşiktir. Yabancı dil, anadilin üzerine inşa edilmek zorundadır. Bu durum bilinçaltında yeni analiz ve sentez işlemlerini gerektirir. Yabancı dilin kurallarını öğrenmek, anadili ile karşılaştırmak, bilinçaltının yaptığı analiz ve senteze yardımcı olmak yönünden çok yararlıdır. Böylece anadili ile öğrenilen dili gerçek anlamda öğrenebilmek, temel dört becerideki işlevlerin tamamını yerine getirebilmek için dilbilgisi gereklidir. Burada sorulması gereken sorular yalnızca şunlardır: Dilbilgisi nerede, ne zaman, ne kadar gereklidir?

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere dilbilgisi amaç değil, araçtır. Ancak, yüzyıllar boyu bu durum yanlış anlaşılmış ve dilin kendisi öğretilmeyeceği yere, dilbilgisi kuralları öğretilmiştir. Amaç, araç durumuna gelmiş dilin kurallarını bilen, ama öğrendiği dili konuşamayan, okuduğunu anlamayan insanlar yetiştirilmiştir. Günümüzde bile orta ve yüksek öğretimde bu yanlış yol izlendiği için yabancı dil öğretimi bir çıkmaza girmiştir. Gençlerin enerjileri, zamanları ve devletin milyarları boşa harcanmaktadır. Dilbilgisini, öğrenilen dilin temel kurallarını, işleyiş düzenini kavramaya yardımcı olacak kadar öğretmek yeterlidir.

⁷ Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, s.31-34; Hengirmen, Yabancı Dil Öğretim, s. 51-52.

⁸ Hengirmen, Yabancı Dil Öğretimi, s.52-53.

Konuyla ilgili olarak Türkiye’de İmam Hatip Liselerinde 1990’lı yıllarda okutulan Arapça ders kitaplarının yazarları şöyle yazmaktadır:⁹ "Arapçanın meslek dersi olma özelliği bu dersin gramer bilgisi şeklinde okutulması sonucunu doğurdu. Gramer kaideleri ağırlıklı olarak okutulup öğretiliyor, gramer kaidelerinin izahı ve tahlil için okunan metinler ise, adeta bir ders gibiydi. Metin ayrı, gramer ayrı ve her ikisinde de maksadın kavaid öğrenmekten ibaret olduğu acayip bir Arapça öğretimi yıllarca sürüp gitti."

Maalesef, bu durum bugün de sürüp gitmektedir. Hâlbuki bir dilin dilbilgisi kurallarını bilmek, o dili bilmek demek değildir. Bir dili bilmek, o dilde konuşulduğunda ve okuduğunda anlama, konuşabilme ve yazabilme becerilerini kazanmak demektir. Bu sebeple dilbilgisi öğretimi amaç olmaktan çıkmalı ve bir araç olarak öğretilmelidir. Dil bir bütündür ve o bütünlüğü ile öğrenilmeli ve öğretilmelidir.

Kısaca Arapça, anadili olmayanlar için bir yabancı dildir ve yabancı dillerin gelişmiş öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretilmelidir.

ARAPÇA DERSİNİN AMAÇLARI

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmek önemlidir. Bu temel dil becerilerinin öğretilmesinde, ana dili öğrenen kişi gibi, önce dinleme, sonra konuşma daha sonra da okuma ve yazma becerileri öğretilir. Başlangıçta bu dört temel beceriye aynı oranda yer verilir. Ancak ileri seviyede belli bir beceriye ağırlık verilebilir. Söz gelimi kişi ileri seviyede konuşmaya ağırlık verebileceği gibi, amacına göre okuduğunu anlama becerisi geliştirmeye de ağırlık verebilir. Bu genel kurallar Arapça için de geçerlidir.

Arapça öğretiminde (özellikle başlangıç döneminde), tüm yabancı dil öğretiminde kabul edilen dört temel beceri olan, dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin kazandırılması hedeflenmelidir. Program içeriğinin düzenlenmesinde öğrencilerin ihtiyaçları, dil yapılarının kullanım sıklıkları, öğrenilebilirlikleri ve işlevsel değerleri göz önüne alınmalıdır.

Günümüzde Arapça dersinin amaçları şöyle olabilir:

1. Seviyesine uygun, okuduğu Arapça metinleri anlama
2. Dinlediği bir Arapça konuşmayı anlama
3. Arapça sözlü iletişim kurma
4. Arapça yazılı iletişim kurma
5. Arapça basılmış yayınları izleme
6. Öğrenmekte olduğu Arapçayı kullanmaya istekli olma.

⁹ Mehmet Maksutoğlu ve Suat Cebeci, Arapça Öğretiminde Rehber Kitap, İst., 1986, s.7.

TEMEL BECERİLERİN ÖĞRETİLMESİ

A.Dinleme Anlama Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde zor gelişen becerilerden biridir. Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanıması vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Dinleme öğretimi, normal hızda konuşulduğunda küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok, genel bir bilginin alınmasını sağlamaya yöneliktir. Dinleme öğretimi çalışmaları yapılırken öncelikle hedefin belirlenmesi gerekir. Bu çalışmalarda amaç, sadece dinleme değil, aynı zamanda duyulanın anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, öğrencide hangi davranışları geliştireceğimize karar vermeye gelir. Genel olarak dinleme anlama ile ilgili davranışlar şunlardır.

Dinleme ile ilgili davranışlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Dinlemeden önce, başlık, resim ve diğer ipuçlarına bakarak metnin konusunu tahmin etme
2. Dinlediği metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu, oluş sırasına göre söyleme/yazma
3. Dinlediği metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme/yazma.
4. Dinlediği metnin ana fikrini söyleme/yazma
5. Dinlediği metnin konusunu ayrıntılı olarak söyleme/yazma
6. Dinlediği metinde geçen kelimelerin anlamını tahmin etme
7. Dinlediği metni kendi cümleleriyle başkalarına aktarma
8. Dinlediği metinde geçen kelimelerin yapılarının ve kullanışlarının nasıl olduğunu söyleme/yazma.

Dinleme öğretiminde izlenecek sıra şöyle olabilir:

1. Dinleme öncesi etkinlikler:

- a. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.
- b. Tahminde bulunma: Öğrencilere dinleyecekleri konunun başlığı, konu ile ilgili resimler ve diğer ipuçları verilir. Böylece öğrenciler dinleyecekleri metnin/diyalogun ne olduğunu tahmin edebilirler.
- c. Sahnenin oluşturulması: Bu, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için oldukça önemlidir. Öğrencilerin dinleyecekleri metnin/diyalogun olayları resimlerle, varsa filmlerle veya öğretmenin hareketleri ile gösterilmeye çalışılır. Konunun özelliğine göre konuda geçen kelimeler veya cümleler (ayakkabı, defter, gömlek vb.) gösterilerek, (gülmek, ağlamak, üşümek, koşmak vb.) uygulanarak öğrenciye tarif edilir.
- d. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve cümle yapıları öğretilir.
- e. Genel soruların yöneltilmesi: Dinlenecek metinle ilgili genel birkaç soru sorulabilir. Bunlar yapıldıktan sonra dinlemeye geçilir.

2. Dinleme anındakı etkinlikler:

- a. Öğretmen metni yüksek sesle okur. Eğer varsa bilgisayar veya CD/DVD çalar kullanılır. Bu çalışma dil laboratuvarlarında gerçekleştiriliyorsa öğrencilerin sadece dinlemeleri istenir.
- b. Öğrencilerden metni dinlerken önceden belirlenmiş bazı sesleri tanımaları istenebilir. (Burada eğer öğretmen, bilgisayar veya CD/DVD çalar kullanıyorsa, durdurup öğrencilere, duydukları seslerle ilgili olarak, seslerin telaffuz ediliş biçimlerini, farklı sesleri ayırt edip edemediklerini sorar ve onlara rehberlik eder.)
- c. Başlangıç seviyesindeki öğrencilerle ders yapılıyorsa, telaffuzun doğru olarak öğrenilmesine yardımcı olmak için tekrar alıştırmalarına yer verilebilir.
- d. Daha ileri seviyedeki öğrencilerle ders yapılıyorsa, öğrencilere dinleme sırasında kısa notlar almaları söylenebilir. Amaç, dinlemeden önce ya da dinleme sonrasında verilen sorulara cevaplar bulmaktır. Bu çalışma dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yöneliktir.

3. Dinleme sonrası etkinlikler:

- a. Dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorular sorulur ve bunlara cevaplar istenir.
- b. Dinlenen metnin ana hatlarını içerecek şekilde, sözlü ya da yazılı olarak kısa bir özet yaptırılır.
- c. Dinlenen metinle ilgili olarak eğitsel oyunlara ve iletişimsel çalışmalara yer verilir.

Bu çalışmalar;

1. Giriş ve gelişme kısmı, dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmının söylenmesi veya yazılması
2. Dinletilen metnin resimlerle ifade edilmesi
3. Karmaşık olarak verilen cümle ya da resimlerin, dinleme sonrası olayın, metindeki oluş sırasına göre sıraya dizilmesi
4. Dinlenenlerin yazılması ya da dikte ettirilmesi
5. Dinlemede eksik verilen cümlelerin tamamlanması
6. Başlığı olmayan metne uygun başlık önerilmesi
7. Metinde boş bırakılan yerlerin tamamlanmasıdır.

Bu çalışmalar sonunda da ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.¹⁰

B. Konuşma Öğretimi

Arapça öğretiminin genel amaçlarından biri de öğrencinin, Arapçayı anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma öğretimi, Arapça öğretiminin her aşamasında yapılmalıdır. Başlangıç seviyesinden itibaren alıştırma ve tekrar edilmesi,

¹⁰ Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, s. 108-110; Yalçınkaya vd., Let's Speak English, s.19-20

konuşma becerisini kazandırmada önemlidir. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemelidir.

Konuşma becerisini geliştirmek için aşağıdaki etkinliklere yer verilebilir:

1. Dinlenen bir kelime cümleinin önce sınıfın tamamı, sonra bir grup ve en sonunda her öğrenci tarafından tekrarlanması.
2. Dinlenen bir cümleinin öğelerinin yer değiştirilmesi
3. Dinlenen bir cümleyi (olumlu, olumsuz, soru, etken, edilgen vb.) değiştirme alıştırmaları
4. Soru cevap tekniğine dayalı anlamlı alıştırmalar.
5. Öğrencilerin ders kitabında geçen diyaloglara benzer diyaloglar düzenlemeleri.
6. Öğrencilerin bir konuda konuşma hazırlayıp sınıfa sunmaları ve sorulan soruları cevaplamaları.
7. Sınıf içi tartışma tekniklerinin uygulanması.
8. Drama (rol oynama) yöntemi ile öğrenilenlerin kullanılması.
9. Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalar yapmaları.
10. Öğrencilerin hikâye, masal, fıkra anlatmaları.
11. Öğrencilerin küçük oyunlar sergilemeleri.
12. Kelime bulma vb. eğitsel oyunlar oynanması.¹¹

C. Okuma ve Telâffuz Öğretimi

Okuma, öğrencinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmesi yönünden önemlidir. Bir yabancı dili gerçek anlamda öğrenebilmek, okuma becerisini geliştirmeye bağlıdır. Okuma, yoğun ve yaygın okuma olarak ikiye ayrıldığı gibi, sesli ve sesiz olarak da ayrılabilir.¹²

Arapça okuma öğretiminin iki aşaması vardır: Bunlardan biri, Arap harflerinin telâffuzu ve okunması, diğeri ise anlamaya yönelik okumadır.

Telâffuz, seslerin, harflerin ve kelimelerin söyleniş biçimidir. Dil öğrenme, o dildeki sesleri doğru çıkarmakla ve kelimeleri doğru söylemekle başlar. Arapça öğretiminde, telâffuz öğretimi önemli bir yer tutar. Bunun sebebi, alfabe farkıdır. Arap alfabesindeki birçok harf Türk alfabesinde bulunmamaktadır. Bunun yanında benzer harflerin bile telâffuzları farklıdır. Bu sebeple Arapça öğretiminin başında harflerin gerçek şekliyle telâffuzunun öğretilmesi önemlidir.

Arap alfabesinin özelliğinden dolayı harflerin mahreçlerinden (çıkış yerlerinden) çıkartılarak telâffuzu için şöyle bir yol izlenebilir.

1. Harflerin mahreçleri açıklanır.

¹¹ Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, s. 111-113.

¹² Hengirmen, Yabancı Dil Öğretim,s.50. Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, s.120.

2. Öğretmen harfləri tek başına və həkeli olaraq telaffuz eder. Varsa kasetlərdən də dinletir.
3. Öğrenciyə söyləttirilir.
4. Yanlışlar düzeltilinceyə kadar təkrar ettirilir.

Arapça okumak için sadəcə harfləri mahreçlərinə uyğun okumak yetmeməkdir. Həkələri və digər okuma işarətləri ilə birlikdə Arapça bir metni okumak ayrı bir beceridir. Həkələri və digər okuma işarətləri ilə birlikdə Arapça okuma öğretiminde iki yöntem uygulanmaktadır:

1. Tümevarım yöntemi
2. Tümdengelim yöntemi

Tümevarım yöntemi:

Bu yöntemin üç şekli vardır:

- a. Harften başlayarak öğretim: Harflerin önce isimleri öğretilir. Sonra harfler həkeli və digər işarətlərlə birlikdə okutularak öğretime davam edilir. "Elif, be, te, se, cim" gibi.
- b. Sesten başlayarak öğretim: Burada seslər ön planda tutulur. Sesləri zamanla bir araya getirərək öğrencinin keliməyə geçməsi, oradan da cümlelər kurması sağlanır. "E,I,U,BE,BI,BU" gibi.
- c. Heceden başlayarak öğretim: Burada hecelerin öğrenimine öncelik verilir. Arapçada kelimeler genelde iki və ya daha fazla heceden oluşur. Ancak tek heceli kelimeler də vardır. Kelimeler hecelərə bölünürken daha ziyade med harfləri kullanılır. Sonra heceler birleştirilip kelimeler və cümleler oluşturulur. "Men, mâ, bâb, dem, yed, fî" gibi.¹³

Tümdengelim yöntemi:

Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir:

- a. Kelime ile öğretim: Burada öğretime kelime ile başlanır. Bilinenden bilinmeyene doğru yol almak için, sınıf içi ve sınıf dışı öğretim etkinliklerinde çeşitli etkinlikler gerektiren tedbirler alınır. Örneğin, öğretilecek kelimelerin resim veya maketleri öğrenciyə gösterilir. Sonra da kelime düzgün ve açık bir telaffuzla öğrenciyə söylətilir. Öğrenci, aldığı ses ile şekil arasındaki ilişkiyi derhal kavrar ve keliməyi öğrenir. Bu sırada kelime levhalar üzerine veya yazı tahtasına yazılır. Böylece öğrenci duyar, görür ve söyler. Bu şekilde önce kelimeler öğretilir sonra da harflere geçilir.
- b. Cümle ile öğretim: Öğretime cümleden başlanır. Bu bir deyim de olabilir. Sonra, ilavelerle bu cümle büyütülür. Örneğin, "Huna Ahmed" "Huna

¹³ Hüseyin Akıncı vd., age. s. 15-16.

Ahmed yelabu" "Huna Ahmed yelabu'l kurate" "Huna Ahmed yelabu'l-kurate mea'sadigi". Bu yöntemde;

1. Önce öğretmen kısa cümleler kurar ve yeterince tekrar eder.
2. Öğrenci aynı cümleleri tekrar eder.
3. Telaffuz yanlışlığı düzeltilir.
4. Sonra cümleler kelimelerine ayrıştırılır.¹⁴

Okuma Anlama:

Okumadan amaç anlamadır. Okunan metnin anlaşılması ve anlaşılan metnin başkalarına anlatılabilmesi için dört aşamalı bir yol izlenebilir:

1. Metin bir iki kez, bilgisayar veya CD/DVD çalardan dinletilir. Bunlar yoksa öğretmen veya öğrenci metni sesli olarak okur. Bu aşamada amaç, metnin tamamını gözden geçirerek konusunu anlamaktır.
2. Çözümleme (analiz) aşamasında metin parçalanarak cümle ve paragraflar üzerinde ayrıntılı olarak durulur.
3. Bireşim (sentez) aşamasında öğrenilen tüm cümle ve paragraflar birleştirilerek, bir bütün olarak metnin anlamı ortaya çıkarılır.
4. Kontrol aşamasında öğretmen, öğrencilere sorular sorarak, metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.¹⁵

D.Yazma Öğretimi

Arapça öğretiminde dört temel beceriden birisi olan yazma öğretiminden amaç, öncelikle Arap harflerinin doğru bir şekilde yazılmasıdır. Arap harflerinin öğretiminde, tümevarım yolu uygulanmalı ve bunun için hazırlanan yazı defterlerinden yararlanılmalıdır.

Yazılı iletişim kurma yazma öğretiminin ikinci aşamasını oluşturur. Yazılı iletişim, sözlü iletişimden daha önemlidir. Sözlü iletişimde hatalar hoşgörülle karşılanırken yazmada hata kabul edilmez.

Yazma öğretimi üç şekilde gerçekleştirilebilir:

- 1.. Kontrollü yazma: Amaç, öğrencilere dildeki kelimeleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma imkânı vermektir. Bunun için şu alıştırmalar yapılır:
 - a. Verilen cümlelerdeki bazı kelimelerin yerlerinin değiştirilmesi.
 - b. Verilen bir yapının başka bir yapıya dönüştürülmesi. Örneğin, verilen bir metinde geçen tüm birinci tekil şahıs zamirlerinin, üçüncü tekil şahıs zamirlerine dönüştürülmesi.
 - c. Verilen örnek bir metin/diyalogun anahtar kelimeleri kullanılarak yeni-den yazdırılması.

¹⁴ Hüseyin Akıncı vd., Modern Usullerle Arapça Serisi Öğretmen Kılavuzu, Ankara 1993, s. 16-17.

¹⁵ Hengirmen, Yabancı Dil Öğretim, s.51.

- d. Düzensiz olarak verilen cümleleri sıraya koyma ve yeniden yazma alıştırmaları.
 - e. Verilen sorulara bir bütünlük içinde cevaplar hazırlama.
 - f. Yarım bırakılmış bir cümlenin tamamlanması vb.¹⁶
2. Dikte yapma:
- a. Ders işlendikten sonra, bu derse ait metin/diyalog öğrenciye yazdırılır.
 - b. Bir sonraki derste öğretmen, metni okur ve öğrencilere dağıtır.
 - c. Öğrenciler yanlışları düzeltir.
 - d. Daha sonra aynı metin/diyalog aslıyla karşılaştırılarak yanlışlar düzeltilir.¹⁷
3. Serbest yazma:

Öğrenilen dil kalıpları ve kelimeleri kullanmak amacıyla kompozisyon, mektup, kısa hikâye, şiir, makale vb. yazılar hazırlanarak serbest yazma çalışması yapılır.

E.Kelime Öğretimi

Dil öğrenme, bir anlamda kelime öğrenimi demektir. Dil bilgisi kurallarını öğrenmenin bir sınırı varken kelime öğrenmede sınır yoktur. Bu sebeple günümüzde okullarda kelime öğretimine ağırlık vermek önem kazanmıştır. Eskiden olduğu gibi kelimelerin bir liste hâlinde anlamlarıyla birlikte ezberlenmesi yoluyla öğrenilmesinden vazgeçilmiştir.

Kelimelerin anlamı, tündengelim yoluyla metin/diyalogun anlam bütünlüğü içinde ya da bir iletişim bütünlüğü içinde öğretilmeye çalışılmalıdır.

Kelime öğretiminde yararlanılabilecek etkinlikler şunlar olabilir:

1. Gerçek nesneler göstererek
2. Jest ve mimiklerle
3. Yapılabilecek hareketleri (yürümek, koşmak, gülmek vb.) bizzat göstererek
4. Daha önce öğrenilen kelimeleri kullanarak yapılan açıklamalarla
5. Eş ve zıt anlamlar yardımıyla
6. Fotoğraf, resim, poster, tahtaya yapılan çizimler vb. yardımıyla
7. Uygunsa birleşik cümleleri anlamlı parçalara bölerek
8. Sözlük yardımıyla.

Bu etkinliklerden yararlanılarak öğretilen kelimelerin bir cümle veya metin içinde kullanılışının gösterilmesi yararlıdır. Bundan sonra kelimeler cümle içinde kullanılarak pekiştirilebilir.

¹⁶ Yalçinkaya vd., Let's Speak English, s.29-30; Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, s.127.

¹⁷ Hengirmen, Yabancı Dil Öğretimi, s. 73

F. Dilbilgisi Öğretimi

Dilbilgisi öğretiminde şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ezberlemelerinden çok, dili meleke hâline getirerek öğrenmeleri ve kullanmaları amaçlanmalıdır.
2. Dil bilgisi kurallarının öğretimi yalın hâlde değil; metin/diyalog ve alıştırmalarda bol örnekler aracılığıyla kullanılmalıdır. Öğrenciye doğrudan dil bilgisi kuralları verme yerine, bol alıştırmaya yaptırılarak meleke kazandırılmalıdır.
3. Önceki ünitelerde geçen dil bilgisi kurallarının unutulmaması için yer yer hatırlatıcı alıştırmalar yaptırılmalıdır.
4. İhtiyaç görülen yerlerde kurallar çok kısa bir şekilde verilmelidir.

G. Diyalog Öğretimi

Arapça öğretiminde önemli bir yer tutan diyalog öğretiminde aşağıdaki basamaklar izlenebilir:

1. Öğrencilere konuşmanın geçtiği olayın varsa resmi, yoksa figürler aracılığıyla diyalogla ilgili ön fikir verilir.
2. Ders kitapları kapalı olduğu hâlde, diyalog bilgisayar veya CD/DVD çalarından dinletilir veya öğretmen tarafından okunur.
3. Öğrencilere diyalogla ilgili (Nerede geçiyor?, Kaç kişi var?, Konuşanlar bay mı, bayan mı?, Hangi konudan bahsediyorlar? vb.) sorular sorulur.
4. İkinci, üçüncü, dördüncü kez diyalog okunur ve sorular tekrarlanır.
5. Öğrencilerin ilk cümleyi tekrar etmeleri istenir. Doğru tekrarlayabilirlerse ikinci, üçüncü cümleye geçilir, değilse birinci cümle doğru telâffuz edilinceye kadar öğretmen tarafından veya bilgisayar veya CD/DVD çalardan tekrarlanır. Bu durum, tüm cümleler öğrenciler tarafından doğru olarak tekrarlanıncaya kadar devam eder.
6. Kitaplar açılır ve öğrenciler tarafından diyalog önce sessiz, sonra yüksek sesle okunur.
7. Diyalogdaki konuşmacı sayısı kadar öğrenci ile diyalog tekrar okunur.
8. Diyalog birkaç kez öğrenciler tarafından canlandırılır.
9. Öğrencilere bilmedikleri kelimeler sorulur ve bunlar öğretilir (Kelime öğretimi başlığındaki açıklamalar ışığında).
10. Diyalogun iyice anlaşılması için, diyalogda geçen konuşmalarla ilgili (kim, ne, nerede, nasıl, niçin yaptı/ söyledi? vb.), sorular sorulur.
11. Öğrencilerden (diyalogda geçen kişi sayısınca gruplara ayrılarak) benzer yeni diyalog yazmaları ve onları canlandırmaları istenir. Böylece öğrencilerin hem dinleme anlama, hem konuşma hem de yazma becerilerini geliştirmesi sağlanır.

12. Diyalogda keçən dil bilgisi kuralları, konuda keçtiği kadar, ayrıntıya inmeden açıklanır.
13. Diyalogdaki dil bilgisi konuları ile ilgili alıştırmalar bol miktarda yaptırılır.

İŞLENİŞLE İLGİLİ UYULMASI GEREKLİ HUSUSLAR

1. Arapça öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşım esas alınmalıdır. Bu bakımdan öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımı esastır.
2. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken, dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birlikte öğretilmesi esastır. Ancak hazırlık seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına önem ve öncelik verilmelidir.
3. Konular basitten karmaşığa, somut kavramlardan soyuta doğru öğretilmelidir.
4. Mümkün olduğunca görsel ve işitsel ders araçları, eğitim durumlarına göre birlikte veya ayrı ayrı kullanılmalıdır.
5. Arapça dersinde, öğrencilerin Arapçayı daha çok duymaları ve kullanmaları esastır. Bu sebeple öğretmen, derste Arapça iletişim kurmaya özen göstermeli, gerekmedikçe Türkçe konuşmamalıdır.
6. Sınıf içi uygulamalarda, her seferinde bir tek kelimeyi, işlevi ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Özellikle başlangıç seviyesinde temel bilgiler ve kavramlar, ayrıntılara girilmeden verilmelidir.
7. Arapçada cümle yapısı ve hareke ayrı bir önem taşır. Bu bakımdan önceleri harekeli basit metin/diyaloglar okutulmalı, daha sonra hareke azaltılarak öğrencilerin harekesiz metin/diyalogları okumaları sağlanmalıdır.
8. Sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
9. Öğrenciler, kendi aralarında dili kullanmaya teşvik edilmeli ve cesaretlendirilmelidir.
10. Bir konu için ayrılacak süreye, öğretmen karar verecektir. Konunun uzunluğuna ve öğrencinin durumuna göre karar verirken, başlangıç seviyesinde ortalama olarak 10 saatin dağılımı aşağıdaki şekilde olabilir:
 - a. 3 saat metin/diyalog
 - b. 1-2 saat dil bilgisi
 - c. 3-4 saat alıştırmalar
 - d. 2 saat yazı ve telâffuz çalışması.

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER

Ders araçlarının, öğretim programı doğrultusunda çağdaş dil öğretiminin gelişen tekniklerine uygun olması esastır.

Arapça öğretiminde kullanılabilecek araçlar şunlardır:

1. Öğrenci ders kitapları
2. Öğretmen kılavuz kitapları
3. Alıştırma kitapları
4. Yazı defteri
5. Resimler
6. Film
7. Bilgisayar programları, CD/DVD, video ve ses kasetleri
8. Gerçek eşya ve modeller

ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN TEMEL İLKELERİ

Arapça öğretiminde ve genel olarak tüm yabancı dillerin öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler özetle şöyledir.

1. Öğretim etkinlikleri önceden plânlanmalıdır. Dikkatli bir plânlama, başarılı bir öğretim için büyük önem taşır.
2. Dersi plânlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmelidir.
3. Öğretilecek konular basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır.
4. Görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır.
5. Derslerde anadil gerekli durumlar dışında kullanılmamalıdır. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları önem taşır. Bu nedenle, derste öğrenilen dille iletişim sağlanmalı, ancak mecbur kalınca ana dil kullanılmalıdır.
6. Bir seferde bir tek yapı öğretilmelidir. Her derste bir yapı ya da cümle üzerinde durulmalı, birden fazla bilgi verilmemelidir. Bir konu öğretilmeden başka konulara geçilmesi veya konu üzerinde çok bilgi verilmesi öğrenimde verimi azaltır.
7. Verilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasına çalışılmalıdır.
8. Öğrencilerin derse daha etkin katılımı sağlanmalıdır.
9. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
10. Öğrenciler dili kullanmaya teşvik edilmeli ve cesaretlendirilmelidir.¹⁸
11. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanmalıdır.
12. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlenmesinin sağlanmalıdır.
13. Öğretim materyalleri kolaydan zora doğru sıralanıp sunulmalıdır.

¹⁸ Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, s.23-26.

14. Yeni cümle kalıpları bilinen kelimelerle öğretilmelidir.
15. Öğrencilerin, öğrendikleri dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmaları sağlanmalıdır.
16. Öğrenilen dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıları öğretilmelidir.
17. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkânının tanınmalıdır.
18. Başlangıç seviyesinde öğrenci hataları hemen anında düzeltilmelidir.
19. Öğrenilen dil, o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğrenilmelidir.
20. Öğretilen dilin kültürü hakkında bilgi verilmelidir.
21. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına imkân sağlanmalıdır.
22. Dilbilgisi konularında bütün bilinenler öğretilmeye çalışılmamalıdır.
23. Öğrencilere sorumluluk verilmeli ve öğrenciler bireysel çalışmalar için bilgilendirilmeli ve bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir.
24. Öğrenci başarısını ölçerken, sadece öğretilenlerden sorulmalı; öğretilmeyen konularla ilgili sorular sorulmamalıdır.¹⁹

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretim yöntemi seçme durumu söz konusu olduğunda şu ya da bu yöntem hakkında kesin bir biçimde ret ya da kabul gibi iki zıt eksende gidip gelme yerine mevcut bilgi birikiminden etkili bir biçimde yararlanma yolları araştırılmalıdır. Bu açıdan yabancı dil öğretmenlerine her hangi bir yöntemin dayatılması yerine, öğretim amaçları doğrultusunda sağlam yöntem bilgisi verilmeli ve böylece onların kendi şartlarıyla tutarlı yöntemleri uygulamaları mümkün kılacak seviyede bilgi ve becerilerle donatılmaları sağlanmalıdır.

Öğretim hedefleri, hangi becerilere öncelik verilmesi gerektiği konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Öğretim hedefleri gereği dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel beceriden hangilerinin öncelikle kazandırılması gerekiyorsa, onlara uygun yöntemlere ihtiyaç vardır. Okuma becerileri hem anadil hem de yabancı dil öğretiminde temel becerilerden birini oluşturmaktadır. O hâlde okuma becerilerinin kazandırılması hedefleniyorsa ve gerekli durumlarda, dilbilgisi çeviri yönteminin işlevsel ve güncel içerik kullanılarak, eğitim bilim ilkeleriyle tutarlı bir biçimde uygulanması akılcı bir yol olarak düşünülebilir. Aksi hâlde yöntemsel bir boşluk ortaya çıkabilir. Öte yandan konuşma becerileri öğretilmek isteniyorsa iletişimci yaklaşımlardan yararlanılabilir. Ancak, yabancı dil öğretiminde dört beceriyi birbirinden kesin çizgilerle ayırmak doğru bir yaklaşım değildir.

¹⁹ Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, s.26-27

تعليم العربية – المنهج والواقع

د. هاني السيسي

كلية الآداب – جامعة بني سويف

جمهورية مصر العربية

يشهد الإقبال على تعلم اللغة العربية ، في كثير من أنحاء العالم خاصة في البلاد الإسلامية ، وذلك لما لهذه اللغة من مكانة عظيمة باعتبارها لغة القرآن الكريم ، وكذلك لغة الحياة الثقافية التي يمكن أن تربط العرب والمسلمين في أنحاء الأرض بأواصر الثقافة عبر الماضي العريق والحاضر المتطلع إلى مستقبل أفضل.

وقد عانت جهات كثيرة تقوم على مهمة تعليم العربية من عدم وجود منهج شامل متكامل لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ومن ذلك تبدو أهمية وضع منهج يجمع الغايات كافة من النهوض بهذه المهمة ، ولذا فإن الإفادة من التجارب النظرية والعملية في معاهد تعليم العربية التي عنيت بهذا الميدان لها أهميتها القصوى في هذا السياق.

إن قضية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مسألة شائكة ، إذ تعترضها صعاب عدة من أهمها:

1 - أن الكتب المتداولة في تعليم العربية وثقافتها دون المستوى المطلوب، لذا فإنه يجب وضع سلسلة من الكتب تنبثق من تصور شامل لما يحتاج إليه دارس العربية وذلك على النحو الآتي:

- الكتب المخصصة للطلاب دون النظر إلى العدد.
- كراسات التدريب الخط تشمل بعض أنواع الخطوط العربية.
- أدلة للمعلم تشمل المواد اللغوية والمواد الثقافية وذلك على أساس مستويات الدراسة أو الدورات الدراسية.

ويجب أن يقوم على وضع هذه الكتب والكراسات والأدلة فريق عمل كبير من المتخصصين ما بين معلم من المتمرسين في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وأستاذ جامعي من المتخصصين

في فن تعليم العربية نظريتنا وتطبيقنا، ومن المتخصصين في جوانب اللغة العربية أصولاً ونحواً وصرفاً وأصواتاً وأدباً وبلاغة، ومن المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرق التدريس. ومن هنا فإن هذا العمل يجب أن يكون ثمرة تمارج التخصصات المختلفة.

2 - قدم ورتابة الطرق والأساليب.

3 - ضعف الجهود المتضافرة وافتقارها إلى التنسيق والاكتمال.

4 - تشتت المحاولات وجزئيتها إذ يعوزها منهج شامل يبدأ بالطالب من مستوى الصفر حتى يوفر له مستوى يمكنه من فهم النصوص والولوج إلى الثقافة العربية. ومن ثم فإن منهج تعليم العربية إذا قورن بمنهج تعليم اللغات الأخرى لا يزال في حاجة ماسة إلى التكامل والتطور والتحديث ، إزاء ما ران على عقول ورؤى كثير من القائمين على تعليم لغتنا العربية خاصة من غير المتخصصين.

وعلى هذا فإن من أهم سمات المنهج المتكامل الذي أن نسعى إليه في سياق تعليم العربية:

1. أنه يمسك بيد الدارس المبتدئ الذي لا يعرف كلمة واحدة في اللغة العربية حتى يصل به إلى مستوى من الكفاية يتيح له أولاً فهم اللغة واستعمالها في الحياة اليومية، ثم التحدث والكتابة بها بطلاقة، ويمكنه بعد ذلك من مواصلة القراءة في الكتب العربية المؤلفة للعرب، بحيث لا يحتاج الدارس بعدها إلى الكتب المخصصة لغير الناطقين بالعربية، ومن ثم يصبح الدارس مؤهلاً للالتحاق بالجامعات العربية لدراسة اللغة العربية وآدابها.

2. محاولة تقديم المعجم اللغوي للدارس تقديمًا مؤسسًا على الشبوع والسهولة والحاجة والتدرج، حيث تحدد في كل درس الكلمات الجديدة ليتدرب الدارس على فهمها واستعمالها تدريجياً كافياً.

ومن ثم فإنه على مستوى تنمية الثروة اللغوية يجب أن يتم عمل معاجم من الواقع العملي لعملية التدريس بحيث يشمل المعجم الكلمات الذي درسها الطالب ودخلت في نطاق خبراته اللغوية في أثناء الدورات الدراسية ، ويكون أحد طرفي المعجم اللغة العربية وطرفها الآخر لغة الطالب الدارس. وقد قام باحثان في الدراسات العليا نخرجا في كلية الاستشراق في جامعة باكو في قسم اللغة العربية بوضع معجم "عربي-أذري" ، وآخر للجيب وقد قمت بمراجعة المعجم الأخير وكتابة المقدمة فيه وتعد

هذه التجربة الأولى في هذا السياق. وهذان الباحثان هما: تورال صادقلي ونعم الدين قاسموف ويقوم الباحثان الآن بإعداد معجم "أذري-عربي" يصدر قريباً.

3. توافر التجريب لهذا المنهج حيث يجب أن يتاح له حقل تجريبي من خلال معاهد تعليم العربية المختلفة والمنتشرة في البلاد العربية وغير العربية، ويتم استقراء آراء الدارسين والمدرسين، ودراسة نتائج الامتحانات التي يظهر فيها الطلاب تفوقاً ملحوظاً، مما يجعل هذا منهجاً صالحاً لتأسيس المقررات الدراسية للمستويات المختلفة، ومن ثم نشرها وتعميمها.

4. ولا يمكن إغفال دور المعلم باعتباره أحد أعمدة هذه العملية، ذلك لأنه هو الذي يقوم فعلياً على عملية التدريس. وفي هذا الإطار يجب تنظيم دورات تدريبية للمعلمين الذين يقومون بتدريس العربية لغير ذويها، ونضرب مثلاً لذلك إذ نظم الاتحاد العالمي للمدارس العربية والإسلامية تجربة حقيقية لتعليم مدرسي اللغة العربية والدين الإسلامي من بعض الأفارقة طرق تدريس العربية وذلك عن طريق جامعة إنجمينا في شاد فتجمع في العاصمة مدرسون من خمس دول هي تشاد والنيجر ونيجيريا والكاميرون وأفريقيا الوسطى، وكنت من القائمين على أمر هذه الدورة التي استمرت شهراً حيث حاولنا أن نطبق فكرة التعامل مع اللغة من خلال السياق النصي شعراً كان أم نثراً، وتم عقد امتحان للدارسين في نهاية الدورة وهنا يجب أن نقف عند منهج وضع الامتحان وطبيعة الأسئلة وضرورة تنوعها وتفاوتها، بحيث لا تكون المباشرة هي السمة الغالبة على الامتحان، فهناك مهارات أخرى يجب أن تقاس عند معلم اللغة تبين مستوى إتقانه أو إجادته لهذه اللغة، وكذلك درجة إلمامه بجوانبها المختلفة، وهضمه للمفاهيم الثقافية والأدبية التي تشي بها النصوص المدروسة فالمعلم يجب أن يكون على دراية بجوانب اللغة والأدب والثقافة العربية حتى يمكن له أن يفيد الدارس ينهض بمستواه بشكل متدرج.

مراحل المنهج:

يمكن تقسيم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى مرحلتين تضم كل مرحلة مستويين للدراسة.

1. المرحلة الأولى: وتشمل المستوى الأول والمستوى الثاني بحيث يصبح الدارس في نهاية هذه المرحلة قادراً على:

- على مستوى عناصر اللغة: الأصوات:
نطق الأصوات العربية، ولاسيما الأصوات المتقاربة في مخارجها، وفي هذه المرحلة يتغلب الدارس على كثير من المشكلات الصوتية، ولاسيما العادات الصوتية واللغوية التي اكتسبها من لغته الأم، فينطق الأصوات العربية نطقاً جيداً.
- الكلمات الجديدة:
يضاف إلى رصيد الدارس اللغوي أكثر من ألفي كلمة جديدة موزعة في المجال اللغوي وكذلك الأدبي والثقافي والديني، وهنا يجب التركيز على المعاني المجردة إضافة إلى المعاني المحسوسة.
- التراكيب النحوية والصرفية:
تزيد مهارة الدارس في استعمال الأفعال (المبني للمعلوم والمجهول والأسماء المثنى والجمع والضمير الظاهر والمستتر). وينتقل الدارس من الجمل البسيطة إلى الجمل المركبة، ويكتسب القدرة على تصنيف الأفعال الثلاثية الصحيحة والمعتلة، والمهموزة والمضعفة، واستخدامها في تراكيب لغوية صحيحة، وإسنادها إلى الضمائر، والتمييز بين المجرد والمزيد، بحيث تقدم المادة تقديمًا وظيفيًا، مع الإكثار من التطبيق، وإقلال من التركيز على القواعد والتعريفات النظرية.
- المهارات: الاستماع:
يجب أن يكون الدارس في هذه المرحلة قادراً على أن يفهم محاضرة عامة خارج المحيط الدراسي، مثل خطبة الجمعة والأحاديث النبوية وغيرها، وأن يفهم برامج الإذاعة المسموعة والمرئية، في مجال الأخبار والثقافة العامة بنسبة لا تقل عن 60%، وأن يفهم القصص والنصوص النثرية والشعرية ذات المعاني المحسوسة.
- 2. المرحلة الثانية:
وهي مرحلة التخصص وتضم المستويين الثالث والرابع.
- القراءة:
تكون موضوعات القراءة في المستوى الثالث أطول وأكثر لأن الدارس يكون أوسع معجماً، وأقدر على القراءة، إذ يستطيع أن يقرأ نصاً مشكولاً قراءة صحيحة جيدة وأن يفهمه فهماً جيداً، وأن يفهم المعاني الكلية في نص غير مشكول، وأن يقرأ الصحف ويفهمها في حدود 70%، وأن يقرأ من

الكتب الأدبية العامة ولا سيما القصص القصيرة والسيرة وأن يفهم 70%، وأن يقرأ الكتب الدينية وأن يفهم منها في حدود 70% كذلك.

- الكتابة: الخط والإملاء:

إذا أتم الدارس المستوى الثالث يجب أن يكون قادرا على أن يكتب بخط النسخ وبخط الرقعة بصورة واضحة وجيدة، وأن يكون قادرا على أن يستعمل علامات الترقيم في كتابة صحيحة، وأن يكتب نصا يملأ عليه بأخطاء طفيفة، وأن يكتب قرابة خمس عشرة كلمة في الدقيقة إملاء، وأن يكتب عشرين كلمة في الدقيقة نقلا.

- التعبير المكتوب:

في نهاية المستوى الثالث ربما يستطيع الدارس أن يكتب الرسائل الشخصية والرسمية، وعبارات التهاني والشكر، وأن يكتب عن مشاهداته، وأن يدون المذكرات، وأن يلخص القصص المحاضرات، وأن يكتب في موضوعات قدمت له عناصرها، وأن يكتب قصصا مبسطة، وأن يقرأ بعض النصوص الدينية، وأن يكتب شرحا لها أو استنباطا لبعض أحكامها في حدود عشرة أسطر، وأن يستثمر المعارف في مجالات الخطابة والكتابة، وتقدم موضوعات التعبير بشكل يمكن الدارس من التعبير في المواقف الصعبة والربط والاستنتاج.

- التعبير الشفوي:

ربما يكون الدارس في نهاية المستوى الثالث قادرا على أن ينشئ جملا سليمة على مستوى النحو ومستوى الصرف، وأن يعبر عن أفكاره بلغة سهلة، وأن يتحدث في موضوعات ثقافية واجتماعية، وأن يلخص الأفكار العامة لقصة أو موضوع مما يسمعه أو يقرأه.

- الثقافة الأدبية:

إن الرصيد اللغوي المتنامي للدارس يجب أن يساعد في هذا المستوى على تعميق وتوسيع البعد الأدبي من خلال تقديم مادة جديدة أخرى هي الأدب، وتكون نصوصها ميسرة تصور ألوان الأدب العربي في عصوره القديمة والوسيلة مع التعريف ببعض أعلامه، ويحاول المنهج ربط أدب الدرس بأدب النفس، وتجنب ما يمس العلاقة الروحية بين العرب والمسلمين في كل مكان.

ومن ثم فإن التعبير يجب أن يحرص على وحدة الثقافة العربية الإسلامية وتنمية قدرة الدارس على التعبير الجيد والتذوق الأدبي، ويتطلب هذا تقريب النصوص ودرسها بحيث يعاد كتابة بعضها

بضعة مرات حتى تتلاءم مع الثروة اللغوية المحدودة للدارس، وذلك لأن الأدب أرقى أنماط الكلام لما فيه من دقة استعمال وتنوع دلالة ومجاز.

- الثقافة العامة:

يدرس الطالب في المستوى الثالث موضوعات اجتماعية في الحياة اليومية والإنسانية، ويتم التركيز على الجانب المعنوي، وتقدم موضوعات علمية متنوعة، ويشتمل المنهج في هذا المستوى كذلك على نصوص منقولة بتصرف من كتب الأدب والتاريخ والدين، وتتناول الموضوعات أيضا سير بعض العلماء والمصلحين والمعارف العامة مثل الاقتصاد والصحة والعلوم والجغرافيا، ويتم عرض هذه الثقافة بأسلوب يهدف إلى تقوية الحس الثقافي والإسلامي، وترسيخ فكرة الجمع بين العلم والعمل.

أما في المستوى الرابع فإن الدارس يجب أن يؤهل خلاله تأهيلا جيدا بحيث يصبح في نهاية هذا المستوى ومن ثم في نهاية المرحلة الثانية قادرا على الالتحاق بالجامعات العربية والدراسة فيها في التخصصات المختلفة خصوصا ما يتعلق منها باللغة والأدب والعلوم الإسلامية والإنسانية بوجه عام.

ويمكن تقديم نموذج لأحد كتب المرحلة الثانية المستوى الثالث على النحو الآتي:

الهدف من الكتاب:

تنمية مهارة الكتابة لدى الدارس ومعالجة أخطائه الكتابية، وتقديم بعض القواعد الإملائية ولاسيما قواعد كتابة الهمزة.

المحتوى:

يعتمد على الجمع بين المعرفة بالقواعد والتدريب والتطبيق على صحة كتابة:

الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

التاء المفتوحة.

الحروف المتشابهة صوتا.

طريقة العرض:

تتدرج وفق التسلسل الآتي:

- نص قرائي أو أمثلة تحتوي على الكلمات التي تعالجها القاعدة.
- البحث: وهو توضيح يهدف إلى استخلاص القاعدة من الأمثلة.
- القاعدة: وتمثل خلاصة الموضوع المعالج.

- نص تطبيقي.
 - تدريبات مختلفة لتثبيت القاعدة وتطبيقها والقياس عليها.
 - إملاء اختباري.
- ويمكن أن يصل عدد الكلمات في هذا النموذج المقترح إلى أكثر من مائة كلمة تقسم على عدد الوحدات، ويمكن جمع هذه الكلمات في آخر النموذج في معجم صغير يشرح معانيها في حدود ثروة الدارس اللغوية. ويراعى في اختيار الكلمات ما سبق الإشارة إليه من الضرورة والشيوع والتدرج. كما يراعى كذلك:
- اختيار الكلمات الضرورية التي يمكن من خلالها شرح القاعدة الإملائية.
 - تذكر الكلمات التي تشيع فيها الأخطاء الكتابية، ويراعى فيها الشيوع وحذف ما ليس شائعاً منها.
 - تذكر الكلمات التي تختلف طريقة النطق بها عن طريقة كتابتها.
- مع هذا التطور الهائل في أجهزة الحاسبات ووسائل الاتصال الحديثة فإنه يجب أن يتوافر للدارس معمل أصوات للغة العربية وفرصة للتدريب من خلال أجهزة الحاسب الآلي بشرط ألا يخلى بين الدارس وشبكة المعلومات الدولية (INTERNET)، إذ - من وجهة نظرنا - لا يمكن الاستغناء عن المعلم باعتباره أساس عملية التواصل الحي مع الطالب، هذا التواصل الذي نراه يمثل ركنا مهما من أركان عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- وفي هذا الإطار فإن تعليم العربية يجب ألا ينبت عن النص العربي، وعن مفهوم التركيب والسياق الذي يبلور الفكر والثقافة، بحيث يتعاقد كل من اللفظ في معناه الخاص، ومعناه في سياق التركيب، ومفهومه في سياق النص لكي يتم تشكيل أفق ثقافي عربي لدى الطالب الساعي إلى تعلم العربية. وفي هذا الإطار يجب أن نقف عند المشكلة الخطيرة التي قد تعترض سبيل الذين يقومون بتدريس العربية وهي مشكلة اللهجات العربية.
- ففي كثير من معاهد تعليم العربية المنتشرة في أنحاء العالم العربي يقوم كثير من المدرسين باستعمال اللهجة في تدريس العربية للأجانب، وقد لمست اعتراضات كثيرة من الدارسين الأجانب على هذه السلبية حتى إن منهم من يقول إن استخدام اللهجة في تعليم الفصحى (يدمر اللغة العربية).

وفي مصر ربما تقوم بعض المراكز بتعليم اللهجة المصرية للدارسين الأجانب تيسيرا لهم في التعامل مع الناس في الحياة اليومية. وإذا كان هذا جانباً إيجابياً في هذا الاتجاه إلا أنه - في رأينا - ربما يشكل خطورة كبيرة على عملية تعليم العربية للأجانب خصوصاً من ناحية الأصوات وبنى الكلمات وغير ذلك على مستوى النحو والدلالة والتركيب.

وقد أثبت تجريب تدريس العربية لغير ذويها، أن صعوبة اللغة العربية التي يشكو منها المدرسون والدارسون ليست ناتجة عن طبيعتها؛ وإنما هي ناتجة عن ضعف المنهج، وكذلك فقد ثبت في المجال العملي أن الدارس غير العربي يستطيع إجادة اللغة العربية والوصول إلى مستوى الكفاية الذي يتيح له الدراسة في الجامعات العربية بعد سنتين فقط من الدراسة المكثفة.

وبعد التفصيل السابق نحمل اقتراحنا في أن تكون ملامح المنهج المتكامل لتعليم العربية مرتكزة على النقاط الآتية:

1. عناصر اللغة: الأصوات - الكلمات الجديدة - التراكيب النحوية والصرفية.
2. المهارات: الاستماع - القراءة - الكتابة "الإملاء والخط" - التعبير المكتوب - التعبير الشفوي.
3. الثقافة الأدبية من خلال النصوص.
4. الثقافة العامة من خلال الموضوعات.

ƏRƏB FİLOLOGİYASI İXTİSASI ÜZRƏ BAKALAVR KADR HAZIRLIĞI: MÖVCUD TƏCRÜBƏ VƏ YENİ TƏMAYÜLLƏR

Məmmədli BABAŞLI

Qafqaz Universiteti
Pedaqoji Fakültə
Bakı / AZƏRBAYCAN

Giriş

Lüğət tərkibinin zənginliyi baxımından dünyanın ən zəngin dillərindən sayılan ərəb dili yayıldığı coğrafi ərazinin böyüklüyünə, bu dildə danışan insanların sayına görə çin, ingilis, hind, ispan və rus dillərindən sonra altıncı yeri tutur. Məhz bu səbəbdən, qədim dövrdə beynəlxalq ünsiyyət vasitəsi kimi çıxış etmiş yunan və latın dillərindən sonra, orta əsrlərdə elm və mədəniyyət dili olaraq qəbul edilən ərəb dili BMT Baş Məclisinin 18 dekabr 1973-cü il tarixli 3190 sayılı qərarı ilə bu təşkilatın rəsmi dillərindən biri elan edilmişdir. Hal-hazırda bir sıra beynəlxalq və regional qurumlarda, toplantı və konfranslarda işçi dili olaraq istifadə edilən siyasi, iqtisadi, mədəni, dini həyatda və turizm sahələrində getdikcə daha çox əhəmiyyət kəsb edən ərəb dili keçən əsrin sonlarından etibarən yenidən dünyanın gündəminə daxil olmuşdur.

Artıq günümüzdə 22 ölkədə 250 milyon insanın ana dili kimi istifadə etdiyi ərəb dili Cənub-Şərqi Asiya və Afrikada yerləşən müsəlman ölkələrində məktəblərdə tədris edilən ikinci məcburi dildir. Həmçinin yaşadığımız əsrdə dünyanın əhəmiyyətli və ən çox yayılmış dillərindən biri olaraq qalacağı ehtimal edilən ərəb dilinə artan marağın nəticəsidir ki, inkişaf etmiş bir sıra ölkələrdə məktəblərin tədris planına daxil edilmişdir. Amerikanın Kaliforniya əyalətindəki orta məktəblərdə ikinci seçmə fənn kimi tədris edilən ərəb dili yenə bu ölkənin bir çox şəhər məktəblərində öyrədilən vacib dildən biri sayılır. Amerikanın Çikaqo, Arizona, İndiana, Vaşinqton, Minnesota, Miçiqan Brookleyn və Texas kimi bir çox universitetlərinin şərqşünaslıq bölmələrində bakalavr və magistratura pillələrində tədris və araşdırma məqsədi ilə bu dilə müraciət edilir. Xüsusilə, 2001-ci il 11 sentyabr hadisəsindən sonra daşdığı məqsəddən asılı olmayaraq Amerikada ərəb dilinə diqqətin daha da artması və bu dil üzrə mütəxəssislərə ciddi ehtiyac duyulması müşahidə olunur.

İngiltərə və Fransa kimi aparıcı Qərbi ölkələrinin dövlət məktəblərində də seçmə fənn kimi tədris edilən ərəb dili Argentina hökumətinin qərarına əsasən bütün ümumtəhsil məktəblərində öyrədilən dillər sırasına daxil edilmişdir. Hazırda 12 ərəb ölkəsində 20 ərəb dili institutu tərəfindən xarici ölkə vətəndaşları üçün ərəb dili kursları təşkil olunmaqla bərabər, bir çox xarici ölkələrdə fəaliyyət göstərən 123-dən çox ərəb dili mərkəzi bu dilin və onun təmsil etdiyi mədəniyyətin təbliğinə xidmət edir.

İlk dəfə bəşər tarixində Quran dili olaraq beynəlxalq status qazanmış, qədim yunan mədəniyyəti ilə intibah dövrü arasında körpü rolunu oynamış, Avropaya Əndəlüs mədəniyyəti kimi möhtəşəm bir mədəniyyət, nəhayət dünya elm və mədəniyyət tarixinə misilsiz töhfələr vermiş bu dilin yenidən gündəmə gəlməsi qərbli mütəxəssislər tərəfindən ciddi şəkildə araşdırılır. Başqa sözlə desək, bir zamanlar Qərb ölkələri tərəfindən sadəcə müstəmləkəçilik və missionerlik məqsədi ilə öyrənilən ərəb dili artıq ticari və mədəni maraqların vasitəçisi kimi diqqəti cəlb edir.

I. Azərbaycanın elmi-mədəni irsi baxımından ərəb dili

Məlum olduğu kimi, mənsub olduğumuz coğrafiya islam dininin arealına daxil olduğu vaxtdan etibarən xilafətin tərkibindəki digər ölkələrdə olduğu kimi Azərbaycan hüduqları daxilində də ərəb dili ümumi yazı dilinə və rəsmi ünsiyyət vasitəsinə çevrilmişdir. Bunun da məntiqi nəticəsi olaraq, həmin dövrdən başlayaraq elm və mədəniyyət dili statusunu qazanmış ərəb dili zəngin elmi, dini və ədəbi irsin təşəkkülündə inkarolunmaz tarixi rol oynamışdır. Məhz belə bir tarixi şəraitdə meydana gəlmiş, böyük inkişaf yolu keçmiş ərəbdilli Azərbaycan mədəniyyəti ümum-müsəlman mədəniyyətinin ayrılmaz tərkib hissəsini təşkil etmişdir. Təbii ki, böyük bir dövlətin rəsmi dilinə, elm və mədəniyyət mərkəzlərinin atributuna çevrilmiş ərəb dilinin azərbaycanlı alimlərin bütöv pleyadasının yetişməsində oynadığı tarixi rol da unudulmamalıdır. Böyük qürur hissi ilə Azərbaycan mənşəli alimlərin həmin dövrün tanınmış elm, mədəniyyət mərkəzlərində tədris və elmi fəaliyyətlə məşğul olduqlarını, özlərindən sonra zəngin elmi irs buraxdıqlarını qeyd edə bilərik. Digər tərəfdən, elmi fikirlərin yayılması, elm və mədəniyyətimizin layiqli təmsilçilərinin sadəcə Yaxın və Orta Şərq arealında deyil, hətta Afrikada və dünyanın digər uzaq bölgələrində tanınması bilavasitə bu dil vasitəsi ilə həyata keçmişdir. Təsədüfi deyildir ki, bəhs etdiyimiz dövr ərzində müxtəlif dini və dünyəvi elmlərə, o cümlədən ilahiyyat, dilçilik, ədəbiyyat, fəlsəfə, məntiq, tarix, riyaziyyat, coğrafiya, astronomiya və təbabət sahəsində qələmə alınmış əsərlər məhz ərəb dilində yazılmış, üzü köçürülərək geniş coğrafiyada yayılmışdır.

Şübhə yoxdur ki, bəşər mədəniyyəti tarixində müstəsna rol oynamış zəngin kitabxanaların, ədəbi və elmi məclislərin təşəkkülündə də ərəb dilinin əvəzolunmaz xidməti olmuşdur. Fars dili poeziya dilinə çevrilməmişdən əvvəl 7-ci əsrin ikinci yarısından başlayaraq bir çox azərbaycanlı şair və ədiblər öz əsərlərini ərəb dilində qələmə almağa başlamış,¹ ədəbiyyat tariximizə nadir sənət inciləri qazandırmışlar. Çoxlu sayda azərbaycanlı alim, filosof və ədiblərin əsasını qoyduqları məktəb və cərəyanlar yenə bu dilin vasitəsilə yayılmış, özünə çoxlu sayda ardıcıl toplamağa müvəffəq olmuşdur. Bəhmənyar, Eynəlxəzət Miyanəci, Şihabəddin Yəhya Sühəvərdi, Şihabəddin Əbuhəfs Sühəvərdi, Nəsirəddin Tusi, Cəmaləddin Ərdəbili, Əbdürrəşid Bakuvi kimi alimlərin, İsmayıl bin Yəsar, Musa Şəhəvət, Əbul Abbas

¹ Mahmudov M. Ərəbcə yazmış azərbaycanlı şair və ədiblər (VII-XII əsrlər). Bakı. “Elm”. 1983. c.5

əl-Əma, Xətib Təbrizi, Nəsimi və Füzuli kimi ədiblərin şöhrət qazanmasında ərəb dilinin danılmaz rolu olmuşdur. Hətta xilafətin şimal əyalətlərində İran mədəniyyətinin və intibahının formalaşması nəticəsində əvvəlcə ədəbiyyat və poeziyada, sonra isə bəzi humanitar (tarix, coğrafiya və s.) elmlərdə aparıcı mövqeyini itirməsinə baxmayaraq, ərəb dili Quran dili, dini-hüquq və bir sıra təbiətşünaslıq (təbabət, riyaziyyat, astronomiya, kimya), habelə fəlsəfi elmlərin dili kimi əhəmiyyətini saxlaya bilmişdir.² Xüsusilə, XI əsrdən etibarən səlcuq hökmranlığının bərqərar olması ilə Bağdad xəlifələrinin ucqar əyalətlərə təsir imkanları nisbətən məhdudlaşsa da Şərq ölkələrinin bir çoxunda, o cümlədən Azərbaycanda da rəsmi və ədəbi dil kimi tədaviyə daxil olmuş fars dili ilə yanaşı, ərəb dili tədris dillərindən biri kimi yenə öz nüfuzunu qorumuşdur. Bir sözlə, təmsil etdiyi dövrün təbii hadisəsinə çevrilmiş ərəbdilli Azərbaycan ədəbiyyatı XII əsrə qədər yüksələn xətlə inkişaf edərək ən yüksək zirvəyə çatmış, sonrakı əsrlərdə bir çox alimlərin və söz ustalarının müraciət etdikləri dillərdən biri olmuşdur.

II. Orta əsrlərdə Azərbaycanda ərəb dilinin tədrisi tarixi və təcrübəsi

Azərbaycanda miladdan öncəki dövrlərdə zərdüşti məktəbləri və miladdan sonrakı 5-ci əsrdə əsasən zadəgan və ruhani uşaqlarının oxuduqları xristian məktəbləri mövcud olsa da mütəşəkkil məktəb təhsilinin tarixinin islam dininin yayıldığı dövrdən başladığı ehtimal olunur.³ Azərbaycan islam xilafətinin təbəçiliyinə keçdikdən sonra dövlət işləri ilə əlaqədar rəsmi yazışmaların aparılması, mövcud hüquqi münasibətlərin tənzimlənməsi sahəsində yeganə vasitəyə çevrilmiş, Quran və şəriət dili sayılan ərəb dilinin tədrisi, öyrənilməsi bir növ günün tələbinə çevrilmişdir. Ərəb dilinin ölkəmizdə yayılmasında irşad məqsədi ilə könüllü surətdə İraqdan, Suriyadan, hətta Yəməndən bu coğrafiyaya hicrət etmiş və ya mərkəzi hökumət tərəfindən planlı şəkildə Azərbaycan ərazisinə köçürülmüş müsəlman ərəblərin məskunlaşdıqları düşərgələr də az rol oynamamışdır. Nəticədə, Azərbaycana yerləşmiş müsəlman ərəblərin təmsil etdikləri mədəniyyətin xalqımızın zəngin mədəni irsi ilə qaynayıb-qarışması prosesi baş vermiş və bu da öz növbəsində ərəb dilinə marağın artmasına gətirib çıxarmışdır.

Digər tərəfdən, bilavasitə islam fəthatında iştirak etmək və ya təhsil almaq məqsədi ilə xilafətin mərkəzinə üz tutmuş soydaşlarımızın təkrar doğma yurdlarına qayıtması yerlərdə ərəb təhsil sisteminin mənimsənilməsi ilə nəticələnmişdir. Zaman içində meydana gələn və sonralar ictimai həyatımızda danılmaz rol oynamış məktəb və mədrəsələr geniş yayılaraq sonrakı yüzillərdə Azərbaycanın əksər böyük və kiçik inzibati ərazi vahidlərində insanların maarifləndirilməsi işinə xidmət etmişdir. Mövcud sistemə uyğun olaraq mahiyyətə təhsilin aşağı pilləsi sayılan məktəb əslində təhsilin növbəti mərhələsi, məzmunca daha geniş və yüksək dərə-

² Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası, I-X cildə, Bakı, 1976-1987-ci illər, cild 4, səh. 218

³ Babaşlı M. "XIX əsrin ikinci yarısında Azərbaycanda milli maarif və xeyriyyəçilik təşəbbüsü", Journal of Caucasian Studies, Number 1, Fall 2004, səh. 43

cəsi hesab edilən mədrəsəyə hazırlıq rolunu oynayır.⁴ Şəhər və kəndlərdən hər birində məscidin yanında ən azından bir ibtidai məktəb olurdu. Burada oğlan uşaqlarına əvvəlcə Quran və dinin əsasları, ərəb və fars dilləri, hesab tədris olunurdu, yazı və oxu qaydalarını mənimsədikdən sonra isə onlara ana dili öyrədilirdi. Qız uşaqları məktəbə getməsələr də oğlanlar kimi ailədə ata-ananın, yaxud ailənin savadlı üzvünün yanında fərdi qaydada savadlanmaq, Quran dərsi almaq imkanına malik olurdular.

Məscid və ya vəqflərin təbəçiliyində fəaliyyət göstərən məktəbdə tətbiq edilən təlim bir qayda olaraq fərdi səciyyə daşıdığına görə orada müasir mənada müəyyən edilmiş normativ təhsil müddətindən bəhs etmək mümkün deyildi. Başqa sözlə desək, məktəbdə tədrisə cəlb olunmuş hər bir şagirdin təhsil müddəti bilavasitə onun şəxsi qabiliyyətindən, bacarıq və istedadının dərəcəsiindən asılı olurdu. Çalışqan şagirdlər üçün məktəb təlimi 6-8 ilə başa çatırdı. Sözügedən tədris ocaqlarında ərəb dili IX əsrə qədər qeyd-şərtsiz əsas tədris dili sayıldığına görə, onun da müstəqil fənn kimi tədrisi əhəmiyyət kəsb edirdi. Lakin tədris olunan digər fənlərdə olduğu kimi ərəb dilinin tədrisi də daha çox əzbərciliyə əsaslanan klassik təlim üsulları ilə həyata keçirilirdi. Ayrı-ayrılıqda tədris edilən sərf və nəhvün öyrədilməsində mövcud ənənəvi qrammatikanı tələblərinə uyğun olaraq tərtib edilmiş dərslər vəsaitlərindən və nəzmlə yazılmış ərəb-fars lüğətlərindən istifadə edilirdi. Bilavasitə ərəb dilinin tədrisi üsuluna gəlinə, əvvəlcə şagird təlim-heca üsulu ilə ərəb əlifbasını öyrənir, sonra isə hərflərin düzülüş sistemi üzrə hərflərdən hecalar düzəltməyə çalışırdı.

Azərbaycan ərəbşünaslığı tarixində özünəməxsus yeri olan unudulmaz maarifçi, mahir pedaqoq və tərcüməçi Muxtar Əfəndizadənin də qeyd etdiyi kimi, əsasını ərəb, fars və türk dillərinin öyrədilməsi təşkil edən mədrəsə təhsilində hər dərslərin öyrədilməsinə və öyrənilməsinə xüsusi diqqət verilir.⁵ Məktəbdə həyata keçirilən tədris sistemi hər bir şagirdə gündəlik fərdi tapşırığın verilməsi prinsipinə əsaslanırdı və adətən köhnə dərslərin oxunması, yeni tapşırığın verilməsi ilə müşayiət olunurdu. Yeni dərslər verilirken bir qayda olaraq mətn oxunur və sözlər ayrı-ayrılıqda tərcümə edilirdi. Daha sonra həmin mətni şagird təkrar uca səslə oxuyur və səhvə yol verildiyi təqdirdə müəllim tərəfindən müvafiq şəkildə düzəliş edilirdi. Məktəb təhsilinin sonrakı mərhələsində adətən gözəl xəttə malik müəllim tərəfindən şagirdlərə kitab oxuma vərdisləri qazandırılır və qamışdan düzəldilmiş qələmdən istifadə etməklə yazı təlimi öyrədilirdi. Xəttatlıq sənətinin inkişafına böyük fikir verilən bu məktəblərdə əsrlərlə öz qiymətini qoruyub saxlayan yaxşı xətlə yazılmış nəfis əlyazma nüsxələri ərsəyə gəlirdi. Məktəblilər arasında geniş yayılmış “Gözəl yazmaq sənətini mənimsəyin. Bu varlıqları bəzəyir, kasıbları isə dolan-

⁴ Hüseyinli R. Azərbaycan ruhaniliyi. (Xanlıqlar çağından sovet işğalınadək olan dövrdə), Bakı, “Kür” nəşriyyatı, 2002, səh. 170

⁵ Ağayev Ağali. Muhtar Əfəndizadə. Ankara, 1998, səh. 10

dırır.”⁶ məsəli bir daha xəttatlığın əhəmiyyətinə və ənənəvi mədrəsə təhsilindəki yerinə dəlalət edirdi.

Ümumiyyətlə, məktəbdə tətbiq olunan proqram oranı bitirən şagirdlərə ərəb dilində yazmaq, oxumaq və ərəbcə dini məzmunlu mətni başa düşmək imkanı verirdi. Bu da məktəbi bitirən şagirdlərə ali müsəlman məktəbi hesab edilən mədrəsədə təhsillərini davam etdirmək üçün kifayət edirdi. Dini elmlərlə yanaşı dialektika, məntiq, psixologiya, coğrafiya, tarix, hesab və riyaziyyat, cəbr, həndəsə kimi dünyəvi elmlərin də tədris olunduğu mədrəsədə ərəb dili fənninə xüsusi yer verilir. Bunun da başlıca məqsədi ərəb dili fənninin mənimsənilməsi və bununla da digər fənlərə aid ərəb dilindəki mənbələrin oxunub başa düşülməsini təmin etmək idi. Məktəbdə olduğu kimi mədrəsədə də ərəbcə dərslər kitablarının oxunması və əzbərlənməsi əsas alınır. Bu da tələbələrə daha çox dərin zəka və güclü hafizə tələb edirdi. Tədrisinə ümumən 3-5 il sərf edilən ərəb dili qrammatika qaydaları və ədəbi mətnlər əsasında dərinlən öyrədilirdi.

Bir çox şərq ölkələrində olduğu kimi, sərf kitabları olaraq "Əmsilə", "Bina", "Məqsud", "İzzi", "Şafiyə", nəhv dərslərində isə, "Avamil", "İzhar", "Kafiyə", "Molla Cami" adı ilə tanınan kitablar oxudulurdu və növbəti kitaba keçmək üçün mütləq əvvəlki kitabın oxunub əzbərlənməsi tələb olunurdu. Düzdür, ümumən bu sistemdə, o cümlədən təmrin və tapşırıqlara yer verilməyən bu qəbil qrammatika kitablarının mənimsənilməsi prosesində ana dilinin ciddi rolundan danışmaq mümkün deyildi. Lakin bununla bərabər, əlimizə gələn çatmış əlyazma nüsxələrinin kənarlarında mətnləri anlamaq üçün tələbələr tərəfindən ana dilində müəyyən qeydlərə təsadüf edilir.

Təbii ki, XIX əsrdə Azərbaycan ərəbşünaslığının keçdiyi inkişaf yolundan bəhs edərkən Azərbaycanda və Rusiyada, habelə dünya miqyasında Şərq və Qərb elmlərinin sintezinə nail olan, bəşəriyyətin mədəniyyət tarixini məhz bu prizmadan öyrənən məşhur elm xadimi Mirzə Kazım bəyi xatırlamamaq qeyri-mümkündür. Həyatının 50 ilə yaxın dövrünü Rusiyada şərqşünaslıq elminin inkişafına həsr etmiş, hələ sağlığında ikən "rus şərqşünaslığının patriarxı" kimi şərəfli ad qazanmış, 33 yaşında Rusiya Elmlər Akademiyasının müxbir üzvü seçilmiş, 1835-ci ildə Rusiyada Şərq filologiyası sahəsində ilk elmlər doktorlarından biri M. Kazım bəyin zəngin elmi milli ərəbşünaslığımızın parlaq səhifələrindən birini təşkil edir.

Orta əsrlərdə Azərbaycanda ərəb dilinin tarixi və təcrübəsi barədə fikirlərimizi yekunlaşdırarkən xilafət dövründə böyük inkişaf yolu keçmiş milli ərəbşünaslıq məktəbinin sonralar mövcud tədris proqramlarının məhdudluğu, günün tələbləri səviyyəsinə uyğun gəlməməsi səbəbindən durğunluq keçirdiyini etiraf etmək məcburiyyətindəyik. Ancaq müəyyən müstəmləkəçilik məqsədi ilə və ideoloji səbəblərdən yüzillərlə xalqımızın ən kütləvi təhsil ocağı olmuş ərəb dilinin də tədris olunduğu ənənəvi mədrəsə sisteminin tamamilə yararsız, hətta cəhəlat yuvası

⁶ Əhmədov H. XIX əsr Azərbaycan məktəbi. Bakı, "Maarif" nəşriyyatı, 1985, səh.258

olduğuna dair əsassız iddiaları qəbul etmək qətiyyəən mümkün deyildir. Çünki Azərbaycanın Çar Rusiyası tərəfindən işğalından sonra və sovet hakimiyyəti dövründə məqsədyönlü şəkildə geriliyin yeganə səbəbkarı kimi göstərilməsinə, mürtəcə damğası vurulmasına baxmayaraq, sözügedən ənənəvi tədris ocaqlarının varlığı sayəsində həmin dövrdə sırası Azərbaycan kəndlisinin yazma-oxuma səviyyəsi Rusiya kəndlisinin vəziyyətindən daha qənaətbəxş idi. Nəhayət, elmi-ədəbi irsi ilə fəxr etdiyimiz yuxarıda adlarını çəkdiyimiz orta əsr alim və ədiblərinin bilavasitə bu tədris ocaqlarında yetişdikləri də əsla unudulmamalıdır. Düzdür, ilk dövrlərdə şagirdlərə Şərq tarixi, mədəniyyəti və ədəbiyyatı barədə mükəmməl bilik vermiş, türk, ərəb və fars dillərini öyrədən təhsil ocaqlarındakı tədris proqramları tətbiq olunduğu dövrdən etibarən təkmilləşdirilməmişdi. Əhalinin tələbini bu və ya digər dərəcədə ödəsə də son əsrlərdə və Azərbaycanın Rusiya tərəfindən işğalından sonra, yaranmış yeni tarixi şəraitin tələblərinə cavab vermirdi. Halbuki Azərbaycanda rus dilində məktəblərin meydana çıxması müqabilində ənənəvi məktəb və mədrəsələrin mövcud təlim üsullarının, tədris vasitələrinin yenidən nəzərdən keçirilməsi vacib idi.

XIX əsrin ikinci yarısından etibarən Azərbaycanın maarifçi ziyahlarının gərgin əməyi sayəsində mövcud təhsil ocaqlarında təhsilin forma və məzmunu, milli dilin tədrisi ilə əlaqədar problemlərə diqqətin artdığı bir şəraitdə mədrəsələrdə ərəb dilinin tədrisində yeni üsulun tətbiqi məsələsi də gündəmə gəldi. İsmayıl Qasıralının təşəbbüskarı olduğu üsuli-cədid məktəbinin tərəfdarı olan və tədris prosesində əldə etdiyi müsbət təcrübədən çıxış edən Muxtar Əfəndizadənin XX əsrin əvvəllərində tərtib etdiyi “Oxu” kitabı kiril əlifbası ilə müqayisədə çətinliklə mənimsənilən və bu səbəbdən də cəlbədicə olmayan ərəb əlifbasının öyrədilməsini asanlaşdıran dəyərli bir tədris vəsaiti oldu. 1906 - 1913-cü illər arasında ərəb ədəbiyyatında tarixi roman janrının banisi Corci Zeydanın (1861-1914) dörd romanının Axund Mirməhəmməd Kərim Mir Cəfərzadə tərəfindən doğma dilimizə tərcüməsi ərəb dilindən tərcümə tarixinə ciddi bir töhfə oldu.

Beləliklə, Şimali Azərbaycanın Çar Rusiyası tərəfindən işğal olunduğu vaxtdan sovet dövrünə qədərki zaman kəsiyində imperiyanın milli və mənəvi bağlarımızın zəiflədilməsi istiqamətində apardığı məqsədyönlü assimilyasiya siyasəti nəticəsində rus dilinin dövlət dili kimi təsir dairəsinin genişləndiyi bir şəraitdə mədrəsə və məhəllə məktəblərində əsas, süni maneələrlə üzləşən milli maarif ocaqlarında isə tədris olunan dillərdən biri olmağa davam etdi. Son olaraq, Şərq ölkələrində olduğu kimi Azərbaycanda da dünyəvi elmlər sahəsində müəyyən tənəzzül yaşansa da Quran dili olan ərəb dilinin, dini elmlərin öyrədilməsində həmin təhsil ocaqları üzərinə düşən tarixi vəzifəni yerinə yetirdi.

III. Sovet dövründə Azərbaycanda ərəb dilinin tədrisi təcrübəsi

Ölkəmizdə şərqşünas kadrların hazırlığına 1919-cu ildə Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti dövründə təsis edilmiş ilk ali təhsil ocağı sayılan Azərbaycan Döv-

lät Universitetinin (indiki Bakı Dövlət Universitetinin) tarix-filologiya fakültəsinin nəzdindəki şərq şöbəsində başlandı.⁷ Təəssüflər olsun ki, milli hökumət tərəfindən həyatın bir çox sahələrində, o cümlədən təhsildə ciddi islahatların həyata keçirilməsi nəzərdə tutulsa da ölkə daxilindəki qeyri-sabitlik və ardınca sovet işğalı buna imkan vermədi. Nəticədə, yeni qurulmuş hökumətin 13 iyul 1922-ci il tarixli qərarına əsasən Azərbaycan Dövlət Universitetinin nəzdində Şərq fakültəsinin təsis edilməsi ilə müasir Azərbaycan şərqşünaslıq məktəbi tarixində növbəti bir səhifə açıldı. Lakin tədqiqatçı şərqşünasların elmi məktəbini yaratmaq məqsədini daşıyan, sadəcə tarix və filologiya şöbələrindən ibarət olan fakültə 1929-cu ilə qədər fəaliyyət göstərə bildi. Bir il sonra isə, Azərbaycanda şərqşünaslığın məsələləri ilə məşğul olan və 1929-cu ildə elmi-tədqiqat institutuna çevrilmiş ilk elmi-tədqiqat mərkəzi-Azərbaycanı Tədqiq və Təəbbö Cəmiyyəti təşkil olundu. Təxminən eyni dövrdə fəaliyyətini dayandıran şərqşünaslıq fakültəsinin ancaq 1945/46-cı tədris ilində filologiya fakültəsinin Şərq şöbəsinin bazası əsasında yenidən kadr hazırlığına başladığını nəzərə alsaq, ümumən sovet dövründə, xüsusilə 30-cu illərdə, ərəbdilli yazılı abidələrin, ərəb dilini təmsil edən elm xadimlərinin, pedaqoqların düşürüldükləri repressiyanın meydana gətirdiyi boşluğu təsəvvür etmək heç də çətin deyildir. Bununla belə, həmin dövrdə ərəb dilinin sadəcə yardımçı dil kimi tədris olunduğu bir şəraitdə 1920-ci ildə dosent L.A. Ziminin tərtib etdiyi “Müxtəsər ərəb müntəxəbatı və lüğət”, 1923-cü ildə şərqşünaslıq fakültəsinin ilk dekanı Fələstin mənşəli P.K.Juzenin (1871-1942) müəllifi olduğu orta əsr Azərbaycan tarixinə aid ərəb mənbələrindən mətn parçalarını əhatə edən “Ərəb müntəxəbatı” adlı dərs vəsaiti⁸ istisna olmaqla ərəbşünaslıq sahəsində ciddi bir irəliləyişdən bəhs etmək qeyri-mümkündür.

1943/44-cü tədris ilində yenidən Azərbaycan Dövlət Universitetinin filologiya fakültəsinin nəzdində bərpa olunan şərq şöbəsində əsasən iranşünaslıq və türkologiya üzrə kadr hazırlığı aparıldığı üçün ərəb dili sadəcə qeyri-ixtisas fənni kimi tədris olunurdu. Bunun da nəticəsi olaraq, keçmişdə olduğu kimi həmin dövrdə də ərəb dilinin tədrisi yenə klassik üsullar və ənənəvi qrammatika kitabları ilə həyata keçirilirdi. 1944-cü ildə ərəb dili müəllimi olaraq fakültəyə dəvət olunan Muxtar Əfəndizadə bilavasitə bu çətinlikləri gördüyü üçün növbəti dəfə ərəb dilinin tədrisində dəyişikliklər etməyə cəhd göstərdi. Onun müəllifi olduğu “Miftəhu-Lisanil-Arab” (“Ərəb dilinin açarı”) adlı ilk dərslik 1947-ci ildə Azərnəşr tərəfindən nəşr edildi. Tanınmış sovet şərqşünası İ.Y.Kraçkovskinin də yüksək qiymətləndirdiyi bu dərslik həm də ali məktəb tələbələri üçün nəzərdə tutulmuş ilk dərs vəsaiti kimi tarixə düşdü.⁹ Əlifba və fonetik biliklər, morfologiya, sintaksis adlı 3 bölməni əhatə edən, müəllifin gərgin əməyinin bəhrəsi olan həmin dərslik ənənəvi ərəb qrammatikasına və ərəb dilinin tədrisi üsuluna yeni və orijinal yanaşmanın nəticəsi idi.

⁷ Məhərrəmov A. Bakı Dövlət Universiteti. Bakı. “Göytürk”. 2000, səh. 331

⁸ Мамедов А. Дж. «Арабистика в Советском Азербайджане». «Ученые записки» Азербайджанского Государственного Университета. Серия востоковедения. № 2. Баку. 1972. стр. 3

⁹ Ağayev Ağali. Muhtar Efendizade. Ankara. 1998. sah. 50

Həm bu səbəbdən, həm də tədris prosesində özü-nəməxsus prinsipliliyi ilə fərqlənən M. Əfəndizadənin “Ərəb dilinin açarı” adlı dərsliyi və alimin yeri Azərbaycanın elm və ərəbşünaslıq tarixində, yaddaşında daimi olaraq qalacaqdır.

Universitetin Şərq şöbəsi ilə əlaqədar aparılan struktur dəyişiklikləri nəhayət ki, Kommunist Partiyasının 1956-cı ildə keçirilmiş XX qurultayından sonra bilavasitə ərəbşünas kadrların hazırlanmasına dair qərarın qəbul edilməsi ilə nəticələndi. Beləliklə, ideoloji təzyiqlərə və kadr çatışmazlığına baxmayaraq, 1957/58-ci tədris ilində Azərbaycan Dövlət Universitetinin şərqşünaslıq şöbəsi yenidən fakültə kimi bərpa olundu. İlk mərhələdə qarşısında qırmızı terror nəticəsində 1930-cu illərdə respublikada ərəbşünas kadrlar məhv edildiyindən yaranmış boşluğu doldurmaq, milli ərəbşünaslıq məktəbinin qırılmış çoxəsrlik ənənələrini yenidən bərpa etmək vəzifəsi duran şöbə filoloqlarla yanaşı, tərcüməçi kadrların yetişdirilməsi sahəsində tarixi rol oynadı. Uzun fasilədən sonra şərqşünaslıq fakültəsinin nəzdində kadr hazırlığının əsası qoyulan ərəb filologiyası şöbəsinin əvvəlcə Azərbaycan, daha sonra rus bölməsi təsis edildi, respublikanın bəzi orta məktəblərində ərəb dili xarici dil olaraq tədris olunmağa, bir il sonra isə Azərbaycan radiosunun nəzdində ərəb dilində verilişlərin yayımına başlandı. Nəticədə, 1950-ci illərin ortalarından etibarən Azərbaycanda şərqşünaslıq elminin yüksəlişi 1954-cü ildə Elmlər Akademiyasının Tarix İnstitutunda Xarici Şərq ölkələrinin tarixi şöbəsinin, 1956-1958-ci illərdə isə bir sıra yeni elmi-tədqiqat müəssisələrinin, nəhayət 1958-ci ildə Şərqşünaslıq İnstitutunun təşkilinə gətirib çıxardı. Azərbaycan şərqşünaslığının iranşünaslıq və türkologiya kimi regional bölmələri, ədəbiyyat, tarix, mətnşünaslıq elm sahələri xüsusilə inkişaf etdi.

Şərqşünaslıq fakültəsi nəzdində ərəb şöbəsinin açılması öz növbəsində ərəb dilinin tədrisi metodu və dərs vəsaiti məsələlərinə diqqəti daha da artırdı. 1962-ci ildə fakültənin nəzdində təşkil edilən ərəb dili kafedrasının ardıcıl və məqsədyönlü fəaliyyəti sayəsində respublikamızda ərəb dilinin tədrisi təqdirəlayiq səviyyəyə çatdı və çoxlu sayda yüksək ixtisaslı ərəbşünas hazırlandı. Nəticədə, Azərbaycan təxminən 25 il ərzində SSRİ-nin ən mötəbər ərəbşünaslıq mərkəzlərindən birinə çevrildi. Siyası, iqtisadi, hərbi və mədəni sahələrdə genişlənən sovet-ərəb əlaqələri çərçivəsində tərcüməçi qismində iştirak edən Azərbaycan ərəbşünaslarının sorağı müxtəlif ərəb ölkələrindən gəlməyə başladı. Şöbədə təhsil alan istedadlı tələbələr bir il müddətində ərəb ölkələrinin tanınmış universitetlərində təhsil almaq imkanı əldə etdilər. Məzunların bir qismi də Sovet İttifaqının müxtəlif bölgələrində fəaliyyət göstərən və ərəb müdavimlərinin təhsil aldıkları hərbi məktəblərdə təlim-tədris prosesinin fəal iştirakçısına çevrildi. Bir sözlə, Azərbaycan dövlət müstəqilliyinə qovuşana qədər keçən müddət ərzində ərəbşünaslarımız yüksək peşəkarlıqla respublikamızı təmsil etdilər və Azərbaycan ərəbşünaslıq məktəbinin nüfuzunu qoruyub saxlamağa müvəffəq oldular.

Böyük qürur hissi ilə xatırladığımız bu uğurların əldə edilməsində aparıcı rol şübhəsiz müasir Azərbaycan ərəbşünaslıq məktəbinin banisi, qurucusu və fəal işti-

rakçısı olmuş ərəbşünasların əvəzsiz müəllimi, istedadlı tələbələrin xeyirxah hamisi, 30-dan çox dərsləyin müəllifi, əməkdar elm xadimi, professor Ələsgər Məmmədova məxsusdur. Milli ərəbşünaslıq məktəbində sözün əsl mənasında külüng çalmış, ərəbşünaslıq sahəsində milli kadrların hazırlanmasında müstəsna xidmətlər göstərmiş görkəmli pedaqoq uzun illər ərəb dili kafedrasına rəhbərlik etmiş, həm orta, həm də ali məktəblərin Azərbaycan və rus bölmələrində tədris olunan ərəb dili dərslərlərinin böyük əksəriyyətinin təşəbbüskarı və müəllifi olmuşdur. Onun 1957-ci ildə təşkil edilmiş şərqşünaslıq fakültəsinin fars və türk şöbələrinin tələbələri üçün nəzərdə tutulmuş ilk “Ərəb dili” dərsləri 1958-ci ildə nəşr olunmuşdur. Müəllifin bu sahədə ilk addımı sayılan bu dərslər X.K. Baranov, N.V.Yuşmanov, A.F.Xaşab, V.M. Qrande, A.Q. Krımski, K.V.Ode-Vasilev, A.A.Kovalev, Q.Ş.Şarbatov, D.V. Semenov, L.Z. Pisarevski kimi rus, E.Harder, K.Brokkelman kimi Avropa, Rəşid əş-Şərtuni kimi məşhur Şərq dilçi alimlərinin ərəb dili qrammatikası üzrə yazılmış əsərlərinin bir növ sintezi əsasında yazılmışdır.¹⁰ Belə ki, rus, alman və ingilis dillərinə yaxından bələd olan dərslər müəllifi müsəlman Şərqində hökm sürən ərəb dilinin tədrisində tətbiq olunan ənənəvi metodik sistemin müsbət cəhətlərini müasir elmi-pedaqoji tələblərlə birləşdirə bilmişdir. Müəllif Şərqdə qəbul olunmuş tətbiqi və nəzəri dilçilik ənənələrinə istinad etməklə və ilk dəfə ərəb dilinin öyrədilməsində həm Avropa, həm də rus dilçilik məktəblərinin təcrübəsindən məharətlə bəhrələnməklə həm şərqiləri, həm də qərbliləri təmin edən mükəmməl bir dərslər anlayışının əsasını qoymuşdur. Bununla da ərəb dilinin tədrisində köklü dəyişikliyə səbəb olmuş müəllif bu sahəyə yeni ruh gətirməklə respublikamızda ərəbşünaslığın müxtəlif sahələrinin inkişafına əsaslı təminat yaratmışdır. Məhz bu səbəbdən, tanınmış alim keçmiş SSRİ-də ərəb dili dərslərləri yazmaq sahəsində ən nüfuzlu mütəxəssislərdən biri sayılırdı. Onun yazdığı ərəb dili dərslərləri sadəcə respublikamızda deyil, eləcə də ümumittifaq miqyasında tanınırdı və bir sıra ali məktəblərdə tədris prosesində istifadə edilirdi. Müəllifin ali məktəb tələbələri üçün tərtib etdiyi çoxsaylı dərslərlərə nəzər saldıqda, onların bir-birini təkrar etmədiyinin, əksinə ərəb dilinin yardımçı dil kimi tədris olunduğu filologiya, tarix, son olaraq ilahiyyat fakültəsi tələbələrinin ehtiyaclarının da nəzərə alındığını, tətbiq olunan sistemin getdikcə təkmilləşdirildiyinin şahidi oluruq. Ümumən, geniş elmi maraq və əhatə dairəsinə malik olan ərəbşünaslıq mahir tərcüməçi, möhtəşəm şərq mədəniyyətinin filologiya, fəlsəfə, tarix, gənc ərəbşünaslar nəsli hazırlayan pedaqoji kadrların, xüsusilə müstəqillik dövrünün ilk illərində böyük ehtiyac duyulan ilahiyyat üzrə tədqiqatçıların yetişməsinə təmin etdi.

Ən başlıcası isə, bəhs etdiyimiz dövrdə Azərbaycan ərəbşünaslığı təşəkkül tapdı və yüksələn xətlə inkişaf edərək nüfuzlu bir məktəbə çevrilə bildi. Ərəbşünaslığın milli mədəniyyətimiz üçün əhəmiyyət kəsb edən ərəbdilli Azərbaycan ədib və şair-

¹⁰ Eyvazova (Yusifova) K.I., “Ərəbşünas alim Ələsgər Məmmədovun ömür yolu”, Bakı Universitetinin xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası, 2001, №1, səh. 151

lərinin, filosoflarının zəngin irsinin tədqiqi və tərcüməsi kimi mühüm vəzifələrin yerinə yetirilməsinə nail oldu. Azərbaycanın orta əsrlər tarixinə dair ərəb mənbələri tədqiqata cəlb edildi. Ərəb dilindən bədii tərcümə işi yenidən canlandı, həmçinin Azərbaycan ədəbiyyatından seçilmiş nümunələrin ərəb dilinə tərcüməsi və təbliği istiqamətində uğurlu addımlar atıldı. Bir sözlə, bəhs etdiyimiz dövrdə Azərbaycan ərəbşünaslığı qarşısında duran bütün vəzifələrin öhdəsindən layiqincə gəldi və ərəbşünaslıq məktəbimizin gələcək inkişafın təməlini qoydu.

IV. Müasir dövrdə Azərbaycanda ərəb dilinin tədrisi vəziyyətinə dair bəzi mülahizələr

Müasir dövrdə beynəlxalq ünsiyyət dilinə çevrilmiş ingilis dilinin əhəmiyyətinin artdığı bir şəraitdə ümumtəhsil məktəblərdə əvvəlki dövrlərə nisbətən ərəb dilinin tədrisinə tələbatın getdikcə azaldığını etiraf etmək lazımdır. Ali təhsil müəssisələrində isə, sovet dövründən fərqli olaraq keçən əsrin 90-cı illərindən başlayaraq bəzi dövlət universitetlərində və qeyri-dövlət ali məktəblərində ərəb dili üzrə kadr hazırlığı və ikinci ixtisas kimi ərəb dilinin öyrənilməsi sahəsində müəyyən irəliləyişlər vardır. Belə ki, keçən müddət ərzində ənənəvi olaraq ərəbşünas kadrların hazırlandığı ali təhsilimizin flaqmanı sayılan Bakı Dövlət Universitetinin şərqşünaslıq fakültəsi ilə yanaşı, Naxçıvan Dövlət Universiteti kimi dövlət ali məktəbində, həmçinin Qafqaz Universiteti, Azərbaycan İctimai-Siyasi Universiteti kimi qeyri-dövlət təhsil ocaqlarında bilavasitə ərəb filoloqları yetişdirilir. Eyni zamanda, Bakı Dövlət Universitetinin ilahiyyat fakültəsində, Qafqaz İslam Universiteti və onun mövcud filiallarında, Xəzər Universitetinin tərcümə bölməsində ikinci ixtisas dili olaraq ərəb dili seçilmişdir. Nəhayət, bir sıra universitetlərin beynəlxalq əlaqələr və regionşünaslıq ixtisaslarında da ərəb dilinin tədrisinə yer verilir. Şübhə yoxdur ki, ərəb dilinin təbliği və tədrisi sahəsində müasir Azərbaycan ərəbşünaslıq məktəbinin beynəlxalq aləmdə ən nüfuzlu təmsilçisi, ölkəmizdə ilk ilahiyyat fakültəsinin dekanı və Qurani-Kərimin Azərbaycan dilinə tərcüməsinin təşəbbüskarı akademik Vəsim Məmmədəliyevin müstəsna rolu vardır. Təsədüfi deyildir ki, yuxarıda qeyd etdiyimiz təhsil müəssisələrində də ərəb dilinin tədrisi əsas etibarlı ilə professor Ələsgər Məmmədovun əsasını qoyduğu və bu gün akademik Vəsim Məmmədəliyevin təmsilində uğurla təmsil olunan Azərbaycan ərəbşünaslıq məktəbinin yetirmələri tərəfindən həyata keçirilir. Digər tərəfdən, hökumətlərarası müqaviləyə əsasən bir sıra universitetlərdə ərəb mənşəli müəllimlərin tədrisə cəlb olunması tədqirəlayiq hadisədir.

Eyni zamanda, AMEA Z.Bünyadov adına Şərqşünaslıq İnstitutunun alimlərinin ərəb filologiyası və M. Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutu əməkdaşlarının ərəbdilli yazılı abidələrin tədqiqi və mətnşünaslıq sahəsində apardıqları sanbalı elmi araşdırmalar da unudulmamalıdır. Lakin bəhs etdiyimiz nailiyyətlərə baxmayaraq, günümüzdə ümumən ərəb dilinə diqqətin artırılmasının, o cümlədən ərəb dilinin tədrisində müasir tələblərin nəzərə alınmasının vacib olduğunu vurğulamaq istərdik.

Əvvəla, ərəb dili sahəsində kadr hazırlığının sürətlə yenilişən və qloballaşan dünyanın tələblərini, həmçinin beynəlxalq təhsil məkanına inteqrasiya perspektivini, tələbələrin məlumat əldə etmə imkanlarının artdığını nəzərə alaraq bir daha forma və məzmun baxımından nəzərdən keçirilməsinin zəruri olduğuna inanırıq. Daha doğrusu, bakalavr tədris planına gələcəkdə məzunların fəaliyyəti əsnasında bilavasitə onlar üçün lazım olacaq fənlərə, onların həftəlik auditoriya saatlarının həcmi məsələlərinə diqqət yetirilməlidir. Ən başlıcası isə, ilk növbədə tələbələrin sadəcə nəzəri biliklərlə yüklənməsindən daha çox bilavasitə onların peşə fəaliyyəti zamanı tətbiq etmək imkanına malik olduqları biliklərin verilməsinə nail olmaq lazımdır.

Orta əsrlərdə klassik ərəb dilinin, sovet dövründə isə daha çox müasir ərəb dilinin öyrənilməsinə əsaslanan tədris sistemindən fərqli olaraq müasir ərəbşünaslığın qarşısında daha fərqli vəzifələr durur. Belə ki, ərəb ölkələri ilə iqtisadi və mədəni əlaqələrin hələlik mövcud potensiala uyğun olmadığını, ingilis dili ilə müqayisədə ərəb dilinə tələbatın azaldığını, həmçinin məzunların işlə təmin olunma imkanlarının məhdudlaşdığını nəzərə alsaq, ərəbşünaslıq ixtisasının daha cazibədar hala gətirilməsi üçün kadr hazırlığı zamanı aşağıdakı tələblərin nəzərə alınması zərurətə çevrilmişdir:

1. Zəngin lüğət tərkibinə malik olan ərəb dilində zaman keçdikcə arxaikləşmiş, ancaq qədim dövrə aid olan lüğətlərdə, kitab və əlyazmalarda təsadüf olunan çoxlu sayda sözlərin olduğunu, tədrisdə istifadə edilən dərslərin əsasən müasir dili əhatə etdiyini nəzərə alaraq tədris planında həm də tarixi, elmi və ədəbi mövzularda klassik mətnləri tədris etmək;

2. Ərəb dili müəllimlərinə ciddi tələbatın olmadığını, məzunların gələcəkdə daha çox filoloq, tədqiqatçı, tərcüməçi və ya mətnşünas kimi fəaliyyət göstərmək ehtimalını nəzərə alaraq mövcud tədris planında hüsnxətt, mətnşünaslıq, paleoqrafiya, qədim yazılı abidələr, ərəb mədəniyyəti tarixi, dildən təcrübi təhlillər, ərəb dilinin nəzəri qrammatikası, ədəbiyyat nəzəriyyəsi, ərəb ədəbi tənqidi, müasir ədəbi proseslər, təsəvvüf ədəbiyyatı və əruz kimi fənlərin də tədrisinə müvafiq saatlar ayırmaq;

3. Mövcud tədris planında tərcümə nəzəriyyəsi və təcrübəsi fənni üçün ayrılmış auditoriya saatının həcmi artırmaq, tələbələrə şifahi və yazılı tərcümə vərdişləri qazandırmaq, ardıcıl tərcümə barədə tam, sinxron tərcümə haqqında isə qismən nəzəri və praktiki biliklərin verilməsini təmin etmək;

4. Tədrisçən mövcud tədris planında nəzərdə tutulmuş ixtisasın ümumpeşə hazırlığı fənlərinin ərəb dilində tədris edilməsinə nail olmaq;

5. Tədris planlarında nəzərdə tutulmuş pedaqoji təcrübəyə əlavə olaraq təcrübəli mütəxəssislərin rəhbərliyi altında tələbələrin Ölyazmalar İnstitutunda tədris təcrübəsi keçmələrini təmin etmək;

6. Misir və İordaniya kimi ərəb ölkələri ilə mövcud təhsil əlaqələri çərçivəsində həmin ölkələrdə müəllim və tələbələrin təcrübə keçmələrini, tələbələrin təşkil olunan ənənəvi yay məktəblərində iştirakını təmin etmək;

7. Ərəb dilinə aid mövcud elektron resurslardan daha səmərəli istifadə edə bilmələri üçün tələbələrin və informasiya-kommunikasiya texnologiyalarına yiyələnmələrinə nail olmaq;

8. Nəhayət, məzunların gələcəkdə işlə təmin olunma imkanlarını artırmaq məqsədi ilə ikinci xarici dil olaraq müasir həyatın inkarolunmaz atributuna çevrilmiş ingilis dilinin tədrisinə daha çox yer vermək;

Bütün bunlarla yanaşı, ərəb filologiyası hazırlığının keyfiyyətinə təsir göstərəcək aşağıdakı məsələlərin öz həllini tapması işin xeyrinə olardı:

1. Orta məktəb və ali təhsil müəssisələri üçün latın qrafikalı ərəb dili dərsliklər, ərəbcə-Azərbaycanca və Azərbaycanca-ərəbcə müxtəlif həcmli ikidilli və terminoloji lüğətlər tərtib etmək və ya mövcud olan vəsaitləri yenidən nəşr etmək.

2. Bakalavr tələbələrinin qrammatik biliklərinin möhkəmləndirilməsinə və söz ehtiyatının artırılmasına kömək məqsədi ilə folklor, qədim, yeni və müasir ərəb ədəbiyyatı nümunələrini ehtiva edən ərəb ədəbiyyatı müntəxəbatı hazırlamaq;

3. Tələbələrin danışmaq qabiliyyətini inkişaf etdirmək üçün tədris prosesində və fərdi şəkildə istifadə etmək məqsədi ilə mükəmməl danışmaq kitabçaları, əyani vəsaitlər, audio-video kasetlər, film və CD-lər hazırlamaq;

4. Tələbələrin ixtisas dilini yaxşı mənimsəmələrinə yardım etmək məqsədi ilə tələbə dram dərnəyində ərəb müəlliflərinin əsərlərini səhnələşdirmək;

5. Ərəb dilinin sinonim, omonim, antonim sözlükləri və ərəbcə-Azərbaycanca frazeoloji lüğət hazırlamaq;

6. Ümumən ərəbşünaslığın müasir problemləri, o cümlədən qeyri-ərəblərə ərəb dilinin tədrisi məsələləri ilə əlaqədar ərəb ölkələrindəki universitet və elmi araşdırma mərkəzləri ilə əməkdaşlığı genişlətmək, müştərək araşdırmalar aparmaq, konfranslar təşkil etmək;

Nəticə

Yuxarıda qeyd etdiyimiz və hazırda bir çoxu Qafqaz Universitetində həyata keçirilən tədbirlərlə bərabər, ərəb dilinin tədrisi zamanı tətbiq ediləcək metod və müasir tədris texnologiyalardan istifadə məsələsi də az əhəmiyyət kəsb etmir. Bildiyimiz kimi, ümumən xarici dilin tədrisində doğma dilin vasitəsi ilə qrammatik materialın mənimsənilməsi və kəlmələrin tərcümə yolundan istifadə etməklə öyrənilməsi məsələlərinə hələ də fərqli yanaşma mövcuddur. Belə ki, son zamanlara qədər xarici dilin öyrədilməsi zamanı ən çox məhz qrammatika-tərcümə metodu (*Grammar-Translation Method*) adlanan üsul tətbiq edilir. Son dövrlərdə, ərəb dilinin tədrisində də uşağın ana dilini öyrənərkən keçdiyi mərhələlərin, yəni təbii

şəkilə əvvəlcə kəlmələri və danışmağı öyrənməsi, daha sonra isə qrammatik qaydaları mənimsənilməsi üsuluna meyl artır. Bu üsulun tərəfdarları uşağın ana dilini öyrənməsi prosesində olduğu kimi əvvəlcə səsləri və danışılanları duyması, sonra eşitdiklərini təqlid etməsi, danışmağa başlaması, nəticədə isə oxuma-yazma vərdişlərini qazanması ardıcılığına istinad edirlər. Hazırda zamanında qarşısında duran vəzifələr baxımından özünü doğrultmuş Azərbaycan ərəbşünaslıq məktəbində də məhz bu üsuldən istifadə olunur. Bizə görə, hərəkəsiz mətnlərin oxunması, tərcümə və danışq vərdişlərinin qazandırılması kimi üstünlüklərə malik olan bu metoddan tamamilə imtina etmədən tələbələrin söz ehtiyatını zənginləşdirən müasir üsullardan da istifadə oluna bilər.

Mahiyyət etibarilə, bildiyimiz klassik tədris üsulunun bir çox ünsürlərini ehtiva edən bu metodun tətbiqi ərəb dilini ərəbcə danışaraq öyrətməklə, yəni ərəb dilinin tədrisi zamanı tələbənin təhsil aldığı məkanda ərəb dilinin danışıldığı mühitə bənzər mühit formalaşdırmaqla mümkündür. Bu amili nəzərə alaraq, Qafqaz Universitetində hər iki üsulun ünsürləri birləşdirilməyə çalışılır. İlk mərhələdə müstəqil şəkildə morfoloji biliklərin öyrədilməsi, daha sonra isə qrammatik qaydaların mənimsənilməsi əsas alınır. Bu səbəbdən, tədris prosesində ilk mərhələdə hərəkətli mətnlər oxudulsa da yuxarı kurslarda ancaq hərəkəsiz mətnlər üzərində işə üstünlük verilir. Tələbələrə ərəb dilinin öyrənilməsində davamlı məşğuliyyət və mətn üzərində işləyərkən səslə çalışma prinsipi tövsiyə olunur. Söz ehtiyatını zənginləşdirmək məqsədi ilə mətnlərin oxunmasına və bu zaman həmin mətnlərin içərisindən kəlmələrin çıxarılaraq öyrənilməsinə daha çox üstünlük verilir. Sözlərin hər hansı bir hadisə və mövzu ilə əlaqədar yaddaşda saxlanılması daha asan olur. Digər tərəfdən, tələbələrin ərəb dilindəki mənbələrdən asanlıqla istifadə edə bilmələri üçün Ə.Məmmədovun “Ərəb dili” kitabının tədrisi əsnasında qrammatik kateqoriyaların ərəb dilindəki adları da verilir və bəzi fərqli cəhətlər izah olunur. Bundan başqa, ərəb dilinin leksik vahidlərinin mənimsənilməsi prosesində daxili cəmlə cəmlənən isimlərin həm tək, həm də cəm variantlarının əzbərlənməsinin son dərəcə faydalı olduğu təsbit edilmişdir. Həmçinin isim və sifət kimi ad qruplu sözlərin əzbərlənməsi prosesində leksik vahidin sinonim və antonimləri ilə birlikdə öyrənilməsi də öz səmərəsini verir. Üçsəmitli fellərin əzbərlənməsi zamanı xüsusilə I bab fellərin keçmiş zaman forması ilə yanaşı, eyni anda indiki-gələcək zaman, ismi-məsdər və əmr formalarının öyrənilməsi təcrübəsi də özünü doğruldur. Həmçinin ilk dövrdə kəlmələrin daha yaxşı əzbərlənməsini təmin etmək məqsədi ilə müəyyən mövzular üzrə qruplaşdırılmış sözləri, ərəb ölkələrinin, paytaxtlarının adlarını, əhalisinin sayını, regional və beynəlxalq təşkilatların ərəb dilindəki adlarını əks etdirən rəngli şəkil və cədvəl kimi əyani vəsaitlərdən istifadə edilməsi məqsəduyğundur.

Tədris prosesində tələbə mərkəzli təlim üsullarından, qrup çalışmaları kimi metodlardan, proyektor, sputnik antenası, kompyuter və dil laboratoriyası kimi texniki imkanlardan geniş istifadə edilir. Xüsusilə, bu və ya digər problemin həllinə

dayanan təlim üsullarına yer verilməyə çalışılır. Tələbələrin sadəcə imtahan sessiyası müddətində deyil, ümumiyyətlə semestr ərzində fəallığının təmin edilməsi üçün müxtəlif yollar axtarılıb tapılır. Biliyin qiymətləndirilməsində hər bir fənnin səciyyəvi xüsusiyyətləri olduğunu nəzərə alaraq yerinə görə klassik imtahandan və ya test imtahan növündən istifadə edilir. Ən vacibi isə, bütün hallarda qiymətləndirmənin obyektiv və ədalətli olması tələbənin tədris prosesinə həvəsini daha da artırır. Bununla belə, unudulmamalıdır ki, xarici dil öyrədilmir, öyrənilir. Lakin bunun üçün təcrübəli müəllim, mükəmməl dərs vəsaiti və texniki təchizat amilindən başqa həm də tələbədən ərəb dilini sevməsi və səbir tələb olunur.

ƏDƏBİYYAT

1. Ağayev Ağali. Muhtar Efendizade. Ankara. 1998.
2. Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası, I-X cildə, Bakı. 1976-1987-ci illər.
3. Azərbaycan tarixi (Uzaq keçmişdən 1870-ci illərə qədər), Bakı. “Azərbaycan” nəşriyyatı, 1996.
4. Babaşlı M. “XIX əsrin ikinci yarısında Azərbaycanda milli maarif və xeyriyyəçilik təşəbbüsləri”, Journal of Caucasian Studies, Number 1, Fall 2004, s. 43-52
5. Eyvazova (Yusifova) K.I., “Ərəbşünas alim Ələsgər Məmmədovun ömür yolu”, Bakı Universitetinin xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası, 2001, №1, s. 151
6. Əhmədov H. XIX əsr Azərbaycan məktəbi. Bakı. “Maarif”. 1985.
7. Ərəbcə-azərbaycanca lüğət. 4 cildə I cild. Tərtib edənləri: H.H.Zərinazadə, Ə.M.Nəvai, A.İ.Zahidi, A.Y. Məmmədi, Bakı. “Elm”. 1972.
8. FARBER, Barry. Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri. Çeviri Cem Şen, İstanbul, Öğren-im kitapları, Tarihsiz.
9. Hüseynli R. Azərbaycan ruhaniliyi.(Xanlıqlar çağından sovet işğalınadək olan dövrdə), Bakı. “Kür”. 2002.
10. Като Ломб. Как я изучаю иностранные языки. Москва. «Прогресс». 1978.
11. Мамедов А. Дж. «Арабистика в Советском Азербайджане». «Ученые записки» Азербайджанского Государственного Университета. Серия востоковедения. № 2. Баку. 1972. с.3-7
12. Mahmudov M. Ərəbcə yazmış azərbaycanlı şair və ədiblər (VII-XII əsrlər). Bakı. “Elm”. 1983.
13. Məhərrəmov A. Bakı Dövlət Universiteti. Bakı. “Göytürk”. 2000.
14. Məmmədəliyev V., “Şərqşünaslıq fakültəsi dünən, bu gün və sabah”, “Azərbaycan məktəbi” qəzeti, № 1, Bakı. 1990. səh. 54-57.
15. Məmmədov Ə. Ərəb dili. Bakı Dövlət Universiteti şərqşünaslıq fakültəsi ərəb filologiyası şöbəsinin I və II kursları üçün dərslik. Bakı. “Maarif”. 1998.
16. ÖZTÜRK, Osman. Arapça ve Diğer Lisanlar (Lisan üzerine bir deneme), İstanbul, Seha Neşriyat, 1990.
17. Оруджева Л.М., Шихалибеи З.Э., «Развитие арабской филологии в Азербайджане», Баку 2004.
18. Şərifli K. Mətnşünaslıq (VII-XIX əsr yazılı abidələr əsasında), Bakı, “Tural-Ə”. 2001.

BİR YABANCI DİL KAPSAMINDA ARAPÇA ÖĞRENİMİ NASIL OLMALI?

Yrd. Doç. Dr. Cüneyt EREN

Dokuz Eylül Üniversitesi,
İlahiyat Fakültesi
İzmir - TÜRKİYE

I. GİRİŞ

Arap Dili Üzerine Genel Mülâhazalar

a- Dil nedir, anlama nedir?

Günümüz dilbilimciler nezdinde dil özetle, düşünce, duygu ve güdüler, doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır. Nitekim İbn Cinnî, (ö.392/1001) dili, '*Dil, her milletin maksatlarını anlattığı seslerdir*'¹ şeklinde bir tarif yapmıştır. Öte yandan İbn Manzûr (ö.711/1312) gibi birçok dil bilgini de bu tarifi benimsemiştir. Yine bu bağlamda İbn Haldûn (ö.808/1406) ise dili, '*Konuşma organı olan dilin kazandığı melekeyle, kişinin maksadını anlattığı toplumsal karakterli sistem*' olarak açıklamıştır². Kısacası dil, duygu ve düşünce, istek ve taleplerin seslere dönüşüp, kelimeler halinde karşısındakilere ya da muhataplara aktarılmasını sağlayan araçtır.

Buna mukabil bir sözü anlamak ve onu yorumlamak, salt dil bilmekle mümkün olmayıp, çok yönlü ilişkiler yumağı da diyebileceğimiz prensipler içerisinde değerlendirilmelere tabi tutularak ele alınması gereken bir olgudur. Ve özellikle, anlaşıldığı zannedilen kavram hakkında birilerini bilgilendirmeye çalışmak istenirse durumun önemi ve ciddiyeti daha da artar.

Anlamanın en doğru ve isabetli yolu, anlatan konumundaki kişiden yani söz veya yazının sahibinden neyi kastettiğini sormaktır. Zira bu konuyla alakalı mesel haline gelmiş '*eş-Şi'ru fî batni's-Şâir*' -*Şiir, şairin karnındadır, onu en iyi o anlar sözü* bu hususu çok güzel ifade etmektedir. Bu mümkün olmadığı yerde sözün kendisine yani, ne söylendiği, kime söylendiği, niçin söylendiği, ne zaman ve nerede söylendiği veya kaleme alındığı bağlama dönmek elzemdir.

b- Tarihte Arap dili çalışmaları

Bilindiği gibi Arap dilinin öğretimine yönelik yapılan ilk ilmi çalışmalar, esasen İslam hukukunun iki temel kaynağı Kur'ân ve Hadis içerisindeki garip kelimelerini anlamaya yönelik *Garib'ul-Kur'ân* ve *Ğarîbu'l-Hadîs* tesmiyeleri ile şöhret kazanmış '*mevzui lûgat*' da denilen teliflerle başlamıştır. Bu türün en

¹ Ebu'l-Feth 'Osmân b. Cinnî, *el-Hasâis*, Thk. M. 'Alî en-Neccâr, Beyrut, ts., I/33.

² Abdurrahmân b. Haldun, *Mukaddime*, Mısır, ts., 693.

belirgin kaynağı isə bedevi Arapların kullanmış olduğu ve özellikle de şiir dili idi. Bu türe örnek teşkil eden ilk eser İbn Abbas (r.a)’ın *Ğaribu’l-Kur’ân*’ıdır. Kendisine nisbet edilen bu eserin ondan ilim telakki etmiş olan talebelerin rivayetleri ile daha sonra yazılmıştır. Akabinde kronolojik olarak Ebû Zekerıyyâ Yahyâ b. Ziyâd el-Ferrâ’ (ö. 207/822)’nin *Me’âni’l-Kur’ân*’ı, Ebû ‘Abdirrahmân ‘Abdullâh b. Yahyâ b. el-Mubârek (ö. 237/851) *Ğaribu’l-Kur’ân ve Tefsîruh* adlı eseri, İbn Kuteybe (ö.276/889)’nin *Te’vîlu Muşkili’l-Kur’ân ve Ğaribu’l-Kur’ân*’ı, Ebû ‘Ubeyd Ahmed b. Muhammed el-Herevî (ö. 401/1011)’nin *Kitâbu’l-Ğarîbeyn fi’l-Kur’ân ve’l-Hadîs* adlı eseri, er-Râğib el-İsfehânî (ö. 502/1108)’in *el-Mufredât*’ı, Muhammed b. Ebî Bekr er-Râzî (ö. 666/1267)’nin *Tefsîru Ğarîbi’l-Kur’ânî’l-Azîm* adlı eseri takip eder. Yine hadislerde geçen garip elfazın anlaşılmasına yönelik lügat çalışmaları da bu kapsamda değerlendirebilmek mümkündür. Örnek olarak Ebû ‘Ubeyd el-Kâsım b. Sellâm el-Herevî (ö.224/838)’nin *Ğaribu’l-Hadîs*, İbn Kuteybe (ö.276/887)’nin el-Kâsım b. Sellâm’ın eserine almadığı garip kelimeleri konularına göre tasnif ettiği *Ğaribu’l-Hadîs*, Ebû Suleymân Hamd b. Muhammed el-Hattâbî (ö.388/998)’nin *Ğaribu’l-Hadîs*, Ebu’l-Kâsım Cârullâh ez-Zemahşerî (ö.538/1143)’nin *el-Fâ’ik fi Ğarîbil-Hadîs*, Mecdüddîn Ebu’s-Se’âdât b. el-Esîr el-Cezerî (ö.606/1209)’nin *en-Nihâye fi Ğarîbi’l-Hadîs* adlı eserleri zikredilebilir.

Bilindiği gibi Kur’ân-ı Kerim ilk indirildiği bölge insanının konuştuğu ve anlaştığı bir dilde, Arapça olarak nâzil olmuştur. Cenab-ı Hakk Yusuf suresi 2. ayetinde bu mealde şöyle buyurmaktadır: *‘Anlayasınız diye biz onu Arapça bir Kur’ân olarak indirdik.’* Bununla birlikte onun getirmiş olduğu ahkâma, onun incelikleri ve işaret ettiği boyutlara göre insanın sırf Arapça konuşuyor olmaları sebebiyle vakıf olmaları beklenilemez. İşte bu noktada Resulullah (s.a.s)’ın tebyin vazifesi devreye girmiş, racih olan kavle göre ‘mücmeli beyan’, ‘ammı tahsis’, ‘mutlakı takyid’ gibi sahabe (r.a)’nin anlamalarında zorluk çektikleri hususu açıklamış, ayetlerin taşıdığı ahkâmı bazen tafsili olarak bazen de göstererek öğretmiştir. Kısaca özetlemek gerekirse ‘Hz. Peygamber (s.a.s)’ın tefsiri, Kur’ân’ın mücmel olan ayetlerini tafsil, umumî hükümlerini tahsis, müşkilini tavzih, neshe delâlet etme, müphem olanı açıklama, garip kelimeleri beyan etme, tavsif ve tasvir ederek müşahhas hale getirme, edebî incelikleri muhtevî âyetlerin maksudunu bildirme gibi belli başlı kısımlara taalluk eder. İbn Hazm’inde dediği gibi Rasulullah (s.a.s)’tan sadır olan söz, fiil, takrir, ve işaretin hepsi Kur’ân için beyan hükmündedir.’

Hz. Peygamber (s.a.s)’den Kur’ân’ın mânâsını ve tatbikâtını yaşayarak öğrenmeleri, sebab-i nüzûle vakıf olmaları ve vahyin inişine şahit olmaları gibi avantajlarla Hz. Peygamber (s.a.s)’den sonra Kur’ân’ı en iyi anlayan ve onu yorumlayabilen ikinci kaynak sahabedir. İşte bu dönemde Resulullahın (s.a.s) rahle-i ilminde daha fazla kalmış olan sahabelerden: Ali b. Ebî Tâlib (40/660), Abdullah b. Mes’ûd (32/652), Ubey b. Ka’b (19/640), Abdullah b. Abbâs (68/687), Ebû Musa’l-Eş’arî (44/664), Zeyd b. Sâbit (45/665), Abdullah b. Zübeyr (73/692) gibi zevat tefsirde şöhret kazanmışlardır.

Bu dönemde Sahabelerin rolü Kur'ânın bazı kelime ve ibarelerinin, o günkü insanların konuştuğu dile çevrilmesinden ibaret idi. Mesela İbn 'Abbas döneminde yaşayan bazı insanlar, Hz. Peygamber'in yaşadığı coğrafyada bilinen ve Kur'anda geçen³ 'ebb' kelimesinin manasını sordular. O da bu soruya, '*Hayvanların yediği otun çoğuludur*' şeklinde cevap vermiştir⁴.

Sahabe tefsirinin en önemli özelliği genellikle hakkında nas bulunmayan, kendilerince muğlâk ayetlerin yorumu şeklinde olmuştur. Bu arada sebebi nüzulla tefsir geleneği sahabe ile başlamıştır denilebilir. Yer yer ehl-i Kitab'tan istifade edildiği de görülmektedir.

Ashabdan sonra tâbiîn dönemi gelir. Bu dönemde tefsir Rasulullah (s.a.s)'den sahabe kanalıyla naklonulan rivayet ağırlıklı olmakla beraber, İslam devletinin sınırlarının Arap yarımadasının dışına çıkıp farklı kültürden toplumlarla beraberlik neticesinde zuhur eden yeniliklere cevap olabilecek nitelikte ama nassa sadık kalınarak re'y ve içtihadı baş vurduğu görülmektedir.

Tarihin tabîi seyri içerisinde devam eden bu çalışmalar genel olarak rivayet esasına dayalı bir anlayışla ve yöntemle devam ediyordu. Dolayısıyla bilginin aktarımında sözlü rivayetin önemli bir yeri vardı. Bu da daha çok hafız ile ilgili bir faaliyetti. Kaldı ki bunun arka planında İslamiyetin zuhurundan önce ibtidai göçebe hayatı yaşayan Arap toplumunun, Arapçayı daha çok hafızalarında muhafaza ettiği gerçeği yatmaktadır. Zira o günün Arap toplumu özellikle atasözleri ve yüzlerce beyitten oluşan şiirleri kolaylıkla hafızalarında tutabiliyorlardı. Bunun başlıca sebebi de okuma- yazma bilenlerin az olmasıydı. Nitekim bununla ilgili olarak İbn Haldun: '*İslamiyetin ilk günlerinde yazı sağlam bir surette işlenmiş, iyi ve güzel bir hale gelmiş değildi. Hatta vasatın da altındaydı. Bu da Arap kavminin göçebeliğinden, ibtidâî bir hayat yaşamamasından, hüner ve sanattan uzak olmasından ileri geliyordu.*' der.⁵ Dolayısıyla bazen semâya dayalı rivayet farklılıkları zuhur edebiliyor bu durum da İslam ümmeti arasında ihtilafa sebebiyet verebiliyordu.

Tarihi kaynakların beyanına göre, İslamiyet'in doğuşu sırasında Arapların elindeki yazı, bugünkü gibi mazbut bir şekilde değil bilakis hareke ve noktadan mahrumdu. Hz. Peygamberimiz ve sahabe devrinde yazılan ayetleri her şeyden tecrit etme gibi bir usul şiddetle uygulanmıştı. Fakat Araplar Arap olmayanlarla karışık dillerinde bir lahn husule gelmeden önce, kendilerine bir i`rab melekesi muhakkak ki mevcuttu; belki de bunu, nokta ve harekeden mahrum olan harflerin yazılış şekillerinden temin edebiliyorlardı.⁶

³ 'Abese 80/31.

⁴ Ahmed b. Fâris b. Zekeriyya, *Mu'cemü Mekâyisi'l- Lüğa*, Beyrut, 1991, I/6. İbn Abbas'ın açıklamış olduğu Kur'an kelimeleri Muhammed b. Ya'kûb el-Fîrûzâbâdî'nin *Tenvîru'l-Mikyâs min Tefsîri' bni 'Abbas* isimli eserinde toplanmıştır.

⁵ Abdurrahman b. Muhammed b. Haldun (H.808), *Mukaddimetu ibni Haldun*; İst, 1957, 2/448.

⁶ Cerrahoğlu İsmail, *Tefsir Usulu*, Ankara, 1983. s. 89.

Tarihte ilk defa, bir çeşit morfoloji ve sentaks hataları diyebileceğimiz “lahn” in düzeltilmesi hususunda Peygamber Efendimiz (s.a.s)’den bazı rivayətlər naklölür. Bunlardan birində Efendimizin de hazır bulunduğı bir mecliste lahn yapan şahıs hakkında Efendimiz “*Kardeşinizin yanlışını düzeltin*” diye buyurmuştur.⁷ Yine bu çərçəvede Ömer b. Hattab (r.a)’ın kendisini ziyarətə gələn Azərbaycanlı bir gruba vermiş olduğı nasihatlər arasında ‘*Arapça’yı öğreniniz*’ emrinin de bulunduğı rivayət edilir.⁸ Bir başqa rivayətdə ‘*Kim Kur’an’ı okur və i`rab ederse, ona bir şəhid sevabı vardır*’ buyrulmuşdur.⁹

Rivayətlər nahvin ilim olma yolunda ilk harcı koyan kimsenin tabiindən dilci, muhaddis, Zalem b. Amr b. Sufyan Ebu’l-Esved ed-Dueli el-Kenani (ö. 69/169)’nin olduğunu söyler.¹⁰ Ali Tantavi Ebu’l-Esved’in bu mevzuda Ali b. Ebi Talib (r.a)’den emir və irşad aldığını söyler.

Yine bu bağlamda el-Enbâri; ‘*Sahih olan şudur ki nahvi ilk va`z edən Ali b. Ebi Talib (r.a)’tir. Çünkü rivayətlərin hepsi Ebu’l-Esved’e isnad etməkdə, Ebu’l-Esved’te Hz. Ali’ye isnad ettirməkdir.*’ der.¹¹ İbn Nedim Muhammed b. İshak’tan naklən; ‘*Ulemanın çoğunluğu nahvin Ebu’l-Esved ed-Dueli’dən alındığını zanneder. Hâlbuki Ebu’l-Esved nahvi Emiru’l-muminin Ali b. Ebi Talib’tən almıştır.*’ der.¹² Bəzi rivayətlərdə də Hz. Ali (r.a) Ebu’l-Esved’e içində kəlamın isim, fiil və harfin taksimatının və tariflərinin yapıldığı bir sahifəyi verdiğı naklədir.

Bir rivayətə görə, Ebu’l-Esved bir gecə kızı ilə bərabər gökyüzünü seyrədkən kızı, ‘*Gökyüzü ne kadar harikuladə*’ demək istemiş fakat yanlışlıkla ‘*ma ahsenu’s-semâe*’ yəni ‘*gökyüzünün ən gözəl olanı nədir?*’ deyincə babası da ‘*Yıldızlarıdır*’ cavabını verir. Ancak böyle bir cavap bekləməyən kızı gökyüzünün güzəlliyini kastettiğini söyleyincə Ebu’l-Esved yapılan basit bir nahiv hatası ilə mananın farklı hale gelebileceğı endişəsi ilə nahiv ilminin tedvininə başlar.¹³

Başqa bir rivayətdə Ebu’l-Esved; birisinin yanlışlıkla ‘*Allah və Rasulu müşriklərdən beridir*’¹⁴ ayeti yerinə ‘*Allah müşriklərdən və resulündən beridir*’ anlamına gələcək şəkildə ayetteki ‘*resuluhu*’ lafzını ‘*resulihi*’ şəkildə okuduğunu işitincə: ‘*İnsanların durumunun böyle olacağını təhmİN etmezdim*’ diyərək, nahvin bilimsəl

⁷ Meratibu’n-Nahaviyyin; 5.

⁸ ez-Zubeydi, İbn Bekr Muhammed b. Hasan, *Tabakatun Nahviyyin ve’l Lugaviyyin*, Mektebetu’l Hanci, Mısır, 1953, 2/3.

⁹ Mu`cemu`r-Raşıit; 1/ 56.

¹⁰ İlse Lichtenstadter, *Mufaddal. İslam Ansiklopedisi*, ‘Nahv’, IA.4/36; Muhammed b. İshak en-Nedim (ö. 380), *el-Fehrist*, Dohaa, Kuveyt, 2. bas. 1985/45. (*ed-Dueli* aslən Basra sakinlərindəndir. Kendisine Dueli’nin nisbət edilməsi, Nemri nin Nemr’e nisbətİ gibidir. Hemzenin vav`a kalb edilməsi suretiylə *Develi* şəkildə də söylenir.) Bkz. es-Seyrafı, Ebu’s-Said (ö. 368), *Ahbaru’n-Nahaviyyine’l Basriyyine*; Mektebetu’l-Katalokiyye, Beyrut, 1936. s. 10.

¹¹ el-Enbâri, Ebu’l-Berekat, *Nuzhetu’l-Elibba fi Tabakati’l-Udebâ*, Kahire, 1967, s. 7.

¹² Muhammed b. İshak en-Nedim (ö. 380), *a.g.e.*, s. 67.

¹³ Küçükkalay Hüseyin, *Kuran Dili Arapça*, Konya, 1969, s. 147.

¹⁴ Təvbe 3.

metotlarla tedvininin gereğine inanmış, durumu Hz. Ali (r.a)'a danışarak onun irşad ve emirleri ile bu ilmin tedvini yolunda ilk harcı koymuştur.¹⁵

Ebu Ubeyde kanalıyla gelen başka bir rivayette Mushafı ilk noktalayan kimse Ebu'l-Esved ed-Dueli olduğu belirtilmektedir.¹⁶ Bu görüş doğru kabul edilecek olursa Nahiv ilminin ilk tedvininin Ebu'l-Esved'e isnad edilmesinin dayanağı onun mushafı ilk noktalayan kimse olması ile alakalıdır. Gerçi her ne kadar Kur`ân'a harekeden önce nokta konulması Ebu'l-Esved ed-Dueli ile başlamışsa da sesli harflere bedel olarak bugün kullandığımız hareketleri icad edenin el-Halil b. Ahmed (ö. 175/791) olduğunu söyleyenler de vardır.¹⁷

Daha sonraki dönemlerde, bir dilde yer alan kelimenin öncelikle birincil daha sonra da diğer anlamlarını, farklı telif edilme gayelerine matuf olarak deyim veya cümle içinde söyleniş ve yazılış şekillerini, kelimenin istikakını, kökünü, bunların telaffuz ve başka unsurlarla meydana gelen söz ve anlamlarını bazen de örnekendirerek farklı kullanışlarını ihtiva eden 'Lügat' çalışmaları başlamıştır. Ardından Ebu Ubeyde'nin (ö. 210) '*Mecâzu'l-Kur`ân*'ı, el-Ahfaş (ö. 215)'ın '*Meânii'l-Kur`ân*'ı, Ferrâ (ö. 207)'nın '*Mecâzu'l-Kur`ân*'ı gibi **Meanî-i-l-Kur`an** ve Muhammed b. el-Müstenîr el-Basri Kutrub (ö. 206)'un '*Îrâbu'l-Kur`ân*'ı, Ebu Cafer en-Nahhâs (ö. 338)'ın '*Îrâbu'l-Kur`ân*'ı, Ebu'l-Beka el-Ukberi (ö. 616)'nin '*İmlâu Mâ menne bihi'r-Rahmân*' gibi **Îrabu'l-Kur`ân** la ilgili çalışmalar ortaya çıkmıştır.

c- Arapça öğreniminin tarihi seyri

Yukarıda nakletmeye çalıştığımız üzere tarihte ilk Arap dili çalışmalarının ana hatlarıyla Kur`ân'ın anlaşılması ve Arapçayı ve Kur`ân'ı kasıtlı veya kasıtsız muhtemel hatalardan korumak gayesiyle başladığı çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu gelişmelerin tabii bir sonucu olarak Nahiv ilminin de bu bağlamda İslamiyet'in gelişmesi ile birlikte yayılmaya başlayan hatalı konuşmaların önüne geçmek için ortaya konulduğu malumdur. İşte bu bağlamda Arapçanın öğrenim ve öğretimi büyük önem kazanmış, yukarıda bahsi geçen bu gayeyi gerçekleştirmek adına bir ihtiyaç olarak doğmuştur. Nitelim konuyla ilgili ilk dönemden bu yana birçok çalışma yapılmış zaman zaman farklı metotlar tartışılmıştır.

Kaynaklara baktığımızda İslam coğrafyasının genişlemesi ile Müslüman olmuş geniş kitlelerin Arapçayı dinin temel unsuru olarak görmelerinden dolayı süratle

¹⁵ *Meratibu'n-nahaviyyin*, s.8; es-Seyrafi, Ebu's-Said , *a.g.e.*, s. 15-16.

¹⁶ es-Seyrafi, Ebu's-Said , *a.g.e.*, 15-16; Sofuoğlu Mehmet, *Tefsire Giriş*, Çağrı yay, 1981, s. 76.

¹⁷ Geniş bilgi için bkz: Cerrahoğlu İsmail, *a.g.e.*, s. 95; Yıldırım Suat, *Kur`ân'ı Kerim ve Kur`ân İlimlerine Giriş*, Ensar Yay. 1985, s. 80-83. (Kur`ân'ın noktalanması ve harekelenmesi mevzuunda ilk asırlardan beri eser veren diğerleri: Ebu Muhammed Yahya b. el-Mubarek el-Yezîdî, Ebu Ishak İbrahim b. Yahya, Ebu Ishak İbrahim b. Sufyan, Ebu Bekr Muhammed b. Sirri, Ebu Hatem Sehl b. Muhammed es-Secistânî, Ebu'l Hasan Ali b. Muhammed b. Bişr el-Antâkî, Ebu'l-Hasan Ali b. İsa el-Rummânî dir.)

Arapça öğrendiklerini zikretmektedirler. Bu öğrenişin kendine mahsus bir usul çerçevesinde olduğu ama nasıl gerçekleştiği hakkında kesin bilgiler bulunmamaktadır¹⁸. Hatta bu durum sadece Arapça ile sınırlı olmamış zamanla bu unsurların konuştukları ortak dili halini almıştır. Ama ne yazık ki yabancı toplumlar arasında siyaki olarak konuşulmaya başlayan Arapça zamanla nahiv açısından bozulmuş bir lehçenin meydana gelmesine yol açmıştı. İşte bu durum Arapça öğrenim ve öğretilmesi sırasında dilin kurallarını tesbit edici nahiv ve sarf bilgilerinin de dil öğreniminde öncelikli öneme haiz oldu. Arapça öğreniminde belli zaman ve şartlara bağlı bir ihtiyaçtan dolayı zuhur eden ve başta ‘mevâlî ilmi’ olarak adlandırılan bu eğilim, çok geçmeden zengin çocukların özel öğrenim gördükleri ders halini aldı¹⁹. Hatta kaynaklarda bu mevzuda konu sıralaması ile ilgili tartışmalar bile başladı. Bu bağlamda dil öğreniminde önceliğin nahiv olduğu, morfoloji ilmi sarfın ise, daha sonra gelmesi gerektiğini savunan İbn Cinnî bu konuda: *‘Nahiv öğrenmek isteyen bir kişi, işe tasrif öğrenmekle başlamalıdır. Çünkü sabit olan bir şeyin zatını öğrenmek, değişen hallerini öğrenmek için bir temel olmalıdır. Ancak bu çeşit ilim, karmaşık ve zor olduğu için, onu öğrenmeden önce işe nahivle başlanır, sonra sıra ona gelir. Bunun sebebi, nahivdeki kolaylığın sarfa girmeye itici unsur olmasını, sarfın gayelerini, manalarını bilmeye, kelime yapılarında değişiklik yapabilmeye yardımcı olmasını sağlamaktır’*²⁰. demektedir. Neticede bu anlayışın etkisiyle ilk dönem gramer kitapları da genellikle bu esas üzere gitmiştir.

Hicri II. Asırda günümüze kadar gelen nahiv âlimlerinin yeni Arapça öğrenenler için öğretimi kolaylaştırma metotları ile ilgili çalışmaları uzun anlatımlı kitaplara muhtasarlar yazma şeklinde oldu. Bunların dikkat çekici özelliği nahvi uzun şerhlerden arındırarak kaideler üzerinde yoğunlaşmalarıdır. Anlaşılan o ki, onların bu şekilde yaklaşımlarındaki maksat Arapçayı yeni öğrenen talebelere Arapçanın temel esaslarını ve kullandığı üslup farklılıklarını örneklerle açıklayarak anlaşılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırmaktır²¹.

Arapça öğrenim ve öğretiminin yöntemiyle ilgili bu tartışmalar, başta Arap grameriyle alakalı olmak üzere kazandırdığı sayısız ve nâdir eserleriyle bu sahaya asırlardır hizmet etmiş ecdadımızın uğraştığı, Osmanlı döneminde de sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Studies on Turkish-Arab Relations adlı dergide yayınlanan bir yazıda, Osmanlı dönemindeki Arapça eğitimi hakkındaki kritikte aynen şöyle denilmektedir: *‘Medrese tahsilinin gayesi, her konuda eski müelliflerin yazdığını anlamaktan ibaretti. Kitapların dışında topluma ve tabiata başvurulmuyordu. Arapça sarf ve nahvi klasik metotlarla okutuluyordu.’*

¹⁸ er-Râcihi Abduh, *İlmu’l-Lügati’t-Tatbiki ve Talimi’l-Arabiyyeti*, Riyad, 1990, s. 115.

¹⁹ er-Rafii Mustafa Sadık, *Târihu’l-Arabi’l-Edeb*, Beyrut, 1984, s. 239.

²⁰ Ebu’l-Feth ‘Osmân b. Cinnî, *a.g e.*, I/4-5.

²¹ Doğan Candemir, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara, 1989, s. 34.

Medreselerdeki Arapça öğretimini tenkid edenler yine medrese tahsili yapanlar oldu. Nitekim Ziya Paşa bir makalesinde; '*Medreseden mezun olanların en basit bir Arapça gazeteyi okumaktan âciz olduklarını*' söyler. Ali Suavi de bir makalesinde; '*Sarıtan pek çok ilâl ve tasrif belledim. Nahvden pek güzel i'râb yapardım. Lakin, Arapça ve bir güzel nutuk irâd etmesini veya hoşça mektup yazmasını hâlâ yapamadığım cihetle şu iki ilimden dahi müstefit olamadım desem doğrudur.*' der. Bu ifadelerden ve medreselerde okutulan eserlerden anlaşıldığına göre, Osmanlı döneminde de medreselerde Arapça tahsili büyük ölçüde gramere dayanıyordu. Metin okuma ve tercümesi ve de özellikle konuşma hemen hemen hiç yok gibiydi²².

d- Günümüzde Arapça Öğrenimi

Osmanlı medrese sistemine göz attığımızda; gerek Kur'ân ve Hadis dili, gerekse tarihimiz ve kültürümüzden kaynakların Arapça olması hasebiyle okutulan yabancı dilin öncelikle Arapça olduğunu görmekteyiz. Farsça daha çok edebiyatla ilgili eserler de kullanılmıştır. Osmanlı Devletinde ilk medrese 1331 senesinde Orhan Gazi tarafından İznik'te kurulmuştu. Fatih medreseleri kurulana kadar bir çeşit geçiş dönemi yaşayan Osmanlı medrese eğitim sistemi Fatih medreseleri ile atılıma geçmişti. Zira bu sistem için Arapçanın yabancı dil olarak okutulmaktan ziyade, aynı zamanda eğitim dili olarak tatbik edilmesi dikkat çekicidir. Bu durum Tanzimat dönemine kadar bu şekilde devam etmiş; Tanzimatla birlikte Türkçe, öğretim dili olarak, Arapça ise tekrar yabancı bir dil olarak öğretilmeye başlanmıştır.

Ardından Cumhuriyet ilanıyla yurt çapında eğitim birliğini sağlamak maksadıyla Tevhid-i Tedrisat kanunu yürürlüğe girmiş ve yabancı dil öğretiminde Arapça yerine seçimli olarak Avrupa dillerinin öğretimi karara bağlanmıştır. Arapça ise Cumhuriyet tarihi boyunca başta İmam Hatip Okulları/Liseleri olmak üzere İlahiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümlerinde zorunlu, diğer fakültelerin bazı bölümlerinde zorunlu/seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

II. Öneri ve Eleştiriler

Günümüzde de bir yabancı dil olarak Arapça öğretimi konusunda metot tartışmaları yapılmaktadır. Mâlum olduğu üzere bugün Türkiye'de MEB müfredatı doğrultusunda genel anlamda yabancı dil öğretimi, ilkokul IV. sınıftan başlamak üzere yüksek öğrenime kadar yaklaşık 8 yıl sürmekte ve bu uzun zaman birimi içerisinde ve öğrenme yaşının en verimli olduğu çağlarda ne yazık ki öğrenci henüz istenen

²² Şeşen Ramazan, *Osmanlılar Döneminde Arap Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Studies on Turkish-Arab Relations*, 1986, İstanbul, s. 274-275; Geniş bilgi için ayrıca bkz. Yalar Mehmet, XV. Yüzyıl Bursa Âlimleri ve Arap Diline Katkıları, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, Cilt: 10, 2001; Akgündüz, Hasan, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi*, İstanbul, 1977, s. 418.

²² Yalçınkaya, L., *Ülkemizde Yabancı Dil Eğitimi*, 1982, s. 71.

düzeydə yabancı dili öğrenememektedir. Bazı dersleri yabancı dille eğitim veren Anadolu liseleri ve kolejler bu hususta biraz daha şanslı görünmektedirler.

Ve yine hepimizin malumu olduğu üzere, **anadil, bilinçaltı işlemlerle;** işitme, görme, yaşama ve ‘emekliye emekliye kullanma’ gibi **doğal ortamında kendiliğinden edinilir. Yabancı dil ise,** dinleme-anlama, okuma-anlama, yazma ve de konuşma becerisinin birlikte verildiği **bilinçli metot ve kurallarla kısmen kazanılabilir.** Diğer bir ifadeyle anadilin şansı, ortamını bulmuş olması; ikinci bir yabancı dilin öğrenilememe şanssızlığı da o doğal ortamdan uzak kalmasıdır diyebiliriz.

Araştırmalar; insanların okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, sözlü ifade ettiklerinin % 70'ini, sözlü ifade edip yaptıklarının da % 90'ını hatırladıklarını ortaya koymaktadır²³. O halde verimli ve başarılı Arapça öğrenimi için **imkân ölçüsünde doğal ortamın sağlanması** gerektiğinin altını vurgulamak ve bu konudaki görüş ve önerilerimi sıralamak istiyorum. Zira doğal ortam, günlük hayat ortamıdır. İhtisasa dayalı gramer bilgilerinin yanı sıra öncelikle günlük basit konuşma, ihtiyacı giderme vb. pratik dilin öğrenim ve tatbiki yoluna gidilmelidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de mümkün olduğu kadar sınıf içinde devamlı Arapça konuşulmalıdır. Bunun uygulanmasında gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup alıştırmaları, mikro öğretim, eğitsel oyunlarla öğretim gibi yöntemler ile teyp, televizyon, video, tepegöz ve bilgisayar gibi yeni teknolojilerden de istifade edilebilir. Her ne kadar pratik yapmayı öne aldıysak da bu öğretim esnasında basit cümle kuruluşu nahiv kaide ve kurallarının verilmesinde bir sakınca olduğunu düşünmüyorum. Ancak her halükarda asıl maksat öğrencinin yabancı bir dil olarak Arapçayı konuşabilme özgüvenini kazanmasıdır. Daha sonra imkânlar çerçevesinde Başta resmî kanallarla işbirliği içerisinde, **Arapça konuşan komşu ülkelerde yaz aylarının değerlendirilmesi** veya ülkemiz coğrafyası içerisinde farklı zaman birimleri içinde ve **sadece Arapça konuşulduğu dil kampları organize edilmesi** gibi değişik imkân ve fırsatlar düşünülebilir. Bunun sağlanamaması durumunda bu ortamı destekleyecek yardımcı faktörler söz konusu olmalıdır. Bu noktada da teklifim, bazı dersleri yabancı dille eğitim veren Anadolu liseleri ve kolejler gibi, mevzuat değişikliği ile **fakültelerde bazı temel derslerin, anadil dışında, ayrıca Arapça yapılmasıdır.** Ülkemizde derslerin İngilizce verildiği ODTÜ, Bilkent ve Boğaziçi üniversiteleri gibi yurt dışında da örnekleri çoktur. Mesela öğrenim dili İngilizce ve Arapça olan, IIUM (İnternational İslamic University of Maleysia)'da talebe, dört yıllık öğrenim süresi içerisinde her iki dili okuma, yazma, anlama ve konuşma becerilerini kazanarak mezun olabilmektedir.

²³ Bkz. Akalın Aslan, Yabancı Dil Öğretiminde Araç, Gereç ve Otantik Dokümanların Kullanılması, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, sy. 4, Erzurum, 1996, s. 145.

مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أذربيجان ومصر . الواقع ومتطلبات المستقبل

د. حمدي محروس بسيوني
كلية اللغات والترجمة - جامعة الأزهر
جمهورية مصر العربية

أهمية اللغة العربية

اللغات عموماً على الأرض كلها تحظى بعناية أصحابها، وتحتل في حياتهم المكانة الكبرى والعظمى، واللغات هي وسيلة التخاطب والتفاهم، لا يستغني عنها أحد، واللغة العربية هي عندنا كذلك، لكنها تزيد على ذلك أنها عبادة، فممارسة اللغة عبادة، والتعامل بهذه اللغة إحياءً لأصولها وحرصاً على سلامتها مع استشعار هذه النية نوع من أعظم العبادات، وتأتي أهمية اللغة العربية - وأعظم ما يجعلها مهمة في حياتنا - أنها لغة القرآن الكريم، وهي لغة الإسلام، وترتبط اللغة العربية في حياة المسلمين جميعاً بأداء الشعائر، فهي لغة تستمد عظمتها من مكانة القرآن والإسلام، والقاعدة الشرعية تقول: ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، ولما كانت قراءة القرآن واجبة والتعرف على أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم واجبة، والتعرف على قواعد العبادات والعقائد أموراً واجبة، وكان لا يمكن التوصل إليها إلا باللغة العربية - كانت اللغة العربية لها درجة الوجب نفسها التي تجب لكتاب الله تعالى وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، من هنا كانت اللغة العربية تمثل لهذه الأمة هويتها، وتمثل لها استمراريتها في الحياة، وتمثل كذلك عمقها الإيماني وعمقها الروحي، وارتباطها التاريخي، فأنت لا تستطيع أن تميز أو أن تفصل بين الأمة العربية وبين اللغة العربية إلا إذا أمكنك أن تفصل بين الروح والجسد، فهي لغة تمتاز بكيان الأمة، وتستمد الأمة منها سيادتها وتميزها وهويتها وعمقها الحضاري

تعد اللغة العربية أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، و على اختلاف بين الباحثين حول عمر هذه اللغة؛ لا نجد شكاً في أن العربية التي نستخدمها اليوم أمضت ما يزيد على ألف وستمئة سنة، وقد تكفل الله - سبحانه و تعالى - بحفظ هذه اللغة حتى يرث الله الأرض ومن عليها، قال تعالى ﴿إنا نحن

نزلنا الذكر و إنا له لحافظون}، و منذ عصور الإسلام الأولى انتشرت العربية في معظم أرجاء المعمورة وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين فأصبحت لغة العلم و الأدب والسياسة و الحضارة فضلاً عن كونها لغة الدين والعبادة. لقد استطاعت اللغة العربية أن تستوعب الحضارات المختلفة؛ العربية، والفارسية، واليونانية، والهندية، المعاصرة لها في ذلك الوقت، و أن تجعل منها حضارة واحدة، عالمية المترع، إنسانية الرؤية، وذلك لأول مرة في التاريخ، ففي ظل القرآن الكريم أصبحت اللغة العربية لغة عالمية، واللغة الأم لبلاد كثيرة. إن أهمية اللغة العربية تنبع من نواح عدّة؛ أهمها: ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي و القرآن الكريم، فقد اصطفى الله هذه اللغة من بين لغات العالم لتكون لغة كتابه العظيم و لتزل بها الرسالة الخاتمة {إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون}، و من هذا المنطلق ندرك عميق الصلة بين العربية و الإسلام، كما تتجلى أهمية العربية في ألها المفتاح إلى الثقافة الإسلامية و العربية، ذلك ألها تتيح لتعلمها الإطلاع على كم حضاري و فكري لأمة تربّت على عرش الدنيا عدّة قرون، و خلّفت إرثاً حضارياً ضخماً في مختلف الفنون و شتى العلوم. و تنبع أهمية العربية في ألها من أقوى الروابط و الصلات بين المسلمين، ذلك أن اللغة من ألهم مقومات الوحدة بين المجتمعات. و قد دأبت الأمة منذ القدم على الحرص على تعليم لغتها و نشرها للراغبين فيها على اختلاف أجناسهم و ألوانهم و ما زالت، فالعربية لم تعد لغة خاصة بالعرب وحدهم، بل أضحت لغة عالمية يطلبها ملايين المسلمين في العالم اليوم لارتباطها بدينهم و ثقافتهم الإسلامية، كما أننا نشهد رغبة في تعلم اللغة من غير المسلمين للتواصل مع أهل اللغة من جانب و للتواصل مع التراث العربي و الإسلامي من جهة أخرى. إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يعد مجاًلاً خصباً لكثرة الطلب على اللغة من جانب، ولقلة الجهود المبذولة في هذا الميدان من جانب آخر، و قد سعت العديد من المؤسسات الرسمية و الهيئات التعليمية إلى تقديم شيء في هذا الميدان إلا أن الطلب على اللغة العربية لا يمكن مقارنته بالجهود المبذولة، فمهما قدّمت الجامعات في الدول العربية و المنظمات الرسمية من جهد يظل بحاجة إلى المزيد و المزيد. و من هنا شرّفت العربية للجميع بأن تكون لبنة في هذا الجهد المبذول لخدمة هذه اللغة المباركة.

ولقد اهتمت العديد من الدول في الآونة الأخيرة باللغة العربية لأسباب مختلفة، ففي الصين – على سبيل المثال – تم افتتاح أول قسم لتعليم اللغة العربية في الصين بجامعة بكين للشئون الأجنبية في عام 1958م، و الآن يوجد بالصين ما لا يقل عن 20 جامعة حكومية تعلم العربية، هذا بالإضافة إلى العديد من المعاهد والمراكز الخاصة، و الحق أنه ومنذ عام 1960م كانت مصر فقط هي الدولة الوحيدة

التي أرسلت أساتذة لتعليم اللغة العربية بالصين ، ولكنه في الآونة الأخيرة بدأت اليمن والجزائر في المساهمة بجهد في هذا الإطار ، وجدير بالذكر أنه في عام 2006 م كان حجم الصادرات للدول العربية 31 بليون دولار ، بينما بلغت الواردات 34 بليون دولار ، وقد كسب المترجمون 3000 ين شهرياً بزيادة عشرة آلاف ين كما يمكن أن يكتسبونه في قراهم ، وطبقاً للمعلومات الرسمية فإن الصين بها 20 مليون مسلماً معظمهم يسكنون مناطق جنجيانج ، وجانسو ، وقنغاري.

ومعلوم اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية باللغة العربية في الآونة الأخيرة ، وتخصيص ميزانية مرتفعة لهذا الغرض ، وذلك بقصد السيطرة على العالم العربي ، فقد غزت أمريكا العراق بغرض نهب نفطها كما هو معلوم ، ولكنها ومنذ خمسة سنوات وهي تواجه مشكلات مما جعلها تبذل المزيد من الجهد في تعلم العربية بغرض التعمق في معرفة العقلية العربية للسيطرة عليها.

إن على أصحاب اللغات المختلفة التحلي بإرادة البقاء والصمود في وجه كل الذين يعملون ضدها لاستئصال أمة واجتثاث تاريخ وحضارة عريقين من الوجود في عالم لغوي جديد يراهن صناعه على إقبال 90% من لغات العالم التي تفوق 6 آلاف لغة.

إن اللغة.. تاريخ الأمة وعلى الأمة التي تريد بقاءها أن تحافظ على لغتها

أهمية الحفاظ على اللغة ونشرها

لقد انتشرت في الآونة الأخيرة مفاهيم العولمة وأيديولوجيتها Globalism وإجراءات العولمة Globalization مثل اتفاقية الجات والشركات عابرة القارات وشبكات الاتصال العالمية والمؤتمرات الدولية مثل قمة الأرض.. ولقد تعدت العولمة نطاق الاقتصاد إلى السياسة والمجتمع والثقافة.. بل لقد أصبحت العولمة الثقافية أخطرها.

وتفشنت ظاهرة استخدام الإنترنت والتي تعتبر الوجه الآخر للعولمة والقوة الفاعلة لانتشارها. ولقد بلغ عدد مستخدميها في العالم في منتصف عام 2000 أكثر من 250 مليون فرد ويزداد هذا العدد أسبوعياً بحوالي نصف مليون مستخدم.

والملاحظ أنه على نقيض ما تتمنى الثقافة الأجنبية العالمية الواحدة (الأمريكية) فإن الثقافات المحلية بدأت يشتد عودها وبدأ الإحساس بالذاتية الثقافية يتعاظم لدى الشعوب، واستجمع كل منها ما لديه من قوى لصد التيار القادم. فظهرت الدعوات إلى العودة للذات والترحم على الماضي والتمسك بالتقاليد التي بدأت تتحلل أمام التقاليد الوافدة ، وهذا كله فرض على برامج اللغات الأجنبية أن تعيد نظرهما للثقافة مفهوماً وتعليماً.

جدير بالذكر أن اللغة الأذرية قد أخذت طريقها في مصر وهي تدرس الآن بجامعة عين شمس بالقاهرة ، وتحديدًا بقسم اللغات الشرقية بكلية الألسن ، وبالقسم أساتذة من أذربيجان. وفي إطار تطوير ونشر تعليم اللغة الأذرية بمصر ، يسعى السيد الأستاذ الدكتور الأكاديمي/ عيسى حبيب بايلي لإدراج اللغة الأذرية ضمن اللغات التي تقوم بتدريسها جامعة القاهرة.

تعددت مصادر المعرفة وازدادت القنوات التي يتواصل الفرد فيها مع مراكز العلم والبحث والتي يقف من خلالها على مستجدات العصر مما يفرض سرعة التحرك لمواكبتها وعدم الاعتماد على المعلم وحده أو حتى المدرسة وحدها في تلقي المعرفة وتحصيل العلم، أصبح التعلم الذاتي Self-instruction ضرورة وليس ترفاً. أصبح مصدراً أساسياً من مصادر الأمن وليس مجرد وسيلة للتعلم . نحن في عصر أصبح العلم فيه مدخلاً للتقدم ، وليس أمناً إلا أن نأخذ بأسباب التقدم. ويأتي العلم على رأسها. وفي الوقت الذي تستحيل فيه على المدرسة تعليم الإنسان كل شيء، ليس أمام الإنسان إلا أن يعلم نفسه بنفسه.. وليس له في ذلك خيار.

من هنا صارت برامج التعلم الذاتي في تعليم اللغات الأجنبية مطلباً ملحا لكثير من المراكز والمؤسسات.

إن الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة كالفديو والقنوات الفضائية ليس من باب الترف ، وإنما هو مطلب رئيسي لطلاب اللغات الأجنبية ، إن من الواجب في العصر الحاضر أن تشتمل كل جامعة تهتم بتعليم اللغة العربية توافر قنوات فضائية باللغة العربية ، ويوضع داخل برنامج التعليم مايلي:

محاضرة أسبوعية يستمع فيها الطلاب بعض القنوات الفضائية

الاستماع إلى شريط فيديو باللغة العربية أسبوعياً

التدرب على الكتابة على الكمبيوتر باللغة

التدرب على استخدام اسطوانات الكمبيوتر باللغة العربية.

لقد تحول الاهتمام من التعليم الى التعلم ، ولم يعد محور الاهتمام الآن جهد المعلم في الفصل قدراً أصبح ما يسفر عنه هذا الجهد عند المتعلم نفسه.. صار المتعلم وما يتوفر لديه من معلومات وقيم واتجاهات ومهارات هو معيار العملية التعليمية الأساسي .. ولقد كثرت البرامج التي تركز على الدور الإيجابي للمتعلم بعد أن كان سلبياً فيما مضى، وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية تعدد برامج تدريس الأقران peer teaching والتدريس التشاركي participatory وغير ذلك من برامج تؤكد على

المتعلمين أفرادا وجماعات. لقد حلت النظرية البنائية Constructive في التعلم والتي تؤكد على دور المتعلم وإيجابيته وقدرته على أن يتعلم بنفسه.

إن التقدم الهائل أيضا في دراسات الشخصية والتجارب التي عاجلت القضايا المختلفة الخاصة بالنمو الإنساني والتي أجمع الكثير منها على أن البعد وجداني affective domain من أكثر الأبعاد أهمية في تعلم الإنسان. ليس فقط في تلقي المعرفة وإنما في إنتاجها. الإنسان تحكمه عواطف وميول واتجاهات وقيم. ولقد كان من المتوقع أن تتزامن مع هذه النظريات نظريات أخرى في تعليم اللغات الأجنبية تركز على البعد الوجداني في تعلمها وتعليمها. فصرنا نسمع عن التدريس الوجداني affective teaching للغات الأجنبية والتدريس التأملي reflective والتدريس التفاعلي interactive والمدخل الإنساني approach humanistic والتدريس الإرشادي counselling وصار الاهتمام بالمتعلم كإنسان.

لقد تنوعت أساليب التقويم، فلم تعد المدارس والمعاهد والجامعات أسيرة للاختبارات التحصيلية أو الأشكال التقليدية التي يقاس بها مدى تقدم الطالب. صار هناك اهتمام بالتقويم الذاتي-Self assessment، وتقدير الحاجات needs-assessment والسجل التقويمي portfolio، فضلا عن شمول التقويم وتغطية مختلف جوانب التقدم عند الفرد بما في ذلك قراءاته الخارجية، وميوله واهتماماته المتجددة، وثقافته العامة وغيرها.

ولهذا بالطبع مردوده في برامج تعليم اللغات الأجنبية، ووجد طريقه سهلا. فتعددت الكتابات حول التقويم الذاتي والسجل التقويمي في هذا المجال.

واقع مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة باكو وجامعة القاهرة نموذجا

كتاب اللغة العربية. تأليف أ.د. محمدوف على أصغر جعفر أوغلو. دار المعارف للنشر. باكو. 1998م.

الكتاب خصص لطلبة السنتين الأولى والثانية بجامعة باكو الحكومية.

الهدف من الكتاب كما ذكر المؤلف: بلوغ الطلاب مستوى يمكنهم من إحسان قراءة النصوص العربية وترجمتها بمساعدة القاموس

اعتمد المؤلف في شرحه لقواعد اللغة العربية على المفاهيم والمصطلحات النحوية المعروفة للأذربيجاني من لغته الأم والمتشابهة بما عند العرب من القواعد اللغوية.

الكتاب في مجمله محاولة لتبسيط النحو والصرف العربيين.

يشتمل الكتاب على خلفية عامة عن اللغة العربية وتاريخها في الدول العربية المختلفة قديماً وحديثاً

في عرضه لقواعد اللغة العربية ومنها: الحروف الساكنة والمتحركة - العدد - الإضافة - أنواع الاسم - أنواع الحمل (اسمية وفعلية) - الألوان - المبني للمعلوم والمبني للمجهول - الأفراد والتثنية والجمع - الضمائر المتصلة والمنفصلة - المبتدأ والخبر - الصفات - كان وأخواتها - أدوات الشرط - القسم - النداء - أفعل التفضيل - النعت

وقع المؤلف في بعض الأخطاء النحوية التي قد يقع فيها أصحاب اللغة.

نصوص كتابه قوية

يفتقر كتابه إلى التدريبات والتمرينات بالعربية

كتابته مجملًا جيد ولكنه غير محدد الهدف والمستوى

لأول مرة مصر - كأول دولة عربية - تدخل اللغة الأذرية بين اللغات الأجنبية التي تقوم بتدريسها كلية الآداب جامعة القاهرة ، جاء ذلك خلال إبريل 2008 في زيارة السيد رئيس جامعة نخشفيان لجامعة القاهرة والتي قام خلالها بتقديم طلب لرئيس جامعة القاهرة/ علي عبد الرحمن بإدراج اللغة الأذرية ضمن اللغات الشرقية التي تقوم بتدريسها كلية الآداب ، وحيث إن جامعة نخشفيان تتمتع بصداقات عديدة ومتينة مع العديد من أساتذة جامعة القاهرة فقد قام الأساتذة الأفاضل بمتابعة الطلب والقيام بالإجراءات القانونية لذلك حتى تمت الموافقة على الطلب خلال نفس الشهر ، هذا وقد كان لصاحب هذا البحث دور كبير في إنجاح هذا الأمر.

منهج مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة

يتكون منهج مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة من مجموعة كتب من أهمها:

العربية للمبتدئين. تأليف د/ محمد سيد محمد ، ود/ خيري قدرى ، مراجعة/ مصطفى يوسف بإشراف أ. د. مي يوف خليف و أ. د. عبد الله التطاوي ، وتم طبع 2001م ، ويلى الكتاب بأجزائه الأربعة متطلبات عدد كبير من دارسي اللغة العربية ، وبدأ الكتاب بالأبجدية العربية ، وبدا وكأنه قاموس مصور ، وأكد المؤلفون أن مديون في هذا العمل لفكر وآراء أ. د. محمود فهمي حجازي رئيس جامعة نور مبارك بكازاخستان.

الحياة اليومية. إعداد: مصطفى يوسف و خيرى قدرى ومراجعة محمد أحمد خضير. 2001م ويركز على أساسيات النحو والمفردات وتتكون السلسلة من أربعة أجزاء حوارية تقوم على مواقف محددة نابعة من الحياة اليومية ، ومفردات هذه السلسلة جزء من الرصيد الأساسي للفصحى المعاصرة تهدف التدريبات إلى ترسيخ علاقات المفردات وتثبيت الاستخدام الصحيح للتراكيب السياقية والتدريب على التعبير.

مختارات من القصص العربية. إعداد: ريجنج فلاديمير ود/ حسين حمودة ، 2003م التعبير الوظيفي. محمود أحمد عبد الغفار. 2001 ، والغرض الأساسي من هذا الكتاب هو مساعدة الدارسين من غير أبناء العربية فيما يتعلق باستخدام اللغة العربية وتوظيفها على مستوى الكتابة في مواقف الحياة العملية.

قواعد اللغة العربية. تأليف: محمد أحمد خضير. 2003م العالم العربي الحديث. موضوعات للقراءة وتدرّيات لغوية. د/ سامي سليمان أحمد ومحمود أحمد عبد الغفار ، 2001م

تاريخ مصر وتطورها الحضاري. محمد محمود الطناحي. 2005 من محاضرات النخبة. 2003م وهو عبارة عن مجموعة محاضرات لعدد من الأساتذة للمتدربين. مركز اللغة العربية ويشمل محاضرات عدد من الأساتذة منهم: أ.د. أحمد فؤاد باشا ، أ.د. محمد جبر أبوسعدة ، أ.د. محمد خليفة حسن ، أ.د. عبد الله التطاوي وغيرهم

قضايا ثقافية. محمد محمود الطناحي

العربية المعاصرة. نصوص صحفية. أحمد عبد العزيز دراج. 2001م يتميز منهج مركز اللغة العربية بكثرة القائمين على تأليفه وتنوع مستوياته. ورغم الجهد المبذول من قبل المركز ، إلا أن مكتبة اللغة العربية لغير الناطقين بها تحتاج الكثير المتطلبات المستقبلية للنهوض. مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها آن لنا أن نعيد النظر في كل ما نقوم به ونحن نعد برامج تعليم العربية أو نؤلف كتبها ، إن هناك أموراً يجب مراعاتها ، منها ما يختص بالثقافة ومنها ما يختص بمستوى المتعلم ومنها ما يختص بمستواه العمري.

ينبغي الاهتمام بطرائق التدريس التي تركز على المتعلم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مثل أساليب التعليم الإفرادي instruction Individualized والتعلم الذاتي وغيرها.

ويرتبط بما سبق ضرورة أن تتوفر عند معلم العربية لغير الناطقين بها مجموعة من الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم بشكل عام ونحو طرائق التدريس السابقة بشكل خاص. وأن يحترم الدارس كإنسان له حق التعلم، وعلى المعلم واجب تعليمه. إن على المعلم كي ينجح في أداء دوره في مثل هذه الطرائق أن :

- (أ) يتقبل تكليف الدارس بمسؤوليات اتخاذ القرار.
 - (ت) يعبر عن التزامه بتحقيق الأهداف.
 - (ج) يساعد الدارس على التخلص من الشعور بالنقص أو عدم القدرة على التعلم.
 - (د) يرفع من مستوى دافعية الدارس للتعلم
 - (هـ) يشجع الدارس على أن يكون عند حسن ظنه فيتحمل أمامه المسؤولية ويتحرك بإيجابية..
 - (و) يحرص على إظهار إنتاجية واضحة.
- كذلك ينبغي لمناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الاهتمام ببرامج تعليم العربية لأغراض خاصة Arabic for Special Purposes تلك التي تصمم لكل جمهور على حدة في ضوء حاجاته. وهي بالطبع تختلف عن برامج تعليم العربية للحياة.

التقدم التكنولوجي ومتطلبات مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها:

لم يشهد التاريخ مرحلة تتضاءل فيها المسافة بين العلم والتكنولوجيا مثلما شهد في هذه المرحلة. فما أن تنتهى التجربة في مختبرات العلماء حتى تجد سبيلها للتنفيذ، خاصة في مجال الاتصال. وتعدد أساليب الاتصال وتقنياته سواء في مجال الإعلام أو مجال التعليم أو في مجال الاتصال الشخصي. فهناك القنوات الفضائية وهناك شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) وهناك شبكات المعلومات الداخلية Intranet وغيرها كثير. وهناك التقنيات التعليمية الحديثة.. كل هذا يفرض نفسه على برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

1. ضرورة تحديث أساليب تعليم اللغة العربية وتوظيف التقنيات الحديثة في ذلك. فتتطور الوسائل السمعية والبصرية ويصبح لها موقع في برامجنا، وتعد برامج لتعليم العربية عبر القنوات الفضائية.
2. التفكير في إنشاء برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالقنوات الفضائية لنشر اللغة العربية والثقافة العربية.

3. تصميم برامج تعليم العربية عن بعد distance learning ورصد الإمكانيات المادية اللازمة لعدد من هذه البرامج الموزعة على عدد من المناطق في ضوء الدراسة العلمية لتجمعات المهتمين بتعليم العربية.

4. مراقبة الأداء الإعلامي للمذيعين العرب من حيث سلامة اللغة التي ينطقونها ودعوة أجهزة الإعلام في الدول العربية المختلفة لأن تدقق في اختيار المذيعين من حيث كفايتهم اللغوية وتنظيم دورات لغوية مستمرة لهم. إن خطورة الأداء اللغوي الخاطئ لا تقتصر على المشاهد العربي وحده بل تتعداه إلى غيره ممن يتعلم العربية كلغة أجنبية.

(د) علم النفس الحديث :

ينبغي مواكبة أشكال التقدم المتسارع في مجال علم النفس. ومما يمكن لبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها القيام به ما يلي :

1. متابعة المستجدات في مجال علم النفس المعرفي والتفكير في التطبيقات المناسبة لنتائج البحث العلمي في هذا المجال والعمل على مواكبة أساليب تعليم اللغة العربية للاتجاهات الجديدة في علم النفس بشكل عام وفي الدراسات المعرفية وأنماط التعلم بشكل خاص.

2. لم يعد مقبولا الآن ونحن نعالج قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نقتصر على ما يسفر عنه البحث العلمي في مجال المناهج وطرق التدريس أو حتى في مجال الدراسات اللغوية متجاهلين مجال الدراسات النفسية. ولئن كنا قدما نستضيء بأبحاث علم النفس اللغوي أو علم اللغة النفسي على ما بينهما من فروق دقيقة، فإننا اليوم أحوج إلى متابعة حركة البحث العلمي في هذا المجال. ومنذ أكثر من ربع قرن من الزمان ألفت الخبيرة العالمية في تعليم اللغات الأجنبية ولجا ريفرز Teaching Wilga Rivers, The Psychologist and Foreign Language علم النفس وتعليم اللغة الأجنبية. ولفتت الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالدراسات النفسية وتطبيق نتائجها في مجال تعليم اللغات الأجنبية. ولقد أثار هذا الكتاب ما أثار وتوالت بعده دراسات في علم النفس اللغوي وتطبيقاته في تعليم اللغات الأجنبية مما يعد مؤشرا لاتجاهات حديثة في تعليم هذه اللغات، وما زال ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يمتلئ عن هذا كله إلى حد كبير!.

3. ضرورة تدريب العاملين بمراكز تعليم اللغة العربية على استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس التي تساعد على التحديد الدقيق للحاجات اللغوية عند الدارسين وأنماط التعلم السائدة

بينهم، واستعدادهم لتعلم اللغات الأجنبية وتوقعاتهم منها. وغير ذلك من جوانب تعد مؤشرات لازمة تصمم في ضوءها برامج تعليم اللغة بمختلف عناصرها أهدافا ومحتوى وطرق تدريس وتقييم. وهذا لا يتحقق بالطبع إلا إذا توفرت هذه الأدوات والاختبارات والمقاييس. وهذا أيضا يستلزم من مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية أو كليات إعداد معلميه وخبرائها البدء في إعداد مجموعة متنوعة من هذه الأدوات والاختبارات المقاييس خاصة لبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها وتشجيع مراكز البحث العلمي على تقنينها حتى تساعد على تطوير الأداء في هذه البرامج. ذلك أن الاقتصار على هذه المقاييس والاختبارات يمثل أحد الأسباب الرئيسة المعوقة للتطوير المستمر.

- بذل مزيد من الاهتمام للاتجاهات والقيم والميول والدوافع وسمات الشخصية وغيرها من جوانب وجدانية تعد مقوما أساسيا من مقومات نجاح أي برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- الاهتمام بتحديد أساليب التعلم بين الدارسين وطرق معالجة المعلومات عندهم وتصميم البرامج التي تراعى هذه الأساليب والطرق حتى نضمن تعلمنا أسرع وأكثر كفاءة للغة العربية.

8. الوقوف على المستجدات في مجال تدريس اللغات الأجنبية من حيث استراتيجيات التدريس ومداخله مما يعتمد أساسا على الجوانب الوجدانية في تعليم هذه اللغات مثل الطريقة الإيحائية Suggestopaedia والمدخل الإنساني Humanistic approach وطريقة الاستجابة الحركية الكلية Total Physical والمدخل التفاعلي Interactive approach وغيرها من استراتيجيات ومداخل والعمل على ترجمتها في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

(هـ) التكامل والإبداع

من أهم ما يشيع في ميدان التربية المعاصرة مما يختص بتعليم المهارات اتجاهان:

1. الدعوة إلى ارتفاع مستوى المهارات العقلية والأدائية التي يجب تعليمها للدارسين على مختلف المستويات سواء في تعليم اللغة أو غيرها وسواء في تعليمها للناطقين بها أو لغير الناطقين بها. ذلك أن التقدم التكنولوجي المعاصر لم يعد يناسبه متعلم اقتصر تعليمه وتدريبه على المستويات الأدنى من المجال المعرفي مثلا.

2. النظرة التكاملية بين المهارات والشمولية في تناولها. ولقد تعرضت الأهداف الإجرائية السلوكية لتيار شديد من النقد مصدره اتهام هذه الأهداف بالنظرة التجزئية للسلوك الإنساني. ولهذا ترجمته في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها كالتالي:

1. ينبغي مراجعة تعليم العربية وكتبها سواء أكانت كتباً دراسية مقررّة أم كتباً للقراءة الموسعة، والتأكد من أن التدريبات بها لا تقف عند حد المستويات الأدنى من الجانب المعرفي وإنما تتعداه إلى المستويات العليا (تطبيق/ تحليل/ نقد / تقويم).
2. النظرة إلى تعليم العربية لغير الناطقين بها على أنه عملية إبداعية وليست آلية ميكانيكية بحتة، تعتمد على النظرية السلوكية القديمة (مثير— استجابة).. إن اللغة إبداع وينبغي أن يستهدف تعليمها إنتاج مبدعين يتفنون في استخدامها ويجيدون التعامل معها ومراعاة القيم الجمالية في الأداء اللغوي وليس مجرد توصيل الرسالة.. ولعل هذا يأخذ موقعه في المستويين المتوسط والمتقدم أكثر من المستوى المبتدئ.
3. التفكير في تطبيق معايير الجودة الشاملة Total Qualit Assurance في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إن لإيزو ISO معايير كثيرة في المجال التربوي ينبغي الالتفات إليها وتطبيقها في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية حتى نرتفع بمستوى مؤسسات تعليم هذه اللغة.
5. البدء في إعداد برامج متنوعة لتعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية Academic Purposes تصلح للدارسين في الكليات والمعاهد والجامعات التي تتطلب إجادة العربية كمتطلب سابق للدراسة الأكاديمية المتخصصة.
6. اعتبار مهارات الدراسة جزءاً لا يتجزأ من مهارات الاتصال اللغوي التي يجرى تعليمها للدارسين.
7. التأكيد على تعليم اللغة وفق المدخل التكاملي Integrative approach وتوظيف أساليب المدخل متعدد الأبعاد في تعليم اللغة Multidimensional إن اللغة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فنون أربعة (استماع، كلام، قراءة، كتابة) إلا لأغراض تعليمية بحتة. ولا ينبغي الانسياق وراء دعوات التجزئة في تعليم مهارات اللغة العربية.
- إشاعة المناخ اللغوي الصحيح الذي ينمي عند التلاميذ مهارات اللغة العربية. ولعل أفضل البرامج في هذا الشأن برامج الاندماج اللغوي Immersion language programs والتي فيها يحاط التلميذ من كل جانب باللغة العربية منذ أن توطأ قدمه مكان دراسته سواء كان جامعة أو مركزاً أو غيره.

- ضرورة فهم المعلم للخلفيات الثقافية للتلاميذ ، والمهم في ذلك كله أن يحرص المعلم على إشعار التلاميذ أنه في تعامله مع ثقافتهم المحلية ينطلق من تقدير لها، وأن يستأصل من أذهانهم ما قد يتبادر لديهم عن المعلم وكيف أنه يسعى للتنميط الثقافي.

(ح) معلم العربية للأجانب :

ينبغي الدراسة المتعمقة لواقع معلم اللغة العربية لدى الجاليات العربية والإسلامية في الغرب. إن مشكلة المعلم في هذه البلاد مشكلة خطيرة ومتعددة الأبعاد. وبالتأمل في حالات معلمي اللغة العربية نستطيع تصنيفهم الى فئات من أهمها:

(أ) من حيث الجنسية: هناك معلم ناطق بالعربية وآخر أجنبي. ولكل منهما مزاياه وسلبياته. فالشائع بين المعلمين الناطقين بالعربية أنهم يستخدمون عاميات بلادهم في تدريس اللغة العربية بكثرة فتنتقل إلى التلاميذ بشكل طبيعي العادات اللغوية السائدة في بلد هذا المعلم وتعدد في المدرسة مستويات العربية ما بين فصل وآخر بتعدد المعلمين العرب، وأما المعلم غير الناطق بالعربية فقد تكون له إيجابيات فقد يكون متخصصا في العربية وآدابها. وقد يكون على حظ من علوم التربية، وقد يكون ذا ثقافة عربية إسلامية واسعة.. كل هذا قد يشفع له في قيامه بتدريس اللغة العربية لأبناء الجاليات. إلا أنه بكل تأكيد يفتقر، أو قد يفتقر، إلى الحس العربي الذي يمكنه من معرفة دقائق الأمور في اللغة العربية، ويلمس الإنسان منه ذلك إما في طريقة نطقه الأصوات العربية التي يستحيل عليه أن ينطقها كأهلها (إن لم يكن من ثنائي اللغات وتعلموا العربية في الصغر) وإما في شرح دلالات بعض الألفاظ التي تتكون معانيها من سياق لآخر. وإما في إدراك البعد الثقافي لبعض العبارات والأمثال العربية وغيرها، فضلا عما يحدث في أدائه اللغوي، عن غير إرادة منه، من تداخل لغوي بين العربية ولغته الأم، ولا ينبغي في غمرة هذا النقد أن ننسى أن لهذا المعلم غير العربي ميزة قد يتفوق بها على زميله العربي ألا وهي معرفته بمواطن الصعوبة في تعلم اللغة حسب ما مرّ به من تجارب، مما يمكنه من التنبيه بمثل هذه الصعوبات قبل أن تقع، أو يواجهها عندما تقع، فيساعد التلاميذ بذلك على اجتياز عقبات التعلم مستفيدين بخبرة جاهزة.

(ب) من حيث التخصص: هناك معلم متخصص في اللغة العربية وآدابها (وهو قليل) ومعلم غير متخصص (وهو الغالب) والملاحظ أن معظم المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في الغرب هم من غير المتخصصين في اللغة العربية، ويمارسون العمل باجتهادات شخصية تصيب مرة وتخطيء

مرات. إن التنوع في مؤهلات هؤلاء المعلمين ظاهرة خطيرة. بل إن منهم من لا يحمل مؤهلاً جامعياً .. ويستند غير المتخصصين في اللغة العربية في تدريسهم لها على مقولة سائدة وخاطئة أشد الخطأ في الوقت نفسه، وهي أن كل ناطق باللغة قادر على تدريسها.. حسب المعلم أن يكون من بلد عربي حتى 'يعلم لغته..!! وهذا كما قلنا منطلق خاطيء ومسلمة لاتقف على قدمين !

ج) من حيث الإعداد التربوي : هناك معلم حصل على مؤهل تربوي عام (وهو قليل) ومعلم حصل على مؤهل تربوي في تخصص تعليم اللغة العربية (وهو نادر) ومعلم بلا إعداد تربوي (وهو الغالب) وهذه بالطبع مشكلة غير بسيطة أيضا. إن تعليم اللغات ليس مجرد اجتهادات يصلح معها منطق المحاولة والخطأ .. وليس التعليم كما قيل في المثل القديم مهنة من لا مهنة له! إنه علم وفن. ويتضح منطق العلم فيه من الأخذ بالنظريات والتجارب والدراسات التي أجريت وتجري دوما حول التعليم والتعلم. كما يتضح منطق الفن فيه من النظر إلى الطابع الشخصي الذي يتركه كل معلم في أدائه، والبصمة (إن جاز هذا التعبير) التي يخلفها في الدرس الذي يلقيه. ومع هذا فإننا ندرك أبعاد مشكلة معلم اللغة العربية المؤهل تربويا في الغرب وندرك أن العجز في توفيره أمر لا يد لأحد منا فيه.. إلا أن هذا لا يسوغ لنا الركون إلى الواقع والتسليم به. ولكن يمكن تحسين الوضع في ضوء مقترحات كثيرة منها :

1. عقد حلقات نقاشية (سمنارات) شهرية أو نصف شهرية بين معلمي اللغة العربية في الولاية في إحدى عطلات نهاية الأسبوع يتبادلون فيها الخبرات ويتدارسون سبل حل المشكلات.. ونرى أن في هذا إثراء للرصيد المعرفي عند جميع المعلمين فكل منهم يتعلم من الآخر.

2. عمل دورات تدريبية فصلية لمعلمي اللغة العربية (خاصة غير المؤهلين تربويا) يشترك في التدريس فيها المؤهلون تربويا من بين هؤلاء المعلمين ومن لديه خبرة عريقة في ذلك (ولو دعي من ولاية أخرى).

3. الاستعانة بأساتذة اللغة العربية بأقسام الدراسات الشرقية، ودراسات الشرق الأوسط بالجامعات والكليات المتوفرة في الدولة، وذلك في التدريس في هذه الدورات وتقديم المشورة المتواصلة للمدارس العربية.

4. إشراك أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغات الثانية والأجنبية في الجامعات والكليات المتوفرة في الدولة وذلك بإلقاء المحاضرات وتنظيم الورش التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الدولة.

ولاشك أن إشراك هؤلاء المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية وثقافتها سوف يساعد معلمي اللغة العربية على الوقوف على الاتجاهات الحديثة في تعليم هذه اللغات وتطبيقها في تعليم اللغة العربية.

5. إصدار نشرة تربوية يتبادل المعلمون على صفحاتها خبراتهم ويتواصلون من خلالها ويقف كل منهم على شؤون الآخر فتنشأ بينهم علاقات يشعرون من خلالها برابطة تجمعهم

6. تكليف المعلمين بدراسة مقررات في أقسام اللغات الأجنبية بالجامعات المتوفرة بالولاية، يقفون من خلالها على الاتجاهات الحديثة في هذا المجال ثم يقومون بتوظيف ما تعلموه في مجال تعليم العربية. وليس لمعترض على هذا الاقتراح حجة، بدعوى أن طرق تعليم اللغات الأجنبية تختلف عن طرق تعليمها للعربية لغير الناطقين بها. فالثابت أن المنهجيات في أسسها العامة واحدة. وأن تطبيقات طرق تعليم اللغات الأجنبية تتفق في مبادئها وإن اختلفت في محتوى ما يقدم للطلاب.

7. دعم معاهد إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل معهد الخرطوم الدولي للغات ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود وبجامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة أم القرى بالملكة العربية السعودية وغيرها وكذلك برامج الدراسات العليا بالجامعات العربية والأجنبية التي تساعد على تخريج متخصصين في هذا المجال.

8. ضرورة أن يدرك معلم اللغة العربية لأبناء الجاليات الإسلامية أنه ليس مجرد معلم للغة ينتهي دوره عندما يؤدي تلاميذه ما يتوقع منهم أداءه نطقا وكلاما واستماعا وقراءة وكتابة.. إنه في مثل هذه المجتمعات مرب بكل ما تحمله الكلمة من معنى.. إنه ناقل ثقافة عظيمة وحامل تاريخ عريق. ومن ثم فهو مطالب أن يساعد تلاميذه في بلاد المهجر على أن يحافظوا على جوهر هذه الثقافة، وعلى أن يدركوا عظمة هذا التاريخ. إنه مطالب بتطوير شخصية الناشئة المسلمة (عربية وغير عربية) وتنمية إنسانيتها في إطار من الثقافة العربية الإسلامية.. وليثق هذا المعلم أنه قد يكون المظهر الوحيد الذي يجسد هذه الثقافة أمام بعض التلاميذ.. ويستلزم هذا من معلم اللغة العربية في بلاد المهجر أن ينظر إلى دوره على أنه داعية وليس معلما فقط. ومن ثم يجب أن يكون قدوة في سلوكه حيث يجسد مفاهيم ثقافية يعز على أبناء الجاليات أن يروها في غيره أحيانا. كما ينبغي أن يكون واسع الثقافة مخلصا لدينه، مفكرا حكيما مدركا لموقع اللغة العربية في هذه البلاد ومؤمنا بدورها في لم شتات الجالية العربية والإسلامية وفاهما لجميع الأبعاد الثقافية الخاصة بالبلد الذي يعلم اللغة فيه.

وبالله التوفيق.

المراجع العربية

1. أحمد المهدي عبد الحليم، البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد الأول، أغسطس سنة 1982.
2. رشدي أحمد طعيمه:
أ) "الثقافة الإسلامية مدخل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، دراسة مقدمة إلى ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، مارس سنة 1981.
ب) تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، سنة 1989.
3. سليمان داود الواسطي، "دارسو اللغة العربية من الأحناف ونوعياتهم"، ندوة مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدوحة، قطر، مايو سنة 1981.
4. فتحي يونس، محمود الناقه، رشدي طعيمه ؛ تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، ج1، القاهرة، سعد سمك للطباعة، سنة 1996.
5. محمود كامل الناقه، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سنة 1985.
6. محمود كامل الناقه، فتحي يونس، المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية — التربية الإسلامية واللغة العربية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، 1999.
7. محمود كامل الناقه، رشدي أحمد طعيمه، طرائق التدريس الخاصة للغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، 2003 .

المراجع الإنجليزية

8. Altman B. Haward and C. Vaughan James (ed) "Focus on the learner in Foreign Language Teaching ,Meeting Individual Needs, Oxford, Pergamon Press, Ltd 1979 .
9. Bowers, Roger : The individual learner in the class in Foreign Language Teaching, Meeting Individual Needs, Oxford, Pergamon Press, Ltd, 1979 .
10. Burstall , Clare" : Factors affecting foreign language learning, A consideration of some recent research findings", Language Teaching and Linguistics Abstracts, Vol. 8, N! 1 , Cambridge University Press, January 1975 .
11. Clark , J. L" : .Syllabus design for general levels of achievement", in, Foreign Language Learning, Lothian Regional Council Education Advisory Service, 1974 .
12. Garfinkel, Alan and Stanly, Hamilton (eds) : Design for Foreign Language Teacher Education ,Massachusetts, Newbury House, 1976 .
13. Gardner, R.C. and Lambert W.E. : "Motivational variables in second language learning ,", International Journal of American Linguistics, 1966 .
14. : -----Attitudes and Motivation in Second Language Learning ,Mass : Newbury House, 1972 .
15. " : -----Motivational variables in second language acquisition", Canada Journal of Psychology, N! 13, 1959 .

“Qeyri-ərəblərə ərəb dilinin tədrisi məsələlərinə müasir baxış” Beynəlxalq Konfrans

16. Holec Henri" : Learner training : Meeting needs in self-directed Learning", in Foreign Language Teaching, Meeting Individual Needs, Oxford, Pergamon Press, Ltd .1979 ,
17. Lange, D.L. (ed : (Proceedings of the National Conference on Professional Priorities, American Council on the Teaching of Foreign Language, November, 1980, Boston, Mass : ACTFL material center, 1980 .
18. Lane, Harlan : Why is College Foreign - Language Instruction in Trouble ? Ann arbor : University of Michigan, Center for Research on Language and Language Behavior, 1968 .
19. Medly, Frank W" : .Identifying needs and setting goals". The ACTEL Foreign Language Education Series (10). Building for Success, National Textbook Company, 1979 .
20. NSSE, Adapting the Secondary School Program to the Needs of Youth 52 Year Book, part 1 .
21. Rivers, Wilga : Teaching Foreign Language Skills. University of Chicago, 1972 .
22. Stern H.H : .Toward a multidimensional foreign language curriculum .in Robert Mead (ed (Foreign Languages : Key Links in the Chain of Learning, 1983 .
23. State of Minnesota, The Extend Foreign Language Sequence, with Emphasis on New Courses for Levels, Department of Instruction, St. paul, 1971 .

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ‘AKTİF METOT’ TARTIŞMALARI

Dr. Lütfullah YAVUZ

Dokuz Eylül Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
İzmir - TÜRKİYE

GİRİŞ

Aktif Öğrenme metodu, eğitim sahasında son yıllarda yaygınlaştırılmaya çalışılan bir eğitim ve öğretim metodudur. Bu metot öğrenciyi pasifleştiren geleneksel öğrenim metotlarındaki eksiklikleri gidermesi bakımından bir devrim niteliğindedir ve başarısı kanıtlanmıştır¹.

Yabancı dil öğretimi çok geniş kapsamlı bir alandır ve yabancı dil öğretim metotları hakkında pek çok araştırma yapılmıştır.² Sıradan basit bir cümlenin öğrenilmesi bile, pek çok kaidenin bilinmesini ve uygulanmasını gerektirir. Bu sebeple dil öğrenimi diğer alanlardan daha çok aktif öğrenime gereksinim duyar.

Şimdi önce aktif eğitim ve Arap dili hakkında bilgi verilecek, sonra aktif öğrenmenin prensipleri doğrultusunda Arapça öğretimine nasıl uygulanabileceği konusu değerlendirilecektir.

Önce aktif öğrenmenin aksini teşkil eden geleneksel öğretimden ne kastedildiğine kısaca değinelim. Edilgin öğretme de denen geleneksel öğretimin temel özellikleri şunlardır:

Öğretmen öğrencilere bilgi aktarır. Öğrenciler, aktarılan bilgileri edilgen olarak alırlar. Geleneksel sınıflarda öğrenciler sıralar halinde oturmak ve çoğunu öğretmenin yaptığı konuşmaları dinlemek zorundadır. Öğrenciler, öğretilenleri tekrarlamakla yükümlüdür. Bütün öğrencilere aynı tip öğretim uygulanır. Öğrenme – öğretme sürecinin odak noktası öğretmendir. Edilgin öğretimde otorite olan, öğrenme süreciyle ilgili kararları alan öğretmendir. Öğretmen sürekli anlatma, düzeltme veya ödüllendirme etkinlikleri içindedir.

Geleneksel öğretim sistemi baştan beri çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Mesela “Talim ve Terbiyede İnkılâp” adlı eserinin ilk paragrafında, bundan yaklaşık bir asır önce İsmail Hakkı şöyle der: “Bizim memlekette talim ve terbiyenin gayesi uslu, hafızası sağlam adamlar yetiştirmektir. Hâlbuki insanların hayattaki muvaffakiyeti, birinci derecede malumatlarının ve zekâlarının değil, teşebbüs,

¹ Kamile Ün AÇIKGÖZ, *Aktif Öğrenme*, İzmir, 2002, s: 9.

² Geniş bilgi için bkz. Mahmûd İsmâ’il Sînî, *Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma*, çev: Hüseyin ELMALI, D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı V, İzmir 1989, s: 449.

azim, sebat, cesaret, şecaat gibi evsaf-ı ahlakiyelerinin yani seciyelerinin mahsulüdür.”³.

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir⁴.

Aktif öğrenme bir kişi tarafından ortaya atılmış ve sınırları belirlenmiş bir öğrenim metodu değildir. Fakat eğitimciler bu konuda birçok açıklamalarda bulunmuşlar ve genel prensiplerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu konuda nihai karar, aktif öğrenmeyi sağlayacak olan öğretim elemanına aittir. Aktif öğrenme öğrenci merkezli olduğu halde öğrenciyi yönlendirecek olan kişi, sınıftaki öğretmen olduğu için, aktif öğrenmenin sınırlarını belirleyecek olan kişi öğretim elemanıdır, denilebilir.

1997-98 eğitim yılında aktif tıp eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde yaşama geçiren Emin ALICI ve arkadaşlarına göre Aktif Eğitim, probleme dayalı öğrenimi temel alan ve insanı biyolojik, toplumsal, davranışsal boyutlarıyla ve çevresi ile bir bütün olarak gören, mesleki becerilerinde yeterliliğe ulaşmayı hedefleyen bir eğitimidir⁵.

“Aktif Metot” terimi, yabancı dil öğretimi teorileri içinde de yerini almıştır. Direkt metot, bilişsel metot, iletişimci metot gibi bütün bilinen yabancı dil öğretim metotlarının maksada en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönlerinin seçilerek, birbiriyle en verimli biçimde kaynaştırılmasıyla oluşturulan metoda “Aktif Metot” veya “Seçmeli Metot” denmiştir. Bu metotla yabancı dil öğretmenlerinin değişik sınıf içi etkinlikleri kullanarak daha iyi ve daha etkili öğretim yapabilecekleri söylenebilir⁶.

Bütün bunlardan, eğitim sisteminde aktif öğrenme metodu tabirinin, geleneksel öğretim metotlarındaki eksiklikleri gidermek ve öğrenciyi aktif hale getirmek amacıyla ortaya atılan alternatif bir sistem anlamına geldiği sonucunu çıkarabiliriz.

Aktif öğrenme çeşitli yazarlar tarafından, değişik şekillerde dile getirilmiştir. Mesela Richard SHOWSTACK “Lisan öğretiminde, odak noktası öğrenci olan ve yabancı dil öğretimini ferdileştirmeye doğru götüren bir eğilim göze çarpmaktadır.” diyerek, bu eğilimin, yani aktif öğrenmenin on temel kuralını, kendi açısından yorumlamıştır.⁷

³ İsmail Hakkı BALTACIOĞLU, *Talim ve Terbiyede İnkılâp*, İstanbul, 1328 r, s: 2.

⁴ Kamile Ün AÇIKGÖZ, *Aktif Öğrenme*, s: 17.

⁵ DEÜ. Tıp Fakültesi Eğitimcilerin Eğitimi Komitesi, *Probleme Dayalı Öğrenim*, İzmir, 2002, s: III.

⁶ Candemir DOĞAN, *Arapça Öğretim Metod ve Teknikleri*, Ankara, 1989, s: 122.

⁷ Richard SHOWSTACK, *Yabancı Dil Öğrenen Erişkinler İçin On Kural*, Çev: Adil ÖZDEMİR, D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı II, İzmir 1985, s: 349.

Özcan DEMİREL, Bireyselleştirilmiş Öğretimi anlatırken şunları söyler: Bu öğretim öğrenci merkezli olmaktadır. Öğretmenin rolü, öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir. Öğretmen sınıfın tümüne değil de 3-4 kişilik küçük gruplara açıklamalar yapmak durumundadır. Öğrenciler de öğretim etkinliklerine aktif olarak katılma, nasıl öğreneceklerini kararlaştırma, sınav tarihini saptama gibi pek çok sorumlulukları yüklenmektedir⁸.

Aynı yazar bu öğretimin gerekçesini ise şöyle izah eder: Bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızlarında farklılığı ortaya koymaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın giderilmesi her öğrencinin öğrenme hızına uygun düşecek bir öğretimin yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesi ile olası görülmektedir⁹.

Öğretim, öğrencilerin merakını uyandıracak bir problemle başlar. İnsan doğasında baş edebilme durumu vardır. Problem öğrencinin merakını sürekli tutacak ve başarma duygusunu doyuracak derecede olmalıdır.

Öğrenciler daha önceden araştırılmış bir gerçeği kendileri için araştırırlar. Öğrenci problemi çözerken, tarihi bir tarihçi gibi, coğrafyayı bir coğrafyacı gibi düşünmeye çalışır. İlkeleri ve genellemeleri kendisi bulur. Böylece ileriki yaşantısında da bu düşünce tarzını kullanabilir.

Öğretmen tarafından yapılacak ilk iş amacın belirtilmesidir. Bu da öğrencinin geçmiş bilgilerinden faydalanmasını sağlar. Öğrencinin zihinsel gelişim özelliklerine uygun örnekler önceden belirlenmelidir. Böylece öğrenci örnekler üzerinde yorum yapabilir. Öğrenciye sorulacak sorular kolaydan zora doğru dizilmeli ve öğrencinin kapasitesine göre sorulmalıdır. Bu motivasyon ve ilgiyi artırır. Öğrenci sonuçta genelleme ve tanımlamaları kendi yapmalıdır¹⁰.

Aktif öğrenmenin Arapça öğretimine nasıl uygulanacağı konusuna geçmeden kısaca dilin ne olduğuna ve Arapçanın öğretilmesi konusundaki çalışmalara değinelim.

Arap Dili Üzerine Genel Mülâhazalar

İbn Cinnî, (ö.392/1001) dili, “اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.”¹¹ Dil, her milletin maksatlarını anlattığı seslerdir.” şeklinde tarif etmiş, İbn Manzûr (ö.711/1312) gibi birçok dil bilgini de bu tarifi benimsemiştir. İbn Haldûn (ö.808/1406) ise dili, “Konuşma organı olan dilin kazandığı melekelerle, kişinin maksadını anlattığı toplumsal karakterli sistem” olarak açıklamıştır¹².

⁸ Özcan DEMİREL, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, s: 125.

⁹ Özcan DEMİREL, *a. g. e.*, s: 124.

¹⁰ Özcan DEMİREL, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, 80.

¹¹ Ebu'l-Feth 'Osmân b. CİNNÎ, *el-Hasâis*, Thk. M. 'Alî en-Neccâr, Beyrut, ts., I, 33.

¹² Abdurrahmân b. HALDÛN, *Mukaddime*, Mısır, ts., 693.

Arap dilinin öğretimine yönelik yapılan ilk ilmi çalışmalar, Kur’ân’ın anlaşılması için yapılan ilk bilimsel çalışmalardır. Cenabı Hakk’ın, Hz. Peygamber’e verdiği görevlerden biri, Kur’ân’ı insanlara açıklamak idi¹³. Hz. Peygamber bu görevi yapmalarını kendi arkadaşlarından da istemiş, bu konuda onları teşvik etmiş ve onların içinden “Tercümânu’l-Kur’ân” lakabını almış, İbn ‘Abbâs (ö. 68/687) gibi zatlar zuhur etmiştir.

İbn ‘Abbâs gibi sahabelerin yaptığı iş, Kur’ân’ın bazı kelime ve ibarelerinin, o günkü insanların konuştuğu dile çevrilmesinden ibaret idi. Mesela İbn ‘Abbâs döneminde yaşayan bazı insanlar, Hz. Peygamber’in yaşadığı coğrafyada bilinen ve Kur’ân’da geçen¹⁴ “ebb” kelimesinin manasını sordular. O da bu soruya, “Hayvanların yediği otun çoğuludur.” şeklinde cevap verdi¹⁵.

Daha sonraları, madem Kur’ân Arapça olarak inmiştir; Kur’ân’ı derinlemesine anlayabilmek için, Arapçayı derinlemesine anlamak gerekir, anlayışı doğdu ve “Lügat” çalışmaları başlatıldı. Nitekim lügat konusunda en önemli eserlerden olan “Tehzîbü’l- Lüğa”nın sahibi el-Ezherî (ö: 370/981) bu konuda: “Kur’ân-ı Kerim indi. Onun muhatapları üstün bir beyana ve derin bir anlayışa sahip Arap kavmi idi. Yüce Allah onu, onların dillerinde ve yetiştikleri ve konuşmaya alışık oldukları kelimeler şeklinde indirdi. Onlar da hitap şekillerini bildikleri ve düzene koyma tekniklerini anladıkları bu kitap üzerinde çalışmalar yaptılar. Müşkilini ve garip lafızlarını öğrenmeye, öğretilmedikçe Arap dilini bilmeyenlerin içinde yetişen ve anlatılmadıkça kelime şekillerini, mesellerini, usullerini ve üslûplarını anlamayan müvelledlerin muhtaç olduğu gibi muhtaç değillerdi.” der ve bunun için eserini yazdığını anlatır¹⁶.

Bu dil çalışmalarında, Hz. Peygamber’in vefatından önce yaşamış veya daha sonra yaşayıp da yerleşik medeniyete geçmemiş Arapların konuşmalarında geçen sözcüklerin, nasıl telaffuz edildiği, tek başına ne anlama geldiği, başka bir edatla kullanıldığında ne anlama geldiği, içinde hangi haziflerin yapıldığı gibi hususlar, çoğunlukla eski Arap şiirinden şahitler de kullanılarak kitaplaştırılmıştır¹⁷.

Kur’ân’ın hakiki anlamlarına nüfuz edebilmek için bir yanda bu çalışmalar yapılırken, bir yandan da Kur’ân’ın vahye dayanan lafzını muhafaza etmek için

¹³ en-Nahl, 16/44.

¹⁴ ‘Abese 80/31.

¹⁵ Ahmed b. Fâris b. Zekeriyya, *Mu’cemü Mekâyisi’l- Lüğa*, Beyrut, 1991, c: I, s: 6. İbn ‘Abbâs’ın açıklanmış olduğu Kur’an kelimeleri Muhammed b. Ya’kûb el-Fîrûzâbâdî’nin *Tenvîru’l- Mikyâs min Tefsiri’l- bni ‘Abbâs* isimli eserinde toplanmıştır.

¹⁶ Muhammed b. Ahmed el- Ezherî, *Tehzîbü’l- Lüğa*, Mısır, 1964, c: I, s: 3.

¹⁷ *Mu’cemü Mekâyisi’l- Lüğa* adındaki eseriyle mühim lügat çalışmalarından birini yapan İbn Fâris (ö: 395/1004) eserine temel teşkil eden kaynakları verirken el-Halîl’in “*el- ‘Ayn*” ını, Ebû ‘Ubeyd’in (ö. 224/834) *Ğarîbü’l- Hadîs*’iyle *Mikyâsü’l- Ğarîb*’ini, İbnü’s- Sikkât’in (ö. 244/858) *el-Mantık* ını ve İbn Düreyd’in (ö. 321/933) *el-Cemhere*’sini zikreder. Lügat çalışmalarında ana kaynaklar bunlar olmakla birlikte, el-Cevherî’nin (ö. 393/1003) “*es-Sıhah*” isimli eserinin müstesna bir yeri vardır.

kıraat çalışmaları yapıliyordu. Hz. Peygamber, çevre kabilelerden gelerek İslam'ı anlamaya çalışan insanlara Suffe'de yer açmış, Kur'ân'ı ezberleyen bu insanların ezberlerini dinlemiş ve bunların kendi kabilelerinden kaynaklanan telaffuz değişikliklerinin üzerinde durmamış; lafzın değil mana ve hakikatin esas olduğunu ifade etmek ve Hz. Ömer (ö.23/643) gibi, bu hususta sert bir tavır içinde olan sahabeleri itidale ulaştırmak için "Kur'ân yedi harf üzere nazil oldu." buyurmuştur¹⁸. Hz. Peygamber'den Kur'ân'ı öğrenen bu kişiler kendi kabilelerine dönerek başkalarına öğretmişlerdir.

Lügat ve kıraat alanlarında yapılan bu çalışmalar, halk dili merkezli idi ve rivayet esasına dayanıyordu. Bu konudaki rivayetler Kur'ân'ın bile yanlış anlaşılmasına sebep olmaya başlayınca, Hz. Ali (ö.40/660) bunların bir esasa bağlanması gerektiğini anladı ve bir risale yazdı. Ebu'l- Esvedî'd- Düelî'yi (ö. 67/686) çağırıp: "Beldenizde bir dil yanlış duyduğum ve Arapçanın usûlüyle ilgili bir kitap yazmak istedim."¹⁹ deyip ona Arapçanın nahvini yani cümle yapısıyla ilgili esasları ve bunların nasıl uygulanacağını halka öğretmesini istemiştir.

Lügat ve kıraat çalışmaları bir müddet daha rivayet asıllı olarak, yani hocadan duyulandan tenkit süzgecinden geçirilmeksizin nakledilmesi şeklinde devam etti. Ama el-Halil b. Ahmed (ö. 175/791) , Ebu'l Hattâb el-Ahfeş (ö.172/788), Sîbeveyh (ö. 180/796) ve Ebû 'Osman el-Mâzinî (ö. 247/861) gibi dilciler bu çalışmaları bilimsel bir düzene soktular.

El-Mâzinî bu konuda kıraatçıları şöyle tenkit eder: "Tasrif, idğâm ve imâle Arapça'nın temel ilimlerinden birer ilimdir. İdğâm ve imale hakkında sorunu olanlar genellikle kıraatçılarıdır. Bu onlara zor gelir. Çünkü onlar kendilerini Arapçada lazım olan şeye alıştırmamışlardır. Bazen onlardan bir adama bu konuda bir soru sorulabilir. Hâlbuki o konuda âlimlerin birisi araştırma yapmış ve kitabında o sorunun cevabını vermiştir. Bu adam o âlimin verdiği cevaba muhalefet edip zıt cevap verdiğinde, o âlim bu adama göre hatalı olacaktır. Öyleyse onların "Hata ettin" sözüne itibar edilmez. Onu bu sözü söylemeye, manalardaki cehaleti ve lafızlara bağımlılığı sevk etmiştir"²⁰.

Ebu'l-Feth 'Osman b. Cinnî (ö. 392/1001) de aynı gerekçeye dayanarak lügatçıları şöyle eleştirmiştir: "Lügatçiler kıyas yerine sema ile meşgul olmaları sebebiyle ne kadar da az sarf biliyorlar. Neredeyse lügat musanniflerinden, kitap yazıp da, içinde tasrifle ilgili sehiv ve hâlel bulun-mayan bir kitap bulamazsın"²¹.

¹⁸ Mâlik b. Enes, *el-Muvatta*, Kur'ân, 5 c: I, s: 102 ; İbrahim CANAN, *Hadis Ansiklopedisi Kütüb-ü Sitte*, c: III, s: 350.

¹⁹ Ebu'l-Hasan 'Alî b. Yûsuf el-Kıftî, *İnbâhu'r- Ruvât alâ Enbâhi'n- Nühât*, Thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim, Kahire, 1950, c: I, s: 4.

²⁰ Ebu'l-Feth 'Osmân b. Cinnî, *el-Munsif Şerhu Kitâbi't- Tasrif li Ebî 'Osmân el-Mâzinî*, Thk. İbrahim Mustafa- 'Abdullâh Emîn, Mısır, 1960, c: II, s: 340.

²¹ İbn Cinnî, *el-Munsif*, c: I, s: 3.

Arapçanın öğretilmesi konusunda, eski devirlerden beri pek çok metot tartışılmıştır. Arapça öğretiminde konu sıralamasının nasıl olacağı, önce sarfla ilgili konuların mı, yoksa nahivle ilgili konuların mı öğretileceği ilk devirlerden beri tartışılmıştır. Mesela İbn Cinnî bu konuda şunları söyler: “Nahiv öğrenmek isteyen bir kişi, işe tasrif öğrenmekle başlamalıdır. Çünkü sabit olan bir şeyin zatını öğrenmek, değişen hallerini öğrenmek için bir temel olmalıdır. Ancak bu çeşit ilim, karmaşık ve zor olduğu için, onu öğrenmeden önce işe nahivle başlanır, sonra sıra ona gelir. Bunun sebebi, nahivdeki kolaylığın sarfa girmeye itici unsur olmasını, sarfın gayelerini, manalarını bilmeye, kelime yapılarında değişiklik yapabilmeye yardımcı olmasını sağlamaktır”²².

Yani İbn Cinnî şunu demek istiyor. Rahat bir Arapça öğretimi için nahvin kolaylığını itici unsur olarak kullanmak gerekir. Kelimenin üç çeşit olduğunu söyledikten sonra cümle kuruluşlarına geçmeden, fiil çekimlerini, müştak kelimelerin nasıl türetildiklerini, i’lâl kaidelerini, tasrifin illetlerini anlatmaya çalışırsan öğrenci sıkılır. Bu sebeple cümlelerin öğeleri olan kelimelerle ilgili bilgilerin (sarf), daha sonraya bırakılması uygun olur.

İlk dönemlerde yazılan kaide kitaplarında genellikle bu uygulanmıştır. Mesela, Sibeveyh’in *el-Kitab*’ında “Kelime üç çeşittir, isim, fiil ve harf” denerek kısa bir sarf bilgisinden sonra işe nahiv bilgileriyle başlanmış, sarf bilgileri genellikle kitabın sonuna bırakılmıştır.

Gerçi Ebu’l- ‘Abbâs Muhammed b. Yezîd el-Müberred’e (ö. 285/898) ait *el-Muktedab* gibi bazı eserlerde önce sarf konularına ağırlık verilmiş ise de, salt olarak önce sarf sonra nahiv konuları anlatılmamıştır. Sarfın nahivden ayrıldığı dönemde yazılan eserler bundan hariçtir. Tabi ki onlarda sadece sarf bilgileri bulunmaktadır.

Günümüzde yabancı dil öğretimi konusunda birçok metot tartışılmak-tadır. Bu metotlardan her birinin diğerine oranla üstün oldukları yönler elbette vardır. Biz burada bunları tartışacak değiliz. Bu konuda birçok eser yazılmıştır. Bu makalede 2001-2002 öğretim yılından beri Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça derslerinde uygulanmakta olan Aktif metodu kısaca tanıttak ve sonuçta, bu metodun fonksiyonunu yitirmemesi için, yapılmasını gerekli gördüğümüz hususlara işaret edeceğiz.

Aktif Metodun Arapçaya Uygulanması:

Aktif metodu Arapçaya tatbik için, her şeyden önce, temel hedefi belirlemek gerekir. Fakültemizde okutulan Arapça derslerinin hedefi, İslam kültürünü öğrenmek için klasik ve çağdaş Arapça metinleri çözebilecek bir gramer bilgisini ve bu

²² İbn Cinnî, *a. g. e.*, c: I, s: 4-5.

dili kullanma becerisini öğrencilere kazandırmaktır. Arapçayı öğretmek amacıyla yazılan birçok eserde hedef, bu şekilde belirlenmiştir²³.

Aktif öğretimde amaç çok önemlidir. Geleneksel öğretimin en çok tenkit edilen tarafı, öğrencinin o dersi öğrenmedeki amacını bilmemesi veya amacı, sınıf geçmekle sınırlı tutmasıdır. Biz fakültemizde Arapça derslerine başlarken öğrencilerimize açıkça şunu söylüyoruz. Burada öğretilen Arapça derslerinin hedefi, Arap turistlere rehberlik yapmak değildir. Arap borsasına girip orada işlem yapmak değildir. Bu derslerde hedef, günlük konuşmalarda geçen kelimeleri ve bu kelimeleri cümlede kullanılırken uygulanacak kuralları öğrenmek ve İslam kültürünü anlatan temel metinleri sözlük yardımıyla çözümleyebilmektir.

Elbette geleneksel dil öğretiminde de öğrenci çalıştırılmakta ve ona bazı şeyler öğretilmektedir. Bazı metinlerin tercümesi ezberletilmekte ve bazı kuralları öğretmek amacıyla bir takım alıştırmalar yapılmaktadır. Fakat asıl amaç öğrencinin o kuralları uygulaması, yani anadilindeki bir cümleyi yabancı dile kurallı bir şekilde çevirmesidir.

Bunun için bol kelime ezberlemek ve bol bol yabancı dilden Türkçeye tercümeler yapmak yetersizdir. Geleneksel dil öğretiminde bu yapılmakta, fakat öğrenci aylarca veya yıllarca böyle öğrenim gördükten sonra basit cümleleri bile o dile aktarmakta zorlanmaktadır. Hâlbuki öğrenciye sözlük kullanımı ve temel dil kuralı öğretildikten sonra aktif metotla bol bol Türkçe cümleler yabancı dile çevirtilse, yani resimlerle, senaryolarla, modern eğitim teknolojileriyle bunun uygulaması yapılırsa, öğrenci zorlanmadan bir yabancıyla konuşabilir, eline aldığı bir metni daha rahat anlayabilir.

Fakültemizdeki Arapça derslerinde Aktif öğrenmeyi şöyle tatbik ediyoruz:

1 - Sınıflarda öğrenci adedi azdır, on beşi geçmez. Öğrencilerin öğreticiden, istedikleri zaman yardım alabilmesi için bu gereklidir.

2 - Öğrenciler sınıfta U düzeninde oturur. Aktif öğretimde sınıf düzeni önemlidir. Öğrenci sınıfta herkesi görebilmeli, öğretici de her öğrenciyle birebir ilgilenbilmelidir.

3 - Sınıfta devamlı Arapça konuşulmaktadır. Zorunlu olmadıkça Türkçe konuşulmaz. Bunun için gerekirse ilk derslerde işaret dili bile kullanılıyor. Burada gaye öğrenciyi Arapça konuşma problemiyle yüz yüze getirmektir. Öğrenci problemini hissedecek ve onu halledebilmek için çözümler üretecektir. Zaten aktif öğretimde temel ilke, öğrenciyi kendi öğretmeni haline getirmektir.

Konuşma esnasında vakıf kuralı²⁴ dâhil, i'rab hareketlerine dikkat edilir. İ'rab hareketleri, öncelikle dini metinleri, yanlışsız anlama amacına yönelik olan, İlahiyat fakültesi öğrencileri için elzemdir.

²³ Muharrem Çelebi, *Arapça'ya Giriş*, İzmir, 1998, s: VII.

4 - Biz fakültemizde önce, *el-Kitabü'l- Esasi* adlı, Tunus Arap Eğitim, Kültür ve Dil Kurumu'nun hazırladığı kitabın birinci cildini okutuyoruz. Bu kitabın giriş kısmında harflerin nasıl telaffuz edileceği, o harflerin geçtiği kelimeler verilerek anlatılmakta ve daha sonra tanışırken, havaalanında işlem yaparken, bir otelde kalırken vb. durumlarda yapılacak aktivitelere örnekler verilmekte ve bunlar alıştırmalarla pekiştirilmektedir.

Bu kitap bittikten sonra Sâbir 'Abdulfettâh el-Müşrifî ve arkadaşlarının hazırladığı *el-Muhtâr* isimli kitap okutulmaktadır.

Bu kitaplar sıradan bir ders kitabı gibi, müfredatı sınırlamak için değil, sınıflar arasında koordineyi temin etmek maksadıyla kullanılmaktadır. Öğreticiler kendi sınıflarında her türlü faydalı aktiviteyi yapmakta serbesttir.

5 - Aktif öğrenmede zaman zaman ders kitabından başka dokümanlara da ihtiyaç duyulur. Mesela biz dil öğretiminde öğrencilerin Kur'ân'a olan meyillerinden istifade etmek istedik. Bu sebeple sınıfta uygulanacak aktivitelere baz alınan dil kuralına örnek teşkil eden ayetleri çıkardık ve bunları konu konu sıraladık. Mesela munfasıl zamir aktivitesinde “ *ولا أنتم عابدون ما أعبد، ولا أنا عابد ما عبدتم* : *Ne siz benim ibadet ettiğime ibadet edersiniz, ne de ben sizin ibadet ettiğinize ibadet ederim*” ayeti²⁵ ve benzerleri ek doküman halinde öğrencilere verildi. Öğrenciler bunları inceleyip evde iyice çalıştıktan sonra, sınıfta ayrıca üzerinde durulmaktadır.

6 - Aktif öğretimde teyp, televizyon, video, tepegöz ve bilgisayar gibi yeni teknolojilerden istifade edilir. Bunların eğitim ve öğretimde nasıl kullanılacağına dair çeşitli kitaplar yazılmıştır.²⁶ Fakültemizde bunların nasıl kullanıldığı konusunda şunları söyleyebiliriz.

a - Teyp dinletimi: Teyp, yabancı dil öğretiminde harflerin gerçek telaffuzlarını gösteren faydalı bir alettir. Biz, bir konuyu el-Kitâbü'l- Esâsîden işledikten sonra, onu bir de kasetten dinletiyoruz. Öğrenci burada Türk ağzıyla Arap ağzı arasındaki farkı hissediyor. Peltek harflerin, ayn ve hâ gibi boğaz harflerinin telaffuzuna daha iyi dikkat etmesi gerektiğini anlıyor.

b- Tepegöz kullanımı: Biz fakültemizde kitapta geçen resimleri asetata çektik. Bunları tepegöz yardımıyla duvara aktarıyor ve bu resimler üzerinde olabildiğince öğrencileri konuşturuyoruz. Bazen öğrencileri gruplara ayırarak, birbirleriyle soru-cevap şeklinde konuşmalarını sağlıyoruz.

c- Televizyon izletimi: Televizyon, öğrenciyi sınıf ortamından çıkarıp onu tabii dünyaya, bazen de sanal aleme taşıyan, dil öğrenimi için çok faydalı bir araçtır. Bu

²⁴ Nahivde vakıf, cümle sonlarındaki kelimelerin sonunu sakın yapmaktır. Geniş bilgi için bkz. 'Abdullâh Cemâlüddin b. Hişam, *Katru'n- Nedâ ve Bellü's- Sadâ*, Tahkik: Muhammed Muhyiddîn 'Abdülhamîd. s: 325

²⁵ El-Kâfirûn, 109/ 3-4.

²⁶ Enver Tahir RIZA'nın *el-Vesâilü't- Ta'lîmiyye fi Hâdri'l- Yevm* adlı eseri bunlardandır.

sebeple fakültemiz, dil öğretiminde kullanılmak üzere, uydu yayın odası açmış olup, buradaki televizyondan öğrenciler, her türlü yabancı yayını izleyebilmektedir. Zaman zaman öğrenciler buraya götürülmekte ve çizgi filmi gibi fasih dil kullanılan programlar tercihli olarak izlettirilmektedir. İzleme esnasında öğretici, ara sıra yayının sesini keserek önemli gördüğü cümleleri tahtaya yazarak öğrencilere izah eder.

d- Video kullanımı: Video, televizyondan farklı olarak, seyredilen filmi istenilen yerde durdurma, ileri geri alma imkanı sağlar. Biz fakültemizde bazı televizyon programlarını videoya alıyor ve bunları öğrencilere seyrettiriyoruz.

e- Bilgisayar kullanımı: DVD ve VCD'ler halinde elimizde, Arapça öğretimine yönelik, bir çok bilgisayar programı mevcuttur. Bunlar projeksiyon aleti kullanılarak duvara aksettirilebilmektedir.

Bilgisayar, televizyon ve video kullanılırken dikkat edilmesi gereken husus, bunların eğlence aleti haline getirilmemesidir. Bu konuda Özcan DEMİREL şöyle der: "İzlenecek bölüm, öğrencilerin seviyelerine uygun olmalı, süre ve hedef belirlenmelidir. Video eğlence değil eğitim aracı olarak görülmeli, ses düzeneği iyi olmalıdır. Ayrıca 20 dakikadan fazla izlenmemelidir. Sınıfta kaset kullanırken durdurma yapılacak yerler, görüntü ve sese yönelik ipuçları bir kâğıda not edilmelidir. Metinden tahmin yoluyla çıkarılamayan; fakat anlam bütünlüğünün bozulmaması için bilinmesi şart olan kavram ya da cümle kalıpları not edilmeli, bunlar dersin başında videoyu kullanmadan önce öğretilmelidir. Video filmi izlerken öğrencilerin kısa notlar alması istenebilir. Öğrencilere değişik görevler verilebilir. Örneğin biri kıyafetlere, biri olayın geçtiği yere, diğeri olayın kahramanlarına dikkat edebilir. Ayrıca olayın başlangıcı izlettirilip, devamını öğrencilerin söylemeleri istenebilir. İzlenen filmin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için sınıfta pek çok aktif öğrenme metodu uygulanabilir. Mesela, sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup dışarı çıkar. Diğer grup sınıfta kalıp video filmini izler. Daha sonra dışarıdaki gruba filmi anlatırlar."²⁷

7 - Her hoca öğrencilerine çeşitli ödevler verir. Bunlarda öğrencilerin bilgilerini ve imla kurallarını pekiştirmeleri hedeflenmektedir.

8 - Sınav sistemi: Öğretimde ne kadar iyi teknik kullanılırsa kullanılsın, iyi bir sınav sistemi olmazsa çabalar boşa gidebilir. Sınavların gayesi, öğrencileri motive etmek ve adaletli bir şekilde onları ödüllendirmektir. Bu sebeple fakültemiz birinci sınıf Arapça derslerinde sınavlar müşterek ve dört aşamalı olarak yapılmaktadır.

Birinci aşamadaki sınavlar quizlerdir. İki haftada bir yapılırlar. Bu sınavlarda öğrenciye, iki hafta boyunca öğretilenler, tek sayfa halinde sorulmakta ve 45 dakika içinde cevaplandırılmaları istenmektedir. Sık sık yapılan bu sınavlar öğrenciyi zinde tutmayı amaçlamaktadır.

²⁷ Özcan DEMİREL, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, 63.

İkincisi, dönm sonunda yapılan ÖBD (öğrenci başarı değerdendirme) sınavlarıdır. Bunlarda öğrenci dönem boyunca öğrendiğinden sorumludur. ÖBD iki aşamalıdır. Birinci aşama sınıf hocalarının hazır bulunduğuşözlü sınavı, ikinci aşama hariçten metinlerin de sorulduğuş yazılı sınavıdır. Sözlünün ÖBD puanına etkisi % 30, yazılının ki % 70'tir. Birinci dönem sonunda yapılan I. ÖBD'nin etkisi % 30, II. ÖBD'nin %40'tır. İki ÖBD'nin başarı puanına etkisi % 70, quizlerin %20, ödevlerin ise % 10'dur.

Fakültemizde Arapça dersi Kur'an dersiyle birlikte değerdendirilmektedir. Dersin adı "Arapça ve Kur'an Okuma"dır. Arapça derslerinin sonuca etkisi % 80, Kur'an Okuma'nın % 20'dir. Bunlardan sonra öğrenci 80 puan alabilirse bu dersten başarılı sayılır. Başarısız öğrenciler yılsonu sınavına girerler.

Üçüncü aşamadaki sınav, yılsonu sınavıdır. Yukarıdaki sınavlar sonucunda başarısız olan öğrenciler için yapılır. Bu sınavda en az 50 puan almaları gerekir. Aldığı puanın % 50'siyle yıl içi aldığı puanın % 50'si alınır. Ortalama 60 olursa bu sefer başarılı sayılır. Başarısız öğrenciler bütünleme sınavına girer.

Dördüncü aşamadaki sınav bütünleme sınavıdır. Yılsonu sınavı yapılmamış kabul edilerek onun gibi puanlama yapılır.

Bunlar fakültemizde tespit edilen ana prensiplerdir. Bundan sonrası öğreticilere bırakılmıştır. Her hoca, sınıfı canlı tutmak için her türlü teknik ve taktiği uygulamaktadır. Çünkü sadece Arapça konuşmak aktif metodu uygulamak için yeterli değildir. Bir hocanın aşağıdaki taktikleri uygulaması, hedeflediği aktif öğretimi pekiştirecektir kanaatindeyiz. Bunlar :

1- Bir hoca, sınavda soracağı soruları, takip ettiğiki kitapla sınırlı tutmamalı, öğretmeyi hedeflediği dil becerilerine göre bunları genişletmelidir.

Mesela DKAB bölümü birinci quizde, *el-Kitabü'l- Esâsî'* nin 1-25 ve 61-67. sayfalar arasından sorumludur. 1-25. sayfalar arasında harekeler, med harfleri, هذا، ب، م، ف، و، / edatlarının bazı kullanılışları، في، تحت، أمام، خلف، على، في، ب، م، ف، و، / harflerinin yazılışları ve telaffuzları üzerinde durulmuş، 61-65. sayfalar arasında ise hayali üç kişinin, tanışma aktivitesi verilmiştir. Buradaki özel isimler ve kelimeler sınırlıdır ve öğrencinin kullanım alanı içinde değildir. Bir öğrencinin kullanım alanı sınıfın içinde bulunan şahıslar ve nesnelerdir.

Bir hoca bu bölümden sınav yapmak istediğinde, önce "Öğrenciler şu özel isimlerin, şu nesnelerin Arapçalarının yazılış ve okunuşlarını bilmeleri gerekir" diye net bir hedef belirlemeli, bu hedefi kendisi ve öğrencileri bilmelidir.

Gramer bilgisi bazında da durum aynıdır. Bir hoca öğreteceği dil kurallarının sınırlandırılmalıdır. Mesela kitapta "Ben Lübnanlıyım." cümlesi geçiyor. Bu cümle, bir zamir ve ismi mensuptan oluşmaktadır. Kitapta bu cümle geçti diye bütün zamirler ve her türlü ismi mensup anlatılmaya kalkılırsa bunun üstesinden gelinemez. Bu bölümü okutacak olan bir hoca, mesela zamirleri, müfret, munfasıl, merfu zamirlerle sınırlı tutabilir ve sınavda öğrencilerini bunlardan sorumlu tutar.

Şimdi buraya kadar anlatılanları uygulamalı olarak görelim:

Birinci quize kadar olan zamanda öğrenilecek bilgilere "I. Ünite" adını verelim ve üniteyi bölümlere ayıralım. Her bir ünite ve bölümün amacı, verilecek olan örnek metindeki kelime ve cümlelerin kullanılabilmesidir.

I. ÜNİTE :

1. Bölüm :

- | | |
|--------------------------------|-----------------|
| - صباح الخير. | - صباح النور. |
| - اسمي علي. ما اسمك؟ | - اسمي حسن. |
| - يا حسن، أنا أستاذ. ما مهنتك؟ | - أنا طالب. |
| - أنا أستاذك. من أنت؟ | - أنا طالبك. |
| - أنا من اسطنبول. من أين أنت؟ | - أنا من إزمير. |
| - فرصة طيبة. | - إلى اللقاء. |

İstenenler:

a- Yukarıdaki konuşmanın harekesi, tercümesi, metne bakmaksızın icrası ve yazması.

b- Şu özel isimlerin, son harekeleri dahil, yazılış ve okunuşlarını bilme ve bunları yukarıdaki konuşma içinde kullanabilme.

محمد، علي، حسن، حسين، محرم، رشيد، رمضان، خالد، بلال، لطف الله، جنيد، سمير، كمال، إبراهيم، أحمد، عمر، حمزة، نوح، جون، لانيج، يوسف. خديجة، فاطمة، عائشة، ليلي، زينب، سميرة، مريم، هند، تركيا، سوريا، السعودية، العراق، الكويت، ليبيا، عمان، لبنان، مكة، المدينة، إسطنبول، إزمير.

c- zamirlerini bilme ve yukarıdaki metinde bunları kullanabilme.

d- edatlarının uygun kelimelerle kullanımı.

e- استاد، طالب، صديق، عميد، موظف، تاجر، فلاح، عامل، متقاعد، مدرس، مهندس، طبيب، إمام، خديجة، فاطمة، عائشة، ليلي، زينب، سميرة، مريم، هند، تركيا، سوريا، السعودية، العراق، الكويت، ليبيا، عمان، لبنان، مكة، المدينة، إسطنبول، إزمير. kelimelerini ve bunların müenneslerini yukarıdaki konuşmada kullanabilme.

Öğreticiler bu bilgileri hazmettirmek için her türlü taktiği uygulamakta serbesttir. Bize göre bu bölümün hazmedilebilmesi için, asgari şunlar yapılmalıdır.

a- Bölümü içeren metin teybe, mümkünse videoya çekilir ve en az üç kere bütün öğrencilere dinlettirilir veya seyrettirilir.

b- Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Öğrencilere bu metin dağıtılır ve her öğrenci partnerine bu metni okur. İhtilafa düştükleri telaffuzları ve harekeleri hocalarına sorarlar. Sorunun cevabı, öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenebilecekleri bir şeyse, hoca kaynak eseri verir ve öğrenciler oradan onu öğrenirler, değilse kısaca cevaplandırır. Soru ve cevaplar mümkünse Arapça, değilse Türkçe olur.

c- Sonra her öğrenciden üç dakika içinde elindeki metni tercüme etmesi istenir.

d- Öğrenciler dörtlü gruplara ayrılır. Kendi başlarına yaptıkları tercümeyi tartışır. Anlaşmazlıkları yine hoca giderir.

e- Her bir öğrenciye beş dakikalık bir süre verilir ve elindeki metni ezber derecesinde bilmesi istenir. İşlem bitince dörtlü grubuna döner.

f- Grup içinde iki öğrenci konuşmacı iki öğrenci dinleyici olur. Kendilerine biçilen rol, yaka kartı halinde yakalarına asılır ve konuşmaya başlarlar. Yapılacak yanlışlar dinleyici öğrenciler tarafından düzeltilir. Sonra roller değiştirilir. Aynı konuşma tekrarlanır. Daha sonra dinleyiciler konuşmacı, konuşmacılar dinleyici olur.

Bu arada ders saati bitebilir. Biterse öbür derste, öğrenciler iyi performans gösterir de bitmezse bu derste şu işlemler yapılır.

g- Her bir öğrenciye beş dakikalık bir süre verilerek yukarıdaki metni ezberden yazması istenir.

h- Yazdığını yanındaki arkadaşına verir. Kendisi diğer arkadaşının yazısını alır. Yanlış gördüğü yerleri düzeltir. Üç arkadaşının yazılarını ayrı ayrı düzelttiğinde, arkadaşları da bunun yazısını düzelteceklerdir. Düzeltme esnasında birbirleriyle tartışmazlar.

i- Sonra dördü bir araya gelir ve anlamadıkları yerleri tartışır. Daha da anlamazlarsa hocaya müracaat ederler.

j- Yukarıdaki özel isimlerin yazılı bulunduğu kağıtlar, öğrencilere dağıtılır. İstenirse bunlardan bir kısmı geçici olarak çıkarılır veya bunlara sınıf içindeki öğrencilerin isimleri eklenebilir. Bunların harekesiz olması gerekir. Öğretici bunları son hareketleriyle birlikte, üç defa okur. Bu arada öğrenciler hareke koyarlar.

k- Her bir öğrenci, önündeki harekeli metne bakarak, her bir ismi üçer kere harekesiz olarak yazar. "h" ve "i" şıklarında yaptıkları gibi, bu yazdıklarını tashih ederler. Bu isimlerin nasıl yazıldığını öğrenmiş olurlar.

l- Sonra her bir öğrenciden, yanında bulundurduğu bir dil bilgisi kural kitabından müfret zamirleri öğrenmesi istenir. Bunun için yeterli süre verilir. Öğrenciler her ders yanlarında ders kitabından başka, sözlük, kural kitabı, not defteri, kurşun kalem ve silgi bulundururlar.

m- Her grup müfret zamirler ve yeni öğrendikleri özel isimler, yukarıdaki metinde kullanıldığında ne gibi değişikliklerin olacağını kendi aralarında tartışır. Takıldıkları yerde hocalarına müracaat ederler.

n- Gruptaki öğrenciler "f" şıkında yaptıklarını, kendi adlarını söyleyerek icra ederler.

ö- Her bir öğrenci "istenenler" bölümü "d" şıkında belirlenen meslek isimlerinin manalarını sözlükten bulur. Merak ettiği meslekleri de, sözlüğünün Türkçe-Arapça kısmına bakarak öğrenir.

p- Bunların Türkçelerini defterine yazar. Sonra Arapçalarını üçer defa ezberden yazar. Grubuna dönüp bunları okeyletir.

r- Her öğrenci yukarıdaki konuşmayı örnek alarak, şahısların isimlerini ve yerlerini değiştirerek, kendi zihninden yeni bir senaryo yazar. Konuşmacılara göre yaka kartı hazırlar ve grup içinde her dört senaryo da "f" şikkında anlatıldığı gibi icra edilir.

s- Sonra her bir öğrenci, eline kalemini ve not defterini alarak, sınıftaki bütün öğrencilerle tek tek tanışır ve adlarını ve beldelerini not eder ve grubuna döner.

t- Dörtlü grubun içindeki her bir öğrenci, karşı grup adedi kadar soru hazırlar. Mesela sınıfta üç grup varsa iki soru hazırlar. Soruyu ve cevabını defterine yazar. Bunların doğruluğunu grup içindeki arkadaşlarına okeyletir. Örneğin Zeynep ve Ali için, Hatice'yi göstererek, şu soruları sorabilir.

- يا زينب ، ما مهنتها ؟ - هي طالبة .

- أنا صديقها . من هي ؟ - هي صديقتك .

ü- Gruplar arasında yarış başlar. Birinci gruptaki birinci öğrenci, ikinci grubun birinci öğrencisine, birinci sorusunu sorar. Soru yanlış ise, cevap verecek öğrencinin soruyu düzeltme hakkı vardır. Düzeltirse bir puan alırlar. Soruyu yönelten grup ise eksi bir puan alır. Doğru cevap verirse, artı bir puan daha alır. Yanlış cevap verirse, soruyu soran öğrencinin düzeltme hakkı vardır. Düzelttiğinde kendi grubu artı puan, karşı grup eksi puan alır. Öğretici konu harici sorular sorulmasına özen gösterir.

v- Puanlar toplanır ve galip grup tebrik edilir.

y- Öğretici, her şeye rağmen bu bölümün tam anlaşılmadığını düşünürse, daha değişik aktiviteler ve yarışmalar düzenler. Mesela her gruptan, on dakika içerisinde, 28 hica harfiyle başlayan ikişer kelime yazmaları istenebilir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan metot ve tekniklerden bahseden kitaplarda bunlardan detaylarıyla bahsedilmektedir. Mesela Candemir Doğan bu konuda, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup alıştırmaları, mikro öğretim, eğitsel oyunlarla öğretim gibi birçok tekniği tanıtmıştır.²⁸ Kamile Ün Açıkgöz ise bu konuda onlarca örnek vermiştir.²⁹

z- Bir bölümün anlaşıldığı kanaati hasıl olduğunda öğretici küçük bir yazılı sınavıyla, veya her bir öğrenciyi ayrı ayrı sözlü yaparak veya kanaat kullanarak bu bölümden icazet verir. Yani not defterine kaydeder. Çeşitli sebeplerle bu bölümdeki aktivitelere iştirak etmeyen ve icazet alamayan öğrencilerin, bir sonraki bölüme ait aktivitelere katılmasına müsaade edilmez. Gerekirse ders haricinde onlara yardımcı olunur. Bu da mümkün olmazsa, diğer arkadaşları yeni bölümün aktivitelerini işlerken, bu öğrenciler önceki bölümün aktivitelerini uygular. Süratle

²⁸ Candemir DOĞAN, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metod ve Teknikleri*, s: 139-149.

²⁹ Kamile Ün AÇIKGÖZ, *Aktif Öğrenme*, s: 127- 168.

bunlar arkadaşlarına yetiştirilməyə çalışılır. Çünkü bir sonrakı bölüm, önceki bölümün devamı niteliğinde olacaktır.

2. Bölüm:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| - السلام عليكم يا لطف الله. | - و عليكم السلام يا رمضان. |
| - هذا كتاب، و ما هذا؟ | - هذا قلم. |
| - هل هذا قلم؟ | - لا، ما هذا قلم. |
| - هل هذا كتاب؟ | - نعم، هذا كتاب. |
| - أما هذا كرسيًا؟ | - بلى، هذا كرسي. |
| - أما هذا بابا؟ | - نعم، ما هذا بابا. |
| - ما هذا؟ | - هذا شبّاك. |
| - شكرا. | - عفوا. |

İstenenler:

a- Yukarıdaki konuşmanın harekesi, tercümesi, metne bakmaksızın icrası ve yazılması.

b- Şu cins isimlerin, son harekeleri dahil, yazılış ve okunuşlarını bilme ve bunları yukarıdaki konuşma içinde kullanabilme.

كراسة، ممحاة، سبورة، جدار، سقف، أرض، مكتب، مسجلة، تليفزيون، بساط، ساعة، حاسوب، حذاء، لباس، قميص، ورق، مصباح، مفتاح، صورة، محفظة، شماعة، زجاج، خشب، مشط، ظرف، مقص، دلو، مثلث، بيت، بنت، شمس، سرير، سور، حبل، فيل، سفينة، أنف، جمل، قدم، ورد، ثور، جرو، تمثال، محراث، ذيل، أذن، فخذ، تين، سمك، قط، ديك، حديقة، وسادة، بيض، حوض.

c- kelimelerini bilme ve yukarıdaki metinde bunları kullanabilme. هذه، ذاك، ذاك، تاك، تاك، ذلك، ذلك، تلك، تلك -

d- Bu bölümdeki kelimeleri, birinci bölümdeki konuşmada, birinci bölümdeki kelimeleri, bu bölümdeki konuşmada kullanabilme.

3. Bölüm:

- | | |
|----------------------|------------------------------------|
| - مساء الخير. | - مساء النور. |
| - كيف حالك يا صديقي؟ | - أنا بخير و الحمد لله. و كيف أنت؟ |
| - شكرا. كيف خالد؟ | - خالد مريض. |
| - هل هذا الكتاب لك؟ | - نعم، هو لي. |
| - هل هذا قلم علي؟ | - لا، هذا قلم أحمد. |
| - هل القلم جميل؟ | - لا، ما هو بجميل. |
| - هل أنت تاجر؟ | - لا، لست تاجرا. |
| - أ أنت إزميري؟ | - نعم، أنا إزميري. |
| - كيف إزمير؟ | - إزمير خضراء و زرقاء. |
| - مع السلامة. | - في أمان الله. |

İstenenler:

a- Yukarıdaki konuşmanın harekesi, tercümesi, metne bakmaksızın icrası ve yazması.

b- Şu sıfatların, son hareketleri dahil, yazılış ve okunuşlarını bilme ve bunları yukarıdaki konuşma içinde kullanabilme.

قبيح، نظيف، وسخ، كبير، صغير، طويل، قصير، ذكي، غبي، نشيط، كسلان، غني، فقير، كثير، قليل، سريع، بطيء، عالم، جاهل، قوي، ضعيف، حسن، سيئ، صحيح، أبيض، أسود، أحمر، أخضر، أصفر، أزرق، أشقر، برتقالي.

c- Yukarıda geçen özel isimlerden ismi mensup oluşturup, bunları geçen konuşmada kullanabilme.

d- Bu bölümdeki kelimeleri, geçen bölümlerdeki konuşmalarda, geçen bölümlerdeki kelimeleri, bu bölümdeki konuşmada kullanabilme.

4. Bölüm:

- | | |
|------------------------|----------------------|
| - أهلا و سهلا يا سمير. | - أهلا بك يا صديقي. |
| - أين صديقك خالد ؟ | - هو في بيته. |
| - هل قلمك عندك ؟ | - نعم، قلمي عندي. |
| - أين كتابي ؟ | - هو في حقيبتك. |
| - أين الكرسي ؟ | - الكرسي على البساط. |
| - أين الأستاذ ؟ | - هو خلفك. |
| - أين خلفي ؟ | - خلفك أمام الأستاذ. |
| - أنت ذكي ؟ | - شكرا. |

İstenenler:

a- Yukarıdaki konuşmanın hareketi, tercümesi, metne bakmaksızın icrası ve yazılması.

b- Şu zarfların, hareketleri dahil, yazılış ve okunuşlarını bilme ve bunları yukarıdaki konuşma içinde kullanabilme.

تحت، فوق، يمين، يسار، شرق، غرب، جنوب، شمال، حول، بين، داخل، خارج، وسط، زاوية، ذروة،

c- Bu bölümdeki kelimeleri, geçen bölümlerdeki konuşmalarda, geçen bölümlerdeki kelimeleri, bu bölümdeki konuşmada kullanabilme.

Yukarıdaki dört bölüm, üç haftalık bir zaman dilimi için azımsanmamalıdır. Zira bir bilgiyi öğrenmek ayrıdır, onu hazmetmek ayrıdır. Dil bilen çoğu insanın "Anlıyorum ama konuşamıyorum" demesi bundandır. Öğrencinin yukarıdaki bilgileri hazmedebilmesi için aslında üç hafta bile azdır.

2- Bir üniteye öğretilmesi hedeflenen dil kuralları açıkça belirlenmeli. Mesela yukarıdaki ünitenin hedefi şu kuralların öğrenilmesidir, denebilir.

1- Müfret, munfasıl, merfu zamirleri mübtada olarak kullanabilmek.

2- Müfret cins isimleri mübtada olarak cümlede kullanma.

3- İki cins isimden oluşan isim tamlamalarını mübtada ve haber olarak kullanabilmek.

4-Müfret, muttasıl, mecrur zamirleri isim tamlaması haline getirip mübtada ve haber olarak kullanma.

5- Müfret ismi işaretləri mübtəda olaraq kullanabilmek.

6- Müşarun iləyħ almış müfret ismi işaretləri mübtəda olaraq kullanabilmek.

7- Zarf ve harfı cerleri tamlama haline getirip, haber şeklinde cümlede kullanma.

8- Özel isimlerde gayrı munsarıflık konusu.

9- İsmi mensup konusu.

Bu konular, öğrencilerin kendi başlarına anlayabilecekleri bir dille yazılmalı ve doküman halinde öğrencilere verilmelidir. Gerekli görülürse bir sunum halinde öğrencilere aktarılır ve bu bilgilerin kaynaklarına işaret edilebilir. Öğrenci bu kurallardan tabii ki sorumlu olmaz. Ancak bunlar, i'râb hareketlerinin kavranmasını kolaylaştırıcı unsurdur. Bazı öğrenciler buna gereksinim duyabilir.

Bu kuralların öğrenilmesini hedeflemeyen bilgiler ekstra bilgilerdir. Söz gelimi yukarıdaki diyalog ve ders kitabında geçen "فرصة طيبة"، "عليكم"، "يضحك" gibi kelime ve deyimler bunlardandır. Öğrenci bunların sadece tercümesinden sorumlu olur, cümlede kullanımından sorumlu tutulmaz.

Bunlardan başka öğrencilere her bir üniteye elli civarında hazırlık sorusu verilmesi faydalı olacaktır. Öğrenci elinde bol miktarda sınav malzemesi bulunduğu, neleri daha net öğrenmesi gerektiğini anlayacaktır kanaatindeyiz.

Sonuç:

Arapçanın daha kolay nasıl öğretilceği konusu, tarih boyunca hep tartışılmış ve bu konuda binlerce eser verilmiştir. Fakültemizdeki Arapça derslerinde uygulanan aktif metot bu çabanın bir uzantısıdır.

Aktif öğretim metodu, öğrencilerin devamlı gelişim içinde olmalarını ve öğrendiklerini hayatlarına, hemen uygulamalarını amaçlayan, öğrenci merkezli bir metottur. Bunun için, diğer öğretim metotlarından daha faydalı gözükmektedir. Bir öğretici bu metodu uygularken, sadece bir yönlendirici olduğunu unutmaması ve öğrencileri aktif halde tutmak için, her gün yeni bir aktivite içinde olması gerekir.

Aktif öğretim metodu, sınırları ve kuralları belli kalıplaşmış bir metot değildir. Aksine pek çok türü vardır. Biz özelde Arapça, genelde dil öğretiminde uygulanabilecek bir metodu anlatmaya çalıştık. Bu metodun, en faydalı dil öğretim metodu olduğu tartışılabilir. Elbette ilmin sonu yoktur ve her bilenin üstünde, bir daha iyi bilen vardır.

ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ TƏLƏBƏLƏRƏ FƏRDİ YANAŞMA ÜSULU

F.e.n. dos. Çimnaz MİRZƏZADƏ

*Bakı Dövlət Universiteti
İlahiyyat Fakültəsi
AZƏRBAYCAN*

Tələbənin bilik və bacarığını inkişaf etdirməkdə, təlim səviyyəsini yüksəltməkdə və s. problemlərin həllində fərdi yanaşma prinsipi mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Auditoriyada olan tələbələrin ümumi cəhətləri ilə bərabər, onların hər birinin özünəməxsus fərdi xüsusiyyətləri də vardır: birinin görmə hafizəsi qüvvətlidir, digəri sürətlə fikirləşir, biri bildiyini ifadə edə bilmir, o biri isə bilib-bilmədiyindən asılı olmayaraq fikrini həmin dəqiqə deyir və s. Bu səbəbdən dil dərsi deyən müəllim artıq ilk dərstdən bir tərəfdən tələbənin ümumi cəhətlərinə, digər tərəfdən fərdi yanaşmada həlledici rol oynayan tələbənin fərdi xüsusiyyətlərinə də fikir verməlidir. Məsələn: tələbənin fakültəyə daxil olduğu təsəddüfi haldır, yoxsa məqsəd ərəb dilini öyrənməkdir? Bununla yanaşı müəllimin tələbənin ailə vəziyyəti, onun təlim müddətində yaşayış yeri haqqında da məlumatı olmalıdır. Çünki bu amillər tələbənin təlim fəaliyyətinin aşağı olmasına səbəb ola bilər.

Ümumiyyətlə, müəllimin hər bir dərstdə əsas məqsədi plan üzrə nəzərdə tutulmuş mövzunu öyrətməkdən ibarətdir. Lakin, hər bir dərsin və hər bir dərstdəki məqsədin özü də əsas vahid məqsədin ayrılmaz hissəsidir: tələbənin biliyə yiyələnməsi.

Tələbə bir az çətinliklə rastlaşdıqda, yaxud bir neçə dəfə aşağı qiymət aldıqda onda dərslə maraq azala bilər, nəticədə tələbənin dil öyrənməyə səy göstərməsi heçə enə bilər. Lakin tələbə hər hansı bir dil fənninə dil haqqında elm kimi yanaşsa, bu elmi öyrənmək, sistem halında mənimsəmək zərurətini hiss edər; burada da ona müəllim kömək etməlidir.

Təlim prosesində əsas məsələ tələbənin mövzunu mənimsəməsidir. Məlumdur ki, dərstdə eyni yaşlı olmalarına baxmayaraq, hər bir tələbə keçilən mövzunu eyni dərəcədə mənimsəməyir. Müşahidə və tədqiqat göstərir ki, əvvəlki dərslərdə keçilmiş mövzuları lazımınca mənimsəməyən tələbə sonrakı materialların öyrənilməsində başqalarına nisbətən çətinlik çəkir, verilmiş tapşırıqların öhdəsindən gələ bilmir. Yeni mövzunun öyrənilməsi zamanı tələbənin təsadüf edəcəyi çətinlikləri müəllim qabaqcadan nəzərə almalı və onların həllində müxtəlif yollar axtarmalıdır. Bu məqsədlə yeni mövzu ilə bağlı keçilmiş mövzular təkrarlanmalıdır və mövzunun köməkçi suallarla möhkəmlənməsi vacibdir. Məsələn: «ərəb dilində miqdar saylarının əlavə kimi işlənməsi» mövzusunə

keçməzdən əvvəl miqdar saylarının aid oluqdarı isimlə müxtəlif növ birləşmələr əmələ gətirməsi prosesini təkrarlamaq və yeni mövzunun izahatını artıq keçilmiş mövzu üzərində qurmaq lazımdır; başqa bir misal: «ərəb dilində tarixlərinin ifadəsi» mövzusunu tələbələr yaxşı mənimsəmələri üçün onlar miqdar və sıra saylarının əmələ gəlmə yollarını müəllimin köməyi vasitəsilə yada salmalıdırlar. Burada əgər zəif tələbələrin səviyyəsi nəzərə alınmasa, müəllim qarşıya qoyduğu məqsədə nail ola bilməz. Yalnız mövzunun məzmunu bütün tələbələrin səviyyəsinə uyğun olandan sonra müəllim frontal təlim işi aparmalıdır. Biliyin yoxlanıb qiymətlənməsi zamanı müəllim tələbələrin diqqətini sorğuya cəlb etməyə çalışmalıdır. Bəzi müəllimlər sorğunu səthi aparır və dərsin vaxtını nəzərə alaraq dərsi bir-iki güclü tələbdən soruşaraq kifayətlənir. Belə olduqda yerdə qalan tələbələr dərsi onlardan soruşmayacağını hiss edib kənar işlərlə məşğul olurlar, bu da dərstdə intizamsızlığa səbəb olur, tələbələrin diqqətinin yayılması halları baş verir, dərsin mənimsənilməsi lazımı səviyyədə olmur. Sorğu zamanı tələbəyə müstəqillik yaratmaq lazımdır. Bununla müəllim iki mühüm məsələni həll edir: bir tərəfdən zəif mənimsəyən tələbənin nədə çətinlik çəkdiyini və onun hansı səbəbdən geri qalmasını tələbənin nəzərinə çatdırmaq, digər tərəfdən bütün tələbələrin qabiliyyətinin, maraq və meylinin inkişafını təmin etmək.

Tələbənin biliyini inkişaf etdirmək üçün ərəb dili mətnləri üzrə aparılan işlərin olduqca böyük əhəmiyyəti vardır. Mətnlərin qrammatik təhlili hər bir tələbənin öyrəndiyi qrammatik qaydaların təkrarı deməkdir.

Təlim prosesində zəif tələbələri irəli çəkmək xətrinə güclülərin irəliləməsinin ləngidilməsi, güclülərin irəliləməsi xətrinə zəif tələbələrin qayğısız qalmasına heç də yol verilməməlidir. Bu cəhətdən müəllim bu və ya digər tələbənin təlimdəki geriliyini dərindən nəzərə alıb, onunla dərstdən kənar fərdi məşğul olmalıdır. Müşahidələr göstərir ki, zəif tələbənin irəli getməsində bəzən çətinlik çəkdiyi ümumi qrammatik qaydalar, tələffüz xüsusiyyətləri, ayrı-ayrı fellərin təsifatı da ola bilər, ərəb dilinə xas olan üslub normaları da. Bununla yanaşı müəllim zəif tələbəyə evdə səmərəli işləməsi üçün əlavə tapşırıqlar hazırlamalıdır. Ümumiyyətlə, hər bir tələbəyə sistemli bilik vermək və bu sistemli biliyi tələb etmək təlimdə səmərəli nəticələr verə bilər.

Deyilənləri nəzərə alaraq aşağıdakı nəticələrə gəlmək olar:

1. Müəllim artıq ilk dərstdən tələbəyə öyrəndiyi fənnin vacib olduğunu izah etməklə tələbənin yaxşı oxumasına kömək edir.
2. Müəllim tələbəyə fərdi yanaşma üsulunu müəyyən etmək nəticəsində onun fənnə olan marağına müsbət təsir göstərir.
3. Müəllim zəif oxuyan tələbəyə dərstdən yayınmaması səbəbindən dərstdən kənar məsləhət saatları təyin etməlidir.

ƏRƏB DİLİNDƏ SİNONİMLİK VƏ TƏDRİS PROSESİNDƏ BU DİL HADİSƏSİNDƏN BƏHRƏLƏNMƏ

F.e.n. Solmaz. N. HÜSEYNOVA

Bakı Dövlət Universiteti

İlahiyyat fakültəsi

AZƏRBAYCAN

Sinonimlik hər hansı bir dilin zənginliyinin və ifadəliliyinin göstəricisidir. Sinonimlər dilin canlılığına, onun inkişafına və təkmilləşməsinə imkan verir.

Sinonimlik müxtəlif dövrlərdə, müxtəlif alimlər tərəfindən tədqiq edilmişdir. Əsasən, belə bir fikir mövcuddur ki, sinonimlər mənaca yaxın, ya da eyni mənalı sözlərdir. Bəzi alimlər sinonimləri yaxın mənalı, lakin eyni mənalı olmayan sözlər kimi qəbul edir.

Sinonimləri iki tipə bölmək olar: lüğəvi sinonimlər, qrammatik sinonimlər. Lüğəvi sinonimlərin də iki növü vardır: a) leksik sinonimlər, b) frazeoloji sinonimlər.

Sinonimləri variantlardan və dubletlərdən fərqləndirmək lazımdır. Sinonimlər müxtəlif köklü, variantlar isə eyni köklüdür.

Ərəb dili ilə yaxından tanış olan hər kəs bu iddiaya etiraz etməz ki, heç bir dil ərəb dili qədər zəngin sinonimikaya malik deyildir. Professor Hakim Məlik Lueybi özünün الترادف في اللغة - “Dildə sinonimlik” adlı kitabında sinonimlərin müxtəlif mənbələrdən alınmış 400-ə yaxın tərifini verir. İstər qədim və orta əsrlər, istərsə də müasir ərəb alimlərinin əksəriyyəti dildə sinonimliyin (الترادف) və sinonimlərin (المترادفات) olmasını müsbət qəbul etmişlər.

Onlar belə hesab edirdilər ki, sinonimlər səslənməsinə görə müxtəlif, mənasına görə tam uyğun gələn sözlər olmalıdır. İndi sinonim sözlər sayılan və “oturmaq” kimi tərcümə edilən قعد və جلس sözlərini izah edərkən İbn Faris sübut edirdi ki, قعد - ayaq üstə duranın oturması, جلس - uzanmış adamın durub oturmasıdır. Yəni zaman keçdikcə sinonimə çevrilmiş bu sözlər arasında vaxtilə mənə fərqləri olmuşdur.

Ərəb dilində sinonim sözünün mənası da çox maraqlıdır. Lüğətlərdə رف, feli kiminsə ardınca getmək, həmin felin VI babı ترادف isə, bir-birinin ardınca gəlmək, düzlənmək, bir-birini izləmək kimi mənalandırılır. Həmin felin ismi-faili olan المترادفت sözü də bir-birini qarşılıqlı surətdə izləyən deməkdir.

Bütün dillərdə olduğu kimi ərəb dilində də sinonim sözlər sinonim cərgələrdə verilir.

Onların etimologiyasını araşdırdıqda bu sözlər arasında mütləq mənə fərqi olduğunu görmək olar. Bu, xüsusən klassik ərəb dilində işlənmiş sinonim sözlərə

daha çox aiddir. Məsələn, belə bir sinonim cərgəyə nəzər salaq:

جراحة، ضربة، طعنة، رشقة، وجأة، شدخة

Bu cərgədə dominant – aparıcı söz təbii ki, “yara” mənasını verən جراحة sözüdür. Ondan sonra gələn sözlər də “yara” deməkdir. Lakin onlar müxtəlif fellərdən əmələ gəldiyinə görə müxtəlif məna çalarlarına malikdir. Bu fikrə aydınlıq gətirmək üçün bu isimləri törəndikləri fellərlə birlikdə izah edək:

nizə yarası	- طعنة	qılnc yarası	- ضربة
nizə ilə vurmaq	- طعن	qılnc ilə vurmaq	- ضرب
daş yarası	- شدخة	ox yarası	- رشقة
daşla vurub	- شذخ	ox ilə vurmaq	- رشق
parçalamaq			

Sinonimlərdən danışanda ilk olaraq onların ismi və feli olaraq iki yerə bölündüyü yada düşür. Lakin yuxarıda misal gətirdiyimiz جراحة sinonim cərgəsindən göründüyü kimi, ismi sinonimlərin əksəriyyəti feli sinonimlərdən törəmişdir və onların arasında çox sıx əlaqə vardır. Bu səbəbdən biz onları ayrı-ayrılıqda deyil, qarşılıqlı olaraq aydınlaşdıracağıq.

Ərəb dili ilə tanış olanlara məlumdur ki, şir, dəvə, ilan, qılnc, bəla və s. Sözlərin yüzrlərlə sinonimi olduğu haqqında fikirlər mövcuddur. Ərəbcə أسماء الدواهي (Bəla adlarının özü bir bəladır) misalının olması da təsadüfi deyildir.

Bizim məqsədimiz sinonimikanın sırf nəzəri cəhətlərini deyil, daha çox praktik-təcrübi cəhətlərini açıqlamaqdır.

Ərəb dilinin tədrisində mühüm məsələlərdən biri Qurani-Kərimdə və dərsliklərimizdəki mətn və tapşırıqlarda rast gəlinən sinonim sözləri bir cərgəyə toplamaq, onların hərfi və leksik mənalarını aydınlaşdırdıqdan sonra tələbənin həmin sözləri əzbərləyib yadda saxlamasına nail olmaqdır. Çünki ərəb dilində bir sözün üç və ya beş sinonimi varsa, heç olmasa onun biri yadda qalır. Bu da Qurani-Kərimi oxuyub anlamaqda, həm də mətn və tapşırıqların tərcüməsi zamanı tələbələrə çox kömək edir.

Əvvəlcə sinonim sözlərin işlədildiyi bəzi Quran ayələrinə nəzər salaq

ثمانى حجج.. (سورة القصص، آية 27) səkkiz il...

يحلونه عاما (سورة التوبة، آية 37) Bir il halal sayırlar

حولين كاملين (و الولادات يرضعن أولاده حولين كاملين) (سورة النقرة، آية 222)

Analar öz övladlarını tam iki il əmizdirirlər.

Burada حجة ، عال ، حول (il) sözləri sinonimdir.

إذا حضر أحدكم الموت (سورة المائدة آية 107)

Sizlərdən birinizi ölüm haqladıqda.

حتى جاء أحدكم الموت (سورة الأنعام، آية 61)

Sonra birinizin əcəli gəlib çatdıqda.

Bu ayələrdəki جاء və حضر sözləri sinonimdir və yerinə görə "gəlmək" kimi də tərcümə edilir.

Doktor M.F. Hicazi Qurani-Kərimdə işlənmiş مات və ملك (ölmək, həlak olmaq) fellərini və onlardan törəmiş موت və ملاك sözlərini də sinonim sayır.

Ərəb dili dərsliklərindəki mətn və tapşırıqlarda ismi sinonimlərə tez-tez rast gəlmək olur. Məsələn, مطلع ، مستهل، بداية، (döyüş, mübarizə), صراع، نضال ، كفاح، (başlanğıc), (elmi əsər), مؤلف، نتاج، (mənəbə, məxəz), مرجع، مصدر، منهل، مأخذ، منبع، (müəllif bu tarixi hadisələri şərh etmək üçün müxtəlif mənbələrə müraciət etmişdir) – cümləsini tərcümə edərkən mənbə sözünün bir neçə sözlə ifadə etmək olar:

راجع المؤلف لشرح هذه الاحداث التاريخية إلى المصادر (المأخذ، المراجع المنابع) المختلفة

Onu da qeyd edək ki, “mənbə” mənasını verən sinonim cərgəsindəki yalnız منهل sözü daha çox klassik şeir mənbələrinə aiddir.

Lakin bəzən sinonim kimi qəbul edilmiş sözlər bir-birini əvəz edə bilmir. Məsələn, bu cümlələri müqayisə edək:

(1) إذا ما يكون العبد في عون أخيه يكون الله في عون عبده

(2) و نشركم لمساعدتكم في حل هذه المسألة

Göründüyü kimi hər ikisi “kömək” mənasını versə də, birinci cümlədə عون , ikinci cümlədə مساعدة sözü işlənməlidir. Ərəb dilində feli sinonimlər daha geniş yayılmışdır. Görkəmli ərəb dilçisi İbn Qutiyyə كتاب الافعال əsərində əlifba sırasına riayət edərək sinonim fellər toplamışdır. Əsərdə I və IV bab fellər sinonim fellər kimi verilir.

və s. احذر _ حذر، احر – حر ، أحب – حب

Bunu da bəzi tədqiqatçılar qrammatik sinonimlər kimi, bəziləri isə variant kimi qəbul edir, çünki bu fellər eyni köklüdür. Lakin bu əsərdə leksik sinonim fellər də çoxluq təşkil edir.

gizlənə-gizlənə getmək	- اخفى وطأ - همس بالقدم
titrətmək	- هرك - هز

Dərs mətnlərində və tapşırıqlarda rast gəlinən fel sinonimləri də tələbələrin maraq və diqqətinə səbəb olur:

(bütünlükdə həsr etmək)	انهك في، اذكب على
(tanış olmaq)	تعرف على، اطلع على
(əhatə etmək)	ضم، عم، شمل، احاط، حوى، احتوى
(nəşr etmək)	نشر، صدر، طبع
(tərtib etmək)	وضع، رتب
(vaxt gəlib çatmaq)	آن - حان

Başlangıç felləri خذ ابتدأ، بدأ، اذخ Başlangıç felləri

Sifətlərin, zərflərin, köməkçi nitq hissələrinin də sinonimləri mövcuddur. Zərfin növləri çox olduğu üçün (zaman, tərz-i-hərəkət) və s. sinonimləri də təbii ki, çoxdur.

(əvvəllər, keçmişdə)	فى السابق - سابقا ، فى الماضى - فيما مضى، فيما قبل
(bu yaxında)	منذ زمن ليس ببعيد، مؤخراً
(gələcəkdə, sonralar)	لاحقاً، فى المستقبل، فيما بعد
(gah-gah)	مرة و مرة أخرى ، طورا و طورا آخر، تارة و تارة أخرى

İstər yazılı tərcümə zamanı, istərsə də şifahi nitqin inkişafında ara sözlər kimi istifadə edilən söz və söz birləşmələrinin, cümlələrin də böyük rolu vardır.

Bunların da sinonimlərindən tələbələr dərs zamanı çox həvəslə istifadə edir:

təəssüf ki	- لسوء الحظ، مع الاسف ، اسفا
işarə edilmiş	- موماً اليه، مشار إليه
لم يأل، جهدا، بذل كل مرتحض و غال ، بذل كل ما فى وسعه	

Cəhdini əsirgəmədi, əlindən gələni etdi

لا شك، لا ريب، لا ادنى شك، لا يراودنى الشك، لا يخالجنى الشك

Bəzən söz əzbərləməyə və ya onları yadda saxlamağa çətinlik çəkən tələbə sinonim cərgədən heç olmasa bir sözü belə xatırlasa, yazılı tərcümə zamanı və ya ərəb dilinin hər hansı bir daşıyıcısı ilə münasibətdə olduqda öz fikrini çatdırmaq üçün həmin sözdən faydalana bilər.

Bu mənadan ərəb dilinin gözəlliyini, zənginliyini göstərən sinonimlik bu ilahi dili həm öyrətməkdə, həm də öyrənməkdə bizlərə böyük bir dəstəkdir.

AZƏRBAYCANDA ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ PROSESİNƏ FƏRQLİ BAXIŞ

Ayaz AXUNDOV

Naxçıvan Dövlət Universiteti
Xarici Dillər Fakültəsi
Naxçıvan / AZƏRBAYCAN

Son dövrlərdə Azərbaycanda elmin digər sahələri ilə bərabər ərəb dilinin və grammatikasının öyrənilməsinə xüsusi diqqət yetirilir. Məlum olduğu kimi, min ildən artıq bir müddətdə ərəb əlifbası və dili xalqımızın əsas yazılı nitqi olmuşdur. Deməli, mənəvi sərvətimizin böyük bir hissəsi, ərəb dilində və ərəb qrafikası ilə türk və ya digər dillərdə olmuşdur. Beləliklə, deyə bilərik ki, ərəb dilinin öyrənilməsinə göstərilən diqqət, xalqımızın min ildən artıq maddi və mənəvi mədəniyyətinin öyrənilməsinə göstərilən diqqətdir.

Ərəb dili böyük sivilizasiyalar üçün daşıyıcı dil hesab olunur. Bu dilin istifadəsi 7-ci əsrə qədər Ərəbistan yarımadası daxilində məhdud qalmışdır. İslam dininin gəlişi ilə ərəb dili Ərəbistan yarımadasından kənarda böyük bir sürətlə yayılaraq, İraq, Suriya, Misir, şimali Afrikanı əhatə etmiş və adı çəkilən bölgələrin sivilizasiya dili olmuşdur. Sonrakı illərdə İslam fəthlərinin davam etməsi ilə ərəb dili şərqdə Əfqanıstan, qərbdə İspaniyaya qədər uzanan bölgədə danışılan bir dilə çevrilmişdir. Eyni zamanda bu bölgələrdə danışılan türk və fars dilləri kimi başqa dillərə təsir etmiş və o dillərdən təsirlənmişdir. Hətta bir çox ölkələr ərəb dilini öz ana dilləri kimi qəbul etmiş və mənimsəmişlər. Misal olaraq göstərmək olar ki, Misirə ərəb dilinin gəlişi VII əsrdə Misirin xalqının İslam dinini qəbul etməsi ilə əlaqədardır. Buna baxmayaraq bu gün ərəb dili və İslam dini Misir Ərəb Respublikasının formalaşmasında və inkişafında aparıcı rol oynayır.

Dünyada təqribən 215 milyon insanın ana dili olan ərəb dili, bir milyarddan artıq müsəlmanın ibadət dili olmaqla bərabər Səudiyyə Ərəbistanı, Yəmən, Birləşmiş Ərəb Əmirlikləri kimi 22 ərəb ölkəsinin rəsmi dilidir. Bu dilin dünya dilləri arasında tutduğu mövqe səbəbi ilə Birləşmiş Millətlər Təşkilatı tərəfindən 1974-cü ildə 6-cı rəsmi dil olaraq qəbul edilmişdir.

Ərəb dili Ərəbistan yarımadası, İraq, Suriya, Misir və Şimali Afrika ləhcələri olmaq üzrə beş əsas ləhcədə danışılır.

Azərbaycanda ərəb dilinin öyrənilməsi yolunda atılan ən əhəmiyyətli addımlardan biri də bu dilin daşıyıcıları olan xalqlarla elmi və mədəni sahələrdə əməkdaşlığın bərpasıdır. Hazırda bu sahədə mövcud olan boşluqları doldurmaq məqsədi ilə diqqəti cəlb edən işlər görülməkdədir. Bunun ən bariz nümunəsi kimi, keçən ilin axırlarında Naxçıvan Dövlət Universitetində “Misir-Azərbaycan əlaqələri” mövzusunda keçirilən beynəlxalq konfransı misal göstərmək olar.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycanda ərəb dili və qrammatikası tədrisinin özünəməxsus çətinlikləri vardır. Bunun səbəblərini isə iki aspektdən açıqlamaq olar. İlk növbədə ərəb dilinin qrammatikası çox zəngin və mübahisəlidir. İndiyədək ərəb dilini öyrənən nəhv (qrammatika) alimləri arasında bu dilin qrammatikası ilə əlaqədar müxtəlif əsaslı mübahisələr yaranmışdır ki, bu da ərəb ölkələrində tədris olunan bir çox qədim və müasir dövr qrammatika kitablarında öz əksini tapmışdır. Belə ki nəhv alimləri qrammatikada yaranmış ixtilaflara əsasən Hicazlılar, Kufəlilər və sairə olmaq üzrə bir neçə qrupa bölünürlər. Bura həmin alimlərin müəyyən dəlillərə əsaslanaraq qrammatika ilə bağlı irəli sürdükləri şəxsi rəylərini də əlavə etsək ərəb dili qrammatikasının mürəkkəbliyini daha yaxşı anlamış olarıq.

Diqqəti cəlb edən başqa bir cəhət isə, ərəb dilinin qədim tarixə malik olmasıdır. Zaman keçdikcə bu dilin tərkibindəki sözlərin müəyyən hissəsi istifadə olunmamış və unudulmuş, eyni zamanda dilin lüğət tərkibinə bir sıra yeni sözlər əlavə olunmuşdur. Bu unudulmuş sözlərə qədim dövrə aid olan lüğətlərdə, kitablarda və əlyazmalarda təsadüf olunur.

Bundan başqa, ərəb dili və onun qrammatikasının tədrisi üçün Azərbaycanda kifayət qədər dərs vəsaiti yoxdur. Diqqətinizə çatdırmaq istəyirəm ki, Azərbaycanda orta və ali təhsil müəssisələrində ərəb dilinin öyrənilməsi və öyrədilməsi sahəsində dərs vəsaiti kimi mərhum professor Ələsgər Məmmədovun dərsliklərindən istifadə olunur. İstifadə etdiyimiz bu dərs vəsaitlərində isə ərəb dili qrammatikası ilə müxtəlif ziddiyyətli cəhətlər mövcuddur.

Əslində bu ziddiyyətlərin bir çoxu tədris üslubu və metodikası ilə əlaqədar səbəblərdən yaranır. Çünki ərəb ölkələrindəki tədris müəssisələrində ərəb dilini bilməyən və bu dildə danışmayanlara bu dilin öyrədilməsi məqsədi ilə istifadə olunan tədris metodikası, vətənimiz Azərbaycanda bu dilin öyrədilməsi məqsədi ilə tətbiq olunan tədris metodikasından fərqlənir. Ümumiyyətlə, hər hansı bir xarici dili öyrənməyin ən gözəl metodu onu öz dilimizə və qrammatikamıza uyğunlaşdırmağa çalışmadan həmin dilin qrammatik qaydalarına əsaslanaraq və dərs vaxtı bu dildə danışaraq öyrənməkdir.

Burada diqqət edilməli iki məqam var. Birincisi, hər hansı bir xarici dili öyrənərkən onun qrammatikasını öz qrammatikamıza uyğunlaşdırmağa çalışmadan və həmin dilin daşıyıcısı olan xalqın bu dili öyrəndiyi və öyrətdiyi qrammatik qaydalara əsaslanaraq öyrənməkdir. Fikrimizcə, bu metod qrammatikalar arasındakı fərqliliklərə baxmayaraq xarici dil öyrənən hər kəsin öyrəndiyi dili mənimsəməsində böyük rol oynayır. Bu məsələni izah etmək üçün ərəb və Azərbaycan dillərinin qrammatikaları arasındakı bəzi ziddiyyətli nöqtələri və uzlaşmazlıqları diqqətinizə çatdırmaq istəyirəm. Bu səbəblə də Azərbaycan Respublikasının təhsil müəssisələrində tədris olunan mərhum professor Ələsgər Məmmədovun “Ərəb dili” dərsliklərini və bir çox ərəb ölkələrinin təhsil müəssisələrində tədris olunan

Ərəb dili və qrammatikası ilə əlaqədar dərs vəsaitlərini müqayisəli şəkildə qarşılaşdıraraq:

Professor Ələsgər Məmmədov tərtib etdiyi “Ərəb dili” dərsliklərində feli cümləyə belə bir tərif verir: “Xəbəri fellə ifadə olunmuş cümləyə feli cümlə deyilir”. Lakin bu tərif ərəb dili qrammatikası ilə ziddiyyət təşkil edir. Belə ki, nəhv (ərəb dili qrammatikası) alimləri, fellə başlayan cümlənin feli, isimlə başlayan cümlənin isə ismi cümlə olduğu barədə ortaq fikirdədirlər. Belə olduqda mərhum professorun feli cümləyə verdiyi və Azərbaycan dili qrammatikasına uyğunlaşdırılmış tərif feli cümləni tam əhatə etmir, çünki ismi cümlənin də xəbəri fellə ifadə oluna bilər.

Məsələn: "ذهب علي" cümləsi fel və faildən ibarət feli cümlədir. Lakin cümlə tərkibində yer dəyişikliyi edərək, "علي ذهب" desək "علي" mübtədə "ذهب" isə feli xəbər olacaq. Beləliklə, ikinci cümlə mübtədə və feli xəbərdən ibarət ismi cümlə olacaq.

Buna əlavə olaraq, qrammatik terminlər arasındakı fərqlilikləri də nəzərə alsaq ərəb dilini öz qrammatikasına əsaslanaraq öyrənməyin vacibliyini daha yaxşı başa düşərik. Məsələn, ərəb dili qrammatikasında "fel", "fail" (felin icraçısı) və "məfulun bihi" (felin təsir etdiyi və ya üzərində tətbiq olunduğu obyekt) feli cümlənin tərkib hissəsi hesab olunur. Müvafiq olaraq Azərbaycan dili qrammatikasında feli xəbər, mübtədə və tamamlıqdan ibarət cüt tərkibli sadə müxtəsər cümlə kimi izah oluna bilər. Mübtədə və xəbər isə ərəb dili qrammatikasında ismi cümlənin tərkib hissəsidir.

Ərəb dilində mübtədə və fail terminlərinin fərqli işlənmə yerləri olmasına baxmayaraq, Azərbaycan dili ilə müqayisəli ərəb dili dərsliklərimizdə hər iki termini mübtədə məfhumu altında cəmləməyə çalışırıq.

Diqqət edilməli başqa bir məqam isə tədris prosesinin tamamilə öyrənilən xarici dildə aparılmasıdır. Bu isə xarici dili və onun qrammatikasını öyrənən şagird və tələbələrə öyrəndiklərini danışaraq, qulaq asaraq və yazaraq tətbiq etmə, eyni zamanda xarici dili daha tez mənimsəmə imkanı verir.

Xarici dil öyrənmək zaman və səbir tələb edən prosesdir və bunun ən sadə yolu bir uşağın öz ana dilini öyrəndiyi təbii yoldur. Əvvəlcə uşaq və ana ünsiyyət qurmaqda və bir-birlərini başa düşməkdə çətinlik çəkirlər. Amma çox keçmədən uşaq dil açaraq öz ana dilində danışmağa başlayır. Modern və ideal xarici dil tədrisi bu metodla həyata keçirilir. Buna misal olaraq, dünyanın ən məşhur universitetləri hesab olunan Cambridge və Oxford universitetlərinin xarici tələbələrə ingilis dilinin tədrisi üçün tətbiq etdikləri metodikanı göstərə bilərik. Xarici dil öyrənərkən heç bir dilin köməyinə əsaslanmadan, ilk dərstdən etibarən bu dildə danışaraq, eşidib başa düşmə, danışma, oxuma və yazma qabiliyyətlərini birgə inkişaf etdirmək bu metodun əsas prinsiplərindəndir. Ərəb ölkələrindəki təhsil müəssisələrində də qeyri ərəblərə ərəb dilinin öyrədilməsi eyni üsullara əsasən həyata keçirilir. Hər

hansı bir xarici dili bilmək o dildə sərbəst danışmağı, oxumağı, yazmağı, qulaq asaraq başa düşməyi əhatə edir. İdeal xarici dil tədris metodikası bütün bunları əhatə etməlidir. Bu ideal metoddan istifadə etməmək, müəllim və tələbələr tərəfindən böyük səylər göstərilməsinə baxmayaraq xarici dilin tədrisində hərtərəfli inkişafın qarşısını alan bir tərəfli inkişafa yol açır. Bunun nəticəsində, xarici dil öyrənən tələbə oxuduğu təhsil müəssisəsini bitirdikdə öyrəndiyi xarici dildə danışmaq, yazmaq, qulaq asıb başa düşmək və ya oxumaq qabiliyyətinə yiyələnə bilmir.

Təəssüflər olsun ki, bu gün Azərbaycanın təhsil müəssisələrində xarici dil ixtisasına yiyələnərək təhsillərini başa vuran bir çox tələbələr düzgün tədris metodlarına əsasən təhsil almadıqları üçün öyrəndikləri dildən hərtərəfli istifadə qabiliyyətinə malik deyillər.

Bütün bunlara əsaslanaraq demək olar ki, vətənimiz Azərbaycanda ərəb dilində danışmayanlara bu dilin öyrədilmə metodikası sahəsində müəyyən dəyişikliklərə və bu sahədə yeni-yeni dərslər vəsaitlərinə ehtiyac duyulur. Bu dərslərlərin yazılması və tərtib olunması isə Azərbaycanda bu sahədə fəaliyyət göstərən mütəxəssislərin və onların davamçıları olan tələbələrin öhdəliyindədir.

İnanırıq ki, yaxın gələcəkdə Respublikamızın təhsil sahəsindəki bu və digər problemləri həll olunacaq, Azərbaycanın gələcəyi nəminə xarici dillərin öyrənilməsinə, eyni zamanda elmin müxtəlif sahələrində inkişafa, tərəqqiyə və müasirliyə göstərilən diqqət daha da artacaq.

ƏDƏBİYYAT

1. Ələsgər Məmmədov. Ərəb dili. (“Maarif”, Bakı, 1998)
2. Ələsgər Məmmədov. “Ərəb dilinin qısa kursu”. (“Maarif”, Bakı, 1988)
3. Mustafa Əmin və Əli Carim. “Nəhvul-Vadeh” (Darul-Məarif nəşriyyatı, Livan)
4. Cəmaləddin Abdullah ibni Hişam Əl-Ənsari, “Şərhu Qatrun-Nəda və Bəllus-səda” (“Darul-Fikr nəşriyyatı, 1998, Beyrut, Livan)
5. Bəhaəddin Abdullah ibni Əqil. “Şərhun ələl Əlfıyyə”. (Muəssəsə-tus-Sadiq. Tehran. 1997)

XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ METODLARI TARİXİ KATEQORİYADIR

Mətanət MƏMMƏDOVA

*Bakı Dövlət Universiteti
AZƏRBAYCAN*

Metod sözü yunancadan tərcümədə “nəyəsə doğru yol” hərfi mənasını verərək elmi həqiqətə, faktlara, biliklərə yol tapmaq deməkdir. Metodlarsız qarşıya qoyulmuş məqsədlərə nail olmaq, nəzərdə tutulan məzmunları həyata keçirmək, təlimi idrak fəaliyyəti ilə təkmilləşdirmək mümkün deyil. Metod – tədris prosesinin nəzərdə tutulmuş məqsədlə son nəticə arasında əlaqələndirici özəyidir.

Tədris metodları tarixi kateqoriyadır. Məktəb tarixi sübut edir ki, onun inkişafının müxtəlif dövrlərində tədrisin məqsədləri dəyişilmiş və aparıcı sosial məqsədlərə və dünyagörüşlərə əsasən təkmilləşmişdir. Belə ki, feodalizm dövründə rəsmi məktəbin yeganə vəzifəsi əksər hallarda sxolastik biliklərin mənimsənilməsi hesab edilirdi.

Xarici dillərin öyrənilməsi haqqında məlumatlar qədim zamanlardan bəri məlumdur: mədəniyyətin çiçəklənməsi dövründə Suriyada, qədim Misirdə, Yunanıstanda, Romada xarici dillər bu dövlətlər arasında inkişaf edən ticarət və mədəniyyət əlaqələrində praktiki və ümumtəhsil məqsədləri baxımından zəruri hesab edilirdi. Onların rolu, hətta orta əsrlər dövründə də zəifləməmişdi. Buna sübut kimi, həmin dövrün ədəbi abidələrini göstərmək olar. Əvvəlcə yunan, daha sonra isə latın dilləri rəsmi və ya qeyri-rəsmi məktəblərdə keçilən əsas dillərdən hesab edilirdi.

Xarici dillərin tədrisi metodlarının tarixi bir sıra mütəxəssislər tərəfindən tədqiq edilsə də, onların təsnifatı özü-özlüyündə çətin bir məsələ hesab olunur. Çünki onların adlandırılması kökündə ən müxtəlif əlamətlər durur. Tədrisdə hansı nöqtəy-nəzərin üstünlük təşkil etməsi metodun leksik və ya qrammatik cəhətdən adlandırılması, sintetik və ya analitik olması, həmçinin hansı məntiqi kateqoriyanın əsas olmasından asılıdır. Öz müəlliflərinin adlarını almış Berliç, Quen, Palmer, Uest, Friz, Lado, Lozanov metodları pedaqogika elmində məşhurdur.

Xarici dillərin tədrisi tarixində dilləri öyrənməyin daha səmərəli metodunu tapmaq sahəsində çoxsaylı və müxtəlif cəhdlər olmuşdur. Ən qədim metod təbii metod (direct method) sayılırdı və bu, uşağın ana dilinin öyrənilməsi metodundan heç nə ilə fərqlənmirdi. Xarici dil hazır nümunələrin təqlid edilməsi, öyrənilmiş materiala analoji olaraq yenisinin çoxlu sayda təkrarlanması yolu ilə mənimsənilirdi. Asan mətni oxumaq və dildə danışmaq qabiliyyətinə yiyələnmək kimi sırf praktiki məqsədlər güdən təbii metod, uzun müddət öz yüksək təbəqələri üçün xarici dilə yiyələnməni səmərəli imtiyaz hesab edən cəmiyyətin tələblərini ödəyirdi. Məktəblərin yaranması və orada xarici dilin ümumtəhsil fənni kimi tətbiq edilmə-

sində ilk vaxtlar dilin təbii metodla öyrənilməsinə çalışılırdı. Lakin sonralar bu metod XIX əsrin ortalarına qədər yeganə hakim tərcümə metodu ilə əvəz olundu. Sonrakı yüz il ərzində, sonralar “birbaşa” adlanan təbii metodla, tərcümə metodunun tərəfdarları arasında aramsız mübarizə aparılırdı. Xarici dillərin öyrənilməsinin müvəqqəti metodlarının əksər halda eyni olmasına baxmayaraq, xarici dilin öyrənilməsində ana dilindən istifadə və ya ondan imtina etmə məsələlərində bu və ya digər metodiki məktəbin metodiki əqidəsinin müəyyən olunmasında hələ də böyük məna kəsb edir.

Xarici dilin tədris metodikasının tarixini bilmək müəllimlərə təlim növlərinin seçimində sərbəst hərəkət etmək, onları öz işlərinə səmərəli şəkildə uyğunlaşdırmaq imkanı yaradır. Bu məqsədlə aşağıda xronoloji ardıcılıqla xarici dilin tədris metodlarından bir neçəsinin qısa icmalını təqdim etmək istədim.

Alman pedaqoqu Volfanq Ratixiy (Ratich, 1571-1635) latın dilini şüurlu öyrənmək prinsipini irəli sürmüşdür. Semantizasiyanın əsas üsulu kimi, ana dilinin rolunu yüksəltməyə nail olan tərcümə hesab olunurdu. Qrammatikanın öyrənilməsi oxu mətninin təhlilindən sonra verilirdi. Xarici dilin qrammatikası ana dilinin qrammatikası ilə, mətnin analizi ana dilinin qrammatikası ilə qarşılaşdırılaraq tətbiq olunurdu.

Ratixiyin müasiri olan, çex pedaqoqu Yan Amos Komenski (1592-1670) leksikanın semantizasiyasında görmə prinsipini və dərstdə tələbələrin fəallığının artırılmasını təklif etmişdir. Tələbələrin əsas diqqəti xarici dildə olan sözlə əşya arasında asandan çətinə, sadədən mürəkkəbə, məlumdan naməlumə gedilməsini məsləhət görürdü.

Qrammatik-tərcümə və ya sintetik metodun əsasında qrammatikanın öyrənilməsi durur. Dilin öyrənilməsinin əsas üsulu hərfi tərcümə idi. Xarici dilin öyrənilməsi, məntiqi düşüncənin inkişafına, düşünmə qabiliyyətlərinin məşqinə yönəldilmişdi. Dil rəsmi olaraq yarışüurlu və yarımexaniki yolla öyrənilirdi. Bu gün xarici dil bilən bir çox insan əsrlərdir ki, tətbiq olunan bu metodla klassik ədəbiyyatı və xüsusilə də dini əsərləri qrammatik –tərcümə metodu ilə öyrənirlər. Məsələn, İslam dünyasında ərəb dilində tədris yaxın zamanlara qədər bu metodla aparılırdı.

Leksik-tərcümə və ya analitik metodun diqqət mərkəzində leksika dururdu. Lüğət ehtiyatı orijinal əsərlərin əzbər öyrənilməsi yolu ilə yaradılırdı. Qrammatika ikinci plana çəkilmişdi və mətnlər şərh edilməklə systemsiz şəkildə öyrənilirdi. Leksik-tərcümə metodu, əsasən, ümumtəhsil məqsədlərini güdürdü, oxu və tərcümə vərdişlərini təmin edirdi.

Təbii metodun ən görkəmli nümayəndələri M.Berliç, F.Quen, M.Valter hesab olunurdu. Bu metodun əsas məqsədi tələbələri xarici dildə danışmağa öyrətməkdir. Bu metodun tərəfdarları belə bir prinsipdən çıxış edirlər ki, danışmağı öyrənərkən tələbələr hətta, oxu və yazı texnikasına yiyələnmədən belə, öyrənilən dildə oxuyub yazı bilirlər. Berliç və Quen həyatla heç bir əlaqəsi olmayan cansız metodları rədd

edərək şifahi nitqi xarici dillərin öyrənilməsinin əsas vasitəsi hesab etmiş, eşitmə qabiliyyətinin inkişafına böyük diqqət yetirmiş, oxu və yazıdan əvvəl materialın şifahi təhlilinin aparılmasını irəli sürmüşlər. Onlar kifayət qədər nəzəri hazırlığa malik olmadıqlarına və xarici dili dar təcrübə formasında öyrənməyin tərəfdarları olduqlarına görə canlı, idiomatik dili öyrətmir, bilikləri öyrənilən dilin qrammatik sistemi ilə təmin etmir, dilin ümumtəhsil məna olmasını qəbul etmirdilər.

Vasitəli metodun ən görkəmli nümayəndələri Harold Palmer və Maykl Uestin hesab olunur. Palmer xarici dillərin öyrənilməsində əsas məqsədi şifahi nitqə yiyələnməkdə görürdü. Onun metodu şifahi metod adlanaraq əsas diqqəti şifahi nitqin düzgün vərdişlərinin qurulmasında çalışma sistemlərinin təşkilinə yönəlmişdi. Uestin metoduna görə oxu, xüsusilə də başlanğıc mərhələsində təlimin məqsədi deyil, həm də vasitəsidir. Bu metod lüğətin toplanmasına və bununla da, oxu və şifahi nitq vərdişlərinin inkişafı üçün bazanın yaranmasına imkan verir. Uestin əsas xidməti ondan ibarətdir ki, o, yeni sözlərin tədricən öyrənilməsi və onların təkrar olunması yolu ilə qabaqcadan seçilmiş leksik vahidlərdən hazırlanmış mətnlərdən ibarət tədris vasitələri silsiləsi tərtib edib hazırlamışdı.

Ç. Friz və R.Lado metodu - audiolingual metod adlanaraq yalnız bir üsulla – şifahi nitqlə kifayətlənir, oxu və yazı isə bu metodda nəzərdə tutulmur.

P.Rivan (Fransa) və P.Quberinanın (Yuqoslaviya) tərəfindən tərtib olunmuş audiovizual metod ən səmərəli üsullar kimi dinləmə qabiliyyəti və dinləmə yaddaşının inkişafı, ciddi şəkildə seçilmiş modellərin fəal şəkildə işlənməsi, nitqin tələffüz nümunələri üzrə məşqlər aparılmasını nəzərdə tutur. Bu metod İngiltərə, Kanada, Türkiyə, Meksika və Polşada da geniş yayılmışdır.

Suqestiv (təlqinetmə) metodunun yaradıcısı Giorgi Lozanov (Bolqarıstan) eksperimental təlimin bu növündə əsas diqqəti təlim prosesi ilə tələbələrin şəxsi maraq və motivləri arasında əlaqəyə yönəldir. Onun metodu üzrə məşğələlər ilk baxışdan tamaşaya bənzəyir. Musiqi çalınır, tələbələr azad və sərbəst şəkildə böyük stol ətrafında rahat kreslolarda əyləşirlər. Ədəbi əsərlərdən situasiyalar, ölkə tarixindən məşhur hadisələr, müasir həyatdan müxtəlif səhnələr oynanılır. Belə mühit insanı istər-istəməz əvvəlcə müəllimin köməyi ilə, daha sonra isə sərbəst şəkildə ünsiyyət qurmaq məcburiyyətinə gətirib çıxarır. Nəticədə insanlar biri-biriləri ilə münasibət qururlar. G.Lozanov yaddaş ehtiyatlarından istifadə edərək, bir ay ərzində danışqda 200 min söz tətbiq etməyə nail olmuşdu. Lakin, məktəbdə tədris praktikasnda, hətta müasir şəraitdə belə buna bənzər nəticələrə nail olmaq qeyri-mümkün görünür və Lozanovun təcrübəsi sadəcə olaraq insanın qadir olduğu potensial imkanların nümayişi kimi diqqəti cəlb edir.

Orta əsrlərdə yaranmış və müasir dövr üçün öz aktuallığını itirmiş metodikalar XXI əsrin tələbatına uyğun olaraq digərləri ilə əvəz olunmuşdur.



“QEYRİ-ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİNƏ MÜASİR BAXIŞ”

BEYNƏLXALQ KONFRANS

3-cü Bölmə

ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ İNFORMASIYA-KOMMUNİKASIYA TEKNOLOGİYALARININ TƏTBİQİ

شبكة الإنترنت بوصفها أداة مفيدة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها

أ. د. علي علي أحمد شعبان

كلية اللغات والترجمة - جامعة الأزهر

جمهورية مصر العربية

إن تعليم لغة أجنبية وتعلمها يتطلب مهارات معينة يجب أن تتوفر لدى كل من المعلم والمتعلم. إذ لا يمكن لمعلم غير متمرس ولا لمتعلم لا دافع لديه إلى التعلم أن يحقق أي نجاح في تعليم لغة أجنبية أو تعلمها. ومن ثم، فلا مندوحة لمعلم اللغة الأجنبية أن يكون على دراية وتمكن وثيقين من الاتجاهات الحديثة والابتكارات في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

إن هذا البحث يعرض لعدد من القضايا التعليمية والتربوية تتعلق باستخدام الإنترنت بوصفها أداة يمكن استخدامها في قاعة الدرس. والتركيز على الإنترنت يدعمه عدد من الأسباب:

أولاً: أنه توافر فيها معظم الأساسيات التي تتطلبها المناهج الحديثة المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبية. تلك المناهج التي تؤكد على تعليم اللغات في سياق تلقائي غير مصطنع، ومواقف حية تلتقي وتتفاعل فيها كل المهارات اللغوية، بحيث يمكن للمتعلم أن يمارسها في بيئة طبيعية. إن الوضع الراهن لقاعة الدرس في معاهدنا التعليمية التي نعلم فيها لغات أجنبية لا توفر بيئة طبيعية للمتعلم يمكنه فيها أن يكتسب اللغة ويمارسها ممارسة طبيعية تلقائية. فاللغة التي نقدمها في الكتب التعليمية، مهما يكن من دقة تصميمها وإعدادها، لا تحتوي - بل ولا يمكن لها أن تحتوي - على كل الملامح اللغوية التي يتعين تعليمها، وخاصة إن أخذنا في حسابنا الملامح الصوتية "غير القطعية" التي يحتويها النظام الصوتي للغة العربية أو أية لغة أخرى غيرها، مثل النبر، أو التنغيم، أو النغمة، وكلها لا مندوحة عنها لتعلم أية لغة وفهمها فهما صحيحا. كما أن بعض الأبواب النحوية وقواعدها يتعذر تعليمها في قاعة الدرس في المراحل الأولى أو المتوسطة، على الرغم من أهميتها وشيوعها في اللغة.

ثانياً: لم تعد الطرق التقليدية في تعليم اللغات تجذب أو تثير اهتمام الأجيال الجديدة التي تقبل على تعلم لغة أجنبية، فهم يرونها مملة، ولا تساعد على التعلم، في حين أن الغالب الأعم منهم يرى أن الإنترنت وسيلة حيوية تساعد على التفكير والتعلم.

ثالثا: إن المجتمعات الحديثة تتطلع إلى المعلومات وتعتمد عليها، وتؤدي المعلومات دورا متزايدا فيها، وإلى ذلك تشير جانيس فوكمانيس (1998) حين تقول إن الدارس وفصول تعليم اللغات الأجنبية قد تكون عامل تأخر إن لم يسمح لها باستخدام الوسائل التي أصبحت ركائز أساسية في الاقتصاد والحياة الاجتماعية. ففي المجتمعات الحديثة التي تنهض على استخدام المعلومات تتزايد الحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة وفهم عميق للتطورات التكنولوجية.

رابعا: يتعذر التكهن بالآثار التي سوف تنجم عن استخدام الإنترنت مستقبلا، ولكن تجربة استخدامها في المرحلة الراهنة تدفعنا إلى القول بأنها ستكون ذات شأن عظيم وفائدة كبيرة. ومع ذلك، فإننا لا نطالب المعلم بأن يهجر الطرق التقليدية كلها، ولكننا نتوقع أن تضيف الإنترنت إليها أبعادا جديدة ومفيدة ومكملة للطرق التقليدية.

خامسا: إن استخدام الإنترنت يربط الموضوعات النظرية في تعليم اللغات بالممارسة العملية في سياقات فعلية. كما أنه يساعد على استخدام اللغة استخداما تلقائيا يعبر فيه الدارس أو يحاول أن يعبر عما يريد أن يقوله هو لا ما يريد المعلم منه أن يقوله، فضلا عن أن الدارس يجد آخرين يمكنه التحدث معهم وليس المعلم وحده فحسب الذي غالبا ما يكون من أهل لغة الدارس وليس من أهل اللغة الهدف. إنه لمن الجدير بالتأمل أن الإنترنت يجلب العالم إلى حيث تجلس ويفتح لك آفاقا رحبة للتواصل مع الآخرين من أهل اللغة التي تتعلمها ومن متعلمين آخرين مثلك

وأخيرا: تزود الإنترنت المعلم بمادة لغوية حقيقية تساعد على تعليم اللغة تعليما فعالا يرتبط بواقع الاستخدام اللغوي، ولا تتوقف عند تعليم جمل وعبارات من صنع واضح المقرر، وقد لا تكون مستخدمة في واقع الاستخدام الفعلي للغة في بيئتها الأصلية. ومن ثم يقول ليليووب (1996) إن المعلم المؤهل يتطلع دائما إلى مادة لغوية أصيلة، ولا يقنع غالبا بالمادة المحدودة المتاحة لديه، ومن هنا تأتي الإنترنت فتفتح له باب واسعا يزوده بمادة لغوية لا متناهية وذات تنوع هائل في عباراتها وسياقاتها وطرق التفاعل اللغوي فيها.

إن تعليم اللغات الأجنبية يركز في الوقت الراهن على عمليات الاتصال اللغوي بين الثقافات التي تضيف على استخدام المادة اللغوية الأصيلة أهمية فائقة متزايدة. والمعلمون - كما ذكرنا سابقا - دائما ما يبحثون عن تلك المادة اللغوية الأصيلة كي يربطوا قاعات درسه بواقع الاستخدام اللغوي للغة التي يعلمونها، ويزيدون من درجة جاذبيتها لطلابهم. والإنترنت هي الوسيلة المتاحة في الوقت

الراهن لتزويدهم بهذه المادة التي يبحثون عنها. بالإضافة إلى ذلك، فإننا نلاحظ تحولا واضحا عن طرق تعليم النحو والترجمة التي انتشرت انتشارا كبيرا إلى المناهج التواصلية في تعليم اللغات، وذلك نتيجة لما عانته قاعات الدرس من قلة التفاعل بين الدارسين في مواقف اتصال حقيقي بسبب عدم توافر ناطقين أصليين من أهل اللغة الهدف في قاعات الدرس. وهنا تأتي الإنترنت مرة ثانية لتسد هذه الفجوة عن طريق استخدام البريد الإلكتروني وقاعات الحوار والدردشة (chat rooms) حيث يمكن فيها تبادل الأفكار والمعلومات. أي أن الإنترنت تمكن الدارسين من المشاركة في مواقف تواصلية متعددة اللغات، واستخدام اللغة التي يتعلمونها استخداما حرا لا يرتبط بسياق قاعة الدرس المحدود في مادته وتفاعلاته ومن يشارك فيه.

كما أن هناك تحولات طرأت على مناهج تعليم اللغات الأجنبية الحديثة نفسها وطرق تعليمها، وأهم هذه التحولات هي تلك التي تتعلق بعلاقة المعلم بالدارسين وقاعة الدرس، فالمعلم كان حجر الزاوية في المناهج وطرق تعليم اللغات التقليدية، أما في المناهج والطرق الحديثة فلم يعد المعلم ذلك الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل تحول الاهتمام إلى الدارس نفسه، فأصبح هو المحور الأساسي في العملية التعليمية. أي أن الاتجاه الحديث في تعليم اللغات الأجنبية تحول من التعليم إلى التعلم، وأصبحت نظريات التعليم الراهنة تركز على أهمية استقلال الدارس وإعطائه دورا أكبر في قاعة الدرس، ولا تتخيل بيئة تعليمية يمكن للدارس فيها أن يتولى القيام بهذا الدور أفضل من بيئة الإنترنت التي لم تعد ترفا في ظل هذه النظريات الحديثة، بل أصبحت مجالا واعدة جدا للتقدم خطوات سريعة في تعلم اللغات الأجنبية وإتقانها.

هناك عدد من الخدمات التي تقدمها الإنترنت في الوقت الراهن والتي يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ومعظمها يقوم على الاتصال بين الأفراد ويسر هذا الاتصال، وهذه الخدمات هي:

- 1- البريد الإلكتروني
- 2- مواقع المعلومات والأخبار
- 3- حجرات الحديث والدردشة
- 4- المؤتمرات التي تتم عن طريق الفيديو

وهذه المواقع تسمح للدارسين بالاتصال بالآخرين، إما بوصفهم زملاء أو خبراء، وإما بهدف الإسهام في مجموعات النقاش والتعلم منها. وفي هذا السياق من الاتصال والتواصل يمارس الدارسون استخدام اللغة الهدف في تواصل حقيقي لا يرتبط بالموضوعات المحدودة التي يحتويها الكتاب المقرر، والتي لا تزود الدارسين إلا بجمل محدودة متزوعة من السياق أحيانا، أو عبارات لا تستخدم في واقع الاستخدام الفعلي أحيانا أخرى، أو عبارات وجمل قد لا يحتاج إليها الدارس في واقع تعاملاته اليومية لأنها بعيدة عن اهتماماته، أو لأنها تحتوي على تراكيب لغوية ونحوية لا تتناسب في تعقيدها مع مستواه اللغوي.

لا شك أن المهارات اللغوية كلها تتداخل وتتكامل بعضها مع بعض في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة الأجنبية على أكثر من مهارة لغوية واحدة، كما هي الحال في واقع الحياة اليومية الحقيقية. ومع أن هناك مواقف لا يكون فيها المرء إلا مستمعا أو متحدثا أو قارئا أو كاتباً فقط، كأن يشاهد المرء برنامجا في التلفاز، أو يلقي محاضرة، أو يقرأ رواية، أو يكتب خطاباً— فإن هناك مواقف أخرى كثيرة تصبح فيها هذه المهارات المختلفة نسيجا واحدا متداخل الخيوط. ومن ثم فإننا أربأ بمصممي المقررات عن فكرة تصميم البرامج التعليمية التي تركز على كل من هذه المهارات منفصلة عن المهارات الأخرى، ذلك أن هذه المهارات ينبغي أن تتكامل وتتداخل قدر الإمكان، وليس معنى ذلك أننا نستبعد وضع برامج تركز على واحدة أو أكثر بهدف علاج العيوب التي يعاني منها بعض الدارسين في إحدى هذه المهارات. والواقع أن شبكة الإنترنت تساعد الدارسين على اكتساب مهارات اللغة مجتمعة، حيث يجري التواصل فيها تواصلًا طبيعيا متداخل فيه كل المهارات وتتكامل دون تكلف أو تصنع.

وفي المستويات المتقدمة من تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها يمكن أن نعلم الدارسين طريقة استخدام الإنترنت في كتابة الأبحاث وجمع المعلومات والبيانات. وفي هذه المرحلة لا بد أن يتدربوا تدريباً كافياً يجعلهم يتقنون استخدام وسائل البحث وقوائم المعلومات والبيانات، وطرق تخزين البيانات على أجهزتهم، وحفظ مصادر المعلومات التي حصلوا عليها، وطريقة استخدام النسخ من المصدر والالصق في الملفات التي أنشأوها في أجهزتهم لحفظ هذه البيانات والمعلومات، والتنقل بين المواقع التي أنشأها المتخصصون على شبكة الإنترنت.

وفي خطوة أخرى أكثر تقدماً، يبدأ الدارسون في المran على كتابة مقالات تكون صالحة للنشر على شبكة الإنترنت، ويتعلمون كيف ينشرونها بأنفسهم باستخدام التطبيقات والبرامج المتاحة، ويتبادلونها مع أصدقائهم من أهل اللغة الأصليين أو الذين يتعلمونها مثلهم. وهذا لا شك يرتقي بمستوى الدارسين إلى مستويات من الأداء لا نعهد لها في القاعات التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية. فالآفاق التي تتيحها شبكة الإنترنت من حيث كثافة تعرض الدارسين للغة التي يتعلمونها تعجز قاعة الدرس التقليدية عن أن تتيحها لهم.

ومن ثم فإننا نلاحظ أن المهارات اللغوية كلها من استماع وتحدث وقراءة وكتابة يمكن اكتسابها اكتساباً فعالاً ويسيراً باستخدام شبكة الإنترنت. فغرف الدردشة تتيح فرصاً هائلة للاستماع المكثف والمركز، والتحدث الحر الذي لا يرتبط بقاعدة معينة يريد المعلم تدريسها، ولا بمفردات معينة يريد المعلم تعزيزها، ولا بموضوع معين يريد المعلم أن يدرسه للطلاب، ودون تعرض للإحراج الذي يعاني منه متعلمو اللغات الأجنبية حين يخطئون في قاعة الدرس ويصحح المعلم أخطاءهم المرة تلو الأخرى، ودون أدنى ارتباط بالمادة التعليمية الواردة في الكتاب المقرر والتي قد تكون مضجرة للدارسين. ولاشك أن التخلص من كل هذه القيود التي تفرضها قاعة الدرس تحرر الدارس من الضغط النفسي والعصبي الذي قد يعيق تقدمه في تعلم اللغة، ويضعف من دافعيته إلى تعلمها. والميزات التي تتحقق من هذا النوع من التعلم تتمثل في أن الدارس ينخرط في حوارات مع أقرانه، ويتبادل معهم المعلومات، ويعبر عن أحاسيسه وانفعالاته، ويتبادل الآراء في الموضوعات المثارة في الحوار، وكلها أمور نفتقدها فعلاً في تعليم اللغة في قاعة الدرس وفي الكتب المقررة.

ومع ذلك، فإن هناك بعض المآخذ على هذه الطريقة، منها أن الدارس قد يظل يكرر عبارات وجملاً خاطئة دون أن يصححها أحد، ذلك أن المتحدثين والمتحاورين لا يهتم أحدهم بأن يؤدي دور المعلم، فيصحح للآخرين ما يقولونه من جمل أو عبارات أو أصوات خاطئة، أو أن يزوده بعبارات أكثر دقة في التعبير عن المعنى المراد، لأن الحوار آتخذ يركز على المعنى لا على الشكل اللغوي الذي ينقل المعنى. فضلاً عن أن العبارات والجملة بل وموضوعات الحوارات نفسها قد لا تكون ذات صلة على الإطلاق بماهية اللغة التي يريد الدارس أن يتعلمها لتحقيق أغراضه من تعلم لغة أجنبية

والحق أن شبكة الإنترنت تتيح للدارس نوعين من الاستماع لا بد أن يسيطر المتعلم عليهما، وهما الاستماع المتبادل، والاستماع أحادي الجانب. فالاستماع المتبادل يقصد به تلك المواقف التي

يتعين على الدارس فيها أن يتجاوب مع المتكلم ويناقش محتوى الرسالة التي يطرحها. في حين أن الاستماع أحادي الجانب يتمثل في مواقف أخرى مثل الاستماع إلى الإذاعة أو إلى محاضرة تكون فيها الرسالة موجهة من جانب واحد فقط. والمتعلم في هذه الحالة يتعين عليه أن يسيطر على عدد من المهارات والمعارف غير اللغوية إلى جانب تلك المهارات اللغوية، وهذا يتيح للدارس أن يستغل معارفه العامة وقدراته الشخصية في الانخراط في عملية التواصل. أما تعليم الاستماع في قاعة الدرس فلها تحيل المتعلم إلى "جهاز تسجيل" عند تعليم فهم المسموع، لأنه يطلب منه أن يردد ويستمع إلى عبارات معينة لا تتغير طوال الفترة المحددة للدرس. وهذا غالبا ما يصيب المتعلم بالضجر وتصبح قاعة الدرس شديدة الوطأة على نفس الدارس.

والسبب العلمي في ذلك أننا لا نستقبل اللغة كما يستقبلها جهاز التسجيل، بل نفسر ما نسمعه في ضوء هدفنا من الاستماع، وفي ضوء معارفنا السابقة، ثم نختزن المعاني دون احتزان الشكل اللغوي الذي صيغت فيه تلك المعاني، كما أن التراكيب النحوية ذاتها لا تبقى في ذاكرتنا إلا قليلا. وعلى العكس من ذلك، فإن القدرة على تذكر الكلمات والعبارات التي صيغت بها الرسالة المنطوقة لا تعني - بالضرورة - أن الرسالة ذاتها قد فهمت.

إن التعليم في قاعة الدرس لا يفرق غالبا بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة. بل إن تاريخ تعليم اللغات الأجنبية قد عني في معظمه بتعليم اللغة المكتوبة، لأنها تمتاز بأن جملها قد صيغت بعناية، وربطت ببعضها لتكون فقرات محكمة الترتيب، على عكس اللغة المنطوقة التي تتكون غالبا من عبارات قصيرة غير مترابطة غالبا، كما أنها تحتوي على تكرار وتداخل بين متحدث وآخر، وكثيرا ما يلجأ المتحدثون إلى استخدام دلالات غير محددة. فهم غالبا ما يستخدمون كلمة "شيء" أو "هذا" أو "ذلك" دون ذكر المشار إليه صراحة. ويشير "براون و يول"¹ إلى أن استخدام التراكيب غير المترابطة، والكلمات غير محددة الدلالة، والعبارات العامة، يجعل محتوى اللغة المنطوقة أكثر كثافة من غيرها من أنماط الاستخدام اللغوي كالنثر الوصفي على سبيل المثال. كما فرقا أيضا بين نوعين أساسيين من وظائف اللغة، وهما الوظيفة التفاعلية التي تعني أساسا بنقل المعلومات من المتكلم إلى السامع، والوظيفة التفاعلية التي يكون الهدف الرئيسي من الحديث فيها استمرار العلاقات الاجتماعية.

¹ - Brown & Yule, 1983:16

ويمكننا أن نضيف تفريقاً آخر مهما يتعلق بتطور مهارات الحديث الأحادي الطرف والحديث الثنائي الطرف. فالقدرة على إلقاء كلمة شفوية خالية من التدخل والمقاطعة تختلف اختلافاً تاماً عن القدرة على الحوار مع شخص أو أكثر لأغراض تفاعلية أو تعاملية. ففي حين يستطيع كل ناطق بلغة ما أن يستخدم هذه اللغة في مواقف تفاعلية، فليسوا كلهم قادرين على استخدامها في إلقاء كلمة حول موضوع معين على مجموعة من المستمعين. لأن هذه مهارة تحتاج إلى تعلم وممارسة. ولذلك فإننا نأخذ على معظم برامج تعليم اللغات أنها تعنى بتطوير مهارات الدارس في نطاق تفاعلي محدود، حيث لا يقتضي الأمر من الدارس إلا أن يشارك بعبارة أو عبارتين قصيرتين في كل حوار. ومن ثم فإننا نحبب بمعلم اللغة الأجنبية أن يدرك أن تدريب الدارسين على إنتاج عبارات قصيرة لن يؤدي إلى تمكينهم – تلقائياً – من إنتاج عبارات وفقرات طويلة. وبإلقاء نظرة سريعة على مقررات تعليم اللغات التي بين أيدينا نكتشف بجلاء أنها تعنى بتعليم العبارات القصيرة أو الأدوار المحدودة في حوار ما. ويتبغى أن نلفت إلى أن الدارس الذي يعود على إنتاج هذه العبارات المحدودة فحسب، سوف يعاني من قدر كبير من الإحباط حين يحاول الحديث باللغة الأجنبية التي يتعلمها.

أما عن مهارة الكتابة فيقال إن تعلم الكتابة السلسلة المعبرة أصعب ما يتعلمه المرء من المهارات اللغوية، سواء أكان ذلك في مجال تعلم اللغة الأم أم في مجال تعلم اللغات الأجنبية. ذلك أن كل الأطفال – باستثناء المعوقين – يتعلمون بأنفسهم كيف يفهمون لغتهم الأم ويتحدثون بها، في حين أنهم لا يتعلمون جميعاً القراءة، وقليل منهم من يتعلم كيف يكتب كتابة سلسلة واضحة. ويصف "هوايت"² هذا الأمر بقوله: "ليست الكتابة نشاطاً فطرياً، فكل الأشخاص الأسوياء جسدياً وعقلياً يتعلمون بأنفسهم كيف يتكلمون لغتهم، ولكنهم يحتاجون إلى من يعلمهم الكتابة". وهذا فرق جلي بين شكلي اللغة المنطوق والمكتوب، بالإضافة إلى بعض الفروق الأخرى، فالكتابة على خلاف الكلام ليست محدودة بوقت معين، ويمكن تخزينها والرجوع إليها في أي وقت، فهي ثابتة بالمقارنة مع اللغة المنطوقة التي لا تلبث إلا برهة وتنقضي، حتى ولو سجلت على شريط.

ويقول "بيل" و "برنابي"³ إن الكتابة نشاط معرفي بالغ التعقيد يقتضي من الكاتب أن يظهر سيطرته على عدد من المتغيرات في آن واحد. وهذا يتطلب سيطرته – فيما يتعلق بمستوى الجملة

² - White, 1981:2

³ - Bell & Barnaby, 1984: 12

— على المضمون، والشكل، وبنية الجملة، والمفردات، وعلامات الترقيم، والمهجا، ورسم الحروف. أما فيما فوق مستوى الجملة فالأمر يتطلب أن يسيطر الكاتب على بناء الجمل، والربط بين المعلومات والأفكار في فقرات ونصوص متضامة ومتراصة.

وقد ظهر في السنوات الأخيرة اتجاهان حول طبيعة الكتابة، يعني أولها بتتبع عملية الكتابة، ويعني الآخر بعملية الكتابة ذاتها. يركز الاتجاه الأول على عملية الإنشاء، أي يركز على الخطاب، أو المقال، أو القصة، وما إلى ذلك. ومعلم الكتابة الذي ينحو هذا المنحى يهتم بأن يكون نتاج عملية الكتابة مقروءاً وصحيحاً نحوياً، ومتمشياً مع قواعد الخطاب التي تبرز النقاط الأساسية في الموضوع، والتفاصيل المؤيدة للفكرة المعروضة، ونحو ذلك. وينصب التركيز في قاعة الدرس — في هذا الاتجاه — على النقل والتقليد، وإطالة الجملة باستخدام كلمات مساعدة، وإنشاء جمل وفقرات اعتماداً على نماذج مختلفة الأنواع.

أما أنصار الاتجاه الثاني فينظرون إلى عملية الكتابة من زاوية أخرى، فهم يركزون قدر الإمكان على الوسائل التي تستخدم في إنشاء نص ما، وعلى النص نفسه أيضاً. ومن ثم فإنهم درسوا المنحى الذي يتخذه الكاتب في كتاباتهم بهدف التوصل إلى مزيد من المعارف عن كيف يصل الكاتب إلى الشكل النهائي لنتاجه الكتابي. ويقول "زامل"⁴ إن أحد الاكتشافات المهمة يؤكد أن عملية إنشاء نص ما تتطور عبر عدة مراحل، يكتشف الكاتب خلالها أن ما يكتبه هو ما يريد أن يعبر عنه. أي أن الكاتب لا يجلس فقط لمجرد تسجيل ما يريد أن يعبر عنه، لأنه يجد أنه بدأ في كثير من الأحيان بأكثر الأفكار غموضاً على الإطلاق، فيلجأ آنذاك إلى تهذيب الفكرة، وتطويرها، وتعديلها، عبر كتابتها عدة مرات.

ومن ناحية أخرى، تحقق محاولات الدارس أن يكتب خطابات بالبريد الإلكتروني لأقرانه فرصة الانخراط في الكتابة وممارستها بشكل تلقائي، وتطوير قدرته على الكتابة واكتساب مهاراتها. ذلك أن الدارس في هذه الحالة ينتج ويحاول أن يفهم ويفسر المادة المكتوبة في موضوعات متنوعة. كما أنه يتدرب على طريقة عرض الموضوعات والأفكار والمفاهيم والآراء لأقرانه في موضوعات مختلفة. وكما يتحاشى الدارس إضاعة وقته في موضوعات غير ملائمة لحاجاته من تعلم اللغة، أو استخدامه

⁴ - Zamel, 1983:21

تراكيب وعبارات وجملًا غير صحيحة، يتعين تشجيعه على طلب التصحيح من أقرانه الناطقين الأصليين باللغة التي يتعلمها.

أما القراءة فتعد أكثر المهارات اللغوية حظًا على الإنترنت. ذلك أن شبكة الإنترنت تعج بالمواد المقروءة باللغات المختلفة، ولن يجد الدارس أية صعوبة في الحصول على مادة يقرأها باللغة التي يتعلمها. بل إن الدارس فور أن يدخل على أي موقع على الشبكة يستخدم اللغة التي يتعلمها يجد نفسه منخرطًا في عملية القراءة منذ أول وهلة، وسوف تأخذه التنوعات الهائلة في المادة المعروضة من نشرات أخبار، ومواقع علمية، وترفيهية، وخدمات، وموضوعات بحثية، تصب كلها في دائرة اهتماماته أو خارجها. ومن ثم يمكن للدارس أن يحسن مهارات قراءته، ويرتقي بقدرته على التعامل مع النصوص المكتوبة، واكتساب مفردات وعبارات، وتراكيب، ومصطلحات جديدة تضاف إلى رصيده اللغوي. فضلا عن أن الشبكة تتيح له أيضا الدخول على مواقع المعاجم الإلكترونية، ليكشف عن معاني الكلمات والعبارات والمصطلحات الجديدة التي تقابله في النصوص التي يقرأها. وسيجد الدارس أن مواقع المعاجم الإلكترونية تتنوع تنوعا هائلا. فمنها معاجم عامة تفيد كل الدارسين الذين يدرسون اللغات الأجنبية لأغراض عامة، ومنها معاجم متخصصة في مختلف فروع العلوم والتخصصات، وفي كل موقع منها عدد كبير من هذه المعاجم. بل إنه سيجد أن بعض هذه المواقع تسمح للدارس أن يحمل منها ما يشاء من المعاجم ويحتفظ بها على جهازه الخاص ليستعملها وقتما يشاء، وبعضها لا يتيح هذه الخدمة، بل يتعين على الدارس أن يستخدم هذه المعاجم وقت دخوله على الشبكة فقط، مع ذلك فإنه يستطيع أن يأخذ من هذه المعاجم ما يشاء من معلومات ويحتفظ بها على جهازه غير أنه لن يستطيع أن يأخذ المعجم كاملا. كما أن الشبكة تعج بدوائر المعارف والموسوعات الرقمية التي تساعد الدارسين في المراحل المتقدمة على تطوير قدراتهم القرائية وتوسيع معارفهم باللغة الهدف دون أن يجدوا أنفسهم مقيدين أو ملزمين بكتاب معين أو بطريقة معينة.

إن أحد الإسهامات المهمة والمفيدة التي تقدمها شبكة الإنترنت لمتعلمي اللغات الأجنبية أنها تساعد الدارس على توظيف قدراته المعرفية واستغلال خلفيته المعلوماتية في أثناء عملية القراءة. إذ إن تحرره من متابعة المدرس وأسئلته التي قد تصرف ذهنه عن التركيز في كثير من الحالات يتيح له أن يستغرق في النص الذي يقرأه، وأن يوظف معلوماته ومعارفه عن الموضوع الذي يقرأه في استجلاء المعاني والتدبر في العبارات التي تحمل هذه المعاني، وفي الطريقة التي ركبت بها الجمل ورتبت فيها

المفردات، والمقارنة بين الطرق المختلفة التي يتم بها التعبير عن المعنى الواحد، والتوقف عند الفروق الدقيقة بين معاني المفردات شبه المترادفة. مما يؤدي إلى إكسابه القدرة على حل شفرة الرموز الكتابية والقواعد النحوية في النص. ومن نافلة القول أن كثيرا من النصوص لا يمكن أن يفهمها القارئ فهما دقيقا إلا إن توافرت لديه المعلومات المعرفية ذات الصلة بالموضوع.

وهنا ننتقل إلى نقطة مهمة جدا لا غنى عنها في تعليم اللغات الأجنبية وهي الثقافة. فالمكون الثقافي أضحى يمثل ركيزة أساسية في الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ذلك أن اكتساب المعارف عن الجوانب الثقافية المتعلقة باللغة الهدف يعد مكونا أساسيا من المكونات العامة التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في مساره التعليمي. فمتعلمو اللغات الأجنبية يتعين أن يكتسبوا قدرا من فهم العلاقة بين الفكر والسلوك لدى أهل اللغة التي يتعلمونها. فضلا عن اكتسابهم معلومات ومعارف كافية بين اللغة والثقافة، بحيث يمكنهم في النهاية إجراء مقارنة بين ثقافة اللغة التي يتعلمونها وثقافتهم الخاصة.

وكل ذلك يمكن إنجازه بيسر وسهولة على شبكة الإنترنت. فهذه الشبكة تتيح كل المعلومات التي تساعد على إنجاز هذا الهدف من مواد مقروءة ومسموعة ومرئية بالصوت والصورة والأفلام التسجيلية والتاريخية والروائية وغيرها. ويتعين أن نشجع الدارس على ألا يقف عند حد الاستهلاك من الشبكة فحسب، بل يجب عليه أن يسهم في المواد العلمية المتاحة عليها، وذلك بأن يقدم صورة لثقافته كما يراها ويدركها هو، بحيث يساعد متعلمي لغته على تكوين فكرة واضحة عن ثقافة هذه اللغة وشعبها. وفي هذا الصدد يعرض "يوهان جراوس" اقتراحا قدمه الباحثان "أوسونا" و "ميسكيل"⁵ لمدرسي اللغات الأجنبية بهدف مساعدة الدارس على ابتكار أنشطة تنفذ على شبكة الإنترنت لاستخدامها في قاعة الدرس.

وهذا الاقتراح يمكن تلخيصه في النقاط الآتية:

- * - انتقاء موضوع من موضوعات الكتاب المقرر.
- * - تحديد الوظائف اللغوية التي يريد أن يعلمهم إياها.
- * - تأمل الجوانب الثقافية التي تنطوي عليها عملية التواصل.

⁵ - Osuna & Miskell (1998) Creating web activities for the foreign language classroom.p. 83

- * - اختيار مهام للدارسين من شأنها ربط الثقافة باللغة.
 - * - البحث في شبكة الإنترنت على مواقع تحتوي على مهام مماثلة.
 - * - إجراء البحث باستخدام الكلمات الأساسية في الموضوع.
 - * - تصفح المواقع المختلفة بحثاً عن موضوعات وثيقة الصلة بموضوعه.
 - * - إعطاء توجيهات محددة وواضحة للدارسين تساعدهم على صياغة النشاط.
 - * - اختيار المستوى اللغوي المناسب لمستوى الدارسين.
 - * - الاستفادة من الميزات التي تقدمها الأشكال المتنوعة للوسائط المتعددة ، مثل الصور، والرسومات، والأفلام، والموسيقى، وغيرها.
 - * - تنفيذ النشاط بحيث يدمج المهارات اللغوية المختلفة:
 - الاستماع: فهناك مواد سمعية متعددة على شبكة الإنترنت التي من شأنها جذب الدارسين وجعلهم ينهمكون في عملية تعلم اللغة وثقافتها.
 - الحديث: بعد انتهاء النشاط يناقش الدارسون المهام التي قاموا بها، ويعقدون مقارنات ومقابلات بينها.
 - القراءة: يقرأ الدارسون قطعاً قصيرة منتقاة من النشاط ويتأكد المعلم من فهمهم لها عن طريق طرح أسئلة تحتاج الإجابة عنها بنعم أو لا.
 - الكتابة: تكليف الدارسين بكتابة ملخص لما قرأوه، وبالإجابة عن بعض الأسئلة المقالية، وكتابة وصف لما يعرض عليهم من صور ورسومات وغيرها.
- وهذا لا يعني أن شبكة الإنترنت ليس لها عيوبها ومثالبها، غير أن هذه العيوب والمثالب ترتبط بمن يستخدمون الشبكة، وفور التخلص من هذه العيوب، تصبح الشبكة أداة قوية للتواصل، والوصول إلى مادة لغوية أصيلة، وحفز الدارسين والرفع من دافعيتهم إلى التعلم، وتأهيلهم لإنجاز ما يتوقع منهم على كل المستويات، ليس في مجال عملهم فحسب، بل في كل مختلف نواحي حياتهم.

ومن بين العيوب الأخرى التي قد تجعل استخدام الإنترنت صعبا لبعض البيئات والشرائح الاجتماعية ارتفاع تكلفته بالنسبة إلى بعض الأشخاص، واستهلاكه وقتا طويلا لدى آخرين، وذلك أن الكميات الهائلة للمواد المعروضة على شبكة الإنترنت دون ترتيب أو نسق محدد، تأخذ من الباحث وقتا طويلا للوصول إلى المادة التي يبتغيها، كما أن بعض المواد المنشورة على الشبكة قد لا تكون مناسبة أو مرغوبا فيها لبعض الشرائح السنية لمرتادي الشبكة، فضلا عما تحتويه من مواقع غير أخلاقية، ودعايات إلى أفكار قد لا تكون مناسبة للدارسين وتستهلك بعضا من وقتهم.

وعلى الرغم من هذه العيوب والمثالب، فإن العالم الذي نعيش فيه الآن الذي يعج بالمؤسسات متعددة الثقافات والجنسيات، والذي يقرض على المجتمعات المعاصرة قدرا غير قليل من التواصل والتداخل، يقتضي أن يفهم كل منا ثقافة الآخر، حتى قبل أن يتعلم لغته. كما يقتضي منا - نحن مدرسي اللغات الأجنبية - أن نعد طلابنا لهذا العالم الجديد وأن نساعدهم على أن يكتسبوا فهما أعمق للثقافات الأخرى. وهذا الفهم - لا شك - يمثل واحدا من أهم المهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى الخريجين أينما كانوا في هذا القرن. وإن أول مكان نبدأ فيه هذا العمل هو قاعة الدرس التي يجب أن يمتزج فيها تعليم اللغة بتعليم الثقافة، على خلاف ما هو سائد الآن من تكريس معظم الوقت لتعليم اللغة والمهارات اللغوية، دون الالتفات إلى أهمية تعليم الثقافة بوصفها جزءا لا يتجزأ من فهم أبعاد اللغة الهدف واستخدامها استخداما صحيحا، وخاصة تلك الجوانب التي ترتبط بالقيم والاتجاهات والسلوك. إن الإمكانات الهائلة التي تتيحها تكنولوجيا التعليم الحديثة تفرض على معلمي اللغات مسؤوليات كبيرة لم يواجهوها بها من قبل. منها أن عليهم أن يعدوا أنفسهم لهذا العالم الهائل التنوع، والمتغير دائما في أساليبه، ووسائله، وأدواته. كما أن عليهم أن يكونوا على دراية تامة بمختلف جوانب تلك التكنولوجيا، ومسيطرين على استخداماتها وتطبيقاتها، وملمين بأحدث ابتكاراتها، حتى يمكن أن يفيدوا طلابهم، ويوجهوهم إلى المواقع والمواد التعليمية المناسبة لمستواهم التعليمي.

REFERENCES

- 1- Allwright, R. (1998) Observation in the language classroom. London, Longman group.
- 2- Cadzen, C.B. (1987) Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, Heinemann.
- 3- Chapelle, C. & Jamieson, J. (1986) Computer-assisted language learning. TESOL, 20, 27-46.
- 4- Chen, M. & Paisley, W. (1985) Children and microcomputers: Research on the newest medium. Beverly Hills. CA: Sage.

“Qeyri-ərəblərə ərəb dilinin tədrisi məsələlərinə müasir baxış” Beynəlxalq Konfrans

- 5- Dunkel, P. (1991) Computer-assisted language learning and testing.. Newbury House.
- 6- Folkmanis, Janis (1998) Schools and the Internet.
- 7- Frizler, K. Master's Thesis. San Francisco State University, ,1995 The Internet as an Education Tool in ESOL Writing Instruction.
- 8- Graus, Johan (1999) An Evaluation of the Usefulness of the Internet in the EFL Classroom.
- 9- Johnson, D.M. (1985) Using computers to promote the development of English as a second language. Tucson.
- 10- LeLoup & Ponterio. (1996) Authentic Material and the teacher of foreign languages.
- 11- Mehan, H., Moll, L. & Reil, M. (1985) Computer in classrooms. University of California, San Giego.
- 12- Osuna & Miskell (1998) Creating web activities for the foreign language classroom.
- 13- Ramos, N.J. (1984) The utilization of computer technology in a bilingual classroom. Texas University, Kingsville.
- 14- Stanfield, C.W. (1986) Technology and language testing. Washington, DC.
- 15- Willis, G. South Bristol Learning Network LTD (1997) A framework for the educational use of the Internet. Bristol.

ƏRƏB DİLİNİN ƏYANI VƏSAİTLƏRLƏ TƏDRİSİ

Prof. Kamandar ŞƏRİFOV

Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası
Əlyazmalar İnstitutu
Bakı - AZƏRBAYCAN

Çağdaş dövrdə ayrı-ayrı xarici dillərin tədris metod və üsulları get-gedə daha da təkmilləşdirilərək, yeni-yeni üsullardan və texniki vasitələrdən kompleks şəkildə istifadə edilir. Hazırkı dövrdə xarici dil tədrisi sahəsində bu yenilikləri tətbiq etməmək mümkün deyildir. Dr.Candemir Doğan yazır ki, “teori, metod və tekniklərin biriktirilməməsi bir yabancılıq dil tədrisi və tədrisi sistemini düşünmək imkansızdır” (1, 61).

Başqa xarici dillər kimi ərəb dilinin tədrisi sahəsində də ildən-ilə yeni-yeni nəzəri əsaslar, metod və üsullar işlənilir və hazırlanır. Ərəb dili dünyanın ən zəngin və çətin dillərindən olduğu üçün onun tədrisini asanlaşdırmaq məqsədilə yeni-yeni vasitələrdən istifadə edilməlidir. Bu dilin zənginliyi və çətinliyi ilə əlaqədar Ə. Məmmədov yazır ki, “Ərəb dili söz ehtiyatının genişliyi cəhətdən dünyanın ən zəngin dillərindən hesab edilir. Burada sinonim sözlər çox geniş təmsil olunduğundan eyni məfhum çox vaxt ən azı bir neçə söz, bəzən isə onlarla, hətta yüzlərlə sözlə ifadə edilə bilər. Bununla belə, ərəb dilində bəzən biri-birindən ciddi şəkildə fərqlənən mənalı olan polisemantik (çoxmənalı) sözlər də az deyildir” (3, 11).

Bu dil eyni zamanda tarixən Ərəb Xilafətinin dövlət dili olmuş və Məğriblə Məşriq arasında böyük bir coğrafi ərazini əhatə etmişdir. “Ərəb dili İslam aləmində latın dilinin Avropada oynadığı rolunu oynayır” (2, 7).

Ərəb dili kimi çətin bir dilin tədrisini daha yüksək səviyyədə həyata keçirmək üçün elmin və texnikanın əldə etdiyi yeni uğurlardan (bax: 1; 4; 5; 6; 7) istifadə etmək lazımdır. İstər ərəb dilinin, istərsə də başqa xarici dillərin tədrisində əyani vasitələrdən istifadə daha uğurlu nəticələr verir. Belə ki, dilin tədrisində əyani vasitələrdən istifadənin ən başlıca xüsusiyyətləri ondan ibarətdir ki, belə təlim prosesində həm görmə, həm eşitmə, həm də yazı yaddaşı iştirak edir. Bunun nəticəsində də istər ayrı-ayrı sözlər, istər cümlələr, istərsə də qrammatik qaydalar tələbə tərəfindən daha yaxşı öyrənilir. Bəzən bir lüğətin izahı üçün lazım olan onlarla, yüzlərlə sözün bir şəkildə öyrənilməsi mümkündür. Onda ki, əyani vasitələrdən dilin tədrisinin istənilən sahəsində - oxumaq, danışmaq, dinləyib başa düşmək və yazmaq bacarıqlarının öyrədilməsi və inkişaf etdirilməsində ətraflı şəkildə istifadə edilə bilər.

Xüsusilə də, danışmaq vərdişlərinin aşılanması, lüğət tərkibinin, qrammatik qaydaların tədrisi və praktikasında onların rolu danılmazdır. Bütün bunlardan başqa əyani vəsaitlər dərslərin tələbələr üçün daha maraqlı şəkildə aparılmasına şərait yaradır.

Hal-hazırkı dövrdə xarici dillərin tədrisində ən geniş yayılmış əyani vəsaitlər aşağıdakılardır:

- Yazı taxtası
- Markerlərin istifadə olunduğu yazı taxtası
- Flip çartlar (kağızdan olan yazı taxtaları)
- Qrammatika, yeni sözlərin və sairənin təqdimatı və praktiki məşğələsində istifadə olunan müxtəlif növ dərs kartları və plakatlar.
- Şəkillər
- Projektorlar
- Slayd projektorları
- Video maqnitafon və ya DVD-lər
- Kompyuter

Bunların içərisində ən geniş yayılmış və dilin tədrisini onsuz təsəvvür edə bilmədiyimiz əyani vəsait yazı taxtasıdır. Yazı taxtasının növündən asılı olmayaraq, hər bir müəllim ilk növbədə ondan nə üçün və necə istifadə edəcəyini bilməlidir. Müəllim özünü tələbələrin yerinə qoymalı və onların bu yazı taxtasına baxarkən nəyi görəcəklərini, nələri öyrənəcəklərini bilməlidir. İlk növbədə elementar qaydaları burda qeyd etmək yerinə düşərdi.

- Müəllim yazı taxtasından istifadə edərkən çalışmalıdır ki, uzun müddət onun qarşısında durmasın. Bununla da o, yazı taxtasında olanları tələbələrin də tezliklə görməsinə imkan yaradar.
- Eyni zamanda yazı taxtasında olan qeydlərin, tapşırıqların tələbələr tərəfindən rahatlıqla oxunmasını təmin etmək üçün müəllim kifayət qədər böyük və aydın xətlə yazmalıdır.
- Müəllim yazı taxtasında yazarkən yazdıqlarına diqqət yetirməli, səhv etməməyə çalışmalıdır. Çünki tələbələr bütün bunları öz dəftərlərinə qeyd edir və ən əsası da insanın vizual şəkildə gördüyü şey onun yaddaşında daha tez və uzunmüddətli həkk olunur.
- Yazılanları silmədən qabaq hamının qeydləri bitirib bitirmədiyini aydınlaşdırmalıdır.

Əgər yazı taxtası çirkli və səliqəsizdirsə bu öz əksini tələbələrin dəftərlərində də bu və ya digər şəkildə tapacaqdır. Ona görə də yazı taxtasını 2 hissəyə bölünür. I hissə dərs boyu yazıb silinəcək qeydlər üçün ayrılır, II hissə isə dərslərin sonuna qədər silinmədən yazı taxtasında qalması istənilən daha əhəmiyyətli məlumatlar üçün saxlanılır. Məsələn, II hissəyə dərslərin məqsəd və vəzifələrini, yeni keçilmiş söz və ya qrammatik qaydaları, tələbələrin tez-tez buraxdıqları səhvləri və s. Yazmaq olar. Bununla da dərslərin sonunda siz tələbələrin dərs ərzində nəyə nail olduq-

larını, nə öyrəndiklərini özünüz üçün müəyyən etmiş olarsınız, tələbələr isə keçilmiş mövzunu bir daha təkrar etmək imkanı qazanmış olurlar.

Bundan əlavə yazı taxtasından nəinki yeni dərsi keçmək, sözləri və grammatik qaydaları yazmaq və məşq elətdirmək, eyni zamanda müxtəlif oyunlar aparmaq, şəkil çəkmək, mövcud şəkilləri yapışdırmaq, tapşırıq vermək və s. fəaliyyətlər üçün də istifadə etmək olar.

Dil dərslərində çox geniş şəkildə müxtəlif məqsədlər üçün işləmə biləcək vəsaitlərdən biri də dərslər kartlarıdır (flash cards). Bu kartlar istənilən dil səviyyəsində olan tələbəyə verilə biləcək, dərslərin hər bir mərhələsində bu və ya digər dil bacarıqlarının öyrədilməsində istifadə oluna biləcək faydalı vəsaitlərdir. Onlar, xüsusilə, yeni sözlərin təqdimatı, təkrarlanması, praktikasi, və möhkəmləndirilməsində xüsusilə böyük əhəmiyyətə malikdirlər. Bunlardan dərslərdə necə istifadə olunmasına aid bir neçə elementar misala diqqət yetirək.

- Dərs boyu keçilmiş yeni sözlər tədris kartlarına qeyd olunur (bu kompyuterdə də yazıla bilər, əl yazısı ilə də ola bilər). Sonra bu kartlardan dərslərin gedişində həmin sözlərin təkrarı və möhkəmləndirilməsi üçün istifadə oluna bilər. Məsələn, həmin kartlar masanın üzərinə qoyulur. Tələbələr ya tək-tək, ya da qrup şəklində bir neçə kart götürərək orada olan sözü digər tələbəyə və ya qrupa kartdakı sözü demədən izah etməlidir. Sözü tapmış qrup kartı götürür və daha çox kart toplamış şəxs udur.

Bundan başqa şagirdlər həmin kartlardakı sözlərdən və yeni keçilmiş grammatik qaydalardan istifadə etməklə cümlələr düzəldə, və ya hekayələr qura da bilərlər. Bununla da onlar keçilmiş sözləri nəinki əzbərləyir, eyni zamanda onlardan real danışmada istifadə etmiş olurlar.

- Bir qrup tədris kartı masanın üzərində yerləşdirilir. Tələbələrin kartlarda olan sözləri xatırlamaq üçün ancaq iki dəqiqəliyi var. Daha sonra kartlar çevrilir və tələbələr, şagirdlər yadlarında saxladıkları mümkün qədər çox sözü bir vərəqə yazmalıdırlar. Daha çox söz yazmış tələbə qalib olur.

Bu tip oyun və məşğələlər onlardır. Müəllimin nə qədər böyük təxəyyül və təcrübəsi olarsa, bir o qədər də çox dərslər kartları hazırlamaq imkanı ola bilər.

Bəs bu dərslər kartlarını necə əldə etmək olar?

- Onları həm ayrıca həm də tədris kitabları ilə birlikdə almaq olar
- Amma bu kartların müəllim və ya şagirdlərin özləri tərəfindən hazırlanması daha maraqlı və əhəmiyyətli olardı. Bunun üçün müəllimin böyük bir talanta malik olması vacib deyil, o, müxtəlif jurnallardan müvafiq şəkillər kəsib götürməklə, internetdən maraqlı şəkil və oyunlar çıxarmaqla, sadə şəkillər çəkməklə bu kartları hazırlaya bilər. Bundan başqa belə əyani vəsaitlərin hazırlanması üçün hazır kitablar da var ki, bunlar müəllimlərin işini asanlaşdırır bilər. Belə kartların lami-nasiya olunması onların ömrünü daha da uzatmış olar və müəllim də uzun müddət

onlardan yararlanıla bilər. Bu kartların müəllimin özü tərəfindən hazırlanmasının bir əhəmiyyəti də ondan ibarətdir ki, onlar daha ucuz olur və ən əsası mövcud sinfin və ya qrupun tələblərinə, ehtiyacına uyğun şəkildə tərtib olunur.

- Aşağı siniflərdə bəzən bu kartları tələbələr özləri də hazırlaya bilərlər. Məsələn, ayrı-ayrı kartlarda yeni keçilmiş sözlərin şəklini çəkmək. Bu onlar üçün həm əyləncəli, həm maraqlı, həm də faydalı olur.

Başqa bir əyani vəsait proyektorlardır. Projektor hər hansı bir yazını və ya təsviri yazı taxtası və ya balaca bir ekranda əks etdirmək üçün yaradılmış bir cihazdır. Bu təsviri əks etdirmək üçün isə xüsusi slaydlardan istifadə olunur. Projektorların əhəmiyyəti aşağıdakılardır:

- Onlar həm iqtisadi, həm də ekoloji baxımdan əlverişlidir. Belə ki, bu həm vaxt, həm də böyük sayda kağız itkisinin qarşısını almış olur. Müəllim yazı taxtası qarşısında vaxt sərf etmədən yeni dərs materialını daha planlı və aydın şəkildə tələbəyə təqdim edir və eyni zamanda tələbələrə də tam nəzarət edə bilər;
- Bu müəllimin dərsə əvvəlcədən hazırladığını göstərir;
- Projektorla təqdim olunan material üzərində müəllimin daha çox nəzarət etmək və daha çox fəaliyyətlər aparmaq imkanı olur;
- Müxtəlif şəkil və təsvirləri, diaqram və qrafaların surətini slaydlara köçürməklə onların əsasında maraqlı müzakirələr təşkil etmək olar;
- Onlar eyni zamanda dərsə rəngarənglik gətirir və dərs prosesinin hər hansı bir mərhələsində şagird və tələbələrin diqqətini hər hansı bir mövzuya yönəldir.

Müasir dövr şagird və tələbələrini yalnız kitab, yazı taxtası, şəkillər və s. ilə maraqlandırmaq o qədər də asan deyil. Bunun üçün müəllimlər həmçinin internet və DVD-lərdən də dərs zamanı yararlanıla bilərlər.

Ümumiyyətlə, əyani vəsaitlər şagird və tələbələrin həvəsini və maraqlarını artırır, onlara keçilmiş mövzunu daha yaxşı şəkildə anlamağa, mənimsəməyə kömək edir. Bu baxımdan əyani vəsaitlər aşağıdakı məqsədlər üçün istifadə oluna bilər:

- Həvəsləndirmə
- Yeni mövzunun təqdimatı
- Praktiki məşğələ
- Keçilmiş mövzunun möhkəmləndirilməsi

Əyani vəsaitlər dərsin məqsədinə, keçiləcək mövzunun xarakterinə, tələbələrin dil və ümumi səviyyəsinə, müvafiq auditoriyaya uyğun şəkildə seçilməlidir. Məsələn, əgər aşağı siniflərdə şəkillərin, oyun xarakterli tədris kartlarının, müxtəlif

cizgi filmlərinin və s. istifadəsi daha məqsədəuyğundursa, yuxarı səviyyələrdə daha çox sənədli filmlər, müzakirələr üçün nəzərdə tutulmuş təsvirlər, birdilli lüğətlər və s. istifadə etmək olar.

Əyani vəsaitlərin dərs zamanı istifadəsi nə qədər əhəmiyyətli olsa da onlardan qədərində istifadə etmək lazımdır. Belə ki, dərstdə lazım olandan çox əyani vəsaitin istifadəsi və bununla da həddindən artıq informasiyanın yeridilməsi tələbələrə kömək etmək əvəzinə onlarda əksinə çaşqınlıq yarada bilər, onların diqqətini yayındırar. Ona görə də müəllimlər bu vəsaitlərdən istifadə edərkən diqqətli olmalıdırlar.

ƏDƏBİYYAT

1. Candemir Doğan. Yabancı dil olarak arapça öğretim metod ve teknikleri. Ankara, 1989.
2. Məmmədaliyev V.M. Ərəb dilçiliyi. Bakı, 1985.
3. Məmmədov Ə. Ərəb dili. Bakı, 1971.
4. Ömer Demircan. Yabancı-dil öğretim yöntemleri. İstanbul, 1990.
5. جابر عبد الحميد جابر. التعلم و تكنولوجيا التعليم. القاهرة، ١٩٨٢.
6. رشدي احمد طعيمة. تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه و اساليبه. الرباط، ١٩٨٩.
7. علي محمد القاسمي. اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات اخرى. الرياض، ١٩٧٩.

BİLİŞİM TEKNOLOJİSİNİN ARAPÇA DİL ÖĞRETİMİNE SUNDUĞU İMKÂNLAR

Dr. M. Vecih UZUNOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
İzmir - TÜRKİYE

Giriş

Teknoloji ve bilgi çağı olarak adlandırılan bir çağda yaşıyoruz. Bugün birçok-
ğumuz içinde bulunduğumuz asrın sunmuş olduğu teknolojilerden istifade etmek-
tedir. Hayatı kolaylaştıran ve onu konforlu hale getiren bu teknolojiler ulaşımdan
giyime, savunma sanayinden beyaz eşyaya kadar hemen her alanda gündelik haya-
tımıza girmiş durumdadır. Geniş bir yelpazeye sahip olan ve iletişim, nano, gen,
gıda, uzay teknolojisi gibi birçok farklı kategori ve alanlara ayrılan bu tekno-
lojilerden biri de bilişim teknolojisidir. "Bilişim teknolojisi" ifadesi bize ne anlatı-
yor? Günlük hayatımızda önemli bir yere sahip olan bilişim teknolojisi nedir?

I - Bilişim Teknolojisi:

Genel bir ifadeyle bilişim teknolojisini, elektronik, optik vb. tekniklerle bir
bilginin toplanmasını, işlenmesini, saklanmasını ve gerektiğinde herhangi bir yere
iletilmesini ya da herhangi bir yerden bu bilgiye erişilmesini sağlayan teknolojiler
bütünü olarak veya daha kısa bir ifadeyle, "bilginin üretilip dağıtılmasını sağlayan
teknolojiler" şeklinde tanımlayabiliriz¹.

Bilişim teknolojisi, 1960 ve 1970'li yıllarda sanayi ve teknoloji alanlarında
yapılan atılımların, 1990'lı yıllarda ivme kazanması neticesinde ortaya çıkmış ve
hızla yayılmıştır. 2000'li yıllarda hızını iyice arttıran bu teknoloji günümüzde baş
döndürücü bir sürate ulaşmıştır. Öyle ki, her geçen gün, hayatımızı kolaylaştıran
yeni bir teknolojiyle ya da var olanı daha kaliteli ve gelişmiş hale getiren daha üst
bir teknolojiyle karşılaşırız.

Hayatımızın bir parçası haline gelen bilgisayarlar, yazıcılar, tarayıcılar, telefon-
lar, radyolar, faksler, televizyonlar, projeksiyon cihazları, kablolu yayınlar, uydu-
lar, dijital fotoğraf makineleri, video kameralar, mp3-mp4 çalarlar, ipodlar, medya
oyuncakları, internet, bilgi ağları (network), yazılımlar (software), işletim sistem-
leri, elektronik postalar, video konferanslar ve daha birçokları bilişim teknoloji-
nin ürünleridir.

Bu cihaz ve ürünlere baktığımızda onların temelde, belli bir amaca yönelik
olarak üretildiklerini görürüz. Bu temel amacın yanında farklı hedefleri gerçekle-

¹ Ceyhan Yurdakul, M. Ufuk Çağlayan, Bilgi Teknolojileri Türkiye İçin Nasıl Bir Gelecek Hazır-
lamakta, Ankara1997, s.16-17.

tirmek için kullandıklarına da şahit oluruz. Peki, farklı alanlarda değişik amaçlarla kullanılabilen bu teknolojik ürünleri eğitim-öğretimde nasıl kullanabiliriz?

II - Bilişim Teknolojisinin Öğretimde Kullanılması

İnsanlık tarihinin önemli icatlarından olan bilgisayar, internet, bilgi ağları, televizyon, projeksiyon cihazı, video kamera gibi bilişim teknolojileriyle birlikte öğretim sistemimizde önemli değişiklikler meydana gelmiş ve öğretmen merkezli bir öğretimden öğrenci merkezli bir öğretime geçme süreci başlamıştır. Bu yeni sistem öğrenciyi daha çok araştırmaya ve bilgi toplamaya yönlendirirken öğretmeni yönlendirici konumuna getirmiştir.

1970’li yıllardan sonra bütün dünyada öğrenci merkezli öğretim tartışılır hale gelmiş ve son yıllarda büyük kabul görmüştür. Bu sistemde öğrencilere, kalıplaşmış bilgileri öğretip ezberletmek yerine onların kabiliyet ve zeka düzeylerine göre hazırlanmış programlar çerçevesinde öğretim verilmesi hedeflenmiştir. Bu sayede hem öğretimde verimlilik artırılmış, hem de doğru insana uygun öğretim verilmesi sağlanmıştır. Öğrenci merkezli öğretim sisteminde önemli bir diğer nokta, öğretimin öğretme değil, öğrenme odaklı olmasıdır. Yani, ne olduğu bilinmeyen bilgilerin ezberletilmesi değil, gerekli bilgilerin öğrenilmesi esastır. Bu sistemde ezber yerine, düşünme ve sorgulama öne çıkmaktadır².

Ted Cobun tarafından yapılan araştırmaya göre öğrendiklerimizin;

- %83’ünü görme
- %11’ini işitme
- %3,5’ini koklama
- %1,5’ini dokunma
- %1’ini tatma yoluyla elde ediyoruz³.

ABD Texas Üniversitesi’nde yapılan araştırmaya göre;

- Okuduklarımızın %10’unu
- İşittiklerimizin %20’sini
- Gördüklerimizin %30’unu
- Hem görüp hem işittiklerimizin %50’sini
- Söylediklerimizin %70’ini
- Yapıp söylediklerimizin %90’ını hatırlıyoruz⁴.

En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi

² Açıkgöz, Kamile Ün, Aktif Öğrenme, İzmir 2003, s.1 vd.; Ev, Halit, “Eğitimde Çoklu Zekâ”, III. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı, İzmir 2006, s.53; Ayrıca bkz.

<http://mustafacoruh.com/Makaleler/BT-Makale44-BTDestekliOgretim.pdf>

³ Ergin, Akif- Cem Birol, Eğitimde İletişim, Ankara 2000, s.59.

⁴ Alkan, Cevat- Mehmet Kurt, Özel Öğretim Yöntemleri (Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi), Ankara ts., s.119

öğreniyor ve o kadar geç unutuyoruz. Ayrıca en iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.

Geleneksel öğretim araçlarının tek bir duyu organımıza (göz) yönelik olması, öğretim materyalinin çoğaltılmasının zaman istemesi ve masraflı olması, öğretim anında bir öğreticiye ihtiyaç duyması, öğrencinin altyapı eksikliklerini göz önüne almaması ve öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediğinin hemen belirlenmemesi gibi sorunlara bilişim teknolojileri sayesinde bugün çözüm üretebiliyoruz⁵.

Bilişim teknolojilerinin öğretim sistemleri üzerine etkilerinin belirlenmesi için yapılan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır⁶:

Bilişim teknolojileri;

- Öğrenciyi daha çok motive etmektedir,
- Yaşam boyu eğitimi desteklemektedir,
- Öğretim programlarındaki esnekliği arttırmaktadır,
- Sosyal gerçeklik, yani öğrencilerin yeni teknolojilerle donanmış olarak topluma hazırlanmalarını sağlamaktadır,
- Meslekî gerçeklik kazandırmakta, böylece öğrencileri teknolojik bir toplumda teknolojiyi profesyonelce kullanabilecekleri bir düzeye çıkarmaktadır,
- Pedagojik gerçeklik sağlamakta, bilgisayar ve diğer teknolojik ürünlerle öğretme ve öğrenme ortamını zenginleştirmektedir⁷.

Şu unutulmamalıdır ki bilişim teknolojileri öğrenmeyi kolaylaştırabilir fakat asla öğretmenin yerini tutamaz. Bunun için öğrenme miktarı hala öğrencinin çalışması ve düşünmesine bağlıdır. Öğretim sürecinde bilişim teknolojileri, seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı ve onu güçlendirici bir unsur olarak kullanılmalıdır.

III - Bilişim Teknolojisinin Arapça Dil Öğretimi ve Öğreniminde Kullanılması

Yabancı dil öğretimi veya öğreniminde öğrencide geliştirilmesi gereken belirgin beceriler; okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma ve yazmadır. Bunlara çeviriye de ilave edebiliriz. Her düzeydeki dil öğretiminde bu becerileri geliştirmeye ve bütünleştirmeye yönelik çaba harcanması gerekmektedir.

Bugün yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan birçok yöntem ve teknik mevcuttur⁸. Bunlar;

⁵ <http://www.mustafacoruh.com/Makaleler/BT-Makale43-BTY%C3%B6netimliOgretim.pdf>

⁶ Uşun, Salih, Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim, Ankara 2000, s. 45.

⁷ <http://www.mustafacoruh.com/Makaleler/BT-Makale44-BTDESTekliOgretim.pdf>
<http://www.mustafacoruh.com/Makaleler/BT-Makale43-BTYönetimliOgretim.pdf>

Yöntemler

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi
Düzvarım Yöntemi
Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi
Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı
İletişimci Yaklaşım
Seçmeli Yöntem
Telkin Yöntemi
Grupla Dil Öğrenme Yöntemi
Sessizlik Yöntemi
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Teknikler

Gösteri
Soru-Cevap
Drama ve Rol Yapma
Benzetim
İkili ve Grup Çalışmaları
Mikro Öğretim
Eğitsel Oyunlarla Öğretim
Bireyselleştirilmiş Öğretim
Programlı Öğretim
Bilgisayar Destekli Öğretim

Günümüzde yabancı dil öğretiminde öğretmen aynı anda birden fazla yöntemi kullanabilmektedir. Zira her bir yöntem öğrencinin çeşitli yönlerden bilgiyi ve beceriyi kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu yöntemlere baktığımızda, anlatım ve soru-cevap dışındaki bütün yöntem ve tekniklerin araca ihtiyaç duydukları görülmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre, iki boyutlu görsel öğretim materyali düzenleme ilke ve tekniklerine göre geliştirilen araç ve gereçleri kullanan grupların, araç ve gereçleri kullanmadan öğretim gören gruplara göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Eğitimde uzun süre öğretimin temelini, öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji imkânlarından yararlanılarak, öğretmen-ders kitabı ikilisinin yanında değişik kaynaklar vasıtasıyla sınıf içinde veya dışında çok ortamlı öğretim sağlanabilmektedir. Bu kaynaklar genelde göze ve kulağa hitap eden görsel-işitsel araçlar olmaktadır. Öğrenci ne kadar çok bu araçlarla etkileşim içinde olursa güdüleme düzeyinin de o kadar çok arttığı belirtilmektedir. Çünkü öğrenme işlemine karışan duyu organlarının sayısı ne kadar çok olursa öğrenme o kadar iyi olur. Bunun için iyi bir yabancı dil öğretmeni, ders planı hazırlarken vereceği dersle ilgili görsel ve işitsel araçları da önceden hazırlamalı, bu araçları nerede, nasıl uygulayacağını çok iyi planlamalıdır⁹.

Bilişim teknolojisinin bugün, öğretim sistemine yardımcı olmanın yanında görsel ve işitsel araçlar sunması yönüyle de yabancı dil öğretimine büyük katkıda bulunduğu bilinen bir gerçektir. Bu katkıdan Arapça dil öğretiminin payını alması düşünülemez. Peki, bilişim teknolojisinin Arapça dil öğretimi ve öğrenimine sunduğu imkânlar nelerdir? Diğer bir ifadeyle bu teknolojiyi Arapça dil öğretiminde nasıl kullanabiliriz veya ondan nasıl istifade edebiliriz? Bu noktadan sonra yapmamız gereken, bu sorunun cevabını aramak olacaktır.

⁸ Bu metot ve teknikler hakkında geniş bilgi için bkz. Doğan, Candemir, Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri, Ankara 1989, s.67-153.

⁹ Alkan, a.g.e., s.106-119.

Ancak şunu belirtmek gerekir ki, bilişim teknolojisi hızla gelişen bir teknoloji olduğundan bugün kullandığımız bir teknolojik cihaz birkaç yıl sonra demode hale gelebilmekte veya ömrünü tamamlamaktadır. Bunun için burada, son birkaç yıldan beri kullanmakta olduğumuz teknolojileri esas alarak, onların özelliklerinden “Nasıl istifade edebiliriz?” sorusunun cevabını aramaya çalışacağız.

A- Bilgisayar, CD, DVD

Bilişim dünyasının en hızlı gelişen ve değişen teknolojik ürünlerinden biri şüphesiz bilgisayardır. Devamlı gelişen bu teknolojinin ulaşacağı sınırları şimdiden kestirebilmek pek mümkün gözükmemektedir.

Kapasiteleri ve özellikleri hızla gelişen bilgisayarların bizlere sunduğu hizmetlerden biri, bilgiye hızlı ulaşma ve onu kolay depolama imkânı vermesidir. Bu da bize hatırı sayılır ölçüde işgücü ve zaman tasarrufu sağlamaktadır. Raflar dolusu kitabı artık birkaç gigabayta sığdırabiliyor ve onu istediğimiz yere götürebiliyoruz. Veya yüz binlerce sayfanın içine birkaç tuşla girebiliyor ve istediğimizi araya-biliyoruz. Böylesi bir imkân, modern çağın beraberinde getirdiği zihnî bölünme ve hafıza kaybına karşı insanoğluna sunulmuş büyük bir nimettir.

Bilgisayardan istifade etmeyi öğretici ve öğrenci açısından olmak üzere iki kategoride ele alabiliriz.

1 - Öğreticilerin Kullanımı ve İstifadesi:

a - Arapça Öğretimi İçin Özel Olarak Hazırlanmış Programların (CD ve DVD’lerin) Kullanımı:

Bugün tespit edebildiğimiz kadarıyla Arapça dil öğretimiyle ilgili piyasada var olan programların çoğu yabancılar tarafından hazırlanmıştır. Türkiye’de bu alanda hazırlanan programlar çok sınırlıdır. Yabancı ülkelerde ve özellikle Amerika’da bu alanda sayıca hayli fazla program mevcuttur.

Arapça öğretim programları öğretici açısından servis edilmeye hazır bilgi niteliğindedir. Öğrenci açısından ise, göze ve kulağa hitap etmelerinin yanında, merak duygusunu tetiklemeleri yönüyle caziptirler.

Öğretici bu tür programları en ince ayrıntılarına kadar tanımalı ve programın hedeflediği öğretim düzeyini çok iyi bilmelidir. Öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan programları asla kullanmamalı ve tavsiye etmemelidir. Bazen bu programlar başlangıç seviyesinden başlayarak ileri derecedeki seviyelere kadar birçok aşamayı içerebilmektedirler. Bu durumda öğretici seçmeci davranmalı ve sadece uygun olan seviyeyi derste işlemelidir. Aksi takdirde öğrencinin zihni karışmakta ve Arapçanın öğrenilemeyecek derecede çok zor olduğu kanısına kapılmaktadır.

Şunu da belirtelim ki öğretici bu programları müfredata destek mahiyetinde kullanmalıdır. Yoksa programı esas alıp müfredatı terk etmemelidir. Programların

görselliğinden, pratikliğinden, zenginliğinden ve interaktif özelliğinden istifade etmelidir.

Öğretici, takip ettiği müfredata uygun olarak bu programlardan öğrencilerin seviyesine uygun bölümü veya konuyu seçer ve yansıtıcı yardımıyla derste anlatır. Daha sonra öğrencilerden, bu bölümü ders dışında tekrar etmelerini ve varsa alıştırmalarını çözmelerini ister. Birkaç farklı programdan dersi tekrarlayan öğrenci konuyu pekiştirmesinin yanında farklı programların sunduğu kelime hazinesinden de istifade edecektir. Ayrıca bilgisayarın başında belli bir süre konuyla interaktif biçimde ilgilenmek zorunda kaldığı için bu süre zarfında aldığı bilgiler daha kalıcı hale gelecektir.

Bu programlardan ülkemizde yapılanları ile yabancılar tarafından hazırlananlarına birkaç örnek vermek istiyoruz:

1) Modern Arapça Öğretimi Multimedya CD’li Set

Bu seri daha önce kitap olarak yayınlanan Riyad Üniversitesi Arap Dili Enstitüsü Hocalarının hazırlamış olduğu ve Cantas Yayınlarından “Kendi Kendine Modern Arapça Öğretimi” ismi ile çıkan kitapların multimedya ortamında 6 CD olarak hazırlanmış şeklidir.

Arapça’yı okuyup-yazmak, konuşmak, dinleyip- anlamak ve Kur’ân-ı Kerim’i anlayabilmek amacıyla hazırlanmış bir programdır. 6 CD ve 10 kitaptan oluşmaktadır¹⁰.

2) Arapça Öğrenim Seti (VCD)

Nakkaş firması tarafından Türkçe olarak hazırlanan bu set, birer kitap ve yedişer video-CD’den oluşan iki kur, bir gramer kitabı ve bir sözlükten oluşmaktadır. Her kur 13’er derstir. Ayrıca her ders kendi içinde müstakil kısımlara (konuşmalara) ayrılmıştır. Bir derste 3-16 kısım vardır.

Birinci kur toplam 55 kısım, ikinci kur toplam 93 kısımdır. Birinci kur ortalama 70 gün, ikinci kur ise 110 gün, yani toplam 180 gün (6 ay) sürmektedir. Ancak bunu yaparken günde en az bir saat düzenli ve sürekli çalışmak gerekmektedir.

Video-CD’lerde, kitapta yer alan Arapça metinlerin ve alıştırmaların okunuşları mevcuttur.

Nahiv (gramer) kitabı ise, daha çok İmam-Hatip lisesi, İlahiyat Fakültesi gibi öğretim kurumlarında İslami ilimleri tedris eden öğrencilere yönelik hazırlanmıştır¹¹.

3) Görsel Arapça Eğitim Seti

Abdulkadir Seyyidoğlu tarafından 25 VCD ve 2 kitap olarak hazırlanan program Türkçe açıklamalıdır. Harfler, mahreçler, harflerin birleştirilmesi, harflerin

¹⁰ <http://www.cantasyayinlari.com>

¹¹ <http://www.arapcayayinlar.net>

değişime uğraması, harekeler, uzun ve kısa harfler, tenvin, şemsi ve kameri harfler, okunuşu ve yazılışı bir olmayan kelimeler gibi konulara yer verilmiştir.

4) Arabic as a Second Language:

Türas şirketi tarafından 3 CD halinde İngilizce konuşanlara yönelik hazırlanan bu program telaffuz, okuma, yazma ve konuşma gibi dil becerilerini öğretmekte ve çeşitli alıştırmalar sunmaktadır. İlmi bir metotla hazırlanan program tedrici bir öğretim vermekte ve şu konuları içermektedir:

- Arapça harflerin telaffuzunun sesli, aynı zamanda video ve üç boyutlu resimler yardımıyla öğrenilmesi,
- Birçok beceri ile birlikte Arapça harflerin öğreniminin pekiştirilmesi (harflerin farklı konumlardaki şekilleri, kelimenin harflere ayrılması, harflerden kelime oluşturma ve bunlarla ilgili alıştırmalar),
- Harflerin harekelerle ve uzatma harfleriyle kullanımı,
- Başlangıçta kelime ve kısa cümleler, ileri seviyelerde ise uzun cümleler yardımıyla okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik sesli uygulamalar,
- Arapça yazmanın temel kuralları ile ilgili örneklerin yanında basit kaideler ve cümleyi meydana getiren kelime, isim, fiil, harf ve zamir gibi unsurların öğrenilmesi,
- Çarşı, ev, lokanta, hastane, havaalanı, otel, postane gibi günlük hayatın çeşitli safhalarında karşılaşılan olaylarla ilgili diyalog alıştırmaları,
- Okuma ve özetleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla Arapça gazetelerden derlenmiş bazı haber başlıkları,
- Arapça sözlüklerin nasıl kullanılacağını öğretmek amacıyla Arapça, İngilizce veya kelimenin kökünden hareketle, en fazla kullanılan 14.650 kelimenin anlamları,
- Oyunlar ve marşlar¹².

5) Rosetta Stone Arabic

Rosetta Stone Arabic, hızlı ve etkili bir öğrenme süreci sunmaktadır. İnsanda var olan tabii dil öğrenme melekelerini harekete geçirerek kişiyi, daha ilk derslerde okuma, yazma, konuşma ve telaffuz becerilerini kullanmaya yönlendirmektedir. Bu program zaman, yer ve aşama seçebilme imkânı vermesi yönüyle öğrencilere kolay bir öğrenim süreci sunmaktadır. Ayrıca eğlenceli, dikkat çekici, hayatın içinden, canlı ve zengin görüntülerle interaktif (oyun benzeri) bir içerik sunmaktadır.

¹² <http://www.turath.com/ar/>

Üç CD'den oluşan programın her CD'si farklı öğrenim düzeyine hitap etmektedir.

Birinci düzeyde, en yaygın kelimeler ile temel dil yapılarının öğretilmesi hedeflenmekte, selamlama, tanışma, basit sorular ve cevaplar, alışveriş gibi karşılıklı konuşma becerilerine yönelik konular işlenmektedir.

İkinci düzeyde, yine ilk düzeydeki kelime ve temel dil yapılarına destek mahiyetinde çevredeki eşyaları tanıma ile ilgili konulara yer verilmiş, yön bulma, ulaşım araçlarını kullanma, zamanı ifade etme, dışarıda yemek yeme, bazı sosyal faaliyetlerde bulunma gibi konulara yer verilmiştir.

Üçüncü düzeyde, 1 ve 2. düzeylerde elde edilen temel bilgiler ve beceriler ışığında çevredeki dünya ile iletişime geçilmekte, fikir ve görüşlerin paylaşımı, hislerin ifadesi, gündelik hayat, ilgiler, iş, güncel olaylar, vb. konulara yer verilmiştir¹³.

6) Tell Me More Arabic

Tell Me More Arabic, okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime bilgisi, gramer gibi Arapça öğrenimi için büyük önem taşıyan becerileri öğretmeyi amaçlamaktadır.

Bu program ses tanıma teknolojisini dil öğretiminde kullanan ilk program olma özelliğiyle diğerlerinden ayrılır. Bu teknoloji sayesinde kaydedilen sesler program tarafından tanımlanmakta, telaffuzlar değerlendirilmekte ve hatalar düzeltilmektedir.

Program gazete, televizyon ve farklı Arap ülkelerinde kullanılan standart Arapçayı öğretmenin yanı sıra Mısır, Yemen, Cezayir ve Fas gibi ülkelerde konuşulan Arap lehçelerine de yer vermektedir. 800 saatlik Arapça öğretiminin yanında 5.000'den fazla alıştırmayı içermektedir. Günlük hayattan alınmış 30.000 kelime ve 2.200'ü aşkın cümle ile telaffuzu geliştirmenin yanında interaktif metotla konuşma becerisini geliştirme imkânı sunmaktadır. Fiil çekimleri ve 200 temel kural ve gramer bilgileri vermenin yanı sıra 4.300 seslendirilmiş kelimeyle de öğrencilerin kelime bilgisini zenginleştirmeyi hedeflemektedir¹⁴.

7) Learn Arabic

EuroTalk tarafından hazırlanan bu program, Arapçayı adım adım öğreten değişik seviyelerdeki 5 CD'den oluşmaktadır. Bunlar;

- **Vocabulary Builder Arabic:** Arapça kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik hazırlanmış, çizgi film karakterlerinin kullanıldığı eğlenceli bir CD'dir.

¹³ <http://www.rosettastone.com/personal/languages/arabic/level-1>

¹⁴ http://www.auralog.com/us/individuals_tellmemorearabic.htm

- **Talk Now! Arabic:** Başlangıç seviyesindəkilər üçün olup dokuz konu içermektedir. Her konu, konuşma ve dinleme uygulamalarının yanında hafıza oyunları ilə desteklenmiştir.
- **Talk More Arabic:** Başlangıç seviyesindəki öğrenciləri destekleyici mahiyette olup, her biri cümle, diyalog ve quizler içeren 10 adet videodan oluşmaktadır.
- **World Talk Arabic:** Orta seviyedeki öğrencilərə yönelik olup, her biri yazma, ses kaydetme ve quizler içeren 10 adet videodan oluşmaktadır.
- **Talk More Extras:** Önceki CD’lerde mevcut olan bilgileri destekleyici materyalleri içermektedir. Ayrıca “Yeryüzünde Nerede?” isimli coğrafya oyunu mevcuttur¹⁵.

8) My Arabic Teacher, Muallimi

Pearlink Software tarafından hazırlanan bu program başlangıç düzeyindekilere başlayarak ileri düzeydekilere kadar her seviyedeki öğrenciye Arapça öğretmeyi hedeflemektedir. Uluslararası akademik standartlara uygun olarak hazırlanan Muallimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermenin yanında öğretmenlere bol materyal sunmaktadır. 1.000’in üzerinde işitsel-görsel dersler, kütüphaneler, İngilizce-Arapça konuşan sözlük, anında çeviri, ses kaydı, ses mukayesesi ve interaktif oyunlarla zengin bir içeriğe sahiptir. Ayrıca 4.000’in üzerinde resim, 17.000’in üzerinde ses dosyası ve video klip içermektedir¹⁶.

9) Instant Immersion Arabic

Program Euro Method’a uygun olarak hazırlanmış olup Arap dilini en kısa zamanda öğretmeyi hedeflemektedir. Başlangıçta Talk Now! ve EuroTalk olmak üzere iki CD halinde hazırlanan program daha sonra geliştirilerek 8 CD halinde piyasaya sunulmuştur. Soru sorma, tanışma, yönler, ikamet ve dışarıda yemek, giyim, vücudun azaları, alışveriş, doktora gitme, hava durumu, seyahat, turizm, aile, okul, yüksek öğrenim gibi konuları içermektedir. Bu programın, halk/konuşma diline (ammice) yönelik versiyonu da vardır¹⁷.

Yukarıda zikrettiğimiz programların dışında daha birçok program mevcuttur. Fakat onlar hakkında bilgi vermek tebliğin kapsamını aşacağından sadece isimlerini zikretmekle yetiniyoruz.

- Pimsleur Comprehensive Arabic (Eastern)
- Arabic Before You Know It
- Complete Arabic Learning Suite

¹⁵ <http://eurotalk.com/en/offer?lang=Arabic>

¹⁶ <http://www.arabicteacher.com>

¹⁷ <http://www.worldlanguage.com>

- Everywhere Arabic Audio Course
- Learn Arabic Now!
- Learn Modern Standard Arabic
- Arabic Made Easy - Modern Standard Arabic and other Dialects
- Sakhr Media Learn Arabic
- Arabic School for Beginners
- Let's Learn Arabic
- Learn Arabic¹⁸

b- PowerPoint programının kullanımı

PowerPoint, öğrencilerin derslerde kullanabilecekleri pratik ve birçok açıdan faydası olan bir programdır. Bu program,

- Görsel açıdan öğrencinin ilgisini çekmesi,
- Konunun hazırlık aşamasında belli bir vakit gerektirse de derste öğreticiye zaman kazandırması (çünkü tahtaya yazarken harcanan zamandan ciddi anlamda tasarruf sağlar),
- Klasik ders sistemine göre daha fazla örnek ve alıştırma sunma imkânı vermesi,
- Resim, video, ses, üç boyutlu animasyon vb. dosyaların eklenmesiyle içeriğinin daha cazip hale getirilebilmesi yönleriyle faydalıdır.

Öğretici işleyeceği konuyu PowerPoint programında hazırlayıp projeksiyon cihazı yardımıyla sunabilir. Konuyu hazırlarken resim, video, ses, animasyon gibi dikkat çekici ve akılda kalıcı unsurlardan istifade etmesi yararlı olacaktır. Konunun hemen akabinde öğrencilerin bilgilerini pekiştirecek ve onları test edecek birkaç alıştırma vermek faydalı olacaktır. Ayrıca dersin sonunda öğrencilere verilecek bir sunum özeti bilgilerin kalıcı olması açısından faydalı olabilir. Bunlardan başka hazırlanan sunumlar, ortak kullanıma açık bilgisayarlara yüklenerek veya internete verilerek öğrencilerin, istedikleri zaman, akıllarına takılan konuyu veya tekrar etmek istedikleri dersi indirip öğrenebilmelerine imkân tanınabilir. Özellikle bilgisayar ve internete verilen sunumların öğretici tarafından tıpkı ders anlatır gibi seslendirilmesi muhtemelen daha yararlı olabilir.

Arapça öğretim programları ile PowerPoint programı dışında öğretici, bilgisayardan şu hususlarda da istifade edebilir;

- Derlediği veya hazırladığı word, excel, resim, slayt, video, ses, animasyon vb. dokümanları sistemli bir şekilde arşivleyebilir ve bunları başkalarıyla paylaşabilir, derslerde kullanabilir,

¹⁸ Bu programlar ve daha fazlası hakkında bilgi için www.amazon.com ve www.worldlanguage.com adreslerine bakılabilir.

- Mektebetu’n-Nahv ve’s-Sarf, Mektebetu’l-Edeb, el-Mektebetu’s-Şâmile, el-Mevsuatu’s-Şi’riyye gibi kaynak niteliğindeki birçok programlardan yararlanarak bilgilerini tazeleyebilir, derslerini hazırlayabilir, mevcut derslerin içeriklerini zenginleştirebilir,
- Öğrencilerin ödev, imtahan gibi dokümanlarını hazırlayabilir ve performanslarını değerlendirebilir. Bu sayede öğrencinin dil bilgisi düzeyinin gelişimini takip edebilir.

Buraya kadar öğreticilerin bilgisayardan yararlanma yollarından bahsettik. Peki öğrenciler bilgisayardan nasıl istifade edebilirler?

2- Öğrencilerin Kullanımı ve İstifadesi:

Öncelikle bilgisayar, insanların özellikle öğrencilerin ve genç yaştakilerin kullanmayı sevdikleri bir teknolojik üründür. Hem göze hem de kulağa hitap etmesinin yanında kullanıcılarla birebir etkileşim içinde olması yönüyle, dil öğretiminde öğrenciler açısından bir avantajdır. Bu da, öğretim açısından kaçırılmaması gereken bir fırsattır.

Öğrenci, bilgisayar yardımıyla, yukarıda bahsettiğimiz Arapça dil öğretimi için hazırlanmış öğretim programlarından istifade edebilir. Eğer bir öğretici tarafından yönlendiriliyorsa, onun direktifleri ve tavsiyeleri ışığında bu programlardan seviyesine uygun olanı seçip kullanılmalıdır. Eğer kendi kendine öğrenme çabası içinde ise, programla birlikte gelen talimatlara ve tavsiyelere uygun hareket etmeli, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenen bilinmeyene doğru bir seyir izlemelidir. Şunu bilmelidir ki dil öğrenimi zaman ve sabır isteyen bir iştir. Bu yüzden öğrenmekte olduğu konuyu bilgisayar yardımıyla farklı programlardan bol bol tekrar etmeli, alıştırma çözmelidir. Hatta bazı programlarda sunulan yarışma türü eğlenceli bölümleri de kullanarak bilgilerini pekiştirmelidir.

Öğrenci internet veya başka yollarla paylaşılan dil öğretimi ile ilgili doküman, resim, ses, video, animasyon vb. dosyaları veya küçük programları arşivleyerek, zaman zaman bunlara müracaat edebilir ve bilgilerini tazeleyebilir. Örneğin internetteki dil öğretimi ile ilgili sitelerde sunulan veya forumlarda ücretsiz olarak paylaşılan bilgi, belge ve programları bilgisayara kaydederek bunlardan istifade edebilir. Misal olarak, dil öğrenimine yeni başlayanlar ElifBa¹⁹, Readwrite Arabic²⁰ gibi programları bilgisayarlarına kaydederek zaman zaman bunlara müracaat edip öğrendiklerini pekiştirebilirler. Orta düzeydeki öğrenciler ise Medine’deki İslam

¹⁹ Program, www.onlinearabic.net sitesinin “Downloads” bölümünden veya www.arapcaonline.com sitesinin “e-kütüphane” bölümünden indirilebilir.

²⁰ Bu program Declan-software tarafından hazırlanmış olup İngilizce konuşanlara Arapça harflerin yazılışını ve okunuşunu çeşitli aktiviteler çerçevesinde öğretmektedir. Bkz. <http://www.declan-software.com/arabic/index.htm>

Üniversitesi tarafından hazırlanan Ma'had Lughah²¹ programını bilgisayarlarına kaydederek bilgi ve beceri düzeylerini ilerletebilirler.

Daha ileri seviyedeki öğrenciler ise bilgisayarlarına indirdikleri sesli veya görüntülü dosyaları tekrar tekrar dinleyerek dinleme becerilerini geliştirebilirler. Hatta ileriki aşamalarda, dinledikleri ses dosyalarını yazıya dökerek dinleme-anlama becerilerine katkıda bulunabilirler.

Bunların dışında okuma becerilerini geliştirmek isteyen ileri düzeydeki öğrenciler mikrofon yardımıyla okudukları bir metni bilgisayarlarına kaydedip tekrar dinleyebilirler. Bu sayede yanlışlarını ve eksikliklerini tespit etme fırsatı bulabilirler.

B- İnternet

Çağımızda en önemli iletişim ve bilgi aktarım araçlarından biri haline gelen internet dünyada ve Türkiye’de yaygın bir şekilde eğitimden sağlığa, ekonomiden haberleşmeye kadar birçok alanda kullanılmaktadır. Eğitim-öğretim alanında birçok imkânlar sunan²² bu teknolojinin dil öğrenimi ve öğretiminde kullanılması düşünülemez.

Daha önce de ifade ettiğimiz üzere yabancı dil öğretimi ve öğreniminde temel hedef okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu becerilerden bazıları diğerlerine nazaran daha zordur ve elde edilmesi belirli bir süreci gerektirmektedir. Örneğin konuşma becerisi, özellikle Türkler için, en zor ve en son elde edilebilen bir beceridir. Burada bu dört beceriyi esas alarak internetten istifade etme şekilleri üzerinde durmaya çalışacağız.

1- Okuma-Anlama Becerisini Geliştirme:

İnternet, okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak bizlere çok fazla malzeme sunmaktadır. Bugün artık Arapça yayın yapan birçok gazete, dergi ve haber ajansına internet vasıtasıyla ulaşabilmekte, fasih bir dille yayınlanan makale, haber, yorum, köşe yazısı, vb. metinleri okuyarak bu becerimizi geliştirme imkânı bulabilmekteyiz. Bu meyanda internet üzerinden Arapça yayın yapan gazete ve dergilerden bazıılarını zikretmek istiyoruz²³:

²¹ Bu programı şu linklerden indirmek mümkündür.

http://www.islamway.com/index.php?iw_s=library&iw_a=bk&lang=1&id=67 .

<http://www.abdelghafar.com/modules.php?name=myBooks2&op=open&cat=3&book=1082>

²² İnternetin eğitim-öğretim alanında kullanımı ile ilgili geniş bilgi için bkz. Sünbül, Ali Murat, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Edt. Rauf Yıldız), Konya 2004, s.153 vd.

²³ Ahmet Bostancı konuyla ilgili makalesinde bu gazete ve dergilere ait internet adreslerini uzunca bir listede vermektedir. Bkz. Bostancı, Ahmet, “Arapça Öğrenim ve Öğretiminde İnternet İmkânları”, Sakarya Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi, sy. 3 (Ekim 2001), s. 303-312.

Gazeteler:

<u>Yayınlandığı Ülke</u>	<u>Adı</u>	<u>İnternet Adresi</u>
S. Arabistan	el-Cezîre	www.al-jazirah.com
S. Arabistan	eş-Şerku'l-Evsat	www.asharqalawsat.com
Filistin	el-Eyyâm	www.al-ayyam.ps
Filistin	el-Kuds	www.alquds.com
Suriye	es-Sevra	www.thawra.com
Suriye	Tişrîn	www.tishreen.info
Kuveyt	el-Vatan	www.alwatan.com.kw
Kuveyt	el-Kabas	www.alqabas.com.kw
B.A. Emirlikleri	el-İttihâd	www.alittihad.ae
B.A. Emirlikleri	Ahbâru'l-'Arab	www.akhbaralarab.ae
Irak	el-Ahâlî	www.ahali-iraq.net
Irak	es-Sabâh	www.alsabaah.com
Mısır	el-Ahrâm	www.ahram.org.eg
Mısır	Ahbâru'l-Yevm	www.akhbarelyom.org.eg
Ürdün	ed-Dustûr	www.addustour.com
Ürdün	er-Ra'y	www.alrai.com

Dergiler:

<u>Yayınlandığı Ülke</u>	<u>Adı</u>	<u>İnternet Adresi</u>
Kuveyt	el-Mucteme'	www.almujtamaa-mag.com
Ürdün	es-Sebîl	www.assabeel.net
İngiltere	el-Beyân	www.albayan-magazine.com
Lübnan	en-Nebe'	www.annabaa.org
Kanada	Asvâtu'ş-Şimâl	www.aswat-elchamal.com

Yukarıda zikredilen sitelere girip metin okumanın yanında bu işi daha pratik hale getiren yöntemler de mevcuttur. Örneğin bazı haber portalleri, üye olan ziyaretçilerine mail yoluyla günlük haber özetlerini göndermektedir. Öğrenci mail hesabından, her gün düzenli olarak bu haberleri okuyabilmekte, gerektiğinde verilen linkler sayesinde sitenin kendisine online olarak ulaşabilmektedir. al-Jazeera²⁴, BBC Arabic²⁵, CNN Arabic²⁶ gibi haber kanalları bu hizmeti vermektedir.

Bunların yanında orta ve ileri seviyedeki öğrencilerin istifade edebileceği, çağdaş Arap edebiyatına ait eserlerin yayınlandığı siteler mevcuttur. Bazı siteler çağdaş yazarlara ait roman, hikâye, şiir, tiyatro, makale türü eserleri ücretsiz olarak yayınlamaktadır. Örneğin Arap Yazarlar Birliğine ait www.awu-dam.org sitesi

²⁴ Bkz. www.aljazeera.net

²⁵ Bkz. <http://news.bbc.co.uk/hi/arabic/news/>

²⁶ Bkz. <http://arabic.cnn.com/>

birçok çağdaş yazar ve şairin eserlerini sitesinde yayınlamanın yanında word dosyası olarak ziyaretçilerin indirmelerine izin vermektedir. Ayrıca bu sitede Arap Yazarlar Birliği tarafından çıkarılan el-Mevkîfu'l-Edebî, et-Turâsu'l-Arabî, el-Fikru's-Siyâsî ve el-Âdâbu'l-Âlemiyye dergileri de yayınlanmaktadır. Dergilerin son sayılarının yanında geçmiş sayılarında yayınlanan makale metinleri online verilmektedir. Site bu yönüyle, sadece Arapça öğrenenler için değil Arap dili ile ilgilenen araştırmacı ve akademisyenler için de faydalıdır. Bu siteye ilave olarak www.syrianstory.com, www.arab-ewriters.com, www.arabwriters.net sitelerini de zikredebiliriz. Bunların hepsi, okuma becerisini geliştirmek isteyen öğrenciler için zengin bir içeriğe sahiptirler.

Okuma becerisini geliştirme konusunda, son yıllarda ortaya çıkan ve internet sitelerinde görmeye başladığımız Arapça sesli kitaplardan istifade etmek de mümkündür²⁷. Fasih bir Arapçayla seslendirilen eserleri metinlerinden takip etmek suretiyle hem okuma hem de dinleme melekesi geliştirilebilir. Öğrenci hatalı okuduğu kelime veya cümleleri düzeltmenin yanında vurgu, tonlama gibi Arapça ses özelliklerini de bu sayede öğrenme fırsatı bulabilir.

2- Dinleme-Anlama Becerisini Geliştirme:

Günümüzde birçok medya kuruluşu sayısal karasal yayını veya uydu yayının yanında, daha geniş halk kitlelerine ulaşmak maksadıyla internet üzerinden de yayın yapmaktadır. Bu bağlamda birçok Arapça yayın yapan radyo ve televizyon internet üzerinden de hedef kitlesine ulaşmaktadır. Sayıları hızla artan bu radyo ve televizyonların, internet teknolojisinin gelişmesi ve hızının artmasına paralel olarak, önümüzdeki yıllarda daha da yaygınlaşacağı tahmin edilmektedir.

Dinleme-anlama becerilerini geliştirmek isteyen öğrenciler bu radyo ve televizyonların fasih dille yayın yapan programlarını internet üzerinden düzenli bir şekilde dinleyerek istifade edebilirler. Hatta bazı fasih haber veya programları, kayıt programları yardımıyla bilgisayarlarına kaydederek tekrar tekrar dinleyebilir, bu sayede anlayamadıkları veya kaçırdıkları yerleri çözme fırsatı bulabilirler.

Benzer bir uygulamayı bazı radyo ve televizyonlar, yayınlanmış haber bültenlerini ve belli başlı programları tekrar dinlemek ve izlemek isteyenler için sitelerinde yeniden yayınlamaktadırlar²⁸. Dinleme anlama becerilerini geliştirmek isteyen öğrenciler bu haber ve programları indirerek bol bol dinleyebilirler.

İnternet üzerinden yayın yapan bazı televizyon ve radyolar²⁹:

²⁷ Bkz. www.alwaraq.com, www.librivox.org,

²⁸ Bkz. www.radiosawa.com ve BBC Arabic siteleri.

²⁹ Kurumun veya kuruluşun site adını değiştirmesi veya sitesinde yapılan güncellemelere bağlı olarak aşağıda verilen site adresleri değişebilmektedir.

Televizyonlar:

Adı	Adresi	Yayın Yaptığı Ülke
el-Cezîre	www.aljazeera.net	Katar
er-Ra'y	www.alrai.tv	Kuveyt
el-Hurra	www.alhurra.com	ABD
Ürdün Tv	www.jrtv.com	Ürdün
el-Mustakbel	www.future.com.lb	Lübnan
el-Cemâhîriyye	www.ljbc.net	Libya
el-Manâr	www.almanar.com.lb	Lübnan
Ummân	www.oman-radio.gov.om	Ummân
Nil Tv	www.sis.gov.eg	Mısır
el-Envâr Tv	www.alanwartv.com	Kuveyt
eş-Şarkıyya	www.alsharqiya.com	Irak

Radyolar:

Adı	Adresi	Yayın Yaptığı Ülke
Sâvâ	www.radiosawa.com	Ürdün, Irak, Mısır
İzâ'etu'l-Kur'ân	www.quran-radio.ps	Filistin
İzâ'atu's-Su'ûdiyye	www.saudiradio.net.sa	S. Arabistan
İzâ'atu'l-Yemen	www.yemenradio.net	Yemen
Savtu's-Şebâb	www.rtv.gov.sy	Suriye
İzâ'atu'l-Kuveyt	www.media.gov.kw	Kuveyt
İzâ'atu Mısır	www.sis.gov.eg	Mısır
BBC Arabic	http://news.bbc.co.uk/hi/arabic/news/	İngiltere
Savtu'l-Aksâ	www.alaqsavoice.ps	Filistin
Monte Carlo	www.mc-doualiya.com	Fransa
Radyo Beytlehim	www.radiobethlehem2000.net	Filistin

Yukarıda verilen televizyon ve radyoların internet sitelerine girip canlı yayın linkleri vasıtasıyla yayınlara ulaşmak mümkün olduğu gibi bazı küçük programlar vasıtasıyla daha pratik şekilde bunu gerçekleştirmek de mümkündür. Örneğin Real Player, Free Internet TV, Internet Satellite TV Player, Arabic Radio TV Player, Orbatel PC-TVS gibi programları bilgisayara kurarak internet üzerinden yayın yapan birçok radyo ve televizyon kanalına ulaşılabilir.

Radyo ve televizyonların yanında bu becerinin geliştirilmesi hususunda yukarıda bahsettiğimiz sesli kitaplardan da istifade edilebilir. Zira bu kitaplar dinleyiciye ciddi anlamda bir kulak dolgunluğu ve ses aşinalığı kazandırmaktadır. Metin takibi ile birlikte devreye giren gözün yardımıyla anlama daha kolay ve kelimeler hafızada daha kalıcı olmaktadır. Örneğin www.alwaraq.com sitesinde yayınlanan

sesli kitaplar dinlenebilir, hatta aynı sitede metinleri verilen bu kitaplar takip edilerek daha verimli sonuçlar elde edilebilir.

3- Yazma Becerisini Geliştirme:

Arapça harflerin yazılışından kelime ve cümle oluşturmaya kadar birçok safhada bizlere yardımcı olacak Arapça öğretimine yönelik internet siteleri mevcuttur. Arapçaya yeni başlayanlar www.mediunet.org, www.madinaharabic.com, www.lexicorient.com, www.funwitharabic.com, www.mesiti.it³⁰, <http://arabic.tripod.com>, gibi sitelerden istifade edebilirler.

Yine müptediler, yukarıda zikrettiğimiz Arapça öğretimi için özel hazırlanmış programlardan istifade edebilirler. Bu programların bazıları, özellikle My Arabic Teacher ve Arabic as a Second Language isimli programlar harflerin başta, ortada ve sonda yazılışlarından başlayarak kelime oluşturmaya kadar birçok yazım kuralını ve tekniğini öğretmektedir. Ayrıca Readwrite Arabic, The Arabic Tutor gibi küçük programlar vasıtasıyla da harflerin yazılışı ve okunuşu ile ilgili alıştırmalar yapılabilir.

Orta ve ileri seviyedeki öğrenciler internetten indirdikleri fasih metinleri bir kaç kez okuduktan sonra özetleyebilirler. Aynı şekilde televizyon, radyo veya sesli kitaplardan bol bol dinledikleri metinleri kendi ifadeleriyle özetleyebilirler.

Ayrıca internette Arapça konuşan arkadaşlar edinerek bunlarla mail veya yazılı sohbet (chat) yoluyla iletişim kurarak yazma becerisini geliştirebilir.

4- Konuşma Becerisini Geliştirme:

Bu beceriyi geliştirmek için internetteki umuma açık sesli ve görüntülü sohbet odalarından istifade edilebilir. Fakat bu sohbet odalarındaki kişiler genellikle mahalli konuşma dilini tercih ettiklerinden dili yeni öğrenmeye başlayanlar için cazip gelmemektedir. Bunun yerine bu işi profesyonelce yapan online Arapça kurslarındaki canlı sohbet odaları tercih edilebilir. Bu kurslardaki sohbetler Arapça öğretimine yönelik olduğu için konuşmaların fasih olmasına dikkat edilmektedir. Örneğin www.arabacademy.com, www.dalilusa.com, www.shariahprogram.ca, www.arabic2000.com, gibi online Arapça kursu veren sitelere üye olunarak dersleri takip etmenin yanı sıra buradaki öğretici ve öğrencilerle sohbet imkanlarından da istifade edilebilir.

Umuma açık bazı sohbet siteleri:

www.maktoob.com	www.safara.com	www.chatrank.com
www.arabsgate.com	www.teravoice.com	www.drdsha.com
www.iraqmaster.com	www.alriyadhchat.com	www.drdsh.com
www.zyzom.com	www.w999r.com	www.arabtok.com
www.alislamint.com	www.aahlalalm.org	www.raqivc.com

³⁰ Arapça ile ilgili bölüme <http://www.mesiti.it/arabic/index.asp?m=&idf=0&p=1> linkinden ulaşılabilir.

Arapça dil öğretimine yönelik yayın yapan sitelerin çoğu ücret karşılığında hizmet vermektedirler. Bu sitelerin yanında ücretsiz yayın yapan siteler de mevcuttur. Örneğin Malezya’da bulunan Cāmi’atu’l-Medîneti’l-‘Âlemiyye’ye³¹ bağlı Ma’hedu Ta’lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye’ye ait www.mediunet.org sitesi³² ile Medine’deki İslam Üniversitesine bağlı ‘İmâdetu’l-Bahsi’l-‘İlmî bölümü³³ bu hizmeti vermektedir. Ayrıca www.doroos.org, www.schoolarabia.net³⁴, www.qwa3ed.i8.com, www.reefnet.gov.sy³⁵, www.lootah.com³⁶, [medhatfoda](http://medhatfoda.com)³⁷ gibi siteler de ücretsiz istifade edilebilecekler arasındadır.

Buraya kadar verdiğimiz internet sitelerinin hemen hemen hepsi yurtdışı kaynaklı sitelerdir. Türkiye’de tespit edebildiğimiz birkaç sitenin haricinde bu alanda yayın yapan başka bir siteye rastlayamadık. Bunlardan birincisi www.onlinearabic.net olup başlangıç seviyesinden ileri seviyelere kadar bütün öğrencilerin istifade edebileceği zengin bir içeriğe sahiptir. Sitede, online derslerin yanında Arapça ile ilgili birçok konuda bilgi ve belgelerin paylaşıldığı forum, depo, soru bankası, kelime dağarcığı gibi bölümler mevcuttur. Ayrıca Arap TV kanalları, müzik klipleri, çizgi filmler, karikatürler ve seslendirilmiş Arapça hikâyeler vardır. İkincisi, www.arapcaonline.com adlı sitedir. Bu da online Arapça derslerin yanında öğrenciler için faydalı olabilecek bazı dokümanlar içermektedir. Bir diğeri ise, www.arapcasozluk.net sitesidir. Bu site Türkçeden-Arapçaya, Arapçadan-Türkçeye 97.000’in üzerinde kelimeyle kullanıcılarına sözlük hizmeti vermektedir. Bu hizmetin yanında fiil çekimleri ve onlinearabic sitesiyle ortaklaşa yürüttüğü forum sayesinde öğrencilere faydalı bilgiler sunmaktadır.

Bütün bunlardan ayrı olarak hem öğrencilere hem de öğreticilere faydalı olacağını düşündüğümüz birkaç site hakkında bilgi vermek istiyoruz.

- a- www.alwaraq.com:** Klasik kaynakların yanında modern eserleri de içeren çok zengin bir muhtevaya sahip, sanal kütüphane niteliğinde bir sitedir. Edebiyattan coğrafyaya, felsefeden bibliyografyaya kadar yüzlerce eseri

³¹ Üniversite hakkında bilgi için bkz. www.mediunet.org

³² Siteye <http://www.mediunet.org/eMaahad/eBooks/index.htm> adresinden ulaşılabilir. Zengin bir içeriğe sahip olan sitede Arapça dil öğretimi; gramer, imla, kompozisyon, okuma gibi derslerin yanında Kur’ân-ı Kerim, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Siyer gibi derslerin de desteğiyle dört seviyede öğretilmesi hedeflenmektedir.

³³ Bu site, yukarıda bahsi geçen Ma’had Lughah isimli programın sitesidir. Siteye <http://www.iu.edu.sa/edu/syukbah/syukbah.htm> adresinden ulaşılabilir. Dört seviyede ele alınan dil öğretimi gramer, okuma, yazma, konuşma gibi bölümlerin yanında Tefsir, Fıkıh, Hadis, Tevhîd, Siyer, Sahabenin hayatından kesitler gibi bölümlerle desteklenmiştir.

³⁴ Arapça dersler bölümüne [http://www.schoolarabia.net/asasia/duroos 3 4/arabi main 1.htm](http://www.schoolarabia.net/asasia/duroos%203%204/arabi%20main%201.htm) linkinden ulaşılabilir.

³⁵ Arapça derslerle ilgili bölüme “ta’lîm” sekmesinden ulaşılabilir.

³⁶ Dersler bölümüne <http://www.lootah.com/arabictutor/menuturky.htm> adresinden ulaşmak mümkündür.

³⁷ Sitenin tam adresi <http://medhatfoda.jeeran.com/index.htm> şeklindedir.

barındırmaktadır. Eserlerin içeriğini tarama imkânı vermesi yönüyle araştırmacılara büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca bazı meşhur eserleri sesli kitap formatında yayınlamaktadır.

- b- www.alfaseeh.net:** Arap dili ile ilgili ilimleri içeren bir forumdur. Nahiv, sarf, belağat, edebiyat, edebi tenkit, imla, aruz gibi bölümlerden oluşmaktadır. Üyeler, Arap dili ile ilgili görüş ve bilgilerini paylaşmanın yanında ortak projeler üretebilmekte, kitap, program vb. dokümanları paylaşabilmektedirler.
- c- www.shamela.ws:** el-Mektebetu's-Şâmile isimli programa ait sitedir. Çoğunluğu Temel İslam Bilimleri alanına ait olmak üzere iki binden fazla eseri barındırmakta ve bu sayı devamlı olarak eklenen yeni kitaplarla artmaktadır. Burada yayınlanan kitap ve programlardan istifade tamamen ücretsiz olup kullanıcılar el-Mektebetu's-Şâmile isimli programı bilgisayarlara kurarak, indirdikleri kitapların içeriğinden yararlanabilmektedirler.
- d- www.waqfeya.com:** Arap dili, Edebiyat, Tefsir, Fıkıh, Hadis, Tarih, Bibliyografya gibi çoğunluğu İslamî ilimlere ait bin beşyüzden fazla eseri ihtiva etmektedir. Kitaplar pdf formatında (yani matbu hallerinin dijital ortama aktarılmış şekli) olduğu için akademik çalışmalarda rahatlıkla kaynak olarak kullanılabilirler.
- e- www.almeshkat.net:** Temel İslam Bilimlerine³⁸ yönelik ilmi dersler ve araştırmaların yanında makale ve kütüphane bölümleriyle hizmet veren bir sitedir. Kütüphane bölümünde Arap dili, Arap edebiyatı ve kültürü, Kur'ân ilimleri, Hadis, Fıkıh, Siyer, vb. bölümler altında 2.750'den fazla eser paylaşımına açıktır. Kitaplar, word formatında olduğu için araştırmacılar ve akademisyenler için yararlıdır.

C- Ortam Oynatıcıları (mp3-mp4 çalar, ipod, cep telefonu)

Ortam oynatıcıları, ipod, mp3, mp4 çalarlar gibi dijital ses ve görüntü dosyalarını yürütmeye yarayan cihazlar olup günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sabit disk veya flash tabanlı olan bu dijital çalarlar, kapasitelerine bağlı olarak yüzlerce ses veya görüntü dosyasını ihtiva edebilmektedirler. Bilişim teknolojisinin gelişimine paralel olarak bu cihazların yetenekleri ve kapasiteleri hızla artmaktadır. Hatta yakın bir zamanda bunların daha gelişmiş olan mp5, mp6 ve mp7'lerin piyasalarda yerini alacağından bahsedilmektedir³⁹.

³⁸ Temel İslam Bilimlerine yönelik kitap ve program paylaşımı için ayrıca şu siteler de faydalıdır: www.yasoob.com, www.ahlalhdeeth.com, www.tafsir.org, www.ahlalalm.org, www.ahlelathar.com, www.arabicl.org.sa.

³⁹ <http://www.chiariglione.org/mpeg/>

Bu cihazlardan dinleme-anlama becerisini geliştirmeye yönelik istifadə etmək mümkündür. Mesela öğrenci, hocasının seslendirdiği Arapça bir metni veya internetten indirdiği sesli kitap, klip, haber vb. ses dosyalarını bu cihazlara veya cep telefonuna⁴⁰ aktararak yer ve zaman problemi yaşamadan, dosyaları birçok kez dinleyerek kulak dolgunluğu elde edebilir, dinleme-anlama becerisini geliştirebilir. Hatta metin desteği olan cihazlarda dinlediği sesli kitabı, haberi veya konuşmayı metninden de takip ederek söz konusu becerisini geliştirmeye katkıda bulunabilir.

Video oynatıcılarında ilave aksesuar olarak kullanılan gözlük şeklindeki giyilebilir ekran⁴¹ sayesinde video formatındaki dersler ile diğer görüntü dosyaları daha geniş bir ekranda rahat bir şekilde izlenebilmektedir. Hem kulağa hem de göze hitap etmesi yönüyle bu cihazlar dil öğretimine önemli katkıda bulunmaktadır.

D- Televizyon, Uydu, CD ve DVD Kaydediciler

Sayısal karasal yayınların artık yavaş yavaş devrini tamamladığı günümüzde medya kuruluşları hedef kitlelerine uydu, internet ve kablolu yayın üzerinden ulaşmaktadırlar. Bütün dünyada olduğu gibi Arap ülkelerinde de durum aynıdır. Bugün Arabsat ve Hotbird uyduları üzerinden yüzlerce Arap kanalını izlemek mümkündür. Fakat kablolu yayınlar vasıtasıyla, Türkiye’de bugün için, herhangi bir Arap kanalını izlemek, maalesef, mümkün değildir.

Başlangıç seviyesindeki öğrenciler Arap kanallarını bol bol dinleyerek kulak dolgunluğu oluşturabilirler. Orta ve ileri seviyedeki öğrenciler de günlük olarak belli bir süre bu kanalları seyrederek kelime hazinelerini geliştirebilir, aşına oldukları haberleri anlamaya çalışabilirler. Hatta CD ve DVD kaydediciler yardımıyla fasih programları ve haberleri CD, DVD veya hard disklere kaydederek tekrar dinleme fırsatı elde edilebilir.

IV- Sonuç

Sonuç olarak bilişim teknolojisinin bugün, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında büyük fırsatlar ve kolaylıklar sunduğu bir gerçektir. Görsel, işitsel ve interaktif özellikleriyle karşımıza çıkan bilgisayar, telefon, televizyon, projeksiyon cihazı, kablolu yayın, uydu, mp3-mp4 çalar, ipod, medya oynatıcısı, internet ve daha birçok bilişim teknolojisi ürünleri, öğrenciyi daha iyi motive etmesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi, öğretim programlarındaki esnekliği artırması gibi yönleriyle dil öğretiminde önemli bir yere sahiptirler. Bununla birlikte bilişim tek-

⁴⁰ Bu teknoloji, günümüzde, cep telefonlarına da girmiştir. Yeni çıkan cep telefonlarının hemen hepsinde ses ve görüntü dosyalarını oynatma özelliği mevcuttur.

⁴¹ Myvu firması tarafından “sihirli gözlük” adı altında piyasaya sürülen bu cihaz, iPod uyumlu bir giyilebilir ekrandır. Cihaz göze takıldığında kullanıcısına, 70 ekran TV’yi iki metre mesafeden seyrediyormuş gibi bir görüntü sağlamaktadır. 75 gram ağırlığında olan cihaz iPod’unuza yüklediğiniz videoları izlemenize imkân vermektedir. Geniş bilgi için bkz. www.myvu.com

nolojisinin, hiçbir zaman insanın yerini tutamayacağı da aşikârdır. Bu teknoloji, eğitim sisteminde bir seçenek veya alternatif değil, sistemi tamamlayıcı ve destekleyici bir unsur olarak görülmelidir.

Şunu belirtmek gerekir ki Arapça dil öğretimi alanında hazırlanmış programların ve internet sitelerinin büyük çoğunluğu yabancı kaynaklıdır. Bu program ve siteler başta ABD olmak üzere Avrupa ülkeleri, Ortadoğu ve Uzak Asya ülkelerinde hazırlanmıştır. Türkiye’de hazırlanan program ve siteler ise sadece birkaç tane ile sınırlı kalmaktadır. Ülkemizde, Arapça dil öğretim programları ve siteleri hazırlamanın yanında, bilişim teknolojisinin öğretim müfredatıyla bütünleşik hale getirilmesi, ayrıca bu teknolojiden yararlanma metot ve tekniklerinin ortaya konması faydalı olacaktır. Bu yüzden, Arapça dil öğretimi alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlardan başka araştırmacı ve akademisyenlere bu hususta büyük görevler düştüğü kanaatindeyiz.

QEYRİ ƏRƏBLƏRƏ ƏRƏB DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ TƏŞVİQEDİCİ METOD VƏ VASİTƏLƏR

Anar EYVAZOV

Qafqaz Universiteti, Dil Tədrisi Mərkəzi

Bakı - AZƏRBAYCAN

Ərəb dili özünün qədimliyi, ədəbi üstünlüyü və söz zənginliyi baxımından dünya dilləri içərisində xüsusi yerə sahibdir. Habelə bu dilə olan sonsuz maraq, hər il minlərlə insanın məhz bu dilin tədris olunduğu fakültələrə meyl etməsinə səbəb olur.

Xüsusilə qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan öz müstəqilliyini əldə etdikdən sonra, bir çox ərəb ölkəsi ilə hərtərəfli əlaqələr qurmağa başlamışdır. Ərəb ölkələri ilə əlaqələrin sürətlə inkişafı, əlbəttə ki, Azərbaycanda ərəb dilini bilən yüksək ixtisaslı, təcrübəli kadrlara ehtiyac olduğunu göstərməkdədir. Bu səbəbdən, ərəb dilini bilən kadrların yetişdirilməsi üçün Azərbaycandakı ali məktəblərin öhdəsinə çox böyük iş düşür.

Heç şübhəsiz, ərəb dili zəngin kəlmə bazası, dil üslubu, üstün bəlağəti ilə sevildiyi qədər, eyni zamanda çətin bir dildir. Böyük bir maraqla bu dili öyrənməyə can atanlar, əlbəttə bu dilin mənimsənilməsi üçün, ilk başda bu dili tədris edənlərə güvənir, onların metod və vasitələrinə sığınaraq bu dilə olan sonsuz sevgilərini reallaşdırmağa, həyata keçirməyə çalışırlar. Ərəb dilini tədris edənlər də, bu dilin öyrənilməsi üçün müxtəlif təşviqedicə metod və vasitələrdən istifadə etməlidirlər. Elə isə, qeyri ərəblərə ərəb dilinin tədrisində hansı metodlar və hansı texnoloji vasitələrdən istifadə etmək lazımdır və ya hansı metod və vasitələrə daha çox üstünlük verilməlidir? Məhz bu baxımdan təqdim olunan bu məruzədə, ərəb dilinin öyrənilməsi üçün bir sıra metod və vasitələr qeyd olunacaq və onların üstün yönləri ələ alınacaqdır.

Dil Tədrisində Lazım Olan Ümumi Əsaslar

Ümumiyyətlə, hər hansı bir dili öyrənmək istəyən kimsə, ilk əvvəl öyrənmək istədiyi dili nə üçün seçdiyini, hədəflərinin nə olduğunu, habelə dil öyrəndikdən sonra nələr əldə edə biləcəyini dərk etməli, daha sonra o dili öyrənməyə qərar verməlidir. Hər xarici dil öyrənən tələbə əvvəla qərarlı və əzmli olmalı, bəzi keçici həvəslərdən uzaq durmalı, sağlam fikir ilə “xarici dil öyrənmək mənim üçün nə qədər əhəmiyyətlidir” sualı ilə “mən xarici dili öyrənməyə nə qədər hazıram” sualına cavab verə bilməlidir¹.

¹ Mehmet YOLCU, “Yabancı dil öğrenimi”, (qısaltma: a.k.m.), *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi II*, Sayı 3, Samsun, 2002, s.42.

Ayrıca burada çox mühüm bir nöqtəyə toxunmaq yerinə düşər. Ərəb dilini (ümumiyyətlə hər hansı bir dili) öyrənmək istəyən tələbə mütləq öz ana dilinə, onun qrammatik incəliklərinə dərinlən bələd olmalıdır. Çünki təcrübələrə əsasən görürük ki, öz ana dilini bilməyən tələbə, ərəb dilinin mənimsənilməsində çox çətinlik çəkir. Bütün dünya ölkələrində olduğu kimi, Azərbaycanda da bu problem yaşanmaqdadır. Ərəb dilinin tədrisində istifadə olunan dərslük kitablarının tətbiqində bu məsələnin şahidi oluruq. Ana dilinin qrammatik incəliklərini bilməyən tələbələr, bilən tələbələrə nisbətən hər zaman geridə qalırlar.

Bütün xarici dillərin tədrisində olduğu kimi, ərəb dilinin tədrisində də bir neçə əsas vardır ki, müasir linqvistikaya görə ərəb dilinin tədrisi üçün də bu əsaslara riayət edilir. Tələbənin ərəb dilini öyrənməsində bu əsasların həyata keçirilməsi mütləq vacibdir. Ümumiyyətlə isə, dil tədrisinin oxumaq, oxuduğunu anlamaq, yazmaq və danışmaq mərhələlərindən ibarət olduğu bilinməkdədir². Bunları daha açıq aşağıdakı şəkildə ifadə edə bilərik:

1. Tələbə hər şeydən əvvəl düzgün oxumalı;
2. Oxuduğu ifadələri başa düşməli;
3. Öz fikrini rahat və səlis şəkildə izah edə bilməli və qarşı tərəfi anlamalı;
4. Öyrəndiyini yazıda ifadə etməyi bacarmalıdır.

Bunlardan başqa, müasir dövrdə texnologiyanın inkişafı da ərəb dilinin tədrisinə təsir etməkdədir. Texnoloji nailiyyətlər ilk əvvəl dil tədris edənlər tərəfindən dəqiq surətdə mənimsənilməli, daha sonra da dilin öyrənilməsi istiqamətində tətbiq olunmalıdır. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, tələbənin təməldən texnoloji biliklərə sahib olması, dil öyrənmə müddətində onun işini kifayət qədər asanlaşdırır.

Ərəb Dilinin Tədrisində Metod və Vasitələr

Yaşanan bir çox təcrübələrə dayanaraq qeyd etmək olar ki, yuxarıdakı ünsürlərin olmaması tələbənin dil öyrənməsində onun qarşısına bir çox problemlər çıxaracaqdır. Lakin burada çox əhəmiyyətli bir faktorun üzərində dayanmaq lazımdır. O da dil tədris edən müəllimin plan və proqramından asılıdır. Müəllim tələbəyə müəyyən istiqamət verən, başqa bir deyimlə, sinif mühitini tələbələr üçün uyğun, maraqlı və zövqlü bir vəziyyətə gətirən, müxtəlif təhsil texnikalarından faydalana-raq öyrənmə üsulu təşkil edən və tələbələrin öyrənmə bacarığını düzgün qiymətləndirən bir təhsil elementidir³.

İlk əvvəl ərəb dilini tədris edən müəllim hər zaman tədrisi ədəbi ərəb dilində aparmalıdır. Xalq dili və ya fərqli ləhcələrin xarici tələbələrə ərəb dilinin tədrisində

² YOLCU, a.k.m., s. 44.

³ Abdurrahman ÖZDEMİR, "İlahiyat fakültələrində arapça öğretiminin gerekliliği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri", *Sakarya üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi*, Sayı:10, Sakarya, 2004, s.40.

seçilməsi tətbiqdə böyük problemlər meydana gətirir. Çünki, xalqın danışdığı ləhcələr ərəb ölkələrində məhdud formalara malikdir⁴.

Ərəb dilini tədris edən müəllim mövzunu elə seçməlidir ki, o mövzu tələbələrə maraq oyandıra bilsin. Seçilən mövzular, məna müxtəlifliyinə sahib olmalıdır; mədəni, ictimai, iqtisadi və siyasi həyatı canlandırmalıdır⁵.

Ərəb dilinin qrammatik ağırlığı mütləq göz önündə tutulmalı və buna görə müəllim əvvəlcədən hansı dərslərin daha uyğun, daha asan, daha faydalı olmasını təyin etməlidir.

Dil tədris olunan müəssisələrdə kiçik həcmli taxta lövhənin (bulletin board) mövcud olmasına dil tədrisində köməkçi vasitə kimi bu gün ehtiyac böyükdür. Dil tədrisində köməkçi vasitə kimi istifadə edilən bu lövhələrin aşağıdakı şəkillərdə üstünlükləri vardır:

- a. Davamlı olaraq tələbələrin nəzər diqqətində olur.
- b. İstifadəsi asandır.
- c. Tələbələr ərəb dilində yazdıqları inşa, şeir və sairə kimi bacarıqlarını bu lövhələr vasitəsi ilə nümayiş etdirə bilər, digər tələbə yoldaşlarını da bununla ərəb dilinin öyrənilməsinə həvəsləndirə bilərlər.
- ç. Rəngarəng mövzuların bir arada istifadəsi mümkündür.
- d. Mövzuları vaxtaşırı dəyişdirərək yeniləri ilə əvəz etmək mümkündür.

Təhsildə uzun müddət çox mühitli tədrisin təməlini müəllim və dərs kitabı meydana gətirirdi. Bu gün isə müasir texnologiya imkanlarından faydalanaraq müəllim-dərs kitabı cütliyünün yanında dəyişik vasitələr sinif içindəki çox mühitli tədrisin təmin edilməsinə kömək etməkdədir⁶. Bu baxımdan tələbələrin öyrəndikləri dili daha yaxşı dərk edə bilmələri üçün, sinifdə sinevizionlardan (proyektor) istifadə edilməsi daha uyğundur. Sinevizionların tətbiqi ilə əldə etdiyimiz təcrübələrə əsaslanaraq deyə bilərik ki, sinevizionun tətbiqi vaxta qənaət, müəllimin fikrini tam olaraq çatdırması, istifadəsinin asan olması və tələbələrin diqqətini özünə cəlb etməsi baxımından təqdirəlayiq bir vasitədir.

Ərəb dilinin tədrisində ən vacib vasitələrdən biri də, tədris müəssisəsində dil laboratoriyasının mövcud olmasıdır. Dil laboratoriyası ilə tələbələr dil öyrənmə yönündən daha da aktivləşir və öz bacarıqlarını ortaya qoya bilirlər. Dil laboratoriyasında kompyuterlərin, ərəb hərfləri ilə olan klaviaturaların, ərəb ölkələrinin telekanallarını seyr etmək üçün peyk antenalarının olması, internet şəbəkəsinin laboratoriyada açıq olması, ərəb dilinin tədrisi ilə bağlı olaraq sənədli-bədii və cizgi filmlərinin, müxtəlif yönlü lüğətlərin bir sözlə tələbəyə dil öyrənməsində lazım olan bütün vasitələrin olması mütləq vacibdir.

⁴ Zafer KIZIKLI, "Yabancılar arapça öğretiminde dilsel problemlerin çözümü için bilimsel araçlar", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* VII, Samsun, 2007, Sayı:3, s.191.

⁵ KIZIKLI, a.k.m., s. 194

⁶ ÖZDEMİR, a.k.m., s. 44.

Kompyuterin tətbiqi və dil tədrisi proqramları (software) dil tədrisinin yüksək səviyyədə aparılmasında bu gün ən əhəmiyyətli yerdə durur. Kompyuter dəstəkli dil təhsil üsulunda kompyuterin təməl məqsədi, materialları ya da məlumatı ən yaxşı şəkildə istifadə etmədə tələbəyə və təhsil müddətinə kömək etməkdir⁷. Bunları aşağıdakı şəkildə ifadə edə bilərik:

- a. Dil tədrisini asanlaşdırır.
- b. Video və ya audio materialların geriye alınaraq təkrar seyr etdirilməsi və ya dinləndirilməsi imkanı verir.
- c. Kompyuter dəstəkli təhsil, tələbələrə davamlı olaraq aktiv vəziyyətə gətirir.⁸
- ç. Kompyuterdə Windows Media Player kimi proqramların icra etmə sürətindən istifadə etməklə tələbələrin qavrama səviyyəsinə görə video və audio materialı yavaş, normal və sürətli hərəkət etdirmək mümkündür.
- d. Dil tədrisini sürətləndirir və bununla da vaxta qənaət əldə edilir.
- e. Bir çox materialları qısa bir vaxtda əldə etmək və istifadə etmək mümkündür.
- ə. Dil tədrisində hədəflənən 4 əsası (oxumaq, oxuduğunu anlamaq, yazmaq və danışmaq) özündə birləşdirir.
- f. Kompyuterdə bəzi dil tədrisi proqramları vasitəsi ilə tələbə cavablandırığının doğru və ya yanlış olduğunu dərhal fərqiə varır.
- g. Tələbələr dil tədrisi üçün hazırlanmış proqramlar vasitəsi ilə kəlmə bazalarını artırma bilirlər.

Dil tədrisində tələbənin öz fikrini tam şəkildə ifadə etməsi və qarşı tərəfi başa düşməsi baxımından ana dili ərəb dili olan dil tədrisi müəlliminə də ehtiyac vardır. Əldə olunan təcrübələrə dayanaraq deyə bilərik ki, ana dili ərəb dili olan dil tədrisi müəlliminin fəaliyyəti, tələbələrin özlərinə olan güvənlərini artırır, yəni öz fikirlərini aydın şəkildə izah etmələrini asanlaşdırır. Eyni zamanda bunun digər bir üstün cəhəti ondan ibarətdir ki, bəzi tələbələrin maddi imkansızlığı onların ərəb ölkələrində təcrübə keçmələrinə imkan vermir və bu baxımdan ərəb ölkəsindən tədris məqsədi ilə gələn müəllim qeyd olunan tələbələrə öz arzularını həyata keçirmə baxımından fürsət verir.

Ərəb ölkələrində ərəbdilli olmayan tələbələrin kurslarda iştirak etməsi və ya təcrübə keçməsi tələbənin ərəb dili öyrənməsi sahəsində ən əlverişli və ən faydalı vasitələrdən biri sayılır. Tələbənin tədris müddətincə öyrəndiklərini təcrübədən keçirməsi, ərəb xalqının içərisində müəyyən müddət yaşayaraq dilini öyrəndiyi xalqın mədəniyyəti ilə əyani olaraq yaxından tanış olması baxımından çox əhəmiyyət-

⁷ Zaki ABOUELNASR, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı*, Gazi universiteti çap olunmamış doktorluq işi, Ankara, 2007, s. 12.

⁸ ABOUELNASR, a.k.ə., s. 13.

lidir. Araşdırmalara görə insanlar oxuduqlarının 10%-ni, eşitdiklərinin 20%-ni, gördüklərinin 30%-ni, yaşayaraq öyrəndiklərinin isə, 90%-ni xatırlamaqdadırlar.

Ərəb dilinin tədrisində təşviqedicə metodlardan biri də teatr səhnəciklərinin təşkil edilməsidir. Bu üsulla tələbənin tələffüzündəki problemlər ortadan qalxar, tələbənin dil öyrənmə yönündə ən çox qarşılaşdığı utancaqlıq hissi azalar. Öyrəndiyi dilə və xalqın ədəbiyyatına olan marağı artır. Teatr metodunda tələbə özünə bənzəməyən bir başqasını canlandırmaqdadır. Bu öyrənmə metodu da çox əyləndirici bir danışıq fəaliyyətidir⁹.

Təcrübələr göstərir ki, dil öyrənilməsində müxtəlif oyunların da faydası vardır. Bu kimi oyunlar yorucu olmamaqla bərabər, öyrənməyə marağı artırmaqla passiv tələbələrin də aktivləşməsinə yol açır. Belə oyunlardan biri olaraq “cümlə qurma” oyununu misal göstərmək olar.

Aparılan araşdırmalar nəticəsində məlum olmuşdur ki, günümüzdə internetin dil tədrisində istifadəsi mütləqdir və dil tədrisi baxımından çox böyük üstünlükləri vardır. İnternet ərəb dilinin tədrisində vazkeçilməz bir vasitədir¹⁰. Məsələn, tələbə internet vasitəsi ilə ərəbdilli olmayan tələbələr üçün hazırlanmış saytlara daxil ola bilər və həmin saytlardan geniş istifadə edə bilər. Buna www.onlinearabic.net kimi saytları misal göstərmək mümkündür. Bu saytlar ərəb dilinin tədrisi sahəsində çox gözəl xidmət göstərir. Bundan əlavə internet vasitəsi ilə tələbə ərəb dilli gənclərlə əlaqə quraraq, həm fikrini rahat və düzgün ifadə etmə baxımından, həm də düzgün yazı baxımından böyük irəliləyişlər əldə edir. İnternet şəbəkəsindən istifadə edərək ərəb dilində film seyr etmə, musiqi dinləmə fərsəti qazanır.

Qeyd etdiyimiz kimi texnologiyanın son illərdə inkişafı ilə dil öyrənilməsi daha da asanlaşmışdır. Xüsusən də multimedia dəstəkli cib telefonlarının yaratdığı imkanlar daha məqsəduyğundur. Məsələn, filmləri Pocket Divx Encoder kimi proqramlar vasitəsilə kompyuterdə həcmnin azaldılmasından sonra multimedia dəstəkli cib telefonunda seyr etmək mümkündür. Bu da tələbəyə istədiyi yerdə və istədiyi zaman cib telefonundan materialları izləmə və dinləmə imkanı verir.

Artıq texnologiyanın inkişafı ilə bir çox məlumatları əldə etmə, peyk antenalarının istifadəsi ilə də mümkündür. Bir çox sahələr üzrə əlverişli məlumat bazası sayılan peyk antenalarının ərəb dilinin tədrisində də istifadəsi çox yayılmışdır və heç şübhəsiz ki, bir çox faydalar gətirir. İlk əvvəl tələbələr, həmçinin müəllimlər ərəb dünyasında baş verən hadisələrlə yaxından tanış olurlar. Daha sonra tələbələr ərəb ölkələrinin siyasi, iqtisadi, mədəni, elmi və sairə müxtəlif sahələrindəki yenilikləri izləməklə və dinləməklə tədris müddətində öyrəndikləri kəlmələri bir növ təcrübədən keçirə bilirlər. Bundan başqa peyk antenaları vasitəsilə yayımlanan bədii, sənədli və cizgi filmləri CD və ya video kasetlərə köçürərək arxiv təşkil

⁹ ABOUELNASR, a.k.ə., s. 92.

¹⁰ ABOUELNASR, a.k.ə., s.18.

etmək mümkündür ki, daha sonra tələbələr istədikləri zaman həmin filmləri izləyə bilərlər. Peyk antenasının ərəb dilinin tədrisi sahəsindəki digər bir üstünlüyü də, ərəb dilçiliyindəki yenilikləri təqib etmə imkanındır.

Yekun olaraq qeyd etmək olar ki, ərəb dilinin tədrisi ilə bağlı olaraq yuxarıda sadalanan üsullar sadəcə metod və vasitələrin bir hissəsidir. Ümumiyyətlə isə metod və vasitələrin dil tədrisində sayı həddindən artıqdır. Amma bütün bu metod və vasitələr nə qədər çox olursa olsun, hər şeyin müsbət nəticəsi davamlılıq olduğu kimi, dil tədrisində də dilin öyrənilməsi üçün mütləq davamlılıq təqib edilməlidir¹¹.

¹¹ YOLCU, *a.k.m.*, s. 41.