İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
AYAD

Cilt **6** Sayı **1** – Haziran **2024**

DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ISSN : 2687-279x

Sahibi
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü
Zeynep AKYAR

Editör
Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi İnayetulla AZİM
Arş. Gör. Mustafa ŞAŞMAZ

İdari Koordinatör
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım
Başak GÜNDÜZ

Arapça Redaksiyonu
Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF
Arş. Gör. Mustafa ŞAŞMAZ

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr
ISSN : 2687-279x

Yayın Periyodu
Yılda iki kez yayınlanır / Haziran - Aralık

Dil
Türkçe, Arapça, Farsça, İngilizce

Yazışma Adresi
Florya Yerleşkesi Beşyol Mah.
İnönü Cad. No: 38 Sefaköy 34295
Küçükçekmece/İstanbul, Türkiye
Tel: 444 1 428
Faks: 0 212 425 57 97
web: www.aydin.edu.tr
E-mail aydinarapca@aydin.edu.tr

Baskı
Sertifika No: 42719
Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam
Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.
15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-İstanbul
Tel: 0 (212) 424 56 40
Gsm: 0 (532) 303 41 84
E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi, özgün bilimsel araştırmalar ile uygulama çalışmalarına yer veren ve bu niteliği ile hem araştırmacılara hem de uygulamadaki akademisyenlere seslenmeyi amaçlayan hakemli bir dergidir.

Amaç ve Kapsam

İAÜ Arapça Araştırmaları Dergisi, Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından uluslararası hakemli yayın ilkeleri çerçevesinde yayın yapan bilimsel bir dergidir.

Dergide Arap dili eğitimi, edebiyatı, belagati, kültürü, sanatı, felsefesi, edebiyat tarihi ve Arapça mütercim-tercümanlık alanlarında hazırlanmış nitelikli araştırmalar, incelemeler, kitap tanıtımı ve değerlendirmeleri yayımlanmaktadır.

Derginin yayın dili Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizce olup dergi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa yayımlanır. Dergide yayımlanan yazıların ve kullanılan kaynakların sorumluluğu yazarlara aittir.

Aim and Scope

IAU Journal of Arabic Studies is a scientific publication published by the Faculty of Education, Department of Arabic Language Education, within the framework of international peer-reviewed publication principles.

The journal publishes qualified research and reviews, book promotions and evaluations in the fields of Arabic language education, literature, rhetoric, culture, art, philosophy, history of literature and Arabic translation and interpreting.

The publication languages of the journal are Turkish, Arabic, Persian and English and the journal is published twice a year, in June and December. Responsibility for the articles published in the journal and the sources used belongs to the authors.

BİLİM VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman ÖZDEMİR, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Abityaşar KOÇAK, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Adem YERİNDE, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet BOSTANCI, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Kazım ÜRÜN, Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Suphi FURAT, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Prof. Dr. Ali BULUT, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ali GÜZELYÜZ, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bassem ITANI, Seekersguidance Institute – ABD

Prof. Dr. Boulmali NADIR, Yahia Fares University of Medea – Cezayir

Prof. Dr. Edip ÇAĞMAR, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eyüp TANRIVERDİ, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Gassan MORTADA, Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. İlyas KARSLI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim AÇIK, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Loui Ali KHALIL, Qatar University- Katar

Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. M. Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer SARIKAYA, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KAYA, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ÖZCAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nebîl MİZVAR, Echahid Hamma Lakhdar University- Cezayir

Prof. Dr. Necdet GÜRKAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Nevzat Hafis YANIK, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Omid GHAEMMAGHAMI, Binghamton Üniversitesi-ABD

Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer İSHAKOĞLU, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan EGE, Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan KAZAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Sait UYLAŞ, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Salih TUR, Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Selami BAKIRCI, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Senem CEYLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Sevim ÖZDEMİR, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Şükran FAZLIOĞLU, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Yakup CİVELEK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmad OMAR, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Hamdi CAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet MISIRLI, Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Emad Abdelbaky Abdelbaky ALY, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim ŞABAN, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Mahmut ÜSTÜN, Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Nurullah YILMAZ, Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mohammed Musdif THER, Anbar University

Dr. Öğr. Üyesi Eyyüp Yaşar KÜRÜM, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İhsan HAMMAD, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ALMAVAS, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mürüvvet TÜRKEN ÇAKIR, Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa BAKIR DAYI, Bayburt Üniversitesi

Dr. Badr Gliouine, Hassan II University of Casablanca

Öğr. Gör. Dr. Hassan Said YOUSSEF, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Hazem KAJOUJ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (AYAD)

Cilt **6** Sayı **1** - Haziran **2024**

İÇİNDEKİLER - **TABLE OF CONTENTS**

Araştırma Makalesi

Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Tabanlı Bir Yaklaşım: İngilizce Örneği
A Story-Based Approach to Teach Foreign Languages: The Case of English
Badr GLIOUINE, Said ZAIDOUNE**.....1**

Arapça Öğretiminde Gramerin Yeri ve Bu Konuda Yapılan Kolaylaştırma Çalışmaları
The Place of Grammar in Arabic Teaching and Facilitation Studies on This Topic
Ahmet ALTUN**.....31**

Tefsir ve Edebiyat Kitaplarindaki Cin Tasviri
The Image of The Goblin Between Quran Tafseers and Literature
Abdulhalim ABDULLAH, Mukadder Ârif YÜKSEL, Bayan ABDULLAH**.....57**

Arapçanın Evrensel Bir Dil Olmasında Kur'ân-ı Kerîm'in Rolü
The Holy Qur'an And Its Role In The Universality of The Arabic Language
Hasan MORAD, Charif MURAD**.....87**

Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Kullanımı ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesindeki Rolü: İleri Seviye Modeli
The Implementation of Reciprocal Teaching Strategy and Its Role in Developing Reading Comprehension Skills: "The Advanced Level as a Model"
Muhammed HAMIDO, Mustafa KADAD**.....121**

DOI NUMARALARI

Genel DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020
ARAP Haziran 2024 Cilt 6 Sayı 1 DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/2024.601

Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Tabanlı Bir Yaklaşım: İngilizce Örneği
A Story-Based Approach to Teach Foreign Languages: The Case of English
Badr GLIOUINE, Said ZAIDOUNE
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v06i1001

Arapça Öğretiminde Gramerin Yeri ve Bu Konuda Yapılan Kolaylaştırma Çalışmaları
The Place of Grammar in Arabic Teaching and Facilitation Studies on This Topic
Ahmet ALTUN
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v06i1002

Tefsir ve Edebiyat Kitaplarindaki Cin Tasviri
The Image of The Goblin Between Quran Tafseers and Literature
Abdulhalim ABDULLAH, Mukadder Ârif YÜKSEL, Bayan ABDULLAH
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v06i1003

Arapçanın Evrensel Bir Dil Olmasında Kur'ân-ı Kerîm'in Rolü
The Holy Qur'an And Its Role In The Universality of The Arabic Language
Hasan MORAD, Charif MURAD
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v06i1004

Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Kullanımı ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesindeki Rolü: İleri Seviye Modeli
The Implementation of Reciprocal Teaching Strategy and Its Role in Developing Reading Comprehension Skills: "The Advanced Level as a Model"
Muhammed HAMIDO, Mustafa KADAD
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v06i1005

Editörden;

Sayın okuyucularımız ve akademisyen dostlarımız,

Yoğun bir çalışma sürecinin ardından Aydın Arapça Araştırmaları Dergimizin Haziran 2024 sayımızı sizlere sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Bu sayımızda, Arapça dilbilgisi, sözdizimi, edebiyatı ve dil öğretimi gibi konularda olmak üzere beş araştırma makalesini siz değerli okuyucularımıza sunarız. Bu makaleler Türkçe, Arapça ve İngilizce dillerinde sunulmuştur.

Dergimize değerli çalışmalarını gönderen araştırmacılara, hakem geri bildirimlerine ilgiyle yaklaşıp çalışmalarını en iyi şekilde sunma yolunda gösterdikleri gayretlerinden dolayı teşekkür ederiz. Araştırmacılarımızın isimleri ve çalışmalarının başlıkları, içindekiler kısmında zikredilmiştir.

Ayrıca, makalelerin değerlendirilmesinde büyük emek harcayan, eksiklikleri gidermek ve değerlendirme sürecini dergi ekibiyle takip ederek çalışmaları en iyi hale getirmek için özveri ortaya koyan hakemlerimize yönlendirmeleri ve önerilerinden dolayı minnettarlığımızı ifade ediyoruz.

Son olarak, başta Mütevelli Heyet Başkanımız Sayın Prof. Dr. Mustafa Aydın Bey olmak üzere derginin yayımlanmasında emeği geçen siz değerli akademisyen dostlarımıza ve büyük bir titizlikle derginin okuyucuyla buluşmasını sağlayan editör ekibimize teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

AYAD Editörü

كلمة التحرير

يُسرّنا أن نَضع يدي جمهور مجلّتنا وقرائنا الكرام العدد الأول من المجلّد السادس في عام 2024، وها نحن نواصل مسيرتنا في خدمة اللغة العربية، والباحثين في مجالاتها المتنوّعة من كل دول العالم، وكل من يعشق البحث في لغة الضاد، فمجلة "آيدن للدراسات العربية" تمدّ يد العون والمساعدة، وترحّب بجهودكم، وهي ذات قيمة عالية وتقدير لدينا. وقد خرجنا في نهاية عملية التقييم هذا العدد بخمسة بحوث تنوّعت في مجالات اللغة العربية المختلفة من نحو وصرف وأدب إلى جانب بحوث في تعليم اللغة، وقد جاءت هذه البحوث متنوّعة اللغات بين التركية والعربية والإنجليزية.

لا بُدّ لنا أن نشكر الباحثين الذين كُنّا لهم مكان ثقة، فأرسلوا إلى مجلّة "آيدن للدراسات العربية" دراساتهم ومقالاتهم القيّمة، ونحن نشكرهم كذلك على صبرهم على ملاحظات الأساتذة المراجعين للوصول بجهودهم إلى الوجه الأمثل كي تُقَدّم البحوث بأفضل صورة لجمهور مجلّتنا وللقرّاء على اختلاف أماكن وجودهم، وإدارة المجلّة تشكر فيهم ما أظهروه خلال فترة تقييم البحوث من حسن التعامل والقدرة على عمليات البحث والالتزام بما أريد منهم من تغيير أو حذف أو تعديل، وأسماؤهم موضّحة بجانب عناوين بحوثهم في قائمة المحتويات في الصفحات التالية.

ونحن نشكر الأساتذة المراجعين الذي بذلوا جهودا كبيرة جدًّا في قراءة البحوث وتقييمها، ومحاولة سدّ الثغرات، ومتابعة عمليات التقييم مع فريق التحرير والباحثين للوصول بالدراسات إلى الصورة الأفضل، ومحاولة إصدارها بدون نقصان أو أخطاء، فلهم الشكر على ما خطّت أناملهم من توجيهات وإرشادات.

وأخيرا نواصل شكرنا العميق للدكتور مصطفى آيدن رئيس الأمناء في جامعة إسطنبول آيدن على جهوده العظيمة في السعي لخدمة العربية وباحثيها في تخصيص مجلة للدراسات العربية صادرة عن جامعة إسطنبول آيدن، فله كل التقدير والاحترام.

المحرّر

د. محمّد الخلف

A Story-Based Approach to Teach Foreign Languages: The Case of English[*]

Badr GLIOUINE[**]
Said ZAIDOUNE[***]

ABSTRACT

This study scrutinizes the effectiveness and feasibility of a story-based language teaching in Moroccan EFL classrooms. In doing so, a quasi-experimental mixed method was adopted and sample of 80 common core students were randomly selected and put into experimental and control groups. The experimental group was exposed to story-based lessons whose source of input was stories while the control group was exposed to lessons from the ministry EFL textbook. To assess the impact of this approach, a student questionnaire and a classroom observation were also used. The results revealed that the experimental group performed better in proficiency tests than the control group. A statistically significant difference between the experimental and the control group was observed. A positive change in motivation to learn the language was also noticed during classroom observations. The results also showed a positive difference in grammar scores concerning the structure taught via stories. Therefore, the findings in general, proved that the use of story-based language teaching can boost the students' grammar knowledge along with the students' eagerness to read more stories. Some students even started using some vocabulary items and chunks in their production be it speaking or writing.

Keywords: *Story-Based Language Teaching, TEFL, Applied Linguistics, Motivation and Retention*

[*] Makale Geliş Tarihi / Received:26.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted:17.07.2024
[**] Prof., Hassan II University of Casablanca, Morocco. badrgliouine@gmail.com
[***] Prof. Dr., Hassan II University of Casablanca, School of Arts and Humanities, Morrocco. zaidoune44@yahoo.uk

Yabancı Dil Öğretiminde Hikâye Tabanlı Bir Yaklaşım: İngilizce Örneği

ÖZ

Bu çalışma, Fas'ta yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen sınıflarda hikâye tabanlı dil öğretiminin etkinliğini ve uygulanabilirliğini incelemektedir. Çalışma sırasında yarı deneysel karma yöntem benimsenip 80 temel seviye öğrencisi rastgele seçilerek deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubu, bilgi kaynağı olarak hikâyelerden alınan derslere maruz kalırken kontrol grubu bakanlığın İngilizce öğretim kitabından alınan derslere maruz kalmıştır. Bu yaklaşımın etkisini değerlendirmek için öğrenci anketi ve sınıf gözlemi de kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubunun yeterlilik testlerinde kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Sınıf gözlemleri sırasında dil öğrenme motivasyonunda olumlu bir değişim de fark edilmiştir. Sonuçlar ayrıca hikâyeler aracılığıyla öğretilen yapı ile ilgili dil bilgisi puanlarında olumlu bir fark olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla genel olarak bulgular, hikâye tabanlı dil öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi kapasitesi ve daha fazla hikâye okuma isteğini artırabileceğini kanıtlamıştır. Bazı öğrenciler konuşma veya yazma pratiği esnasında bazı kelime ve ifade kalıplarını kullanmaya başlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: *Uygulamalı Dil Bilimi, Motivasyon ve Bilgi Korunumu, Hikâye Tabanlı Dil Öğretimi, TEFL.*

مدخل قائم على القصة لتعليم اللغات الأجنبية: اللغة الإنجليزية أنموذجًا

مُلخص

تتناول هذه الدراسة فعالية تطبيق تدريس اللغة القائم على القصص في فصول تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المغرب. ولتحقيق ذلك، أُعتمد منهج وصفي وتجريبي أيضا حيث تم اختيار عينة من 80 تلميذا من التعليم الأساسي بشكل عشوائي ووضعهم في مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى مرجعية. تعرضت المجموعة التجريبية لدروس تعتمد على القصص كمصدر للمعلومات، بينما تلقت المجموعة المرجعية دروساً من كتاب الوزارة لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ولتقييم تأثير هذا المنهجية أُستُخدِم استبيان للطلاب وملاحظة الفصول الدراسية حيث كشفت النتائج أن المجموعة التجريبية أدت بشكل أفضل في اختبارات الكفاءة مقارنة بالمجموعة المرجعية. كما لوحظ في المستوى اللغوي، وأيضًا في تغير إيجابي في الدافعية لتعلم اللغة خلال ملاحظات الفصول الدراسية. كما أظهرت النتائج فرقاً إيجابياً في درجات القواعد النحوية فيما يتعلق بالبنية التي تم تدريسها عبر القصص. لذلك، أثبتت النتائج بشكل عام أن استخدام تدريس اللغة القائم على القصص يمكن أن يعزز معرفة الطلاب بالقواعد النحوية إلى جانب رغبتهم في قراءة المزيد من القصص. حتى أن بعض الطلاب بدؤوا في استخدام بعض المفردات والتعابير في إنتاجهم سواء كان في الحديث أو الكتابة.

الكلمات المفتاحية: تدريس اللغة القائم على القصص، تدريس اللغات، اللسانيات التطبيقية، الدافعية، الاحتفاظ بالعناصر اللغوية.

1. Introduction

Thanks to recent findings in applied linguistics, we know that learners differ in terms of their learning styles and cognitive abilities. Having this idea in mind, as Moroccan EFL teachers, we are constantly looking for ways and activities that help us cater to these styles and abilities to achieve an effective teaching/learning process. In addition, we face many problems with our students. For instance, teachers claim that their students lack the confidence to speak the language comfortably in classrooms, lack motivation to learn, and have inadequate speaking practices. Other teachers cannot deny the fact that they have difficulties in making lessons more fun and their teaching styles more effective. Besides, they find it difficult to encourage the shy student to participate in class and to take risks. All these claims can be seen clearly during the correction of baccalaureate exams as we witness students' inabilities to perform well in some easy tasks such as completing a paragraph, English tenses and even some comprehension tasks. There has been much interest recently in the aim of overcoming these problems to make the teaching/learning process an effective, enjoyable, and effortless experience that leads to the lesson expected objectives, and in some cases, it even leads to unexpected outcomes. Accordingly, this research is an attempt to show that a story-based language teaching can be an effective solution for all these problems especially nowadays with high school students who have retention problems because they easily get bored with the traditional teaching styles. Moreover, the research attempts to reject the claim that "language stories are not appropriate for adults." Another important purpose of this research is to investigate the feasibility of story-based language teaching in Moroccan high schools. Various conceptual and empirical research has revealed that short stories are effective learning tools teachers can use to boost English as a foreign language (EFL) learning performance. According to Lee, fairy tales have been commonly used as reading materials in EFL classrooms and they are a great vehicle for enhancing foreign language development.[1] Furthermore, fairy tales offer a valuable

[1] Lee, "Fairy Tales in EFL Classrooms," Journal of Language Teaching, 2020, 45.

moral lesson that can be used as an alternative to character learning for young learners.[2] Additionally, the use of fairy tales in EFL classes can assist children in developing a hobby for reading and getting exposed to different reading cultures.[3] Before designing this story-based textbook, the researcher investigated the Moroccan EFL context so as to be more practical and the textbook will stand on solid ground and have an added value, not just be repetitive. That's why a quantitative study was conducted to collect up-to-date data and see whether stories are already used or not in Moroccan EFL classes. By doing this, the researcher also shed light on the benefits and challenges stories have according to these teachers. Furthermore, the study demonstrated some of the most challenging obstacles behind not using stories in Moroccan EFL classrooms.

In my main thesis, I claim that a story-based language teaching textbook will be much more useful than the existing ones in that it will enhance learners' retention and motivation and hence improve their language proficiency level. I mean, the study is about the importance of stories in EFL classrooms, unlike earlier work in the literature which focuses mainly on using stories to teach some skills or components (grammar, vocabulary, and culture). Here the focus is exclusively on stories as the source of all the input learners will be exposed to. To put it differently, some famous stories from different cultures will be the starting point to teach all language skills and components.

a. Background

I would like to begin by explaining how my interest in using bedtime stories as a source of input developed. From my humble years of experience as an EFL teacher, I noticed that reading is not given much importance in our EFL textbooks. F. Dubin claimed that language teachers have turned away from the reading skill because of its apparent association with the "old-fashioned" grammar-translation method and the talk about

[2] Parsons, "Moral Lessons in Fairy Tales," Educational Research Review, 2021, 112.
[3] Simon, "Reading Cultures and Hobbies," Reading in a Foreign Language, 2022, 78

communicative competence which fills the air.[4] According to Dubin, too little attention is devoted to reading in language pedagogy.[5] For me, although the grammar-translation method was much criticized for its teacher-centeredness and focus on grammar and written language, no one can deny that it has exposed learners to extensive reading that allowed them for sure to become good at languages. My story-based approach will be, let's say, a compromise of both the grammar-translation method and communicative language teaching. In other words, this approach will focus on reading stories to teach language skills and components in a learner-centered and communicative way. To explain my vision, I may take from Martin Luther King's famous speech, and I say:

"I have a dream that one day foreign language teaching will be as enjoyable and educative as reading a bedtime story. I hold this claim to be self-evident that reading is the right key to the language proficiency door."

b. Statement of the Problem

Thanks to research in applied linguistics, we know more about students' different learning styles and cognitive abilities. Consequently, foreign language teachers have become obliged to find new methods and activities that help them meet the different needs of students in order to improve the teaching /learning practices and thus get fruitful education with good results. What makes the problem worse is that 21st century students have become difficult to motivate in the class using the traditional methods and textbooks, especially these days which have witnessed a breakthrough in information and communication technology. Accordingly, curriculum developers need to keep up with such advances and provide lessons and materials that meet 21st century students' needs, skills and preferences. Additionally, EFL teachers in Moroccan high schools face many problems with their students. For instance, some teachers claim that their students lack confidence to speak the language comfortably in classrooms, lack motivation to learn and have inadequate

[4] F. Dubin, "Reading in EFL Pedagogy," Journal of Applied Linguistics, 1992, 56.
[5] Ibid.

speaking practice. Other teachers cannot deny the fact that they have difficulties in making lessons more fun and their teaching styles more effective. Besides, other teachers find it difficult to encourage the shy student to participate in class and to take risks; as a result, they just give up and let them on their own. All in all, Teachers are nowadays trying to overcome these problems so that the teaching/learning process would be an effective, enjoyable and effortless experience.

c. Purpose

Accordingly, this research is an attempt to show that the key solution to those problems is a textbook based on fairy tales and supported by a Moodle platform in Moroccan foreign language classes. Therefore, students will no longer get bored in the class feel demotivated to learn. Moreover, the research attempts at rejecting the faulty claim that says "language stories are not appropriate for adults, they are just a waste of time." Another important purpose of this research is to investigate the feasibility of this story-based EFL textbook in Moroccan high schools.

d. Rationale

The rationale behind doing this research is threefold:

1-To contribute to the literature since there is not much written on this topic in Morocco

2-To provide teachers who want to use language stories in their teaching methods with valuable resource and experience about the feasibility of this idea

3-To make the foreign language teaching/learning enterprise more enjoyable and motivating for teachers and learners respectively

e. Research Objectives

The main goal of this study is to show that believing in the effectiveness of language stories is what Moroccan EFL teachers are in need of especially nowadays with high school students who easily get bored with the traditional teaching styles. Moreover, this research is meant

to find out the frequency and effectiveness of using stories in the Moroccan context. In other words, this research is meant to show whether Moroccan EFL teachers use stories or not and to shed light on their attitudes towards both foreign language textbooks based on stories and supported by a Moodle platform.

The specific objectives were as follows:

a-To reject the faulty claim that says "language stories are not appropriate for adults"

c-To investigate the feasibility of story-based EFL textbooks in Moroccan high schools.

f. Research Questions

1-To what extent do learners who are taught using the story-based approach reach a language proficiency level higher than students who aren't?

2-What is the effect of this story-based electronic textbook on students' retention?

3- What are learners' attitudes towards learning English using a story-based approach?

g. Research Hypothesis

1- a story-based EFL textbook is an effective learning tool teachers can use to boost foreign language proficiency

2- learners get bored easily with books and traditional ways of teaching. So, a story-based textbook will break this boredom and increase retention.

3-Students have positive attitudes towards learning English using story-based language teaching

h. Organization of the research paper

As far as the organization of the study is concerned, besides the present general introduction, the next chapter will discuss the literature

related to the topic of research, chapter 2 will report the methodology followed in the investigation of the topic, chapter 3 will report and discuss the results obtained and the study will end with a general conclusion.

2. Literature review

a. Definition of bedtime stories

No one can deny the benefits of bedtime stories, but before we go into more details about this, let's first define what we mean by bedtime stories. There are so many definitions of bedtime stories. Here are some:

According to Wikipedia: "A bedtime story is a traditional form of storytelling, where a story is told to a child at bedtime to prepare the child for sleep. The bedtime story has long been considered 'a definite institution in many families'. Reading bedtime stories yields multiple benefits for parents and children alike. The fixed routine of a bedtime story before sleeping can improve the child's brain development, language mastery, and logical thinking skills. The storyteller-listener relationship creates an emotional bond between the parent and the child."[6] Due to "the strength of the imitative instinct" of a child, the parent and the stories that they tell act as a model for the child to follow.[7] According to this definition, it seems that bedtime stories have been for ages a well-established practice, they have many benefits such as brain development, language mastery, and logical thinking skills. They can even strengthen our relationships, be they parent-child or teacher-student. According to this definition, bedtime stories help a lot in language teaching. First, they improve brain development. Well, no one would deny how this development will help in language teaching since the brain is an essential and key element in language learning. In addition, it is stated clearly in the definition that bedtime stories help in mastering and learning the language effectively. Along with developing critical thinking skills, bedtime stories strengthen the teacher-student relationship, and thus there will be a stress-free

[6] Wikipedia, s.v. "Bedtime story," last modified 2011, https://en.wikipedia.org/wiki/Bedtime_story.
[7] Patti, "The Importance of Bedtime Stories," Journal of Parenting 25, no. 3 (2011): 45.

atmosphere during the sessions. This will surely be conducive to learning since the learners' affective filter will be lowered and learning will then take place. During the sessions, learners will be engaged in purposeful and fun activities that lead to successful and effective communication without fear or stress. All the mentioned benefits are related to the concern of this study, more benefits will be discussed thoroughly in the coming sections.

b. Benefits of stories

Most of what has been done in applied linguistics literature emphasized the fact that the language teaching/learning experience has been a very demanding task for both the teacher and the learner; this gives rise in some cases to frustration and tension in the classroom. Because of that, teachers and other specialists have been for decades concerned mainly with how they can lessen this atmosphere of anxiety and inhibition and make learning as joyful and enthusiastic as possible. This constant effort results in the use of stories in language classes as a means to entertain and educate at the same time. Giving students a chance to practice language skills and structure in a less stressful atmosphere, stories are also effective activities that highly motivate students and enable them to use the language in a natural and real-life context. Pedagogically speaking, Gudmundsdottir notes that pedagogical content can be thought of as narrative text, and teaching as essentially the exercise of textual interpretation.[8] In short, stories are widely employed as a powerful medium of teaching and learning. But how do stories foster learning? Neuhauser answered this question by claiming that stories are effective as educational tools because they are believable, rememberable, and entertaining.[9] There are other reasons behind using stories. According to Duff and Maley, the use of literature in the classroom offers the following advantages: it offers a wide range of styles, vocabulary, etc.; it deals with matters that concern children

[8] Sigrun Gudmundsdottir, "The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge," in Reform in Teacher Education: A Study of School-Based Programs, ed. Sandra Hollingsworth and Hugh Sockett (Falmer Press, 1995), 205.

[9] Peg Neuhauser, Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a Management Tool (McGraw-Hill, 1993), 10.

and are related to their personal experiences; it is open to multiple interpretations and opinions, bringing about genuine interaction and participation in the classroom.[10]

Martínez sheds light on four main reasons for using stories in language teaching. According to Martínez, stories: can be one more tool to reach the curriculum goals; can be used to arouse interest and increase motivation among students who are learning a second language; are one of the best ways for children to not only learn the language but also learn content, cultural aspects, and how to solve everyday problems; and help students acquire and develop individual reading tastes, skills, and creativity.[11]

No one can deny the fact that language learning is a difficult task, which makes learners unable to maintain their attention and effort for long periods of time and thus they lose interest and motivation to learn. In such cases, stories are of great help for many reasons. Firstly, stories encourage and motivate the students so that effective learning takes place. Secondly, stories help teachers meaningfully contextualize the language being taught by making it possible for the learners to experience language rather than just study it. Thirdly, unlike mechanical drills, stories engage learners emotionally and even cognitively by identifying themselves with the characters and solving the problems respectively, and thus learners experience the meaning of language. Finally, thanks to stories, learners are provided with intense and meaningful context for the target language. Therefore, they must be regarded as central to learning. Parkinson and Reid Thomas state that literature should be used in language classes because it provides cultural enrichment, linguistic model, mental training, extension of linguistic competence, authenticity, memorability, and they are rhythmic resources and motivating convenient material that are open to interpretation.[12] Along with this, using stories as the main source of

[10] Alan Duff and Alan Maley, Literature (Oxford University Press, 1990), 56.
[11] Ana Martínez, "Using Stories to Teach English," Teaching English 40, no. 4 (2007):22.
[12] Brian Parkinson and Helen Reid Thomas, Teaching Literature in a Second Language (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000), 45.

input in language classes has gained approval by many foreign language teachers and thus we can talk about the emergence of a new language teaching method notably the story-based language teaching method. According to Khatib and Seyyedrezaei, this method is a humanistic literature-based language teaching method that aims at promoting the learners' personal, cultural, and linguistic awareness.[13] The main purpose of this new method is to help learners to learn language by enjoying and using language for communication through using stories as the materials in a friendly atmosphere. It develops the learners' communicative competence and critical thinking. This method also aims at cultivating all language skills cooperatively.

c. Stories and language components

As far as grammar and vocabulary are concerned, stories offer a meaningful context for the new structure or vocabulary item and thus learners are engaged in meaningful learning rather than rote learning as explained by Ausubel. That is to say, stories present grammar, vocabulary, and formulaic speech within a meaningful and structured context that supports comprehension of the narrative world and the content the story is related to.[14] For instance, many learners find grammar challenging and really hard to retain. This is so for many reasons such as some teachers focus more on form than meaning. That is to say, students learn the form without becoming aware of the use of such forms in their daily life. Moreover, some textbooks present the forms in an uncontextualized way using unauthentic language. In doing so, learners easily get bored when it is a grammar lesson. So, the solution is to use stories as a source of the target structures because only they offer the learners rich contexts for

[13] Mohammad Ali Khatib and Seyyedrezaei Seyyedrezaei, "A Story-Based Language Teaching Method: Promoting the Learners' Personal, Cultural, and Linguistic Awareness," Procedia - Social and Behavioral Sciences 70 (2013): 20-25.

[14] Glazer, Susan Mandel, and Anne W. Burke. An Integrated Approach to Early Literacy: Literature to Language. Allyn and Bacon, 1994; Jennings, Jean. "The Power of Stories in the ESL Classroom." TESOL Quarterly 25, no. 4 (1991): 681-684; Koisawalia, R. "The Role of Stories in Language Teaching." Language Learning Journal 32, no. 1 (2005): 32-37.

introducing the target structures and keeping students motivated with the story events and characters. This solution goes hand in hand with the goals of ACTFL. According to this framework, grammar should be addressed within meaningful communicative contexts as one element of language proficiency. Instead of focusing on grammar rules and diagramming sentences, teachers should guide students towards an understanding of how grammar functions. Students learn how to use the form rather than memorized conjugations that may not be applicable across contexts.[15]

d. Stories and language skills

In terms of language skills, we can say that stories will allow learners to practice the skills in an integrative way. For instance, in a reading lesson, students will be engaged in a pre-reading task in which they are asked to check their familiarity with the story via whole class discussion using pictures. Then in while reading tasks, learners will answer different comprehension questions. Finally, in post-reading tasks, students will express their attitudes towards different elements of the story, namely events, characters, and ending. So, there will be whole class discussion which will result in more interactions. Then at home, students may write summaries or different endings of the story. Sell criticizes standard foreign language textbooks for abnormal and non-authentic language. She also mentions that textbook topics are inappropriate to the foreign language learners. They rarely address the real issues that learners face in real-life. Textbooks are full of fiction and unreal materials. Besides, as McKay argues, literary texts can be ideal for all the four language skills.[16]

e. Stories and culture

Stories Stories can be an efficient means to foster learners' intercultural competence. I mean, only by reading stories and discussing

[15] American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. 3rd ed. Alexandria, VA: ACTFL, 2006.
[16] Jennifer Sell, "Critique of Foreign Language Textbooks," Language Learning Journal 34, no. 3 (2005): 56; Sandra McKay, "Literature as Content for ESL/EFL," in Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd ed., edited by Marianne Celce-Murcia (Heinle & Heinle, 2001), 319-332.

their morals and messages that learners can develop some values and manners such as openness, awareness, tolerance, and acceptance towards other ways of understanding life. In this sense, learners can gain sensitive attitudes towards others which will make them better prepared for future exchanges with foreigners and hence avoid possible misunderstanding and culture shocks. In reading comprehension tasks, literary texts can stimulate interest and closer reading of the texts, as well as integrating the four skills during reading practice. Literature also provides learners with hefty valuable cultural information. As Sell mentions, "Teaching literature provides learners with a truly cultural competence, equipping them with culturally-apposite pragmatic and socio-psychological components around which to build effective identities which will enable their socialization in the target culture and enhance the effectiveness with which they participate in that culture."[17] Regarding appropriateness for classroom discussion, literary texts are often rich and have multiple layers of meaning, and can be effectively mined for discussions.[18] Furthermore, Murdoch states that "short stories can, if selected and exploited appropriately, provide quality text content which will greatly enhance ELT courses for learners at intermediate levels of proficiency."[19] Erkaya also believes that reading literary texts can lead learners to be critical thinkers. Arigol believes that short stories can have the following pedagogical advantages: making the students' reading task easier because they are simple and short; giving learners a better view of other cultures; requiring more attention and analysis; presenting a fictional and interesting world; helping students to be more creative and raising the critical thinking skills; raising cultural awareness; reducing students' anxiety and helping them feel more relaxed; and providing multicultural contexts because of its universal language.[20]

[17] Jennifer Sell, Why Teach Literature in Language Classes (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 45.
[18] Meiling Chiang, "Multiple Interpretations in Literary Texts," Journal of Language and Literature 29, no. 2 (2007): 120.
[19] George Murdoch, "Exploiting Short Stories in the Language Classroom," Language Learning Journal 26, no. 3 (2002): 9.
[20] Ozgecan Baskent Erkaya, "Benefits of Using Short Stories in the EFL Context," Asian EFL Journal 8, no. 1 (2005): 38-39.

f. Stories and communication

Stories can be a good opportunity for learners to express themselves and interact with each other, especially after reading the story. We all remember how we were hooked by the stories we read to the extent that we identified ourselves with the characters and we expressed our attitudes, be they positive or negative. In fact, stories used to provoke us to react, discuss, and sometimes critically analyze the stories' events, characters, and ending. That's why stories can be a good incentive to pushing learners to participate more in the classroom and interact with their teachers and peers. According to Verdugo, stories also enhance children's interaction and communication not only with their teacher but also with their peers. Reading or listening to a story related to a specific content can make children react to it verbally or non-verbally. This enables them to construct knowledge and express ideas, even with the very limited language they may have.[21]

g. Story based Language Teaching

Using stories in language classes has gained a general consensus; no one can deny the fact that stories can be a great source of contextualized input because they can offer a valuable way of contextualizing and introducing new language, making it comprehensible and memorable.[22] Thanks to the many benefits stories can offer to teachers and learners in language classes, we opted for a story-based approach in carrying out this project. That is to say, stories will be the main source of input, be it language components or skills. So, every unit in this project will be based on a story and this latter will be the starting point for most of the target structures or skills. The coming sections will give more details about this story-based approach, reasons behind adopting it along with some benefits and practical tips while using stories in language classes.

[21] Dolores Verdugo, Enhancing Communication Through Stories (Madrid: Pearson, 2015), 78.

[22] Barbara Wasik and Mary Alice Bond, "Interactive Book Reading and Language Development," Journal of Educational Psychology 93, no. 2 (2001): 243-250; Andrew Wright, Stories for Classroom and Assembly (Scholastic, 2000).

Learning is undoubtedly a process of meaning making. I mean, learners try to make sense of all the input they are exposed to. Similarly, narrative is a fundamental structure of human meaning making.[23] The events and actions of one's life are understood and experienced as fitting into narrative episodes or stories. Rossiter states that narrative is deeply appealing and richly satisfying to the human soul, with an allure that transcends cultures, centuries, ideologies, and academic disciplines.[24] Pedagogically speaking, Gudmundsdottir notes that pedagogical content can be thought of as narrative text, and teaching as essentially the exercise of textual interpretation.[25] In short, stories are widely employed as a powerful medium of teaching and learning. But how do stories foster learning? Neuhauser answered this question by claiming that stories are effective as educational tools because they are believable, rememberable, and entertaining.[26]

There has been recently important progress and innovation in language teaching methods so as to make the teaching/learning enterprise a more effective and effortless experience for teachers and learners respectively. Along with this, using stories as the main source of input in language classes has gained approval by many foreign language teachers and thus we can talk about the emergence of a new language teaching method, notably the story-based language teaching method. According to Khatib and Seyyedrezaei, this method is a humanistic literature-based language teaching method that aims to promote the learners' personal,

[23] Jerome Bruner, Actual Minds, Possible Worlds (Harvard University Press, 1986); Jerome Bruner, Making Stories: Law, Literature, Life (Harvard University Press, 2002); Donald Polkinghorne, Narrative Knowing and the Human Sciences (State University of New York Press, 1988); Donald Polkinghorne, "Narrative Configuration in Qualitative Analysis," International Journal of Qualitative Studies in Education, 1996.

[24] Marsha Rossiter, Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning, ERIC Digest, 2002, 119.

[25] Sigrun Gudmundsdottir, "The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge," in Reform in Teacher Education: A Study of School-Based Programs, ed. Sandra Hollingsworth and Hugh Sockett (Falmer Press, 1995), 205.

[26] Peg Neuhauser, Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a Management Tool (McGraw-Hill, 1993), 10.

cultural, and linguistic awareness.[27] The main purpose of this new method is to help learners to learn language by enjoying and using language for communication through using stories as the materials in a friendly atmosphere. It develops the learners' communicative competence and critical thinking. This method also aims at cultivating all language skills cooperatively.

Here are some characteristics of story-based language teaching:

- The primary function of language is interaction and communication.
- It is based on humanism and cooperative learning.
- Personal, cultural, and linguistic awareness should be developed.
- Stories are used as learning and teaching materials.
- Linguistics, sociolinguistic, and communicative competence are emphasized.
- All four language skills receive attention and are practiced integratively.
- The student's native language should be avoided in the classroom but can be used to talk about the procedure and cultural points.
- All of the class activities should be done in a stress-free friendly environment.
- Vocabulary is taught in the context of the short story.
- Grammar is taught based on focus on form.
- All types of interaction: Teacher-student, student-teacher, and student-student interaction exist.

[27] Mohammad Ali Khatib and Seyyedrezaei Seyyedrezaei, "A Story-Based Language Teaching Method: Promoting the Learners' Personal, Cultural, and Linguistic Awareness," Procedia - Social and Behavioral Sciences 70 (2013): 20-25.

- One of the main purposes of this method is to help learners to be critical thinkers.

3. Methodology

a. The design

This study employed a quasi-experimental mixed-method design to ensure a comprehensive evaluation. In doing so, 80 common core students were randomly assigned to either the experimental group, which received story-based lessons, or the control group, which continued with the traditional textbook curriculum. That is to say, the first group was the control group in which the students taught English with a ministry textbook with lessons that did not include stories. Upon some research on textbooks used in Moroccan high schools, it was found that the analyzed course books did not include any stories; they only included artificial reading passages composed for specific purposes of the lessons. The course books investigated are: "Outlook" and "Visa to the World" by Moroccan Ministry of Education, none included story-based language teaching lessons. The second group was the experimental group in which the students were taught English in a new way, with lessons whose source of input was stories and fairy tales. Data were collected through pre-test and post-test scores to measure language proficiency changes, student questionnaires to gather perceptions and feedback, and an observation grid to assess classroom dynamics and teaching practices.

b. The participants' characteristics

The participants are students at a public school where the researcher works. They are his common core students with a total number of 80 students. These students study English as a foreign language three hours a week. All of the students are at the age of 14 or 15. They have A2 proficiency in English, and their purpose in learning English is to pass the Baccalaureate national exam that is applied by the Ministry of Education in Morocco at the end of the third year in high schools. The students are placed randomly by Massar in their classes.

c. The instruments

The quantitative component involved administering a standardized language proficiency test both before and after the intervention. The pre-test served as a baseline measure of the students' language abilities, while the post-test evaluated any changes following the teaching intervention. The qualitative component consisted of students' questionnaires designed to shed light on their subjective experiences and perceptions of the story-based lessons. These questionnaires included both closed-ended and open-ended questions to gather comprehensive feedback. Additionally, an observation grid was used to systematically document classroom interactions, teaching strategies, and student behaviors during the lessons. This triangulation of data sources aimed to provide a strong understanding of the impact of the story-based teaching method.

To ensure the reliability and validity of the findings, several measures were taken. Validity was ensured by using a standardized language proficiency test that had been previously validated in similar contexts. For the qualitative data, inter-rater reliability was established by having multiple researchers independently code and analyze the responses to ensure consistency in the interpretation of the data. Any discrepancies were resolved through discussion to reach a consensus.

d. Results

The quantitative analysis of test scores revealed that the experimental group showed a significant improvement in their scores, with a pre-test mean of 6.80 and a post-test mean of 10.18. This improvement was statistically significant, as indicated by a paired t-test ($t = -14.16$, $p < 0.001$). In contrast, the control group, with a pre-test mean of 7.96 and a post-test mean of 7.47, did not show a significant improvement, supported by a paired t-test ($t = 1.07$, $p = 0.29$). An independent t-test further confirmed that the experimental group's post-test scores were significantly higher than those of the control group ($t = 4.07$, $p < 0.001$). These quantitative results demonstrate that the story-based teaching method effectively improved students' language proficiency.

The qualitative analysis of student questionnaires supported these findings. The majority of students in the experimental group found the story-based lessons more engaging compared to traditional textbook lessons. Many students found the stories very interesting, and most students understood the stories most of the time. Additionally, students reported improvements in speaking, listening, reading, and writing skills. However, some students found difficulties in long stories and some expressions were challenging. They suggested more guided practice, shorter stories, and additional hints to address these challenges. This qualitative analysis aligns with the quantitative findings, showing that students found the story-based approach engaging and beneficial for improving language skills, but also highlighting areas for potential improvement.

Data from the observation grid provided further insights into the effectiveness of the story-based approach. The teacher effectively used teaching materials, including textbooks, boards, and other resources. Engagement strategies, such as activating students' prior knowledge and using prediction strategies, were successfully implemented. Classroom management was effective, with a good variety of interactions and balanced teacher-student talk time. Feedback and error correction were timely and constructive. The lesson objectives were clearly stated, and there were smooth transitions between lesson stages. Activities promoted learner autonomy and creativity. However, the observation grid also highlighted the need for more guided practice and additional activities, such as jumbled story exercises and communication assessment tasks. These observations confirm that the story-based lessons were well-planned and effectively executed, but also identify areas for further enhancement.

e. Triangulation

The triangulation of data from the classroom observation grid, test scores, and student questionnaires provides a comprehensive evaluation of the story-based teaching method. First, there is consistency across data sources. I mean, the high engagement and effective skill development

observed in the classroom are supported by the significant improvements in test scores and positive feedback from students. This consistency across data sources reinforces the validity of the findings. Second, findings also shed light on some challenges to be addressed. That is to say, the challenges noted in the observation grid and questionnaires, such as initial difficulties and story length, align with the need for more guided practice and tailored story content. These findings highlight areas for improvement in order to further enhance the effectiveness of the story-based language teaching. Third, as a holistic approach, the triangulated data demonstrate that the story-based teaching method had a holistic impact on students. In other words, it does not only improve language proficiency but also enhances student engagement and motivation, contributing to a more dynamic and effective learning environment. To conclude, the deep analysis confirms the effectiveness and feasibility of the story-based language teaching method in Moroccan EFL classrooms. By integrating quantitative and qualitative data, the study provides well-established evidence that this approach enhances language proficiency and student engagement. Addressing the identified will further optimize the method, making it a valuable strategy for foreign language teachers.

f. Discussion

The integration of quantitative, qualitative, and observational data provides a comprehensive understanding of the strengths and areas for improvement in the story-based language teaching approach. The story-based method effectively engages students and enhances their interest in learning, leading to improved language proficiency. This conclusion is supported by the significant improvement in test scores for the experimental group, high levels of engagement and interest reported by students, and the effective use of engaging teaching strategies and materials observed in the classroom.

The story-based method also effectively improves various language skills. Students reported improvements in speaking, listening, reading, and writing skills, and these self-reports are supported by the

observed effective classroom management and well-structured activities. This multi-faceted improvement underscores the method's potential as a comprehensive teaching strategy.

Addressing the challenges identified by students and observations will further enhance the effectiveness of the story-based approach. The lack of significant improvement in the control group highlights the need for effective teaching methods. Students identified challenges with long stories and difficult expressions, suggesting more guided practice and varied activities. Observational data also recommended more guided practice and diverse activities. Addressing these challenges will enhance the effectiveness of the story-based approach. Specific recommendations include incorporating more guided practice, adjusting story length and complexity, and diversifying activities to support learning.

The findings of this study align with existing literature on the benefits of narrative-based learning. Stories are known to provide a meaningful context for language use, making abstract language concepts more concrete and relatable. The narrative structure aids memory retention, as students can relate new vocabulary and grammar rules within the storyline. Moreover, stories often involve repetition of key language structures, which reinforces learning through exposure in different contexts. This study adds to the literature evidence supporting the pedagogical value of stories, particularly in engaging students and improving their language skills in an EFL context.

g. Implications for Practice

To further enhance the effectiveness of the story-based language teaching method, it is recommended to incorporate more structured practice sessions to reinforce learning and help students internalize new language structures. Activities like guided exercises, group work, and discussions can provide additional support. Using a variety of engaging activities can cater to different learning styles and maintain student interest. Examples include jumbled story exercises, peer communication tasks, and interactive games. Selecting or adapting stories to appropriate

lengths and difficulty levels can ensure that they are engaging and comprehensible for all students, helping prevent students from feeling overwhelmed or bored by long or complex stories. Encouraging students to create their own stories, which can be used as learning materials, fosters creativity, ownership of learning, and deeper engagement with the language. Incorporating visual aids such as illustrations, storyboards, and multimedia presentations can enhance comprehension and engagement, helping clarify difficult concepts and making stories more accessible. Implementing continuous assessment methods to monitor student progress and adjust teaching strategies accordingly can include formative assessments, regular feedback sessions, and self-assessment tools.

Teachers implementing story-based approaches should also consider the cultural relevance of the stories used. Culturally relevant stories can increase students' interest, making the learning experience more meaningful. Additionally, professional development programs can equip teachers with strategies to effectively integrate stories into their teaching practices. Such programs can provide training on selecting appropriate stories, designing complementary activities, and assessing student progress in a narrative-based learning environment.

Incorporating culturally relevant stories can make the learning experience more meaningful and engaging for students. Stories that reflect the students' own cultural backgrounds or that introduce them to new cultures can broaden their perspectives and foster a deeper understanding of the world and thus boost their cultural competence. This approach not only supports language acquisition but also promotes cultural awareness and empathy, which are essential components of good and effective education.

Professional development programs for teachers can focus on the practical aspects of implementing story-based teaching methods. Workshops and training sessions can provide teachers with experience in selecting, adapting, and using stories in the classroom. These programs can also offer strategies for managing classroom dynamics, providing effective

feedback, and fostering an inclusive and supportive learning environment. By equipping teachers with the necessary skills and knowledge, these programs can ensure the successful implementation of story-based language teaching.

h. Implications for Future Research

Future research could explore the long-term effects of story-based language teaching on language proficiency and student engagement. Longitudinal studies that track students' progress over several years can provide valuable insights into the sustained impact of this teaching method. Additionally, studies could investigate the effectiveness of this approach in different educational contexts and with diverse student populations. For example, research could examine how story-based teaching impacts students in rural versus urban settings or how it affects learners with different levels of language proficiency.

Comparative studies between story-based teaching and other innovative methods, such as project-based learning or gamified learning environments, could also provide valuable insights. These studies can help identify the relative strengths and weaknesses of different pedagogical approaches and guide educators in selecting the most effective methods for their students.

Another promising area for future research is the integration of technology in story-based language teaching. Digital storytelling tools, interactive storybooks, and multimedia resources can enrich the learning experience and provide additional avenues for student engagement. Studies could explore how these technological tools impact student motivation, engagement, and learning outcomes in EFL settings. Research could also examine the potential of virtual reality and augmented reality technologies to create immersive storytelling experiences that enhance language learning.

i. Practical Applications

Educators can apply the findings of this study by incorporating story-based lessons into their EFL curricula. Developing resources and materials, such as storybooks and multimedia content, can support this integration. Collaboration among educators to share best practices and strategies can further enhance the effectiveness of story-based teaching. Administrators and policymakers should recognize the value of this approach and provide the necessary support for its implementation. This support can include funding for professional development, resources for classroom use, and time for teachers to plan and implement story-based lessons.

By fostering a collaborative community of educators, schools can create an environment that encourages the sharing of successful strategies and innovative practices. Teachers can collaborate on creating and adapting stories, designing complementary activities, and assessing student progress. This collaborative approach can lead to the development of a rich repository of resources that can be shared and used across different classrooms and schools.

Administrators and policymakers play a crucial role in supporting the implementation of story-based language teaching. By providing funding for professional development and resources, they can ensure that teachers have the tools and training they need to succeed. Additionally, by recognizing and promoting the value of innovative teaching methods, they can create an educational environment that encourages experimentation and continuous improvement.

4. Conclusion

The story-based language teaching method has proven to be effective and engaging for students, significantly improving their language skills. By addressing the challenges identified and incorporating the recommended enhancements, this approach can be further optimized to enhance its effectiveness and feasibility in EFL classrooms. The integration of quantitative, qualitative, and observational data provides a

comprehensive understanding of the method's impact, underscoring its potential as a powerful tool for language education.

The story-based language teaching method leverages the natural human affinity for narratives to foster a more engaging and effective learning environment. By contextualizing language within stories, this approach makes abstract language concepts more tangible and memorable. The significant improvements in language proficiency observed in this study highlight the method's efficacy. Furthermore, the positive feedback from students regarding their engagement and interest suggests that story-based teaching can motivate learners, which is crucial for sustaining their effort and enthusiasm over the long term.

To ensure the continued success and scalability of story-based language teaching, it is essential to address the identified challenges. Providing more guided practice can help reinforce language structures and ensure that all students, regardless of their initial proficiency levels, can benefit from the lessons. Adjusting the length and complexity of the stories to match the students' proficiency levels can prevent cognitive overload and maintain engagement. Additionally, incorporating diverse activities that cater to different learning styles can enhance the overall learning experience and effectiveness of the method.

The findings of this study also have significant implications for teacher training and professional development. Educators need to be equipped with the skills and knowledge to effectively implement story-based teaching strategies. Professional development programs should focus on helping teachers select appropriate stories, design complementary activities, and assess student progress. Moreover, fostering a community of practice among educators can facilitate the sharing of best practices and successful strategies, further enhancing the implementation of story-based teaching.

Future research should continue to explore the potential of story-based language teaching in various contexts and with different student populations. Longitudinal studies could provide insights into the long-term

effects of this approach on language proficiency and student engagement. Comparative studies with other innovative teaching methods, such as project-based learning or gamified learning environments, could also offer valuable perspectives on the relative efficacy of different pedagogical approaches.

The integration of technology in story-based language teaching is another promising area for future research. Digital storytelling tools, interactive storybooks, and multimedia resources can enrich the learning experience and provide additional avenues for student engagement. Investigating the impact of these technological tools on student motivation, engagement, and learning outcomes can help educators harness the full potential of technology in language education.

In practical terms, schools and educators can apply the findings of this study by integrating story-based lessons into their EFL curricula. Developing resources and materials, such as storybooks and multimedia content, can support this integration. Collaboration among educators to share best practices and strategies can further enhance the effectiveness of story-based teaching. Administrators and policymakers should recognize the value of this approach and provide the necessary support for its implementation. This support can include funding for professional development, resources for classroom use, and time for teachers to plan and implement story-based lessons.

In conclusion, the story-based language teaching method offers a promising alternative to traditional textbook methods. By fostering a love for stories and encouraging active participation, this approach can transform EFL classrooms, making language learning an enjoyable and rewarding journey. The significant improvements in language proficiency and the positive feedback from students underscore the method's potential as an effective and engaging teaching strategy. By addressing the identified challenges and incorporating the recommended enhancements, educators can further optimize this approach to enhance its effectiveness and feasibility in various educational contexts.

5. References

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 3rd ed. Alexandria, VA: ACTFL, 2006.

Bruner, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, 1986.

Bruner, Jerome. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press, 2002.

Chiang, Meiling. "Multiple Interpretations in Literary Texts." *Journal of Language and Literature* 29, no. 2 (2007): 120.

Dubin, F. "Reading in EFL Pedagogy." *Journal of Applied Linguistics*, 1992, 56.

Duff, Alan, and Alan Maley. *Literature*. Oxford University Press, 1990.

Erkaya, Ozgecan Baskent. "Benefits of Using Short Stories in the EFL Context." *Asian EFL Journal* 8, no. 1 (2005): 38-39.

Glazer, Susan Mandel, and Anne W. Burke. *An Integrated Approach to Early Literacy: Literature to Language*. Allyn and Bacon, 1994.

Gudmundsdottir, Sigrun. "The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge." In *Reform in Teacher Education: A Study of School-Based Programs*, edited by Sandra Hollingsworth and Hugh Sockett, 205-222. Falmer Press, 1995.

Jennings, Jean. "The Power of Stories in the ESL Classroom." *TESOL Quarterly* 25, no. 4 (1991): 681-684.

Khatib, Mohammad Ali, and Seyyedrezaei Seyyedrezaei. "A Story-Based Language Teaching Method: Promoting the Learners' Personal, Cultural, and Linguistic Awareness." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 (2013): 20-25.

Koisawalia, R. "The Role of Stories in Language Teaching." *Language Learning Journal* 32, no. 1 (2005): 32-37.

Lee. "Fairy Tales in EFL Classrooms." *Journal of Language Teaching*, 2020, 45.

Martínez, Ana. "Using Stories to Teach English." *Teaching English* 40, no. 4 (2007): 22.

cKay, Sandra. "Literature as Content for ESL/EFL." In *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd ed., edited by Marianne Celce-Murcia, 319-332. Heinle & Heinle, 2001.

Murdoch, George. "Exploiting Short Stories in the Language Classroom." *Language Learning Journal* 26, no. 3 (2002): 9.

Neuhauser, Peg. *Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a Management Tool*. McGraw-Hill, 1993.

Parkinson, Brian, and Helen Reid Thomas. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

Parsons, "Moral Lessons in Fairy Tales." *Educational Research Review*, 2021, 112.

Patti. "The Importance of Bedtime Stories." *Journal of Parenting* 25, no. 3 (2011): 45.

Polkinghorne, Donald. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press, 1988.

Polkinghorne, Donald. "Narrative Configuration in Qualitative Analysis." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1996.

Rossiter, Marsha. *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*. ERIC Digest, 2002, 119.

Sell, Jennifer. "Critique of Foreign Language Textbooks." *Language Learning Journal* 34, no. 3 (2005): 56.

Sell, Jennifer. *Why Teach Literature in Language Classes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Simon, "Reading Cultures and Hobbies." *Reading in a Foreign Language*, 2022, 78.

Verdugo, Dolores. *Enhancing Communication Through Stories*. Madrid: Pearson, 2015.

Wasik, Barbara, and Mary Alice Bond. "Interactive Book Reading and Language Development." *Journal of Educational Psychology* 93, no. 2 (2001): 243-250.

Wikipedia. s.v. "Bedtime story." Last modified 2011. https://en.wikipedia.org/wiki/Bedtime_story.

Wright, Andrew. *Stories for Classroom and Assembly*. Scholastic, 2000.

Arapça Öğretiminde Gramerin Yeri ve Bu Konuda Yapılan Kolaylaştırma Çalışmaları[*]

Ahmet ALTUN[**]

ÖZ

Dil, iki temel unsurdan oluşmaktadır: Biri kelime diğeri de gramerdir. Dil eğitiminin önemli bir anahtarı olan gramer, tarihsel süreç içerisinde çeşitli aşamalardan geçmiştir. Önceleri harf ve kelimeler, okuma ve yazma faaliyeti olarak ele alınmış, ardından kurallar bütünü olarak ortaya çıkmış ve kapsamlı bir bilim dalı olmuştur. Sarf ve nahiv demek olan Arapça Gramer, kısaca Arapçayı, ses (sarf), cümle (nahiv) ve anlam (semantik) yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilir. Kelime yapısını inceleyen sarf ile cümle yapısını inceleyen nahiv, Arapça gramerinin birbirinden ayrılmaz iki temel unsuru olmuştur. Ses ile anlam da nahvin bir parçası sayılmaktadır. Nahiv, sadece kelimenin son harekesini belirleme ile yetinmemektedir. Temel ve yan cümle yapısı, kelimelerin cümledeki terkipleri ve oluşan anlamlarını da kapsamaktadır. Ancak daha sonra nahiv dallanıp budaklanmıştır. İnce ve gereksiz detaylarla felsefi tartışmalarla zorlaşmıştır. Bu da öğrencilere ağır gelmeye ve içinden çıkılmaz bir hal almaya başlamıştır. Gittikçe genişleyen gramer konuları, Arapça öğrenme aşama ve çabasında olanlar için karmaşık ve zor bir hal alınca bazı dil bilimcileri harekete geçmişlerdir. Hicri II. yy'ın sonunda başlayan ve XX. yy'a kadar olan grameri toparlamaya, özetlemeye, kolaylaştırmaya yöneldikleri ve bu bağlamda birtakım çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Nahvi kolaylaştırma hareketi iki şekilde olmuştur. Birincisi, hacimli nahiv kitapları yerine özet, kısa, özlü eserlerin telifi; ikincisi ise teorik olarak ıslah çalışmaları yönünde gerçekleşmiştir. Biz bu çalışmamızda, tarihi süreç içerisinde Arap gramerinin oluşumu, gelişimi ve Arapça öğretiminde kolaylaştırma hareketini ele almaya çalıştık.

Anahtar kelimeler: *Arapça, Gramer, Sarf, Nahiv, Kolaylaştırma, Yaklaşım.*

---

[*] Makale Geliş Tarihi / Received:20.05.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted:15.07.2024

[**] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arapça Öğretmenliği Programı, ahmetaltun@aydin.edu.tr

The Place of Grammar in Arabic Teaching and Facilitation Studies on This Topic

ABSTRACT

Language consists of two basic elements: One is vocabulary and the other is grammar. Grammar, which is an important key to language education, has gone through various stages throughout the historical process. At first, it was considered as an activity of reading and writing letters and words, but then it emerged as a set of rules and became a comprehensive branch of science. Arabic Grammar, which means sarf and nahiv, is briefly described as a branch of science that examines the Arabic language in terms of sound (sarf), sentence (nahiv) and meaning (semantic) structures and determines the rules related to these. Consumption, which examines the word structure, and nahiv, which examines the sentence structure, have become two inseparable basic elements of Arabic grammar. Sound and meaning are also considered a part of the nahvin. Syntax was not content with only determining the last movement of the word, it also included the main and subordinate sentence structure, the composition of words in the sentence and the resulting meanings. However, later on, the syntax became branched and knotty, and became difficult with fine and unnecessary details and philosophical discussions, which started to become burdensome for the students and became inextricable. When the ever-expanding grammatical issues became inextricable for those who were at the stage and effort of learning Arabic, some linguists took action and started to write about the Hijri II. Starting at the end of the century and ending in the 20th century. It is seen that they tended to collect, summarize and simplify the grammar up to the 11th century and carried out some studies in this context. The Nahvi facilitation movement took two forms. Firstly, the compilation of concise, concise works instead of voluminous grammar books; The second was carried out theoretically in the direction of reformation studies. In this study, we tried to discuss the formation and development of Arabic grammar in the historical process and the movement to facilitate Arabic teaching.

Key words: *Arabic, Grammar, Syntax, Grammar, Facilitation, Approach*

مكانة القواعد في تعليم اللغة العربية والدراسات المتعلقة بتيسيرها

الملخص تُعد القواعد مفتاحًا مهمًا في تعليم اللغة، وقد مر تطور علمها تاريخيّا بمراحل متعددة؛ ففي البداية كانت تعتبر نشاطًا يتمثل في قراءة وكتابة الحروف والكلمات، ثم ظهرت منظومة من القواعد إلى أصبحت علمًا شاملًا. ويُعرّف علم القواعد في اللغة العربية، المتمثل في الصرف والنحو، بأنه العلم الذي يدرس اللغة العربية من حيث البنية الصوتية (الصرف)، وبنية الجملة (النحو)، والبنية الدلالية (علم المعاني) ويحدد القواعد المتعلقة بها.

ويُعد الصرف، الذي يدرس بنية الكلمة، والنحو، الذي يدرس بنية الجملة، عنصرين لا ينفصلان عن بعضهما البعض في القواعد العربية. كما يُعتبر الصوت والمعنى جزءًا من النحو. فالنحو لا يقتصر فقط على تحديد حركة نهاية الكلمة، بل يشمل أيضًا بنية الجملة الأساسية والفرعية وتراكيب الكلمات في الجملة والمعاني التي تنتج عنها. لكن لاحقًا، تشعب علم النحو وتفرع، وصار معقدًا بتفاصيل دقيقة وغير ضرورية ومناقشات فلسفية، مما جعله صعبًا وثقيلًا على الطلاب، وأصبح من الصعب استيعابه.

عندما اتسعت موضوعات القواعد بشكل كبير، بحيث باتت تشكل عقبة في وجه الذين يسعون لتعلم اللغة العربية، بدأ بعض علماء اللغة بالتحرك، حيث ظهرت جهود لتجميع القواعد وتلخيصها وتيسيرها بدءًا من نهاية القرن الثاني الهجري وحتى القرن العشرين الميلادي. ويمكن تقسيم حركة تيسير النحو إلى اتجاهين: الأول يتمثل في تأليف كتب مختصرة وموجزة بدلاً من الكتب النحوية الضخمة، والثاني يتجه نحو إصلاحات نظرية في القواعد. في هذه الدراسة، سنحاول تناول تكوين وتطور القواعد العربية في السياق التاريخي، بالإضافة إلى حركة تيسير تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية :اللغة العربية، الصرف، النحو، القواعد، التيسير، المنهج.

Arap Dilinde İlk Gramer Çalışmaları

Dilin iki temel unsurdan oluştuğu bilinmektedir. Biri kelime diğeri de gramerdir. Dil eğitiminin önemli bir anahtarı olan dil bilgisi, tarihsel süreç içerisinde çeşitli aşamalardan geçmiştir. Önceleri harf ve kelimeleri okuma ve yazma faaliyeti olarak ele alınmış ardından kurallar bütünü olarak ortaya çıkmıştır.

Arapların sarf (tasrif, çekim), nahiv (söz dizimi), kavâid (kaideler, kurallar) terimleriyle ifade ettikleri gramere Türkçe'de 'Dil Bilgisi' denilmektedir. Dil bilgisi ve gramer birbirinin yerine kullanılan iki terimdir.

Arap gramerinin (nahiv) ortaya çıkışı İslam'ın ilk dönemlerine rastlamaktadır. Çünkü Araplar, Cahiliye döneminde herhangi bir kurala ihtiyaç duymadan fıtratlarının gereği olarak konuşurlardı. Gramer kuralları konuşmalarında doğal olarak mevcuttu.

Arap grameri ile ilgili ilk çalışmalar, Kur'an'ın doğru anlaşılması ve her türlü bozulmaya karşı koruma amacına yönelik başlamıştır.[1] Bu bağlamda ilk teşebbüs, Ebü'l-Esved ed-Düeli (ö. 69/688) tarafından yapılmıştır. O ilk olarak Kur'an'ın harekelenmesi işlevini yerine getirmiştir. Ancak bu yeterli görülmemiştir. Böylece dil kuralları sistemi kurma zarureti ortaya çıkmıştır. Ali b. Ebi Talib'in (ö. 40/661) ilk nahiv kurallarını oluşturması için Ebü'I-Esved ed-Düeli'ye talimat vermesiyle[2] ilk dil çalışmaları başlamış ve kurallar belirlenmiştir. Bu kuralların oluştuğu bilim dalına da nahiv adı verilmiştir.

Hazırlık dönemleri bir tarafa bırakılacak olursa, Nahiv konusunda eser yazmış olan ilk dilci, büyük bir ihtimalle Abdullah b. Ebi İshâk'tır. (ö. 127/745). Bu konularda kaleme alınmış olan klasik eserlerde ondan ve Îsâ b. Ömer es-Sekâfî (ö. 149/766)'den alıntılar yapılmıştır. Bu alanda kaleme alınmış ve isimleri tespit edilebilen en eski iki eserin yazarı da İsâ b. Ömer es-Sekâfî'dir. Bunlardan hemen sonraki dönemde yaşamış olan bir dil

[1] Doğan, Yusuf, "İlk Dil Çalışmaları ve Nahvin Doğuşu" Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2008, c. 8. sy:3, s. 184

[2] Durmuş, İsmail, "Nahiv" md, DİA, y. 2006, c. 32, s. 300-336

dâhisi olan Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî, Arap dil bilgisine en az yüz yıllık bir merhale kazandırmıştır. Halîl, hem Arap dili hem de gramer çalışmalarına yön veren bir dilci olarak kabul edilmektedir. Talebesi Sîbeveyh, (ö. 180/ 796) Arap gramerini en ince ayrıntılarına kadar ele aldığı ünlü eseri '*el- Kitâb*'ında Îsa b. Ömer'in ve hocası Halîl b. Ahmed (ö. 170/787)'in eserlerinin muhtevasını bir bakıma esas alarak kendi bilgileriyle harmanlamış ve bu ünlü eserini geniş bir şekilde kaleme almıştır.[3]

Daha sonra Basra ve Kûfe şehirlerinde daha çok gramer malzemelerinin toplanması amacıyla yoğun dil ve edebiyat çalışmaları yapılmıştır. Bunun sonucunda Basra ve Kûfe şehirlerinin adlarını taşıyan dil ekolleri doğmuştur. Basralıların ileri gelenleri arasında Ebü'I-Esved'in öğrencisi Halîl b. Ahmed, Sîbeveyh; Kûfe ekolünde ise er-Ruâsî (ö. 190/806), el- Kisâî (ö. 189/805) ve el-Ferrâ (ö. 207/ 822) gibi nahivciler yer almışlardır. Daha sonra bu iki ekol, Bağdat'ta ez-Zeccâcî (ö. 337/949), Ebû Ali el-Fârisî (ö. 377/987), İbn Cinnî (ö. 392/1001) gibi alimler tarafından uzlaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece Bağdat ekolü doğmuştur.[4]

Hicri III. asrın sonlarına doğru ise Endülüs dil ekolü kuruldu. Kurulan Endülüs dil mektebinin görüşleri, bu mektebe mensup âlimlerin müstakil görüşleri olmayıp önceki âlimlerin görüşlerinin hülasaları veya şerhlerinden oluşmaktadır. Sîbeveyh'in *el-Kitâb*, Zeccâcî'nin *el-Cümel fi'n-nahv* ve Halîl b. Ahmed'in *Kitabu'l-'Ayn* gibi eserlerine büyük oranda doğuda şerh ve ta'likler yazmışlardır. Ancak Hicri VI. asırda Endülüs'te doğu nahvinden bağımsız olan nahivciler de yetişmiştir. eş-Şeybânî (ö. 298/1007), Ebû Ali el-Kâlî, (ö. 356/967), İbn Madâ (ö. 592/1196), İbn Mâlik (ö. 672/1273) ve Ebû Hayyân (ö. 745/1344) Endülüs dil mektebine mensup âlimlerden bazılarıdır. Endülüslüler gibi Mısır ekolu da Basra ve Kûfe dilcilerinin yolunu takip edip onların çalışmalarını kaynak edinerek bazen onların görüşlerine yeni görüşler ilave ederek yeni tasniflerle

[3] Yıldırım, Nimet, "Gramer Tarihine Genel Bir Bakış", https://nyildirim.wordpress.com/2008/02/17/gramer-tarihine-genel-bir-bakis/Şubat 2008, erişim 29.09. 2015

[4] Çetin, a.g.md., s. 297

konuları tekrar ele almış, hülasa veya şerh etmişlerdir. en-Nehhâs (ö. 328/940), İbn Hâcib (ö. 646/1249), İbn Hişâm (ö. 761/1360), el-Ezherî (ö. 905/1499) ve es-Suyûtî (ö. 911/1505) bu ekolün en önemli temsilcilerinden bazılarıdır.[5]

Bütün nahiv ekollerinin temel kaynağı olan Sîbeveyh'in '*el-Kitâb'*ı, kendi dönemine kadar yapılan çalışmaları bir araya toplamıştır. Sîbeveyh, kendisinden önce yaşayan ve görüş belirten birçok nahivciden nakiller yapmış ancak isimleri hakkında herhangi bir bilgi vermemiştir. Sîbeveyh, Arap gramerini en ince ayrıntılarına kadar tespit ettiği *'el-Kitâb*'ını, Halîl bin Ahmed'den ve bir dereceye kadar da başkalarından aldığı bilgilerle genişletmiştir. Bu eser zamanına kadar yazılan nahve dair kitapların en büyüğü ve günümüze kadar ulaşabilenlerin en eskisidir.[6]

Sîbeveyh'in '*el-Kitâb*'ından daha mükemmelinin yazılamayacağı kanaatine varan alimler üç asır boyunca şerh, ihtisar, eleştiri, savunma, ikmal vb. çalışmalarını onun üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Meydana getirilen telif eserlerde de onun esasına ve konularına ilaveler yapılmamış sadece biçim, sunum ve üslûp yönünden yenilikler getirilmiştir. İbn Cinnî'nin eserleriyle gramer konuları tamamlandığından dolayı V. (m. XI.) yy. başından itibaren araştırma ve çalışmalar ciddi bir durgunluk devresine girmiştir. Ancak aynı yüzyılda medrese eğitiminin başlamasıyla gramer çalışmaları mecra ve yöntem değiştirmiş, kemalini bulmuş gramer mirasının ders programlarında yerini almasıyla esnekliklerin atılıp kesin olan kuralların bırakıldığı anlaşılır bir sunum ve şematik izahlarla cazibesi arttırılmış, özlü metinler halinde ders kitapları ve el kitapları sürecine girilmiştir[7]

Kadim dilciler, nahvi geniş manasıyla gramer karşılığı olarak anlamışlardır. Günümüze ulaşan en eski nahiv çalışması olan Sîbeveyh'in '*el-Kitâb'*ı bunun örneğini teşkil eder. Bu eserde nahiv ve sarftan başka imâle, idğam gibi fonetik meseleler, kıraat ve lehçe farkları, hatta bazı

[5] Şirin. M. Musa, Nahiv İlmi ve Ekolleri, Y. Lisans Tezi, MÜ. Sosyal Bilimle Enst. İstanbul 2013. s. 192
[6] İbn Nedim, el-Fihrist, Beyrut 1994, s. 74
[7] Durmuş, a.g.md. s.303

edebî ve belagî anlatımlar iç içedir. Bu anlayış sonraki yüzyıllarda Müberred'in (ö. 285/899) *el-Muḳteḍab*'ı, Zemahşerî'nin (ö. 538/1144) *el-Mufassal*'ı, ve İbn Mâlik'in (ö. 672/1274) *el-Elfiyye*'si gibi eserlerde devam ettirilmiştir. İbnu's-Serrâc (ö. 316/929) ve İbn Usfûr el-İşbîlî (ö. 669/1270) gibi dilciler nahvi, 'İlmü'l-'Arabiyye ile eş anlamlı kabul ederek alanını daha da genişletmiş; nahiv, sarf, lügat, aruz, kafiye, iştikak, şiir yazma usûlü, inşâ, meânî, beyân, hat gibi dilin bütün yönlerini kapsayan bir ilim şeklinde algılamışlardır.[8]

Sarf meseleleri, nahiv ilminin kuruluşundan itibaren bu ilmin konuları arasında karışık bir şekilde incelenmiştir. Sîbeveyh gibi kadim dilciler, sarfı nahvin bir cüzü olarak görmüşlerdir. Nitekim Sîbeveyh'e ait '*el-Kitâb*'ın ikinci yarısının çoğunu sarfla ilgili bahisler teşkil eder. Bu yöntem daha sonra yazılan *el-Muḳteḍab, el-Usûl, el-Mufassal, el-Elfiyye*, gibi nahve dair kitaplarda yankı bulmuş, bunların son kısımlarında sarf konularına yer verilmiştir. Mâzinî (ö. 249/864), '*el-Kitâb*'da bulunan sarf bahislerinden yararlanarak *Kitâbü't-Tasrîf*'ini yazmıştır. Eserin zamanımıza ulaşan en eski sarf kitabı olması sebebiyle Mâzinî sarf ilminin kurucusu kabul edilmiştir.[9]

Daha sonra müstakil sarf ve nahiv kitapları telif etme dönemleri başlamıştır. Nahivde; İbn Serrâc'ın *el-Usûl fi'n-Nahv*, Zemahşerî'nin *el-Mufassal* İbn Hâcib (ö. 646/1249), *el-Kâfiye*; İbn Mâlik, *el-Elfiyye*; İbn Hişâm (ö. 761/1360), *Evdehu'l Mesalik ve Muğni'l Lebîb* gibi eserler en önemli kitaplar arasında yer almaktadır.

Sarfta da el-Mâzini tarafından telif edilen ilk sarf kitabı olan *et-Tasrif* kitabının şerhi olan İbn Cinnî'nin (ö. 392/1002) *el-Munsif*, İbn Hâcib'in *eş-Şâfiye*, ez-Zencânî (ö. 1257/1842)'nin *'İzzi* adlı eserleri en önemli sarf kitaplarından sayılmaktadır. Böylece Arapça sarf, nahiv, lügat vb. ilimler, Kur'ân'ı doğru anlamak için ortaya çıkmıştır. Çünkü Kur'an'dan önce sarf ve nahvin yazılı kuralları yoktu. Sarf ve nahiv

[8] Durmuş, a.g.md. s.301
[9] Kılıç, Hulusi, 'Sarf' mad. DİA, y. 2009, c.36, s.136-137

kuralları, önce Kur'an sonra hadis, Arap şiiri, hitâbe, emsâl ve nesirler esas alınarak ortaya konulmuştur.

2. Arap Gramerini Kolaylaştırma Hareketleri

Sarf ve nahiv demek olan Arapça gramer, kısaca Arapçayı, **ses** (fonetik), **şekil** (morfoloji/sarf), **cümle** (sentaks/nahiv) ve **anlam** (semantik) yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilir. Kelime yapısını inceleyen sarf ile cümle yapısını inceleyen nahiv, Arapça gramerinin birbirinden ayrılmayan iki temel unsuru olmuştur. Ses ile anlam da nahvin bir parçası sayılmaktadır. Nahiv, sadece kelimenin son harekesini belirleme ile yetinmeyip temel ve yan cümle yapısı ve kelimelerin cümledeki terkipleri ve oluşan anlamlarını da kapsadı. Ancak daha sonra nahiv dallanıp budaklandı, ince ve gereksiz detaylar ve tartışmalarla zorlaştı, bu da öğrencilere ağır gelmeye başladı.[10]

Hz. Ali ve Ebü'l-Esved ed-Düeli ile temelleri atılan Arapça gramer çalışmaları, zamanla gelişmiş mantıkî kıyas ve illet yorumlarının da gramere girmesiyle daha karmaşık bir hal almış ve felsefi nazariyelere dayalı tartışmalar ve bunun sonucunda dil ekolleri ortaya çıkmıştır. Zamanla gelişen gramer çalışmalarının sonucu olarak pek çok hacimli gramer kitapları telif edilmiştir.

Gittikçe genişleyen gramer konuları, mübtedîler için içinden çıkılmaz bir hal alınca bazı alimlerin harekete geçtiği ve grameri toparlamaya, özetlemeye, kolaylaştırmaya yönelik birtakım çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Hicri II. yy'ın sonunda başlayan ve XX. yy'a kadar olan grameri kolaylaştırma adına yapılan çalışmaları şöyle özetleyebiliriz:

Nahvi kolaylaştırma hareketinin iki şekilde olduğu görülmüştür. Birincisi, hacimli nahiv kitapları yerine özet, kısa özlü eserlerin telifi; ikincisi ise teorik olarak ıslah çalışmalarıdır. Bu çalışmaların ilki, hacimli

[10] İbrahim, Abdulalim, el-Müveccih el-fenni limüderris el-lüğati'l 'Arabiyye, Kahire 1973, s. 207

nahiv kitaplarını ihtisar (özet) etme olarak kendisini göstermiştir. Muhtasar eserlerin ilki, el-Halef el-Ahmer'in(ö. 180/797) *el-Mukaddime fi'n-nahv,* Ahfeş el-Evsat (ö. 215/831)'ın *el-Evsat fi'n-nahv* vb. eserler olmuştur. Bunlardan başka Ali b. Hamza el-Kisâî (ö. 209/825)'nin el-*Muhtasar fi'n-nahvi*, Ebû Ca'fer en-Nehhâs'ın (ö. 338/950) *et-Tüffâĥa*, Zeccâcî (ö. 337/949)'nin *el-Cümel'*i[11] gibi eserler sayılabilir.

Sîbeveyh'in çağdaşı Halef el-Ahmer, *Muķaddime fi'n-naĥv*'inin girişinde hacimli eserlerin gramerin temel konularını vermekten uzaklaştığı, yeni başlayanlar için elverişli olmadığı ve bu eksikliği gidermek amacıyla ana konuları kapsayan bu kitabı yazdığını belirtir.

Câhız (ö. 255/869) de nahvin sıkıcılığından ve bu sebeple öğrencilerin gramer konularına ilgisizliğinden yakınmış, daha sade ve anlaşılır gramerin gereğini vurgulamıştır.

Ebû Nehhâs (ö. 338/950) ise, *et-Tüffâĥa*'sının girişinde pratik değeri olmayan ta'lîl, tevil ve takdirlerden uzak durulmasını önermiştir.

Endülüs'te nahvi kolaylaştırmaya yönelik ilk çalışmalar, İbn Hazm'la (ö. 456/1064) başlamış, İbn Madâ (ö. 592/1196) ve İbn Rüşd (ö. 595/1198)'le devam etmiştir. İlk defa küllî, sistemli ve metotlu biçimde karşı çıkış, Kurtubalı İbn Madâ ile gerçekleşmiştir. İbn Madâ, yazdığı *er-Red 'ale'n-nüĥât*'ında nahivcilerin dil öğrenimini zorlaştırdığını, âmil-mamul, amel-irab, illet-kıyas, ihtimal, tevil ve takdir teorilerinin bırakılmasını, ikinci ve üçüncü derecedeki illetlerin, pratik değeri olmayan konularla gereksiz sarf terimlerinin çıkarılmasını önermiştir.[12]

Endülüs ekolünün yenilikçi taraftarı âlimleri İbn Hazm, İbn Madâ gibi İbn Rüşd de nahvin bu derece zorlaştırıldığını görünce problemi çözmeye yönelmiştir. İbn Rüşd nahvi kolaylaştırmaya yönelik bir proje ortaya koymuştur. İbn Rüşd, teklif ettiği bu projede, nahiv konularını tekrar ele almış; tedricî bir metotla nahvi öğretmek amacıyla küllî kaideler

[11] Doğan, Yusuf, "Arap Gramerinde İlk Yenilikçilik Hareketleri ve Etkileri", Dinbilimleri Akademik Araştırma
Dergisi, 2008, c. VIII, sy. 3, s. 188-189

[12] Durmuş, Nahiv md. DİA, y. 2006, c. 32. S. 304-305

ortaya koyma gerekliliği üzerinde durmuştur. Ona göre asıl problem, yazılan nahiv eserlerinin üslubundan ve öğretim tekniklerinin zorluklarından kaynaklanmaktadır. İbn Rüşd "Öncelikli olarak küllî kaideleri öğreterek işe başlanmalı ve bilinenden bilinmeyene giden tedrici bir metot uygulanması gerekir. Çünkü bu ilme ilk defa başlayanların bu külli kaideleri ezberlemeleri ve öğrenmeleri daha kolay olacaktır"[13] demektedir.

İbn Hazm, İbn Madâ ve İbn Rüşd gibi alimlerin görüşleri yaşadıkları asırda çok rağbet görmemiştir. Ancak çağdaş dönemle birlikte ileri sürdükleri görüşler değerli bulunmuştur. Çağdaş dönemde İbn Madâ'dan en fazla etkilenen gramercilerden biri Mustafa İbrahîm'dir. O, yazdığı *İhyâu'n-nahv'*ın girişinde İbn Madâ'nın nahivden âmil nazariyesini atmanın gerekliliğini, Arapçayı öğrenmeye yani dildeki anlamları öğrenmeğe engel teşkil ettiğini, aslında i'rap alametlerinin âmilin değil, konuşanın kendi sesleri olduğunu belirtir.[14]

İbn Madâ'dan etkilenen dilcilerden birisi de Şevki Dayf'dır, İlk defa İbn Madâ'nın *er-Red 'ale'n-nühât*'ını neşreden (Kahire 1947) Şevki Dayf, ondan esinlenerek *en-Nahvü'l-cedîd*'i yazmıştır. Şevkî Dayf ile diğer bazı dilciler kaleme aldıkları eserlerde fonksiyonel grameri önermiş, dili hatadan koruma işlevi gören konuların dışındakilerin terkedilmesini istemiştir. Şevkî Dayf'ın, İbrahim Mustafa gibi nahvin mutlak anlamda tasfiye edilmesi biçiminde bir teşebbüste bulunmadığı, aksine önerdiği yenilikleri Sîbeveyh, el-Ahfeş ve es-Sekkâkî (ö. 626/1229) gibi nahivcilerin görüşlerinden deliller getirerek savunduğu belirtilmektedir.[15]

İbn Madâ'nın görüşlerini benimseyenler olduğu gibi onun fikirlerine karşı çıkanlar da olmuştur. Arap Dil Kurumu 1956 yılında Şam'da yaptığı toplantıda Mısır'dakinin tam tersine İbn Madâ'nın görüşlerini dikkate almamıştır. Benzer şekilde Irak Dil Kurumu da belagata me'anînin eklenmesiyle Kur'an'ın merkeze alındığı eski klasik

[13] Doğan, Y. a.g.m. s. 190
[14] Doğan. Y. a.y..
[15] Aslan, M. Nafi, Abduh er-Râcihî ve et-Tatbîkun-nahvî Adlı Eseri, Y. Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Diyarbakır 2011, s. 22

sistemi önermiş ve nahivde yeniliğe yönelik çalışmalara olumlu katkıda bulunmamıştır.[16]

Nahivde yenilikçilik hareketlerine önemli katkılarda bulunanlardan birisi de Emin el-Hûlî (ö. 1966)'dir. Arapçanın yeni nesillere öğretilemediği hatta bir öğrenci liseyi bitirinceye kadar on iki yıl fasih Arapçayı öğrenmek için okuduğunu, fakat öğrenemediği tespitinde bulunur. el-Hûlî, Arapçadaki zorluğun i'raptan ve konularının genişliğinden kaynaklandığını söyler. el-Hûlî'nin nahve getirmek istediği yeniliğin, hem nahiv konularında ihtisara gitmek hem de yeni kurallar için içtihat kapısını açmak olduğu söylenebilir[17] denilmiştir.

Bütün bu görüşlere karşı orta yolu takip edenler; nahvi, mutlaka öğrenilmesi gereken bir ilim olarak görenlerin yanında Ahmed Hüseyin ez-Zeyyât (ö. 1968) gibi sadece öğretim tekniklerinin ıslahının gerekliliğini ifade edenler de olmuştur. Zeyyât, Arapçanın hayat, akıl ve psikoloji ile irtibatı hesaba katılmadan sadece kelime ve mücerret nahiv kurallarının öğretimi ile sürdürüldüğünü belirterek bunun ıslahının öğretim teknikleri bakımından gerekli olduğunu ileri sürer.[18] Çağdaş dönemde yapılan bu tartışmalar sonunda modern metotlarla dil öğretmeyi amaçlayan kitaplar yazılmaya başlanmıştır.

Modern metotlarla yazılmış ilk nahiv çalışmaları ise Ezher 'ulemasından Rifâ'a et-Tahtâvî'nin (ö. 1873) *et-Tuhfetu'l-mektebiyye fî takrîbi'l-luğati'l-'Arabiyye* adlı eserinde görülmektedir. *el-Âcurrumiyye*'ye benzeyen bu eserinde et-Tahtâvî, metin ve şerh yönteminden farklı bir yöntem olarak Fransızcayı örnek alıp nahvin konularını, metin ve şerh olmaksızın basit ve kolay tabirler içeren şekilde kitabı yazmış ve kitapta bir ilk olmak üzere açıklamalı tablolar halinde sunmaya çalışmış, uygulamalı örneklere yer vermiştir.[19] Bunlardan bir

[16] Dayf, Teysirü'n nahvi't –ta'limi, Kayire, 1966, s. 46-47
[17] Doğan, Y. a.g.m. s. 209
[18] Belhabib, Raşid, "Mecâlâtu'l-bahs fi't-turâsi'n-nahvî ve evleviyyâtiha", http://www.alfaseeh.net/vb/archive/index.php/t-8959.html, erişim 08.07.2015
[19] Mısri, Yahya, "ed-Da'va ile't -tecdid", http://www.alwaraq.net/Core/dg/dg_honorable_comments?recid=82043&sort=u.adminrating&order

diğeri de Hıfnî Nâsif (ö. 1919)'in arkadaşları ile birlikte yazdığı, lise öğrencilerine yönelik içeriğine belagat konuları eklenmiş *Kavâidu'l-lüğat'il-'Arabiyye* adlı basitleştirilmiş nahiv kitabıdır. Bu teşebbüslerin arasında Ali el-Cârim ve Mustafa Emîn'in yazdıkları *en-Nahvu'l-vadih fî kavâidi'l-luğati'l-'Arabiyye* adlı kitapları da yer alır. Onlar bu kitaplarında nahvi daha fazla kolaylaştırmayı ve basitleştirmeyi amaçlamışlar; ancak âmilleri reddetmemişler, aksine kitaba uygun bir şekilde yerleştirmişler, bir bakıma eski klasik sistemle modern sistemi bir araya getirmeye çalışmışlardır.[20]

Ayrıca Muhammed Hayr el-Hulvânî'nin *en-Nahvu'l-muyesser*, Ahmed el-Hâşimî'nin *el-Kavâ'idu'l-esâsiyye li'l-luğâti'l-'Arabiyye*, Ahmed Muhtâr Ömer ve arkadaşlarının yazdığı *en-Nahvu'l-esasî* gibi eserler, çağdaş dönemde yazılmış grameri kolaylaştırma hedefine dönük eserler olarak dikkat çekmektedir.[21]

"Arap nahvini Batı'da yazılan gramer kitaplarını örnek alarak yenileme gayretleri XX. yy'da Ali Abdülvâhid, İbrâhim Enîs, Temmâm Hassân, Abdurrahman Eyyûb, Mahmud Si'rân, Tâhâ Abdülhamid Tâhâ ve Kemal Bişr gibi Avrupa'da öğrenim görmüş dilciler tarafından sürdürülmüştür."[22]

Yukarda belirtildiği gibi, Kur'an-ı Kerim'i doğru okumak maksadıyla Ebü'l Esved ed-Düeli ile temeli atılan gramer çalışmaları, daha sonra Arap olamayan milletlerin İslam'a girip Araplara karışması neticesinde, onların Arap dilinde yaptığı dil hatalarına karşı, orijinal Arapçayı korumaya yönelik devam etmiştir. Bu alanda yazılan kitaplar zamanla çoğalmış ve büyük hacimli kitaplar telif edilmiştir. Kıyas ve felsefi nazariyelerin gramere girmesiyle tartışmalar başlamış ve dil ekolleri kurulmuştur. Yeni çalışmalarla gramer alanları gelişmiş ve faraziyelere dayalı kavranması zor detaylara girilmiştir. Bu durum, sorun haline gelen gramerle ilgili tartışmalara ve sorunun çözümüne yönelik

[20] Doğan, Yusuf, "İlk Dil Çalışmaları ve Nahvin Doğuşu" Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2008, c. 8. sy:3, s. 184
[21] Arslan, a.g.e. s. 24
[22] Durmuş, a.g.md. s. 305

çalışmalara sevk etmiştir. Bu alanda ifrat ve tefritlere girildiği söylenebilir. Kimi dil bilimciler, klasik nahivden taviz vermezken kimi de gramerin tamamen kaldırılmasından yana fikirlerle çalışmalar sürmüşlerdir. Bu tartışmaların neticesinde, nahvi kolaylaştırma, ıslah etme, pratikte yer almayan detayları atma yönünde çağdaş yöntemlere dayalı uygulamalı gramer kitapları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar, bütün Arap ülkelerinde ortak yürütülmediği için genel kabule mazhar olmadığı görülmektedir. Bu konudaki çalışmalar sürdürülmektedir.

Her ne kadar başlangıçta gramer kurallarının ortaya çıkış sebepleri, Kur'an'ı doğru okumak ve dili hatalardan koruma aracı olarak çıkmışsa da zamanla bu araç amaca dönüşmüş ve gramer öğretimi Arapça öğretiminin yerini almış ve günümüze kadar öğretilmesi sürdürülmüştür.

Gramerin müstakil ders olarak okutulması, müstakil değerlendirilmesi, sınıf ortamında derslerin kuru ve sıkıcı geçmesi, detaylara girilmesi, bilimsel yöntemlerin dikkate alınmaması, Arap araştırmacılar tarafından da ifade edilmektedir, "Gramer dersinde büyük sorun var, bunun en açık göstergesi çoğu öğrencinin içinde bulunduğu durumdur. Öğrenci, lise son sınıfa kadar gramer derslerini alır, kuralları ezberler, cümle i'rablarını güzel bir şekilde yapar; ancak konuşma, okuma ve yazmada bu başarıyı gösteremediği görülmektedir. Kendi kendine Arapça öğrenmeye kalkışamamaktadır. Bu da gramer öğretiminde bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun sebebi de i'rab ve kural ezberlemeye dayalı, fonksiyonel olmayan gramer öğretim yöntemidir denilebilir. İbn Haldun, gramerdeki sorunu şöyle özetlemektedir: "Bu kurallar, öğretim aracıdır. Ancak bunu amacın dışına çektiler, kuru bir ilim haline getirdiler ve meyvesini uzaklaştırdılar."[23]

[23] Cabir, Şerif Muhammed, "Müşkilatü tedrisi'n nahvi'l 'Arabi ve 'ilacuha", http://www.alukah.net/literature_language/0/46327/#ixzz3fMAon200, erişim 14.07.2015

Günümüzde Gramer Öğretim Yaklaşımları

Arap grameri öğretimiyle ilgili çağdaş yeni yaklaşımlar, nazari gramer değil, fonksiyonel gramer öğretiminin zaruri olduğu görüşü benimsenmektedir.

Er-Râcihi; genelde yabancı dil özelde Arapça öğretim programını, iletişimde dili ve kalemi hatalardan koruyacak olan fonksiyonel gramer öğretimi ile ilgili yaklaşım ve uygulanacak esasları şöyle sıralamaktadır:[24]

1. Amaç: Öğretilmesi istenen gramerin, amacı açık bir şekilde bilinmeli ve temel dil becerileriyle iç içe olmalıdır. Gramer öğretiminde amaç, öğrenciye bağımsız gramer kurallarını ezberletmek değil, öğrencinin, dili doğru anlama ve anlatmasını, dilden zevk almasını sağlamaktır.

2. Bütünlük: Gramer müstakil konular şeklinde değil, dil bütünlüğünün bir parçası ve dilin diğer becerileriyle bağlantılı bir şekilde tanzim edilerek verilmelidir.

3. Öğrenci Düzeyi: Gramer konuları, dil ve muhteva bakımından öğrencinin seviyesine uygun ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmalı. Özellikle gramer programı, detaylardan uzak, keyfiyet ve kemiyet bakımından basit, kolay ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

4. Alıştırma ve Uygulama: Pratikte kullanmak üzere sözlü ve yazılı alıştırma tekrarlarıyla gramer kuralları, öğrencide alışkanlık haline getirilmelidir. Ev ödevleriyle gramer kuralları pekiştirilmelidir. Hedef dille ana dil arasında karşılaştırma yapılarak, her iki dilde benzer ve farklı yönler tespit edilmelidir. Alıştırmaların çok, kolay ve günlük hayatla ilgili örneklerden seçilmesine dikkat edilmelidir. Sonunda öğrenci örneklerden kural çıkarma becerisine sahip olmalıdır. Arap şiiri ve Araplar için hazırlanmış örneklerden kaçınılmalıdır.

[24] er Racihi, İbrahim Nasır, en Nahvu'l vazifi ve keyfiyyetü'l-ifadeti minhü fi ta'limi'l luğati'l 'Arabiyye li-ğayri'n natikine biha, Yüksek Lisans Tezi, İslam Üniversitesi, Medine 1434. s. 4.

5. Fayda: Öğretilecek gramer hayatla irtibatlı ve gerçek hayatın bir parçası olmalıdır ki öğrenci, sınıftaki çalışmaların, hayatın bir parçası olduğunu anlasın. Aksi takdirde gramer, öğrenciye zor gelecek ve ondan nefret eder hale gelecektir.

6. Gereklilik/zaruriyet: Gramer, öğrenciye ihtiyacı kadar ve ihtiyacına uygun bir şekilde yerinde ve zamanında verilmelidir. Gramer programını hazırlayanlar, zarurî olmayan, faydasız, nadir ve ihtilaflı konulardan kaçınmalıdır.

7. Tedricilik: Gramer öğretiminde, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, azdan çoğa olmak üzere bir yöntem uygulanmalıdır. İbn Haldun, "Öğrenciye ilim telkin edilirken, az az ve parça parça olursa faydalı olur" demiştir. En-Nâka da, "Önce öğrenciye konunun çekirdeği verilmeli, sonra genişletilmelidir" der.

Dil eğitiminin önemli unsurlarından biri olan dil bilgisi, dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur. Bu süreçte çeşitli türleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan bilim ve okul dil bilgisi eğitim alanında kullanılmaktadır. Okul dil bilgisinin gelişimi çok sayıda bilim adamının çalışmasıyla yaklaşık bir yüzyıldan fazla sürmüştür. Böylece yeni bir dil bilgisi ortaya çıkmış ve bu dil bilgisinde eğitim alanındaki çok sayıda bilimsel yaklaşım, yöntem ve kuraldan yararlanılmıştır. Yeni dil bilgisinin içeriği dil bilim uzmanları tarafından değil, dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından belirlenmiştir. Eğitim sürecinde ise geleneksel, bilişsel, yapılandırıcı gibi çeşitli yaklaşım ve yöntemlerden yararlanılmıştır.[25]

[25] Güneş Firdevs, Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, 2013, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(7), 71-92.

Yapılandırıcı Yaklaşım:

1980'li yıllardan günümüze kadar uygulanan yapılandırıcı yaklaşımla birlikte dil öğretimi önemli ölçüde değişmiş ve yeni bir nitelik kazanmıştır. Temsilcileri Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir.[26]

Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretilmektedir. Bu yaklaşımda yeni dil bilgisi, tümevarım modeli ve sezdirme yöntemi kullanılmaktadır. Sezdirme yönteminde dilin soyut kurallarını ezberlemeye değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Dil kurallarını sözlü bilgiler gibi aktarma yerine bilimsel bilgiler gibi deneysel etkinliklerle keşfetme üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin dilin mantığını ve işleyişini keşfetmeleri, öğrendiklerini okuma ve yazma çalışmalarında kullanmaları öngörülmektedir. Sezdirme yönteminde öğrencilerle birlikte dil olayı gözlenmekte, gözlemlerden kurallar oluşturulmakta, alıştırmalar yapılmakta, öğrenilenler zihinde yapılandırılarak uygulamaya aktarılmaktadır. Somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala doğru ilerlenmektedir. Ülkemizde de benzer yaklaşımla dil bilgisi öğretilmektedir. Dil bilgisi, 2005 Türkçe Öğretim Programında ayrı bir ders olarak değil, Türkçe dersinin öğrenme alanları içinde verilmekte, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi yolu benimsenmektedir.[27]

Aynı yöntemin, bir yabancı dil olan Arapça gramerde de uygulanması, gramerin kolayca anlaşılıp kullanılmasını sağlayacaktır. Bu yöntemle okutulacak ilgili metinlerde yeri geldikçe gramer kurallarını sezdirmek ve pratiğe aktarmak bu konudaki başarıyı beraberinde getirecektir.

Genel olarak yabancı dillerde gramer öğretimi ile ilgili yaklaşımları incelediğimizde, ifrat, tefrit ve vasat olmak üzere üç farklı

[26] Salman, Berna, & Aydın, İ. Seçkin, "Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri", Electronic Turkish Studies, 2018, 13/27, s.1270

[27] Güneş Firdevs, a.g.m. s. 70

yaklaşım görmekteyiz. Gramer öğretimi ile ilgili olarak söz konusu üç yaklaşım bahsedilebilir:

1. Gramer Öğretimini Gerekli Görenler

Gramer (Dil bilgisi) öğretimini gerekli görenler ve ileri sürdükleri gerekçeler kısaca şöyledir:

"Öğretmen eğitmeni Penny Ur (1998), dil bilgisi kurallarıyla ilgili derin bir bilgi olmadan yabancı dilde uzmanlaşmanın olmayacağını kabul eder. Tom Hutchinson (1987), sağlam bir dil bilgisine sahip olan öğrencilerin yabancı dili üretici olarak kullanabileceklerini söyler. Swan, (2002), hedef dilde iyi bir dil bilgisi bilgi ve birikimine sahip olan öğrencilerin, güçlü iletişim becerilerine sahip olacaklarını ileri sürer. Cook (2001), "dil bilgisi, dilin diğer alanlarına göre çok daha kolay öğrenilir. Dil bilgisi öğreniminin konuşma becerisi edinimi üzerinde çok büyük etkisi vardır" der. Ellis (2002), dil bilgisi öğrenenlerin bilişsel yeteneklerinin daha iyi geliştiğini kabul eder. Thornbury (1999), dil bilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dil bilimsel üretim imkânı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Dil bilgisi bilmeyen öğrencilerin dil bilimsel becerileri, bilenlere göre daha kısa sürede kaybolur görüşündedir. R. Hodson (1992), dil bilgisi bilme, öğrencide dilsel özsaygı ve iletişim özgüveni oluşturur. Dil bilgisi öğrencinin başarısını artırır ve hızlı öğrenmeye yardımcı olur. Dil bilgisi yanlış dil kullanım problemlerini anlamayı ve çözmeyi sağlar gibi nedenlerle zorunlu görür.

Yabancı dil öğretiminde gramer öğretiminin gerekli olduğunu ileri sürenlerin ortak gerekçeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Dil bilgisi cümle üretim makinesidir. Bir dil tüm cümleleri ezberlenerek öğrenilemez. Dil bilgisine hâkimiyet, sonsuz sayıda cümle üretebilme potansiyeli kazandırır.

- Dil bilgisi iletişim hatalarını düzeltir. En basit sözlü iletişim, kelime veya kelime grupları bir araya getirilerek kurulan dil sistemiyle sağlanır. Sözlü ve yazılı iletişimde hataları düzeltme görevini dil bilgisi yüklenir.

- Dil bilgisi dili sabitler. Doğal yol ve bilgilerle dil bilgisi yeterliliği şaşırtıcı bir hızla kazanılır. Ancak kulaktan duyma bilgilerle dil öğrenimi belli bir noktadan sonra duraklar. Bu engel sadece yeterli dil bilgisiyle aşılır ve gelişimi sağlanır.

- Dil bilgisi ön izleme yapar. Dil bilgisi bilgileri, öğrenimin sonraki aşamalarını kolaylaştırır.

- Dil bilgisi tartışma aracıdır. Her dil belirsiz korkutucu, meçhul bir kütle gibi görünse de sınırlı dil bilgisi kuralıyla tüm sistem kolayca denetim altına alınır ve kurallar manzumesine dönüşür.

- Dil bilgisi konuşma kuralıdır. Dil bilgisi öğrenimi, sistemin kurallarının öğrenim-öğretimle edinimidir. İletişimsel olarak dil öğretimi mümkün olmayan, motivesi eksik, kalabalık sınıflarda dil bilgisi kurallarının öğretimi, düzen ve disiplini sağlama aracıdır.

- Dil bilgisi öğrenci beklentisidir. Her öğrencinin yabancı dil öğretiminden ilk beklentisi dil bilgisini öğrenmektir. Bu karşılanmazsa öğretim çabaları boş hevesler ve öğrenim başarısız olur.

"Günümüzde dil bilgisi bireyin dili iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmektedir. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir." [28]

2. Dil bilgisi Öğretimini Gereksiz Görenler

Grameri tamamen devre dışı bırakmayı söylememekle beraber gramer öğretimini gereksiz görenler, dilin gramerle öğrenilmeyeceği, gramer öğrenmenin bir zaman kaybı olduğunu bilinçli gramer öğretiminin bilinçaltı dil edinim becerisini zayıflattığı, iletişimi yavaşlattığı görüşünü ileri sürmekteler. Gramer, çocuklarda olduğu gibi dil edinim ile birlikte dil

[28] Doğan, Candemir, Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri, İstanbul 2012, s. 72-73

edinim merkezinin oluşturduğu tabii bir melekedir. O da dinleme ve okumayla gerçekleşmektedir, yaklaşımını kabul ederler.

Krachen; "Yapılan araştırmalar (Smith, 2008, s. 5), dil bilgisi kurallarının bilinçli olarak öğretimi üzerine yoğunlaşan metotların etkili olmadıklarını göstermiştir. 35 yıldan beri süregelen araştırmalar, kişileri ikinci dilin grameri hakkında (ister hata düzeltme ister açıklama yoluyla olsun) ilgilendirmenin kalıcı bir etki yaptığına dair kayda değer bir delil ortaya koyamamıştır" demektedir.

Krachen'ın bu görüşlerini, askerî liselerimizde yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Hazırlık sınıfı boyunca 500 saat dinleme ve 3000-4000 sayfa arası okuma yapan, konuşma, yazma ve gramere minimum ağırlık veren askerî lise öğrencileri gramer ağırlıklı normal müfredatı takip eden öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Edinim yolunu takip eden öğrencilerin sadece dinleme ve okuma becerilerinde değil, konuşma, yazma hatta gramer alanında da daha üstün hale geldikleri görülmüştür. Edinim ve öğrenim grupları arasındaki 'Başarı yüzdesi farkı' şöyle olmuştur: Okuma %40, dinleme %25, yazma %30, konuşma %16, gramer %18. [29]

3. Gramer Öğretiminde Orta Yol

Gramer eğitimini gerekli gören dil bilimciler arasında, gramerin kime, ne zaman, ne kadar ve nasıl verileceği konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Çağdaş dil bilimciler, dil bilgisinin çocuklar için bir şey ifade etmediğini, lise ve ergenlik dönemindeki öğrencilere biraz, üniversiteliler için biraz daha fazla gerekli olduğunu ve bunun, dili bilimsel olarak incelemesinde önemli derecede yararlı olduğunu belirtirler. Grameri, dilin öğrenme aracı olarak kabul eden çağdaş dil bilimciler, iletişimi kolaylaştıracak işlevsel/fonksiyonel gramer öğretiminin ezberlenecek kuralları olmadığı, iletişimde uygulamalı bir program olduğunu benimserler. Dil bilgisinin, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini

[29] Ellidokuzoğlu, Hasanbey, "Yabancı Dil Öğreniminde Temel Prensipler", http://naturalway.awardspace.com/articles/article001tr.htm. Erişim, 11.07.2023

geliştirmek amacıyla öğretilmesinin gerekli olduğunu ifade eden Güneş,[30] şu görüşleri de ileri sürmektedir:

- Dil bilgisi konuları, dil eğitimi uzman ve eğitimcileri tarafından belirlenir ve açıklanır.

- Öğrencinin ihtiyacına uygun, dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar ele alınır. Dilin kullanımına ağırlık verilirken, günlük dildeki metinlere de yer verilir.

- Dilin mantığını keşfetmeye öncelik verilir.

- Günlük dildeki dil bilgisi olayları üzerinde durulur.

- Az kullanılan dil olayları basit düzeyde verilerek işlek ve kullanışlı dil bilgisi öğretilir.

- İlkokuldan itibaren dil bilgisi içeriği aşamalı ve dengeli olarak verilir. Temel içerik cümle ve metindir.

- Bütün dil bilgisi terimlerini kullanmak yerine 20 kadar terim yeterli görülür.

Gramer öğretiminde orta yolu benimseyenlerin izledikleri yol ve yöntem ise şu şekildedir:

- Gözlem yapma, sezdirme, keşfetme, kural açıklama, alıştırma yapma, uygulamaya aktarma sırası izlenir. Bunun için de özelden genele, somuttan soyuta, değişimden kurala, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır.

Burada gramer öğretiminde şekilden ziyade dil mantığı, dilin kurallarını değil dilin kendisini öne çıkarmaktadır. Amaç, öğretimin merkezinde olan öğrenciye uygun gramer kurallarını öğretmektir.

Günümüzde, yabancı dil öğretiminde, iletişim de amaçlandığından dolayı doğru iletişimi sağlayacak fonksiyonel gramer öğretiminin gerekli

[30] Güneş, Firdevs, "Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar", Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2013, yıl 2, sy. 7, s. 172

olduğu açıktır. Onun için dili ve kalemi hatadan koruyacak olan fonksiyonel gramer öğretiminin zarurî olduğu görülmektedir.

Türkler İçin Gramer Öğretimine Yönelik Yapılan Bazı Genel Öneriler

Ahmet Cevat Emre'nin (1923), Türklerin gramerdeki problemlerini giderecek iyi bir dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda ileri sürdüğü aşağıdaki önerilerin[31] Arapça gramer öğretimi için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz:

• Dil bilgisi öğretiminin amacı iyi bilinmelidir. Gramer, sadece dili öğretmek için birer araçtır. Aracı amaç yerine koymak dil bilgisi öğretimi için yanlış bir başlangıç olacaktır.

• Konular sınıflara göre kademeli olarak işlenmelidir.

• Dil bilgisi öğretiminde konuların sıralanışı önemlidir. Dil bilgisi öğretimine cümleden başlanmalıdır. Dil, kelimelerden değil cümlelerden varlığını alır. Konu sıralamalı, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ilkesine göre yapılmalıdır.

• İlk ve orta öğretimde gerekli konular öğretilmelidir. Detaylara girilmemelidir.

• Dil bilgisi öğretiminde örneklerin seçimi önemlidir. Örnekler, güncel ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır.

• Dilin inceliklerini, güzelliklerini ve zenginliklerini yansıtan edebi eserlerle yapılan bir dil bilgisi öğretimi, bir taraftan dil kurallarını yansıtırken diğer taraftan da edebi zevk, estetik duygusu ve dil bilinci kazanımını dolaylı olarak destekleyecektir

• Dil bilgisi terimleri anlaşılır olmalıdır. Terimlerin Türkçe karşılıkları verilmelidir.

[31] Karahan, Leyla, "Ahmet Cevat Emre'nin Dilbilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşleri", Mehmet Özmen Armağanı, Çukurova Üniversitesi, Adana 2014, s. 207-212

• Gramer öğretiminde hareket noktası anlam olmalıdır. Anlamdan hareket etmek, pedagojiye de uygundur. Duygu ve düşüncelerin nasıl ve kaç türlü ifade olacağı ve bulunacak çeşitli ifadeler arasındaki anlam farkları araştırılmalı; bunların en uygununu seçmek için karşılaştırmalar yapılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde belirlenecek yöntemler bu zihnî hareketlere yardımcı olmalıdır. Anlamı temel alan bir dil bilgisi öğretimi, çocukların dimağını sürekli uyanık tutacaktır. Böyle bir öğretimle zihinler araştırmaya yöneltilecektir.

• Gramer kuralları, misallerden çıkarılmalıdır. 'Takrir' yönteminden kaçınmalı; bulucu, sezici, merakı harekete geçirecek öğrenci merkezli bir gramer öğretimi esas alınmalıdır.[32]

Başta gramer olmak üzere, Arapça öğrenim/öğretiminde en önemli konulardan biri, şüphesiz ki uygulanacak yöntemin belirlenmesidir. Yöntemde en önemli problem ise, Türkçe karşılaştırmalı Arapça öğretimine yer verilmemesidir diyebiliriz. Karşılaştırmalı dil öğretimi olmayınca Türklere Arapça, Araplara öğretildiği gibi öğretilmektedir. Bu da Arapçanın ana dil gibi öğretilmesi anlamına gelir. Hâlbuki ikinci bir dil öğretimi ancak ana dil esas alınarak daha iyi anlaşılır. Bu da iki dil mantığını karşılaştırma imkânını verir ve hedef dilin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur. Gramer öğretimi alanında süregelen araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmacılar bu konuda son noktayı henüz koymuş değiller. Klasik gramer temelli öğretim yöntemlerine tepki olarak XX. yy.'da ileri sürülen yeni yöntemler de günümüzde eleştirilmiş, gramer öğretiminin zarurî olduğu tespiti yapılmıştır. Bu yüzden öğrenilen yabancı dilde ileri düzeye çıkabilmede gramer bilgisinin kaçınılmaz olduğu dile getirilmiştir. Ancak gramer içerikli öğretimde, kelimelerin ve cümlelerin bağlamdan koparılmadan verilmesinin daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Yabancı bir dil olarak Arapça gramerin öğretilmesinde de bunun geçerli ve gerekli olduğu söylenebilir.

[32] Karahan, Leyla a.g.m.

Sonuç

Gramer, yabancı bir dili öğrenmeyi kolaylaştırmak ve hatadan korumak için o dilin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi veren kurallar zinciridir. Gramer bilgisi, trafik işaretleri gibidir. Hedefe ulaşmada bir araçtır. Bu araçları ihmal etmek, yanlış yollara girmeye ve hedefe geç ulaşmaya sebep olabilmektedir. Onun için konuşmada ve yazmada gramerin temel kurallarına uymak önemlidir. Ancak bu önemi fazla abartmamak gerekir. Çünkü dil gramerden değil, gramer dilden öğrenilir. Gramer ancak bir araçtır, amaç değildir. Gramer dil düzeninin korunmasını sağlar ve bilinçsiz bir şekilde kazanılan dil duygusunu bilinçli dil bilgisi haline getirir.

Arapça gramer öğretiminde fonksiyonel gramerin esas alınması, amacın belirlenmesi, konuların iyi tespiti ve sıralanması, örneklerin özel seçimi, bilimsel yöntem ve tekniklerin iyi belirlemesi halinde Arapça gramer öğretiminin daha kolay olacağı ve başarının artacağına şüphe yoktur.

Gramer öğretimi başta ilk, orta ve lise çağındaki öğrencilere olmak üzere ilk düzey veya birinci kurda çok zaruri haller veya sorulara cevap dışında verilmemelidir. Öğrenciye önce altyapı oluşturacak şekilde yeterli sayıda kelime öğretiminden sonra, dolaylı olarak önce iki kelimeden oluşan ve gramer kurallarını içeren günlük hayatta kullanılan veya öğrencinin ilgi alanına giren cümlelerle işe başlanmalıdır. Öğrenci, öğrendiği ve aşina olduğu cümlelerde isim ve sıfat tamlamalarını, isim ve fiil cümlelerini, fail ve meful kelimelerin telaffuzlarını bir çocuğun ana dilini öğrenirken gramer kurallarına uygun konuşması gibi farkına varmadan bilinçaltında öğrenmelidir. Yani gramer kuralları önce farkına varmadan edinilmeli sonra öğrenim ve öğretim yapılmalıdır. Daha sonraki düzeylerde, fonksiyonel gramer uygulamalı olarak verilebilir. Üniversite düzeyinde ise gramer konuları ödev olarak verilir ve ödevler sınıfta hoca tarafından kontrol ve tashih edilir. Varsa iki dil arasındaki ilginç farklılıklar belirtilir.

Gramer öğretiminde, Türklere özel örnekler seçilmelidir. Örnek cümle seçimi çok önemlidir. Özellikle Türk öğrenciler için örnek cümle Türk öğretmenler tarafından seçilmelidir. Gramer kitapları hazırlanırken aynı durum söz konusudur. Örnek cümle seçiminde veya alıştırmaya konu olacak cümlelerde, Türkçeye geçen ve öğrencinin bildiği veya ibadet esnasında okuduğu kısa ayet, hadis, terim ve tabirlerin tercih edilmesi, Arapça gramer öğrenim ve öğretiminin daha kolay ve hızlı olmasını sağlayacaktır. Çünkü öğrencinin bildiği kelime ve cümlelerle Arapçaya başlaması onu motive edecek ve özgüven sağlayacaktır.

Cümle içinde belli bir görev için kelime sonundaki harekelerin değişme olayı olan i'rab, Türk öğrencileri meşgul etmektedir. Arapçaya has olan i'rab; doğru konuşma, anlama ve yazmada etkili olduğu için önem arz etmektedir. Eskiden Arapça bilgisi, i'rab bilgisiyle ölçülürdü. Türkçede olmayan i'rab konusu, Arapça öğrenen Türk öğrencilerin zorlandıkları bir konu olmuştur. Bunu önlemek için önce i'rab konusu ve kurallarına girmeden iki kelimelik basit, kolay isim tamlaması, sıfat tamlaması ve kısa isim ve fiil cümlelerle eğitim ve öğretime başlanmalıdır. İ'rab kurallarına uygun olarak telaffuz edilecek olan örnek cümleler, zamanla ve tedrici olarak 3, 4 ve daha fazla kelimelik, i'rab kurallarını içeren alıştırma cümleleriyle takviye edilerek ilerleme sağlanır. Cümlelerin özellikle bilinen kelimelerden seçilmesine özen gösterilmelidir. Böylece öğrenci; cümlede mübteda, haber, fail ve meful konumundaki kelimeleri doğru telaffuz edecek ve karmaşık i'rab kuralları tariflerine girmeden dolaylı olarak i'raba uygun olarak kelimeleri telaffuz edebilecektir. Daha sonraki aşamalarda yerleşen basit i'rab şekillerinin sebepleri aşamalı olarak öğretilerek i'rab becerisi geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Doğan, Yusuf, "İlk Dil Çalışmaları ve Nahvin Doğuşu" Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2008, c. 8

Durmuş, İsmail, "Nahiv" md, DİA, y. 2006, c. 32

Şirin. M. Musa, Nahiv İlmi ve Ekolleri, Y. Lisans Tezi, MÜ. Sosyal Bilimle Enst. İstanbul 2013

İbn Nedim, el-Fihrist, Beyrut 1994

Kılıç, Hulusi, 'Sarf' mad. DİA, y. 2009, c.36

Doğan, Yusuf, "Arap Gramerinde İlk Yenilikçilik Hareketleri ve Etkileri", Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2008, c. VIII

Çetin, M. Nihad , "Arap"md. , DİA, 1991

Doğan, Yusuf, "İlk Dil Çalışmaları ve Nahvin Doğuşu" Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,

2008, c. 8. sy:3, s. 184

er Racihi, İbrahim Nasır, en Nahvu'l vazifi ve keyfiyyetü'l-ifadeti minhü fi ta'limi'l luğati'l 'Arabiyye li-ğayri' n- natikine biha, Yüksek Lisans Tezi, İslam Üniversitesi, Medine 1434

Güneş Firdevs, Dil bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, 2013, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2

Salman, Berna, & Aydın, İ. Seçkin, "Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri", Electronic Turkish Studies, 2018

Doğan, Candemir, Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri, İstanbul 2012

Karahan, Leyla, "Ahmet Cevat Emre'nin Dilbilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşleri", Mehmet Özmen Armağanı, Çukurova Üniversitesi, Adana 2014.

Aslan, M. Nafi, Abduh er-Râcihî ve et-Tatbîkun-nahvî Adlı Eseri, Y. Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Diyarbakır 2011, s. 22

Dayf, Teysirü'n nahvi't –ta'limi, Kayire, 1966

Cabir, Şerif Muhammed, "Müşkilatü tedrisi'n nahvi'l 'Arabi ve 'ilacuha",

http://www.alukah.net/literature_language/0/46327/#ixzz3fMAon200,

Belhabib, Raşid, "Mecâlâtu'l-bahs fi't-turâsi'n-nahvî ve evleviyyâtiha",

http://www.alfaseeh.net/vb/archive/index.php/t-8959.html, erişim 08.07.2015

Mısri, Yahya, "ed-Da'va ile't -tecdid",

ttp://www.alwaraq.net/Core/dg/dg_honorable_comments?recid=82043&sort=u.adminrating&order=

Yıldırım, Nimet, "Gramer Tarihine Genel Bir Bakış",

https://nyildirim.wordpress.com/2008/02/17/gramer-tarihine-genel-bir-bakis/Şubat 2008,

Ellidokuzoğlu, Hasanbey, "Yabancı Dil Öğreniminde Temel Prensipler", http://naturalway.awardspace.com/articles/article001tr.htm.

صورة العفريت بين التفاسير وكتب الأدب*

Abdulhalim ABDULLAH**
Mukadder Ârif YÜKSEL***
Bayan ABDULLAH****

الملخص:

يتناول البحث موضوع "صورة العفريت بين التفاسير وكتب الأدب"، ويهدف إلى دراسة صورة العفريت في الثقافتين العربية والإسلامية، والتعرف إلى الدلالات الرمزية التي تحملها هذه الصورة.

يبدأ البحث بالتنقيب عن المعنى اللغوي لكلمة العفريت، ويشير إلى أن هناك عدة تعريفات له، كان أشهرها بمعنى المارد من الخارق من الجن، منها أنه روح شريرة، أو مخلوق خارق للطبيعة، أو رمز لقوى خفية تحيط بنا ولا نحس بها.

ثم يتجه البحث بعد تبيان المعنى اللغوي إلى مقدمة تتحدث عن مفهوم العفريت مثلما تجسد في الحضارات القديمة، ومن ثم دراسة صورة العفريت في تفاسير القرآن، حيث ارتبط مفهوم العفريت بالشر والفساد، والفكر والقوى الشيطانية، وقد اكتفى البحث بسرد أربع قصص عن العفاريت وردت في تفاسير القرآن كان أبرزها قصة العفريت مع سليمان عليه السلام عندما أراد إحضار عرش بلقيس، وقصة العفريت الذي سلّطه إبليس على أحد عبّاد بني إسرائيل ففتنه، حتى أغراه بالسجود له فلما سجد له قال له إني بريء منك.

* Makale Geliş Tarihi / Received: 30.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 18.07.2024
** Dr. Öğr. Üyesi. Ardahan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belegatı Ana Bilim Dalı. E-mail: dr.halim40@gmail.com Orcid ID: 0000-0002-5298-9741
*** Dr. Öğr. Üyesi. Ardahan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı. E-mail: mukadderarifyuksel@ardahan.edu.tr Orcid ID: 0000-0003-4962-4212
**** Yüksek Lisans. Mardin Artuklu Üniversitesi. Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı. E-mail: bayanhalim2@gmail.com Orcid: 0009-0004-4734-5353

وينتقل البحث بعد إلى دراسة صورة العفريت في كتب الأدب، حيث يشير إلى صورة مشابهة لصورة العفريت التي وردت في كتب التفسير فظهر في حكايات التراث الشعبي، وقصص ألف ليلة وليلة وفي الشعر والأدب.

وتوقّف البحث عند صورة العفريت في حكاية (الصيّاد) في ألف ليلة وليلة، وحكايات شعبيّة مثل (حكاية شهرزاد والجنّي).

ويخلص البحث إلى أن صورة العفريت هي صورة تحمل دلالات متعدّدة كلّها تدور في إطار أنّه مارد فائق خارق من الجنّ، وعتاة الشياطين يستطيع عمل ما لا يستطيع غيره، وأنه مخلوق ضخم مخيف، ولكنه يستطيع أن يتصوّر بصورة البشر، وأنه قد يتعرض العفريت للأطفال ويختطفهم من ذويهم ولا سيما البنات، وأن صورة العفريت في الأدب قد تأثّرت بالمرويات التي جاءت في كتب التفسير.

الكلمات المفتاحية: العفريت، التفاسير، ألف ليلة وليلة، الشعر، المثيولوجيا.

Tefsir ve Edebiyat Kitaplarindaki Cin Tasviri

ÖZ

Bu araştırma, Arap-İslam kültüründe cin tasvirini ve bu tasvirin taşıdığı sembolik anlamları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, "cin" kelimesinin dil bilimsel anlamı incelenmiştir. Bu kelimenin birkaç tanımı olduğu ve bunların en ünlüsünün "doğaüstü yaratık" anlamına geldiği belirtilmiştir. Cin; kötü bir ruh, doğaüstü bir yaratık veya bizi çevreleyen ve hissetmediğimiz gizli güçlerin bir sembolü olarak tanımlanabilir. Araştırma, dil bilimsel anlamı açıklığa kavuşturduktan sonra, eski medeniyetlerde cin kavramına ilişkin bir girişe geçmektedir. Ardından Kur'an yorumlarında cin tasvirini incelemektedir. Cin kavramı, Kur'an yorumlarında kötülük, bozulma, fikir ve şeytani güçlerle ilişkilendirilmiştir. Araştırma, Kur'an yorumlarında yer alan dört cin hikâyesine yer vermiştir. Bu hikâyelerin en önemlileri, Süleyman Peygamber'in Belkıs'ın tahtını getirmesi için çağırdığı cin ve İblis'in İsrailoğulları'ndan bir kula musallat olduğu ve onu kendisine secde etmeye ikna ettiği hikâyedir. Araştırma daha sonra edebiyatta cin tasvirini inceler. Bu bölümde, tefsir kitaplarında yer alan cin tasvirine benzer bir tasvirin; halk hikâyelerinde, Binbir Gece Masalları'nda, şiir ve edebiyatta ortaya çıktığı belirtilmiştir. Araştırma, Binbir Gece Masalları'ndaki "Avcı" hikâyesinde ve "Şehrazat ve Cin" gibi halk hikâyelerindeki cin tasvirini ele almıştır. Araştırma, cin tasvirinin tefsir kitaplarında yer alan anlatılardan etkilendiğini ve bu tasvirlerin çeşitli anlamlar taşıdığını ancak bunların hepsinin cinlerin doğaüstü güçlere sahip, kötü ve korkutucu yaratıklar olduğu fikrine dayandığını belirtmektedir. Cinlerin çocuklara saldırabileceği ve özellikle kız çocuklarını kaçırabileceği de belirtilir.

Anahtar Kelimeler; *Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Arap Şiiri, Elf Leyle ve Leyle, Mitoloji, Cin.*

The Image of The Goblin Between Quran Tafseers and Literature

ABSTRACT

This study aims to examine the image of jinn in Arab and Islamic cultures and the symbolic meanings it carries.

The study begins by exploring the linguistic meanings of the word "jinn". It states that the word has several definitions, and that the most famous of these is "a miraculous jinni". The jinn can be defined as an evil spirit, a supernatural creature, or a symbol of the hidden forces that surround us and we do not feel.

After clarifying the linguistic meaning, the study goes on to introduce the concept of jinn in ancient civilizations. It then examines the image of jinn in Interpretations of the Holy Quran. The concept of jinn has been associated with evil, corruption, ideas, and demonic forces in Quranic exegesis. The study tells four jinn stories that appear in interpretations of the Holy Quran. The most important of these stories are the story of the jinn that Solomon the Prophet asked to bring the throne of Bilqis. In addition to the story of the devil who possessed a worshiper from the Children of Israel and convinced him to bow down to him.

The study then examines the image of jinn in literature. In this section, it is stated that an image similar to the image of jinn found in interpretation books appears in folk tales, the Thousand and One Nights, and poetry and literature. The study deals with the image of the jinn in the story of (The Hunter) in the Thousand and One Nights and in folk tales such as "Shahrazad and the Jinn."

The study states that the image of the jinn has been influenced by the narratives found in interpretation books and that these images carry various meanings, but that all of them are based on the idea that jinn are creatures with supernatural powers, evil and scary. It is also stated that Jinn can attack children and kidnap little girls.

Keywords: *Goblin, Interpretations of the Holy Quran, Elfi Lile and Lile, Arabic Poetry, Mythology.*

مدخل:

تطلق كلمة عفريت في اللغة العربية على العتي المارد من الشياطين، قال ابن دريد في باب فِعْليت: "عِفريت: شَيْطَان، والجمع عفاريتُ. وَقَالُوا: عِفريتٌ نِفريتٌ"[1]

وربّما توسَّعت العرب في استخدام هذه الكلمة وأطلقتها على كل نافذٍ مبالغ في الأمر. قال الأزهري: "العفريت: النَّافِذ فِي الأمر المبالغ فِيهِ مَعَ خُبْث ودهاء يُقَال: رجل عِفْر وعفريت وعِفْرية وعُفَارية بِمَعْنى وَاحِد"[2]

وقد يُستعار للإنسان، قال المناوي: "العفريت: من الجن العارم الخبيث، ويستعار للإنسان استعارة الشيطان له"[3]

وقال الدرامي "العقل اسم يقع على المعرفة بسلوك الصواب والعلم باجتناب الخطأ فإذا كان المرء في أول درجته يسمى أديبا ثم أريبا ثم لبيبا ثم عاقلا كما أن الرجل إذا دخل في أول حد الدهاء قِيلَ له شيطان فإذا عتا في الطغيان قِيلَ مارد فإذا زاد على ذلك قِيلَ عبقري فإذا جمع إلى خبثه شدة شر قِيلَ عفريت"[4]

وقد تطلق كلمة عفريت فتستخدم للدلالة على شخصيات معينة قد تكون خياليةً أو لها وجود في عالمنا، وتتعلق حقيقة وجودهم بطريقة تفكير الشعوب أو ما ورثوه من أفكار

[1] ابن دريد, جمهرة اللغة, 1244/3.

[2] الأزهري, تهذيب اللغة, 212/2.

[3] المناوي, التوقيف على مهمات التعاريف, 243.

[4] الدارمي, روضة العقلاء ونزهة الفضلاء, 16.

عن أسلافهم وأجدادهم، وقد ورد ذكر العفاريت في القصص والحكايات الشعبية المتناقلة بين الأجيال سواء كانت طيبة أو خبيثة.

1. العفريت في الحضارات القديمة:

عرف الإنسان الخير والشرّ منذ القدم، لكنه لم يكن قد رمَّزَ لهما كما نفعل اليوم بجعلنا الملائكة رمزًا للخير، والشياطين رمزًا للشر، وربّما يكون هذا هو السبب في أن الحضارات القديمة قد عمدت إلى تصوير فهمهما للخير والشر عن طريق ابتكارها فكرة الآلهة، فكانت هناك آلهة للخير وأخرى للشر في معظم الحضارات القديمة. ففي حضارة السومريين والبابليين والآشوريين وغيرهم نجد لديهم تصويرًا للشر يتمثّل في نسبته إلى العفاريت والجن والأرواح الشريرة.

وارتبط ذكر العفاريت في حضارة بلاد الرافدين بالأمراض، وهو اعتقاد يرد ذكره في أقدم الوثائق المكتوبة التي وصلت إلينا، إذ تزوّدنا النصوص المسمارية بتفاصيل جيدة عن هذه القوى الشريرة وصفاتها، فهي تسكن في كل مكان تقريبًا، مع تفضيلها للأماكن الخربة والمهجورة والمظلمة والأماكن التي تبعث الرهبة.

ولعلّ السومريين من أقدم الأمم التي آمنت بوجود الأرواح والقوى الخفيّة التي تمتلك التأثير على حياتهم؛ إذ كانوا يعتقدون: "أنّ الكون مليء بالعفاريت الطيبة والخبيثة، وصوّروها وحوشًا مخيفة، أو كائناتٍ مركّبة، أو أشباحًا كأرواح الموتى، منها ما يخفى ولا

يظهر لأحد، ومنها ما يخفى على أناس ويظهر لآخرين بالرّقى والتمائم، ومنها ما يتلبّس جسم الإنسان"[5]

لقد كان سكان بلاد الرافدين يعتقدون بوجود العفاريت والأرواح الشريرة، وأصل اعتقادهم ذاك كان يعود في أصله إلى أن الجنّ والعفاريت هم من أبناء الآلهة الذين لا يمكن اتّقاء شرورهم، ويشكّل العالم السفليّ عند السومريين مكانًا ومركزًا للشياطين والأرواح الشريرة، وقد أطلقوا عليه كور Kur[6] الذي أصبح فيما بعد يطلق على الكائنات المتوحشة التي تقطن العالم السفليّ الذي يختطف الآلهة إلى عالم الأموات، فهذه الشياطين هي: "عفاريت عالم الأموات وجنوده التي تنسب إليها الأمراض والشرور"[7]

ولعلّ أغلب معتقداتنا والتصوّرات التي نمتلكها حول الجنّ والشياطين والعفاريت؛ تنحدر عن العرب البائدة، وخصوصًا سكان جنوب اليمن القحطانيين بسبب علاقاتهم مع الفرس والمجوس، والتي يرجعها بعض الدارسين إلى الألف الثالثة قبل الميلاد، حين أخضع الملوك القحطانيون الفرس، ومن ملوكها الضحاك بن مرداس، وذو الأذعار، ممّا يؤكد على أن موقع اليمن جغرافيًا وقربها من البحر الأحمر الذي يعد بمنزلة خطّ الاتصال بالهند وفارس والآريين؛ قد لعب دوره في جلب تلك الأفكار والتصورات عن الجان، ثمّ تسرّبت بدورها إلى بقيّة شعوب العالم العربي، ومنه عبرت إلى أوربا.[8]

---

[5] النعيمي, الأسطورة في الشعر العربي قبل الإسلام, 26.

[6] الماجدي, بخور الآلهة, 212.

[7] الماجدي, الدين السومري, 113.

[8] عبد الحكيم, مدخل لدراسة الفولكلور والأساطير العربية, 109.

1.1. صورة العفريت في الفكر الإسلامي

لا ريب أن ذكر العفريت في القرآن الكريم يجعله من المسلَّمات التي لا مجال لإنكارها. فقد ورد ذكر العفريت في قصة سليمان عليه السلام، قال الله تعالى: ﴿قَالَ عِفْرِيت مِّنَ ٱلْجِنِّ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبْلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَۖ وَإِنِّي عَلَيْهِ لَقَوِيٌّ أَمِين﴾ (سورة النمل 39/27)

وكذلك في الحديث الشريف إذ ورد عن أبي هريرة أن النَّبِيّ ﷺ قالَ: "إِنَّ عِفْرِيتًا مِنَ الجِنِّ تَفَلَّتَ البَارِحَةَ لِيَقْطَعَ عَلَيَّ صَلَاتِي فَأَمْكَنَنِي اللهُ مِنْهُ فَأَخَذْتُهُ فَأَرَدْتُ أَنْ أَرْبِطَهُ عَلَى سَارِيَةٍ مِنْ سَوَارِي المسْجِدِ حَتَّى تَنْظُرُوا إِلَيْهِ كُلُّكُمْ فَذَكَرْتُ دَعْوَةَ أَخِي سُلَيْمَانَ رَبِّ هَبْ لِي مُلْكًا لَا يَنْبَغِي لِأَحَدٍ مِنْ بَعْدِي فَرَدَدْتُهُ خَاسِئًا".[9]

وفي قَوله ﷺ "رَأَيْت لَيْلَة أسرِي بِي عفريتا من الجِنّ يطلبني بشعلة من نَار كلما التفت رَأَيْته"[10] فالجن عالم غير عالم الإنسان والعامل مشترك بين العالمين، هو اتصافهما بالعقل والإدراك، والقدرة على اختيار طريق الخير والشر، وسمّوا جنّاً لاستتارهم عن العيون، وهم مراتب، ويسمى الخبيث منهم شيطانا، ومن اشتدت قوته منهم عفريتا.

قال أبو عمر بن عبد البر في كتاب آكام المرجان في أحكام الجان: "الجِنّ عِنْد أهل الكَلَام وَالعلم بِاللِّسَانِ منزلون على مَرَاتِب فَإِذا ذكرُوا الجِنّ خَالِصا قَالُوا جني فَإِن أرادوا أَنه مُمكن يسكن مَعَ النَّاس قَالُوا عَامر وَالجمع عمار فَإِن كَانَ مِمَّن يعرض للصبيان قالُوا أرْوَاح فَإِن خبث وتعزم فَهُوَ شَيْطَان فَإِن زَاد على ذَلِك فَهُوَ مارد فَإِن زَاد على ذَلِك وقوى

[9] البخاري, صحيح البخاري, 1260/7:3.

[10] الدمشقيّ, آكام المرجان في أحكام الجان, 32.

امْرَهْ قَالُوا عفريت والجمع عفاريت"[11] إذن فالعفريت هو شيطان مارد خلق من نار كما خلقت الجنُّ والشياطين إلا أنّه قد يَتمثّل بالصورة البشرية كما يُفهم من الحديثين السابقين.

1.2. صورة العفريت في كتب التفسير:

تطالعنا في كتب التفسير غير قصّة عن العفريت ولعلَّ أوضحها التي وردت في سورة النمل في قصة سليمان عليه السلام، إذ قال الله تعالى: ﴿قَالَ عِفْرِيتٌ مِّنَ ٱلْجِنِّ أَنَا ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبْلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَۖ وَإِنِّي عَلَيْهِ لَقَوِيٌّ أَمِينٌ﴾ (سورة النمل 39/27) فهذه الآية الكريمة تخبر بخبر صريح لا يحتاج إلى تأويل بحقيقة وجود العفاريت، وبالتالي فإن وجودها في كتب التفسير أمر لا حاجة لنا إلى إثباته، و"قال أبو عبيدة: العِفْريت من كل جِنّ أو إنس: الفائق المبالغ الرئيس. وقال ابن قتيبة: العفريت: الشرير الوثيق. وقال الزجاج: العفريت: النافذ في الأمر، المبالغ فيه مع خُبث ودهاء"[12] و"قَالَ الحَسَنُ: كَانَ كَافِرًا، لَكِنَّهُ كَانَ مُسَخَّرًا، وَالعِفْرِيتُ لَا يَكُونُ إِلَّا كَافِرًا"[13] وقالَ السمين الحلبي: "هو المتمرد من الجن الخبيث منها"[14]

ولعل ما ورد في تفسير الطبري يكشف لنا كثيرا مما هو متداول منها، قال: "لما طلب سُلَيْمَان من الجان أَن يحضروا لَهُ عرش بلقيس، وَهُوَ سَرِير مملكتها الَّتِي تجْلِس عَلَيْهِ وَقت حكمهَا، قبل قدومها عَلَيْهِ " قَالَ عِفْرِيتٌ مِنَ الجِنِّ أَنَا آتِيكَ بِهِ قبل أَن تقوم من مقامك " يَعْنِي قَبْلَ أَنْ يَنْقَضِيَ مَجْلِسُ حُكْمِكَ وَكَانَ فِيمَا يُقَالُ مِنْ أَوَّلِ النَّهَارِ إِلَى قَرِيبِ

[11] الدمشقيّ, 32.

[12] ابن الجوزي, زاد المسير في علم التفسير, 363/4:3.

[13] الأندلسي, البحر المحيط في التفسير, 240/10:8.

[14] السمين الحلبي, عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ, 95/4:3.

الزَّوَالِ يَتَصَدَّى لِمُهِمَّاتِ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَمَا لَهُمْ من الأشغال " وَإِنِّي عَلَيْهِ لقوي أَمِين " أَي: وَإِنِّي لذُو قدرَة عَلَى إِحْضَارِهِ إِلَيْكَ وَأَمَانَةٍ عَلَى مَا فِيهِ مِنَ الجَوَاهِرِ النَّفِيسَةِ لَدَيْكَ " قَالَ الَّذِي عِنْدَهُ علم من الكتاب " المشْهُور أَنه آصف ابْن برخينا وَهُوَ ابْنُ خَالَةِ سُلَيْمَانَ. وَقِيلَ هُوَ رَجُلٌ مِنْ مُؤْمِنِي الجَانِّ، كَانَ فِيمَا يُقَالُ يَحْفَظُ الِاسْمَ الأَعْظَمَ. وَقِيلَ رَجُلٌ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ مِنْ عُلَمَائِهِمْ وَقِيلَ: إِنَّهُ سُلَيْمَانُ، وَهَذَا غَرِيبٌ جِدًّا. وَضَعَّفَهُ السُّهَيْلِيُّ بِأَنَّهُ لَا يَصِحُّ فِي سِيَاقِ الكَلَامِ. قَالَ وَقَدْ قِيلَ فِيهِ قَوْلٌ رَابِع وَهُوَ: جِبْرِيلُ"[15]

فالآية السابقة تكشف عن شخصيتين متقابلتين في كل شيء وإن اشتركتا في ميزة واحدة هي قيامها بأعمال خارقة تحت إمرة سليمان، نعني بها شخصيتي (عفريت من الجنّ) و (الذي عنده علم من الكتاب) فكلاهما منح القدرة للإتيان بخوارق الأعمال، وكلاهما يكلف بإحضار عرش الملكة ففشل الأول حين قدم الثاني عرضًا أفضل. وبما أن دلالة الشخصية وقيمتها لا تنبني فقط من خلال التكرار أو من خلال توجهها وتحولها، لكن أيضًا من خلال المعارضة مع العلاقة وجهًا لوجه مع بقية الشخصيات للملفوظ، هذه العلاقة تتغير من موقف لآخر على مستوى الدال أو على مستوى المدلول.

فالعفريت تعهد بتحقيق طلب سليمان، إلّا أن من حظي بتحقيق الطلب هو ذاك الذي يمتلك المعرفة المتمثلة بـ "علم الكتاب" فهذه الميزة كانت كافية لتحقيق المطلوب في أجل قصير.

والمراد بقوله: قبل أن يرتد إليك طرفك، ليس الزّمن هو الّذي يجب أن ننظر إليه، وإنما إلى القدرة الإلهية الّتي لا تقدَّر بأي زمن أو طاقة أو سرعة، أو تحدُّ بحدود؛ لأنّه سبحانه

[15] ابن كثير, قصص الأنبياء, 295/2.

خالق الزّمن، وهو خالق السّرعة، ولنعلم أن سرعة الضوء 300.000 كم في الثانية. {أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ}: الطّرف هو الجفن، أيْ: قبل إطباق الجفن كلمح البصر قبل أن تغمض عينيك أو قبل أن تفتح عينيك، ولنعلم أن هناك من حاول تفسير هذه المعجزة من خلال النّظريات العلمية الحديثة المتعلِّقة بالذرة، وكلها تحتاج إلى توثيق.[16]

والقصة الثانية قصة صخرٍ العفريت، وهي مرتبطة أيضا بسيدنا سليمان الذي كانت قد سُخِّرت الجنّ لتعمل بأمره، وتخضع لخاتمه، وكان يطبعها بطابعه، فإذا ما تمرّد عليه أحد من الجن أو العفاريت أرسله إليه طابعه مع خدمه من الجن فيأتيه صاغرًا، يحكى أنه "أحضر الصناعين وأمرهم بنحت تلك الحجارة المرتفعة وتصييرها ألواحاً، وإصلاح تلك الجواهر وثقب اليواقيت واللآلئ، فكانوا يعالجونها فتصوت صوتاً شديداً لصلابتها، فكره سليمان تلك الأصوات، فدعا الجن وقال لهم: هل عندكم حيلة في نحت تلك الجواهر من غير تصويت؟ فقالوا له: يا نبي الله ليس في الجن أكثر تجارباً ولا أكثر علماً من صخر العفريت، فأرسل إليه من يأتيك به. فطبع سليمان بخاتمه طابعاً، وكان يطبع للشياطين بالنحاس ولسائر الجن بالحديد، وكان إذا طبع أحدها بخاتمه لمع ذلك كالبرق الخاطف فكان لا يراه أحد –جني ولا شيطان إلا انقاد له بإذن الله عزَّت قدرته. قال: فأرسل الطابع مع عشرة من الجن فأتوه وهو في بعض جزائر البحور، فأروه الطابع فلما نظر إليه كاد يصعق خوفاً، فأقبل مسرعاً مع الرسل حتى دخل على سليمان"[17]وقصة هذا العفريت مع نبي الله سليمان طويلة لا مجال لذكرها كلها هاهنا.

---

[16] محمد الهلال, "تفسير القرآن الثري الجامع."

[17] الثعلبي, الكشف والبيان عن تفسير القرآن, 43/22.

أما القصة الثالثة فتدور بين إبليس وأحد العفاريت ليفتن رجلًا زاهدًا متعبّدًا من بني إسرائيل، فقد ورد فِي الخَبَرِ، أَنَّهُ كَانَ فِي بَنِي إِسْرَائِيلَ رَجُلٌ مُتَعَبِّدٌ فِي صَوْمَعَةٍ يُقَالُ لَهُ بِرْصِيصٌ العَابِدُ، كَانَ مُسْتَجَابَ الدَّعْوَةَ، وَكَانَ النَّاسُ يَأْتُونَهُ بِمَرِيضِهِمْ، فَكَانَ يَدْعُو فَيَبْرَأَ المرِيضُ، فَدَعَا إِبْلِيسُ الشَّيَاطِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ وَقَالَ: مَنْ يَفْتِنُ هَذَا فَإِنَّهُ قَدْ أَعْيَاكُمْ؟ قَالَ عِفْرِيتٌ مِنَ الشَّيَاطِينِ: أَنَا أَفْتِنُهُ، فَإِنْ لَمْ أَفْتِنْهُ، فَلَسْتُ لَكَ بِوَلِيٍّ، فَقَالَ لَهُ إِبْلِيسُ: أَنْتَ لَهُ، فَانْطَلَقَ الشَّيْطَانُ حَتَّى أَتَى مَنْزِلَ مَلِكٍ مِنْ مُلُوكِ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَلَهُ ابْنَةٌ مِنْ أَحْسَنِ النِّسَاءِ، وَهِيَ جَالِسَةٌ مَعَ أَبِيهَا، وَأُمِّهَا، وَأَخَوَاتِهَا، فَخَبَّلَهَا فَفَزِعُوا لِذَلِكَ فَزَعًا شَدِيدًا، فَصَارَتْ بِمَنْزِلَةِ المجْنُونَةِ، وَكَانَتْ عَلَى ذَلِكَ أَيَّامًا، ثُمَّ أَتَاهُمْ عَلَى صُورَةِ إِنْسَانٍ فَقَالَ لَهُمْ: إِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَبْرَأَ فُلَانَةٌ فَاذْهَبُوا بِهَا إِلَى فُلَانٍ الرَّاهِبِ يُعَوِّذُهَا وَيَدْعُو لَهَا، فَذَهَبُوا بِهَا إِلَيْهِ، فَدَعَا لَهَا فَبَرَأَتْ مِنْ عِلَّتِهَا، فَلَمَّا رَجَعُوا بِهَا عَاوَدَهَا ذَلِكَ فَأَتَاهُمُ الشَّيْطَانُ فَقَالَ لَهُمْ: إِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَبْرَأَ فُلَانَةٌ فَاجْعَلُوهَا عِنْدَهُ أَيَّامًا، فَانْطَلَقُوا بِهَا إِلَيْهِ لِيَضَعُوهَا عِنْدَهُ، فَأَبَى الرَّاهِبُ أَنْ يَقْبَلَهَا، فَأَلَحُّوا عَلَيْهِ، وَتَرَكُوهَا عِنْدَهُ، فَكَانَ الرَّاهِبُ يَظَلُّ صَائِمًا، وَيُمْسِي قَائِمًا، فَلَا يَتَعَرَّضُ الشَّيْطَانُ لِلْجَارِيَةِ، فَإِذَا جَلَسَ الرَّاهِبُ لِيَطْعَمَ أَظْهَرَ خَبَلَهَا، وَكَشَفَهَا، فَيُعْرِضُ الرَّاهِبُ عَنْهَا بِوَجْهِهِ، حَتَّى طَالَ ذَلِكَ، فَنَظَرَ يَوْمًا إِلَى وَجْهِهَا وَجَسَدِهَا فَرَأَى وَجْهًا وَجَسَدًا لَمْ يَرَ مِثْلَهُ، فَلَمْ يَصْبِرْ عَلَى ذَلِكَ حَتَّى قَرُبَهَا فَحَبِلَتْ مِنْهُ، ثُمَّ أَتَاهُ الشَّيْطَانُ فَقَالَ لَهُ: إِنَّكَ قَدْ أَحْبَلْتَهَا، وَلَيْسَ يُنْجِيكَ مِمَّا صَنَعْتَ بِهَا مِنْ عُقُوبَةِ المِلِكِ، إِلَّا أَنْ تَقْتُلَهَا وَتَدْفِنَهَا عِنْدَ صَوْمَعَتِكَ، فَإِذَا سَأَلُوكَ عَنْهَا، فَقُلْ: أَتَى عَلَيْهَا أَجَلُهَا، فَمَاتَتْ، فَإِنَّهُمْ يُصَدِّقُونَكَ، فَقَامَ إِلَيْهَا فَذَبَحَهَا وَدَفَنَهَا فَجَاؤوا يَسْأَلُونَ عَنْهَا، فَأَخْبَرَهُمْ بِأَنَّهَا قَدْ مَاتَتْ فَصَدَّقُوهُ فَرَجَعُوا، وَفِي رِوَايَةٍ قَالَ: إِنَّهَا بَرِئَتْ وَذَهَبَتْ إِلَى مَنْزِلِهَا فَصَدَّقُوهُ فَرَجَعُوا، وَجَعَلُوا يَطْلُبُونَهَا مِنْ بُيُوتِ أَقَارِبِهَا، فَانْطَلَقَ الشَّيْطَانُ فَقَالَ لَهُمْ:

إِنَّ الرَّاهِبَ قَدْ وَقَعَ عَلَيْهَا فَأَحْبَلَهَا، فَلَمَّا خَشِيَ أَنْ يُطَّلَعَ عَلَى ذَلِكَ ذَبَحَهَا وَدَفَنَهَا، فَرَكِبَ المَلِكُ فِي النَّاسِ، مُقْبِلًا نَحْوَ الرَّاهِبِ، فَحَفَرُوهَا فَوَجَدُوهَا مَذْبُوحَةً، فَأَخَذُوا الرَّاهِبَ فَصَلَبُوهُ، ثُمَّ جَاءَ الشَّيْطَانُ وَهُوَ مَصْلُوبٌ فَقَالَ: أَنَا الَّذِي فَعَلْتُ بِكَ مَا فَعَلْتُ وَأَنَا أُنْجِيكَ مِنْ ذَلِكَ وَأُخْبِرُهُمْ بِأَنَّهُ ذَبَحَهَا غَيْرُكَ، وَهُمْ يُصَدِّقُونَنِي بِذَلِكَ إِنْ أَنْتَ سَجَدْتَ لِي سَجْدَةً مِنْ دُونِ اللَّهِ فَقَالَ: كَيْفَ أَسْجُدُ عَلَى هَذِهِ الحَالَةِ؟ قَالَ: أَنَا أَرْضَى أَنْ تُومِئَ إِلَيَّ بِرَأْسِكَ، فَسَجَدَ لَهُ سَجْدَةً فَقَالَ لَهُ الشَّيْطَانُ: أَنَا بَرِيءٌ مِنْكَ، فَذَلِكَ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿كَمَثَلِ الشَّيْطَانِ إِذْ قَالَ لِلإِنْسَانِ اكْفُرْ فَلَمَّا كَفَرَ قَالَ إِنِّي بَرِيءٌ مِنْكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ العَالَمِينَ﴾ (سورة الحشر 16/59)"[18]

والقصة الرابعة هي قصة إبليس عندما جمع عفاريته ليسلطهم على أيوب عليه السلام بعدما سمع ثناء الملائكة عليه. وتلك القصة تظهر استطاعة العفريت وما يمكنه أن يعمله، فقد ورد في الأثر أن إبليس جمع الشياطين و"قال لهم: ماذا عندكم من القوّة والمعرفة؟ فإني قد سُلطت على مال أيوب، فهي المصيبة الفادحة، والفتنة التي لا يصبر عليها الرجال، قال عفريت من الشياطين: أعطيت من القوّة ما إذا شئت تحوّلت إعصارا من نار فأحرقت كل شيء آتي عليه، فقال له إبليس: فأت الإبل ورُعاتَها ثم رجع إبليس إلى أصحابه خاسئا ذليلا فقال لهم: ماذا عندكم من القوّة، فإني لم أكلم قلبه؟ قال عفريت من عظمائهم عندي من القوّة ما إذا شئت صحت صوتا لا يسمعه ذو روح إلا خرجت مهجة نفسه، قال له إبليس: فأت الغنم ورعاتَها، فانطلق يؤمّ الغنم ورعاتها، حتى إذا وَسَطها صاح صوتا جثمت أمواتا من عند آخرها وَرِعَاؤُهَا، ثم خرج إبليس متمثلا بقَهْرمان الرّعاء، حتى إذا جاء أيوب

[18] السمرقندي, نبيه الغافلين بأحاديث سيد الأنبياء والمرسلين, 602.

وجده وهو قائم يصلي، فقال له القول الأوّل، وردّ عليه أيوب الرّد الأوّل، ثم إن إبليس رجع إلى أصحابه، فقال لهم: ماذا عندكم من القوّة، فإني لم أكلم قلب أيوب؟ فقال عفريت من عظمائهم: عندي من القوّة إذا شئت تحوّلت ريحا عاصفا تنسف كل شيء تأتي عليه، حتى لا أبقي شيئا".[19]

2. صورة العفريت في الأدب العربي: وتتجلّى صورة العفريت في الأدب العربي بما يلي:

2.1. صورة العفريت في الشعر

إن الفكر الإنساني سلسلة متصلة يرثه اللاحق عن السابق، فالأمم اللاحقة تتأثر بالأمم التي سبقتها، وخصوصًا الجوانب الفكرية، والعرب لم يكونوا بمعزل عن التأثّر بالشعوب التي سبقتهم أو التي تحيط بهم وتجاورهم، فهم كمن سبقهم كانت لديهم أفكار ومعتقدات خاصة بهم تشبه معتقدات من سبقهم أو تختلف عنها، وهكذا لم تكن طريقة تفكيرهم بعيدة عن التيارات الفكرية الموروثة أو الوافدة، ولعلّ الجانب الروحيّ قد شغل حيّزًا واسعًا من حياتهم وطريقة تفكيرهم، فنجدهم قد انصرفوا إلى عبادة الأوثان، وكذلك إلى التفكر في حقائق الوجود والتأمّل مليًّا في قضيتيّ الحياة والموت.

أحاط الجاهليّ نفسه بالآلهة والأرواح، وآمن بوجود الكائنات الخفيّة ونسب إليها القدرات الخارقة، فضلًا عن إيمانه بسيطرتها وتأثيرها على الطبيعة وما فيها من مظاهر يقف الإنسان أمامها عاجزًا عن فهمها وتفسيرها، ليجد نفسه منساقًا إلى فكرة التقرب منها وبذل الجهد في استرضائها وتسكين غضبها الذي يثور في أحايين كثيرة ليشكل خطرًا

[19] الطبري, جامع البيان عن تأويل آي القرآن, 485/24:18.

وتهديدًا مباشرًا على وجوده، وهذا ما شكّل لديه الاعتقاد بوجود كائنات غير مرئية تقف وراء قوى الطبيعة، وصفها حينًا بالملائكة، أو الشياطين أو الجنّ، ممّا قاده إلى عبادتها فقد ورد في أخبار قريش أنّها: "عبدت الملائكة بدعوى أنها بنات الله"[20]. فقد زعموا زواج الله ببنات الجن، فولدت الملائكة من هذا الزواج، فالملائكة بحسب زعمهم: "نسل مزدوج من الله والجن"[21].

وقد سيطر الفكر الأسطوري عند العرب على معظم جوانب حياتهم، فأخذ الإنسان يفسّرها ويعللها، ويمنح المعتقدين بها الأمن الروحيّ، والاستقرار النفسي في عالم مليء بالمخاوف والأشباح، مهددًا بالجفاف والسيول، محاطًا بالفتك والقتل، تدبّ في مسالكه الحيات الرهيبة، وتتشكّل في عتمة الكثبان الغيلان والشياطين، وتهتف في الفراغ المخيف الجنان والهواتف، فحفلت قصصهم بأخبار عجيبة لسدّ حاجاتهم الروحية، وملء فراغهم النفسيّ، والتخفيف من التوتّر والقلق، وبعث الطمأنينة والراحة النفسية، ومدّهم بالقوّة والقدرة، ثمّ المقاومة والبقاء التي يبحثون عنها.[22]

ومن الكائنات الأسطورية والخارقة التي وجدت عند العرب العفريت والمارد اللذان يجمعهما نسب قريب ويندرجان غالبًا تحت فئة الشياطين، فهما من فصيلة واحدة، لكنّ الأعمال التي تخصّص بها كلّ منهما هي التي تميّز بينهما.

[20] زيتوني, الوثنية في الأدب الجاهلي, 149.

[21] أبو الحسن المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق: مفيد محمد قميحة (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت) 138/2.

[22] أبو سويلم, دراسات في الشعر الجاهلي, 104.

وقد ورد في كتاب الحيوان للجاحظ: "الجنّ إذا كفر وظلم وتعدّى وأفسد قيل شيطان، وإن قوي على البنيان والحمل الثقيل وعلى استراق السمع قيل مارد، فإن زاد فهو عفريت، فإن زاد فهو عبقريّ"[23]

وعندما نتتبّع صورة العفريت في النصوص الشعرية التي وصلتنا منذ العصر الجاهليّ وحتّى العصر الحديث، سنجد أن هذه الصورة غير واضحة تمامًا؛ إذ اقتصرت على لمحات خاطفة تصف بعض الأحوال المتعلقّة بالعفريت وتدور معظمها في فلك وصف سرعته واستراقه السمع، ولعلّ السبب يعود إلى كون العفريت جزء من مملكة أوسع هي مملكة الجنّ الذين تملأ أخبارهم كتب الأدب والشعر كذلك، بينما نجد أخبارًا عن العفاريت أكثر في كتب النثر وتأتي في مقدمة هذه الكتب كتاب ألف ليلة وليلة، إذ ترد في ثناياه حكايات كثيرة عن العفاريت، وتزخر بتفاصيل كثيرة تصور قدرات تلك العفاريت الخارقة وأحوالها ومراكبها.

ومن أقدم النصوص الشعرية التي ورد فيها ذكر العفاريت أبيات ذكرها الجاحظ في باب الجدّ من أمر الجنّ نسبهما إلى الحكم بن عمرو البهراني (شاعر جاهلي مجهول الوفاة) الذي كان يذكر تطوافه في البلاد ليجلب الفلفل لعرسه هريرة، فالسّاحر لا يكون ماهرًا في نظر الناس حتّى يأتي بالفلفل الرّطب من سرنديب، وذكر الظّبي الذي اتّخذَه مركبًا إلى بلاد الهند، فقال:[24]

جائِبًا لِلبِحارِ أهـــــــدي لِعِرْسي فُلْفُلًا مُجْتَنًى وهَضْمَـــــــــةَ عِطْرِ

[23] الجاحظ, الحيوان, 1:7/291.

[24] الجاحظ, 6:7/462.

وأُحَلّي هُرَيْرَ مِنْ صَدَفِ البَحْـــ ـــرِ وأسْقي العيالَ مِنْ نيلِ مِصرِ

وأجوبُ البِلادَ تَحـــــــتيَ ظَبْيٌ ضاحِـــــــكٌ سِنُّهُ كَثيرُ التَّمرّي

موجٌ دُبْرَهُ خوايَةَ مكـــــــــوٍ وهُوَ بِاللَّيلِ في العَفاريتِ يَسْـــري

يقول: هذا الظّبي الذي كان يسري مع العفاريت باللّيل ضاحكًا ومستهزئًا به إذا كان تحته.

أمّا جرير بن عطية بن الخطفَى (110هـ=728م) فإنّه يعمد في توظيفه صورة العفريت إلى التركيز على فكرة إذلال العفاريت وتقييدها، وذلك في معرض هجائه للفرزدق الذي أصيب بالخزي وأذلّ كما تذل العفاريت والمردة، يقول:[25]

لقدْ أخزى الفرزدقُ رهطَ ليلى وتيمٌ قَـــــدْ أقادهمُ مقيدُ

قرنتُ الظالميـــــنَ بمرمريسٍ يـــــذلُّ لَهُ العفاريةُ المريدُ

أمّا الشعراء العباسيون فقد وظفوا العفاريت بوصفها رموزًا أسطورية في شعرهم لإضفاء المبالغة والتهويل في صورهم الشعرية، لارتباطها بعالم الجن الأسطوري، فقد وظّفها بشار بن بُرْد العُقيلي (167هـ=784 م) في مدائحه لبني العباس فيقول فيهم:[26]

فِدًى لبَني العَبَّاسِ نَفْسي وَأُسْرَتي وَمَا مَلَكَتْ نَفْسي طَرِيفًا وَمُتْلَدَا

إِذَا حَارَبُوا قَومًا رَأَيْتَ لِوَاءَهُمْ يَقُودُ المَنَايَا بَارِقَاتٍ وَرُعَّـــــدَا

بِأَرْعَنَ تُمْسي الأَرْضُ منْهُ مَرِيضَةً وَتَلْقَى لَهُ الجِنَّ العَفَارِيتَ سُجَّدَا

[25] الخطفى, شرح ديوان جرير, 330/1.

[26] العقيلي, ديوان بشار بن برد, 41/3.

وقال أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي (231هـ=846 م) يمدح خالد بن يزيد الشيباني:[27]

وَرِثوا الأُبوةَ والحُظوظَ فأصْبَحوا مَعوا جُدودًا في العُلى وجُدودا

وَقْرُ النُّفوسِ إذا الكَواكِبُ قَعْضبٌ أردين عفريتَ الوغى المرّيـــدا

زُهرٌ إذا طَلَعَتْ على حُجْبِ الكِلى نَحَسْتْ وإنْ غابَتْ تَكونُ سُعودا

وكان أبو تمام قد استشفع بخالد بن يزيد الشيباني، فقال:[28]

مِنْ بَعْدِ ما ظَنّوا بِأنْ سَيكون لي يومٌ بِبَغْيِهُمُ كَيَـــــــومِ عَبيدِ

أمنِيَةٌ ما صادَفوا شَيْطانَهـــــا فيها بعفريتٍ ولا بِمَـــــــريدِ

نَزَعوا بِسَهْمِ قَطيعَةٍ يَهْفو بِـــــهِ ريشُ العُقوقِ فَكانَ غَيْرَ سَديدِ

وإذا أرادَ اللهُ نَشْرَ فَضيـــــلَةٍ طُوِيَتْ أتاحَ لَها لِسانَ حَسودِ

وقال عبد الله بن المعتز (296هـ=909 م):[29]

وَشادِنٍ أُقْطِعَ المَلاحَةَ فِي وَجْهٍ مِنَ العْاشِقِينَ مَنْحُوتِ

يَمُجُّ إبْريقُهُ المِدامَ كما انْ قَضَّ شِهابٌ فِي إثْرِ عِفْريتِ

لِلمْاءِ فِيها كِتَابَةٌ عجَبٌ كَمِثْلِ نَقْشٍ فِي فَصِّ ياقُوتِ

[27] الطائي, ديوان أبي تمام, 88.

[28] الطائي, 85.

[29] ابن المعتز, ديوان ابن المعتز, 48/2.

ولابن الروميّ (283 هـ=896م) مما جوّد فيه في مثله:[30]

مُرَبَّعَةً مَقسومةً بِشِبـــــــاكِها كتِمْثَال بَيْتِ الوَشْيِ حِيْكَ مُرَبَّعَا

تَقَاذَفُ عَنْها كلُّ مَلْسَاءَ حَدْرَةٍ تَمُرُّ مُرورًا بالفَضَـــــــاءِ مُشَيَّعَا

يُحَاذِرُهَا العِفْريتُ عِندَ انْصلاتِها فيُعْجِلُهُ الإشفـــاقُ أَن يَتَسمَّعَا

وقد تناول الشعراء اللاحقون فكرة استراق العفاريت للسمع، وحول هذا المعنى يدور قول ابن صارة الأندلسي الشَّنْتَرِيني (517هـ=1123 م) يصف كَوْكَب الرَّجْم:[31]

وكوكب أبصر العفريت مسترقًا فانقض يذكي أثـــــره لهبه

كفارس حل أحضار عمامته فجرها كلها من خلفه عذبه

وجعل يحيى بن سلامة الحَصْكَفي (551هـ=1156 م) العفاريت في كأس الخمر، قال:[32]

وَصَهْباء فاتت أن تُمَثَّلَ بالفَهمِ أقولُ وقد رَقَّتْ عن اللَّحْظ والوهـمِ

كأنَّ الشُّعاع الأُرْجُوانيَّ فوقَه سَنا شَفَقٍ يَنْجَاب في الليل عن نَجْمِ

إذا أقبلتْ ولَّى بها الهَمُّ مُدْبِرًا كما أدبر العِفْريتُ من كوكب الرَّجْم

[30] ابن الرومي, ديوان ابن الرومي, 528/1.

[31] الإشبيلي, قلائد العقيان, 268.

[32] الأصبهاني, خريدة القصر شعراء الشام, 493/4:2.

ولفتيان بن علي الشاغوري (615هـ=1218م) يمدح صَلَاح الدّين بأنّه انتصر على جيوش الشرك بما فيها من عفاريت، وتركها بين قتيل وأسير:[33]

أوردت أَطْرَاف الرماح صُدُورهمْ فولغن فِي علق النجيع الأَحْمَر

فهناك لم ير غير نجم مقبل فِي إِثْر عفريت رجيم مُدبر

فَمن الَّذِي من جيشهم لم يحترم وَمن الَّذِي من جَمعهم لم يؤسر

ولمحمد بن إبراهيم الدَّكْدَكْجِيّ (1131هـ=1719م) شعر برجل من أهل الخلاعة كان يلقب بالعفريت. قال:[34]

لُقِّبَ العِفريتَ مِنْ قُوَّتِهِ وخَلاعاتٍ تَوالَتْ عَلَنَا

فَسَألْناهُ مِنَ الأُنْسِ تُرى أنتَ أمْ جِنٌّ تَشَكَّلْتَ لَنا

فَبَدا مِنْهُ جَوابٌ مازِحًا قالَ عِفْريتٌ مِنَ الجِنِّ أنا

وقسم الأبشيهي (852هـ=1448م) في المستطرف فصلا ذكر فيه المتشيطنة وأنواعهم. قالَ: "ومنها نوع يقال له: العفريت، يخطف النساء. يقال: إن رجلا اختطفت ابنته في زمن عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه. وقال بعض المسافرين: بينما نحن سائرون ذات ليلة إذ عرض لي قضاء الحاجة، فانفردت عن رفقتي، وضللت عنهم، فبينما أنا سائر في أثرهم إذ رأيت نارًا عظيمة وخيمة، فجئت إلى جانبها، وإذا أنا بجارية جميلة جالسة فيها، فسألتها عن حالها، فقالت: أنا من فزارة اختطفني عفريت يقال له ظليم وجعلني ههنا، فهو

[33] المقدسي, كتاب الروضتين في أخبار الدولتين, 303/3.

[34] المرادي, سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر, 26/4.

يغيب عني بالليل، ويأتيني بالنهار، فقلت لها امضي معي، فقالت: أهلك أنا وأنت، فإنه يتبعنا ويأتينا، فيأخذني ويقتلك، فقلت: لا يستطيع أخذك ولا قتلي، وما زلت أرددها الحديث حتى رضيت، فأنخت لها ناقتي، فركبتها، وسرت بها حتى طلع الفجر، فالتفت، فإذا أنا بشخص عظيم مهول قد أقبل ورجلاه تخطان في الأرض، فقالت: ها هو قد أتانا، فأنخت ناقتي وخططت حولها خطا، وقرأت آيات من القرآن، وتعوذت بالله العظيم، فتقدم وأنشد يقول:

يا ذا الّذي لِلحينِ يَدْعوهُ القَدَرْ خِلِّ عَنِ الحَسْناءِ ثُمَّ سِرْ

وإنْ تَكُنْ ذا خِبْرَةٍ فينا اصْطَبِرْ

قالَ فأجبته:

يا ذا الّذي لِلحينِ يَدْعوهُ الحَمقْ خِلِّ عَنِ الحَسْناءِ رِسْلًا وانْطَلِقْ

ما أنْتَ في الجِنِّ بِأوَّلَ مَنْ عَشِقْ

قال: فتبدى لي في صورة أسد، وجاذبني وجاذبته ساعة، فلم يظفر أحد منا بصاحبه، فلما أيس مني قال: هل لك في جز ناصيتي، أو إحدى ثلاث خصال؟ قلت: وما هن؟ قال: مائتان من الإبل، أو أخدمك أيام حياتي، أو ألف دينار الساعة، وخلّ بيني وبين الجارية، فقلت لا أبيع ديني بدنياي، ولا حاجة لي بخدمتك، فاذهب من حيث أتيت. قال: فانطلق، وهو يتكلم بكلام لا أفهمه"[35]

[35] الأبشيهي, المستطرف في كل فنّ مستظرف, 379.

ولعلّه من الطريف أن نقرأ في تراثنا العربيّ أن عفريتًا كان السبب في دخول بلد الإسلام، فقد ذكر ابن بطوطة في رحلته المعروفة تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، وكانت تُسمى هذه الجزر في ذلك الوقت ذيبة المهل، وقد أورد في قصة إسلام أهل هذه البلاد قصة أشبه بالأسطورة، وقال: "حدّثني الثقات من أهلها كالفقيه عيسى اليمني، والفقيه المعلم علي، والقاضي عبد الله، وجماعة سواهم، أن أهل هذه الجزائر كانوا كفّارًا وكان يظهر لهم في كل شهر عفريت من الجنّ، يأتي ناحية البحر، كأنه مركب مملوء بالقناديل. وكان عادتهم إذا رأوه، أخذوا جارية بكرًا فزينوها وأدخلوها إلى بدخانة. وهي بيت الأصنام، وكان مبنيًّا على ضفة البحر، وله طاقٌ ينظر إليه، ويتركونها هنالك ليلة، ثمّ يأتون عند الصباح فيجدونها مُفتضَّةً ميتة. ولا يزالون في كل شهر يقترعون بينهم، فمن أصابته القُرْعَةُ أعطى بنته. ثمّ إنّه قدِم عليهم مغربيّ يُسمّى بأبي البركات المغربيّ، وكان حافظًا للقرآن العظيم، فنزل بدار عجوز منهم بجزيرة المهل، فدخل عليها يومًا وقد جمعت أهلها، وهنّ يبكين كأنّهن في مأتم. فاستفهمهنّ عن شأنهنّ، فلم يفهمنه. فأتى ترجمان فأخبره أنّ العجوز كانت القرعة عليها، وليس لها إلّا بنت واحدة، يقتلها العفريت. فقال لها أبو البركات: أنا أتوجّه عوضًا من بنتك بالليل. وكان سناطًا لا لحية له، فاحتملوه تلك الليلة، وأدخلوه إلى بدخانة، وهو متوضئ. وأقام يتلو القرآن، ثمّ ظهر له العفريت من الطاق، فداوم التلاوة، فلمّا كان منه بحيث يسمع القراءة غاص في البحر. وأصبح المغربيّ وهو يتلو على حاله. فجاءت العجوز وأهلها وأهل الجزيرة، ليستخرجوا البنت على عادتهم فيحرقوها، فوجدوا المغربيّ يتلو، فمضوا به إلى ملكهم، وكان يسمّى شَنُورازة وأعلموه بخبره، فعجب. وعرض المغربيّ عليه الإسلام، ورغّبه فيه. فقال له أقم عندنا إلى الشهر الآخر، فإن فعلت

كفعلك، ونجوت من العفريت أسلمت. فأقام عندهم. وشرح الله صدر الملك للإسلام قبل تمام الشهر، وأسلم أهله وأولاده وأهل دولته. ثم حُمِلَ المغربي لما دخل الشهر إلى بدخانة، ولم يأتِ العفريت، فجعل يتلو حتى الصباح. وجاء السلطان والناس معه فوجدوه على حاله من التلاوة، فكسروا الأصنام، وهدموا بدخانة، وأسلم أهل الجزيرة، وبعثوا إلى سائر أهل الجزائر فأسلم أهلها. وأقام المغربيّ عندهم معظّمًا، وتمذهبوا بمذهبه مذهب الإمام مالك رضي الله عنه. وهم إلى هذا العهد يعظّمون المغاربة بسببه، وبنى مسجدًا هو معروف باسمه، وقرأت على مقصورة الجامع منقوشًا في الخشب أسلم السلطان أحمد شنورازة على يد أبي البركات البربري المغربي. وجعل ذلك السلطان ثلث مجابي الجزائر صدقة على أبناء السبيل، إذ كان إسلامه بسببهم. فسميّ على ذلك حتّى الآن، وبسبب هذا العفريت خرب من هذه الجزائر كثير قبل الإسلام".[36]

2.2. صورة العفريت في ألف ليلة وليلة:

أمّا صورة الجن والعفاريت في قصص ألف ليلة وليلة فقد ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بشخصية دينية وتاريخية هي شخصية النبي سليمان عليه السلام، الذي سخّر الله له الجنّ والإنس، وهذه النقطة تحديدًا هي التي ارتكزت عليها قصص ألف ليلة وليلة في رسم صورة الجنّ والعفاريت والمردة، إذ نجد القاصّ يصورهم بهيئة المارد الذي بعث ليحقق أحلام الفقراء، وأضافوا الخاتم بوصفه الوسيلة لتسخيرهم ونسبوه لسليمان، ونراهم يملكون في بعض الأحيان القدرة على التحكم في هذه القوى بعد أن يحرروها من سجنها الذي حبسهم سليمان فيه.

[36] ابن بطوطة, تحفة النُّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار, 591.

تقدم حكايات ألف ليلة وليلة صورًا شتّى للجن والعفاريت؛ بدءًا من الجنّ المحبوس في القماقم كما هو الحال في حكاية (الصيّاد والعفريت) أو ذاك الذي يلبّي رغبات من يمتلك الخاتم أو المصباح السحري كما حدث في قصة (علاء الدين والمصباح السحريّ)، مرورًا بأعداد مهولة من الجنّ تقترب من كونها مملكة خاصة بهم ومستقلة عن عالم الإنس، فالعفاريت والجنّ في حكايات ألف ليلة وليلة لهم عالمهم الخاص ويمارسون عادات ومعتقدات تميزهم عمن سواهم.

وقد نقف في حكايات ألف ليلة وليلة على صورة لعفريت تنطوي فيه مختلف نوازع النفس البشرية الدنيئة؛ كاختطاف الفتيات الجميلات ليلة زفافهنّ، كما فعل العفريت في قصة الملكين "شهريار وشاه زمان" وكذلك العفريت في قصة (الحمّال والبنات).

وفي الليالي أيضًا نوع آخر من العفاريت هو العفريت المارق الذي يتعامل مع البشر على طريقة المقالب، فينقل البشر من أماكنهم وهم نائمون على سبيل التسلية أو المراهنة مع عفريت آخر كما في (حكاية نور الدين مع شمس الدين أخيه)، وفيها رجم أحد العفريتين بالشهب المحرقة، وهنا يحدث: "تداخل مع نصوص القرآن الكريم التي تتحدث عن رجم العفاريت بالشهب، كي لا يسترقوا السمع، وينقلوا خبر السماء إلى أعوانهم من الدجالين والكهّان من الإنس؛ الشيء نفسه أي: نقل البشر من مكان لآخر فعلته الجنيّة المؤمنة ميمونة بنت الدمرياط، والجنّي الآخر دهنش، حين قرّبا بين قمر الزمان والملكة بدور، وكانا ذا جمال باهر، فأحبا بعضهما في قصة الملك قمر الزمان ابن الملك شهرمان، إلى طائفة من الجنّ كانت تحسن السحر وتمارسه، الشيء الذي تمثّله حكاية الحمّال والبنات. وصولًا إلى

صنف مخصوص من الجنّ يسعون للأخذ بالثأر تمامًا كما فعل الملك الأزرق في حكاية سيف الملوك وبديعة الجمال، وكما فعل الجنيّ في حكاية التاجر والجنيّ".[37]

ويعد الصياد في حكاية (الصياد والعفريت) – فَضلا عن كونه سارد القصة – شخصية فاعلة ومؤثرة في مجرى الأحداث، ثم العفريت الذي يسرد للصياد حكايته مع سليمان، وهكذا يتعدد الساردون للحكاية في مقابل مسرود له واحد الملك شهريار، وقد وصف عبد الله إبراهيم العلاقة بين الفئتين بأنّها: "علاقة أفقية كونهما يمثّلان ثنائية النطق والاستماع، بينما العلاقة بين الرواة علاقة تتابعية، فكلّ منهم يعقب الآخر، وهو ما أفضى إلى أن ترتيب الحكايات، كما ورد في فئة المرويّ، يخضع لنسق متتابع".[38]

3. الخاتمة والتوصيات

بعد هذه الجولة العجلى ومحاولتنا لرسم صورة العفريت من خلال كتب التفسير والأدب تبيَّن لنا بعض الملامح المادية لصورة العفريت، فالعفريت مارد فائق القوة والسرعة يستطيع عمل ما لا يستطيعه غيره، وهو مخلوق ضخم مخيف، ويستطيع أن يتصوّر بصورة البشر، وقد يتعرض العفريت للأطفال ويختطفهم من ذويهم ولا سيما البنات، كما أنَّ العفاريت قد تتلوّن بألوان متعدِّدة، فمنها الأسود والأشقر والأرقط والأبيض والأصفر والأخضر، وقد تتشكَّل بأشكال مختلف الحيوانات، وقد لمسنا أيضًا في هذه الدراسة أن صورة العفريت في الأدب شعرا ونثرا قد تأثّرت بالمرويات التي جاءت في التفسير.

[37] سعادة, "شخصية الجن والعفاريت بين القرآن الكريم وألف ليلة وليلة", 114.

[38] إبراهيم, السردية العربية بحث في البنية السردية للموروث الحكائي, 116.

ويوصي هذا البحث بالتعمّق في دراسة صورة العفريت ومحاولة تقديم الصور المادية المختلفة له من خلال دراستها ومقارنتها مع ما ورد في مرويات الأدب التركي.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

إبراهيم, عبد الله. السردية العربية بحث في البنية السردية للموروث الحكائي. 2 ط. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر, 2000.

ابن الجوزي, جمال الدين بن محمد. زاد المسير في علم التفسير. تحقيق عبد الرزاق المهدي. م 4. بيروت: دار الكتاب العربي, 1422.

ابن الرومي, علي بن عباس. ديوان ابن الرومي. بيروت: دار الارقم بن ابي الارقم, 2000.

ابن المعتز, عبد الله. ديوان ابن المعتز. 2 م. القاهرة: عالم الكتب, 1997.

ابن بطوطة, محمد بن عبد الله. تحفة النُّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار. تحقيق محمد عبد المنعم العريان. بيروت: دار إحياء العلوم, د.ت.

ابن دريد, أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي. جمهرة اللغة. تحقيق رمزي بعلبكي. 3 م. بيروت: دار العلم للملايين, 1987.

ابن كثير, أبو الفداء، إسماعيل. قصص الأنبياء. تحقيق مصطفى عبد الواحد. 2 م. القاهرة: مطبعة دار التأليف, 1968.

أبو سويلم, أنور. دراسات في الشعر الجاهلي. بيروت: دار الجيل, 1987.

الأبشيهي, شهاب الدين. المستطرف في كل فنّ مستظرف. بيروت: عالم الكتب, د. ت.

الأزهري, أبو منصور. تهذيب اللغة. تحقيق محمد عوض مرعب. 8 م. بيروت: دار إحياء التراث العربي, 2001.

الإشبيلي, أبو النصر الفتح بن خاقان. قلائد العقيان. القاهرة: بولاق, 1866.

الأصبهاني, العماد. خريدة القصر شعراء الشام. م 4. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية, 1959.

الأندلسي, أبو حيان محمد بن يوسف. البحر المحيط في التفسير. تحقيق صدقي محمد جميل. م 10. بيروت: دار الفكر, 1420.

البخاري, محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري. تحقيق محمد ديب البغا. 5 ط. م 7. دمشق: دار ابن كثير, 1993.

الثعلبي, أبو إسحاق أحمد بن إبراهيم. الكشف والبيان عن تفسير القرآن. جدة: دار التفسير, 1436.

الجاحظ, أبو عثمان عمرو بن بحر. الحيوان. 2 ط. م 7. بيروت: دار الكتب العلمية, 1424.

الخطفى, جرير بن عطية. شرح ديوان جرير. تحقيق نعمان محمد أمين طه. 3 ط. القاهرة: دار المعارف, د.ت.

الدارمي, أبو حاتم، محمد بن حبان. روضة العقلاء ونزهة الفضلاء. بيروت: دار الكتب العلمية, د.ت.

الدمشقيّ, ابن تقي الدين محمد بن عبد الله الشبلي. آكام المرجان في أحكام الجان. القاهرة: مكتبة القرآن, د.ت.

السمرقندي, نصر بن محمد. نبيه الغافلين بأحاديث سيد الأنبياء والمرسلين. تحقيق يوسف علي بديوي. دمشق: دار ابن كثير, 2000.

السمين الحلبي, أحمد بن يوسف. عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ. تحقيق محمد باسل عيون السود. م 4. بيروت: دار الكتب العلمية, 1996.

الطائي, أبو تمام حبيب بن أوس. ديوان أبي تمام. بيروت: دار الكتب العلمية, 2009.

الطبري, محمد بن جرير. جامع البيان عن تأويل آي القرآن. م 24. مكة المكرمة: دار التربية والتراث, د.ت.

العقيلي, بشار بن برد. ديوان بشار بن برد. 3 م. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر, 1950.

الماجدي, خزعل. الدين السومري. منشورات الأهلية. عمان: 1998, د.ت.

.————————بخور الآلهة: دراسة في الطب والسحر والأسطورة والدين. عمان: منشورات الأهلية, 1998.

المرادي, محمد خليل. سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر. 3 ط. 4 م. بيروت: دار البشائر الإسلامية, 1988.

المقدسي, أبو شامة. كتاب الروضتين في أخبار الدولتين. تحقيق إبراهيم الزيبق. 5 م. بيروت: مؤسسة الرسالة, د. ت.

المناوي, عبد الرؤوف. التوقيف على مهمات التعاريف. 1 م. القاهرة: عالم الكتب, 1990.

النعيمي, أحمد إسماعيل. الأسطورة في الشعر العربي قبل الإسلام. القاهرة: سينا للنشر, 1998.

زيتوني, عبد الغني. الوثنية في الأدب الجاهلي. دمشق: وزارة الثقافة, 1987.

سعادة, حسناء. "شخصية الجن والعفاريت بين القرآن الكريم وألف ليلة وليلة". ماجستير, جامعة الجزائر, 2004.

عبد الحكيم, شوقي. مدخل لدراسة الفولكلور والأساطير العربية. بيروت: دار ابن خلدون, 1978.

محمد الهلال. "تفسير القرآن الثري الجامع". تفسير القرآن الثري الجامع. تاريخ الوصول 15 فبراير، 2024. https://tafsiralthary.com/tafsir/sura/27/ayah/39.

القرآن الكريم ودوره في عالمية اللغة العربية*

Hasan MORAD**
Charif MURAD***

الملخّص

القرآن الكريم كتاب منزَّل من عند الله تعالى، وقد تكفل بحفظه بقوله:﴿ إِنَّا نَحۡنُ نَزَّلۡنَا ٱلذِّكۡرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ﴾ سورة الحجرالآية:9، ونزل باللغة العربية فبحفظه تحفظ اللغة العربية حتى يتحقق وعد الله تعالى، وأثبت التاريخ أن القرآن الكريم حفِظَ هذه اللغة من التقلبات، وصانها من الاندثار، وطوَّرها في الاستعمال، فاجتازَتِ المِحَن، وتجاوزت الأزمات. والدَّارس لتاريخ اللغات يجد أن العديد مِن اللغات التي كانت يومًا ما سيدةَ الكونِ، زالَتْ وانقرضت، وحلَّت محلَّها لغاتٌ أخرى، بل وحلت بدلاً عنها بعض لهجاتها، كما أثبتت الكثير من الدراسات التي قامت بها الجامعات الكبرى والمؤسسات العلمية في العالم أن مصير كثير من اللغات الحية اليوم إلى الزوال والضياع، وأن اللغة العربية من بين اللغات العالمية الحية ستحافظ على نفسها، وستسود تلك اللغات؛ والسبب الأهم في استمراريتها هو بقاء القرآن حياً كما نزل، والجدير بالذكر أن هناك أسباب أخرى لذلك منها أسباب اقتصادية أو أسباب نابعة من تنازع وتصارع على السلطة العالمية، بالإضافة إلى الثورة المعلوماتية والتطور التكنولوجي السريع وغيرها. وسيناقش هذا البحث كل هذه الأمور بالتفصيل.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، اللغة العربية، الصراع اللغوي، الانقراض اللغوي، التطور اللغوي.

---

* Makale Geliş Tarihi / Received:05.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted:30.07.2024
** Dr. Hasan MORAD, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı, hsnmrad159@gmail.com , Orcid: 0000-0001-9179-574X
*** Dr. Öğr. Üyesi Charif MURAD, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kur'An-I Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı, charifmurad@hotmail.com, Orcid: 0000- 0001-7778-6871

Arapçanın Evrensel Bir Dil Olmasında Kur'ân-ı Kerîm'in Rolü

ÖZ

Kur'an-ı Kerim, Allah Tealâ tarafından indirilen bir kitaptır. Bu nedenle Allah onu koruyacağını vadetmiş ve şöyle buyurmuştur: "Şüphesiz Zikr'i (yani Kur'an'ı) biz indirdik ve onu biz koruyacağız." Kur'an Arap diliyle indirildiğine göre Cenab-ı Hakk'ın vaadinin gerçekleşmesi için Arap dilinin de korunması gerekir. Zaten tarih de Kur'an-ı Kerim'in Arapça'yı değişip-dönüşmelere karşı koruduğunu, kaybolup gitmesini engelleyerek ileriye taşıdığını ve kullanılmasını sağlayarak geliştirdiğini, böylece karşılaştığı (dilsel) problemleri ve zorlukları aştığını ispat etmektedir. Diller tarihinde araştırma yapan kişi, zaman içinde hüküm süren birçok dilin yok olup tükendiğini ve yerlerini başka dillerin aldığını hatta bazı lehçelerin de onların yerini aldığını görecektir. Dünyanın önde gelen üniversiteleri ve bilimsel kurumları tarafından yapılan araştırmaların çoğu, günümüzde yaşayan birçok dilin akıbetinin yok olmaya mahkûm olduğunu ve yaşayan dünya dilleri arasında varlığını sürdürecek ve bu dilleri etkisi altına alacak dilin Arapça olduğunu kanıtlamıştır. Devamlılığının birinci sebebi Kur'an'ın vahyedildiği günkü haliyle günümüze ulaşmasıdır. Bu nedenlerin yanında bilgi devrimi ve hızlı teknolojik gelişmenin yanı sıra ekonomik ya da küresel güç üzerindeki çatışma ve bu çatışmalardan kaynaklanan pek çok nedenin de etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada bahsi geçen bütün konular detaylı olarak ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Kur'an-ı Kerim, Arap Dili, Dilsel Çatışma, Dilsel Yok Oluş, Dilsel Gelişim.*

The Holy Qur'an And Its Role In The Universality of The Arabic Language

ABSTRACT

The Holy Qur'an is a book revealed from God Almighty, and he took care of its preservation. He said, "Indeed, We have revealed the Remembrance, and indeed, We will preserve it." And it was revealed in the Arabic language, and by it this language was preserved. History has proven that the Holy Qur'an preserved the Arabic language from fluctuations, preserved it from extinction, and developed it in the future Workers She has overcome adversity and overcome crises. It is noted that many of the leading languages in history have disappeared and become extinct, and have been replaced by other languages, and even some of their dialects have been replaced. Many studies carried out by major universities and scientific institutions in the world have proven that the fate of many living languages today is to disappear and be lost, while the Arabic language is among the languages that preserve themselves. The most important reason for the continuation of this language is that the Qur'an remains alive as it was revealed on the day it was revealed. There are other reasons, including economic ones or stemming from conflict and conflict over global power, in addition to the information revolution and rapid technological development to the end of those reasons. In this research study, all of this will be discussed in detail.

Keywords: *The Holy Qur'an, the Arabic language, linguistic conflict, linguistic extinction, linguistic development.*

تمهيد

عندما يتكلم الناس عن اللغة العربية لا بدّ لهم أن يتكلموا عن الإسلام أولاً؛ لأن اللغة العربية مصدرها الأساسي هو الإسلام بقرآنه العظيم، وسنة نبيه الكريم صلوات ربي وسلامه عليه، وهذا الكلام فخر لكل عربي ينطق بالضاد، ويريد أن يعتز بدينه وبلغته، وعلى العرب جميعاً أن يدركوا حقيقة يتنكر لها بعض أعداء الدين من الملاحدة والعلمانيين ومن أذيال المستشرقين وهي فضل الإسلام على العرب وعلى لغتهم، فلولا القرآن الكريم لذابت اللغة العربية كما تذوب الثلوج بمجرد أن تتعرض لأشعة الشمس، وفضل الإسلام والقرآن على اللغة العربية وأربابها ظاهر للعيان ولا ينكره إلا جاحد، لقد أثر القرآن الكريم في البشرية قاطبة والأمة العربية خاصة فأثر في أخلاقها وعقيدتها ومبادئها وقوانينها وسائر نواحي حياتها كما أثَّر في لغتها ولهجات أهلها وقبائلها، والتاريخ –وهو أصدق الأدلة الناطقة قبل كل شيء– يشهد بأن اللغات واللهجات تضعفْ وتَمرَضُ بمرور الزمن ثم تموت كما يمرض الإنسان ويضعف ثم يموت، وأبسط مثال على هذا الكلام هو اندثار اللغة اللاتينية التي كانت في يوم من الأيام لغة الحضارة والثقافة والصناعة والفلسفة، ولكنها غابت عن الوجود بكاملها، وأصبحت أثراً بعد عين. ولبيان فضل القرآن ودوره في الحفاظ على اللغة العربية وبقائها وحيويتها، لا بدّ لنا أنّ نبيّن بعض المصطلحات التي لا بد من فهم معناها قبل البدء بالبحث:

أولاً– المقصود بالقرآن لغة: بالعودة إلى المعاجم التي تبين معنى الكلمات نجد أن ابن منظور في معجمه –لسان العرب– يقول:" قرأ: القُرآن: التَّنْزِيلُ الْعَزِيزُ، وَإِنَّمَا قُدِّمَ عَلَى مَا هُوَ أَبْسَطُ مِنْهُ لشَرفه. قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرُؤُهُ، الأَخيرة عَنِ الزَّجَّاجِ، قَرْءاً وقِراءَةً وقُرآناً، الأُولى

عَنِ اللِّحْيَانِيّ، فَهُوَ مَقْرُوءٌ. أَبو إِسحاق النَّحْوِيُّ: يُسمى كَلَامُ اللَّهِ تَعَالَى الَّذِي أَنزله عَلَى نَبِيَّهُ، محمد صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، كِتَابًا وقُرْآناً وفُرْقاناً، وَمَعْنَى القُرآن مَعْنَى الْجَمْعِ، وَسُمِّيَ قُرْآناً لأَنه يَجْمَعُ السُّوَر، فيَضُمُّها. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: إِنَّ عَلَيْنا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ، .... والأَصل فِي هَذِهِ اللَّفْظَةِ الْجَمْعُ، وكلُّ شيءٍ جَمَعْتَه فَقَدَ قَرَأْتَه. وَسُمِّيَ القرآنَ لأَنه جَمَعَ القِصَصَ والأَمرَ والنهيَ والوَعْدَ والوَعِيدَ والآياتِ والسورَ بعضَها إِلَى بعضٍ".[1]

واصطلاحاً: نجده عند الشريف الجرجاني يقول: "القرآن: هو الوحي المنزل على الرسول المكتوب في المصاحف المنقول عنه نقلًا متواترًا بلا شبهة، والقرآن، عند أهل الحق، هو العلم اللدني الإجمالي الجامع للحقائق كلها.[2]

وعند علماء علوم القرآن نجد الزرقاني يقول:" أما لفظ القرآن: فهو في اللغة مصدر مرادف للقراءة ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ، فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾ [سورة القيامة:17]، ثم نقل من هذا المعنى المصدري وجعل اسماً للكلام المعجز المنزل على النبي محمد صلى الله عليه وسلم من باب إطلاق المصدر على مفعوله. ذلك ما نختاره استناداً إلى موارد اللغة وقوانين الاشتقاق وإليه ذهب اللحياني".[3]

---

[1] محمد بن مكرم بن علي ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، تحقيق، اليازجي وجماعة من اللغويين، بيروت: دار صادر، ط3، ١٤١٤ هـ، 128.

[2] علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، التعريفات، تحقيق، جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، ط1، ١٩٨٣م/147.

[3] محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط3، د، ت، 14.

إذاً يمكن أن نقول: إنّ معنى القرآن هو الجمع؛ لأنه يجمع بين دفتيه القصص والأوامر والنواهي والعبر والأخلاق وما إلى ذلك...إلخ، وهو اسم لكتاب الله السماوي الذي نزل على رسول الله محمد بن عبد الله– صلى الله عليه وسلم– مثل التوراة والإنجيل.

المقصود باللغة العربية لغةً: قال ابن منظور:" واللُّغَة: اللِّسْنُ ... وَهِيَ فُعْلةٌ مِنْ لَغَوْت أَي تكلَّمت، أَصلها لُغْوة ككُرةٍ وقُلةٍ وثُبةٍ، كُلُّهَا لَامَاتها وَاوَاتٌ، وَقِيلَ: أَصلها لُغَيٌ أَو لُغَوٌ، وَالْهَاءُ عِوَضٌ، وَجَمْعُهَا لُغًى مِثْلَ بُرة وبُرًى، وَفِي الْمُحْكَمِ: الْجَمْعُ لُغات ولُغونَ".[4]

أما اصطلاحاً: فقد جاء معناها في كتاب الخصائص:" أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[5]

إذاً يمكننا أن نقول: اللغة هي مجموعة من الأحرف والكلمات عندما تجتمع مع بعضها تصدر عنها أصواتٌ؛ وهذه الأصوات يفهم منها كل قوم حسب ما تعلموه وورثوه عن آبائهم وأجدادهم من المفاهيم والمصطلحات التي تساعدهم على التواصل والتفاعل مع بعضهم، وهي وسيلة للتفاهم بين أبناء الجنس البشري.

ثانياً– لماذا نزل القرآن الكريم باللغة العربية؟

ما الحكمة من نزول القرآن الكريم باللغة العربية؟ أو بشكل آخر لماذا لم ينزل آخر كتاب من بين الكتب السماوية بلغة غير لغة العرب؟

---

[4] ابن منظور، لسان العرب، 252.

[5] عثمان أبو الفتوح بن جني الموصلي، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، بد، ت، 34.

يمكن أن يأتي هذا السؤال من مسلم أو من غير مسلم، وقد صرح القرآن الكريم في أكثر من موضع أن القرآن أُنزل باللغة العربية ومن الشواهد على ذلك قوله تعالى:﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[سورة يوسف:2]، وقوله:﴿ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾[سورة الزمر:28]، وقوله:﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾[سورة الشعراء:195]، فعند التأمل في مثل هذه الآيات التي أشارت إلى أن القرآن نزل باللغة العربية نفهم أنه قصد إبراز هذا المعنى إلى الوجود. وقد أكثر العلماء من الإجابة عن هذا السؤال ومنهم ابن جني الموصلي إذ يقول:" وشرحت صدورنا لمعرفته من لطائف مودعات لغة نبيك، التي فضلتها على سائر اللغات، وفرّعت بها فيه سامي الدرجات، وخصصت بأشرفها طريقاً وألصقها مسرى وعروقاً، كتابك المنزل على لسان أمينك..."[6]، وقد أجاد ابن فارس أيضاً عندما خصص باباً من كتابه فسماه باب القول في أن لغة العرب أفضل اللغات وأوسعها فقال:" فوصَفه جلّ ثناؤه بأبلغ ما يوصف به الكلام، وهو البيان، قال جلّ ثناؤه:﴿ خَلَقَ الإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [سورة الرحمن:2-3] فقدم جلَّ ثناؤه ذكر البيان على جميع ما تَوَحَّدَ بخلقه وتفرد بإنشائه، من شمس وقمر ونجم وشجر وغير ذلك من الخلائق المحكمة والنشايا المتْقَنة. فلمّا خصّ جلّ ثناؤه اللسان العربي بالبيان عُلمَ أن سائر اللغات قاصرة عنه وواقعة دونه".[7]

إذن يفهم من هذا الكلام أن الله عز وجل أنزل القرآن باللغة العربية؛ لأن اللسان العربي لسان البيان، في حين أن سائر اللغات الأخرى قاصرة عن البيان الذي هو في أصله في لسان العرب، وممن ذكر سبب اختصاص نزول القرآن بالعربية الشيخ محمد سعيد رمضان

---

[6] ابن جني، الخصائص، 34؛ والجرجاني، التعريفات، 192.

[7] أحمد بن زكريا بن فارس القزويني الرازي، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، مكتبة محمد علي بيضون، ط،1، 1997م،31.

البوطي أيضاً حيث قال:" اقتضت حكمة الله تعالى أن تكون اللغة العربية هي لغة الدعوة الإسلامية، وأن تكون هي الأداة المباشرة الأولى لترجمة كلام الله عزّ وجلّ وإبلاغه إيانا. ولعلنا لو أمعنّا في خصائص اللغات وقارنّا بينها، لوجدنا أن اللغة العربية تمتاز بكثير من الخصائص التي يعزّ وجودها في اللغات الأخرى. فأجدر بها أن تكون لغة المسلمين الأولى في مختلف ربوعهم وبلادهم".[8] إذاً فالشيخ البوطي يوضح أن سبب نزول القرآن باللغة العربية عائد إلى خصائصها التي تنفرد بها عن بقية اللغات الأخرى.

وقد أجاب عن هذا السؤال الباحث أحمد طه فرج أيضاً فقال:" أنزل الله القرآن باللغة العربية؛ لأنها وسيلة التفاهم مع من أرسل إليه الرسول أولاً، وبدأت الدعوة في محيطهم قبل أن تبلغ لغيرهم".[9]

وقال الباحث علي الكرمي:" ومثلما أرسل الله عز وجل موسى عليه السلام إلى قومه بمعجزة السحر لأنهم كانوا متقدمين في ذلك، فإن العرب كانوا يتقنون اللغة أشد الإتقان، ومن ثم أرسل الله نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم بمعجزة القرآن وهو باللغة العربية، والله تعالى يقول:﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ﴾[سورة إبراهيم: 4]، فكان من الطبيعي أن يتم نزول القرآن باللغة العربية التي هي لغة النبي محمد- صلى الله عليه وعلى آله وسلم-، لغة قومه الذين يعيش معهم،... هذا مضافاً إلى أننا لا نشك في أن نزول القرآن باللغة العربية دون غيرها من اللغات لم يكن عفوياً، بل كان لأسباب دقيقة، وهو

[8] محمد سعيد رمضان البوطي، فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، دمشق: دار الفكر، ط: 38، 2015م، 48.

[9] فرج، موقع الروافد البوابة الالكترونية، تاريخ الوصول، 5/13/ 2024.الرابط:
.(https://www.alwafd.news/2961444#google_vignette/

بكل تأكيد اختيار حكيم لأنه من قِبَلِ رب العالمين، ونحن نؤمن بوجود الحكمة في هذا الاختيار سواءً تبيَّنت لنا أسبابه أم لم تتبين".[10]

أضف إلى ذلك أن اللغة العربية تتميز بمميزات تجعلها مرشحة لتبوء بهذا الشرف من حيث الإيجاز، والجرس الموسيقي، والاشتقاق الصرفي، وتناغم عباراتها، وتناسق جملها، وإمكانية تعريب الألفاظ الواردة، وخصائصها الصوتية.

ولعل أهم الأسباب وأكثر قبولاً عقلاً هو قول الباحث علي الكومي: "لغة العرب أوسع اللغات السامية، فهي الوحيدةُ التي تتَّسع لكثير من المعاني القرآنيَّة، وغيرُها لا يتَّسع لبعضها، فناسَب أن ينزلَ بها القرآن الذي نزل يتَّسع لكلِّ متطلبات الناس جميعًا على اختلاف مشاربهم، ولغةُ العرب هي التي بقِيتْ لا يشوبُها خللٌ؛ لأن العرب كانوا يُقدِّسونَها، ويحافظون عليها، وكانوا في حِرزٍ حَريزٍ من أن يتطرَّق إلى صفائها ما يُكدِّرها، ولعل الله تعالى قد عزَلَهم في ناحية من الأرض في الصحراء بعيدًا عن الحضارة والمدنية؛ حتى لا يطمَع في البقاء معهم مَن ليس منهم مِن العجَم وغيرهم، فتَفسُدَ لغتُهم بسبب المخالطة، ثم شاء أن ينفتحوا على العالم بعد ما نزَل صِمامُ الأمان للغتهم، وهو القرآن الكريم، فوُلِدت اللغةُ ونشأتْ، وتطوَّرتْ خالصةً لأبنائها، نقيَّةً سليمةً مما يَشينُها من أدران اللغات الأخرى".[11]

وممن أجاب عن هذا التساؤل الباحث والمفكر إسلام بن نصر الأزهري فقال:" الجواب: لأن النبي صلى الله عليه وسلم– وهو الذي نزَل عليه القرآن – عربيٌّ، والله تعالى

[10] علي الكومي، موقع AMROHAAL، تاريخ الوصول، 2024/5/13م. الرابط:
https://amrkhaled.net/Story/1004612

[11] الكومي، موقع AMROHAAL، تاريخ الوصول، 2024/5/13م. الرابط:
https://amrkhaled.net/Story/1004612

يقول:﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ﴾[سورة إبراهيم: 4]، أما لماذا خصَّ الله العربَ بأن نزَّل القرآنُ بلسانهم مع أنه للناس كافَّةً؟! فذلك تشريفًا لهم (وخصائصُهم كثيرةٌ معروفة)، وتكريمًا للسانهم، (وخصائصُه لا تنحصر)، ثم إن اللغة العربية فيها مِن مُقوّمات البقاء، ما يجعلها أبقى اللغات السامية، فناسَبَ أن ينزلَ بها الكتابُ الباقي الخاتم، ولغة العرب أوسع اللغات السامية، فهي الوحيدةُ التي تتَّسع لكثير من المعاني القرآنيَّة، وغيرُها لا يتَّسع لبعضها، فناسَب أن ينزلَ بها القرآن الذي نزل يتَّسع لكلِّ متطلبات الناس جميعًا على اختلاف مشاربهم... فلغتُهم- من حيث خصائصُها – أخصبُ اللغات، وأوسعُها تعبيرًا، وأبقاها زمانًا، وأشرفُها مكانةً، لهذه الأسباب وغيرِها – وهي كثيرة – نزل القرآنُ بلغتهم؛ ولكي يتحدَّى بلاغتَهم، ويكونَ فارس حَلْبةِ مَيدانهم المقدَّس؛ ليتحقق الإعجاز الذي ليس كائنًا على حقيقته، إلا في القرآن بكلماته التي أعجَزت العرب عن معارضتها وهم فُرسانُ الكلمة، وبنَظْمه الذي بَهَرهم وهم عمالقةُ النَّظْم، وبجُمَلِه التي أعْيَتهم عن الكلام، وهم أساتذتُه؛ ليُسرِعوا إلى الإيمان به؛ حيثُ عجَزوا عن معارضته".[12]

ولقد أجاد في هذا المجال الشيخ صالح الكرباسي عندما قال:" مما يثار حول القرآن الكريم من الشبهات هو: إذا كان القرآن كتاباً لكل البشرية، فلماذا أنزله الله باللغة العربية، ولم ينزله بلغة أخرى غيرها؟، وفي الجواب نقول: من الواضح أن نزول القرآن كغيره من الكتب السماوية ـ كان لا بُدَّ أن يكون بلغة من اللغات الحية التي يتكلم بها الناس عصر نزول القرآن، واللغة العربية كانت إحدى أهم تلك اللغات. ومن الواضح أيضاً أنه على أي لغة أخرى ـ غير اللغة العربية ـ كان يقع الاختيار فإن هذه الشبهة كان يمكن طرحها، وحينها

[12] الأزهري، موقع الألوكة الأدبية واللغوية، تاريخ الوصول، 2024/5/13م.الرابط:
https://www.alukah.net/authors/view/home/6314

كان من الممكن أن يقال: لماذا نزل القرآن بهذه اللغة، قال الله عَزَّ و جَلَّ : ﴿ وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَّقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاء وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُوْلَئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ ﴾ [سورة فصلت:41]، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن أي كتاب سماوي ينبغي أن ينزل بلغة الرسول الذي ينزل عليه ذلك الكتاب، ليتمكن من التعامل معه بصورة طبيعية، ومن هذا المنطلق كان من الطبيعي اختيار اللغة العربية دون غيرها من اللغات، حيث أنها اللغة التي كان يتحدث بها النبي محمد (صلى الله عليه و آله وصحبه وسلم)، كما وأن أي رسول لا بُدَّ وأن يتحدث بلسان القوم المرسَل إليهم، أو المبعوث فيهم، و لقد أشار القرآن الكريم إلى هذا الأمر حيث قال: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللّهُ مَن يَشَاء وَيَهْدِي مَن يَشَاء وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [سورة إبراهيم: 4/14].[13]

هذه بعض ردود العلماء في المسألة نقلتها لأهميتها، وأظن أن فيما سبق ذكره من الأسباب يكفي أن يعلم الجميع وخاصة المشككين وأتباعهم من الملاحدة والعلمانيين وأذيال المستشرقين لماذا نزل القرآن الكريم باللغة العربية؟!

ثالثاً– اللغة العربية مهددة من الأعداء:

لا شك أن الأعداء لا يوفرون سبيلاً ولا وسيلة لمحاولة القضاء على الأمة الإسلامية، وقد أدركوا أن السلاح والنار لم يعودا يفيان بغرضهم هذا؛ لذا توجهوا إلى طريقة

[13] الشيخ محمد صالح الكرباسي، لماذا نزل القرآن الكريم باللغة العربية، موقع مركز الإشعاع الإسلامي للدراسات والبحوث الإسلامية، تاريخ الوصول، 2024/5/13. الرابط:

http://104.199.16.12/ar/authors/%D8%A7%

المكر والخديعة، واستعمال الفكر والأدب في تمزيق أوصال هذه الأمة إلى أشلاء مبعثرة، أي تمزيقها وإن كانت ممزقة بالأصل، فاستخدموا لإنجاح خطتهم هذه نفراً من أبناء جلدتنا ينادون بمحاربة اللغة العربية، وإزالتها من الوجود وإحلال العاميّة، أو الإقليمية أو الشعوبية محلها، وقد قام بهذه الوظيفة الخسيسة مجموعة تبرؤوا من دينهم أولاً ومن لغتهم ثانياً مقابل بعض الدولارات وقد ذكرهم الأديب الإسلامي الغيور على العربية والإسلام عبد الرحمن رأفت باشا في كتابه:" العدوان على العربية عدوان على القرآن" ومن الذين دعّو إلى ترك الفصحى: وذكر منهم سلامة موسى، الذي سار على خطى المبشر الإنكليزي (ويلمور) الذي بدأ دعوته في مصر، ونشرت له جريدة المقتطف، وعملت على التشجيع لدعوته تلك بين الشباب المثقف، ثم تلاه (وليم ولكوكس)، ثم عبد العزيز فهمي، وكان أخرهم سعيد عقل صاحب كتاب(يارا) الذي كتبه بالعامية تشجيعاً لغيره على الكتابة بالعامية وتنفيذا لأمر أسياده، وعند التأمل نجد أنها حقيقةً دعوةٌ إلى القضاء على لغة القرآن، ثم بعد ذلك يأتي دور القضاء على القرآن نفسه، ثم ظهرت فئة أخرى تدعو إلى دراسة الأدب العربي على أساس إقليمي، ثم ظهر من يدعو إلى الاعتناء بالأدب الشعبي ودعا ثالث إلى النحو المبتدع تحت ذريعة تيسير النحو العربي، ودعوة رابعة وخامسة وأخيراً دعوة إلى الإبقاء على الفصحى مع إلغاء الإعراب في آخر الكلم.

وفي هذا الشأن يقول عبد الرحمن رأفت باشا:" ثم تلت الدعوة إلى اصطناع العامية دعوة أخرى لا تقل عنها خطراً ألا وهي الدعوة إلى نبذ الحروف العربية وإحلال الحروف اللاتينية محلها...".[14]

[14] عبد الرحمن رأفت باشا، العدوان على العربية عدوان على القرآن، دار الأدب الإسلامي، 1996، 28.

واليوم تعالت صيحات أخرى وتحت مسميات أخرى تدعو إلى تعليم لغة الأعداء بحجة أنهم أصحاب حضارة وتفوق مادي وتكنولوجي وهذا تحدي كبير يوجه اللغة العربية،" ومن هنا فإن أي تحدٍ لثقافة ما، ينطوي على تحد للغتها، واللغة العربية إحدى اللغات التي تواجه تحديات كبيرة من قبل قوى العولمة المختلفة، المتمثلة في المصالح المادية، الناجمة عن الاتصال الأجنبي، والتأثير الإعلامي القائم على الصخب والضجيج والتبشير باللغة الإنكليزية على أنها العالمية التي هي لغة البشرية. وهذه دعوى باطلة لا تصمد أمام المحك العلمي الصحيح، حتى الناطقون باللغة الإنكليزية أنفسهم يثبتون ذلك، فهذا صمويل هنتغتون يثبت في كتابه "صدام الحضارات" أن القول بعالمية اللغة الإنكليزية ما هو إلا وهم كبير، وخلص إلى القول إن لغة تعد أجنبية لدى 92% من سكان الأرض لا يمكن أن تكون عالمية".[15]

يحتجُّ أولئك النفر بحجج واهية لا تصمد أمام الحق والحقيقة والواقع، فمنهم من يدعي أن اللغة العربية قاصرة عن التعبير عن المحتوى العلمي لبعض مواد التدريس، ومنهم من يدعي أنها لغة قاصرة عن أداء دور التواصل الاجتماعي والتجاري بين الأمم، وأخرون يدعون أن اللغة العربية لغة بداوة تفتقر إلى التجريد ولا تستطيع حمل المصطلحات الحضارية؛ لأنها لغة لا عهد لها بالمخترعات والمكتشفات الحديثة المعاصرة، ولا يخفى على أحدٍ أنها دعوات تحمل في طياتها الكثير من السموم والكذب والافتراءات التي لا أساس لها؛ لأن التاريخ يشهد عكس ما يروّجون له، والحضارة الإسلامية تشهد على بطلان تلك الدعوات؛ ففي العصر العباسي— عصر الازدهار والتقدم– كانت اللغة العربية هي اللغة العالمية التي

[15] محمد يوسف الشربجي، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب– دمشق العدد 90 – السنة 23 – حزيران "يونيو" 2003 – ربيع الآخر، 1424.

قام العلماء بواسطتها بترجمة أغلب الكتب من اليونانية والفارسية، وكما ألفوا بها في العلوم كافة من طب وهندسة ورياضيات ...إلخ ذلك. بل التاريخ يشهد والغرب يشهدون أن اللغة العربية هي التي حملت النور إلى أوروبا، فكانت أساس الحضارة الغربية الحديثة التي يتباهون بها اليوم.

رابعاً– علاقة القرآن باللغة العربية

هناك علاقة تلازم بين القرآن واللغة العربية، فلولا القرآن لضاعت اللغة العربية وانصهرت وذابت كما ذابت العديد من لغات العالم، ولا يصح كلام عن اللغة العربية بدون ذكر القرآن الكريم معه، فلقد ترك القرآن الكريم في اللغة العربية بصمة أبدية،" ولما كانت اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم التي تعبدنا الله تعالى بها، وكانت معرفتها وفهمها من الدين وهو فرض، وواجب على المسلمين بحيث يثاب على فعلها وتأثم الأمة بترك تعلمها؛ لأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب ؛ فقد استمدت اللغة من هذا الحكم بالاهتمام والتقدير والمدارسة على مرّ الأزمان والعصور واختلاف الأوطان والأماكن؛ لهذا فإن اللغة قد حُفظت بحفظ القرآن، واستمدت رقيها وكمالها ونهضتها من القرآن بل إن أهم عامل من عوامل نهضة اللغة العربية وآدابها وجميع فنونها من النثر والشعر هو بحفظ القرآن ومدارسة مفرداته ومعانيه، وهو العامل الأسمى في تطوير ملكة الكتابة وأنماطها عند المبدعين والمشتغلين بها من الشعراء والكتاب، وهو أغنى مادة لشواهد النحو والصرف والبلاغة".[16] لقد أثر القرآن الكريم في هذه اللغة آثاراً كثيرة استنبطها العلماء والباحثون، فمنها– مثلاً–

[16] Shavish, Murad. Fıkıh Kaideleri ile Dil Kaideleri Arasındaki İlişki (Şerhu's-Siyeri'l-Kebîr Adlı Eserdeki Dil ve Fıkıh Kaideleri Özelinde). Asem H. A. (Ed.). Arapça ve Eğitimi. (s.41-63). Konya: Palet Yayınları, 2023.

ما جمعه الباحث النشيط الدكتور محمد يوسف الشربجي– رحمه الله تعالى– وأنا أذكرها هنا باختصار خشية الإطالة لضيق المقام ما عدا الأثر الأول أتناوله بشيء من التفصيل لأهميته . ومن أهم آثار القرآن الكريم في اللغة العربية ما يأتي:

1– المحافظة على اللغة العربية من الضياع: أي الحفاظ على بقائها حية، ولعل السر الكامن وراء بقاء اللغة العربية حية وخالدة حتى الآن، وبقاءها محافظة على نفسها من الاندثار هو القرآن الكريم؛ لأثره البالغ على حياة أهلها، فبعد نزوله عليهم حوّلهم من أمة تائهة إلى أمة في مصاف الأمم المتقدمة والمتحضرة، ونقلهم من أمة متشرذمة إلى أمة قوية عزيزة لها شأنها السياسي، ولها وزنها بين أصحاب الحضارات القديمة، بل أزالت بعضاً منها في غضون بضع سنوات، فكما قال د. أوريل بحر الدين:" صَقَّلَ نفوسهم، وهذب طباعهم، وطهر عقولهم من رجس الوثنية وعطن الجاهلية، وألف بين قلوبهم وجمعهم على كلمة واحدة توحدت فيها غاياتهم، وبذلوا من أجلها مهجهم وأرواحهم، ورفع من بينهم الظلم والاستعباد، فقد كان القرآن الكريم ولا يزال كالطود الشامخ يتحدى كل المؤثرات والمؤامرات التي حيكت وتحاك ضد اللغة العربية، يدافع عنها. فلما كان القرآن الكريم بهذه المنزلة لا جرم أن المسلمين أقبلوا عليه ودافعوا عنه، واعتبروا كل عدوان على القرآن هو عدوان على اللغة العربية، وأن النيل من القرآن هو نيل من اللغة العربية؛ ولذلك فإن بقاء اللغة العربية إلى اليوم وإلى ما شاء الله راجع إلى الدفاع عن القرآن الكريم؛ لأن الدفاع عنه يستتبع الدفاع عنها، بل لأنها السبيل إلى فهمه، ولأنها السبيل إلى الإيمان بأن الإسلام هو

دين الله، وأن القرآن من عند الله لا من وضع النبي وأصحابه، والقرآن الكريم بحكم أنه لسان الإسلام الناطق ومعجزته الباقية، هو الذي حفظها من الضياع".[17]

بالإضافة إلى أمر آخر قد يكون في غاية الأهمية فلولا القرآن لضاعت اللغة العربية بعد أن ضعف أصحابها، فقد مرت على العرب –وهم أصحاب اللغة العربية– عصورٌ وصلوا خلالها إلى الحضيض، وصاروا أضعف خلق الله على الأرض ولكن بقيت اللغة العربية هي هي، وإن تراجعت قليلاً بسبب محاربة الاستعمار لها وتشجيعهم للعامية وللهجات، وهي إحدى اللغات الرسمية في هيئة الأمم المتحدة، بل تعّدُ اللغة العربية أطول اللغات الحية عمراً بفضل القرآن الكريم، وهي تأتي في المرتبة الرابعة بين مئات اللغات في العالم، وتشير الدراسات إلى أن عدد الناطقين باللغة العربية سيزداد لتصبح اللغة الرابعة بعد الصينية والهندية بحلول سنة 2050م.[18]

2- تقوية اللغة والرقي بها نحو الكمال.

3- توحيد لهجات اللغة العربية وتخليصها من اللهجات القبلية الكثيرة.

4- تحويل اللغة العربية إلى لغة عالمية.

5- تحويل اللغة العربية إلى لغة تعليمية ذات قواعد منضبطة.

6- تهذيب ألفاظ اللغة العربية، ونشوء علم البلاغة.

---

[17] أوربل بحر الدين، دراسة تاريخية عن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، قسم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الاسلامية الحكومية، ملانق، 2014، 11-20.

[18] أحمد وآخرون، أبجد سلسلة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بروتك، ملاطيا، د، ت، د، ط، 60.

7- وهناك آثار غير ذلك للقرآن الكريم أحدثها في اللغة العربية والأدب العربي، كتنمية ملكة النقد الأدبي، وذلك أن العرب كانت لهم أسواقهم المشهورة، ومعلقاتهم المنظومة، ومبارياتهم المعروفة، فلما نزل القرآن الكريم، ولامس شغاف قلوبهم، ورقت له أحاسيسهم ومشاعرهم، فتغيرت أحكامهم وقوانينهم، فنقلهم من الفصيح إلى الأفصح، ومن الجيد إلى الأجود، ذلك هو القرآن بإعجازه"،[19] ثم جاء من بعده من أضاف على الأثار السابقة أثاراً أخرى مثل:

8- إثراء وتنمية اللغة العربية.[20]

خامساً- البقاء للغة العربية حسب قاعدة البقاء للأصلح:

إذا جاز لنا استخدام هذا المصطلح فيجب علينا اتباع القاعدة التي أوجدها سبنسر بناء على نظرية تشارلز داروين الذي سماها في الحقيقة "بالانتقاء الطبيعي"، وقد ساهم سبنسر في ترسيخ مفهوم الارتقاء، وأعطى له أبعاداً اجتماعية، فيما عرف لاحقا بالداروينية الاجتماعية، وبناء على هذه القاعدة يمكن التساؤل ما هي اللغة التي ستكون الأصلح للبقاء ولماذا؟

وعندما جاء عام 1851روج سبنسر لفكرة التطور والارتقاء وخلال بحثه في نظرية توماس مالتوس، رأى سبنسر في نظرية مالتوس قانوناً عاماً يصلح للبشر كما للحيوانات، حيث تعمل الحروب والكوارث والأوبئة على تصحيح الزيادة السكانية، ومنذ تلك اللحظة

[19] محمد يوسف الشربجي، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب- دمشق العدد 90 – السنة 23 – حزيران "يونيو" 2003 – ربيع الآخر، 1424.

[20] أوربل بحر الدين، دراسة تاريخية عن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، 13.

فصاعداً اعتبر سبنسر كاتباً مهماً، ووجد تعبير" البقاء للأصلح" رواجاً كبيراً، واهتم بالتطور في العلوم الإنسانية وفى علوم الأحياء، والتاريخ الطبيعي والفيزياء".[21]

اللغات من العلوم الإنسانية، وبناء عليه نتساءل ما هي اللغة التي سيكتب لها البقاء، وستكون الأصلح من بين جميع اللغات الحية؟ ولماذا ستكون الأصلح؟

وهذا الكلام لم يكن ضرباً من الخيال، بل كان حقيقة واقعية وتنبأ بها صامويل هانتنغتون الذي أكد أن الصراع في القرن الواحد والعشرين سيكون صراعاً حضارياً بين الحضارة الغربية والحضارة الإسلامية، وقد أكد على هذا الكلام الباحث محمد جكيب عندما تكلم عن صراع الحضارات بقوله:" علماً بأن الفرضية الأساس التي أطلقها في مقالته الأولى (يقصد هنا صامويل هانتنغتون) سنة 1993م كانت قائمة على مجرد فرضية أن الصراع الدولي أو الصراع بين الدول لن يكون على أساس اقتصادي أو أيديولوجي، ولكنه سيكون على أساس ثقافي وحضاري. وفي إطار هذا الصراع الجديد الذي تنبأ به هانتنغتون، سيتم الإلحاح على أهمية الدين واللغة مدخلا من مداخل الهوية الحضارية والثقافية، وموجها موضوعيا للصراع الحضاري".[22]

وقد أكد صامويل على هذا الكلام في كتابه كثيراً بل حدده بأنه صراع بين حضارة الثقافة الإسلامية وبين حضارات الآخرين فقال:" وعلى المستوى الأكبر أو الكوني السياسة

[21] منصور أحمد، مقال من صاحب مصطلح البقاء للأصلح سبنسر أم داروين؟، موقع تلفزيون اليوم السابع، تاريخ الوصول 2024/5/13.الرابط:
https://www.youm7.com/story/2019/4/27/%D9%85

[22] محمد جكيب، اللغة العربية والنموذج الحضاري المغربي، موقع هسبريس، تاريخ الوصول،2024/5/13.الرابط:
https://www.hespress.com/%D8

العالمية نجد أن الصراع الرئيسي بين الحضارات هو ذلك القائم بين الغرب والباقي، بينما على المستوى الأصغر والمحلي نجد أن الصراع القائم هو صراع بين الإسلام والآخرين".[23]

أما لماذا سيكون البقاء للغة العربية فهذا أيضاً يحتاج إلى توضيح، وللجواب يمكن القول: لأن اللغة العربية تعد من أقوى اللغات الحية اليوم في العالم أدباً وبلاغة وتركيباً ومفرداتٍ بالمقارنة مع غيرها من اللغات التي لها نفس المكانة الأدبية، وإن كانت مكانتها اليوم تتضاءل شيئاً فشيئاً لأسباب عديدة ومن أولها فقدان العرب احترامهم للغتهم، وتصديقهم لما يقال عن لغتهم بأنها لغة صعبة وقاصرة عن الأداء العلمي في العصر الحديث كما يشاع عنها من قِبل المستشرقين، ولكن متى استطاعوا أن يدركوا أن الذين يخططون لتدميرهم مادياً وعسكريا واقتصاديا هم أنفسهم الذين يخططون لتدميرهم معنوياً وروحياً بما يشيعون من الكذب عنهم وعن لغتهم عندها تعود اللغة إلى ما كانت عليه يوم كانت لغة الحضارة والثقافة، ولا يفوتني أن أذكّر هنا أيضاً أن النفوذ الثقافي للغات العالمية التي تفرض نفسها على العالم يسبقه تفوق في النفوذ السياسي والاقتصادي، ولا يخفى أن الصدارة في كل شيء اليوم تابع لهذين المجالين، ومتى اعتز العرب بلغتهم، ورفضوا النظرة الدونية لأنفسهم ولدينهم وللغتهم وناضلوا من أجل الحفاظ على لغتهم ورفضوا نظرة الانتقاص عندها تعود اللغة العربية إلى مكانتها اللائقة بها.

وهذا لا يعني أن يتشاءم أهلها ويأسوا فمادام أن الله تعهد بحفظ كتابه، وكتابه مكتوب باللغة العربية، فاللغة العربية هي الأصلح والأنفع، ومصداق ذلك قوله صلى الله

[23] هنتنجتون، صامويل، صدام الحضارات إعادة صنع النظام العالمي، تحقيق: طلعت الشايب، دار السطور، ط،2، 1999م، 293.

عليه وسلم إذ يقول:" لَيَبْلُغَنَّ هَذَا الْأَمْرُ مَا بَلَغَ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ، وَلَا يَتْرُكُ اللهُ بَيْتَ مَدَرٍ وَلَا وَبَرٍ إِلَّا أَدْخَلَهُ اللهُ هَذَا الدِّينَ، بِعِزِّ عَزِيزٍ أَوْ بِذُلِّ ذَلِيلٍ، عِزًّا يُعِزُّ اللهُ بِهِ الْإِسْلَامَ، وَذُلًّا يُذِلُّ اللهُ بِهِ الْكُفْرَ".[24] ومن هذا الحديث وكثير من الأحاديث غيره يمكن ترجيح الرأي السابق بأن اللغة العربية هي الأصلح والأنفع فمادام هذا الدين سيدخل كل دار على وجه الأرض فلا بد من أن تكون لغة هذا الدين أيضاً تدخل إلى كل مكان وما ذلك على الله بعزيز.

بالإضافة إلى أنها اللغة الوحيدة التي تفردت بالفصحى، وأن ثراء عباراتها وغزارة ألفاظها وعمق معانيها وسعة مفرداتها جعلتها تتصدر غيرها لتكون لغة يخاطب بها الرب جلال جلاله عباده، وهي اللغة التي تربط السماء بالأرض، فكل هذا أهّلها لتكون لسان أكرم كتاب وأقدس لغة على أكرم خلق الله تعالى ووعاء لأشرف كلام إلى قيام الساعة.

سادساً– ما قاله الأعلام والعظماء في فضل اللغة العربية

تحدَّث أعلامُ الإسلام عن فضل اللغة العربيَّة ومكانتها فقد قال الخليفةُ الرَّاشدُ عمر بن الخطاب:" تعلّموا العربية فإنها تزيد في المروءة، وتعلّموا النسب فربّ رحم مجهولة قد وصلت بنسبها".[25]

ومما روي عنه أيضًا، وقد كان حريصًا على ضبْط اللسان العربي؛ لأنه الوعاء الذي نزل به القرآن، والسبيل الأول إلى فَهْمه فهمًا صحيحًا، واستنباط أحكامه استنباطًا سديدًا– أن الحصين بن أبي الحر، وقيل: أبو موسى الأشعري – أرسل إليه كتابًا، فلحن في حرف

[24] البخاري في "التاريخ" 150/2، والحاكم 430/4، والبيهقي 181/9.

[25] عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٨ هـ، 412.

فيه، فكتب إليه عمر– رضي الله عنه –: أن قنّع كاتبك سوطًا؛ وفي بعض الروايات أمر بعزله".[26]

وقال الإمام الشافعي:" وذلك أن اللسان الذي اختاره الله عز وجل لسان العرب، فأنزل به كتابه العزيز وجعله لسان خاتم أنبيائه محمد صلى الله عليه وسلم، ولهذا نقول: ينبغي لكل أحد يقدر على تعلم العربية أن يتعلمها لأنها اللسان الأوْلى بأن يكون مرغوباً فيه من غير أن يحرم على أحد أن ينطق بأعجمية".[27]

بل إن أبا عمرو بن العلاء كان يقول:" لَعِلمُ العربية هو الدين بعينه، فبلغ ذلك عبد الله بن المبارك، فقال: صدق؛ لأني رأيت النصارى قد عبدوا المسيح لجِهْلهم بذلك، قال الله – تعالى – في الإنجيل: ((أنا ولَّدتك من مريم، وأنت نَبِيي))، فحسبوه يقول: أنا ولَدتك، وأنت بُنَيي، بتخفيف اللام، وتقديم الباء، وتعويض الضمة بالفتحة، فكفَروا".[28]

وقال عبد الملك بن مروان:" اللحن في الكلام أقبح من التّفتيق في الثوب، والجدريّ في الوجه. وقيل له لقد عجل عليك الشيب يا أمير المؤمنين، قال: شيّبني ارتقاء المنابر وتوقّع اللحن".[29]

---

[26] عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، البيان والتبيين، دار مكتبة الهلال، بيروت، ١٤٢٣هـ، 149.

[27] تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تح: ناصر عبد الكريم العقل، بيروت: دار عالم الكتب، لبنان، ط7، ١٩٩٩م، 521/1.

[28] شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح، إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، ١٩٩٣م، 10/1.

[29] شهاب الدين أحمد بن محمد بن حبيب بن عبد ربعه الأندلسي، العقد الفريد، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، ١٤٠٤هـ،1983، 308/2.

وقال أبو منصور الثعالبي في كتابه (فقه اللغة وسر العربية): " ومن أحبَّ العربية عَنِيَ بها وثابر عليها وصرف همَّته إليها ومن هداه الله للإسلام وشرح صدره للإيمان وآتاه حسن سريرة فيه اعتقد أن محمداً صلى الله عليه وسلم خير الرُّسل والإسلام خير الملل والعرب خير الأمم والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الديانة إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين وسبب إصلاح المعاش والمعاد ثم هي لإحراز الفضائل والاحتواء على المروءة وسائر أنواع المناقب كالينبوع للماء والزند للنار".[30]

وقال ابن تيميّة رحمه الله:" فإنّ اللسان العربي شعار الإسلام وأهله، واللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميّزون ".[31]

قال مصطفى صادق الرافعي رحمه الله:" ما ذلّت لغة شعبٍ إلاّ ذلّ، ولا انحطّت إلاّ كان أمره في ذهابٍ وإدبارٍ، ومن هذا يفرض الأجنبيّ المستعمر لغته فرضاً على الأمّة المستعمَرة، ويركبهم بها، ويُشعرهم عظمته فيها، ويستلحِقهم من ناحيتها، فيحكم عليهم أحكاماً ثلاثةً في عملٍ واحدٍ: أمّا الأول فحَبْس لغتهم في لغته سجناً مؤبّداً، وأمّا الثاني فالحكم على ماضيهم بالقتل محواً ونسياناً، وأمّا الثالث فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يصنعها، فأمرُهم من بعدها لأمره تَبَعٌ"[32]. نستدل مما سبق من أقوال العلماء والعظماء في

[30] عبد الملك بن محمد بن إسماعيل بن الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، تح، عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، ط1،(٢٠٠٢)، 15.

[31] ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، 519/1.

[32] مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد الرافعي، وحي القلم، دار الكتب العلمية، ط .1 (2000)، 33/3.

حق اللغة العربية ومكانة أهلها دلالة عظيمة على أهمية اللغة العربية ومكانتها وفضلها على سائر اللغات الأخرى.

سابعاً– اللغة العربية إحدى أعظم اللغات المستقبلية في العالم:

بعد أن تبيّن أن البقاء للأصلح من اللغات، وأن اللغة العربية تعرضت للكثير من المحن من قبل الأعداء والاستعمار، ورجعت بعد ضعفها وضعف أهلها مرة ثانية إلى الساحة لتنافس اللغات العالمية الكبرى، وما تم ذكره من الأحاديث التي تدل على أن اللغة العربية لن تترك داراً إلا وستدخله، فهذه كلها أدلة على أنها ستكون إحدى أعظم اللغات إن لم أقل إنها ستسودها كلها، ونستطيع القول أيضاً : بأنها ستكون اللغة الخالدة؛ لأن خلودها نابع من خلود القرآن الكريم، وفي هذا الشأن قال الشيخ محمد يوسف الشربجي– رحمه الله تعالى–:" تحويل اللغة العربية إلى لغة عالمية: من المعروف أن اللغة هي صورة صادقة لحياة الناطقين بها، والعرب قبل نزول القرآن الكريم، لم يكن لهم شأن يذكر أو موقع بين الأمم آنذاك حتى تقبل الأمم على تعلم لغتهم، والتعاون معهم فليست لغتهم لغة علم ومعرفة، وكذلك ليس لديهم حضارة أو صناعة، كل ذلك جعل اللغة تقبع في جزيرتها فلا تبرح إلا لتعود إليها. وقد ظلوا كذلك، حتى جاء القرآن الكريم، يحمل أسمى ما تعرف البشرية من مبادئ وتعاليم، فدعا العرب إلى دعوة الآخرين إلى دينهم، ومما لا شك فيه أن أول ما يجب على من يدخل في الإسلام هو تعلم اللغة العربية لإقامة دينه، وصحة عبادته، فأقبل الناس أفواجاً على تعلم اللغة العربية لغة القرآن الكريم، ولولا القرآن الكريم لم يكن للغة العربية هذا الانتشار وهذه الشهرة..."[33].

[33] الشربجي، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية والتحديات المعاصرة، 9.

الدليل الثاني: ما ذهب إليه الأستاذ الدكتور نور الدين عتر بقوله: " وقد اتسع انتشار اللغة العربية جداً حتى تغلغلت في الهند والصين وأفغانستان، وحسبنا شاهداً على ذلك ما نعلمه من مشاهير العلماء من تلك البلاد مثل البخاري ومسلم، والنسائي، وابن ماجه القزويني، وغيرهم ".[34]

والدليل الثالث: الدليل العقلي الذي نفهمه من كلام الباحث محمد بشير أبو الحجاج عندما يقول:" هناك أمر يجب أن نقطع به على وجه اليقين والجزم وهي أنه ما من لغة في العالم احتفظت بخصائصها اللغوية طوال 1500 عام سوى العربية، ولم يكن ممكناً البتة بأي سبيل لولا نزول القرآن الكريم بها. انظر إلى الإنجليزية في القرن التاسع عشر في مؤلفات ديكنز والصحف الصادرة آنذاك وانظر إلى لغة الصحف والروايات الإنجليزية اليوم، ولن أقول لك ارجع إلى لغة شكسبير في القرن السابع عشر فهي لغة أشبه بالميتة مثل اللاتينية فلا يستطيع أحد أن يفهمها –حتى من أهل بريطانيا– دون قاموس أو تفسير باللغة المعاصرة، هذا الاختلاف الكبير في الإنجليزية على مستوى الحروف والتراكيب يرجع لعدم وجود كتاب سماوي مثل القرآن الكريم يربط خيوط اللغة ويشدها له حتى لا تنفلت، ويرجع كذلك لأن الإنجليزية كان عليها أن تتطور لمواكبة الازدهار البريطاني ومستعمراته التي لا تغيب عنها الشمس وبحكم تطور التقنيات والاختراعات والعلوم الحديثة".[35]

---

[34] الشربجي، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية والتحديات المعاصرة، 9.

[35] محمد بشير أبو الحجاج، هل اللغة العربية هي أفضل لغات العالم، مدونات الجزيرة، تاريخ الوصول،2024/5/13. الرابط:

https://www.aljazeera.net/author/haggagbashir

وهذا دليل عقلي آخر على أنه" لولا القرآن لما أصبحت العربية يومًا ما اللغة الأولى للفكر والثقافة والعلم والأدب ولما تسابق خيرة شباب أوروبا يومًا ما من أجل تعلمها! ".[36]

وممن ذكر ذلك(أوريل) فقال:" لو كان القرآن لم ينزل بالعربية، ماذا كان سيصبح مصيرها؟ لن نقول إنها كانت ستندثر ولكن مصيرها في نهاية الأمر لن يختلف كثيرًا عن لغات أخرى اقتصرت على شعوبها، وبالطبع كانت ستصبح لغة الجزيرة العربية فقط أو مناطق معينة ومن المؤكد أيضًا أن اللغة العربية في الوقت الحالي كانت ستختلف اختلافًا كبيرًا وربما كليًا عن صورتها قبل مائتي عام ناهيك عن ألف سنة..".[37]

ويطرح الأستاذ شحادة الخوري في بحثه" التعريب والمصطلح" سؤالاً وهو: هل لغتنا العربية قادرة على أن تكون لغة معاصرة؟

ويجيب:" من أمعن النظر في اللغة العربية وقارنها باللغات الأخرى، تملكه العجب من فصاحة مفرداتها وعذوبة ألفاظها، وجزالة تراكيبها، ورقة عباراتها، وقدرتها على التعبير والتوليد وقابليتها للنماء والتطور، وحسبها أن تكون لغة القرآن الكريم بجلال معانيه، وبلاغة بيانه، وهو الذي زادها غنى ووسع لها في الأرض امتداداً، وفي الزمان بقاءً، ثم استطاعت أن تكون وعاء المعرفة البشرية قروناً متطاولة، ولا يشك في أنها قادرة على أن تكون لغة المستقبل بعلومه وآدابه وفنونه، محتفظة بعالميتها التي اكتسبتها منذ خمسة عشر قرناً إلى آخر الزمان".[38]

---

[36] أبو الحجاج، هل اللغة العربية هي أفضل لغات العالم، تاريخ الوصول،2024/5/13. الرابط:
https://www.aljazeera.net/author/haggagbashir

[37] أوريل، دراسة تاريخية عن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، 13.

[38] مجلة مجمع اللغة العربية، عدد:73، 799/4.

ثامناً– الدراسات والإحصائيات التي تؤكد مستقبلية اللغة العربية:

1– في اليوم العالمي الثامن عشر للغة العربية نشرت جريدة أكاديمية في دولة كويت وتحت عنوان [دراسة اللغة العربية هي الأكبر مقارنة بين اللغات!!]، والتي تجعل منها أكثر لغة من حيث عدد الكلمات في العالم، وذلك حسب دراسة أجريت بالمقارنة مع لغات حية أخرى، وهي الإنجليزية والفرنسية والروسية، ويبين هذا الجدول نتيجة تلك الدراسة، كالتالي:

اللغة	عدد الكلمات	الملاحظات
العربية	13.302.912	عدد كلمات اللغة العربية من غير تكرار
الإنكليزية	6000.000	عدد كلمات اللغة الانكليزية تبعاً لأكبر المعاجم المتوفرة لها
الفرنسية	150.000	عدد كلمات اللغة الفرنسية تبعاً لأكبر المعاجم المتوفرة لها
الروسية	130.000	عدد كلمات اللغة الروسية تبعاً لأكبر المعاجم المتوفرة لها

وعند المقارنة بين اللغات المذكورة واللغة العربية، نجد أن عدد مفردات اللغة العربية تعادل 25 ضعفا من مفردات اللغة الانجليزية".[39]

2– حسب دراسة أخرى نشرت قناة BBC عربي استبياناً وتحت العنوان التالي: (هل تمثل اللغة العربية عائقاً أمام التقدم العلمي للعرب؟ " قال الكاتب والصحافي البريطاني الشهير روبرت فيسك في مقالة له أن أحد أسباب "تراجع العرب عن تفوقهم العلمي" هو

[39] جريدة أكاديميا، في دولة كويت، دراسة اللغة العربية هي الأكبر مقارنة بين اللغات، تاريخ الوصول،2024/5/13م. الرابط:

https://acakuw.com/archives/134297

اللغة العربية. وتساءل فيسك في مقالته في صحيفة الاندبندنت تحت عنوان (هل يتعثر تقدم العرب بسبب لغتهم المتحجرة؟) عما إذا كان السبب يعود الى اختلاف اللغة التي يتكلم بها العرب واللغة التي يكتبونها.

وذكر الكاتب نظريات لمفكرين وإعلاميين عرب تطرقوا إلى هذا الموضوع كالإعلامي حسن الكرمي الذي رأى أن العرب- يواجهون في أغلب الاحيان قصوراً من حيث الدقة في التعبير عن أفكارهم بسبب تعلمهم اللغة العامية قبل تعلم الفصحى والتي ترتقي الى أسلوب الكتابة الأكثر دقة.

وأثارت مقالة فيسك جدلاً حول العلاقة بين تقدم العرب واللغة العربية، التي تعتبر أحد أعمدة التراث العربي.

ويرى البعض أن جمود اللغة العربية و"تحجرها" حسب وصف فيسك لا يسمح بتطورها وبمواكبة العصر وهذا ما يعرقل تقدم العرب.

بينما يرى آخرون إن ثراء اللغة العربية في الكلمات ومعانيها يعطي مجالاً أوسع للإبداع الادبي والفكري، وأن أي تعثر في التقدم العلمي لدى العرب له مسببات أخرى، وأن عدم تطور اللغة العربية يرجع إلى ضعف مساهمة العرب في التطور العلمي ولا علاقة للغة بذلك".[40]

وأنا أقول: لا توجد علاقة بين اللغة العربية والتقدم العلمي أبداً؛ لأن تقدم أي لغة في العالم وتأثيرها على الآخرين لا يعتمد على اللغة نفسها إنما يعتمد على أهلها وعلى

[40] قناةBBC ،هل تمثل اللغة العربية "عائقاً" امام التقدم العلمي للعرب؟ كانون الثاني/ يناير 2013، الرابط الآتي: https://bit.ly/3y7aSpU

مصدر قوتهم، فاللغة العربية بقيت أكثر من عشرة قرون هي لغة الحضارة والعلم والمعرفة عندما كان المسلمون يداً واحداً متمسكين ببعضهم وبلغتهم، وكانوا أصحاب القرار لأنفسهم ولمن حولهم، واليوم عندما ذهبت ريحهم، وضعفوا ذهبت لغتهم أيضاً.

تاسعاً– دور القرآن الكريم في اللغة العربية:

لا يشك أحد في أن القرآن الكريم هو المصدر الأول للغة العربية ولجميع العلوم الإسلامية التي انتشرت بين العرب والعالم، ولولا القرآن الكريم لما وصلت اللغة العربية إلى ما وصلت إليه لارتباط اللّغة العربيّة بالدّين الإسلامي ارتباطًا وثيقًا، وهذا ما جعلها لغة خالدة وعظيمة، وقد صدق الله القائل: ﴿ إنّا نحن نزّلنا الذّكر وإنّا له لحافظون﴾ سورة الحجر، الآية:9، فهذا وعد من الله تعالى بحفظ اللّغة العربيّة من الاندثار والضياع، وهل هناك وعد وعهد نثق به أكثر من وعد الله وعده!

وبما أن الله تعالى اختيارها لتكون لغة آخر الأديان والرسل، وبما أنه لا نبي ولا رسول بعد هذا النبي والرسول، ففي النتيجة إذن لا لغة ولا بيان بعد اللغة العربية.[41]

بالإضافة إلى أنها لغة أهل الجنة، يقول الرسول الكريم– صلى الله عليه وسلم– عن مكانة اللّغة العربيّة:" أحبّ اللّغة العربيّة لثلاث: لأنّي عربيّ، والقرآن عربيّ، وكلام أهلّ الجنّة عربيّ"[42]. فإذا كانت لغة أهل الجنة ستكون عربياً فإذاً لا بد أن تكون أخر لغة على وجه الأرض.

[41] Cemil Küçük, Kur'ân Ve Kiraatlerin Kaynağı, Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi (VASAD), Sayı,1, (Nisan 2018) s, 207-278 https://www.islam4u.com/ar/almojib

[42] سليمان بن أحمد الطبراني، المعجم الأوسط،185/11.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة الممتعة في دراسة موضوع القرآن الكريم ودوره في عالمية اللغة العربية، فقد توصل البحث إلى عدة نتائج مهمة منها ما يلي:

- إنّ معنى القرآن هو الجمع؛ لأنه يجمع بين دفتيه القصص والأوامر والنواهي والعبر والأخلاق وما إلى ذلك...، وهو اسم لكتاب الله السماوي الذي نزل على رسول الله محمد بن عبد الله- صلى الله عليه وسلم- مثل التوراة والإنجيل.

- علينا ألا نخاف على اللغة العربية ومصيرها في المستقبل؛ لأن الله تعالى تكفل بحفظها إلى قيام الساعة.

- إن القرآن الكريم أنزل باللغة العربية وقد صرح الله تعالى في أكثر من موضع أن القرآن أُنزل باللغة العربية ومن الشواهد على ذلك قوله تعالى:﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[سورة يوسف:2]، وقوله:﴿ قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾[سورة الزمر:28].

- يجب أن يعلم الجميع وخاصة المشككين وأتباعهم من الملاحدة والعلمانيين وأذيال المستشرقين لماذا نزل القرآن الكريم باللغة العربية؟!

- التاريخ يشهد والغرب يشهدون أن اللغة العربية هي التي حملت النور إلى أوروبا، فكانت أساس الحضارة الغربية الحديثة التي يتباهون بها اليوم.

- إن السر الكامن وراء بقاء اللغة العربية حية وخالدة حتى الآن، وبقاءها محافظة على نفسها من الاندثار هو القرآن الكريم؛ لأثره البالغ على حياة أهلها.

- إن اللغة العربية تعد من أقوى اللغات الحية اليوم في العالم أدباً وبلاغة وتركيباً ومفرداتٍ بالمقارنة مع غيرها من اللغات التي لها نفس المكانة الأدبية.

المصادر والمراجع

أحمد بن زكريا بن فارس القزويني الرازي، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، مكتبة محمد علي بيضون، ط،1، 1997م.

أحمد نتوف وآخرون، أبجد سلسلة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بروتك، ملاطيا، بد، ت، بد، ط.

الأزهري، إسلام بن نصر، لماذا نزل القرآن باللغة العربية؟، موقع الألوكة الأدبية واللغوية، تاريخ الوصول، 2024/5/13 م. الرابط:

/https://www.alukah.net/authors/view/home/6314

أوربل بحر الدين، دراسة تاريخية عن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، قسم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الاسلامية الحكومية، ملانق، 2014.

تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تح: ناصر عبد الكريم العقل، بيروت: دار عالم الكتب، لبنان، ط7، ١٩٩٩م.

جريدة أكاديميا، في دولة كويت، دراسة اللغة العربية هي الأكبر مقارنة بين اللغات، تاريخ الوصول،2024/5/13م. الرابط:

https://acakuw.com/archives/134297

حمد بشير أبو الحجاج، هل اللغة العربية هي أفضل لغات العالم، مدونات الجزيرة، تاريخ الوصول،2024/5/13. الرابط:

https://www.aljazeera.net/author/haggagbashir

شهاب الدين أحمد بن محمد بن حبيب بن عبد ربعه الأندلسي، العقد الفريد، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، ١٤٠٤هـ، 1983.

شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح، إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، ١٩٩٣م.

صامويل هنتنجتون، صدام الحضارات إعادة صنع النظام العالمي، تحقيق: طلعت الشايب، دار السطور، ط،2، 1999م.

عبد الرحمن رأفت باشا، العدوان على العربية عدوان على القرآن، دار الأدب الإسلامي، 1996.

محمد يوسف الشربجي، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب– دمشق العدد 90 – السنة 23 – حزيران "يونيو" 2003م.

عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٨ هـ.

عبد الملك بن محمد بن إسماعيل بن الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، تح، عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، ط1، 2002م.

عثمان أبو الفتوح بن جني الموصلي، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط4، بد، ت.

علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، التعريفات، تحقيق، جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، ١٩٨٣م.

عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، البيان والتبيين، دار مكتبة الهلال، بيروت، ١٤٢٣هـ.

فرج، أحمد طه، مقال تحت عنوان، لماذا أنزل الله القرآن باللغة العربية؟، موقع الروافد البوابة الالكترونية، تاريخ الوصول، 13/5/ 2024.
https://www.alwafd.news/2961444#google_vignette/

الكرباسي، الشيخ محمد صالح، لماذا نزل القرآن الكريم باللغة العربية، موقع مركز الإشعاع الإسلامي للدراسات والبحوث الإسلامية، تاريخ الوصول، 2024/5/13.
http://104.199.16.12/ar/authors/%D8%A7%

الكومي، علي، لهذه الأسباب نزل القرآن الكريم باللغة العربية، موقع AMROHAAL، تاريخ الوصول، 2024/5/13م. الرابط:
https://amrkhaled.net/Story/1004612

محمد بشير أبو الحجاج، هل اللغة العربية هي أفضل لغات العالم، مدونات الجزيرة، تاريخ الوصول،2024/5/13. الرابط
https://www.aljazeera.net/author/haggagbashir

محمد بن مكرم بن علي ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، تحقيق، اليازجي وجماعة من اللغويين، بيروت: دار صادر، ط3، ١٤١٤ هـ.

محمد جكيب، اللغة العربية والنموذج الحضاري المغربي، موقع هسبريس، تاريخ الوصول،2024/5/13.الرابط:

https://www.hespress.com/%D8

محمد سعيد رمضان البوطي، فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، دمشق: دار الفكر، ط: 38، 2015م.

محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط3، د، ت.

مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد الرافعي، وحي القلم، دار الكتب العلمية، ط .1، 2000م.

منصور أحمد، مقال من صاحب مصطلح البقاء للأصلح سبنسر أم داروين؟، موقع تلفزيون اليوم السابع، تاريخ الوصول 2024/5/13. الرابط:

https://www.youm7.com/story/2019/4/27/%D9%85

موقع قناة بي بي سيBBC ، مقال بعنوان هل تمثل اللغة العربية عائقاً للتقدم العلمي للعرب؟ تاريخ الوصول، 2024/5/12م.الرابط:

https://www.bbc.com/arabic/interactivity/2013/01/130102_comments_robert_fisk

Küçük, Cemil. “Kur'ân ve Kıraatlerin Kaynağı”. Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi (VASAD) Sayı 1, (Nisan 2018) s, 207-278. https://www.islam4u.com/ar/almojib

MURAD, Shavish. "Fıkıh Kaideleri ile Dil Kaideleri Arasındaki İlişki (Şerhu’s-Siyeri’l-Kebîr Adlı Eserdeki Dil ve Fıkıh Kaideleri Özelinde)." In ARAPÇA VE EĞİTİMİ , 41-64. Konya: Palet Yayınları, 2023

توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي ودورها في تنمية مهارات فهم المقروء "المستوى المتقدّم أنموذجًا"*

Muhammed HAMIDO**
Mustafa KADAD***

الملخّص

يعتمد البحث على فاعلية توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطُّلّاب الناطقين بغير العربيّة في المستوى المتقدم. تركز الإستراتيجية على التفاعل النشط بين المعلم والطلاب من خلال أربع خطوات: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص. تهدف إلى تعزيز مهارات استيعاب النصوص وتحليلها وتطوير التفكير النقدي. يتضمن البحث اختيار نصوص مناسبة، وتدريب الطلاب على الإستراتيجية، وتطبيقها في الفصول، ومتابعة تقدم الطلاب باستخدام أدوات تقويم متعددة مثل الاستبيانات والاختبارات. من المتوقع أن تسهم الإستراتيجية في تحسين فهم المقروء وزيادة تفاعل الطلاب وتطوير مهارات التعاون والعمل الجماعي. توصي الدراسة بتوسيع استخدام التدريس التبادلي وتوفير التدريب المستمر للمعلمين لضمان تطبيق فعّال.

الكلمات المفتاحية: التّعلّم النشط، استراتيجية التدريس التبادلي، مهارات فهم المقروء، تعليم اللغة.

* Makale Geliş Tarihi / Received: 28.05.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 25.07.2024

** دكتوراه في اللغة العربيّة وبلاغتها، البريد الإلكتروني: muhammedartuklu83@ gmail.com

*** مدرس في جامعة أرتقلو – ماردين، في كلية العلوم الإسلاميّة، البريد الإلكتروني: mustafakadad@artuklu.edu.tr

Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Kullanımı ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesindeki Rolü: İleri Seviye Modeli

ÖZ

Araştırma, ileri düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için karşılıklı öğretim stratejilerinin kullanılmasının etkinliğini incelemektedir. Bu strateji, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki aktif etkileşime dört adımda odaklanır: tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme. Amaç, metinleri anlama ve analiz etme becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Araştırma, uygun metinlerin seçilmesini, öğrencilerin strateji konusunda eğitilmesini, sınıflarda uygulanmasını, anketler ve testler gibi çeşitli değerlendirme araçları kullanarak öğrenci ilerlemesinin izlenmesini içermektedir. Stratejinin; okuduğunu anlama becerilerini iyileştirmesi, öğrenci katılımını artırması ve iş birliği ve takım çalışması becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Araştırma, karşılıklı öğretim kullanımının genişletilmesini ve etkili bir uygulama sağlamak için öğretmenlere sürekli eğitim verilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Aktif Öğrenme, Karşılıklı Öğretim Stratejisi, Okuduğunu Anlama Becerileri, Dil Eğitimi*

The Implementation of Reciprocal Teaching Strategy and Its Role in Developing Reading Comprehension Skills: "The Advanced Level as a Model"

ABSTRACT

The research investigates the effectiveness of employing reciprocal teaching strategies to enhance advanced-level students' reading comprehension skills. This strategy focuses on active interaction between teachers and students through four steps: predicting, questioning, clarifying, and summarizing. The goal is to improve text comprehension and analysis and to develop critical thinking skills. The study involves selecting appropriate texts, training students on the strategy, applying it in classrooms, and monitoring student progress using various assessment tools such as questionnaires and tests. The strategy is expected to improve reading comprehension, increase student engagement, and foster collaboration and teamwork skills. The study recommends expanding the use of reciprocal teaching and providing continuous teacher training to ensure effective implementation.

Keywords: *Active Learning, Reciprocal Teaching Strategy, Reading Comprehension Skills, Language Teaching*.

المقدِّمة:

تتكوَّن اللُّغة من عدَّة مهارات رئيسة، هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة؛ حيث يُطلق على الاستماع والقراءة المهارات الاستقبالية، في حين يُطلق على الكلام والكتابة المهارات الإنتاجية.

والقراءة هي عمليَّة تعلُّم شاملة، فالمتعلِّم عندما يقرأُ فإنَّه يستخدم معارفه السَّابقة والمعارف النَّحويَّة والخبرات والمفردات من أجل فهم النَّصِّ المقروء.

وللقراءة تأثير إيجابيّ في تعلُّم المفردات وفي الهجاء عند المتعلِّم كما تؤثر في تعلُّم الكتابة، ويمكن استخدام بعض النُّصوص للتَّركيز على بعض الكلمات أو بعض القواعد أو طريقة بناء الجملة، كما أنَّ نصوص القراءة يمكن أنْ تُقدِّم موضوعات شائقة تحفِّز المتعلِّمين على النِّقاش أو ردود الأفعال وفي المحصلة زيادة في التعلُّم.

إنَّ السبيل لتحسين مستوى الطُّلَّاب في تنمية مهارات فهم المقروء، هوتنمية قدرتهم على استخلاص إستراتيجيات مناسبة للتعلُّم، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف التعلُّم الحالية، وتركيز الانتباه على التقاط النقاط والعناصر البارزة في المحتوى، وممارسة التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللُّغويَّة المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم، وهي استخدام إستراتيجية التَّدريس التبادلي.

1. مشكلة البحث:

وتتمثّل مشكلة الدِّراسة الحالية في تدني وضعف في مستوى الفهم القرائي لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها؛ نتيجة الاهتمام بالأساليب التَّقليدية في عمليَّة تعليم

مهارات الفهم القرائي، وعن استئثار المعلِّم بالشرح والتعليم من دون إشراك المتعلِّم في العمليَّة التَّعليميَّة، بينما يكون للمتعلِّم دور المتلقي والمستمع، وتكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

1. ما مدى فاعلية توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء؟

2. ما مدى فاعليّة الإستراتيجية في تحسين اتجاهات المتعلِّمين نحو مهارة القراءة؟

2. أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. ما مدى فاعلية توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء؟

2. ما مدى فاعليّة الإستراتيجية في تحسين اتجاهات المتعلِّمين نحو مهارة القراءة؟

3. أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. توظيف استخدام إستراتيجية التَّدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي للنَّاطقين بغير العربيَّة.

2. تعرف دور استخدام إستراتيجية التَّدريس التبادلي في تحسين اتجاهات المتعلِّمين نحو مهارة القراءة.

4. أهميَّة البحث:

تبرز أهميَّة البحث في النُّقاط الآتية:

1. بالنسبة للمتعلِّمين: تنمّي لديهم مهارات الفهم القرائي وتشجّعهم على المشاركة في عملية التعلُّم من خلال تعاونهم، وإنجاز المهام المطلوبة منهم ضمن المجموعات، كما أنّها تفيد المتعلِّمين في تدريبهم على مراقبة استيعابهم وفهمهم للنَّصِّ المقروء وزيادة ذخيرتهم اللُّغويَّة.

2. بالنسبة للمُعلِّمين: تطوير أساليب التَّدريس لدى معلِّمي اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها من خلال استخدام أساليب حديثة كإستراتيجية التَّدريس التبادلي؛ ويقتصر دور المعلِّم فيها على التوجيه والإرشاد والمساندة في كونه مدربًا ميسرًا لعمليَّة التعليم والتعلُّم.

3. بالنسبة لواضعي ومصممي المناهج: يُقدِّم هذا البحث إستراتيجية من إستراتيجيات التَّدريس التبادلي التي تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، ويمكن الاستعانة بهذه الإستراتيجية في تنميتها لمناهج مهارة القراءة للنَّاطقين بغير العربيَّة، وكذلك إعداد أدلّة للمعلِّمين تتضمن هذه الإستراتيجية.

1. مفهوم التَّدريس التبادلي:

عبارة عن أنشطة تعليميَّة تأتي على هيئة حوار بين المعلِّم والمتعلِّمين، أو بين المتعلِّمين أنفسهم، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للإستراتيجيات الفرعية المتضمَّنة (التنبؤ –

والتساؤل – والتوضيح – والتصور الذهني – والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته. ومن هذه الإستراتيجيات الفرعيَّة:

1. 1. التنبؤ (Predicting): تتطلب هذه الإستراتيجية من القارئ أن يضع فروضًا أو يصوغ توقعاتٍ عمَّا سيقدمه المؤلِّف أو سيناقشه لاحقا خلال الموضوع ، الأمر الذي يوفر هدفًا أمام القارئ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التَّوقعات، كما أنَّه يتيح فرصًا أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النَّصِّ مع تلك التي يمتلكها فعلاً، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عمليَّة استخدام تنظيم النَّصِّ عندما يتعلَّم ويدرك أن العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمّنة في النَّصِّ تُعدُّ وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النَّصِّ المقروء [140].

أي أنها تهتمُّ بصنع توقعات أو افتراضات عن المقروء قبل القراءة الفعليَّة، وهذا يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع، مما ييسر فهمه من ناحية، ومن ناحية أخرى فهو يهيئ الذهن لعمليَّة نقد المقروء من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون معاني كلمات أو حقائق أو مفاهيم مما يحتاجه القارئ لتقييم المادّة المقروءة وإصدار حكم بشأنها، وأيضا الكشف عن أساليب الدعاية في ضوء ما تحث عليه الألفاظ المستخدمة سواء في التحفيز على عمل ما أم التحذير من عمل آخر [141].

---

[140] الخزاعلة، محمد سلمان (2013). المعلم والمدرسة .عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2013 ص: 110.

[141] الزغلول، عماد عبد الرحيم وآخرون. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي.عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: .255.

ويمكن للمعلِّم أنْ يساعد طلابه على أن يتوقّعوا ما ستتناوله قطعة قرائية ما من خلال المساعدات الآتية:

- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية.
- الاستعانة بالصور (إن وجدت).
- الاستعانة بالأسئلة التي يضمِّنها الكاتب متن النَّصِّ.
- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى.
- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النَّصِّ.
- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.
- ملاحظة الأسماء، والجداول، والتواريخ، والأعداد.[142]

ويجب على المعلِّم أن يوضح للقارئ: أنَّه يمكنه الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات وفق مستواه القرائي.

2.1. **التلخيص (Summarizing)** : هذه الإستراتيجية تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النَّصِّ المقروء، وأيضًا لإحداث تكامل بين المعلومات المهمّة في النَّصِّ، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها.

وتشير هذه الإستراتيجية إلى العمليَّة التي يتمُّ فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تُبقي على أساسياته وجوهره من

[142] سعادة، جودت أحمد. التعلم التعاوني. (2008). دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. ط1. ص99 . 104

الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية، مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التَّركيز على المعلومات المهمَّة من الحقائق والأدلة، وأيضًا تعرف غير المهم من خلال استبعاده[143].

وعلى المعلِّم أن يبين لطلابه أن القارئ يمكنه تلخيص المقروء بشكل جيّد من خلال:

- التأكيد على استخدام كلمات الطُّلَّاب الخاصة، وليس الاقتباسات من أجل تعزيز فهم المقروء.
- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص، سواء أكانت كتابية أم شفهية؛ للتأكد من أن الطُّلَّاب قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار.
- ترك الطُّلَّاب يُناقشون مُلخصاتهم، وخاصّة وضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات.
- حذف المعلومات غير الضرورية.
- حذف المعلومات المكررة.
- الاهتمام بأدوات استفهام مثل (من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف).
- التَّركيز على مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمَّة أو الأفعال.
- الشخصية الرئيسة في القصّة هي...

[143] البغدادي، محمد رضا وآخرون، (2005). **التعلم التعاوني.القاهرة**. دار الفكر العربي، القاهرة.ص151.

- تدور أحداث النَّصّ حول[144]...

كما يمكن للمعلِّم أن يرسم الجدول الآتي على السَّبُّورة أمام الطُّلَّاب:

ماذا سألخص	بماذا يبدأ التَّلخيص	ما المضمون الأساسيُّ

الشكل رقم (1)

ثم يطلب منهم أن يفكروا بصوت مرتفع، عما ينبغي اتباعه لملء الجدول الموضح.

ثم يكتب جملة التَّلخيص (عندما ينتهي من ملء الجدول (مستخدمًا المعلومات الموجودة في كلِّ عمود من الجدول.

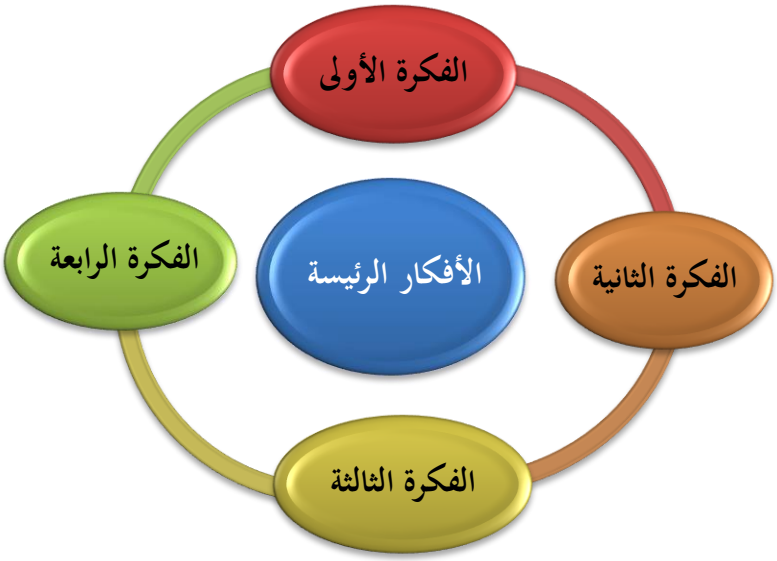
ثم يرشدهم لكي يسألوا أنفسهم الأسئلة الآتية– بصوت مرتفع- بعد كتابة الملخص:

- هل هناك معلومة مهمة غير متضمّنة بالملخص؟
- ما الخطوات التي اتبعت؟ وما الطرق الصعبة التي توصلوا إليها؟ وما المشاكل التي طرأت عليهم؟ وما النتيجة النهائية؟
- هل المعلومات في ترتيبها الصحيح كما عبر عنها الكاتب؟

[144] مصطفى، عفاف عثمان. (2014). إستراتيجيات التدريس الفعال. الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. ط،1. ص: 233.

- هل سُجلت المعلومات التي اعتقد الكاتب أنها أكثر أهميَّة من غيرها [145]؟

وعلى المعلِّم أن يكون على وعي تام بأنّ مهارة التلخيص ليست بالعمل السهل، بل هي إستراتيجية صعبة بالنسبة للمتعلِّمين، وعليه إعادة النمذجة مرة تلو الأخرى؛ للتأكد من تمكن المتعلِّمين منها . وتتجلّى أهميَّة إستراتيجية التَّلخيص للفهم القرائي في أنَّها مؤشر من مؤشرات الدالة على فهم المتعلِّمين للموضوع فهمًا جيّدًا، علاوة على تحديدهم لأهم الأفكار التي وردت في المقروء، والتفصيلات الداعمة لهذه الفكرة.



الشكل رقم (2)

[145] العبد الله، محمد بن محمود. (2013) طرق تدريس الأطفال. لبنان. دار المناهج للنشر والتوزيع. ط،1. ص: 114.

3.1. **التساؤل (Questioning)**: عندما يولِّد القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنَّه يحدِّد بذلك درجة أهميَّة المعلومات المتضمّنة بالنَّصِّ المقروء، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنَّه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير.

3.2. وهنا يجب على المعلم أن يساعد طُلَّابه على توليد مجموعة من الأسئلة الجيِّدة حول أهمِّ الأفكار الواردة في النَّصِّ، ثُمَّ محاولة الإجابة عنها، ممّا يساعد القارئ على تحليل المادّة المقروءة، وتنمية مهارته في الموازنة بين المعلومات المهمَّة وغير المهمَّة[146].

وعليه كذلك أن يوضح لطلّابه أنَّ هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تستخدم في صياغة أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النَّصِّ، ومنها (من؟ / ماذا؟ / أين؟ / متى؟) وأن هناك أدوات أخرى لصوغ أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة، ومنها (لماذا؟ /كيف؟ / هل يجب؟/ هل سوف؟ / هل كان؟ / فيم يتشابه أو يختلف؟) [147].

ثم بعد ذلك يصوغ المعلِّم بعضًا من الأسئلة حول الفقرة المعروضة، ثم يلفت نظر طلَّابه للتفكير بصوت مرتفع وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (متون الأسئلة) وكيفية صياغتها بشكل جيِّد، والإجابة عنها.

4.1. **التَّصور الذهني (Visualization)**: يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما

[146] السنانية، لطفية علي. (2016). فاعلية التعلُّم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي. فلسطين، مجلَّة الجامعة الإسلاميَّة، ص 27.

[147] عطية، تحسين علي.(2001). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان. دار المسيرة، د.ط. ص.252.

قرأ، مما يساعده على الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستخدمة في النَّصِّ المقروء.

وهنا يجب أن يبين المعلِّمُ لطلابه أنه عندما يقرأ الإنسان حول موضوع معين، فثمة تصور ذهني تحضره الكلمات والتعبيرات المختلفة إلى عقله، فقد يرى أشياء أو يسمع أصواتًا تبعثها الكلمات وتعكسها الأحداث. والإستراتيجية تشير إلى الإجراءات التي تساعد القارئ أن يتوقف أمام هذه الحالة الوسيطة بين استثارة الألفاظ واستجابات المعنى ليرسم صورة عن انطباعه عما قرأ، مما يساعده في فهمه، ومن أجل النقد فإنَّ هذه الإستراتيجية تنمي مهارة القارئ في التَّوصل إلى الأغراض غير المعلن عنها تصريحًا فيما يقرأ ، أو التي لا تكفي التلميحات في توضيحها.[148]

ويتصف المتعلِّم عند استخدامه هذه الطريقة بما يلي:

- يصبح المتعلِّم حيوياً ونشيطاً.
- يبذل المتعلِّم جهداً بصرياً وذهنياً، من أجل رسم صورة أكثر حداثةً، وأعمق معنىً.
- يربط المتعلِّم خبراته السابقة بالصورة المتخيلة الجديدة، لكي يستطيع إنعاش المعلومات السابقة.

[148] الطناوي، عفت مصطفى. (2009). التدريس الفعال. عمان. دار المسيرة. ط1. ص.121.

- يوظف المتعلِّم حواسه بطريقة جيدة، لاستحضار الخبرة السابقة ودمجها بالجديدة.

- يُدخل المعلِّم المفهوم أو المعنى الجديد في بنيته المعرفية، مما يمنحه القدرة على التلاعب بالمعلومة والتحكم بها.

- يتدرب الذهن على إبداع صور ذهنية وخيالات تثري التعلُّم، وتستثير خبرات جديدة، وتنمي مواهب أخرى بعيداً عن الحفظ والتلقين[149].

5.1. **التوضيح (Clarifying)**: عند ما ينشغل القارئ في توضيح النَّص، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من المصطلحات أم المفاهيم أم التعبيرات، فإنّ هذا الإجراء يوجهه إلى الإستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة.

أي أن المقصود بهذه الإستراتيجية: الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقًا في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء سواء كلمات أم مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة أو خارجها للتغلب على هذه الصعوبات من مثل[150]:

- نطق الكلمات جهريًا لاستدعاء مرادفات من الذاكرة.

[149] زايد، فهد خليل. (2007)، التعلم التعاوني. عمان. اليازوري للطباعة والنشر. ط 1. ص.17

[150] يونس، فتحي علي.(2014). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج. القاهرة، مكتبة وهبة. ط1. ص.43.

- الاستعانة بالسياق لتوضيح المعنى.
- تحديد نوع الجمل والعبارات أهي خبرية أم استفهامية.
- الاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل.
- استخدام المعجم للكشف عن المعاني.

ويمكن للمعلم تحقيق ذلك بتوجيه الطلاب إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم، أو مطالبته الطلاب بتطبيق الإجراءات الموضحة أو بعضًا منها بغرض التوضيح، والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح[151].

تستند إستراتيجية التدريس التبادلي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ والمنطلقات.

2. أسس ومبادئ إستراتيجية التدريس التبادلي:

إنَّ تطبيق الإستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي مسؤولية مشتركة بين المعلّم وطلّابه. بالرغم من تحمل المعلّم المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجته للإستراتيجيات الفرعية، فإنَّ المسؤولية يجب أن تنتقل بالتّدرج إلى الطُّلّاب عن طريق محاكاتهم لإجراءات كل إستراتيجية بشكل تكاملي.

[151] جابر، عبد الحميد جابر، (1999م). إستراتيجيات التدريس والتعليم.القاهرة. دار الفكر العربي. ص:85.

ضرورة اشتراك جميع الطلّاب في الأنشطة المتضمّنة لكل إستراتيجية، وعلى المعلِّم التأكد من ذلك، وتقديم التغذية الراجعة، أو تكييف التكليفات وتعديلها في ضوء مستوى كل طالب على حدة.

ينبغي أن يتذكر الطلاب باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمّنة هي إجراءات ذهنيّة مفيدة لبلوغ الفهم القرائي وتحقيقه.

ومن هذه الأسس والمبادئ والمنطلقات ما يلي:

- تدعيم جهود الطلاب بعضها لبعض .
- مواصلة دعم المعلّم (أو الخبير) للطلاب بمجرد البدء في أداء المهام.
- تضاؤل دعم المعلّم أو الخبير للطلّاب كلما قطعوا شوطاً في التعلُّم.[152]
- تتعدد مجالات استخدامه سواء زاد عدد الطلاب أو قلوا. ولقد استخدم التدريس التبادلي في الحالات الآتية:
  - التدريس للمجموعة كاملة.
  - التدريس لمجموعات صغيرة.
  - التدريس لطالب طالب.

[152] فضل الله، محمد رجب (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد السابع. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القاهرة. جامعة عين شمس. كلية التربية. ص: 133.

- التدريس لمجموعات صغيرة يقودها الرفاق.

تستخدم كل إستراتيجية من الإستراتيجيات الأربع التي يشتمل عليها التدريس التبادلي في تمكين الطالب من بناء المعنى من الموضوع الذي أمامه ومعالجة الموضوع بالشكل الذي يضمن له حسن فهمه، وجدير بالذكر أن هذه الاستراتيجيات الأربع لا تلزم ترتيباً واحداً يتقيد به المعلّم.

يفيد التدريس التبادلي بشكل كبير الأنواع الآتية من الطلاب:

- الطالب الذي يتلقى الموضوع جيداً لكنه بطيء في فهم ما فيه.
- الطالب بطيء الإدراك في تلقى الموضوع ومن ثم في فهمه.
- الطالب الذي يتعلم لغة أجنبية.
- الطالب الذي لا يجيد القراءة لكنّه يجيد الاستماع (بنمط تعلمه هو السماعي؛ إذ يفهم الموضوع من سماع مناقشة بين زملائه).
- الطالب العادي الذي يجيد المهارات اللُّغوية المختلفة، إذ يساعد هذا النوع من التدريس في فهم أعمق للنّصِّ[153].

[153] طعيمة، أحمد رشدي، الناقة، محمود كامل، (2006م). تعليم اللُّغة اتصالياً: بين المناهج والإستراتيجيات. الرباط: المملكة المغربية. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ص167-186.

وفي ضوء عرض الأسس السابقة نستطيع أن نقول: إنَّ إستراتيجية التدريس التبادلي من إستراتيجيات التعلُّم، وليست إستراتيجية تدريس، بمعنى أن للمعلِّم دوراً أساسياً في هذه الإستراتيجية، يمثّلُ في نمذجة الإستراتيجيات أمام طلابه، ثم تقديم الدعم والمساندة؛ ليتمكن الطلاب من تنفيذ الإستراتيجيات الفرعية على الوجه الأكمل، علاوة على تقديمه للتغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.

مراقبة الطالب لتفكيره، وتفكيره العميق فيما يؤديه قبل القراءة، وفي أثناء القراءة وبعدها أمر جوهري لهذا الإستراتيجيات. تنشيط معارف الطالب السابقة، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة أساس مهم من أسس الإستراتيجية.

التعلُّم التعاوني بين أفراد المجموعة والتعلُّم التنافسي بين أفراد المجموعات الأخرى أساس آخر من أسس إستراتيجية التدريس التبادلي. إنَّها إستراتيجية تصلح للمجموعات الصغيرة والكبيرة على حدٍّ سواء، وكما أنها تصلح لجميع النصوص المقروءة نصوص كبيرة الحجم أو صغيرة الحجم.

ليس لها نقطة بداية معينة بمعنى أنها لا تبدأ بإستراتيجية (التنبؤ) مثلاً وتنتهي بالتلخيص، ولكنها تأخذ الشكل الدائري عند تطبيقها؛ بمعنى أن القارئ لديه الحرية الكاملة في البدء بأي إستراتيجية يرغب فيها، ويستمر إلى أن يعود مرة أخرى إلى الإستراتيجية التي بدأ بها، وهكذا يستمر تطبيق الإستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي.

3. علاقة إستراتيجية التدريس التبادلي بالفهم المقروء: وتتحدّد العلاقة بما يلي:

1.3. تحديد القارئ ما يعرف، وما لا يعرف حول المادة المقروءة: ففي بداية القراءة يحتاج القارئ لاتخاذ قرار واعٍ حول معلوماته السابقة عن الموضوع قبل تناوله، وماذا يريد أن يعرف عنه، وعندما ينخرط في القراءة فإنه يتحقق ويوضح، أو يستبدل معلوماته أكثر ضبطًا ودقة عمّا رصده في تقريره المبدئي.

2.3. الحديث حول التفكير: إستراتيجية يحتاج فيها القارئ مفردات التفكير خلال التخطيط ومتابعة حل المشكلات، وهنا يجب على المعلِّم التفكير بصوتٍ عالٍ، بحيث يستطيع المتعلِّم متابعة عمليات التفكير التي يتبعها المعلِّم، ومن خلال النمذجة والمناقشة يطوّر المتعلِّم المفردات التي يحتاجها للتفكير والتحدث عن أفكاره الذاتية، كما أنَّه يستطيع من خلال ذلك تطوير مهارات التفكير لديه.

3.3. استخدام صحيفة التفكير: عبارة عن مفكرة يسجل فيها المتعلِّم عمليات التفكير، أو الخطوات التي اتبعها للتغلب على ما واجهه من صعوبات أثناء القراءة.

4.3. التخطيط والتنظيم الذاتي: حيث إنَّه من الصعب على المتعلِّمين أن يصبحوا قادرين على التوجيه الذاتي عندما يكون التخطيط لأنشطة التعلُّم متضمنًا الوقت المطلوب المتوقع والمواد المساعدة وجدولة العمليات الهامة لإتمام نشاط ما[154].

[154] طعيمة، أحمد رشدي، الشعيبي، محمد علاء الدين، (2006م). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة. دار الفكر العربي. ص209–210.

تركز الأنشطة الختامية حول مناقشات المتعلِّمين عن عمليات التفكير لتطوير الوعي بالإستراتيجيات التي يمكن أن تطبق في مواقف تعلُّم أخرى.

وتبدو هذه العلاقة الارتباطية بين إستراتيجية التدريس التبادلي والفهم القرائي في كون الإستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي هي مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها القارئ في أثناء تفاعله مع المقروء، على اعتبار أن الفهم هو في الأساس عملية عقلية بنائية تفاعلية، وتتضح هذه العلاقة فما يلي:

- أنَّ إستراتيجية التدريس التبادلي تساعد على فهم موضوع القراءة، كما أنها تساعد الطلاب على بناء المعنى في ضوء ما يمتلكونه من معارف ومعلومات حول الموضوع.
- أنَّها تساعد في تنشيط المعرفة السابقة حول الموضوع المقروء.
- تعين المتعلِّمين على تكوين مترابطات بين المعلومات القديمة، والجديدة، وإعادة تنظيمها في بنيته المعرفية على نحو مغاير عما كانت عليه من قبل.
- تتيح للقارئ فرصة للتفاعل مع موضوع القراءة من خلال التنبؤ بما سيأتي لاحقًا، أم من خلال صياغة مجموعة من التساؤلات، أو تحديد المشكلات التي واجهته في أثناء القراءة ووعيه بها، وأخيرًا فطنته إلى الحشو والزوائد في النَّصِّ المقروء.

- مراقبة القارئ لعمليات تفكيره في أثناء القراءة، وتوجيهه لمسار هذا التفكير؛ لفهم النَّصِّ القرائي، مما يؤكد على العلاقة الوطيدة بين هذه الإستراتيجية والفهم القرائي بوصفه عملية عقلية تتطلب نشاطًا وإيجابية من المتعلِّم[155].

4.دور المعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي:

يقوم المعلّم بدور الميسر والموجه للعملية التعليمية بدلاً ن كونه المصدر الوحيد للمعلومات. في هذه الإستراتيجية يجب على المعلّم أن يوضح المهمة التَّعليميَّة، وشرحها شرحًا وافيًا قبل الشروع في العمل؛ وذلك لتجنب الارتباك والفوضى من المتعلِّمين. وللمعلّم دور كبير في إنجاح أو فشل عملية التدريس التبادلي، فهو كرُبان السَّفينة يستطيع الوصول بها إلى بر الأمان، ويستطيع إغراقها. ويتَّضح دوره بشكل جليٍّ من خلال النُّقاط الآتية:

- ميسر ومسهل لعملية التعلُّم .
- التمهيد للمهمة وذلك بعد كتابة التاريخ والزمن المحدد والعنوان.
- يسهم في بناء الأنشطة لدى المتعلِّمين .
- مراقبة السلوكيات: فقد يعاني بعض المتعلِّمين من الانطوائية.
- يسهم في بناء المعنى لدى المتعلِّمين.

[155] عبد الباري، ماهر شعبان، (2010م). إستراتيجيات فهم المقروء أسسها وتطبيقاتها العملية. ط1، عمان. دار المسيرة. ص170-171.

- الإدارة الصفية الجيدة.
- المساهمة في تصميم المواقف التعليمية للمتعلِّمين .
- طرح أسئلة التقويم التكويني لضمان دقة سير كل مجموعة نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
- تقديم التعزيز للمتعلِّمين في الوقت الذي يحتاجون إليه .
- التدخل في عمل المجموعات في حال توقف العمل بها، والسبب عدم القدرة على مواجهة النقاش، أو تعثر التعاون بين أفراد المجموعة لعدم نضوج المهارات التعاونية الاجتماعية بين المتعلمين.
- العمل على نمذجة خطوات إستراتيجية التَّدريس التبادلي للمتعلِّمين.
- عرض الإجابات الصحيحة أمام المتعلِّمين بهدف تصويب الأخطاء، وتقديم التغذية الراجعة[156].

5. دور المتعلِّم في إستراتيجية التَّدريس التبادلي:

يلعب المتعلّم دوراً محورياً في عمليّة التعلُّم، وهنا يقع عبء التعلُّم عليه لا على المعلِّم، ويقتصر دور المعلِّمُ فيها على التوجيه والإرشاد والمساندة حتى يتمكن المتعلِّمون من

[156] شحاتة، حسن، أبو عميرة، محبات، (1994م). المعلمون والمتعلمون: أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم. القاهرة. الدار العربية للكتاب. ص86.

أداء الإستراتيجية على الوجه المطلوب. ومن أهمّ الأدوار التي يقوم بها المتعلِّمون في هذه الإستراتيجية، هي:

- المساهمة في تصميم المواقف والأنشطة التَّعليميَّة مع المعلِّم .
- ربط المعرفة السابقة لديهم بالمعرفة الجديدة .
- تلخيص ما قرأوه وتحديد الفقرات المهمَّة .
- مناقشة المعلِّم فيما لا يعرفونه .
- القدرة على استنتاج وتطبيق معلومات جديدة عن الموضوع.
- القدرة على التنبؤ بكلِّ ما هو جديد .
- البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها.
- انتقاء المعلومات المتصلة بالدَّرس.
- توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بعلاقات طيبة وإيجابية مع الأعضاء
- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.
- بذل الجهد ومساعدة الآخرين والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي.

وكل عضو من أعضاء مجموعة التدريس التبادلي له دور يقوم به، وأهم تلك الأدوار ما يأتي

- الموجه: ووظيفته توجيه عمل المجموعة، وتعريف مسؤولية الأعضاء، وتشجيعهم على المشاركة، وتوليد إجاباتهم، ومساعدتهم على تحقيق هدف العمل.
- الملاحظ: ووظيفته ملاحظة أداء مجموعة التدريس التبادلي ومتابعتهم أثناء العمل.
- الملخص: ووظيفته تلخيص الأفكار والآراء التي تتم مناقشتها من قبل أعضاء المجموعة.
- المسجل: ووظيفته تسجيل العناصر المهمة التي سوف تناقش والتي تمت مناقشتها، كما يسجل الكلمات والجمل ذات الارتباط بموضوع التعلُّم، ويسجل القرارات المتخذة من قبل المجموعة.
- المشجع: ووظيفته امتداح أداء الأعضاء إذا أحسنوا وحققوا تعلماً أفضل نحو تحقيق هدف المجموعة.
- المبادر: الذي يقترح أفكاراً جديدة أو أساليب مختلفة بالنسبة إلى مهمة جماعية أو كيفية أدائها.
- طالب الآراء: الذي يستوضح وجهة نظر أو اقتراحاً قيماً متصلاً بالمشكلة.
- معطي المعلومات: الذي يعرض الحقائق أو يوضح المشكلة من خلال خبرته.
- معطي الآراء: الذي يعبر عن آراء يعتبرها ذات صلة بالمهمة، وبخاصة رأيه فيما ينبغي أن تكون عليه قيم الجماعة.
- الموضح: الذي يشرح الأفكار أو يعطي تمثيلاً عليها، ويقدم التعديلات لمقترحات أعضاء الجماعة، كما يحاول التنبؤ بردود الفعل لاقتراح أو حل مطروح.
- المنسق: الذي يوضح العلاقات بين الأفكار ويحاول الربط بينها أو يسعى إلى تنسيق نشاطات منفردة في مجهود جماعي فعال.

- الممهد: الذي يلخص مناقشات الأعضاء ونشاطاتهم بغية تمكينهم من رؤية موقعهم من الهدف العام للجماعة، أو يثير أسئلة تتعلق بالاتجاه الذي يسير فيه نقاش الجماعة.

- في الإجراءات: الذي يسهل عمل الجماعة بانجازه المهام الرتيبة كتوزيع المواد وإعادة تنظيم المقاعد وغير وذلك[157].

6. نموذج تطبيقي لإستراتيجية التدريس التبادلي:

الدَّرس: فهم المقروء **عنوان:** حُرُوبُ الأَطْفَالِ

الزمن المخصص: 90 دقيقة **المستوى:** المتقدّم

النَّصُّ

ظَاهِرَةُ الجُنُودِ الأَطْفَالِ لَمْ تَكُنْ مَعْرُوفَةً فِي الماضِي، وَلَكِنّهَا الآنَ مُنْتَشِرةٌ جِدّاً وَنَحْنُ فِي بِدَايَاتِ القرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِيْنَ فِي التَّارِيخِ العَسْكَرِيّ كَانَتِ الدُّولُ تَسْتَخْدِمُ الأَوْلادَ أَوْ الشَّبَابَ الصِّغَارَ لِلقِيَامِ بِبَعْضِ الخدْمَاتِ لِلجِيُوشِ أَوْ لِقَرْعِ الطُّبُولِ لِإعْلانِ بِدَايَةِ المعْرَكَةِ،

[157] السّميري، لطيفة الصالح، (2003م). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.المجلة التربوية. العدد68. المجلد السابع عشر. ص24.

لَكِنَّ مَا حَدَثَ فِي السَّنواتِ الأَخِيرةِ مِنْ تَارِيخِ العَالَمِ أَمْرٌ مُخْتَلِفٌ تَمَاماً، فَقَدْ أَصْبَحَ الأَطْفَالُ يُشَارِكُونَ فِي الحُرُوبِ وَيَرْتَدُونَ اللِّبَاسَ العَسْكَرِيَّ وَيَحْمِلُونَ الأَسْلِحَةَ القَاتِلَةَ بِأَيْدِيهِمِ الصَّغِيرةِ.

بَعْدَ اِنْتِهَاءِ الحَرْبِ البَارِدَةِ اِعْتَقَدَ بَعْضُهم أَنَّ العَالَمَ سَوْفَ يَعِيشُ بِطَرِيقَةٍ مُخْتَلِفةٍ، وَظَنُّوا أَنَّ العَصْرَ القَادِمَ سَيكُونُ عَصْرَ السَّلامِ وَالتَّقَدُّمِ وَالتَّنْمِيَّةِ الاِقْتِصَادِيَّةِ، لأَنَّ الأَمْوَالَ الَّتِي كَانَتْ تُنْفَقُ فِي الحُرُوبِ سَوْفَ تُسْتَخْدَمُ لأَهْدَافٍ إِنْسَانِيَّةٍ، لَكِنَّ مَا حَدَثَ لَمْ يَكُنْ كَذَلِكَ. فَيَبْدُو أَنَّ الحَرْبَ أَصْبَحَتْ عَادَةً فِي عَالَمِنَا الجَدِيدِ، فَقَدْ اِنْتَشَرَتْ ظَاهِرَةُ القَصْفِ الجَوِيّ وَالاِحْتِلالِ العَسْكَرِيّ فَضْلاً عَنِ الحُرُوبِ الأَهليَّةِ وَالعرْقِيَّةِ وَالدِّينِيَّة. وَمَعَ هَذِهِ الظُّرُوفِ أَصْبَحَ المَدَنِيُّونَ أَكْثَرَ تَعَرُّضاً لِلمَوْتِ فِي الحُرُوبِ وَمِنْهُم الأَطْفَالُ، وَقَدْ صَدَرَ تَقْرِيرٌ لِمُنَظَّمَةِ (اليُونِيسِيف) يَذْكُرُ أَنَّ أَكْثَرَ مِنْ مِليُونَيْ طِفْلٍ قُتِلوا فِي السَّنواتِ العَشْرِ الأَخِيرةِ، وَتَشَرَّدَ اثْنَا عَشَرَ مِلْيُوناً وَتَعَرَّضَ خَمْسَةَ عَشَرَ مِليُونَ طِفْلٍ لِلأَمْرَاضِ النَّفْسِيَّة أَوْ التَّشَوُّهَاتِ الجَسَدِيَّةِ أَوْ فُقْدَانِ الأَهْلِ.

إِنَّ سَبَبَ اِزْدِيَادِ الضَّحَايَا مِنَ الأَطْفَالِ هُوَ أَنَّ البَشَرِيَّةَ أَصْبَحَتْ أَكْثَرَ قَسْوَةً، وَالأَطْفَال هُمْ أَضْعَفُ وأَقَلُّ قُدْرَةً عَلَى حِمَايَةِ أَنْفُسِهِمْ فِي الحُرُوبِ، وَمَا هُوَ أَبْشَعُ مِنَ الحُرُوبِ إِشْرَاكُ الأَطْفَالِ كَجُنُودٍ فِي هَذِهِ الحُرُوبِ، فَفِي الحَرْبِ الأَهْلِيَّةِ فِي لِيبِيريَا شُوهِدَ الأَطْفَالُ فِي سِنِّ السَّابِعَةِ يَرْتَدُونَ اللِّبَاسَ العَسْكَرِيَّ وَيَحْمِلُونَ البَنَادِقَ وَالرَّشَّاشَاتِ، ويُعْتَقَدُ أَنَّ المشْكِلَةَ غِذَائِيّةٌ وَلَيْسَتْ مُشْكِلَةَ بَحْثٍ عَنِ المقَاتِلِينَ، وَذَلِكَ كَمَا يَصِفُ مُدِيرُ الصَّلِيبِ الأَحْمرِ الحَالَةَ: ((مَنْ يَحْمُلْ بُنْدُقِيّةً يَحصَلْ عَلَى الطَّعَامِ)).

المشْكِلَةُ نَفْسُهَا مَوجُوْدَةٌ فِي مِينِمَار وَسِرِيلانكَا، حَيْثُ أَعْطَى الأَهْلُ جَيْشَ المتَمَرِّدِينَ أَطْفَالَهُمْ لأَنَّهُ يُقَدِّمُ الطَّعَامَ مَرَّتَين كلَّ يومٍ، وَفِي إِثيُوبيَا كَانُوا يَخْطِفُونَ الأَطْفَالَ مِنْ

بيُوتِهِم وَأَهَلِهِمْ لِتَجْنِيدِهِمْ فِي الحَرْبِ، وَالشَّيءُ نَفْسُهُ حَدَثَ فِي دُوَلٍ إفريقيَّةٍ أُخْرَى مِثلِ مُوزَامبِيق الَّتِي كَانَ فِيْهَا أطفالٌ مُقَاتِلُونَ لَمْ يَتَجَاوَزُوا السَّادِسَةَ مِنْ عُمْرِهِمْ، وَفِي سِيرَاليون غَزَا المتَمَرِّدُونَ عَامَ 1995م بَعْضَ القُرَى وَخَطَفُوا الأَطْفَالَ مِنْهَا، وَأَجْبَرُوهُمْ عَلَى مُشَاهَدةِ أَعْمَالِ التَّعذِيبِ وَإِعْدَامِ الأَقَارِبِ، وَكَانُوا أَحْيَاناً يُشْرِكُونَهُمْ فِي تَنْفِيذِ هَذِهِ الأَعْمَالِ البَشِعَةِ، إِضَافَةً إِلَى تَقْدِيمِ كَمِّيَّةٍ مِنَ المخَدِّراتِ يَومِيّاً لِكُلِّ طفْلٍ.

طَبْعاً...قَدْ يَقولُ بَعْضُهم: إنَّ كلَّ هَذِهِ البُلدانِ مِنَ العالَمِ الثّالِث، وإنَّ الغَرْبَ المتَقدَّمَ أَكْثَرُ رَحْمَةً وإنْسَانيّةً في مُعامَلَتِهِ لِلأَطْفالِ. ولَكنّ الحَقيقةَ أنَّ الغَرْبَ لَيْسَ أَقَلَّ وَحْشِيّةً وإجْراماً والأطْفالُ الَّذينَ قُتِلوا فِي قَصْفِ يُوغُسْلافيَا وَالعِرَاقِ أَكْبَرُ دَليلٍ عَلَى ذَلِكَ، فَضْلاً عِنِ الأَطْفَالِ الَّذينَ يُقْتَلُونَ فِي فِلَسْطِينَ كُلَّ يَومٍ بِالقَنَابِلِ وَالطَّائِراتِ المصْنُوعَةِ فِي الغَرْبِ.

الأهداف الإجرائية: يتوقع من الدارس بعد نهاية هذا الدرس أن:

1. يقرأ النَّصَّ قراءةً جهريَّةً صحيحةً.
2. يستخلص الفكرة الرئيسة للنَّصِّ.
3. يحدد الأفكار الفرعية لمقاطع النَّصِّ.
4. يبين معاني المفردات ودلالاتها.
5. يناقش ما ورد في النَّصِّ من أفكار ويبدي رأيه فيها.
6. يستخدم المفردات والتَّراكيب الجديدة في جمل صحيحة.
7. يعبر شفوياً عن موضوع حُرُوب الأَطْفَالِ ويناقشه من جوانبه المختلفة.

8. يعبر كتابياً عن موضوع. حُرُوب الأَطْفَالِ ويناقشه من جوانبه المختلفة.

9. يدرك أهمية التعاون في التَّعلُّم.

أولاً: التمهيد:

1. برأيك، ما أسباب استخدام الأطفال في الحروب؟

2. ما أساليب حل مشكلة زج الأطفال في الحروب؟

ثانيًا: الوسائل التَّعليميَّة:

يعرض المعلّمُ بعض الصُّور عن حروب الأطفال.

ثالثًا: الإجراءات التدريبية للمعلِّم:

1. الإعداد: يعرف المعلِّم طلابه بإستراتيجية التدريس التبادلي.

2. يقسم المعلِّم الدارسين إلى ثلاث مجموعات، ويتم توزيع الأدوار داخل المجموعة، حيث يحدد المعلِّم قائد المجموعة، والمسجل لما تؤديه المجموعة، والملاحظ لأداء المجموعة.

3. نمذجة المعلّم: يقوم المعلِّم بقراءة الفقرة الأولى من الدرس قراءة جهرة، ويحاول ممارسة إجراءات إستراتيجية التدريس التبادلي.

رابعًا: يقوم الطلاب بتنفيذ إجراءات التدريس التبادلي وفق الخطوات الآتية:

1. التنبؤ:

يقرأ الطلاب عنوان الدرس، ويحاولون وضع مجموعة من التنبؤات أو التوقعات عمّا يتضمّنه هذا الموضوع من معلومات، ويتم ذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات.

1. ماذا أعرف عن استخدام الأطفال للحرب؟ يقوم الطالب بمحادثة نفسه وذلك من خلال محاولة الإجابة عن السؤال السابق: أعرف عن .....هي .....

2. ماذا تتوقع أن يرد في هذا الموضوع؟ أتوقع أن يرد في هذا الموضوع: الحديث عن.....

يراقب المعلِّم صياغته للأسئلة السابقة ويحكم عليها من خلال: كفاية المعلومات السابقة لديه، وعلاقتها بموضوع الدرس الحالي، كيفية ربطها بالأفكار الجديدة التي سيكتسبها الطالب.

2. التساؤل:

يقرأ الطالب الفقرة الأولى من الدرس، ثم يطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالفقرة كما يلي:

1. .....

2. .....

3. .....

3. التوضيح:

يتم التوضيح على الفقرة؛ لتوضيح بعض الكلمات الصعبة أو الجمل غير المفهومة كما يأتي:

- كلمة "حروب" ما معناها؟
- ما معنى هذه الجملة ". كَانُوا يَخْطِفُونَ الأَطْفَالَ مِنْ بيُوتِهِم وَأَهَلِهِمْ لِتَجْنِيدِهِمْ فِي الحَرْبِ"؟
- ما معنى تركيب" قَرْعِ الطُّبُولِ "؟

يُخمّن الطالب المعنى العام للفقرة السابقة دون توقف على ما اعترضه من صعاب بمعنى أنه لا يقرأ الفقرة كلمة كلمة، وإنما يحاول الوصول إلى المعنى العام وهو".....".

4. التلخيص:

يقوم الطالب بتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة السابقة بعد حذف الكلمات الزائدة وما بها من حشو ليخلص إلى الفكرة الرئيسة وهي:

" .....".

ثُمَّ ينتقل الطالب بعد لقراءة الفقرة التالية بالكيفية السابقة نفسها متبعًا الخطوات السابقة في قراءة فقرات الموضوع.

5. التقويم: ويسير بالتدريبات الآتية:

أ- **الفهم والاستيعاب:**

1) ضَعْ إشارة صح (V) أو خطأ (X).

- ظَاهِرَةُ الأَطْفَالِ الجُنُودِ مَوْجُودةٌ الآنَ وَكَانَتْ مَوْجُودَةً فِي المَاضِي.
- تَشَرَّدَ اثْنَا عَشَر مِلْيونَ طِفْلٍ فِي القَرْنِ المَاضِي.
- سَبَبُ اِزْدِيَادِ الضَّحَايَا مِنَ الأَطْفَالِ هُو أَنّ البَشَرِيَّةَ أَصْبَحَتْ أَكْثَرَ قسوةً.
- يَقُولُ مُدِيرُ اليُونِيسِيف: "مَنْ يَحْمُلْ بُنْدُقيّةً يَحصَلْ عَلَى الطَّعَامِ ".
- أَعْطَى الأَهْلُ فِي سِرِيلانْكَا أَطْفَالَهُمْ لِلمُتَمَرِّدِينَ مُقَابِلَ المَالِ.

2) **اِخْتَرِ الإِجَابَةَ الصَحِيْحَةَ.**

أ- كَانَتِ الدُّولُ فِي المَاضِي تَسْتَخْدِمُ الأَطْفَالَ

- لِلقِتَالِ فِي الحُرُوبِ.
- -لِلمُشَارَكَةِ فِي الحُرُوبِ.
- لِتَقْدِيمِ الخدْمَاتِ لِلجِيُوشِ.
- لِمُسَاعَدَةِ الجِيُوشِ.

ب- بَعْدَ اِنْتِهَاءِ الحَرْبِ البَارِدَةِ ظَنَّ البَعْضُ أَنَّ العَصْرَ القَادِمَ سَيكُونُ

- عَصْرَ السَّلامِ وَالتَّعَاونِ بَيْنَ الشُّعُوبِ.

– عَصْرَ التَّطَوُّرِ الاِقْتِصَادِيّ واَلسَّلامِ

– عَصْرَ السلام العَالَمِيّ.

– عَصْرَ التَّطَوُّرِ الاِقْتِصَادِيّ وَالعلميّ.

ج– قُتِلَ فِي السَّنواتِ العَشْرِ الأَخْيرةِ

– مَا يَزِيدُ عَنْ مِليُونَيَ طِفْلٍ.

– مَا يُقَارِبُ مِليُوني طِفْلٍ.

– أَقَلُّ مِنْ مِلْيُونِي طِفْلٍ.

– مَا يُعَادِلُ مِلْيُونِي طِفْلٍ.

د– أَجْبَرَ المتَمَرِّدُونَ فِي سِيرَاليون الأَطْفَالَ عَلَى

– المشَارَكَةِ فِي الحَرْبِ.

– اِرْتِدَاءِ اللِّباسِ العَسْكَرِيّ.

– المشَارَكَةِ فِي عَمَلياتِ التَّعْذِيب.

– مُشَاهَدَةِ الأَعْمَالِ الوَحْشِيّةِ وَالمشَاركةِ فيها

هـ– اِرْتَكَبَ ..... جَرَائِمَ ضِدَّ الأَطْفَالِ.

– العَالمُ الغَرْبِيُّ. – العَالَمُ المتَقَدِّمُ.

– العَالَمُ الثَّالِثُ وَالعَالَمُ المتَقَدِّمُ. – العَالَمُ الثَّالِثُ.

3) استخرج الأفكار الرئيسة الموجودة في فقرات النص.

.....

.....

.....

.....

ب– اللغويات: المفردات والتراكيب: وتشمل التدريبات الآتية:

1) صِل بَينَ الكَلِمَاتِ فِي العَمُودِ (أ) وَمَا يُنَاسِبُهَا فِي العَمُودِ (ب) لِتَحصُلَ عَلَى تَركِيبٍ صَحِيحٍ.

القَصْف	السَّلامِ
ظَاهِرَةُ	الجَويّ
عَصْر	الجُنُودِ
أَعْمَالِ	العَسْكَرِيّ
اللِّباس	المتَمَرّدِينَ
جَيْشَ	الجَسَدِيَّةِ
التَّشَوُّهَاتِ	التَّعذِيبِ

2) صِلْ بَيْنَ الكَلِمَةِ وَعَكْسِهَا.

مُخْتَلَفٌ	المَنْصَرِم
القَادِم	الحَرْب
السَّلام	المُتَخَلِّف
المُتَقدِّم	مُتَّفَق
البَارِدة	السَّاخِنة

3) صِل بَينَ الفِعلِ وحَرفِ الجَرِّ المُنَاسِبِ لَهُ، ثُمَّ ضَعهُما في جُملَةٍ مُفِيدَةٍ مِن تَأليفِكَ مُستَعِينَاً بِالنَّصِ.

تَعَرّضَ – تُنْفَقُ – يُشَارِكُ – بَحَثَ – يَخْطِفُ – أُجْبَرَ – تَمَرَّدَ

عَلَى عَنْ مِنْ لِ فِي

الواجب المنزلي:

كتابة في البيت:

اكتب موضوعاً تتحدّث فيه عن حروب الأطفال وآثارها النفسية والجسدية والاجتماعيّة عليهم.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النتائج: توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. تحسين الفهم القرائي: الطلاب الذين يتعلمون من خلال التدريس التبادلي يظهرون تحسناً ملحوظاً في فهم النصوص والمواد المقروءة. يتمكنون من استيعاب الأفكار الرئيسة والتفاصيل الدقيقة بشكل أفضل.

2. تطوير مهارات التفكير النقدي: يعزز التدريس التبادلي قدرة الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي، من خلال الأنشطة التي تتطلب منهم طرح الأسئلة والتوضيح والتنبؤ.

3. زيادة التفاعل والمشاركة: تسهم هذه الاستراتيجية في زيادة مستوى التفاعل والمشاركة بين الطلاب، حيث يتبادلون الأفكار والنقاشات بشكل فعال ويشتركون في عملية التعلم بشكل جماعي.

4. تحفيز التعلم النشط: تشجع هذه الاستراتيجية الطلاب على أن يكونوا مشاركين نشطين في عملية التعلم بدلاً من كونهم مستمعين فقط. هذا التحفيز يؤدي إلى تحسين الدافعية والرغبة في التعلم.

5. تعزيز التعلم التعاوني: يساعد التدريس التبادلي في تطوير مهارات العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب، حيث يتعلمون كيفية التفاعل مع أقرانهم وتقديم الدعم لبعضهم البعض.

6. تنمية مهارات التلخيص والتوضيح: يكتسب الطلاب مهارات مهمة مثل التلخيص وتوضيح المعلومات، والتي تعتبر ضرورية لفهم النصوص بشكل أعمق.

7. تحسين الذاكرة والاستيعاب: تساعد الأنشطة المختلفة في التدريس التبادلي على تعزيز ذاكرة الطلاب وقدرتهم على استيعاب وتذكر المعلومات بشكل أفضل.

8. تعزيز الاستقلالية في التعلم: يشجع التدريس التبادلي الطلاب على أن يكونوا مستقلين في عملية التعلم، مما يطور لديهم مهارات التعلم الذاتي.

التوصيات:

لتعزيز فعالية توظيف استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء، يمكن تقديم توصيات عدة:

1. تدريب المعلمين: يجب توفير دورات تدريبية متخصصة للمعلمين لتمكينهم من فهم وتنفيذ استراتيجيات التدريس التبادلي بفعالية. يجب أن تشمل هذه الدورات أمثلة عملية وتقنيات للتعامل مع التحديات المحتملة.

2. تنويع الأنشطة: ينبغي تنويع الأنشطة التبادلية لتشمل مهام مثل التلخيص، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ، مما يساعد في تلبية احتياجات الطلاب المختلفة وتعزيز تفاعلهم.

3. تهيئة البيئة الصفية: خلق بيئة صفية تشجع على التعاون والمشاركة الفعّالة بين الطلاب. يجب أن يشعر الطلاب بالأمان والانفتاح للمشاركة بأفكارهم وأسئلتهم.

4. استخدام نصوص متنوعة: يجب اختيار نصوص متنوعة ومستويات صعوبة مختلفة لتناسب مستويات الطلاب وتساعدهم على تطوير مهارات فهم المقروء في سياقات متعددة.

5. تشجيع العمل الجماعي: تنظيم الطلاب في مجموعات صغيرة تتيح لهم التفاعل المباشر وتبادل الأفكار. يساهم ذلك في تعزيز التعلم التعاوني وتحسين الفهم من خلال التفاعل والنقاش.

6. تقديم التغذية الراجعة: يجب على المعلمين تقديم تغذية راجعة مستمرة وبناءة للطلاب حول أدائهم، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم وتجنب الأخطاء المتكررة.

7. دمج التكنولوجيا: يمكن استخدام التقنيات الحديثة والأدوات التعليمية الرقمية لدعم وتنفيذ استراتيجيات التدريس التبادلي، مثل استخدام البرامج التعليمية والتطبيقات التفاعلية.

8. تقييم مستمر: إجراء تقييمات دورية لقياس تقدم الطلاب في مهارات فهم المقروء وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين. يمكن أن تشمل هذه التقييمات الاختبارات القصيرة والمناقشات الصفية.

المصادر والمراجع

1. البغدادي، محمد رضا وآخرون. (2005). التعلم التعاوني. القاهرة. دار الفكر العربي، القاهرة.

2. جابر، عبد الحميد جابر. (1999م). إستراتيجيات التدريس والتعليم. القاهرة. دار الفكر العربي.

3. الخزاعلة، محمد سلمان. (2013). المعلم والمدرسة. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع، ط،1.

4. زايد، فهد خليل. (2007). التعلم التعاوني. عمان. اليازوري للطباعة والنشر. ط 1.

5. الزغلول، عماد عبد الرحيم وآخرون. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6. سعادة، جودت أحمد. (2008). التعلم التعاوني. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. ط،1.

7. السّميري، لطيفة الصالح. (2003م). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض. المجلة التربوية. العدد68. المجلد السابع عشر.

8. السنانية، لطفية علي، (2016). فاعلية التعلُّم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلفة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي. فلسطين، مجلَّة الجامعة الإسلاميَّة.

9. شحاتة، حسن، أبو عميرة، محبات. (1994م).المعلمون والمتعلمون: أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم. القاهرة. الدار العربية للكتاب.

10. طعيمة، أحمد رشدي، الشعيبي، محمد علاء الدين. (2006م). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة. دار الفكر العربي.

11. طعيمة، أحمد رشدي، الناقة، محمود كامل (2006م). تعليم اللُّغة اتصالياً: بين المناهج والإستراتيجيات. الرباط: المملكة المغربية. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

12. الطناوي، عفت مصطفى. (2009). التدريس الفعال. عمان. دار المسيرة. ط1.

13. عبد الباري، ماهر شعبان (2010م). إستراتيجيات فهم المقروء أسسها وتطبيقاتها العملية. ط1، عمان. دار المسيرة.

14. العبد الله، محمد بن محمود. (2013) طرق تدريس الأطفال. لبنان. دار المناهج للنشر والتوزيع. ط،1.

15. عطية، تحسين علي (2001). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان. دار المسيرة، د.ط.

16. فضل الله، محمد رجب. (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد السابع. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القاهرة. جامعة عين شمس. كلية التربية.

17. مصطفى، عفاف عثمان. (2014). إستراتيجيات التدريس الفعال. الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

18. يونس، فتحي علي. (2014). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم الفراءة وبناء المنهج. القاهرة، مكتبة وهبة. ط1.

Yayın İlkeleri

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (AYAD), İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü tarafından Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa, basılı ve elektronik olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (AYAD), özgün olmak şartı ile Arap dili, edebiyatı, eğitimi, belagati, kültürü, sanatı, felsefesi, edebiyat tarihi ve Arapça çeviri alanları ile ilgili araştırma, inceleme, tenkit ve değerlendirme yazıları kamuoyuna duyurulmak amacıyla yayımlanır.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (AYAD), gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan, özgün nitelikte "araştırma makalesi" veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan "derleme makalesi" olması şartı aranır. Ayrıca ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki "değerlendirme" yazıları ile "kitap eleştirileri" de derginin yayın kapsamı içindedir. Yayın Kurulu'nun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin Türkçe, Arapça, İngilizce veya Farsça çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. "Çeviri makalelerin" yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur. Yazıların Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanabilmesi için daha önce başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durumun dipnotta açıkça belirtilmesi koşuluyla kabul edilebilir.

GENEL KURALLAR

1. Dergide yayımlanan yazı ve makalelerde kullanılacak dil Türkçe, Arapça, İngilizce ve Farsçadır.

2. Çalışmayı destekleyen bir kurum varsa, makale başlığının son kelimesi üzerine (*) konularak, aynı sayfada dipnot olarak destek veren kurum bilgileri belirtilmelidir.

3. Gönderilen yazılar kaynakça ve ekler dahil **3.000** kelimeden az olmamalı ve **10.000** kelimeyi aşmamalıdır.

4. Makaleler **Chicago** sistemine göre düzenlenmelidir. Detaylı bilgi için kılavuzu inceleyebilirsiniz:
https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/23095.
Lütfen dipnotta verilen referansların kaynakçada olmasına özen gösteriniz.

5. Dergimiz için editör kurulunca belirlenen intihal oranı üst sınırı **yüzde 15**'tir. İntihal tespit programındaki filtreleme seçenekleri şu şekilde ayarlanır:

- Kaynakça hariç (Bibliography excluded)
- Alıntılar hariç (Quotes excluded)
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 5 words)
- Program menüsünde bulunan diğer filtreleme seçenekleri raporlamaya dâhil edilmez.

Yazım Kuralları

• **Sayfa Düzeni**

Üst 3 cm, alt 2 cm, iç kenar 2,5 cm, dış kenar 2 cm boşluk bırakılacak şekilde tüm metin alanı 170 mm X 240 mm şeklinde olmalıdır.

• **Yazı Türü**

Türkçe ve İngilizce metinlerde Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır. Türkçe "Öz", İngilizce "Abstract" bölümleri ve ana metin

12 punto, dipnot bölümü ise 10 punto olmalı; metin, özet ve dipnotlar iki yöne yaslı olarak hizalanmalıdır. Ana metinde girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı değeri 1,15 olmalıdır.

Arapça ve Farsça metinler Traditinol Arabic yazı karakterinde ve 16 punto olmalıdır. Dipnot bölümü ise 12 punto olmalı; metin, özet ve dipnotlar iki yöne yaslı olarak hizalanmalıdır. Ana metinde girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı değeri 1,15 olmalıdır.

• **Başlıklar**

Makale ana başlık ve alt başlıklardan oluşacak şekilde düzenlenmelidir.

• **Ana Başlık**

Türkçe ve İngilizce başlıklar Times New Roman karakterinde, büyük harfler kullanılarak, kalın, 14 punto şeklinde olmalıdır. Yazar ismi, başlıktan sonra bir satır boşluk bıraktıktan sonra sağa yaslı şekilde yazılmalı ve yazar ismi küçük, soyadı büyük olacak şekilde 12 punto olarak yazılmalıdır. Yazar bilgileri yazar adından sonra eklenecek yıldız işareti ile dipnotta verilmelidir.

Arapça ve Farsça başlıklar Traditional Arabic karakterinde, kalın ve 18 punto şeklinde olmalıdır. Yazar ismi, başlıktan sonra bir satır boşluk bıraktıktan sonra sola yaslı şekilde ve 16 punto olarak yazılmalıdır. Yazar bilgileri yazar adından sonra eklenecek yıldız işareti ile dipnotta verilmelidir.

• **Öz**

150 kelimeyi geçmemeli ve "**ÖZ**" başlığı kalın, 12 punto olmalı, özet metni 12 punto olarak tüm metin Times New Roman yazı stilinde iki yana yaslı ve tek paragraf şeklinde Microsoft Word formatında yazılmalıdır. **Anahtar kelimeler** başlığı 12 punto ve bold yazılmalı, anahtar kelimeler ise 12 punto ve italik olmalıdır. Makaleye uygun en az beş en fazla yedi anahtar kelime yazılmalı ve bu kelimelerin ilk harfleri büyük diğer

harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. "ÖZ"de makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

Makalenin ilk sayfasında, yazıldığı dildeki ÖZ bölümü yer alır.

• **Abstract**

Abstract başlığı 12 punto ve bold olmalıdır. İngilizce özet kısmı 150 kelimeyi geçmemeli, 12 punto ve iki yana yaslı olmalıdır. **Keywords** başlığı 12 punto ve bold yazılmalı, anahtar kelimeler ise 12 punto ve italik olmalıdır. Makaleye uygun en az üç en fazla beş anahtar kelimenin ilk harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. "Abstract" bölümünde makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

• **Bölümler**

Makalenin içeriğine göre oluşturulan bölüm alt başlıkları (GİRİŞ, KAVRAMSAL ÇERÇEVE, LİTERATÜR TARAMASI, ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ, BULGULAR, SONUÇ, …gibi) hepsi büyük harf olacak biçimde, 12 punto ve kalın (bold) olmalıdır ve **numaralandırma kullanılmadan** yazılmalıdır.

• **Ana Metin**

Alt başlıklar 12 punto, kalın ve büyük harf kullanılarak yazılmalı ve metin kısmı 12 punto, Times New roman yazı stilinde Microsoft Word formatında olmalıdır. Makaleler tek sütun, iki yana yaslı olacak şekilde ve girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı 1,15 olmalıdır. İlk bölümün alt başlığı anahtar kelimelerden sonra bir satır boşluk bırakarak başlamalı ve bunu takip eden metin paragraflarında boşluk olmamalıdır. Makale uzunluğu şekiller ve figürler ile birlikte 25 sayfayı geçmemelidir.

• **Tablo, Şekil, Grafik ve Resimler**

Metinde kullanılan tablo, şekil, grafik ve resimler yazar(lar) tarafından özgün olarak oluşturulmamış ise "kaynak" gösterilerek metin içinde kullanılabilir. Tablo, şekil, grafik ve resimler metin kısmına uyacak şekilde yerleştirilmeli ve başlıkları 11 punto ve ortalanarak yazılmalıdır. Metin içinde kullanılan tablo ve grafikler Tablo 1., Tablo 2./ Grafik 1., Grafik 2. … vb gibi sıralanmalıdır. Tablo numaraları ve başlıklar tablodan önce olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil, grafik ve resimlerin numaraları ve başlıkları kendinden (şekil, grafik ve resim) sonra altta olacak şekilde Şekil 1., Şekil 2./ Resim 1., Resim 2. … vb gibi sıralanarak yazılmalıdır. Tablo, şekil, grafik ve resim başlıklarında kullanılan kelimelerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük olacak şekilde oluşturulmalıdır.

• **Sonuç**

Başlık kalın ve 12 punto, metin kısmı da 12 punto Times New Roman yazı stilinde yazılmalıdır.

• **Kaynakça**

Kaynakça başlığı, 12 punto ve kalın yazılmalıdır. Bibliyografik kimlikler yazılırken girinti değeri asılı 1,25; paragraf aralığı sonra 6 nk, satır aralığı 1,5 satır olmalıdır.

• **Makalede referans ve kaynakça gösterimi**

Makaleler **Chicago** sistemine göre düzenlenmelidir. Detaylı bilgi için kılavuzu inceleyebilirsiniz:
https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/23095

Kolaylık sağlaması açısından Microsoft Word'te yer alan Başvrular kısmını ya da Zotero programını kullanmanızı öneririz.

1. KİTAP

a) Tek Yazarlı:

Talip Özdeş, Maturidi'nin Tefsir Anlayışı (İstanbul: İnsan Yay., 2003), 15.

Kaynakçada:

Özdeş, Talip. Maturidi'nin Tefsir Anlayışı. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.

b) İki Yazarlı:

Bekir Topaloğlu ve İlyas Celebi, Kelam Terimleri Sözlüğü (İstanbul: İSAM Yay., 2010), 57.

Kaynakçada:

Topaloğlu, Bekir ve İlyas Çelebi. Kelam Terimleri Sözlüğü. İstanbul: İSAM Yayınları, 2010.

e) Kitap Bölümü veya Diğer Kısımlar:

Hişam İbrahim Mahmud, "Mukaddime," Telḫîṣu'l-edille li-ḳavaʿidi't-tevḥid icinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud (Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010), 1: 14.

Kaynakçada:

Mahmud, Hişam İbrahim. "Mukaddime". Telḫîṣu'l-edille li-ḳavaʿidi't-tevḥid icinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud, 1: 5-44. Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010

2. MAKALE

* Dipnotta –mevcutsa– danışılan spesifik sayfa numaralı belirtilmelidir. Kaynakçada makalenin bütününün sayfa aralığı belirtilmelidir.

a) Basılı:

Adem Çiftçi, "İslam Ceza Hukukunda Suca Teşebbüsten Vazgeçme", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19, sy. 1 (Haziran 2015): 23.

Kaynakçada:

Çiftçi, Adem. "İslam Ceza Hukukunda Suca Teşebbüsten Vazgeçme". Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19, sy. 1 (Haziran 2015): 23-46.

b) Online:

Ramazan Altıntaş, "Naslar Karşısında Aklın Değerse Durumu", Kelam Araştırmaları Dergisi 1, sy. 1(2003): 411, erişim 22 Şubat 2016, http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kader/article/view/1076000016.

Kaynakçada:

Altıntaş, Ramazan. "Naslar Karşısında Aklın Değerse Durumu". Kelam Araştırmaları Dergisi 1, sy. 1 (2003): 11-20. Erişim 22 Şubat 2016. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kader/article/view/1076000016.

3. ANSİKLOPEDİ "MADDESİ"

Ömer Faruk Akun, "Ali Mustafa Efendi", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c. 2 (Ankara: TDV Yay., 1989), 416.

Kaynakçada:

Akun, Ömer Faruk. "Ali Mustafa Efendi". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. 2: 416-417. Ankara: TDV Yayınları, 1989.

4. TEZ

Abdullah Demir, "Ebu İshak Zahid es-Saffar'ın Kelam Yöntemi" (Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2014), 122.

Kaynakçada:

Akyüz, İsmail. "Türkiye'de Muhafazakâr Yardım Kuruluşları". Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, 2008.

5. YAYIMLANMAMIŞ KONFERANS

Mustafa Akdağ ve Hidayet Tok, "Geleneksel Öğretim ile Power Point Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi" (XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Temmuz 06-09, 2004).

Kaynakçada:

Akdağ, Mustafa ve Hidayet Tok. "Geleneksel Öğretim ile Power Point Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi" XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Temmuz 06-09, 2004.

8. WEB SAYFASI

"Google Gizlilik Politikası", son güncelleme 19 Ağustos, 2015, https://www.google.com/intl/tr_tr/policies/privacy/.

Kaynakçada:

Google. "Google Gizlilik Politikası". Son güncelleme 19 Ağustos, 2015. https://www.google.com/intl/tr_tr/policies/privacy/.

İletişim Bilgileri

Aydın Arapça Dergisi Yayın Koordinatörlüğü

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, NO: 38 Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428