



**HATAY YERLEŞİK ARAP DİVALEKTLERİNİN ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK A1 DÜZEYİ İLETİŞİMSEL MATERYAL TASARIMI**

Mustafa Ağbaht

**YÜKSEK LİSANS TEZ ÖNERİŐİ
YABANCI DİLLER ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ**

AĞUSTOS, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin, tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mustafa

Soyadı : Ağbaht

Bölümü : Arap Dili Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Hatay Yerleşik Arap Diyalektlerinin Öğretimine Yönelik A1 Düzeyi İletişimsel Materyal Tasarımı

İngilizce Adı : A1 Level Communicative Material Design for the Teaching of the Sedentary Arabic Dialects of Hatay

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mustafa Ağbaht

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mustafa AĞBAHT tarafından hazırlanan “Hatay Yerleşik Arap Diyalektlerinin Öğretimine Yönelik A1 Düzeyi İletişimsel Materyal Tasarımı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞI

Yabancı Diller Anabilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:22/ 08/ 2022

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden itibaren bugüne kadar değerli görüşleriyle bana yol gösteren ve hem akademik hem de eğitsel anlamda ışık tutan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN'e, bölüm seçerken en zorlandığım zamanlarda yanımda olarak beni bu bölüme yönlendiren, bu projeyi geliştirmemi öneren ve projede Arap diyalektleri alanında bilgisiyle katkı sağlayan değerli hocam Mahmut AĞBAHT'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana Arap dili ve eğitim alanlarında çok şey katan tüm bölüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

İlim öğrenme ve öğretme ateşiyle bana ilham olan babama, bana olan sonsuz sevgi ve inancıyla anneme, tezimi yazdığım zamanlarda akademik ve anadili kullanıcısı olmaları yönüyle görüşleriyle destek veren ablam ve eniştem Fatma ve İbrahim AĞBAHT'a, bu alandaki çoğu çalışmamda yanımda olan Kamil AĞBAHT'a ve manevi destekleriyle yanımda olan tüm aileme, arkadaşlarıma ve sevdiklerime teşekkürü borç bilirim.

HATAY YERLEŞİK ARAP DİVALEKTLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK A1 DÜZEYİ İLETİŞİMSEL MATERYAL TASARIMI

(Yüksek Lisans Tezi)

Mustafa Ağbaht
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2022

ÖZ

Toplumsal hafızanın ve kültürün aktarılmasında eşsiz önemi olan anadilini daha yetkin kullanmak ve bu dili başkalarına sistematik bir şekilde aktarmak isteyen bireyler, bu dilde materyallere ihtiyaç duyar. Bu çalışmada, sadece sözlü kültürle aktarılan ve nesiller arası aktarımı günümüzde son derece zayıflayan; ancak yazılı bir dili ve materyali bulunmayan Hatay yerleşik Arap diyalektlerinin öğretimine yönelik materyal ihtiyacının giderilmesi amaçlanmıştır. Dili yaşatmak ve sosyokültürel mirasını korumak için hazırlanan bu araştırmada, dili bir iletişim aracı sayan iletişimsel yöntem tercih edilmiştir. Materyalde yer alan temaların, içeriklerin vb. seçiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) esas alınmış ve öğretim materyali tasarlama ve hazırlama ilkeleri dikkate alınmıştır. İlgili diyalekte ilişkin bilimsel çalışmalar ve metinler olması yönüyle nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Materyalin Arap diyalektlerinin öğretimine, bu dili öğrenmek isteyenlerin bu coğrafyadaki çeşitli kültürleri tanımlarına ve kendi kültürlerini aktarmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Hatay yerleşik Arap diyalekti, Materyal tasarımı, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), Dil sürdürümü

Sayfa Adedi : xiii + 223

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

A1 LEVEL COMMUNICATIVE MATERIAL DESIGN FOR THE TEACHING OF THE SEDENTARY ARABIC DIALECTS OF HATAY

(MS Thesis)

Mustafa Ağbaht

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL EDUCATION SCIENCES

August, 2022

ABSTRACT

Individuals who want to systematically transfer and use more competently their mother tongue to others which has a unique importance in the transfer of culture and social memory, need materials in this language. In this study, it is intended to fulfill the need of materials for the teaching of the sedentary Arabic dialects of Hatay, which have been transmitted only by oral culture and whose intergenerational transmission is extremely weakened today, but does not have a written language and material. In this resource, which is prepared to keep the language alive and protect its socio-cultural heritage, the communication method that considers language a means of communication has been preferred. The themes, content, etc. contained in the material are based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the principles of designing and preparing teaching materials are taken into account. In terms of being scientific studies and texts related to dialect, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was preferred. It is believed that the material will contribute to the teaching of Arabic dialects, to those who want to learn this language, to get to know various cultures in this geography and to transfer their own cultures.

Keywords: The sedentary Arabic dialects of Hatay, Material design, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Language maintenance

Page Number: xiii + 223

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	5
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
Anadili Eğitimi Tarihinin Kısa Arka Planı	10
Amerika’da Anadili Eğitimi.....	11
Osmanlı Devleti’nde ve Türkiye’de Anadili Eğitimi.....	13
Anadili Öğretim Programları ve Materyalleri.....	18
Surayt	18
Kur’an Dili Okuma-Yazmaya Giriş	18

Hatay Yerleşik Arap Dialektleri Literatür Taraması (HAYAD).....	19
<i>Die Arabischen Dialekte Antiochiens</i>	20
<i>Transkripsiyon</i>	25
BÖLÜM III	28
YÖNTEM	28
Araştırmanın Modeli	28
Araştırmanın Çalışma Grupları.....	29
Verilerin Toplanması.....	30
Verilerin Analizi.....	30
Verilerin Kullanımı.....	30
BÖLÜM IV	31
DİVALEKT ÖĞRETİM PROGRAMI VE MATERYALİ	31
Öğretim Programının Yapısı	31
Genel Amaçlar	31
D-AOBM Ortak Başvuru Düzeyleri.....	33
D-AOBM Profilleri.....	36
İletişim Odaklı Dil Etkinlikleri ve Stratejileri.....	38
<i>Alımlama</i>	39
<i>Üretim</i>	43
<i>Etkileşim</i>	46
<i>Aracılık</i>	50
Kazanımlar	54
Açıklamalar	55
Öğretim Programının Temel Özellikleri	55
Sarmal Program	55
Eylem Odaklı Yaklaşım.....	55
İletişimsel Dil Yaklaşımı.....	56
Öğrenci Merkezlilik	56
Öğrenmeyi Öğrenme.....	57
Öğretim Tekniklerinin Çeşitliliği	57

Öğrenme-Öğretme Süreci	59
Öğretim İlkeleri.....	59
Öğrenme-Öğretme Ortamı.....	60
Materyal.....	60
Materyal Tasarım İlkeleri	62
<i>Yapısal/Biçimsel Elemanların Kullanım İlkeleri.....</i>	<i>62</i>
<i>Yerleşim Elemanlarının Kullanım İlkeleri.....</i>	<i>66</i>
Materyal Hazırlama İlkeleri	71
Lehçitna	81
Temalar ve İçerik Önerileri	82
<i>Kültürel Öğeler.....</i>	<i>84</i>
Kazanımlar ve Açıklamalar	84
Ölçme ve Değerlendirme	90
BÖLÜM V.....	92
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	103

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Dil Eğitimi ve Okuryazarlık İçin Materyallerin Mevcudiyeti</i>	4
Tablo 2. <i>Bedevi ve Yerleşik Diyalektlerin Karşılaştırılması</i>	21
Tablo 3. <i>Bedevi ve Yerleşik Diyalektlerde Zamir ve Fiillerin Çoğul Cinsiyet Ayrımı</i>	22
Tablo 4. <i>Bedevi ve Yerleşik Diyalektlerin Karşılaştırılması</i>	22
Tablo 5. <i>Dini Topluluklara Göre Dilsel Farklılıklar 1</i>	23
Tablo 6. <i>Dini Topluluklara Göre Dilsel Farklılıklar 2</i>	23
Tablo 7. <i>Öz Değerlendirme Tablosu (Çevrim İçi İletişim ve Aracılık Açısından Geliştirilmiş Hâliyle)</i>	35
Tablo 8. <i>Bir Yeterlik Profili – Bir Dildeki Genel Yeterlik</i>	37
Tablo 9. <i>Alımlama Etkinlikleri ve Stratejileri</i>	39
Tablo 10. <i>Sözlü Kavrama Kazanımları</i>	41
Tablo 11. <i>Okuduğunu Kavrama Kazanımları</i>	42
Tablo 12. <i>Üretim Etkinlikleri ve Stratejileri</i>	43
Tablo 13. <i>Sözlü Üretim Kazanımları</i>	44
Tablo 14. <i>Yazılı Üretim Kazanımları</i>	45
Tablo 15. <i>Etkileşim Etkinlikleri ve Stratejileri</i>	46
Tablo 16. <i>Sözlü Etkileşim Kazanımları</i>	48
Tablo 17. <i>Yazılı Etkileşim Kazanımları</i>	49
Tablo 18. <i>Çevrim İçi Etkileşim Kazanımları</i>	50
Tablo 19. <i>Aracılık Etkinlikleri ve Stratejileri</i>	51

Tablo 20. <i>Bir Metne Aracılık Etme Kazanımları</i>	53
Tablo 21. <i>Kavramlara Aracılık Etme Kazanımları</i>	54
Tablo 22. <i>Temalar, İçerikler ve Dil Yapıları</i>	82
Tablo 23. <i>Lehçitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Alımlama Kazanımları</i>	85
Tablo 24. <i>Lehçitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Üretim Kazanımları</i>	87
Tablo 25. <i>Lehçitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Etkileşim Kazanımları</i>	88
Tablo 26. <i>Lehçitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Aracılık Kazanımları</i>	89



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Language vitality and endangerment	3
Şekil 2. Med harfleri.....	19
Şekil 3. D-AOBM ortak başvuru düzeyleri.....	33
Şekil 4. Ek bir dildeki ihtiyaçlara ilişkin bir profil - lisansüstü doğa bilimleri (kurgusal). .	37
Şekil 5. Alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık arasındaki ilişki.	38
Şekil 6. Alımlama etkinliği örneği.	40
Şekil 7. Yazılı üretim etkinliği örneği.....	44
Şekil 7. Sözlü etkileşim etkinliği örneği.	47
Şekil 9. Aracılık etkinliği örneği.	52
Şekil 10. Eğitsel oyun örneği.	58
Şekil 11. Boşluk örneği	63
Şekil 12. Şekil-zemin örneği.	64
Şekil 13. Renk örneği 1.	65
Şekil 14. Renk örneği 2	66
Şekil 15. Oran-ölçek örneği 1.....	67
Şekil 16. Oran-ölçek örneği.....	67
Şekil 17. Simetrik denge örneği	68
Şekil 18. Bütünlük örneği.....	69
Şekil 19. Vurgu örneği	70
Şekil 20. Ritim örneği	70

<i>Şekil 21. Anlamlılık örneği</i>	72
<i>Şekil 22. Bilinenden bilinmeyene</i>	73
<i>Şekil 23. Çok örnek örneği</i>	74
<i>Şekil 24. Görelilik örneği</i>	74
<i>Şekil 25. Seçicilik örneği</i>	75
<i>Şekil 26. Tamamlama örneği</i>	76
<i>Şekil 27. Kapalılık örneği</i>	77
<i>Şekil 28. Derinlik örneği</i>	78
<i>Şekil 29. Basitlik örneği</i>	79
<i>Şekil 30. Öğrenciye uygunluk örneği</i>	80

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. Aktaran

Çev. Çeviri

Ed. Editör

Fr. Fransızca

S. Sayfa

Vd. Ve Diğerleri

Yay. Yayınlayanlar

D-AOBM Diller İçin Ortak Başvuru Metni

BM Birleşmiş Milletler

HAYAD Hatay Yerleşik Arapça Diyalektleri

MEB Millî Eğitim Bakanlığı

TEGM Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

TTKB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

UN United Nations

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WALS World Atlas of Language Structures

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaşadığı toplumla sürekli ilişki içinde olan ve o topluma uyum içinde olmak isteyen insan, bunu en başta dili, anadili ile sağlamaya çalışır. Çünkü “dil, bir topluluğun ortak aidiyet ve kolektif hafıza geliştirmesinin en önemli araçlarından biridir” (Kaya ve Aydın, 2014, s. 12). Bununla beraber toplumun muhafazasında önemli bir görev üstlenen ve bir bakıma kültürün taşıyıcısı olan dil, adeta toplumun ruhuyla iç içedir (Bergson’dan aktaran Altınörs, 2020, s. 184-185). Bu içkinlik hâli sosyokültürel emarelerinin dilde, dilin sembollerinin/ifadelerinin de toplumda yansımaları şeklinde iki yönlü ortaya çıkar. Bu bağlamda dilin gelişimi o toplumun kültürel birikiminin korunmasını sağlarken, zayıflaması da bu kültürel birikimin korunmasını engeller.

Bireyin “en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan (Aksan, 1975, s. 427) anadili, aynı zamanda dünyayı algılama ve sözcükleriyle dünyaya anlama kattığı dildir (Kıran ve Kıran, 2013, s.139). Tüm insanlığın dünyayı tek bir pencereden algılaması mümkün olmadığından dillerin de bölgesel, yöresel, kültürel, toplumsal, siyasal ve daha birçok yönden farklılık gösterebileceği aşîkârdır. Milletleri birbirinden farklılaştıran bir müessese olan dillerin (Rousseau’dan aktaran Altınörs, 2020, s. 124), bu farklılıklarına rağmen birbirlerinden etkilenmeleri de söz konusudur. Örneğin, bireyin anadilinin başka dillerden, başka diyalektlerden ve özellikle de bölgenin resmi

dilinden etkilenmesi gibi. Ancak anadilinin ekonomik, kültürel, sosyal, tarihsel, eğitsel sebeplerle kullanımındaki azalma insanlığın kültürel mirası olan bir dilin, lehçenin ya da ağzın kaybolmasına neden olabilir. Bu ise tıpkı tarihsel bir mirasın kaybolması ya da bir canlı türünün yok olmasına benzer bir şekilde, insanlık kültürünün bir birikiminin kaybolmasıyla sonuçlanabilir.

Bir bakımdan eğitime ihtiyaç duyan tek varlık olan insan (Kant, 2007, s. 27), düşüncelerini aktarmada ve yaratmada kullandığı dili de doğal olarak geliştirme çabası içine girer. Çevresindeki insanların yemek yediğini, su içtiğini, yürüdüğünü, koştuğunu gören çocuk; aynı zamanda onların konuştuğu dilde daha yetkin olmak ister. Bu sebeple toplumunun kültürünü öğrenmek ve başkalarına aktarmak, kültürel değerlerini öğrenerek farklı olana saygı göstermek, toplumunun dilinde iletişim kurmak ve kendini ifade etmek, o dilde üst bilişsel ve eleştirel düşünmek gibi nedenlerle anadilini geliştirme çabası içine girer. Doğal ortamda yeteri düzeyde anadilini edinemeyen birey, dilini öğrenmek, yetkin ve yeterli düzeyde dili kullanmak, sonraki nesillere ve bu dili öğrenmek isteyenlere öğretmek için bu dilde materyallere ihtiyaç duyar. Bir bakımdan dilin [*le langage*] düşünmenin elbisesi (Aristo'dan aktaran Aster, 2005, s. 254) benzetmesi gibi dil öğrenmenin [*une langue*] de elbisesi materyaldir. Bu elbisenin nasıl dikileceği ve nasıl bir elbise olacağı; hedeflere, amaçlara ve diğer faktörlere göre değişiklik gösterebilir. Diğer yönden de düşüncelerimizi analiz etmemizi sağlayan dil (Condillac'tan aktaran Altınörs, 2020, s. 88) gibi, materyaller de öğretilmek istenen dilin analizini yapmada bize katkı sağlar. Bunlarla beraber materyalin dil öğrenmede “imkân” ve “engel” niteliği taşıyabileceği unutulmamalıdır. Öğretilmek isteneni bir taraftan canlı tutma ve yaşatma işlevi görürken, bir taraftan onu doğal ortamına nazaran daha sabit ve sınırlı bir alanda tutar. Sözlü dil, en canlı düşüncüyü o anda dondurduğu gibi (Bergson'dan aktaran Altınörs, 2020, s. 180), yazılı dil de sözlü dili dondurur. Çünkü sözellikte dil daha esnek iken, yazılı hale geldiğinde belli kurallara, noktalama işaretlerine vb. boyun eğer. Yine de sözlü dil, düşüncüyü yaşatan, idame ettiren olduğu gibi yazılı dil de sözlü dili yaşatır ve idame ettirir. Özellikle yazılı dili olmayan

sözlü dil ve sözlü kültür, zayıflamaya başladığında yazılı dil bir cankurtaran işlevi görebilir.

UNESCO tarafından dilbilimcilere hazırlatılan *Language Vitality and Endangerment [Dil Canlılığı ve Tehlike Çerçevesi]* adlı rapora göre, bir topluluğun konuştuğu dilin durumunu değerlendirmek için dokuz faktör tespit edilmiştir (Şekil 1). O dili konuşanların sayısı ve toplum nüfusu içinde dili konuşanların oranı, nesiller arası dil aktarımı, topluluk üyelerinin kendi dillerine yönelik tutumları, dil kullanım alanlarında kaymalar, resmî durum ve kullanım dâhil devlet ve kurumların dil tutum ve politikaları, yeni etki alanlarına ve medyaya yanıt verme, dokümantasyon türü ve kalitesi gibi faktörlerle beraber dil eğitimi ve okuryazarlık için materyallerin mevcudiyeti faktörü vurgulanmıştır (UNESCO, 2003, s. 12).



Şekil 1. Language vitality and endangerment. "Language Vitality And Endangerment", UNESCO, 2003, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699> kaynağından uyarlanmıştır.

Dillerin tehlike derecesine göre beş seviyede ve zikredilen faktörlere göre kategorize edildiği rapora göre, dilin tehlike altında olması; konuşmacıları onu kullanmayı bıraktığında, onu giderek daha az sayıda iletişim alanında kullandığında ve onu bir nesilden diğerine aktarmayı bıraktığında gerçekleşir (2013, s. 2). Dil eğitimi ve okuryazarlık için materyallerin mevcudiyeti faktörüne göre, dillerin tehlike derecesinin 0-5 aralığında gösterilen tabloda (Tablo 1); 0 topluluğun hiçbir yazıma sahip olmadığını, 5 ise

okuryazarlık geleneğinin oluştuğunu, yerleşik yazım ve gramerlerin bulunduğunu, çeşitli materyallerin bulunduğunu ve yazılı dilin eğitim ve yönetimde yer aldığını ifade etmek için kullanılmıştır. Bu sebeple tehlike altında olan diller için yazım dilinin ve gramerin oluşturulmasının, çeşitli materyallerin hazırlanmasının ve bu materyallerin eğitimde kullanılmasının ne kadar önemli olduğu görülmüştür.

Tablo 1

Dil Eğitimi ve Okuryazarlık İçin Materyallerin Mevcudiyeti

Tehlike Derecesi	Yazılı Materyallerin Bulunabilirliği
5	Yerleşik bir yazım ve gramerler, sözlükler, metinler, edebiyat ve günlük medyadan oluşan bir okuryazarlık geleneği vardır. Dilde yazı, yönetim ve eğitimde kullanılır.
4	Yazılı materyaller var ve okulda çocuklar dilde okuryazarlık geliştiriyorlar. Yönetimde dilde yazı kullanılmaz.
3	Yazılı materyaller mevcuttur ve çocuklar okulda yazılı forma maruz kalabilir. Okuryazarlık, yazılı basın yoluyla desteklenmez.
2	Yazılı materyaller mevcuttur, ancak bunlar yalnızca topluluğun bazı üyeleri için yararlı olabilir; diğerleri için sembolik bir anlamı olabilir. Dilde okuryazarlık eğitimi okul müfredatının bir parçası değildir.
1	Topluluk tarafından pratik bir imla biliniyor ve bazı materyaller yazılıyor.
0	Topluluğun sahip olduğu bir yazım bulunmuyor.

Not: “Language Vitality And Endangerment” UNESCO, 2003, Paris, s. 14, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699> kaynağından uyarlanmıştır.

Tüm faktörler bu araştırmanın konusunu aşmakta ama her biri araştırma konusu olabilecek türdendir. Raporda özellikle, tehlike altındaki diller için “ne yapılabilir” sorusuna cevap niteliğinde en başta “temel dilbilimsel ve pedagojik eğitim” ile “okuryazarlık ve yerel dokümantasyon becerilerinde sürdürülebilir gelişme” (UNESCO, 2003, s. 7) sunulmuştur.

Bu çalışmada, dil eğitimi ve okuryazarlık için materyal mevcudiyeti bağlamında Arap diyalektlerinden yazılı bir dili ve eğitsel materyali olmayan Hatay (Antakya) Yerleşik Arap diyalektleri hedef dil olarak belirlenmiştir. Bu diyalektin belirlenmesinde sözü edilen dilin ve sosyokültürel mirasın korunması hususlarıyla beraber; bu diyalektle ilgili biçimbilim, sesbilim alanlarında çalışmalar ve metinler olması, konuşanların olması ve sayısı

(Procházka, 2002), bu diyalekte bazı materyallerin hâlihazırda yapılmaya başlanması ve araştırmacının bu diyalekti konuşan biri olması gibi etkenler etkili olmuştur. Bu diyalektin UNESCO tarafından hazırlanan raporda tehlike altındaki diller arasında bulunmamasına rağmen raporun belirttiği faktörler göz önüne alındığında yazı dilinin olmaması ve nesiller arası aktarımının zayıflaması gibi sebepler neticesinde tehlike altında olduğu söylenebilir.

Bu konudaki literatüre bakıldığında; Procházka, bu diyalektle komşu olan Çukurova Arap diyalektinin tehlike altında olduğunu söylerken (1999, s.115-125); Smith-Kocamahhul da doktora çalışmasında Hatay'da dil yitiminin ilerlemiş olduğunu aşıkâr olmasına rağmen çoğu topluluk üyesinin hâlâ Arapçada bir miktar yeterliliği olması ve değişimin görünüşte ivme kaybetmesi hasebiyle iyimser olunabileceğini; bu nedenle de dili sürdürmek ve yeniden canlandırmak için sağlam bir temel olduğunu belirtmiştir (Smith-Kocamahhul, 2003, s. 211). Cengiz, Hatay'da günlük hayatta kullanılan Arapça kullanımının kısmen de olsa gitgide yok olduğunu belirtirken (Cengiz, 2006, s. 90), Smith-Kocamahhul da aynı çalışmasında Hatay'da toplumun Arapça kullanımının azalmasını %65 oranında olumsuz bir durum olarak gördüğü sonucuna varmıştır (Smith-Kocamahhul, 2003, s. 147).

Bu diyalektlerin yitiminin tehlike derecelerinin düzeyine ilişkin daha detaylı, sistematik ve güncel araştırmalara ihtiyaç duyulmasına karşın yıllar önceki bu araştırmalardaki verilere bakılarak toplumun anadilde materyal ihtiyacının ne denli önemli olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, söz konusu diyalektin materyal tasarımında, dilin korunması ve sürdürümü (language maintenance) bağlamında dilin kurallarından ziyade, dil öğretiminde asıl amacın sözlü ve yazılı iletişimin sağlanması olarak gören iletişimsel yöntem tercih edilmiştir.

Problem Durumu

Anadili eğitiminde bir diyalektin sürdürümüne ilişkin bir materyalin tasarımı nasıl olabilir?

Hatay yerleşik Arap diyalektlerine ilişkin CEFR'e göre A1 düzeyinde bir öğretim materyali nasıl geliştirilebilir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Hatay yerleşik Arap diyalektlerini öğrenmek veya anlasa da konuşamayan kişiler için dilin öğrenimine ve gelişimine katkıda bulunmak, sadece dilden dile sözel olarak aktarılan bu diyalektlerin sürdürülebilirliğine katkı sağlamak için eğitim materyali ihtiyacını gidermektir. Ayrıca araştırma;

- Yazı dili geliştirilmemiş bu diyalektler için esas olarak Arap alfabesini kullanma, bunun yanında transkripsiyonu bir yardımcı unsur olarak kullanma imkânı yaratmayı,
- Arap lehçelerini öğrenmek isteyenler için standart Arapçaya (Fushâ) yakın olan bu diyalekti öğrenmeleri/öğretmeleri için imkân sağlamayı,
- İnsanlık kültürünün ortak mirası olan dilleri ve bu dillere bağlı diyalekt ve ağızların korunmasını teşvik etmeyi,
- Kültürel, bilişsel, eğitsel, ekonomik ve daha birçok bakımdan avantajlara sahip ikidilli ve çokdilli bireylerin yetişmesine katkı sunmayı (Baker, 2011),
- “Bireylerin Arapçanın bu diyalektlerini öğrenmeleri vasıtasıyla kendi kültürel değerlerinin farkında olmalarını, Arapça konuşulan coğrafyadaki çeşitli kültürleri tanımalarını ve kendi kültürel değerlerini başkalarına aktarmalarını,
- Hedef dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmelerini,
- Hedef dilde görsel, işitsel ve yazılı araçları takip etmelerini, teknolojiyi kullanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini, öğrendiği hedef dilde kendini geliştirmeye istekli olmalarını,
- D-AOBM’ye uygun olarak kendilerini değerlendirmelerini” (Suçin vd., 2012, s. 8) amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Hatay yerleşik Arap diyalektlerinde eğitim-öğretim materyali bulunmaması ve bu diyalektlerin öğretimine ilişkin eğitsel çalışmanın olmaması bakımından önem taşır. Ayrıca 2012 yılında 4+4+4 kademeli eğitim sistemiyle beraber okullarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan “Yaşayan Diller ve Lehçeler” dersi kapsamında okutulan Kürtçe, Zazaca, Lazca, Abazaca, Boşnakça, Gürcüce vd. dilleri arasında (TEGM MEB, 2017) Arap dünyasında konuşulan diyalektler içinde kendine özgü özellikler taşıyan Türkiye’deki Arap diyalektlerinin de bu çerçevede tasarlanması bakımından önem taşımaktadır.

Sayıtlar

Bu araştırmada, tehlike altında olduğu düşünülen Hatay Arapça diyalektlerinin, tasarlanması hedeflenen materyal aracılığıyla dilin sürdürümüne ve geliştirilmesine olanak sağlayacağı ve bu diyalektleri iletişimsel bağlamda öğrenmek isteyen bireyler için A1 düzeyinde öğrenmelerine imkân sunması düşünülmektedir.

Ayrıca bilimsel yayınlar ve Türkiye’deki yayınlar göz önüne alınarak bir transkripsiyon sistemi önerisinde bulunup diyalektin Latin alfabesiyle entegre bir şekilde kullanılmasına imkân sağlayacağı varsayılmaktadır.

Bu araştırmayla, Türkiye’deki Arap diyalektleriyle ilgili eğitsel yönden bir araştırma alanı açılacağı, yalnızca sözlü dili gelişmiş bu diyalektlerin yazınsal alana taşınması yoluyla bir anlamda kültürel değerlerin de kayıt altına alınması, korunması ve aktarılması yolu açılacağı düşünülmektedir. İlgili materyallerde esas olarak Arap alfabesi kullanılması yoluyla, ikidilli bireylerin farklı iki alfabeyi öğrenmeleri ve aynı zamanda anadillerini anlama ve konuşma düzeyinde geliştirmeleri; ileriki bir zamanda/yaşamlarının bir noktasında Standart Arapçayı öğrenmek istemeleri durumunda bir artı olacağı tahmin edilmektedir.

Sınırlılıklar

Arnold'un 1998 yılında yayınladığı *Die arabischen Dialekte Antiochiens [Antakya Arap Diyalektleri]* adlı çalışmasında, Hatay'da yüze yakın yerleşim biriminde Hatay'da konuşulan Arap diyalektleri betimlenmiş ve ana hatlarıyla diyalektler arası benzerlik ve ayrılıklar gösterilmiştir (Arnold'dan aktaran Ağbaht, 2014, s.6). Hatay'da köyden köye değişen tüm bu diyalektlerin sesbilim özelliklerinin, tasarlanması hedeflenen materyalde yer bulması olanaksızdır. Ancak Ağbaht'ın dile getirdiği gibi Hatay'da konuşulan Yerleşik Arap diyalektleri arasında karşılıklı anlaşılabilirlik çok yüksek düzeydedir (Ma. Ağbaht, kişisel iletişim, Mayıs 11, 2021). Bu durum, tüm diyalektler için kullanılabilecek ortak bir eğitim öğretim materyali geliştirmek için uygun zemin yaratmaktadır. Bu yüzden materyalin tasarlanmasında Hatay'da konuşulan Yerleşik Arap diyalektleri arasından belli bir diyalektin temel sesbilim ve biçimbilim özellikleri yerine bu diyalektlerin en yaygın ayırıcı-temel sesbilim ve biçimbilim özelliklerini kapsayan bir yaklaşım izlenmiştir. Bununla birlikte amacımız bu diyalektleri bir görüp, "genelleme" yaparak bir "saf diyalekt" ortaya çıkarmak değildir. Aksine her biri unutulmaya yüz tutan diyalektler için bir bağ oluşturup yaşamlarının devamı için bir yol sunmaktır. Yine de bu en yaygın ayırıcı-temel sesbilim ve biçimbilim özelliklerinin seçimi sınırlıdır.

Bu diyalekti öğretecek bireylerin eğitilmesi de başka bir sınırlılıktır. Diyalekt farklarının tümünün iletişimsel materyalde yer alamaması bunların öğretilmeyeceği anlamına gelmemektedir. Bu diyalekti öğretecek öğretmenlerin diyalektle ilgili gerekli bilgilere vakıf olması beklenmektedir. Diyalektin iletişimsel yönü ağır basacağından bu diyalekti öğretecek kişinin diyalekti konuşanlardan biri olması ya da diyalekti öğretebilir donanımına sahip olması beklenmektedir.

Diyalektin sesbilimsel özelliklerinin tümünün yazı dilinde sembolleştirilmesi dil kurallarının sözlü ve yazılı iletişiminin önüne geçeceğinden dolayı tercih edilecek transkripsiyon sistemi çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Tasarlanması hedeflenen materyalin farklı dil uzmanlarının, eğitimcilerin, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarına ihtiyaç duyacağı da aşîkârdır. Araştırmacının tüm bu alanlardaki bilgisi de başka bir sınırlılıktır.

Tanımlar

Anadil: “Birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediğı dil” (Hengirmen, 1999, s. 25).

Anadili: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1975).

Değerlendirme: “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir” (Turgut, 1977, s. 225).

Diyalekt (Lehçe): “Bir dilin tarihsel, toplumsal, kültürel, coğrafi nedenlerle söyleyiş, dilbilgisi ve sözcük bakımından farklılık taşıdığı değişik biçimi olarak tanımlanır” (Aksan, 2009, s. 141-142).

Ölçme: “Bir niteliğın gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir” (Turgut, 1977, s. 11).

Program Geliştirme: “Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, millî eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirmesine yönelmiş disiplinli çabaların bütünüdür” (Varış, 1978, s. 20).

Transkripsiyon: “Bir alfabede yer alan harflerin bazı özel işaretler ilâvesiyle başka bir alfabenin karakterlerine çevrilmesi, çevriyazı” (Durmuş, 2012, s. 306).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde anadili eğitimi tarihinin kısa arka planı, anadili öğretim programları ve materyallerinin yanı sıra Hatay yerleşik Arapça diyalektleri ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu diyalektlerin belli başlı özellikleri incelenmiştir.

Anadili Eğitimi Tarihinin Kısa Arka Planı

“Bir insan diğer bütün dilleri, sahip olduğu bir dünya temeli üzerine ve o dünyadan hareketle öğrenir, sadece anadiline dünya ile beraber sahip olur” (Porzig, 1995, s. 62). Bu bakımdan anadili eğitimi birey dünyaya geldiği anda başlar, ailede gelişir ve okulda devam eder. Benzer’in dediği gibi, belli bir zaman diliminde öğrenilecek bir olgu olmayan anadili, belli bir zaman diliminde karşımıza çıkacak bir varlık da değildir (2004, s. 21). Yabancı dile ilk temasta da onu, dünyayı algıladığı ilk dil olan anadiliyle yorumlar. Dil öğrenimi, temelde anadili ve yabancı dil öğrenimi olarak incelendiğinde yabancı dilin, anadilin penceresinden öğrenilmesi ve doğal ortamında öğrenilmemesi sebebiyle başarı düzeyi anadili öğrenimine nazaran daha düşüktür. Ancak anadili öğrenimi, sadece yabancı dilin değil, diğer eğitim alanlarında da çok önemlidir. Devletler de bu bakımdan anadili eğitimini öncelemişler, eğitim programları ve materyaller hazırlamışlardır.

Ethnologue'e göre dünyada iki yüz kırk iki ülke (Ethnologue, 2022a) olmasına rağmen yedi bin beş yüz dört dili (Ethnologue, 2022b) konuşan dünya nüfusu göz önüne alındığında, dünyadaki çoğu ulusun çokdilli olduğu söylenebilir. Bununla beraber dünyanın çoğu ülkesinde devlet destekli okullar, çoğunlukla, yalnızca devletin resmî dilinde eğitim vermeye devam etmektedir (García, Ofelia, ve Li Wei, 2014, s. 47). Bu olgu siyasi, tarihî, kültürel, ideolojik vb. yönlerden incelenebilmekle beraber; bu çalışmada, eğitsel yönü üzerinde durulmuştur.

Dünyada ülkelerin baskın anadilinde eğitimin, eğitimin kendisinin tarihine paralel olduğu düşünülmektedir. Ancak ikidilli eğitim, çokdilli eğitim ve azınlık dilleri eğitimi son birkaç yüzyılda dile getirilmiş ve müfredatlarda yerini almıştır. Azınlıkların kendi anadillerini öğrenmeleri ve anadillerinde eğitim olanakları dünyada farklı zamanlarda görülmüştür. Yazı diline sahip dillerin ve diyalektlerin, nesilden nesile aktarımının, ediniminin ve öğretiminin materyalsiz ne kadar zor olacağı düşünüldüğünde ülkelerin anadili eğitimi tarihlerine bakılarak materyal geliştirme zamanları hakkında fikir edinileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan önce bir örnek teşkil etmesi amacıyla anadili eğitimi bakımından öne çıkan ülkelere biri olan Amerikanın anadili eğitimi, daha sonra da Türkiye'nin Osmanlı'dan bu yana azınlık dilleri ve anadili eğitimi tarihi incelenmiştir.

Amerika'da Anadili Eğitimi

Amerika tarihine bakıldığında bu kıtaya yapılan göçler ve dil eğitimi politikaları arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Brisk (1981)'in belirttiği üzere bu göçler; Kızılderili, ilk yerleşimci koloni göçleri, Afrika iş gücü göçü, bağımsızlık sonrası göç ve 1960 sonrası göçler olmak üzere beş grupta incelenebilir ve her dönemde Amerika'daki anadili eğitim politikası değişiklik gösterebilmektedir. Amerika'nın keşfinden çok önce bu bölgeye yerleşen Kızılderililerin kendi dillerinde eğitim gördükleri söylenebilir. Ancak burada en önemli husus, keşifle beraber çok farklı ulusla ve teknolojiyle tanışan bu yerlilerin büyük kısmının yazı dili olmadığından dillerinin zamanla yok olması, kısmen bazılarının ise

dillerini yazılı forma dönüştürmeleri ve kapsamlı eğitim sistemlerinin hızla gelişmesi nedeniyle hayatta kalmalarıdır (Brisk, 1981, s. 4).

İlk yerleşimci göç olarak da Amerika'nın keşfinden 16. yüzyıla kadar olan sürede Hollandalılar, Fransızlar, İngilizler ve İsveçliler, Amerika kıtasında küçük koloniler halinde kıtada etki alanları oluşturmuşlardır. 1600'lerin başında Kuzey Amerika'ya insan akışı yaşanmış ve her türlü baskıdan kaçmak, kültürel, etnik vb. hoşgörüsüzlükten uzaklaşmak isteyenler için güvenli bir liman olarak görülmüştü. Bu dönemde ve öncesinde buraya yerleşenler, kendi kültürlerini, geleneklerini ve dillerini korumak adına homojen ve içe dönük topluluklar oluşturmuştu. İki yüzyılı aşkın bir süre bu toplulukların çocukları için okullar, topluluğun anadilleriyle eğitim vermişti (Brown, 1992, s. 1).

Afrikalıların ucuz iş gücü sebebiyle göç ettirildiği dönemde Afrika dilleriyle Avrupa dilleri birbirinden etkilenmiş ve kreol dillerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Burada anadili eğitiminden çok iletişim ihtiyacı ön plana çıkmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, bağımsızlık sonrası diyebileceğimiz on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda dilsel çoğulculuk ve çeşitlilik, her zaman teşvik edilmese de kabul edilmiş ve hoş görülmüştü (Malakoff ve Hakuta, 1990, s. 28). New Mexico ve California'da hem İngilizce hem de İspanyolca okulları; Ortabatı Eyaletlerinde, Almanca dil okulları bulunuyordu. New Mexico'da, 1884 tarihli bir yasa, İspanyolca dilindeki ilkokulları tanımış ve eğitim dilinin müdürün takdirine bırakılacağını belirtmişti. Fransız devlet okulları Louisiana ve Kuzey New England'daki Fransızca konuşan topluluklara hizmet etmişti (August ve Garcia, 1988). On dokuzuncu yüzyılın ortalarında, Ohio'da Almanca-İngilizce devlet okulları kurulmuştu (Laosa, 1984). Diğer diller (örneğin, Norveççe, Litvanyaca, Çekçe, Hollandaca) ise bu ülkelerden çok sayıda göçmenin olduğu bölgelerde müfredatın bir parçasıydı (Anderson ve Boyer, 1970). Buna benzer birçok eyalette İngilizce dışındaki dillerde öğretimi kolaylaştıran yasalar ve durumlar ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın büyük bir bölümünde, çok dilli eğitim ve kültürel çeşitlilik önemli ölçüde hoşgörüyle karşılanmasına rağmen; yüzyılın sonundan Birinci Dünya Savaşı'na kadar, esas olarak doğu ve güney Avrupa'dan ve binlerce Meksikalının kuzeye doğru göçü

sebebiyle eğitim politikalarında “Amerikanlaştırma” programları şeklinde ifade edilebilecek yeni bir akım ortaya çıkmıştır. Model olarak Anglosakson kültürünü ve ulusal dil olarak İngilizceyi alarak, mümkün olduğunca çok insanın eğitimini ortak bir dil İngilizceye tabi kılmak için anadili eğitimi büyük ölçüde sınırlandırıldı ve hatta anayasaya aykırı bulunmasına rağmen bazı eyalet ve okullarda bazı yabancı dillerin öğretimi bile yasaklandı. Göçün engellenmesi, dış izolasyon politikası, iki dünya savaşı ve bunalım gibi sebeplerle bu ulusçuluk akımı İkinci Dünya Savaşı'nın çok sonrasına kadar sürdürüldü. İngilizce, okul çocuklarının dil geçmişlerine bakılmaksızın tek eğitim dili olmaya devam etti (Brisk, 1981, s.6).

1960'lardan itibaren dünyanın birçok yerinde dilsel azınlıkların, dil hakları ve kültürel bakım taleplerinde daha iddialı hale gelmesiyle Amerika'da İngilizceye ek olarak anadilin kullanımına geri dönme çabaları görülmeye başlanmıştır. Birçok eyalette ikidilli eğitim veren okullar kurulmuş, özellikle güneybatıda siyasi baskılar federal yasaların oluşmasına sebep olmuş ve 1968'de İlk ve Orta Öğretim Yasası'nda İkidilli Eğitim yasası yer almıştır. Öğretim programları, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştiricilerinin yetiştirilmesi, materyallerin hazırlanması ve dağıtılması için fon tahsis edilmiş, bir İkidilli Eğitim Ofisi ve Ulusal Danışma Konseyi kurulmuştur. Eyaletten eyalete dil eğitim politikaları değişiklik gösterse de bir topluluğun anadilinde eğitimi talep etme yönünde yasalar çıkarılmıştır (Brisk, 1981, s.7-8).

Osmanlı Devleti'nde ve Türkiye'de Anadili Eğitimi

Geniş bir bölgede hüküm süren ve farklı etnik yapıları içeren Osmanlı Devleti'nde Enderun, Sıbyan Mektepleri gibi yaygın eğitim kurumlarında farklı dillerde eğitim verilmesine ve çokdilli eğitim modeli benimsenmesine karşın (Özkan, 2010); azınlıkların anadillerinde öğrenim görmelerine imkân verilmesi İstanbul'un fethiyle beraber görülmüştür. Fatih Sultan Mehmet fetihten sonra Ortodokslara kendi dillerinde eğitim yapabileceklerini bildirmiş ve böylece 1454 yılında Fener Rum Ortaokulu ve Lisesi Patrik

Gennadios tarafından kurulmuştur (Özel Fener Rum Ortaokulu ve Lisesi, t.y.). Bir başka okul ise Fransızlar'a verilen kapitülasyonların akabinde eğitime açılan ve 1583 yılında temeli atılan Saint Benoît koleji olmuştur (Saint Benoît, 2005). Ayrıca 1790 yılında hükümetten resmî izin alınarak Ermeni Okulu açılmıştır (Ergin, 1977, s. 750-752). Zamanla okul sayısı artmış ve örneğin, tanzimat dönemine yaklaşıldığında İstanbul'da bulunan Katolik okulları 40 civarına ulaşmıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 87). Osmanlı'da ayrıca bulunduğu bölgenin kültürel ve dilsel yapısına göre eğitim veren Şark medreseleri açılmış, bu medreselerde eğitim dili başta Kürtçe olmak üzere, Türkçe, Arapça ve nadiren Zazaca gibi diller olmuştur (Çiçek, 2009, s. 35).

Osmanlı'da Tanzimat dönemine kadar anadili eğitimi iki yönlü ele alınabilir. Azınlıkların veya yabancıların kendi dillerinde anadillerinde eğitim görmesi ve Osmanlı'nın büyük bir kesimini oluşturan halkın anadili olan Türkçe'nin müfredatta yer alması. Birinci yönüyle yabancıların ve azınlıkların kendi dillerinde eğitim almalarına ilişkin gelişmeler Osmanlı'nın kuruluş, yükselme ve duraklama dönemlerinde gözlenirken; ikinci yönüyle Türkçenin eğitiminin eğitim programlarında yer alması ise Tanzimat dönemine denk gelmektedir (Benzer, 2004, s. 23). Göğüş de buna ilişkin, bu döneme kadar anadili Türkçenin; medreselerde ve sübyan okullarında okutulmadığını, okulların programlarında yer almış bir bilim olarak incelenmediğini, tam ve her yerde bulunabilen sözlüklerinin yapılamadığını, yazım birliğinin oluşmadığını, yeni kavramlar için Türkçe yerine Arapça ve Farsçadan sözcükler alındığını belirtmiş; bu sebeple Türk dilinin, bir bilim ve yazı dili olarak gelişmediğini ifade etmiştir (1978, s. 41).

Islahat Fermanı'nda ise "...Her bir camaat, eğitim ve harf sanayiye dair ulusça mektepler yapma iznolidir." (Ünlü, 2008) maddesiyle, azınlıklara kendi anadillerinde okul açma imtiyazı verilmiş ve azınlık okullarında artış yaşanmıştır. Islahat Fermanından sonra ise yabancı okullara kısıtlamalar getirilmek istenmiş ve 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yürürlüğe konmuştur. Böylece bu mektepler denetime tabi olmuştur. Yine de bu okulların sayıları azalmamış, bilakis artış göstermiştir. Bu okullarda Türkçe zorunlu kılınmış, ayrıca birçok yabancı dil de okul programlarında yer almıştır. Örneğin; 1868

yılında bir Enderun mektebi mesabesinde Galatasaray Sultanisi adıyla bir okul açılmış, okulun programına ilerleyen yıllarda seçmeli olarak Arapça, Farsça ile beraber Ermenice, Latince, Rumca, Bulgarca, İngilizce, İtalyanca, Almanca dersleri eklenmiş (Özkan, 2010, s. 1790) ve Türkçe dersi her sınıf düzeyinde beşer saat olarak belirlenmiştir (Benzer, 2004, s. 24). Diğer yönden, 1874'te Rehnüma-yı Muallimîn (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitap çıkarılarak Türkçenin nasıl okunup yazılacağını öğretmeye önemli yer verilmiş ve Türkçe'ye ayrılan ders saatleri de artmaya başlamıştır (Benzer, 2004, s. 24). Ancak Cumhuriyet'e kadar anadili Türkçe dersleri içerik bakımından belli bilgi ve becerileri (Elifba, Kıraat, İmlâ, Hitâbet, Hüsn-ü Hat, Sarf-ı Osmanî ve İnşa) içermesine rağmen, öğretim ilke ve yöntemleri açısından tam belirgin bir hal almamıştır (Özdemir, 1983, s. 23-25). Daha net ve belirgin bir hal alması Cumhuriyet'e kadar sürmüştür.

Cumhuriyetin ilanıyla ve ülkedeki yabancı ve azınlık eğitim kurumları dâhil tüm eğitim kurumlarının tek bir çatıda toplandığı 1924 yılında yayınlanan Tevhid-i Tedrisat yasası ile birlikte tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na tabi olmuştur. Bu da beraberinde İmam Hatiplerdeki Arapça, Farsça ve dini derslerin öğretiminin sona ermesi ve yabancı okulların yabancı dil derslerinin bir ders ile sınırlandırılması demekti (Çelebi, 2006, 288). Şüphesiz Türkçe bu yasa ve 1928'de Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun'un kabulüyle daha baskın hale gelmiştir. "1929 yılında ise Türkçe ve yazın izlencelerinin yayımlanmasıyla anadili öğretim etkinlikleri ortak bir çerçevede ele alınıp derslerde hangi tekniklerin kullanılacağı açıklanmıştır. Bu tarihten sonra anadili olarak Türkçenin öğretimine ilişkin önemli adımlar atılmış ve en çarpıcı adım 1945'te bütüncül bir bakışla öğretim programı, materyalleri ve ders kitapları hazırlanması olmuştur. Bu ders kitapları hem dört temel beceri bir arada ve bağlantısal şekilde hazırlanmış, hem de ilk, orta ve lise düzeylerinde tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir. O yılda basılan ve içerik yönüyle ise hümanist bakışla hazırlandığı söylenebilecek bu kitaplarda, öğrencinin özellikle duygu ve düşünce evrenini geliştiren etkinlikler ağır basarken; daha sonra 1949, 1952, 1954 ve 1976 hazırlanan izlencelerde içeriklerin daha çok yaşamın akışına ayak uyduran pragmatik bir yaklaşımın benimsendiği" söylenebilir (Özdemir, 1983, s. 24-25).

Diğer yönüyle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünya genelinde ulusların anadili eğitim politikalarına ilişkin yeni eğilimler ön plana çıkmıştır. Yeni devletler eğitimde, çoğunluğun anadiline öncelik veren politikalar geliştirmiştir. Dünyadaki birçok ülkenin o dönemki dil politikasını inceleyen UNESCO'nun yayınladığı Eğitimde Yerel Dillerin Kullanımı adlı raporu ülkelere, ülkedeki ekonomik ve siyasi koşullara rağmen eğitimde anadilin desteklenmesini ve anadilde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini tavsiye etmiştir (UNESCO, 1953). Ayrıca BM Genel Kurulunun hazırladığı Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesinin 27. Maddesinde eğitim için net bir açıklama olmamasına karşın; “etnik, dinsel veya dil azınlıkları bulunan ülkelerde bu topluluklarının kendi dinlerine inanma ve kendi dillerini kullanma hakları ellerinden alınamaz” ifadesi tüm dünya için önemli bir gelişmedir (1966, s. 179)

Dünyada yaşanan bu tarz gelişmelere ülkemiz de sessiz kalamamış, o yıllarda Galatasaray Lisesi dışında bazı dersleri yabancı dille öğreten bir okul bulunmazken 1982-1983 yılına kadar bu sayı yirmi üçe kadar ulaşmıştır (Demirel, 2014, s. 9). Ancak aynı yıl çıkarılan 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu ile, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ve yabancı dille eğitimi düzenlenmiş, Türk vatandaşların sadece Türkçe eğitim görebileceği belirtilmiş ve yabancı dil öğretim programlarına kısıtlama ve denetlemeler getirilmiştir (Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu, 1983). Yine de bu dönemde Türkiye’de Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Liseleri, İmam-Hatip Liseleri gibi normal yabancı dil öğretimi yapan okulların yanında; Galatasaray ve İstanbul Erkek Lisesi gibi yabancı dille öğretim yapan resmî okullar, Darüşşafaka Lisesi gibi yabancı dille öğretim yapan özel Türk okulları ve çoğu İstanbul’da olan özel yabancı okullar bulunmaktaydı (Demirel, 2014, s. 12-14).

Ancak Türkiye’deki bu tarz gelişmeler anadili eğitimi için zemin hazırlasa da geniş anlamda bir farkındalık oluşması 2000’li yıllarda başlamıştır. Türkiye’nin AB’ye aday ülke olarak kabul edildiği 1999 Helsinki zirvesiyle beraber Türkiye’nin bu yıllarda Avrupa Birliği ile bütünleşme hedefi doğrultusunda yabancı dil öğretim programlarında Avrupa Konseyi’nin kabul ettiği dil politikalarına göre düzenlenmeler ve pilot uygulamalar

denenmiştir. Bu araştırma için ana çalışma gruplarından biri olan Diller için Ortak Başvuru Metninde yer alan A1 düzeyi gibi altı düzeyde her öğrencinin ve vatandaşın Avrupa dillerini bilme düzeylerini gösteren Avrupa dil pasaportuna sahip olmasını amaçlayan Avrupa Dil Gelişim projesi, Türkiye’de 2001 yılında başlatılmış ve 2005 yılından itibaren ülke genelinde kademeli olarak yaygınlaştırılması planlanmıştır (Demirel, 2005). Ayrıca 2000 yılında İngilizce öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla başta MEB ile Anadolu Üniversitesi (AÜ) arasında yapılan bir protokolle İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Projesi gibi birçok proje başlatılmıştır (Kılıç, 2009, s. 339). Anadiline ilişkin de önemli gelişmeler yaşanmıştır. 3.8.2002 tarihinde kabul edilen üçüncü uyum paketi kapsamında “Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi” kanununun adı değiştirilerek “Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi” ibaresi eklenmiş ve bu bağlam özel kurslar açılmasının ve iletişim araçlarında farklı dil ve lehçelerin yer almasının önünü açmıştır (Kılıç, 2009, s. 353-356).

2012 yılı mart ayında çıkarılan 6287 sayılı kanunla beraber zorunlu eğitim süresi 12 yıla, eğitim de kademeli olarak 4+4+4 olarak belirlenmiş ve ortaokuldan itibaren öğrencilerin 6 ayrı gruptan oluşan dersler seçme imkânı doğmuştur. Bunların içinde şüphesiz en dikkat çekici olanı “Yaşayan Diller ve Lehçeler” grubundaki Kürtçe, Zazaca, Lazca gibi azınlık dillerin öğretimi olmuştur. MEB bu kapsamda Artuklu Üniversitesi ile bir anlaşma yaparak beş yüz Kürtçe Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi alımı yapmış, daha sonra bu üniversiteye Bingöl, Dicle, Muş ve Alparslan Üniversiteleri de eklenmiştir. Ancak henüz bu alanda atanmış öğretmen olmadığından o yıl Kürtçe dersini seçen yirmi bir bin öğrenciye Kürtçe bilen Türkçe öğretmenler ders vermiştir (Pilatin, 2013, s. 48). Ayrıca yılın sonunda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından Ortaokullara ve İmam Hatip Ortaokullarına yönelik Kürtçe dersi Öğretim Programı hazırlanmış ve ders kitabı yayınlanmıştır. Öğretim programı ve ders kitabı bu çalışmada olduğu gibi D-AOBM’ye uygun olarak ve metinde yer alan dil düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. O yıldan bu yana bu dersleri seçen öğrenci sayısında ve politik anlamda değişiklikler yaşansa da halen günümüzde bu dersler okullarda seçmeli olarak yer almaktadır.

Anadili Öğretim Programları ve Materyalleri

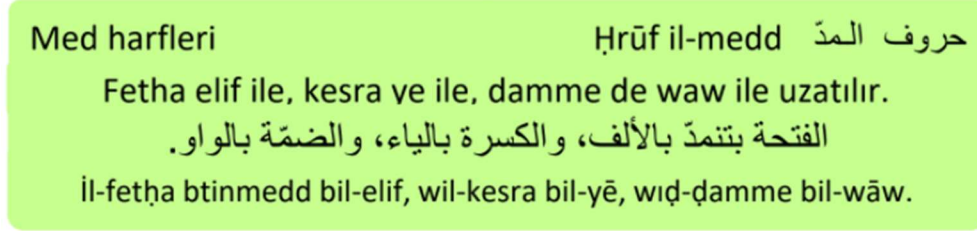
Surayt

Türkiye’de ve dünyada yerel çapta anadili eğitimi amacıyla hazırlanan ve uygulanan birçok proje bulunmaktadır. Yerel düzeyde finanse edilen projeler olduğu gibi daha geniş çapta ve uluslararası örgütlerce finanse edilen projeler de bulunmaktadır. Tamamı başka araştırmaların konusu iken bu araştırmada bir örnek ile yetinilmiştir. Bunlardan en öne çıkan projelerden biri olan ve yine D-AOBM metnine göre A1 ve A2 düzeyinde hazırlanan Surayt adındaki bu proje, Avrupa Birliği’nin Erasmus+ programı tarafından ortaklaşa finanse edilmiştir. Aramaic-Online Projesi (2014-2017) kapsamında geliştirilmiş ve Berlin Free Üniversitesi’nin koordinasyonluğunda, Bergen, Cambridge ve Leipzig Üniversiteleri ile Hollanda’daki Mor Efrem Süryani Ortodoks Manastırı’nın oluşturduğu bir konsorsiyum tarafından *Šlomo Surayt* adlı kitap hazırlanmıştır (Talay vd., 2017). UNESCO’nun “ciddi derecede yok olma tehlikesi” olarak yer verdiği Süryanicenin yaşatılması için hem çevrimiçi (online) bir kurs hem de öğretim materyalleri olarak hazırlanmıştır. Hem Süryanicenin Arapça ile aynı dil ailesine mensup olması hem de projenin amaçları yönleriyle söz konusu materyal, bu araştırma için önemli bir başvuru ve rehber kaynağı olarak görülmektedir.

Kur’an Dili Okuma-Yazmaya Giriş

Yine ülkemizde ve dünyada yerel çapta dil aktivistleri tarafından hazırlanan birçok öğretim materyalleri de bulunmaktadır. Hatay Yerleşik Arap diyalektleri (HAYAD) açısından Hatay ve çevresinde bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde 2015 yılında kurulan, Akdeniz’de yaşayan Arapların anadili, kültür ve inançlarını koruma, yaşatma ve geliştirmeye yönelik faaliyetler yürüten ve resmî dil Türkçeyi de etkin biçimde öğrenip kullanarak ikidilli olmalarını önemseyen Akdeniz Arap Dili ve Kültürü Enstitüsü Derneği’nin çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Derneğin bu alanda birçok çalışması olmakla beraber bu araştırma için en önemli çalışması şüphesiz hem resmî dil Türkçe hem

de Arap ve Latin harfleriyle HAYAD'a göre yazılan *Kur'an Dili Okuma-Yazmaya Giriş* adlı materyal çalışmasıdır.



Şekil 2. Med harfleri. “*Kur'an Dili Okuma-Yazmaya Giriş*”, 2015, Hatay: Akdeniz Arap Dili ve Kültürü Enstitüsü Derneği, s. 15.

Hatay Yerleşik Arap Diyalektleri Literatür Taraması (HAYAD)

Bu diyalekte ilişkin çalışmalar 20. yüzyılın başından başlamış, günümüze kadar devam etmektedir. HAYAD ile ilgili mevcut dilbilimsel çalışmaların içeriği için bakınız: Ağbaht (2014). Bu çalışmalardan şimdiye kadar yapılmış en kapsamlı çalışma ise Arnold'un dil atlası niteliğindeki *Die Arabischen Dialekte Antiochiens* adlı kitap çalışmasıdır (Arnold, 1998). Çalışmamızın ana kaynaklarından biri olan bu çalışma, bir sonraki başlıkta incelenmiştir. Smith-Kocamahhul HAYAD'a ilişkin dil tercihi, kod-değişimi ve dil değişimini doktora düzeyinde (Smith-Kocamahhul, 2003), Cengiz, Hatay'da ikidillilik olgusunu, avantajları ve dezavantajlarını, dil değişimi ve seçimini yüksek lisans düzeyinde çalışmıştır (Cengiz, 2006). Arnold'un çalışmasını bir adım ileri götüren Ağbaht da HAYAD'ı, WALs veri tabanında yer alan sesbilim, biçimbilik, sözcük dizilişi, bileşik tümceler gibi 10 ana başlık olmak üzere 126 özellik bakımından inceleyip örnekler vermiş ve HAYAD'ın özelliklerini Türkçe ile kıyaslamıştır (Ağbaht, 2014). Ayrıca Ağbaht'ın Hatay Arap diyalektlerinin sözlü edebiyatlarında özel bir yeri olan *Fenn* geleneğini incelediği araştırması da bu alandaki ilk çalışma niteliğindedir (Ağbaht, 2018b). Bu alandaki söz konusu çalışmalardaki verilerin, ortak bir materyal tasarımı için başlangıç düzeyinde yeterli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunlarla beraber Jastrow'un Türkiye'de konuşulan Arap diyalektleriyle ilgili çalışmaları (Jastrow, 1983; Jastrow, 2006¹) ve daha özeldir HAYAD'la yakın bir diyalekt olan Çukurova diyalektine ilişkin en kapsamlı kitap çalışması (Procházka, 2002) da bu alandaki önemli çalışmalar arasında yer almaktadır.

Die Arabischen Dialekte Antiochiens

Jastrow çalışmasında Türkiye'de konuşulan Arap diyalektlerini Suriye Yerleşik, Suriye Bedevi ve Mezopotamya (*qəltu*) diyalektleri olmak üzere 3 ana grupta sınıflandırmış ve Hatay, Mersin ve Adana bölgelerinde konuşulan diyalektleri Suriye Yerleşik diyalektleri bağlamında ele almıştır (2006, s. 154). Antakya diyalektleri ile ilgili en kapsamlı araştırma olan ve bu çalışmadaki ana çalışma gruplarından biri olan Arnold'un çalışmasında ise Hatay'da konuşulan Arap diyalektlerini Yerleşik ve Bedevi diyalektler olmak üzere iki ana kategoride incelenmiş, coğrafi bakımdan Antakya'nın batısında ve güneyinde sadece Yerleşik diyalektlerin bulunduğu, kuzeydoğusunda ise sadece birkaç Bedevi diyalektin olduğu ve bu iki diyalekti konuşan toplulukların hangi dini topluluğa mensup oldukları ifade edilmiştir (Arnold, 1998, s. 5). Arnold; Antakya, Arsuz, İskenderun, Reyhanlı, Samandağ, Altınözü ve Yayladağ olmak üzere yedi ilçede ve birçok yerleşim alanında konuşulan diyalektleri Alevi, Sünni, Hristiyan, Yahudi ve Bedevi olmak üzere beş kategoride fonoloji ve morfoloji özellikleri bakımından mukayese etmiş ve bunları dil atlası şeklinde son bölümde göstermiştir (Arnold, 1998).

Çalışmasının giriş kısmında Bedevi ve Yerleşik diyalektler arasında temel farklılıkları göstermiş ve Arap dünyasının her yerinde olduğu gibi, Antakya'daki Bedevi diyalektlerinin Yerleşik diyalektlerden çok farklı olduğunu, iki lehçe grubunu konuşanlar arasında iletişimin ancak büyük zorluklarla mümkün olduğunu ve bu nedenle genelde Türkçe'nin daha iyi bir tercih olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı, yalnızca Reyhanlı'da iki lehçe

¹ Bu çalışma 2015 yılında Prof. Dr. Muna Yüceol Özezen tarafından dilimize çevrilmiştir (Jastrow, 2015).

grubunu konuşanların bulunması sebebiyle insanların birbirlerine bir dereceye kadar uyum sağladığını ve bazı Bedevilerin, Yerleşik diyalektler hakkında bilgi edindiğini ve Yerleşik diyalektlere geçiş yapabildiğini ama asıl lehçelerinden kopamadığını söylemiştir. “Arapçadaki 'ben' kelimesinin bu iki diyalekti konuşanları ayırt etmek için güzel bir kelime olduğunu; çünkü tüm Yerleşik lehçelerde '*ana*' denilirken, tüm Bedevi lehçelerinde '*āni*' denildiğini belirtmiştir. Bedevi diyalektlerinde Yerleşik lehçelerden farklı olarak dişil ünsüzlerin korunduğunu, Yerleşik diyalektlerde bu ünsüzlerin patlamalı ünsüzlere dönüştüğünü; Bedevi diyalektlerde Yerleşik diyalektlerdeki *q*'nın *g*'ye döndüğünü ve *k* sesinin ön ünlülerin yakınında bulunması bakımından farklılık gösterdiğini; Bedevi lehçelerinde, uzun *ā* ünlüsünün kapalı *ē*'ye dönüşmesi manasına gelen “imâle”nin bulunmadığını ve *aw* ile *ay* diftonglarının (ikiz ünlüler) tüm konumlarda *ô* ve *ê* olarak tek sesli olarak çıkarıldığına dikkat çekmiştir. Ayrıca Bedevi diyalektlerini ayıran diğer bir özelliğin, bazı Arapça lehçelerindeki ikinci ünsüzün birinci ünsüzle bir küme oluşturması anlamına gelen ve adını, olgunun prototip örneği olan, Arapça قَهْوَة (gahwa, "kahve") kelimesinin قَهْوَة (ghawa) olarak yeniden hecelenmesinden alan *gahawa sendromu* olduğuna değinmiştir” (Arnold, 1998, s. 7). Arnold, şu örnekleri vermektedir (Tablo 2):

Tablo 2

Bedevi ve Yerleşik Diyalektlerin Karşılaştırılması

Bedevi Diyalektleri	Yerleşik Diyalektler	
<i>tūm</i>	<i>tūm</i>	sarımsak
<i>abyaḍ</i>	<i>abyaḍ</i>	beyaz
<i>čila</i>	<i>akal</i>	yedi (eril)
<i>galb</i>	<i>qalb/ḳalb/ʕalb</i>	kalp
<i>člāb</i>	<i>klēb/klīb</i>	köpekler
<i>ḡhaša</i>	<i>ḡaḥši/ḡaḥše</i>	eşek

Not: “Die Arabischen Dialekte Antiochiens” Arnold, 1998, Wiesbaden, s. 8 kaynağından uyarlanmıştır.

Arnold’a göre, biçimbilimdeki zamir ve fiillerin çoğul cinsiyet ayrımı tüm Yerleşik diyalektlerde terk edilirken tüm Bedevi lehçelerinde korunmuştur (Tablo 3):

Tablo 3

Bedeve ve Yerleşik Diyalektlerde Zamir ve Fiillerin Çoğul Cinsiyet Ayrımı

Bedeve Diyalektleri		Yerleşik Diyalektler	
Çoğul (eril)	Çoğul (dişil)	Çoğul (ortak)	
<i>intum, intam</i>	<i>intan</i>	<i>intu</i>	siz
<i>čilum, čilam, čalam</i>	<i>čilan, čalan</i>	<i>ak(a)lu</i>	onlar yedi

Not: “Die Arabischen Dialekte Antiochiens” Arnold, 1998, Wiesbaden, s. 8 kaynağından uyarlanmıştır.

Bunlara ek olarak aşağıdaki tabloda yer alan kelimeler gibi sık kullanılan ve aynı anlama gelen kelimelerin iki diyalekte çok farklı şekilde kullanılmasının bu diyalektleri konuşanların birbirlerini anlamada zorluk yaşamalarına sebep olduğunu dile getirmiştir (Tablo 4):

Tablo 4

Bedeve ve Yerleşik Diyalektlerin Karşılaştırılması

Bedeve Diyalektleri	Yerleşik Diyalektler	
<i>ᶜidda</i>	<i>şimd</i>	saban
<i>ğabha</i>	<i>şan^ca vb.</i>	alın
<i>xušša</i>	<i>inf, minxār vb.</i>	burun
<i>bilgim, burṭum</i>	<i>şiffi, şiffe</i>	dudak
<i>nišad</i>	<i>sa³al, sahal vb.</i>	sordu (eril)
<i>šāl</i>	<i>hamal</i>	taşıdı (eril)
<i>mila</i>	<i>ᶜabba</i>	doldurdu (eril)
<i>šinu, šunu</i>	<i>ayš, šū vb.</i>	ne?

Not: “Die Arabischen Dialekte Antiochiens” Arnold, 1998, Wiesbaden, s. 8 kaynağından uyarlanmıştır.

Arnold, Bedevi ve Yerleşik Arap diyalektleri arasındaki farklılıklardan sonra önce Bedevi diyalektlerin temel sesbilimsel özelliklerine değinmiş ve kendi içlerinde çok fazla dil farklılıkları olmadığını belirtmiştir. Daha sonra Yerleşik Arap diyalektlerinin dini topluluklara göre sesbilimsel farklılıklar gösterdiğini, açık ara farkla en büyük grubun hem Antakya ve İskenderun ilçelerinde hem de Antakya çevresinde Akdeniz kıyılarına ve İskenderun'un güneyine kadar olan köylerin çoğunu oluşturan Aleviler olduğunu, sonraki en büyük grubun genelde yerleşim yerleri Hatay'ın güneydoğusundaki köyler olan Sünniler olduğunu, bir de tamamının Rum Ortodoks Kilisesi'ne mensup olan Hristiyanlar ile birlikte

en küçük grup olan ve Antakya ile İskenderun'un her birinde Arapça konuşan küçük bir Yahudi cemaati olduğunu ifade etmiştir (Arnold, 1998, s. 10-11).

Tüm Yerleşik diyalektlerin, büyük oranda tutarlı bir ünsüz ses birimleri sistemi ile karakterize edildiğini yalnızca *q* ünsüzünde farklılıklar gösterdiğini belirten Arnold, *q*'nın tüm Hristiyan lehçelerinde ve çoğu Alevi ve Sünni lehçelerinde korunduğunu; ancak bölgedeki bazı Alevi köylerine yayılmış olan *k* sesinin şehirden uzaktaki Sünni köylerine nazaran daha baskın olduğunu ve sınıra yakın iki Sünni köyünde ve Antakya ile İskenderun'daki iki Yahudi yerleşim yerinde *q*'nın “ق” şeklinde telaffuz edildiğini aktarmıştır. Bunlarla beraber Yahudi diyalektleri dışındaki tüm diyalektlerin ister *ê*'ye ister *î*'ye olsun imaleden etkilendiğini ve yine Yahudi lehçeleri dışında *i* ve *u* kısa ünlülerinin *i*'ye kaydığını saptamış ve örneklerle açıklamıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Dini Topluluklara Göre Dilsel Farklılıklar 1

Alevi/Hristiyan	Sünni/Yahudi	
<i>ktabt</i>	<i>katabt</i>	ben yazdım
<i>ḡillayt</i>	<i>ḡallayt/ḡallêt</i>	ben kaldım

Not: “Die Arabischen Dialekte Antiochiens” Arnold, 1998, Wiesbaden, s. 12 kaynağından uyarlanmıştır.

Arnold öte yandan bu dini topluluklar arasında dilsel farklılıkların özellikle işaret zamirlerinde ve zayıf fiillere kişi ekleri eklenmesinde görülebildiğini belirtmiştir (Tablo 6):

Tablo 6

Dini Topluluklara Göre Dilsel Farklılıklar 2

Alevi	Sünni	Hristiyan	Yahudi	
<i>hâya</i>	<i>hayye</i>	<i>hâdi</i>	<i>hâdi/hayye</i>	bu (dişil)
<i>hawdi</i>	<i>hawwe</i>	<i>hādōl</i>	<i>hadōl</i>	bunlar (eril)
<i>baka</i>	<i>biki</i>	<i>biki</i>	<i>baki</i>	ağladı (eril)
<i>nisit</i>	<i>nisit</i>	<i>nisyit</i>	<i>nəsyet</i>	o unuttu (dişil)
<i>fattištu</i>	<i>fattaşıtu</i>	<i>fattaşıtu</i>	<i>fattşəto</i>	o onu aradı (dişil, eril)

Not: “Die Arabischen Dialekte Antiochiens” Arnold, 1998, Wiesbaden, s. 12 kaynağından uyarlanmıştır.

Arnold bunlara benzer temel düzeyde sesbilimsel ve biçimbilimsel farklılıkları dini topluluklara göre aktarmasına ek olarak istisnalara, daha özelde de köyler arasındaki

farklılıklara ve diyalekt karışımı gibi konulara da değinip Hatay Arap Yerleşik ve Bedevi diyalektlerinin ayrıntılı düzeyde fonolojik ve morfolojik özelliklerini ele almıştır. Yerleşik diyalektlerin sesbilim özelliklerini aktarırken ünsüzlerdeki ses değişikliklerini, duraklama formlarını, vurgulu ünsüzleri; kısa ünlü sistemini, değişimini ve düşmesini; patlamalı sesli harf eklenmesini; uzun ünlü sistemlerini, gelişimini, imaleyi, uzun ünlülerin kısaltılmasını, düzensiz oluşturulan uzun ünlüleri, ikiz ünlüleri, ünlülerdeki durak biçimini, hece yapısını ve vurgusunu ayrıntılı işlemiştir. Biçimbilimsel özelliklerini aktarırken ise kişi, işaret ve soru zamirlerini; işaret ve soru zarflarını, ilgi zamirini, fiil-kök oluşumunu, fiillerin çekimini, iyelik alan fiillerin yapısını, isimlerin cinsiyet sayı vb. bakımdan özelliklerini ayrıntılı işlemiştir (Arnold, 1998). Bedevi diyalektlerini de bu yönlerden betimlemiş ve son kısımda işlediği kısımları haritalarla desteklemiştir.

Arnold dini topluluklara göre dilsel farklılıklar için bir sınır çizse de daha özelden yan yana iki Alevi veya iki Sünni köy arasında dahi farklılıklar gözlenebilmektedir. Canlı bir varlık olan dilin, çalışmanın yayınlandığı yıldan bu yana daha izole bir yaşam süren insanların ister ticaret ister evlilik ister başka sebeplerle daha çok iletişim içinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda çok daha kompleks bir hal aldığı da aşikardır.

Bu araştırmadaki hedeflenen materyalin tasarımının da bu bakımdan zor bir işlevi olduğu görülmektedir. Bir taraftan standart Arapçaya nazaran çok daha fazla ses olayının yaşandığı bir diyalektin öğretimi, diğer taraftan ise bir yerleşim yerinden diğerine farklılık gösteren diyalekt farklılıklarının varlığı. Resmi dil ile kod-karışımı, dil tercihi vb. durumlar olsa da anadillerini konuşan insanların yaşaması ve diyalektlerin canlandırılabilir olması yönüyle bir o kadar heyecanlı ve faal bir alan. Daha önce de belirtildiği üzere Yerleşik ve Bedevi diyalektler iletişimde zorluk yaşasa da her biri kendi içinde büyük oranda anlaşabilmektedir. Söz konusu materyal, diyalekt öğretimi yapacak öğretmenin uyarlamasına açık olsa da materyalin tasarımında bir tercih yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan tasarımında HAYAD'ın temel sesbilimsel ve biçimbilimsel özellikleri esas alınmış, net farklılıkların olması durumunda bu diyalektleri konuşan gruplarda sırasıyla en

büyük iki grubun diyalekt özellikleri tercih edilmiş ve yeri geldiğinde farklılıklar üst simge şeklinde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Transkripsiyon

Transkripsiyon, trasliterasyon, romanizasyon, latinize gibi kavramlar kısaca bir alfabedeki harflerin başka bir alfabenin karakterlerine çevrilmesi anlamlarına gelmektedir. 19. yüzyıldan itibaren dünyadaki birçok dil için yerelde ve uluslararası anlamda yazı, sembol sistemleri geliştirilmeye başlanmıştır. Uluslararası bağlamda en geniş çalışmaların 1886 yılında kurulan Uluslararası Fonetik Derneği (IPA) tarafından yapıldığı görülmektedir. Dünya dillerinde bulunan çok çeşitli sesleri yeterince kapsamlı sembollerle göstermek ve mümkün olduğu kadar yaygınlaştırmak için Uluslararası Fonetik Alfabeti (IPA) kurularak, bir sözlükte telaffuzu göstermek, dilbilimsel alanda bir dili kayıt altına almak, bir dil için yazı sistemi oluşturmak ve dildeki akustik birimleri açıklayarak analizlerde bulunmak gibi amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda çoğunu Latin harflerinin oluşturduğu bir sistem geliştirilmiştir (International Phonetic Association, 1999, s. 3)

Uluslararası bağlamda bunun dışında başka sistemler de bu yıllarda geliştirilmiştir. 1946 yılında Amerika Birleşik Devletleri Coğrafi İsimler Kurulu (United States Board on Geographic Names) ve Coğrafi İsimler Daimi Komitesi (Permanent Committee on Geographical Names) tarafından geliştirilen, 1956 ve 2019 yıllarında revize edilen; ondan fazla ülkede uygulanmaya başlanan Arap dili romanizasyonu çalışması da bu alandaki ilk çalışmalardandır (Romanization of Arabic, 2019). Daha sonraki yıllarda İslam Ansiklopedisi (The Encyclopedia of Islam), Uluslararası Standartlar Teşkilatı (International Organization for Standardization), Amerika hükümetine bağlı Amerikan Kütüphane Derneği ve Birleşmiş Milletlerin transkripsiyon alanında sistemler geliştirdikleri görülmektedir. Estonya Dili Enstitüsü de uluslararası düzeydeki bu çalışmaları karşılaştıran bir çalışma yayınlamıştır (Pedersen, 2008).

Lehçebilim alanında akademik anlamda ise hem Arnold'un hem de Ağbaht'ın bu alandaki çalışmalarında esas aldıkları transkripsiyon sistemi Fischer ve Jastrow tarafından yukarıda belirtilen sistemler de göz önünde bulundurularak hazırlanan *Handbuch Der Arabischen Dialekte* çalışmasıdır (Fischer ve Jastrow, 1980, s. 11-14).

Hükümetler tarafından desteklenen ve dilbilim alanında yapılan çalışmalar ışığında güncellemeler yapılan bu sistemler bu alanda tek bir sistemin olmak zorunda olmadığını göstermiştir. Bu çalışmaların çoğunda bu sistemler hazırlanırken, bölgesel diyalektlerin sesbirimsel özelliklerinin göz önüne alındığında değişiklikler gösterebileceği belirtilmiştir. Öyle ki bazı Arap ülkeleri ve araştırmacılar bu sistemler dışında kendi diyalektlerinin yapısal özelliklerini dikkate alarak yerel sistemler de geliştirmiştir (Alghamdi, 2006).

Bu çalışmada tasarımı hedeflenen materyalde tercih edilen transkripsiyon sistemi materyaldeki (Ek 1) 1. Ünite s. 12'de yer almaktadır. Semboller seçilirken yukarıda zikredilen transkripsiyon sistemleri göz önünde bulundurulmuş; ancak bunlarla beraber bir eğitim materyali olduğu için öğretim ilkeleri ve etkili eğitim programı oluşturma kriterleri de dikkate alınmıştır. Bireye ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi yönüyle işlevsellik ve hayatilik, bölgenin değişen sosyolojik şartlarına uyum sağlaması yönüyle esneklik, resmi dil Türkçedeki alfabeye yakınlığı yönüyle uygulanabilirlik, resmi dildeki yazı sistemlerinin bilinmesi yönüyle bilinenden bilinmeyene doğru ilkeleri doğrultusunda tercih yapılmıştır. Örneğin Arapçadaki “ش” harfi için genelde tercih edilen “š” simgesi yerine Türkçede yer alan ve her öğrencinin rahatça kullanabileceği “ş” simgesi tercih edilmiştir. Ayrıca “خ” harfi için “h” veya “kh” kullanımları yerine hem rahatça kullanılabilecek hem de Yaşayan Diller ve Lehçeler müfredatlarında aynı ses için sıklıkla tercih edilen “x” simgesi kullanılmıştır. “ق” harfi için “k” yerine “q” simgesi ve “ع” harfi için “ʿ” simgesi belirlenmiştir. Bölgenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılan bu tercihler ihtiyaçların değişmesi veya farklı durumlar oluşması durumunda değişime açıktır. Bunlarla beraber söz konusu sistemde, Hatay Arap diyalektlerinde ara ara görülen ve Türkçede olup da Arapçada olamayan harfler de yer almaktadır.

Unutulmamalıdır ki bu transkripsiyon sisteminin Arap harflerinin yerini alması gibi bir amaç edinilmemiştir. Aksine Arap harflerine aşinalık kazandırılana dek sadece bir yardımcı araç konumundadır. Bu sebeple bu sistem materyalde, ilk üç ünite de Arap harfleri öğrenilene dek kullanılmış, diğer üç ünite de yalnızca Arap harfleri tercih edilmiştir. Ayrıca 3. ünite de puntoları düşürölüp görünürlükleri azaltılmıştır. Öğrencinin rahata alışarak Latin harflerine odaklanmaması adına öğretmenin de bu doğrultuda Arap harflerini ön planda tutacak şekilde öğretim hazırlığı yapması beklenmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma için kullanılması hedeflenen yöntem, çalışma grupları, verilerin toplanması ve analizi konuları incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı olan HAYAD'ın sürdürülebilirliğine katkı bağlamında eğitim materyali tasarımına ilişkin nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Yazılı belgelerin içeriğini düzenli bir şekilde incelikte analiz etmek için kullanılan (Wach, 2013, s. 3) doküman incelemesi; ilgili konuya dikkat çekmek, anlam çıkarmak ve deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını ifade etmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

HAYAD'a ilişkin biçimbilim, sesbilim alanında çalışmalar, metinler olması ve bu çalışmaların konunun uzmanları tarafından hazırlanmış olması yönüyle; araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttıracakı düşünüldüğünden bu yöntem tercih edilmiştir. A1 düzeyinde materyal hazırlamada, bu diyalektlerin en yaygın ve temel sesbilim ve biçimbilim özelliklerinin gösterilmesi açısından yeterli olacağı düşünülmektedir.

Bununla beraber araştırmanın önemli bir kısmı bu diyalektin eğitim yönüyle iletişimsel yönüne uygun şekilde materyal tasarımına ayrılacağından, bu konudaki alan yazı

çalışmaları taranacaktır. Özellikle Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan D-AOBM'ye uygun şekilde hazırlanan öğretim programları ve müfredatları esas alınacaktır.

Araştırmanın Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını ilgili alanlardaki yazılı kaynak ve dokümanlar oluşturmaktadır. Bu bakımdan çalışma grupları 2 ana başlıkta incelenebilir:

1- Arapça Öğretim Programına İlişkin Çalışma Grubu:

Yabancı Dil Öğretim Programları bu çalışma grubunun evrenini oluşturmaktadır. Bu alandaki kaynaklar çok geniş olmasından dolayı evreni en iyi yansıtacağı düşünülen ve bu alandaki ayrıntıları belirginleştirmek amacıyla aşağıdaki ana kaynaklar çalışma grubunu oluşturmaktadır:

- a. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)
- b. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)'ne Göre A1-A2 Düzeyinde Yabancılara Arapça Öğretim Programı [Orijinal Adı: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2] (Suçin, 2015)

2- HAYAD'a İlişkin Çalışma Grubu:

Arap Diyalektlerine ilişkin kaynaklar bu çalışma grubunun evrenini oluşturmaktadır. Arap Diyalektlerinin çeşitliliği sebebiyle evreni en iyi yansıtacağı düşünülen ve özellikle HAYAD'a ilişkin temel sesbilim, biçimbilim özelliklerinin belgelendiği ve karşılaştırıldığı bilimsel çalışma olan şu ana kaynak diğer bir çalışma grubunu oluşturmaktadır:

- a. Die Arabischen Dialekte Antiochiens (Arnold, 1998)

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, çalışma gruplarında belirtilen dokümanlar yoluyla elde edilir. Hem söz konusu diyalekte ilişkin hem de öğretim programlarına ilişkin bu belgeler konunun iç içe olmasını gerektirdiği için eş zamanlı olarak toplanıp kullanılacaktır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesinde şüphesiz en önemli aşamalarından biri verilerin analizi aşamasıdır. Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel veri analizi; verilerin toplanması, indirgenmesi, gösterimi; sonuç çıkarma ve teyit etme olarak üç aşamalıdır. Ayrıca Foster'a (1995) göre doküman incelemesi; belgelere ulaşma, orijinalliğinin kontrolü, belgelerin anlaşılması, analiz edilmesi ve veriyi kullanma aşamalarına göre icra edilmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunlarla beraber dokümanlarının analizi, yüzeysel inceleme, ayrıntılı inceleme ve yorumlamayı içermekte; bu süreç de içerik analizi öğelerini birleştirmekte ve tematik analizi gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008; Strauss ve Corbin, 1998). Bu bağlamda araştırmanın çalışma gruplarında belirtilen dokümanlardaki önemli verileri saptamak amacıyla içerik analizi tekniği ve materyal tasarımı sürecinde ortaya çıkan ana ve alt temaları bulmak amacıyla dokümanlardaki veriler tekrar tekrar inceleneceğinden tematik analiz tekniği kullanılmıştır.

Verilerin Kullanımı

Toplanan veriler belirtilen tekniklerle analiz edildikten sonra iletişimsel yönetime uygun olarak hazırlanan örnek materyal tasarımı; D-AOBM'yi esas alan öğretim programlarında belirtilen kazanımlarla ve hedef diyalektlerdeki temalara uyumlu bir şekilde kategorize edilerek kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

DIYALEKT ÖĞRETİM PROGRAMI VE MATERYALİ

Anadili tam olarak gelişmemiş bireyler, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamamaktadırlar (Özdemir, 1983, s. 23). Bu araştırmada da yer alan materyal öncelikle, anadili Arapça olan ancak anadilini anlasa da iletişim düzeyinde zorlanan veya dil becerisi oldukça düşük ya da hiç olmayan bireyler için tasarlanmıştır. Hatay'da çocuklar son yıllarda daha çok resmi dilin baskın olduğu bir ikidilliliğe sahip olduklarından, okul çağına kadar anadili edinimi konusunda çok gelişmemiş olacaklarından okul çağına geldiklerinde anadillerini öğrenme konusunda daha planlı bir programa ve bir materyale ihtiyaç duyacaklardır. Bu sebeple bu bölüm, diyalekt öğretimi programı ve materyali olarak ele alınmıştır. Bu bakımdan bu bölümde yer alan ilkeler, kazanımlar, dil becerileri vb. kısımlar yabancı dil öğretimi alanıyla ilişkilidir.

Öğretim Programının Yapısı

Genel Amaçlar

HAYAD için hazırlanmış olan *Lehcitna Öğretim Programı ve Materyali* ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak, anadili Arapça olan ve olmayan öğrencilerin bu diyalekti bir iletişim aracı olarak kullanıp kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını ve dilin gelişimine katkı sunmalarını, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve

düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Program, hedef diyalekt grubundaki öğrencilerin, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onlara bilişsel, duyuşsal ve psikomotor nitelikler kazandıracak şekilde tanzim edilmiştir.

Ayrıca programda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak kendi kabiliyetlerini fark etmelerine olanak sağlaması amacıyla farklı dilsel zekalara uygun olarak farklı öğretim teknikleri tercih edilmiş, bununla beraber geleneksel dört dil becerisi orantılı verilmiş; ancak özellikle Avrupa Konseyi tarafından çıkarılan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin (D-AOBM) tamamlayıcı cildinde (Avrupa Konseyi, 2021) önerilen düzenleme ile alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört yeni iletişimsel dil etkinliği ve stratejisi esas alınmıştır. Böylece materyaldeki etkinliklerde, anlamın kolektif bir biçimde oluşturulması, etkileşimin esas olduğu ve dilin gerçek yaşamdaki kullanımına daha yakın olduğu bir alan oluşturulması hedeflenmiştir. Bununla birlikte çok yönlü öğrenme ortamları için öğretmen ve öğrencinin esnek olabilecekleri, ortak çalışma yürütebilecekleri ve beraber sorumluluk alarak görev dağılımı yapabilecekleri şekilde hazırlanmıştır.

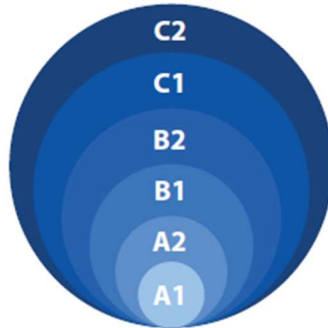
Bu öğretim programında kazanımlar, temalar ve içerik önerileri tablo halinde ve örneklerle gösterilmiştir.

Bu programın hazırlanmasında, dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmeye ilişkin ortak bir çerçeve sunmak amacıyla D-AOBM esas alınmıştır. Avrupa Konseyi tarafından çıkarılan bu metnin hem 2001’de yayınlanan ilk hali (Council of Europe, 2001) hem de güncellenen versiyonu (Council of Europe, 2020) göz önünde bulundurulmuştur. Bu metinde, yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklanmış ve bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsayacak şekilde sunulmuştur (Avrupa Konseyi, 2009, s. 1). Başvuru

metninin önerdiği program, dil yapıları ve kavramları belli, doğrusal yapıda hazırlanmış bir program yerine; dillerin iletişim aracı olarak öğrenilmesi ve öğretilmesini, öğrenen kişinin sosyal dünyada etkin olmasını, öğrenme sürecine dahil olmasını ve özerk olmasını önceleyen, ihtiyaç analizi esaslı, gerçek yaşam fonksiyonlarını merkeze alan ve hedeflere uygun kavramlar ve işlevlere dayalı bir program önermektedir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 32). Ayrıca programın, öğrenenlerin söz konusu dilde neleri edinmediklerine ilişkin “eksiklik” perspektifinden ziyade, “yapabilirlik” tanımlayıcıları aracılığıyla kazandırılan bir “yeterlik” perspektifini kazandırmayı hedeflemektedir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 32).

D-AOBM Ortak Başvuru Düzeyleri

D-AOBM, derslerin düzenlenmesini daha kolay hale getirmek ve hem derslerdeki gelişmeyi hem de dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemeyi tanımlayıp bir yol haritası sunmak amacıyla dil yeterlilikleri alanında altı Ortak Başvuru Seviyesi sunmuş ve üç ana başlıkta tarif etmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 32). Metinde, başvuru düzeyleri Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve Yetkin kullanıcı (C1 ve C2) şeklinde sınıflandırılmış olsa da bunların değiştirilebileceği, aralarında keskin çizgiler değil de bir geçişlilik söz konusu olduğu (Şekil 3) ve çoğu zaman da alt seviyelere ayrıldığı ifade edilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 40).



Şekil 3. D-AOBM ortak başvuru düzeyleri. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt”, Avrupa Konseyi, 2021, s. 40, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

Güncellenen metinde bu altı seviyeyle beraber, dili öğrenmeye yeni başlayanlara yönelik yararlı ve kolay düzeyde görevlerin betimlendiği “A1 öncesi” [*Pre-A1*] ve başvuru düzeylerini alt seviyelere bölmek isteyen kullanıcılar için o seviyede oldukça iyi bir yeterliğe gelindiği ancak yine de bir üst standart düzeye gelinmediği anlamına gelen “artı seviyeler” eklenmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 41-42). A1 öncesi seviye için öğrenenlerin, jest ve mimikleriyle basit alışveriş yapabilecekleri, tarih, gün ve saati sorup cevaplayabilecekleri, temel selamlaşma, olumlu, olumsuz cevaplar ve nezaket ifadelerini kullanabilecekleri, kişisel bilgilerin bulunduğu basit formları doldurabileceklerini ve basit kartpostallar yazabilecekleri belirtilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 41-42).

Bu bölümde, tüm bu seviyelerin özellikleri konuyu açacağından hazırlanan materyalin düzeyi olan A1 seviyesi hakkında bilgi vermekle yetinilmiştir. D-AOBM’de belirtilen ortak başvuru düzeylerine göre A1 seviyesinde öğrenenlerin;

“Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel öbekleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve sorular sorabilir. Nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılar hakkında sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve açık konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 179).

D-AOBM’de ayrıca bir öğrencinin kendisinin dil beceri düzeyini değerlendirmesi amacıyla iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerine göre A1 düzeyinde yetenek düzeyleri betimlenmiştir (Tablo 7):

Tablo 7

Öz Değerlendirme Tablosu (Çevrim İçi İletişim ve Aracılık Açısından Geliştirilmiş Hâliyle)

A1		
ALIMLAMA	Sözlü Kavrama	Kendimle, ailemle ve en yakın somut çevremle ilgili aşına olduğum kelimeleri ve en temel öbekleri, insanlar yavaş ve açık bir şekilde konuştuğunda/işaretleştiğinde tanıyabilirim.
	Okuduğunu Kavrama	Bilinen adları, kelimeleri/işaretleri ve çok basit cümleleri (ör. ilanlarda, posterlerde veya kataloglarda geçen) anlayabilirim
ÜRETİM	Sözlü Üretim	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit öbekler ve cümleler kullanabilirim.
	Yazılı Üretim	Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilirim.
ETKİLEŞİM	Sözlü Etkileşim	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir hızda tekrarlamaya veya yeniden ifade etmeye hazır olması ve benim dile getirmeye çalıştığım şeyi ifade etmeme yardımcı olması koşuluyla onunla basit bir şekilde etkileşim kurabilirim. Öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğum konularda basit sorular sorup soruları yanıtlayabilirim.
	Yazılı ve Çevrim İçi Etkileşim	Ne yaptığıma ve onu ne kadar beğendiğime dair ifadeler şeklinde kısa, basit selamlar gönderebilirim [Çevrim içinde paylaşabilirim.] ve yapılan yorumlara çok basit bir şekilde yanıt verebilirim.
		Diğer gönderilere, resimlere ve medyaya yönelik görüşümü basitçe dile getirebilirim. Formları kişisel bilgilerle doldurarak çok basit bir satın alma işlemini tamamlayabilirim.

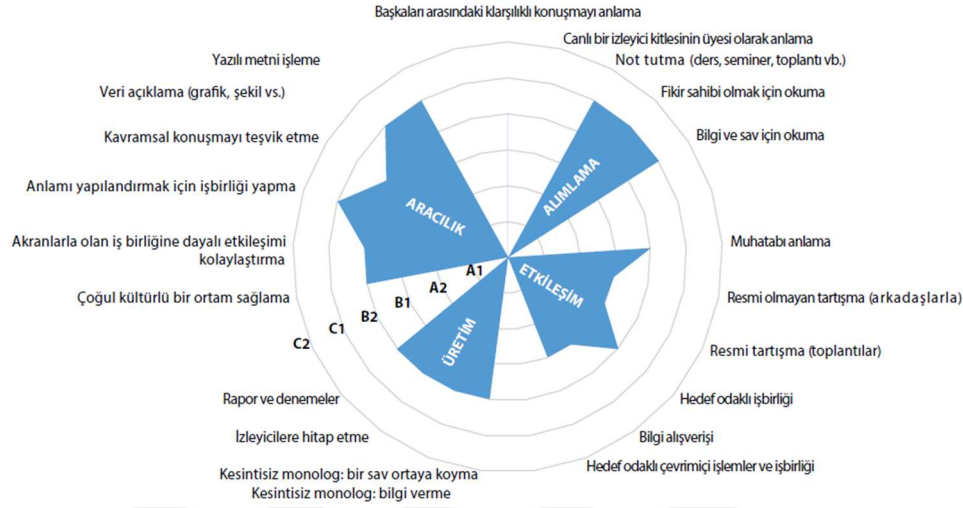
ARACILIK	Bir Metne Aracılık Etme	Levhalar ve duyurular, afişler ve programlar gibi kısa, sade metinlerde verilen basit, tahmin edilebilir bilgileri aktarabilirim.
	Kavramlara Aracılık Etme	Kısa, basit öbekler kullanarak başkalarını katkı sağlamaya davet edebilirim. Bir fikre ilgimi göstermek ve anladığımı doğrulamak için basit sözcükleri/işaretleri ve belirtkeleri kullanabilirim. Bir fikri çok basit bir şekilde ifade edebilir ve başkalarına beni anlayıp anlamadıklarını ve ne düşündüklerini sorabilirim.
	İletişime Aracılık Etme	İnsanları hoş karşılamamı ve ilgimi basit kelimeler/işaretler ve sözel olmayan belirtkelerle göstererek, onları katkıda bulunmaya davet ederek ve anlayıp anlamadığımı belirterek iletişimi kolaylaştırabilirim. Diğer insanların ifade etmede bana yardımcı olmaları koşuluyla diğer insanlar hakkındaki kişisel ayrıntıları ve çok basit, tahmin edilebilir bilgileri iletebilirim.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt”
Avrupa Konseyi, 2021, s. 181-185,
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

D-AOBM Profilleri

D-AOBM’nin tamamlayıcı cildinde altı Ortak Başvuru Düzeylerinin öğrenenlerin dil yeterliliklerini tanımlamada çok yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Örneğin “A2 düzeyinde Arapça biliyorum” gibi bir ifadenin biraz havada kaldığı, bunun yerine daha ayrıntılı tanımlayıcı ölçeklerin bulunduğu dil profilleri önerilmiştir. D-AOBM, her bireyin özel olması ve farklı zekâ tiplerine sahip olması sebebiyle kullanıcılar için birbirinden farklı dil profilleri geliştirmiş, bu profillerde de farklı gruplar veya farklı kişiler için hangi dil etkinliklerinin daha uygun olduğunu belirlemek amacıyla birçok tanımlayıcı ölçek betimlemiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 42). Şekil 4’teki örnek dil profilinde de sırasıyla alımlama, etkileşim, üretim ve aracılık olmak üzere iletişimsel dil etkinlikleri daire içinde,

bu etkinliklere ilişkin tanımlayıcı ölçekler ise dairenin çevresine yerleştirilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 42). Bu profillerin hazırlanmasında öğrenen grupların düzeyi ve ihtiyaçlarının çok önemli bir payı bulunmaktadır.



Şekil 4. Ek bir dildeki ihtiyaçlara ilişkin bir profil - lisansüstü doğa bilimleri (kurgusal). “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt”, Avrupa Konseyi, 2021, s. 43, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bu örnek dil profili dışında, daha az iletişimsel etkinlik içeren çoğul dilli yeterlik profilleri, iletişimsel etkinliklere göre genel yeterlik profilleri, bir iletişimsel etkinliğe göre çoğul dilli yeterlik profilleri gibi birçok başka profil çizilebilir. İlgili diyalekt için iletişimsel etkinliklere göre genel yeterlilik profili örnek olarak verilmiştir (Tablo 8):

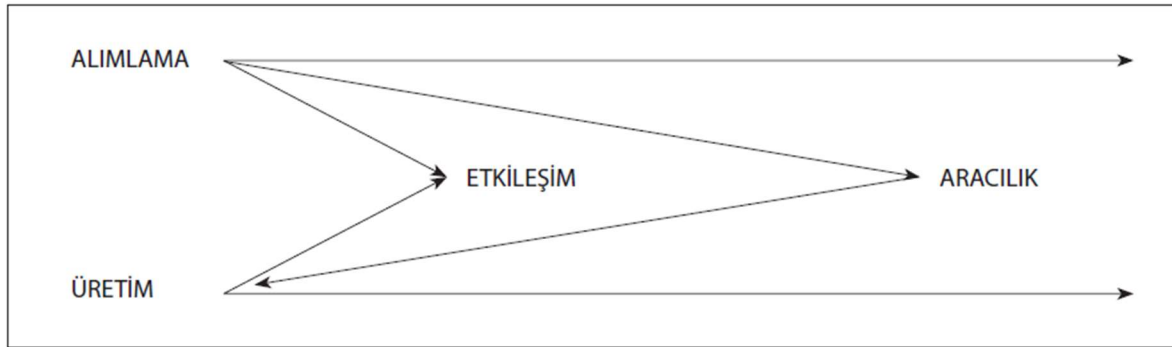
Tablo 8
Bir Yeterlik Profili – Bir Dildeki Genel Yeterlik

HAYAD	A1 öncesi	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Sözlü Kavrama									
Okuduğunu Kavrama									
Sözlü Etkileşim									
Yazılı Etkileşim									
Sözlü Üretim									
Yazılı Üretim									
Aracılık									

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 44, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

İletişim Odaklı Dil Etkinlikleri ve Stratejileri

Geçmişten bugüne yabancı dil programlarında yer alan stratejiler gelişmekte ve değişmektedir. Çok uzun bir süre yabancı dil öğrenme alanlarının temel yapı taşı olan geleneksel dört dil becerisi D-AOBM'nin güncel versiyonuyla beraber yerini “alımlama”, “üretim”, “etkileşim” ve “aracılık” bırakmıştır. *Lehçitna Öğretim Programı* hazırlanırken, bu dört beceriden herhangi birine öncelik verilmemiş, genel anlamda bu dört becerinin birbirleriyle uyumlu ve dengeli olması hedeflenmiştir. Örneğin, öğrenciler bir dinleme metni öncesinde başlıktan veya görsellerden konuya ilişkin aklına gelen kavramları yazıp beyin fırtınası yapabilir. Dinleme sonrasında konu hakkında internetten okuma yapabilir ve sorular sorabilir ya da yanıtlayabilir. Bunlarla beraber insanların gerçek yaşamda dili kullanma şeklini daha iyi yansıtan alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık kategorilerine ağırlık verilmiştir. Böylelikle dil bilgisel yapı ve sözcük bilgisi esaslı modelden ziyade öğrenci performansına yönelik iletişimsel ölçütler tercih edilmiştir. “Bu dört kategoriden sözlü ve yazılı olarak ikiye ayrılan alımlama ve üretim, geleneksel dört beceriyi betimlemektedir. Etkileşim alımlamayla üretimi içermekle beraber ikisinin toplamından daha fazlasıdır. Aracılık ise üçünü içermektedir (Şekil 5)” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 42).



Şekil 5. Alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık arasındaki ilişki. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt”, Avrupa Konseyi, 2021, s. 38, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

Alımlama

Anlayarak kabul etmek anlamına gelen (Alımlamak, t. y.) alımlama, eğitimde girdiyi alma ve işlemeyi barındırır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 51). Öğrenen kişinin verilmek istenen mesajı, anlamı, iletişimsel girdiyi sözlü, görsel veya işitsel yollarla anlaması anlamına gelmektedir. Aşağıda alımlama etkinlikleri ve stratejileri verilmiştir (Tablo 9):

Tablo 9

Alımlama Etkinlikleri ve Stratejileri

ALIMLAMA	Alımlama	Sözlü Kavrama: Genel sözlü kavrama, başkaları arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama, canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak anlama, duyuru ve yönergeleri anlama, işitsel (veya işaret dilinde) medya içeriği ve kayıtları anlama.
	Etkinlikleri	İşitsel-Görsel Kavrama: Tv, film ve video izleme.
		Okuduğunu Kavrama: Genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma, serbest zaman etkinliği olarak okuma.
	Alımlama Stratejileri	İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 51, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

Alımlamada A1 düzeyinde dili öğrenen kişilere sunulacak etkinliğin, ister sözlü ister yazılı-görsel-işitsel olsun yavaş yavaş ve dikkatli bir şekilde sunulması ve her ayrıntının alımlanmasından öte iletişimsel bağlamda etkileşim olacak kadar ve istenen mesajın iletilmesini sağlayacak kadar alımlama yeterlidir. Bu kısımda tasarlanan materyalden alımlamaya ilişkin bir örnek etkinlik verilmiş, daha sonra D-AOBM’ye göre her iletişimsel dil etkinliğinin ve stratejinin A1 düzeyindeki kazanımları tablo halinde sunulmuştur.



a-Ehla w sehla ye imme! أهلاً وسهلاً يا إمي!
 b-Alla^h ysellmek ye Cêm, kifek? الله يسلّمك يا جام، كيفك؟
 a-Î-hemdillêh mlih, inte kifek? الحمد لله مليخ، وانتى كيفك؟
 b- W ena mliha, eyno beyyek? وأنا مليخة، أنتو بئيك؟
 a- Huwwe bil-Şarabiyy. هوى بالعزيبه
 b- W eyna ixtek Sevil? وأینا إختك سویل؟
 a- Miş beyye. مع بئى.

Eyno beyyo le Cêm? أنتو بئو لجام؟

Şû sm ixt Cêm? شو اسم إخت جام؟

Mîn fiyy bil-Şarabiyy? من فييه بالعزيبه؟

Şekil 6. Alımlama etkinliği örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 35.

Etkinlik Tanıtımı: Öğrencilerden önce görselden hareketle nasıl bir metin okuyacaklarını tahmin etmeleri istenir. Metinle ilgili genel bir iki soru sorulabilir. Öğrencilerin hangi düzeyde hangi sırayla kavramaları isteniyorsa ona göre bir yol belirlenir. İster sözlü, ister okuyarak, ister izleyerek öğrencilerin alımlamasına yönelik bir ders planı belirlenir. Bu örnekte öğrencilere önce işitsel bir kaydı anlama ve başkaları arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama etkinliği yaptırılır. Daha sonra ise öğrencilerden okuduklarını genel anlamda kavramaları için okumaları istenir. En sonda da öğrencilerden okuyarak bazı bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmeleri, kırmızıyla vurgulanmış sözcüklerdeki ekin görevini tahmin etmeleri ve sorular hakkında düşünmeleri istenir. Önerilen bu silsileye ek olarak öğretmen, kendi sesli okumasını yapabilir veya öğrencilerden olayı canlandırmalarını isteyebilir.

Dersin sonunda ise metinle ilgili sorulara cevaplar aranır. Varsa ana fikir ve yardımcı fikirler tartışılır. Öğrencilerden metni kendi cümleleriyle özetlemeleri istenebilir. Kırmızı ile vurgulanmış sözcükler hakkında tartışılır ve bilgi verilebilir. Anahtar sözcükler ve

kırmızıyla yazılmış sözcükler not edilebilir ve öğrencilerden bu sözcüklerle örnek vermeleri istenebilir.

Sözlü Kavrama Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde sözlü kavrama kazanımları verilmiştir (Tablo 10):

Tablo 10

Sözlü Kavrama Kazanımları

SÖZLÜ KAVRAMA	Genel kavrama	sözlü	Anlamı özümseyebilmesi için uzun duraklamalarla yapılan çok yavaş ve dikkatli sesletilmiş konuşmayı takip edebilir.
	Başkaları arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama		Konuşmanın yavaş ve anlaşılır biçimde yapılması koşuluyla günlük hayatta karşılaşılan aşına olduğu konularla ilgili somut bilgileri (ör. yerler ve zamanlar) tanıyabilir.
	Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak anlama		Konuşmanın yavaş ve açık bir şekilde yapılması koşuluyla insanların aile, okul, hobiler ve etraftakiler hakkında konuşurken kullandığı bazı ifadeleri anlayabilir.
	Duyuru yönergeleri anlama	ve	Çok yavaş ve açık bir şekilde konuşması koşuluyla basit bir karşılıklı konuşmadaki (ör. bir dükkânda müşteri ve satıcı arasında geçen) kelimeleri/işaretleri ve cümleleri anlayabilir.
	İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriği ve kayıtları anlama		Konuşmanın çok yavaş ve açık bir şekilde yapılması ve zaman zaman uzun duraksamaların olması koşuluyla rehberli tur gibi öngörülebilir bir durumda verilen basit bilgileri ana hatlarıyla anlayabilir.
			Kendisine dikkatle ve yavaşça verilen yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir.
			Birisi bir şeyin nerede olduğunu kendisine yavaş ve açık bir şekilde söylediğinde nesnenin yakın çevresinde olması koşuluyla anlayabilir.
			Örneğin bir tren istasyonu veya bir dükkânda hoparlörden yapılan bir anonsta yavaş ve açık bir şekilde verilen rakamları, fiyatları ve süreleri anlayabilir.
			Çok yavaş ve açık bir şekilde konuşulması koşuluyla, aşına olduğu günlük konularla ilgili kısa kayıtlardaki somut bilgiyi (ör. yerler ve zamanlar) anlayabilir.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 52-56, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

İşitsel-Görsel Kavrama:

D-AOBM’ye göre öğrenen A1 düzeyinde işitsel-görsel kavrama bağlamında “aşına olduğu kelimeleri/işaretleri ve öbekleri tanıyabilir ve görseller ve genel bilgilerden yararlanarak manşet haber özetleri ile reklamlardaki pek çok ürünün konularını belirleyebilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 57).

Okuduğunu Kavrama Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde okuduğunu kavrama kazanımları verilmiştir (Tablo 11):

Tablo 11

Okuduğunu Kavrama Kazanımları

OKUDUĞUNU KAVRAMA	Genel okuduğunu kavrama	Aşına olduğu isimleri, kelimeleri ve temel öbekleri seçerek ve gerektiğinde yeniden okuyarak her seferde tek bir öbek olmak üzere çok kısa ve basit metinleri anlayabilir.
	Yazışmaları okuma	Kartpostallardaki kısa, basit mesajları anlayabilir. Sosyal medya veya e-posta yoluyla gönderilen kısa, basit mesajları (ör. ne yapılacağını, ne zaman ve nerede buluşulacağını öneren) anlayabilir.
	Fikir olmak okuma	En yaygın gündelik durumlarla ilgili, basit uyarılardaki aşına olduğu isimleri, kelimeleri/işaretleri ve çok temel öbekleri tanıyabilir. Mağaza kılavuzlarını (ör. bir reyonun hangi katta olduğuna yönelik bilgi) ve yönlendirmelerini (ör. asansörlerin nerede olduğu) anlayabilir. Temel otel bilgilerini (ör. öğünlerin ne zaman servis edildiğini) anlayabilir. Reklamlar, özel etkinlik programları, bildiri ve broşürlerdeki basit, önemli bilgileri (ör. önerilenleri, fiyatları, etkinlik tarihi ve yerini, hareket saatlerini) bulabilir ve anlayabilir.
	Bilgi ve sav için okuma	Daha basit bilgilendirici metinler ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında, özellikle de görsel destek varsa, fikir edinebilir. Çok basit bir dilde yazılmış ve çizim ve resimlerle desteklenmiş, kişisel ilgi alanına giren konular (ör. spor, müzik, seyahat hakkındaki sıcak gelişmeler veya hikâyeler) hakkındaki kısa metinleri anlayabilir.
	Yönergeleri okuma	Kısa, basit yönlendirmeleri (X noktasından Y noktasına gitmek gibi) takip edebilir.
	Serbest zaman etkinliği olarak okuma	Basit kelimelerle anlatılmış gündelik etkinliklerle ilgili kısa, resimli anlatımları anlayabilir. Görsellerin içerik hakkında çok fazla tahminde bulunmasına yardımcı olması koşuluyla resimli hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilir.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 58-63, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Alımlama Stratejisi Kazanımları:

D-AOBM’ye göre öğrenen A1 düzeyinde sözlü, işaret dilinde veya yazılı olmak üzere ipuçlarını belirleme ve çıkarım yapma bağlamında “içinde yer aldığı metnin çok basit ve aşına olduğu gündelik bir konu hakkında olması koşuluyla somut bir eylem veya nesne için kullanılan bilinmeyen bir kelimenin/işaretin anlamını çıkarabilir” (Avrupa Konseyi, 2021,

s. 64). Ayrıca bu “bilinmeyen bir kelimenin/işaretin normalde kullandıkları dildeki anlamına benzer olan olası anlamını tahmin edebilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 64).

Üretim

Alımlamada girdi alma söz konusuysen üretimde girdiyi sözlü veya yazılı kullanma söz konusudur. Bu bağlamda “üretim, konuşma, işaretleşme ve yazma etkinliklerini içerir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 64). Üretim etkinliklerinde amaç, öğrencinin sosyal aktör olarak üstlenebileceği görevleri yerine getirirken vereceği mesajı sözlü veya yazılı olarak vermesine yardımcı olmaktır. Aşağıda üretim etkinlik ve stratejileri verilmiştir (Tablo 12):

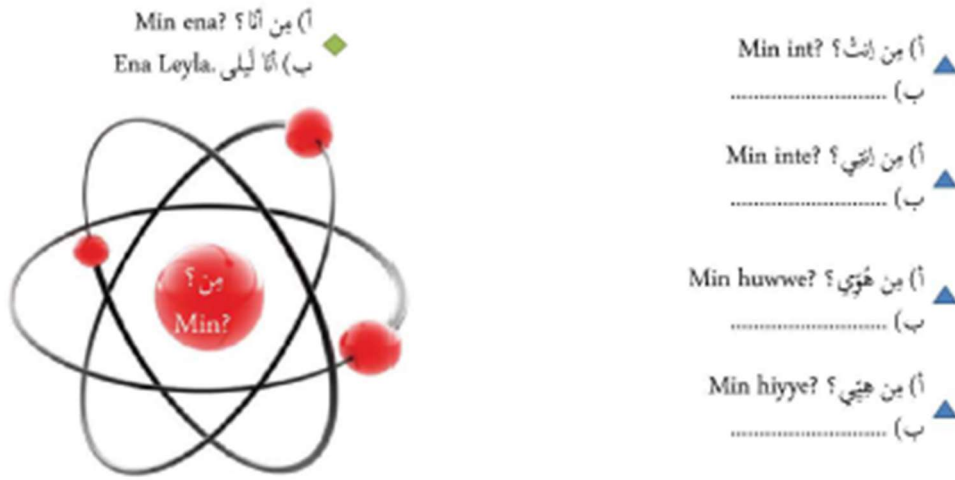
Tablo 12

Üretim Etkinlikleri ve Stratejileri

ÜRETİM	Üretim Etkinlikleri	Sözlü Üretim: Genel sözlü üretim, kesintisiz monolog: deneyimi betimleme, kesintisiz monolog: bilgi verme, kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma, kamusal duyurular, izleyicilere hitap etme.
		Yazılı Üretim: Genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, raporlar ve denemeler.
	Üretim Stratejileri	Planlama, telafi etme, izleme ve onarma.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 65, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

Üretimde A1 düzeyinde dili öğrenen kişilerin önceden hazırlandığı basit bilgiyi iletmesi, nerede yaşadığı ve ne yaptığı gibi konularda günlük kullanımda çok sık kullanılan basit ifadeleri sözlü veya yazılı olarak kullanması yeterlidir. Bu kısımda tasarlanan materyalden üretime ilişkin bir örnek etkinlik verilmiş, daha sonra D-AOBM’ye göre her iletişimsel dil etkinliğinin ve stratejinin A1 düzeyindeki kazanımları tablo halinde sunulmuştur.



Şekil 7. Yazılı üretim etkinliği örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 23.

Etkinlik Tanıtımı: Öğrencilere hayalî kişilerle ilgili sorular sorulmadan önce öğretmen sınıfta bir “ena, int, inte, huwwe, hiyye” cümlelerini yazar ve kendisi hariç dört öğrenciyi tahtaya çıkarır. Önce kendini daha sonra diğer dört öğrenciyi sınıfa tanıtır ve sınıfa “min ena?, min int?” gibi sorular yöneltir ve tahtadaki cümleleri doldurur. Daha sonra kitapta yer alan alıştırmayı öğrencilerden yapmalarını bekler. Öğrenciler ilgili cümleleri deftere yazarken aralarında gezerek bu soruları öğrencilere sorarak sözlü üretim yapmalarına da rehberlik eder.

Sözlü Üretim Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde sözlü üretim kazanımları verilmiştir (Tablo 13):

Tablo 13

Sözlü Üretim Kazanımları

SÖZLÜ ÜRETİM	Genel sözlü üretim	İnsanlar ve yerler hakkında basit, çoğunlukla birbirinden kopuk öbekler üretebilir.
	Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme	Kendisini, ne yaptığını ve nerede yaşadığını anlatabilir. Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla günlük yaşamlarını basit yönleriyle basit kelimeler/işaretler kullanarak bir dizi basit cümleyle ve temel öbeklerle anlatabilir.

Kesintisiz monolog: bilgi verme	Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla bir nesneyi adlandırabilir, şeklini ve rengini başkalarına gösterirken temel kelimeler/işaretler, öbekler, deyimler ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak gösterebilir.
İzleyicilere hitap etme	Çok kısa hazırlanmış bir metni, provası yapılmış bir ifadeyi iletmek için kullanabilir (ör. birini resmen tanıştırmak, kadeh kaldırmak için).

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 66-70, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Yazılı Üretim Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde yazılı üretim kazanımları verilmiştir (Tablo 14):

Tablo 14

Yazılı Üretim Kazanımları

YAZILI ÜRETİM	Genel yazılı üretim	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.
	Yaratıcı yazma	Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir. Bir odanın neye benzediğini çok basit bir dille anlatabilir. Belirli günlük nesneleri tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanabilir (ör. büyük veya küçük bir arabanın rengi).

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 71-72, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Üretim Stratejileri Kazanımları:

A1 düzeyinde üretim stratejileri bağlamında yalnızca telafi etme kazanımlarından bahsedilebilir. Bu bağlamda öğrenci A1 düzeyinde ancak “bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri/işaretleri desteklemek için jestleri kullanabilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 74).

Etkileşim

İki veya daha çok tarafın söylemi beraber meydana getirmesi anlamına gelen etkileşim, kişiler arası, iş birliğine dayanan ve işlemsel görevlerle beraber dilin merkezinde bulunur (Avrupa Konseyi, 2021, s. 75). Sözlü ve yazılı etkileşimden bahsedilmesi mümkün olsa da genel anlamda etkileşim bağlamında sözlü etkileşim kastedilmektedir. Bu bağlamda genelde sözlü etkileşim etkinlikleri çoğunlukta olsa da yazılı ve çevrim içi etkileşim etkinliklerinden de bahsetmek mümkündür (Tablo 15).

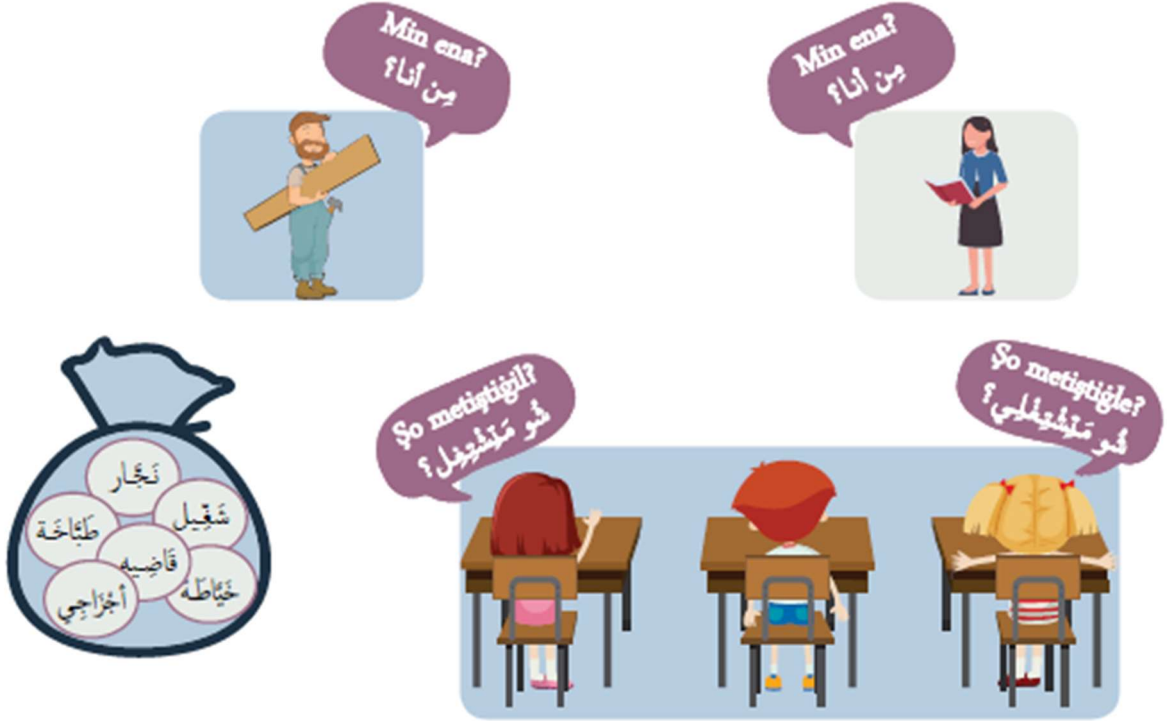
Tablo 15

Etkileşim Etkinlikleri ve Stratejileri

ETKİLEŞİM	Etkileşim	Sözlü Etkileşim: Genel sözlü etkileşim, muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla), resmî tartışma (toplantılar), hedef odaklı iş birliği, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, mülakat yapmak ve mülakata girmek, iletişim/ haberleşme araçlarını kullanma.
	Etkinlikleri	Yazılı Etkileşim: Genel yazılı etkileşim, yazışma, notlar, mesajlar, formlar.
		Çevrim İçi Etkileşim: Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma, hedef odaklı çevrim içi işlemsel etkileşim ve iş birliği.
	Etkileşim Stratejileri	Söz sırası alma, iş birliği yapma, açıklama isteme.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 76, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

Etkileşimde A1 düzeyinde dili öğrenen kişilerin basit düzeyde etkileşime geçerek, bir ifadeyi yavaş bir hızda tekrar etmesi, basit düzeyde konuşma başlatması, soru sorması veya yanıtlaması, bir konuda basitçe not alması yeterlidir. Bu kısımda tasarlanan materyalden etkileşime ilişkin bir örnek etkinlik verilmiş, daha sonra D-AOBM’ye göre her iletişimsel dil etkinliğinin ve stratejinin A1 düzeyindeki kazanımları tablo halinde sunulmuştur.



Şekil 8. Sözlü etkileşim etkinliği örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 52.

Etkinlik Tanıtımı: Öğretmen öncelikle sınıfa “min ena?” diye soru yöneltir. Öğrenciler kendisinin öğretmen olduğunu söyler. Daha sonra farklı bir mesleği taklit eder ve yine aynı soruyu sorar ve öğrencilerin tahmin etmesini bekler. Daha sonra sınıfı sınıf mevcuduna göre gruplara ayırır ve oyunun kurallarını öğretir. Sırayla her gruptan birer öğrencinin kendi grubuna torbadan çektiği mesleği tanıtip rol yapacağını ve grubun da belirli bir sürede bu mesleği tahmin etmeleri gerektiğini söyler. Etkinlik sırasında kazanan grup ödüllendirilebilir. Sonda da öğrencilere zor gelen meslekler tekrar edilebilir, not edilebilir.

Sözlü Etkileşim Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde sözlü etkileşim kazanımları verilmiştir (Tablo 16):

Tablo 16

Sözlü Etkileşim Kazanımları

SÖZLÜ ETKİLEŞİM	Genel sözlü etkileşim	Basit bir şekilde etkileşime girebilir ancak iletişim tamamen yavaş bir hızda konuşmayı tekrarlamaya, yeniden ifade etmeye ve onarmaya bağlıdır. Basit sorular sorup yanıtlayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir ve yanıt verebilir.
	Muhatabı anlama	Anlayışlı bir muhatap tarafından tekrarlanarak açık ve yavaş bir şekilde kendisine doğrudan doğruya iletilen, somut, basit ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri anlayabilir. Dikkatli ve yavaş bir şekilde kendisine yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir.
	Karşılıklı konuşma	Anlayışlı bir muhatap tarafından açık, yavaş ve tekrarlanan bir dille doğrudan doğruya kendisine iletilen, somut türde basit ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri anlayabilir. Öngörülebilir bir konuda (ör. kendi ülkesi, ailesi, okulu) temel olgusal nitelikteki basit bir karşılıklı konuşmaya katılabilir. Giriş yapabilir ve temel selamlama ve vedalaşma ifadelerini kullanabilir. İnsanların nasıl olduğunu sorabilir ve haberlere tepki verebilir.
	Resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla)	Açık, yavaş ve doğrudan doğruya kendisine hitap edildiğinde sınırlı bir ifade birikimi kullanarak spor, yiyecek vb. için beğenilerini karşılıklı dile getirebilir.
	Hedef odaklı iş birliği	Dikkatli ve yavaş bir şekilde yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir. Zaman, yer, sayı vb. içeren temel yönergelere göre hareket edebilir.
	Mal ve hizmet alımı	İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir. İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir. Basit ifadeler kullanarak yiyecek ve içecek isteyebilir. Sayıları, miktarları, maliyeti ve zamanı anlayabilir
	Bilgi alışverişi	Dikkatli ve yavaş bir şekilde yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir veya bu açıklamalara yanıt verebilir. Kendisi ve diğer insanlarla ilgili, nerede yaşadığı, tanıdığı

		insanlar, sahip olduğu şeyler hakkında sorular sorup cevaplayabilir. “Gelecek hafta”, “Geçen Cuma”; “Kasım’da”; “Saat 3’te” gibi sözcükselleşmiş öbekler kullanarak zaman belirtebilir. Sayıları, miktarları ve maliyeti sınırlı bir şekilde ifade edebilir. Giysilerin veya diğer aşına olduğu nesnelerin rengini adlandırabilir ve onların rengini sorabilir.
Mülakat yapma mülakata girme	ve	Deyimsel olmayan bir dille, çok yavaş ve açık bir şekilde, bir mülakatta kişisel bilgileri hakkında doğrudan doğruya sorulan soruları yanıtlayabilir. Mesajı güçlendirmek için jest ve beden dilini kullanmak zorunda olsa bile, bir sağlık çalışanına bir problemin nedenini basit bir dille ifade edebilir ve “Bu acıtıyor mu?” gibi basit soruları yanıtlayabilir.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 77-85, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Yazılı Etkileşim Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde yazılı etkileşim kazanımları verilmiştir (Tablo 17):

Tablo 17

Yazılı Etkileşim Kazanımları

	Genel etkileşim	yazılı	Kişisel bilgiler sorabilir veya verebilir.
YAZILI ETKİLEŞİM	Yazışma		Sözlük kullanarak, basit sözcükler ve kalıplaşmış ifadelerle, hobileri ve hoşlandığı/hoşlanmadığı şeyler hakkında bir dizi çok kısa cümleden oluşan mesajlar ve çevrim içi gönderiler oluşturabilir. Kısa, basit bir kartpostal oluşturabilir. Arkadaşlarına bir miktar bilgi vermek veya bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (ör. SMS mesajı) oluşturabilir.
	Notlar, formlar	mesajlar,	Bir form üzerinde (ör. otel kayıt formunda), numaraları ve tarihleri, kendi adını, uyruğunu, adresini, yaşını, doğum tarihini veya ülkeye varış tarihini vb. doldurabilir. Örneğin nereye gittiği veya ne zaman döneceği hakkında bilgi veren basit bir mesaj bırakabilir (ör. “Alışveriş: 17:00’de dönüş”).

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 87-89, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Çevrim İçi Etkileşim Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde çevrim içi etkileşim kazanımları verilmiştir (Tablo 18):

Tablo 18

Çevrim İçi Etkileşim Kazanımları

ÇEVİRİM İÇİ ETKİLEŞİM	Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma	Bir çeviri aracının yardımıyla hobiler, beğenilip beğenilmeyenler vb. hakkında çok basit mesajlar ve kişisel çevrim içi bildirimleri bir dizi çok kısa cümle hâlinde düzenleyebilir. Basit çevrim içi gönderilere ve bunların gömülü bağlantılarına ve medyalarına basit sözcüklerle/işaretlerle olumlu veya olumsuz kısa tepkiler veren ifadeler düzenleyebilir, daha sonraki yorumlara standart teşekkür ve özür ifadeleriyle yanıt verebilir.
	Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği	Temel kişisel bilgileri (ör. isim, e-posta veya telefon numarası) sağlayarak çok basit bir çevrim içi satın almayı veya başvuruyu tamamlayabilir.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 90-92, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Etkileşim Stratejileri Kazanımları:

A1 düzeyinde etkileşim stratejileri bağlamında yalnızca açıklama isteme kazanımlarından bahsedilebilir. Bu bağlamda öğrenci A1 düzeyinde ancak “anlamadığını basit kelimelerle/işaretlerle, tonlamalarla ve hareketlerle gösterebilir ve basit bir şekilde ifade edebilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 94).

Aracılık

Öğrenen bir sosyal aktör olarak ister aynı dilde ister başka iletişim kanallarında ya da başka diller arasında anlam oluşturur, mesaj iletir; yani aracılık eder. Aracılıkta da sosyal, pedagojik, kültürel, dilsel veya mesleki bağlamda dilin merkezinde; iletişim ve/veya öğrenme için alan ve şartlar oluşturma, iş birliği yapma, başkalarını yeni anlam oluşturmaya özendirme ve yeni bilgileri uygun şekilde iletme yer alır (Avrupa Konseyi, 2001, s. 95). Sınıf ortamına uygun olması bağlamında aracılık içi küçük gruplara ayrılarak yaptırılan etkinlikler örnek verilebilir. Bu etkinlikler, farklı girdilere ve öğrenme stillerine

sahip öğrencilerin bilgilerini paylaşmalarını ve açıklamalarını, bir amaç için iş birliği içinde emek harcamalarını, günlük hayatta karşılaşılan bir problem için beraberce fikir üretmelerini sağlayacak şekilde tasarlanabilir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 40). Aşağıda bu bağlamda aracılık etkinlikleri ve stratejileri verilmiştir (Tablo 19):

Tablo 19

Aracılık Etkinlikleri ve Stratejileri

ARACILIK	Aracılık Etkinlikleri	Bir Metne Aracılık Etme: Belirli bilgileri aktarma, veri açıklama, metni işleme, yazılı bir metni çevirme, not alma, yaratıcı metinlere yönelik bireysel görüşleri ifade etme, yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme.
		Kavramlara Aracılık Etme: Akranlarla olan iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırma, anlam yapılandırmak için iş birliği yapma, etkileşimi yönetme, kavramsal konuşmayı teşvik etme.
		İletişime Aracılık Etme: Çoğul kültürlü bir ortam sağlama, aracı görevi üstlenme, hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma.
	Aracılık Stratejileri	Varolan bilgi birikimiyle ilişkilendirme, dili uyarlama, karmaşık bilgiyi parçalara bölme, yoğun bir metni detaylandırarak açıklama, metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırma.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt” Avrupa Konseyi, 2021, s. 95, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.

Aracılık konusu birçok boyutta ele alınabilir. Ancak genel anlamda kişinin kendi isteklerinden çok aracılık ettiği tarafın istek ve ihtiyaçları ön plandadır. Öğrenci bağlamında iş birliği yapılan öğrencilerle empati kurma, oluşan problemlerde hassas davranıp yatıştırma veya çözüm üretme, başkalarını düşünerek sosyal, kültürel ve çoğul dilli ortam yaratma gibi boyutları olabilir. A1 düzeyinde ise başkalarının basit ve belli bir konuda fikrini sorma, başkasını kültürel bir ortama davet etme, “anlıyorum” gibi teskin edici ifadeler kullanarak olumsuz durumları yatıştırma örnek verilebilir. Bu kısımda tasarlanan materyalden aracılığa ilişkin bir örnek etkinlik verilmiş, daha sonra D-AOBM’ye göre her iletişimsel dil etkinliğinin A1 düzeyindeki kazanımları tablo halinde sunulmuş; ancak aracılık stratejilerinin A1 düzeyinde tanımlayıcı ögesi bulunmadığından sunulmamıştır.



Şekil 9. Aracılık etkinliği örneği. “Ek. 1. Lehçitna A1”, s. 32.

Etkinlik Tanıtımı: Öğretmen öncelikle sınıfa ilgili etkinliğin kaydını dinlettirir. Daha sonra öğrencilerin gruplar oluşturmasını ve örnek metinde gibi birbirlerine soru sormalarına, kendi aralarında “anne”, “baba”, “çocuk” rollerini dağıtmalarına ve başkalarının da katkı sağlayarak iletişim kurmalarına rehberlik eder.

Genel Aracılık Kazanımları:

Öğrenci, “Bir fikre duyduğu ilgiyi göstermek için basit sözcükler/işaretler veya ve sözel olmayan belirtkeler kullanabilir. Kısa ve basit işaretler, tabelalar, levhalar veya programlarda yer alan, yakın ilgisi olan basit, tahmin edilebilir bilgileri aktarabilir” (Avrupa Konseyi, 2021, s. 97).

Bir Metne Aracılık Etme Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde bir metne aracılık etme kazanımları verilmiştir (Tablo 20):

Tablo 20

Bir Metne Aracılık Etme Kazanımları

BİR METNE ARACILIK ETME	Belirli bilgileri aktarma	(A dilinde iletilen) kısa ve basit ifadelerdeki zaman ve yere ilişkin basit, tahmin edilebilir bilgileri (B dilinde) aktarabilir. (A dilinde) Yakın ilgi alanına yönelik sözlü metinlerde verilen isimleri, sayıları, fiyatları ve çok basit bilgileri, çok yavaş ve açık bir şekilde tekrarlarla sesletilmesi koşuluyla (B dilinde) listeleyebilir.
	Metin işleme	(A dilinde) kısa, çok basit tabelalarda ve duyurularda, afişlerde ve programlarda yer alan basit ve tahmin edilebilir bilgileri (B dilinde) aktarabilir. Aşına olduğu ve günlük temalar hakkındaki (A dilinde) basit öbeklerin anlamını sözlük yardımıyla (B dilinde) aktarabilir. Standart basılı bir biçimde sunulan, tek kelime ve kısa metinlerin kopyasını çıkarabilir.
	Yazılı bir metni çevirme	(A dilinde yazılmış) tabelalar ve duyurularda, afişlerde, programlarda, broşürlerde vb. karşılaşılan basit günlük sözcükler/işaretler ve öbekleri (B diline) basit ve kabataslak biçimde sözlü tercüme edebilir. (A dilinde B diline), sözlük yardımıyla basit sözcükler/işaretler ve öbeklerin tercümelerini üretebilir ancak her zaman en uygun anlamı seçemeyebilir.
	Yaratıcı metinlere (edebiyat dâhil) yönelik kişisel görüşleri ifade etme	Bir eserin kendisini nasıl hissettirdiğini basit sözcükler/işaretler kullanarak ifade edebilir.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt”
Avrupa Konseyi, 2021, s. 100-112,
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Kavramlara Aracılık Etme Kazanımları:

Aşağıda A1 düzeyinde kavramlara aracılık etme kazanımları verilmiştir (Tablo 21):

Tablo 21

Kavramlara Aracılık Etme Kazanımları

KAVRAMLARA ARACILIK ETME	Grup içinde iş birliği yapma	Önceden hazırlanmış kısa, basit öbekler kullanarak çok basit görevlere başkalarının katkılarını davet edebilir. Önceden hazırlanması koşuluyla, çok basit sözcükleri/işaretleri ve öbekleri kullanarak bir fikri ifade edebilir ve başkalarının ne düşündüğünü sorabilir.
	Grup çalışmasına öncülük etme	Bir fikre yönelik ilgisini göstermek için basit, birbirinden kopuk kelimeler/işaretler ve sözel olmayan belirti keler kullanabilir.
	Çoğul kültürlü bir ortam sağlama	Basit sözcük, işaret ve sözel olmayan belirti kelerle samimi bir tavır ve ilgi göstererek başkalarını katkıda bulunmaya davet ederek ve doğrudan doğruya kendisine hitap edildiğinde anlayıp anlamadığını belirterek, kültürlerarası bilgi alışverişini kolaylaştırabilir.
	Resmî olmayan durumlarda (arkadaşlar ve meslektaşlarla) aracı görevi üstlenme	Başkalarının ifade ederken kendisine yardımcı olması koşuluyla başkaları hakkındaki (A dilinde) kişisel detayları ve basit, tahmin edilebilir bilgileri (B dilinde) iletebilir.
	Hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma	İnsanların aynı fikirde olmadığını veya birinin bir sorunu olduğunu fark edebilir ve anlayış göstermek için ezberlenmiş, basit ifadeler (ör. “Anlıyorum.” veya “İyi misin?”) kullanabilir.

Not: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt”
Avrupa Konseyi, 2021, s. 100-112,
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Kazanımlar

Öğrencinin öğrenme dönemi sonunda ne bilmesini, ne anlamasını ve/veya ne yapabilmesinin belirlendiği ifade olarak kazanım, bu bakımdan kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutum olarak özetlenebilir (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005). Ancak bunlar arasında üstünlük dizisi bulunmamaktadır. Tasarlanan materyaldeki kazanımlar, dil

yeterlik düzeyi olarak belirlenen A1 seviyesine uygun olarak dört temel dil becerisi ile uyumlu olarak hazırlanmıştır.

Açıklamalar

Bu bölümde yer alan *Lehcitna A1* öğretim programında kazanımlarla beraber yer alan açıklamalar, kazanımların kapsamını, ölçüsünü ve uygulama biçimini izah etmektedir. Bir yol gösterici görevi görmektedir.

Öğretim Programının Temel Özellikleri

Sarmal Program

Sönmez sarmal yaklaşımı, yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine yapılandırılması temeline dayanan, aşamalılık ilkesini göz önünde bulunduran ve öğrenmelerin yeri geldikçe tekrar edildiği bir programlama yaklaşımı olarak tarif etmiştir (Sönmez, 2007). Buna göre *Lehcitna A1* içerisindeki içerikler durağan veya kesik değil, bir bütünlük içerisinde ara ara öğrencilerin hafızalarını aktif hale getirecek şekilde hazırlanmıştır. Örneğin materyalde 2. temada yer yer meslekler ile ilgili alıştırmalar yapılmış ve 3. temada da bu konuyla ilgili farklı tarzda alıştırmalarla öğrencilere konu pekiştirilmek istenmiştir.

Eylem Odaklı Yaklaşım

“Dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak değerlendiren ve çeşitli durumlarda sadece dille sınırlı olmayan görevlere sahip bu aktörlerin üstlendiği eylemleri geniş anlamda bir sosyal bağlamın sonucu olarak gören bu yaklaşım, bir sosyal aktör olarak öğrenen kişinin bilişsel, duyuşsal yönlerden tüm kabiliyetlerini dikkate alır” (Avrupa Konseyi, 2009, s. 6). Bu bağlamda *Lehcitna A1* materyalinde de bu yaklaşım kullanılmış ve her temada kültürel öğelere yer verilmiş, sosyal aktör babında öğrenenlerin sosyal bağlamda söz konusu kabiliyetleri ortaya çıkarmaları hedeflenmiştir.

İletişimsel Dil Yaklaşımı

Geçmişten günümüze gerek yabancı dil gerekse anadili öğretiminde birçok yöntem kullanılmıştır. Onlarca yöntem olsa da özetle geleneksel ve iletişimsel (duyuşsal) olma özelliklerine göre yöntemleri ikiye ayırmak mümkündür (Onay, 1998, s. 28). İletişimsel yaklaşımda gelenekselden farklı olarak dilin kurallarını öğretmek öncelenmez, dil bir iletişim aracı olarak görülür ve asıl görevinin yazılı ve sözlü iletişimin sağlama olarak kabul edilir. Burada sözcükler çeviri yönteminden farklı olarak tek tek anlamlarıyla verilmez, belli bir bağlamda verilir. Kalıpların ezberlenmesi yerine onların iletişimsel bağlamda anlaşılması, araştırılması, kullanılması esastır. Dilin kuralları öğrenildiğinde örnek cümleler kurulabilir ama bu yaklaşımda sadece cümleler kurulması değil, konunun anlaşılması, konular ile ilgili sorular sorulması ve yanıtlanması, konuyla ilgili tartışmalar yapılması yani dili üretken konuma getirme önemlidir. Bu da eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda yer almaktadır. Bu bağlamda söz konusu materyaldeki alıştırmalarda bu yaklaşımlar esas alınmış ve öğrencilerin bu alıştırmalar yoluyla dili üretmesi ve yazılı ve sözlü iletişimde kullanması amaçlanmıştır.

Öğrenci Merkezlilik

Anadili eğitiminde öğrenci ne kadar aktif kılınır, ne kadar çok duyusu uyarılırsa o dildeki verimi ve başarısı o kadar artar (Kavcar, 1999, s. 129). Geleneksel yöntemlerde öğretmen anlatıcı ve aktif, öğrenciler sadece dinleyici ve pasif olarak görülmüştür. Öğrenciler adeta içleri doldurulması gereken bir bidon addedilmişlerdir (Freire, 1991). İletişimsel yöntemlerde ise öğrenciler nesne durumundan özne durumuna geçmiş ve onların öğrenmesinin onlara öğretmekten daha elzem olduğu kanısına varılmıştır. Bu sebeple iletişimsel yaklaşımın bir sonucu olarak öğrencinin eğitimde merkezde olduğu yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu materyal tasarlanırken de öğretmenin bir yol gösterici, öğrencinin de aktif bir öğrenen olmasına özen gösterilmiştir.

Öğrenmeyi Öğrenme

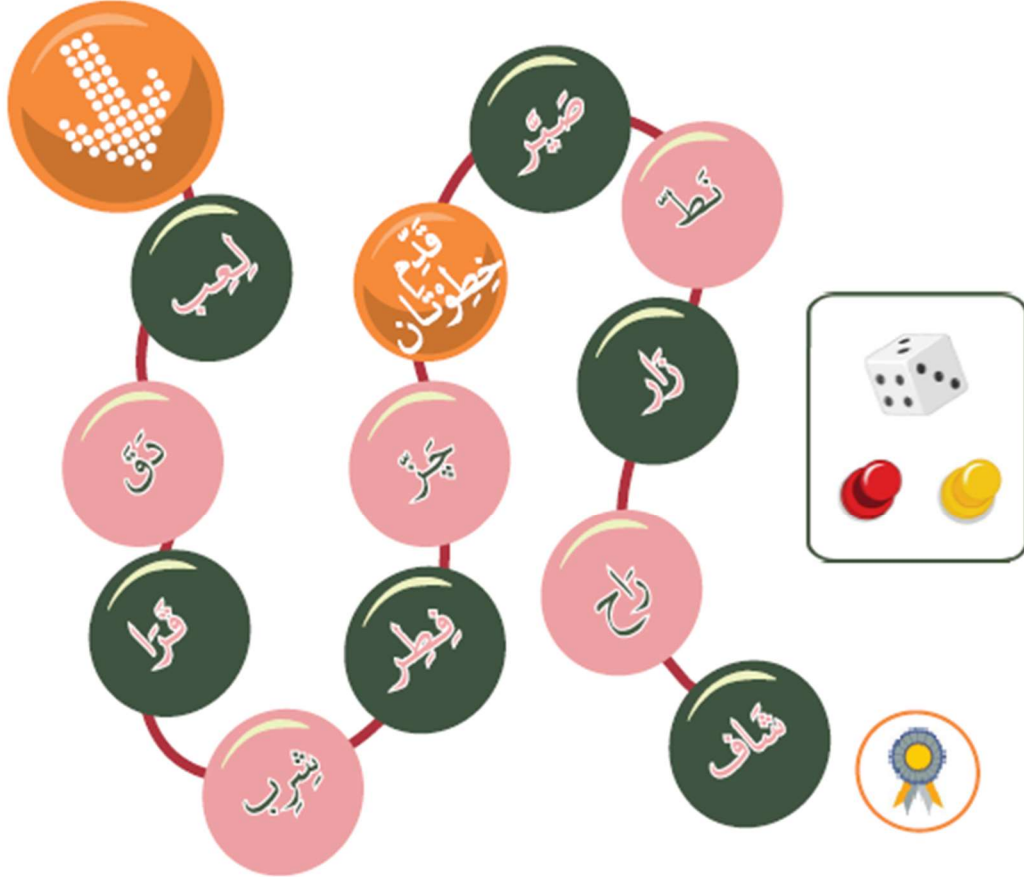
Öğrenci merkezlik esaslı eğitimin bir sonucu olarak öğretmenin yalnızca bir rehber konumuna gelmesiyle beraber öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında olmaya, özdeğerlendirme yapabilmeye, üstbilişsel beceriler kazanmaya, bir sorun karşısında problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye, iş birliğine yatkın olmaya ve daha fazla sorumluluk almaya başlamışlardır.

Öğretim Tekniklerinin Çeşitliliği

Geleneksel yöntemlerde çok kullanılan anlatım, soru-cevap ve çözümleme gibi teknikler yerini iletişimsel yöntemlerde grup çalışması, drama, gösteri, eğitsel oyunlar gibi tekniklere bırakmıştır. “Anadili eğitimi, öğrenme yaşantılarını baktırarak değil yaptırarak gerçekleştirilmeli; bir tek yönteme bağlı kalmak yerine, yöntem zenginliğine önem verilmelidir” (Kavcar, 1999, s. 129).

20. yüzyıldan itibaren her öğrencinin farklı öğrendiği, farklı yeteneklere sahip olduğu, farklı düşünme becerileri olduğu gözlemlenmiş ve dil öğretiminde tek tip yöntem ve teknik kullanmanın öğrencileri tektipleştirdiği ve öğrenme süreçlerini sekteye uğrattığı anlaşılmıştır. Onun yerine bireyselleştirilmiş programlar ve birden çok zekâ türüne hitap eden teknikler programlara eklenmiştir. Bunun için alandaki güncel eğitim kitapları, MEB yayınları, yabancı dil eğitim materyalleri ve özellikle Arapça eğitim kitapları farklı etkinlikler hazırlamak için taranmıştır. Bu bağlamda hazırlanan materyalde de drama, ikili ve çoklu grup çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi birçok tekniğe uygun ve farklı zekâ türlerine hitap eden alıştırmalar dengeli bir şekilde sunulmuştur. Eğitsel oyun ve etkinlikler için Dağbaşı ve Özcan (2016) tarafından hazırlanan “Oyunlarla ve Etkinliklerle Arapça Öğretimi” kitabından faydalanılmıştır. Bir tane eğitsel oyun da örnek olarak aşağıda verilmiştir (Şekil 10):

كُلُّ شَخْصٍ بِالْمَجْمُوعَةِ يَصْرِفُ الْفِعْلَ بِالدُّوْرِ حَسَبَ اللَّوْنِ، إِذَا عَرَفَ يَصِلُ مَحَلُّهُ، وَإِذَا مَا عَرَفَ يَرْجِعُ لَخَلْفِ.



Şekil 10. Eğitsel oyun örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 82.

Oyun Tanıtımı: Öğrencilere temada öğrenilen şimdiki zaman ve geniş zaman hakkında ufak hatırlatmalar yapılır. Her biri için örnek verilir ve daha sonra oyunun kuralları anlatılır. Sınıf, mevcuduna göre iki veya daha fazla gruba ayrılır. Oyun tahtaya yansıtılabilir, kartona yapılıp asılabilir veya kitaptan takip edilebilir. Her grubun ayrı renkte bir taşı bulunur. Her gruptaki öğrenci sırasıyla bir zar atar ve taşın geldiği yerdeki fiili tekil zamirlere göre çekimler. Yeşil bir yuvarlağa gelirse şimdiki zaman, pembe yuvarlağa gelirse geniş zamana göre çekimlemesi istenir. Öğrencinin doğru çekimlemesi halinde gelen yuvarlakta beklenir, yanlış çekimlemesi veya bilmemesi halinde eski yerine döner. Öğrenciye bu süreçte hatırlatıcı sorular sorularak doğru çekimlemesine

yardımcı olunur. En sonda yer alan iki fiilden herhangi birini doğru çekimleyen grup kazanmış olur.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Bir öğretmenin akademik bilgi düzeyi, öğretme isteği ve çocuk sevgisi çok yüksek olsa da öğrencilerinin öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurmazsa öğretiminin başarılı olamayacağını iddia eden Saban, öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir bütün olduğunu vurgulamıştır (Saban, 2004, s. 1).

Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim planı, öğretim ilkeleri, eğitim ortamının düzeni, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal seçimi ve kullanımı, öğrenci gelişimini takip etme, ölçme ve değerlendirme gibi etkileyen birçok faktör vardır. Bu etkenlerin farkına varılması ve öğrencinin lehine düzenlenmesi istenilen hedeflere varılması bakımından çok önemlidir.

Öğretim İlkeleri

Öğrenme-öğretme sürecinin başarısının anahtarı öğretim ilkelere ne kadar riayet edildiğine bağlıdır. Bu ilkelerden bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin öğrenmelerinin farkına varmaları ve öğrenme sürecinde aktif olup edindiği bilgileri yapılandırmaları,
- Öğrencilerin önceki bilgilerini yeni öğrendikleriyle bağdaştırmaları,
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve iletişim içinde olmaları ve grup çalışmalarına katılmaya istekli olmaları,
- Yapararak-yaşayarak öğrenmeleri, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri,
- Dört dil becerisini dengeli ve uyumlu kullanmaları,
- Farklı koşullarda farklı ortamlar içinde esnek bir çalışma sistemi kurmaları,

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı öğrenme çeşitlerine uygun farklı teknikler kullanılması veya etkinliklerin bunlara göre dönüştürülmesi,
- Öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilecekleri fırsatlar,
- Dilin sadece belli bir dönem öğrenilecek bilgi ve beceri alanı olmaması; aksine öğrencilerin kalıcı ve istendik davranış değişikliği kazanmaları sağlanmalıdır.

Bunlarla beraber öğretim etkinlikleri önceden planlanmalı; basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru hazırlanmalı, bu etkinliklerde görsel ve işitsel araçlara sıklıkla yer verilmelidir. Ayrıca bu etkinliklerde bir seferde bir tek yapıyı ve hedef dil dışı bir dili gerekli olmadıkça kullanmaktan kaçınmaya gayret edilmelidir.

Öğrenme-Öğretme Ortamı

“Lisan tedrisinde en emin usulün, tabiatı taklit etmek, yani bilâ vasıta usûlü kabul etmektedir” diyen Yücel, örnek olarak da hiç Türkçe bilmeyen çırakların birkaç ay içinde Türkçe öğrendiklerini ifade etmiş ve dilin en iyi, doğal ortamında öğrenildiğini vurgulamıştır (Yücel, 1994, s. 180). Alkan da öğrenme-öğretme ortamının öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği ve öğrencilerin konuyla etkileşimde bulunduğu kişi, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevre olarak nitelemiştir (Alkan, 1992). Bu bağlamda, diyalekt öğretiminde eğitim ortamı doğal ve kültürel bağlamına ne kadar yaklaştırılır ve kişi, araç vb. öğeler buna ne kadar uygun olursa o kadar verimli bir öğrenme gerçekleştirileceği aşîkârdır.

Materyal

“Bir bakıma öğretimin merkezi ve sınıftaki süreci üzerindeki en önemli etkilere biri olarak tanımlanan materyal, dil öğretimini kolaylaştırmak ve geliştirmek amacıyla öğretmen ve/veya öğrenci tarafından kullanılan herhangi bir şeydir; başka bir deyişle, materyal, dil öğrenimini kolaylaştıran ve öğrencinin dille ilgili bilgi ve deneyimini

arttırmak için kullanılan her türlü araç ve gerece verilen isimdir” (Tarakcioğlu, 2012, s. 4). Bu bağlamda, materyal geliştirirken dikkat edilmesi gereken faktörler bulunmaktadır. Howard ve Major bu faktörleri alt grupta incelemiş ve materyal geliştirmede;

- 1- En önemli faktörün öğrenciler olduğunu; materyalin onların ilgi, motivasyon ve ihtiyaçlarını karşılamasına, onların önceki deneyimleri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme türlerine dikkat edilmesi gerektiğini,
- 2- Müfredat ve bağlamın önemli olduğunu, müfredatın hedeflerine ve içerdiği içeriklere ve becerilere dikkat edilmesi gerektiğini,
- 3- Kaynaklar ve olanakların önemli olduğunu, teknolojinin materyalin kullanımında ne derecede kullanılabileceğine dikkat edilmesi gerektiğini,
- 4- Öğretmenin bilgi ve beceri düzeyinin önemli olduğunu, öğretmenin materyalde yer alan etkinlikleri değiştirebilecek, uyarlayabilecek, ekleyip çıkarmalar yapabileceği şekilde esnek olabilmesi gerektiğini,
- 5- Telif haklarına uygunluğun önemli olduğunu, materyalde yer alan etkinliklerin ve içeriklerin özgün olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ve
- 6- Zaman faktörünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Howard ve Major, 2004, s. 52-53).

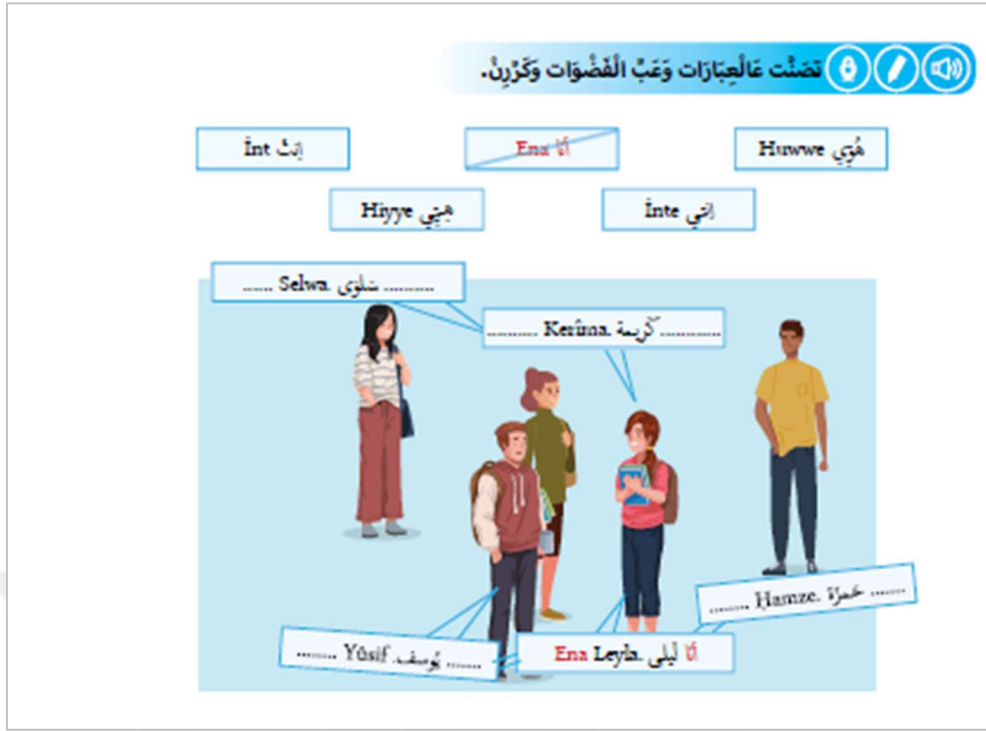
Ayrıca materyalin, öğrencilerin anadillerine ve müfredattaki hedeflere ilişkin anlamlı öğrenmeler kazandırmaya ve konulara uygun olması; öğrenenler arasında etkileşimi, öğrencileri dili üretmeye, öğrenme becerileri ve stratejileri geliştirmeye teşvik etmesi; işlev kadar biçime de odaklanmaya izin vermesi, dilin gerçek hayattaki kullanımına yönelik fırsatlar sunması, esnek ve özgün olması gerektiğini vurgulamışlardır (Howard ve Major, 2004, s. 53-56).

Materyal Tasarım İlkeleri

Yabancı dil öğretim materyali tasarımı ilkeleri büyük oranda öğretim materyali tasarımı ilkeleriyle benzeşmektedir. Bir öğretim materyalinin; kullanışlı olması, en az emek ve zamanda bilgiye ulaştırması, içindeki nesnelerin anlaşılır olması, içindeki unsurların uyumlu ve bütünlük içinde bulunması, içindeki yazıların net ve anlaşılır olması, içindeki renklerin uyumlu ve abartısız olması ve bu unsurların öğrencinin yaşı ile cinsiyetine uyumlu olması gereklidir (Şimşek, 1997, s. 69). Bu bölümde, bazı yapısal/biçimsel elemanlar ile yerleşim elemanların kullanım ilkeleri açıklanmış, tasarlanan materyal bu yönlerden incelenmiş ve materyalden örnekler verilmiştir.

Yapısal/Biçimsel Elemanların Kullanım İlkeleri

Boşluk: Öğretilmek istenen bilginin dışında kalan kısımdır. Boşluklar, öğretilmek istenen bilginin daha iyi algılanması yönüyle önemlidir. Ayrıca metin ile şekil arasındaki boşluklar da öğrenilenin vurgulanmasına yardımcı olmaktadır. Şekil 11’de de materyalde yer alan bir etkinlikte; etkinlik açıklaması ve resim arasında, kutucuklar arasında, resimle sayfa kenarlıkları arasında yer alan boşluklar rahatça görülmektedir. Bu boşluklar da etkinliğin daha iyi algılanmasına yardımcı olmaktadır.



Şekil 11. Boşluk örneği. "Ek. 1. Lehcitna A1", s. 23.

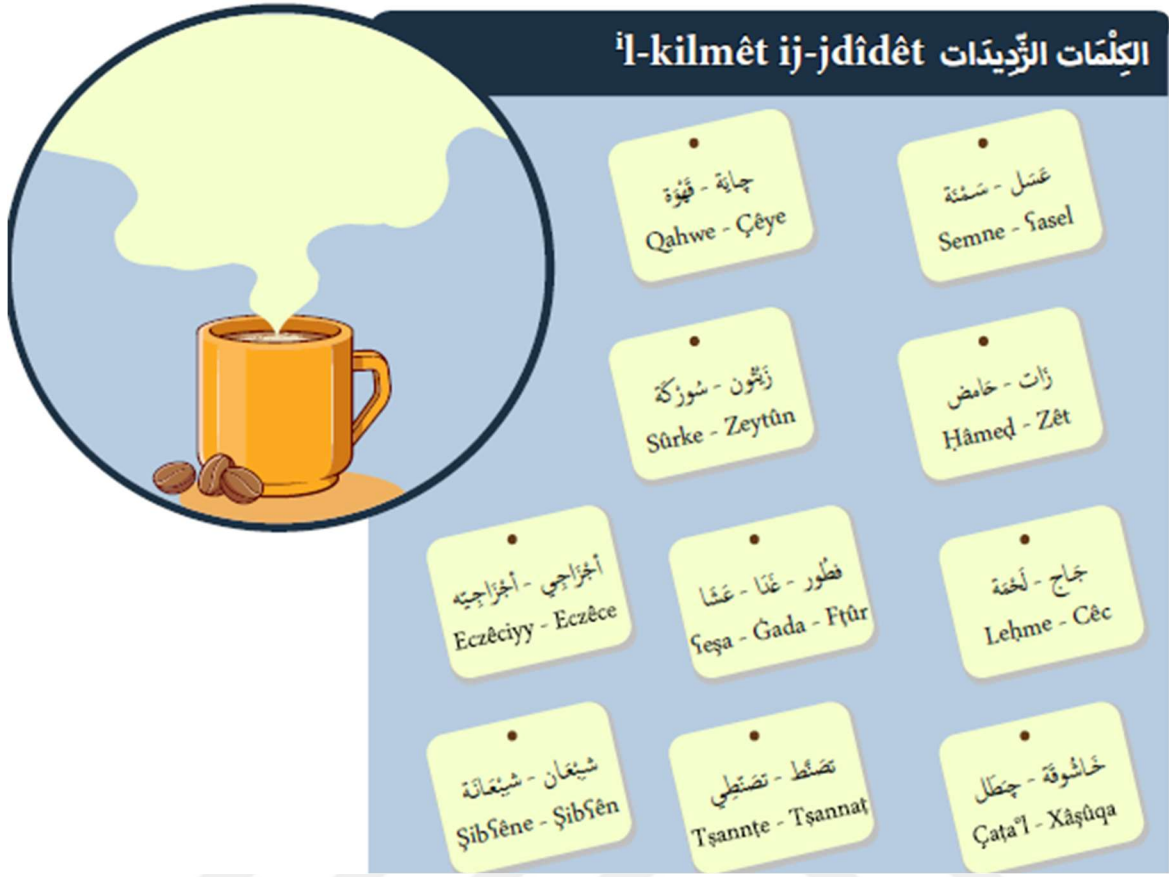
Çizgi: Materyallerde nesnelere yön vermek, dikkat çekmek, şekilleri veya yazıları ayırma veya birleştirmek gibi birçok amaçla çizgiler kullanılmaktadır. Bazıları dinginlik hissi verirken bazıları ise hareketlilik katar. Bu materyalde de öğrencinin içeriği algılamasına yardımcı olmak için farklı amaçlarla farklı çizgiler tercih edilmiştir.

Şekil-Zemin: Algılamaların tümünde şekil-zemin yer alır ve şekil ilk dikkat çeken, zemin arka planda olandır. Kendisi için bir ürünün fiyatı en önemli kriter olan kişi, bir mağazada bir ürünü incelerken ilk baktığı yer etiket olacağından etiket şekil olacak, ürünün kalitesi gibi diğer özellikleri zemin olacaktır. Öğretim materyalinde ise etkinliğin ilk göze çarpan kısmı görseli ise görsel şekil, diğer uyarılar, notlar ve yazılar zemin olacaktır. Aksi de mümkündür. Ancak burada önemli olan kısım bu iki ögenin birbirinin zıttı olması gerektiğidir. Algılanmasının kolay olması için şekil ve zeminin benzer renklerde olmaması, şeklin zemin içinde kaybolmaması gereklidir. Şekil 12’de de materyalde yer alan bir alıştırmada, Arapça rakamlar şekil, sarı not kâğıdı zemindir. Arapça rakamların daha iyi algılanması için koyu renkte ve siyah tonunda yazılmışlar, arka fon da dikkati dağıtmayacak bir şekilde olabildiğince açık tonlu bir görsel-renk seçilmiştir.

	☐ طَابَة ☐ سَبَاحَة ☐ ضَيْعَة	١- يَعْقُوبُ مَيْلَعِبُ
	☐ مَيْلَعِبُ ☐ مَيْجَعُو ☐ مَثْضِقُ	٢- لَيْلَى قُلُوت.
	☐ مَيْثُصَّتْ ☐ مَيْقَرَا ☐ مَثْزُور	٣- أَحْمَدُ قُرْآنُ الْكَرِيمِ.
	☐ أَكِل ☐ رَسِم ☐ كَمَان	٤- دِلَالُكَ مَثْجَرُ

Şekil 12. Şekil-zemin örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 80.

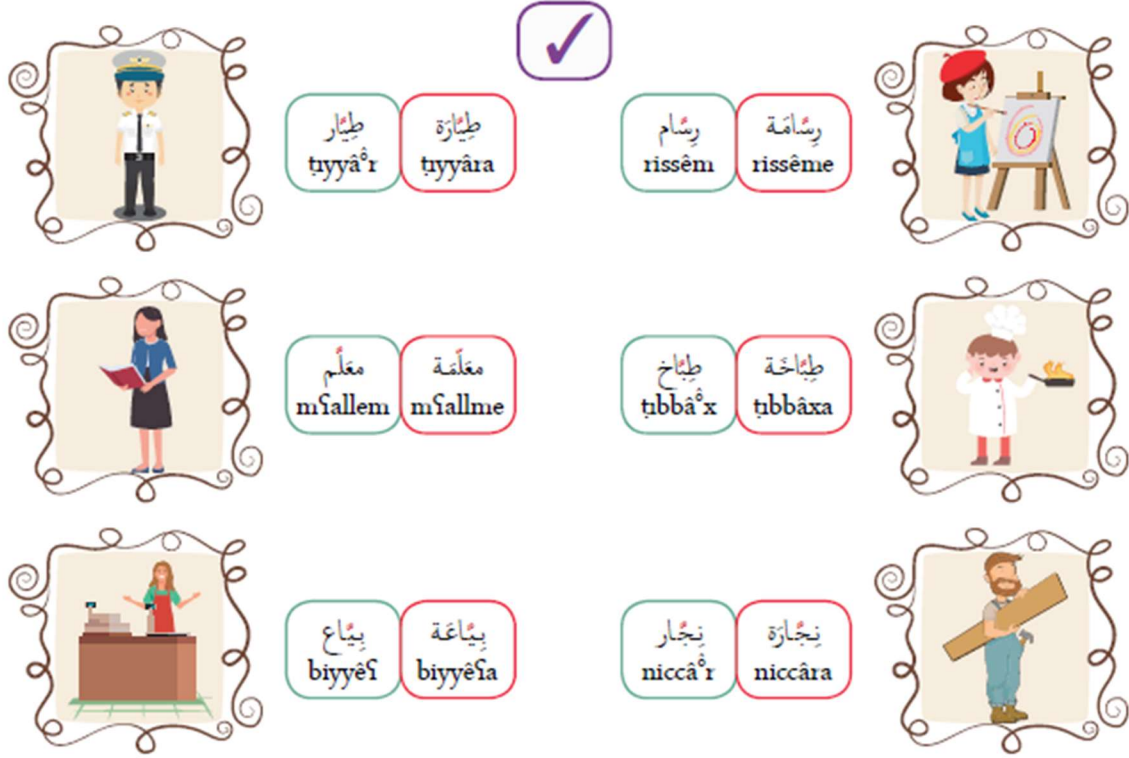
Renk: Bir öğretim materyalinde algıyı etkileyen önemli unsurlardan bir diğeri, materyalde ve etkinlikte kullanılan renklerdir. Şekil-zemini de önemli derecede kullanılan renkler etkilemektedir. Sınıf ortamındaki materyaller, bilgisayar sunumları veya ders kitapları gibi birçok eğitim malzemesinde zıt renkler kullanılması o öğenin o derece iyi algılamasını sağlarken tersi durumunda ise dikkat dağıtıcı bir hale dönüşmektedir. Mavinin tonları sakinlik ve durgunluk katarken kırmızının tonları dikkat çekicilik ve heyecan katmaktadır. Şekil ve zemin aynı tarz özelliğe sahip renkler olduğunda o özellik yoğun olacağından öğreneni de yoracaktır. Şekil 13’te de materyalde yer alan ünite tanıtım kısmında, koyu lacivert zemin üzerine beyaz yazı, açık tonlu krem ve açık mavi fon üzerine siyah yazı tercih edilmiş, koyu lacivert kenarlığın içinde sade ve açık renkli bir görsel kullanılmıştır.



Şekil 13. Renk örneği 1. “Ek. 1. Lehcima A1”, s. 47.

Renklerin ilgi çekici ve göz alıcı olması yanında renklerin kullanımında aşırıya kaçılması da algıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Bir etkinlikte üçten fazla renk kullanılması ve bu renklerin zıt olması ters etki yapabilir. Burada etkinliğin amacı, kazanımın türü ve en önemlisi öğrencinin gelişim düzeyine dikkat edilmesi gerekir. İlkokul düzeyinde görsel ve renk zenginliği algıyı arttırırken lise düzeyinde dikkat dağıtıcı olabilir. Tasarlanan materyalde de tasarım sırasında her temada kullanılacak renkler tema öncesinde belirlenmiş ve renk özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Temaların ana renklerine, açıklama ve kutucuk renklerinin koyu ve açık tonlarına ayrı ayrı karar verilmiştir. Bu renklerin seçiminde içeriklerin muhtevası, konunun doğal ortamında kullanımı yönleri de etkili olmuştur. Şekil 14’te de eril-dişil ayrımında farklı renkler kullanılmış, kutucuk kenarlıklarında koyu, arka planda açık renkler tercih edilmiştir. 3 ana renk kullanılmış, bu renklerin farklı tonlarına fazla yer verilmemiştir.

اقْرَأْ وَنَقِّصِ الْكَلِمَةَ الْمُنَاسِبَةَ لِلتَّصْوِيرَةِ وَحِطَّ أَشَارَةً «✓»، وَدَقِّقْ عَالِشِدَّةً وَكَرَّرِنْ.

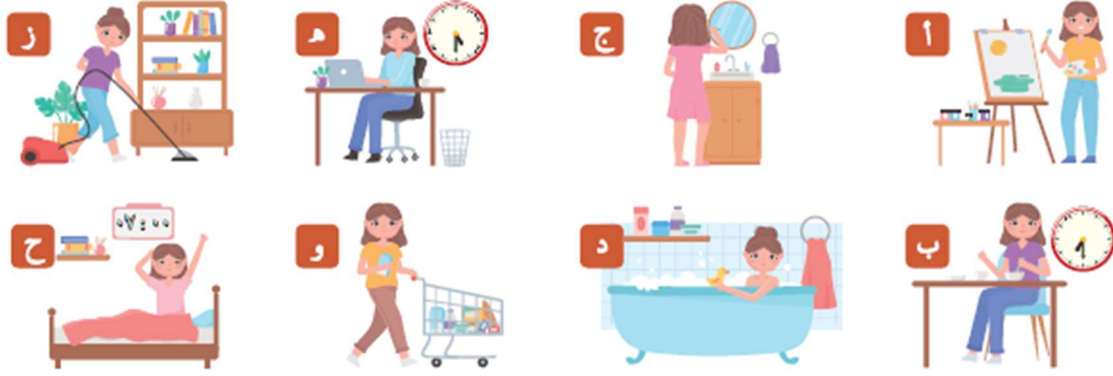


Şekil 14. Renk örneği 2. “Ek. 1. Lehcima A1”, s. 39.

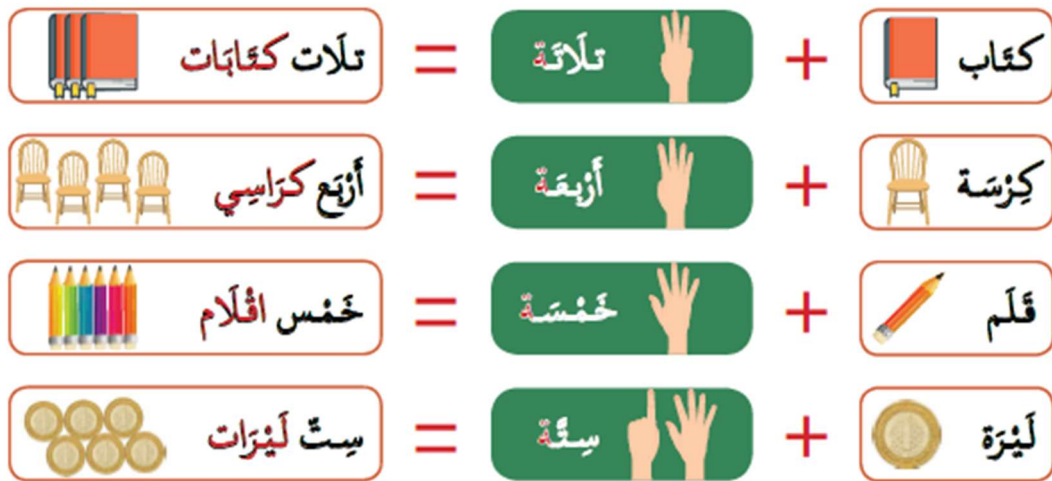
Yerleşim Elemanlarının Kullanım İlkeleri

Oran-Ölçek: Bir görselde yer alan nesnelerin hangi oranda ölçeklendiğini anlamının en kolay yollarından biri o nesnenin diğer nesnelerle ölçek bakımından kıyaslanmasıdır. Bu kıyas boyut yönüyle olabileceği gibi renk, doku vb. yönlerle de yapılabilir. Örneğin, normal hayatta bir bisiklet bir çantadan oldukça büyük olacağından görsellerde de bu ölçeğin korunması beklenir. Bu ölçeğin korunması da bu nesnelerin algılanmasını kolaylaştırır. Ancak bunun her zaman da korunması o kadar mümkün olamamaktadır. Şekil 15'te bulunan görsellerin birbirleri ile birçok yönden benzer ölçek ile ölçeklendirildiği görülmektedir. Ancak şekil 16'daki nesnelerde bunun tersi olduğu görülmektedir. Normal hayatta bir kalem, bir madeni para, bir kitap ve bir sandalye birbirlerinden çok farklı boyutta olsa da burada çok yakın ölçekte ölçeklenmiştir. Ancak burada nesneler belirli bir

bağlamda olmadığından ve sadece adet ifade ettikleri için öğrenmeye veya algılanmaya önemli bir engel teşkil etmemektedir.



Şekil 15. Oran-ölçek örneği 1. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 109.



Şekil 16. Oran-ölçek örneği 2. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 111.

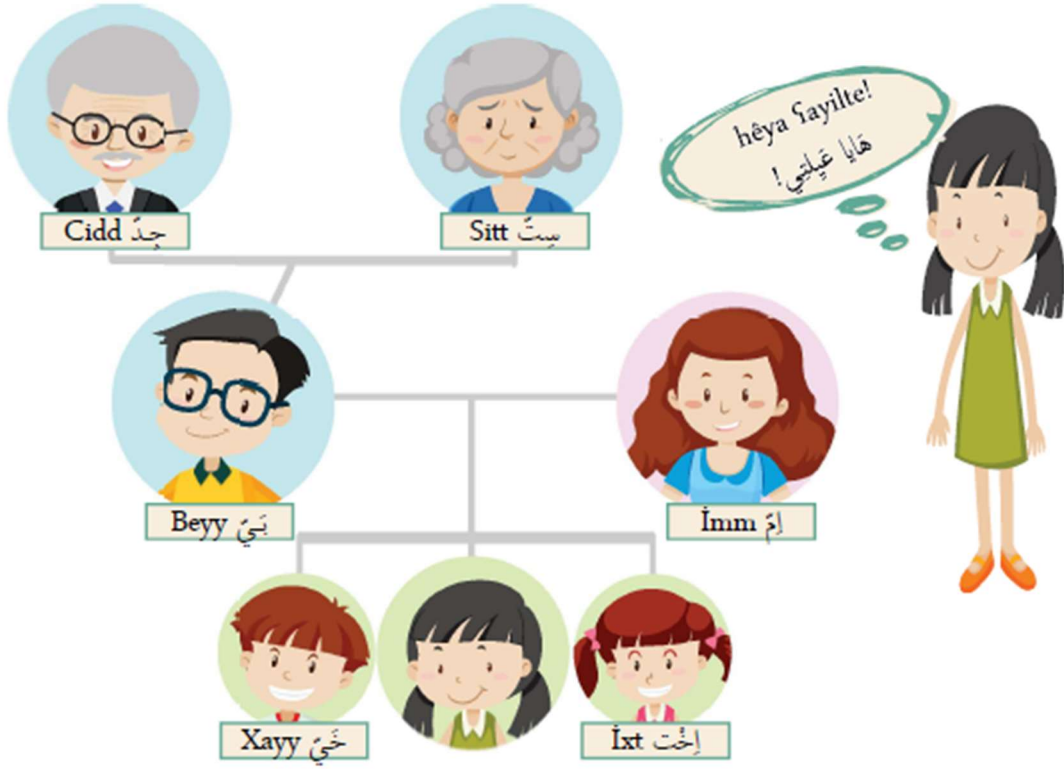
Denge: Nesnelerin kendi aralarındaki ölçek kıyasından sonra başka bir önemli etken nesnelerin dağılımıdır. Nesnelerin yatay ve dikey olarak dağılımlarının veya görselin ya da etkinliğin tamamındaki dağılımlarının dengeli oluşu da nesnelerin algılanmasına olumlu bir etki yapmaktadır. Bu açılardan birden fazla denge türleri olabilmektedir. Örneğin tam ortadan ikiye ayrıldığında nesnelerin dağılımları arasında simetrik bir durum söz konusu ise simetrik bir denge vardır denir.

Tasarlanan materyalin büyük bir kısmında görsellerin, kutucukların vb. tüm nesnelerde bir denge olduğu rahatça görülmektedir. Bu bölümde ise simetrik denge ile ilgili bir örnek verilerek yetinilmiştir (Şekil 17).



Şekil 17. Simetrik denge örneği. “Ek. 1. Lehcitna Al”, s. 98.

Bütünlük: Etkinlikte yer alan nesneler, yazılar, görseller, grafikler ve diyagramlar gibi öğelerin ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin bir bütünlük oluşturacak şekilde sunulması etkinliğin algılanması için önemli bir diğer husustur. Sadece bir çizginin veya bir kenarlığın olmaması veya gereksiz bir çizginin veya nesnenin olması bile bazen bu bütünlüğü bozabilir ve algılamayı zorlaştırabilir. Bununla beraber çizgilerin, kenarlıkların veya yardımcı diğer öğeler eksiksiz olsa da asli öğelerin dengesiz ve gelişigüzel dağılımı da bütünlüğü olumsuz etkileyebilir. Şekil 18’de bir aile diyagramı verilmiş ve sistemli dağılımı görülmektedir.



Şekil 18. Bütünlük örneği. “Ek. 1. Lehçitna A1”, s. 32.

Vurgu: Bir öğeyi ön plana çıkarmak veya ona dikkat çekmek için onu vurgulamak, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve asıl öğretilmek isteneni öğretmek adına önemlidir. İstenen bir nesneyi vurgulamak için bir ok çekmek, farklı bir şekil çizmek, büyütme, kenarlık koymak gibi yöntemler kullanılabilir; bir yazıyı vurgulamak için de farklı bir yazı stili, koyuluk, renk, punto ve gölgelendirme kullanılabilir. Şekil 19’da da belirlilik takısının vurgulanmak istendiği açıkça görülmektedir. Bu amaçla, görselde makasın etiketine belirlilik takısı yazılmış, sol kutucuklardaki görsellerin belirli olduğunu göstermek için işaret parmağı kullanılmış, yazılarda da belirlilik takısı kırmızı renkte yazılmıştır.



Şekil 19. Vurgu örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 50.

Ritim: Bir etkinlikte yer alan nesneler arasındaki bir anlam örüntüsü oluşmasa da istikrarlı ve dengeli bir duruş söz konusu ise bir ritim duygusu oluşturmaya yardımcı olur. Şekil 20’de bu durum açıkça görülmektedir. Hatice’nin bir günde yaptığı olağan işler sırasıyla olmasa da bir ritim içinde verilmiş ve bu da algılamayı kolaylaştırmıştır.



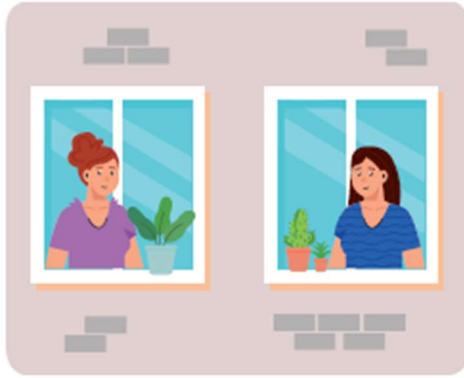
Şekil 20. Ritim örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 109.

Ahenk: Ritimle doğrudan ilişkili olan ahenkte, bir ritim duygusu oluşturan görseller, aynı zamanda anlamlı bir şekilde dizilmeli ve yatay veya dikey yönde hizalı durmalıdır. Hizalı ve dengeli durmadığı durumlarda yakın nesneler bir grup, uzak nesneler başka bir grup şeklinde algılanabilir. Böylece algılama zorlaşabilir. Şekil 20'deki görsel bu bakımdan hem bir ritim duygusu oluşturmuş hem de nesnelerin hizalanmış olması bakımından bir ahenk oluşturmuştur.

Materyal Hazırlama İlkeleri

Öğretim materyallerinin amacına, türüne vb. diğer özelliklerine göre hazırlanmasında birçok ilke olmasına karşın, en temelde bir materyal; basit, sade ve anlaşılır olmalı, dersin hedef ve davranışlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalı, dersin konusuyla ilgili tüm bilgileri değil, önemli ve özet bilgileri içermeli, görsel özellikler materyalin önemli noktalarına dikkat çekmek için kullanılmalıdır (Yanpar-Şahin ve Yıldırım, 1999, s. 27-31). Bu bölümde bu bakımdan bazı materyal hazırlama ilkeleri açıklanmış, tasarlanan materyal bu yönlerden incelenmiş ve materyalden örnekler verilmiştir.

Anlamlılık: Öğretim materyallerinin hazırlanma ilkeleri arasında ilk dikkat edilmesi gereken husus olan anlamlılık ilkesi, bir materyalin veya aracın en başta bir anlam ifadesi gerektiğini ve örneğin bu aracın normal hayatta bir çağrışım yaptıracak şekilde verilmesini ifade eder (Bağçeci ve Kılıç, 2012, s. 32). Ters durumda ise öğrenci sadece farklı bir dilden bir ifade ezberlemiş gibi olur. Oysa bir kelime bir bağlamla öğretildiğinde o kelime çok daha basit kavranır ve edinilir. Şekil 21'de de materyalde sunulan bir etkinlikte, sıfatlar ayrı ayrı sunulmamış, aksine bir bağlam içerisinde sunulmuş ve bu sıfatlara dikkat çekmek için çetele şeklinde öğrenciye buldurulmak istenmiştir.



ملیكة: مزحبا یا سکیته، فی عنیک طنجرة؟
 سکیته: بشریدی طنجرة کبیره إلا زعیرة؟
 ملیكة: کبیره من فضلك. واسمحي لی فی عنیک ماکینه حسیل؟
 سکیته: آی، فی عنیدی خیر ان شا الله؟
 ملیكة: ماکینتی مغروبة عشت عتیقة کثیر.
 سکیته: لا، أنا فی ماکینتی جدیدة، یحسب تباک عنیدی.
 ملیكة: بتس البرذانة طویلة، بششاع جواة الماکینه؟
 سکیته: آی، بششاع ماکینتی کبیره.
 ملیكة: وتالله فی عنیک خلیب شی، أنا فی عنیدی قلیل.
 سکیته: آی، أنا فی عنیدی کثیر الحفد لله.
 ملیكة: لکان أنا بششکرك کثیر کثیر.

کثیر	قلیل	طویلة	قصيرة	رديئة	عتيقة	مکینه	زنجیره
						X	

فی عنید سکیته طنجرة
 فی عنید سکیته ماکینه حسیل
 فی عنید ملیكة ماکینه حسیل
 فی عنید ملیكة برذانة
 فی عنید سکیته خلیب

Şekil 21. Anlamlılık örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 93.

Bilinenden Bilinmeyene: Eğitimde basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeye gitme esastır. Nasıl ki bir öğrencinin hiçbir konuda bilgisi olmadan lise düzeyinde öğrenim görmesi mümkün değilken, bir eğitim materyalinin de balığı, oltayı, kancayı tanıtmadan balığı tutmayı öğretmesi uygun değildir. Ancak tüm araç-gereçlerin nasıl kullanılacağı ve balıkların özellikleri açıklandıktan sonra balık tutmak öğrenci için anlamlı, basit ve yapılmaya değer olacaktır. Sarmal yaklaşımda da ifade edildiği üzere, öğrencilere önceki bildikleri hatırlatılmalı ve yeni bilgiler kümülatif olarak eklenmelidir. Şekil 22’de de öğrencinin önceki bildiği konu olan eril-dişil ve işaret sıfatları iki örnekle hatırlatılmış ve öğrenciden kalan örneklerin yapılması istenmiştir.



Şekil 22. Bilinenden bilinmeyene örneği. “Ek. 1. Lehçitna A1”, s. 34.

Çok Örnek: Öğretilmek istenen bir kavramın, kalıbın, ifadenin, dilbilgisi kuralının içselleştirilmesi için tekrarlar ve pekiştirmeler vazgeçilmezdir. Her öğrencinin o konuyla ilgili ihtiyaç duyacağı tekrar sayısı değişebileceğinden ne kadar tekrar yapılırsa o kadar çok öğrencinin öğrenme düzeyi artacaktır. Bununla beraber tekrarların sadece bir sesletimden ibaret olmaması ve anlamlı olması da çok önemlidir. Ne kadar çok bağlam içinde örnekler verilirse o konu o kadar pekişecek ve öğrencinin aklında daha kalıcı olacaktır. Şekil 23’te de sıfatlar görsellerle desteklenmiş ve bağlam içinde örneklendirilmiştir.



بِسْتَانِ الْبَيْتِ (وَسِيعَ / دَيِّقَ).



بِرَّادِ الْمَطْبَخِ (رُدِيدَ / عَتِيقَ).



دُولَابِ الثِّيَابِ (طَوِيلَ / قَصِيرَ).



شَرَبِ الدِّخَانِ (بِئِثْقَ / بِيضِرَ).



قَطِعةُ الْاَوْلَادِ (نَضِيقةَ / نَاشِحةَ).

Şekil 23. Çok örnek örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 99.

Görelilik: Oran-ölçek ilkesinde de belirtildiği gibi nesneler birbirine kıyas edilerek daha iyi anlaşılmaktadır. Bir materyaldeki nesneler farklı kişiler tarafından farklı algılanmaya açıksa bu durum öğretilmek istenenin anlaşılmasını engelleyebilmektedir. Bu sebeple özellikle resimlerin renk, doku, boyut gibi yönlerden birbirlerinden iyice ayırt edilebilmesi gerekmektedir. Şekil 24’te de resimlerin herkes tarafından aynı nesneyi çağrıştıracak şekilde net ve açık olması hedeflenmiştir.



Şekil 24. Görelilik örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 58.

Seçicilik: Özellikle görsellerle zenginleştirilmiş materyallerde, görsellerin kullanım yeri ve şekli öğrencinin ilgisini en çok çekecek ve dikkatini verilmek istenen mesaja

yöneltebilecek şekilde hazırlanmaları öğrencinin algılaması açısından çok önemlidir. Şekil 25'te de öğrencilerin ilgisini çekmek için mıknatıs görseli tercih edilmiş ve Arapça yazımın sağdan sola yazıldığı düşünüldüğünde solda yerleştirilmiştir. Öğrenciler, örnek kelimeleri yaparken dikkatleri verilmek istenen mesaja odaklatılmaya çalışılmıştır.



Şekil 25. Seçicilik örneği. “Ek. 1. Lehçitna A1”, s. 39.

Tamamlama: Zihin, eksik bırakılan kısımları tamamlama eğiliminde olduğu için etkinliklerde bilinen kelimeler sayesinde bilinmeyen ve eksik kelimeleri bulmak için öğrenciler doğal olarak onları tamamlama çabası içerisine girerler. Bu bakımdan buna yönelik alıştırmalar öğrenciler için keyifli olabilir. Şekil 26'ta da sınıf ortamında öğrencilerin sıklıkla duyması gereken emir fiilleri eksik bırakılmıştır. Öğrenciler zaten bu fiillere ders esnasında daha önceden maruz bırakılmışlarsa bu alıştırmadaki cümleleri algımlarken otomatikman ve çok rahat bir şekilde tamamlayacaklardır.



Şekil 26. Tamamlama örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 59.

Fonun Anlamlılığı: Materyal tasarlama ilkelerinden şekil-zemin faktörlerinin zıt renklerden seçilmesi gerektiği belirtilmişti. Burada da yine kasıt görsellerin ve arka fonların renklerinin yine dikkat çekici olacak şekilde seçilmesidir. Orada yer alan örnek burası için de geçerlidir.

Kapalılık: Cümlelerde eksik kısımlar bırakmak öğrencinin tamamlamasına yönelik bir işlev görevi görürken şekil ve resimlerin açık olmaması veya yarım bırakılması öğrencinin algılamasını zorlaştıracı bir işlev görür. Bu sebeple görsellerin ve şekillerin açık, net ve tam olması gereklidir. Şekil 27’de iki görselde konuşan kişilerin tamamı belli iken diğer ikisinde çocukların kimle konuştukları belli değildir. Bu, öğrencilerin algılaması bakımından bir yük oluşturacaktır. Ancak eksik bırakılan cümlelerin verilmiş olması bu durumu kamufle edebilir. Ayrıca asıl verilmek istenen mesajın da görselin içinde yer alması yeterli görülebilir. Yine de görsellerin tam olması tercih edilmelidir.



Şekil 27. Kapalılık örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 48.

Birleştiricilik: İnsanlar yeni bilgileri eski öğrendikleriyle veya benzerleriyle bağlantı kurarak daha iyi öğrenirler. Bu sebeple benzer nesnelerin veya daha önce konusu geçen öğelerin hatırlatıcı olarak yeni bilgiyle ilişkilendirilerek verilmesi öğrenmenin kalıcığı bakımından önemlidir. Sarmal yaklaşımın da doğal bir sonucu sayılabilir. Hazırlanan materyalde de sarmal yaklaşım benimsendiğinden birleştiricilik ilkesi ile ilgili çok fazla örnek yer almaktadır.

Algıda Değişmezlik: “Önceden bilinen nesne, kavram ve yöntemlerin öğretiminde bilinen yönlerin üzerinde çok fazla durulmaması gerekir (Bağçeci ve Kılıç, 2012, s. 38). Öğrencinin öğrenmiş olduklarında emek ve zaman yerine harcamak yerine bu zaman ve emek yeni öğrenmeler için kullanılmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin derse karşı olan ilgisi düşebilir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin söz konusu diyalekti önceden biraz bilmeleri durumunda sıkılmaları da ihtimal dahilindedir. Öğretmenin burada öğrencilere ek görevler, ek alıştırmalar vermesi gerekebilir.

Derinlik: Uzak nesneler küçük, yakın nesneler daha büyük görüldüğü için bunu materyalde de yansıtmak öğrencilerin görseli daha iyi algılamalarına yardımcı olacaktır. Şekil 28’de de yer alan nesneler gerçek hayattaki boyutları, birbirlerine karşı oran-ölçekleri ve yakın-uzak perspektifiyle sunulmaya çalışılmıştır.



Şekil 28. Derinlik örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 76.

Yenilik: Algıda değişmezlik, bilinenden bilinmeye ve anlamlılık ilkeleriyle bağlantılıdır. Burada yenilikten kasıt eski bilgileri hiç hatırlatmamak değil, o bilgilerin üzerine sürekli yenisini eklemek anlamındadır.

Basitlik: Öğrenciye iletmek istenen mesaj, kazandırılmak istenen davranış veya öğretilmek istenen bilgi ne kadar basit olursa o kadar rahat öğrenmeler gerçekleşir. Örneğin bir bilgi görselle desteklenmek isteniyorsa o bilgiyi yansıtan en sade resim/resimler tercih edilmelidir. Ana mesaj dışında görselde yer alan ek nesneler öğrencinin algısını zorlamaktadır. Bu bağlamda öğretim materyallerinde gerçek resimler yerine çizimler, illüstrasyonlar vb. tercih edilmelidir. Hazırlanan materyalde de çoğunlukla bu tarz resimler tercih edilmiştir. Şekil 29’da birçok ilke göz önünde bulundurulmuş ve yalnızca aşağıda sorulan tüm giysiler yukarıdaki görselde yer almıştır. Bu giysiler dışında dikkat dağıtıcı bir nesne bulunmamaktadır.



Şekil 29. Basitlik örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 96.

Hedef Davranış: Bir dili konuşmak bir anlamda bir görevi ifa etmek demektir. Bu görev, teşekkür etmek, bir duyguyu karşı tarafa aktarmak, birinden yardım istemek veya günlük işleri yapmak veya bir konuda görüş alışverişinde bulunmak gibi görevler olabilir. Anlamlılık ilkesi de bu sebeple önemlidir. Anlamlılık ilkesine uymayan bir materyal aynı zamanda anlamsız bir görev yükler. Oysa materyaller, görev temelli (task-based) olduğunda ve bu görevlerin nasıl ifa edileceğini öğrencilere öğretildiği ölçüde anlamlıdır. Materyalin bu amaçla hazırlanması da hedef davranış ilkesini karşılar. Bu materyalin benimsediği yaklaşım olan iletişimsel dil yaklaşımı da bu görev temelli eğitimi baz almakta ve bu ilkeyi önemsemektedir.

Öğrenciye Uygunluk: İnsan zekasının bir veya iki bakımdan karakterize etmek mümkün değil diyen Gardner’in çoklu zeka kuramına göre insan zekası; sözel, mantıksal, görsel, bedensel, müziksel, sosyal, özdedönük ve doğasal zeka olmak üzere sekiz yönden ele alınabilir. Eğitimde de etkisini hemen gösteren bu kuram, öğrencileri de bir zekaya göre değerlendirmek yerine eğitimin, öğrencilerin farklı farklı özelliklerine dikkat edilip birçok

zeka türünü ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Materyaller hazırlanırken de etkinliklerin birden çok zeka türüne hitap etmesi çok önemlidir. Şekil 30’da yer alan etkinlik de işitsel, dilsel, görsel zeka türüne hitap etmektedir. Materyalde ayrıca diğer zeka türlerine hitaben, grup çalışma etkinlikleri, şarkılar, çevre ile ilgili etkinlikler vb. de yer almaktadır.



Şekil 30. Öğrenciye uygunluk örneği. “Ek. 1. Lehcitna A1”, s. 86.

Lehcitna

Ekte yer alan materyalin adı “bizim lehçemiz” anlamında *lehcitna* olarak belirlenmiştir. Bu materyal, D-AOBM’de yer alan esaslar ve materyal tasarım ve hazırlama ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu materyalde yer alan temalar, içerikler, etkinlikler ve kazanımlar bu doğrultuda hazırlanmış ve amaçlar ve Hatay’ın kültürel yapısı göz önünde bulundurulmuştur.

Kitabın giriş kısmında alıştırmaların ve kitabın tasarımına ilişkin bir organizasyon şeması yer almaktadır. Sonrasında temaların isimleri ve sayfa numaralarının yer aldığı bir içindekiler sayfası gelmektedir. Daha sonra altı temada yer alan dilbilgisel yapılar, anahtar kelimeler ve dört dil becerisine göre kitaptaki öne çıkan alıştırmaların sayfa numaralarının yer aldığı sayfalar bulunmaktadır. Böylece her alıştırmada ikonlarla o alıştırmının öncelediği dil becerileri gösterilmiş olsa da belli bir dil becerisini geliştirmek isteyen bir öğrenci için her temada tekrar yapması gereken alıştırmaları rahatça bulması amaçlanmıştır.

Her temada yer alan iletişimsel ve dilbilgisel yapılar ile anahtar kelimeler ilk sayfada belirtilmiştir. Sonrasında ise alıştırmalar çoğunlukla her sayfada iki alıştırma olacak şekilde yerleştirilmiştir. Alıştırmalar dört dil becerisi ve kazanımlar dengeli olacak şekilde örtük bir yapıda verilmiştir. Örneğin, bir temada yer alan yemek konusu, başka bir temada da hatırlatıcı olarak yer almıştır. Tema sonlarında ise Hatay Araplarına ilişkin kültürel bir konu ele alınmış, o temada yer alan dilbilgisel ve iletişimsel yapılar da son sayfada özetlenerek sunulmuştur. Ayrıca 2. ve 5. temada bunlara ek olarak öğrencinin neyi öğrendiğini, neyi iletişimsel olarak yapabildiğini, öğrenciye hangi konunun zor veya hangi konunun daha kolay geldiğini değerlendiren bir sayfa da yer almaktadır. Girişteki tanıtım, sondaki özet ve kültür köşesi gibi sayfalar dahil her tema için on sekiz sayfa ayrılmıştır.

Temalar ve İçerik Önerileri

Lehicitna A1 öğretim programında öngörülen temalar ve temalara ilişkin içerik önerileri ve dil yapıları aşağıda verilmiştir (Tablo 22). Bu temalar ve içerikler ile ilgili ayrıntılı açıklamalar hemen ardında yer almaktadır.

Tablo 22

Temalar, İçerikler ve Dil Yapıları

TEMALAR	İÇERİKLER
1 السّلام والكلام Selamlaşma ve Konuşma	Diyalekte yer alan seslerin Arap harfleriyle ve Latin karşılıkları, karıştırılan sesler, harflerin başta ortada yazımı, selamlaşma ve tanışma ifadeleri, yaş, telefon numarası ve memleket öğrenme, sayma sayıları ve tekil zamirler vb.
2 الحال والعيال Hal Sorma ve Aile	Kısa ve uzun ünlüler (harekeler ve uzatma harfleri), eril-dişil yapısı (ة), işaret sıfatları (bu, şu), kişisel bilgiler, tanışma-tanıtma, aile, birlikte yaşam, sosyal etkinlikler (doğum günü, tebrik, taziye vb.), hal-hatır sorma vb.
3 الشغل والأكل İş ve Yeme-İçme	Belirlilik (الـ), basit düzey emirler (gel, git, kapat, aç vb.), eril-dişil yapısı (هـ), meslek seçimi-tanıtımı, geleceğin meslekleri vb., yeme-içme ifadeleri, öğünler ve besinleri, mutfak araç gereçleri, yemek tercihi yapma, saati sorma vb.
4 الدّوّارة والزّيارة Gezi ve Ziyaret	Şimdiki ve geniş zaman kipi, yer zarfları (altında, üstünde vb.), yönler, organlar, günler, hobiler, gezi planları, hafta sonu planları vb., sıklıkla gidilen mekanlar (dini ve kültürel mekanlar, okul, hastane, park, müze vb.), kültürel oyunlar vb.
5 الضيعة والطبيعة Doğa ve Köy	İsim tamlaması, renkler, ikil, basit sıfatlar (büyük-küçük, yakın-uzak), mevsimler, giysiler, hava durumu, yer şekilleri, çevre dengesi, küresel ısınma, karbon ayak izi, bitki ekimi, doğal afetler, çevre sorunları, temizlik, evin odaları vb.
6 المعاشرة والمضرة İyi ve Kötü İlişkiler	Geçmiş zaman kipi, çoğul zamirler, düzenli-düzensiz çoğullar, sayı sıfatları, soru kalıpları, zaman zarfları, adres sorma, fiyat sorma, okulun bölümleri ve kırtasiye malzemeleri, evrensel, kültürel, ahlaki, dini, sosyal değerler; Atatürk ve bayrak gibi millî ve manevi değerler, teknoloji ve teknolojik aletler, günlük aktiviteler vb.

1. Tablo 22’de yalnızca materyalde yer alan 6 tema verilmiştir. Her dil yeterlik düzeyi için tema seçiminde seçilmiş olan kazanımlar ve açıklamaları ile dil bilgisi konuları dikkate alınmalıdır.
2. Temaların hepsinde “içerik önerileri” kısmında yer alan konuların seçilmesi mecburi değildir. Tabloda yer alan konular seçilebileceği gibi, MEB tarafından yabancı diller

için hazırlanan öğretim programlarında yer alan diğer temalar veya içerikler de tercih edilebilir.

3. Seçilen temalar ve içerikler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan millî eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygundur ve seçilecek temalar ve içerikler bu ilkeleri uygun olmalıdır.
4. Her bir temada yer alan içerikler sarmal yapıda olduğundan bir bütün olarak ele alınmış ve her tema 24 ders saatinde işlenecek şekilde ayarlanmıştır. Böylece A1 düzeyi için 144 ders saati önerilmiştir. Bununla beraber kursun özelliğine, hedeflerine ve öğrenci seviyelerine göre bu süre değişebilir.
5. Her kitapla beraber içeriklerin bu diyalekti konuşanlar tarafından doğru telaffuz, vurgu ve tonlamayla okunduğu ve bu içeriklerin net olarak anlaşıldığı ses kayıtlarını barındıran dosya verilmelidir. Karşılıklı diyaloglar o diyaloga özgü nitelikteki bireyler tarafından seslendirilmeli ve farklı kişiler tarafından okunmalıdır.
6. Bu öğretim programına uygun olarak dil bilgisi etkinliklerine ve kelime bilgisini arttıracak etkinliklere tümleşik ve örtük olarak yer verilmiştir. Bu etkinlikler de yapılandırmacı ve iletişimsel yöntemlerle öğretilmelidir. Ayrıca bu dil yapıları öğrencilere bir bağlam içinde sunulmalı ve buldurma/keşfettirme şeklinde yaptırılmalıdır.
7. Okuma metinleri öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak gerçek hayattan seçilmeye çalışılmış, haber, röportaj, şarkı ve şiirlerle zenginleştirilmeye çalışılmıştır.
8. Dinleme metinleri öğretmen tarafından öğrencilere ders sırasında dinletilmeli ve kitapta yer alan etkinlikler aynı sürede yaptırılmalıdır. Ayrıca bu metinleri destekleyen konuşma-anlatma ve yazma-anlatma etkinliklerine de yer verilmiştir.
9. Kitap düzenlenirken öğrenme alanları bağlamında dört dil becerisine ait bilgilerden yararlanılmış ve etkinlikler anlamlı ve iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenmiştir.
10. Temaların içerisinde bölgenin ve ülkenin bilgisine de ara ara yer verilerek öğrencinin dış dünya ile kendi bölgesini karşılaştırmasına olanak sağlanmıştır.

11. Son temada ülkemizin milli ve manevi değerlerine ilişkin bazı etkinlikler yer almıştır. A1 düzeyinde geliştirilmiş olması hasebiyle çok ayrıntılı işlenmemiş olmasına rağmen öğrencilerin gelişim düzeyi imkânı ölçüsünde 10 Kasım'ı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı'nda "Atatürk'ün Hayatı-Atatürk'ün İlkeleri, Atatürkçü düşünce sistemi" konularına da yer verilmelidir.
12. İlgili materyalde kitap girişinde temalar tablosu ve temalardaki kazanım bölümleri verilmiş, bununla beraber her temanın başında o temada yer alan dilbilgisel ve iletişimsel yapılar ve anahtar kelimeler belirtilmiştir.
13. Bu materyalin akabinde öğretmen kitabı niteliğinde ek bir kitap hazırlanmalı, içerisinde yıllık plan, ders planları, proje ve performans görevleri gibi konu ve içerik önerileri yer almalı ve beraberinde ses kayıtları bulunmalıdır.

Kültürel Öğeler

Her temanın sonunda Hatay ile ilgili oldukça özgü bazı kültürel öğeler ve özelliklerine yer verilmiştir. Böylece bu diyalekti öğrenmek isteyen kişiyi, dilsel-iletişimsel öğeleri öğretme amacıyla beraber aynı zamanda bu diyalektin hangi kültürel bağlamda geliştiğine ilişkin bilgi sahibi yapmak amaçlanmıştır.

Kazanımlar ve Açıklamalar

Hazırlanan materyalde kazanımlar belirlenirken özellikle D-AOBM'nin güncellenen versiyonu esas alınmış; ancak 2001 yılında yayınlanan hali de göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca Arap dili özelinde Suçin'in hazırladığı (2015) "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) Göre Yabancılar Yönelik A1-A2 Düzeyinde Arapça Müfredatı" dikkate alınmıştır. Bu metinlerle beraber gerekli yerlerde ilgili diyalektin kendisine özgü özellikleri de açıklamalar kısmında belirtilmiştir.

Tablo 23

Lehicitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Alımlama Kazanımları

ALIMLAMA	
Kazanımlar	Açıklamalar
1- Bu diyalekte ait sesleri birbirinden ayırt eder.	Burada birbirine yakın ve karıştırılan sesler üzerine odaklanmalıdır. Özellikle şu sesler: س، ص، ه، ح، خ، د، ذ، ض، ط، ت، ظ، ك، ق، أ، ع
2- Metindeki temel noktalama işaretlerini tanıır.	Özellikle Arapça yazımında kullanılan “.”, “,”, “؟”, “!” gibi noktalama işaretleri üzerinde durulmalıdır.
3- Arapçanın harekeleme sistemini tanıır.	Gittikçe daha az hareke ile okumaya teşvik edilmelidir. Kelime sonlarında harflerin sakın şekilde okunduğu bilgisi üzerinde durulmalıdır. Standart Arapçadan farklı olan yönler belirtilmelidir (tenvin olmaması gibi).
4- Selamlaşma ile ilgili ifadeleri anlamlandırır.	السلام عليكم، وعليكم السلام، مرحبا، أهلا وسهلا، الله يسلمك، صباح الخير، صباح النور، مع السلامة، الله يسر، ضلّ بخير...
5- Temel nezaket ifadelerini ayırt eder.	من فضلك، حضرتك، اسمح لي، بتشكر...
6- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen zaman ifadelerini ayırt eder.	مبارحة، غدا، بكرة، الصبح، المساء، هلق، بعد شوي...
7- Duyduğu/okuduğu sözcükleri, vurgu ve tonlamasına bağlı kalarak tekrarlar.	Öğrencilerin duydukları basit ifadeleri ve kısa cümleleri duydukları vurgu ve tonlamaya benzer şekilde jest ve mimiklerini kullanarak tekrarlamaları sağlanmalıdır.
8- Dinlerken/okurken soru kalıplarını ve vurguyla soru sorma durumlarını ayırt eder.	Soru kalıpları: نوهي، مين، أيمني، أشقد... Ayrıca öğrencinin soru sorarken ve soru yöneltildiğinde vurgu ve tonlamaya dikkat etmesi sağlanmalıdır.
9- Yavaş hızdaki net konuşmalarda kullanılan uluslararası sözcükler, isimler ve yerlere ilişkin bilgiyi ayırt eder.	Yabancı ülke, şehir ve kişi isimleri, uyuğu vb. bilgileri anlamaları beklenmelidir. Örneğin; أنا سويدي، أنا ألمانيه، أنا من فرنسا...
10- Dinleme/okuma metinlerinde yer alan önemli bilgiyi belirler.	Konu başlığından ve temadan hareketle, sık sık tekrar edilen kelimeler, buldurma ve keşfettirme yoluyla öğrenciye kazandırılmalıdır.
11- Sınıf ortamında duyduğu kısa ve basit yönergeleri takip eder.	قوم/قومي، افتح/افتحي، قوم/قومي، افتح/افتحي vb. basit yönergeleri uygulaması beklenir.
12- Günlük konuşmalarda/okuduklarında geçen basit sayıları belirler.	Yaş, miktar, telefon numaraları, fiyat vb. için kullanılan 0-10 arası sayılar.
13- Görsellerden ve başlıktan hareketle dinlediği/okuduğu metnin içeriğini tahmin eder.	Örneğin, bir görselde yer alan kişilerin duygu durumlarını “فرحان، زعلان” tahmin etmeleri sağlanmalıdır.

14- Dinlediği/okuduğu metin ile ilgili görselleri bulur.	Dinlediği/okuduğu metinde geçen kişileri ve anahtar kelimeleri ayırt ederek görsellerden uygun olanı bulmaları sağlanmalıdır.
15- Basit düzeyde açık ve anlaşılır telefon görüşmelerini anlar.	Basit telesekreter mesajları, kiminle görüştüğünü sorma, kendini tanıtmaya, iyi günler dileme vb.
16- Dinlediklerinde/okuduklarında saatlerle ilgili zaman ifadelerini diğerlerinden ayırt eder.	Tam saatleri ve saatlerde yer alan “ربع، نصّ، إلا، و” gibi ifadeleri ayırt eder.
17- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen gün, ay gibi zaman ifadelerini diğerlerinden ayırt eder.	يوم الأحد، يوم التّان، يوم التّلاتا...
18- Basit, açık ve anlaşılır tariflerden görsel desteği ile anlamlar çıkarır.	Tariflere uygun olan ve olmayan, doğru-yanlış özellikler gibi etkinlikler yapılabilir.
19- Tablo, grafik, saat okur.	0-9 arası Arapça rakamlara dikkat eder ve özellikle saatler ve sayfa numaralarının anlaşılması sağlanmalıdır.
20- Bilgi edinmek için okur.	Bir reklamda bir ürünün fiyatı, okul duyuru panosundaki bir bilgi vb.
21- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen sebep sonuç ifadelerini fark eder.	“لشّو، عشت، منشان” ifadeleri üzerinde durulmalıdır.
22- Dinlediği/okuduğu metinle ilgili görselleri olayların oluş sırasına göre sıralar.	Tanıdık kalıp ifadeler ve cümleler içeren basit bir restoran metni kullanılabilir.
23- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen temel bağlaçları anlamlandırır.	“و، أو” gibi bağlaçların yanı sıra karşılaştırma için kullanılan “إلا” bağlacının üzerinde durulmalıdır.
24- Bu diyalektle söylenen bir şarkıda bazı kelimeleri anlamlandırır.	Şarkıda yer alan nakaratlar üzerinde durulmalıdır. Aynı tonda ve vurguda seslendirme istenebilir.
25- Kendisine yöneltilen basit soruları veya kurduğu iletişimde kendisiyle ilgili cümleleri anlamlandırır.	شو اسمك شو اسمك؟/ أشقّد عمرک أشقّد عمرک؟/ شو اسم إمك شو اسم إمك؟/ من أين إنت من أين إنتي؟...

Tablo 24

Lehicitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Üretim Kazanımları

ÜRETİM	
Kazanımlar	Açıklamalar
1- Arapçanın seslerini ortografik şekilleriyle yazar.	Arap harflerinin yalın, başta, ortada, sonda yazılışları ve Arap harfleri arasında olmayan “g, p, j, ç” harfleri üzerinde durulmalıdır. Transkripsiyon sistemi de basit düzeyde öğretilir. Aynı harfin kelimenin farklı yerlerindeki farklı yazılışlarını örnekleyecek kelimeler seçilir ve birbirine çok benzeyen harfler vurgulanır: ب، ت، ث / ج، ح، خ، د، ذ، ز، س، ش، ص، ض / ط، ظ، ع، غ
2- Kendisini sözlü ve yazılı olarak basit cümlelerle tanıtır.	إسمي كريم، أنا من أنطاكية، أنا امطلي، عمري عشر سنين...
3- Temel noktalama işaretlerini kullanır.	Özellikle Arapça yazımında kullanılan “.”, “,”, “؟”, “!” gibi noktalama işaretleri üzerinde durulmalıdır.
4- Basit sayıları yazar.	0-10 arası sayıların hem yazıyla hem de rakamla yazılışı üzerinde durulmalıdır.
5- İnsanlar ve yerler hakkında sayısal ifadeler üretebilir.	Yaş, saat, miktar, fiyat, telefon numarası, sıra numarası, yıl vb. 0-30 arası sayı ve onlu sayılar 10-90 arası.
6- Provası yapılmış ifadeleri kullanır.	Birini resmen tanıştırmak gibi.
7- Basit düzeyde sınıf içi yönergeler verir.	فُوم/قومي، Sınıf ortamında öğretmeninden duyduğu فُوم/قومي vb. yönergeleri arkadaşlarına yöneltir.
8- Konuşmalarında kişiyi, zamanı ve mekânı belirtir.	Bir cümlede tümünü belirtmese de ayrı ayrı belirtir, ona konuya ilişkin kişi, zaman vb. sorulursa cevaplar.
9- Gündelik konularla ilgili basit sorular sorar.	أشقد الساعة؟، أشقد البلوز؟ أين المكتب؟، أيمتي متطير الطيارة؟ ...
10- Bir başkasının kişisel bilgilerini basit düzeyde yazar.	هادا محمد هو ابن عمي، هو ألماني...
11- Arapçanın seslerini duyarak yazar.	Özellikle yardımcı hareketler ve uzatma harflerini ayırt edecek şekilde bir yazı çalışması yapılmalıdır.
12- Basit tablo ve grafikler hazırlar.	Basit düzey bir metinde yer alan bilgileri dizebilir, tablo haline getirebilir veya grafik hazırlayabilir.
13- Günlük yaşamına ilişkin durumları basit düzeyde yazar.	Kendisi, ailesi, çevresi vb. بفيق الساعة سبعة، بفطر بعد ساعة...
14- Yaşadığı yeri ve çevresini çok basit ifadelerle yazılı olarak betimler.	بيتنا كبير/زغير، البلوز أصفر، الكرسة قصيرة/طويلة، العربية قدام البيت...
15- Dinledikleri, okuduklarındaki önemli bilgileri listeler.	Konuyla ilgili öğretilmek istenen bilgiyi ve anlamı doğrudan etkileyen anahtar kelimeleri bulması, verileri sınıflandırabilmesi beklenir.

16- İpuçlarından yararlanarak eksik bırakılan bilgiyi tamamlar.	Konuyla ilgili hatırlatıcı öğelerle liste, tablo, bulmaca vb. tamamlaması beklenir.
17- Olayları oluş sırasına göre yazar.	Şu ifadeler üzerinde durulmalıdır: قدام الكل، وبعدا، وبالأخير...
18- Yazılarında temel bağlaçları ve harf-i cerleri kullanır.	و، أو، إلا، عَ، مِ، بِ، في...

Tablo 25

Lehcitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Etkileşim Kazanımları

ETKİLEŞİM	
Kazanımlar	Açıklamalar
1- İletişim esnasında bir görselin temel somut niteliklerini tek sözcüklü ifadelerle tarif eder.	قليل، كثير، فوق، تحت، زديدة، عتيقة... أحمر، حمرة، أصفر، صفرة....
2- İletişim kurarken ifadeleri basit bağlaçlarla bağlar.	Burada “و” bağlacı üzerinde durulmalıdır.
3- Vurgu ve tonlama kullanarak basit sorular sorar.	Örneğin “bu amcan” anlamındaki “هادا عمك” ifadesini vurguyla söyleyerek “bu amcan mı” şeklinde kullanır.
4- İletişimde sayısal ifadeleri kullanır.	Yaş, saat, miktar, fiyat, telefon numarası, sıra numarası, yıl vb. 0-30 arası sayı ve onlu sayılar 10-90 arası.
5- Temel nezaket ifadelerini sözlü-yazılı ve çevrim içi kullanır.	من فضلك، حضرتك، اسمح لي، بتشكر...
6- İletişim esnasında temel zaman ifadelerini kullanır.	مبارحة، بكرة، الصبح، المساء، هلق، بعد شوي ...
7- İletişim esnasında saatlerle ilgili zaman ifadelerini kullanır.	Tam saatleri ve saatlerde yer alan “ربع، نص، إلا، و” gibi ifadeleri kullanır.
8- İletişim esnasında geçen gün, ay gibi zaman ifadelerini kullanır.	يوم الأحد، يوم التنان، يوم الثلاثاء...
9- İhtiyaç duyduğu bir şeyi ister veya kendisinden istenen şeyi anlamlandırır.	بدي/أبدي (أنا، هوي، هيي، إنت...)
10- Kendisine sorulan basit sorulara cevap verir.	Kendisi, ailesi ve çevresiyle ilgili sorulara cevap verir. Bu kısımda jest ve mimikleri kullanması sağlanmalıdır.
11- Başkası hakkında bilgi edinmek için basit sorular sorar.	شو اسمك شو اسمك؟ أشق عمرك أشق عمرك؟ شو اسم إمك شو اسم إمك؟ من أين إنت من أين إنتي؟...
12- Basit günlük ilişkilerin gerektirdiği durumlara uygun konuşur.	Örneğin, basit bir alışveriş yapabilir, adres sorabilir, birinin hâlini hatrını veya memleketini sorabilir. Burada jest ve mimiklerin kullanılması sağlanmalıdır.

13- Belli bir konuda bilgi alışverişinde bulunur.	Gezi planları, hobileri, tercihleri hakkında basit düzeyde iletişim kurabilir.
14- Tercih ettiği-etmediği, sevdiği-sevmediği şeyleri yazılı-sözlü ve çevrim içi ifade edebilir.	بحب/أحب، برجح/أبرجح... (أنا، أنت، إنتي...)
15- İletişim esnasında temel bağlaçları ve harf-i cerleri kullanır.	رحت عَالَمَكْتَب والسَّوق، الساعة خمسة إلا ربع...
16- Yazılı olarak kişisel bilgiler sorabilir veya yanıtlayabilir.	من أين أنت؟، شو بتشتغل؟...

Tablo 26

Lehcitna Öğretim Programı A1 Seviyesi Aracılık Kazanımları

ARACILIK	
Kazanımlar	Açıklamalar
1- Arapça harflerle yazılmış kısa ve basit bilgileri Latin harflerine aktarabilir.	بيت / bêt gibi.
2- Arapça yazılmış basit bir duyuruyu, afişi, bildiriği Latin harfleriyle yazabilir. resmî dil Türkçeye tercüme edebilir, ancak her zaman en uygun anlamı seçemeyebilir.	التنورة ١٥ ليرة: 15 lîra t-tennûra
3- Arapça yazılmış basit bir duyuruyu, afişi, bildiriği her zaman en uygun anlamı seçemese de resmî dil Türkçeye tercüme edebilir.	التنورة ١٥ ليرة: 15 lira Etek
4- Transkripsiyon sistemi yardımıyla Arapça yazımı okur.	Burada da gittikçe daha az Latin harflere bakılması teşvik edilmelidir. 3. temaya kadar tedrici bir şekilde Arapça-Latin, 3. temadan sonra sadece Arapça ile okunması sağlanmalıdır.
5- Bir duyuruda duyduğu, bir afişte gördüğü basit düzeyde sayısal verileri, fiyatları, saatleri Latin harfleriyle listeleyebilir.	Yaş, saat, miktar, fiyat, telefon numarası, sıra numarası, yıl vb. 0-30 arası sayı ve onlu sayılar 10-90 arası.
6- Önceden hazırlanarak çok basit görevlere başkalarının katkılarını davet edebilir.	Grup çalışmalarında diğer arkadaşlarına iletişim imkânı sağlar, onlara basit sorular sorar ve yönlendirir.
7- Kendisine hitap edildiğinde anlayıp anlamadığını belirtebilir.	“Anladım”, “anlamadım”, “tekrar eder misin rica etsem”, “ben (X) dilini bilmiyorum” gibi ifadeler kullanır.
8- Sıklıkla duyduğu Arapça kelimeleri Türkçeye aktarabilir.	اسمح لي، كيفك؟، لشو...

Ölçme ve Değerlendirme

Yapılan eğitim-öğretimin başarıya ulaşmış olup ulaşmadığını, ne kadar ulaştığını görmek ve ona göre öğretim etkinliklerini yeniden gözden geçirmek öğretimin kalitesi bakımından çok önemlidir. Bu bakımdan ölçme, bir niteliğin gözlenip sonucunun sayı veya sembollerle gösterilmesi (Turgut, 1977, s. 11), değerlendirme de ölçme sonuçlarını bir ölçüte göre bir yargıya ulaşma (Turgut, 1977, s. 225) olarak değerlendirilebilir. Geçmişten günümüze ölçme ve değerlendirme türlerine bakıldığında geleneksel ve sosyal-iletişimsel yaklaşıma dayalı türler olmak üzere iki ana başlık ortaya çıkmaktadır. Geleneksel yaklaşım sonuç odaklı olup öğrencinin kendisinden o anda istenen bilgiye ne ölçüde vakıf olduğuna bakılırken iletişimsel yaklaşım daha çok süreç odaklıdır. Günümüzde iletişimsel yaklaşıma doğru bir eğilim gözlenirse de geleneksel yöntemlerle ölçme ve değerlendirme halen devam etmektedir. İletişimsel yaklaşım ile birlikte sürece yönelik, ürüne yönelik, kritere dayalı ve bilgisayar temelli gibi yeni yöntemler de kullanılmaya başlanmıştır.

Geleneksel yöntemlerde, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli sorular vb. teknikler yer alırken iletişimsel yöntemlerde öğrencinin süreçteki performansı değerlendirmeye ilişkin performans görevleri, proje, sözlü sunum, dereceli puanlama anahtarı ve gözlem vb. teknikler ön plana çıkmaktadır. Tüm bu teknikler öğretimdeki hedef ve ihtiyaçlara göre değişiklik gösterebilir. Ancak öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında belli bir zekâ türüne odaklı geleneksel yöntemlere dayalı teknikler yerine iletişimsel metotlara dayalı olan ve öğrencilerin birçok yönden gelişimlerinin gözlemlendiği güncel teknikler tercih edilmelidir.

Bu konudaki tüm teknikler ve ayrıntıları bu tezin konusu aşmaktadır. Ancak genelde yabancı dil öğretimi, özelde diyalekt öğretiminde o dilin dil bilgisel yapısı ve kelime bilgisinin ölçülmesinden çok, öğrencinin o dili iletişimsel bağlamda ne kadar kullanabildiğinin değerlendirilmesi daha önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin dili öğrenirken yaptığı hatalar geleneksel yöntemlerde pek affedilmezken iletişimsel yöntemlerde yaptığı hata türüne göre düzeltmelerde bulunulması önerilmektedir. Böylece öğrencinin yaptığı hatalar, o dili öğrenmede engel olmaktan çıkmakta tersine yardımcı bile

olmaktadır. Özellikle bu hatalar iletişime engel değilse ve sürekli tekrar edilmiyorsa göz ardı edilebilmektedir. Buradaki amaç, öğrencinin zamanla bu küçük hatalarının ayırdına varması ve öz değerlendirme yapmasının sağlanmasıdır. Böylece öğrenci kendi yeteneklerini keşfedebilmekte, yaptığı çalışmaları kendisi değerlendirebilmekte, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmekte, eksiklerini giderebilmektedir. Bu materyalin kullanımında da öğrencilerin puanlanması ve sıralanmasından çok, öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına olanak sağlanması önerilmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, şimdiye dek yalnızca sözlü olarak aktarılmış olan ve nesiller arası aktarımı son derece zayıflamış, bir anlamda dil yitimi yaşanan Hatay yerleşik Arap diyalektlerinin yaşatılmasına yönelik bir materyal tasarlanmıştır. 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber ülkemizde okutulmaya başlanan “Yaşayan Diller ve Lehçeler” dersi bağlamında kullanılan öğretim materyalleri ve programları ile Avrupa Birliği tarafından finanse edilen “Surayt” gibi diğer bazı anadili materyal çalışmaları incelenmiştir. Materyal hazırlanırken de materyal tasarım ve hazırlama ilkeleri gözetilmiş ve dil sürdürümünün daha etkili olabilmesi adına kaçınılmaz olarak iletişimsel yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca etkinlik örnekleri için Arapça ders kitapları ve diğer yabancı dil eğitimi ders kitapları taranmıştır. Ancak temalar, içerikler ve kazanımlar belirlenirken bir çerçeve oluşturmak adına Avrupa Konseyi’nin hazırladığı Diller için Ortak Başvuru Metni esas alınmış ve geleneksel yöntemler yerine iletişimsel yöntemler tercih edilmiştir. Bu sebeple her temada yer alan dilbilgisel yapılar iletişimsel bir bağlamda sunulmaya özen gösterilmiştir.

Öncelikle örnek temalar ve içerik örnekleri belirlenmiş ve aralarından öğrencilerin düzeyine, hedefe, kültürel yapıya en uygun olduğu düşünülen temalar tercih edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle kitabın giriş kısmında temaların isimleri ve sayfa numaralarıyla beraber her temadaki dilbilgisel yapılar, anahtar kelimeler ve dört dil becerisine göre kitaptaki öne çıkan alıştırmaların sayfa numaraları belirtilmiştir. Ayrıca her temanın ilk

sayfasında da o temada yer alan iletişimsel ve dilbilgisel yapılar ile anahtar kelimeler sunulmuştur. Sonrasında ise alıştırmalar çoğunlukla her sayfada iki alıştırma olacak şekilde yerleştirilmiştir. Alıştırmalar dört dil becerisi ve kazanımlar dengeli olacak şekilde örtük bir şekilde sıralanmıştır. Kitabın girişinde her temada yer alan etkinlikler o etkinlikte baskın olan dil becerisine göre bir tabloda sınıflandırılmıştır. Ayrıca temada yer alan konular sarmal bir yapıda sunulmuştur. Örneğin, bir temada yer alan hobi konusu, başka bir temada da hatırlatıcı olarak yer almıştır. Tema sonlarında ise Hatay Araplarına ilişkin kültürel bir konu ele alınmış ve o temadaki dilbilgisel ve iletişimsel yapılar bir sayfada özetlenerek sunulmuştur. Ayrıca 2. ve 5. temada bunlara ek olarak öğrencinin neyi öğrendiğini, neyi iletişimsel olarak yapabildiğini, öğrenciye hangi konunun zor veya hangi konunun daha kolay geldiğini değerlendiren bir sayfa hazırlanmıştır.

Diyalekt özellikleri için Arnold'un (1998) Hatay Arap diyalektlerinin köy köy ve dini topluluklara göre betimlediği dil atlası niteliğindeki çalışması esas alınmıştır. Bazen aynı köy içerisinde farklı sesbilim ve biçimbilim özellikleri görülen bu diyalektlerin tüm özelliklerinin materyalde yer alması mümkün olmayacağından en temel ve en çok kullanılan özellikler tercih edilmiştir. Standart Arapçadan farklı olarak hem daha fazla ses ve ses olayı olması hem de başka sebeplerle Arap harflerine alışma sürecine kadar yardımcı bir araç olarak transkripsiyon sistemi kullanılmıştır. İlk iki temada Arap harfleriyle aynı puntoda, 3. temada Arap harflerinden daha küçük puntoda Latin harfleri kullanılmıştır. Sonraki temalarda ise sadece Arap harfleri tercih edilmiştir. Diyalektler arasında sesbilimsel farklılıklar Arapça yazımda çok önem arz etmezken Latin harfleriyle yazımda her ses bir harfle gösterildiğinden bazı zorluklara neden olmuştur. Diyalektler arasında bir kelime için çok yüksek düzeyde iki kullanım söz konusu olduğunda Latin harfleriyle gösteriminde Arap harfleriyle yazım esas alınmış ve diğer ses özelliği küçük simge olarak gösterilmiştir (abya°d). Kelime başlarındaki yardımcı ses olan “i” sesi de küçük simge olarak eklenmiştir.

Türkiye’de ve dünyada Arap diyalektlerine ilişkin bir anlamda bir ilk niteliğindeki bu materyalle bir öğrencinin bu diyalekti günlük yaşamında rahatça kullanabileceği, kendisini,

ailesini ve çevresini rahatça tanıtip bu konuda basit sorular sorup cevaplayabileceği, karşısındaki ağır ağır ve konuştuklarını gerektiğinde açıklayıcı bir şekilde konuşursa iletişim kurabileceği, hem Arap harfleriyle hem Latin harfleriyle günlük hayatta ve sosyal mecralarda kendini anadilinde ifade edebileceği, ileride istemesi durumunda Standart Arapçayı da rahatça öğrenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Materyalin ilgili diyalektleri kayıt altına alarak bir anlamda bu dili konuşan Arapların kültürel mirasının da korunmasına ve nesilden nesle aktarılmasına katkı sunacağı, bununla beraber başta Türkiye’de olmak üzere tüm dünyadaki Arap diyalektlerin öğretimine yönelik çalışmalara örnek olacağı varsayılmaktadır.

İçerik ve tasarımı araştırmacıya ait olan bu materyalin, bu alandaki diğer dil uzmanları, program geliştiricileri ve eğitim bilimleri uzmanları tarafından geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu aşıkardır. Ayrıca telif hakkı bulunmayan ücretsiz görsellerden ve araştırmacının bizzat çizdiği veya çektiği fotoğraflardan oluşan bu materyal, daha profesyonel görsellerle daha etkili hale getirilebilir. Ayrıca iletişimsel diyalog içeren videolarla zenginleştirilebilir. İçeriksel ve tasarımsal anlamda geliştirilmeye açık olan bu materyalin diyalekt öğretiminde etkili olmasının tek başına yetmeyeceği, öğrenci-öğretmen ve aile gibi faktörlerin de önemi unutulmamalıdır. Özellikle öğretmenin anadilin, ikidilliliğin ve çokdilliliğin önemini bilmesi, öğrencileri diyalekti öğrenmeye ve kullanmaya teşvik etmesi, sadece bilgi aktaran ve öğreten değil, her fırsatta bu dili kullanan ve yol gösteren bir rol üstlenmesi çok önemlidir.

KAYNAKLAR

- Ağbaht, M. (2014). *Hatay yerleşik Arap diyalektleri: Wals'e göre dil özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağbaht, M. (2017). Yerel Diyalekt İçin Bir Alfabe Önerisi-1. *Ehlen Kültür, Sanat, Siyaset Dergisi*, 6, 16-17.
- Ağbaht, M. (2018). Yerel Diyalekt İçin Bir Alfabe Önerisi-2. *Ehlen Kültür, Sanat, Siyaset Dergisi*, 7, s. 37.
- Ağbaht, M. (2018). *A Genre of Oral Poetry, the Fann, in the Alawi Community in the Hatay (Antioch) Province of Turkey*. Özdemir, U., Hamelink, W., Greve, M. (Ed.), *Diversity and contact among singer-poet traditions in Eastern Anatolia* içinde s. 183-207. Baden: Ergon-Verlag.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*. 31(285), 423-434.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alımlamak. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altınörs, A. (2020). *Dil felsefesi tartışmaları Platon'dan Chomsky'ye*. İstanbul: Bilge.
- Alghamdi, M. M. (2006). Arabic international phonetic alphabet. *Journal of the King Abdulaziz University*, 16(2), 27-64.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim ortamlarının düzenlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Anderson, T. ve Boyer, M. (1970). *Bilingual schooling in the United States*. Austin: Southwest Educational Laboratory.
- Arnold, W. (1998). *Die Arabischen dialekte Antiochiens*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

- Aster, E. (2005). *İlkçağ ve Ortaçağ felsefe tarihi* (V. Okur, Çev.). İstanbul: İm.
- August, D. Ve Garcia, E. E. (1988). *Language minority education in the United States: Research, policy and practice*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme* (TTKB Komisyonu, Çev.). Ankara: MEB TTKB. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafind_an.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme - tamamlayıcı cilt* (MEB, Çev.). Ankara: MEB. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bağçeci, B. ve Kılıç, M. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, materyal uyarlama ve materyal kullanımının önemi. Sarıçoban, A. ve Tavil, Z. M. (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde s. 19-44. Ankara: Anı.
- Baker, C. (2011). *İkidiilli eğitim: anne-babalar ve öğretmenler için rehber*. İstanbul: Heyamola.
- Benzer, A. (2004). *Türkiye’de ana dili eğitimi müfredat programları 1913-1981*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bergsträser, G. (1915). *Sprachatlas von syrien und palästina*. zeitschrift des Deutschen Palästina-Vereins 38, 169-222.
- Brisk, M. E. (1981). Language policies in American education. *Journal of Education*, 163(1), 3-15.
- Brown, B. (1992). *The History of Bilingual Education in America*. M.A., School of Education. California State University, Chico.

- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür açısından Hatay'da ikidillilik*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections of Language*. New York: Pantheon.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Council of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: COE (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> sayfasından erişilmiştir.
- Council of Europe. (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment - companion volume COE (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> sayfasından erişilmiştir.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307.
- Çiçek, M. H. (2009). *Şark medreselerinin serancâmı*. İstanbul: Beyan.
- Dağbaşı, G. ve Özcan, M. (2016). *Oyunlarla ve etkinliklerle Arapça öğretimi*. Ankara: Akdem.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(167).
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Saint Benoît. (2005). Dört Yüzyıllık Bir Tarih. <https://www.sb.k12.tr/lisemiz/dort-yuzyillik-bir-tarih/tarihce> sayfasından erişilmiştir.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005). Designing modules for learning. O'Neill, G., Moore, S. ve McMullin, B. (Ed.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* içinde. Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE).

- Durmuş, İ. (2012). *İslam ansiklopedisi içinde transkripsiyon*, 41, 306-308. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/transkripsiyon> sayfasından erişilmiştir.
- Ethnologue. (2022a). Browse the Countries of the World. <https://www.ethnologue.com/browse/countries> sayfasından erişilmiştir.
- Ethnologue. (2022b). Browse by Language Family. <https://www.ethnologue.com/browse/families> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*, 1-2, 750-752.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- Howard, J. ve Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12, 50–58.
- International Phonetic Association, (1999). *Handbook of the International Phonetic*. New York: Cambridge University.
- Jastrow, O. (1983). Beobachtungen zum Arabischen dialekt von Adana (Türkei), *Zeitschrift Für Arabische Linguistik*, 11, 72-79.
- Jastrow, O. (2006). Arabic dialects in Turkey - towards a comparative typology, *Türk Dilleri Araştırmaları*, 16, 153-164.
- Jastrow, O. (2015). Türkiye’de Arapça diyalektleri -karşılaştırmalı tipolojiye doğru (M. Y. Özezen, Çev.). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 63-74.
- Kant, İ. (2007). *Eğitim üzerine – toplu eserleri-I* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk ve çokkültürlü ve çokdilli eğitim*, Ankara: Anı.

- Kılıç, C. (2009). *Avrupa Birliğine üyelik süreci, AB genel eğitim politikaları ve AB yabancı dili eğitimi politikalarının Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitimi politikaları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kıran, Z. ve (Eziler) Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin.
- Laosa, L. M. (1984). Social policies toward children of diverse ethnic, racial and language groups in the United States. H. W. Stevenson ve A. E. Siegel (Ed.). *Child development research and social policy* içinde. Chicago: University of Chicago.
- Malakoff, M. Ve Hakuta, K. (1990). History of language minority education in the United States. *Bilingual education issues and strategies* içinde. California: Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onay, Ö. (1998). *Yabancı dil öğretiminde ders kitabı değerlendirmesi: Headway*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oxford Sözlüğü. (2020). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, 379-380, 18-30.
- Özkan, H. Ö. (2010). Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies*, 5(3), 1788-1800.
- Pedersen, T. T. (2008). *Transliteration of Arabic*. https://transliteration.eki.ee/pdf/Arabic_2.2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Pilatin, Ü. (2013). Kesintili oniki yıllık zorunlu eğitim modelinde seçmeli dersler sempozyumu. F. Tanhan, C. Aslan ve N. Taşkın (Ed.). *Kürtçe seçmeli ders uygulaması*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 47-50.
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize*. Ankara: TDK.
- Procházka, S. (1999). From language contact to language death: The example of the Arabic spoken in Cilicia (Southern Turkey). *Orientalia Suecana* 48, 115-125.

Procházka, S. (2002). *Die Arabischen dialekte der Çukurova (Südtürkei)*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Romanization of Arabic, (2019).
https://geonames.nga.mil/gns/html/Romanization/Romanization_of_Arabic_2019.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Smith-Kocamahhul, J. (2003). *Language choice, code-switching and language shift in Antakya, Turkey*. Doctoral Dissertation, University of Canterbury.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.

Suçin, M. H. vd. (2011). *İlköğretim Arapça dersi öğretim programı (MEB TTKB)*. Ankara: Millî Eğitim.

Suçin, M. H. vd. (2012). *Ortaöğretim I. II. ve III. yabancı dil Arapça dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı (MEB TTKB)*. Ankara: Millî Eğitim.

Suçin, M. H. (2015). Menhec el-luga el-arabiyye li'n-nâtikîne bi gayrihâ hasabe el-itâr el-ûrûbbî el-muşterek li'l-lugât alâ el-mustavayeyn A1-A2 [Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)'ne göre A1-A2 düzeyinde yabancılara Arapça öğretim programı]. *Âlem el-Fikr*, 44(2), 223-256.

Şimşek, N. (1997). *Derste eğitim teknolojisinin kullanımı*. Ankara: Nobel.

Talay, S. vd. (2017). *Şlomo surayt Süryanice tanıtım kursu (Turoyo)* (E. Doğan & S. Ö. Barhoma, Çev.). <http://www.surayt.com> sayfasından erişilmiştir.

Taracıoğlu, A. Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, materyal uyarlama ve materyal kullanımının önemi. Sarıçoban, A. ve Tavil, Z. M. (Ed.),

- Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde s. 1-18.*
Ankara: Anı.
- Özel Fener Rum Ortaokulu ve Lisesi. (t.y.). Tarihçe. <https://fenerrumlisesi.k12.tr/tarihce> sayfasından erişilmiştir.
- TEGM MEB, (2017). *Yaşayan diller ve lehçeler dersi istişare toplantısı gerçekleştirildi.*
<https://tegm.meb.gov.tr/www/yasayan-diller-ve-lehceler-dersi-istisare-toplantisi-gercekleştirildi/icerik/437> sayfasından erişilmiştir.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Nüve.
- UN General Assembly (BM Genel Kurulu). (1996). International Covenant on Civil and Political Rights. *In United Nations, Treaty Series*, 999, 171.
<https://treaties.un.org/doc/publication/unts/volume%20999/volume-999-i-14668-english.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (1953). *The use of vernacular languages in education.*
<http://www.inarels.com/resources/unesco1953.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2003). *Language vitality and endangerment.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699> sayfasından erişilmiştir.
- Ünlü, Ü. Ş. (2008). *19 Mayıs 1919'da Osmanlı İmparatorluğundaki yabancı dilde eğitim yapan okullar ve amaçları*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis.*
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> sayfasından erişilmiştir.
- Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu (1983). *T.C. Resmi Gazete* (2923, 19 Ekim 1983).
- Yanpar-Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye’de orta öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı.



EKLER





المُحتَوَيَات

ص. ٢٧-٩	القِسْم الأول السَّلام والكَلَام	
ص. ٤٦-٢٨	القِسْم الثَّانِي الحَال والعِيَال	
ص. ٦٥-٤٧	القِسْم الثَّالِث الشَّغْل والأَكْل	
ص. ٨٤-٦٦	القِسْم الرَّابِع الدَّوَارَة والزِّيَارَة	
ص. ١٠٣-٨٥	القِسْم الخَامِس الضَّيْعَة والطَّيْبَة	
ص. ١٢٢-١٠٤	القِسْم السَّادِس المَعَاشِرَة والمُضَرَّة	

خريطة دربنا

القسم الأول: السلام والكلام



القواعد	الحروف: أ، ب، ت ... البلاد: تركيّا، ألمانيّا ... الأعداد: ١، ٢، ٣ ... الجنسّيّه: الماني، المانيه ... الصّماير: أنا، انت، إنتي ...	الكلمات	صباح الخير، مسّا الثور، السلام عليكم، والتّيعم، الله يسّر، صلّ بخير، أهلاً وسهلاً، الله يسلمك، مرحبتيّن ومرحبّا، مع السّلامّة ...
القراءة	مكالمات التّعارف ص. ١١ / من أنا...؟ ص. ٢٣ كلمات الوداع ص. ١٧ قراءة الحروف ص. ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤.	الصّوت	مكالمات التّسليم ص. ١٠ / من أنت...؟ ص. ١٥ أصوات ص. ١٢ / الأعداد والعمر ص. ١٩ أصوات القرينة ص. ١٣ / عرّف خالك ص. ٢٥
الحكي	إنت/إنتي من؟ ص. ١١ / الوداع والبلاد ص. ١٧ الأصوات ص. ١٢ / أشقّد عمرك؟ ص. ٢١ الجنسّيّه ص. ١٥ / تّعرفكن لرفيقاتي ص. ٢٥	الكتابة	الصّبح والمسا ص. ١٠ / كلّ الكلمات ص. ٢٠، ٢٢ وصل الحروف ص. ١٣ / عرّف/عرّفي خالك ص. ٢٥ كتابة الحروف ص. ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤.

القسم الثاني: الحال والعيال



القواعد	الحركات: َ، ِ، ُ ... اسم إشارة: هَذا، هَيا حروف المَد: آ، جي ... الثّا مَرُوطَة: تَعْبَانَة، سَاعَتِي	الكلمات	حَيّ، إخْت، إمّ، بَيّ، عَمّ، عَمّة، حَلّ، حَالَة، جَدّ، سَيّت، مَليح، مَليحَة، مِرْضَان، مِرْضَانَة، مَعْلَم، مَعْلَمَة، بَيّاع، بَيّاعَة، شَوَيّ ...
القراءة	مكالمات كيفك؟ ص. ٢٩ / الثّا مَرُوطَة ص. ٣٧ جام بالبات ص. ٣٥ / شَغَال ص. ٣٩ اين، بَت... ص. ٣٦ / نَقِيّ الجَوَاب الصّحيح ص. ٤٣	الصّوت	مكالمات كيفك؟ ص. ٣٠ / الأصوات الطويلة ص. ٣٣ أصوات القصيرة ص. ٣١ / هَيا ... ص. ٣٤ الغيلة ص. ٣٢، ٣٦ / السّكون والشّدّة ص. ٣٧، ٣٩
الحكي	من هَذا...؟ ص. ٣٠ / هَذا/هَيا ... ص. ٣٨ اسهّل كيفك؟ ص. ٣٢ / عَرّف عَيْلتك ص. ٤٠ أيّ، هَيا ... ص. ٣٤ / من هَذا/هَيا؟ ص. ٤٢	الكتابة	الحركات ص. ٣١ / حَوّل الصّير ص. ٤٠ حروف المَد ص. ٣٣ / مَوْنُث مَدكّر ص. ٤١ أفراد الغيلة ص. ٣٨ / صف الجُمْلَة ص. ٤٢

القسم الثالث: الشغل والأكل



القواعد	ألف لام التعريف: كتاب ← الكتاب فعل أمر: سَكَّرَ، سَكَّرِي اليتا المشدودة: قَاضِي ← قَاضِيه	الكلمات	چایه، قَهْوَة، عَسَل، سَمْنَة، زَيْتُون، سُرْكَة، زَات، حَامِض، أَجْزَاجِي، أَجْزَاجِيه، فُطُور، عَدَا، عَشَا، جَاج، لَحْمَة، خَاشُوقَة، چَطَل، تَصَنَط، تَصَنَطِي ...
القراءة	جوعان وعطشان ص. ٤٩/شمسي قري ص. ٥٤ أكلاتنا ص. ٥٣/أغراض السفرة ص. ٥٦ أي لا ... ص. ٥٣/صلطة ص. ٥٨/فعل أمر ص. ٥٩	الصنث	مكالمات الشغل والأكل ص. ٤٨/فعل أمر ص. ٥٤ ألف لام ص. ٥٠/أحمد وأمو ص. ٥٥ شمسي قري ص. ٥٢/أحمد وأمو ص. ٥٥
الحكي	أكل وشرب ص. ٥٠/أي، لا ... ص. ٥٩ شو متشتغل/ي؟ ص. ٥٢/فطور غدا عشا ص. ٦١ شو بتريد/ي؟ ص. ٥٧/مرجح ... ص. ٦١	الكتابة	وصل الحروف ص. ٤٨/أشغال ص. ٦٠ نقي الأكل والشرب ص. ٥٦/الساعات ص. ٦٠ فعل أمر ص. ٥٩/مرجح ... ص. ٦١

القسم الرابع: الدّوّارة والزّيّارة



القواعد	وقت الحاضر والواسع: أَنَا مَالَعِب/أَنَا يَلَعِب... ظروف المكان: قَدَام، فوق ... الجّهات: غَرْب، شَرْق... الأعضاء: رَاص، ذان ... الإيَّام: يَوْم التَّيْن، التَّلَاتَا...	الكلمات	فَوْق، تَحْت، سَبَاحَة، دَوَّارَة، قَرَايَة، كِرْسَة، طَبْل، شِيَاك، بَسْكَلات، مَشِي، نَط، نَض، رِيع، قَبْل، بَعْد، مُتَحَف، مَكْتَب، جَبَل، بَحْر، كَيْسَة، جَامِع، زِيَارَة...
القراءة	الهوايات ص. ٦٧/وقت الواسع ص. ٧٣ تعريف الزّلام ص. ٦٩/أين المقهى ... ص. ٧٦ بمشي بإجري ... ص. ٧٢/من خلف ... ص. ٧٧	الصنث	مكالمات الهوايات ص. ٦٧/فرحات وشيرين ص. ٧٣ غنيتة الأعضاء ص. ٧٠/أيّتي بزّوح عالمسرح ص. ٧٥ الساعات والأكلات ص. ٧١/وزارة الصحة ص. ٧٨
الحكي	وقت الحاضر ص. ٦٨/دق السمس ص. ٧٩ برجح ص. ٧٤/البلاد ص. ٨٠ وقت القاضي ... ص. ٧٧/لعبة الأفعال ص. ٨٢	الكتابة	الساعات ص. ٦٩/ظروف المكان ص. ٧٤ ضامير وقت الحاضر ص. ٧٠/هوايات ص. ٨٠ وقت الحاضر والواسع ص. ٧٢/صف الجملة ص. ٨١

القسم الخامس: الضيعة والطبيعة



القواعد	الإضافة: عين، يث، عين البث الألوان: أخضر، أزرق ... الثتان: جرابان، كرسطان... الصفات: طويل/ة...
القراءة	قريب/بعيد ص. ٩٠/البابا والبث ص. ٩٤ الألوان ص. ٩٢/تياب الصبي والبث ص. ٩٦ الإضافة ص. ٩٢/القطعات ص. ١٠٠
الحكي	برجج ص. ٩٣/سعر الثياب ص. ٩٧ بسأ ... ص. ٩٤/الطبيعة ص. ٩٨ احتباس الحارري ص. ٩٥/قدام، بعدا ... ص. ١٠٠
الكلمات	بتطرون، بلوز، مطر، تلج، شتي، صيفيه، فرن، براد، هزة، طوفة، نضافة، طبيعة، زراعة، قريب، بعيد، أزرق، أبيض، أسود، عتيق، طويل، زغير...
النص	مكالمات ص. ٨٦/كيف الجو ص. ٨٩ القطعات ص. ٨٨/في عند سكيئة ... ص. ٩٣ فاطمة بالشوق ص. ٨٩/الهوا واللبس ص. ٩٥
الكتابة	لازم منشان ... ص. ٨٨/البلاد والجو ص. ٩٧ جرايان وساكيئتان ص. ٩١/الصفات ص. ٩٩ كلمات التافصات ص. ٩٦/أي، لا ... ص. ٩٩

القسم السادس: المعاشرة والمضرة



القواعد	فعل الماضي: كتب، كتبت ... الصماير الجمع: هيئي... الجمع السالم والمكسر: دفاير، فقيرين... ظروف الزمان: مسته ... الأعداد: ثلاث بيوت...
القراءة	حديجة كل يوم ... ص. ١٠٨/أي، لا ... ص. ١١٦ من هاذا/هايا ص. ١١٢/فعل الماضي ص. ١١٨ بالدكان ص. ١١٤/شو، أذين، أيمتي ص. ١١٩
الحكي	فعل ماضي ص. ١١٠/شو مصير ص. ١١٣ علم الدرب ص. ١١١/كون/كوني ص. ١١٤ الصماير ص. ١١٢/التكنولوجيا ... ص. ١١٧
الكلمات	حاسوب، انترنت، لعتيه، ساكيه، مكتبة، صف، قارة، فلاشة، اشغال، اغراض، افلام، دفاير، ختيار، فقير، مسته، هلق، مبارحة، عالمين، دوز، جريان، عادل...
النص	مكالمات ص. ١٠٥/كيف فيني بروح ص. ١٠٨ المكتب ص. ١٠٧/كتا ... وهلق ... ص. ١١٦ اغراض المكتب ص. ١٠٨/التكنولوجيا ص. ١٢٠
الكتابة	الإضافة ص. ١٠٦/الأعداد ص. ١١١ الجمع السالم ص. ١٠٧/تتان وكثير ص. ١١٣ الجمع المكسر ص. ١٠٩/كلمات المكتب ... ص. ١١٥

السّلام والکلام 's-s'elēm wil-k'elēm

١

أ، ب، ت : الحُرُوف 'l-ḥrûf

١، ٢، ٣ : الأَعْدَاد 'l-eʿdêd

أنا، إنت، إنتا ... : الضَّمَاير 'l-dmâyir

Tirkiyya تِرْكِيَا : 'l-blêd wil-cinsiyy
Tirk تِرْك، Tirkiyy تِرْكِيَه ...

شو اسمك/اسمك؟ Şû 'smek/'smik?

شو اسمو/اسما؟ Şû 'smo/'sma?

مين أين إنت/انتي؟ Min ên int/inte?

أشقد نيمرتك/نيمرتك؟ Eşqad nimirtek/nimirtik?

أشقد عمرك/عمرك؟ Eşqad şimrak/şimrik?

الكلمات الرّديّات 'l-kilmêt ij-jdîdêt



صباح الخير
Şabâḥ il-xêr

مسا النور
Mese n-nûr

السلام عليكم
's-selêm şaleykum

والنعم
Win-ni'şim

أهلاً وسهلاً
Ehla w sehla

صلّ بخير
Ḍall bi xêr

الله يَسّر
Allah yesser

مع السّلامَة
Mi' is-s'ême

مرحباً
Merḥaba

الله يسلّمك
Allah ysellmek

تَصَنَّتْ عَالِیْبَارَاتِ وَعَبَّ الْفَضَوَاتِ وَكَرَّرِنْ.



وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ s-selêṁ ʕaleykum w

Merħibtên w merħaba! مَرْحَبَتَيْنِ وَمَرْحَبَا!

الله يَسَلِّمُكَ! Alla^h ysellmik

صَبَاحُ النُّورِ Ṣabâḥ in-nûr



عَبَّ الْفَضَوَاتِ مِثْلَ الْمِثَالِ وَكَرَّرِنْ.



الصَّبْحُ ʕ-ṣibḥ

صَبَاحُ الْخَيْرِ. Ṣabâḥ il-xêr.

صَبَاحُ النُّورِ. Ṣabâḥ in-nûr.

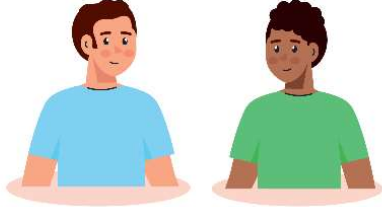


الْمَسَاءُ l-mesa

*الكلمات المكتوبات فين حروف من فوق، مَثَعَرَفْ إِيَّوْهَا أَصَوَاتُ بَعْضِ الْأَوَاقَاتِ مِثْلُ بَعْضِ الْأَوَاقَاتِ أَمَثَرَيْنِ.

أَقْرَأِ الْمَكَالِمَاتِ وَوَكِّدْ مَعَ نَوَاهَا تَصْوِيرَةَ مَتَنَسَابِ.

١



٢



٣



٤



١

...

a-Merhaba, ena isme Şale, w int şû 'smek?
مرحبا أنا إسمي علي، وانت شو إسمك؟
b-Ena isme Sleymên. أنا إسمي سليمان.
a-Win-nîsim. والنعيم
b-Alla^h yinîsim Şlêk. الله ينعم عليك.

٢

...

a-Înte Fâtme? إنتي فاطمة؟
b-Ey, ena Fâtme w hêya Semîha. w int min?
أنا فاطمة وهيا سميحة. وانت من؟
a-W ena Bilêl. وأنا بلال.

٣

...

a-Smeşîle, min hâdirtik? استمحيلى من حضرتك؟
b-Ena Betûl Aşlan, w int min hâdirtik?
أنا إسمي بثول أضلان، وانت من حضرتك؟
a-Ena Yaşqûb Dâwûd, tşirreft.
أنا يعقوب داوود، تشرفت.

٤

...

a-Merhaba Zeynep, hêda rfîqe.
مرحبا زينب، هادا رفيقي.
b-Şû 'smo le rfîqek? شو إسمو لرفيقك؟
a-Îsmo Mhemmed. إسمو محمد
b-Ehla w sehla yê Mhemmed. أهلا وسهلا يا محمد.

تَكَاَلَمُوا وَتَعَارَفُوا مَعَ بَعْضِيْنَ بِمَجْمُوعَاتِ.

إِسْمِ

İsme إسمي

İsmek إسمك

İsmik إسمك

İsmo إسمو

İsma إسمنا

الصَّيْرُ

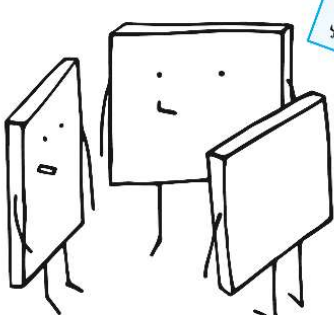
Ena أنا

Înt إنت

Înte إنتي

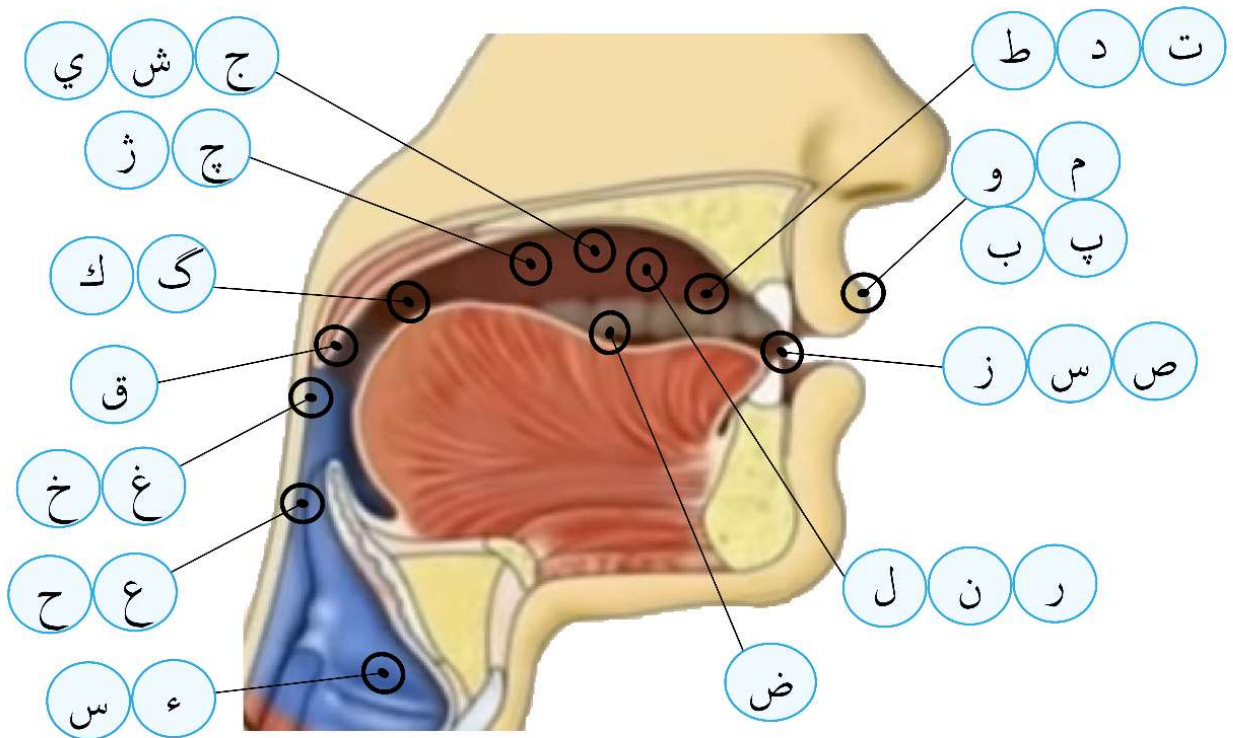
Huwwe هُوِي

Hiyye هِيِي



Şû 'smek/ismik? شو إسمك/إسمك؟

الأصوات القرينية پ pê ج çê ژ jê گ gê	م mîm ن nûn ه hê و wâw ي yê	ع ʕeyn غ ğayn ف fê ق qâf ك kêf ل lêm	س sîn ش şîn ص şâd ض ḍâd ط ṭâ ظ* ẓâ	د dêl ذ* ẓêl ر râ ز zêy	ا elif ب bê ت tê ث* şê ج cîm ح ḥê خ xâ
---	--	--	--	---	---



*هَذَا صَوْتُ النُّونِ مَا مَوْجُودَةٌ بِهَاجَتِهَا، مَعَ إِثْمِهِ فِي كَلِمَاتٍ أُصْلِيَتْ لِنُونِةٍ بِسَ أَمِنْقَرُوهَ لِنُونِةٍ، مِثْلَ «ذ» يَنْقَرِي «ز»، كَذِبٌ ← كَرِبَ بَسَ يَنْكَبِ «ذ».

تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتٍ وَفَرَّقَ بَيْنَ الْأَصْوَاتِ الْقَرِيبَةِ، وَكَرَّرْنَ.



طِينِ tîn



تَيْنِ tîn

ث - ط

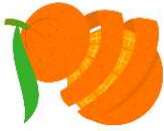


صَيْفِ sayf



سَيْفِ seyf

س - ص



قَشَّرِ qaşşer



كَشَّرِ keşşer

ك - ق



سَعَلَ sefel



سَأَلَ se'el

أ - ع



حَبَّ hebb



هَبَّ hebb

ه - ح



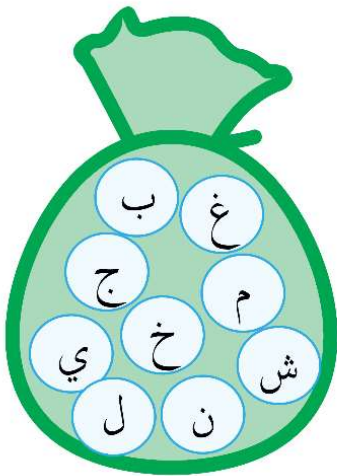
عَضَّ ʿadd



عَدَّ ʿedd

د - ض

تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتٍ وَكَتَبَ الْحُرُوفَ النَّاقِضَاتِ مَالِكِيَس، وَكَرَّرْنَ.



عَسَّ...

بَزَّ...

تَسَّرَ...

تَسَابَ...

عَسِبَ...

مُسَّ...

نَمَّ...

جَسَّ...

لَبَّ...

لَاقِي الْكَلِمَاتِ الْمِخْبَيَّاتِ كَرِّرْنِ وَاكْتَبِي.



أَب ت ث _____ أ ب د د _____

أ ب د د _____ أ ب ت ث _____

أ ر ت ب _____ بَاب _____ بَيْت _____

تِين _____

بَتَّ _____

عَبِّ الْقُصُودَاتِ مِثْلَ بِالْمِثَالِ وَكَرِّرْنِ.



إسمُو Ismo

إسمُك Ismek

رفيقي... Rfiq...

إسمي Isme

رفيقي Rfiqi

إسمُا Isma

إسمُك Ismik

تَصَنَّتْ عَالَمَكَلَمَة وَكَّرَرْنُ.



▲ من أين إنت؟ Min ên int?

◆ أنا لِبْنَنِي مِن بَيْرُوت. Ena Libnêne min Beyrût.

▲ وَاِنْتِي مِن أَيْن؟ W inte min ên?

● أَنَا مِن مَرْسِينِ وَأَنْتِي؟ Ena min Mersîn w inte?

▲ أَنَا سَوَيْدَالِيَّة مِن هَطَاي. Ena Sweydêliyy min Haṭây.

تَصَنَّتْ عَالِيبَارَات وَعَبَّ الْفُصُوت وَكَّرَرْنُ.

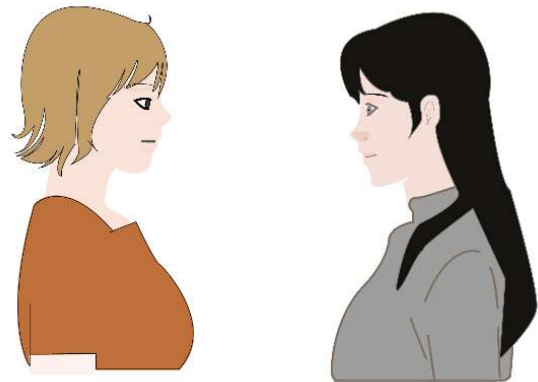


أي تَفَضَّل، إنت مِن خَضِرْتَك؟ Ey tfaḍḍal, int min ḥaḍirtek?

لا، أَنَا مِن إِيْرَان. Le, ena min Îrân.

أي، أَنَا عِرَاقِي مِن بَغْدَاد. Ey, ena ġirâqe, min Bigdêd.

شُو إِسْمِك؟ Şû 'smik?



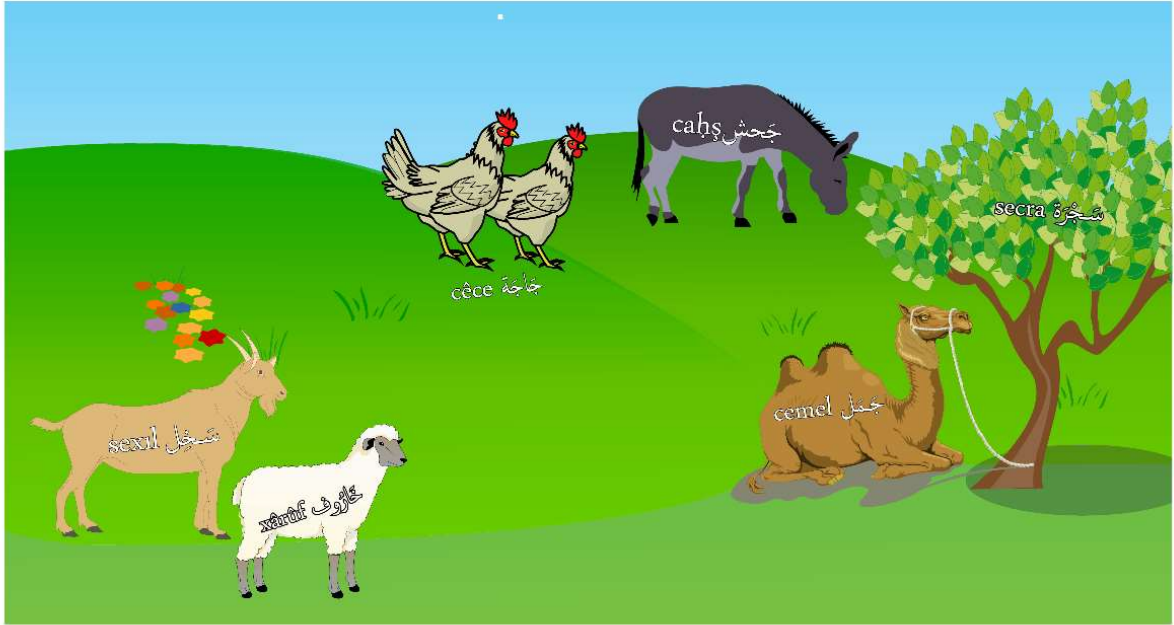
a- خَضِرْتَك إِسْمَاذ كَرِيم؟ Ḥaḍirtek istêz Kerîm?
b- _____

a- Ena Silmên, ḥaḍirtek ġirâqe şe?
أَنَا سِلْمَان، خَضِرْتَك عِرَاقِي شِي؟
b- _____

a- _____
b- Ena isme Zeynep, w inte şû 'smik?

أَنَا إِسْمِي زَيْنَب، وَأَنْتِي شُو إِسْمِك؟
a- Ena isme Zehrâ, inte min Tirkîyya?
أَنَا إِسْمِي زَهْرَا، أَنْتِي مِن تَرْكِيَا؟
b- _____

لَاقِي الْكَلِمَاتِ الْمَجْبُوتَاتِ كَرِّرْ وَكْتَبْ.



ج ح خ ج ح خ

ج ح خ ج ح خ

جَمَل

جَحْش

جَاغَة

سَخِيل

سَجَرَة

كَارُوف

اَوْصِلِنَ لِلْعِبَارَاتِ وَكَّرِّرْنَ.

Win-nîsim. وَالنِّعَمِ

Alla^h ysellmik. اَللّٰهُ يَسَّالِمُكَ

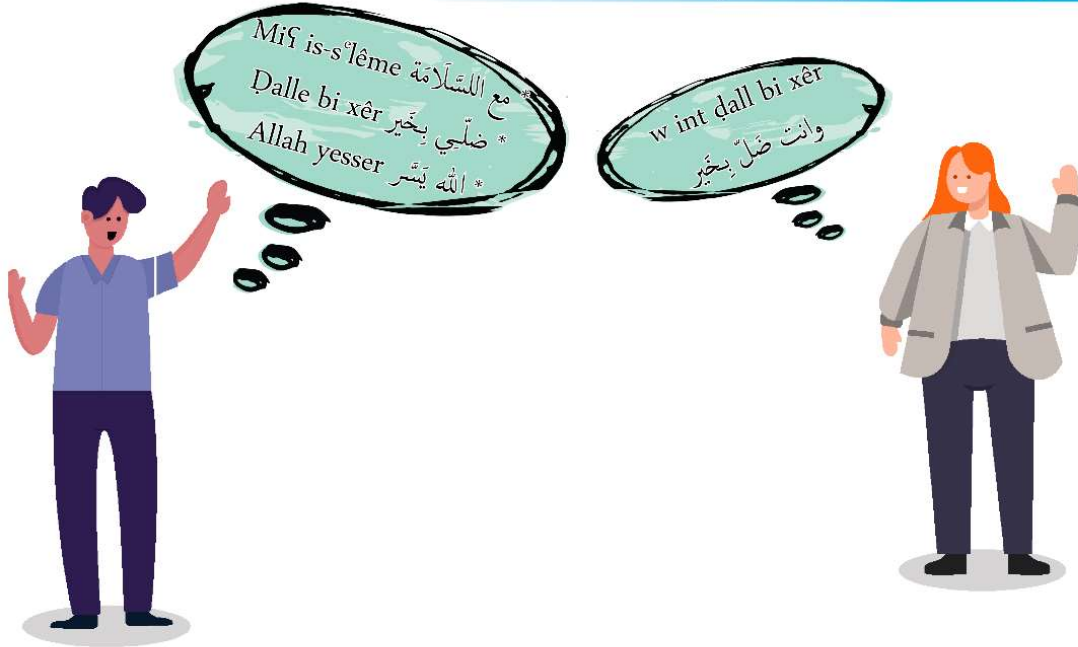
Ena min Yaqtô? اَنَا مِنْ يَقْطُو؟

Min ên inte? مِنْ أَيْنَ أَنْتِي؟

Alla^h yinîm Elêk. اَللّٰهُ يَنْعِمُ عَلَيْكَ

Ehla w schla. أَهْلًا وَسَهْلًا

شوف كيف مِتَوَدَّعو، اقْرِئِين وَصِيرَا مَعَ رَفِيقِك.

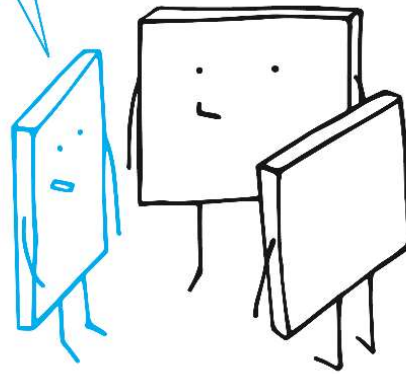


تَكَلَّمُوا وَتَعَارَفُوا مَعَ بَعْضِيْنَ بِمَجْمُوعَات.



		
¹ mtak ^{liyy} امْطَكْلِيَّه	¹ mtak ^{le} امْطَكْلِي	¹ mtake امْطَاكِي
Ḥarbê ^{liyy} حَرْبَالِيَّه	Ḥarbê ^{le} حَرْبَالِي	Ḥarbiyy حَرْبِيَّه
Sweydê ^{liyy} سُوَيْدَالِيَّه	Sweydê ^{le} سُوَيْدَالِي	Sweydiyy سُوَيْدِيَّه
Almân ^{iyy} اَلْمَانِيَّه	Almân ^e اَلْمَانِي	Almânya اَلْمَانِيَا
Amrîk ^{iyy} اَمْرِيكِيَّه	Amrîk ^e اَمْرِيكِي	Amrika اَمْرِيكَا
Ṣirâq ^{iyy} صِرَاقِيَّه	Ṣirâq ^e صِرَاقِي	l-Ṣirâq اَلْعِرَاق
Rûs ^{iyy} رُوْسِيَّه	Rûs ^e رُوْسِي	Rûsya رُوْسِيَا
Sûr ^{iyy} سُورِيَّه	Sûr ^e سُورِي	Sûriyya سُورِيَا
Tirk ^{iyy} تَرْكِيَّه	Tirk تَرْك	Tirkiyya تَرْكِيَا
Êdnê ^{wiyy} آدْنَاوِيَّه	Êdnê ^{we} آدْنَاوِي	Êdne آدْنَة

Min ên int/inte? مَن أَينَ أَنْتِ/أَنْتِي؟



لَاقِي الْكَلِمَاتِ الْمِجْبِيَّاتِ كَرَّرْنِ وَاكْتَبْنِ.



د ز ر ز د ز ر ز

د ز ر ز د ز ر ز

درب ديك دلو

زهرة رجّال بحر

أشّر الجوابات الصّحيّحات وكرّرْنِ.

أهلاً وسهلاً. Ehla w sehla.

مع السلامة. Miʕ is-sʕlême.

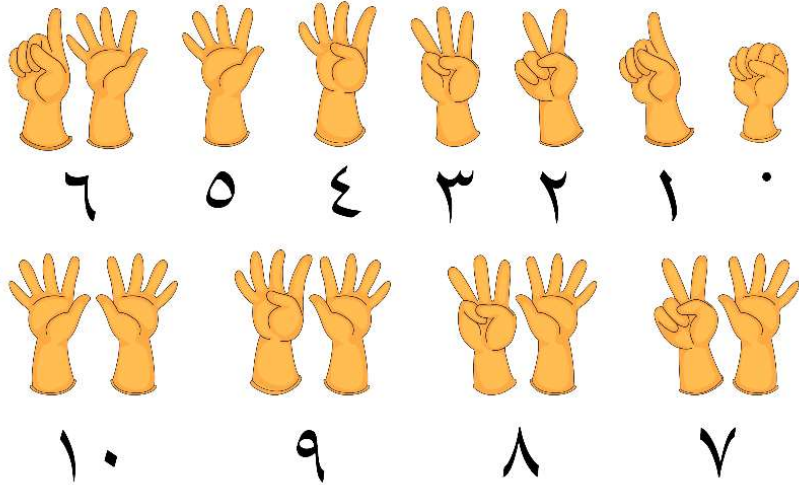
صَلِّ بِخَيْر. Ɖall bi xêr.

الله يَسِّر. Allaʰ yesser.



تَصَنَّتْ عَالِغِيَّهْ وَكَرَّرَا وَصَيَّرْ مِثْلَ التَّصْوِيرَةِ وَنَقَّى الرَّقْمَ الصَّحِيحَ مِثْلَ الْمِثَالِ.

صِفْر Sıfır
وَحْدَة ثَلَاثَانِ tlête
أَرْبَعَة خَمْسَة sitte
سَبْعَة ثَمَانَة tisfa
عَشْرَة şeşra



٣ ٢ tlête ثَلَاثَة

٦ ٢ sitte سِتَّة

٩ ٧ tisfa تِسْعَة

٥ ٨ xamse خَمْسَة

١٠ ١ şeşra عَشْرَة

٤ ٥ erbfa أَرْبَعَة

تَصَنَّتْ عَالِمَالَمَة وَعَبَّ الْفَضَوَات وَكَرَّرْنَ.

عَمْرُك şimrek

سَبْعَة sebfa



فُرْقَان (Furqân) - مَرْحَبَا! Merhaba

فَاتِمَة (Fâtme) - مَرْحَبَيْنِ وَمَرْحَبَا!

Merhibtên w merhaba!

فُرْقَان (Furqân) - أَشَقْدَ عَمْرُك؟ Eşqad şimrik?

فَاتِمَة (Fâtme) - عَمْرِي سَبْعَ سَنِينَ، وَأَنْتِ أَشَقْدَ ____؟

şimre sebfa snîn, w int eşqad ____?

فَاتِمَة (Fâtme) - وَأَنَا عَمْرِي كَمَا ____.

W ena şimre kmên ____.

لَاقِي الْكَلِمَاتِ الْمِخْبَيَّاتِ كَرَّرْنِ وَاكْتَبْنِ.



س ش ص ض ط ظ س ش ص ض ط ظ

س ش ص ض ط ظ س ش ص ض ط ظ

بَيْضَة خَشِيش خَس شَمْس

شُوص طَاحُون قُوْطِي

حِطَّ إِشَارَة (✓) لِلْجَوَابَاتِ الصَّحِيحَاتِ اقْرِئِي وَاكْتَبِي.



.....جَرَة

س س س



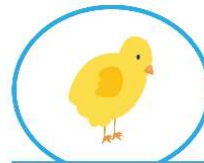
س.....ل

خ خ خ



.....ي

ت ت ت



.....و ص

ص ص ص



تَصَنَّتْ وَلَا قِي النَّمْرَةَ الصَّحِيحَةَ وَأَقْرَبِينَ لِلنَّمَرَات.



أَشَقُّدْ نِيمِرْتِكْ؟ Eşqad nimirtik?

.....

a) ٠٥٣١٨٦٢٧٢٠٣

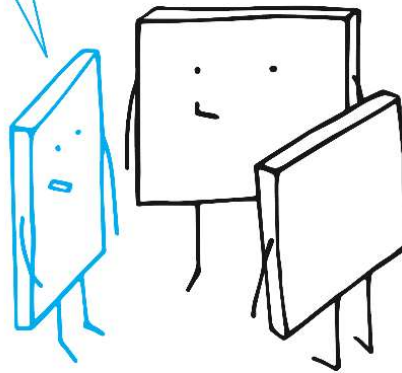
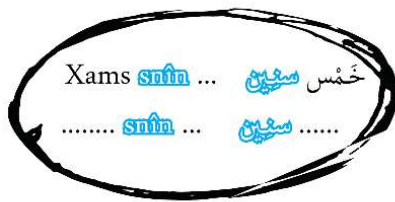
b) ٠٥٣٩٨٤٢٠٢٦٧

c) ٠٥٤٢٨٧٥٠٢٠٦

تَكَالَمُوا وَتَعَارَفُوا مَعَ بَعْضِيْنَ بِمَجْمُوعَات.



أَشَقُّدْ عِمْرُكْ/عِمْرُكْ؟ Eşqad ĩmrek/ĩmrik/?



لَاقِي الْكَلِمَاتِ الْمِخْبَيَّاتِ كَرَّرْنِ وَاكْتَبْنِ.



ع غ ف ق ك ل ع غ ف ق ك ل

ع غ ف ق ك ل ع غ ف ق ك ل

حَلِيب رَغِيف سَيِّكِين سُورَكَة

عَسَل فَنجَان قَهْوَة

تَصَنَّتْ عَالِكَمَاتِ وَحِطَّ إِشَارَة (✓) لِلصَوْتِ الِ مَوْجُودِ بِالْكِلْمَة وَكَرَّرْنِ.



أ...لَة

ع غ



أ...لِي

ع غ



أ...لَام

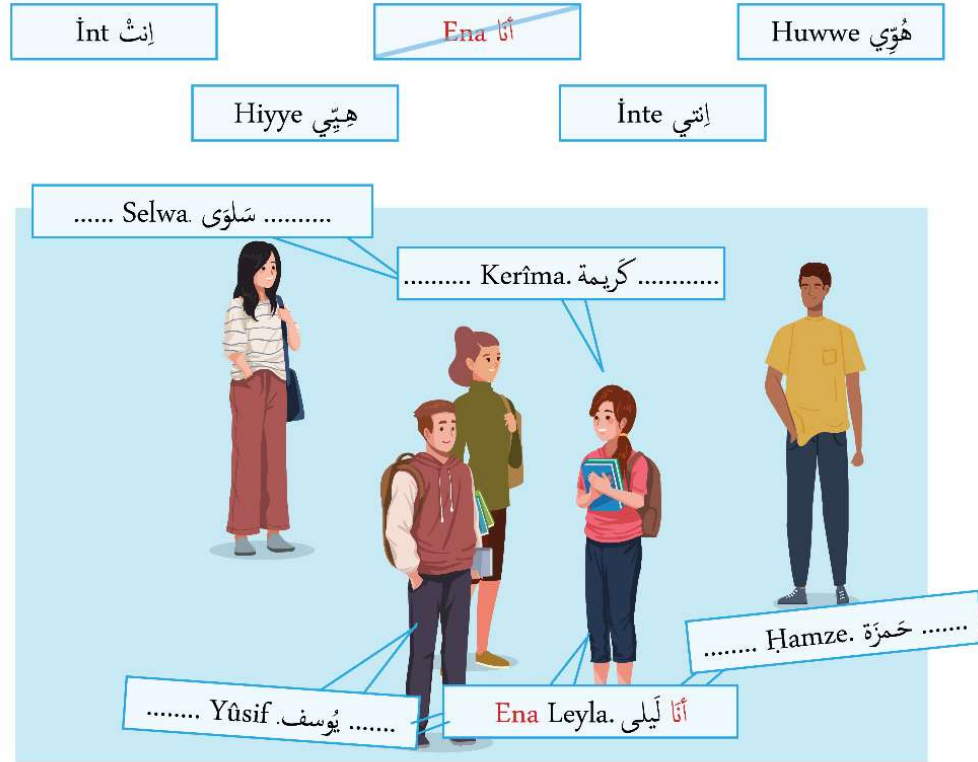
ق ك



أ...لَام

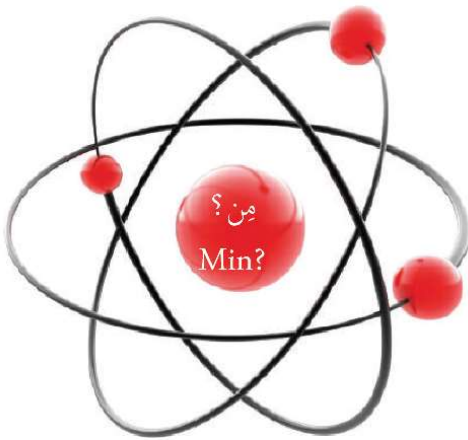
ق ك

تَصَنَّتْ عَالِجَبَارَاتٍ وَعَبَّ الْقُصُوتِ وَكَرَّرْنِ.



عَبَّ الْقُصُوتِ مِثْلِ الْمِثَالِ حَسَبِ التَّمَرِينِ الْفَاتِ وَكَرَّرْنِ.

أ) مِن أَنَا ؟ Min ena?
ب) أَنَا لَيْلَى. Ena Leyla.



أ) مِن إِنْتِ ؟ Min int?
ب)

أ) مِن إِنْتِي ؟ Min inte?
ب)

أ) مِن هُوِي ؟ Min huwwe?
ب)

أ) مِن هِيِي ؟ Min hiyye?
ب)

لَاقِي الْكَلِمَاتِ الْمَحَبَّاتِ كَرِّرْ وَاكْتَبْ.



م ن و ه ي م ن و ه ي م ن و ه ي

م ن و ه ي م ن و ه ي م ن و ه ي

مَقَصّ	نِضَارَة	وَرَقَة
قَهْوَة	يَوْم	يَاسْمِين

تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتِ وَالْأَصْوَاتِ الْغَرِيَّاتِ وَاكْتَبِ الْحُرُوفَ مِثْلَ الْحُرُوفِ الَّتِي يَشَبَّهُو عَلَيْ.



جَايِي	زِيد	أَكِيد
چ...يَايَة	ژ.... دِيد	ک...يِيد

تصنّت عالجملات واكتب الجملة ال بتناسب للبّت والصبي وكّررن.



Ena Êdnewe أنا آدناوي

Win-niſim والتّيعم

ſimre ſeſra عمري عشرة

Alla^h yinſim ſlêk الله ينعم عليك

Ena Sweydêliyy أنا سويدالييه

ſimre tisſa عمري تسعة



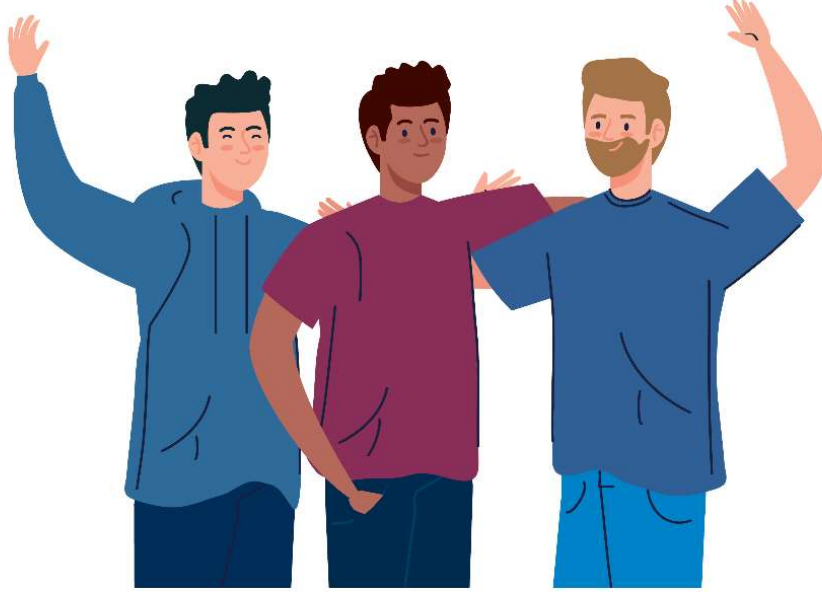
تصنّت عالجملات وعيرن عن بعضن للصبي والبّت وانتو كمان عرفو رفيقاتكن مثلو.



Hiyye هتي	Huwwe هتي	İt-teſnif التعرف
	✓	İsmo Aḥmed أسمو أحمد
		İsma Xadica إسما خديجة
		ſimra xams snîn عئرا خمس سنين
		ſimro sebſ snîn عئرو سبع سنين
		İſtانبûle إصطنبولي
		Almâniyy ألمانييه



زراوية الشفاة
zêwiyt is-seqâfe



العرب في هطاي مثل كل عرب بالتسليم والترحيب بييريدوا تَ يستعملوا كلمة 'الله'
بسبب إعتقاداتن، كيف؟

الله يصَبِّحَكَ بِالْخَيْرِ

الله يَمَسِّيْكَ بِالرِّضَا وَكُلَّ خَيْرٍ

مع السَّلَامَةِ ← الله يَسَلِّمَكَ

وَالنِّعَم ← الله يَنْعِمُ عَلَيْكَ

تَشْرِفَتْ ← الله يَزِيدُ شَرَفَكَ

أَهْلًا وَسَهْلًا ← الله يَسَلِّمَكَ

ضَلَّ بِخَيْرٍ ← الله يَسِّرُ

وانت أكتب إذا اسمعت بحياتك هيك شي:

وَلِقَوَاعِدِ

الْحِكِي

- (أ) مَرْحَبَا! (ب) مَرْحَبَيْنِ وَمَرْحَبَا.
- (أ) السَّلَامُ عَلَيْكُمْ! (ب) وَعَلَيْكُمْ السَّلَام.
- (أ) شُو إِسْمُكَ إِنْث؟ (ب) إِسْمِي .
- (أ) شُو إِسْمُكَ إِنْثِي؟ (ب) إِسْمِي .
- (أ) وَالنَّيِّع! (ب) اللَّهُ يَنْعِمُ عَلَيْكَ/عَلَيْكِ.
- (أ) تَشْرِفْتَ! (ب) اللَّهُ يَزِيدُ شَرَفَكَ/شَرَفَكَ.
- (أ) صَبَاحَ الْخَيْرِ! (ب) صَبَاحَ الثُّور.
- (أ) مَسَا الْخَيْرِ! (ب) مَسَا الثُّور.
- (أ) شُو إِسْمُو؟ (ب) إِسْمُو .
- (أ) شُو إِسْمَا؟ (ب) إِسْمَا .
- (أ) مِنْ خَضِرْتِكَ؟ (ب) أَنَا .
- (أ) مِنْ خَضِرْتِكَ؟ (ب) أَنَا .
- (أ) مَعَ السَّلَامَةِ. (ب) اللَّهُ يَسَلِّمُكَ/يَسَلِّمُكِ.
- (أ) صَلِّ/صَلِّي بِخَيْر. (ب) اللَّهُ يَسِّر.

		
Ḥarbêliyy خَرْبَالِيَّة	Ḥarbêle خَرْبَالِي	Ḥarbiyy خَرْبِيَّة
Almânîyy أَلْمَانِيَّة	Almâne أَلْمَانِي	Almânya أَلْمَانِيَا
Êdnêwîyy آدْنَاوِيَّة	Êdnêwe آدْنَاوِي	Êdne آدْنَة

- (أ) مِنْ أَيْنَ إِنْث؟ (ب) أَنَا مِنْ
- (أ) مِنْ أَيْنَ إِنْثِي؟ (ب) أَنَا مِنْ

٣ Tlête تَلَاة	٢ Tintên/tnên اثْنَان / تِنْتَان	١ Wiḥde/Wêḥid وَاحِدَة / وَحْدَة
٦ Sitte سِتَّة	٥ Xamse خَمْسَة	٤ Erbfa أَرْبَعَة
٩ Tisfa تِسْعَة	٨ Tmêne ثَمَانَة	٧ Sebfa سَبْعَة
	١٠ Çeşra عَشْرَة	

- (أ) أَشَقْدَ نِيرْتِكَ؟ (ب) نِيرْتِي .
- (أ) أَشَقْدَ نِيرْتِكَ؟ (ب) نِيرْتِي .
- (أ) أَشَقْدَ عِمْرِكَ؟ (ب) عِمْرِي .
- (أ) أَشَقْدَ عِمْرِكَ؟ (ب) عِمْرِي .

الخال والعَيَال

٢

أ، ب، ت، ث، ج، د : الحركات l-harekêt

أ، ب، ج، د : حروف المدّ Hrûf il-medd

أ، ب، ج، د : التّاء المربوطة t-tê mirbûta
ساعة، ساعتي، عمّة، عمّتي، عمّتيك...

هّادا، هّايا : اسم إشارة Isim işêra

كيفك/كيفك؟ Kîfek/Kîfik?

كيفو خالك/كيفو خالتك؟ Kîfo xâlik/Kîfa xâltik?

من هّادا/هّايا؟ Min hêda/hêya?

هّيدا xayyik še/hêya ixtek še?

هّادا خيتك شي/هّايا إختك شي؟

الكلمات الرّديّات l-kilmêt ij-jdîdêt



خّي - إخت
İxt - Xayy

بّي - إم
İmm - Beyy

خال - خالة
Xâle - Xâl

عمّ - عمّة
Şamme - Şamm

مِرْضَان - مِرْضَانَة
Mirḍâne - Mirḍâ'n

مليح - مليحة
Mliḥa - Mliḥ

جِدّ - سِتّ
Sitt - Cidd

شويّ
Şweyy

بيّاع - بيّاعة
Biyyêṣa - Biyyêṣ

معلّم - معلّمة
Mṣallme - Mṣalllem

تَصَنَّتْ عَالِیْبَارَاتِ وَعَبَّ الْقُصُوتِ وَكَرَّرْنِ.



الحمد لله ملیحة. 'l-hemdillèh mlîha.

کیفک یا مَحْمُود؟ Kîfk ye Maḥmûd?

الحمد لله ملیح. 'l-hemdillèh mlîh.

کیفک یا ابني؟ Kîfek ye ibne?



عَبَّ الْقُصُوتِ مِثْلِ الْمِثَالِ وَكَرَّرْنِ.



شُو اسمیک؟ Şû 'smik?

أَشَقَد عَمْرُک؟ Eşqad 'imrik?

کیفک؟ Kîfk?

شُو اسمک؟ Şû 'smek?

الله یسَلِّمک. Alla^h ysellmek.



تَصَنَّتْ عَالَمَآلَمَات وَوَكَّدَ مَع نَوَهَا تَصْوِيرَة مَثَنَآسَب.

١
...

a- 's-selêm 'saleykum 'amme Yûsif, kifek?
السلَام عَلَيَكُم عَمِّي يُوسُف، كَيْفَك؟
b- W 'saleykum is-selêm, mirðâ'n şweyy, int kifek?
وَعَلَيَكُم السَّلَام، مِرْضَان شَوَيَّ، إِنْت كَيْفَك؟
a-Alla^h yħinn 'lêk, ena 'l-ħemdilleh mliħ.
اللّٰهُ يَحْنُ عَلَيَك، أَنَا الْحَمْد لِلّٰهُ مَلِيح.

١



٢
...

a-Merħaba Kerem, min hêya? مَرْحَبَا كَرَم، مِّن هَايَا؟
b-Hêya imme, hiyye m'fallme. هَايَا إِمِّي، هِيَّي مَعْلَمَة.
a-Win-ni'fim, w ena Selma rfîqto le Kerem.
وَالنِّعَم، وَأَنَا سَلَمَى رَفِيقَتُوهُ لَكَرَم.
c-Alla^h yin'fim 'leyke. اللّٰهُ يَنْعَم عَلَيَكِي.

٢



٣
...

a-Şabâh il-xêr 'sale, hêya Semîra.
صَبَاح الْخَيْر عَلَي، هَايَا سَمِيرَة.
b-Şabâh in-nûr Semîra, kifîk?
صَبَاح النُّور سَمِيرَة، كَيْفَك؟
c-'l-ħemdillêh mliħa, bitşekkerek, w int kifek?
الْحَمْد لِلّٰهُ مَلِيحَة، بِتَشْكُرْك، وَأَنْت كَيْفَك؟
b- W ena mliħ, Allah ysellmik. وَأَنَا مَلِيح، اللّٰهُ يَسَلِّمِك.

٣



عَبَّ الْفَضَوَات، وَصَيَّرُوا مِتْلِن بِمَجْمُوعَات فِيْن ٣ اَزْلَام.

Min hêda?
مِّن هَادَا؟



Ferîd.
فَرِيد.

Betîl.
بَتُول.



Min hêya?
مِّن هَايَا؟

تَصَنَّتْ عَلَاصُوتَات، وَاكْتَبَ الْحُرُوفَ النَّاقِصَاتِ مِثْلِينَ وَكَرَّرْنِ.



u/o -	i/i -	e/a -	الحرف -
bu/bo ← بُو	bi/bi ← بِي	be/ba ← بَـ	bê ب
du/do ← دُو	di/di ← دِي	de/da ← دَـ	dê د
qu/qo ← قُو	qi/qi ← قِي	qe/qa ← قَـ	qâf ق
.....			

بُرَاق / أَبُر
ebo^r / Burâq

بِت / بِرْغُل
birgöl / bitt

بَنْدُورَة / بَصْلَة
başle / bendûra

ب

الْأَصُوتَاتُ أَكْثَرُ شَيْءٍ يَكُونُوا بَيْنَ هَالِصُوتَانِ، مَثَلًا بَيْنَ الـ «a» وَالـ «e»، عِشْتَ الْأَصُوتَاتِ يَتَنَاقَرُوا
مِالْأَصُوتَاتِ الـ مِيجِي قَبْلِينَ وَبَعْدِينَ. لِهِيكَ تَصَنَّتْ كَيْسَ عَلَاصُوتَات!



دِخَان / دِكَان
di(i-xxên / dikkên

دَقْن / دَرَة
de(a-e)qın / dera

د

عَبَّ الْفُصُوتَاتِ مِثْلَ بِالْمِثَالِ وَكَرَّرْنِ.



Şu	Le	Da	Ze	Si	Du	Ce
—	—	—	—	—	—	ج
Fe	Hi	Ko	Ti	Xu	Qe	
—	—	—	—	—	—	

تَصَنَّتْ عَالِیَمَات، كَرَرُنْ وَاکْتَبِن.

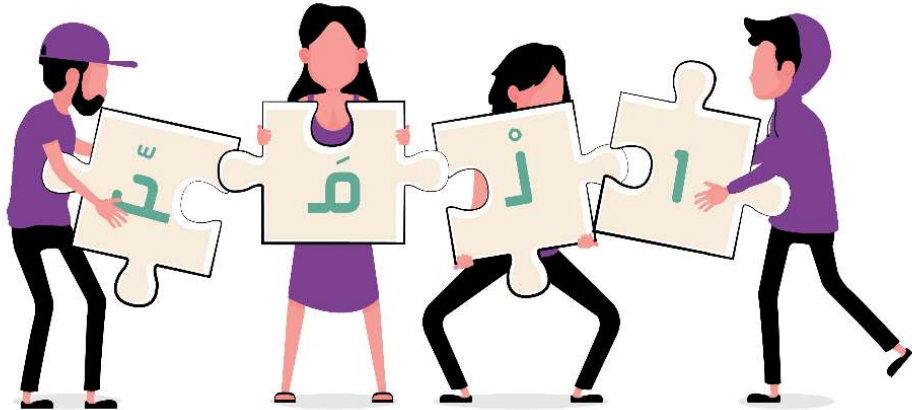
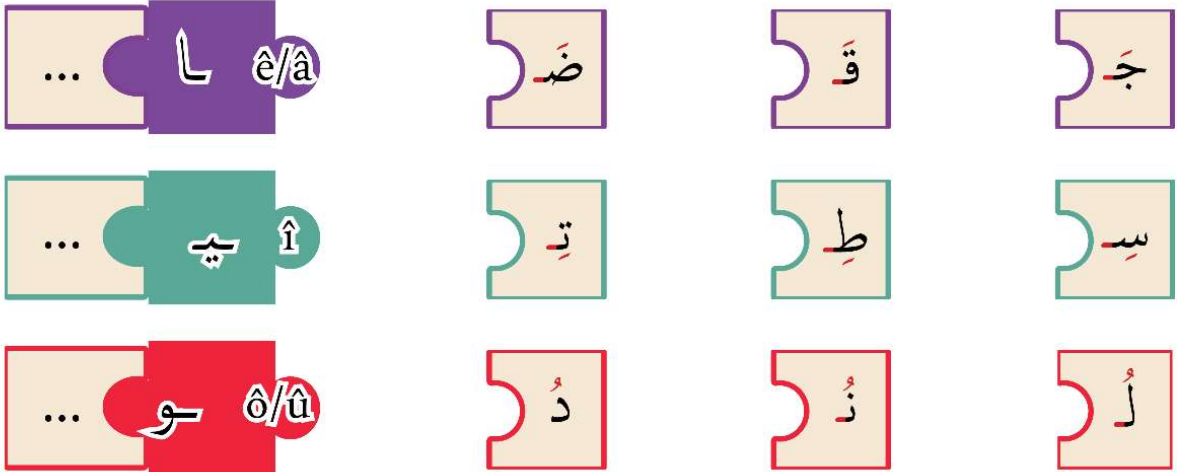


تَصَنَّتْ عَالِیَمَات، دَقُّقْ عَالْفَرَقْ وَانْتَ اسْهَلْ رَفِیْقَكَ وَرَفِیْقَتَكَ هِیَك.

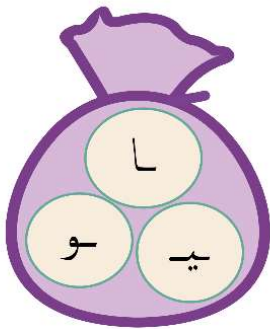


تَصَنَّتْ عَالِصَوَاتِ الطَّوِيلَاتِ، وَكَرَّرِنَ.

حُرُوفُ الْمَدِّ أَبِيجُوا بِأَوَّلَتَا لِلْكَلِمَةِ، يَبْجُوا بِالتَّصِّ وَالْآخِرِ، وَبَنَصَّ الْكَلِمَةَ بِبِمَدُّوَا لَصَوْتِ الِ يَشَبَّهُ عَلَيْهِ!



تَصَنَّتْ عَالِكَلِمَاتِ وَكُتِبَ حُرُوفُ الْمَدِّ النَّاقِصَاتِ مَالِكِيسَ، وَكَرَّرِنَ.



تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَات، وَكَتَبَتْ حَسَبَ التَّصَوِّيرَات، دَقَّقَ عَالِقَاعِدَة وَكَرَّرِنْ.



نِصَّارَة - nıddâra

جِدِّ - cidd

كِتَاب - ktêb

قَلَم - qalem

سِتِّ - sitt

بِصْلَة - başle

وَرْقَة - werqa

مِفْتَاح - miftêh



تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَات وَعَبَّى الْقُصُوت حَسَبَ التَّصَوِّيرَة، وَكَرَّرِنْ.



لَا، هَادَا رَفِيقِي. Le, hêda rfiqe.

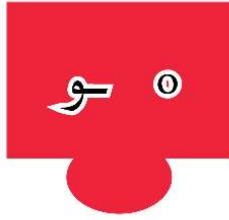
هَایَا اِخْتِک شِی؟ Hêya ixtik şe?

أَي، هَادَا خَيِّي. Ey, hêda xayye.



تَصَنَّتْ عَالِصَوَات كَيْف مَيْتَحَفُّو بِآخِرَةِ الْكَلِمَةِ، وَكَرَّرِنْ.

بِآخِرَةِ الْكَلِمَةِ حُرُوف الْمَدِّ يَنْكِتُبُو بَسَّ كَثِير أَوْقَات يَنْقَرُوا بِصَوْت قَصِير مَنْشَان تَ يَنْحَفُّ الْفَظ.



تَصَنَّتْ عَالِمَكَلَمَةِ وَاقَرِيَّا وَجَاوِب السَّهَالَات، وَدَقَّقْ عَالَمَدَّ بِآخِرَةِ الْكَلِمَات.



a-Ehla w sehla ya imme! أهلاً وسهلاً يا إمي!
b-Alla^h ysellmek ye Cêm, kifek? الله يسلّمك يا جّام، كيفك؟
a-l-hemdillêh mliḥ, inte kifek? والحمد لله مليح، وانتى كيفك؟
b- W ena mliḥa, cyno beyyek? وأنا مليحة، أيّو بيّك؟
a- Huwwe bil-ṣarabiyy. هُوِي بِالْعَرَبِيَّة.
b- W eyna ixtek Sevîl? وأينّا إختك سويل؟
a- Mif beyye. مع بيّي.

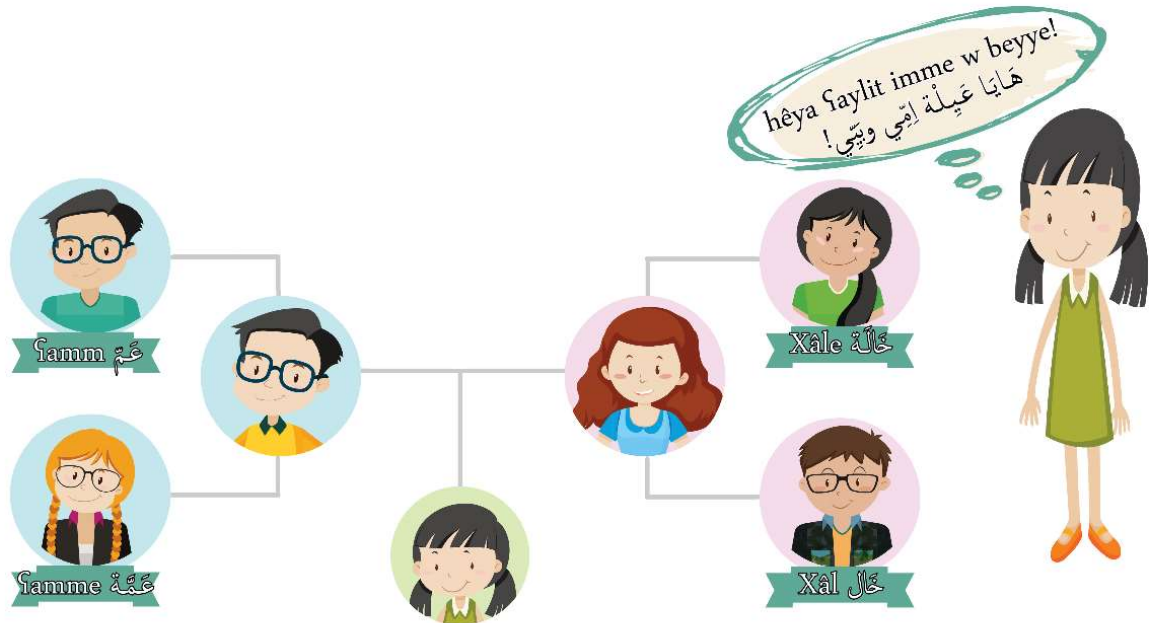
Eyno beyyo le Cêm? أيّو بيّو لجّام؟

Şû 'sm ixt Cêm? شو اسم إخت جّام؟

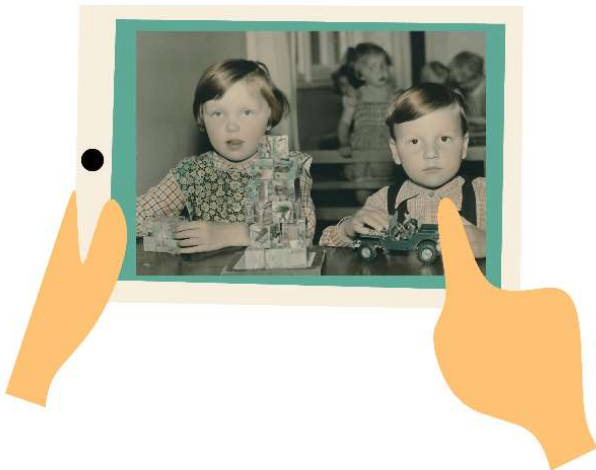
Min fiyy bil-ṣarabiyy? من فيّه بِالْعَرَبِيَّة؟

*حرف اليا بلا نقطة بيحي بس بِآخِرَةِ الْكَلِمَةِ وَيَنْجَسِب مِثْل الْأَلِف.

تَصَنَّتْ عَالِكَمَات، اَكْتَبْن وَكَّرْن.



تَصَنَّتْ عَالِمَالَمَة واقْرِيَّا، وَتَحْمَن مَعْنَاتِن لَهَالِكَلَمَاتَن وَاكْتَبْ مَثَال مِّنْ عَيْلَتِكَ.



عين! عايين! Sayyen! ◆

هادا من؟ Hêda min? ▲

هادا ابن عيبي خليل. Hêda **ibin** Samme Xalîl. ◆

وهايا من؟ W hêya min? ▲

هايا بت عيبي، هيتي ألمانيته.

Hêya **bitt** Samme, hiyye Almâniyy ◆

اسم ابن عيبي **ibin** Samme Isim

اسم ابن خالي **ibin** xâle Isim

اسم بت عيبي **bitt** Samme Isim

اسم بت خالي **bitt** xâle Isim

تَصَنَّتْ عَلَاصُوتَ كَيْفَ مَيْتَخَفُّوَا بِآخِرَةِ الْكَلِمَةِ، وَكَرَّرْنَ.



- إِذَا بِأَوَّلَةِ الْكَلِمَةِ حَرْفَ الثَّانِي فَيَلُومَدَّ، حَرْفَ الْأَوَّلِ يَنْقَرِي بِالسَّكُونِ،
- وَإِذَا بِآخِرَةِ الْكَلِمَةِ أَ فِي مَدِّ يَنْقَرِي كَمَا بِالسَّكُونِ مِنْشَأَنَ تَخْفِيفِ اللَّفْظِ.*

Hmmm.... heyde te nsekken
w' nracceɣ il-ħrûf le aşliytin!
هممم... هَيْدِي تَنْسَكُنْ وَتَرْجِعِ
الْحُرُوفَ لِأَصْلِيِّنَّ!



كِتَابِك
ktêbik



مَكْتَب
mekteb



كِتَاب
ktêb

ك



بَسَاط
bsâṭ



مَطْبَخ
maṭbaḵ



طَحِين
ṭhîn

ط

اَقْرَيْنِ لِّلْكَلِمَاتِ وَدَقِّقِي لآخِرَتِن، بَعْدًا كَرِّرْنَ وَاكْتَبْنَ.

Ena t-te mirbûṭa... ena
a bedde skûn bi êxirt il-kilme!
أَنَا الثَّامَّةُ مَرْبُوطَةٌ... أَنَا أَيْدِي سَكُونِ
بِآخِرَةِ الْكَلِمَةِ!



خِيَّاطَةٌ
xiyyâṭa

خِيَّاط
xiyyâṭ



مُعَلِّمَةٌ
mʿallme

مُعَلِّم
mʿallem



شَعْبِيَّة
şegğile

شَعِيل
şegğil



*حُرُوفُ الْمَدِّ إِذَا جُوَ بِآخِرَةِ الْكَلِمَةِ بِالسَّكُونِ وَقَبْلًا فِي حَرْفٍ مَنْصُوبٍ وَيَتَوَقَّفُ عَلَيَّ يَنْقَرِي الْكَلِمَةُ مِثْلَ الْمَدِّ الِ يَنْقَرِي بِالْآخِرِ، وَإِذَا أُبْتَوَقَّفَ يَنْقَرِي بِالسَّكُونِ.
مِثْلُ: بَيْت (bêt) ← بَيْتُنَا (beytna)، صُوت (şôt) ← بَيْتُنَا (şawtna). وَاعْطِي امْتِثَالَ لِّلْمِثْعَلْنَوا كَمَا.

عَبِّي الْقُصُوتِ مِثْلِ الْأَمْثَالِ وَدَقِّقِ عَالَتَا مَرْبُوطَةَ وَكَّرِينِ.

Hêda ciddle. هَادَا جِدِّي.



Hêda cidd. هَادَا جَدِّ.



Hêya ɣammte. هَايَا عَمَّتِي.



Hêya ɣamme. هَايَا عَمَّةَ.



Hêda هَادَا



Hêda ɣamm. هَادَا عَمِّ.



Hêda هَادَا



Hêda xâl. هَادَا خَالَ.



Hêya هَايَا



Hêya xâlê. هَايَا خَالَةَ.



تَصَنَّتْ عَالِمَاتِ وَوَكَّدْ مَعَ نَوَها تَصْوِيرَةَ مَتَنَاسَبِ.

١ ... Ena tifbên. أَنَا تِفْبَانِ.



٢ ... Ena ziflêne. أَنَا زِفْلَانَةِ.



٣ ... Ena mirdâ'n. أَنَا مِرْدَانِ.



٤ ... Ena firhêne. أَنَا فِرْحَانَةِ.



تَصَنَّتْ غَالِ كَلِمَات وَحِطَّ الشَّدَّة لَحَرْف الـ مِيتَكَّر وَكَّرِين.



جَلَب

جَلَب

شَغِيل

شَغِيل

عَجُول

عَجُول

اَفْرَا وَنَقَّى الكَلِمَة الْمُنَاسِبَة لِلتَّصْوِيرَة وَحِطَّ اِسْأَرَة «✓»، وَدَقَّقْ غَالِ الشَّدَّة وَكَّرِين.



طَيَّار
ṭıyyâ'r

طَيَّارَة
ṭıyyâ'ra



رِسَام
rissêm

رِسَامَة
rissême



مَعْلَم
mʿallēm

مَعْلَمَة
mʿallme

طَبَّاح
ṭıbbâ'x

طَبَّاحَة
ṭıbbâ'xa

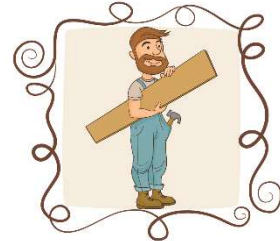


بَيَّاع
biyyêf

بَيَّاعَة
biyyê'fa

نِجَّار
niccâ'r

نِجَّارَة
niccâ'ra



غَيِّرِ الصَّمَايِرَ بِالْجُمَلَاتِ مِثْلَ الْمِثَالِ اكْتَبِنِ وَقْرِينِ.

١ هُوِي مَعْلَم، واسْمُو أَحْمَد. **Huwwe** mɣallem w ismo Aḥmed. (اَنْت - ك - int - ek)
اَنْت مَعْلَم، واسْمَك أَحْمَد. **Int** mɣallem w ismek Aḥmed.

٢ هِيِي دَكْتُورَة، واسْمَا أَحْمَد. **Hiyye** diktôra w isma Xadice. (اَنْتِي - ك - inte - ik)

٣ اَنَا مَهْنَدَس، وهَاذَا دَفْتَرِي. **Ena** mhendes w hêda deftere. (هُوِي - و - huwwe - o)

٤ اَنْتِي رَسَامَة، وهَاذَا قَلَمِك. **Inte** rissême w hêda qalemik. (اَنَا - ي - ena - e)

٥ هُوِي طِبَّاخ، وهَاذَا بَيْتُو. **Huwwe** ṭibbâx w hêda beyto. (هِيِي - ا - hiyye - a)

٦ اَنْتِي سَيِّي، واسْمِك سَمِيحَة. **Inte** sitte w ismik Semîḥa. (اَنْت - ك - int - ek)

عَرِّفُوا عِيْلَاتِكِن مَالْتَّصَوِيْرَة بِمَجْمُوعَاتِ مِثْلَ الْمِثَالِ.

Hêda cidde, ismo Yusif, **huwwe** niccâ'r.
هَادَا جِدِّي، اِسْمُو يُوْسُف، هُوِي نِجَّار.

Hêya ixte, isma Sewîl, **hiyye** rissême.
هَآيَا اِخْتِي، اِسْمَا سَوِيْل، هِيِي رَسَامَة.

Hêda, ismo, **huwwe**
هَادَا, اِسْمُو, هُوِي

Hêya, isma, **hiyye**
هَآيَا, اِسْمَا, هِيِي



تَصَنَّتْ عَالِمَا لَمَّةٍ وَعَبَّ الْفُضُوتَاتِ وَكَرَّرَتْ.



kîfo كَيْفُو

mlîha مَلِيحَة

xâli خَالِي



حَمْن (Hesen): مَرْحَبَا! Merhaba!

أَمْرَا (Esra): مَرْحَبَتَيْنِ وَمَرْحَبَا! Merhibtên w merhaba!

حَمْن (Hesen): كَيْفِكَ يَا زَيْنَبُ؟ Kifik ye Zeyneb?

أَمْرَا (Esra): بِتَشْكُرْكَ Bitşekkerek

حَمْن (Hesen): وَكَيْفَا خَالَتِكَ جَمِيلَة؟ W kîfa xâltik Cemîla?

W kîfa xâltik Cemîla?

أَمْرَا (Esra): وَهَيْي مَلِيحَة كَمَان. W hiyye mlîha kmên.

حَمْن (Hesen): وَ..... خَالِكَ سَامُ؟ W xâlik Sem?

أَمْرَا (Esra): شَوِي مِرْضَان. şweyy mirdâ'n

حَمْن (Hesen): اللَّهُ يَحْنُ عَلَيْهِ. Allah yhinñ ʕlêh.

اَقْرَيْنِ وَنَقِّي الْكَلِمَةَ اَلْ بَتْنَايِبِ وَحِطَّ اِشَارَة «✓»، وَاَكْتَبَا بِالْفُضُوتَةِ.



هَادَا كِتَابَ Hêda ktêb	كِتَابَ ktêb ☒	سَعَاةَ sêfa ☐	كَادَا Hêda
هَيْي سَلْمَى Hiyê Selma	سَلْمَى Selma ☐	سَلْمَى Selma ☒	هَيْي Hiyê
.....	وِيكَ dîk ☐	جَالَجَة cêce ☐	هَايَا Hêya
.....	عَمَّة samme ☐	عَم sam ☐	اِنت Int
.....	أَدِيب Edîb ☐	أَدِيبَة Edîba ☐	هُوَوِي Huwwe
.....	جِدَّ cîdd ☐	سَيْت sîit ☐	اِنتِي Inte

عَبِّ الْفُصُوتَاتِ حَسَبَ التَّصْوِيرَةِ وَكَّرِّرُنَّ.

Hêda هَادَا



Min hêda? مَنْ هَادَا؟

١

Hêya هَايَا



Min hêya? مَنْ هَايَا؟

٢

Hêda هَادَا



Min hêda? مَنْ هَادَا؟

٣

Hêya هَايَا



Min hêya? مَنْ هَايَا؟

٤

صِفْنِ لِّلْكَلِمَاتِ تَّيَصِيرُونَا جَمَلَةً صَحِيحَةً، اَكْتَبْنَا وَاقْرَأْنَا.

طَبَّاخْ / هَادَا / هُوَيَّ / عَمِّي . tıbbâx/hêda/huwwe/ɣamme

١

حَمِيدَة / سَيِّي / هَايَا / اِسْمَا . Hamîda/sitte/hêya/isma

٢

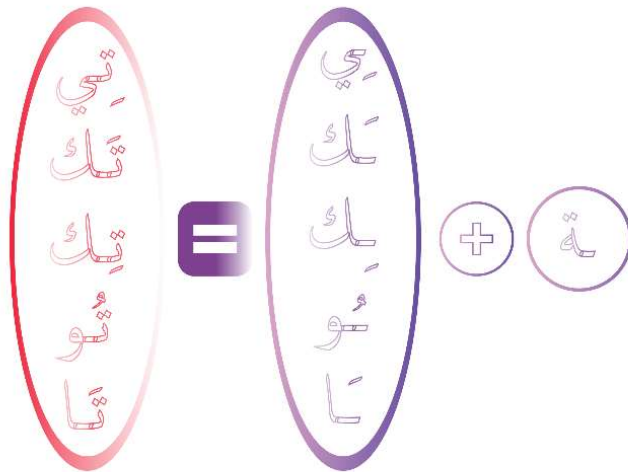
تَغْبَانْ / اَنَا / يَا / شُوَيَّ / اَبِّي . tiɣbân/ena/ye/ɣweyy/beyye

٣

هُوَيَّ / اَلْمَانِيَا / اَمِنْ / اُجُورْج / اِسْمُو . huwwe/Almânya/min/Corc/ismo

٤

تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتٍ وَدَقَّقَ عَالِّيًا مَرْبُوطَةً كَيْفَ مَتْنَفِثَ وَصَيَّرَ الْأَمْتَالَ.  



عَيْلَة (ا) (a) fayle

مُعَلِّمَة (و) mʕallme

وَرَقَة (ك) werqa (ek)

نَقَّى الْجَوَابَ الصَّحِيحَ وَحِطَّ أَشَارَةً «O».  

مِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟ Şû 'smek?

(a) إسمي حَمْزَة İsmi Hamze

(b) أَنَا طُوغْجَة İsmi Tuğçe

مِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟ Min inte?

(a) أَنَا بِيَّاع Ena biyyê

(b) أَنَا رِسَامَة Ena rissême

مِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟ Min ên int?

(a) أَنَا اسْطَنْبُولِي Ena 'ştanbûli

(b) أَنَا آدْنَاوِيَّه Ena Êdnêwiyye

مِنْ أَيْنَ هِيَ؟ Min ên hiyye?

(a) مَرْسِنْلِيَّه Mersinliyye

(b) أَوْرْفَلِي Urfale

مِنْ هَادَا؟ Min hêda?

(a) سِيَّتِي Sitte

(b) جِدِّي Cidde

Befêd hed-drûs şo fitek tşayyer?

بعد هالدروس شو فيتك تصير؟



Bihke şen hêle (isme, şimre, beledê)

بحكي عن خالي (اسمي، عمري، بلدي)

☐
☐
☐

Bsellem w bishel şen ehwêl ehêhed çe

بسلم وبسهل عن احوال احد چي

☐
☐
☐

Bşerref şahş ew şayilte le ehêhed çe

بعرف شخص او عيلتي لاحد چي

☐
☐
☐

Belleş mkêlme mirtêh

بلش مكالمه مرتاح

☐
☐
☐

Bxalleş mkêlme mirtêh (bitşekker, bitwedde)

بخالص مكالمه مرتاح (بشكر، بتودع)

☐
☐
☐

Şo tşillemî jêdê?

شو تولمت زود؟



10 kilmêt bêynîn muhimmêt minşênêk : ١٠ كلمات باينين مهمات منشائك

Ekter şe cêk şafbe صعبة جاك : اكثر شي

Ekter şe cêk garîbe w keyyse وكيسه جاك : اكثر شي



زراوية الشفاقة zêwiyt is-seqâfe



العرب في هطاي مثل كل عرب يتلقَّبوا أكثر شي باسم أول صبي ال بيخلق عندين.
مثل:

أبو إبراهيم، أم سليّمان...

وعِشت عند العرب مهمّ النسب كثير كانوا العرب في هطاي يحضّروا شجرات
العيلة ويعرّفوا بعضن بشكل:

مُصطَفَى ابن علي ابن كريم ابن فهم... كريمة بت لَمَيَا...
بيستعملوا كلمات العيلة منشأن الإلفة أو تفتخروا بالقرايين:
هادا عَمِّي شاطر كثير، هايا خالتي كل شي بيطلع بإيدا...
عَمِّي نور الدّين كيفك؟، كيفك يا عَمَّتِي؟

وانت أكتب إذا اسمعت بحياتك هيك شي:

وَالْقَوَاعِدُ

147

الشَّيْغِل والأَكِيل

٣

: الألف لام التَّعْرِيف 'l-elif lêm it-teʕrîf
كتاب ← الكُتَاب، ساعة ← السَّاعَة...

سَكَّر، سَكَّرِي، تَعَا، تَعَاي : فِعْل أمر Fîl emir

: اليَّا المَشْدُودَة 'l-yê 'l-mișdûde
قَاضِي/قَاضِيَه، أَجْزَاجِي/أَجْزَاجِيَه...

شُو مَتَاكَل/مَتَاكَلِي؟ Şo metêkel/metêkle?
شُو مَتِشْتِغِل/مَتِشْتِغِلِي؟ Şo metiştigil/metiştigile?
شُو بِتْرِيد/بِتْرِيدِي... أَكِل؟ Şo bitrîd/ bitrîde... ekil?
السَّاعَة أَشَقْد ...؟ İs-sêşa eşqad ...?
Huwwe biyyêş şe/hiyye mîallme şe?
هُوَي بِتَّاع شِي/هِيِي مَعْلَمَة شِي؟



الكَلِمَات الرَّدِيدَات 'l-kilmêt ij-jdîdêt

چَايَة - قَهْوَة
Qahwe - Çêye

عَسَل - سَمْنَة
Semne - fasel

زَيْتُون - سُوْرَكَة
Sûrke - Zeytûn

زَّات - خَامِض
Hâmed - Zê

أَجْزَاجِي - أَجْزَاجِيَه
Eczêciyy - Eczêce

فَطُور - عَدَا - عَسَا
Şeşa - Gada - Fîûr

جَاج - لَحْمَة
Lehme - Cêc

شِيْعَان - شِيْعَانَة
Şibîene - Şibîên

تَضَطُّ - تَضَطُّي
Tşannîe - Tşannat

خَاشُوقَة - چَطَل
Çatâ' - Xâşûqqa

تَصَنَّتْ عَالِيَّاتَات وَعَبَّ الْقُصُوتَات وَكَرَّرْن.



مَآكَل جَاجَات. Me'êkel cêcêt.

شُو مَتِشْتِغِل حَضْرَتَك؟ Şo metiştigil hağirtek?

أَنَا خِيَّاطَة. Ena xiyyâta.

شُو مَتِشْرَبِي يَا إِمِّي؟ Şo metişrabe ye imme?

أَنَا مَهْنَدَس. Ena mhendes.

مَاشْرَب مِيَّه. Mé'sra'b mayy.

شُو مَتَاكَل يَا إِبْنِي؟ Şo metêkel ye ibne?

شُو مَتِشْتِغَلِي؟ Şo metiştigle?



أَوْصِل الْحُرُوف بِبَعْضِن وَكَرَّرْن.



ب + ي + ا + ع + ة



ط + ي + ا + ر



م + ع + ل + م



ر + س + ا + م + ة

تَصَنَّتْ عَالَمَاتٍ وَوَكَّدَ مَع نَوَّهَا تَصْوِيرَةَ مَتَنَاسَب.

١
...

a-Şo metişrabo ye imme? شُو مَتِشَرَبُو يَا إِمِّي ؟
b-Menişra°b qahwe ye bitte. مَنِشَرَب قَهْوَةَ يَا بَتِّي .
a-W ena şo mē'şra°b? وَأَنَا شُو مَا شَرَب ؟
b-Metişrabe helîb ye bitte. مَتِشَرَبِي حَلِيب يَا بَتِّي .



٢
...

a-Îmme, cûfêñ ktîr, qîfade. اِمِّي، جُوعَان كَثِير، اقْعَدِي .
b- Qul bismillêh ir-rehîmên ir-rehîm w belleş ibne. قُل بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ وَ بَلِّشْ اِبْنِي .
a-Heyde int belleş ye beyye! هَيْدِي اِنْت بَلِّشْ يَا بَتِّي !
c-Bismillêh ir-rehîmên ir-rehîm, şwêfe tfađđlo. بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ، عَوَافَةَ تَفَضَّلُوا .



٣
...

a-Şo metiştigle ye imme? شُو مَتِشْتِغَلِي يَا إِمِّي ؟
b-Mê'zraî hel-werdêt ye bitte. مَا زَرَعَ هَالُوْرَدَات يَا بَتِّي .
a-W ena bedde w ena w ena... وَأَنَا بَدِّي وَأَنَا وَأَنَا ...
b-Heyde teşêy. هَيْدِي تَعَاي .



اَقْرَأِ الْجِمْلَاتِ وَوَكَّدَ مَع نَوَّهَا تَصْوِيرَةَ مَتَنَاسَب، وَاكْتَبَا بَسَّ بِالْعَرَبِي.

Ena cûfêñ. أَنَا جُوعَان .

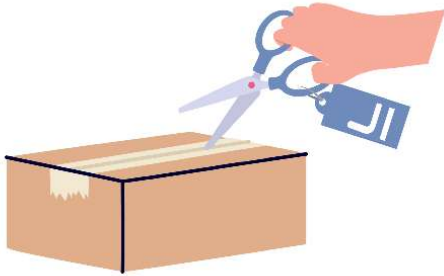
Ena şîşân. أَنَا عَطْشَان .

Ena cûfêne. أَنَا جُوعَانَّة .

Ena şîşâne. أَنَا عَطْشَانَّة .



تَصَنَّتْ عَالِجَاتٌ وَشُوفِ الْأَلْفَ لَامٍ كَيْفَ مَتَعَرَّفِ الْكَلِمَةَ، وَعَبَّي الْقُصُوتَ وَكَرَّرِن.



الْكَتَابُ i-ktêb



كَتَابُ ktêb



السَّاعَةُ i-sêfa



سَّاعَةُ sêfa



بَيْت

فِنَجَان ←

تِيَاب ←

صَابُون ←

مِفْتَاح ←

عَبَّي الْقُصُوتَ، وَصَيَّرُوا مِثْلِن بِمَجْمُوعَاتٍ فَيِّن ٣ اَزْلَام.



چَايَة Çêye



دَو Dëww



مَيَّه Mayy



قَهْوَة Qahwe



عَصِير Çaşîr



تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتٍ وَاكْتَبَ الـ مَتَاكِلِينَ بِالْفُطُورِ عَالِفُصُوةً بَسَّ بِالْعَرَبِيِّ وَكَرَّرْنَ.



عَبَّي الْفُصُوتِ وَدَقَّقَ عَالَ «يِه» وَكَرَّرْنَ.



- بِأَخِرَةِ الْكَلِمَةِ «يِه» بِتَجِي عَالْمُونْتِ مِثْلِ الثَّامِرُوطَةِ. = يِه (iyy)



..... قَاضِيَه. qâdiyy.



Hêda qâḍe. هَادَا قَاضِي



Hêya ṣahafiy. هَايَا صَحْفِيَه.



.....



.....



..... eczêce. أَجْزَاجِي



..... اِطْفَائِيَه. itfâ'iy.



.....



تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتٍ وَدَقَّقَ اللَّامَ مَنَتَقِرِي إِلَّا لَا، اُكْتَبِنَ وَكَرَّرْنِ.

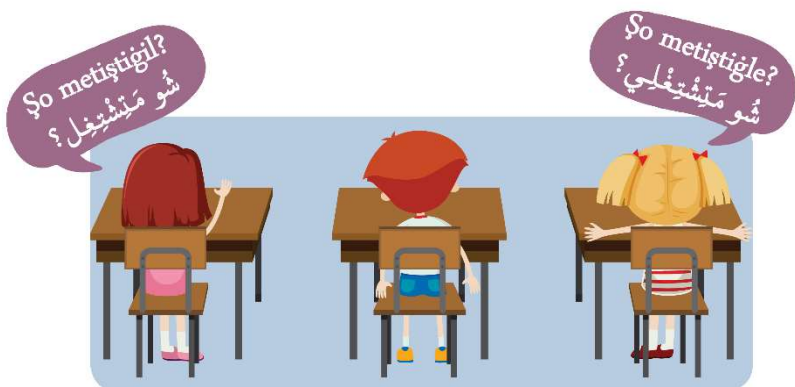
أ ب ح خ ع غ ف ق ك م و ه ي



ت ج ح د ر ز ث س ش ص ض ط ل ن



السَّخْل ال يَطْلَع مَالِكِيْس مَثْلُو بِالصَّف بِمَجْمُوعَات.



اقْرَأْ أَكْلَاتِ لَهْجَتِنَا وَاكْتُبْ أَسْمِي أَكْلَاتِ الِ بَتَّعْرِفِن بَسَّ بِالْعَرَبِي وَكَّرِّن.

Eklêt Lehcitna أَكْلَاتِ لَهْجَتِنَا

Sixin سِيخِن

miḥše مَحْشِي
bistarma بِسْطَرْمَا
cêcêt ızgara جَاجَاتِ إِزْكَرَا
leḥme le warqa لَحْمَة لَوْرَقَة
leḥme bit-tepsiyy لَحْمَة بِالتَّيْسِيَّة
seyyûxêt سَيُّوْخَاتِ
kbeybêt كَبَيْبَاتِ
rizz رِزْ
birgöl بُرْغُول
lûbe لُوبِي
fâşûle فَاصُولِي
şicce عِجَّة
yexne يَخْنِي
fîayer فَطَايِر
zinglêt زِنْكَلاتِ

Mezeye مَزَايَة

hımşıy جَمْصِي
nemmuş نَمْمُوش
kiddêbe كِدَابَة
mtebble مَتْبَلَة
abugannûc أَبُو عَنُوج
leben لَبْن

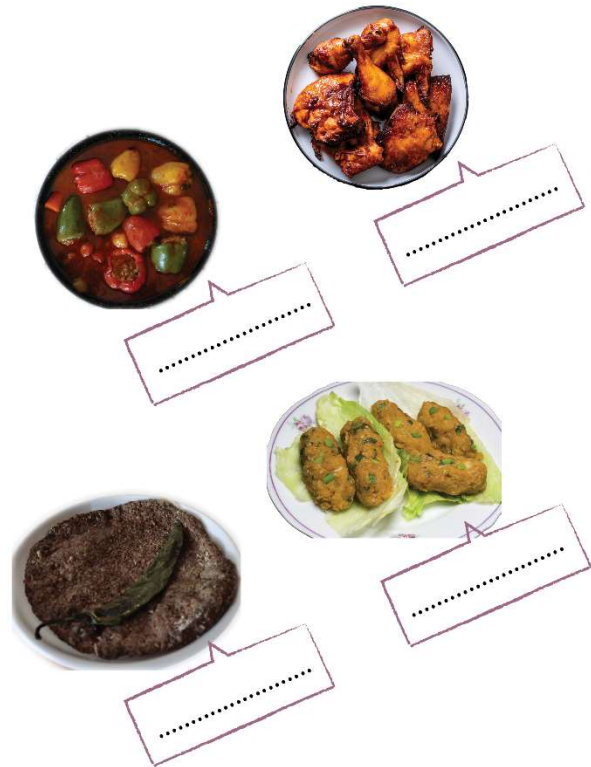
I-ḥiliw الْحِلْو

knêfe كَنَافَة
baklawa بَقْلَاوَة
mşebbek مَشْبَبَك
mḥellbiyy مَحْلَبِيَّة
fweyşet فَوَيْشَاتِ
qarî mrebbâ قَرْع مَرْبَى

Mêşrubêt مَشْرُوبَاتِ

mayy مَائِي
çêye چَايَة
qahwe قَهْوَة
meşrubêt gâziyy مَشْرُوبَاتِ غَازِيَّة

ş-şahın الشَّحْن



اقْرَأِ السَّهَالَاتِ وَجَاوِبِن بِالِ «لَا» حَسَبِ التَّصْوِيرَة بَسَّ بِالْعَرَبِي مِثْلِ الْمِثَالِ.

	Sêbit tıbbâ'x şe? سَابِتِ طِبَّاحِ شِي؟		Selwa m'fallme şe? سَلْوَى مَعْلَمَة شِي؟ - لَا، هِيَّي قَاضِيَّة.
	Çağla eczêciyy şe? چَغْلَا أَجْزَاجِيَّة شِي؟		Cemîl diktôr şe? جَمِيل دَكْتُور شِي؟
	Yûsif itfâ'e şe? يُوْسِفِ إِطْفَائِي شِي؟		Derya şegğîle şe? دَرِيَا شَغِيْلَة شِي؟

تَصَنَّتْ عَالِبَارَاتِ وَأَوْصِلِن مَعَ التَّصْوِيرَةِ الِ بْتَنَاسِنِ وَكَّرِن.



سَكَّرِ الْبَابِ
sekker il-bêb

افْتَحِي الْبَابِ
'ftehe 'l-bêb



تَصَنَّتْ عَالِمَعْلَمَةً
tšannaṭ 'el-m'ɛallme

افْتَحِ الْبَابِ
'fteḥ il-bêb



تَعَايْ لَهُون
te'eyy le hōn

تَعَا لَهُون
te'fa le hōn



سَكَّرِي الْبَابِ
sekkre 'l-bêb

تَصَنِّطِي عَالِمَعْلَمَ
tšannṭe 'el-m'ɛallem



افْرَا وَدَقَّقْ عَالَّامَ وَحِطَّ اِشَارَةً «✓» لِلطَّرَفِ الْمَنَاسِبِ وَكَّرِن.

الكلمات	اللام بتتكتب بـ أ بتتقري	اللام بتتكتب بـ س بتتقري
السورة		✓
الخبز		
التفاحة		
البيضة		
العسل		
الزيتون		
الرز		

تَصَنَّتْ عَالِمَآلَمَة وَأَقْرَبِيَّآ وَجَآوِبَ السَّهَآلَاتِ وَدَقَّقَ عَالِفِإِل «بَرِيد».



♦ يا إِمِّي أَنَا جُوعَان كَثِير! Yeimme ena cûŝên ktîr!

■ شُو بِشْرِيد أَكِل يَا أَحْمَد؟ Şo bitrîd ekil ye Aĥmed?

♦ بِرِيد خَبْز وَجِبِن بِاللَّهِ. Brîd xibz w cibin balla.

■ يَغْنِي بِشْرِيد طُوسْت؟ Yeŝne bitrîd tost?

♦ أَي، مِنْ فَضْلِكَ. Ey, min faḍlik.

■ وَبَشْرِيد چَايَة إِلَّا عَصِير بِرْتَقَالَة؟ W bitrîd çêye ille ŝaşŝîr birtqâle?

♦ بِرَجَّح عَصِير بِرْتَقَالَة إِذَا فِيْهِ. Brecceĥ ŝaşŝîr birtqâle iza fiyy.

■ تِكْرَم حَبِيبِي، تَفَضَّل. Tikram ĥebîbe, tfaḍḍa'!

♦ اَللّٰهُ يَقْوِي دِيَّاتِكَ! Alla^h yqawwe diyyêtik!

■ عَوَافَة اَللّٰهُ! ŝwâft Alla^h!

♦ بِسْمِ اَللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ. Bismillêh ir-reĥmên ir-reĥîm.

أَحْمَد شُو مَیْرِيد مِنْ Aĥmed şo meyrîd min immo?

أَحْمَد شُو مَیْشَرَب وَمَیْآكَل؟ Aĥmed şo meyişra'w w meyêkel?

شُو قَال هُوَی وَمَیْبَلَّشْ غَالَاكِل؟ Şo qâl huwwe w meybelleş ŝel-ekil?

تَصَنَّتْ عَالِكِلَمَاتِ وَوَكَّدَ مَع نَوْهَا تَصْوِيرَة مَتَنَاسَب.

٧ مِخْلُوطَة mixlûta

٥ جِبِن cibin

٣ بَقْلَاوَة baqlawa

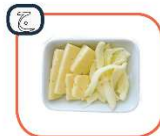
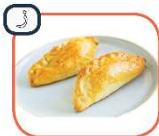
١ فَوَيْشَات fweyşet

٨ سَيُّوْخَات seyyûxet

٦ زَنْگَلَات zinglêt

٤ كَبْیَبَات kbeybêt

٢ سَمَك semek



اقْرَأِ الْكَلِمَاتِ وَعَيِّنِ شُؤْ نَاقِصَةِ السَّفَرَةِ بِمَجْمُوعَاتٍ وَاكْتُبُون.



بِالْأَوَّلِ سَكَّرَ التَّحْتَ ٠٣ سَانِيهِ وَتَغَدَا سَكَّرَ
الْفُوقَ ٠٣ سَانِيهِ وَاغْرِفَ شُؤْ نَاقِصَ بِالسَّفَرَةِ.



السِّكِّينِ 's-sikkîn



الْجُطْلُ 'ç-çaṭa'l



الْخَاشُوقَةُ 'l-xâṣṭûqa



الْمَحْرَمَةُ 'l-mehirme



الصَّحْنِ 'ş-ṣahîn



الْفِنْجَانِ 'l-fincên



الْمِلَّاحَةُ 'l-millêḥa



الزَّيْتِ 'z-zêt



الْحَامِضِ 'l-ḥâmed



الْخُبْزِ 'l-xibz

نَاقِصَ بِالسَّفَرَةِ،،،،،

اَقْرِئِي وَتَقَيِّمِي الْكَلِمَةَ الَّتِي تَنَاسِبُ وَحِطِّ اِسْأَرَةَ «✓»، وَاكْتُبِي بِالْفُصُوءَةِ.



مِالشَّرْبِ Miş-şirb



مِالْأَكْلِ Mil-ekil



دَوّ deww

مِالشَّرْبِ Miş-şirb



مِالْأَكْلِ Mil-ekil



كَبَيْبَاتِ kbeybêt

مِالشَّرْبِ Miş-şirb



مِالْأَكْلِ Mil-ekil



يَخْنَةُ yexne

مِالشَّرْبِ Miş-şirb



مِالْأَكْلِ Mil-ekil



عَصِيرِ ʿaṣîr

مِالشَّرْبِ Miş-şirb



مِالْأَكْلِ Mil-ekil



مَحْلَبِيَّةِ mḥellbiyy

مِالشَّرْبِ Miş-şirb



مِالْأَكْلِ Mil-ekil



حَلِيبِ ḥelîb

تَصَنَّتْ عَالِمَكَلْمَة وَصَفَّ التَّصَاوِير حَسَبِ الْمَكَلْمَة وَأَقْرَبِيًّا.



■ أهلاً وسهلاً! Ehla w sehla!

◆ الله يَسَلِّمُك! Alla^h ysellmik!

■ شُو بِتْرِيدُوا أَكِلْ وَشَرَبْ؟ Şo bitrîdo ekil w şirb?

◆ أَنَا بِرِيدِ مِخْلُوطَة. Ena brîd mixlûta.

■ وَبِتِّك شُو بِتْرِيدْ؟ W bittik şo bitrîd?

◆ وَهَيِّي بِتْرِيدِ حَلِيب. W hiyye bitrîd helîb.

■ بِالْدَقَّة جَائِيه. Bid-daqqa cêyiyy.

■ تَفَضَّلِي هَايَا لِبِتِّكِ الْحَلِيب! Tfađdle hêya le bittik il-helîb!

■ وَتَفَضَّلِي هَايَا الْمِخْلُوطَة! Tfađdle hêya 'l-mixlûta!

◆ وَفِي مِلَّاحَة كَمَان مِّن فَضْلِك؟ W fiyy millêha kmên min fađlik?

■ الْمِلَّاحَة، وَبِتْرِيدُوا غَيْر شِي؟ 'l-millêha, w bitrîdo gêr şe?

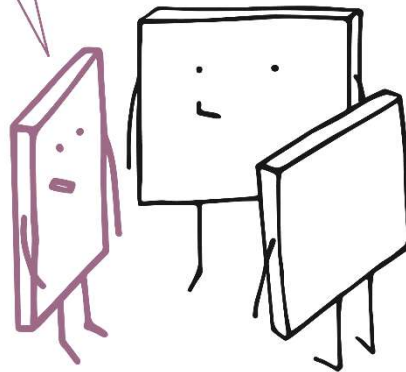
◆ لَا، اللَّهُ يَقْوِي دِيَّاتِك! Le, Alla^h yqawwe diyyetik!

٤ ٣ ٢ ١

--	--	--	--

تَكَلَّمُوا مَعَ بَعْضِكُن بِمَجْمُوعَات عَنِ الْأَكْلِ.

شُو بِتْرِيد/بِتْرِيدِي أَكِلْ؟ Şo bitrîd/bitrîde ekil?



الصِّبْر	شِيل
أَنَا Ena	بَرِيد Brîd
إِنْت إنت	بِتْرِيد Bitrîd
إِنْتِي إنتي	بِتْرِيدِي Bitrîde
هُوْوي Huwwe	بِتْرِيدِي Biyrîd
هَيِّي Hiyye	بِتْرِيد Bitrîd

اقرأ الكلمات، وصيّر بها الخضرة صلطة، واكتب الخضرة حسب الأمر وكرر الجمل.



الزّات 'z-zêt



الخسّة 'l-xasse



الخيارّة 'l-xyâra



البندورة 'l-bendûra



البصلة 'l-başle



البخدونس 'l-bexdûnes



الملح 'l-milħ



الحامض 'l-hâmed



الفليفلة 'l-fleyfle



الجزرة 'c-cezra



'l-milfûfe l-ħamra
الملفوفة الحمراء



العصيرة 'l-ṣaṣṣira

اخسل/اخسلي البندورة، وال..... (xsel/xsile)



كت/كتبي الخيارّة، وال..... (kitt/kitte)



خاط/خاطي الخسّة، وال..... (xallet/xallte)



حط/حطّي الملح، وال..... (ħtt/ħitte)



لاقي الكلمات عن الأكل والشرب مثل المثال وكرّر.

ب	ع	ش	س	س	ب	ة	ف	ا	ن	ك	ا
ق	ط	ق	و	ر	ف	ل	غ	ر	ب	ت	ض
ل	ي	ر	ي	خ	و	ك	ز	ي	ه	م	ط
و	ك	م	ن	ب	ج	ه	ب	ه	ق	و	ح
ة	م	ل	ط	س	ض	ا	و	ص	ن	ي	م
ع	ح	ح	ب	ا	ث	ع	ج	س	ل	ش	ة
ة	ش	غ	ا	ن	م	ت	ح	ا	ج	م	ل
ه	ي	ص	ح	م	ك	خ	ف	ا	ت	ط	و
ك	ب	ب	ش	م	ن	ع	خ	ف	ز	ر	ر
ط	غ	ط	ج	و	ن	ن	و	ب	ا	ق	ق
س	ز	ك	ق	ش	ق	ن	و	خ	ا	ة	ا

يزغل	كبيبات
جين	كناقة
رر	مشبك
أبو غنوج	نموش
جآجات	بقلوة
سوزكة	محيشي
مخصيه	لحمة لوزقة

عَبَّي الفُضُوتَاتِ مِثْلَ المِثَالِ بِالكَلِمَاتِ الِ يَنَاسِبُوا وَكَرِّرَنَّ.

أَقْعِدْ - أَكْتُبِي - أَفْرَأْ - قُومِي - رُوحِي - لَا تَرْوَحْ



..... عَالِجِرْ!



أَقْعِدْ مَحَلَّكَ!

(İqʕad mħellek)



..... لَبْرَأْ!



..... عَالِدْفَتْرْ!



..... عَالْمَكْتَبْ!



..... كَثَابِكْ!

تَصَنَّتْ عَالْمَالِمَاتِ وَعَبَّي الفُضُوتَاتِ حَسْبَ التَّصْوِيرَةِ، وَكَرِّرَنَّ.

أَيَّ، هَايَا عِطْشَانَةِ.

لَا، هَادَا شِبْعَانِ.

لَا، هَايَا فِرْحَانَةِ.



هَادَا جُوعَانِ شِي؟ Hêda cûʕen ʕe?

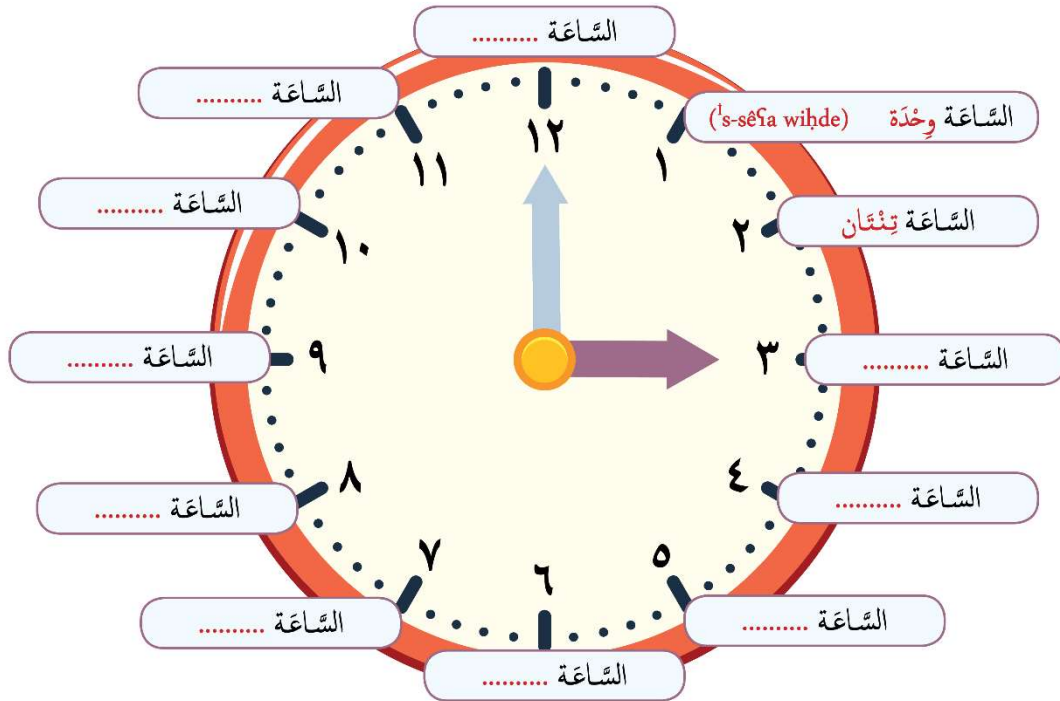


هَايَا عِطْشَانَةِ شِي؟ Hêya ʕiʕʕâne ʕe?



هَايَا زِعْلَانَةِ شِي؟ Hêya ziʕlâne ʕe?

عَبِّ الْفُضُوتِ بِالْأَعْدَادِ مِثْلَ الْمَثَالِ وَكَرِّرْ، وَشُوفِ أَسَامِي الْأَكْلَاتِ بِهَالْسَاعَاتِ.



عَبِّ الْفُضُوتِ بِالْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةِ، دَقِّقْ عَالِافْعَالِ وَكَرِّرْ.



الدِّكْتُور - 'd-diktôr

الطَّبَّاحَةُ - 't-tabbâxa

البُولُص - 'l-bûlûs

المُعْتَاكِيز - 'l-mginnâciyy



جَآؤِبِ السَّهَالَاتِ حَسَبِ التَّصَاوِيرِ، أَقْرِئْ وَصَيِّرْ مَكَالِمَاتٍ مَعَ رَفِيقَاتِكَ.



شُو مَتَاكَلِي بِالْفُطُور؟
مَآكَل
شُو مَتَشَرَبِي بِالْفُطُور؟
مَآشَرَب
.....



شُو مَتَاكَل بِالْعَدَا؟
مَآكَل لُؤْبَة
شُو مَتَشَرَب بِالْعَدَا؟
مَآشَرَب دَو
.....



شُو مَتَاكَلِي بِالْعَشَا؟
مَآكَل
.....



شُو مَتَاكَل بِالْعَدَا؟
مَآكَل
.....



السَّاعَة أَشَقْد مَتَشَغَلِي؟
مَاتَعَدَا السَّاعَة
.....



شُو مَتَاكَل بِالْفُطُور؟
مَآكَل
.....

إِقْرِئْ لِّلْسَهَالَاتِ وَاكْتُبْ كَلِمَة إِلِ بِالتَّصْوِيرَة وَكَّرِّرْ.



مَرَجَج
.....



مَتَرَجَجِي البَطِيخَة إِلَّا الْجُبْسَة؟
.....



مَرَجَج البَقْلَوَة
Meracceh il-baqlawa.



مَتَرَجَج البَقْلَوَة إِلَّا الْكَنَافَة؟
Metracceh il-baqlawa ille l-knêfe?

مَرَجَج
.....



مَتَرَجَجِي الْحَايَة إِلَّا الْقَهْوَة؟
.....

مَرَجَج
.....



مَتَرَجَج الْكَبْيَاتِ إِلَّا الْمِحْشِي؟
.....

مَرَجَج
.....



مَتَرَجَجِي الْفَطَايِر إِلَّا الزَّنْكَالَات؟
.....

مَرَجَج
.....

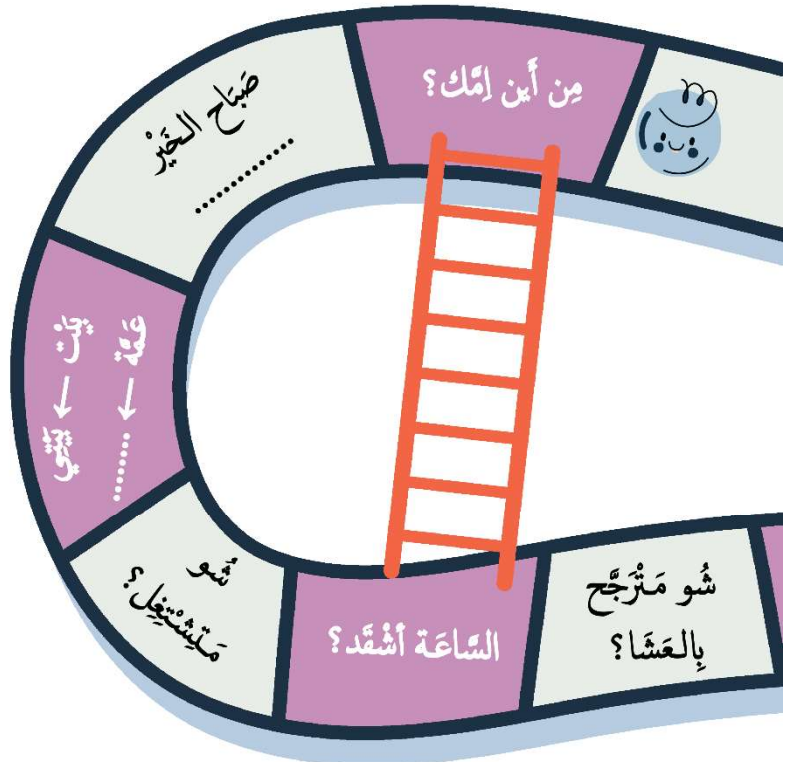
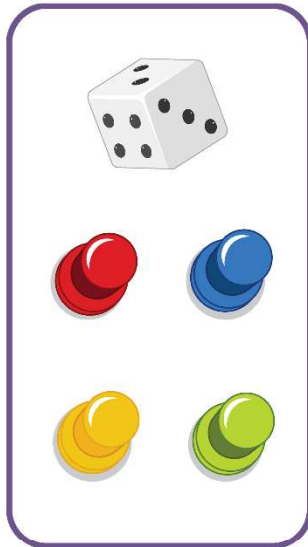
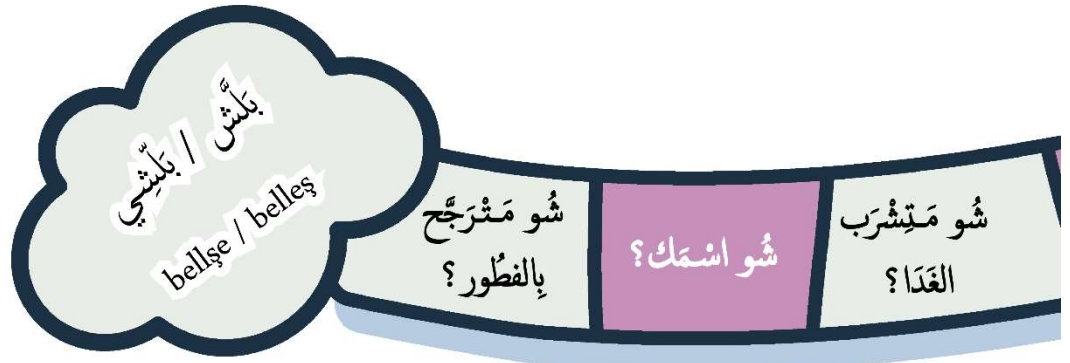


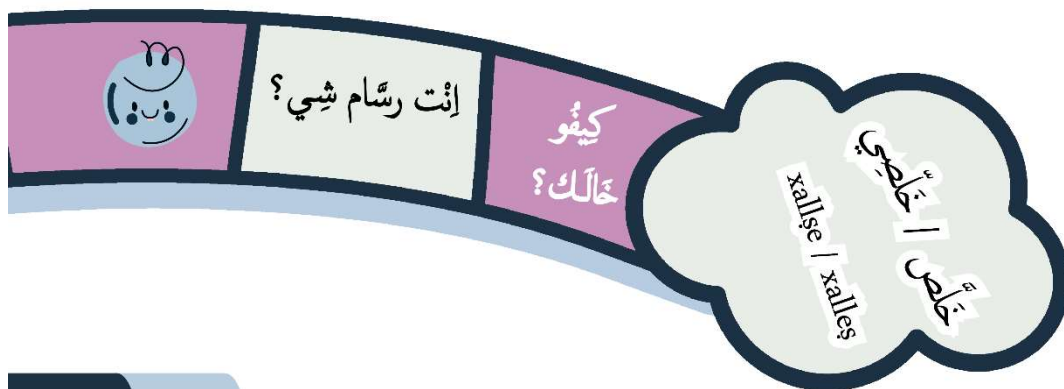
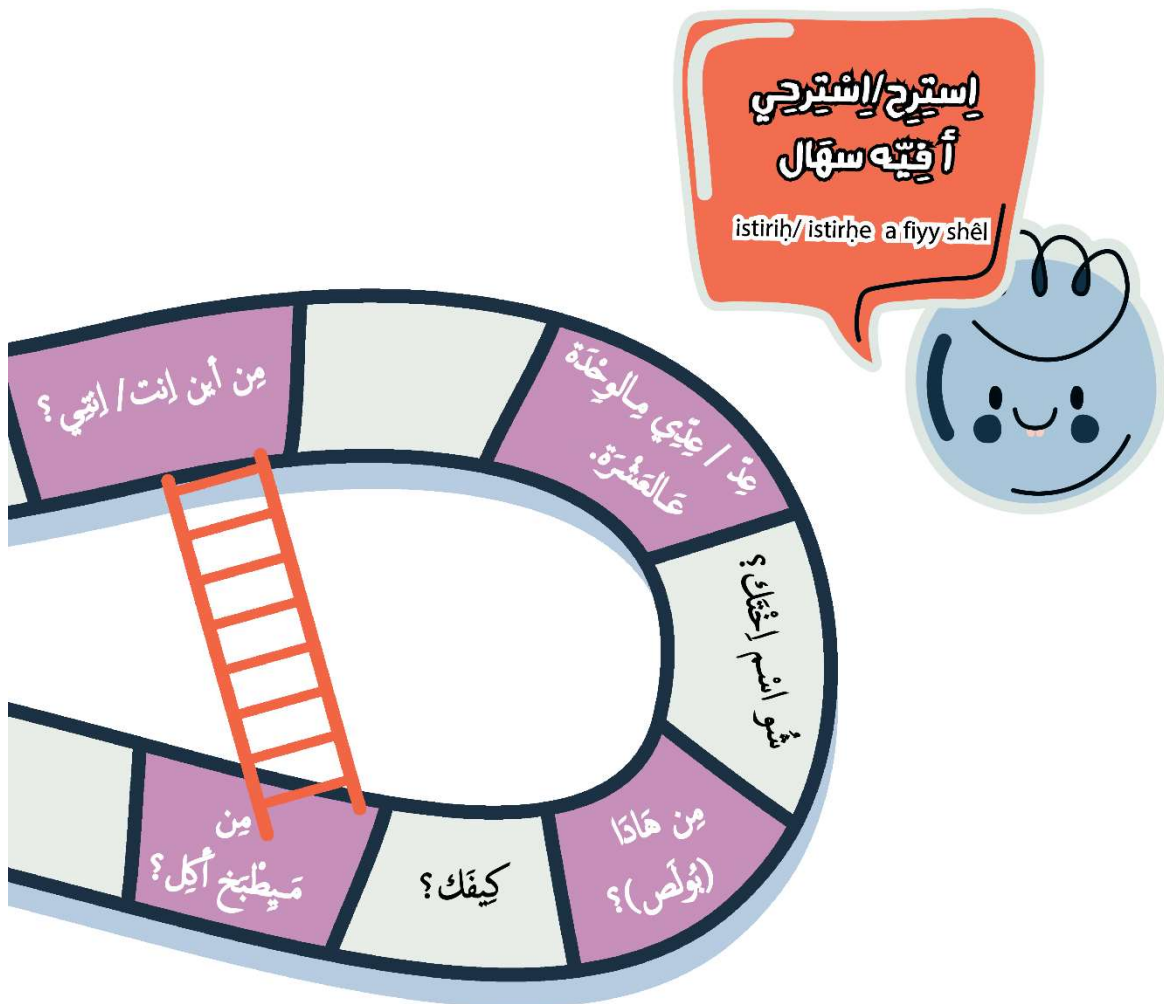
مَتَرَجَج الْجَاجَة إِلَّا اللَّحْمَة؟
.....

الْعَبُّ اللَّعْبَةِ بِمَجْمُوعَاتٍ وَجَاوِبٍ لِلسَّهَلَاتِ.



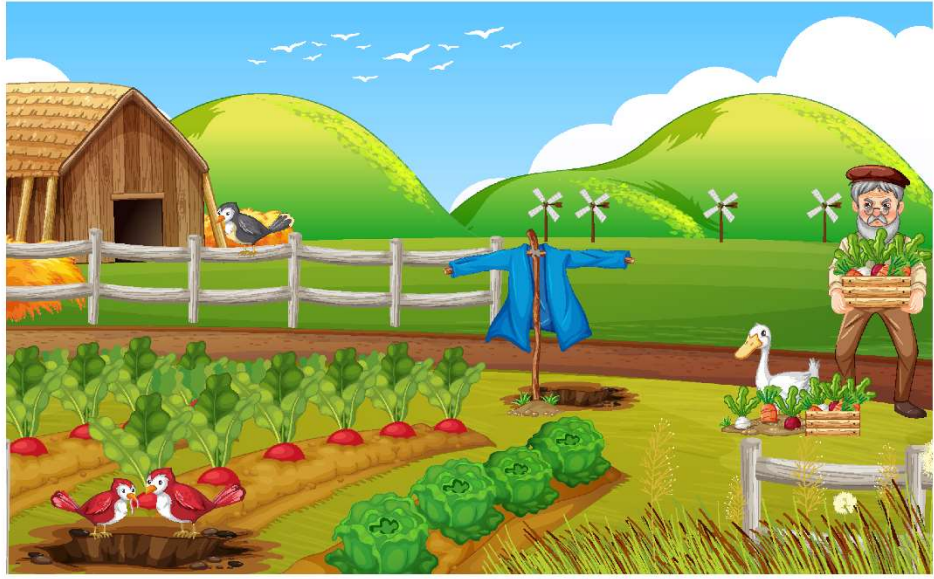
- كُلَّ مَجْمُوعَةٍ بِتَأْخِذِ حَجَرَةٍ وَيَبْلُغُوا عَالِجَةً بِالزَّهْرِ، وَأَشَقُّدَ يَبْرُتُوا هَيْكَ يَبْقَدُّمُوا لَقَدَّامَ، وَيَبْجَاوُوا السَّهَلَاتِ.
- وَإِذَا عَرَفُوا يَبْجَاوُوا يَبْضَلُّوا مَحَلَّنَ، وَإِذَا مَا عَرَفُوا يَبْرَجُّوا لَخَلْفَ. وَإِذَا جُوا لِلْمَرْجَعِ فِيهِ سَلَمٌ وَجَاوُوا دُوعَرِي،
يَبْقَدُّمُوا أَوْ يَبْرُتُوا؛ وَإِذَا مَا عَرَفُوا يَبْرَجُّوا لَخَلْفَ أَوْ يَبْطَلُّوا لَفَوْقَ. الْمَجْمُوعَةُ الِ بِنَخْلَصَ قَدَّامَ الْكِلِّ بِتَرْجَعِ.







زراوية الشقاوة zêwiyt is-seqâfe



لسين العَرَبِي ال مِينْجِي بِهَطَاي تَغَيَّر بِالزَّمَانَات، قَدِيمًا كَانُوا النَّاس كُلِّ شَغْلِن وَعَمَلٍ بِالزَّرَاعَةِ أَوْ بِالْحَيَوَانَات. كَانُوا يَرْوَحُوا النَّاس أَكْثَر شَيْ عَالِقِطَن أَوْ عَالِشْغَل بِالْأَرْضِي عِنْد الْأَعْوَات. لَهِيكَ النَّاس كُلِّ كَلَامِن كَانَ هَالشَّغَال، عَن الْأَكْلِ وَالشَّرْب وَالزَّرَاعَةِ وَالْحَيَوَانَات... وَقَت ال تَقَدَّمَت الْإِمْكَانَات وَالتَّكْنُولُوجِيَا وَصَارَت كُل الدِّينَا مَتَّعَرَف شُو مَيَصِير بِطَرْف الدِّينِي، اخْتَاَجُوا الْعَرَب فِي هَطَاي لِكَلِمَات ثَرِيدَات. وَمِنْشَان تَ يَسِدُّوا هَالْحَاجَةَ كَانُوا أَكْثَر شَيْ مَيَسْتَعْمَلُوا كَلِمَات تَرْكِي عِشْت هِيي اللِّسِين الرَّسْمِي بِالْدَوْلَةِ. أَوْ بَعْض الْأَخْيَان مَالِكْتَابَات أَوْ مَالْنَّاس ال مَيَرْوَحُوا وَيَجُوا تَعَلَّمُوا كَلِمَات عَرَبِيَّة فُضْحَى أَوْ مَاللَّهُجَات الْقَرِيَّة. مِثْل:

بُولَص، دِكْثُور، مَغْنَاجِيَّة، خَاشُوقَة، جَطَل، أَجْزَاجِي، أُوَيْرُنْجِي....

وانت أَكْتَب إِذَا اسْمَعْتَ بِحَيَاتِكَ هِيكَ شَيْ:

الحكي

والقواعد

أ) شو متاكل / متاكلي؟

ب) ماكل جاجات، برغل...

أ) شو متشغل؟

ب) أنا مهندس، معلم، طبّاخ...

أ) شو متشغلي؟

ب) مازرع هالوردات...

أ) شو متشرب / متشربي؟

ب) ماشرب ميه، قهوة...

أ) شو متشغلي؟

ب) أنا خيّاطة، مهندسة، معلّمة...

أنا جوعان / عطشان.

أنا جوعانة / عطشانة.

كتاب ← الكتاب...

ساعة ← الساعة...

الخليب، الغسل، الفجل، الميه...

التفاحة، الحبسة، الزرات، الزمّانة...

انت متشرب / متاكل...

انتي متشربي / متاكلي...

سكر / افتح / تعا / تصنط...

سكر / افتح / تعا / تصنط...

قاضي، صحفي، أجزاجي، إطفائي...

قاضي، صحفي، أجزاجيه، إطفائي...

أ) سابت طبّاخ شي؟

ب) لا، هوي طيار.

أ) شو بتريد أكل يا إني؟

ب) بريد خبز وجبن بالله.

أ) بتريدوا غير شي؟

ب) ملاحه كمان من فضلك.

أ) دزيا شغيلة شي؟

ب) لا، هتي خيّاطة.

أ) شو بتريدي أكل يا بتي؟

ب) بريد كينبات ولبن يا إمي.

أ) تفضلي، هايا المخلوطة.

ب) الله يقوي دياتك.

أ) شو متاكل ومتشرب بالفطور؟

ب) ماكل سوزكة وماشرب خليب.

أ) شو متاكلي ومتشربي بالغدا؟

ب) ماكل لوبي وماشرب دّو.

أ) الساعة أشقد مستعشا / مستعشي؟

ب) ماتعشا الساعة سبعة المسّا.

أ) مترجج / مترججي البقلوة إلا الكنافه؟

ب) مترجج البقلوة.

أ) هاذا جوعان وهايا جوعانة.

ب) هاذا شيعان وهايا

الساعة وخدة، الساعة تينان،

الساعة

فعل

Brid بريد

Bitrid بتريد

Bitride بتريدي

Biyrid بتريد

Bitrid بتريد

الصير

Ena أنا

Int أنت

Inte انتي

Huwwe هوي

Hiyye هتي

شرب

الميه

الچاية

القهوة

العصير

الدّو

الخليب

.....

أكل

جين، بيضة، ...

خوخة، تفاحة ...

مخشي، فطائر ...

حمصيه، نموش ...

كنافة، محليه ...

لحم، جاجات ...

.....

الدَّوَّارَةُ وَالزِّيَارَةُ

٤



وَقْتُ الْحَاضِرِ وَالْوَاسِعِ:
أَنَا ← مَالَعِب ← يَلْعَب ...
إِنْتُ ← مَمْلَعِب ← يَمْلَعِب ...
طُرُوفُ الْمَكَانِ: قِدَام، خَلْف، فَوْق، تَحْتَ...
الْجِهَاتِ: غَرْب، شَرْق، قِبْلَة، شَمَال...
الْأَيَّامُ: يَوْمُ الثَّلاثَيْنِ، ثَلَاثًا، الْأَرْبَعِي...



شُو مَتَصَيَّرْ / مَتَصَيَّرِي بِوَقْتِ الْفَاضِي؟
شُو هَوَايَتُكَ / هَوَايَتِكَ / هَوَايَتُو / هَوَايَتَا...؟
أَيْنَ بِنْتَدَوَّرُ الْيَوْمَ / أَيْنَ يَلْشُوفُ قِدَام؟
أَيْنَ الْمَقْهَى، أَيْنَ الْجَامِعِ / أَيْنَ إِرْمِير؟
أَيْمَتِي بِزُورْجِ عَالَمِ سَرَحِ / السَّاعَةِ أَشَقْدَ مَتَفَطَّر؟

الكَلِمَاتُ الزَّيْدِيَّاتُ



سَبَاحَة - دَوَّارَة
قَرَايَة - سَوَاقَة

قِدَام - خَلْف
فَوْق - تَحْتَ

بِسْكَالَات - مُوَطِّير
أَتُوبُوس - طَيَّارَة

مَاضَة - كِرْسَة
طَبْل - شِيَّاك

مُتَخَف - مَسْرَح
مَكْتَب - مَحَلّ

مَشِي - طَّ
صَيِّد - لَعِب

نِص - رِنَع
قَبْل - بَعْد

كَنِيسَة - جَامِع
زِيَارَة - خَضَّة خَانَة

جَبَل - بَحْر
سُوق - اللَّيْثَرَة

غَرْب - شَرْق
قِبْلَة - شَمَال

تَصَنَّتْ عَالِيبَارَاتٍ وَعَبَّ الْفُضُوتِ وَكَرَّرْنِ.



أَي، بِحِبِّ التَّصْوِيرِ كَثِير.

شُو مَتَّصِيرَ يَا دَاوُودُ أَخِدْ قَضَاكَ؟

أَي، مَسْجُوقٌ كُلَّ يَوْم.

لَا يَا إِمِّي، مَرْوَحٌ عَالِيشْغَلْ بَسْ يَوْمَ الْأَحَدِ وَالسَّبْتِ.

أَيْنِكَ يَا إِبْنِي، بِالِشَّغْلِ أَنتِ؟

مَالْعَبِ بِالْعَوْنِي يَا عَمَّتِي!



كُلَّ يَوْمِ الضَّحَى مَسْجُوقٌ بِسُكَّاتٍ؟

هَوَايِيكَ التَّصْوِيرِ شَيْ؟



اِقْرَأِ الْكَلِمَاتِ وَعَبَّ الْفُضُوتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ وَكَرَّرْنِ.



لِغَةِ طَابَةِ

الدَّوَارَةِ

الْقَرَاةِ

السَّابَّاحَةِ



مَحِبِّ



مَحِبِّ



مَحِبِّ



مَحِبِّ

تَصَنَّتْ عَالِمَاتٌ وَوَكَّدَ مَع نَوَها تَصَوِيرَة مَثَاب.

١
...

أ- مَرَحَبَا، خَضِرَتِكَ مَتَنَظَرِ الْأَتُونُوسَ عَشْرِينَ؟
ب- مَرَحَبَتَيْنِ وَمَرَحَبَا، لَا مَانِظِرِ الْأَتُونُوسَ سَيَتَطْعَشُ، وَخَضِرَتِكَ؟
ج- وَأَنَا كَمَا مَانِظِرِ الْأَتُونُوسَ سَيَتَطْعَشُ، عَجَبَ أَيْمَتِي مَتَجِي؟
ب- مَتَجِي بِكُلِّ عَشْرِينَ دَقَّةً، مَتَفُوتٌ مِنْ هُونِ السَّاعَةِ وَخَدَّةً.

١



٢
...

أ- يَا! فِي دَوَارَةٍ! أَيْنَ مَنَزُوحِ يَا إِمَّتِي وَيَتِي؟
ب- قَدَامَ مَنَزُوحِ عَالِبَخَرِ مَنَسَبَجٍ، وَيَعْدَا مَنَزُوحِ عَالَجَبَلِ مَنَفْطَرِ.
أ- وَأَيْمَتِي مَنَزُورِ سَيَّتِي وَجَدِّي، مَشْتَاقٌ عَلَيَّ كَبِيرِ.
ج- خَفِّكَ يَا إِيَّتِي، يَنْزُورُونَ بِكَرًا يَوْمَ السَّبْتِ لَكَانَ.

٢



٣
...

أ- تَعَا لَعُنْدِي يَا فَهِيمِ، وَأَنْتَ تَعَا يَا حَسَنَ!
ب- سَيَّتِي! عِيدَ مَبَارَكٍ عَلَيَّ يَا سَيَّتِي!
أ- وَعَلَيْكَ ابْنُ الْأَعْيَادِ إِنْ شَا اللَّهُ. أَتُونُ بِكَ يَا حَسَنَ؟
ج- مَدِشْتَرِي جُلُوعًا عَالِيدِ مَالِشُوقِ.

٣



الْفِعْلُ الْبِطْلَانُ مَالِكِيصَ صَيَّرُو بِمَجْمُوعَاتٍ مِثْلِ الْمِثَالِ.

أَنَا مَاضُحَكَ، مَرُوحَ، مَصَيَّرَ ...

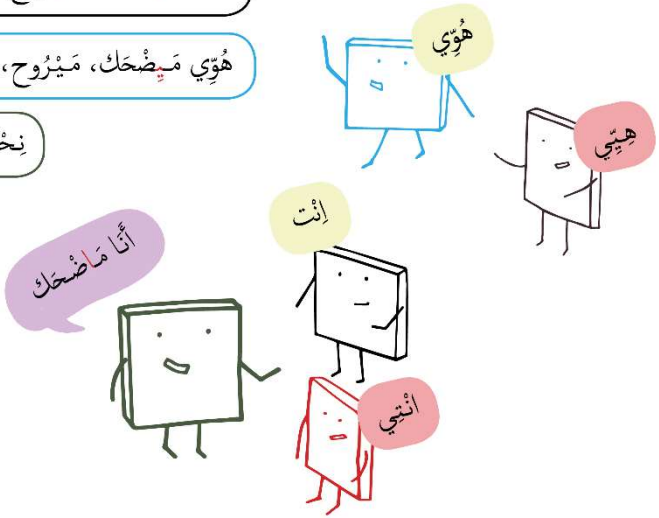
إِيَّتِي مَتَضَحَكِي، مَتَرُوحِي، مَتَصَيَّرِي ...

أَنْتَ مَتَضَحَكَ، مَتَرُوحَ، مَتَصَيَّرَ ...

هَيَّتِي مَتَضَحَكَ، مَتَرُوحَ، مَتَصَيَّرَ ...

هُؤَي مَتَضَحَكَ، مَتَرُوحَ، مَتَصَيَّرَ ...

نَحْنَا مَتَضَحَكَ، مَتَرُوحَ، مَتَصَيَّرَ ...



اقْرَأِ التَّعْرِيفَاتِ لِلزَّلَامِ وَجَاوِبِ السَّهَلَاتِ وَعَرِّفْ خَالِكَ مِثْلِن.



إِسْمُ: طَارِقْ لِبْنُ: كُمُون
عَمْرُو: تِسْطَفْش
بَلَدُ: سَوِيدِيَه شَعْلُو: بِيَاع

مَيَّحِبَّ طَلْعِ عَالَجَبَل، يَوْثُتِ الْفَاضِي
مَيَّطْبَخِ أَكْلٍ، وَمَيَّزُوحِ عَالَسِينَمَا.
وَمَيَّخَكِي عَزْبِي وَزَكِي وَأَلْمَانِي.



إِسْمَا: مَزَيَمْ لَبَقَا: قَنْدَقْجِي
عَمْرَا: عَشْرِين
بَلَدَا: أَفْرَه شَعْلَا: أَوِيرُنْجِيَه

مَيَّحِبَّ سَوَافَةِ الْمُوطِيرِ، يَوْثُتِ الْفَاضِي
مَيَّفَرَا كِتَابٍ، وَمَيَّزُوحِ عَالْسُوقِ
وَمَيَّتَنْدُورِ كَتِير. وَمَيَّخَكِي بَسْ إِنْكَلَارِي.



إِسْمُ: خَلِيلِ لِبْنُ: شَاهِين
عَمْرُو: خَمْسَطَفْش
بَلَدُ: أَفْرَه شَعْلُو: أَوِيرُنْجِي

مَيَّحِبَّ لَعِبُهُ طَابَه، يَوْثُتِ الْفَاضِي
مَيَّفَرَا كِتَابٍ، وَمَيَّزُوحِ عَالْبَحْرِ مِشْنَانِ
تَيَّسْبَح. وَمَيَّخَكِي عَزْبِي وَإِنْكَلَارِي.

طَارِقْ	مَزَيَمْ	خَلِيلِ
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

مِين مَيَّشْتَبَغِل؟

مِين مَيَّطْبَخِ أَكْلِ يَوْثُتِ الْفَاضِي؟

مِين مَيَّحِبَّ سَوَافَةِ الْمُوطِيرِ؟

مِين مَيَّخَكِي ثَلَاتِ لَسِينَاتِ؟

مِين مَيَّزُوحِ عَالْسُوقِ مَيَّتَنْدُورِ يَوْثُتِ الْفَاضِي؟

عَبِّ الْقَضَوَاتِ بِالْأَفْعَالِ الْإِكْلِ حَسَبِ السَّاعَاتِ وَكَرِّرْن.



مَيَّفَطْر

مَيَّفَطْر

مَيَّتَعَدَّا

مَيَّتَعَشَّا

١٣:٣٠

هَيِّي

٩:٠٠

هُوِّي

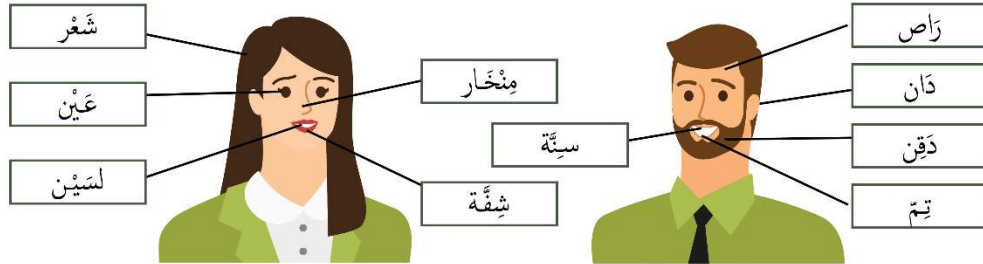
١٩:٠٠

هَيِّي

٨:٠٠

هُوِّي

تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتٍ وَالْعَيْنِيَّةِ وَكَتَبْنِ وَعَيْنِيَّةً وَصَيَّرَا.



سَكَّرَ مَنْخَارَكَ، كُلَّ بَيْتِكَ
سَكَّرَ تَمَّكَ، شِمَّ بِمَنْخَارِكَ
وَسَيَّرَكَ فَرْجِي وَأَنْسَا كُلَّ شَيْ
وَأَمْسَكَ الشِّفَّةَ وَاحْكِي عَرَبِي

سَكَّرَ دَانَكَ، شُوفْ بَعَيْنِكَ
سَكَّرَ عَيْنَكَ، اسْمَعْ بِدَانِكَ
وَشَعْرَكَ مَشَّطُو وَدَقْنَكَ قَضُو
وَرَأَسَكَ حَكُّو وَلِسَانَكَ قَضُو



عَيَّرْنَ لِلضَّمَايِرِ بِالْجَمَلَاتِ مِثْلَ بِالْمَثَالِ اكْتَبْنَ وَاقْرَيْنَ.



هُوَ يَ مَيِّقَصْ دَقْنُو. (أَنْتَ - مَت - نَك)

٥

أَنَا مَاحِلْ بَيْتِي. (أَنْتَ - مَت - نَك)

١

أَنْتَ مَاحِلْ بَيْتِكَ.

أَنْتِي مَثْفَرْجِي سَيِّتِكَ. (هَيِّي - مَت - نَا)

٦

أَنْتَ مَثْجَكْ رَأَسَكَ. (أَنْتِي - مَتِي - نَك)

٢

هُوَ يَ مَيِّحَكِي عَرَبِي. (نَحْنَا - مَن)

٧

هَيِّي مَثْنِيْمَ بِمَنْخَارَا. (هُوَ يَ - مَي - نُو)

٣

أَنْتَ مَثْمَشَّطْ شَعْرَكَ. (هَيِّي - مَت - نَا)

٨

نَحْنَا مَنِيْسَمَعْ بِدَانَا. (أَنَا - مَ - ي)

٤

تَصَنَّتْ عَالِ كَلِمَاتٍ وَحِطَّ اِشَارَةً « ✓ » لِّلشَّعْلَاتِ اِل فِى بِلَادَكَ، وَكَّرَّرْنَ.



مُتَحَف ☐

جَامِع ☐

قَلْعَة ☐



بَيْتٌ عَتِيق ☐

شِلَالَة ☐

كَنِيسَة ☐



زِيَارَة ☐

شَطِّ الْبَحْرِ ☐

مَعَارَة ☐

تَصَنَّتْ عَالِ جُمَلَاتٍ وَوَكَّدَ مَعَ نَوَاهَا تَصْوِيرَة مَنَّاسَب.

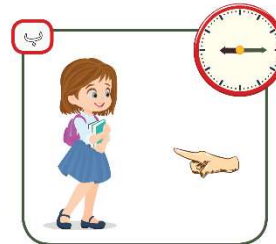


٤
... هَيَّيْ مَثْرُوحَ عَالَمَكْتَبِ
السَّاعَة تِسْعَة وَرَبْع.

٣
... أَنَا مَا فَطَر
السَّاعَة تَمَانِي وَرَبْع.

٢
... أَنَا مَفِيق
السَّاعَة سَبْعَة وَنِص.

١
... هُوَي مَفِيقْجِي اسْتَأَلُو
السَّاعَة تِسْعَة إِلَّا رُبْع.



حَوِّلِ الْجُمْلَاتِ مِنْ وَقْتِ الْحَاضِرِ لِلْوَقْتِ الْوَاسِعِ مِثْلَ الْمِثَالِ وَاقْرِئِ مَعَ الظُّرُوفِ.

كُلِّ مَا شِئِي، كُلَّ يَوْمٍ ... ↔

هَلِّقْ ↓



أَنَا بِشَرَبِ مَيِّهِ

أَنَا مَا شَرَبِ مَيِّهِ

أَنَا

أَنَا مَا لَعَبِ طَابَةِ

أَنَا

أَنَا مَا نَظَرِ بَرَّا

أَنَا

أَنَا مَا صَيَّرَ وَطِيفَتِي

أَنَا

أَنَا مَا رُوحِ عَالِمَكْتَبِ

إِقْرَأِ الْجُمْلَاتِ وَوَكِّدْ مَعَ نَوَاهَا تَصْوِيرَةً مُمْتَنَسِبَةً وَمَثَلِينَ بِالْصَّفِّ.

بِشَيْءٍ بِأَجْرِي

بِلِقِّ بِأَيْدِي



بِسَمْعِ بِدَائِي

بِشُوفِ بِعَيْنِي



بِكُلِّ بِتَمِّي

بِشَمِّ بِمِخَارِي

تَصَنَّتْ عَالِمًا لَمَّةً وَحِطَّ أَشَارَةً «✓» لِلْمَحَلَّاتِ الْمِزُورُونِ، وَكَّرَّرْنَ.



فَرَحَات: شُو جُلُوة هِيَكْ امْطَاكِي، كَلَّا مَحَلَّاتِ عَالِدَوَاة.

شِيرِين: شُو بِشْرِيدَ فَيَّا، مَحَلَّاتِ دِينِيَّة، سِيَاحِيَّة، طَبِيعِيَّة، تَارِيخِيَّة

فَرَحَات: أَيْنَ بِيْتَدُورُ لَكَانَ قَدَّامَ؟

شِيرِين: أَنَا مَقُولُ قَدَّامَ بِنُزُوحِ عَالِمَحَلَّاتِ الدِّيْنِيَّةِ مِثْلَ الزِّيَارَةِ وَالْجَامِعِ وَالْكَنِيسَةِ.

فَرَحَات: قَدَّامَ بِنُشُوفِ كَنِيسَةِ الْفَدِّيسِ بَطْرُسَ يَغْنِي سَانَ بِيِيرَ عَشْتِ أَقْرَبَ مَالْجَامِعِ وَالزِّيَارَةِ.

شِيرِين: لَكَانَ بَعْدَ بِنُشُوفِ جَامِعِ حَيْبِ النِّجَارِ، وَبِنُزُورِ زِيَارَةِ سَيِّدُنَا الْخِضِرِ.

فَرَحَات: وَآخِرُ شَيْءٍ بِنُدُورِ بِنْتَقُ تِيثُوسَ عَشْتِ قَرِيبَ عَالِ الزِّيَارَةِ وَبِنُحْلَصُ.

شِيرِين: تَمَامَ كَيْسَ كَثِيرَ.



اِقْرَا الْجُمَلَاتِ وَحِطَّ أَشَارَةً «←» مَالِ الصِّمْرِ الِ بِنَاسِبِ.



بِنَفْطَرِ بِيَيْتُنَا السَّاعَةَ تَمَانِي.

أَنَا

بِنَفْطَرِ بِيَيْتِكَ السَّاعَةَ تَمَانِي.

إِنْتُ

بِنَفْطَرِ بِيَيْتِي السَّاعَةَ تَمَانِي.

إِنْتِي

بِنَفْطَرِ بِيَيْتِنَا السَّاعَةَ تَمَانِي.

هُوَي

بِنَفْطَرِي بِيَيْتِكَ السَّاعَةَ تَمَانِي.

هِيِي

بِنَفْطَرِ بِيَيْتُو السَّاعَةَ تَمَانِي.

نَحْنَا

تَصَنَّتْ عَالِظُوفَ وَعَبَّ الْفُضُوتَاتِ فِيَّيْنِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ وَكَرَّرِن.



الطَّابَّة الْكُرْسِيَّة.

السِّدَاة الطَّابَّة.

الدُّولَاب الطَّابَّة.

الطَّابَّة الْكُرْسِيَّة.

الْلَمْبَة الْكُرْسِيَّة.

الزَّهْرَة الطَّابَّة.

الدُّولَاب الشَّيْبَاة.

الطَّبْل الْكُرْسِيَّة.

تَصَنَّتْ عَالِشَهَالَاتِ وَجَاوِينِ شُو بِشَحِبِّ وَسَهَالِ رَفِيْقَكَ بِمَجْمُوعَات.

بِشْرَجِي الصَّلَاتِ عَالْمُوسِيْقِي إِلَّا اللَّغْبَ بِالْتَلْفُونِ؟

بِشْرَجِ الْمُسِي إِلَّا الرُّكْدَ؟

بِرَجِّجْ

بِرَجِّجْ

بِشْرَجِي الشَّلَالَةَ إِلَّا شَطْرَ الْبَحْرِ؟

بِشْرَجِ سَوَاقَةَ الْبِسْكَلَاتِ إِلَّا السَّبَاةَ؟

بِرَجِّجْ

بِرَجِّجْ

بِشْرَجِي نَطَّ الْحَبْلِ إِلَّا تَكْرِيجَ الْكُلُولِ؟

بِشْرَجِ رُكْبَ عَالِدَبَّةَ إِلَّا صَيْدَ السَّمَكِ؟

بِرَجِّجْ

بِرَجِّجْ

تَصَنَّفَ عَالِمُكَالْمَةِ وَحِطَّ حَرْفَ اسْمِ الشَّخْصِ حَسَبَ السَّهَالِ وَالْيَوْمِ.



كَمَال: يَوْمَ التَّيْنِ مَيِّصِيرَ مَسْرَحِيَّاتِ كَيْسَاتِ، يَنْزُوحَ الْيَوْمَ عَالَمَسْرَحَ يَا شَبَابَ؟
وَسَيْلَةَ: فِكْرَةَ كَيْسَةَ بَسَّ ظُيْرَةَ وَمُوسَى مَشْغُولِينَ الْيَوْمَ.

نَظِيرَةَ: أَيِ، الْيَوْمَ بَعْدَ الظُّهْرِ السَّاعَةِ أَرْبَعَةَ عِنْدِي دُرُوسَ. بِكْرَةَ الثَّلَاثَا يَنْصِيرُ؟

كَمَال: بِكْرَةَ عِنْدِي مَوْعِدَ بِالْحَصْطَةِ خَاتَةَ. يَوْمَ الْأَرْبَعِي؟

مُوسَى: يَوْمَ الْأَرْبَعِي! مَسْتَحِيلَ، مَنزُوحَ أَنَا وَإِنْ عَمِّي عَالَسْبَاحَةَ.

وَسَيْلَةَ: وَالْجُمُعَةَ؟

نَظِيرَةَ: اسْمَحُوا لِي، مَزُورَ جِدِّي وَمَتَعَشَى مَعُو عَشْتُ وَخُدُو.

كَمَال: لَكَانَ، السَّبْتُ إِلَّا الْأَحَدَ يَنْزُوحَ، أَنَا مَقُولُ السَّبْتُ، وَإِنْثُوا شُو يَنْقُولُوا؟

وَسَيْلَةَ: الْأَحَدَ مَنزُوحَ عَالِدَوَاةَ مَعَ أَهْلِي، مَقُولُ السَّبْتُ.

مُوسَى: السَّبْتُ أَحْسَنَ مِلْشَانِي.

نَظِيرَةَ: وَأَنَا كَمَا مَقُولُ السَّبْتُ عَشْتُ الْأَحَدَ مَارَكَبَ عَالِدَبَّةَ.

كَمَال: لَكَانَ، مَبْرُوكَ مَأْخَذَ بِلَاتِ عَالَسَبْتُ.

الْيَوْمَ	السَّبْتُ	الْجُمُعَةَ	الْخَمِيسَ	الْأَرْبَعِي	الثَّلَاثَا	التَّيْنِ
				م		

مَيْنَ مَيَّنَزُوحَ عَالِدَوَاةَ؟

مَيْنَ مَيَّنَزُوكَبَ عَالِدَبَّةَ؟

مَيْنَ مَيَّنَزُورَ جَدُّو؟

مَيْنَ مَيَّنَزُوحَ عَالَسْبَاحَةَ؟

مَيْنَ مَيَّنَزُوحَ عَالَمَسْرَحَ؟

مَيْنَ عِنْدُو دُرُوسَ؟

مَيْنَ عِنْدُو مَوْعِدَ بِالْحَصْطَةِ خَاتَةَ؟

اقْرَأِ الْجُمَلَاتِ وَحِطِّ إِشَارَةً «✓» حَسَبَ الْجُمْلَةِ إِذَا صَحِيحٌ أَوْ غَلَطٌ، وَصَحِّحِي.



صَحِيحٌ غَلَطٌ

☐ ☐

الْبَنْكُ خَلْفَ الْخَضِطَةِ خَاتَةِ.

☐ ☐

الْمَرْكَاتُ عِنْدَ/بِجُمْبِ اللَّيْثَةِ.

☐ ☐

الدَّوَّارَةُ بَيْنَ الْجَامِعِ وَالْمَكْتَبِ وَالْمَقْهَى وَالْخَضِطَةِ خَاتَةِ.

☐ ☐

مَسْرَحُ الدَّوْلَةِ فِدَامَ اللَّيْثَةِ.

صَحِيحٌ غَلَطٌ

☐ ☐

الْمَقْهَى عِنْدَ/بِجُمْبِ الْبَيْتِ.

☐ ☐

مَسْرَحُ الدَّوْلَةِ خَلْفَ الْخَضِطَةِ خَاتَةِ.

☐ ☐

الْأَثْوَبُوسُ خَلْفَ الْمَكْتَبِ.

☐ ☐

الْجَامِعُ تَجَاهُ الْمَقْهَى.

تَصَنِّتِ عَالِ كَلِمَاتٍ وَوَكِّدِ مَعَ نَوَها تَصْوِيرَةً مَتَنَاسَبٍ.



٤ تَكْرِيجُ الْكُلُولِ

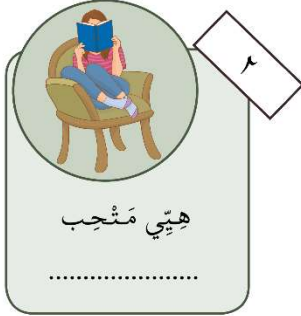
٣ لَعِبَةُ الْجُونِ

٢ طَمِيمَةُ

١ لَعِبَةُ الْحَلِيجَةِ



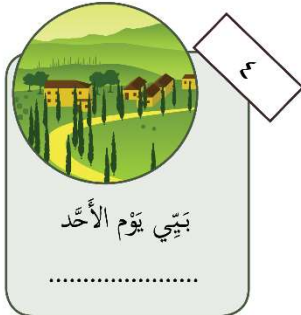
عَبِّ الْفَضَوَاتِ وَاسْهَلُوا بَعْضَكُمْ بِمَجْمُوعَاتِ بَوْتِ الْفَاضِي شُو مَتَصَيَّرُوا.   



بَوْتِ الْفَاضِي...



الدَّوَارَةُ



قَرَايَةُ الْكُتَابَاتِ.

عَالِسْبَاخَةُ.



مَيَّرُوحَ عَالِصِيَّةَ.



مَثْصُورَ الطَّبِيعَةِ.

لَصِيدَ السَّمَكِ.



جَاوِبِ السَّهَالَاتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ وَصَيِّرْ بِالْصَّفِّ مِثْلًا «مِينَ قِدَامَ/خَلْفَ؟».   



..... مِينَ خَلْفَ هَاجِرَ؟



..... مِينَ قِدَامَ هَاجِرَ؟



..... مِينَ بَيْنَ عَلِيٍّ وَتُؤُلَ؟



..... مِينَ بَرَاةَ الْأَتُونُوسَ؟



تَصَنَّتْ عَالَمَكَلَمَة وَكَمَّلَ الْمَكَلَمَة مِثْل الْمِثَال.



■: أَلُوو، مَرَكز الْإِتِّصَال لَوَزَارَة الصَّحَّة؟

◆: أَيْ، أَنَا جَمِيلَة، كَيْفَ فَيْثْنِي بِسَاعِدِكَ؟

■: :

◆: طَبْعًا، شُو مَيَجْعُو؟

■: :

◆: لَكَا، بِنَقْطَعْلُو مَوْعِدْ عِنْدَ دَكْثُور دَاخِلِيَّه إِسْمُو حَكَمَات كَمَال.

■: بِنَبْصِر كَثِير كَيْسَ اقْطَعِيلِي مِنْ فَضْلِكَ بِأَقْرَب وَقْت.

◆: :

■: بِنَشْكُرْكَ كَثِير.

◆: :

■: اللَّهُ يَسْلَمُكَ.



الله يَشْفِي، مَعَ السَّلَامَة.

إِنِّي مَرَضَان كَثِير، بَدِي مَوْعِد بِالْخُصْطَة خَانَة.

مَيَجْعُو بَطْلُو وَرَاسُو وَمَيَفِّخ وَيَشْعَل كَثِير.

يَكْرَا الْيَوْم الْخَمِيس، السَّاعَة عَشْرَة وَنَص.

عَبَّ الْقُصُوتَات مِثْل الْمِثَال وَكَرَّرِنْ.



إَغْدِر تَزَكِّيَا.

إَزْمِير بَغَرْب تَزَكِّيَا.

سِينُوب تَزَكِّيَا.

امْطَاكِي تَزَكِّيَا.

بِنَص تَزَكِّيَا.

تَصَنَّتْ عَالِفُثُوَّةٌ وَاحِفِضًا وَصَبَّرَ مِثْلِينَ بِمَجْمُوعَاتٍ وَهَالًا اِيْدُو بِتُضَلِّ عَالَاخِرِ بِبِرْبَحٍ.



دَقِّ السِّمْسَمِ، دَقِّ التَّرِّ
هُونَ لِعُغْبَا أَوْلَادِ الْعُرِّ
خَالِي بِالْعَيْدِيَّةِ
شَمِلْثُو مَطْوِيَّةِ

يَا عَزِّي وَعَزِّي
يَا لِمَ الْقَصَبِ مَطْوِيَّةِ
اللَّهُ يَنْصُرَكَ يَا شَامِ
فِيكَ بَنَيْتَ بِالْجَكَّامِ

سَيِّئِي بَغْتِيْنِي عَالِبِيرِ
تَدَجِبَلَا شِلَّةَ حَرِيرِ
فِيكَ بَنَيْتَ كِرْجِيَّةِ
تَلْعَبَ لَدَقِّ الْفُنْجَانِ

شِلَّةَ حَرِيرِ مَا إِلِي
تَسْلَمَ دَقِّ خَالِي
يَا عَزِّيْتِي وَيَا مَزْنِيْتِي
وَاطْلَعِي قُبُوشِ

أَوْصِلِنَ لِلْكَلِمَاتِ بِكَلِمَاتٍ مَنَاسِبَاتٍ اكْتَبِنَ بِالْقُصُودِ وَدَقَّقَ عَالِثَاوِيرِ وَكَرَّرِنَ.



الدَّوَارَةُ بِالْمُتَحَفِّ



.....



.....



.....



.....



.....



.....

رَكْبٌ بِالْمُتَحَفِّ

صَيْدِ الْكَمَانِ

نَظَرِ الْجَدِّ وَالسِّتِّ

سَوَافَةِ السَّمَكِ

الدَّوَارَةُ الْحَبْلِ

زِيَارَةِ عَالِدَّةِ

دَقِّ الْبِسْكَالَاتِ

نَقِّى الْكَلِمَةَ الَّتِي تَنَاسَبُ التَّصْوِيرَةَ وَحِطَّ إِشَارَةً «✓» وَكَرِّرْ.



- ١- يَعْقُوبُ مَيْلَعَب
☐ طَابَة
☐ سَبَاحَة
☐ صَبِيْعَة



- ٢- لَيْلَى فُلُوت.
☐ مَتْلَعَب
☐ مَيْجَعُو
☐ مَتَضِقُّ



- ٣- أَحْمَد قُرْآنَ الْكَرِيمِ.
☐ مَيْنَصَّتْ
☐ مَيْفَرَا
☐ مَثْرُور



- ٤- دِلَاكُ مَثْجَر
☐ أَكِل
☐ رَسَم
☐ كَمَان

عَبِّ الْقُصُوفَاتِ مِثْلَ الْمِثَالِ وَكَرِّرْ.



إِيرَانِ بِشَرْقِ تَرْكِيَا.

الْعِرَاقُ إِيرَانِ.

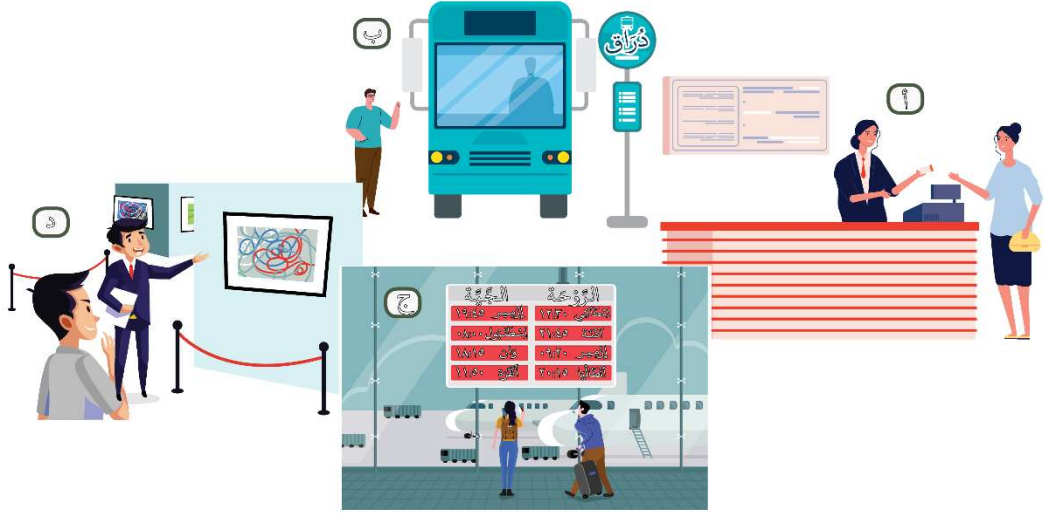
السَّعُودُ سُورِيَا.

سُورِيَا تَرْكِيَا وَالْعِرَاقُ.

مِصْرُ السَّعُودُ.

تَرْكِيَا سُورِيَا.

اقرا المكالمت وكتب حرف المكالمة مع التصويرة اليتناسب وكررن.



الساعة أشقذ متبلش المسرحية؟
الساعة ثلاثة ورع.

٣
٠٠٠٠

اسمخلي، المتحف الساعة أشقذ ميسكر؟
الساعة أربعة ونص.

٤
٠٠٠٠

بالله، مشوفي طيارة الآذنة أيمتي مثير؟
أي، كياه الساعة عشرة إلا ربع.

٤
٠٠٠٠

اسمخلي، الأنوبس الساعة أشقذ ميشرك؟
بعد ربع ساعة.

٢
٠٠٠٠

صنن للكلمات تيصيروا جملة صحيحة، اكتبوا واقرأوا.



٢ حميدة / السباحة / كثير / متحب
.....

١ يوسف / طابة / لعبة / ميجب
.....

٤ بتضيق / فلوت / أوزلام / بوقت القاضي
.....

٣ تسعة / يفتظر / الساعة / سلمان
.....

٦ يوعا / أمينة / هلق / منصير
.....

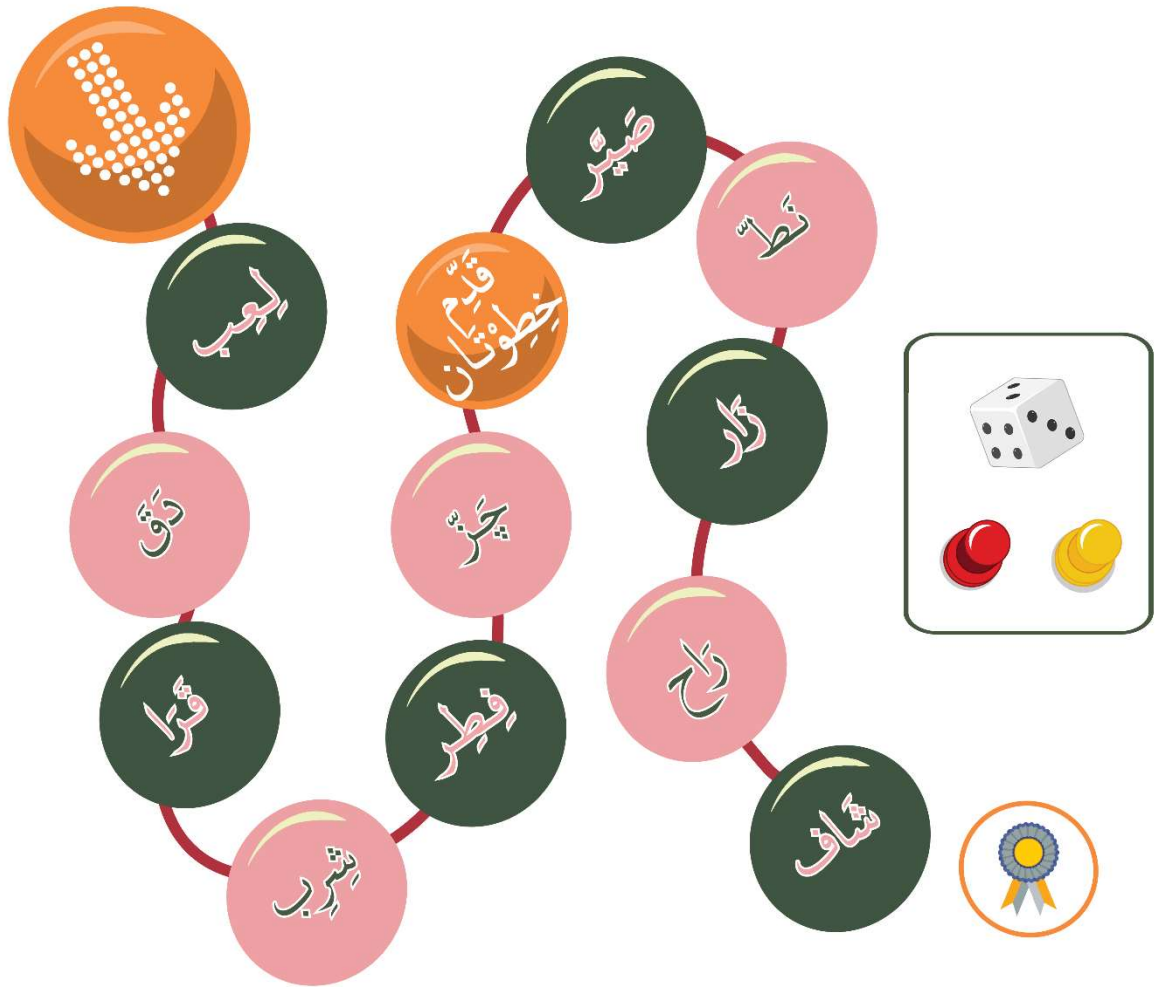
٥ بالسوق / طاهر / الدوارة / ميجب
.....

٨ حلجة / أمي / كيس / متلعب
.....

٧ بسكلات / هلق / ميسوق / أمين
.....

الْعَبُ اللَّعْبَةُ بِمَجْمُوعَاتٍ وَاضْرِفِ الْأَفْعَالِ حَسَبَ اللَّوْنِ مِثْلَ الْمِثَالِ.

كُلُّ شَخْصٍ بِالْمَجْمُوعَةِ يَصْرِفُ الْفِعْلَ بِالذَّوْرِ حَسَبَ اللَّوْنِ، إِذَا عَرَفَ يَصِلُ مَحَلُّو، وَإِذَا مَا عَرَفَ يَرْجِعُ لَخَلْفِ.



وَيْتُ الْحَاوِرِ

بَضِقْ
بِضِقْ
بِضِقِي
بِضِقْ
بِضِقْ
بِضِقْ

دَقْ

وَيْتُ الْحَاوِرِ

مَالَعَبْ
مَتَلَعَبْ
مَتَلَعَبِي
مَتَلَعَبْ
مَتَلَعَبْ
مَتَلَعَبْ

لَعِبْ

الْعَمِيرِ

أَنَا
إِنْتَ
إِنْتِي
هُوِي
هِيَِي
نَحْنَا



زراوية الثقافة
Zeraiyat is-seqlife



إمطاكِي مِن أَقْدَمِ الْمَحَلَّاتِ الْكَانُوا مَيَّعِشُوا فِيَّ النَّاسِ بِالْأَنَاضُولِ. وَعِشْتَ
بِتَنْحِيسِ مَفْرَقٍ لِلْغَرْبِ وَالشَّرْقِ وَالْقِبْلَةِ وَالشَّمَالِ طُولِ التَّارِيخِ لِعِيتِ دَوْرٌ مُهِمٌّ كَثِيرٌ
مِنْشَانِ كُلِّ الْحَضَارَاتِ. كَانَتْ مَحَلٌّ تَدُيُوقُّو الْقَافَلَاتِ وَتَدُيُسْتَرَحُوا. مَعَ إِيَّائِهِ صَارَتْ وَطَنٌ
لْعَشَرَاتِ الْحَضَارَاتِ وَالِدَوْلَةِ، مِثْلَ الْحِثِّيِّينَ، وَالْفُرْسِ وَالْإِمْبَرَاطُورِيَّةِ الرُّومَانِيَّةِ وَالْعُثْمَانِيَّةِ
وَالْأُمُويَّةِ وَالْعَبَّاسِيَّةِ وَالسَّلَاجِقَةِ وَالْحَمْدَانِيَّيْنِ... وَكُلِّ حَضَارَةٍ أَثَرَتْ بِبَعْضٍ وَعَاشَتْ مَعَ بَعْضٍ
بِهَالِ الْأَرَاضِي وَلَهَلَّقَ مَيَّعِشُوا النَّاسِ مَعَ بَعْضٍ مِنْ جَمِيعِ الْأَدْيَانِ وَالثَّقَافَاتِ بِلَطَافَةٍ وَاحْتِرَامٍ.
وَمِنْحَسَنَ نَشُوفٍ لَيُومِنَا هَذَا آثَارُ وَتَأَثِيرَاتِ تَارِيخِيَّةٍ وَدِينِيَّةٍ وَثَقَافِيَّةٍ وَتِجَارِيَّةٍ
بِأَمْطَاكِي وَحَوْلًا. مِثْلَ الْجَامِعِ حَبِيبِ التِّجَارِ، وَزِيَارَةِ سَيِّدِنَا الْخَضِرِ وَكَنِيسَةِ الْقَدِّيسِ
بُطْرُسَ يَغْنِي سَانِ بِيِيرَ وَخَوْرَةَ الْيَهُودِيِّينَ عِنْدَ بَعْضٍ. وَالْاِخْتِلَافَاتِ بِالْمُعْتَقَدَاتِ مَا
صَارَتْ مَشْكِلَةً فِي أَمْطَاكِي أَبَدًا، بِالْعَكْسِ النَّاسِ مَيَّشُوفُوا لَهَايَا زَنْكَلَةٍ وَثَرَوَةٍ.

وانت اكتب إذا شئت بأمطاكِي هيك شي بِنَشَبَةٍ :

الضَّيِّعَةُ وَالطَّيِّعَةُ



الإِصَافَةُ:

عَيْن ← بَيْت ← عَيْنُ الْبَيْت ...

الأَلْوَان: أَخْضَر، أَزْرَق، أَيْض، أَسْوَد...

الثَّنَان: جَزَابَان، سَاكِثَان، تَنْوَرْتَان...

الصِّفَات: كَبِير، زَعِير، طَوِيل، قَصِير...

كَيْفَ الْجَوِّ عِنْدَكُنْ؟

فِي عِنْدَكَ مَا يَتِيهِ وَخْدَةً / فِي عِنْدِكَ تَنْوَرْتَانْ؟

شَوْ لَازِمَ نَصِير...؟

لَشَوْ لَازِمَ نَصِير...؟

أَشْفَقْد سِعْرَ الْقَمْبَارِ الْأَزْرَقِ؟

الكَلِمَاتُ الزَّائِدَاتُ



مَطَر - تَلْج
مَغِيَمَةٌ - شَمْسِيَّة

جَوّ - هَوَا
بَرْد - شَوْب

قَوْلُطُوق - تَلْفِيزِيُون
فِرْن - بَرَاد

شِتِي - صَيْفِيَّة
رَبِيع

نَضَافَةٌ - طَبِيعَةٌ
قَبْرِيقَةٌ - زَرَاعَةٌ

بُطْرُون - بُلُوز
لَفْجِيَّة - سَاكِه

هَرَّة - طَوْفَةٌ
بَرْد - حَرَبِيَّة

زُدِيد - عَتِيق
كَبِير - زَعِير

أَزْرَق - أَخْضَر
بِرْتَقَالِي - وَرْدِي

قَرِيب ع
بَعِيد عَن

تَصَنَّتْ عَالِيبَارَات وَعَبَّ الْقُصُوت وَكَّرَرْنُ.



لَا، أ بَصِيرَ بَيْت، بَسْ بَصِيرَ قَلْعَة.

مَاشْتَرِي بُلُوزَان، وَاحِد إِلَك وَاحِد إِلِي.

وَهَايَا فِي عِنْدَا قِبَاعَة حُمَرَة مِثْلَك.

مَعَيْن، بَسْ أ بَعْرِفَ إِسَا.



اَقْرَأَ الْكَلِمَات وَوَصِلِن مَعَ التَّصْوِيرَة الِ بِتَنَاسَب وَكَّرَرْنُ.



الصَّيْفِيَه

الرَّيْبَع

الشِّتِي



تَصَنَّتْ عَالِمَاتٌ وَوَكَّدَ مَع نَوَهَا تَصْوِيرَةَ مَثَنَاسَب.

١
...

أ- أَهْلًا وَسَهْلًا فِىكِ لَبَيْتِنَا!
ب- اللَّهُ يَسْلِمُكَ! كَبِيرَ كَيْسَ بَيْتِكَ وَقَطْعَتِكَ.
أ- أَيْ، هَآيَا قَطْعَتِي وَسَيْعَةً، مَا قَرَأَ كِتَابِي وَمَدَقَ كِطَارِي مَزْجًا.
ب- وَسَيْعَةً وَجَلُوةً كَبِيرَةً.



٢
...

أ- مَرْحَبًا إِيَّيْ وَبَيْي، كَيْفَ كُنَ؟
ب- مَلِيحِينَ الْحَمْدُ لِلَّهِ. كَيْفَ الْجَوُّ عِنْدَكُنْ؟
أ- هُونٌ مَيْصَبٌ مَطَرٌ كَثِيرٌ وَعِنْدَكُنْ كَيْفَ الْجَوُّ؟
ج- بَسْ هُونٌ شَمْسِيَّةٌ الدَّرَنِيَّةُ.



٣
...

أ- يَا إِيَّيْ! مَيْنَ مَيزَتِ لَهُونِ هِيكَ هَالِشَحْ وَلَشُو مَيزَتِ؟
ب- أْ بَعْرِفْ يَا إِيَّيْ مَيْنَ بَسَ الطَّبِيعَةِ مِثْلَ بَيْتِنَا!
أ- كَيْفَ يَغْنِي يَا إِيَّيْ؟
ب- يَغْنِي أَلْ بَيْتَشَحْ الطَّبِيعَةِ بَيْتَشَحْ بَيْتُو، وَأْ بَيْتَعَشَ فَيَّا بَقَا.



تَصَنَّتْ عَالِمَاتٌ وَضِيْفَنَ لِكَلِمَةِ «نَضَافَةٌ» مِثْلَ بِالْمَثَالِ وَدَقَّقَ عَالِفُ لَامَ وَكَرَّرَنَ.

نَضَافَةُ الْبَيْتِ

بَيْت



أَكَل



بَدَن



طَبِيعَةٌ



بَحْر



نَضَافَةٌ

+

تَصَنَّتْ عَالِفَقْرَة وَعَبَّ الْقُصُوت حَسَب التَّصْوِيرَة وَكَرَّر كَلِمَات الرُّدِيدَات.



هَذَا بَيْت قَمْبَر. بَيْتُو زَعِيْر بَس مَزْتَا حَتِيْر. فِيلُو قَطْعَتَان وَمَطْبَخ وَحَمَام.
بِ..... فِي قَوْلُوق وَتَلْفِيْزِيُون. قَمْبَر مَيْقَعْد عَالْقُولُوق وَمَيْتَفَرَج عَالْتَلْفِيْزِيُون.
وَبِ..... فِي بَرَاد وَفِرْن وَمَاَصَة وَكَرَاسِي. قَمْبَر مَيْطَبَخ أَكِل هُون وَمِيَاكِل عَالْمَاَصَة.
وَقَمْبَر مَيْتَحْسَل وَمَيْفَرَجِي سَنَّاو بِ..... وَمَيْلَبَس وَمَيْنَام بِ.....

عَبَّ الْقُصُوت يَكْلِمَة النَّصَافَة مَثَلِ الْمِثَال وَدَقَّق عَالْقَالِب «لَازِم» وَكَرَّرِن.



لَازِم تَكْسَس الْبَيْت
مِنْشَان

مَا لَازِم تَسْتَعْمَل بِلَاسْتِيك
مِنْشَان

لَازِم تَزِيْ الْعَفْش بِالْمِزْنَلَة
مِنْشَان

لَازِم يَحْسَل الْأَكْلَات
مِنْشَان نَصَافَة الْأَكِل.

تَصَنَّتْ عَالِمَكَلَمَةَ وَاكْتَبَ حَرْفَ التِّيَابِ لِلشَّخْصِ الـ شَّتْرَاهِ وَكَرَّرَ الْكَلِمَاتِ التِّيَابِ.



فَاطِمَةُ: الله يَغْفِيكَ يَا طَرِيفَةَ، مَثْرُوحِي كَبِيرَ عَالِشُوقِ؟

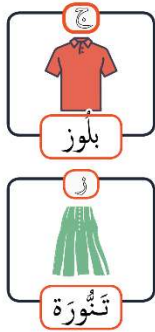
طَرِيفَةُ: الله يَغْفِيكَ يَا فَاطِمَةُ، كَلَّ يَوْمَ السَّبْتِ مَرْوَحِ، وَاَنْتِي؟

فَاطِمَةُ: أَنَا مَرْوَحِ عَالِشُوقِ يَوْمَ السَّبْتِ وَالتَّلَاتَا. وَشُو اشْتَرَيْتِي الْيَوْمِ؟

طَرِيفَةُ: أَنَا اشْتَرَيْتُ بَنْطُرُونَ وَسَاكِيَه وَتَنْوَرَةَ، وَاَنْتِي؟

فَاطِمَةُ: مَبَارَكَاتِ إِنَّ شَا الله، وَأَنَا اشْتَرَيْتُ لَفْجِيَه وَكُفُوفِ وَبَلُوزِ..

طَرِيفَةُ: الله يَبَارِكْ فِيكَ يَا فَاطِمَةُ، مَعَ السَّلَامَةِ.



طَرِيفَةُ	فَاطِمَةُ
.....	

تَصَنَّتْ عَالِكَلِمَاتِ بِحَقِّ الْجَوِّ وَعَبَّ الْفُضُوتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ وَكَرَّرِنْ.



.....؟
- هُونِ بِ..... مَيَّصَبِ مَطَرِ.



.....؟
- هُونِ بِ..... شَمْسِيَسَةَ الدِّيَنِيَه.



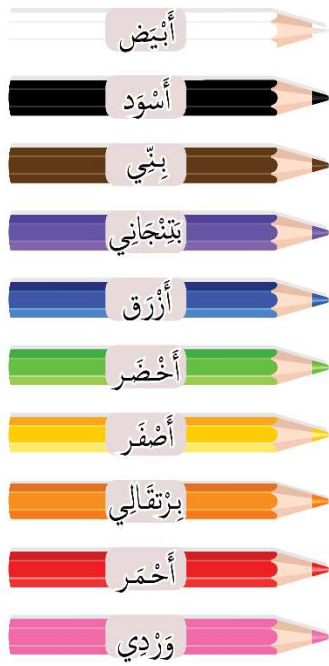
- كَيْفِ الْجَوِّ عِنْدَكَ يَا جَمَالِ؟
- هُونِ بِ..... الدِّيَنِيَه.



- كَيْفِ الْجَوِّ عِنْدَكَ يَا زَيْنَبِ؟
- هُونِ بِ..... مَيَّصَبِ



تَصَنَّتْ عَالِلَوَانِ وَاسْبِغْنِ لِلتِّيَابِ حَسَبِ اللَّوْنِ وَكَرِّرْنِ.

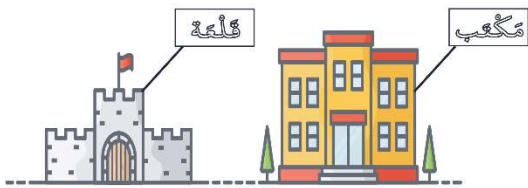


اقْرَأِ الْقَوَالِبَ وَعَبِّ الْفُضُوتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ مِثْلِ الْمِثَالِ.

قريب ع



بعيد عن



المكتب قريب عاقلعة.

المكتب الحلاق.

القلعة المكتب.

البيت القلعة.

الحلاق البيت.

تَصَنَّتْ لَأَصْوَاتِ الْأَقَاتِ وَأَكْتُبُ أَسَامِيهِنَّ بِالْفَضَوَاتِ.



.....



.....

حَرِيقَةٌ

بَرَدٌ



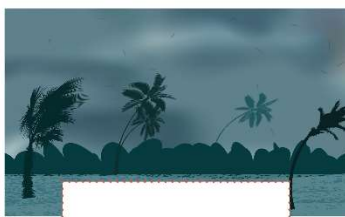
.....



.....

طَوُفَةٌ

رَعَقَةٌ



.....

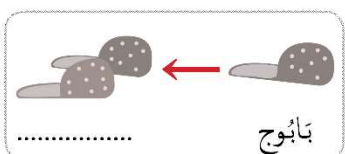


.....

هَرَّةٌ

فَرْتُونَةٌ

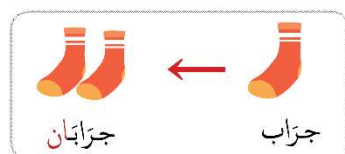
صَيَّرَ لِلْكَلِمَاتِ تَنَانًا، وَدَقَّقَ عَالَمَ دَكَّرَ وَالْمَوْنُوتِ وَكَرَّرَ.



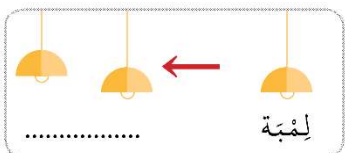
بَابُوج



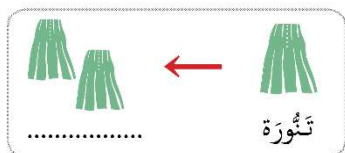
سَاكِيه سَاكِيتَان



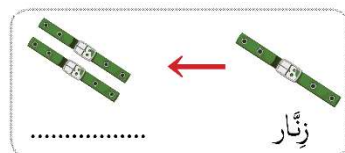
جَرَاب جَرَابَان



لَمْبَةٌ



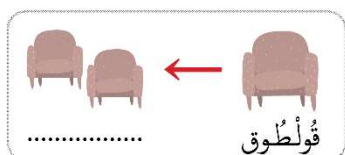
تَنْوَرَةٌ



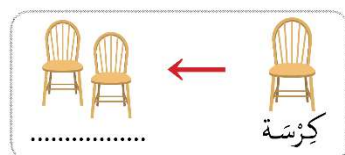
زِنَار



قُطْنِيَّة

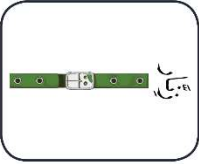
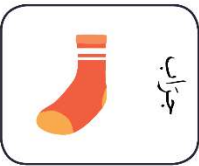
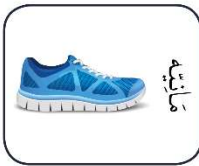
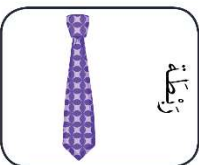
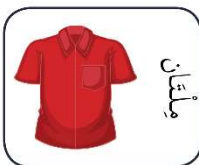


فُولُطُوق



كُرْسَى

اَوْصِلِن لِّلْكَلِمَاتِ مِثْلَ الْمِثَالِ حَسَبِ الْكَلِمَةِ مُذَكَّرٌ أَوْ مُؤَنَّثٌ.

	أَخْضَرُ خَضِرَةٌ		أَصْفَرُ صَفْرَةٌ
	بُرْتُقَالِي بُرْتُقَالِيَّةٌ		أَزْرَقُ زُرْقَةٌ
	بَعِجْجَالِي بَعِجْجَالِيَّةٌ		أَحْمَرُ حُمْرَةٌ

إِقْرَأِ الْمِثَالَ وَدَقِّقْ عَالِإِضَافَةَ بِالْأَلِفِ لَامَ وَعَالِإِسْمِ إِشَارَةً، وَعَبِّ الْقُصُوتَاتِ وَكَرِّرْنَ.



هَآيَا عَيْنِ الْبِتِّ.

هَآيَا عَيْنِ.

هَآيَا بِتِّ.

هَآيَا

هَآيَا نِصْرَةٍ.

هَآدَا صَبِي.

..... .

هَآيَا قُطْعَةٍ.

هَآدَا بَيْتِ.

..... .

هَآدَا شَعْرِ.

هَآيَا بِتِّ.

تَصَنَّتْ عَالَمَكَلَمَة وَحِطَّ اِشَارَة «X» حَسَبِ الْجُمْلَة وَمَثَّلِ الصِّفَاتِ بِالصِّفِّ.



مَلِيكَة: مَرْحَبَا يَا سَكِينَة، فِي عِنْدِكَ طَنْجَرَة؟
 سَكِينَة: بِتَرِيدِي طَنْجَرَة كَبِيرَة إِلَّا زَعِيرَة؟
 مَلِيكَة: كَبِيرَة مِنْ فَضْلِكَ. وَاسْمُجِي لِي فِي عِنْدِكَ مَآكِينَة حَسِيل؟
 سَكِينَة: أَيْ، فِي عِنْدِي خَيْرَ أَنْ شَا اللَّهُ؟
 مَلِيكَة: مَآكِينَتِي مَخْرُوبَة عَشْت عَتِيقَة كَثِير.
 سَكِينَة: لَا، أَنَا فِي مَآكِينَتِي جَدِيدَة، بِخَسِل تِيَابِك عِنْدِي.
 مَلِيكَة: بَسِ الْبُرْدَايَة طَوِيلَة، بِشَسَاع جَوَاة الْمَآكِينَة؟
 سَكِينَة: أَيْ، بِشَسَاع مَآكِينَتِي كَبِيرَة.
 مَلِيكَة: وَبِاللَّهِ فِي عِنْدِكَ خَلِيب شَي، أَنَا فِي عِنْدِي قَلِيل.
 سَكِينَة: أَيْ، أَنَا فِي عِنْدِي كَثِير الْحَمْدُ لِلَّهِ.
 مَلِيكَة: لَكَانَ أَنَا بِتَشْكُرُكَ كَثِير كَثِير.

كثير	قليل	طويلة	قصيرة	رديئة	جيدة	كثير	قليل

فِي عِنْد سَكِينَة طَنْجَرَة
 فِي عِنْد سَكِينَة مَآكِينَة حَسِيل
 فِي عِنْد مَلِيكَة مَآكِينَة حَسِيل
 فِي عِنْد مَلِيكَة بُرْدَايَة
 فِي عِنْد سَكِينَة خَلِيب

تَصَنَّتْ عَالَمَكَلَمَات وَجَاوِبِنْ وَسَهَال رَفِيقَك بِمَجْمُوعَات.

الْبُرْد؟



الشُّوب إِلَّا



بِتَرْجَحِي

بِرَجَح

الصَّيْفِيَّة؟



الْبُتِي إِلَّا



بِتَرْجَح

بِرَجَح

الْبُرْدَة؟



الْبُنْطُرُون إِلَّا



بِتَرْجَحِي

بِرَجَح

الْمِلْثَان؟



الْبُلُوز إِلَّا



بِتَرْجَح

بِرَجَح



شُو بَتَلْبَسِي بِالصَّيْفِ بُلُوز إِلَّا سَاكِيَّة؟

بَلْبَس



شُو بَتَلْبَس بِالْبُتِي بَابُوج إِلَّا مَانِيَّة؟

بَلْبَس

إِقْرَأْ عَالَمَ الْكَلِمَةِ وَكَمِّلْ الْمَكَالِمَةَ مِثْلَ الْمِثَالِ.

- : بَابَا، أَنَا كَثِيرٌ مَحِبٌّ الْمَشْيِ مَعَكَ كَيْلَ يَوْمانَ طَرِيقَ.
- ◆ : آخِذْ قَضَاكِي وَأَنَا كَمَا مَحِبٌّ. لَكَانَ بَتَّعْرِفِي شُو بِنْتَفَعِ الْمَشْيِ؟
- : :
- ◆ : قَدَّامَ الْكَيْلِ بِنْتَفَعِ صَحَّةِ الْإِنْسَانِ، مَيْتَحَرَّكَ الدَّمُ وَمَيْرَتَاحَ الْبَدَنِ.
- : :
- ◆ : مَيْرَتَاحَ الْبَدَنِ وَمَيَقْوَى الذَّهْنِ.
- : :
- ◆ : يَغْنِي بِنْتَفَكَّرِي أَحْسَنَ وَإِذَا مَتَفَهَمِي شَعْلَةَ بِنْتَفَهَمِي بَقَا شَعْلَتَانِ.
- : كَثِيرٌ كَيْسَ مَحِبٌّ الْمَشْيِ أَكْثَرَ هَلَقَ.
- : :
- : :
- ◆ : حَقِّكَ بِنْتَفَعِ كَثِيرَ الْمَشْيِ وَالرَّكْدِ.
- : لَكَانَ يَا بَيْتِي، مَا كَيْلَ يَوْمانَ طَرِيقَ، كَيْلَ يَوْمَ لَازِمَ نَمَشْيِ!
- : :



لَشُو يَا بَيْتِي مَتَحَجِّي أَكْثَرَ؟

وَأَسَا شُو بِنْتَفَعِ يَا بَيْتِي؟

لَا يَا بَيْتِي أَعْرِفُ، قَلِي بِاللَّهِ!

شُو يَغْنِي بِيَقْوَى الذَّهْنِ؟

عَشْتُ مَا مَشْيِي مَعَكَ وَعَشْتُ بِنْتَفَعِ كَثِيرَ.

تَمَامَ كَيْلَ يَوْمَ بِنَجِي، وَمَا بِنَمَشْيِي بَسَ بِنَزْكَدَ كَمَا.

نَصَّنْتَ عَالَمَ السَّهَالَاتِ وَجَاوِبِي وَسَهَالِ رَفِيقَكَ بِمَجْمُوعَاتِ.

أَ مَا لَبَسَ بِنَطْرُونِ.

أَنَا مَا لَبَسَ تَنْوَرَةَ.

أَ قَهْوَةَ.

أَنَا بِشَرَبَ جَايَةَ.

..... سَوَاقَةَ الْبِسْكَالَاتِ.

إِنْتَ بِتَحِبَّ سَوَاقَةَ الْمُوطِيرِ.

..... الصَّفْرَةَ.

إِنْتِي بِتَرْجَحِي الْحَمْرَةَ.

..... الصَّيْفَ.

نَحْنَا بِنَرْجَحِ الشِّتِي.



تَصَنَّتْ عَالَمَكَلَمَة، وَجَاوِب السَّهَالَات بِمَجْمُوعَات.

هَارُون: مُسْتَمْعِين الْكِزَام مِنْ زَادِيُو الطَّيْبَعَة، الْيَوْم مَعْنَا دَكْثُور مُنِير الطَّحَّان، أَهْلَا وَسَهْلَا فِيكَ يَا دَكْثُور.

مُنِير: اللَّهُ يَسَلِّمَكَ، بِشَشْكْرَكَ كَثِير مِنْشَان عَزِيْمَتِكَ.

هَارُون: الْيَوْم مَوْضُوع الْبَرْنَامَج «إِحْتِبَاس الْحَرَارِي»، شُو أَسْبَابُو؟

مُنِير: فِيلُو أَسْبَاب كَثِير، مِثْل دَحَّان الْقَبَارِق وَالْعَرِيَّات وَمِيزِيد عَدَد النَّاس وَمِيقِلْ عَدَد السَّجَار، مَتَثَلَوْتُ الطَّيْبَعَة.

لَهِيك مِيزِيد الْكَرْبُون بِالْهَوَا وَدَرْجَة حَرَارَة الدِّيْنَا.

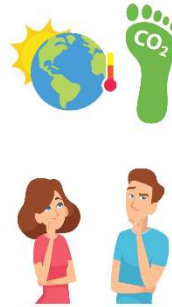
هَارُون: أَهْي، شُو بِيُصِير إِذَا مِيزِيد؟

مُنِير: بِمِيزِيد الْآقَات الدِّيْنَا مِثْل، حَرِيْقَات وَالطَّوْفَات، وَالْهَزَات وَالْفَرْثُونَات.

هَارُون: هَلَقْ مِيسْهَلُو الْمُسْتَمْعِين مَالْإِنْتَرْنَت، مِيقُولُوا شُو لَازِم نَصِير؟

مُنِير: لَازِم نَقْلْ أَتَار الْكَرْبُون، مَثَلًا لَازِم نُسَكِّر الصَّو الرَّايْد، نَخْرُجْ أَقْل مِيَه وَأَقْل مَاطُوت، وَنِسْتَعْمَلْ أَكْيَاس قَمَاشَة مَحَلَّ الْبَلَاسْتِيك.

هَارُون: طَبْعًا فِي كَثِير شَغَلَات مِثْل لَازِم نَصِير، مِثْلَشْكْرَكَ كَثِير دَكْثُور مُنِير.



أَسْبَاب إِحْتِبَاس الْحَرَارِي؟

شُو بِيُصِير إِذَا بِشْزِيد الْحَرَارَة؟

كَيْفْ بِنَقْلْ أَتَار الْكَرْبُون؟

إِنْت / إِنْتِي شُو مَنَصِير / ي؟

تَصَنَّتْ عَالِجُمَلَات، وَكَتَبَ اسْم الْحَرْف مَعَ التَّصْوِيرَة الـ مَتَنَاسِب.

ج
الْجَوُّ كَثِير كَيْس،
جَا الرَّيْع.
لَازِم تَزْرَعِي اسْجَار.

ي
بَزْد كَثِير، مَيْصَبْ ثُلْج.
لَازِم تَلْبِيسِي سَمِين.
مِثْل مُوْط وَلَفْجِيَه وَكَف.



ه
شَوْب كَثِير، شَمَيْسَة الدِّيْنَة.
لَازِم تَشْرَبِي مِيَه كَثِير،
وَمَا لَازِم تَطْلَعِي لِلشَّمْس.

پ
الْهَوَا كَثِير مَيْنَسَم.
مَا لَازِم تَطْلَعِي بَرَاة الْبَيْت.
مِثْل مُوْط وَلَفْجِيَه وَكَف.



إِقْرَا الْمِثَالَ وَعَبِّ الْفُضُوتَاتِ حَسَبَ التَّصْوِيرَةِ وَقُولِ أَلْوَانَ تِيَابِكَ.



بَلُوزِ الْبَيْتِ

سَاكِيَّةٌ الصَّبِيِّ صَفْرَةٌ.

لَفْحِيَّةٌ حَمْرَةٌ.

بَنْطُرُونَ الصَّبِيِّ

تَتُورَةُ الْبَيْتِ

..... الصَّبِيِّ زَرْقَةٌ.

إِقْرَا الْجُمَلَاتِ وَعَبِّ الْفُضُوتَاتِ بِالْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةِ.

إِخْتِبَاسُ الْحَرَارِي - بِالرَّبِيعِ - يَبْضُرُ - الطَّيْبَةُ - نَصَافَةُ - لَازِمٌ

- ١- يَوْمَ السَّبْتِ بَزْدٌ كَثِيرٌ. تَلْبِيسِي سَمِينٌ. إِخْتِمَالٌ يَصِيبُ تَلْجٌ.
- ٢- الطَّيْبَةُ مِثْلُ الْبَيْتِ، أَلْ يَبْنِشُحُ يَبْنِشُحُ يَبْنِشُو، وَأَبْقَا يَبْنِشُحُ فَيَا.
- ٣- يَبْنِشُحُ الزَّهْرَاتِ، وَيَكُونُ الْجَوُّ كَيْسَ وَيَنْزَرِعُ اشْجَارٌ.
- ٤- إِنِّي! شُو هَالْعَفْشُ هِيَكْ؟ لَازِمٌ تَلِمَ الْعَفْشُ مِنْشَان الْبَيْتِ .
- ٥- قَطَعَ السَّجَارَ وَدَخَانَ الْفَبَارِقِ مِنْ أَشْبَابِ
- ٦- الْمَشْيُ كُلَّ يَوْمٍ يَنْفَعُ، بَسْ شَرِبَ الدَّخَانَ

جَوابِ السَّهَالاتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ وَكَرِّرَنَّ.



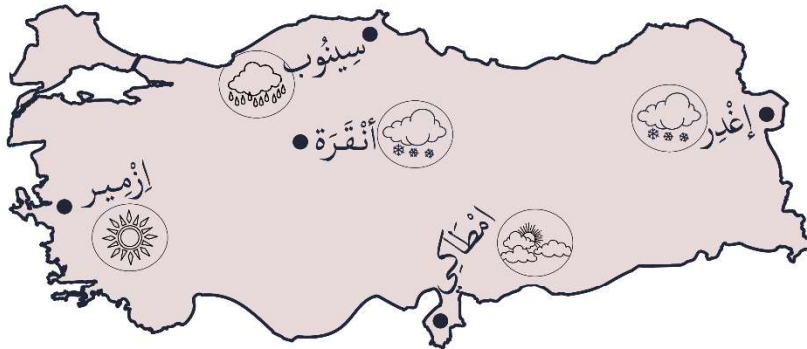
أَشَقْدِ سِعْرَ اللَّفْحِيَّةِ الْخَضْرَاءِ؟ سِعْرًا

أَشَقْدِ سِعْرَ الْجَرَّابِ الْبَرْتَقَالِي؟ سِعْرُو

أَشَقْدِ سِعْرَ الْقَمِيزِ الْأَزْرَقِ وَالْبُلُوزِ الْأَصْفَرِ؟ سِعْرِن

أَشَقْدِ سِعْرَ الثَّنَوْرَةِ الْبَيْيَّةِ؟

عَبِّ الْقُصُوتِ مِثْلَ الْمِثَالِ وَكَرِّرَنَّ.



بِإِغْدِرِ مَيِّصَبٍ

بِإِزْمِيرِ شَمْسِيَّةِ الدِّنْيَةِ.

بِسِينَوْبٍ

بِأَمْطَاكِ الدِّنْيَةِ.

..... تَلْج.

تَصَنَّتْ عَالِيبَارَاتٍ وَآخِي بِمَجْمُوعَتَانِ وَحْدَةٍ سَبَبِ وَحْدَةٍ تَتَبِجَةٍ.



بَعْدَ

قَبْلَ

إِخْتِيَابُ الْحَرَارِي



دَحَانُ الْفَارِاقِ وَقَطْعُ الشَّجَرِ



تَلْوِيَتِ الْبَحْرِ



إِسْتِغْعَالُ الْبَلَا سَتِيك



حَرِيقَات



تَلْوِيَتِ الطَّيْفَةِ



نَقَى التَّصْوِيرَةَ الَّتِي تَنَاسِبُ الْجَمَلَةَ وَحِطَّ إِشَارَةً «✓» وَكَرَّرَ.



هَذَا بُلُوزٌ قَصِيرٌ، وَلَوْنُهُ أَصْفَرٌ.



هَآيَا تَنْوَرَةٌ طَوِيلَةٌ، وَلَوْنُهَا حَمْرَةٌ.



هَآيَا قِبَاعَةٌ زُدِيدَةٌ، وَلَوْنُهَا خَضْرَاءُ.

أَقْرَأِ الْجُمْلَةَ وَعَبِّ الْفُضُوتَاتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ وَكِّرِّرَنَّ.   



بِسْتَانِ الْبَيْتِ (وَسِيعَ / دَيِّقَ).



بِرَّادِ الْمَطْبَخِ (زُدِيدَ / عَتِيقَ).



دُولَابِ التِّيَابِ (طَوِيلَ / قَصِيرَ).

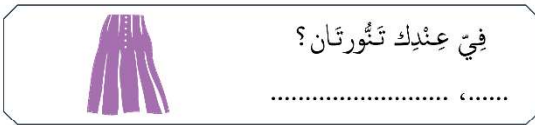


شَرْبِ الدِّخَانِ (بَيْنَفَعَ / بِيضَرَ).



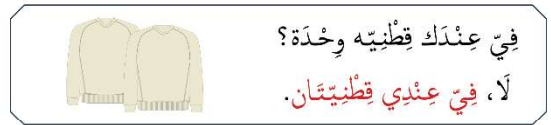
قَطِعةِ الْأَوْلَادِ (نَضِيفَةَ / نَاشِحةَ).

جَاوِبِ السَّهَالَاتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ «أَيَّ» أَوْ «لَا».  



فِي عِنْدِكَ تَنْوَرْتَانِ؟

.....،



فِي عِنْدِكَ قَطْنِيَّةِ وَحْدَةٍ؟

لَا، فِي عِنْدِي قَطْنِيَّتَانِ.



فِي عِنْدُكَ لَفْجِيَّتَانِ؟

.....،



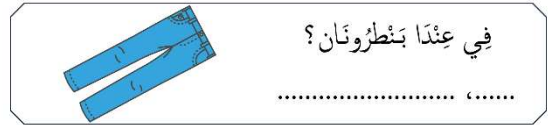
فِي عِنْدِكَ كُرْسَى وَحْدَةٍ بِالْصَّفِّ؟

أَيَّ،



فِي عِنْدِكَ تَلْفِيزِيُونِ وَاحِدٍ؟

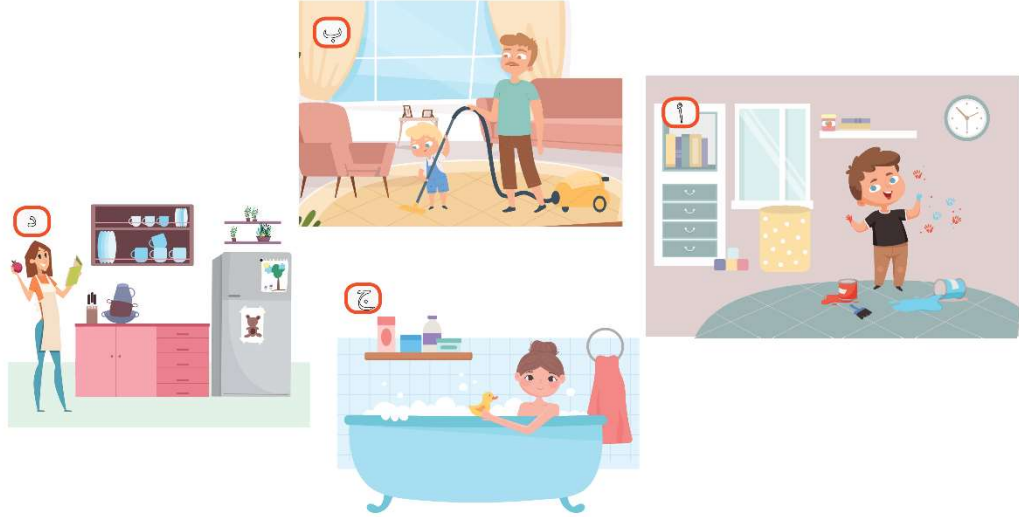
.....،



فِي عِنْدَا بَنْطُرُونَانِ؟

.....،

اقرا المكالمت وكتب حرف المكالمة مع التّصويرة ال بتناسب وكررن.



أين الصبي؟

٣
○○○

◆ هو يقطع الوليدات ميسبغ الحاط.

أين البتي والبت؟

١
○○○

◆ هتي بالصالون ميكتسوا.

أين الام؟

٤
○○○

◆ هتي بالمطبخ مطبخ اكل.

أين الاخت؟

٢
○○○

◆ هتي متشخسل بالحمام.

اقرا الجملات وصف حروفن حسب التّصاوير وكررن.



٣



١



٤



٢



١ قدام الكل نق محل كيس.

ب وبالأخر سقيًا للسجرة.

ج وبعدا حطًا جوة الجورة كيس.

د وبعدا احفر جورة قدا.

٤ ٣ ٢ ١

--	--	--	--

100

١٠٠



بَعْدِ هَالْتَرُوسْ شُو فَيْتَكَ تَصِيرْ؟

☐☐☐

بَعْرِفْ شُو مَآكَلْ وَمَاشْرَبْ

☐☐☐

بَعْرِفْ مِينْ شُو مَيْشْتِغَلْ (مَعْلَمْ، شَغِيلْ)

☐☐☐

بَحِكِي عَن هَوَايَاتِي (شُو مَصِيرْ بَوَقْتِ الْفَاضِي)

☐☐☐

بِئْدَوْرْ بِالسُّوقِ وَبَعْرِفْ أَسَامِي الْمَحَلَّاتِ

☐☐☐

بَحِكِي عَن لِبْسِي وَعَن جَوِّ بِلَادِي

شُو تَعْلَمْتَ زَيْد؟



اَكْتُبِ الْيَوْمَ شُو صَيَّرْتَ وَكَيْفْ كَانَ الْجَوُّ:

نَوْهِي مَوْضُوعَ كَانَ بَسِيطَ أَكْثَرْ شَيْ:

إِنْتِ بِنَحِبِ الصَّيْعَةِ إِلَّا الْبَلَدَ أَكْثَرْ وَشُو مَتَصِيرْ مِنْشَانِ الطَّيْبَةِ:



زراوية النشانة
zêwiyt is-seqâjfe

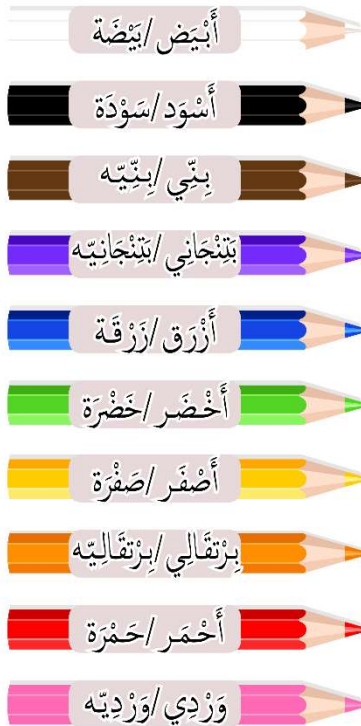


كِلَّ سَنِيَّه مَيَزِيد عَدَدِ النَّاسِ بِأَمْطَاكِي. مَالْسَيِّنَات لَهْلَق زَادَتْ قَدَّا
تَلَات طَرِيق، كَانَتْ ٥٠٠ أَلْف، هَلَق مَلْيُون و ٥٠٠ أَلْف. النَّاس كَانُوا أَكْثَر
شَي مَيَزَرَعُوا أَوْ يَرْبُوا حَيَوَانَات. وَأَمْطَاكِي أَكْثَر شَي مَشْهُورَة بِالزَّيْتُون وَالزَّات
وَفَلَيْفَلَة السَّوَيْدِيَّه وَالْبَرْتَقَالَة. مَعَ هَوْدِي كِلَّن كَانُوا النَّاس مَيَرْوَحُوا عَالِحَوَّاش
الْقِطْن أَوْ مَنَشَان الزَّرَاعَة لِأَذْنَة بَعْضِ الْأَوْقَات. بَس بِالزَّمَانَات عِشْت زَادُوا
الْبَشَر زَادُوا الْبُيُوت وَبَلَّشُوا تَد يَرْوَحُوا عَالْمِدِينَة وَدَشُوا الزَّرَاعَة وَبَلَّشُوا
بِالتَّجَارَة. الصَّيُوع تَقَدَّمَتْ صَارَتْ مِثْل بَلَد. الْأَرَاظِي الْخَضِر قَلُّوا كَثِير
وَزَادُوا الْقَبَارِق. الْمَيَّات قَلُّوا، وَالسَّجَار قَلُّوا وَزَادَتْ اسْتِعْمَال الْبَلَّاسْتِيك.
لَهْيَك زَادَتْ آثَار الْكَرْبُون وَالْإِحْتِبَاس الْحَرَارِي مِثْل كَثِير بِلَادَات بِتَرْكِيَّا.
وَأَمْطَاكِي هِيَّي فَوْق حَظِّ الْهَزَّة. لَهْيَك بِالتَّارِيخ كَثِير شَافَتْ هَزَات وَكَثِير
شَافَتْ طُوفَات. وَعِشْت قَرِيبَة لَحَظِّ الْإِسْتِوَا عَدَد الْإِيَّام الشَّمْسِيَّة كَثِير طُول
السَّنِيَّه وَبِالصَّيْفِيَّه بِصِير شَوْب كَثِير.
وَأَنْت أَكْتَب إِذَا شِفْت بِأَمْطَاكِي هِيَك شَغَلَات بِنَشَبَه:

والقواعد

الحكي

- ▲ (أ) شو متشترى؟
▲ (ب) ماشترى بلوزان.
- ▲ (أ) كيف الجوّ عندك؟
▲ (ب) هون ميّصب مطر/تلج...
- ▲ (أ) لشو لازم تحسّل الأكلات؟
▲ (ب) منشان نّصافة الأكل.
- ▲ (أ) شو فيّ عنْدو بنطرون هادا؟
▲ (ب) هادا فيّ عنْدو بنطرون أصفر.
- ▲ (أ) كيف الجوّ عندك؟
▲ (ب) هون معيّمة/شمّسة... الدّينية.
- ▲ (أ) لشو لازم ترث العُش بالميزلة؟
▲ (ب) منشان نّصافة الطّبيعة.
- ◆ نّصافة البّيت/الأكل/الطّبيعة...
◆ عيني البّيت/قطعة البّيت ...
- ◆ يتخسّل ← لازم تحسّل...
◆ يشكّن ← لازم تكتّن...
- ◆ المكتّب قريب عالقلعة.
◆ البّيت بعيد عن المكتّب ...
- ◆ جزاب ← جزانان...
◆ ساكّيه ← ساكّيتان...
- ◆ ملّتان أبيض/أحمر/أخضر...
◆ ربطة بيضة/حمرة/خضرة...
- ◆ كبير/ة، زغبر/ة، كبير/ة، قليل/ة،
◆ زديد/ة، عتيق/ة، طويل/ة...
- ▲ (أ) شو سبّاب إختباس الحراري؟
▲ (ب) دحان الفبارق، قطع السّجار.....
- ▲ (أ) شو بينفع المشي؟
▲ (ب) قدّام الكلّ بينفع صحّة الإنسان.
- ▲ (أ) شو لازم نصير؟
▲ (ب) لازم نزرع اسجار...
- ▲ (أ) متلبّسي بلوز؟
▲ (ب) مالبّس بلوز نسّ أ مالبّس بنطرون.
- ▲ (أ) شو لازم نصير؟
▲ (ب) لازم نسكّر الضّو الزّايد...



- ▲ (أ) أشقّد سغر الثّمّاز الأزرق؟
▲ (ب) سغرو
- ▲ (أ) أشقّد سغر اللّجّيه الخضرة؟
▲ (ب) سغرا
- ▲ (أ) فيّ عنديك ثنّورة وخدة؟
▲ (ب) أي، فيّ عندي ثنّورة وخدة.
- ▲ (أ) فيّ عنديك قطنيّه وخدة؟
▲ (ب) لا، فيّ عندي قطنيّتان.
- ▲ (أ) أين الإم؟
▲ (ب) هيّ بالمطبخ متطبخ أكل.
- ▲ (أ) أين البّي؟
▲ (ب) هوّي بالصّالون ميكنّس.

المعاشرة والمضرة

٦

فعل الماضي:

كتب، كُتِبَ، كَتَبْتُ، كُتِبْتُ، كَتَبْتِي، كُتِبْتِي، كُتِبْتُ ...
كُتِبُوا، كُتِبْتُوا، كُتِبْنَا ...

الضمائر المجمع: انْتُو، هُنَّ، نَحْنُ ...
المجمع السالم والمكسر: فقيرين، دفاير ...
الأعداد: ٣ - ١٠: ثلاثة ← ثلاث أقلام ...
الظروف: مسته، مبارحة، قبل، ...، بعد...

كيف فيتنني بزوح عالشوق؟
توهي كتاب يشحب/يشجبي أكثر؟
أين قطعة المعلمين؟
أشقد سحر المحايه؟
أيمتي اشتريت/اشتريتي هالمقص؟
لشو متحبوا وطنكن كثير؟

الكلمات الزديدات

مكتبة - ساحة
صف - مختبر

حاسوب - إنترنت
لغجه - ساكه

اشغال - اعراض
كل - بعض

فازة - فلاشة
ماكينة الحساب

مسته - هلق
مبارحة - بكر

خيار - فقير
معاق - غريب

اقلام - دفاير
محايات - برائيات

عادل - صادق
أمين - مادب

متنفع - متضرر
تكنولوجيا - جريمان

عالميين - عالميسار
دوز - دزب



تَصَنَّتْ عَالِیْبَارَاتٍ وَعَبَّ الْقُصُوتَ وَكَرَّرْنَ.



مَحَبَّ أَكْثَرِ الْكِلِّ كِتَابَاتٍ تَارِیْخِیَّة.

شُو مَثْصِرِي يَا بَتِّي بِالْحَاسُوبِ؟

شُو اشْتَرَيْتِي مَالْبَاطَارِ الْيَوْمَ؟

قَدَامِ مِیْثِ مِیْثَرِ عَالِیْمِیْنِ وَبَعْدًا عَالِیْسَارِ عِشْرِیْنِ مِیْثَرِ.

فِي عِنْدِي دَرَسَ مَالِیْنُزْنَتْ.

تَوَهِي كِتَابَاتٍ مَثْحَبِي؟

كَيْفَ فِیْتِنِي بَرُوحَ عَالِشُوقِ؟

اَشْتَرَيْتِ كِلِیَّانِ بَاطَلَاةٍ وَنِفَاحٍ وَلَنِیْمُونِ وَبَاقَةَ تَرَا.



اَقْرَأِ الْكَلِمَتَانِ وَضِیْفِنِ لَبْعِضِنِ مِثْلَ بِالْمِثَالِ وَكَرَّرِنِ.



حَاسُوبِ / فَلَاشَةٌ



مُدِيرَةٌ / قِطْعَةٌ



مَكْتَبِ / سَاحَةُ الْمَكْتَبِ

اَلْكَتْرُونِي / اَدْرِسَةٌ

اَوِيْرُنْجِي / مَحَايَةٌ

صَفِّ / سَبُورَةٌ

اَلْضَهْرُ / صَلَاةٌ

حَاسُوبِ / فَازَةٌ

مَعْلَمِينَ / قِطْعَةٌ

تَصَنَّتْ عَالِمَاتٌ وَوَكَّدَ مَع نَوَهَا تَصْوِيرَةَ مَتَنَاسَب.

١
...

أ- شُو صَار يَا بَتِّي، لَشُو مَيَصِحِّلْنَا الْمُدِير، بَتَغْرِفِي شِي؟
ب- فِيَّ اجْتِمَاع مَنَاشَان تَدِ يَتَغَرَّفُوا عَلَيْنَا.
ج- كَيْس كَبِير، لَكَا بَتَغْرِفِي أَيْن قَطَعْتُوا لِلْمُدِير؟
ب- آي، بَس فَتُوا لَجُؤَا عَلَيْنَا بَتَشُوفُوا.

١



٢
...

أ- مَرَحَبَا، اِسْمَحْ لِي، كَيْفَ فَيَتْنِي بَرُوح عَالِبَدِيَه؟
ب- مَرَحَبَتَيْن وَمَرَحَبَا، بَس دَقَّة تَدِ عَيْنِنَا بِالتَّلْفُون عَالْخَرِيطَة.
أ- بِيصِر كَيْس كَبِير، بَتَشَكَّرَك.
ب- هَه! مَن هُون اِبْرَمِي قَدَام عَلَيْنَا وَبَعْدَا عَالْعِيَسَار بَتَشُوفِينَا.

٢



٣
...

أ- يَاا! شُو صَاوَلَك هِيك؟
ب- وَقَعْت وَأَنَا مَارَكَد، وَطَلَع دَم مِن اِبْرَمِي.
ج- لَكَا اَمْسَك هَالْمَجْرَمَة وَوَقَف الدَّم.
ب- بَتَشَكَّرَك كَبِير عَشْت مَتَعَاوُونِي.

٣



اَوْصِلِن لَلْأَفْعَال مَعَ التَّصْوِيرَةِ الِ بَتَنَاسِب وَاكْتَبِ الْجُمْلَة وَكَرَّرَا.

هِيَّي مَتَعَاوَن الْخِيَارِين.

خِيَارِين

هُوَي مَيَعَاوَن

.....

فَقِيرِين

هِيَّي مَتَعَاوَن

.....

مُعَاقِين

هِيَّي مَتَعَاوَن

.....

عَرَبِين

هُوَي مَيَعَاوَن

.....

مَنَكُوبِين

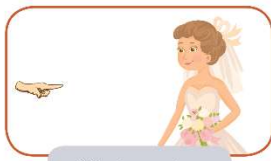
هِنِّي مَيَعَاوَنُوا

تَصَنَّتْ عَالِفَقَرَّةً وَعَبَّ الْفَضَوَاتِ حَسَبَ التَّصْوِيرَةِ وَكَرَّرَ كَلِمَاتِ الزُّدِيدَاتِ.



هَذَا مَكْتَبَ فَارُوقِ. مَكْتَبُو زَعِيْرَ بَسْ زُدِيدِ. فِيلُو مُخْتَبَرِ وَقَنْتَيْنِ وَاحِدِ.
وَفِي مَكْتَبَةِ بَجْمَبِ صَفُو. وَفِي قَطْعَتَانِ، وَحْدَةً لِلْمُعَلِّمِينَ وَوَحْدَةً لِلْمُعَاوِينَ لِلْمُدِيرِ.
وَبِالْجَمْلَةِ فِي تِسْعِ صُفُوفِ. فَارُوقِ مَيَقْرَا بِ..... السَّابِعِ وَمِيَائِلِ بِ.....
إِذَا فِي عِنْدُو سَهَالِ مَيُزَوِّحِ لَقَطْعَةِ ال.....، وَبِدَرْسِ الْفَانِ مَيُزَوِّحِ عَال.....
بِوَقْتِ الْفَاضِي مَيَقْرَا كِتَابِ بِال.....، وَإِذَا فِي مَشْكَلَةِ مَيُزَوِّحِ لَقَطْعَةِ ال.....

تَصَنَّتْ عَالِكَلِمَاتِ وَدَقَّقَ عَالِصَّمَايِرِ وَعَبَّ الْفَضَوَاتِ مِثْلِنِ وَكَرَّرِنِ.



هَيِّي مَجَوَّزَةَ



هُوِّي مَجَوَّزَ



إِنْتِي مَعْلَمَةٌ



إِنْتَ مَعْلَمٌ



هَيِّي مَجَوَّزِينَ



إِنْتُمَا مَعْلَمَيْنِ

..... هَيِّي

هُوِّي سَادِقِ

..... إِنْتُمَا

إِنْتَ مُدِيرِ

..... هَيِّي

هَيِّي شَاطِرَةَ

..... إِنْتُمَا

إِنْتِي كَرِيمَةَ

تَصَنَّتْ عَالِمَكَلَمَةَ وَاكْتَبَتْ حَرْفَ الْاِعْزَاضِ لِلشَّخْصِ الِشَّتْرَاهِ وَكَرَّرَ الْكَلِمَاتِ.



أَحْمَدُ: أَنَا فَرِحَانٌ كَبِيرٌ عِشْتُ مَيْبَلَسَ الْمَكْتَبِ.

سُهَيْلَا: وَأَنَا كَمَانٌ كَبِيرٌ فَرِحَانَةٌ يَا حَيِّي، وَفَرِحَانَةٌ عِشْتُ اشْتَرَيْتُنَا اِعْزَاضَ الْمَكْتَبِ.

أَحْمَدُ: شُو اشْتَرَيْتُنِي اِنْتِي؟

سُهَيْلَا: أَنَا اشْتَرَيْتُ مَقَصَّ وَاقْلَامَ وَمِحَايَةَ وَجَنْتَةَ، وَانْتِ؟

أَحْمَدُ: مَبَارَكَاتٌ لِنِ شَا اللّهِ، وَأَنَا اشْتَرَيْتُ اَقْلَامَ وَبِرَّايَةَ وَلِزَاقَةَ..

سُهَيْلَا: اللّهُ يَبَارِكُ فِيكَ حَيِّي، تَعَا لَكَانَ تَدِنْشَكُرُ اِمَّنَا وَبَيْنَا.



جَنْتَةَ



لِزَاقَةَ



مَقَصَّ



بِرَّايَةَ



مِحَايَةَ



اَقْلَامَ

أَحْمَدُ	سُهَيْلَا
.....	

تَصَنَّتْ عَالِیَبَارَاتٍ بِحَقِّ الْجَهَاتِ وَعَبَّ الْقُصُوتِ حَسَبَ التَّصْوِيرَةِ وَكَرَّرِنِ.



اِئْزَمْ عَالِیْشَارَ



اِئْزَمْ عَالِیْمِیْنِ



اَقْطَعْ الدَّرْبَ



رُوحْ دُورَ

- كَيْفَ فِیئْنِي بَرْوَحَ عَالِخُصَّةِ حَاتَةِ؟

-



- كَيْفَ فِیئْنِي بَرْوَحَ عَالْمَكْتَبَةِ؟

- اِئْزَمْ عَالِیْمِیْنِ وَاَقْطَعْ الدَّرْبَ.



- كَيْفَ فِیئْنِي بَرْوَحَ عَالْقُرْطَاسِيَّةِ؟

-



- كَيْفَ فِیئْنِي بَرْوَحَ عَالْبَحْرِ؟

-



إِفْرَا الْجُمَلَاتِ وَأَوْصِلِ مَعَ حَرْفِ التَّصْوِيرَةِ الِ بِتَنَاسِبٍ وَدَقِّقْ فِي جِمْلَتَانِ فَظْلَةً، صِفَّنْ وَاكْتَبِنِ.



- مَثْفِيقٌ كُلَّ يَوْمٍ الصَّبْحِ السَّاعَةِ سَبْعَةٍ. ☐ ٦
- بَعْدَ الشَّغْلِ مَثْرُوحٌ عَالَمَزَكَاتٍ وَمَثْشَرِي أَغْرَاضٍ. ☐ ٧
- بَعْدَ الْفُطُورِ مَثْكُنْسُ الْبَيْتِ. ☐ ٨
- بَعْدَ الشَّغْلِ مَثْشَرَجٌ عَالْلَفِيْزِيُونُ بِالصَّالُونِ. ☐ ٩
- الْمَسَاءُ قَدَامَ مَثْنَامِ كُلِّ يَوْمٍ مَثْشَحْسَلِ. ☐ ١٠

- مَثْفُطَرُ الصَّبْحِ السَّاعَةِ سَبْعَةٍ وَنَصْ. ☐ ١
- مَثْرُوحٌ عَالْحَمَامِ وَمَثْفَرْجِيْ اسْنَانَا. ☐ ٢
- بَعْدَ مَثْفِيقِ مَثْصَيَّرِ سَيُورِ. ☐ ٣
- مَثْشَتِغِلُ لِّلْسَاعَةِ أَرْبَعَةٍ وَنَصْ. ☐ ٤
- مَثْجِيْ عَالْبَيْتِ وَمَثْزَسَمِ رَسِمِ بَعْضِ الْأَوْقَاتِ. ☐ ٥

خَدِيجَةُ مَثْفِيقٌ كُلَّ يَوْمٍ

.....

.....

أَوْصِلِ الْكَلِمَاتِ الْمَفْرَدَ بِالْجَمْعِ وَكَرِّرْ.

مَكَاتِبُ	أَنْتِ
فَقِيرِينَ	بَيْتِ
إِنْثَوَا	مَكْتَبِ
بَيُوتِ	مَعَلِّمِ
مَعَلِّمِينَ	فَقِيرِ

كُتَابَاتِ	كُتَابِ
دَقَاتِرِ	قَلَمِ
هِنِّيْ	هُوِّيْ
مِحَايَاتِ	دَقْتَرِ
أَقْلَامِ	مِحَايَةِ

تَصَنَّتْ عَالِیْبَارَاتٍ وَدَقَّقَ عَالِیْفَعَالٍ وَاکْتَبَنَ وَکَرَّرَنَ.



أَنَا كَتَبْتُ.

أَنَا مَا كَتَبْتُ.

إنت كَتَبْتُ.

إنت مَتَكْتَبْتُ.

إنتي كَتَبْتِي.

إنتي مَتَكْتَبْتِي.

هُوَي كَتَبْ.

هُوَي مَيَكْتَبْ.

هَيِّي كَتَبْتُ.

هَيِّي مَتَكْتَبْتُ.

كَتَبْ

الْفِعْلُ الْبِطْلَعُ مَا الْكَيْسُ صَيَّرُو بِمَجْمُوعَاتٍ مِثْلِ الْمِثَالِ يَعْكُسُ الصَّمَايِرُ.



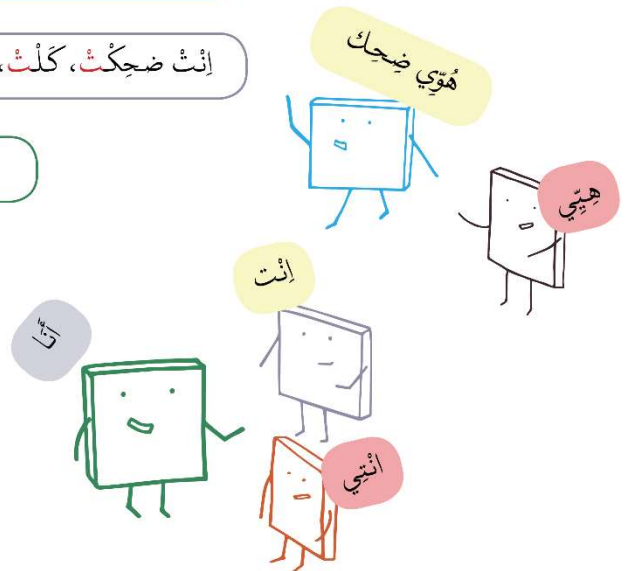
هَيِّي ضَحِكْتُ، أَكَلْتُ، بَرَمْتُ ...

هُوَي ضَحِكْ، أَكُلْ، بَرَمْ ...

إنتي ضَحِكْتِي، كَلْتِي، بَرَمْتِي ...

إنت ضَحِكْتُ، كَلْتُ، بَرَمْتُ ...

أَنَا ضَحِكْتُ، كَلْتُ، بَرَمْتُ ...



تَصَنَّتْ عَالِكُمَاتٍ وَدَقَّقَ عَالِزَقَامِ وَالْأَسَامِي وَعَبَّ الْفَضُوتَات.

كُتَاب + ثَلَاثَةٌ = ثَلَاثَ كُتَابَاتٍ

كُرْسِي + أَرْبَعَةٌ = أَرْبَعَ كُرَاسِي

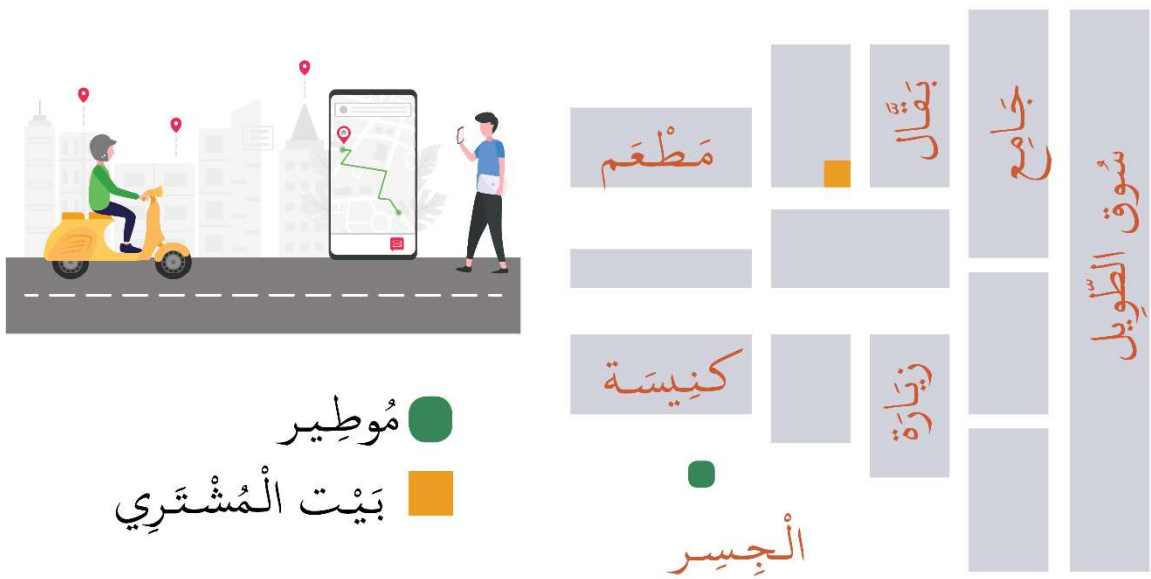
قَلَم + خَمْسَةٌ = خَمْسَ اقْلَام

لَيْرَة + سِتَّةٌ = سِتَّ لَيْرَاتٍ

دَفْتَر + سَبْعَةٌ = دَفَاتِر

بَيْت + تَمَانَةٌ = تَمِنُ

عَلَّمَ الدَّرْبَ لَدَ مَيَحْمَلٍ عَرَضَ لِلْمُشْتَرِي وَاسْهَلَ بِمَجْمُوعَاتٍ مَحَلَّ الْبَيْتِ وَعَيَّرَ مَحَلُّو.



اقْرَأِ الْمَكَالِمَاتِ وَجَافِبِ السَّهَالَاتِ.



يَا ابْنِي بَتَّعْرِفْ هَذَا مِين:
جَا عَالِدِنِيَّه بِمَكَّةَ بِسَنَةِ خَمْسَ مِيَّه وَوَاحِد
وَسَبْعِينَ. كَانَ دَايِمًا سَادِقَ وَأَمِين. نَزَلُوا
الْقُرْآنَ الْكَرِيمَ وَبَلَّغَ النَّاسَ أَوْامِرَ اللَّهِ.



يَا بِنْتِي بَتَّعْرِفِي هَايَا مِين:
نَدَّرَ بَيَّا وَلَدَ صَبِيَّ بَسْ هِيَّي جِيَّتْ عَالِدِنِيَّه.
خَدَمَتْ يَتَّ الْمُقَدَّسَ وَاللَّهُ بَعَثَلَا صَبِيَّ بَلَا رِجَال.
لَهِيكَ سَمُّوَا النَّاسَ بِكَلِمَةِ عَذْرَا.

الْبِتَّ عَنْ نُوْهِي سَيِّدَةَ مَتَّحِكِي؟
(أ) سَيِّدَتُنَا فَاطِمَةُ (ب) سَيِّدَتُنَا مَرْيَمُ

الْوَلَدَ عَنْ نُوْهِي نَبِيَّ مِيَّحِكِي؟
(أ) النَّبِيُّ مُحَمَّدٌ (ب) النَّبِيُّ عِيسَى

عَبِّ الْقُصُوفَاتِ حَسَبَ الصَّمَايِرِ الْجَمْعِ وَاعْطِي امْتَالِ مِنْ عِنْدِكَ.



أَنَا + إِنْتْ / إِنْتِي = نَحْنَا



هُوِّي + هِيَّي = هَيَّي



إِنْتْ + إِنْتِي = إِنْتُوا

أَنَا: رِحْتُ / نَحْنَا: رَحْنَا

هُوِّي: أَكَلْتُ / هِيَّي: أَكَلُوا

إِنْتْ: فِقْتُ / إِنْتُوا: فِقْتُوا

أَنَا: سَمِعْتُ / نَحْنَا:

هِيَّي: قَالَتْ / هِيَّي:

إِنْتِي: شَفَيْتِي / إِنْتُوا:




وَاحِد / وَحْدَة	تَنَان / تِنْتَان	تَلَات، أَرْبَع، عَشْر
خِثْيَار		
قَطْعَة		
بِتّ		
عَرَبِيّه		
عَرَض		
شَغْلَة		
مَحَايَة		

إِقْرَأْ عَالَمَكَاَلَمَةَ وَكَمِّلْ الْمَكَاَلَمَةَ مِثْلَ الْمِثَالِ.



■ : أَهْلًا وَسَهْلًا فِيكِ، كَيْفَ فِيشْنِي بَعَاوْنُكَ؟
◆ : اللَّهُ يَسْلِمُكَ، بَلِّشْ الْمَكْتَبَ، لَا زَمْنِي اغْرَاضْ عَالَمَكْتَبَ.

■ :
◆ : فِدَامَ الْكِلِّ لَا زَمْنِي خَمْسَ دَقَاتِرَ وَثَلَاثَ أَفْلَامَ وَأَرْبَعَ مَحَايَاتَ.

■ :
◆ : وَبِزَائِتَانِ وَأَفْلَامَ مَلُونَاتِ وَكَيْسَ أَفْلَامَ، بَسَّ أَشَقْدَ سِعْرِ الْكَيْسِ؟

■ :
◆ : لَكَانَ بَدِّي مِنْ هَالْخَمْسَ لَيْزَاتِ، وَأَشَقْدَ سِعْرِ الدِّبَّاسَةِ وَالْبَنْطِ؟
■ : الدِّبَّاسَةُ آخِرَ وَحْدَةٍ صَلَّتْ وَعَشْرَ لَيْزَاتِ، وَالْبَنْطُ لَيْزَتَانِ.

■ :
■ :
◆ : لَا فِیْ بِالْبَيْتِ مَقْصَ بِشَشَكْرِكَ كَثِيرَ، وَأَشَقْدَ صَيَّرُو كِلْنَ؟

■ : الْحِسَابَ صَيَّرَ أَرْبَعِينَ لَيْزَةً اللَّهُ يَعْوُذُ عَلَيْكَ.
◆ :

پ تمام بالدقة حاضرات، وإسأ شو بثيريد؟

ا تفصلي المصاري، الله يجبر.

ج منشان ت تلبخ لازمك مقص كمان مهيك؟

ج كيس كثير، شو بيلزمك منشان المكتب؟

و في شكلان، في خمس ليزات، وفي ست ليزات.

ه لكان بددي بس ببط هلق منشان ت لبخ الدفاتر.

عَبِّ الْقُصُوتِ بِالْعِبَارَاتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ وَتَكَلَّمْ عَنْ أَفْعَالِ الْخَيْرِ.

كُونْ / كُونِي حِرَّةً

كُونْ / كُونِي أَمِينَةً

كُونْ / كُونِي عَادِلَةً

كُونْ / كُونِي مُبْتَسِمَةً

كُونْ / كُونِي مَادِّبَةً

كُونْ / كُونِي سَادِقَةً

و لَا تَغْبَسْ / تَغْبِسِي

و لَا تَأْكُلْ / تَأْكُلِي رِشْوَةً

و لَا تَكُونْ / تَكُونِي عَبْدًا

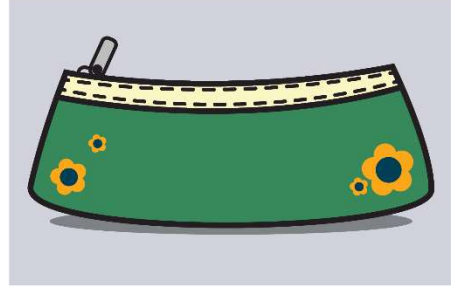
و لَا تَفَارِقْ / تَفَارِقِي بَيْنَ النَّاسِ

و لَا تَقْلِلْ / تَقْلِلِي أَدَبَكَ / أَدَبِكَ

و لَا تَكْذِبْ / تَكْذِيبِي

عَبِّرِ الْكَلِمَاتِ وَاطْنِ حَسَبِ كِبَرِنِ بِالْكِيسِ وَالصَّفِّ وَكَرَّرِنِ.

اقْلَام - سَبُورَة - طَاوْلَة - مَقْص - كِتَاب
دُولَاب - مِحَايَة - كِرْسَة - لِرَاقَة - بِرَايَة



كِرْسَة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نَقِّي التَّصْوِيرَة لَكَيْفَكَ وَحِطَّ إِسَارَة « ✓ » وَتَسَلَّى مَعَ رَفِيقَاتِكَ الْجَوَابَاتِ بِمَجْمُوعَاتِ.



نُوهِي كِتَابَ بِثُحِبِّ / بِثُحِبِّي أَكْثَرُ؟



نُوهِي قَلَمَ بِثُحِبِّ / بِثُحِبِّي أَكْثَرُ؟



نُوهِي آلَة مَتَسْتَعْمَل / مَتَسْتَعْمَلِي أَكْثَرُ؟

تَصَنَّتْ عَالِيبَارَاتٍ وَاحِي بِمَجْمُوعَتَانِ وَحْدَةٍ قَدِيمٍ وَحْدَةٍ رُديِدٍ وَاعْطُوا أَمْثَالَ.



كِتَا مَلْعَبِ بَرَّةٍ مَعَ بَعْضُنَا وَهَلَقَ مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَحْدَنَا.



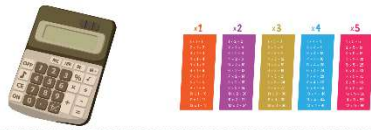
كِتَا مَلْعَبِ مَكْتُوبٍ وَهَلَقَ مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَحْدَ لَوْجٍ.



كِتَا مَلْعَبِ مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَهَلَقَ مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَحْدَنَا.



كِتَا مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَهَلَقَ مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَحْدَنَا.



كِتَا مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَهَلَقَ مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَحْدَنَا.



كِتَا مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَهَلَقَ مَلْعَبِ بِالتَّلْفُونِ وَحْدَنَا.

كِتَا وَهَلَقَ

جَاوِبِ السَّهَالَاتِ حَسَبِ التَّصْوِيرَةِ «أَي» أَوْ «لَا».



فِي عَيْنِكَ فَارَاتَانِ؟

.....



فِي عَيْنِكَ خَمْسَ لَيَزَاتِ؟

لَا، فِي عَيْنِي سِتُّ لَيَزَاتِ.



هِيَ كَتَسَتْ الْبَيْتَ شَيْ؟

.....



هُوَ الْمَكْتَبَةُ شَيْ؟

.....



هُوَ قَنَّتَيْنِ شَيْ؟

.....



هُوَ فَاكُ السَّاعَةِ سَبْعَةَ شَيْ؟

.....

تَصَنَّتْ عَالِنَصَّ، وَجَاوِبِ السَّهَالَاتِ بِمَجْمُوعَاتٍ.

مَرْحَبَا يَا جَمَاعَةَ! الْيَوْمَ حَضَرْتُ فِيدْيُو زِدِيدِ بِحَقِّ التَّكْنُولُوجِيَا، كِلَ أَحَدٌ مَنَشُوفٍ بِإَيْدِيهِ تَلْفُونٌ، مَيْبِيعٌ وَمَيْشْتَرِي، مَيْرُوحَ لَطَرْفِ الدِّينِيَّةِ، بَسَّ عَجَبٌ مَتِنْفَعْنَا إِلَّا مَتَضِرَّنَا هَالْتَّكْنُولُوجِيَا؟

قِدَامَ تَنَشُوفٍ كَيْفَ مَتَضِرَّنَا وَبَعْدًا بِنَشُوفٍ كَيْفَ مَتِنْفَعْنَا:

قِدَامَ الْكِلِّ مَنَصِيرٍ أَسِيرٍ عَلَيَّا، وَمَنْصَبِ وَقْتٍ كَثِيرٍ، وَمِنْشَحْرَكٍ أَقْلٍ وَلَهِيكَ مَتَحَرَّبٍ صَحْنُنَا، وَمَيَضَلِّ عَقْلُنَا فَيَا أَمَنَشُوفٍ غَيْرِ شَيْءٍ.

هَلِّقْ مَتَقُولُوا مَتَضِرَّ كَثِيرٍ، بَسَّ مَتِنْفَعْنَا كَمَا، كَيْفَ؟

الْبَعِيدَ مَيَصِيرٍ قَرِيبٍ، بِالطَّيَّارَاتِ مَنُرُوحَ لَطَرْفِ الدِّينِيَّةِ وَمِنْخَكِي مَعَ طَرْفِ الدِّينِيَّةِ بِالتَّلْفُونِ، مَنَجَلِّ كِلِّ اشْغَالُنَا بِالدَّقَّةِ، مَنِتَعَلَّمٍ عَن بَعِيدِ كَمَا، بَقَا، وَالْآلَاتِ مَيَصِيرُوا كَثِيرَ اشْغَالٍ عَنَّا.

مِنْشَانِ تَصِيرُ فِيدْيُوِيَاتٍ مِثْلًا لَا تَنَسُوا الْإِشْرَاكَ بِقَنْطَلِي، وَاكْتَبُوا أَفْكَارَكُمْ تَحْتَ.



كَيْفَ مَتَضِرَّ التَّكْنُولُوجِيَا؟

كَيْفَ مَتِنْفَعُ التَّكْنُولُوجِيَا؟

شُو لَازِمَ نَصِيرُ بِالتَّكْنُولُوجِيَا



إِقْرَا الْجُمَلَاتِ وَعَبِّ الْفُضُوتِ بِالْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةِ.

قِطْعَةُ الْمَعْلَمِينَ - نَعَاوَن - أُسِير - عَادِلِينَ - بِالتَّلْفُونِ - ثَلَات

- ١- لَازِمَ الْمُحْتَاجِينَ، يَوْمَ مَا الْإِيَّامِ وَنَحْنُ مِنْحْتَاج.
- ٢- لَا تَفَارُقُوا بَيْنَ النَّاسِ، وَكُونُوا
- ٣- بَعْدَ بَثْفُوتِ عَالِمَكْتَبِ عَالِيَمِينَ.
- ٤- كِنَّا مَنِبَعَتْ مَصَارِي بِرَحْمَةٍ وَهَلَّقَ مَنِبَعَتْ بِالدَّقَّةِ.
- ٥- بَعْدَ صَلَاةِ الْفَجْرِ بِقُرْآنِ صَحِيفَتَانِ أَوْ صَحِيفَاتٍ.
- ٦- كِلَ أَحَدٍ بِإَيْدِيهِ فِي تَلْفُونِ صِرْنَا عَالْتَّكْنُولُوجِيَا.

عَبِّرِ لِلأَفْعَالِ وَالظُّرُوفِ بِالْجُمَلَاتِ مِثْلَ الْمَثَالِ اكْتُبِي وَاقْرِي.

بَعْدَ
شَوِيٍّ
(بَعْدَ يَوْمٍ)

بَعْدَ
شَوِيٍّ
(بَعْدَ يَوْمٍ)

الْيَوْمَ
هَلَقَ
(هَلَقَ)

قَبْلَ شَوِيٍّ
(مُسْتَه)

مُبَارَحَةً
(قَبْلَ يَوْمٍ)

هُوَ قَصَّ الْوُرْقَةَ قَبْلَ شَوِيٍّ. (مَيَّ - هَلَقَ)
مَتَاكَلِ بِتَمَّكَ.

٤

أَنَا مَآكَلِ هَلَقَ. (بَث - مُسْتَه)
إِنْتُ كَلْتُ مُسْتَه.

١

إِنْتُوا مَتَشَرَبُوا مَيَّه. (ثُوا - قَبْلَ شَوِيٍّ)

٥

إِنْتِي كَتَبْتِي وَظَيْفَتِي مُبَارَحَةً. (مَيَّ ي - هَلَقَ)

٢

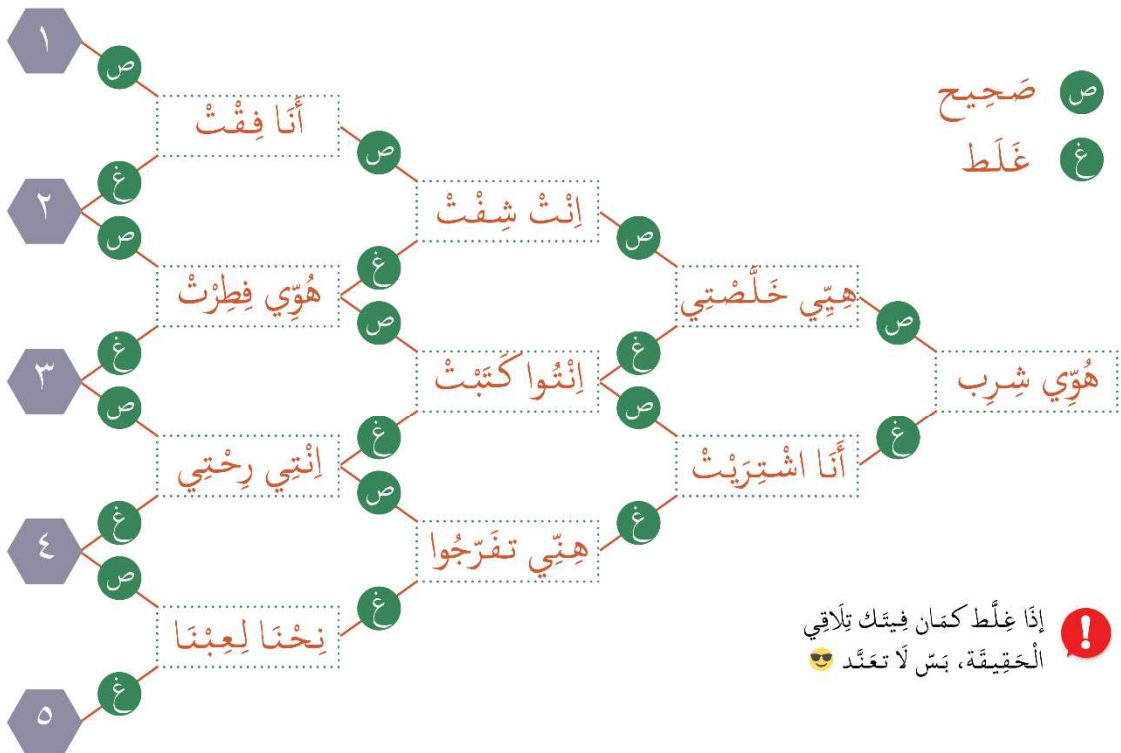
هَيَّي كَنَسُوا الْبَيْتَ قَبْلَ سَاعَةٍ. (مَيَّوَا - الْيَوْمَ)

٦

نَحْنَا مَنَلَعِبَ وَحَدَّنَا كُلَّ يَوْمٍ. (نَا - قَبْلَ يَوْمٍ)

٣

لَاقِي الرِّقْمَ الصَّحِيحَ حَسَبَ الْجُمَلَاتِ وَصَحِّحِ الْأَغْلَاطَ.



اقرا المكالمة واكتب حرف المكالمة مع التَّصويرة الَّتِي تَناسب وَكْرَر.



■: هَتِي مَيَقْرُوا كِتَاب بِالْمَكْتَبَةِ.
◆: لَكَانَ نَحْنَا كَمَان لَازِم نَقْرَا.



■: أَ فَيَثْنَا نَمُشِي بَس فَيَثْنَا نَلْعَب.
◆: مَيَل بَيَقُولُوا «التَّقْص مَا بِالْأُتْدَان، بِالْأَزْهَان».



■: شُو مَثَصِيرُوا بِالْعِيد؟
◆: مَنِدْبَح سَخِل وَمَنْزُور قَرَابِيئِيَّا.



■: لَشُو مَثَجِب وَطَنِكَ كَثِير؟
◆: كَيْف الْعَصْفُور بِيَجِب عَشُو وَأَنَا بِجِب وَطَنِي.



اقرا الجملات وجاوب السهالات.



بَيْتِي رَاح عَالِسُوق.

..... ← مِين رَاح؟
..... ← لَأَيْن رَاح؟
..... ← شُو صِير؟

رَفِيقِي مَبَارَحَة اشْتَرَى فَلَاشَة بِخَمْس لَيْرَات.

..... ← مِين اشْتَرَى؟
..... ← أَيْمَتِي اشْتَرَى؟
..... ← أَشَقْد سِعْرِ الْفَلَاشَة؟

اشْتَرَى الْكِتَاب الشَّعْر مَالِئُزْنَات بَعَشَر لَيْرَات.

..... ← كَيْف اشْتَرَى؟
..... ← نَوْهِي كِتَاب اشْتَرَاه؟
..... ← أَشَقْد سِعْرِ الْكِتَاب؟

مِسْتَة لَعْبَنَّا بِالسَّاحَة طَابَة.

..... ← شُو لَعْبَنَّا؟
..... ← أَيْن لَعْبَنَّا؟
..... ← أَيْمَتِي لَعْبَنَّا؟

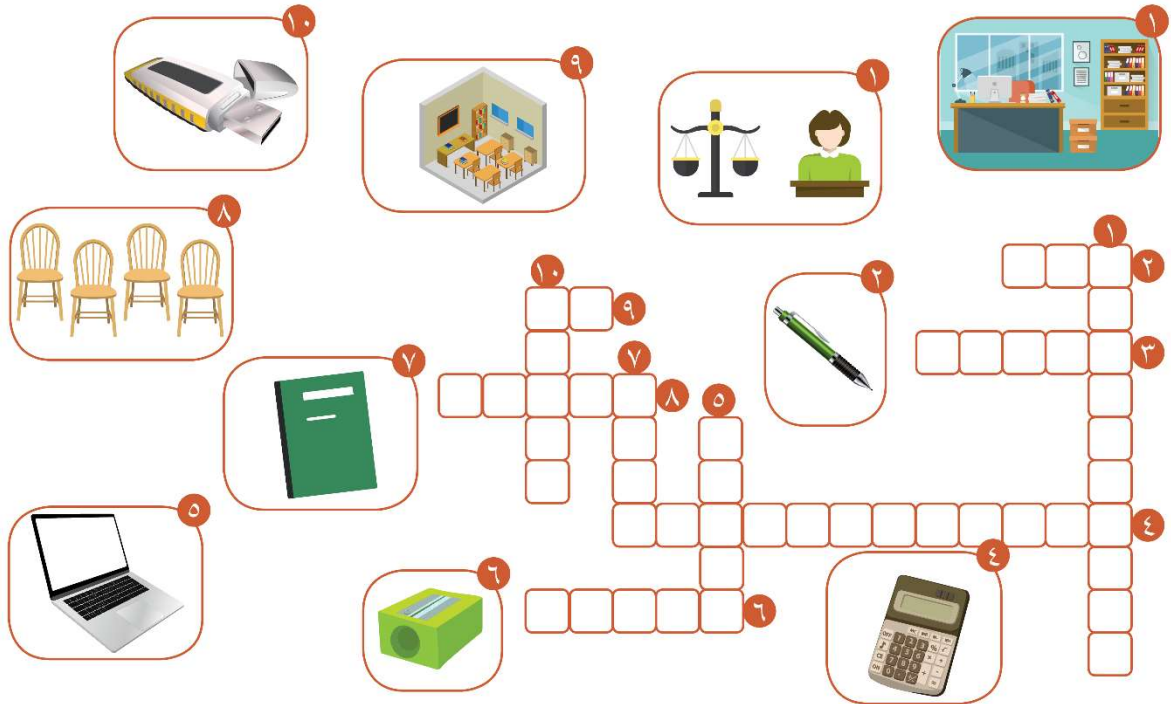
لِبَسْت سَاكِيَّة الْحَمْرَة عَشْت بَزْد.

..... ← شُو لِبَسْت؟
..... ← لَشُو لِبَسْت؟
..... ← نَوْهِي سَاكِيَّة لِبَسْت؟

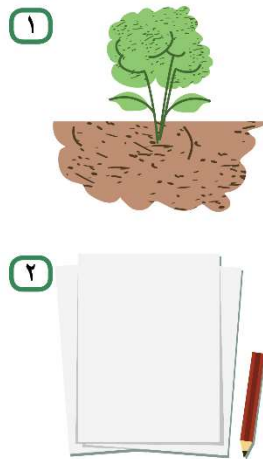
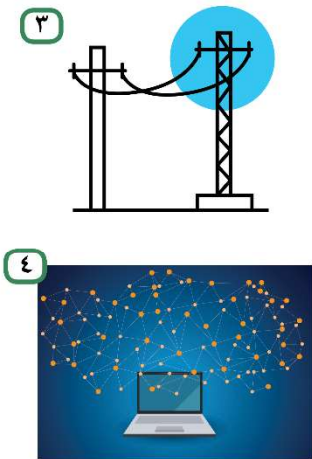
رَحْتُ عَالَمَكْتَب رَكْد عَشْت رَنْ الزَّيْل.

..... ← لَأَيْن رَحْتُ؟
..... ← كَيْف رَحْتُ؟
..... ← لَشُو رَحْتُ؟

عَبِّ اللُّغْزَ حَسَبَ التَّصَاوِيرِ وَكَرِّرِ الْكَلِمَاتِ.



تَصَنِّتِ عَالِجُمَاتٍ وَصِفِي حُرُوفِنَ حَسَبِ التَّصَاوِيرِ وَكَرِّرِي.



أ. اخْتَرَعْنَا الْحَاسُوبَ وَاتَّصَلْنَا مَعَ الدُّنْيَةِ.

ب. لَقَيْنَا الْوُرُقَةَ وَبَلَّشْنَا نَكْتُبُ كِتَابَاتٍ.

ج. تَعَلَّمْنَا الزَّرَاعَةَ وَخَزَّنَّا أَكْلَنَا.

د. اكْتَشَفْنَا الْجِرْيَانَ وَصَيَّرْنَا آلَاتٍ.

٤	٣	٢	١



زراوية الشفاة
zêwiyt is-seqâfe



صَحِيح غَلَط

☐ ☐ بِيحِبُّو تَ يَسْتَعْمَلُوا كَلِمَةَ «الله».

☐ ☐ بِيحِبُّو الْأَكْلَات بَلَا زَيْت زَيْتُون.

☐ ☐ بِيحْكُوا عَرَبِي وَا بِيحَلُّو فَيَّا كَلَام تَرْكِي.

☐ ☐ بِيحِبُّو الصِّيَافَة وَبِيصُرُوا كَثِير غَالِصِيَف بِالْأَكْل.

☐ ☐ أ بِيَاكُلُوا كَثِير حِلْو مِشَان صَحْتِن.

☐ ☐ بِيَعِيدُوا بَعْضِن مِن كِلِّ الْأَدْيَان.

وانت اخكي عَنْ أَخْلَاقِ الْإِمْطَكْلِيِّينَ بِثَشَبْنِ :

الحكي

والقواعد

- ▲ (أ) شو اشتريت/تي؟
▲ (ب) اشتريت/تي كيليان تفاح.
- ▲ (أ) توهي كتاب بئحب أكثر؟
▲ (ب) بحب أكثر الكل كتابات الديتته.
- ▲ (أ) كيف فيثني بروح عال...؟
▲ (ب) قدام عاليين ميت مبر...
- ▲ (أ) أين قطعة المدير؟
▲ (ب) بس فتوا لجوا عالييسار.
- ▲ (أ) أين ميقرأ كتابات بالمكتب؟
▲ (ب) هتي ميقرأ بالمكتبة.
- ◆ مديرة/قطعة ← قطعة المديرة...
◆ صف/سبورة ← سبورة الصف...
- ◆ أنت معلم ← إنتوا معلمين...
◆ انتي معلمة ← إنتوا معلمين...
- ◆ هوي شاطر ← هتي شاطرين...
◆ هتي شاطرة ← هتي شاطرين...
- ◆ روح/روحي دوز...
◆ ابرم/ابرمي عاليين/عالييسار.
- ◆ فقير ← فقيرين...
◆ كتاب ← كتابات...
- ◆ كيسة/أربعة ← أرتع كراسي
◆ دفتر/خمسة ← خمس دقاتر
- ▲ (أ) اشترت أفلام وبراية؟
▲ (ب) مباركات ان شا الله ...
- ▲ (أ) شو بيلزمك منشان المكتب؟
▲ (ب) قدام الكل لازمني خمس دقاتر.
- ▲ (أ) واشقد صيروا كلن؟
▲ (ب) الحساب صير أربعين لييرة.
- ▲ (أ) توهي آلة مستعمل/لي أكثر؟
▲ (ب) ماستعمل أكثر الكل الخاسوب.
- ▲ (أ) أشقد سغر كيس الاقلام؟
▲ (ب) سغرو خمس ليرات...
- ▲ (أ) كئا منلعب مع بعضنا.
▲ (ب) وهلق منلعب باللفون وجدنا.

▲ (أ) في عندك قارتان؟
▲ (ب) لا، في عندي ثلاث قارات.

▲ (أ) هون المكتبة شي؟
▲ (ب) لا، هون القنتين.

▲ (أ) أيمني كتبتني وظيفتك؟
▲ (ب) كتبت وظيفتي مسة.

▲ (أ) أيمني اشترت هالمقص؟
▲ (ب) اشترتو مبارحة.

▲ (أ) لشو منحب وطنك كثير؟
▲ (ب) كيف العصفور بيحب عشو وأنا بحب وطني.

▲ (أ) شو منصيروا بالعيد؟
▲ (ب) منديح سخل ومنزور قرايينا.

الناحي

الصير

أنا	كتبت
نحننا	كتبتنا
انت	كتبت
انتي	كتبتني
انثوا	كتبتوا
هوي	كتب
هتي	كتبت
هني	كتبتوا



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..