TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELAGATİ BİLİM DALI

ARAPÇA ÖĞRETİMİNE YENİ YAKLAŞIMLAR VE GÖRSEL MATERYALLERİN KULLANILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Aysun ÖZSUNAR

Ankara-2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELAGATİ BİLİM DALI

ARAPÇA ÖĞRETİMİNE YENİ YAKLAŞIMLAR VE GÖRSEL MATERYALLERİN KULLANILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Aysun ÖZSUNAR

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih Zafer KIZIKLI

Ankara-2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELAGATİ BİLİM DALI

Aysun ÖZSUNAR

ARAPÇA ÖĞRETİMİNE YENİ YAKLAŞIMLAR VE GÖRSEL MATERYALLERİN KULLANILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih Zafer KIZIKLI

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	**İmzası**
Prof. Dr. Salih Zafer KIZIKLI	…….
Prof. Dr. Soner GÜNDÜZÖZ	…….
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÖZAY	…….....

Tez Sınav Tarihi: 21.12.2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkeler gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (…../…../2018)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin Adı ve Soyadı

Aysun ÖZSUNAR

ÖN SÖZ

İnsanoğlu varoluş sürecinde duygu, düşünce, tutum, edindiği bilgi, kazanım ve tecrübelerini dil sayesinde biriktirmiş, saklamış ve kendinden sonraki nesillere aktarmıştır. Dünyada konuşulan her dil insanlık için bir hazinedir.

İnsan ontolojik olarak sosyal bir varlık olduğu için, içinde yaşadığı toplumun dışında başka toplumlarla da ilişkiler içine girmiş, çeşitli nedenlerle bağ kurduğu toplumların dilini öğrenme ihtiyacı hissetmiştir. Başlangıçta dil öğrenme çabaları, o dili konuşan insanlarla beraber yaşayarak doğal ortamda öğrenme şeklinde iken, bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak zamanla sistematik, bilimsel esaslara dayanan yabancı dil öğrenim ve öğretim metotları geliştirilmiştir.

Arapçanın konuşulduğu coğrafyanın genişliği ve bu coğrafyanın değişen dünya koşullarında stratejik önemi açısından Arapçanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca dinî, tarihî, kültürel, siyasal, askerî ve ekonomik ilişkilerimizi sürdürdüğümüz Arap ülkelerinin anadili olan Arapçanın öğretimi önem kazanmış, öğrenim ve öğretimin çağın gerekliliğine göre yapılması zorunluluk haline gelmiştir.

Bu çalışmamızda, yabancı dil öğretim yöntemleri, bu yöntemlerin Arapçaya uygulanması, ülkemizde Arapça öğretimi ve bu öğretim esnasında karşılaşılan zorluklar, Arapça öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi, görsel ve işitsel ders materyallerin kullanılması konularını ele alacağız.

Tezimize bilgi ve tecrübeleriyle değerli katkılarda bulunan kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Salih Zafer KIZIKLI'ya, her koşul ve zamanda desteğini esirgemeyen değerli aileme teşekkür ederim.

Aysun ÖZSUNAR

Ankara-2018

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **I**

İÇİNDEKİLER ..... **II**

KISALTMALAR ..... **V**

TRANSKRİPSİYON ..... **VI**

GİRİŞ

I. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA, ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

1.1. YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA **3**

1.1.1. Dil Olgusu 3

1.1.2. Yabancı Dil Öğrenme Nedenleri 5

1.1.3. Yabancı Dil Olarak Arapça 6

1.2. TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ 8

1.3. YABANCI DİL ÖĞRENME YÖNTEM VE ÇEŞİTLERİ 14

1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem 14

1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem Çeşitleri 18

1.3.2.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) 19

1.3.2.2. Direkt/Dolaysız Yöntem (Direct Method) 21

1.3.2.3. Doğal Yöntem (Natural Method) 23

1.3.2.4. İşitsel Dilsel Yöntem (Audio Lingual Method) 25

1.3.2.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method) 27

1.3.2.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method) 28

1.3.2.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) 30

1.3.2.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia).....32
1.3.2.9. Danışmalı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning) 34
1.3.2.10. Sessizlik Yöntemi (The Slient Way) 35
1.3.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Phsical Response).....36
1.3.2.12. İşitsel Görsel Yöntem (Audiovisual Method).....37
1.3.2.13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method).....38
1.3.2.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method).....39
1.4. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİNİN ROLÜ 40
1.4.1. Arapça Öğretiminde Öğretmenin Rolü 40
1.4.2. Arapça Öğretiminde Öğrencinin Rolü 44
1.5. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR 48
II. BÖLÜM
ARAPÇA TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ
2.1. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİK KULLANIMI 57
2.2. ARAPÇA TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ 62
2.2.1. Arapça Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi.....63
2.2.2. Arapça Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi 71
2.2.3. Arapça Okuma Becerisinin Geliştirilmesi 76
2.2.4. Arapça Yazı Becerisinin Geliştirilmesi.....82
2.2.5. Arapça Kelime Öğretimi.....86
2.2.6. Arapça Gramer Öğretimi.....92
2.3. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ÖDEVLERİN ROLÜ.....93

III. BÖLÜM

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL VE İŞİTSEL MATERYALLERİN KULLANILMASI

3.1. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖRSEL VE İŞİTSEL MATERYALLER 100

3.1.1. Arapça Öğretiminde Kullanılan Kitaplar 101

3.1.2. Arapça Öğretiminde Kullanılan Resimler ve Posterler 102

3.1.3. Arapça Öğretiminde Kullanılan Yazı Tahtaları 104

3.1.4. Arapça Öğretiminde Gerçek Nesne ve Modellerin Kullanılması 104

3.1.5. Arapça Öğretiminde Filmlerin Kullanılması 104

3.1.6. Arapça Öğretiminde Ses CD'lerinin Kullanılması 106

3.1.7. Öğrencilerin Temsil Alanlarına Göre Arapça Materyal Kullanımı 106

3.1.8. Arapça Öğretiminde Bilgisayar, İnternet Kullanımı ve Mobil Dil Uygulamaları 107

SONUÇ **110**

ÖZET **118**

ABSTRACT **119**

KAYNAKÇA **120**

KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
C.	: Cilt
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
p.	: Page
vb.	: ve benzeri
Vol.	: Volume
yy.	: Yüzyıl
Çev.	: Çeviren
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
d.	: Doğum
ö.	: Ölüm

TRANSKRİPSİYON

آ ..…A

آ .....Ā

اِ .....İ

اُ .....O,U

ء ..... ’

ى .....İ

ب .....B

ت .....T

ث.....S̲

ج.....C

ح.....Ḥ

خ .....H̲

د.....D

ذ.....Z̲

ر.....R

ز.....Z

س.....S

ش.....Ş

ص.....Ṣ

ض.....Ż

ط.....Ṭ

ظ.....Ẓ

ع.....‘

غ.....Ġ

ف.....F

ق.....Ḳ

ك.....K

ل.....L

م.....M

ن.....N

و.....V

ه.....H

ى.....Y

ـَ.....A,E

ـِ .....I,İ

ـُ .....O,Ö,U,Ü

ـِي .....Ī,İ

ـُو.....Ō,Ō̈,Ū,Ṻ

GİRİŞ

Günümüzde büyük bir hızla gelişen teknolojik gelişmeler, insanların bireysel ve toplumsal alanda yakın ilişkiler kurmalarına sebep olmuş, iletişim çağında bir ya da birkaç dil öğrenme zorunlu hale gelmiştir. Evrensel kültürleri tanıma, ulusal değer ve birikimlerimizi başka uluslara aktarma yabancı dil öğrenmekle mümkün olmaktadır.

Türklerin İslâm dinini benimsemeleriyle birlikte, Araplar ile Türkler arasında dinî, tarihî, sosyal, ekonomik, kültürel, siyasî, askerî alanlarda süregelen ilişkiler sayesinde Arapça öğretiminine verilen önem artmıştır.

Çağın gereksinimlerine göre yabancı dil öğretimi için birçok yöntem geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yöntemlerin çoğu öğrencinin hedef dilde etkin bir şekilde iletişim sağlaması gerekliliği üzerine odaklanmıştır.

Arapça öğretiminde klasik metotlara paralel olarak, dilin tüm yaşamsal alanlarını içeren dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan temel dil becerilerinin eşit seviyede öğretilmesi ve etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan yöntemlerden Arapça öğretimi de payını almıştır.

Yabancı dil öğretimi dil bilimi, psikoloji, sosyoloji, pedogoji gibi birçok bilim dallarıyla işbirliği içerisinde bulunan çok yönlü disiplinler arası bir uygulamadır. Öğrenciler artık yabancı dil öğrenirken, dil kuralları yerine, doğrudan dil gerçeğiyle yüz yüze gelmektedirler.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak, geliştirilen görsel ve işitsel ders materyalleri, yetkin öğretmen, öğrenim hedefi belirlenmiş öğrenci ve öğrenme ortamı unsurlarının biraraya gelmesiyle, daha az sürede, daha az çaba ile, daha etkili dil öğrenmelerini sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır.

I. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA,

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

1.1. YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA

1.1.1. Dil Olgusu

Dil insanı insan yapan, insanların birbirleriyle ve etrafında var olan her şeyle bağ kurmasını sağlayan bir olgudur. Dil, insan tarafından edinilen bilgi, beceri ve yaşamsal tecrübeleri ortaya çıkarır, bunları saklar, bireylerden bireylere, nesilden nesile aktarılmasını sağlar.

Yazının icadı ile kayıt altına alınmış olan dil, bir yandan soyut bir kavram olan düşünce ve fikri somut hale getiren, diğer yandan insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal müessese, seslerden örülmüş bir ağ, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir.[1]

Dil sosyal bir kurum olmakla birlikte çok karmaşık bir olaydır. Kişiye ait bir meleke olması bakımından rûhî, konuşma aygıtından gelmesi sebebiyle fizyolojik, ve bir ses olayı olmakla fizikî yönleri vardır.[2] Bu yüzden günümüzde dil çok yönlü incelenen bir kavram olmuştur.

Dil, zaman boyutları (geçmiş, şimdi, gelecek) arasında bir bağ kurmakla, insan başarılarını birbirine bağlar, bu sayede insan tarihsel bir varlık olur. Dil, yapılan ve yapılmış olan deneyimleri zenginleştirir, onların başka insanlara aktarılmasını sağlar.[3]

İnsanoğlu günlük yaşamında yaşadığı her olaydan tecrübeler edinir. Yaşadığı tecrübelerden bir yandan öğrenmelerini gerçekleştirirken bir yandan da kazanımlarını dil sayesinde nesilden nesile aktarır, gelecek nesillerin deneyimlerinden faydalanmasına olanak sağlar.

---

[1] Muharrem Ergin, Türk Dil Bilgisi, İstanbul, Bayrak Basım, 1992, s.4.

[2] İsa Kayaalp, İletişim ve Dil, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998, s.287.

[3] Takiyettin Mengüşoğlu, İnsan Felsefesi, Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2015, s.345.

Pek çok açıdan insan, dünyanın her yerinde aynıdır. Değişik durumlar ve olaylar karşısındaki davranışlarında, yaşam boyunca kazanılmış deneyimlerinde, duygu, düşünce ve yaşantılarını dile getiren sözlerinde ve yargılarında, toplumlar değişse de benzerlikler, hatta eşlikler vardır.[4]

Dil öğrenmek karmaşık bir süreçtir. Ama insan dil öğrenmeye doğuştan yeteneklidir. Çocuk ana dilini bir kez iyice öğrendi mi, onun birkaç dili öğrenip yaşamı boyunca etkin biçimde kullanabilmesi mümkündür.[5]

İnsanlığın konuştuğu her dil insanoğlu için bir zenginliktir. Dilbilimcilere göre dünyamızda 3000 etnik grup vardır ve bu etnik grupların konuştuğu dil sayısı 8000'i aşmaktadır.[6]

İyi bir kültür gelişmiş bir dili zorunlu kılar. Bir toplumun başka toplumlarla hiçbir ilişki kurmaksızın yaşaması nasıl olanaksız ise, bir dilin yabancı dillerden hiç etkilenmeden yaşaması da öylece olanaksızdır.[7]

Toplumlar birbirleriyle siyasî, ekonomik, kültürel, sanat, savaş gibi etkenlerden dolayı birbiriyle yakın ilişkiler içine girmiş, karşılıklı birbirlerinden etkilenmiş, gereksinimlerine göre sözcük alışverişlerinde bulunmuş, buna bağlı olarak ses, sözcük, dilsel yapılar vb. kavramlar dilden dile geçmiştir.

Bir dilin kendine ait ses, biçim, söz varlığı ve dizimi gibi yapısal ve anlamsal değişiklikleri o dilin tarihsel gelişimine ışık tutmakta, dilin tarihsel süreç içerisinde hangi dillerle ilişkiye girdiğini, ne ölçüde başka dillerden etkilendiğini göstermektedir.

---

[4] Doğan Aksan, Türkçenin Gücü, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1997, s.149.

[5] Ali Yakıcı, Türk Dili ve Komposizyon Bilgileri, Ankara, Gazi Kitapevi Yayınları, 2008, s.7.

[6] Kayaalp, a.g.e. s.77.

[7] Doğan Aksan, Türkçenin Söz Varlığı, Ankara, Bilgi Yayınevi, 2015, s.135.

İnsan doğuştan dil öğrenme ve kullanma becerisine sahip olarak yaratılmıştır. Küreselleşen dünyamızda insanoğlu, anadili dışında birkaç dili rahatlıkla konuşabilecek kabiliyettedir.

İnsanlık tarihsel süreç içerisinde dil ile ilgili bir çok araştırmalar yapmış, dili semantik, linguistik, dil tarihi, dil psikolojisi, dil sosyolojisi, dil felsefesi gibi çok yönlü bilimsel alanlar eşliğinde incelemiş, dille ilgili genel ve özel ilkeleri ortaya koymuştur.

1.1.2. Yabancı Dil Öğrenme Nedenleri

Bireyin başka bir toplum içinde hayatını sürdürmek zorunda kalması kendi kültürel değerlerini diğer dilleri konuşan insanlara aktarma isteği veya onların kültürel değerlerini öğrenme merakı ve bunun yanında hem bireysel hem de kurumsal olarak ticaret, siyaset, askerlik, bilim, sanat, çalışma, turizm, eğitim, kültür, haberleşme alanlarında ikili veya çoklu olmak üzere türlü ilişkiler kurup yürütebilmeleri için ana dillerinden başka dilleri öğrenme gereksinimleri duymuşlardır.[8]

20. yy.'da başlayan teknolojik gelişmelerle küreselleşen dünyada coğrafi sınırlar gün geçtikçe önemini kaybetmeye başlamış, uluslararası ilişkilerin canlanmasıyla toplumların birbirleriyle iletişime geçmesi için yabancı dil öğrenmek kaçınılmaz olmuştur.

Yabancısı olduğumuz bir kültürle iletişime girmek ancak o kültüre ait dili öğrenmekle mümkün olur. Toplumların kültürleri bibirlerinden farklılık gösterir ve birbirinden etkilenir.

[8] Yusuf Şahin, ''Yabancı Dil Öğretiminin Eğitbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri'', Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2007, S.22, s.466.

Tarihsel süreç içerisinde ortak iletişim dili dönem dönem farklılık göstermiştir. Latince ve Yunanca eski çağda, Arapça ve Latince orta çağda, Fransızca yeniçağda ve günümüzde de İngilizce ön plana çıkmış ve bütün dünyanın ortak iletişim dili haline gelmiştir.

Günümüz dünyası bilişim çağındadır ve bilgi teknolojileri sayesinde hızla değişmektedir. Toplumların bu değişim hızını yakalayarak veri toplama, topladığı verileri işleyerek evrensel ve ulusal kültürleri tanıma, bu kültürlerin gelişmesine katkıda bulunma, bölgesel ve evrensel sorunların teşhis ve çözümünde yabancı dil bilmek zorunlu hale gelmiştir.

Günümüzde insan varoluş sürecindeki düşünce, duygu, davranış, bilgi, tutum ve kazanımlarını ancak başka toplumlarla paylaştığı sürece evrensel değerler üretebilir ve ortak insanlık başarısı sağlayabilir. Bu da toplumların birbirlerinin dillerini öğrenmesiyle mümkün olur.

1.1.3. Yabancı Dil Olarak Arapça

Arap dili, Sâmî dillerden biridir. Sâmî diller, dünya dilleri arasında, kelimelerin bolluğu, yapılarındaki ölçü muntazamlığı, uslûplarının çeşitliliği, söylenişlerinin tatlılığı ve harf mahreclerinin vâzıh oluşu ile temayüz etmiştir.[9]

Arapça, Asurca, Aramca, Fenikece ve İbranice ile birlikte Sâmi dil ailesine mensuptur. Doğuda yaklaşık 1600'lü yıllarda İbn Hâzm Arapça, İbranice ve Aramcanın aynı dil ailesine mensup olduğunu belirtmiş, batıda ise August Ludwing Schlozer 1780'li yıllarda ilk defa Sâmi diller kavramını ortaya koymuştur.[10]

Arapça Nabatçanın devamı ve gelişmiş bir şeklidir. Akraba ırklar ve bugünkü Arapların ataları olan Sebe, Süleym, Himyer, Teymâ, Âd ve Lihyanîler Aramca'ya

[9] Muhammed Salih Semek, Çev.Ahmet Turan Arslan, Arapça'nın Önemi, Mavera, 1983, s.38.

[10] Carl Brockelmann, Çev. Ramadân Abdüttevvâb, Fıkhu'l-lugati's-Sâmiyye, Bakalla, Riyad, 1977, s.11.

benzeyen ve farklı lehçeleri olan bir dil konuşmaktaydılar. Arapça zaman içerisinde bu lehçelerden daha öne çıkmış, özellikle Kureyş dili olarak biçimlenmiştir.[11]

Arapçanın en yaygın olarak kullanıldığı bölge Ortadoğu'dur. Bu bölgede kullanılan Sümerce, Babilce ve Akadca gibi kadim diller zamanla ölü ve bölgesel diller haline gelmiş, ancak Arapça Müslümanların kutsal kitabı Kur'ân'ı Kerim'in bu dille indirilmesiyle gelişimini tamamlamış, günümüze kadar varlığını sürdürmüş ve dünyanın yaygın dilleri arasına girmiştir. Arapça vahiy dili olduğu için Müslümanlar dine ihtiyaçları ölçüsünde temel kaynaklara ulaşma noktasında Arapçayada ihtiyaç duymuşlardır.[12]

Dünyada yaklaşık olarak 225 dil Birleşmiş Milletler tarafından resmî dil olarak kabul edilmektedir. Arapça Fransızca, İngilizce, Rusça, Çince ve İspanyolca'dan sonra dünyanın altıncı dili olarak Birleşmiş Milletler Teşkilatı Komisyonlarında çalışma dili olarak yerini almıştır. 1946 yılında Teşkilat tarafından resmî olarak kabul edilen Arapça evrensel diller arasına girmiştir.[13]

Arapça, yirmi iki Arap ülkesinde anadil olarak ve İslâm ülkelerinin çoğunda ikinci dil olarak kullanılmaktadır. Yani, dünya devletlerinin 1/7'si Arapçayı anadil olarak konuşmaktadır. Ayrıca İslâm ülkelerindeki halkların çoğunun bu dile karşı sempatisi vardır; dinleriyle bağlantılı olması sebebiyle Arapça öğrenmeyi içtenlikle benimsemektedirler.[14]

---

[11] Ferit Aydın, Arapçanın Önemi ve Türkiye'de Karşılaştığı Sorunlar, Maruf Yayınları, İstanbul, 2015, s.15

[12] Muhammed Buhayr, el-Hacc Abdullah, ''İşkâlâtu Nazariyye ve Tatbîkıyye fî Ta'lîmi Lugati'l-Arabiyye li'n- Nâtıkîne bi Gayrihâ'', Mecelletü'l-İslâm fî Asya, Malezya, 2009, s.64.

[13] Yakup Civelek, ''Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler -Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği-'', Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 1998, S.2, s.226.

[14] Muhammed el-Hûlî, Çev. Cihaner Akçay, Arapça Öğretim Metotları, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 2000, s.5.

Türklerin din olarak İslâm dinini benimsemeleri, yeni dini temel kaynağı olan Kur'ân'ı Kerîm ve hadislerden öğrenme ve benimsedikleri bu dine hizmet etme isteği, Müslüman alimlerin asırlar boyunca matematik, tıp, astronomi, fizik, edebiyat, coğrafya gibi alanlarda değerli eserler bırakması ve Arap ülkeleriyle tarihî, kültürel, siyasî ve sosyal ilişkilerin süregelmesi ülkemizde Arap dili öğretimini kaçınılmaz kılmıştır.

Arapça Yunanca'dan İngilizce'ye, İspanyolca'dan Farsça'ya pek çok dünya dilini etkilediği gibi, Türkçe üzerinde de büyük etki bırakmıştır.[15]

Son yıllarda özellikle birçok Arap ülkesiyle aramızdaki vizeler kaldırılmış, ticarî ve turistik faaliyetler canlanmıştır. TRT, 24 saat Arapça yayın yapan bir kanal açmıştır. Dolayısıyla ülkemizde Arapça bilen elemana ihtiyaç artmıştır.[16]

1.2. TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ

Türk-Arap ilişkisi oldukça uzun bir tarihî dilimi kapsar. Bu ilişkilerde Talas Savaşı önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu savaş ile gelişen ilişkiler Türklerin Müslüman olmaları ile sonuçlanmıştır.[17] Türklerde Arapça öğretiminin başlangıcı ise İslâm dinini kabul ettikleri tarihlere uzanmaktadır.[18]

Türkler yeni benimsedikleri İslâm dinini esas kaynağından öğrenmek istemişler, bunun için zamanla Arapça öğretimini kurumsallaştırarak, bu dili dönemin eğitim kurumları olan medreselerde öğretmeye ve öğrenmeye başlamışlardır.

---

[15] Avram Galanti, ' 'Türkiye ve Sami Diller'', Sadeleştirenler; Nurettin Ceviz, Musa Yıldız, Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 2004, C.4, S.15, s.104.

[16] Murat Arif Güney, ''Yabancı Dil Öğretimi ve Dünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi'', Karadeniz Teknik Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 2014, C.1, S.1, s.193.

[17] İbrahim Yılmaz, ''Tarihî ve Edebî Açıdan Türk-Arap İlişkileri'', Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 2008, C.8, S.26, s.105.

[18] Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1994, s.18.

Türk eğitim tarihinin ilk sistematik öğretim kurumları, Selçuklular zamanında Bağdat'ta Nizam-ül Mülk (d.1018 - ö.1092) tarafından açılan Nizamiye Medreseleri'dir. Medreselerin öğretim dili, 15. yy.'a kadar kullanılan kaynaklar incelendiğinde Arapça olduğu, ancak 15.yy.'dan sonra Türk ilim adamlarının gayretleriyle medreselerde okutulan kitapların Türkçe şerh ve haşiyelerininde yazıldığı ve bu kurumların zamanla değerli ilim adamları yetiştiren kurumlar haline geldiği görülmektedir.[19]

Osmanlı döneminde Arapça eğitimi genellikle Tanzimat öncesi ve sonrası olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Fatih Sultan Mehmed döneminde kendi adına yapılan câmî etrafında toplanan sekiz medrese (Sahn-Seman) ile Batıda'da ki çağdaşları ile boy ölçüşecek düzeyde ve bir üniversite kimliğinde idi.[20] Kanunî zamanında kurulan Süleymaniye Medresesi ise hem fen bilimleri, matematik, tıp, hem de İslâmi bilimlerin bütün dallarında ileri düzeyde branş öğretimi veren üniversite niteliğinde öğretim kurumları idi.[21]

Osmanlı döneminde Arapça eğitimi sarf ve nahiv olmak üzere iki dalda öğretilirdi. Sıbyan mekteplerinde sarf, nahiv, bedî, beyan, meânî, mantık, muhadese, tedris usulü kelam, riyaziyat, hendese gibi dersler, okutulmaktaydı.[22] Derslerde ise Tablo 1'de belirtilen kitaplar okutulmaktaydı.

[19] Faik Reşit Unat, Türkiye'de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, MEB Yayınevi, Ankara, 1964, s.3.

[20] Unat, a.g.e. s.3.

[21] Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), MEB Yayınevi, Ankara, 1991, s.7.

[22] Osman Ergin, Türk Maarif Tarihi, Kültür Yayınları, İstanbul, 1977, s.97-s.101.

Tablo 1: Osmanlı Medreselerinde Okutulan Ders Kitapları

Dersin Adı	Ders Kitapları
Sarf	el-Emsiletu'l-muhtelife, Binâ'u'l-ef'âl, el-Maksûd, et-Tasrîfu'l-'l İzzî, Merâhu'l-ervâh, eş-Şâfiye fî't-tasrîf, el-Hârûniyye fî't-tasrîf…
Nahiv	el-'Avâmil, el-Misbâh, el-Kâfiye, el-Elfiyye, el-Fevâi'du'z-Ziyâ'iyye, Molla Câmî, İzhâr…
İlm-i meânî	Miftâhu'l-'Ulûm, Telhîs, el-Mutavvel ve el-Muhtasar…
Lugat	Sıhâh (Cevherî), el-Kâmûsu'l-muhît (Fîrûzâbâdî)…

Bu dönemde Arapça eğitimi, Arapça ile ilgili varolan kitaplar kapsamında pratik ve uygulamadan ziyade daha çok dini metinleri okuyup anlamaya yönelik olmuştur.[23]

Tanzimat'tan sonra ise hayatın her alanında görülmeye başlayan değişme ve yenileşme hareketleri kendini Arapça öğretiminde de göstermiştir.[24] Türkiye'de yüksek din eğitimi 1 Eylül 1900'de kurulan Darülfunun'da başlamıştır. 11 Ekim 1919 dinî ilimler okutulan bölümü kaldırılmıştır. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisât Kanunun 4. Maddesi gereğince Darülfünun'a bağlı İlâhiyat Fakültesi kurulmuş, 31 Mayıs 1933'de Darülfünun'un İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmesiyle kapatılmıştır. 21 Kasım 1949 tarihinde Ankara İlâhiyat Fakültesi açılmasıyla Arapça eğitimine yeniden başlanmıştır.[25]

[23] Hüseyin Atay, Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, Medrese Programları, İcazetnameler, Islahat Hareketleri, İstanbul, 1983, s.144.-145.

[24] Turan Arslan, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadar Arapça Öğretimi, XIII. Türk Tarih Kongresi Tebliğleri, Ankara, 1999, s.804.

[25] Münir Koştaş, ''Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)'', Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 1999, C.2, S.39, s.140-151.

Resmî Gazetede yayınlanan 20 Temmuz 1982 tarihli 41 sayılı kanun hükmündeki kararname ile üniversitelerde yapılan Temel İslâm İlimleri Eğitimi, İlâhiyat Fakültesi, Yüksek İslâm Enstitüsü ve İslâmi İlimler olmak üzere yeniden yapılandırılmıştır.[26] Günümüzde ise aktif olarak eğitim veren İlâhiyat Fakültesi sayısı yüzü aşmaktadır.

Arapçanın öteden beri var olan dinî öneminin yanında, son yıllarda elde ettiği stratejik ve ekonomik önemden dolayı Arapça öğretiminin iletişim dili olarak öğretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı gidermek amacıyla Arapça eğitiminde kullanılan klasik kitaplarının yerine modern eğitim metotlarına dayanan ders kitapları hazırlanmıştır.

Ülkemizde İlâhiyat fakültelerinin tamamında okutulan ortak bir müfredat ve ders kitabı yoktur. Öğretim programı, ders işlenişinde kullanılan yöntem ve teknikler, ders kitap ve materyalleri okuldan okula değişiklik göstermektedir. Her ne kadar ortak bir uygulama olmasa da öğrencilerin alanıyla ilgili klasik ve modern metinleri okuyup anlayabilmesi, kendini sözlü ve yazılı ifade edebilmesi ortak hedeftir.

İlâhiyat fakültelerinde Arapça ders materyalleri (bilgisayar, internet, projeksiyon, akıllı tahta vb.) çeşitlilik göstermekte ve İlahiyat fakültelerinin kendine ait kütüphaneleri bulunmaktadır.

Türkiye'de İlâhiyat Fakülteleri tarafından kabul görmüş Arapça öğrenim serileri kitapları Tablo 2'de gösterilmiştir.[27]

[26] Akyüz, a.g.e. s.409.

[27] Ahmet Bostancı, ''İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi'', Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 2005, S.11, s.8-30.

Tablo 2: Bazı İlâhiyat Fakültelerinde Yaygın Olarak Kullanılan Arapça Öğretim Serileri

ARAPÇA ÖĞRETİM SERİLERİ	KİTABIN ADI	İLAHİYAT FAKÜLTELERİ
KRAL SUUD ÜNİVERSİTESİ DİL ENSTİTÜSÜ SERİSİ	‘el-Kavâ’idu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessera	Ankara, Cumhuriyet, Dokuz Eylül, Erciyes, Gazi Çorum, İstanbul, Marmara, Sakarya, Yüzüncü Yıl,
	el-‘Arabiyyetu li’l-hayât	Çukurova, Dokuz Eylül, Gazi Çorum, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Cumhuriyet, Yüzüncü Yıl, Süleyman Demirel,
	el-Kır’âtu'l-muyessera	Ankara, Cumhuriyet, Dokuz Eylül, Harran, Ondokuz Mayıs, Erciyes, Gazi Çorum, İstanbul, Marmara, Sakarya, Süleyman Demirel, Yüzüncü Yıl
El-‘ ARABİYYETU Lİ’N-NÂŞİ’ÎN SERİSİ	el-Arabiyyetu li'n-Nâşi’în	Gazi Çorum, Karadeniz Teknik Rize, Harran, Marmara, Selçuk.
İMAM MUHAMMED B. SUUD ÜNİVERSİTESİ DİL ENSTİTÜSÜ ARAPÇA ÖĞRETİM SERİSİ	Silsiletu Ta‘lîmi’l-lugati-l‘Arabiyye Nahiv, Sarf ve Ta‘bîr kitapları okutulmaktadır.	Uludağ, Sakarya.
En-NAHVU’L-VÂZIH	en-Nahvu'l-Vâzıh	Atatürk, Dicle, Erciyes, Harran, Süleyman Demirel, Marmara, Marmara, Yüzüncü Yıl
El-KİTÂBU'L-ESÂSÎ	el-Kitâbu'l-Esâsî	Dokuz Eylül

İlâhiyat fakültelerinde Arapça hazırlık sınıflarının varlığı ve etkinliği büyük önem taşımaktadır. İlâhiyat fakültelerinde temel islâmî ilimlerin etkin bir biçimde öğretilmesi için, temel kaynaklara başvurabilen, okuduğunu, dinlediğini anlayabilen, konuşabilen, düşüncelerini yazabilen, ihtiyaç duyduğu Arapça bilgiyi başkalarına ihtiyaç hissetmeden kendi kendine öğrenebilen, akademik başarı sağlayabilen öğrenciler yetiştirmede Arapça anahtar rol oynamaktadır.

Günümüzde İmam Hatip Liseleri, İlâhiyat Fakülteleri, Arapça Öğretmenlik Fakültelerin, Arap Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Belagati Bölümleri, Mütercimlik ve Tercümanlık Bölümleri, Polis Akademileri ve Kara Harp Okulları gibi askeri kurumlar,

özel eğitim veren dil okulları ve kurslarda Arapça dersleri verilmektedir. Bu kurumlarda okutulan Arapça Öğretim Serileri Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3: Bazı Arap Dili Eğitimi, Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercimlik Tercümanlık Bölümlerinde Yaygın Olarak Okutulan Arapça Öğretim Serileri [28]

ARAPÇA ÖĞRETİM SERİLERİ	**ÜNİVERSİTE**
el-'Arabiyye Beyne Yedeyk	Gazi, Okan, Kırıkkale, Ankara,
el-'Arabiyyetu li'l-hayât	Gazi,
el-Kavâ'idu'l-'Arabiyyetu'l-muyessera	Okan,
el-Kır'âtu'l-muyessera	İstanbul Aydın,
el-Arabiyyetu li'n-Nâşi'în	İstanbul Aydın,
Silsiletü'l-Lisân	İstanbul, Kırıkkale, İstanbul 29 Mayıs, Kara Harp Okulları,
Silsiletu Ta'lîmi'l-lugati-l'Arabiyye li'l nâtıkîn bi'gayrihâ	Ankara Yıldırım Beyazıt,
el-Murşid fi'l-İ'râb ve'l-Kavâ'idu'l-Esâsiyye	İstanbul,
Netekellem el-Arabiyyetü'l- Hadîse	Okan,
el-'Arabiyyetu li'l-Câmiât	İstanbul Sabahattin Zaim,
et-Ta'biru'l-Muveccehli'l-Mubtediîn	İstanbul Aydın,

Günümüzde Arap Dili Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, Mütercim Tercümanlık, İlâhiyat Fakülteleri bölümlerinde Arapça'ya yabancı bir dil olarak yaklaşılmakta, modern öğretim yöntemleri ve ders materyalleri seçmeli olarak kullanılmaktadır. Bu bölümlerden öğrencilerin tüm dil becerileri ve yetkinliklerine sahip olarak mezun olmaları hedeflenmektedir.

[28] İbrahim Şaban-Fatma Bayraktar, Arap Dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler, Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu, II. Uluslararası Arapça Öğretimini Geliştirme Sempozyumu (Toplantı Bildirileri), Akdem Yayınları, İstanbul, 2016, s.40-68.

1.3. YABANCI DİL ÖĞRENME YÖNTEM VE ÇEŞİTLERİ

1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem

Yabancı dil öğretimi kişinin anadili dışında belirli bir amacı gerçekleştirmek için başka bir dili kullanma becerilerini kazandırma etkinliklerinin tümünü kapsar. Avrupa'nın sanayileşmesiyle birlikte teknik ve ekonomik gelişmelere paralel olarak yabancı dil öğrenimi yaygınlaşmaya başlamış, ticaret ve ulaşım imkânlarının çeşitlenmesiyle dilin işlevsel becerileri önem kazanmıştır.

Yabancı dil öğretiminin dilbilimsel ve eğitbilimsel boyutunun yanında, uluslararası ilişkilerin yoğunluğu da hangi dillerin yaygın biçimde yabancı dil olarak öğretileceğine, bu dillerin öğretiminde, içeriğin düzenlenmesinde ve ölçme değerlendirmede uluslararası geçerliliği olan hangi ilke ve ölçütlerin kullanılacağına yön vermektedir.[29]

Tarih boyunca insanoğlu yabancı dil öğreniminde yaşadığı birikim ve tecrübelere dayanarak metot ve yöntemler geliştirmişlerdir. Başlangıçta yabancı dil öğretim çalışmaları sistemli ve bilimsel özelliklerden yoksun, dil öğrenme faaliyetleri o dili konuşan insanlarla beraber yaşayarak doğal ortamda öğrenme şeklindedir. Daha sonraları bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak sistematik, bilimsel temellere dayanan öğretim ve öğrenim metotları geliştirilmiş, dil teorilerine dil esasları, öğretim teorilerine psikolojik esaslar, iletişim teorilerine sosyolojik esaslar dayanak oluşturmuştur. Günümüzde dilbilimciler, daha kısa sürede, daha az çaba ile daha etkili dil öğrenimleri sağlamak amacıyla çalışmalar yapmaktadır.

Küreselleşme ile ivme kazanan yabancı dil öğrenimi bireylerin yabancı dil öğrenme amaç ve yöntemlerini klasik yabancı dil öğreniminin ötesine taşımış, yüzyıl

[29] Şahin, a.g.m. s.468.

öncesi insanın dil öğrenim amacı ile günümüz insanının dil öğrenim amacı farklılık göstermiştir.

Önceden okuduğunu anlama becerisi üzerine odaklanan dil öğrenim becerisi, günümüzde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerini geliştirmek üzerine odaklanmıştır.

Yabancı dil eğitimi alanında büyük yatırımlar yapılmış, dil öğretimi bir sektör haline gelmiştir. Bu çerçevede Arapça öğretimi bir yandan Avrupa ülkelerinde çağdaş eğitim metotları kullanılarak yapılmaya başlanmış, bir yandan da Arap ülkelerinde Avrupa ülkelerinde kullanılan yöntemleri taklit eden birçok dil öğretim merkezleri ve enstitüleri açılmıştır. Lübnan İngiliz Ensitüsü ve Kahire Amerikan Üniversitesi bu merkezlerin öncülerindendir.[30] Bu kurumlar çağdaş öğretim metotları kullanılarak Arapçanın bir yabancı dil olarak öğretilmesi, konuyla ilgili materyallerin hazırlanması ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli katkılar sağlamıştır.

Değişen dünya koşulları ile tarihî, kültürel, siyasal, askerî ve ekonomik ilişkilerimizi sürdürdüğümüz Arap ülkelerinin anadili olan Arapça'nın öğrenimi önem kazanmış, öğrenim ve öğretimin çağın gerekliliğine göre yapılması zorunluluk haline gelmiştir.

İnsanlığın tarihsel süreç içerisinde yabancı dil eğitiminin nasıl olacağı sürekli tartılmış, ihtiyaca yönelik birçok çeşitli yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Bu yöntem ve teknikler ya kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini telafi etmek, yetersizliklerini tamamlamak amacıyla ya da tamamen farklı bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır.

Günümüzde dil öğretiminde bir tek yabancı dil öğretim metodu yerine, çoklu dil öğretim metotları kullanılmaktadır. Bütün ihtiyaçları karşılayacak kapsamlı tek bir metot henüz geliştirilememiştir.

---

[30] Ahmet Bostancı, ''Ürdün Üniversitelerinde Yabancılara Arapça Öğretimi'', Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 2003, S.8, s.55.

Dil öğretiminde genellikle iki yol izlendiği görülmektedir. Önce bir dilbilgisi tabanı hazırlanmakta, buna daha sonra işlevsel, kavramsal boyutlu konular eklenmektedir. İkinci yaklaşımda ise, dilbilgisi ve işlev en başta ele alınmakta, böylece yapı işlev örgüsü sağlanmaya çalışılmaktadır.[31]

Başarılı bir yabancı dil öğretimi için dil öğreticileri, öğretimin planlanması, uygulanması ve ölçme değerlendirmesi aşamalarında eğitim ve dilbilimin verilerinden yararlanırlar. Çünkü etkili bir yabancı dil öğretimi disiplinlerarası bir uygulamayı gerektirir.

Dil öğretiminde kullanılan metot ve teknikler öğrenciyi belirtilen hedefe en kısa, en etkin şekilde ulaştıracak öğretim öğelerinin bütünüdür. Gün geçtikçe çeşitlenen yabancı dil öğretimi yöntemleri beraberinde hangi yöntemin daha verimli olacağı sorusunu da ortaya koymaktadır. Herşeyin hızla tüketildiği günümüz bilgi çağında zaman büyük önem kazanmıştır. Bu bakımdan daha az zamanda, daha az çabayla, daha verimli uygulamalarla dil öğretiminin tüm hedeflerini gerçekleştiren ekonomik öğretim yöntemleri tercih edilmektedir.

Seçilen yöntemlerin, hedef dilin kendi döneminin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun, dil öğrenimini gerçekleştirecek grubun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması gerekir. Seçilen yöntemler koşullar eşit tutulduğunda dil öğrenimini gerçekleştirecek farklı gruplar üzerinde aynı başarıyı gösteremeyebilir. Yöntemlerin başarıya ulaşabilmesi için hedef kitlenin kişisel özellikleri, yaşları, meslekleri, ekonomik, sosyal, kültürel durumları, hedef dil ile ana dil arasındaki ilişki, çevre vb. faktörler etkin rol oynar.

Kişilerin hedef dili hangi amaç için öğreneceği sorusunun cevabı yöntem belirleme de önemli rol oynar. Her bireyin dil öğrenme amacı aynı olmayabilir. Bireylerin dil öğrenme amaçlarına göre uygun yöntemler seçilip yabancı dil öğretiminde verimlilik

[31] Ahmet Kocaman, ‘‘Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler’’, Türk Dili Dergisi, 1983, S.47, s.118.

artırılabilir. Örneğin dil öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinden oluşan dört temel becerisini geliştirmek için ilk, orta, lise ve üniversite dil eğitiminde bu becerilere eşit derecede ağırlık verilirken, yetişkin eğitiminde bu becerilere verilen öncelik ve ağırlıklar değişebilmektedir. Yetişkinler daha çok mesleklerine katkı sağlayacak şekilde yabancı dil öğrenmek istemektedirler. Bir iş adamı ya da turist olarak gezmek isteyen birisi için konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek ön plan çıkarken, YDS ya da herhangi bir kurum sınavına hazırlanan kişi için öncelik okuduğunu anlama, dilbilgisi, hedef dilden anadile veya anadilden hedef dile çeviri yapma becerisi öne çıkmakta konuşma becerisi arka planda kalmaktadır.

Diller insan zekasının ürünü olmaları dolayısıyla birçok noktada birbirlerine benzerler. Mesela her dilde isim, fiil, harf, zarf, edat gibi ögeler; isim cümlesi, fiil cümlesi gibi cümle tipleri, bildirme, dilek, şart, emir gibi kipler bulunmaktadır. Ancak diller, kendilerini diğerlerinden ayıran bazı özellikleriyle öne çıkarlar.[32]

Her dilin kendine ait fonetik, etimolojik ve morfolojik özellikleri vardır. Dil öğretimiyle ilgili geliştirilen çağdaş yöntemler genellikle batı dilleri baz alınarak geliştirilmiştir. Evrensel dil ilkeleri genel öğretim ve kullanım özellikleri her ne kadar tüm diller için bir temel oluştursa da batı dilleri dışındaki diller için de hedef dile özgü teknikler ve yöntemler geliştirilmeli, hedef dil ile anadil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yararlanılmalıdır. Bundan dolayı Türkçe ile Arapça arasındaki benzerlik ve farklılıklar evrensel dilbilim esaslarına göre incelenmeli ve Türklere özgü Arapça öğrenim ve öğretim teknikleri geliştirilmelidir.

Tarihsel süreç içerisinde kullanılan yabancı dil öğretim metotları, çoğunlukla ya kullanılmakta olan bir metoda tepki olarak ya da onun yetersizliklerini telafi etmek

[32] Resul Sevinç, Arapça Cümle Yapısı, Ensar Neşriyat, İstanbul 2007, s.23.

amacıyla geliştirilmiştir. Diğer taraftan alana ilgi duyan ruh bilim, toplum bilim ve davranış bilim uzmanlarının da katkılarıyla birçok alternatif metot geliştirilmiştir.[33]

Geliştirilen birçok dil öğretim yöntemlerinin bir kısmı denendikten sonra başarıya ulaşmış, başarıya ulaşan yöntemlerin uygulanması süreklilik göstermiş, bir kısmı denendikten sonra başarısızlıkla sonuçlandığı için yöntemden vazgeçilmiş, bir kısmı ise hiç uygulanma ortamı bulamadan sadece teoride yer almıştır.

1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem Çeşitleri

Herhangi bir dilde, okumayı, dinlemeyi bir girdi olarak, yazabilmeyi ve konuşabilmeyi de bir ürün olarak görürsek bu iki farklı aşamadaki etkinliklerin dil öğrenim sürecini açıklayabileceğini görürüz.[34]

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method), Doğal Yöntem (Natural Method), İşitsel Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Bilişsel Yöntem (Cognative-Code Method), İletişimsel Yöntem (Communicative Method), Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir: Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning), Sessizlik Yöntemi (The Silent Way), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Phsical Response), İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method), Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method), İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

---

[33] Yaşar Seracettin Baytar, ''Belli Başlı Dil Öğretim Metotları ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirilmesi'', Ekev Akademi Dergisi, 2016, S.67, s.318.

[34] Ahmet Tarcan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, Nobel Yayınevi, Ankara, 2004, s.12.

Bu yöntemlerin dışında ders ortamı, öğrenci, öğretmen, ders materyali, dil öğrenim hedefi gibi gereksinimlere göre geliştirilen bir çok yabancı dil öğretiminin varlığından söz edilebilir.

1.3.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Yabancı dil öğretimine yönelik metodik çalışmalar, ilk olarak 1800'lü yılların başlarında başlamıştır. Batı da Latince'nin, Doğu da ise Arapça'nın öğretimi amacıyla geliştirilen Dilbilgisi-Çeviri Metodu, bu alandaki çalışmaların en eskisidir.[35]

Ölü bir dil olan Latince'yi yeniden canlandırmak amacıyla Latince metinleri okumak, okunan metinleri anlamak için dilbilgisi kuralları üzerine odaklanan metin çözümleme ve tercümelere dayanan bir yöntem oluşturulmuştur. Hemen hemen tüm yöntemler Dilbilgisi-Çeviri Yönteminden payını almıştır.

Avrupa'da başlayan bu yöntem zamanla Osmanlıya sirayet etmiş, Osmanlı bunu hem Arapça hem de diğer yabancı dil öğreniminde kullanmış, nesilden nesle geçen bu metot, kendisini modern dünyada bir türlü yenileyememiştir.[36]

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin temelinde, "Daimicilik, Esasicilik" eğitim akımları ve davranışçı öğretme kuramlarının yattığı söylenebilir.[37] Daimiciliğe göre eğitim, evrensel nitelikte belli gerçeklere göre şekillendirilmelidir. Bu anlayışa göre insanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. Esasicilikte daha çok, konu alanı üzerinde durulur ve zamanın tecrübesinden geçmiş, kalıcı temel konuların ve değerlerin seçimine, kültürel

[35] Baytar, a.g.m. s.315.

[36] Berke Vardar, Dilbilim Yazıları, Multilingual Yayınları, İstanbul, 2001, s.160-166.

[37] Yusuf Budak, '' Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım'', Milli Eğitim Dergisi, 2000, S.146, s.2.

ögelere önem verilir. Öğretmen otoritesine dayalı eğitim savunulur; eğitimde ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmendedir.[38]

Bu yöntemde, dilbilgisi kuralları detaylı bir şekilde incelenir gramer kurallarının ayrıntılı şekilde analizi yapılır ve öğrencidende aynı analizlerin yapılması istenir. Gramer kurallarıyla birlikte, geniş bir kelime dağarcığı öğrenciye kazandırılmaya çalışılır. Sınıf içi etkinliklerde ezber ön plana çıkar.

Öğrenilen dilbilgisi kuralları ve sözcük dağarcığı ile çift yönlü çeviri çalışmaları yapılır. Daha çok hedef dilden ana dile çeviriler söz konusudur. Metinleri çevirme işlemi okuma etkinliğinden sonra yapılır. Metin içeriklerinin seçiminde çok seçici davranılmaz. Bu yöntemle Arapça öğretiminde hem kaynak hem de hedef dilin gramer kuralları detaylı şekilde incelenerek sarf, nahiv ve irabla ilgili kurallar öğretilir.

Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bu yöntemde, hedef dili öğretmek için ağırlıklı olarak öğrencinin ana dili kullanılır. Öğrencinin kullandığı ders materyalleri genellikle ders kitapları ve sözlüklerdir.

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde eğitim ve öğretim, öğretmen odaklı olduğundan, öğretmen tek otoritedir. Öğretmenin iyi bir alan bilgisi dışında, öğretme sanatı yeteneğine sahip olması gerekir. Ders ortamlarında öğretmen aktif, öğrenci pasif durumdadır. Öğretim öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olduğundan, öğrencinin öğretmen dışında bilgi edinip hedef dili geliştirme becerisi zayıftır.

Bu yöntem daha çok okuduğunu anlama üzerine odaklandığından, kişi okuma ve yazma becerileri yönünden ilerlerken, dilin kendisini öğrenmekten ziyade dil hakkındaki bilgileri öğrenir, dil öğretimin hedefi olan dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kalır.

[38] Münire Erden, Eğitime Giriş, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1998, s.112-113.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, ülkemizde uzun yıllar orta, lise, üniversite ve medrese gibi eğitim kurumlarında kullanılmıştır. Bir çok dilbilimci bu metodun çağın ihtiyaçlarını karşılayamadığı, özellikle iletişim çağında dinleme, konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu görüşündedirler.

1.3.2.2. Direkt / Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Direkt yöntemde, hedef dil öğretilirken anadil kullanılmadan, öğrenilen dil ile yaşam arasında direkt bir bağ kurularak yapılan öğrenme şeklidir. Bu metot Dilbilgisi-Çeviri Metoduna tepki olarak 1950'li yıllarda ortaya çıkmıştır.[39]

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan dilin temel becerileri ile ilgili ilk görüşler bu yöntemde ele alınmıştır. Bu yöntemle dil öğretiminde amaç, hedef dili öğrenecek kişinin, hedef dilin mantığıyla düşünme yetisini edinerek, doğrudan iletişim kurma becerisini kazanmasıdır. Dil öğrenen kişinin dinlediğini anlama ve kendini sözlü ifade etme beceresi esastır.

Bu metodun uygulanmasında, görerek ve örnekleyerek öğrenme önemli olduğundan öğretmen, öncelikle sınıf içindeki nesneleri göstererek adını söyler ve öğrencilerden tekrar etmesini isteyerek derse başlar.[40] Öğrencilerden sınıf içerisindeki tutum ve davranışlardan anlam çıkarması istenir. Amaç öğretilecek hedef dilin kavramları arasında görsellik kullanılarak direkt bir bağ kurmaktır.

İlk altı hafta, yazı ile dil telâffuzu arasındaki farklılıkların öğrencinin zihninde karmaşaya yol açmaması için ders kitapları kullanılmaz.[41] Başlangıçta dilbilgisi kuralları üzerinde çok durulmaz, dilbilgisi kuralları zamanla tümevarım yoluyla öğretilir.

---

[39] Özcan Demirel, Yabancı Dil Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010, s.37.

[40] Larsen Freeman, Techniques and Principles in Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, 1986, p.23.

[41] Mehmet Hengirmen, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi, Engin Yayın Evi, Ankara, 2006, s.21.

Dil öğretimine derslere dinleme ve dinlediğini tekrar ederek konuşma alıştırmalarıyla başlanır. Genellikle öğrencinin etrafında bulunan nesneler veya karşılaşılan durumlar sözel olarak ifade edilir veya gösterilir. Ders esnasında öğretmen ve öğrenci kendi ana dilini kullanmaz. Öğrenci, yabancı cümle ve kelimeleri olaylarla ve eşyalarla bağlantı kurarak öğrenir.

Kelime öğretiminde çeviri yapılmaz, yeni kelimelerin öğretimi için eş anlamlı veya zıt anlamlı kelimelerden, tanımlamalardan, ya da görsel ve işitsel materyallerden faydalanılır. Kelime öğretiminde fiillere öncelik verilir.

Dilbilgisi kuralları, bir bağlam içerisinde tümevarım metoduyla verilir. Hedef dili konuşan ülkenin çoklu kültür ögelerini yansıtan metinlerin seçimine dikkat edilir. Okuma metinleri dil öğretiminden ziyade okuma zevkini geliştirmek için seçilir.

Öğretim genellikle öğretmen merkezli olduğundan, hedef dilin, öğretmenin ana dili olması ya da öğreteceği dili çok iyi konuşuyor olması gerekir. Öğretmen ders ortamında ana kaynaktır, öğretmenden öğrenciye doğru sürekli bir girdi akışı vardır.

Öğretmen sınıf ortamını öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlayarak, öğrenciyi derse karşı motive eder, aktif olarak derse katılımını sağlar. Öğretmen dersi planlar, hangi yöntemlerle öğreteceğine karar verir, ders sonu geri bildirimleri değerlendirerek gerekli değişiklikleri yapar, öğrencinin dil öğrenim seviye gelişimini takip eder. Yöntemin başarılı olmasında öğretmenin yetenekleri ve dili kullanma becerisi etkilidir.

Öğrenci öğretmeninin yönlendirmeleriyle aktif olarak derse katılır. Öğretmenin verdiği fiziksel komutları yerine getirebilir, gösterilen resimlerde ki talimatları uygulayabilir, resimlerde yer alan hikâyeleri kısa cümlelerle anlatabilir, sınıfta diğer arkadaşlarıyla iletişimsel etkinliklerde bulunabilir.

Direkt yöntem yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı biçimde gerçekleştiğini savunur. Ancak anadili öğrenme şartlarının, bir çocuğun anadilini

öğrendiği şartlarla yetişkin öğrencilerle sınıfta tekrar canlandırabilmesi mümkün değildir.[42]

Dil öğretimi tamamen hedef dil kullanılarak yapıldığından, soyut kelime ve kavramların öğretilmesinde, dil bilgisi kurallarının verilmesinde zorluklar yaşanmakta, öğrencilerde anlam karmaşası yaşanmaktadır.

Gerekli düzeyde dilbilgisi kuralları öğretilmeden, öğrenciden iletişim kurması beklendiği için öğrenci daha çabuk konuşma becerisi kazanır. Ancak öğrendiği kelimeleri kendi anadil mantığına uygun bir şekilde biraraya getirerek cümleler kurar, anlamsal ve yapısal hatalar yapar.

Eğer öğrenci, hedef dilin konuşulduğu ülkede yani Arapça'yı kendi ülkesinde değil de herhangi bir Arap ülkesinde öğreniyorsa, bu yöntemi uygulayarak dili sık sık kullanma imkânı bulur, yaparak, yaşayarak, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede kalıcı öğrenmeler gerçekleştirir.

1.3.2.3. Doğal Yöntem (Natural Method)

Doğal yöntem, yabancı dil öğretiminin anadil gibi öğretilmesi gerektiği ilkesini savunur. Çeviri yöntemine tepki olarak, klasik eserlerin analizi yerine yaşayan ve mevcut zamanda konuşulan dili öğretmeyi amaçlar.

Bu yönteme göre, dil insanlar arasında iletişimi sağlamak olduğundan yabancı dil, kendiliğinden doğal bir süreç içerisinde iletişimi sağlayacak kadar yapılan öğrenmelerdir.

Doğal yaklaşımın temel ilkeleri, dili anlamak ve söz üretiminin bir zorlama olmadan kendiliğinden ortaya çıkmasının beklenmesidir. Program, iletişimsel

[42] Demirel, a.g.e. s.39.

yaklaşımlara göre düzenlenmeli, öğrencilerin öğrenmeyi engelleyecek olumsuz duyguları ortadan kaldırmaktır.[43]

Derslerde öğretim dili tamamen hedef dildir. Anadilde açıklamalar ve çeviriler yapılmaz. Öğretim öğretmen odaklıdır ve hedef dili ana dili olarak konuşan kimselerden öğretmen seçilir. Öğretmen konuşmacı öğrenci dinleyici konumdadır. Öğrenci yeni kelimeyi anlamasa ya da tam telâffuz edemese bile duyduğunu hata yapmasına aldırmaksızın tekrar eder. Öğretmen yapılan yanlışın öğrencinin zihnine yerleşmemesi için anında dönüt vererek düzeltme yapar. Hedef dilde sık kullanılan kelimeler bir bağlam içerisinde yani kelimeler cümleler içerisinde, bir içerik bütünlüğü çerçevesinde öğretilir. Böylece öğrenci sözlüğe başvurmadan, metinden anlam çıkarma becerisini kazanır.

Konuşma becerisini geliştirmek için ders kitaplarında yer alan diyaloglar öğrencilere ezberlettirilir. Öğretmen konunun anlaşılması için drama, pandomim, örnek gösterim, tahtaya çizme, afiş ve kart kullanımı gibi görsel ve işitsel materyalleri kullanır.

Doğal yöntemde öğrencinin yaşı ve eğitim düzeyi ne olursa olsun yabancı dil öğrenirken sahip olduğu bir anadil olduğu için, dili bir çocuğun anadilini öğrendiği gibi öğrenmesi mümkün değildir. Sözlüğe başvurmadan her kelimeyi doğru olarak tahmin etmek her zaman mümkün olmaz.

Öğrencilerin konuşma becerileri gelişmesine rağmen okuma ve yazmada aynı gelişmeyi göstermekte yetersizdirler. Dilbilgisi kurallarını öğrenmek ihmal edildiğinden, öğrenciler metin okurken gerekli sarf ve nahiv bilgilerinden yoksundurlar. Bu yüzden metin okumaları esnasında anlam değişikliğine sebep verecek hatalar yapılabilmektedir.

Kelime öğretimi güncel hayatla ilgili günlük konuşmalar şeklinde olduğundan, öğrenci güncel hayatın dışındaki konularda zorlanmaktadır. Öğretmen seçiminin

[43] Pınar Salı, Dil Öğretimi-Doğal Yaklaşım, Editör; Nilüfer Bekleyen, Pegem Akademi, Ankara, 2015, s.173.

öğretilecek hedef dili ana dili olarak konuşan kimselerden seçilmesi, öğretmen temini konusunda sorunlara yol açmaktadır.

Doğal yöntemle Arapça eğitim alan bir öğrenciden Arapça yayın yapan televizyon ve radyo programlarını, basın Arapçasını rahatlıkla takip etmesi, kolaylıkla Araplarla iletişim kurması beklenir.

1.3.2.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem 1930'lu yıllarda Amerikan ordusu, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalıp bilinen yöntemlerle uygulamada yeterli sonucu alamayınca Michigan Üniversitesinin yardımlarıyla bu yöntem geliştirilmiştir.[44]

Bu yöntem, bir çocuk anadilini nasıl öğreniyorsa, hedef dili de aynı şekilde bilinçaltı düzeyde öğreneceğini savunur. Dil öğrenim aşamaları doğal sıralama şeklindedir. Bir çocuk gibi kişi öğrenmek istediği hedef dili önce dinler ve anlar, sonra konuşur daha sonra okur ve en sonunda yazar.

Bu yöntemde derse diyaloglarla başlanır. Hedef dildeki yeni kelime ve yapılar diyaloglar yoluyla öğretilir ve gerek grup yoluyla gerek bireysel olarak sık sık tekrar yapılır. Kelime öğretimi bir bağlam içerisinde ve günlük yaşam kelimelerinden oluşur.

Hem diyalogların hem de dilbilgisi kurallarının anlatımında gerekirse anadile başvurulur. Hedef dil ile anadil arasında ki benzer ve farklılıklardan yararlanılarak bol miktarda alıştırma yapılır. Dilbilgisi kuralları bu alıştırmalarla öğretilir.

İşitsel materyallerden sıklıkla faydalanılır bu yüzden derslik yerine dil laboratuvarları tercih edilir. Metin ve diyalog seçimleri hedef dilin kültürünü yansıtacak

[44] Muhammet Raşit Memiş-Mehmet Dursun Erdem, ''Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler'', Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara, 2013, Vol.8/9, p.303.

şekilde seçilir. Hedef dilde öğrenme; dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanmasına rağmen dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilir.

Dil öğrenimlerinde, ders ortamında çok sık tekrar ve ezber yaptırılır ve bu şekilde mekanik öğrenmeler bilinçaltına yerleşir. Öğrenciye sorulan sorulara düşünmeden doğru cevap verme alışkanlığı kazandırılır. Öğrenci dil öğrenimine bol dinleme alıştırmaları yaparak başladığı için dinlediğini anlama becerisi geliştirir.

Öğretmen, dil kurallarından, hedef dil ile ilgili bilgilerden daha ziyade dilin kendisini kullanmayı öğretecek sınıf etkinliklerini hazırlar. Gerektiğinde anadili kullanır. Anadil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan faydalanır.

İşitsel-Dilsel yöntem farklı yaş aralığındaki öğrenmeler için farklı sonuçlar verir. Örneğin çocuklarda dinlediğini tekrar ederek gerçekleşen mekanik öğrenmeler, dilbilgisi kuralları, dilsel yapıların açıklanması, ezber gibi yöntemleri kullanmak isteyen yetişkin öğrenmelerinden daha başarılı olur.

Bu yöntemde sürekli bir tekrar söz konusu olduğundan öğrenme mekanik şekilde olur. Öğrenciler kelimeleri bağlam içerisinde öğrendiklerinden güncel yaşam konularının dışında herhangi bir konuyla karşılaştıklarında başarısız olurlar.

Öğretmen bu yöntemde ders anlatırken diğer yöntemlere göre daha çok hazırlık yapmakta bu da öğretmeni yorduğu için alıştırmalar monotonlaşmakta ve öğrenciler sıkılmaktadır.

Bu yöntemle Arapça öğrenen kişiler anadili Arapça olan kişilerle rahatlıkla iletişim kurarken, klasik veya modern metinleri okuyup anlamakta zorlanmakta, bu yöntemle öğrendikleri kalıp ve cümlelerin dışındaki dilsel kalıpları ve cümleleri anlamakta sıkıntı yaşamaktadırlar.

1.3.2.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bilişsel öğrenme kuramcılarından Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin fikirlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır.[45] Koşullanma, yetişme, pekiştirme, alışkanlık kazanma ve aşırı öğrenme konularındaki davranışçı görüşün yerini, Ausabel gibi bilişselci psikoloğun önerdiği kural öğrenme, anlamlı alıştırma alarak önem kazanmıştır.[46]

İşitsel Dilsel Yönteme tepki olarak doğan bu yönteme göre, yeni bilgiler daha önce öğrenilen bilgilerle birleştirilerek anlamlı öğrenmeler oluşturulur. Öğrenme mekanik ve ezbere dayalı değildir. Bir dil sonsuz sayıda cümlelerden oluşur. Bu cümlelerin hepsinin mekanik şekilde öğretilmesi mümkün değildir. Öğrenci bu cümleleri üretecek dilsel yapıları öğrenerek sonsuz sayıda cümleleri kendi kurma yetisini kazanır.

Bu yönteme göre yapılan ders ortamında sınıf içi çeşitli etkinlikler kullanılır. Öğrenciler arasında diyalog çalışmalarına sık yer verilr. Sınıfta metin okuma ve anlama alıştırmaları yapıldıktan sonra, sınıf ortamı dışında öğrencinin iletişim becerisini artıracak ödevler verilir, etkinlikler düzenlenir.

Dilbilgisi kuralları öğretilirken tümdengelim ve tümevarım metotlarının her ikisinden de faydalanır. Bu yönteme göre dil öğrenme İşitsel Dilsel Öğrenme de olduğu gibi dil alışkanlıklarını kazanma süreci değil, dil kurallarının bilinçli olarak öğrenildiği bir süreçtir.

Dil öğretiminin dört temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dinlediğini anlama, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye öncelik verilir. Anlama esastır alıştırma ve etkinlikler anlamadan sonra gelir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi en son aşamada ele

[45] Demirel, a.g.e. s.45.

[46] Cengiz Tosun, ''Yabancı Dil Öğretiminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış'', Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences, 2006, S.5, s.82

alınır. Derste ilgili durumlarda anadil ile açıklamalar yapılır. Bireysel çalışmaların yanısıra grup çalışmalarından faydalanılır.

Eğitim öğrenci merkezlidir, öğretmen sadece yönlendirici konumdadır. Öğretimde öğrencinin öğrenmesi üzerinde durulur. Öğretim ortamlarında ders kitaplarının yanısıra görsel ve işitsel materyalleri kullanır, tiyatro, drama gibi öğretim etkinliklerinden faydalanır. Öğrenci hedef dilin kültürünü de dil edinimiyle birlikte öğrenir.

Öğretmen hedef dilin kurallarını öğretirken, öğretimi monotonluktan kurtarmak, öğrenci motivasyonunu artırmak için öğretim araçlarını çeşitlendirir. Öğrencinin dikkatini anadil ile hedef dil arasında ki benzerlik ve farklılıklara çekerek öğrenimi kolaylaştırır.

Öğretmen öğrencinin derste yaptığı hataları hafızada yerleşmemesi için, öğrencinin motivasyonunu bozmadan hemen düzeltir. Ancak öğretmenin öğrencinin hatasına çok fazla dikkat çekmesi öğrencinin kendisini baskı altında hissetmesine yol açar.

Öğrenme ortamında öğretmenin tutumu, öğretmen öğrenci ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi öğrenme etkinliklerini doğrudan etkileyen unsurlardır.

1.3.2.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

İletişimsel metot, bilişsel metodun yetersiz ve eksik olduğunu öne süren toplumbilimci Hymes'in öncülüğünde, 1980'li yıllardan sonra geliştirilmiş bir metotdur.[47]

[47] Jack Richards-Theodere Rodgers, Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 2007, p.153.

İletişimsel metoda göre dil bir amaç değil araçtır. Asıl amaç, yazılı ve sözlü iletişimi sağlayabilmektir.[48] İletişim ön planda olduğundan, dilin kuralları yerine, dilin kullanımına gereken önem ve öncelik verilmelidir. Bu yöntem de öğrencinin iletişim yetisinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu yetiyi kazanan kişi dili kullanma becerisini de kazanmış olur.

İşitsel Dilsel Yönteme tepki olarak ve Bilişsel Yöntemin eksikliklerini gidermek için ortaya çıkmıştır. Bilişsel Yöntemde dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ve öğrencilerin kurallara uygun cümle üretme becerisini kazanmaları öncelikli amaç iken, bu yönteme göre öğrencinin kurallı cümle üretme becerisini kazanması dil öğretiminin son aşamalarında ele alınır.

Bu yöntemde, öğretim öğrenci merkezlidir. Bu sebeple ders ortamı, ders materyalleri ve derslerde yapılacak etkinlikler öğrenci merkezli planlanır. Seçilen ders materyalleri ve sınıf ortamında yapılacak etkinlikler hedef dilin kültürünü yansıtan, güncel ve işlevsel konulardan seçilir.

Öğretmen sınıfta öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olmaları için yönlendirici konumdadır. Öğretmen hem anadilini hem de hedef dili iyi bilmeli ve kullanmalıdır.

Öğrenciler, öğretmenlerini ve grup arkadaşlarını model olarak alır. Öğretmen, dilbilgisi kurallarını diyaloglar ve etkinlikler içerisinde verir. Öğrencileri birbirleriyle iletişime geçmeleri için teşvik eder.

Öğrenme ortamında öğrencinin aktif olacağı ikili ve grup çalışmaları, sunum, taklit oyunlar, diyalog oluşturma, boşluk tamamlama, röportajlar gibi etkinlikler yapılır. Öğrenciler sınıf ortamında hazırlanan görsel ve işitsel araçlardan azamî düzeyde istifade eder.

[48] Scott Thornbury, How to Teach Grammar, Longman Publish, Harlow, 2000, p.18.

Grup çalışmalarında özellikle diyalog çalışmalarına önem verilir. Diyalogda geçen bazı kelime ve cümle grupları boş bırakılarak boşlukların doldurulması istenir. Öğrencinin kendi yaşantısı ile bu diyaloglar eşleştirilerek grup çalışmasıyla yeni özgün diyaloglar oluşturulur.

Okuma metinleri işlenmeden önce parçada geçen anahtar kelimeler öğrencilere verilir, öğrenciler metinle ilgili gerekli kelimeleri öğrendikten sonra metinde yer alan temel kavramların üzerinde durulur.

Oyun, grupla öğretim tekniklerinden birisidir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde sözlü ve yazılı iletişimi sağlayabilmek için bu tür tekniklerin kullanılmasına ve sınıf içi uygulamalarda yer verilmesine özen gösterilmelidir.[49]

Bu yöntemde dilbilgisi kurallarına gereken önem verilmez. Diyaloglara önem verildiğinden okuma metinleri daha az kullanılır. Okuma, yazma ve anlama becerileri geri plandadır. Grup çalışmaları ön planda olduğundan öğretmen, öğrenciler arasındaki diyalogları kontrol etmede ve hataları düzeltmede yetersiz kalır.

Öğrencinin konuşma esnasında hatalarına hemen müdahale edilmediği için, öğrenci konuşma becerisini kazansa da, konuşma esnasında hata yapıp yapmadığına dikkat etmez.

1.3.2.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Dil öğretiminde genel prensipler vardır. Öğretici planlanan hedefe en etkin ve kısa sürede ulaşmak için yöntemler içerisinden tek bir yöntem yerine yöntemler ve araçlar seçer.

[49] Murat Özcan-Gürkan Dağbaşı, Oyunlarla ve Etkinliklerle Arapça Öğretimi, Akdem Yayınları, İstanbul, 2015, s.25.

Bu metodun başlıca savunucuları Henry Sweet ve Harold Palmer'dir. Sweet'e göre iyi bir metot, geniş boyutlu ve seçici olmalı, dilbilimin bütün bilgilerine dayanmalı ve bu bilgileri kullanırken de psikolojik prensiplerden istifade etmelidir.[50]

Dil eğitimine başlamadan önce öğrencinin neden dil öğrenmek istediği belirlenir ve çıkan sonuca göre bir öğretim programı oluşturulur. Öğretim ortamları oluşturulurken, öğrencilerin bireysel farklılıkları, yaş aralıkları, meslekleri, sınıf mevcudu dikkate alınır.

Dil öğretimi gerçek hayattan kopuk değildir, eski dönemlerde işlevsel olan ancak artık günümüzde hiç kullanılmayan ya da çok az kullanılan kelimeler, dilsel yapılar yerine güncel hayatla ilgili kelimelerin ve yapıların öğretimine önem verilir. Öğrencinin ihtiyacına göre anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilir.

Derslerde hedef dilin kullanımına ağırlık verilir ancak gerektiği durumlarda anadil kullanılır. Öğretimin başlangıç seviyelerinde çeviri çalışmaları kullanılmaz. Çünkü çeviri özel bir dil becerisidir, çeviri uygulamaları öğretimin ileri seviyelerinde yapılmalıdır.

Dil öğretiminin temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin eşit seviyede geliştirilmesi hedeflenir. Ders içi etkinlikleri bu temel becerilerin hepsini kapsayacak şekilde planlanır.

Derse başlamadan önce öğrenci derse karşı motive edilir, anlatılacak konunun genel hedefi, önceki öğrenmelerle bağlantısı açıklanır. Konuyla ilgili bol alıştırma yapılarak konunun öğrenip öğrenilmediği ölçülür, ders sonunda konunun kısa bir özeti yapılır ve konuyla ilgili ev ödevleri verilir.

Sesli okuma alıştırmalarının, anlama ve konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmadığı için gereksiz olduğu düşünülür. Kelime öğretiminde kelimeler cümle içerisinde verilir. Bu şekilde hem kelimelerin iletişimde kullanılması hem de hafızada

[50] Mahmûd İsmâ'îl Sînî, Çev. Hüseyin Elmalı, ''Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma'', Dokuz Eylül Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 1989, S.5, s.456.

kalıcılığı sağlanır. Bu yöntemde öğrenciler sürekli değişen yöntemlere uyum sağlamada zorlanabilirler. Özellikle değişime kapalı öğrencilerde bu durum öğrencinin derse karşı motivasyonunu kaybetmesine yol açmaktadır.[51]

Seçmeli yöntem öğretmene bir çok yöntemi seçme özgürlüğü tanımaktadır. Ancak öğretmenin tüm yöntemleri ve teknikleri bilmesi ve hatta bu yöntem ve tekniklerin içerisinden de en uygun olanı seçip uygulaması, dilbilim ve psikoloji alanında da yeterliğinin olması, alanında uzmanlaşması gerekmektedir.

Öğretim gereğinden fazla öğretmene bağımlı olduğu için gerekli yeterliliğe sahip uzman öğretmen bulmak zor olmaktadır. Bu yüzden kurum içerisinde bir öğretmen yerine tüm öğretmenlerin bir araya gelerek uygun metotları seçmesi ve yeni bir sentez yapması gerekir.

1.3.2.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Telkin Yöntemi 1960 sonrasında Bulgar asıllı eğitimci ve psikoterapist Georgi Lazonov tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir.[52]

Yabancı dil öğretiminde görsellik ön plandadır. Dil eğitiminin yapılacağı sınıflar ilgi çekici şekilde düzenlenir. Hedef dilde öğretilecek dilbilgisi kuralları, kelimeler renkli karton üzerine ve afişler olarak hazırlanarak sınıfın duvarına asılır. Böylece öğrencilerin dikkati çekilerek kendiliğinden öğrenme sağlanır.

Dersler, iletişimin rahat yapılabileceği, loş ışık altında, derinden gelen müzik eşliğinde, konforlu bir sınıfta işlenir.[53]

Dil iletişim için öğrenildiğinden diyaloglar çok önemsenir ve üç aşamada öğretilir. Birinci aşamada diyalog, gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona kadar öğrencilere

[51] Candemir Doğan, Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2012, s.210.

[52] Hengirmen, a.g.e. s.29.

[53] Memiş-Erdem, a.g.m. s.309.

okunur. İkinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog tekrar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadille açıklamalar yapılabilir. Üçüncü aşamada öğrencilerin rahat koltuklarında oturarak gözleri kapalı olarak müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve akılda tutmaları istenir.[54]

Öğrenciler dilbilgisi kurallarını gruplar halinde şiirselleştirerek öğrenirler. Diyalog ve metinler güncel hayattan seçilerek öğrencilerin bu diyalog ve metinleri içselleştirmesi sağlanır. Metinlerin ve diyalogların anlaşılmasında anadil de çevirilere yer verilir.

Öğrenciler anlatılan konuların içeriği ve anlatış şeklini zevkli ve heyecan verici buldukları ölçüde öğrenme yaşantılarına katılırlar. Öğretmen, öğretme etkinliklerinin önemli, zevkli ve değerli olduğunu düşünerek ve göstererek sunduğunda ve gerekli ise biraz rol yaptığında öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katılmalarını sağlayabilir.[55]

Öğretmen otoriter durumdadır. Öğrencilerin derse ilgisini çekmek için soru-cevap, çeviri, tekrar gibi etkinliklerle, drama, resim, müzik, tiyatro, kukla gibi sanat dallarından faydalanılır.

Öğretmenin öğrencilerin yaptığı hatalara karşı hoşgörülü olması gerekir. Bu yönteme göre önemli olan şekil değil içeriktir. Öğretmen öğrencinin yaptığı yanlışı hemen düzeltmez, doğru kullanımı daha sonra yaparak hatalı kullanımın öğrenci tarafından düzeltmesini bekler.

Yabancı dil öğretilecek ortamın bu yönteme göre hazırlanması oldukça masraflı ve zahmetlidir. Kalabalık sınıflarda uygulanması mümkün gözükmemektedir.

Hedef dilin öğretimini bu yöntemle geliştirecek öğretmenin nitelikli ve yöntemi kullanabilecek özel eğitime sahip olması gerekir. Öğrenciye sürekli başarabileceğine dair

---

[54] Demirel, a.g.e. s.60.

[55] Murat Demir, ‘‘İmam Hatip Liselerinde NLP Teknikleri İle Arapça Öğretimi’’, International Journal of Languages Education and Teaching, Mannheim-Germany, 2015, p.1850.

telkinde bulunmak öğrenciyi telkine bağımlı hale getireceğinden öğrencilerin öğrenme yetileri zarar görür.

1.3.2.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Öğrenciler ikinci bir dil öğrenirken, hata yapma korkusu taşımakta ve bu yüzden kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu yönteme göre öğrencilerin bu kaygıyı yenmeleri ancak ders esnasında sorumluluk almalarıyla mümkün olabilir.

Bu yöntem, öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğretmen, öğrenci ilişkisi danışman ve danışan ilişkisi şeklindedir. Öğrencilerin çember oluşturacak şekilde oturabileceği 6-12 kişilik gruplar oluşturulur. Öğretmen genellikle bu çemberin dışarısında kalır. Öğrenciler kendi aralarından birini danışman olarak seçer. Öğretmen eşliğinde sınıf etkinlikleri düzenlenir. Sınıf içi etkinliklerde ses kayıt cihazları kullanılır, telâffuza önem verilir. Öğretimde bilgisayarlardan destek alınır.

Kontrollü bir şekilde öğrencilerin kendi aralarında sohbet etmeleri istenir. Karşılıklı konuşmayı başlatmak için bir öğrenci diğerine anadilde belirlenen bir konuda mesaj gönderir. Öğretmen bunu hedef dile çevirir ve ileti sahibi hedef dilde mesajını tekrarlar. Hedef dilde yapılan bu tekrarlar ses kayıt cihazıyla kayıt edilir ve dersin sonunda yeniden dinlenir.[56]

Öğretmenin bu yöntemi uygulayabilmesi için hedef dili ana dili gibi kullanabilmesi, alansal yetkinliğin yanında psikoloji eğitimine de sahip olması gerekir.

Bu yöntemde izlenen belirli bir öğretim müfredatı yoktur, öğrencilerin sadece kendi aralarında seçtikleri konuları konuşarak hedef dili bütünüyle öğrenmesi mümkün görünmemektedir.

[56] Demirel, a.g.e. s.60.

1.3.2.10. Sessizlik Yöntemi (The Slient Way)

Sessizlik Yöntemi, bir matematik öğretmeni olan Calep Gattegne tarafından 1972 yılında Fransa'da geliştirilmiştir.[57] Öğretime değil öğrenime ağırlık vermektedir. Öğrenilecek olan örnek, önce bir emirle verildikten sonra bunun anlaşılma ve öğrenilmesi öğrencilere bırakılır.[58]

Öğrencinin aktif olmasını sağlamak için öğretmenin sessizliği seçtiği yöntemdir. Öğrenme süreci önceden belirtilmeden öğrenme için gerekli koşullar hazırlanır. Dil öğretimi amaçlı bir problem çözümü olarak görülür.

Öğrenme odaklı sınıf içi etkinlikler hazırlanır. Öğrenci iyi bir gözlemcidir, sınıf arkadaşları ve öğretmeninin yaptıklarını dikkatle izleyerek anlam yüklemeleri yapar.

Hedef dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasına önem verilir ve sınıfta devamlı hazır bulundurulur. Kelime listeleri, duvar panoları, afişler, resimler, slayt, film, okuma kitapları gibi materyaller kullanılır. Renkli çubuk ve tablolar kullanılır. Öğretmen konuşmadan elindeki plastik çubuklarla öğrencileri yönlendirir, bu esnada anadili kesinlikle konuşmaz.

Dil öğretimine öncelikle sık kullanılan kelimelerin öğretilmesiyle başlanır. Öğretmen kelimeyi seslendirdikten sonra öğrencilerden kelimeyi temsil eden simgeleri tahmin etmesini ister.

Okuma becerisine diğer becerilere göre daha çok önem verilir. Öğrencilerin hatası hemen düzeltilmez, öğrencinin daha çok alıştırma yaparak hatasını kendi bulması istenir. Anacak ev ödevleri verilmesi istenmez.

Bu yöntemi uygulayacak öğretmenlerin, yöntemi uygulamaya yönelik özel eğitim almaları gerekir. Bu nitelikteki öğretmenleri her zaman bulmak mümkün değildir.

[57] Memiş-Erdem, a.g.m. s.311.

[58] Tosun, a.g.m. s.84.

Yöntemin uygulanma biçimi hedef dilin kültürünü ve iletişimi tam olarak yansıtmamakta, öğrenci konuşma becerisini geliştiremede yetersiz kalmaktadır. Çok kalabalık sınıflarda uygulanması mümkün gözükmemekte, sayıca az olan gruplarda daha fazla başarı gözlenmektedir.

1.3.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Phsical Response)

Ruhbilimci J.Asher, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Kuramı, İnsancıl Eğitim gibi uygulamalardan faydalanarak bu yöntemi geliştirmiştir. Diğer yabancı dil öğretim yöntemleri sol beyin yarım küresinin öğrenim kapsamında ele alınmışken Asher'in yöntemi sağ beyin yarım kürenin işlevine yöneliktir.[59] Dil öğretiminde fiziksel özelliklerin, beynin işleyişinin, sağ ve sol lobların öğretim de önemini ortaya koyan yöntemdir. Öğretim programı ve ortamı bu esaslara göre düzenlenir.

Diğer yabancı dil öğretim yöntemleri sol beyin yarım küresinin öğrenim kapsamında ele alınmışken Asher'in yöntemi sağ beyin yarım kürenin işlevine yöneliktir.

İnsanoğlu doğuştan gelen özel bir yeti ile anadilini rahatlıkla öğrenir. Kişi anadilini nasıl öğreniyorsa ikinci dili de aynı süreç ve mantık ile öğrenebilir. Dilin başlangıç düzeyi konuşma becerisinin geliştirilmesidir.

Bu yöntemle ders işlerken yeni başlayanlar için öğretim materyali kullanılmaz. Sınıf etkinlikleri için öğretmenin hareketleri, mimikleri ve sesi yeterli olarak görülür.[60] Dersler ilerledikçe öğretim materyalleri çeşitlenir.

Hedef dilde öncelik anlama becerisine önem verilir. Dersin başında bir takım komutlar öğretilir ve buna göre uygulamalar yapılır. Kelimeler bir bağlam içerisinde öğretilir. Öğretimin başlangıcında anadil kullanılır, dersler ilerleyip öğrencinin seviyesi arttıkça anadil kullanımı azaltılır.

---

[59] Tosun, a.g.m. s.83.

[60] Demirel, a.g.e. s.62.

Öğrencilere hedef dilde hikâyeler dinletilir sonra bu hikâyeleri oyunlarla canlandırarak öğretim görselleştirilir. Öğrenci merkezlidir, bir tiyatro oyununda olduğu gibi öğretmen yönetmen öğrenciler birer oyuncu kabul edilir.

Bu yöntemde dersin sürekli komutlarla ve tekrarlarla yapılması dersi monoton ve sıkıcı hale getirmektedir. Dilin komutlarla öğretilecek kısmı sınırlı kaldığından dilin tamamının öğrenilmesi mümkün olmamaktadır.

1.3.2.12. İşitsel Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

Bu yöntem Fransızcanın daha etkili şekilde öğretilmesi amacıyla 1960'lı yıllarda geliştirilmiştir.[61]

Teknolojiyi dil öğretiminde kullanma iddiası ile yola çıkan bu metot, metinleri işitsel ve görsel teknolojik materyaller eşliğinde öğreterek dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçlar. [62]

Dil öğretiminde bilgisayar, televizyon, radyo, CD, kasetçalar, ses kayıt cihazları, projeksiyonlar, filmler, slaytlar, resimler, yazı levhaları, duvar levhaları, fotoğraf, kukla gibi görsel ve işitsel materyaller kullanılır. Ders ortamı olarak dil laboratuvarları tercih edilir.

Bu yöntemle dil öğretimi üç bölümde gerçekleştirilir. İlk bölümde günlük yaşamı ifade eden konuşma dili, ikinci bölümde uzmanlık gerktirmeyen basit metinler, son bölümde ise ekonomi, siyaset, askeri, sağlık, sanat gibi uzmanlık gerektiren konularda özel öğretim yapılır.

Dil öğretiminde, sözlü anlatım öne çıkar, anlatım ve metinlerin büyük bir kısmı diyaloglardan oluşturulur. Öncelikle diyaloglar ilgili resimlerle gösterilir sonra dinlettirilir, dinlemeden sonra tekrar yaptırılır.

---

[61] Memiş-Erdem, a.g.m. s.313.

[62] Hengirmen, a.g.e. s.28-29.

Dilbilgisi yapıları her dersin sonunda bol alıştırmalarla öğretilir. Ancak dil kullanım becerisi, dilbilgisi kurallarının öğreniminden daha fazla öne çıkar. İletişimsel beceri öncelikli olduğundan derslerde soru-cevap tekniği kullanılır.

Öğretmen sınıf içerisindeki tüm dilsel öğretimlerde jest, mimik gibi beden dilini aktif bir şekilde kullanarak, öğrencilerin de tüm duyu organlarını harekete geçirip derse katılımını sağlar.

Bu yöntemde, sürekli materyal kullanıldığı için öğrenci pasif kalmakta, materyal kullanımı bir araç olarak değil de yöntem olarak kullanıldığından öğretmen ikinci planda kalmaktadır.

Sürekli tekrar yapılması dersi monoton ve sıkıcı hale getirmektedir. Dilbilgisi kuralları, okuma ve yazma becerileri geri plana atıldığından, ileri düzeyde metinlerin okunup anlaşılmasında yöntem yetersiz kalmaktadır.

1.3.2.13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

Görev Temelli Yöntem, dört temel dil becerisini aynı derecede geliştirilmesini esas alan modern bir dil yöntemidir.[63] Bu yöntem, öğrencilerin bir düşünce sürecinde verilen bilgilerle bir sonuca varmaları ve öğretmenlerinin de bu süreci kontrol etmeleri, düzenlemeleri için gerekli etkinlikleri göstermesini görev olarak kabul eder.[64]

Dil öğretimine sonuç odaklı değil, süreç odaklı olarak yaklaşılır. Dört temel dil becerisinin aynı derecede geliştirilmesine önem verilir. Öğretimin geliştirilmesi için gerçekleştirilecek etkinlikler anlamlı bir görev olarak kabul edilir.

Öğrenciye eğitsel ve gerçek hayatla ilgili görevler verilir. Görev vermeden önce, sınıfta öğrenilecek konu başlığı belirlenir, öğrenciler arasında görev dağılımı yapılır. Konuyla ilgili kelimeler verilir. Görevin süresi ve nasıl olacağı belirlenir. Öğrenciler ikili

[63] Memiş-Erdem, a.g.m. s.314.

[64] N.S. Prabhu, Second Language Pedogogy, Oxford University Press, Oxford, 1987, s.23-26.

gruplara ayrılır. Aldıkları görevi sınıfın önünde sunarlar böylece öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır. Öğrenciler görevlerini tamamladıktan sonra görevleri ile ilgili yazılı bir rapor hazırlarlar. Öğretmen yönlendirici ve gözlemci durumundadır. Yazılı ve sözlü olarak tamamlanan görevlerin eksikliklerini düzeltirler. Görev tamamlandıktan sonra dilin analizi ve dil uygulama etkinlikleri yapılır.

Başlangıç düzeyi öğrencileri için pek başarılı bir yöntem değildir. Güncel ve sıralı bir müfredatı yoktur. Bu yöntemde, dilbilgisi kurallarına ve dil yapılarına sadece görev etkinliğinin son kısmında yer verilir. Dil becerilerinin öğretiminde belirli bir sıra gözetilmediğinden dil bütüncül olarak öğrenilmez.

1.3.2.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Bu yöntem, 1965 yılından sonra Kanada St.Lambert tarafından geliştirilen Fransızca dil eğitiminden etkilenerek geliştirilmiş, günümüz insanın farklı amaç ve ihtiyaçlar için yabancı dil öğreniminin yeniden tanımlanmış şeklidir.[65]

Dilin yapısal öğretiminden daha çok hedef dili öğreneceklerin ilgilerine, mesleklerine, hedeflerine göre dil kullanımı öğretilir.

Kelime ve dil yapıları bağlam ve alan bilgisi içerisinde öğretilir. Dil öğretimi konu temelli olduğu için hem dil yapısı özellikleri hem de içerik eşzamanlı öğretilir.

Belirli bir konu başlığı seçilir, seçilen konu alt başlıklara ve ders saatlerine bölünerek öğretim programı hazırlanır. Öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre öğretim materyalleri ve etkinlikler düzenlenir. Farklı kelime gruplarından isim, fiil, sıfat gibi basit kelime listeleri oluşturulur. Öğrencilerden gösterilen resimleri bu kelime gruplarıyla açıklaması istenir.

[65] Memiş-Erdem, a.g.m. s.315.

1.4. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

1.4.1. Arapça Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte bu gelişmeler ülkeler arasında sınırları kaldırmakta, kültürleri birbirine yaklaştırmaktadır. Ülkeler arasındaki çok yönlü paylaşımlar yabancı dil öğrenme ihtiyacını artırmış, ihtiyaca bağlı olarak etkin yabancı dil öğretim yöntemleri ve ders materyallerini gündeme getirmiştir. Tüm bu gelişmelere rağmen öğretmene olan ihtiyaç azalmamış, yeni öğretmen anlayışıyla yabancı dil öğretiminin temel taşı olmuştur.[66]

Arapça öğretiminin mihenk taşı olan öğretmen, hem alansal bilgi hem de öğretim becerileriyle donanmış bir yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidir.[67]

Çağdaş eğitim anlayışına göre, Arapça birikimi olan, alan bilgisine sahip herkesin Arapça öğretmeni olması anlayışı doğru değildir. Hedef dili anadili olarak kullanan birinin de iyi bir Arapça öğretmeni olacağı anlayışı da doğru değildir. Arapça öğretiminde temel problemlerden biriside her Arapça bilen kişinin Arapça öğretmeni olarak çalışma isteğidir.

Bir öğretmen alan bilgisinde iyi olmasına rağmen, öğretim becerilerinde yetersiz olabilir. Bu öğretmende bilgi eksikliği olduğu anlamına gelmez. Öğretmenin uzman alan bilgisinin yanısıra yabancı dil öğretmenliği için gerekli pedogojik formasyon eğitimini almış, öğretme sanatı yeterliliğine sahip kişilerden olması gerekir.

Öğretmen öğrencinin ilgi ve kapasite alanlarına göre gerekli olan yöntem ve öğretim materyellerini seçebilmeli, tüm kazanım ve deneyimlerini kullanarak, öğrencinin öğrenmeye karşı psikolojik engellerini kaldırmalı, öğrencinin derse karşı

[66] Özcan Başkan, Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler, Multilungual Yayınları, İstanbul, 2006, s.190.

[67] Candemir Doğan, ‘‘Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma’’, Dicle Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 2001, C.3, S.2, s.149.

motivasyonunu artırarak öğrenciye özgüven kazandırmalı, öğrencinin kendi kendine öğrenme becerisini geliştirebilmelidir.

Hedef dili anadili olarak konuşan bir öğretmen, genellikle öğrencinin anadiline yeteri kadar hakîm olmadığı için çoğu zaman öğrencinin hedef dille ilgili problemlerinin nereden kaynaklandığını anlamada yetersiz kalabilir. Öğrencinin hedef dille ilgili bazı sorularını anlamsız ve saçma bulabilir. Hedef dili anadili gibi konuşan, öğrenciyle aynı uyruktan olan bir öğretmen, hedef dili anadili olarak konuşan bir öğretmenden daha iyi öğretebilir.

Arap dili öğretmeni; branşını seven, sahasında uzman, konuşma ve ifade gücü yerinde olan, geniş kültür sahibi, öğrencisiyle derste ve ders dışında irtibatlı, öğrenci önüne geniş bir dil ve edebiyat dünyası açabilen, dil ve edebiyata dair çalışma ve üretimi olan, işinde samimi, mesuliyet duygusu taşıyan kimse olmalıdır.[68]

Öğrencinin zihin haritasında Arapça zor bir dil olarak kodlanmış olabilir. Öğretmenin bu durumda öğrencinin Arapçaya karşı olan önyargılarını değiştirip öğrenmeye karşı motivasyonunu sağlamalıdır.

Öğretmen Türkçeye Arapçadan geçmiş birçok sözcüğü örnekleyerek, iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekerek, kolaylık ve zorluk kavramının kişiden kişiye değiştiğini ifade ederek öğrencilerin zihnindeki Arapça anlayışını değiştirebilir.

Öğretmen öğrenmeyi öğrenci için anlamlı duruma getirmelidir. Öğrenciler kendilerinden ne istendiğini anlayacak ve söylenenleri yapacak düzeyde olmalıdır. Öğrencilerin öğrenme şekilleri bireysel farklılık gösterdiği için öğretmen hem işitsel hem de görsel araçları kullanmalı, öğrencilere sözlü ve yazılı alıştırmalar yaptırmalıdır.

[68] Cevdet er-Rikâbî, Turuku Tedrîsi'l-Lugati'l-'Arabiyye, Dımeşk, 1986, s.33.

Ülkemizde uzun yıllar pogramda yer almasına ragmen, tek tip bir öğretim metoduyla tek tip öğrenciye hitap edilmesi eğilimi, yabancı dilin etkili ve kısa sürede öğretilmemesinin en önemli nedenleri arasındadır.[69]

Klasik öğretmenlik anlayışıyla yetişmiş bir öğretmen, kendi öğretmen anlayışını sürdüren kendini her türlü çağının gerektirdiği yeniliklere kapatmış öğretmendir. Öğretmen kendi aldığı eğitim tarzının etkisiyle öğrencilerine de kendi öğrendiği gibi öğretmeye çalışmaktadır. Öğretmen tek tip bir yöntemle ders anlatmaya alışmış ise yeni yöntemleri uygulamaya çalışmak öğretmene zor gelmekle kalmaz, yeniliğe karşı çıkar ve kendisine karşı bir tehdit olarak algılar.

Öğretmen hizmet öncesi ya da hizmet esnasında periyodik olarak mesleki eğitime alınırsa, sürekli değişmekte olan öğrenci profillerinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilir, yabancı dil öğretim yöntemlerinden uygun olanları seçip uygulayabilir. Her öğrenci ya da her ders için standart bir yöntem veya materyal yoktur. Duruma göre bunları seçme yetkisi öğretmene verilmiştir. Öğretmen bilinçli ya da bilinç dışı olarak kendine uygun bazı yöntemleri benimser, bazılarını benimsemez.

Arapçayı ikinci dil olarak öğreten Arapça öğretmeninin, kelimeleri, okumayı, yazmayı, telâffuzu nasıl öğreteceğini ve öğretimde yardımcı araçları nasıl kullanacağını bilmesi gerekir.

Öğretmenin seçtiği yöntemle etkin öğretim sağlanmalıdır. Etkin öğretim ile öğrenci ve öğretmen açısından en az çaba ve zamanla mümkün olan en fazla öğrenimin sağlandığı öğretimdir. Etkin bir öğretiminin gerçekleşmediği durumlarda öğretim süresi uzar, sık sık tekrara başvurulur bu tekrarlar öğretimi sıkıcı ve monoton hale getirir, zaman ve çaba kaybına sebep olur.

[69] Abdülkadir Kabadayı, ‘‘Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği’’, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2003, C.5, S.1, s.56.

Her yönüyle dersine hazır öğretmenin ders planı ve muhtevasına göre hedefi belirlenmiş olan dersin giriş, konunun arzı, kısımlar arasındaki irtibat ve sonucun çıkarılıp değerlendirilmelerin yapılması bölümleriyle, sunduğu ders işleyiş plan ve esaslara dayalı bir dersin yürütülmesi esas olmalıdır.[70]

Öğretmenin uygun bir görünüşü muhafaza etmesi gerekir. Çünkü öğrenciler onu kendileri için bir örnek kabul ederler ve onu tepeden tırnağa incelerler.[71] Ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatini derslerden daha ziyade kendine çekecek tarzda olmamalıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda öğretmenin sesi sınıfın her köşesinde öğrenci tarafından duyulabilecek nitelikte olmalıdır. Sınıfta hareketli olmalı, hep aynı yerde durmaktan kaçınmalıdır. Öğretmen beden ve mimik dilini etkin kullanmalıdır. Öğretmen bilgisi ders kitabıyla sınırlı olmamalı, sürekli mesleki gelişim içinde olmalı, derse hazırlıklı gelmelidir.

Çağdaş öğretim anlayışında öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına geçiş vardır. Öğretmen öğretimin vazgeçilmez bir parçası olmasına rağmen, yeni anlayışta her şeyi bilen değil, öğrencilere yol gösteren, sınıf etkinlikleri esnasında öğrenciler arasında ilişkileri düzenleyen, öğrencilerin aktif şekilde derse katılımını sağlayan bir danışman konumundadır. Bunun sonucunda öğrenciler arası grup ve ikili çalışmalar ön plana çıkmıştır. Hem öğretmenin hem öğrencinin aktif olarak katılacağı ders etkinlikleriyle öğrenciler yabancı dil öğrenme korkularını yenebilirler.

Yeni anlayışta öğretmenin disiplin anlayışı baskıcı bir tutumdan, düzenleyici, hoşgörülü bir disiplin anlayışına dönüşmüştür. Öğretmenin öğrencinin hatalarına bakış açısı değişmiş hatalar, öğrencinin dil gelişimini yansıtan, öğrencinin başarısının

[70] Muhammed Abdülkâdir Ahmed, Turuku T'alimi'l-'Arabiyye li'l –Mubtediîn, Kahire, 1982, s.45.

[71] el-Hûli, a.g.e. s.16.

değerlendirilmesinde düzeltici rol oynayan, eğitim sürecinin kaçınılmaz bir göstergesi olarak düşünülmüştür.

Ders konuları, yaşamın her alanından dengeli ve serpiştirilmiş olarak verilmelidir. Ders konuları işlenirken öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanarak derse katılması sağlanmalıdır. Bu amaca yönelik görsel ve işitsel ders materyalleri, bol resimli kitaplar kullanılmalıdır. Hedef dili kendi ülkesinde öğrenen öğrenciler için konuşma alıştırmaları yapacağı yapay ortamlar oluşturulmalı, imkân dahilinde öğrenciye kulak aşinalığı sağlayacağı, yaparak yaşayarak öğreneceği şehir içi ve şehir dışında geziler düzenlenmelidir.[72]

Yabancı dil öğretmeninin, derslerde mümkün olduğu kadar öğrenciyle diyaloğunu öğrencinin ana dilini kullanmadan yapması gerekir. Derslerde öğrencinin hedef dili sürekli duyması, öğrencinin hedef dilin ses ve telâffuzuna aşinalığını sağlar.

Kendi ülkesinde hedef dili öğrenen öğrencinin en çok kulak aşinalığı sağlıyacağı ortamlar ders ortamlarıdır. Sürekli dinleme becerisi gelişen öğrencinin hedef dili kullanmasıda kolaylaşır. Öğrettiği dili konuşmakta zorlanan ya da hiç konuşma ihtiyacı hissetmeyen öğretmenlerin, konuşma becerisi gelişmiş öğrencilerinin olması sözkonusu değildir.

Hem öğretmenin hem öğrencinin aktif katılımlarıyla gerçekleşen bir yabancı dil eğitimi, öğretmenin yaşamın tüm alanlarını kapsayan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretme yeterliliği ön plana çıkmıştır.

1.4.2. Arapça Öğretiminde Öğrencinin Rolü

Geleneksel Arapça öğretimi dilbilgisi kurallarına ağırlık verip öğretmen merkezli iken, günümüzde öğretmen merkezli yabancı dil öğretimi yerine öğrenciyi merkeze alan

[72] İbrahim Usta, ‘‘Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları’’, The Journal of Academic Social Studies, 2012, Vol.5, p.325.

çağdaş yöntemler ön plana çıkmıştır. Öğrenciler yeni sistemde dil kuralları yerine dilin kullanımı gerçeği ile yüz yüze kalmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğrenmeyi öğreten, her öğrencinin öğrenme hız ve tarzının farklı olduğu ilkesine dayanan, öğrenciler arasında mevcut bulunan bireysel farklılıkları dikkate alan, düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yeni düşünce ve fikirleri de doğurabileceğini esas alan bir yaklaşımdır.

Geleneksel yabancı dil öğretiminde, öğreticilere göre öğrenme süreci "öğrenme" değil "öğretme" merkezlidir. Öğretmede öğrenen kişi bilgi aktarılan pasif yani edilgen taraf, öğretmen ise etken yani aktif taraftır.

Yabancı dil öğretiminde öğreticinin çabaları, öğrencilerini dil konusunda bilgili kılmaktan çok onların dili kullanmaları ve usta birer uygulayıcı olmaları için kendilerine imkân verilmesi, yol gösterilmesi istikametine yönelik olmalıdır.[73]

Özerk bir dil öğrencisi bir dili kendi kendine güdümlü bir şekilde öğrenmek için uygun beceri ve stratejilerle donanmış kişidir.[74] Bu kapsamda öğretmen herşeyi öğrenciye öğreten değil, öğrencinin bir dili kendi kendine öğrenme yollarını öğreten kişi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci öğrenme motivasyonuna sahip, öğrenmeye çalıştığı hedef dili nerede ve nasıl kullanacağını bilen kişidir.

Öğrenme olayının "öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği'' anlayışında öğretmen öğrenciyi öğrenmeye hangi hareketlerin sevk edeceğini önceden bilmesi ve sınıf ortamında bilinçli bir şekilde kullanması gerekir.[75]

---

[73] L.R. Alexander, Çev. Ersan Sözer, ''Sınıfta Yabancı Dil Öğretimi'', Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademi Dergisi, 1979, S.10, s.339.

[74] Ece Vahapoğlu, Yabancı Dil Öğrenme Yolları, Alfa Basım Yayın, İstanbul, 2012, s.143.

[75] Bahaddin Acat- Seyfettin Demiral, '' Dil Öğretiminde Motivasyon'', Educational Administration in Theory&Practice, 2002, S.31, s.314.

Öğrenciler uzun vadeli öğrenmeler yerine kısa vadeli pratik fayda sağlayacak bilgileri öğrenmeye karşı daha isteklidirler. Öğrencinin sosyal yaşamda karşılaştığı sorunları çözmesi, ihtiyaçlarını gidermesi için eğitim hayatında aldığı bilgiler kendisi için önemli olmaktadır.

Bir kişi yabancı dil öğrenimini başarabileceğine dair bir inanca sahip olmalıdır. Kişinin başarabileceğine inanması ve başlamaya karar vermesi dil öğrenimine başlamada atılan önemli iki adımıdır. Öğrenci zihnen kendini dil öğrenmeye hazır hissetmelidir.

Öğrencinin hedef dili öğrenirken hedef dilin mantığı hakkında hedef dil ile anadili arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamadan genellemeler yapması öğrenmeyi olumsuz etkiler. Genellemelerin sıkça yapılması hedef dilin doğru kullanılmasını engellemektedir.

Öğrenci sınıf içi etkinliklere katılmada istekli olmalıdır. Öğrenci etkinliklere katıldıkca dil öğrenmeye karşı önyargılarını ve hata yapma korkusunu yenecektir. Sınıf içerisinde etkinliklere katılmayan öğrenciler her ne kadar verilen bilgileri öğrenseler de bilgiyi içselleştirmede ve işlevselleştirmede sorun yaşayacaktır.

Öğrencinin beyninde bir dili öğrenmeye karar vermesi, verdiği kararı sonuna kadar uygulaması, öğrendiklerini gece gündüz zaman farkı duymaksızın tekrarlaması, çalışırken bütün çevresel etkenlerden sıyrılarak derse konsantre olması, evde çalışırken yazılı ve sözlü çalışması, dile en az 16 ay zaman ayırması, dinleme çalışmaları yapması[76] öğrencinin başarısına olumlu katkı sağlayacaktır.

Yabancı dil öğrenmek için öncelikle kişinin bu ihtiyacı hissedip, "Neden bir dil öğrenmeliyim?" sorusunun cevabını kendine vermesi gerekir. Bu ihtiyaca bağlı olarak çıkan öğrenme isteği bir motivasyon oluşturur. Dolayısıyla öğrenme ihtiyacı olduğuna inanan kişi bu ihtiyacını karşılamak için gerekli araştırmaları yapmalı, kendini bir takvime bağlayarak hedef belirlemelidir. Bu hedef ulaşılabilecek mantıklı bir hedef

[76] Vahapoğlu, a.g.e. s.54.

olmalıdır. Birçok kişi dil öğrenmek için dil kurslarına gitmekte ancak ulaşılacak hedef çok net olmadığından eğitim yarıda kesintiye uğramakta ya da işe yarar bir seviye ve sonuca ulaşılamamaktadır.

Öğrencinin derslere hazırlık yaparak gelmesi, düzenli olarak ev ödevi yapması, öğrenilen bilgilerin zihinde sürekli canlı ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. Öğrenci sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp kendi ilgi ve ilerleme seviyesine göre kolaydan zora doğru serbest okuma çalışmaları yaparak hedef dilin kültürünü de öğrenecek dil öğrenimini daha eğlenceli ve faydalı bir şekle getirecektir. Öğrencinin fırsat buldukça dinleme ve konuşma etkinlikleri yapması dilin uygulanabirliliğini ortaya koyarak dil öğrenimine karşı ilgiyi canlı tutacaktır.

Arapça öğretmeye başlamadan önce, Arapçanın içeriği, önemi, dünya dilleri arasındaki yeri, öğrenene sağlayacağı faydalar, iş olanakları gibi konular önceden öğrenciye verilerek öğrencinin derse karşı daha istekli ve daha bilinçli olması sağlanmalıdır.

Dil öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğrencinin düzenli olarak derse devam etmesidir. Özellikle de okulların hazırlık sınıflarında belirlenen devamsızlık sürelerini öğrenciler hak olarak görmekte bazı öğrenciler bu haklarını sonuna kadar kullanmak istemektedirler. Devamsızlık sürelerinin fazla olması durumunda ders konuları arasında kopukluk oluşmakta, öğrenciler kaçırdıkları konuları toparlamakta zorlanmaktadırlar. Dil öğretiminin kesintisiz devam etmesi gereken bir süreç olduğu unutulmamalıdır.

Dil öğreniminde derste yakın bir arkadaş ile yan yana oturmamak gerekir. Çünkü yakın bir arkadaş ile derste daha rahat konuşulur ve derse olan ilgi ve dikkat dağılmış olur.

Dil öğretim sürecinin bir parçası olarak öğrencinin Arapçaya karşı önyargıları giderilmeli, Arapçaya karşı sempati kazandırılmalı, öğrenmeye karşı motive edilmeli ve

Arapçaya karşı davranış geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencide Arapça öğrenebileceğine karşı bir inanç oluşturulmalıdır.

Özellikle öğrenci iyi bir eğitim için tam bir niyet ve kararlılıkla yola çıkmalı, imkân nisbetinde iyi öğretmen, okul ve çevre seçmelidir.[77]

Diğer derslerde olduğu gibi öğrenci derse hazırlanarak okula gelmeli, Arapça öğreniminde bir düzen ve sıra gözetmeli, basitten zora, somuttan soyuta doğru bir ilerleme kaydetmeli, anlayış, kavrayış, duygu ve yeteneklerini öğrenmeye hazır kılmalıdır.

1.5. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Ülkemizde Arapça öğretiminde karşılaşılan zorluklarla ilgili birçok fikir ileri sürülmüştür. Harcanan onca kaynak ve emeğe rağmen Arapça öğretiminde istenilen düzeyde verim alınamadığı gözlenmektedir. Öncelikle konuyla ilgili sorunların belirlenmesi bu alandaki sorunların çözümüne ışık tutacaktır.

Öğretmen yetersizliği, kitap yetersizliği, zaman yetersizliği, öğrencinin şahsi yetersizliği, sadece sınıf geçmeye yönelik davranışlar, kalabalık sınıflar, modern araç gereç noksanlığı, ders müfredat ve programlarının hazırlanışında ki yetersizlikler, yabancı dilin önemini anlamada ki yetersizlik, yönetmelikteki yetersizlikler[78] gibi gerekçeler dil öğretiminde karşılaşılan sorunların başında gelir.

Türkler müslüman olduktan sonra Araplarla yakın temasa geçmişler, Arapçayı ikinci dil olarak benimsemişlerdir. Türkler ile Araplar arasındaki tarihî, siyasî, askerî, ekonomik birliktelik Arapçaya karşı yabancılık hissini ortadan kaldırmış, Arapçayı

[77] Mehmet Faruk Bayraktar, İslâm Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, 1989, s.355.

[78] Ahmet Özcan, ‘ ‘Yabancı Dil Öğretiminin Gerisindeki Sorunlar’’, İzlem Yabancı Dil Öğretim Dergisi, 1985, S.1, s.22-23.

yabancı dil yerine ikinci bir anadil olarak algılamışlardır. Bu sebeple Arapça öğretimi bir yabancı dil öğretimi olarak değilde diğer İslâmi ilimler gibi öğretilmiştir.

Türklerin Arapçaya karşı olan bu yaklaşımı, Arapçanın anadil gibi öğretilmesine sebep olmuş, yabancı dil öğretimine yönelik uygun yöntem ve metotların kullanılmasına, bu amaca yönelik kitap ve diğer ders materyallerinin hazırlanmasına engel olmuştur.

Asırlarca sürüp giden Arapça öğretimindeki bu eksiklik ilk defa İmam Birgivî (d.1522-ö.1573) tarafından dile getirildi. Birgivî, yüzyıllardır uygulanan Arapça öğretimini yeniden gözden geçirdi. Öğretim sistemi ile kitaplardaki eksikleri belirleyerek bunları gidermek için Türklere uygun yeni kitap ve öğretim metotları hazırlamaya çalıştı.[79]

Son devir Osmanlı alimlerinden Mehmet Zihni Efendi (d.1846-ö.1913) Türklere Arapça öğretimi konusunda birçok kitap yazmış bu alanda yeni bir çığır açmıştır. Mehmet Zihni Efendiye göre Arapça öğrenmek Avrupa dillerini öğrenmekten daha kolaydır. Çünkü Arapça'dan Türkçe'ye giren birçok kelime vardır. Bir kişi Türkçe olarak hazırlanmış Arapça gramer kitabını kendi başına çalışarak anlayabiliyorsa kendi kendine Arapça öğrenebilir.[80]

Her dil yapısının kendine ait biçimsel ve yapısal özellikleri vardır. Öğretilecek hedef dil ile anadil arasında benzerlik ve farklılıklar öğretimi etkileyen unsurlar arasındadır. Eğer öğrencinin hedef dili ile ana dili aynı yapısal grupta ise öğrencinin hedef dili öğrenimi kolaylaşmakta aksi durumda zorlaşmaktadır.

Türkçe ile Arapça farklı dil mantıkları üzerine kurulmuş dil yapılarıdır. Arapça bükümlü dil ailesine Türkçe ise eklemeli dil ailesine mensuptur. Türkçede kelime

[79] Ahmet Turan Arslan, İmam Birgivî Hayatı Eserleri ve Arapça Tedrîsindeki Yeri, Seha Neşriyat, İstanbul, 1992, s.50.

[80] Mehmet İpşirli, Mehmed Zihni Efendi, TDV İslâm Ansiklopedisi, Diyanet Vakfı, İstanbul, 1988, C.28, s.542.

köklerinde herhangi bir değişiklik yapmadan ekler kelime sonlarına getirilerek yeni kelimeler oluşturulurken Arapçada kök kelimenin başına ortasına ve sonuna ekler getirerek değişiklikler yapılır yeni kelimeler üretilir. Arapça ile Türkçe arsında cümle yapıları ve dizilişleri de oldukça farklıdır.

Diller arasındaki ses düzeneğinin farklı veya benzer olmasıda dil öğretimi için önemlidir. Bu anlamda ikinci bir dil öğrenen bireyin, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceği bilincinde olması gerekir.[81]

Türkçe ile Arapçanın ses yapıları arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Arapçada ki bazı seslerin Türkçede bir ses karşılığı bulunmamakta ya da birkaç sesin sadece bir ses karşılığı olmaktadır. Örneğin Arapçada ki (ه-ح-خ) sesleri için Türkçe de bir tek "h" harfi bulunmakta, bu durum öğrencilerin telâffuzlarında sıkıntıya yol açmaktadır.

Türkçe alfabe ile Arapça alfabe de tamamen birbirinden farklıdır. Yazının Türkçenin aksine sağdan sola yazılıp okunması, harflerin birbirine birleştirilerek yazılması, bir harfin kelimenin başında ortasında ve sonunda biçim değişikliğine uğraması, Türk öğrencileri Arapça öğretiminin başlangıç düzeyinde zorlayan şekilsel unsurlardır.

Bu tarz yapısal farklılıklar dil öğrenimi başlangıcında her ne kadar öğrencileri zorlasa da, zamanla öğrenciler Arapçanın yapısal dil mantığını kavramakta, Türkçe ile Arapça arasındaki benzerlik ve farklılıkları mantıksal çelişkiye düşmeyecek şekilde öğrenebilmektedir. Öğrencinin kendi anadilini çok yönlü olarak iyi derecede biliyor ve kullanabiliyor olması bu zorlukları aşmasında ve kolay öğrenmesinde büyük bir öneme sahiptir.

[81] Mustafa Durmuş Çelebi, ''Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi'', Erciyes Üniversitesi Sosyal Billimler Enstitüsü Dergisi, 2006, S.21, s.303.

Hedef dil ile anadil karşılaştırıldıktan sonra iki dil arasındaki farklılıklar ortaya çıkarılarak öğrencinin karşılaşacağı zorluklar önceden tespit edilebilir. Sonuçlar öğretimi kolaylaştırıcı unsurlar olarak kullanılabilir.

Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunların tesbiti ve bu sorunların nasıl giderileceği ders esnasında öğrenciler önünde tartışılacak konular değildir. Bu tespitler ve çözüm yolları ders programlarının hazırlanmasında, hangi konulara öncelik ve ağırlık verileceğinin belirlenmesinde, nasıl bir sunumla ders anlatılması gerektiğini saptamada kullanılır.

Arapça öğretiminde, Arapça öğrenecek kimsenin ne amaçla Arapça öğreneceği, hedefinin ne olduğu öğretime başlamadan önce belirlenmelidir. Öğrenim hedefi belirlenirse hedefi gerçekleştirecek uygun müfredat, yöntem ve metotlar, ders materyellerinin seçimi kolaylaşır, çaba ve zaman kaybının önüne geçilir.

Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları esas alınmadan hazırlanan öğretim konuları genişlemekte, öğrenciye dil edinimi yerine dil hakkında bilgiler verilmekte, dilbilgisi kuralları gereksiz ayrıntılarla boğulmakta, öğrencinin günlük hayatta hiç ihtiyaç duymayacağı sarf, nahiv, belagat kurallarıyla ilgili felsefi yorumlara bile girilmektedir. Bu durum öğrencide Arapçanın öğrenilemez bir dil olduğu inancı oluşturmakta, öğretmenler bu önyargıyı ortadan kaldırmak için zorlanmaktadırlar.

Arapça dil varlığı bakımından oldukça zengin bir dildir. Dil bir bütün olarak öğretilir ilkesi yabancı dil öğretiminin temel kuralıdır. Arapça öğretimi bu kurala aykırı olarak, Arapçayı oluşturan tüm ögelerin bir araya getirilmemesi veya farklı birimler halinde aynı öğretilmesi, öğretim ve öğrenimi zorlaştıran bir başka sebeptir. Konuların birbirinden bağımsız olarak verilmesi, dil becerilerinin mantıkî ve birbirleriyle uyum içinde verilmemesi öğrencinin Arapçayı bir bütün olarak algılamasına engel olmaktadır.

Yabancı dil eğitiminin amacına ulaşması için öğretmen, öğrenci, malzeme ve çevre gibi temel unsurların yeterlilik ve uygunluğunun bir arada olması gerekir.

Öğretmen ne kadar mesleki yeterliliğe sahip olursa olsun öğrenci öğrenmeye karşı ilgisiz ise ya da tam tersi bir durum öğretmen ilgisiz öğrenci ilgili ise ya da seçilen öğretim yöntemlerinin, ders materyallerinin ve çevresel koşulların yetersiz olduğu durumlarda etkin bir öğrenme sağlanmaz.

Arapça öğretiminde hazırlanan müfredatlar, seçilen yöntemler her türlü esnekliğe hazır şekilde hazırlanmalıdır. Çünkü yabancı dil öğretimini etkileyen birçok değişken vardır. Arapça öğretiminin hedefine ulaştıracak tek bir yöntem ve metotdan söz edemeyiz. Eskiden beri süregelen geleneksel ve çağın ihtiyaçlarına göre ortaya çıkan modern yöntemler birlikte kullanılmalıdır. Bir grup için ve belli bir amacı yerine getirmek için uygulanan yöntem, başka bir grubun ihtiyacını karşılamada yetersiz kalabilir.

Yöntem seçiminde öğrencinin yaşı önemli bir etkendir. Küçük yaştaki öğrencilerde dil edinimi kural öğreniminden daha ziyade alışkanlık edinme şeklindedir. Yetişkinler ise küçük çocuklardan farklı olarak dil öğrenimini, kural öğrenme ve çözümleme yapmak olarak algılamaktadırlar. Yabancı dil eğitiminde kullanılan drama, tiyatro gibi ders içi etkinlikler çocuklar tarafından eğlenceli, öğretici ve zevkli bir etkinlik olarak kabul edilirken yetişkinlerde bu etkinlikler pek hoş karşılanmamaktadır.

Yapılan araştırmalar, çocukların yabancı dilde bazı konuları yetişkinlerden daha etkin ve gelişim aşamalarının özelliklerinden kaynaklanan öğrenme alışkınlıkları nedeniyle yaparak ve yaşayarak öğrenmeye daha yatkın oldukları, bu nedenle de daha kolay öğrendiklerini ortaya koymuştur.[82]

Yöntem seçiminde, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri, tutum ve davranışları, öğrenme hızları gibi öğrenciye ait kişisel özelliklerin dikkate alınması istense de, ülkemizde kalabalık sınıf ortamları, müfredat yoğunluğu gibi etkenlerden dolayı kişiye özel eğitim sözkonusu değildir.

[82] Selma Anşin, ‘‘Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi’’, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, S.6, s.13.

Öğrencinin Arapça öğreneceği fiziksel çevrenin dil öğretimine uygun olması gerekir. Sınıf ortamı öğrenci ve öğretmen için en önemli öğrenme ortamıdır. Öğretmen, hedef dili öğretmek için seçtiği yöntem, materyaller kullanımı ve etkinlikler için sınıf ortamını rahatlıkla düzenleyebileceği şekilde olmalıdır.

Sınıf ortamında etkinliklerin yapılacağı boş alanların oluşturulması, ders materyallerinin kullanılabilir olması, sınıfta gerekli teknik donanımların bulunması, öğrenci sayısı, sınıftaki ışık, ses, ısı gibi faktörlerin öğrenmeyi olumsuz etkiliyecek şekilde olmaması gerekir.

Sınıftaki öğrenci sayısının kalabalık oluşu öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörlerden biridir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğretmen herbir öğrenciye fazla zaman ayırabilir, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alabilir, öğrencilerin gelişim düzeylerini izleyebilir, farklı öğretim yöntem ve ders materyallerini kullanabilir.

Dil öğretiminde sınıf ortamları oluşturulan yapay ortamlardır. Dilin esas uygulama alanı sınıf dışı toplumsal çevredir. Hedef dili kendi ülkesinde öğrenen bir öğrenci, sınıf dışında hedef dili uygulama ortamı bulamadığından öğrenilen dil yapıları teoride kalmakta, öğrencinin öğrenme isteği körelmektedir. Öğretmen öğrencilerin Arapçayı sınıf dışında kullanacağı çeşitli gezilerle etkinlikler düzenlemeli, Arapça anadili olan kişilerle sosyal medyada arkadaşlık kurma, Arapça filmler, televizyon programları gibi çalışmalarla aktif dil öğrenim çevresi oluşturmalıdır.

Öğrencinin Arapça dinleme ve konuşma becerisini geliştirmek, ve daha çok Arapçaya maruz kalması için eğitim teknolojilerinin (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb.) etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Teknolojik alt yapısı sağlam olan okullarda Arapça öğretiminden daha yüksek verim elde edilir ve etkin öğrenme sağlanmış olur.

Bazı okullarda teknolojik alt yapı kurulduğu halde düzenli bakımı yapılmadığı için sadece belli bir süre kullanılmaktadır. Bazı okulların, özellikle sosyo-ekonomik

düzeyleri düşük vatandaşların yaşadığı çevrelerde olanların, maddi imkanları bakım-onarım hizmeti almaya yeterli değildir.[83]

Yabancı dil öğrenmek doğal bir süreç olduğundan sabır ve azim gerektirir. Bu süreç içerisinde düzenli bir şekilde çalışmak, dil öğrenim sürecini kesintisiz bir şekilde sürdürmek kalıcı bir sonuç elde etmek için önemlidir.

Yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan planlamalar bilimsel veriler ve alan uzmanlarının bu konuda yaptıkları çalışmalar yerine, verilen kararlar daha çok siyasi iktidarların ve bürokratların görüşlerine dayanmaktadır. Bu sebeple bilimsel alt yapı çalışmaları yapılmadan alınan kararlar sıklıkla değiştirilmekte bu da zaman ve kaynak israfına sebep olmaktadır.

Arapça sessiz harflerden oluşmaktadır. Derslerde metin okuma alıştırmaları harekeli metinler üzerinde yapılmaktadır. Harekeli metinleri okumaya alışan öğrenciler, harekesiz metinleri okurken ya zorlanmakta ya da hiç okuyamamaktadır. Öğrenciler sarf ve nahiv konularında ilerledikçe kolaydan zora doğru aşamalı olarak harekesiz metin okumaya alıştırılmalıdır.

Arapçada halk dilinde yazı dili ile konuşma dilinin farklı olması, Arapçanın iletişimsel yönünü ortaya çıkaran "pratik Arapça" kavramını ortaya koymuştur. Bölgeden bölgeye farklılık gösteren, hatta aynı bölgenin farklı mahalleleri arasında bile farklılık gösteren lehçeler Arapçanın genel geçer dil özelliğini yansıtmamaktadır. Çoğu yazı diline aktarılamayan lehçelerin öğretilip öğretilmeyeceği tartışma konusudur.

[83] Başak Coşkun Demirpolat, ''Türkiye'nin Yabancı Dil Öğrenimi İle İmtihanı, Sorunlar ve Çözüm Önerileri'', Analiz Dergisi, 2015, S.131, s.14.

Son zamanlarda kurulan dil akademilerinin ve enstitülerin çalışmalarıyla müşterek bir yazı dili oluşmaya, radyo ve televizyon yayınlarında da lehçeler arasındaki farklılıkları yavaşlatan programlar yapıldığı görülmeye başlanmıştır.[84]

Arapça öğretmenlerinin hizmet öncesi yetiştirilme, istihdam ve hizmet içi eğitim süreçleri takip edilmeli, öğretmenler destekleyici, yapıcı ve geliştirici anlayışlarla denetlenmelidir. Öğretmenler ve öğrenciler de yaşam boyu öğrenme bilinci oluşturulmalıdır.

Türkiye'de öğrencinin eğitime bakış açısı genellikle sınav odaklı olduğu için, çalışmaları da sınav odaklıdır. Öğretmenler bu anlayışın önüne geçmeli ve öğrenciye temel hedefin sınav değil, dil öğrenmek olduğu bilincini aşılamalıdır.

[84] Mustafa Meral Çörtü, Arapça Dilbilgisi Sarf, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 2004, s.36.

II. BÖLÜM
ARAPÇA TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

2.1. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ETKİNLİK KULLANIMI

Ülkemizde uzun yıllar Arapça, iki toplum arasındaki tarihî ve kültürel birlikteliği ve kültürel mirasımızın etkisiyle yabancı dil olarak algılanmamıştır. Aslında Arapça Türklere göre farklı dil ailesine mensup yabancı bir dildir, kendine özgü kültürel bir ortamda oluşmuş dil yapısı, yazı ve ses sistemi vardır. Arapça öğretimi anadil öğretiminden farklı olarak yabancı dil öğretim metot ve teknikleriyle yapılmalıdır.[85]

Yabancı dil öğretiminde, anadil ile hedef dil arasında benzer ve farklı özelliklerin karşılaştırmalı olarak öğrenciye verilmesi öğrenimi kolaylaştırır. Örneğin iki dil arasında alıntı kelimelerin olması, özellikle de Arapçadan Türkçeye giren birçok kelimenin varlığı öğretimi kolaylaştıracak önemli bir unsurdur.

Arapça öğretim programı, öğrencinin gelişimine paralel olarak önceden planlanarak yapılmalıdır. Arapçayla ilgili, farklı eğitim anlayışlarından kaynaklanan farklı kitaplar yazılmıştır. Bu kitaplar farklılık gösterse de kitapta hazırlanan konular kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, öğrencinin yakın çevresinden uzak çevresine, çok kullanılan dil yapı etkinliklerinden az kullanılanlara doğru sıralı olarak düzenlenmelidir.

Zamanından önce yapılan öğretimler öğrenciyi başarısız yapmakta ve motivasyonunu düşürmekte, öğrenciye öğretilen konuların sürekli tekrarı ise dersi sıkıcı ve monoton yapmaktadır.

Seçilen konularla ilgili Arapça dil öğretiminde etkinlikler tutarlı, birbirlerini pekiştirici, bütüncül, sürekli ve yaşantıya dönük olmalıdır. Çünkü düzenli öğrenme sonucu kazanılan bilgilerin uygulamaya, uygulamalarında yaşantıya dönüşmesi gerekir.

Arapça öğretmenlerinin okutacağı ders kitaplarının kullanımını kolaylaştıran, belirlenen hedefi gerçekleştirmesi için atacağı öğretim adımlarının zaman ve sırasını

[85] Candemir Doğan, ‘‘Arapça Öğretiminde Yöntem Orjinli Problemler ve Çözüm Önerileri’’, Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 2006, C.6, S.21, s.72.

veren, öğretmene uygulama, ölçme ve değerlendirmelerde rehberlik eden kılavuz kaynak kitaplar hazırlanmalıdır.

Yabancı dil öğreniminde "dil eşiği" ya da "kritik eşik" denilen önemli bir kavram vardır. Dil öğrenme süreci iki dönemden oluşur. İlk dönem çok çaba harcayıp az sonuç alınan dönem. İkinci dönem ise kritik eşik aşıldıktan sonraki az çaba harcayıp çok sonuç alınabilen dönem.[86]

Kritik eşik aşılmadan önceki ilk dönemde çok çalışılır, karşılaşılan her bilgi yenidir ancak basit bir gazete metni dahi okunamaz. Ölçülebilir sonuç ve ilerlemelerin olmaması öğrencinin motivasyonunu ve cesaretini kırar. Kritik eşik aşıldıktan sonraki ikinci dönemde artık beyin o dilde düşünmeye başladığından, yeni şeyler öğrenmek daha kolaydır. Bir metin okunduğunda bilinmeyen kelimelerle karşılaşılsa bile konu bütünlüğünden kelimeler rahatlıkla tahmin edilebilmekte ve konu anlaşılabilmektedir. Bir yabancı dil ile ilgili kafamızda ne kadar mevcut bilgi varsa, o dil ile ilgili yeni bilgiler öğrenmemiz o kadar kolay olur.

Kritik eşik ya da dil eşiği basamağı, hedef dile ait temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı basamaktır. Bu basamağı aşan öğrenci, dilin özel uzmanlık alanlarına yönelir. Örneğin basın yayın, tarih, sanat, edebiyat, spor, sağlık, bilim ve teknik, din dili gibi özel terminolojisi olan dil alanlarını kullanır.

Arapça öğretiminde ister kritik eşiğe kadar olan öğretim, ister uzman alan gerektiren öğretim olsun, aşamalı olarak seçilen sarf, nahiv, dilbilgisi kuralları ve kelime grupları her zaman ve her yerde iletişimi sağlayan fasih dilin unsurları olmalıdır. Fasih dil, herhangi bir bölge ve zamana kayıtlı olmaksızın herkesin anlayabileceği genel yapı ve kelimelerden oluşur.

Yabancı dil öğreniminde "biliyorum" diyebilmek için belli bir birikimin olması ve kritik eşiğin aşılması gerekir. Bu da bir süreç gerektirir. Uzun süre istenilen sonuç

[86] Vahapoğlu, a.g.e. s.36.

alınamasa bile öğrencinin cesaretini kırmadan, motivasyonunu bozmadan kararlı bir şekilde çalışması gerekir. Kelime birikimi, gramer bilgisi belli bir seviyeye geldiğinde, öğrenci geçmişteki birikimlerinin katkısıyla bir anda hedef dili tüm yönleriyle kullanabilir duruma gelir.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinden biri olan iletişimci yaklaşıma göre sınıf içerisinde drama, ikili ve çoklu grup çalışmaları, diyalog canlandırma gibi uygulanan etkinlikler öğrencinin kendini rahat ifade ederek derse aktif olarak katılımını sağlar.

Derslerde diyalog çalışmaları, metin çalışmalarından daha çok öğrencinin dikkatini çekmektedir. Öğrencilerin metin, diyalog anlama ve oluşturma becerilerini geliştirmek için, derste işlenen bir metnin diyaloga veya diyalogu metne dönüştürmesi istenebilir. Dönüştürme işleminden sonra metin veya diyalog kontrol edilip yanlışlar düzeltilerek, düzeltilen metin ya da diyalog üzerine soru-cevap tekniği ile çalışma yapılabilir.

Okuduğunu anlama, anladığını ve düşüncelerini ifade etme becerisini geliştirmek için sınıf ortamında münazaralar yaptırılabilir. Öncelikle bir konu seçilir, öğrenciler seçilen konu hakkında önceden hazırlık yaparak derse gelir. Öğretmenin gözetmenliğinde seçilen konu tartışılır. Tartışma esnasında öğrencilerin kurduğu cümleler içerisinden orjinal, anlam ve yapı bakımından uygun olan cümleler seçilip tahtaya yazılır ve tekrar edilir.

Hedef dilin öğretiminde, öğrencinin veya öğretmenin anlatacağı fıkra veya kısa hikâyeler ilgi çekmektedir. Öncelikle öğretmen örnek bir anlatım yapar ve her dersin sonunda birkaç öğrenciden sıra ile benzer şekilde anlatım yapmasını ister. Anlatımlar üzerinde soru-cevap tekniğiyle anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilir. Bu etkinlik öğrencinin çeviri ve konuşma becerisini geliştirir.

Eğitsel oyunlar bir yandan öğrenmeyi kolaylaştırırken öte yandan öğrencinin etkinlik gereksinimini doyurur.[87] Derse canlılık katan oyunlar sayesinde öğrenciler konuları deneme yanılma yoluyla yaparak yaşayarak öğrenirler.[88]

Öğrencilere Arapça röportaj yaptırmak, öğrencinin öğrendiği dili kullanması açısından önemli bir etkinliktir. Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Her bir grup 15-20 adet soru hazırlar. Arap öğretmenleriyle ya da Arapça bilen birisiyle röportaj yapar. Soru-cevap şeklinde gerçekleştirilen röportaj öğrenciler tarafından sınıfta canlandırılır. Öğrencilerden birisi soruları tekrar sorar, diğeri dinleyip not aldıkları bilgiyi röportaj yaptıkları şahsın dilinden anlatır. Görüşme metni dersin sonunda öğretmene yazılı olarak sunulur.

Arapça olarak mektup yazma, gelen mektuba cevap verme veya elektronik posta gönderip alma becerisini kazandırmak öğrencilerin ilgisini çekebilir. Bunun için öğrencilerin ya sınıf içi ya da sınıflar arası Arapça mektup yazması sağlanır. Bazı mektuplar sınıf ortamında paylaşılır. İnternet ortamında Arapça bilen kişilerle haberleşme sağlanır.

Hedef dilde film seyretmek öğretimde kullanılan etkinliklerden biridir. Öğrenimin başlangıcında orijinal filmleri anlamak zordur. Ancak ileri seviyede ki öğrenciler filmin büyük bir kısmını anlayabilmektedir. Bunun için öncelikle altyazılı filmler tercih edilir. Ancak anadilde altyazıyı okumaya çalışırken yabancı dildeki sözlü mesajlar gözden kaçırılmaktadır. Bunun için aynı filmi önce altyazılı sonra altyazısız tekrar tekrar seyretmek anlamayı ve dil edinimini hızlandırır.

---

[87] İbrahim Ethem Başaran, Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Ortam, Nobel Yayın, Ankara, 2005, s.122.

[88] Figen Kervankaya, ‘‘İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme’’, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 2014, S.1, s.128.

Hedef dilde öğrenciler için sadece kitap formatında değil e-kitap formatında da birçok programlar geliştirilmiştir. Okullarda sözlük kullanımı, ev ödevleri ve alıştırmalar bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar vasıtasıyla yapılabilir.[89] Dil öğretimiyle ilgili görüntülü ve sesli dil oyunları geliştirilebilir. Okullar adına açılan web sitelerinde Arapça sosyal paylaşım hesapları ve bu hesaplarda Arapça konuşan özel gruplar oluşturabilir, bu gruplar tarafından güncel bilgi akışı sağlanabilir ve öğrencilerin bu bilgi akışını takibi özendirilebilir.

Arapça öğrenen kişilerin bir Arap'la karşılaştığı zaman Arapça konuşması, anlaşması ve gerektiğinde başkalarına tercüme yapması beklenir. Bu yüzden sınıf ortamında öğrencilere Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya ardıl cümle tercüme alıştırmaları yaptırılır. Arapça'dan Türkçe'ye çeviri yapmak yaygın olan kullanımdır. Ancak Türkçe'den Arapça'ya çeviri yapmak öğrencinin kelime haznesini ve konuşma yeteneğini daha çok geliştirir. Bu etkinlik belirli aralıklarla yapıldığında öğrencilerin duyduklarını anlama ve anında başka dile aktarma becerileri gelişecektir.

Ders ve sınava hazırlanma dışında öğrencileri Arapça çalışmaya teşvik etmek, öğrencilerin seviyelerini artırması için neler yapabileceklerini düşünmelerini sağlamak, öğrencilerin öğrenim problemlerini çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin katılacağı seminerler, konferanslar düzenlenmeli, öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunda süreklilik sağlanmalıdır.

Arapça düşünme becerisini kazanmak anlama becerisini geliştirmek için önemlidir. Bunun için Arapça metinler Türkçeye çevrilmeden okunmalı soru-cevap tekniğiyle anlamanın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği tespit edilmelidir. Öğrenciler Arapça metinler üzerine tek tek kelimelerin anlamlarını yazmakta ve metnin baştan sona tercüme edilmesini beklemektedirler. Öğrenci bu şekilde metni bir bütün olarak anlamak

[89] https://www.almaany.com, https://www.tevakku.com, www.arapcasozluk.net, www.onlinearabic.net, gibi elektronik sözlükler öğrenciler tarafından tercih edilmektedir.

yerine, cümle içerisinde bilmediği kelimeye takılıp kalmaktadır. Bu durum Arapça düşünme yetisini köreltmektedir. Oysaki tercüme, metnin anlaşılmasında kullanılacak en son yöntemdir.

Ders öğretmeni, kelime ve kalıpları Arapça eş veya zıt anlamlarıyla, resim, mimik ve jestlerle ifade etmeli, gerekirse rol yapmalı, Türkçe kullanmadan anlatmaya çalışmalıdır. Bu yöntem öğretmen için oldukça yorucu olsa da, öğrenci için eğlenceli ve öğretici bir süreçtir.

Arapça düşünme becerisini kazanma aşamasını, anlamları Arapça olarak hissetme aşaması takip etmelidir. Aslında Arapça hissetme, Arapça düşünme yeteneğini kazandıktan sonra gelişir. Türk öğrenciler bu aşamayı diğer Arapça öğrencilere kıyasla daha kolay atlatırlar. Çünkü İslam kültürü içindeki tarihi birliktelik, Arap hissiyatını doğru ve hızlı kavramaya yardımcı olur.[90]

2.2. TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dil öğrenimi uzun ve kompleks bir süreçtir. Ancak insanoğlu dil öğrenim yetisi ile doğar. Kişi anadilini öğrendikten sonra birkaç dili öğrenmesi ve dilin tüm becerilerini kullanabilmesi mümkündür.

Etkin bir dil öğrenmenin temel amacı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becirilerinin bir bütünlük içerisinde, eşit derecede öğrenciye kazandırılmasıdır.

Esas olarak yabancı dil öğrenimini dört temel beceri ve üç bileşenden oluştuğu ve bunların sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma, dilbilgisi, telâffuz ve kelime

[90] Candemir Doğan, ‘‘Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri’’, Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 2006, C.6, S.21, s.84.

bilgisi olarak adlandırıldığı ve dil öğreniminin genel de bu beceri ve bileşenlerin işlevsel bütünlüğünden oluştuğu yaygın bir görüştür.[91]

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin önem sırası, hangi becerinin geliştirilmesine daha çok ağırlık verileceği tartışma konusu olmuş, öğrenme hedefine göre sıralama değişmiştir.

2.2.1. Arapça Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi

Dil yapısı gereği fizikî, anlam ve ruhsal boyutu olan bir olgudur. Konuşma esnasında ağzımızdan çıkardığımız seslerin havada ses dalgası şeklinde yayılması dilin fiziki boyutunu, ses dalgalarının başka kişiler tarafından algılanması anlam boyutunu, algılanan seslerin yorumlanması ise dilin ruhsal boyutunu gösterir.

Seslerin yaşanması henüz bir anlaşma değildir. Böyle olsaydı, bilmediğimiz yabancı bir dilin seslerini sadece işitmekle bu dili anlamış olurduk. Konuşmada anlaşmayı sağlayan asıl etken anlamdır.[92] Konuşma ve yazma bir anlatma, dinleme ve okuma da bir anlama becerisi şeklinde algılandığı için iletişimde anlambilimin özel önemi vardır.[93]

İnsanın doğuştan konuşmaya meyimli olmasına, kelimeleri anlamaya ve kullanmaya çalışmasına dil duyusu, bu yetisini içinde bulunduğu çevreye göre işleme yeteneğinede biçim duygusu yani estetik anlatım denir.

---

[91] Ayhan Kahraman, ‘‘Dinleme Becerisi Öğretimi ya da Külkedisi Sinderella’’, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2015, S.45, s.145.

[92] Macit Gökberk, Değişen Dünya Değişen Dil, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 1997, s.69.

[93] Sedat Sever, Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara, 1997, s.23.

Dil öğrenmenin en büyük amaçlarından biri, hedef dilde konuşmak ve iletişim kurmak, en az dönüt aldığımız alan olduğundan, en çok üzerinde durulması ve çalışma yapılması gereken konudur.[94]

Dilin anlam anlayışı, en iyi ancak doğal durum çerçevesi içinde geliştirilebilir. Bunun en iyi yolu ise karşılıklı konuşmadır.

Çocuğun çevresinde hazır bulduğu dili alıp edinmesi, çeşitli basamakları olan uzun bir öğrenme sürecidir. Çocuk bazı yeteneklerini kalıtımla edinebilir ancak dil edinimi kalıtsal değildir. Çocuk ruhunun türlü yetilerini sürekli olarak kullanır, sürekli yaptığı denemelerle konuşma yetisini kazanır.

Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurması, birçok yabancı dil öğretim yöntemlerinin hedefidir. Dilin toplumsal bir boyutu vardır. Öğrenciye hedef dili öğretmek için, anadilini öğrenirken yaşamış olduğu ortam gibi bir dil öğrenme ortamı oluşturmak hedef dili bilinçaltına yerleştirmede etkili bir yoldur.

Eğitimciler, bazı öğrencilerin sınıf ortamında rahat bir şekilde yabancı dil konuşurken, öğretim ortamlarının dışında gerçek hayatta öğrendikleri dilde iletişim kuramadıklarını, bazı öğrencilerin ise iletişim için sadece dil yapılarının öğrenimini ve uygulamasını yeterli gördüklerini ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin dil yapılarını bilmesi o dili kullanabildikleri anlamına gelmez. Yabancı dilde iletişim kurabilmek için öğrencinin gerekli iletişimsel yetiye sahip olması, dili nerede, ne zaman ve ne şekilde, ne diyeceğini bilmesi gerekir.

[94] Adem İşcan-Beytullah Karagöz, ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı’’, Atatürk Üniversitesi Sosyal Billimler Enstitüsü Dergisi, 2016, S.20, s.1266.

Öğrenciye konuşma becerisi kazandırmanın temel hedefi öğrencinin kendisini ifade ederken dili düzgün kullanması, konular arası bağlantıları kurabilmesi ve konuşma esnasındaki hataları öğretmen tarafından düzeltilmesidir.[95]

Hedef dil öğretimini çocukların dil edinim sürecine benzeten bazı yöntemler, yabancı dil öğrenim süreçlerini dinleme, konuşma, okuma ve yazılı ifade olarak sıralarlar. Ancak her dinleme sürecinden hemen sonra konuşma başlamaz. Konuşmanın başlaması için öğrencinin dinlediklerini anlaması, biriktirmesi, dinleme ile konuşma arasında içsel anlama sürecini tamamlaması gerekir.

Öğrencilerin çoğu Arapça konuşmanın dinleme, okuma ve yazma becerilerinden daha zor olduğu görüşündedirler. Bir çok öğrenci hata yapma korkusundan dolayı sınıf içi konuşma etkinliklerine katılmakta çekimser davranmaktadır. Öğretmen öğrencilerde varolan bu kaygıyı gidermeli, konuşurken hata yapmanın doğal olduğunu açıkça belirtmeli, öğrenciyi konuşmaya karşı cesaretlendirmeli ve motive etmelidir.

Hangi dil olursa olsun yapılan hatalar, öğrencinin anlatılanları ne kadar öğrendiğini göstermesinin yanısıra, öğreticiye de hangi konulara ağırlık vermesi gerektiğini göstermektedir.[96]

Arapça konuşmak demek, öğrencinin kendini ifade etmek üzere, dilbilgisi kurallarına uygun olarak belirli kelimelerle cümleler oluşturup, istenilen anlamı vermesidir. Bunun için öğrencinin yeterli yapısal ve anlam bilgisine sahip olması gerekir. Ancak dilsel yapı, anlam, aktarım ve konuşma becerisi birlikte kazanılırsa Arapça iletişim sağlanabilir.

---

[95] Özcan Demirel, Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası, Pegem Yayınları, Ankara, 1990, s.42.

[96] Derya Adalar Subaşı, ‘‘Tömer’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Komposizyonlarında Hata Analizi’’, Tömer Dil Dergisi, 2010, S.148, s.9.

Konuşma becerisi aşamalı olarak öğrencilerin eğitim ve zeka seviyelerine uygun olarak kazanılan bir süreçtir. Telâffuz ve dinleme-anlama becerisi yeterli düzeyde gelişmeyen bir öğrencinin konuşmaya zorlanması doğru bir tutum değildir.[97] Konuşma beklentisi öğrencinin seviye ve yeteneğine uygun olmalıdır.

Arapçanın ne amaçla öğrenileceğinin önceden belirlenmesi konuşmada kullanılacak dilsel alanın ve öncelikli olarak hangi kelime gruplarının öğrenileceğini belirlemede önemli rol oynar ve aktif hafızanın oluşumunu şekillendirir.[98]

Arapça konuşma sürekli çalışma, uygulama ve tekrarı gerektiren bir süreçtir. Arapça konuşabilmek için yeterli dilsel birikimin oluşturularak dilsel tecrübelerin kazanılması gerekir. Dil birikimi ise ancak öğretim esnasında yapılan uygulamalarla gerçekleştirilir. Genelde konuşma etkinliklerine dil öğretiminin başlangıcında yer verilmez ve konuşma daha ileri seviyelere bırakılır. Oysaki daha ilk derslerden itibaren konuşma öğretimine yer verilmeli ancak öğretim tamamen konuşma öğretimi şekline dönüşmemelidir.

Konuşma dil öğreniminde bir araç olarak değil bir ürün olarak değerlendirilmeli, kademeli olarak yapılmalıdır. Dil öğretiminin başlangıcında dilsel birikim az olduğundan öncelikle cümle kurma, paragraf oluşturma, kısa konular anlatma gibi etkinlikler aşamalı olarak yapılmalı, yapılan bu etkinlikler konuşma için zemin oluşturmalıdır.

Derslerde öğrenilen kelime ve cümle yapılarının hayata geçirilmesi öğrenciye özgüven duygusu kazandırır. Konuşma becerisi, dilsel yapılardan neyi, nerede ve nasıl kullanılmasını sağlayan bilinçli uygulamalar sürecidir.

Öğrenciye Arapça konuşma becerisini kazandırmak demek öğrencinin kendini ifade esnasında dili düzgün kullanması, konuşulan konular arasında bağlantıyı kurması ve konuşma esnasındaki hataların öğretmen tarafından düzeltilmesidir. Doğal yolla

[97] Tarcan, a.g.e. s.13.

[98] Başkan, a.g.e. s.82.

kazanılan konuşma becerisi, güzel akıcı bir tarza doğru gelişme göstermelidir. Öğretmen sınıfta ana dilini çok az kullanmalı derste sık sık Arapça konuşmalı ve öğrencileri de Arapça konuşmaya teşvik etmeli, öğrencilerin öğrendiği kelime ve dilsel yapıları kullanmasına fırsat vermelidir.

Konuşma becerisini geliştirmenin temel amacı, öğrencinin doğru bir şekilde kendini ifade etmesi, konuşma esnasında dil yapılarını doğru kullanması, cümleler ve konular arasında bağlantı kurabilmesi, öğrencinin konuşma esnasında yaptığı hataların öğretmen tarafından düzeltilmesidir.

Arapça konuşma becerisi başlangıç düzeyinde iken öğretmenin sık sık öğrencinin sözünü kesip hatalarını düzeltmesi, öğrencinin konuşma cesaretini kırar ve konuşma bozukluğuna sebep olur. Öğretmen anlamı bozan yanlışları öğrencinin sözünü kesmeden düzeltmek için uygun zamanı beklemelidir. Mesajın iletimini engellemeyen basit hataların düzeltilmesine gerek olmayabilir.

Konuşma esnasında söylenen cümleleri zihnimizde Türkçeye çevirmek yerine, konuşulanları o dilde anlamaya çalışmak gerekir. Bu durum hem hızlı düşünme hem de hızlı cevap verme yeteneğini geliştirir. Konuşma kısa, basit cümlelerle ve genellikle de hatalı başlar ancak sık yapılan konuşma egzersizleriyle gelişir. Konuşurken cümle kuruluşlarında hata yapmamaya çalışmak ile cümle gramer kurallarına takılmak farklı kavramlardır. İlki konuşmayı geliştirirken, ikincisi konuşmayı bloke eder.

Hedef dili ana dili olarak konuşan bir öğretmenden öğrenmek, konuşma becerisini geliştirmede kolaylık ve avantaj sağlar. İmkân çerçevesinde gündelik konuşma kalıplarını, doğal ortamda, gündelik hayat içerisinde öğrenmek en iyi olandır. Zorunluluklar öğrenme performansını olumlu etkiler.[99]

[99] Vahapoğlu, a.g.e. s.81.

Kişinin anadilini konuşmayanlar arasında yaşaması konuşma sürecini hızlandırır. Ancak kişinin kendi ülkesindeki konuşma kursları ise ileri seviye kur düzeylerini sağlamış öğrenciler için verimli olur.

Konuşma becerisini geliştirmek için dinleme alıştırmalarına öncelik verilmeli ve sık sık konuşma pratiği yapılmalıdır. Öğrencinin gelişmiş bir dinleme becerisi kazanması, öğrencinin rahatça konuşmasına olanak sağlar.

Hedef dili anadili olarak konuşan kişilerle konuşmaya çalıştığımızda, söylenenleri dikkatlice dinler, dinlerken de gözlerimizle konuşan kişinin mimiklerini takip eder ve fark etmeden dudak okuruz. Dudak okumak dil için önemli bir egzersizdir.[100]

Arapçanın ses yapısı ve alfabesi Türkçeden farklıdır. Öncelikle seslerin telâffuzları doğru bir şekilde öğretilmelidir. Seslerin telâffuzu, tonlama ve vurgular Arapların konuşma tarzına benzetilmeye çalışılmalıdır. Özellikle benzer seslerin mahreçlerinin doğru çıkışına önem verilmelidir. Arap toplumunun konuşma esnasında kullandığı jest, mimik ve hareketlerin konuşmaya yüklediği anlam öğrenilmeye çalışılmalıdır. Sözlü davranışlarımızı jest, mimik, el ve kol hareketleri gibi beden dilimizle desteklemek anlaşılmamızda kolaylık sağlar.

Konuşma becerisini geliştirmek için ortak amaçlara ve benzer dil düzeylerine sahip kişiler biraraya getirilerek konuşma grupları oluşturulur. Bu gruplarda öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler. Öğretmen sadece etkinlik ortamını oluşturur. Gerekmedikçe anadilin konuşulmasına izin vermez.

Başlangıçta sınıf ortamı uygun öğrenme yeridir. Kuralları, yeni cümle yapılarını ve dili burada öğrenmek faydalıdır.[101] Başlangıç düzeyinde hedef dili konuşan ülkelerde öğrenme sağlanacak olursa, konuşulanlar kulağa gürültü gibi gelir ve hiçbir şey

[100] Vahapoğlu, a.g.e. s.79.

[101] Vahapoğlu, a.g.e. s.75.

anlaşılmaz. Bu sebeple orta ve ileri düzeylerde hedef dili konuşan ülkelerde dil eğitimini almak daha faydalıdır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde diyalog çalışmaları yapmak oldukça faydalıdır. Diyaloglar hazırlanırken cevabı basit sorulardan başlanmalıdır. Diyaloglar kolaydan zora, basit ve kısa konuşmalardan geniş ve uzun konuşmalara doğru aşamalı olarak hazırlanmalıdır.[102]

Diyaloglarda geçen kelime ve dil yapılarının ders kitaplarında geçen kelime ve dil yapılarını içermesine özen gösterilmelidir. Diyaloglar öğrencileri konuşmaya istekli kılar.

Öncelikle diyalog, kitaplar kapalı olarak öğretmenden ya da ses kayıtlarından, ses, telâffuz ve tonlamalarına dikkat edilerek birkaç kez dinlettirilir. Daha sonra diyalogun cümleleri cümle cümle dinlettirilip öğrencilerin gerekli ses, telâffuz ve tonlamaları taklit ederek tekrar etmesi sağlanır. Ancak diyalog cümleleri uzun olursa öğrencinin cümleyi taklit etmesi zorlaşır ve genellikle de cümlenin son bölümü unutulur. Bu yüzden uzun cümleler anlamlı şekilde iki bölüme ayrılır cümlenin başı ve sonu yeteri kadar tekrar ettirilerek cümle birleştirilir ve bir bütün olarak yeniden tekrar ettirilir. Daha sonra kitaplar açılıp diyalog metnine bakmadan, sadece diyalogla ilgili resimlere bakılarak resimlerle olaylar ilişkilendirilir ve yeniden dinleme yapılır.

Dinlemeler yapıldıktan sonra öğrencilerden diyaloğu bir kez okuması istenir. Daha sonra kitaplar yeniden kapatılıp soru cevaplarla diyaloğun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülür. Diyaloglarda yer alan roller öğrenciler arasında dağıtılıp uygulaması yapılır. Konu anlaşıldıktan sonra diyalogun düz metinle anlatılması veya benzer bir diyalogun hazırlanması ev ödevi olarak verildiğinde öğretim pekiştirilmiş olur.

Diyalog konuları, öğrencinin günlük yaşamda karşılaşabileceği değişik konu ve konumlarla ilgili olmalı, konuşma alıştırmaları öğrencinin yaşantı, kültür ve tecrübesiyle bağlantılı olmalıdır.

[102] Doğan, a.g.e. s.185.

Genellikle herkesin bildiği Türkçe ve fıkraları Arapça anlatmaya çalışmak sınıfta eğlenceli ve rahatlatıcı konuşma etkinlikleri olarak yapılabilir. Bu tarz etkinlikler ilgi çekici, doğal ve bilinçaltı öğrenmelere sebep olur.

Çeşitli gezi, tören, kutlama, yarışma gibi münasebetlerle ilgili yapılan etkinlikler öğrencilere canlı konuşma ortamları oluşturur. Bu ortamlarda öğrenciler çeşitli konuşmalar yaparak becerilerini aktif hale getirirler.

Derslerde bilindik kısa hikâyeleri okumak ve okuduğunu anlatmaya çalışmak konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bunun için seçeceğimiz öyküler kısa, uslûbu kolay, konusu gerçek ve basit, öğrencilerin ilgisini çekecek türde olmalıdır.

Öğretmen öncelikle okunulacak hikâye ile ilgili Arapça olarak kısa bir açıklama yapar, daha sonra telâffuz, tonlama, jest ve mimiklerini kullanarak hikâyeyi okur. Hikâyenin bölümleri ile ilgili soru-cevap çalışmaları yaptırılır. Bölümler sonu hikâyeler öğrenciler tarafından özetlenir. Hikâyenin bütünüyle anlaşılması sağlandıktan sonra, hikâyeye uygun başlık bulunması istenir, hikâyenin karakterleri hakkında öğrencilerin konuşması sağlanır ve hikâyenin ana fikri ortaya konur. Eğer hikâyenin örüntüsü temsili olarak canlandırılmaya müsaitse öğrenciler kendi kelime ve cümleleri, tonlamaları, jest ve mimikleriyle hikâyeyi yeniden canlandırır.

Konuşma kartlarının hazırlanması konuşma becerisini geliştirmede etkilidir. Bu kartlar çeşitli ebatlarda üzerinde kelime, resim, hem kelime hem de resim bulunan kartlardır. Bu kartlar bir konu oluşturacak şekilde dizilir, dizilen kartlar öğrencilere gösterilerek konu hakkında konuşması sağlanır.

Günlük yaşamda çeşitli amaçlarla düzenlenen nüfus kimlik kartı, ehliyet, öğrenci ve iş kimlik kartları, pasaport, kredi kartları, dilekçeler gibi gerçek bilgiler içeren belgeler üzerinden yapılan konuşma konuları ve etkinlikleri, günlük dil kullanımına önemli katkılar sağlar.

Arapça konuşan ülkelerde yazı dili, resmi konuşma dili için kalıp görevi görmesine rağmen, her ülke kendi yerel dilini konuşur. Yerel dil ise hem resmi konuşma hem de yazı dilinden farklıdır. Konuşmada asıl amaç iletişim olduğu için resmi konuşma dili ile halkın konuştuğu ve bölgeden bölgeye değişen yerel diller arasındaki fark konuşma da hangi Arapçanın öğretileceği sorusunu ortaya atmıştır.

Yerel lehçe ne zaman konuşulmalıdır? Resmi konuşma dilinden ne zaman faydalanmak yerinde olur? Aslında bu soruyu yanıtlamak çok zor, en azından halk önünde konuşan insanlar açısından. Yerel dil, samimiyet ve yakınlık mesajı verirken, resmi dil insanın sözünün geçmesini sağlar.[103] Özellikle büyük halk kitleleri önünde konuşan konuşmacılar hem resmi hem de yerel dillerde kullanılan kelime ve tabirleri konuşarak orta yolu bulma eğilimindedirler.

2.2.2. Arapça Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi

İnsanoğlu konuştuğu anadilini duyarak öğrenir. Duyarak biriktirdiğimiz kelimelerle kelime haznemiz gelişir ve konuşmaya başlarız. Bu yüzden dinleme becerisi ilk kazanılan beceridir ve diğer dil becerilerinin öğrenimine ve gelişmesine altyapı oluşturması bakımından önemlidir. Dinleme becerisinin tam olarak gelişmesi konuşma becerisinin gelişmesine, öğrenilen kelimelerin pasif hafızadan aktif hafızaya aktarılmasına katkı sağlar.

Öğrencinin dil öğreniminin, doğal dil edinimi şeklinde olması gerektiği düşünülür. Ancak sınıf içi uygulamalarda bu sıraya uyulmaz. Genellikle dinleme ve konuşma, okuma ve yazma birlikte verilir.

Dinleme becerisi diğer becerilere göre en zor gelişen beceridir. Ders esnasında sınıf içi yapılan etkinliklerde dinleme becerisine gereken önem ve zaman verilmez.

[103] Tore Janson, Dillerin Tarihi, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2016, s.149.

Öğrencinin başarısı daha çok dinlediğini anlama yerine okuduğunu anlama becerisiyle ölçülür.

Her dilin kendine has ayırt edici ses ve morfolojik özellikleri vardır. Dinleme öğretiminde öncelikle öğrenciye hedef dildeki ses ve ifadeler, tonlamalar verilmelidir. Öğrenciler sesleri ayırt edebilmeli, ses benzerliklerinden kaynaklanan anlam değişikliklerini fark etmeli, konuşmacının verdiği mesajı doğru olarak anlamalıdır. Bu sebeple sadece Arapçaya has olan ses ve telâffuz eğitimi çok düzenli ve yeteri kadar yapılmalıdır.

Arapça seslerin öğretimine hedef dil ile kaynak dil arasındaki benzer olan sesler öğretilmeli, daha sonra telâffuzları birbirine yakın, en sonunda ise Türkçe de olmayıp Arapçaya has olan sesler öğretilmelidir.

Arapçada seslerin ve telâffuzların doğru ve hızlı öğretiminde teknik araçların kullanılması, hem öğretimi kolaylaştırır hem deöğrenci tarafından anadili Arapça olmayan öğretmenin telâffuzunda var ise anlaşma zorluğunu giderir.

Öğrencilerin kapasiteleri dikkate alınarak seçilen dinleti materyalleri, görsel ögeler ve fiziksel hareketler hem anlamayı kolaylaştırır hem de dil girdisini işlevsel hale getirir.

Başlangıç dinleme alıştırmalarında amaç, tüm ayrıntıların anlaşılmasından ziyade konu bütünlüğünün anlaşılmasını sağlamaktır. Çünkü dinleme, her duyulanı bütünüyle anlama anlamına gelmez. Dinleme öğretiminin ilk dönemlerinde önce genel anlam, sonra yardımcı unsurları anlama üzerinde yoğunlaşma öğretilmelidir.

Dinleme etkinliklerinin temel hedefi, duyduğunu genel hatlarıyla anlama ve ifade etme, olayın nerede ve ne zaman geçtiğini anlama ve ifade etme, olayda geçen kişileri tanıma ve ifade etme, olayların oluş sırasını takip etme, dinlediği olayı kendi cümleleriyle ifade etme gibi faaliyetler sayılabilir.

Dinleme etkinliklerinin sonucu doğru anlamaya dönüşmelidir. Böylece dinleme kazanılması gereken hedef beceri olmaktan ziyade anlamayı gerçekleştiren aracı bir beceri olur. Anlama beynin birçok fonksiyonunu bir arada çalıştıran aktif bir etkinliktir. Öğrenci bir yandan hedef dildeki kelime ve cümle yapılarını, bir yandan konuda geçen kavram, anlam ve fikirleri öğrenir, bir yandan bilmediği kelimeleri tahmin etme yeteneği gelişir. Öğrencinin Arapça olarak aldığı bir uyarıcıya verdiği tepki süresi, anadilinde aldığı bir uyarıcıya karşı verdiği tepki süresi kadar kısa olmalıdır.

Arapça dinleme esnasında her dinleneni zihinde Türkçeye çevirmeye çalışmak, anlama becerisinin geç gelişmesine sebep olur. Arapça kendi dil ve kültür yapısıyla anlaşılmaya çalışılmalıdır, aksi takdirde öğrenme etkinliği Türkçe düşünüp Arapça konuşma etkinliğine dönüşür.

Dinleme etkinliğinin sosyal etkileşim için mi yoksa tek taraflı etkileşim için mi gerçekleştirileceği iletişimde öğrencinin konumu için önemlidir. Sosyal etkileşim çift yönlü iletişimi gerektirdiğinden öğrenci aktif bir görevde iken, ders dinlemek, bir yönergeyi takip etmek, kendini tanımlayan birini dinlemek gibi tek yönlü iletişimde öğrenci bilgiyi alıp algılayan pasif bir görevdedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde "Bütünden Parçaya", "Parçadan Bütüne" ve "Karma Model" olmak üzere üç model kullanılmaktadır. Sınıf ortamında, öğrencinin bilmediği bir kelime ve yapıyı tahmin etmesinde, konuyu genel olarak anlamasında, olaylar arasında bağlantı kurma ve çıkarım yapmasında bu modeller kullanılır.

Parçadan Bütüne Modeli (Aşağıdan Yukarı Modeli) geliştirilen ilk dinleme modelidir. Bu modelde dinleyici mesajın en küçük birimlerinden olan morfem ile anlama işlemine başlar.[104] Bu model de önce kelime ve kelime grupları, ardından cümle ve metni

[104] John Flowerdew and Lindsay Miller, Second Language Listening: Theory and Practice, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, s.24.

doğru anlama çalışmaları yapılmış ve metnin tamamı anlaşılıncaya kadar tekrar tekrar okunmuş, fakat anlamanın nasıl gerçekleştirildiği üzerinde durulmamıştır.[105]

Bütünden Parçaya Modeli, öğrencinin dinlediği bir mesajın anlamını arka plan bilgisi kullanarak anlama sürecidir. Yani öğrenci, daha önce edindiği bilgi ve tecrübeleri kullanarak cümleleri anlamaya çalışır. Karma model de ise bu iki model ders etkinliği esnasında beraber kullanılır.[106]

Dinleme becerisi geliştirme etkinlikleri; dinleme öncesi etkinlikler, dinleme esnasında ki etkinlikler ve dinleme sonrası etkinlikler olmak üzere üç kısımdan oluşur.

Ön dinleme etkinlikleri, öğrenciyi dinleme etkinliğine hazırlama sürecidir. Dinlenecek konu başlığıyla ilgili kısa okuma etkinliği yaptırılabilir, konu hakkında genel bilgi verilerek öğrencinin ilgisi çekilip dinlemeye hazır hale getirilir. Dinlenecek konuyla ilgili yeni kelime ve cümle yapıları çeşitli etkinliklerle açıklanarak öğretilir. Dinletilecek konunun başlığı verilerek öğrencinin konu hakkında tahmin yapması sağlanır. Konu ile ilgili resim ve fotoğraf varsa yorum yaptırılır, konu ile ilgili sorular varsa dinleme etkinliği yapılmadan sorular gözden geçirilir. Dinleme etkinliğin amacı ve anafikir bulma, konuyu özetleme, konu ile ilgili sorulara cevap verme gibi dinleme sonrası yapılacak etkinlikler açıklanarak öğrencinin dinlemeye odaklanması sağlanır.

Dinleme esnasındaki etkinlikler, yoğun dinleme ve kapsamlı dinleme olarak sınıflandırılabilir. Kapsamlı dinleme, dinleme sırasında ya da dinleme sonrası yapılabilir. Temel amaç dinleti esnasında konunun genel hatlarıyla anlaşılmasıdır. Öğrencinin her kelimeyi anlaması gerekmez. Kapsamlı dinleme sırasında öğrencilerden, dinleti ile ilgili öğrencilere verilecek bir grup resim kartlarını dinletiye göre doğru şekilde sıralamalarını,

[105] Firdevs Güneş, "Anlama Modelleri (Comprehension Models)", Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2014, S.2, s.62.

[106] Richards, a.g.e. s.7.

dinleti ile ilgili evet-hayır soru türlerini ya da çoktan seçmeli soruları işaretlemelerini, dinletide geçen cümleler ile ilgili boşlukları tamamlamalarını, dinleti esnasında not tutmaları istenebilir.

Yoğun dinleti ise, ses yapılarına, anlam ayrıntıları gibi detaylar üzerine odaklanır. Yoğun dinletiyi gerçekleştirecek öğrencilerin dil seviyesinin ileri seviyede olması gerekir.

Yoğun dinleti sırasında öğrencilerden, ilgili kelimeleri dinletiden algılayarak etkinlikteki boşlukları doldurması, dinletideki sayıları, harfleri (ya da sesletimleri) tanıması, dinletide verilen bazı gerçeklikleri yakalaması, dinletideki kişinin tam olarak ne ifade etmek istediğini ortaya koyabilmesi istenir.[107]

Dinleme sonrası etkinlikler öğrencinin derste gördüklerini test etmekten ziyade öğrendiklerini ne kadar aktif kullandığını ölçmeye yönelik olmalıdır. Hiçbir beceri tek başına diğer becerilerden bağımsız geliştirilemez. Bu yüzden dinleme becerisini geliştirmek için diğer becerileri de aktif olarak kullanmak gerekir.

Öğrencinin dinlediğini anlayıp anlamadığını ölçmek için dinleme esnasında not almak, dinlediğinin özetini çıkarmak, dinleme konusuna benzer bir konuda konuşmak veya metin okumak, telâffuz çalışmaları yapmak gibi dinleme sonrası etkinlikler yapılır.

Dinleme esnasında not tutmak mekanik bir etkinlikten çok zihinsel bir etkinliktir.[108]Sözlü mesajların not alınması anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.[109] Tutulan notlar sonradan okunmasa bile dinleti esnasında dikkati toplama açısından önem taşımaktadır.

---

[107] Jo McDonough, Christopher Shaw, Materials and Methods in ELT:A Teacher's Guide, Oxford: Blacwell Yayıncılık, 1993, s.142.

[108] Murat Özbay, Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi, Akçağ, Ankara, 2005, s.88.

[109] Acar Baltaş, Üstün Başarı, Remzi Yayınevi, İstanbul, 1999, s.43.

Öğrenilen hedef dilde filmler izlemek dinleme ve anlama etkinlikleri için oldukça faydalıdır. Başlangıç için çizgi film seyretmek uygun bir yol olabilir. Çünkü çizgi filimler de çocukların kolay öğrenebileceği kelime ve cümle yapıları çocukların kolay hatırlayacağı olaylar ve durumlarla birlikte verilir. Televizyon izlemek en ulaşılabilir ve en kolay dinleme araçlarından biridir. Bunun için kablolu yayınlara abone olunabilir veya uydu anteni edinilebilir. Hedef dille ilgili kayıt altına alınan televizyon programlarını defalarca dinlemek anlama becerisini geliştirmede faydalı olur.

Belirli aralıklarla öğrencilere şehir içi ve şehir dışı geziler düzenleyerek çevre ve olaylar hakkında sadece Arapça konuşularak bilgi verilmesi, öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarıyla Arapça diyaloglar kurması öğrencinin kulak dil alışkanlığını kazanmasına katkı sağlar.

Yabancı dil öğreniminde dinleme becerisini etkin bir şekilde kullanan öğrencinin tahmin etme becerisi gelişir, dinleme esnasında hedef dile ait bağlantı araçlarını kullanarak bilmediği birçok kelimenin anlamını cümle bağlamından çıkarır.

Hikâye kitaplarının ses CD'lerini dinlemek de dinleme becerisini geliştirmek için etkili bir yoldur. Artık günümüzde hazırlanan bazı okuma kitaplarında yer alan metinlerin sonundaki barkot sistemiyle, kitapta geçen tüm metinler dinlenebilmektedir. Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği kitap sonu etkinliklerle ölçülmektedir.

2.2.3. Arapça Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Okuma eylemi zihinsel ve anlamsal beceriye dayanan, aktif ve çok yönlü olarak geliştirilmesi gereken karmaşık bir süreçtir. Harf ve harflerden oluşan sembolleri görme, tanıma, kavrama ve belleğe atma aşamalarından oluşur.

Okuma becerisi gözlerle başlayıp, beyinde gelişerek süren ve bellekte noktalanan bir takım koordineli etkinlikler bütünüdür. Okuma, gözlerimizin harf ve kelimelerden

oluşan sembollere bakarak resim çekmesiyle başlar, beynin bu sembollerden anlam çıkarmasıyla devam eder ve nihayet okumanın belleğe kaydedilmesiyle sonaerer.[110]

Dil öğrenimi ve öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin eş zamanlı olarak dengeli şekilde öğrenme ve öğretme olarak kurgulansa da pratikte Türk öğrenciler için Arapça öğretimi bir Arap ülkesinde değil de Türkiye'de gerçekleştirildiğinden dinleme ve konuşma becerisi geri plana atılmakta okuma ve yazma becerileri özellikle de okuduğunu anlama becerisi öne çıkmaktadır.

Okuma becerisi diğer becerileri geliştirme de birincil araç olarak görülmektedir. Bir ulusun kültürünü tanımak, birçok alanda araştırma yapmak özellikle Arapça kaynaklara ulaşmak isteyen araştırmacılar için en temel beceridir.

Bir dilin en düzenli ve güçlü anlatım biçimlerini okuma ve metinlerde görebiliriz. Konuşma sırasında okuma ve yazmaya göre daha hızlı bir anlatım söz konusudur. Bu nedenle bir dilin tüm inceliklerini okuma sırasında görür ve anlarız.[111]

Türkçe alfabe ile Arapça alfabe birbirinden oldukça farklıdır. Arapça okumada öncelikle alfabe ve sesler doğru telâffuz şekilleriyle öğretilerek sembollerin sağdan sola akıcı bir şekilde okunması öğretilir. Öğrenci Arapçaya has olan harekeli ya da harekesiz yazıya maruz kalmaktadır. Bu durum etkin okumanın önüne engel olarak çıkmakta okumanın aşamaları olan tanıma, kavrama ve belleme süreçlerini geciktirmektedir.

Geleneksel okuma, öğretme odaklıdır. Okuma esnasında öğrenci pasif, öğretmen aktif roldedir. Okuma becerisi kazandırma etkinliklerinde genel olarak öğretmen yüksek sesle harekeli metinleri yavaş yavaş okur, öğrencilerinde aynı tarzda okumasını sağlar ve metnin çevirisini parça parça yapar. Bu tür okuma-çeviri çalışması yapmak çeviri çalışması yapmaktan öteye gitmez ve öğrenciye etkin okuma ve anlama becerisi kazandırmaz.

---

[110] Musa Yıldız-Nurettin Ceviz, Arapça Hızlı Okuma, Elif Yayınları, İstanbul, 2012, s.25.

[111] Hengirmen, a.g.e. s.305.

Okuma esnasında bilinmeyen kelimelerin tek tek anlamlarını bulmaya çalışmak okumayı kesintiye uğratıp okuma zevkini azaltır. Günümüzde etkin bir okuma için okuma etkinliği esnasında okuyucunun daha aktif olması, metinle bütünleşmesi yaygın bir kanıdır.

Arapça öğreniminde Arapça düşünme becerisi kazanmak ve kazandırmak önemli bir hedeftir. Bu becerinin kazanılması Türkçe çeviri yapmadan çeşitli konulara ait Arapça metinlerin bol bol okunmasıyla olur. Türklerin Araplarla olan ortak İslâm kültürü, örf ve adetleri, tarihi ve kültürel birlikteliği, ortak paylaşımları Arapça düşünme becerisinin kazanılmasına katkı sağlar.

Etkin ve anlamlı bir okumanın gerçekleşmesi için okuyucunun gramer kurallarını kullanabilmesi, metin içeriğini ve yazarın düşünce geçişlerini algılaması ve kişisel bilgisiyle bütünleştirmesi, amaca uygun okuma tekniklerini uygulayabilmesi gerekir.

Okuma etkinlikleriyle öğrenciye temel kelime bilgisi kazandırılıp aktif hafızanın oluşturulması sağlanır. Okuma metinleri kolaydan zora seçilmeli, özetleme çalışmaları ve tekrar yapılmalı hafızanın etkin kullanılması sağlanmalıdır.

Türkçe cümle yapısı ile Arapça cümle yapısı birbirinden farklıdır. Türkçe cümle kuruluşu genellikle özne ile başlar, nesne, tümleç, zarf gibi cümle ögeleri ortada yer alır ve yüklem ile sonlanır. Arapça cümle yapısında cümlemiz bir fiil cümlesi ise cümle yüklem ile başlar ve genellikle özne ile yüklem birbirine çok yakın bazen iç içedir. Basit cümlelerde öğelerinin dizilişi birbirine yakın olduğundan okunan cümleleri anlamak kolaydır. Ancak iç içe geçmiş yan cümlelerden oluşan bileşik cümlelerde okuma esnasında anlamı yakalamak oldukça zordur. Arapçada yer alan isim cümlesi, şibih cümle ve diğer cümle türlerinde de durum aynıdır. Okuma gözlerle beraber bütün bilincin kullanıldığı karmaşık süreçtir. Bu gibi durumlarda okuma hızının artması önem kazanır, hızlı okuma cümle ögeleri arasında kopukluğu giderir ve okunan metnin anlama düzeyini artırır.

Görme sinirlerinin görüntüyü işleme hızı ile beynimize ulaşmış olan verilerin işlenme hızları aynı değildir, beyin çok daha yüksek bir işlem hızına sahiptir. Ortalama dakikada okunan kelime sayısı 150, beynin kelime işleme kapasitesi dakikada 600 yani okuma esnasında beynin ¾'ü parazit düşüncelerle doludur.[112]

Okuma metinleri başlangıçta öğrencinin ilgisini çekecek bilinen, kolay hikâyelerden ve diyaloglardan seçilmelidir. Metinlerde geçen yeni kelimeler yeterli derecede tekrar edilmeli, metinlerde geçen kelime, cümle ve paragraflar kısa ve anlamlı olmalıdır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinin daha sonraki aşamalarında yoğun ve yaygın okumaya geçilir. Yoğun okuma, sınıf ortamında, öğretmen denetiminde, ders kitapları aracılığıyla bir metni inceleme, kavrama amacıyla öğrencinin aktif hafızası ile dil birikimini artıran okuma türüdür. Öğrencinin okuma seviyesini ve dili kullanma yeterliliğini artırmak hedeflenir.

Okutulacak metinler öğrenci seviyesinin biraz üzerinde, yaygın kullanılan kelimeler ve dil kalıpları bakımından zengin, konu içeriği bakımından geniş metinlerden seçilir. Seçilen bu metinlerle öğrencinin okuma esnasında dilsel dikkat, kavrama ve eleştiri becerileri geliştirilmeye çalışılır. Bunun için öğretmen okuma öncesi metinle ilgili anlamı kapsayacak sorular hazırlar. Bu sorular, karmaşık olmayan, basit ve bir sorunun bir cevabı olacak şekilde, öğrencilerin metinde geçen kelime ve dil yapılarını kullanmalarını ve fikirleri özetlemeyi sağlayacak şekilde hazırlanır. Yanlış cevapların öğrenci tarafından düzelttirilmesi öğrenciyi daha dikkatli okumaya alıştırır. Yoğun okuma daha ritmik, hızlı, kavrama düzeyi yüksek olan okumadır.

Yaygın okuma, öğrencinin sınıfta öğrendiği yoğun okuma becerisini geliştirerek, ders dışı kendi ilgi alanlarına yönelik yaptığı hızlı okuma türüdür. Yaygın okumada öğrenci aktif, öğretmen pasif durumdadır. Öğrenci kendi başına serbest okumalarını

[112] Yıldız-Ceviz, a.g.e. s.19.

yapar, anlamadığı bazı yerleri öğretmene danışır. Öğrenciye akıcı bir okuma tarzı kazandırmak için, okuma metinleri yoğun okumaya göre daha kolay ve anlaşılır metinlerden seçilir.

Öğrencinin öğretmenden yardım almadan tek başına okuma yapabilmesi için öğrencinin seviyesine uygun kelime ve dil yapılarından oluşan hikâye, basit anlatımlı romanlar, bu amaçla hazırlanmış özel kitap setlerinin okunması faydalı olur.

Günümüz de basitten zora doğru, harekeliden harekesiz metinlere doğru, okuma öncesi bilinmeyen kelime ve dil yapılarının verildiği, okuma sonrası okunan metnin tercümesinin de verildiği çeşitli seviyelerde hazırlanan okuma kitaplarının, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılmasında katkısı büyüktür. Bu sayede öğrenci, seri ve güçlü okuma hızına ulaşarak, yavaş okumanın sebep olduğu vakit kaybı ve ilgi dağınıklığını ortadan kaldırıp, istediği bilgilere daha hızlı ulaşacaktır.

Öğrenci her gün düzenli olarak serbest okuma yaptığında, Arapça okuma, anlama, kavrama hızı artar, kelime haznesi, orta ve uzun vadede Arapça düşünme, yazma ve konuşma becerisi gelişir, farklı anlatım tarzlarıyla ilgili dil tecrübeleri edinir ve Arap kültürü hakkında bilgi seviyesi artar.

Okuma etkinliklerini sesli okuma (el-kırâatu'cehriyye) ve sessiz okuma (el-kırâatu's-sâmite) olmak üzere iki şekilde yapabiliriz. Sesli okumada harekelemelere, tonlamalara ve telâffuzlara önem verilir. Öğretmen telâffuz, ses ve vurgulara dikkat ederek sesli örnek bir okuma yapar. Öğrencilerin düzgün telâffuzla okuma becerisi kazanması için seçilen kısa, kolay metinler yeteri kadar tekrar edilip öğrencilere benzer okumalar yaptırılır. Öğretmen okuma biçimleri hakkında ve hataların düzeltilmesi için öğrenciye teknik bilgiler verir. Metinler uzadıkça telâffuzlara verilen önem ve dikkat azalır. Öğrenciler istenilen düzeye çıkarılana kadar kısa metinlerin okunması tercih edilir.

Okuyucunun bütün dikkatini metni anlamaya yönelterek, telâffuz yapmadan göz veya akıl yoluyla yaptığı okumaya sessiz okuma denir. Sessiz okumada göz, yazılı

sembolleri akla ileterek doğrudan yorumlanmasını ve anlamlandırılmasını sağlar. Dil öğrenimi esnasında kazanılması gereken en önemli okuma becerisinin, sessiz okuma becerisi olduğu kabul edilir.[113]

Öğrencilerle yapılan okuma etüdlerinde öğrenciden sessiz okuma yapması istenmelidir. Sesli okumanın sessiz okumaya göre %60 daha fazla zaman gerektirdiği bilimsel bir tespittir.[114] Sessiz okumanın önemini vurgulamak üzere William Gray'in araştırması örnek gösterebiliriz. Mısırlı üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, sesli okumaya alışık öğrenciler dakikada 60 ile 90 kelime okurken, Amerika ve İngiltere'de sessiz okumaya alışık öğrencilerin dakikada 250 kelime okudukları bilinmektedir.[115]

Bu okuma aşamalarından geçen öğrenci kültür, sanat, tarih, siyaset, ekonomi, bilim ve teknoloji gibi farklı alanlara sahip okumaları yapacak seviyeye gelir. Aktif hafızasını etkili bir biçimde kullanır. Daha az sözlüğe bakma ihtiyacı duyar. Okunan parçalardan anafikir bulma, yan düşünceleri bulma, sebep sonuç ilişkilerini bulma gibi çoklu okuma becerilerini geliştirir.

Okuma metinlerinde, ilk önceleri edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde çeviri eksersizlerin ötesinde herhangi bir kullanımı yok gibiydi. Sonraları bu metinlere sorular eklemek yoluyla öğrencinin ne kadar okuduğunu ne kadar anladığını kontrol etme işlevi yüklendi. Metnin yapısını bozarak, bazı öğeleri çıkararak, boş bırakarak veya yerlerini değiştirerek öğrenciye çeviri ötesinde metin üzerinde bir bakıma oyun oynayarak alıştırma yapma olanağı sağlanmış oldu.[116]

---

[113] Yıldız-Ceviz, a.g.e. s.17.

[114] Soner Gündüzöz, ''Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedogojik Bir Değerlendirme'', Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 2010, S.29, s.40.

[115] Gündüzöz, a.g.m. s.41. (''Abdülaziz Abdülmecîd, el-Lugatu'l- 'arabiyye usûluha'n-nefsiyye ve turuku tedrîsihâ'', Daru'l-Meârif, Kahire, 1986, s.177-178.)

[116] Ahmet Bircan, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, Nobel Yayınevi, Ankara, 2004, s.52.

Okuma metinlerinin kelime ve dil yapıları öğrencinin seviyesine uygun olmalı ne öğrenci seviyesinin çok altında, ne de seviye üstünde olup öğrenciyi sıkmamalıdır. Metnin anafikri kapalı, didaktik olmamalıdır. Yazı karakteri ve büyüklüğü okumaya elverişli olmalıdır.

Başlangıç okumaları için metinlerde renkli resimlerin kullanılması dikkat çekici ve faydalı olur. Okuma metinleri, öğrencinin ilgisini çekecek yaş ve bilgi düzeyine uygun, kurgusal dünya yerine gerçek hayat konularından oluşmalı, soyut, edebiyat sanatları içeren, süslü, güncel kelimelerden oluşmayan metinler tercih edilmemelidir. Metinlerde geçen ifadeler düz anlamlarıyla kullanılmalı, okuma seviyesi ilerledikçe ifadelerin yan anlamlarına yer verilmelidir.

Öğrencinin sözlük kullanma becerisi geliştirilmelidir. Kitap baskıları kaliteli, renkli ve dikkat çekici olmalı, okumaya karşı ilgi oluşturmalıdır.

2.2.4. Arapça Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Yazılı anlatım ya da yazma, duygularımızı, duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Yazma da konuşma gibi bir ifade yoludur.[117]

Yazı sadece bir iletişim aracı değil toplumsal değeri olan önemli bir temel dil becerisidir. İnsanoğlu tarihini, kültür ve medeniyet mirasını, yaşamsal edinim ve tecrübelerini kendinden sonraki nesillere yazı yoluyla aktarır.

Arapça harf sembol ve sesleri Türkçe alfabesinden farklılık göstermektedir. Arapçada yazı eğitimine başlamadan önce öğrencinin işittiği sesleri tanıma, sesleri doğru telâffuz etme, işittiği sesleri harf sembollerine dönüştürme, anlama en uygun kelimeyi seçme, seçilen kelimelerle Arapçanın kendine özgü dil kurallarıyla anlamlı ve

[117] Musa Yıldız-Nurettin Ceviz, Arapça Yazılı Anlatım (Komposizyon), Elif Yayınları, İstanbul, 2011, s.9.

kurallı cümle kurma, kurduğu cümlelerle anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde cümleleri sıralama becerisini kazanması gerekir.[118]

Yazılı anlatımda, kelime, yapı ve anlam aktarımları üst seviyede kullanılır. Anlatım dilin diğer temel becerileri dinleme, konuşma ve okumaya göre daha kontrollü ve yerinde olur.

Konuşma esnasında ortamdan kaynaklanan psikolojik baskılar yazma esnasında çok fazla hissedilmez. Konuşma yazmaya göre daha aktif ve kesintisiz bir süreçtir. Konuşan kişi, sorulara anında cevap vermede, sorular sormada, kullanacağı kelime ve yapıları anında düşünüp seçmede zaman kontrolü yapar. Yazılı anlatımda konuşmanın aksine zaman faktörü daha esnektir. Konuşmada sürekliliği gerektiren baskı yazıda olmadığı için öğrenci, kendi düşüncelerini ifade edecek kelime ve yapıları düşünerek daha rahat seçer, yazarken yaptığı düşünsel ve yapısal hataları düzeltme fırsatı bulur.

Yazma işlemine önce öğrencilere seslerin ve harflerin öğretilmesiyle başlanmalıdır. Türkçe alfabesindeki sembollerden farklı olan Arap alfabesinde harflerin başta, sonda ve ortada veya bitişik ya da ayrı nasıl yazılacağı öğretilmelidir. Günümüzde bu amaca yönelik çeşitli imlâ defterleri hazırlanmıştır. Türkçede yazı soldan sağa yazılmaktadır. Arapça da bu durum tam tersidir. Bu yüzden öğrenciye sağdan sola yazma becerisi kazandırılmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilme aşamalarında öğrencinin, düşüncelerini mantık çerçevesinde sıralayarak paragraflar oluşturması, yazıyı içeriklerine göre bölümlere ayırması, yazıya uygun başlık ve alt başlıkları koyabilmesi, anafikri yazının geneline yansıtması gibi kazanımlar elde etmesi hedeflenir.

[118] Ahmet Vefa Temel, ‘‘Türkiye’de Arapça Öğretiminde Uygulanan Metotlar, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Değerlendirme’’, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fakültesi Dergisi, 2015, C.3, S.5, s.171.

Yazma becerilerinin geliştirilmesi için denetimli, yönlendirmeli ve serbest yazma etkinliklerinden faydalanılabilir. Bir yazıya bakarak doğrudan kopya etme, dikte edilen bir konuyu yazma denetimli yazmaya, boşluk doldurma, mektup, kart, dilekçe, davetiye yazma, çeşitli amaçlarla kullanılan formları, anketleri doldurma yönlendirmeli yazıya, kısa bir hikâyenin sonunu tamamlama, ilgi duyulan konularda kısa araştırma yazıları yazma gibi yazı etkinlikleri de serbest yazmaya örnek verilebilir.

Arapça gazete, dergi veya kitaptan bir bölümü bir kağıda aynen yazma çalışmaları yapmak yazma pratiği yapma açısından oldukça faydalı ve kolay bir yöntemdir.[119] Başlangıçta öğrenci kendisi ve yakın çevresiyle ilgili bilgileri, ilerleyen aşamalarda günlük hayatla ilgili çeşitli konular hakkında duygu ve düşüncelerini yazma becerisini kazanır. Bilgisayar teknolojilerini kullanarak iletişim için yazışmak, yazma becerisini geliştirmek için eğlenceli ve etkili bir yoldur.

Yazılı bir metnin kolayca anlaşılması için düşüncelerin açık, net, güzel bir üslûpla ve harflerin okunaklı güzel yazılması gerekir. Yazının okunaksız, anlatımın dağınık gelişigüzel fikirlerin birbirinden kopuk olduğu metinler yazılı iletişimin amacına hizmet etmez.

Öğrenciye öncelikle komposizyon yazmaya başlamadan önce imlâ çalışmaları yaptırılmalıdır. İmlâ çalışmalarında öğrenciye tüm seslerin sembolleri olan harfler, harflerin kelime içinde bulunduğu yere göre başta, ortada ve sonda yazılış şekilleri, harekelerin kullanımı, hemzenin yazılış kuralları, med harflerinin yazımı ve kullanılışı, (ت-ة), (ث-ص-س), (خ-ح-ه) gibi sesleri birbirine yakın harfleri ayırdetmesi öğretilir.

Dağınık harflerden kelime oluşturma, dağınık kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma, dağınık cümlelerden anlam bütünlüğü sağlayan parağraf oluşturma çalışmaları yaptırılabilir.

[119] Vahapoğlu, a.g.e. s.94.

Öğretmen öğrencilere seviyelerine uygun kolaydan zora doğru seçtiği kısa metinleri yavaş yavaş okuyarak, öğrencilerin duyduğunu yazmasını isteyebilir. Metnin yazılması bittikten sonra, öğretmen öğrencilerin yazamadıkları kelimeleri ya da yanlış yazdıkları kelimeleri düzeltmeleri için metni tekrar okur. Okuma işlemi bittikten sonra öğretmen gerekli düzeltmeleri yapar.

Öğretmen öğrencilerden okuyup anlamaları için seçtiği metni bakarak yazmalarını isteyebilir. Metinde geçen telâffuzu ve yazımı zor olan kelimeler önceden öğrenciye öğretilir. Benzer cümlelerle öğrenciden yeni bir metin oluşturulması istenir. Derste çalışması yapılan bir metinden bazı kelimeler silinerek, öğrencilerden boşlukları doldurması istenebilir.

Öğrenciye, belirlenen bir metinde geçen kelimelerin eş anlamlılarını içeren bir kelime listesi verilerek metnin yeniden yazılması istenebilir. Böylece öğrencinin kelime dağarcığı da geliştirilmiş olur.

Öğrencilerin ilerme seviyelerine göre kademeli olarak, dikte ettirilen kısa cümle ve metinlerden daha uzun cümle ve metinlere geçiş yapılır. Böylece öğrencilerin daha uzun cümleleri takip etme, hafızada tutma ve daha seri yazma becerisi geliştirilmiş olur. Cümle içerisinde kelime ve cümle yapılarını değiştirme çalışmaları yapılabilir. Örneğin isim cümleleri fiil cümlelerine, fiil cümleleri isim cümlelerine, düz cümleler soru cümlelerine, soru cümleleri düz cümlelere dönüştürülebilir, müfret fiil ya da fâil tesniye veya cemîye ya da tam tersi cemî bir fiil veya fâil müfrete çevrilerek yeni cümleler oluşturulabilir.

Cümleden çıkarıldığında anlam değişikliğine yol açmayan isim, zamir gibi kelimeler çıkartılarak cümle kısaltma çalışmaları yapılabilir. Cümle kısaltma çalışmaları yerine, yer ve zaman zarfları veya tekit edatları gibi yapılar kullanılarak cümle uzatma çalışmaları yapılabilir. Bu şekilde yapılan imlâ çalışmalarıyla komposizyon yazmaya hazırlık yapılır.

Komposizyon yazma, öğrencinin kazanımda en çok zorlandığı beceridir. Öğrencilerin tüm becerilerini kullandığı yazılı anlatım şeklidir. Öğrencinin düşünme, anlama ve anlatma becerilerini etkin bir şekilde birlikte kullanması gerekir.

Dil öğreniminin dört temel becerisi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden biri olan yazma becerisi, genellikle ihmal edilmekte ve son sıraya bırakılmaktadır.

Ülkemizde Arapça öğretimi genellikle okuma becerisini geliştirmeye yöneliktir. Yazma becerisinin zamanla geliştirileceği, özel olarak öğretimine gerek duyulmadığı düşünülür.

Bazı yabancı dil öğretmenleri yazma etkinliklerini sınıf içi etkinlikleri arasında görmemekte, yazma etkinliklerini ev ödevi olarak vermektedir. Oysa yazma becerisi, öğrencinin kelime dağarcığını geliştirir, öğrendiği dil yapılarının kullanımını sağlar, öğrenmeyi pekiştirerek kalıcı öğrenmeyi sağlar. Yazma becerisi diğer üç beceri kadar önemli olduğundan asla ihmal edilmemeli, gereken önem verilmelidir.

2.2.5. Arapça Kelime Öğretimi

Avrupa'dan Amerika'ya, Asya'dan Afrika'ya kadar bir çok ülkenin dilinde Arapça'dan kelimeler görülmektedir.

Evrensel bir mesaj olarak Kur'ân pek çok dile kelime akışını hızlandırmıştır. 22 dilde Kur'ân'dan geçen 1650 Arapça kelime tespit edilmiştir.[120] Özellikle Almanca, İngilizce, İspanyolca, Fransızca ve Portekizce gibi Avrupa dilleri Arapçadan pek çok kelime almıştır. Örneğin İngilizce sözcüklerde yaklaşık 1000 Arapça kelime yer almaktadır. Avrupa ülkeleri içinde Arapçadan en çok etkilenen İspanyolca sözlüklerin

[120] Soner Gündüzöz, ''Arap Kültürünün İzinde Arapça Çekirdek Kelime Kadrosu Sorunu'', Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 2005, C.5, S.16, s.21.

%17'si Arapça kelimelerden oluşmaktadır.[121] Doğu dillerinden Farsça'ya %60,67, Türkçe'ye %65,30, Urduca'ya %41,95, Tacikce'ye %46,39, Afganca'ya %56,99 oranında Arapça kökenli kelimenin girdiği belirlenmiştir.[122] Cahiliye döneminde Araplar özellikle ticaret aracılığıyla kendileri dışındaki halklarla iletişim kurmuşlar ve o dönemde tüccarlar, kervanlar halinde tercümanlarıyla birlikte dolaşmışlardır.[123]

Türklerin İslâmı kabul etmesinden sonra Türklerle Araplar arasında sosyal, ekonomik, kültürel, askerî, siyasî ilişkiler sonucu Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya birçok kelime geçmiş ve ortak kelime haznesi oluşmuştur. Bu durum Arapça öğrenmek isteyen Türkler için büyük bir avantaj sağlamıştır. Araplar Türklerden askerî, idarî, meslek isimleri, musiki alanlarında kullanılan birçok kelimeyi almıştır.

İnsanlık, uygarlık gelişip toplumlar arasında kültür alışverişleri arttıkça yeni ve yabancı kavramlar için ya kendi dilinde yeni karşılıklar ve kavramlar bulmuş ya da yeni kelimeleri ithal etmişlerdir. Özellikle bilim, teknik ve diğer alanlardaki gelişmeler kendi terimsel kavramlarını da beraberinde getirmiştir.

Her dilde çekirdek, temel, genel, özel sözcük gruplarından oluşan sözlük çeşitleri vardır. Çekirdek sözlük bir dil öğrenmeye başlandığında; bir, iki, güneş, gitmek, gelmek gibi öğrencinin öğreneceği ilk 100 kadar kelimeyi kapsar. Temel sözlük öğrencinin; el, ayak, anne, baba, eski, yeni gibi öğreneceği 1000 kelimeyi kapsar. Genel sözlük 10.000 kelimeyi içeren bir sözlüktür. Özel sözlük ise farklı alanlarda uzmanlık gerektiren 100.000'lik kelime grubunu kapsayan sözlük türüdür. Genel sözlük ile özel sözlük arasında; zimmete para geçirme, göçmen işçi, bilanço, laiklik gibi hem sıradan hem de teknik terimlerden oluşan tikel sözlükçe vardır. Genel sözlükçede yer alan kelimeleri aktif

[121] Abdulvahhab Âzzam, Mekanetu'l-lugati'l Arabiyye beyne'l-lugati'l-uhra, Mecelletü da'veti'l-hak, Rabat, 1958, s.8.

[122] Candemir Doğan, Arapça Öğrenim ve ÖğretimKılavuzu, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2011, s.271.

[123] Mehmet Hakkı Suçin, Öteki Dilde Varolmak, Mutilungual Yayınları, İstanbul, 2007, s.21.

hafızaya almak özel sözlükçede yer alan kelimeleri hafızaya almaktan daha kolaydır. Teknik kelimelerden oluşan kelimelerin aktif hafızaya alınması ise en zor olandır. Kişinin teknik kelimelerden oluşan kelime haznesi o kişinin dil seviyesini belirler.[124]

Anladığımız kelime sayısı ve kullandığımız kelime sayısı kelime haznemizi oluşturur. Kullandığımız kelime sayısı her zaman anladığımız kelime sayısından azdır. Yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrendiğimiz her yeni kelime, kendi dilimizdeki kelimeleri de yeniden gözden geçirmemize sebep olur.

Yabancı bir ülkeye gittiğimizde temel ihtiyaçlarımızı karşılamak için birkaç yüz kelime yeterli iken, genel konularla ilgili basit bir konuşma için en az iki bin kelimeye, bir gazeteyi okumak için ise en az beş bin kelimeye ihtiyaç duyarız.

Arapça temel dil becerileri öğretiminde kullanılan çeşitli teknik, görsel ve işitsel araçlarla öğrenilen kelimeler ve sözcük öbekleri, öğrencide dil dağarcığı öngörüsünü kazandırır. Temel öğretimden daha ileri safhalara geçiş yapıldığında, öğrenci sözcük öbeklerini içselleştirme ve yeni sözcük öbeklerini üretebilme yeteneğini geliştirir. Öğrenci bu şekilde kendine has Arapçayı kullanma kabiliyeti kazanır.

Kelime öğreniminde, kelime fişleri, kartları kullanılabilir. Kelime kartlarının ön tarafına yabancı kelime, arka tarafına Türkçe karşılığı yazılır. Kelimeler öğrenildikten sonra hatırlama çalışmalarında kart ters çevrilerek Türkçeden Arapçaya doğru kelime hatırlama çalışmaları yapılır. Arapça kelimenin Türkçe karşılığını hatırlamak pasif, Türkçe kelimenin Arapça karşılığını hatırlamak ise daha zor ve aktif bir süreçtir.

Öğrenci kelime defteri tutup, kelime torbaları oluşturabilir. Öğrenci kelime defterine Arapça kelimeyi sağ tarafa Türkçe karşılığını sol tarafa yazması öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenci aynı alandaki kelimeleri gruplar halinde örneğin renkler, sebzeler, ev eşyaları, okul araç gereçleri vb. listeleyip, ezberleyebilir. Bu amaçla konu bazlı kelime

[124] Özcan Başkan, ‘‘Dil Kullanımında Verimlilik Açısından Tikel Sözlükçe’’, Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, 1983, s.142-145.

afişleri hazırlanıp uygun yerlere asılabilir. Öğretmen bu afişleri kendi hazırlayabileceği, günümüzde bazı yayın evlerinin hazırladığı konu bazlı kelime afişlerini de kullanabilir.[125]

Öğrencilerin sınıf ortamı dışında yemekhane, kantin, spor odası, resim odası, laboratuvar gibi ortamlarda aktif olarak kullanılan araç gereçlerin üzerine Arapça karşılıklarının etiketlerle yapıştırılması öğrencinin daha çok kelimeye maruz kalmasını sağlar.[126]

Zıt anlamlı sözcüklerin birlikte ezberlenip kullanılması, kelimelerin bellekte daha uzun süre kalmasına katkı sağlar. Öğrencilerin zıt anlamlı sözcükleri bir arada kullanmaları unutma kayıplarını engellemede yararlı olur.[127] Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri bir arada kullanmayı alışkanlık haline getiren öğrencinin kelime haznesi büyük oranda gelişir. Türkçe'deki Arapça alıntı kelimeler ön plana çıkartılarak öğrencinin anadilinde kullandığı kelimelerin aktif kullanımı sağlanır.

Öğretmen cümle ve metin okumalarında bilinmeyen kelimelerin anlamını hemen açıklamamalı, öğrenciye cümlenin gelişinden kelimenin anlamını tahmin etme fırsatı vermelidir. Öğretmen öğrencinin öğrenilen her yeni kelime ve kelime kalıplarını konuşma ortamında kullanmasına özen göstermelidir. Öğrencilerin yeni öğrenilen kelimeleri cümle içerisinde kullanması sağlanmalı, öğrendiği yeni kelimeler öğrencinin günlük ihtiyaçlarına cevap vermelidir.

---

[125] https://www.akdemyayınları.com.tr, https://www.damlayayınevi.com.tr., https://fasiharapça.com.tr., https://cantasyayınlari.com.tr, https://mektepyayınları.com.tr-15.11.2018 gibi yayınevlerinin hazırladığı kelime kartları ve afişleri kullanılmaktadır.

[126] Akın Dil Eğitim Merkezi'nin kantinde kullanılan her karton bardak ve sandaviçlerin üzerine bir İngilizce kelime, kelimenin Türkçe karşılığı ve cümle içerisinde kullanımından oluşan etiketlerin yapıştırılması öğrencilerin dikkatini çekmekte ve doğal bir öğrenim sağlamaktadır.(Akın Dil Eğitim Merkezi Facebook-15.11.2018)

[127] Tarcan, a.g.e. s.43.

Öğrenilen kelime ve cümle yapılarının hatırlanmasında resim ve grafik kullanımı kalıcı öğrenmeye katkı sağlar. Bu amaçla kullanılan resimler, büyük olmalı, resmin boyutu açıkladığı dilsel mesajın önüne geçmemeli, mesajı tamamlayıcı olmalıdır. Resimler net, renkli ve parlak olmalıdır. Renklerin seçimi dikkat çekici ve motivasyonu artırıcı şekilde olmalıdır. Gerçek dünyaya ait resimler, hayal ürünü olan resimlere göre daha dikkat çekicidir.

Seçilen resimler yabancı dil öğrenen kitlenin ilgi, ihtiyaç, beklenti, sosyokültürel yapılarına uygun olmalıdır. Örneğin küçük yaştaki öğrenci kitlesi ile yetişkin kitlenin ilgi göstereceği resimler aynı olmayabilir. Okunan metinlerde kelime ve yapıların tekrar kullanılmasına olanak verecek resimli kitaplar hazırlanabilir, böylelikle resimler görsel hafızayı harekete geçirerek öğretimde etkili biçimde kullanılabilir. Bir yazının şifresini çözmek formal bir eğitim gerektirirken, resimleri okuyup çözmek eğitim gerektirmez. Yazıyı okumak teknik bir öğrenme resim okumak ise kültürel bir öğrenmenin sonucudur.

Ülkemizde son zamanlarda kullanılan sözcük kodlama yöntemi kelime öğretiminde kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrenilecek kelimeyi çağrıştıran bir senaryo oluşturularak kelimenin resim, karikatür gibi görsel ögelerle sunulmasıdır.

Bu yöntemle kelime öğrenmede kolaylık ve kalıcılık sağlanır. Ancak her bir kelime için senaryo hazırlamak zaman ve enerji kaybına neden olmakta, kelime kullanımı esnasında kelimeler senaryosu ile zihinde canlanmaktadır. Her bir kelime öğrenimi yerine öğrenme güçlüğü çekilen bazı kelimelerin öğreniminde bu yöntemin kullanılması kolaylık sağlayacaktır.

Örneğin, “ebediyen: sonsuza kadar.” “Oyun oynarken arkadaşına EBE DİYEN çocuk, SONSUZA KADAR yakalanmayacağını sanıyordu.” ‘‘ nâr: ateş’’ ‘‘ Ağaçtaki kırmızı NAR, rengiyle ATEŞi çağrıştırıyordu.’’[128]

[128] Rıza Oğraş, ‘‘Dil ve Edebiyatla İlgili Sözcük ve Terimlerin Kodlama Yöntemiyle Öğretimi’’, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2005, C.38, S.1, s.3.

Arapça yapısı gereği yeni kelimeler türetmeye olanak sağlayan bir dildir. Terim bilimci Mustafa eş-Şihâbi, Arapçaya giren ancak karşılığı olmayan bir kelimeyi türetmek için iştikâk, mecaz, naht ve ta'rîb yöntemlerini uygular.[129]

Arapçada sözcükler iştikâk ve kıyas şeklinde türetilebilir. Kıyas bilinen, kullanılan bir kalıptan yeni sözcükler türetilmesidir.[130] İştikâk, kök sözcüğün başına, ortasına ve sonuna harfler eklenerek veya ses değişikliği yaparak temel anlamına yakın yeni kelimeler üretilmesidir.[131] Örneğin فَعَل، فُعَال، تَفَعَّل gibi kalıpları tıbbî terimler türetmek için (هيج، سُعال، زُكام، تصلُّب، تكهُّف); مُفاعلة kalıbını sosyal ve edebî terimlerin türetilmesinde (محادثة، معادلة، مساهمة); فَعالة، فعَّال kalıplarını meslek isimleri ve sahiplerini (خياطة، صراف، حمال) türetmede kullanırız.[132]

Mecaz kullanım, terim türetmek için kullanılan yöntemlerden biridir. Mecaz, aralarındaki bir ilişkiden dolayı bir kelimeyi asıl anlamının dışında kullanmaktır. Örneğin cisme zarar veren شوكة diken sözcüğünden tereddüt ve şüphe, إبهام karanlık sözcüğünden kapalılık anlamında sözcükler türetilmiştir. Birçok dini terimler bu yolla türetilmiştir.[133]

Naht kavramıda terim türetmede kullanılan yöntemlerden birisidir. İki ya da daha çok isim ya da fiilden ihtiyaç durumunda zâid harflere yer vermeden kök harflerle yapılan terim türetme işlemidir. حَمدَلَ elhamdülillah dedi, سَبحَلَ subhânallah dedi, kelimelerini örnek olarak verebiliriz.[134]

---

[129]Mahmut Ahmed es-Seyyid, ''el-Mebadu'l-Esâsiyye fî Vadi'l-Mustalah ve Tevlidihi'', Mecelletu Mecmeu'l-Luga el-'Arabiyye bi Dımeşk, LXXV, S.3, s.630.

[130] Yaşar Daşkıran, ''Arap Dilinde Terim Sorunu'', Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2014, C.14, S.1, s.198

[131] Latife İbrahim en-Neccâr, Devru'l-Binye es-Sarfiyye fî Vasfi Zâhirati'n-Nahviyye ve Tak'idihâ, Dâru'l-Beşîr, 1994, s.90.

[132] Daşkıran, a.g.m. s.199.-203.

[133] Daşkıran, a.g.m. s.204.

[134] Daşkıran, a.g.m. s.211.

Kelime öğreniminde bazı Türkçe kelimlerle Arapça kelimeler arasındaki ses benzerliğinden istifade edilebilir. Örneğin İtla' (taşıta) bin kelimesi, Türkçedeki 'atla' kelimesiyle bağlantı kurularak öğrenilebilir.[135]

2.2.6. Arapça Gramer Öğretimi

Yabancı dil eğitiminin yapıldığı iki ortam sözkonusudur. İlki hedef dilin konuşulduğu yani öğrencinin anadilinin konuşulmadığı ülke diğeri ise öğrencinin anadilinin konuşulduğu kendi ülkesi.

Hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenci yaparak, yaşayarak öğrendiği için öğrenmeler daha doğal, öğrenme oranı yüksek ve kalıcıdır. Ancak öğrencinin kendi ülkesinde yabancı dil öğretimi sınıf gibi yapay ortamlarda yapılmakta, öğrenci dil tecrübesi yaşayamamakta, eğitim ders ve alıştırmalarla sınırlı kalmaktadır. Bu yüzden Arapça gibi çok yönlü bir dilin öğretilmesinde, yapay ortamlarda dil yapılarının öğrenci zihnine yerleşmesi ve kalıcı olması için gramer öğretimi zorunlu olmaktadır.

Arapça ve Türkçe cümle ögelerinin dizilişi bakımından farklılık göstermektedir. İki dil arasındaki cümle yapı farklılıkları öğretimde zorluk oluşturmakta öğrencilerin zihninde bir karmaşa oluşturmaktadır. Bu sebeple Arapça gramer öğretiminde Arap dili ile Türk dilinin benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak öğretilmesi, öğrencide farkındalık ve kolaylık meydana getirir.

Günümüz yabancı dil öğretimi anlayışında Arapça öğretiminde, gramer kurallarının yalın olarak öğretiminin hedeflenmesi doğru görülmemektedir. Gramer öğrenilen dilin kelime ve cümlelerin nasıl doğru kullanılacağını öğretme ve denetleme fonksiyonuna sahip olmalıdır. Uygulamalı öğrenmeye öncelik verilmeli, gramer kurallarının metin bağlamında öğrenilmesi sağlanmalıdır. Verilen bir metinde öğrenilen gramer kurallarını bulmaya çalışmak önemli bir etkinliktir.

[135] Gündüzöz, a.g.m. s.47.

Sadece gramer ağırlıklı çalışmak, öğrencide bıkkınlık oluşmasına, dil öğrenme sürecinden hiç zevk almamasına, öğrenmeye yönelik motivasyonun azalmasına sebep olabilir. Gramer ağırlıklı öğretim hedef dili edinme davranışından, hedef dil konusunda bilgi edinme davranışına dönüşür. Dili bir beceri olarak değil de dilin bilimsel olarak öğrenilmesini sağlar.

Dilbilgisi derslerinde, hayattan kopuk soyut yapı ve cümleler yerine, toplumsal değeri olan yapı ve cümlelerin kullanılması, dil duyarlılığını artıracağından dil kullanımını işlevselleştirecektir. Öğrenci hangi cümle yapılarının hangi metinlerde nasıl kullanacağını öğrenmesi, değişik kesitteki dil değerlerini ayırmasına olanak sağlar. Haber dili, makale dili, öykü dili gibi ayırımları kolaylıkla yaparak, işlevsel dil öğrenimini gerçekleştirir.

Öğrenci zorlandığı dilbilgisi kurallarını öğrenmek, sık sık tekrarını yapmak için kısa, net, derli toplu bilgiler içeren küçük, taşınabilir gramer kartları hazırlayıp ders dışı ortamlarda bu kartları kullanabilir. Sınıf içinde aynı tarzda afişlerin hazırlanarak sınıf duvarlarına asılması, dilbilgisi kurallarının öğrencinin zihninde sürekli canlı kalmasına katkı sağlar.

Geleneksel eğitim anlayışımızda dilbilgisi kurallarının öğretimi dil öğretimi olarak kabul edilmekte iken, modern dil öğretiminde dilbilgisi kuralları belli ölçülerde verilmekte, öğrenci dilbilgisi kurallarına boğulmadan hemen uygulamalarla dil gerçeğiyle tanışmakta, kurallar okuma metinleri içerisinde verilmektedir.

2.3. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE ÖDEVLERİN ROLÜ

Dil öğrenimi sadece sınıf içi ders ortamı etkinlikleri ile sınırlı olmayan sınıf dışı etkinlikleri de kapsayan bir süreçtir. Sınıf dışı etkinliklerde verilen ödevler bu sürecin önemli bir bölümü oluşturur ve akademik başarının kazanılmasında dil öğretim sürecinin en önemli tamamlayıcı unsurlarından biridir.

Özellikle hazırlık sınıfı öğrencileri yoğun bir programa maruz kalmakta günlük öğrenimlerini pekiştirmek, dil edinimine dönüştürerek kalıcı öğrenmeyi sağlamak için verilen ödevlerle desteklenmelidir.

Yabancı dil derslerinde dil becerilerinin gelişimlerini sağlayacak, çeşitlilik gösteren ödevlerin verilmesi çok önemlidir. Yabancı dil ödevleri diğer ödevlerden farklı olarak tek bir kaynaktan beslenmeyip, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin ayrı ayrı ve aynı zamanda birlikte geliştirilmesi için bu ödevlerin özenle hazırlanması gerekmektedir.[136]

Öğrencinin ödevi nasıl hazırlayacağı, öğrenciden ne beklendiği net bir şekilde ifade edilmeli, ödevler kısa, yapılabilir, gerçek hayatla ilişkili, öğrencide ilgi ve merak uyandırıcı, çeşitli konularda, tüm dil becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır.

Ödevlerin düzenli olarak sık verilmesi öğrencinin akademik başarısının gelişmesine olumlu katkı verirken, verilen uzun ödevlerin öğrenmeye olumlu bir katkısı yoktur. Ödevler amaca yönelik kısa ve düzenli olarak verilmelidir.

Öğrencilerin ödevlerinden geri bildirim alması, kontrol edileceğini bildikleri ödevleri daha yüksek dikkat ve motivasyonla yapmasını sağlamaktadır.

Ödev dökümanlarının hazırlanması ve kontrolü ciddi bir zaman ve emek gerektirdiğinden öğretmenler arasında bir ödev hazırlama ve kontrol komisyonu oluşturulabilir. Arapça ders kitaplarının yayınevleri, ders kitaplarına paralel ödev amaçlı ek kitaplar hazırlayabilir.

Verilen ödevler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümünü dengeli bir şekilde geliştirecek çeşitlilikte olmalıdır. Okuma becerisini geliştirmek için ev ödevi olarak verilen okuma metinleri öykü, fıkra, röportaj, ünlü kişilerin hayatları, icatlar, teknolojik gelişmeler vb. öğrencinin dikkatini çekecek evde tek başına okuma

[136] Haris Cooper, J.Civey Robinson, A.Erika Patall, ‘‘Does Homework Improve Academic Achievement? A Syntesis of Research’’, Review of Educational Research, 2006, Vol.76, No:1, p.30.

yapabilecek şekilde öğrenci seviyesine uygun şekilde olmalıdır. Ders dışında bu tarz metinlerin okunması öğrencide okuma zevkinin oluşmasına katkıda bulunacaktır. Ders sonu başlanan öykü veya kısa romanların hafta sonu ödevi olarak verilmesi okuma becerisinin geliştirilmesi için etkili bir ödev türüdür.

Hazırlık sınıflarında dersler ağırlıklı olarak dilbilgisi ve okuma üzerine işlendiği için ödevler de bu doğrultuda verilmektedir. Bu tür ödevlerin bıkkınlık oluşturmaması için derste yapılan alıştırma türlerinden farklı olmasına özellikle dikkat edilmelidir.[137]

Konuşma becerilerini geliştirmek için ev ödevi olarak, öğrencileri gruplara ayırıp verilen tiyatro metinlerini sınıfta sunmaları istenebilir. Öğrencilere röportajlar yaptırılabilir, çevresini tanıtan kısa videolar, filmler çektirilip, değişik konularda sunumlar hazırlattırılabilir.

Yazma becerisini geliştirmek için verilen ödevlerin kısa olması ödevlerin yapılabilirliğini sağlama açısından önemlidir. Arapça hazırlık sınıflarında, özellikle öğretimin ilk aşamalarında yazma ödevlerine sıklık ve öncelik verilmelidir. Çünkü öğrenci tamamen kendi anadilinden farklı harf sembolleri ve ses telâffuzlarıyla tanışmakta, bu durum öğrenci için zor ve karmaşık olmaktadır. Bu harfleri yazıya dökmek, Arapçanın kendine has dil mantığı içinde düşünmek, cümleler kurabilmek bol alıştırmalar gerektirmektedir.

Öğrenciden ilk olarak basit soruların basit cevaplarını ya da cevabı verilen soruları bakmadan yazması istenebilir. Derste işlenen bir metnin bazı yerleri eksik bırakılarak boşlukların doldurulması, eksik bırakılan kısa bir öykünün yazarak tamamlanması, ders kitaplarında ki diyaloglara benzer diyalogların bağımsız olarak yazılması istenebilir.

[137] Şahin Kapkıran-Hüseyin Kıran, ‘‘Ev Ödevinin Öğrenci Başarısına Etkisi’’, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1999, S.5, s.54.

Öğrencilerin günlük tutmaya çalışması yazma becerisini geliştirmekte etkin bir ödev türüdür. Çünkü öğrenci, günlük tutarken gerçek hayatla ilgili kısa ve basit cümleler kullanır ve kullandığı ifadeleri de rutin olarak tekrarlar. Böylece günlük tutma ödevi üstesinden gelebileceği zevkli bir ödev etkinliğine dönüşür.

Bilgisayar kullanılarak verilen toplu ödevler bireysel etkinlikleri daha fazla ön plana çıkaracaktır. Dil eğitimi amacıyla hazırlanan yazılımlar, öğrenciye birden fazla seçenek sunmakta, öğrenci öğrenme hızı ve yeteneğine göre yazılımları kullanabilmekte ve kendi kontrolünü sağlayabilmektedir.

Bilgisayarda ödev yapmak motivasyonu sağlama, öğrenci başarısını artırma, eğitimi zevkli ve ilgi çekici hâle getirme gibi avantajlara sahiptir.[138] Bilgisayar destekli ödevler, özellikle ders ortamında daha az vakit ayrılan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede tamamlayıcı önemli bir unsurdur. Ancak ödeve yönelik, bilgisayar destekli interaktif yazılımlar son derece yetersizdir. Ülkemizde Arapça hazırlık eğitimi veren İlâhiyat fakültelerinin çokluğu ve bu hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin sayısı dikkate alındığında, bilgisayar destekli ödev programlarının ne ölçüde önemli bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin internet veya telefon üzerinden mesajlaşma grupları oluşturarak öğrencilerin birbiriyle paylaşımını sağlayacak ödevler hazırlaması, öğrencilerin birbirlerinin yetenek ve bilgi birikimlerini paylaşmasına ve kendilerini geliştirmesine olanak sağlar.

Öğretmen öğrenciye ödev verdiğinde, ödevden neler beklendiği, nasıl değerlendirileceği, ödev teslim süresinin ne zaman olacağı, ödevin kabul yeterliliği gibi konular hakkında öğrenciye önceden bilgi vermelidir. Bunun için ödev değerlendirme ölçeklerinden faydalanılabilir.[139]

---

[138] Salih Uşun, Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2013, s.40.

[139]Tablo 4: Arapça Muhadese Dersi İçin Hazırlanan Örnek Ödev Değerlendirme Ölçeği

Tablo 4: Arapça Muhadese Dersi İçin Hazırlanan Örnek Ödev Değerlendirme Ölçeği

ÖDEV DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ					
ÖĞRETMENİN		**ÖĞRENCİNİN**		**ÖDEVİN**	
Adı-Soyadı		**Adı-Soyadı**		Veriliş Tarihi	
Dersin Adı	ARAPÇA MUHADESE	**Numarası**		Teslim Tarihi	
		Sınıfı			

KONU: ARAP ÜLKELERİNİN TANITIMI

Ülkenin Coğrafi Konumu
Ülkenin Başkenti, Şehirleri, Nüfusu
Ülkenin Yönetim Biçimi
Ülkenin Gelirleri
Ülkenin Eğitimi
Ülkenin Tarihi ve Turistik Yerleri
Ülkenin Kültürel Ögeleri
- Ülkenin Adet ve Gelenekleri
- Ülkenin Giyim Tarzı
- Ülkenin Yemek Tarzı
- Ülkenin Sanatsal Etkinlikleri
- Ülkenin Önemli Şahsiyetleri

DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	**PUAN**	**VERİLEN PUAN**
Ödev İçin Kullanılan Kaynaklar	20	
Ödevin Sunum ve Yazım Kurallarına Uygunluğu	10	
Ödevin Sunumunda Görsel Materyallerin Kullanılması		
Ülkeye ait Resim Kullanımı	10	
Ülkeye ait Film Kullanımı	5	
Ülkeye ait Müzik Kullanımı	5	
Ülkeye ait Kültürel Objelerin Kullanımı	10	
Ödev Sunumunda Zamanın Etkin Kullanımı	10	
Sunum Esnasında Konuya Hâkimiyet ve Akıcı Konuşma	20	
Ödevi Zamanında Teslim Etme	10	

Not: Sunum sonrası ödevler CD'de, sunum metni word olarak verilecek.

Tüm sunum süresi 15 dakikayı geçmeyecektir.

Verilen ödevlerin belirli bir hedefi olmalıdır. Örneğin öğrenciden bir kelimeyi defalarca yazmasını istemek yerine, kelimenin cümle içerisinde kullanımını isteyen bir ödev hazırlamak daha işlevsel olur. Ödev sonrası öğretmenin öğrenciye geri dönüt vermesi durumunda öğrenci hatalarını düzeltme fırsatını bulur. Ödevinin kontrol edildiğini gören öğrenci ödev yapmada daha özenli davranır.

Gerçekten öğrenmek isteyen öğrenci, asla ve asla ödevlerinin başkasının ödevine bakarak ya da verilen cevaplardan yapmamalıdır. Öğrenci ödev için gerekli çaba ve zamanı ayırmalıdır. Ödevinde yapamadığı kısımları öğretmenin kontrolünde tamamlamalıdır.

Ödev öğrencide sorumluluk bilincinin gelişmesinde önemli bir aracı olmaktadır.[140] Öğrenci ödevini yaparken hangi kaynakları kullanacağına, ne kadar sürede tamamlayacağına, bireysel mi yoksa grupla mı çalışacağına, ödev şeklini nasıl planlayacağına dair kararları kendi başına vereceği için ödevler öğrenci de hem sorumluluk hem de öz güven duygusunu geliştirecektir.

Verilen ödevler sayesinde aileler okulda yapılan her türlü çalışma ve faaliyetler hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ödevler öğrenci-öğretmen ve veli arasında hem iletişimi hem de bağı güçlendirmektedir.

Yabancı dil eğitim öğretim sürecinde, ders dışı zamanların aktif bir şekilde eğitime katılmasında ev ödevleri pedogojik değeri yüksek önemli bir etkinliktir. Böylece öğrenci, derste öğrendiği teorik bilgileri pratiğe dökmekte, sosyal paylaşım ağları ile hedef dili yaşamın tüm alanlarına yansıtmaktadır.

[140] Firdevs Güneş, ‘‘Eğitimde Ödev Tartışmaları’’, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, C.3, S.2, s.4.

III. BÖLÜM

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL VE İŞİTSEL MATERYALLERİN KULLANILMASI

3.1. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖRSEL VE İŞİTSEL MATERYALLER

Günümüzde sosyologlar kuşakları X, Y, Z olarak bölümlendirmektedir. Z kuşağı dijital kuşak olarak nitelendirilmekte ve bu dijital kuşak internet ve akıllı telefonları iletişim aracı olarak seçmekte hızlı olma tutkusu yaşamın her alanında olduğu gibi dilide etkilemektedir.[141]

Yabancı dil eğitimi disiplinlerarası bir eğitimdir. Dil olgusu ile ilgili temel ilke ve yöntemlerin ortaya konması, dil öğretimini kolaylaştıran yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, dil yapılarına ait sorunların ve çözümlerin açıklanması gibi konuları diğer bilim dallarıyla ele alan uygulamalı dilbilim bu disiplinlerin önde gelenidir.[142]

Uygulamalı dilbilim, bilgisayar destekli yabancı dil eğitimin programlarının hazırlanmasında, gerek dijital ortamda gerek doğal ortamda kitap ve sözlüklerin hazırlanmasında, çeviri programlarının hazırlanmasında, dilsel içerikli CD'lerin, veri bankalarının hazırlanmasında kullanılır.

Kurumsal ya da kişisel gayretler sonucu hazırlanan bu materyaller, modern pedogajik ihtiyaçları karşılamaya yönelik, günlük hayatı destekleyici, daha çok öğrencinin konuşma becerisini geliştirici niteliktedir. Bu materyallerin öğrenme ve öğretme performansı üzerinde büyük etkisi vardır.

Sınıfta ders sırasında kullanılan öğretim materyalleri öğrenmede çoklu zekayı ortaya çıkararak kalıcı öğrenmeye önemli katkı sağlar. Teksas Üniversitesinde yapılan arştırmalara göre zaman sabit tutulmak üzere, duyu organlarının öğrenime katılmasıyla insanlar okuduklarının %10'nu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'nu, hem görüp

[141]Tüba Karahisar, ''Dijital Nesil, Dijital İletişim ve Dijitalleşen (!) Türkçe'', AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology, 2013, C.4, S.12, s.71.

[142] Şahin, a.g.m. s.468-470.

hem işittiklerinin %50'sini, görüp işittikleri ve söylediklerinin %80'ni, görüp işitip söyleyip yaptıklarının %90'nı hatırlayarak bilgilerde kalıcılık sağlamaktadır.[143]

Dil öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen dil teknolojisiyle, öğretim materyalleri basit yazı tahtası, kalem gibi araçlardan bilgisayar, dil laboratuvarları gibi elektronik araçlara evrilmiş, bu durum eğitim metot ve tekniklerinde değişikliğe sebep olmuştur.

Görsel materyaller; video, televizyon, bilgisayar, ders kitapları, resimler ve flaş kartlar, posterler, yazı tahtaları, akıllı tahtalar, gerçek nesneler veya maketler, sesli ve sessiz filimler, çeşitli slaytlar, açıklayıcı şekiller, diyagramlar, grafikler, çizgi filmler, haritalar, dramalar, geziler, bültenler vb. materyallerden oluşur. İşitsel materyaller ise, radyoyu, işitsel öğretim dinletilerini, ses kayıt cihazlarını, CD'leri ve dil labaratuvarlarını vb. kapsar.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan; kitapları, yazı tahtalarını, akıllı tahtaları, gerçek eşya ve model nesneleri, resimleri, projeksiyonları görsel materyallere; radyo ve CD'leri işitsel materyallere; televizyon, film makinaları, DVD'leri ve videoları görsel-işitsel materyallere; bilgisayar, ayped, internet, videolar, DVD'ler, telekonferans, uydu gibi materyalleri de teknoloji destekli materyallere örnek verebiliriz.

Görsel ve işitsel materyallerin yabancı dil eğitiminde kullanılması, öğretmenin öğrenciyi öğrenmeye karşı güdülemesinde yardımcı olacaktır.

3.1.1. Arapça Öğretiminde Kullanılan Kitaplar

Günümüzde her ne kadar çağdaş öğretim yöntemleri ve materyallerine doğru bir geçiş olsa da Arapça öğretiminde kitaplar hem öğretmen hem öğrenci açısından önemini korumaktadır.

[143] Ahmet Bostancı, ''İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi'', Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, 2005, S.11, s.26.

Genel olarak kitaplar geleneksel ve iletişimsel ders kitapları olarak iki grupta toplanmaktadır. Geleneksel kitaplar daha çok dilbilgisi kurallarının ve yapılarının öğretimi üzerinde durarak, bu kuralları okuma metinleri içerisinde incelerken, iletişimsel ders kitapları öğrencinin dinleme ve konuşma yani iletişimsel yönünü öne çıkaracak şekilde hazırlanmaktadır.

Öğrencide öğrenme motivasyonunu sağlayacak iyi bir ders kitabı, baskısı kaliteli ve sağlam, renkli resimli, kolay bir şekilde temin edinebilen, fiyatı makul, hem öğretmen hem de öğrenciler için yardımcı kitapları, alıştırma kitapları, ödev kitapları ses CD'leri gibi yardımcı materyalleriyle birlikte seriler halinde hazırlanmış kitaplar şeklinde olmalıdır.

Ders kitaplarında kitap konuları öğretilecek hedef dilin kültürel ögelerini yansıtmalı, kullanılan metinler uslûbu kolay, güncel, işlevselliği olan, gerçek hayattan kopuk olmayan metinlerden seçilmelidir.

Ders kitaplarının dili sade, kolay, fasih Arapçayı anlama ve kullanmaya yönelik olmalıdır. Her bir üniteye ait kelime listesi üniteler içinde verilmelidir. Kelime listesinde yer alan kelimeler günlük yaşamdan seçilmeli kelimeler somuttan soyuta, kolaydan zora doğru sıralanmalıdır. Kitaptaki alıştırmalar konu içerisindeki öğrenmeleri sağlayacak yeterlilikte ve zenginlikte olmalıdır.

3.1.2. Arapça Öğretiminde Kullanılan Resimler ve Posterler

Dil öğretimi için hazırlanan kitaplarda kullanılan resimler genellikle, çizgi resim, resim, fotoğraf, şema, grafik kullanımı şeklindedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak bu resimler, alanında uzman kişiler tarafından, hedef öğrenmeye uygun, öğrencilerde merak uyandıran, öğrenim seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu tür görsel ögeler öğrencinin metni daha rahat anlamasına katkıda bulunur.

Resimler bazen alt yazılı bazen de altyazısız kullanılır. Altyazısız resimler uzun metinlerde ki monotonluğu azaltan, metinde geçen herhangi bir olayı ya da metin karakterini canlandıran resimlerdir. Bu tarz resimler kimi zaman ilgili metinlerden önce, kimi zaman da metinden sonra verilir. Metin öncesi verilen resimler metinle aynı sayfada veriliyorsa öğrencide herhangi bir anlam karmaşasına yol açmaz.

Metinle resim farklı sayfada ise resimlerin altına metne ait kısa açıklamalar yapmak yerinde olur. Öğrenci öncelikli olarak metindeki dilsel yapılara ve anlama yer verdiğinden, görsel ögelerin kullanılması bu amaca katkı sağlayan yan unsurlardır. Bu yüzden dilsel ifadelerin önce, resimlerin daha sonra ve metinle resmin aynı sayfada kullanıldığı tasarımların hazırlanmasına özen göstermek gerekir.

Bilgisayar, televizyon, ayped gibi elektronik ortamlardaki resimler, filimler hareketli olduğundan, kitaplardaki durağan resimlerden daha dikkat çekici ve öğrenmeye karşı daha motive edicidir. Elektronik ortamda kullanılan resimler, kitapta kullanılan resimlerle aynı olsa bile, daha çok etkilidir.

Öğretmenin sadece yazı tahtası, kitap kullanarak yaptığı ders anlatımı bir süre sonra öğrencilere sıkıcı gelmekte ve derse karşı motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır.

Hem eğitimin kalitesini artırmak hem de öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutarak duyularını harekete geçirmek için görsel ve işitsel materyallerin kullanılması bir zorunluluk halini almıştır. Duyuların öğretime aktif olarak katılması ancak görsel ve işitsel materyallerin etkili kullanılmasıyla mümkün olur. Yabancı dil öğretiminin tek bir aşamasında değil, tüm aşamalarında kullanılmalıdır.

Dil öğretiminde kullanılan posterler, konu alanlı hazırlanan posterlerdir. Genelde bir konuya ait olaylar veya konuyla ilgili önemli kelime ve kalıpları içerir. Posterler baskı kalitesi yüksek, parlak, dikkat çekici renklerle tasarlanmalıdır. Sınıf duvarlarına, okul koridorlarına asılan posterler öğrencinin ilgisini çekmekte ve pasif öğrenme sağlamaktadır.

3.1.3. Arapça Öğretiminde Kullanılan Yazı Tahtaları

Yazı tahtası ve akıllı tahtalar dil öğretiminde en çok ve en etkin kullanılan görsel materyallerdir. Öğretmen yazı tahtasını öğrencinin dikkatini çekecek şekilde kullanmalıdır. Akıllı tahtalar öğretmenin yazı yazmak için harcadığı vakitten tasarruf yapmakta, öğretmene sınıf içi etkinlikler için daha fazla süre sağlamaktadır.

Mıknatıslı yazı tahtalarına mıknatıslı resim ve şekillerin yapıştırılmasıyla çeşitli oyunlar, diyaloglar ve etkinlikler kolaylıkla hazırlanabilmektedir. Böylece öğretim tek düzelikten uzak daha zevkli ve verimli hale gelebilmektedir.

3.1.4. Arapça Öğretiminde Gerçek Nesne ve Modellerin Kullanılması

Gerçek nesne ve maketler somut öğrenmeyi sağlayan önemli görsel materyallerdir. Öğrencinin tüm duyularını harekete geçirerek aktif öğrenmeyi sağlar. Örneğin Arapçada bedenimizin organ isimlerini bir insan vucudu modelinde öğrencilere göstermek, öğrencilerin bu organlara dokunarak öğrenmesini sağlamak, ya da zaman ve saatlar konusunu gerçek bir saat üzerinden uygulamalı olarak göstermek öğrenmede etkinlik ve kalıcılık sağlar.

3.1.5. Arapça Öğretiminde Filmlerin Kullanımı

Televizyon en önemli görsel materyallerden olup kitlesel iletişim araçlarından birisidir. Hem görme hem de işitme duyularımızı uyararak öğretiminde kalıcılık ve süreklilik sağlar.

Derslerde öğretilen teknik bilgiler, öğretmen tarafından ders öncesi hazırlanan video gösterimleriyle desteklenmelidir. Öğretmenin anlattığı konulara ait kısa videolar izletmesi, sessiz sadece görüntüden oluşan video izletiminde olaylar ve diyaloglar hakkında tahminler yaptırması, olayın sonunu tahmin ettirmesi, video izlenimi sonrası

yazılı değerlendirme yapması gibi etkinlikler ders esnasında video kullanımı ile ilgili yapılan etkinliklerdir.

Öğrencinin görsel ve işitsel materyalleri kelime öğreniminde kullanması, öğrenilen kelimelerin hafızada somutlaşmasına neden olur. Öğrencinin kelime üzerine dikkatini çekerek öğreniminde kalıcılık sağlar.

Arapça filmler izlemek, öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmede oldukça önemlidir. Özellikle çizgi filmler, öğrencinin koordineli düşünmesine, anlamların zihinde canlanmasına, kelime haznesinin artmasına sebep olur. Filmler sadece sınıf ortamında değil, sınıf ortamı dışında da kendini geliştirmek isteyen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor niteliklerini geliştirmede önemli katkılar sağlar.[144]

Filmler günlük konuşma dilini, en güncel kelimeler ve yapılarla sunar. Film karakterleri sayesinde öğrenciler, konuşma dilinde kullanılan mimikleri, beden dilini, dilin vurgu ve tonlamalarını görme imkânı bulur. Öğrencinin dikkatini, öğrenilen hedef dili konuşan insanların yaşam tarzlarına, kültürlerine çeker.

Arapça seçilen filmler öğrencinin seviyesine ve eğitim amacına uygun olmalıdır. Filmler öğrencinin seviyesine göre altyazılı veya altyazısız olabilir. Öğrenciye izlettirilecek filmin içeriğini öğretmen önceden kontrol etmeli, film sınıf ortamında izlenecek nitelikte olmalı şiddet ve argo içeren kelimeler içermemelidir.

Filmin konusu basit, anlaşılır olmalı ve karmaşık olmamalıdır. Ders ortamında izlenecek filmler ders süresinin yarısını geçmemeli, dersin diğer yarısı film sonrası film ile ilgili sınıf içi etkinliklikler için ayrılmalıdır.

29 Mayıs Üniversitesi Arapça hazırlık sınıflarında film izletimi etkin olarak kullanılmaktadır. Hazırlık eğitimi 900 saat olmak üzere her kuru 5 haftadan oluşan 6 kur şeklinde düzenlenmektedir. İlk kurdan itibaren seviyeye göre her hafta bir film

[144] Muhammed İsmaîl Sîynî-Ömer es-Sadîk Abdullah, el-Muayyînât fî Ta'lîmi el-Luga, Riyad, Câmi'atû'l-Melik Suûd, 1984, s.5.

izlenmektedir. İzletilecek filimde geçen kelimeler ve Türkçe karşılıkları öğrencilere bir hafta öncesinden verilmekte ve izleti öncesi yeniden tekrar ettirilmektedir. Proje 3 başlığı adında üç öğrenciden oluşan gruplar her hafta üç film izlemekte, izlediği her filmin 30 kelimeden oluşan özetini yapmaktadır. Bir kur boyunca izlenen 15 filimden istediği bir filmin metnini yazılı olarak sunmaktadır. İlgili filmler 29 Mayıs Üniversitesi Arapça Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Arömer'e ait youtube kanalından seçilmektedir.[145]

3.1.6. Arapça Öğretiminde Ses CD'lerinin Kullanımı

Arapçada çağdaş kitle iletişim araçlarının kullanılması farklılık gösterir. Örneğin, radyo kullanımı sadece kulağa hitap ettiğinden kullanılan dil sade, kolay ve kısadır. Televizyon dili ise hem kulağa hem göze hitap eder, ses, görüntü ve yazı hareketli olduğundan dili radyo yayınlarına göre daha ağırdır. Bu özellikler dikkate alınarak öğretim programları hazırlanmalıdır.

Dil öğretiminde ses CD'leri en önemli işitsel materyallerdir. Dinleme aktiviteleri gramer ağırlıklı olmamalıdır. Sürekli didaktik dinleme, dinleme etkinliğini sıkıcı ve verimsiz hale getirir. Yaşama dair anlamlı metinler, özellikle hikâye kitaplarının ses CD'leri dinleme becerisini geliştirecek ideal işitsel kaynaklardır. Kitabı okunup anlaşıldıktan sonra yapılan dinlemeler edinim sürecini oldukça hızlandırır.

3.1.7. Öğrencilerin Temsil Alanlarına Göre Arapça Materyal Kullanımı

Yabancı dil öğreniminde tüm duyuların aktif olarak kullanılması hedef dilin öğrenimini daha kolay, daha akıcı, hızlı ve kalıcı olmasını sağlar.

Kişiler yaşam tarzlarına göre bazı duyularını daha az bazılarını ise daha çok kullanır. Kişinin fazla kullandığı duyusu o kişinin temsil alanını oluşturur. İnsanlar

[145] https://www.29mayis.edu.tr>aromer 15.11.2018

çevresindeki veri akışını algılamak için görsel, işitsel ve dokunsal temsil alanlarının hepsini kullanır, ancak bu veriyi bilince çıkarmak için öncelikli temsil alanını kullanır. Arapça öğretiminde bu temsil alanlarına göre öğrenim programları oluşturulabilir.

Arapça öğreniminde, resim, şema, grafik vb. bakımından zengin kaynakları kullanmak, Arapça çizgi film, Arapça alt yazılı filmler seyretmek, kelime ezberlemek için renkli resim kartları kullanmak, kelime defterleri oluşturmak, fasih Arapçanın kullanıldığı haber kanallarını izlemek, bir Arap gazetesini düzenli olarak takip etmek, Türkçe çeviriler yapmadan Arapça metinler okumak temsil alanı görsel olanlar için yapılması gereken etkinliklerdir.

Yüksek sesle kitap okumak, dili fasih olan radyo programlarını dinlemek, ana dili Arapça olanlar ile konuşmaya çalışmak, kelime türetme oyunları oynamak, yazılı metinlerin hazırlanan ses materyallerini dinlemek, Arapça şarkılar dinlemek, Arapça öğreniminde drama ve tiyatrodan faydalanmak temsil alanı işitsel olan kişilerin kullandığı yöntemlerdir. Özellikle drama ve hayal gücü psikolojik bariyerleri azaltır, öğrencilerin bilinçli dikkatlerini, dilsel kalıpların kullanılmasından ziyade dil kullanımına odaklar.

Arapça düşünmeye çalışmak, bir konu hakkında sürekli konuşmaya çalışmak, cep telefonunun dilini Arapçaya çevirmek, herhangi bir Arap ülkesine gitmek, öğrendiklerini başkalarına anlatmaya çalışmak temsil alanı dokunsal olanların ilgi gösterdiği etkinliklerdir.

3.1.8. Arapça Öğretiminde Bilgisayar, İnternet Kullanımı ve Mobil Dil Uygulamaları

İnternet ortamında araştırma yapma, telefon üzerinden mesaj gönderme, facebook, whatsApp gibi sosyal ağların günümüz öğrencileri tarafından aktif bir şekilde kullanılması, "Mobil Destekli Yabancı Dil Öğretimi" uygulamalarını gündeme getirmiştir.

İnternet ortamında, multimedia sistemlerinin kullanılması, mobil destekli yabancı dil öğretimi paylaşımlarında çeşitlilik sağlar. Öğretmen ve öğrenciler mesaj, fotoğraf, sesli mesajlar, video vb. grup içi paylaşımlarda bulunurlar. Bu tarz paylaşımlarla, öğrenme ortamı sınıf ortamıyla sınırlı kalmaz, zaman ve mekan kısıtlaması olmadan, günlük hayatla içiçe doğal öğrenmeler gerçekleşir.

Web ortamında görsel ve işitsel araçların kullanılması öğrencinin tüm duyularını harekete geçirir, daha etkin öğrenme sağlar. Öğrenme sürecinde daha kısa sürede daha fazla kaynağa ulaşma imkânı ve öğretmene etkinlik yapma çeşitliliği sağlar.

Arapça öğretiminde, öğretmenler öğrencilerin güncel konularla ilgili bol bol okuma yaparak, sesli yayınlarında dinlenmesini istemekte bunun için de öğrencilerine Arapça bir gazete veya dergiyi düzenli olarak takip etmelerini tavsiye etmektedirler. Ancak gazete ve dergi okunması birkaç sayıyla sınırlı kalmakta, Arap ülkesi dışında bu yayınların ulaşılabilirliği sorun olmaktadır. Ancak günümüzde gazete ve dergiler daha çok internet üzerinden yayınlanmakta, ulaşılabilirliği kolaylaşmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler fasih dille yazılmış farklı alanlarda birçok metne ulaşmakta ve malzeme birikimi sağlamaktadır.

İnternette Arapça sitelerinden rahatça yararlanabilmek için; bilgisayarlarda İnternet explorer 5.0 versiyon ve üstü, radyo ve TV yayınlarının izlenebilmesi için Real Player gibi teknik donanımlara ihtiyaç vardır. Bilgisayarlarda dil seçeneği bölümünden Arapça dil desteğinin de sağlanmış olması gerekir.[146]

Bilgisayar aracılığıyla hazırlanan dil öğretim setleri öğrencilerin ilgisini çekmekte öğrenmeyi daha zevkli hale getirmektedir. Bu amaçla hazırlanan bilgisayar programlarının dili ve kullanımı basit ve anlaşılır olmalı, öğrenci ders dışında ev de tek başına, herhangi bir kimseden yardım almadan programı rahatlıkla kullanabilmelidir.

[146]Ahmet Bostancı, ‘‘Arapça Öğrenim ve Öğretiminde İnternet İmkanları’’, Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, S.3, 2001, s.306.

Öğrencinin bilgisayar üzerinden evde bilgisayar başında o günkü öğrenilenleri tekrar edebilecekleri, hatta yapay zeka bağlamında geliştirilecek bir yazılımla, bilgisayarla konuşabilecekleri programlara ihtiyaç vardır. Bireylerin anında ulaşabilmeleri bakımından akıllı telefonlarda kullanılabilecek sesli sözlük ve konuşma kılavuzu geliştirilebilir.[147]

Görsel ve işitsel materyaller sınıf ortamını doğal dil ortamına dönüştürerek, öğrencinin derse karşı ilgi ve motivasyonunu artırmakta, öğrenciye yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı vererek kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır. Öğrenciler tüm duyu organlarını öğrenme sürecine katarak öğrenmede verimliliği artırmaktadırlar.

[147] Mustafa Arslan-Sinem Atış, ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci ile Belirlenmesi’’, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015, C.4, S.2, s.723-724.

SONUÇ

Dünya da eğitim alanında bir çok gelişmeler, yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış, ülkemizde ki eğitim anlayışı da bu gelişmelerden nasibini almış, yapılandırmacı eğitim anlayışımıza yeni kavram ve anlamlar yüklenmiştir.

Dil öğrenimi ile ilgili zaman içerisinde değişen, gelişen farklı öğretim tekniklerinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere ağırlık verilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci çevresinde ki bilgiyi pasif olarak alan değil, kendi deneyimsel dünyasını organize eden aktif öğrenme sürecinde olan kişidir.

Sınıf ortamı, sınıf içi etkinlikler, öğrencinin kullanacağı ders materyalleri, kullanılan metot ve teknikler öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmektedir.

Dil öğretim teknikleri geliştirilirken batı dillerinin öğretimi esas alınmış, kullanılan teknik ve yöntemler dil öğretiminin evrensel ilkelerini ve genel kuralları ortaya koymuştur. Ancak her dilin kendine ait ses ve dilsel yapıları vardır. Geliştirilen teknik ve yöntemler her dilin kendine özgü yapısal ve işlevsel özelliklerine göre yeniden uyarlanmalıdır.

Günümüzde büyük bir hızla gelişen teknolojik gelişmeler, insanların bireysel ve toplumsal alanda yakın ilişkiler kurmalarına sebep olmuş, iletişim çağında yabancı bir dil veya birkaç dil öğrenme zorunlu hale gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak amacı ile dil öğretimi bir sektör haline gelmiş ve bu alana büyük yatırımlar yapılmıştır.

Bir yabancı dili, her ulusa aynı şekilde öğretmeye çalışmak doğru bir yaklaşım değildir. Hedef dil öğretiminde hedef dil ve anadil arasında bulunan benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınmalıdır. Her ne kadar Türkler ile Araplar arasında tarihî süreç içerisinde siyasî, ekonomik, askerî, tarihî, kültürel alanlarda ortak birikimler ve kültürler oluşmuş olsa da Arapça öğretiminde Türklere özel Arapça öğrenim ve öğretim yöntemleri geliştirilmelidir.

Her yönüyle ideal ya da yanlış yöntem yoktur. Her yöntemin kendine ait faydalı ve eksik yönleri vardır. Yöntemlerin bir kısmı öğretimi yapılacak hedef dilin özelliklerine, dili öğrenen grubun özelliklerine göre ya başarıyla uygulanmış ve devamlılık göstermiş ya da bir kısmı denendikten sonra başarı gösterilmemiş uygulamadan kaldırılmış ya da bir kısmı uygulanma fırsatı bile bulamadan sadece teoride kalmıştır.

Yabancı dil öğreniminin tüm hedeflerini gerçekleştirecek, tüm öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak tek bir yöntem yoktur. Yabancı dil uzmanları tek bir yöntem yerine gereken durumlarda birçok yöntemin aynı anda kullanılacağını vurgulamışlardır.

Öğretmenin bir yönteme bağlı kalmaksızın öğrencilere uygulayacağı yöntemleri ihtiyaç ve ilgilerine göre seçme özgürlüğüne ve yöntemleri yönetme yetisine sahip olması gerekir.

Bir yabancı dili bilmek sadece hedef dilin dilsel yapılarını bilmek değildir. Hedef dili konuşan toplumun kültürünü, nesiller boyu edindiği bilgi, tecrübe, inanç, tavır, değerlerinden oluşan düşünce tarzını, millî dil mantığını bilmeden o toplum gibi düşünemeyiz ve dilin tam anlamıyla edinimini kazanamayız.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar, geliştirilen yöntemler dilin iletişim yönü üzerinde durmaktadır. Pratikte eğitim kurumlarında öğretilen yazma ve konuşma dilinin, halkın konuşma dilinden farklılık göstermesi iletişim de aksaklıklara sebebiyet vermektedir.

Dil öğretimi bir bütün olarak düşünülmelidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan temel dil becerilerinin hepsinin aynı öğrenim sürecinde dengeli olarak gelişmesini sağlayacak yöntemler kullanılmalıdır. Becerilerin geliştirilmesinde bilgisayar destekli interaktif yazılım ve donanımlardan faydalanmalıdır. Teknoloji aktif bir şekilde dil öğretim derslerine yansıtılmalıdır.

Arapça öğretiminde öğrencinin derse karşı gerekli motivasyonunun sağlanması gerekir. Arapçanın diğer dünya dilleri arasındaki yeri önemi anlatılmalıdır. Öğrenci neden Arapça öğrenmesi gerektiğini iyice kavramalıdır. Öğrencinin motivasyonunu etkileyecek somut hedeflerin öğretimin başında belirlenmesi gerekir.

Öğrencinin Arapça öğrenebilmek için harcanan çaba ve sürenin, kazanımlarına değeceğine inanması öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar.

Dil öğrenimini uzun yıllara yaymak yerine, başı ortası ve sonu iyi hazırlanmış ve uygun yöntemlerle hazırlanan kısa süreli yoğunlaştırılmış programlar daha verimli olur. Böylece öğrencide bıkkınlık hissi oluşmaz ve ilginin sürekli canlı kalması sağlanır.

Öğrenciye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırılmalıdır. Bir dili öğrenmenin teknik ve yöntemlerini bilen, kendini öğrenmeye güdüleyen, öğrendiklerini nerede ve nasıl kullanması gerektiğini bilen öğrenci eğitimi önem kazanmaktadır.

Öğrenilen dilsel birikim mutlaka yaşantıya dönüştürülebilir olmalı, teorikte kalmamalı, uygulanabilir olmalıdır. Öğretim ve eğitim yapay sınıf ortamlarının ötesinde öğrencinin çevresiyle etkileşim içerisinde olmalı, ihtiyaç halinde Arapçayı kullanabilmelidir.

Öğrenciler için içerisinde eğitim, barınma, ulaşım, yeme, içme, alışveriş, hastane, postane, spor, eğlence gibi tüm yaşam alanlarını kapsayan Arapça dil kampüsleri, teknokent, silicon vadisi gibi dil vadileri ve dil köyleri oluşturulabilir. Yurt dışında eğitim alamayan öğrenciler için oluşturulan bu yapay ortamlarda öğrenci kendisini bir Arap ülkesinde yaşıyormuş gibi hissedeceğinden hem Arapça öğretiminde işlevsellik ve kalıcılık sağlanır hem de yurt dışına beyin göçü ve döviz kaybı önlenmiş olur.

Bilimsel veriler ve gelişmeler ışığında Arapça öğretmenleri için hizmet içi eğitim sistematik olarak düzenlenmelidir. Öğretmenler gereksiz teorik bilgi yüklemelerinin yerine, farklı ortamlarda ne şekilde Arapça öğreteceklerine dair gerçekçi, pratik uygulamalara maruz bırakılmalıdır.

Ülkemizde üniversitelere bağlı ya da bağımsız olarak kurulacak Araştırma Merkezleri dil öğretimine büyük katkılar sağlayacaktır. 29 Mayıs Üniversitesi Arapça Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ARÖMER'in çalışmaları bu alanda örnek teşkil etmektedir. Kurumun AHT (Arapça Öğretmenleri Haydi Türkiye'ye) Projesi,[148] ATAP (Anahtar Teslim Arapça Eğitim Projesi),[149] AKTAK (Arap Kökenli Türklere Arapça Projesi)[150] hayata geçmiş başarılı projelerindendir.[151]

Son yıllarda Arapça alanında akdemik çalışmalar yapan üyelerden oluşturulan kurullarla çalıştaylar düzenlenmektedir.[152]

---

[148] Nitelikli Arapça öğretim elamanı istihdamı için, sosyal medya üzerinden ilan yapılmakta, belirlenen kriterlere uygun öğretim elamanları Türkiye'ye davet edilmekte, mesleki yeterlilikleri tesbit amacıyla mülakat yapılmakta, sınavı geçen adaylara Türkiye'de Arapça Eğitimi konusunda bir haftada 40 saatlik eğitim verilmektedir. Eğitim alan öğretim elamanları 3 derslik demo dersleri hazırlamaktadır. Öğretim elamanı ihtiyacını gidermek için ARÖMER' e başvurulduğunda Merkez, öğretim elemanın CV'sini, mülakat videosunu ve demo dersleri ilgili kuruma göndererek istihdam sağlamaktadır.

[149] Arapça eğitimi vermek isteyen kurumlar ARÖMER'e başvurmakta Merkez eğitim kitaplarını, öğretim elemanlarını kuruma göndererek eğitim vermekte ve gerekli ölçme ve değerlendirmeyi yapmaktadır.

[150] Arap kökenli, okuma yazması olmayan ve Türkçe'de bilmeyen Türk vatandaşlarının Arapçalarını ülke katma değerine dönüştürmek amacıyla, Türkçe ve Füsha Arapça öğretimini kapsayan bir projedir. Siirt Valiliği Halk Eğitim Merkezlerinde 200 saatlik eğitim verilerek 44 öğrenci, İstanbul Fatih Bölgesinde ise 22 öğrenci mezun edilmiştir.

[151] https://www.29mayis.edu.tr>aromer

[152] Soner Gündüzöz Çalıştay Raporları Notları;

- Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, 1996
- Modern Dönemde İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi ve Problemleri, Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, 21.06.2003
- Dekanlar Toplantısında Alınan Karar Gereği Erzurum Arap Dili ve Belagati Tarafından Oluşturulan Rapor, 20.05.2011
- Modern Dönemde İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi ve Araştırmaları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlâhiyat Fakültesi, 28-29.04.2012

Düzenlenen çalıştaylarda; etkin şekilde Arapça öğretimi için yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, okuma metinlerinin hayatın her alanına dönük olarak seçilmesi, kur sistemine göre seviye seviye hikâye ve okuma metinlerinin oluşturulması, İlahiyat fakülteleri arasınada ortak soru bankalarının oluşturulması, hazırlık sınıfında yıllık ders süresinin 32 hafta olarak planlanması, bilgi paylaşımı ve koordinasyonu için bir web sitesinin kurulması, öğrencilere ders saatleri dışında çalışmalarını sağlamak amacıyla ödevler verilmesi, öğrencilerin bireysel çalışmalarının yanısıra grup çalışmaları için gazete, dergi çıkarma, klüp çalışmaları, bilgi yarışmaları düzenlenmesi gibi etkinliklerin yapılması, Arapçanın daha sistemli öğretilmesi amacıyla yabancı dil öğretiminde yüksek lisans ve doktora tezlerin hazırlanması, Arapça alanındaki tezlerin yazım dilinin Arapça

- İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları, İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi ve Timav İşbirliği, 06-07.06.2013
- Din Öğretiminde Kalite, Yüksek Din Öğretimi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi ve Timav İşbirliği, 19.06.2014
- İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretme ve Öğrenme Teknikleri Uluslararası Arapça Çalıştayı, İnönü Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, 03-04.10.2015
- Arapça Öğretimi, İSAM ve 29 Mayıs Üniversitesi Tarafından Düzenlenen Çeşitli Seminer ve Toplantılar
- Arapça Öğretimi ve Hazırlık Sınıfları Eğitimi, Akdem Yayınevi'nin Öncülüğünde İstanbul'da Düzenlenen Çeşitli Toplantı ve Seminerler
    - İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu, Akdem Yayınları, İstanbul, 24-25.12.2011
    - II. Uluslararası Arapça Öğretimini Geliştirme Sempozyumu, Türkiye'de Hazırlık Programlarında Arapça Öğretimi Mevcut Durum ve Geliştirme Yöntemleri, Akdem Yayınları, İstanbul, 16-18.12.2015
- Türk Yüksek Öğretiminde Arapça Öğretimi Çalıştayı, Ankara, 06.04.2017

olması,[153] dilde devamlılık esasından hazırlık sınıflarından sonra lisans eğitiminin her döneminde Arapça derslerinin zorunlu olması, fakülteler arası devam ve başarı kritelerinin ortak olması, bilgi, birikim, materyal paylaşımı için bir web sitesinin kurulması, ortak ders içeriklerinin belirlenmesi, hazırlık sınıfı eğitiminde kur sisteminin uygulanması, şubelerde ders işleniş birliğinin sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimlerin yapılması, gerek yabancı gerekse Türk Arapça öğretim elamanlarının seçiminde kriterlerin belirlenmesi, hazırlık sınıfı derslerinde blok ders uygulamalarından vazgeçilmesi, her yıl çalıştay toplantılarının düzenli olarak yapılması,[154] öğrencilerin derse katılımını aktif tutmak, öğrenciye daha iyi rehberlik hizmeti verebilmek için sınıf mevcudunun 15-20 kişiyi geçmemesi, dil kuralları odaklı bir öğretimden ziyade metin ve dil kalıpları odaklı bir eğitime geçilmesi ve bu amaçla okuma, konuşma ve komposizyona yönelik öğretimlerin yapılması, İlahiyat Fakülteleri Arapça Anabilim Dallarında görev yapan öğretim üyelerinin aralarında koordineli olarak çalışması ve öğrencilerin dil öğrenme düzeylerini sık aralıklarla değerlendirmesi, dilin doğasında işlek olarak kullanılan kendini tanıtma, ev, evde yaşam, eğitim, meslek, hobi, seyahat, sağlık, alışveriş, hizmet, hava durumu gibi günlük yaşam kelime ve kalıplarına derslerin müfredat ve içeriklerinin hazırlanmasında öncelik verilmesi, hazırlık sınıflarında öğrencilerin dil öğrenimini aktif tutmak, heyacan, rekabet ve özgüveni artırmak amacıyla ‘‘kur sistemi’’ ne dayalı bir eğitime geçilmesi, sınıf ortamı dışında öğrencilerin kaldıkları ev ve yurt ortamlarında Arapça ile ilgili çalışma gruplarının oluşturulması, yaz tatillerinde isteyen öğrencilere Arap dilinin konuşulduğu ülkelerde kalmaları için gerekli rehberlik

[153] Modern Dönemde İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi ve Araştırmaları Çalıştayı Sonuç Bildirgesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 28-29.04.2012

[154] İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları, İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları Çalıştayı Sonuç Bildirgesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi ve Timav İşbirliği, 06-07.06.2013

çalışmalarının yapılması, yurtdışına gitme imkânı bulamayan öğrenciler için yurt içi Arapça yaz kamplarının düzenlenmesi, hazırlık sınıflarından sonrada 4 yıllık lisans eğitimi boyunca Arapça derslerin kesintisiz devam etmesi, öğrencilerin yıl boyunca öğrendiklerini sunma fırsatı vermek amacıyla yılda en az iki defa piyes, tiyatro, seminer gibi halka açık etkinlikler düzenlenmesi, Arap Dili Anabilim Dalında görevli bütün elemanların kendi aralarında organize olarak oluşturacakları komisyonlar aracılığı ile öğrencilere her alanda rehberlik etmesi, yeni gelişmelerle tanıştırılması, öğrencilerin dil düzeylerini daha objektif bir şekilde tespit etmek bakımından YDS sınavlarına girmesi için teşvik edilmesi ve bu konuda öğrenciye destek verilmesi, üniversiteler ve ilgili ilmi çevrelerce Arapça öğretimi için yapılan bu tür ilmi toplantıların Arap Dili ve Belagatindeki lisans üstü programlar içinde yapılması,[155] hazırlık sınıflarında dilin dört temel becerisini ölçebilen ölçme ve değerlendirmenin yapılması, Arapça öğretiminde eşik seviye olarak kabul edilen B1 düzeyine kadar, iletişimsel yönteme dayalı ‘‘aracı dilsiz öğretim metodu’’ ile öğretimin ülke genelini kapsayacak şekilde uygulanması, B1 düzeyinden sonraki aşamalar için akademik ders materyallerinin hazırlanması, Arapça öğretimi alanında yapılan çalışmaların toplandığı özel bir veri tabanının oluşturulması, Türkiye’de Arapça Öğretimini Geliştirme Platformu’na bağlı ‘‘Arap Dili Araştırmaları Merkezi’’nin kurulması, Arapça öğretim üyelerinin seçimi ve gelişimi için standartların oluşturulup hizmet içi eğitimlerin verilmesi, Arapça öğretim üyesinin göreve başlamadan önce bir yıl yurt dışına gönderilmesi, hazırlık sınfların için başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar seviye seviye düzenlenmiş okuma materyallerinden oluşan ‘‘Model Arapça Dil Kütüphaneleri’’ ve ‘‘Model Arapça Dil Sınıfları’’nın oluşturulması[156] düzenlen çalıştaylarda alınan kararlardandır.

[155] İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretme ve Öğrenme Teknikleri Uluslararası Arapça Çalıştayı Sonuç Bildirgesi, İnönü Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, 03-04.10.2015

[156] https://www.akdemistanbul.com.tr. 18.11.2018, Akdem Sempozyum Sonuç Bildirgesi

Ülkemizde son yıllarda Arapça öğretimi birçok açıdan ele alınmakta ve bu alanda yapılan çalışmalar bilimsel ve çağdaş esaslara dayandırılmakta elde edilen veriler bir sonraki yeni araştırmalar ve çalışmalara ışık tutmakta, yapılacak çalışmalar için ilham ve temel kaynak teşkil etmektedir.

ÖZET

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmek zorunlu hale gelmiş, yabancı dilin nasıl öğretileceği, yabancı dil öğretimi tarihi boyunca tartışma konusu olmuş, bundan dolayı birçok yöntem geliştirilip kullanılmıştır.

Günümüzde öğrencilerin daha etkin olduğu yöntemler öne çıkmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisi, öğrenim ve öğretimin temel amacı ve aracıdır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dil öğretiminde işitsel ve görsel araçların kullanılması, dil becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir.

Bu çalışmada, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, ülkemizde Arapça öğretimi, temel dil becerilerinin geliştirilmesi, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yöntem, temel dil becerileri, görsel ve işitsel materyaller.

ABSRACT

Learning of foreign language become necessity in globalized world. It has been always debating how to teach a foreign language in the historical period, for this reason, many methods were developed and used.

Nowadays, methods which students can be more active have come to the forefront. Listening, talking, reading and writing the four basic skills are the main tool and target of learning and teaching.

With the improvement of technology, using audiovisual tools in language areas effect the development of the skills of the foreign language.

In this study, foreign language teaching, foreign language teaching methods, Arabic language teaching in our country, development of basic skills of the froeign language has been studied.

Key Words: Methods, basic skills of the foreign language, using audiovisual tools.

KAYNAKÇA

Abdülmecîd, Abdülaziz, **el-Lugatu'l- 'arabiyye usûluha'n-nefsiyye ve turuku tedrîsihâ**, Kahire, Daru'l-Meârif, 1986

Acat, B., Demiral, S., ''Dil Öğretiminde Motivasyon, Educational Administration in Theory&Practice'', S.31, s.312-329

Ahmet, Muhammed Abdülkadir, **Turuku Tâlimi'l-Arabiyye li'l-Mubtediîn,** Kahire, 1982

Akdem Sempozyum Sonuç Bildirgesi, https://www.akdemistanbul.com.tr. 18.11.2018

Aksan, Doğan, **Türkçenin Gücü,** Ankara**,** Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1997

Aksan**,** Doğan, **Türkçenin Söz Varlığı**, Ankara, Bilgi Yayınevi, 2015

Akyüz**,** Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul, Kültür Koleji Yayınları, 1994

Alexander, L.G., Çev. Ersan Sözer, ''Sınıfta Yabancı Dil Öğretimi'', **Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademi Dergisi**, 1975, S.10, s.337-344.

Anşin, Selma, ''Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi'', **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2006, S.6, s.9-20.

Arslan, Ahmet Turan, **İmam Birgivî Hayatı Eserleri ve Arapça Tedrîsindeki Yeri**, İstanbul, Seha Neşriyat, 1992

Arslan, M., Atış, S., ''Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci İle Belirlenmesi'', **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2015, C.4, S.2, s.711-726.

Arslan, Turan, **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadar Arapça Öğretimi, XIII. Türk Tarih Kongresi Tebliğleri**, Ankara, 1999

Atay, Hüseyin, **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, Medrese Programları, İcazetnameler, Islahat Hareketleri**, İstanbul, 1983

Aydın, Ferit, **Arapçanın Önemi ve Türkiye'de Karşılaştığı Sorunlar,** İstanbul, Maruf Yayınları, 2015

Âzzam**,** Abdulvahhab, **Mekaneti'l-luğati'l Arabiyye beyne'l-luğati'l-uhra**, Rabat, Mecelletü da'veti'l-hak, 1958

Baltaş**,** Acar, **Üstün Başarı**, İstanbul, Remzi Yayınevi, 1999

Başaran, İbrahim Ethem, **Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Ortam,** Ankara, Nobel Yayın, 2005

Başkan, Özcan, ''Dil Kullanımında Verimlilik Açısından Tikel Sözlükçe'', **Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı**, 1983, s.136-145.

Başkan, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler**, İstanbul, Multilungual Yayınları, 2006

Bayraktar, Mehmet Faruk, **İslâm Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri**, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Yayınları, 1989

Baytar, Yaşar Seracettin, ''Belli Başlı Dil Öğretim Metotları ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirilmesi'', **Ekev Akademi Dergisi**, 2016, S.67, s.315-337.

Bircan, Ahmet, **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**, Ankara, Nobel Yayınevi, 2004

Bostancı, Ahmet, ''Arapça Öğrenim ve Öğretiminde İnternet İmkanları'', **Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, S.3, 2001, s.303-312.

Bostancı, Ahmet, ''İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi'', **Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 2005, S.11, s.1-30.

Bostancı, Ahmet, ''Ürdün Üniversitelerinde Yabancılara Arapça Öğretimi'', **Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 2003, S.8, s.53-98.

Brockelmann, Carl, Çev. Ramadân Abdüttevvâb, **Fıkhu'l-lugati's-Sâmiyye, Bakalla,** Riyad, 1977

Budak, Yusuf, ''Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım'', **Milli Eğitim Dergisi**, 2000, S.146, s.1-5.

Buhayr, M., Abdullah, H., **İşkâlâtu Nezariyye ve Tatbîkıyye fî Ta'lîmi 'Arabiyye li'n-Nâtıkîne bi Gayrihâ**, Mecelletü'l-İslâm fî Asya, Malezya, 2009

Civelek, Yakup, ''Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler-Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği-'',**Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 1998, S.2, s.225-283.

Coopper, H., Robinson, J.C., Patall, A.E., ''Does Homework Improve Academic Achievement? A Syntesis of Research'', **Review of Educational Research**, 2006, Vol.76, No:1, p.1-62.

Çelebi, Mustafa Durmuş, ''Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi'', **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 2006, S.21, s.285-307.

Çörtü, Mustafa Meral, **Arapça Dilbilgisi Sarf,** İstanbul, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2004

Daşkıran, Yaşar, ''Arap Dilinde Terim Sorunu'', **Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, 2014, C.14, S.1, s.191-214.

Demir, Murat, ''İmam Hatip Liselerinde NLP Teknikleri İle Arapça Öğretimi'', **International Journal of Languages Education and Teaching,** 2015, Mannheim-Germany, s.1846-1854.

Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2010

Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**, Ankara, Pegem Yayınları, 1990

Demirpolat, Başak Coşkun, ‘‘Türkiye’nin Yabancı Dil Öğrenimi İle İmtihanı, Sorunlar ve Çözüm Önerileri’’, **Analiz Dergisi**, 2015, S.131, s.7-24.

Doğan, Candemir, ‘‘Arapça Öğretiminde Yöntem Orjinli Problemler ve Çözüm Önerileri’’, **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi**, 2006, C.6, S.21, s.69-88.

Doğan, Candemir, **Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2011

Doğan, Candemir, **Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2012

Doğan, Candemir, ‘‘Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma’’, **Dicle Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 2001, C.3, S.2, s.145-170.

https://www.29mayis.edu.tr>aromer 15.11.2018

https://www.akdemistanbul.com.tr. 18.11.2018, Akdem Sempozyum Sonuç Bildirgesi

el-Hûlî, Muhammed, Çev.Cihaner Akçay, **Arapça Öğretim Metotları**, Ankara, Bizim Büro Basımevi, 2000

en-Neccâr, Latife İbrahim, **Devru’l-Binye es-Sarfiyye fî Vasfi Zâhirati’n-Nahviyye ve Tak‘idihâ**, Dâru’l-Beşîr, 1994

Erden, Münire, **Eğitime Giriş**, İstanbul, Alkım Yayınevi, 1998

Ergin, Muharrem, **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Basım, 1992

Ergin, Osman, **Türk Maarif Tarihi**, İstanbul, Kültür Yayınları, 1977

er-Rikâbî, Cevdet, **Turuku Tedrîsi’l-Lugati’l-‘Arabiyye**, Dımeşk, 1986

es-Seyyid, Mahmut Ahmed, ‘‘el-Mebadu’l-Esâsiyye fî Vadi’l-Mustalah ve Tevlidihi’’, **Mecelletu Mecmeu’l-Luga el-‘Arabiyye bi Dımeşk**, LXXV, S.3

Flowerdew, J., Miller, L., **Second Language Listening: Theory and Practice,** Cambridge, Cambridge University Press, 2005

Freeman, Larsen, **Techniques and Principles in Language Teaching**, Oxford, Oxford University Press, 1986

Galanti, Avram, ‘‘Türkiye ve Sami Diller’’, Sadeleştirenler; Nurettin Ceviz, Musa Yıldız, **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi,** 2004, C.4, S.15, s.97-106.

Gökberk, Macit, **Değişen Dünya Değişen Dil**, İstanbul, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 1997

Gündüzöz, Soner, ‘‘Arap Kültürünün İzinde Arapça Çekirdek Kelime Kadrosu Sorunu’’, **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi,** 2005, C.5, S.16, s.21-33.

Gündüzöz, Soner, ‘‘Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedogojik Bir Değerlendirme’’, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 2010, S.29, s.35-53.

Güneş, Firdevs, ‘‘Anlama Modelleri (Comprehension Models)’’, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 2014, S.9, s.59-74.

Güneş, Firdevs, ‘‘Eğitimde Ödev Tartışmaları’’, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2006, C.3, S.2, s.1-25.

Güney, Murat Arif, ‘‘Yabancı Dil Öğretimi ve Dünden Bugüne Türkiye’de Arapça Öğretimi’’, **Karadeniz Teknik Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 2014, C.1, S.1, s.193-211.

Hengirmen, Mehmet, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**, Ankara, Engin Yayın Evi, 2006

Hengirmen, Mehmet, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Engin Yayınevi, 2006

Heyd, Gerdraude, **Verlag Moritz Diesterweg** , Frankfurt, Deutschlehren, 1990

İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları, İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları Çalıştayı Sonuç Bildirgesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi ve Timav İşbirliği, 06-07.06.2013

İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretme ve Öğrenme Teknikleri Uluslararası Arapça Çalıştayı Sonuç Bildirgesi, İnönü Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, 03-04.10.2015

İpşirli, Mehmet, **Mehmed Zihni Efendi**, TDV İslâm Ansiklopedisi, Diyanet Vakfı, İstanbul, 1988, C.28

İşcan, A., Karagöz, B., **‘‘**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı’’, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 2016, S.20, s.1265-1278.

Janson, Tore, **Dillerin Tarihi**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2016

Kabadayı, Abdülkadir, ‘‘Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği’’, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2003, C.5, S.1, s.55-66.

Kahraman, Ayhan, ‘‘Dinleme Becerisi Öğretimi ya da Külkedisi Sinderella’’, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2015, S.45, s.144-159.

Kapkıran, Ş., Kıran, H., ‘‘Ev Ödevinin Öğrenci Başarısına Etkisi’’, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1999, S.5, s.54-60.

Karahisar, ‘‘Tüba, Dijital Nesil, Dijital İletişim ve Dijitalleşen (!) Türkçe’’, **AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology**, 2013, C.4, S.12, s.71-83.

Kayaalp**,** İsa, **İletişim ve Dil**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998

Kervankaya, Figen, ‘‘İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme’’, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 2014, S.1, s.125-134.

Kocaman, Ahmet, ‘‘Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler’’, **Türk Dili Dergisi**, 1983, S.47, s.1-5.

Koçer, Hasan Ali, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, Ankara, MEB Yayınevi, 1991

Koştaş, Münir, ‘‘Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)’’, **Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 1999, C.2, S.39, s.140-151.

Mcdonough, J., Shaw, C.**, Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide**, İstanbul, Blackwell Yayıncılık, 1993

Memiş, M.R., Erdem, M.D., ‘‘Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler’’, **Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic**, Ankara, 2013, Vol.8/9, p.297-318.

Mengüşoğlu, Takiyettin, **İnsan Felsefesi,** Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2015

Modern Dönemde İlahiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi ve Araştırmaları Çalıştayı Sonuç Bildirgesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, 28-29.04.2012

Oğraş, Rıza, ‘‘Dil ve Edebiyatla İlgili Sözcük ve Terimlerin Kodlama Yöntemiyle Öğretimi’’, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 2005, C.38, S.1, s.1-16.

Özbay, Murat, **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Ankara, Akçağ, 2005

Özcan, Ahmet, ‘‘Yabancı Dil Öğretiminin Gerisindeki Sorunlar’’, **İzlem Yabancı Dil Öğretim Dergisi,** 1985, S.1

Özcan, M., Gürkan, D., **Oyunlarla ve Etkinliklerle Arapça Öğretimi**, İstanbul, Akdem Yayınları, 2015

Prabhu, N.S., **Second Language Pedogogy**, Oxford, Oxford University Press, 1987

Rıchards, Jack Croft, **Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice**, Cambridge, Cambridge University Press, 2008

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

Şaban, İ., Bayraktar, F., **Arap Dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler, Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu**, II. Uluslararası Arapça Öğretimini Geliştirme Sempozyumu (Toplantı Bildirileri), İstanbul, Akdem Yayınları, 2016, s.40-68.

Şahin, Yusuf, ‘‘Yabancı Dil Öğretiminin Eğitbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri’’, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 2007, S.22, s.465-470.

Salı, Pınar, **Dil Öğretimi-Doğal Yaklaşım,** Ankara, Pegem Akademi, 2015

Sancak, Yusuf, **Arapça Türkçe Bağlamında Dilde Değişmeler ve Gelişmeler**, Ankara, Sage Yayıncılık, 2014

Sebüktekin, Hikmet, ‘‘Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem’’, **Boğaziçi Üniversitesi Dergisi Hümaniter Bilimler**, 1973, Vol.1, p.95-100.

Semek, Muhammed Salih, Çev.Ahmet Turan Arslan, **‘‘Arapça’nın Önemi’’**, Mavera, 1983

Şentürk, Habil, **Eğitim Psikolojisi,** Isparta, Tuğra Ofset, 2003

Sever, Sedat, **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 1997

Sevinç, Resul, **Arapça Cümle Yapısı**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2007

Sînî, Mahmûd İsmâ‘îl, Çev. Hüseyin Elmalı, ‘‘Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma’’, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi**, 1989, S.5

Sînî, M., Ömer, S., **el-Muayyînât fî Ta‘lîmi el-Luga**, Riyad, Câmi‘atû’l-Melik Suûd, 1984

Subaşı, Derya Adalar, ‘‘Tömer’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Komposizyonlarında Hata Analizi’’, **Tömer Dil Dergisi**, 2010, S.148, s.7-16.

Suçin, Mehmet Hakkı, **Öteki Dilde Varolmak**, İstanbul, Multılıngual Yayınları, 2007

Tarcan, Ahmet, **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**, Ankara, Nobel Yayınevi, 2004

Temel, Ahmet Vefa, ‘‘Türkiye’de Arapça Öğretiminde Uygulanan Metotlar, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Değerlendirme’’, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fakültesi Dergisi**, 2015, C.3, S.5, s.166-174.

Thornbury, Scott , **How to Teach Grammer**, Harlow, Longman Publish, 2000

Tosun, Cengiz, ‘‘Yabancı Dil Öğretiminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış’’, **Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences**, 2006, S.5, s.79-88.

Unat, Faik Reşit, **Türkiye’de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Ankara, MEB Yayınevi, 1964

Usta, İbrahim, ‘‘Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları’’, **The Journal of Academic Social Studies,** 2012, Vol.5, p.317-326.

Uşun, Salih, **Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri**, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2013

Vahapoğlu, Ece, **Yabancı Dil Öğrenme Yolları**, İstanbul, Alfa Basım Yayın, 2012

Vardar, Berke, **Dilbilim Yazıları**, İstanbul, Multilingual Yayınları, 2001

Yakıcı, Ali, **Türk Dili ve Komposizyon** Bilgileri, Ankara, Gazi Kitapevi Yayınları, 2008

Yıldız, M., Ceviz, N., **Arapça Hızlı Okuma**, İstanbul, Elif Yayınları, 2012

Yıldız, M., Ceviz, N., **Arapça Yazılı Anlatım (Komposizyon)**, İstanbul, Elif Yayınları, 2011

Yılmaz, İbrahim, ‘‘Tarihi ve Edebi Açıdan Türk-Arap İlişkileri’’, **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi,** 2008, C.8, S.26, s.101-114.