

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE EMSAL KULLANIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia BAŞASLAN

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TEMEL

ADİYAMAN, 2024

ÖZET

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE EMSAL KULLANIMI

Rabia BAŞASLAN

Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 07/2024, Sayfa: 64

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TEMEL

Atasözleri belli bir hüküm içeren, az kelimeyle çok şey anlatan cümlelerdir. Bir milletin yaşam kodlarını barındıran kültürün en belirgin yansıtıcısı aynı zamanda taşıyıcısıdır. Kültürü anlamının en kapsamlı yolu o kültürün dilini incelemektir. Bu çalışmada, Arapça öğretiminde emsal kullanımının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada öncelikle yabancı dil öğretimi konusuna değinilmiştir. Bu bölümde yabancı dil öğretiminin tarihçesi, kullanılan yöntemler, yabancı dilde okuma, yabancı dil olarak Arapça ve Arapça öğretiminde kullanılan teknikler gibi konular irdelenmiştir. Daha sonrasında mesel kavramı ele alınmıştır. Bu bölümde ise mesel kavramının tanımı, özellikleri, önemi ve faydaları incelenmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise Arapça öğretiminde mesellerin kullanımı konusu ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi; Yabancı dil; Arapça; Kültür; Mesel.

ABSTRACT

USE OF PROVERBS IN TEACHING ARABIC

Rabia BAŞASLAN

Department of Basic Islamic Sciences

Adıyaman University, Graduate Education Institute, 07/2024, Page: 64

Advisor: Dr. Instructor Member Yusuf TEMEL

Proverbs are sentences that contain a certain provision and tell a lot in few words. They are also the most prominent reflective and carrier of culture which houses the life codes of a nation. The most comprehensive way to understand culture is to study the language of that culture. This study aims to examine and evaluate the use of precedent in teaching Arabic. In this context, the study primarily focused on foreign language teaching. In this section, topics such as the history of foreign language teaching, the methods used, reading in a foreign language, Arabic as a foreign language and the techniques used in teaching Arabic are examined. Afterwards, the concept of parable was discussed. In this section, the definition of the concept of parable, its features, importance and benefits, how it is included in literary arts, its structure, types. In the last part of the study, the use of proverbs in teaching Arabic is discussed.

Keywords: Language teaching; Foreign language; Arabic; Culture; Proverb.

TEŞEKKÜR

Çalışma dönemim boyunca gerek konu seçimimde gerek araştırmamın yürütülmesinde beni sınırlamayan, bilgilerini esirgemeyen aynı zamanda akademik gelişimime destek olan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TEMEL'e; ders dönemim boyunca bilgilerinden istifade ettiğim bölüm hocalarımdan Doç. Dr. Hacı ÇİÇEK'e teşekkür ederim.

20/07/2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Rabia BAŞASLAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Kavramsal Çerçeve.....	2
1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Kısa Tarihçesi	3
1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	5
1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyat ve Edebî Metinler	11
1.5. Yabancı Dilde Okuma	13
1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Hazinesi	15
1.7. Yabancı Dil Öğrenme ve Kullanma Zorluğu	17
1.8. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi	21
1.9. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	23
1.10. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kullanılabilecek Teknikler	31
2. MESEL KAVRAMINA GENEL BAKIŞ	33
2.1. Mesel Kavramının Sözlük ve Terim Anlamı.....	35
2.2. Mesellerin Önemi ve Faydası.....	36
2.3. Meselin Çeşitleri	40
2.4. Mesellerin Yapı Bakımından Kategorileri	42
2.5. Dil-Kültür-Mesel.....	42
3. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE MESEL KULLANIMININ ÖNEMİ	44
3.1. Arapça Mesellerle Uygulama Örnekleri.....	46
3.2. İsim Tamlaması (İzafet) ve Mesel	49
3.3. Sıfat Tamlaması ve Mesel	50
3.4. İsim Cümlesi ve Mesel.....	51
3.5. Fiil Cümlesi ve Mesel.....	53

3.6. İsm-i Tafdil ve Mesel	56
4. SONUÇ	58
KAYNAKÇA.....	60
ÖZGEÇMİŞ	65



TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Dil öğretim yaklaşımları ve metotları.....	24



1. GİRİŞ

İnsanlar birbiri ile dil aracılığıyla iletişim kurmaktadır ve böylelikle birbirlerinin hayat tarzlarını, kültürlerini öğrenmektedirler. Dil farklı ülkelerin ve toplumların inşa edilmesinin en temel etmenidir. Bunun nedeni dilin güçlü olduğu oranda toplumun da güçlü olmasıdır. Dilini korumakta olan toplumların davranışlarının, düşüncelerinin ve ilkelerinin sağlam olması da bunu yansıtmaktadır. İnsanın ailesinden ve çevresinden büyüyünceye dek öğrendiği dil ana dildir. Ana dilinin haricinde olan diller ise yabancı dildir. Yabancı dil öğrenmenin pek çok avantajı bulunmaktadır.

Arapça ve Türkçe dünya genelinde en yaygın şekilde kullanılmakta olan dillerdendir. İki dilin arasında bulunan ilişkinin kaynağı ise İslamiyet'tir. İslamiyet'in ardından kurulan sosyal etkileşim ve iletişimden dolayı bu iki millet açısından birbirlerinin kültürünü ve dilini öğrenmek daha önemli bir hale gelmiştir (Dilber, 2018: 112-114). Günümüzde ana dili Arapça olmayan Müslüman bireyler kendi dinleri ile kültürel miraslarını korumak amacı doğrultusunda üniversitelerde ve okullarda çocuklarının Arapça öğrenmelerini istemektedirler. Türkiye Cumhuriyeti kapsamında da vatandaşların nahiv, sarf ve belagat benzeri ilimleri öğrenmeleri için Arapça eğitime önem verilmektedir (Kholi, 2011: 195-197).

Kur'an-ı Kerim'in dili olması, Müslümanların medeni ve kültürel kimliği şeklinde değerlendirmeye alınması Arapçaya önem atfeden özelliklerdendir. Aynı zamanda Arapça öğretmek, öğrenmek ve farklı dillere çevirmek Kur'an-ı Kerim'in içeriğinde yer alan metinlerin de doğru bir şekilde anlaşılmasını mümkün kılar. İnsanın ömrü boyunca edineceği tecrübe sınırlıdır. Diğer insanların deneyimlerinden faydalanmak bu sınırı genişletir. Bu deneyimlerin bulunduğu en kapsamlı kaynak ise mesel olarak ifade edilebilir. Mesellerin çoğunda dikkat edilen nokta, doğru ve iyi olana, adalete ve hakka yönlendiren üsluplarıdır. Bu açıdan mesellerin çoğunun amaçlarının Kur'an'ın amaçlarıyla bağdaştığı ifade edilebilir. Gereğince ibret almanın yöntemi, doğru bir şekilde anlamaktır. Kur'an'da mesel kavramı ile türevleri, sıfat, isim ve fiil biçiminde birbirinden farklı biçimlerde kullanıma alınmıştır. Bu bağlamda mesel kelimesi Kur'an'da altmış dokuz kez tekil olarak dokuz kez ise çoğulu olan emsâl olarak kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında Arapça öğretiminde emsal kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle yabancı dil öğretimi üzerinde durulmuştur. Ardından yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanılan ve kullanılabilecek tekniklere değinilmiştir. Mesel kavramına değinilerek mesellerin

özellikleri, önemi, yararları, yapıları bakımından kategorilerine değinilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise Arapça öğretimi kapsamında mesellerin kullanımı incelenmiştir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında Arapça öğretiminde farklı yöntemlerin denenmesi üzerine az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu eksikliğin giderilmesine materyal sunarak katkıda bulunma amacı güdülmüştür. Mesellerin etkili bir materyal olacağı düşünülerek ilk olarak yabancı dil öğretimine değinilip ardından Arapça öğretiminde uygulanabilirliği incelenmiştir. Böylelikle Arapçayı, kültürü ve dili en iyi yansıtan cümleler olan mesellerle öğretmenin etkililiği açıklanmıştır.

1.1. Kavramsal Çerçeve

Bireylerin arasında kurulan iletişim ve anlaşmanın en temel ögesi dildir. Dil, ortak kuralların aracılık etmesi ile insanların arasında haberleşmesini mümkün kılan gelişmiş seviyede bir bildirişim sistemidir (Başkan 2003, Korkmaz, 2003, Oruç, 2016). Sağlıklı olan her kişi gündelik gereksinimlerini karşılamak ve hislerini paylaşmak amacıyla içerisinde olduğu toplumun dilini kullanır. Bu dil, bireyin içerisine doğmuş olduğu dildir ve “ana dil” şeklinde isimlendirilir. Yabancı dil kavramı ise sonradan çoğunlukla eğitim alarak öğrenilen ikinci dildir (Barın, 1992: 52-53). Yabancı dil öğretimi insanlara bir dilin yapılarını, kurallarını ve iletişim becerilerini öğretmeyi hedefleyen eğitim süreci şeklinde tanımlanır. Ana dil bireyin duyduklarını algılaması ve anlamlandırması ile birlikte zamanla edinmiş olduğu dildir. Yabancı dil türlü nedenlerden dolayı daha sonrasında öğrenilmiş olan dildir (Durmuş, 2018: 182-183). Şahin’e (2013) göre yabancı dil “*Birey için tamamen yabancı olan, sonradan öğrendiği ve yaşadığı çevrede işlevsel olarak iletişimde kullanılma olanağı bulunmayan, belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil, yabancı dil olarak adlandırılır.*” Ana dil bireye doğuştan gelmekte olan ve kullanım bakımından insana en yakın olan dildir. Yabancı dil ise insanın daha sonradan öğrendiği ve kullanım bakımından ana dile nazaran her daim geliştirilmeye gereksinim duyan dildir (Kurt, 2019: 70-72). İnsan yabancı dilde sınırlı kelime dağarcığına sahip olduğundan anlatım açısından ana dilindeki gibi zengin bir anlatım gücüne erişememektedir (Şahin, 2013). Yabancı dil öğretimi tarihi açıdan değerlendirildiğinde ilk kez ne zaman ve nerede başladığı detaylı bir şekilde bilinmemektedir. Ancak insanların farklı bir dilin konuşulmakta olduğu toplumda yaşamlarını sürdürerek yabancı dil öğrenebildikleri ön görülmektedir (Demircan, 1990: 30-31). Bireylerin arasında bulunan dayanışma ve yakınlık artış gösterdikçe birbirlerini daha iyi anlamak için çaba gösterirler. Dolayısıyla birbirlerinin dillerini mümkün olduğunca

öğrenmek için çalışmaktadırlar (Gemalmaz, 2010: 24). Yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi zaman içerisinde eğitim alanına dahil olarak okullarda, ilerleyen yıllarda da özel kurslarda öğretilmeye başlanmıştır. Günümüz koşullarında yabancı dil öğretimi hakkında pek çok kurs, sınav, görsel ve yazılı materyal; bunlara bağlı olarak da istihdam alanları meydana getirilmiştir. Eğitim, ticaret, turizm, politika ve göç benzeri pek nedenle, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi fazlasıyla önem taşımaktadır.

Yabancı dilin öğrenilmesi yalnızca dil öğrenimi şeklinde düşünülmemelidir. Bununla birlikte yeni kültürleri, insanları tanımak, birbirinden farklı fikirleri değişik açılardan değerlendirmektedir (Alyılmaz ve Er, 2016: 1277-1278). Bu yüzden öğrenilen yalnızca dil değil, aynı zamanda o dilin içeriği olan kültür, dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimleri ve yaşayış tarzlarıdır. Yabancı dilin öğretimine hız kazandırmak ve geliştirmek amacı doğrultusunda pek çok teknik kullanılmaya başlanmıştır.

1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Yabancı dil öğretiminin tarihi fazlasıyla eski zamanlara dayanmaktadır. Demircan tarafından yazının olmadığı eski dönemlerde dahi öğrenilecek dilin, kullanıldığı topraklarda yaşayarak veya dili konuşmakta olan öğrencilerin aracılık etmesiyle dil öğreniminin gerçekleştirildiği ifade edilir (Demircan, 1988: 114). Yabancı dil öğretimi, tarih içerisinde insanlığın birbirinden farklı kültürlerle iletişim kurma gereksinimiyle beraber evrimleşmiştir. Bu evrim birbirinden farklı dönemler içerisinde dil öğretim yaklaşımlarının gelişmesini ve değişim göstermesini sağlamıştır. Antik dönemlerden beri birbirinden farklı kültürler arasındaki iletişim ihtiyaçlarından dolayı yabancı dil öğrenimi daha fazla önem taşımaya başlamıştır. Bununla birlikte dil öğretimi hakkında en eski bilgilerin en fazla antik Roma ve Yunan dönemlerinde görüldüğüne vurgu yapılmaktadır. Bu kaynaklarda antik dönem içerisinde Yunancanın özellikle de eğitim ve ticaret benzeri türlü sebeplerle öğretilmekte olduğu ve ardından Roma İmparatorluğu'nun yaygınlık kazanmasıyla beraber Latincenin türlü toplumlarda iletişim dili şeklinde öğretilmeye başlandığı da ifade edilmektedir (Brown, 2007: 23-26). Fakat yabancı dil öğretiminin tarihçesi ilerleyen dönemlere dayanır. Bu dönemleri özetleyecek olursak;

Antik Dönem: Roma ve Antik Yunan dönemleri içerisinde yabancı diller çoğunlukla diplomasi, ticaret ve bilimsel çalışmalara yönelik olarak öğrenilmekteydi. Dil öğretimi genellikle dil bilgisine ve çeviri odaklıydı. Yunanlılar tarafından yabancı diller bilim ve

felsefe alanlarında kullanılmaktaydı. Ticaret ve kültürel etkileşim sebebiyle de Latince benzeri diller öğrenilmektedir (Howatt, 2004: 18-20).

Orta Çağ: Orta Çağ döneminde manastırlar ve Kilise yabancı dil öğrenimi açısından oldukça önemli ortamlardır. Avrupa’da Katolik Kilisesi hakimiyet sürmekteydi. Akademik metinlerin ve kilise metinlerinin dili Latince olarak öğretilmekteydi. Fakat bu dönemde çoğunlukla yabancı dil öğretimi sınırlı olmuştur. Çünkü genellikle din ve bilimde Latince dili kullanılmıştır. Ticaret yollarının gelişmesiyle Çince ve Arapça benzeri diller de öğrenilmeye başlanmıştır (Howatt, 2004: 18-20).

Rönesans: Rönesans’la beraber kültür ve bilim alanlarında oldukça önemli gelişmeler yaşanmıştır. İtalya’da dil öğrenimi ile tercüme etkinlikleri de artış göstermiştir. Bireylerin yeni dilleri öğrenmeye ilgisi artmıştır. Böylelikle dil öğretimine daha çok önem atfedilmeye başlanmıştır. Bu dönem içerisinde dil öğretimi daha fonksiyonel bir duruma gelmiş, dil bilgisini odak alan yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001: 40-41).

18. Yüzyıl: Aydınlanma Çağı ile beraber yabancı dillerin öğrenilmesi, daha bilimsel bir zeminde ele alınmıştır. Dolayısıyla daha yapılandırılmış bir duruma gelmiştir. Bunun neticesinde de dil bilimi gelişmiş ve dil bilgisi odaklı öğretim teknikleri yaygınlık kazanmıştır. Bu yüzyılda yabancı dillerin öğrenilmesi elit kesim için daha önemli olmuştur.

19. Yüzyıl: Kurumsallaşan dil öğretiminde, dil bilgisi tabanlı öğretim teknikleri hakimiyet kazanmaya başlamıştır. Bu dönem içerisinde dil öğrenimi çoğunlukla yazılı dil becerilerine odaklanmıştır. Dil öğrenimi esnasında yalnızca hedef dilin kullanılması önerilmiştir.

20. Yüzyılın İlk Zamanları: Bu dönemde dil öğretiminde dil bilimsel yaklaşımlar daha etkili hale gelmiştir. Dil bilimsel olarak gerçekleştirilen analizler dil öğrenimi kapsamında birbirinden farklı yaklaşımların gelişmesine yol açmıştır. Doğal Dil Edinimi teorisiyle, dil öğrenimi daha iletişim odaklı olmuştur. Konuşma becerileri ve dilin işlevsel kullanımı daha önemli hale gelmiştir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2013: 26-27).

20. Yüzyılın Ortaları: Yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımların ve yöntemlerin meydana geldiği dönemdir. “*Audio-Lingual Method-İşitsel-Dilsel Yöntem*” ve “*Direct Method-Dolaysız Yöntem*” benzeri yaklaşımlar popülerlik kazanmıştır. Audiolingual tekniği ve dil laboratuvarı ekipmanlarının kullanılması bu dönemde yaygınlık kazanmıştır.

20. Yüzyılın Son Zamanları: İletişim odaklı olan öğrenci ve öğretim merkezli yaklaşımlar daha fazla ön planda yer almaya başlamıştır. Dil öğretimi kültürel açıdan daha fazla yerleştirilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte “İletişimsel Dil Öğretimi” yaklaşımına önem verilmiştir.

21. Yüzyıl: Günümüz koşullarında bireyselleştirilmiş olan ve öğrenciyi merkeze alan dil öğretimi yaklaşımları daha çok tercih edilmektedir. Teknolojinin hızla gelişmeye başlaması, çevrimiçi kaynaklar ile öğrenme platformlarının yaygınlık kazanması yabancı dil öğrenimini dönüştürmüştür. Böylece bu araçlar dil öğretim sürecinin vazgeçilmez parçaları olmuştur (Celce, Brinton and Snow, 2014: 42-45).

1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler, çoğunlukla bir tekniğin yetersiz kaldığı hususları ya da eksiklerini kapatmak için meydana gelmiştir. Gösterilen çaba, yabancı dilin daha nitelikli öğretilmesine katkıda bulunduğu gibi bu alanda alternatif tekniklerin gelişmesini de sağlamıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul gören ve yaygın şekilde kullanıma alınan yabancı dil öğretim teknikleri sırasıyla şunlardır;

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu tekniklerin haricinde kalan yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlaşan ve alternatif olarak kullanılan bazı teknikler ise şunlardır;

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı (Grupla)
- Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Bu teknik Orta Çağ'da ortaya çıkmıştır. Batıda Latincenin doğuda ise Arapçanın öğretimine dayandığı ifade edilmektedir. Bu tekniğin genel kaidelerini toparlayarak geliştiren kişi Karl Plötz'dür. Tekniğin dayanmakta olduğu belirli bir öğrenme kuramı bulunmamaktadır. Genellikle akla dayalı olan çözümlemeler, karşılaştırmalı çalışmalar ve kural öğrenme üzerinde durur. 1970 yılına dek Türkçenin yabancılara öğretilmesi hususundaki bütün kitaplar bu teknik kullanılarak yazılmıştır.

1970 yılından günümüze dek yazılmış kitapların geneli yine bu döneme göre hazırlanmıştır. Türkiye genelindeki üniversitelerin Farsça ve Arapça bölümlerinde bu teknik hala kullanılmaktadır (Hengirmen, 2006: 17).

Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Öncelikle öğrencilere okutulan metinlerdeki gramer kalıplarına odaklanılmaktadır. Öğretim ilerleme gösterdikçe daha karmaşık gramer yapıları geniş çaplı dil bilgisel açıklamalar ile beraber verilmektedir. Dilin kaidelerini öğretmek ve bu kaideler aracılığıyla doğru çeviri yapabilmek, tekniğin temel hedefidir. Tekniğin uygulanmakta olduğu öğretim ortamı içerisinde kullanılan dil çoğunlukla öğrencinin ana dilidir. Ancak öğretim esnasında yabancı dil ve ana dil bir arada kullanılır. İki dille birlikte bütün seviyelerdeki bilgiler kaynak dilden hedef dile, hedef dilden ise kaynak dile çevrilmektedir (Hengirmen, 2006: 18).

Öğrencilere önem taşıyanlardan meydana gelen bir sözcük dağarcığı kazandırmak amacıyla üzerinde çalışılan okuma parçalarındaki tüm yeni sözcükleri öğrenmeleri gerektiği ifade edilir (Doğan, 2012: 79). Araştırmalar genellikle birbiriyle bağlantısı bulunmayan cümleleri hedef dil üzerinden ana dile çevirmeye odaklanır. Bu teknik telaffuza önem vermemektedir. Buradaki temel hedef diller arasındaki çevirinin doğru olmasıdır (Demirel, 2010: 37). Bu teknik ile dili öğrenmekte olan birey okuma ve yazma becerileri açısından ilerleme kaydeder. Ancak dinleme ve konuşma kabiliyetleri açısından sorun yaşar (Hengirmen, 2006: 19).

Teknik, ilk olarak hedef dil ve kaynak dilin dil bilgisi kurallarının detaylı şekilde analiz edilmesini gerektirir. Öğrencinin ise ana dilindeki dil bilgisi kurallarına yeterli seviyede hakim olduğu varsayılır. Bireyin ana dilinin grameri konusunda bir eksikliği bulunuyorsa hedef dili öğrenmesi imkansızdır. Telaffuza yeteri kadar odaklanılmadığından bu teknikle öğrenilen dil, sözlü iletişim kurmada yetersiz kalır. Öğrenci tarafından duyulanın anlaşılması ve konuşulması zorlaşır. Günümüzde kabul edilen öğrenci merkezli

öğretim anlayışı ile öğretmenin otoriter tutumu örtüşmemektedir. Kelime dağarcığı, kullanılan metinler ile sınırlı olduğundan öğrencinin sözcük bilgisi de yeterli seviyede gelişmemektedir.

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method): Bu teknik dil bilgisi-çeviri tekniğine yönelik bir tepki tekniğidir. 1950'lerde geliştirilmiştir. Türkiye'de ve dünyada dil bilgisi-çeviri tekniğinin yerine geçerek yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Öğrenilen dil ve yaşamın arasında direkt bağlantı kurulmaktadır. Hedef dilin öğrenilmesi sürecinde ana dile başvurulmaksızın dolaysız bir şekilde bu dilin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden direkt teknik veya dolaysız teknik olarak isimlendirilmiştir. Tekniği geliştirmiş olan isimler ise Jepsen, Sweet, West, Palmer ve Faucett olarak bilinmektedir. Bu isimlere göre dil öncelikle kulak ile duyulmalı, dil ile pekiştirilmeli ve elle dokunarak yazılmalıdır. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesine dair ortaya atılan ilk görüşler dolaysız bir yöntem ile geliştirilmiştir. Bu yöntem ile beraber Gouin tarafından dil öğretimine dair yeni bir öge şeklinde fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) geliştirilmiştir.

Derslere başlanırken öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla çoğunlukla kısa bir hikaye, fıkra ya da ilginç bir diyalog anlatılmaktadır. Direkt teknik, yabancı dil öğrenmek ile ana dili öğrenmenin aynı şey olduğunu kabul ettiğinden ilk olarak sözlü öğretim gerçekleştirilmektedir (Demirel, 2010: 40). Çoğunlukla çevrede ve sınıfta yer alan ya da karşı karşıya kalınan şeyler sözel bir şekilde ve gösterilerek öğretilmektedir. Tekniğin hedeflemekte olduğu kabiliyetler konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak ifade edilir. İlk altı hafta içerisinde kitap kullanılmamaktadır. Çünkü öğretilmekte olan dilin yazımı ve telaffuzunun arasında bulunan farklılıkların kafa karıştıracağından kaygılanılmaktadır (Demircan, 2013: 197).

Öğretim dili olarak hedef dil kullanıma alır. Kelime öğretimi esnasında ana dile çeviri yapılmasına müsaade edilmemektedir. Kelimelerin öğretilmesinde drama, görsel araçlar ve hedef dilde gerçekleştirilen tanımlamalar kullanılır (Demirel, 2010: 40). Bu araçlardan en fazla kullanılanlar, hedef dilde gerçekleştirilen tanımlamalardır. Uygulamada, önceden öğrenilen sözcükler kullanılarak yenileri açıklanmaya çalışılır. Dil bilgisi kuralları ise tümevarım yolu ile öğretilmektedir. Kuralların öğretilmesi sırasında dil bilgisi-çeviri tekniğinin aksine bir bağlam sunmaya önem verilmektedir. Dilin telaffuzunda bu özelliklerin öğretimine kalıcılığı ve doğru iletişimi sağlamak amacıyla ilk haftalardan başlanmaktadır. Okuma alıştırmaları ve okuma parçalarında kullanılan metinlerin hedef dili konuşan ülkenin gündelik hayatını ve kültürünü yansıtmaya dikkat edilmektedir

(Demirel, 2010: 40). Tekniği kullanacak öğretmenin hedef dili oldukça iyi bir seviyede bilmesi veya ana dilinin hedef dil olması gerekmektedir. Öğretim çoğunlukla öğretici ekseninde verilmektedir. Bu teknik kapsamında dört temel dil becerisi önemli görüldüğünden dil becerileri her bakımdan geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu teknik yabancı dili öğrenme sürecinin de ana dili öğrenme süreci ile aynı şekilde ilerlediğini öne sürmektedir. Fakat ana dili öğrenme koşullarının, bir çocuğun ana dilini öğrendiği koşullarla yetişkin öğrenciler ile sınıf içerisinde yeniden canlandırılabilmesi mümkün olmamaktadır (Demirel, 2010: 39). Bu tekniğin en önemli dezavantajı ise öğretmen merkezli olmasıdır. Tekniğin başarılı sonuçlar verebilmesi amacıyla öğretmenin dili kullanma becerilerine ve yeteneklerine gereksinim duyulmaktadır. Öğretilmekte olan dil konuşulmakta olan alanın haricinde bir alanda öğretilmekte iken öğrencinin bu dili ana dili düzeyinde etkin bir biçimde kullanabilmesi önem taşımaktadır. Bu şekilde bir öğretici bulmak ise her daim kolay olmamaktadır. Öğretimin ilk zamanlarda kitap kullanılmayarak sadece sözlü eğitim verilir. Hedef dilin kullanılması, dil bilgisi kurallarına hakim olmayan öğrencilerin ana dillerinin mantığıyla cümleler kurmasına neden olur.

“Öğrencilerden, her zaman yabancı dildeki cümle ile belli bir durum arasında doğrudan doğruya bir bağlantı kurmaları beklendiği için, bu yöntemden en çok yararlanacak olanlar tümevarım yeteneği gelişmiş öğrenciler olacaktır. Öte yandan bu yöntem daha az yetenekli öğrenciler için cesaret kırıcı ve şaşırtıcı olmaktadır. Bunun sonucu olarak ortalama bir sınıfın bireyleri kısa bir süre sonra ikinci dili kazanma bakımından büyük ölçüde farklılık gösterecektir.” (Demirel, 2010: 39). Öğrenilmekte olan dil bilgisi kurallarını yeterli seviyede öğretmeksizin öğrencinin iletişim kurabilmesi beklendiğinden öğrenci daha hızlı konuşma becerisi edinir. Ancak öğrenci bunu hedef dilde öğrendiğinden ve sözcükleri ana dilinin mantığına uydurarak yaptığından anlamsal ve dil bilgisiyle ilgili sorunlar yaşamaktadır. Tekniğin kendi ilkelerine bağlılığı ise genellikle öğretimde ters etki meydana getirerek öğrencilerin başarılı olamamasına neden olur (Doğan, 2012: 107).

Doğal Yöntem (Natural Method): Bu yöntem yabancı dilin ana dile oldukça benzer şekilde öğretilmesinin gerekli olduğu iddia eder. Dil bilgisi - çeviri tekniğine tepki olarak gelişmiştir. Dil bilgisi - çeviri tekniğinin klasik eserler kullanılarak yazı dili öğretmesinin tam tersine bu teknik mevcut olan zaman dilimi içerisinde konuşulan şeklini öğretmeyi amaçlamaktadır. 1800’lerde Payne (1830), Lamare (1819), Marcel (1867), Ticknor (1871), Heness (1866) gibi isimler tarafından geliştirilmiştir. *“Doğal yöntem; yabancı dil*

öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi ana dili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dil bilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir.” (Demirel, 2010: 46). Öğretim dili sadece öğrenilmekte olan hedef dildir. Öğrencilere açıklamalarda bulunurken bile ana dil kullanılmamaktadır. Öğrenciden duymuş olduğu kelimenin anlamını bilmiyor olsa dahi duyduklarını taklit ve tekrar etmesi talep edilmektedir. Öğrencinin öğrenme aşamasındayken aktif olması ve ana dilini öğrenme sürecinde de olduğu gibi hatalarına aldırış etmeden mümkün olduğunca konuşması beklenmektedir (Demirel 2010: 47). Öğrenci konuşurken çekingen bir tutum benimsese de kendisine kitaplardan gündelik konuşma parçaları ezberletilebilmektedir (Demircan, 2013: 175). Öğretmen tarafından da öğrencisinin hataları anlık olarak geri bildirim verilerek düzeltilmelidir. Bu sayede yanlış olan bilginin öğrencinin aklında yer edinmesinin önüne geçilmektedir. Öğrenilen dilin telaffuz özellikleri sesli okuma etkinlikleriyle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kelime öğretiminde mümkünse öncelik aynı kökten olan sözcüklere tanınmalıdır. Ardından öğrenciye yabancı dil kapsamında sıklıkla kullanılan kelimeler bir bağlam içerisinde öğretilmektedir. Bağlam yolu ile öğrenme öğrenciye sözlük kullanmadan kelime öğrenme ve metinden anlam çıkarma kabiliyeti kazandırmaktadır. Okuma metinlerinin ise sesli bir şekilde okunması istenmektedir. Bununla birlikte tercih edilen metinlerin görsel bir hale getirmeye uyumlu olmasına dikkat edilir. Bu sayede öğretmen tarafından her cümlenin ardından cümlenin anlamını belirten bir görsel sunularak öğrencinin anlaması daha kolay bir hale getirilir. Herhangi bir konunun algılanması ise hedef dilde kazanılan sözcükler ve görsellerle gerçekleştirilemiyorsa öğretmen tahtaya çizme, pandomim ve örnek gösterme gibi yollara başvurmaktadır (Doğan, 2012: 100).

Tekniğin temelini meydana getiren yabancı dilin de ana dile oldukça benzer bir şekilde öğrenilmekte olduğu, eğitim seviyelerinin ve yaşının ne olduğu fark etmeksizin her bireyin dili benzer biçimde öğrendiği düşüncesiyle hata edilmiştir (Demircan, 2013: 175-176). Bu durumun sebebi yabancı dilin öğrenilme sürecinde halihazırda sahip olunan bir ana dil olması ve yetişkin bir bireyin çocuklar gibi yabancı dil öğrenmesinin mümkün olmamasıdır (Demirel, 2010: 48).

Doğal tekniklerle yabancı dil öğrenmiş olan öğrenciler gündelik dili kullanmakta ve öğrenmiş oldukları kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmekte başarı göstermektedirler. Fakat yazma ve okuma becerileri açısından yeterli seviyeye erişememektedirler. Sözlük

öğretimi güncel dil ve günlük hayat olduğundan, konuşma dilinden uzaklaşıldığında öğrenci daha zor duruma düşmektedir. Sözlüğe bakmaksızın sözcüklerin anlamını doğru şekilde çıkarmak her daim mümkün değildir. Bu yüzden öğrenciler tarafından bazen dilin yanlış bir şekilde kullanılması olasıdır. Bu teknikte öğretmenlerin öğretilmekte olan dilin ana dili olması talep edilmektedir. Bu durumda çoğunlukla tekniğin uygulanmasında ve o dilin ana dili olan öğretmeni bulma hususunda güçlüklerin meydana gelmesine neden olmaktadır (Hengirmen, 2006: 20).

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method): Amerikan ordusu, 1930’lu yıllarda askeri üst kurmuş olduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalmış, klasik yöntemler aracılığıyla uygulamalı olarak istediği sonucu elde edememiş ve Michigan Üniversitesinin yardımıyla bu yöntemi geliştirmiştir. Bu yöntemden oldukça iyi bir başarı düzeyi elde edilmiştir. 1950’li yıllara gelindiğinde orta dereceli okullarda kulak-dil alışkanlığı yöntemi yaygın hale gelmiştir. Bu yöntem dil bilim bakımından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado), öğrenme psikolojisi olarak davranışçı (Skinner) görüşlerle birlikte gelişmiştir. Dilin doğal öğreniminin dinleme ile başlayıp ardından konuşma, okuma ve yazma becerilerinin elde edildiğini savunmaktadır. Bundan ötürü yöntem içerisinde dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilere göre daha fazla önem verilmektedir. “*Dil Bilimci William Moulton (1961) "Avrupa ve Amerika Dil Bilim Akımları" adlı eserinde yöntemin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:*

- Dil, yazmadan çok konuşmadır.
- Dil, bir dizi alışkanlıklar olarak görülür.
- Dil hakkındaki fikirler ve öğretiler değil sadece dil öğretilir.
- Bir dil, o dili ana dili olarak konuşanların ne anlattıkları değil ne söyledikleridir.
- Her dil birbirinden farklılık gösterir (Demirel, 2010: 42).

Hedef dildeki örgü ve yeni kelimeler karşılıklı konuşma ile öğretilmektedir. Dersin başlangıcı, kalıplar, ders metinleri daima diyalog yoluyla olmaktadır. Bu diyalogları öğretmen seslendirebileceği gibi cihazlar yardımıyla da seslendirilmesi mümkündür. Öğrencilerden ilk olarak koro halinde, sonra grup halinde ve en sonunda bireysel olarak tekrarlamaları istenmektedir (Demircan, 2013: 215). Öncelikle öğretilen dilin örgüsünü ifade eden cümleler öğretilmektedir. Sonrasında ise bu cümlelerin araştırılması yoluna gidilmektedir. Böylece yabancı dilin konuşulurken ana dildeki hıza ulaşmak hedeflenir. Gerekli yerlerde ise öğrencinin ana dilinde açıklamalar yapılabilir. Dil bilgisi kurallarını öğretmek için alıştırmalar yapılmakla birlikte kolay ve yapay cümleler kurulmaktadır.

Kurallar hakkında herhangi bir açıklama yapılmamaktadır. Sadece alıştırmanın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili yönlendirme yapılmaktadır. Dillerin kendilerine has yapıları gereği farklılık ve zorlukları bulunmaktadır. Bunların belirlenmesiyle zorluklarını basite indirmek için alıştırma yapıları (Hengirmen, 2006: 25). Ana dili doğal yollardan öğrenmek için dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmek doğrultusunda bir sıra takip edilmektedir. Fakat dinleme ve konuşma becerileri yöntemin odak noktasıdır (Demirel, 2010: 44). Günlük hayatta kullanılan kelimeler sözcük öğretimi için yeterlidir ve her sözcük belli bir anlamı ele almaktadır.

Diyalog öğretimi sırasında ana dili ile bağlantılı olarak belirli açıklamalara yer verilmektedir. Fakat açıklama sırasında detay verilmeden, yalnızca diyalogun anlamını betimlemek amacıyla bir çeviri yapılmaktadır (Hengirmen, 2006: 25). Dinleme araçlarına çokça başvurulur. Dil laboratuvarları eğitim ortamı olarak sıklıkla tercih edilmektedir. Özellikle sınıf ortamına kıyasla daha çok tercih edilmektedir. Güncel olarak toplumun konuştuğu dil baz alınmakta, metin ve diyalog seçiminde de yine bu güncel dilden yola çıkılmaktadır.

1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyat ve Edebî Metinler

Kimi araştırmacılar tarafından yabancı dil öğretiminde edebiyatın kullanımı ilgi çekici bulunmuştur. Yabancı dil öğretiminde edebiyatın varlığının olması gerektiği ağırlıklı olarak desteklenmektedir. Edebiyat, yaratıcı düşünceyi oluşturmak için ideal bir araç niteliğini taşımaktadır (Rück, 1990). Campell'a (2007: 6) göre öğrenilmek istenen dili öğrenirken o dilin ait olduğu kültürün aynası haline gelen edebiyatın yabancı dil öğreniminde kullanılması pek çok farklı avantaj sunmaktadır. Öğrencilerin tartışma yeteneklerine katkıda bulunacağını, anlama ve analiz etme yeteneklerini geliştirme olanağı sunduğu, okudukları metinlerle metinler arası iletişim kurmasına imkan sunar. Son zamanlarda edebî metinler, yabancı dil öğretiminin ana materyalleri arasındadır ve klasik metinlerin kaynağı olarak müfredatın hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. İsaoglu'na (2018) göre edebî metinler son dönemlerde yabancı dil öğretiminde temel kaynaklardan biridir. Edebî metinler bir kaynak olarak görülmekte ve müfredatın hazırlanma sürecinde ele alınmaktadır. Edebî metinlerin, dil öğretimindeki okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeteneklerinin edinilmesi hedeflenerek kullanım oranı artmıştır. Ayrıca edebî metinlerin özgün olması öğrencileri temalarla ve farklı içeriklerle karşı karşıya getirmektedir. Bu özellik sayesinde edebî metinler öğrencinin basit, günlük dilin dışında farklı bir dille de

karşı karşıya gelmesini sağlayarak dili etkili bir şekilde öğrenmesini kolay hale getirmektedir (Soyer, 2016). Ünal (2005) Yabancı dil derslerinde edebi metin kullanımının öğrencinin yabancı dilde yazılmış olan metni doğru ve etkili bir şekilde öğrenmesine olanak sunduğunu öne sürmüştür. Öğrenci ders sırasında metni okuyarak, metin odaklı konuşmaları dinleyerek kendisini sözlü ve yazılı bir şekilde kolaylıkla ifade etmektedir. Bu şekilde algılama ve üretime dayalı olan yabancı dil yeteneklerini sınıf içi ve doğal iletişimin hakim olduğu bir alanda geliştirme fırsatı bulmaktadır.

Karakuş'a (2012) göre edebî metinlerin içerisinde yer alan atasözü ve deyim gibi yerleşik ifadeler Türkçe'nin akıcı ve zengin bir dil olduğunu göstermektedir. Türkçe'de yerleşik hale gelmiş olan atasözü ve deyimler dil öğretimi için temel araç olarak görülmektedir. İsaoglu'na (2018) göre edebî metinler, insan tabiatına hitap etmekle birlikte içerisinde dikkat çekici konular barındırmaktadır. Öğrencilerin edebî metinlerin içerisinde bireysel edinim ve düşüncelerine denk gelen konu ve temalarla karşı karşıya gelmeleri oldukça yüksek bir ihtimal olarak görülür. Bu bakımdan edebî metinler öğrenciler için dikkat çekici hale gelir. Dil öğretimini etkili hale getirmek için seçilen metinlerin dikkat çekici olması oldukça önemlidir. Bununla birlikte dilin etkili ve doğru şekilde öğrenilmesi için edebî metinlerin katkısı gerekmektedir. Çakır (1990) edebî metinlerin dilin etkili, doğru ve estetik kullanımı sayesinde öğrencinin bu kullanımlarla karşılaşmasına olanak sunduğunu ve edebî metinlerden olabildiğince yararlanılması gerektiğini dile getirmektedir.

Edebî metinler öğrencilerin zihinsel ve dilsel olarak yetenek geliştirmesine olanak tanır. Aynı zamanda bireylerin sosyal ortamda kendilerini ifade etmelerine büyük ölçüde katkı sağlar (Ayhan ve Arslan, 2014). Göçer'e (2010) göre öğretme sürecinde öğretmenin de büyük etkisi vardır. Hazırladığı etkinlikler, öğrencilerin dikkatini çeken edebî metinler aracılığıyla daha etkili olur. Böylece öğretmenin kullanmış olduğu edebî metinlerle öğrencilerin derse olan ilgisi artacak ve hedeflenen amaçlara kolay bir şekilde ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Edebî metinlerin kelime ve çağrışım etkisi, ifade gücü ve bakış açısı genişliği diğer metinlere göre daha fazladır. Bu bakımdan oldukça fazla avantaj sağlamaktadır. (Tok ve Tüzel, 2013, 91). Öğrencinin edebî metinlerden yararlanması halinde geniş bir bakış açısı kazanması mümkündür. Aynı zamanda edebî metinlerden yararlanarak kişisel gelişimini destekleyecek ve dil becerilerinde de gelişim gösterecektir. Türkçe öğretiminde pek çok farklı yaklaşım ve yöntem bulunmaktadır. Bu yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılması

farklı amaçlardan barındırır. Kalıcı bir şekilde öğrenim sağlamak, etkili bir öğrenim süreci oluşturmak, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve dil öğretiminin daha verimli hale gelmesini sağlamak için bu yöntemlerin kullanımı önerilmektedir. Tüm bu yaklaşımların yanında en etkili yöntem edebî metinlerin kullanılması olarak görülmektedir. Çünkü edebî metinlerde de dil kuralları uygulanır, öğrenim sürecinin keyifli olmasını sağlar ve öğrencilerin kalıcı bir öğrenim sürecinden geçmesine olanak sunar (Özaydın, 2019).

1.5. Yabancı Dilde Okuma

Okuma becerisi, öğretim olarak ana dil genelinde değil ayrıca yabancı dil öğretiminde de önemli bir yetenek olarak görülmektedir. Yabancı dilde okuma sırasında öğrenilmek istenilen dili anlamaya çalışan öğrenci, ana dilinin avantajlarından faydalanmasına rağmen benzerlikler olmasına karşılık ana dilinde yaptığı okuma kadar kolay olmayabilir (Yaylı, 2009: 58). Bireyin ikinci dili öğrenirken kendisinde var olan okumaya dair becerileri öğrenilmek istenen dile aktarım sırasında bir miktar birikime sahip olması gerekmektedir. Bu noktada bireyin ana dilindeki okuma yeteneğinin bir miktar gelişim gösterdikten sonra bu becerilerin öğrenmek istediği yabancı dil doğrultusunda da kullanımının oldukça etkili olacağını unutmamak gerekir. Fakat bu noktada unutmamak gerekir ki bireyin öz dilindeki okuma yeteneği her ne kadar iyi olsa da öğrenilmek istenen dilde de bir miktar birikime sahip olması amacına oldukça rahat bir şekilde ulaşabilmesinde önemli olmaktadır. Bu bağlamda bireyin de emek sarf etmesi oldukça önemli görülmektedir. Bireyin öz dilinde okuma yeteneğini geliştirmek adına verdiği belli düzeydeki emeği öğrenmek istediği yabancı dil için de vermesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenmek istediği dilde yetkin bir düzeye ulaşabilmektedir.

Okuma, bireylerin hayatının her aşamasında yer almakla birlikte oldukça yararlıdır. Bireyler okuyarak kişisel gelişim fırsatı bularak kişisel kimliklerini oluşturmaktadır. Günümüzde kendisine yer bulmanın yanında geçmiş ve geleceği birbirine bağlama noktasında görev üstlenmektedir. Okuma ile tarih sayfalarında da gezinmek mümkündür. Bireyler okuma örgüsüne dahil olarak fikirlerini geliştirmenin yanında bunu çeşitlendirmektedir. Bu şekilde yorumlama, eleştirme, sentez gibi pek çok farklı alanda gelişim göstermektedir. Okuma sürecinde elde edilen bilgiler bireylere yeterli gelmediği için bu süreçte okumanın devamlılık isteyen bir eylem olduğunun farkına varmaktadırlar (Aktaş ve Gündüz, 2005). Okuma eylemi devamlılık gerektirdiği ve bireyleri bilginin hakikatine ulaştırdığı gibi geçmiş ve gelecek arasında bağ kurulmasına olanak

sunmaktadır. Bu bakımdan bireylerin bilişsel ve kültürel anlamda yeterlilik kazandırmaktadır. Yabancı dilde okumanın da pek çok farklı faydası bulunmaktadır. O kültüre ait olan söz varlıklarıyla etkileşim halinde olmayı ve dile ait olan öğelerin kazanılmasını sağlamaktadır. Bu sayede sözcük hazinemiz genişletip yaşam içerisinde kendimize bir yer edinebiliriz.

Okumanın önemli bir şey olduğunu benimsemiş olan bir birey kendini güzel bir şekilde geliştirebilmektedir. Birey okumanın uçsuz bucaksız denizinde gezintiye çıkarken okuma eylemi yaşamın içerisinde ilgi duyulan bir şey halini almakla birlikte önemini korumaya devam etmektedir. Yabancı dilde okuma bireylerin hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin hayatında büyük bir öneme sahip olduğu için bu alana verilen önemin artırılması ve geniş bir bakış açısıyla yaklaşılması gerekmektedir. Okumayı görev itibariyle ele almak yerine hayatın bir parçası olarak ele almak önemli bir nokta olarak görülmektedir. Böylece yabancı dilde okuma yapan birey hayata daha sıkı tutunma noktasında oldukça başarılı olmaktadır. Güneş (2017: 9) yaptığı tanım itibariyle okuma eylemini bir yazıda yer alan işaret ve seslerin çözümünün yapılması ve bu çözümleme sırasında bilişsel bir süreçle bu çözümlemenin düzenlenmesi, belli bir mantık çerçevesine oturtulması ve seslendirilmesi olarak ifade etmiştir. Yaşam içerisinde görerek ve deneyimleyerek öğrenme dışında önemli bir diğer öğrenme etkeni okuyarak öğrenme olarak görülmektedir. İnsanları yaşayan diğer canlılardan ve varlıklardan ayıran en belirgin özelliğin algılamak ve okumak olduğu açıktır. Bu süreç, ilkökul itibariyle başlayarak hayatın her döneminde devamlılık gösterir. Eğitim serüveni boyunca öğretmenler ve Türkçe dersleri irtibatıyla okuma eğitimi bireylere telkin edilmeye çalışılmıştır. Öz'e (2011) göre bireylerin okuma serüvenlerinde; okuduklarını belli bir mantık çerçevesine oturtabilmeleri, okudukları metin hakkında düşünce geliştirmeleri, eleştiride bulunabilmeleri, zihinsel ve dilsel yeteneklerinin gelişim göstermesi açısından analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri için eğitim içerisinde kaliteli kitapların kullanılması oldukça önemlidir.

Sayılan sebeplerle, okuma eğitimi sırasında tercih edilen okuma metinlerinin fiziksel açıdan ve içerik açısından düzgün bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Öğretim programı ve amaçları doğrultusunda hazırlanmayan bir okuma metni aracılığıyla başarılı bir okuma eğitiminin gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu şekilde öğrencinin eğitim sürecinde başarıya ulaşmasından söz edilemez. Tüm bu bilgiler ele alındığında ders kitaplarında kullanılan okuma metinlerinin eğitim programına ve öğrencinin seviyesine

uygun olması oldukça önemlidir. Hazırlanan içeriklerin bireyin yaşadığı toplumun yaşam standartları ile uyum içerisinde olması gerekirken, işlevsel niteliğini koruması da önemli bir yere sahip olmaktadır. Bu konu bakımından eğitim döngüsünde kullanılan kitaplardaki metinlerin seçimi sürecinde özenli davranılmalı ve bu kitapların okuma eğitiminde etkin rol oynaması gerekmektedir.

1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi, öğrenilmek istenen dilin ana dili veya yabancı dil olmasına bakılmadan dil kazanımının merkez noktasında yer aldığından (DeCarrico, 2001: 285); iletişimsel ve dil yeteneklerinin gelişim sürecini oldukça etkileyen dilsel öğelerden bir tanesi olarak görülmektedir (Carter and McCarthy, 1988; Nation, 2005). Sözcüğü, ezber mantığı ile öğretildiği dil bilgisi-çeviri yönteminden; anlamın temelini sözcük bilgisi olarak ele alan “sözcüksel yaklaşıma” kadar pek çok farklı yöntem ve yaklaşımda kelime hazinesi farklı çerçevelerde yer almaktadır (Richards and Rodgers, 2001; Schmitt, 2000). Diğer bir taraftan ise kelime hazinesi üzerine yeterli düzeyde çalışmalar yapılmadığı (Carter and McCarthy, 1988; Meara, 1980), kelime hazinesi öğretiminin ders kitapları aracılığıyla tesadüfi şekilde yapıldığı (Renandya and Richards, 2002: 255), yöntemlerin nasıl ele alacağını tam anlamıyla ifade edemediği ve sistematik çalışmaların 20. yüzyıla kadar faaliyet göstermediği görülmektedir (Schmitt, 2000: 15).

Dil öğretiminde kelime hazinesi çalışmalarının dikkat çekici hale geldiği (Bogaards and Laufer, 2004; Carter and McCarthy, 1988; Coady and Huckin, 1997; Dang and Webb, 2020; Schmitt and McCarthy, 1997; Schmitt, 2000), kelime hazinesi öğrenim ve öğretimine dair çalışmaların olduğu (Daller, Milton, and Treffers-Daller, 2007; Hunt and Beglar, 2002; Nation, 2002; Read, 2000) ve söz gruplarının önceliğe alınarak programlara dahil edilmeye çalışıldığı (Bahns and Eldaw, 1993; Lewis, 2008) görülmektedir. Bu bağlamda kelime hazinesinde ‘bir sözcüğü bilmenin’ ne mana taşıdığı analiz edilmektedir. Herhangi bir sözcüğü kullanabilmek için türü ve düzeyi farklı olan sözcük bilgilerine sahip olmak gerekirken (Nation, 2000: 36); fakat bu bilgi türlerinde aynı anda yetkin hale gelinmemektedir (Schmitt, 2000; Pavicic Takac, 2008). Nation (2000, 40-41, 2005: 584) ilgili sözcüğün anlam, biçim ve kullanım özelliklerinin, dil bilgisi yetilerinin, düzenli olmasının ve değişkenlerin bilinmesinin oldukça gerekli olduğu dile getirilmektedir.

Thornbury (2002: 16) sözcüğün manalarını, yazılı ve sözlü biçimlerini, dil bilgisel davranışını, eş dizimini, çağrışım yaptığı anlamları, kesit ve değişkenlerini bilmek ve

öğrenmek gerektiğini ele alırken; Pavicic Takac (2008: 10) sözcüğün biçimbilimsel, telaffuz, ortografiksel, sözdizimsel özelliklerini ve kavramsal temellerini alıcı ve üretici düzeyde bilinmesi gerektiğini dile getirmektedir. Jiang (2004: 101-103) sözcüğün işlemsel, işlevsel ve gösterimsel bilgisinin yanında; çeviri sırasında ortaya çıkan anlam farklılıkları ve sözcüklerle kurmuş olduğu anlamsal ilişkileri bilmenin önemli olduğunu dile getirirken; Richards (1976: 83) sözcüğün görülme sıklığını, sözdizimsel davranışını, kullanım sınırlılıklarını ve diğer sözcüklerle bağlantısını bilmenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Ur (1991: 60-63) ise sözcüğün dil bilgisi, biçimsel ve anlamsal özelliklerini bilmenin önemli olduğunu ileri sürmektedir. Genel itibariyle bu noktada sözcük bilgisi türlerinin birbiriyle ilişkili olabileceği ve kelime hazinesinin karışık fakat düzenli olarak arttığı ve bu şekilde geliştiği ileri sürülmektedir (Schmitt, 2000: 120).

Kelime hazinesi edinimi, zihin içerisinde yer alan sözlükte yeterli miktarda kelime elde etmek için süreklilik içeren bir süreç olarak görülmektedir (Nation, 2000; Read, 2000). Yabancı dilde kelime hazinesi edinimi için genel itibariyle kabul edilmiş bir kuram olmamakla birlikte (Pavicic Takac, 2008); kelime hazinesinin ani bir şekilde edinilmesinin mümkün olmadığı, düzenli ve artımlı bir şekilde gelişim gösterdiği ve sözcüklere düzenli olarak denk gelinerek edinim sürecinin sıralı şekilde meydana geldiği dile getirilmektedir (Schmitt, 2000: 4).

Bu bağlamda kelime hazinesinin girdiye uğrayarak (Krashen, 1989) ve anlamsal açının baz alındığı bir öğretimle (meaning focused instruction) (DeKeyser, 1998) sahip olunabileceği düşünülürken; diğer taraftan kelime hazinesi ediniminin dil açısından bir aydınlanmaya gereklilik duyduğu ve odak noktasına biçimi koyan öğretimle (form focused instruction) oluşabileceği dile getirilmektedir (Laufer, 2006; Nation, 2000). Nation'ın (2007) sunmuş olduğu dört düzleme bakılarak (the four strand framework), düzenlenen derslerde kelime hazinesine ağırlık verilmesi önerilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ve odak noktasına anlam alındığında (meaning focused input), alıcı yetilerle bilgi edinme aynı zamanda yoğun bir şekilde girdiye ihtiyaç duyma ve sözcüklerle karşı karşıya gelme ihtimali artırılmaktadır (Nation, 2007: 3). Bu bağlamda girdi varsayımıyla (Input Hypothesis) (Krashen, 1985) anlaşılması mümkün olan girdinin edinimindeki önemi ön plana çıkmaktadır. Özellikle dinleme ve okuma etkinlikleri itibariyle kelime hazinesi edinimi girdinin çeşitli şekillerde kademeli sunumuyla gerçekleşmektedir (Nation, 2002: 268; Webb and Nation, 2013). Odak noktasına anlamı alan girdi ve odak noktasına anlamı alan çıktı bileşimini içine alan bir konuşma etkinliğinde herhangi bir bireyin çıktısı, diğer

bir birey için girdi haline gelebilmektedir (Nation, 2007: 4). Bu noktada çıktı varsayımı (Output Hypothesis) (Swain, 2005) ele alındığında dil öğrenme sürecinin parçası haline geldiği dile getirilmektedir. Öğrencileri yazma ve konuşma gibi etkinliklerle beraber farklı şekillerde tekrara düşen girdiye maruz bırakmanın ve bu yönde gerçekleşen çıktı üretimini istek haline getirmenin kelime hazinesi oluşturmada katkıda bulunacağı ifade edilmektedir (Nation, 2002: 269; Webb and Nation, 2013).

Odak noktasına dili alan öğrenme sistemi (language focused learning) planlı ve isteyerek yapılan bir dilsel boyut öğrenimini içerisine almaktadır (Nation, 2007: 6). Böylece sözcüklerin öğrenimi bilinçli bir süreçten geçerken, hatalı kullanılan sözcüklerde düzeltme yoluna gidilmekte (Nation, 2002: 270), sözcüklerin öğrenimine kesin bir şekilde odaklanılarak; sözcüklerin öğrenimi sırasında ilgili stratejilerden yararlanılması amaç haline getirilmektedir (Webb and Nation, 2013). Sözcüklerin ana dili konuşma yetisinde akıcı ve net şekilde kullanılması söz konusudur (Webb and Nation, 2013). Bu bağlamdaki vazifeler doğruluk ve hıza bakılarak dil kullanım hızının normalin üstüne çıkılmasını ve otomatik hale gelmeyi sağlamaktadır (Nation, 2007: 7). Özet olarak dört düzlem mantığının öğretim aşamalarına dair çıkarımlar sunması açısından yararlı bir araç olarak görülebileceği (Elgort and Nation, 2010: 20), kelime hazinesinin düzene dahil edilmesinde etken rol oynayabileceği (Nation, 2007), rastlantısal ve belirtik kelime hazinesinin öğrenim aşamalarının bütün haline getirilmesinde bir zemin oluşturabileceği dile getirilmektedir (Schmitt, 2008).

Arapça öğretirken geniş bir kelime hazinesi için farklı yöntemler kullanılmalıdır. Başlangıç seviyesi için drama benzeri öğretim teknikleri uygulanabilirken ileri seviye için grup çalışmaları, beyin fırtınası teknikleri daha uygun olacaktır. İyi bir kelime hazinesi, dile bolca maruz kalmaya edinilir. Öğrenci bilinçli, bilinçsiz (gizil öğrenme) ne kadar çok görür, duyarsa o kadar çok kelime öğrenir. Kelime hazinesinin geniş olması zihinde dilin daha fazla yer kaplaması demektir. Bu da ikinci dili öğrenmede istenen bir durumdur.

1.7. Yabancı Dil Öğrenme ve Kullanma Zorluğu

Yeni bir dil öğrenirken zorlu yollardan geçilebileceği gibi ödüllendirici bir etkisi de bulunmaktadır. Yeni bir dili öğrenme aşamasında akıcılık elde etmek için çaba, zaman ve sebat gerekmektedir. Günümüzün getirdiği şartlarla, farklı kültürlerden insanlarla iletişim halinde olmak, seyahate çıkmak ve çalışmak için pek çok farklı avantaj sunmaktadır. Bu da birden fazla dil öğrenmeye gittikçe önem kazandırır. Fakat ana dil haricinde bir dil

öğrenmenin faydaları olmasına rağmen, zorlu bir süreçten geçilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Yeni bir dil öğrenirken pek çok farklı zorluk ile karşılaşılır. En büyük zorluklarından biri dil sınırını aşmaktır. Bireyler yeni bir dil öğrenme aşamasında genel itibariyle gramer, telaffuz ve kelime bilgisi gibi konularla karşılaşır. Aynı zamanda aksan konusu da oldukça önemli görülmektedir. Aksanı takip eden kültürel farklılıklar, ana dili olan bireyleri anlama ve iletişim içerisinde olma konusunda zorluklar meydana getirir. Örneğin, İngilizce eğitimi alan bireyler, günlük hayatta kullanılan İngilizcede yaygın şekilde kullanılan fakat ana dil olarak İngilizce konuşmayanlar için karmaşık hale gelebilecek fiillerin kullanımını anlamada zorlanabilmektedirler.

Akıcılığı geliştirmek de öğrenilmek istenen dilin bir diğer zorluğu olarak ön plana çıkmaktadır. Bir dili doğru ve etkili bir şekilde konuşma yeteneğine akıcılık denilmektedir. Akıcı bir şekilde konuşmak için sadece kelime öğrenimi ve gramer yeterli değildir. Aynı zamanda konuşma, dinleme, okuma ve yazma yetilerinin üzerine gidilmesi gerekmektedir (Nation, 2001). Akıcılık etkili iletişim için oldukça önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğrencilerin düşündüklerini güvenli ve doğru bir şekilde dile getirmelerine olanak sunar. Yeni bir dil öğrenmenin bir diğer zorluğu, tonlama ve telaffuzda ustalaşmak denilebilir. Bununla birlikte, ana dil ile benzerlik gösteren bir aksan elde etmek, dil öğrenen bireyler için zor ve büyük ölçüde pratik yapmayı ve dile maruz kalmayı gerektirmektedir (Derwing ve Munro, 2015).

Yeni dil öğrenme aşamasında karşılaşılan zorluklar arasında o dilin ait olduğu kültürün farklılıkları da yer almaktadır. Kültür, dil kullanımı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin etkili bir iletişim sürecinden geçmeleri adına kültürel unsurları belli bir mantık çerçevesinde ele almaları gerekmektedir. Örneğin, bazı kültürlere bakıldığında bir kişinin sözünün yarıda kesilmesi kaba bir davranış olarak görülmektedir. Fakat diğer bir kültürde kabul gören bir davranıştır. Bu gibi kültürel farklılıklardan kaynaklanan durumlar iletişimde soruna yol açabilir. Öğrenim sürecinden geçen kişilerin yanlış anlamaların önüne geçmek adına bu durumların farkına varmaları gerekir.

Yeni dili öğrenen bireyler az rastlanan bağlamlar, sosyal normlar ve iletişim tarzlarıyla karşı karşıya gelebileceğinden gerçek hayatta başka bir dil kullanmak zorlayıcı olabilmektedir. Örneğin, iş iletişimi ele alındığında bir kültürden diğer kültüre büyük oranda farklılıklar olabilir. Öğrenim sürecinde olan kişilerin iletişim yöntemlerini bu

doğrultuda şekillendirmeleri gerekir. Yerel ortamdaki bu gelenek ve görgü kurallarına alışkın olmayan bireyler için son derece zorlayıcı bir hal almaktadır.

Aynı zamanda gerçek hayatta yaşanan olaylarda başka bir dil kullanmak birey üzerinde stres yaratabilmektedir. Denilebilir ki öğrenim sürecinde olan bireyler dil yetileri bakımından çekingen tavırlar sergileyebilmektedirler. Dil öğrenen bireyler genellikle ana dil dışında bir dil kullanırken kendilerini bilinçli olarak görebilirler ve hata yapma noktasında korku duyabilirler. Bundan dolayı iletişim noktasında güven problemi ortaya çıkabilir. Larsen-Freeman ve Cameron'ın (2008) ifade ettiği üzere, hata yapma noktasında korku duyma problemi dil gelişimini önleyebilir ve öğrenim sürecindeki bireylerin risk alma ve dil hakkında deneysel faaliyetler göstermesini engelleyebilir. Bu durum, etkin bir şekilde iletişim halinde olmanın önüne geçebilir ve kaygı problemlerini ortaya çıkarabilir (Kikuchi ve Sakai, 2009). Bu sebeple, öğrenen bireylerin pratik yaptıkları süreçte yargı ve eleştiriden uzak olması gerekir. Bu süreçte dil becerilerini geliştirmek adına buna imkan veren teşvik edici bir öğrenme alanı oluşturmak oldukça önemlidir.

Yabancı bir dil öğrenirken beyin normal süreçteki halinden daha fazla yorulmaktadır. Bir beynin yapabileceği en zor aktiviteler arasında yeni bir dil öğrenmek yer almaktadır. Yabancı dil öğrenmenin bu denli zor olmasının sebeplerinden bir tanesi, dil açısından karmaşık örgüler arasında geçiş yapmaya çalışmak olduğu açıktır. Başka bir dil öğrenirken o dilde düşünmek zorlayıcı bir hal alır. Ana dili dışında başka bir dilde iletişim kurmak zorunda kalan bireyler için bu olay pek kolay olmamaktadır. Milletlerarası öğrenim gören öğrencilere, eğitim gördükleri ortamda karşılaştıkları en büyük sorunun ne olduğu hakkında bir soru yöneltildiğinde, öncelikli olarak dil sorunundan bahsetmektedirler. Bu zorluklar arasında dil ve kültürel konular olabileceği gibi her ikisi birden de olabilir.

Bazen konuyu olduğundan karmaşık hale getirmek adına, uyum sürecinde ortaya çıkan zorlukların suçu, dil noktasındaki yetersizlik durumuna yüklendirilmektedir. Pek çok farklı kültürde, sadece bir dil üzerinde yoğunlaşmak muhtemelen kişinin yetersiz bir eğitim aldığı anlamına gelmektedir. Literatüre bakıldığında yukarıda anlatılan konu ve yeni bir dil öğrenmede karşı karşıya gelinen zorluklara sebep olarak görülen bazı faktörler şu şekilde sıralanabilir;

Kaygı: Yeni bir dil öğrenme sürecindeki bireylerin çoğunluğu konfor alanlarından çıkmak zorunda kaldıklarından dolayı endişe duymaktadırlar. Bu durumun karanlık ve eşyalarla dolu bir odada veya karanlığın hakim olduğu bir denizde yüzmekten farkı bulunmamaktadır. Hangi yöne gideceklerini ve nasıl hareket edeceklerini tam anlamıyla

bilmedikleri için öğrenim gören kişilerde başlangıç olarak korku ve kaygı tetiklemesi meydana gelebilmektedir.

Yeterli Zaman Olmayışı: Yoğun tempolu bir iş hayatı, ailesel durumlar sebebiyle pek çok birey yeni bir dil öğrenme noktasında yeterli zamana sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Dil öğrenimi süreklilik isteyen bir düzen ve disiplinli bir süreç olduğundan pek çok bireyin bunu erteleme ya da öğrenim sürecinin başında vazgeçilmesi muhtemeldir.

Pratik Eksikliği: Dilin öğrenim sürecinde karşı karşıya gelinen diğer bir sorun olarak, öğrenilen bilgilerin uygulanamayışdır. Özellikle bir dilin yabancı dil olarak öğretildiği ülkeler ele alındığında tüm uygulamaların sınıf bazında kısıtlı olduğu ve öğrenenlerin sınıfın dışına çıkması halinde öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatlarının olmadığı görülmektedir.

Konuşmadan Kaçınma: Dil öğrenenlerin pek çoğu ilk etapta yanlış yapmaktan ve bundan kaynaklı olarak gülünç hale gelmekten endişe duydukları için mümkün olduğunca sözlü iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar. Dil yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte bu endişe halinin azalarak yok olduğu görülmektedir.

Motivasyon: Yeni bir beceriyi öğrenirken her bireyde meydana geldiği gibi, genel itibarıyla yeni bir dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan en büyük engel olarak motivasyon kaybı ele alınmaktadır. Yeni bir dilin öğrenme sürecinde seviye artışı olmaktadır. Seviye artışıyla birlikte zorluk seviyesinin artış göstermesi de mümkündür. Özellikle seviye atlama sürecini yakalamakta ya da bazı becerileri uygulama noktasında zorluk çeken kişiler motivasyon kaybı yaşayabilmektedir. Öğrenme sürecinin zeminini meydana getiren bazı durumlar bulunmaktadır. İhtiyaçlar arasında yer alan güdüyü motivasyon desteklemektedir. Motivasyonda azalma ve kayıp durumu meydana geldiği takdirde öğrenme noktasında isteksizlik ve öğrenmeyi reddetme gibi durumlar meydana gelmektedir. Bu durum dil öğrenme aşamalarında da geçerlilik göstermektedir.

Ana Dilde Düşünme: Vaid'e (2018) göre ana dilde düşünce geliştirebilmek için, bireylerin bilgileri bir işleme sokması, düşünmesi ve sorunları çözmek adına ana dillerini devreye sokmaları gerekmektedir. Bu durumun olağan bir süreçten kaynaklandığını dile getirmektedir. Kültürel faktörler ve ana dilin yapısal örgüsünden oluşan durumlardan kaynaklanan bir süreç olabilmektedir. Ana dil üzerinde düşünmek kültürlerarası iletişim noktasında olumlu ve olumsuz olmak üzere bazı etkiler ortaya çıkarabilmektedir. Başka bir yönden ele alınacak olunursa iletişim sürecinde ana dil kullanılması düşünce ve inanç

etkileşimin kolaylaşmasına, bireylerin kendilerini ifade etme noktasında doğru ve etkili bir işlev kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Öte taraftan, ana dilde düşünerek öğrenim sürecinden geçmek kültürel açıdan iletişim kurmada zorluğa ve yanlış sonuçlara varmaya sebep olabilir. Çünkü ana dilin yapısal örgüsünde yer alan kültürel olgular öğrenilmek istenen dil ile örtüşemeyebilir. Örnek verilecek olunursa, Matsumoto ve diğerlerinin (2000) yapmış olduğu çalışmalar ele alındığında, Kafkasyalı ve Japon bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin kültürlerine göre yüz ifadelerini analiz etmeleri istenmektedir. Sonuçlara bakıldığında ise, bireylerin öz kültürlerinde yer alan ifadeleri analiz etme noktasında diğer kültürü analiz etmeye göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu da dilin algı ve yorum yeteneği üzerinde bir etkiye sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

Ellis'in (2015) ifade ettiğine göre, bireyler yabancı dil seviyesinde kendilerini yeterli görmedikleri takdirde, yeni bir dil öğrenme sürecinde zorluk çekmemek adına ana dillerinde iletişim kurmaya daha fazla istek duymaktadırlar. Çünkü bireyin alışmış olduğu, beyninde yer edinen dil, öncelikle aile ortamında öğrenilmiş ve konuşulmuş olan dil olarak görülmektedir. Bu durum yabancı dillerin iyi bir şekilde öğrenilmesinde büyük problemlere yol açmaktadır. Yabancı dil üzerinde yetkin hale gelindiğinde ana dilde iletişim kurma isteğinde azalmalar meydana gelmektedir.

1.8. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi

Arapça küresel diller arasında yer almaktadır. Çince ve İngilizceyle beraber Arapça en çok konuşulan diller arasında yer alır. Arapça, kendine has pek çok farklı özelliğiyle bilinir. Kur'an dili olmakla birlikte, milletlerarası ve dünyanın çoğu ülkesinde yer edinen bir dildir. Bu nedenle yabancı bireylere Arapça öğretimi oldukça geniş bir alanda ele alınmaktadır. Arapça, çekimli dil grubunda yer alır. Arapçada fiil, cümlenin başında yer almakla birlikte, fiilin kökü (genellikle) üç ünsüzden meydana gelmektedir. Arapçada sesli harf bulunmamaktadır. Harekeler ünlülere ses sağlamaktadır. Arapçada cinsiyet farkı bulunmakla birlikte cümle içerisinde yer alan kelimelerin vazifesi iraba bakılarak belirlenmektedir (Işık, 2015).

Yabancı dil olarak Arapça öğretimi hicri I. yıl itibariyle Arap yarımadasının dışında yer alan İslami fetihlerden kaynaklı olarak Arapça bilmeyen kişilerin İslam'a girmesi ve öğrenmesi adına ve bünyesine almış olduğu ülkenin insanlarına Kur'an'ı öğretme ve İslam'a girmeleri için teşvik etmekten kaynaklı olarak başlamıştır.

O dönemlerde nahiv ve sarf nizamlarını öğrenmek gerekliydi. Fesahat ehlinde öğrenim görmek yeterli olmaktadır. Ancak hicri I. asrın sonunda Araplar diğer toplumlarla karşı karşıya gelmiş ve dış milletlerden insanlar Arapça öğrenme noktasında istek duymuş ve bu sebeple Arapçayı etkili şekilde kullanabilmek için bazı bilimler meydana gelmiştir.

Eski dönemlerden itibaren Arapça öğrenmek bir gereksinim haline gelmiştir. İnsanların öğrenme noktasında istek duyması için ana etken, İslam'ı mantık çerçevesine oturtmaktır. Diğer nedenler arasında ise İslam ve Arap dünyası arasında iletişim halinde olmak ve İslam memleketini kurmak adına yardımcı bir görev üstlenmek de yer almaktadır. Bu sebeple Arapça eğitiminde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler metot, materyal ve kitap hazırlanmasına ihtiyaç duymuşlardır.

Son 50 yıl itibariyle yabancı dil olarak Arapça öğretiminde oldukça fazla gelişme meydana gelmiştir. Arap milletinin kazandığı stratejik ve ekonomik gelişmeler Arapça için faydalı olmuştur. Arap ülkelerinde, modern Arapça öğretimi için yeni kurumlar açılmaya başlanmıştır. Günümüzde İlahiyat fakültelerinde, imam hatip liselerinde ve edebiyat fakültelerinde, üniversitelerin Arapça öğretmenliği bölümlerinde, tarih ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde, Kara Harp Okulunda ve Polis Akademisinde diğer bir dil olarak Arapça eğitimi verilmektedir. Bu şekilde Türkiye'nin her şehrinde Arapça üzerine eğitim verilen birimler açılmıştır (Özcan, 2015). Arapça öğretimi için yazılacak kitapların ihtiyaca yönelik olması dilin öğretilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Arapça öğrenimi hakkında yabancı bireylerin bazı ön yargıları bulunmaktadır. Arapça, öğrenilmesi zor bir dil olarak görüldüğünden yabancıların ön yargılı olması olağan görülmektedir.

Ana dili Arapça olmayanlar tarafından duyulan ön yargının belli bir bölümü anlaşılabilir çünkü Arapçaya bazı açılardan bakıldığında zor bir dil olarak nitelendirilebilir. Özellikle Arapça zamirler karmaşık olduğundan öğrenim sürecinin zor geçtiği düşünülebilir. Aynı zamanda öğrenim gören kişi; sarf ve nahiv konularını anlama noktasında zorlanabilmekte, ancak iyi ve gerçek yöntemlerden yola çıkılırsa öğrenme süreci daha kolay bir hale gelebilir. Bu konu hakkında dil kaynakları hazırlamak ve kitap düzenlemek Arap ülkeleri haricinde de düzenlendiği için belli başlı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple konular hakkında değişim yoluna gidilmeli ve yeni fikirler ortaya koyulmalıdır. Müslüman ve Müslüman olmayan Afrika, Asya ve Avrupa'dan gelen ana dil olarak Arapça kullanmayan kişilerin Arapça öğrenme noktasında oldukça fazla ilgi duyduğu gözlenmektedir. Bu artıştan kaynaklı olarak bazı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin İslam Dünyası Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (ICESCO), Arab League Educational

Cultural and Scientific (ALESCO) gibi bölgesel çaptaki kurum ve kuruluşlar Arapça eğitimi üzerine yoğunlaşmış ve bunu kendi çizelgelerine dahil etmişlerdir. Bu araştırmalar, yabancı dil olarak Arapça öğretimi merkezleri açılmasını ele almaktadır. Aynı zamanda Arap ülkelerinde İslam aleminin büyük çaplı üniversitelerinde Arapça eğitimi üzerine eğitim veren kuruluşlar açılmıştır. Bununla beraber farklı internet sitelerinde yabancı dil olarak Arapça öğretimi çizelgeleri bulunmaktadır. Bu araştırmalar içerisinde ders kitapları hakkında çalışmalar yer almaktadır. Arapça öğretimi hakkında aşağı yukarı 100 ders kitabı düzenlenmiştir. Aynı zamanda Arapça öğretimi üzerine bilimsel sempozyumlar ve konferanslar yapılmıştır. Öğretmen eğitimi için de bazı kurs ve atölyelerde çalışmalar yapılmıştır. Tüm bu çalışmalar yapılırsa da Arapça eğitim yöntemlerini analiz eden çalışmaların çoğu bu alanda yetersizlik olduğunu göstermektedir. Arapça öğrenmeye istek duyan kişilerin gayeleri değişiklik göstermektedir. Bu gayeler Bushikhi'ye (2020) göre dört başlıkta ele alınmaktadır;

- 1) Dini hedefler: Kur'an-ı Kerim'i okumak ve dinî metinleri anlam çerçevesine oluşturmak için Arapça öğrenmektir.
- 2) Mesleki hedefler: Ticaret ve turizm alanlarında yazılı ve sözlü iletişim vasıtası olması sebebiyle Arapça öğrenmektir.
- 3) Bilimsel hedefler: Yazılı ve sözlü iletişimi sağladığı ve dil bilimsel çalışmaların konusu olmasından kaynaklı olarak Arapça öğrenmektir.
- 4) Kültürel hedefler: Arap ve İslam aleminin tarihî, kültürel, sanatsal ve turistik değerlerini öğrenmek amacıyla Arapça öğrenmektir.

1.9. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

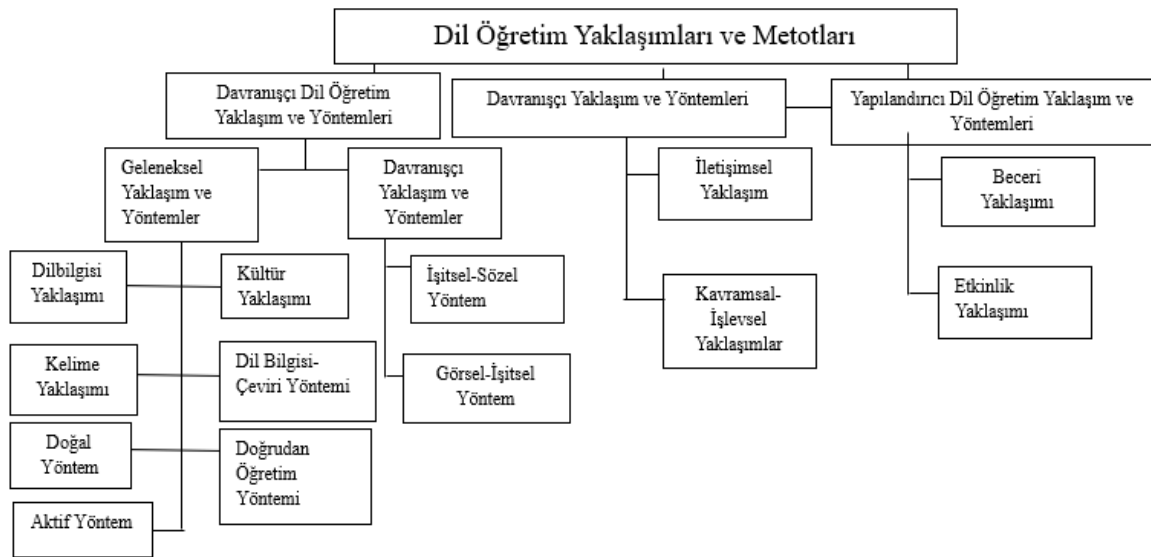
Yabancı dil öğretimindeki en önemli nokta uygun metot seçimidir. Seçilen metot ve tekniklerin öğrenme sürecinden geçen “halk” için uygun olması gerekmektedir. Dil öğretimini yapması beklenen öğretmenlerden, yöntem belirlemesi yaparken öğrenim görenlerin özelliklerini dikkate alması beklenmektedir. Öğretim programında ele alınan yöntem ve teknikler, etkin katılımı, yaratıcı ve üretici olmayı, uygulamayı ve kritik kuramları desteklemelidir (Maden, 2013: 23).

Yabancı dil öğretiminde yöntem; dil kuramları ve uygulamayı oluşturan esaslar olarak görülmektedir. Yöntem; ekipmanların hedefe ve sonuca uyacak şekilde sunulması olarak ele alınmaktadır (Doğan, 1989: 67; Soyupek, 2004: 104). Geçmiş dönemlerden bugüne kadarki süreçte dil öğretiminde ele alınan yaklaşım ve bulgular düşünüldüğünde

1900 yılından günümüze kadar değerli pek çok gelişme meydana gelmiştir. Dil öğretiminin geçmiş dönemlerinde “*dil kurallarına hakim olan kişiler dili iyi bir şekilde ele alır*” fikri esas alınırken, günümüzde “*dil, sosyalleşmeyi sağlayan araçtır*” fikri ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu bakımdan dil öğreniminde gerçekleştirilen etkinlikler de dil bilgisi kurallarının eğitiminden ziyade öğrenim gören kişinin aktifliğini ön plana çıkaran bir alan haline gelmiştir.

Araştırma ve çalışma yapan kişiler, son zamanlarda dil öğretim yaklaşımını ve bulgularını farklı şekilde kategorize ederek yeni bir program elde etmeye çalışmaktadır. Pek çok farklı araştırmacı tarafından kabul gören ve Bailly tarafından 1988 senesinde yapılmış sınıflandırmada dil öğretim yaklaşımları ait oldukları temel fikirlerle göre “*bilişsel, davranışçı ve yapılandırmacı*” şeklinde üç başlıkta toplanmıştır (Güneş, 2011: 124). Dil öğretim sürecinde kullanılan bazı yöntem ve yaklaşımlar aşağıdaki tabloda kategorize edilmiştir;

Tablo 1: Dil öğretim yaklaşımları ve metotları



Tablodan anlaşıldığı gibi birçok yaklaşım ve yöntem vardır. Yabancı dil öğretiminde ele alınan bu metotlar, Arapça öğretimi sürecinde de kullanılabilir. Fakat Türklere, Arapça öğretirken dikkatli ve özenli davranılması gerekmektedir. Özellikle ele alınacak metotların karar verilme sürecinde Türkçe ve Arapça arasında oluşmuş olan ilişkiye dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Türkçe'nin bünyesinde yer alan Arapça kökenli kelimelere dikkat edilmeli ve dil öğretim sürecinde bu durum Türkçe'nin lehine

çevrilmelidir (Kaçar, 2012: 26). İslam âlemi ele alındığında Arapça öğretimi sürecinde günümüzde dahi yabancılara ve Araplara yönelik Arapça öğretiminde kullanılabilecek benzersiz bir yaklaşım gelişmiş değildir (Şâfiî, 1986: 238). Bu çalışma sonucunda yabancı dil olarak Arapça öğretiminde ele alınabilecek yöntem ve yaklaşımlar arasından sıklıkla kullanılan şu yöntemler değerlendirilmektedir:

1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi
2. Doğal Yöntem
3. Direkt Yöntem
4. İşitsel-Dilsel Yöntem
5. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı
6. İletişimci Yaklaşım
7. Seçmeli Yöntem
8. Eğitsel Oyun Yöntemi

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi: Dil bilgisi çeviri yöntemi, Latince eğitimi sırasında kullanılmak üzere üretilmiş (Demirel, 2014: 36) ve bugüne değin Arapçada ve diğer yabancı dillerin öğrenim sürecinde sıklıkla tercih edilen yöntemler arasında yerini almıştır (Güney, 2014: 197). 1950’li yıllarda Fransa’nın ortaöğretim öğrencileri üzerinde uygulaması yapılmış olan bu yöntem geleneksel yöntem şeklinde de ifade edilmektedir. Uygulaması dil bilgisi kuramı ile bir arada yapıldığı için dil bilgisi kuralları ve çeviri dil öğretiminin ana noktası olarak görülmektedir (Güneş, 2011: 127).

Dil kuralları bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu metotta, faaliyet gösteren dil öğretimi sürecinde öncelikli olarak kurallar ana dil üzerinde verilerek açıklaması yapılmakta sonrasında cümleler içerisinde kural örneklemesi yapılmaktadır. Zor olarak ele alınan dil bilgisi kuralları, ayrıntıya girilerek açıklama yapılır. Verilen cümleler yalnızca örnek teşkil eden kalıplaşmış cümleler olduğu için günlük hayat içerisinde yer almamaktadır. Okuması yapılan metnin içeriğine değeri verilmemektir. Çünkü bu metinlerden dil bilgisi pratiği şeklinde yararlanılmaktadır (Demirel, 2011: 38-39). Burada amaçlanan, dili kullanmaktan ziyade diller arası çeviriyi sağlamaktır. Bu bakımdan yazma yeteneği, konuşma yeteneğinden önce gelir (Tosun, 2006: 81). Bu yöntemin merkezinde öğretmen olduğu için kelimeler liste şeklinde verilmektedir. Dil öğretim süreci taklit, ezber ve tekrar şeklinde gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2011: 127; Sümengen, 2004: 12-13).

Dil bilgisi-çeviri yöntemi ile Arapça öğrenimi gören bir bireyde metin yazma ve okuma yetileri gelişmekte fakat işitsel yetiler arka plânda kalmaktadır. Bu da konuşma ve

anlama yetisinde zorluk çıkmasına yol açmaktadır. Öncelikli olarak dil bilgisi kurallarına önem verildiği için zaman içerisinde öğrencilerin isteksizlik duymasına sebep olur. Bu metotla yapılan Arapça öğretiminde aktif olarak kullanılan dilin iletişim tarafı göz ardı edilmekte ve öğrenme isteğini kötü yönde etkilemektedir (Baytar, 2016: 321; Demircan, 1988: 29; Hengirmen, 1993: 19; Nâka, 1985: 72-73).

Doğal Yöntem: Bu metot, insanın normal dil gelişimi ile öğretim kuramları arasındaki etkileşimin sistematik hale gelmesi ile meydana gelmiştir. Dilin öğretim sürecinde çocuğun ana dilini öğrenmiş olduğu doğal ortam izlenerek öncelikle günlük hayattaki deyişlerin öğrenilmesine özen gösterilmiştir. Bu metot içerisinde bireyler, diğer kişilerle etkileşimde bulunmak için dil faktöründen yararlanmak istemektedir. Bu nedenle konuşma yetisi ön planda tutulmaktadır (Güneş, 2011: 128).

Metot, ele alındığında öğretmenin konuşması ön planda tutulurken öğrencinin de dinlemesi gerekir. Öğrencinin önüne gerçekleşmiş olan olay ve durumlar serilmektedir. Normal süreçlerde ele alındığı gibi öncelikli olarak kelime öğretimi yapılır. Sonraki süreçte ise öğrenim gören kişi kelime anlamlarını kavrayamasa dahi düzenli şekilde telaffuz ve tekrar etmesi istenir. Kelime anlamlarına bakmak için sözlük kullanımı mümkün olmamakla birlikte normal süreç içerisinde anlamlandırılması beklenmektedir. Dil bilgisi hakkında bir açıklama yoluna gidilmemekte ve kolay cümle dizilimi ile sağlanmaya çalışılmaktadır (Demirel, 2014: 47). Doğal metot içerisinde öğretim süreci yabancı öğretmenler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu nedenle hem Arapçayı hem de diğer dilleri ana dili gibi konuşan öğretmen bulmak oldukça zordur. Bu metot içerisinde öğrenim gören kişilerin telaffuz noktasında başarı elde ettiği fakat dil bilgisi ve okuma yönünden geride kaldıkları görülmektedir. Arapçada metinleri olması gerektiği gibi okumak için nahiv, sarf ve irab bilgisi gerekmektedir. Bu nedenle metinlerin okunma sürecinde, anlamda farklılıklara kapı açacak hatalar ortaya çıkmaktadır.

Metin faaliyetlerinde öğrenim gören kişinin, okuduğunu mantık çerçevesine oturtamamasından kaynaklı isteksizlik ortaya çıkabilmektedir (Erdem ve Memiş, 2013: 303; Hûlî, 2000: 21). Bu metot ile Arapça öğrenimi gören bir insan, duyma ve işitme yetisinde gelişim gösterdiği için, ana dili Arapça olan bir yabancıyla kolay bir şekilde iletişime geçebilmektedir (Baytar, 2016: 322). Aynı zamanda bu metot dahilinde ana dil üzerinden herhangi bir açıklama yapılmadığından öğretim sürecinde aksamalar meydana gelebilmektedir (Doğan, 2012: 107).

Direkt Yöntem: Dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı bir faaliyet olarak doğrudan öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında dünyada ve Türkiye genelinde çoğunlukla kullanılmıştır (Demirel, 2014: 37). Uygulaması ise kelime kuramıyla birlikte yapılmaktadır. Dil direkt olarak öğretilmekte, kelimelerin anlamları şekil ya da resim yoluyla açıklığa kavuşmakta, konuşma yetisine özen gösterilmekte ve düzenli bir şekilde kelime telaffuzu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yeni dil bilgisi örgüleri düzenli dinleme yapılarak ve örneklerden yararlanılarak tümevarım yöntemiyle açıklanmakta; öncelikle sözlü dil faaliyetlerine özen gösterilmekte ve sonrasında yazılı dil faaliyetleri üzerine gidilmektedir. Ders ortamında öğretilmek istenilen dilin kullanımı üzerinde yoğun bir çaba sarf edilmektedir. Ders başlangıcında konuşma ya da kısa süreli bir fıkra anlatımı yapılmaktadır. Sınıf içerisinde ana dil kullanımı yasaktır. Öğretimin merkezine öğretmenler alınsa da öğrencilerin derste etkin bir şekilde rol alması gerekmektedir (Demirel, 2011: 44; Sümengen, 2004: 14).

Kelime öğretimi sırasında çeviriden uzak durulmuştur. Bu metot içerisinde ortaya çıkan hatalar ana dil üzerinde yapılan hatalar ile denk görülmektedir. Fakat bir çocuğun ana dili öğrenme ve dinleme süreci 10 saat ve üzerinde olabilmektedir. Yabancı dili öğrenirken ise bu kadar uzun süreli bir çalışmadan söz etmek mümkün değildir (es-Sînî, 1989, 458). Dil kurallarının öğrenim sürecinde tümevarım yönteminden faydalanmak hatalı genellemelere yol açmaktadır (Güler, 2004: 174). Öğretim sürecinde yetişkin ve çocuk arasında ayırımdan kaçınılmaktadır (Tosun, 2006: 81).

Merkezine öğretmeni alan bu metodun başarı elde edebilmesi öğretmenin yetenekli ve dil yetilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu metot içerisinde ilk zamanlarda kitap kullanımı yerine konuşma odaklı gidildiği için, Arapça öğretiminde dil kuralları hakkında fikir sahibi olmayan öğrenci, ana dilini baz alarak çalışma yaptığından hatalı cümleler kurmakta ve isteksizlik ortaya çıkmaktadır (Baytar, 2016: 324; Demircan, 1990: 144-171; Sînî, 1989: 457). Aynı zamanda odak noktası olarak konuşan ele alındığı için okuma yetisinin gelişim göstermemesine ve çevirilerde yetersizlik durumunun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ana dil kullanılmadığından soyut kelime öğrenimi sırasında bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Nahiv kurallarının belli bir nizam içerisinde öğretilmemesi de bu metodun noksan görülen noktaları arasında yer almaktadır (Demirel, 2001: 41; Erdem ve Memiş, 2013: 301).

İşitsel-Dilsel Yöntem: İşitsel-dilsel yöntem, ordu yöntemi olarak da bilinmektedir. II. Dünya savaşı döneminde Amerikan askerlerinin İngilizce haricindeki dilleri hızlı bir

şekilde öğrenmeleri için üretilmiştir. Hızlı ve pratik bir şekilde dil edinimi sunduğu için dikkat çekmiştir. Bu metot içerisinde dil öğretimi davranış odaklı öğretilmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilerin tepkisel bir örgü geliştirerek alışkanlık edinmesi amaçlanmaktadır. Öğretim sürecinde gerçek olgularla uyumlu olacak şekilde önce dinleme, sonra konuşma ve yazma olmak üzere ilerleme hedeflenmektedir.

Öğrencinin taklit yeteneğini geliştirmesi, tekrar etmesi beklenirken bu doğrultuda cevaplamalar yapması gerekir. Metinlerin işleme sürecinde tümevarım yöntemi kullanılır. Böylece dil bilgisinin öğrenim süreci dereceli şekilde gerçekleşir (Güneş, 2011: 130-131). Odak noktası olarak sözel yetiler ele alındığı için öğrencide iyi düzeyde konuşma ve dinleme becerisi oluşmaktadır. Sınıf içerisinde sadece öğrenilmek istenilen dil ile konuşma mecburiyeti söz konusudur (Doğan, 1989: 94-104; Hûlî, 2000: 7-9)

Metotta, hazır kalıp cümlelerden yararlanılmaktadır. Fakat bir dilin bünyesinde sonsuz cümle kalıpları yer almaktadır ve tüm bu kalıpları öğretmek mümkün olmamaktadır. Tüm bu kalıpların ezberlenmesi gerektiğinden öğrencinin iyi bir hafızaya sahip olması gerekir. Aynı zamanda gün içerisinde altı saati bulan öğrenme sürecine katlanmak için iyi bir tahammüle sahip olunmalı ve alıştırmaya detaylarına hakim olunmalıdır. Alıştırma detayları mantık çerçevesine oturmadan taklit edildiği takdirde dile dair yapılmış olan hataların genele uyarlanmasına sebep olmaktadır (Sînî, 1989: 459).

Bilişsel Öğrenme Yöntemi: “Dil, öğrenimden ziyade edinimdir” fikrinden yola çıkarak ortaya konulan bu metot, insanın zihnini bilgisayardaki veri işlem şekline benzetir. Bu açıdan görsel, sözel, işitsel, simgesel ve anlamsal başta olmak üzere farklı belleklerin olduğunu ileri sürmektedir. Chomsky’nin de önderliğini yapmış olduğu bu metoda göre dil kazanımı doğumla birlikte başlamaktadır (Güneş, 2011: 133). Bu metot içerisinde, kuralların mantığa oturacak şekilde öğretilmesi ve temelde ele alınan dört dil yetisinin öncelik yerine önem sırasına göre eşit şekilde geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Doğan, 1989: 104-112). Ders öğretim sürecinde karşılıklı konuşma, planlaması yapılan ders programının ana noktası olarak ele alınmaktadır. Bir konu için tam öğrenme olmadan yeni bir bilginin öğretilmesi mümkün değildir. Öğrenilen yeni bilgiler önceden edinilmiş bilgilerin ışığında mantık çerçevesine yerleşir (Demirel, 2011: 47). Bu metot içerisinde bilinçli bir kural öğretimi söz konusu olduğundan ayrıca bir telaffuz eğitimine gerek duyulmamaktadır. Sınıf içerisinde ana dil kullanımına izin verilir; gerekli yerlerde işitsel ve görsel araçlardan faydalanılması mümkündür. Öğrenme sürecinde sınıftaki olumlu geri dönüt, öğretmenin sergilemiş olduğu davranış oldukça önemlidir. Grup çalışması ya da

bireysel öğrenim desteklenmektedir. Dil bilgisi kurallarının öğretimi sırasında tümevarım ve tümdengelim metotları birlikte kullanılmaktadır (Çevik, 2006: 14).

Bilişsel yönetime göre bilinçli bilgi yabancı dil öğrenme noktasında istek duyan her öğrencide yeterli ve sürekli şekilde bulunabilmektedir. Bu durum Arapça öğrenimi gören öğrencilerin, özgüvenli olmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece dil edinim noktasında öğrencide bir dürtü uyanmaktadır (Doğan, 1989: 112; Memiş ve Erdem, 2013: 306). Bu yöntem pek çok farklı açıdan eleştiri almıştır. Dil bilgisi kurallarının öğretimi sırasında konuşma yetisi kazandırılmayacağı, sınıf içinde yapılan çalışma ve metotların meçhul oluşu, öğrencilerin yanlışları üzerinde oldukça fazla durulması, gerek duyulmayan tekrarlar ile dilsel alışkanlık yüklenmeye çalışılması, dönüşümden yola çıkarak dil bilgisi öğretiminde yöntem ve uygulamadaki değişikliklerden ötürü karışıklığın meydana gelmesi, öğretim sürecindeki yeniliklerin kısıtlı olması ve örgü bağlamında bir yaklaşıma sahip olmamasından kaynaklı eleştirilere maruz kalmaktadır (Doğan, 2012: 182).

İletişimci Yaklaşım: İletişimci yaklaşım, 1970’li yıllarda Fransa’da ortaya çıkmıştır. O dönemde yaşayan yetişkin göçmenlerin dil hakkındaki problemlerine çözüm bulmak amacıyla geliştirilmiştir. Aynı zamanda görsel-işitsel ve işitsel-sözel yöntemlere karşı bir bakış açısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde kelime, dil bilgisi ve kültür yaklaşımlarına iletişimsel bir kavram yüklenmiştir. Dil öğretiminin ana noktasında öğrenci bulunmaktadır. Eğitim içerisinde; karşılıklı olarak yapılan konuşma, grup çalışması ve eğitsel oyunlardan yararlanılmaktadır (Doğan, 1989: 112-117). Bu yöntem uygulanırken öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan tüm araç gereçlerden ve tekniklerden yararlanmak mümkündür (Demirel, 2011: 55). Öğretim sürecinde ana nokta olarak dili kullanmaktır. Öğrencilerden kalıp ezberlemesi yapmaları değil, öğrendiklerini mantık çerçevesinde ele almaları ve kavramsallaştırmaları beklenmektedir. Dil öğrenimi için zihinsel işlem yapma yetisi ve üretkenliğe sahip olunması gerekir. Öğretmen ana diline ve öğrettiği dile hakim olmakta ve öğrencilere rehberlik yapmaktadır. Dili işlevsel ve yapısal özellikleri doğrultusunda incelemektedir. Bu noktada dört ana yetinin ve iletişim kurabilme becerisinin geliştirilmesi amaç haline getirilmiştir. Öğretim sürecinde işlevsel-kavramsal kuram temel alınmaktadır. Yani kuralların kullanılmasına ek olarak farklılık gösteren ifadeleri barındıran iletişim etkinliklerinden yararlanılmaktadır.

Metot içerisinde “*Ailede*”, “*Sokakta*”, “*Evde*” gibi gün içerisinde işe yarayabilecek başlıklar seçilmekte ve düzenli olarak diyalog alıştırılmaları yapılmaktadır (Çevik, 2006: 19; Güneş, 2011: 134). Bu metot, öğretim süreci sırasında karşılıklı konuşmaya önem

verdiğinden gün içerisinde Arapça konuşulması bakımından başarı elde etmiş fakat ders kaynaklarında metinlere, ezbere ve dil bilgisi kurallarına yeteri kadar yer vermediğinden beklenen ilgiye sahip olamamıştır. Öğretim sürecinde yararlanılan grup faaliyetlerindeki etkileşimin öğretmen tarafından kontrol edilmesi her daim mümkün olmamaktadır. Bu nedenle yanlışları düzenlemek mümkün görülmemektedir (Baytar, 2016: 332; Demircan, 1988: 57-59).

Seçmeli Yöntem: Seçmeli yöntem, her metodun amaç yolundaki en iyi ve en başarılı yanlarının (Demircan, 1990: 162) gerek duyulan yerlerde kullanımı ile elde edilen bir metot bütünüdür. Dil öğretimi sürecinde öğretilmek istenilen dil kullanılır, fakat gerekli görülen yerlerde ana dil kullanımına da yer verilir (Hûlî, 2000: 121-124). Bu metot dahilinde öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olunması, öğrenim alanına hâkim olunması, diğer yaklaşım, metot ve tekniklere ait belli başlı bilgileri bilmek gerekir (Sebüktekin, 1981: 40).

Dil öğrenimi sürecinin, mantığa oturması ve gerçek olaylarla bağ kurulabilmesi için oldukça fazla pratik yapılmakta ve çeviriden uzak durulmaktadır. Öğretim sürecinde her daim kolaydan zora, somuttan soyuta doğru bir yol izlenmektedir. Dört ana yeti öğrencinin hazır olma hali düşünülerek hazırlanmıştır. Her dersin başlangıcında, dersin amacı ve neden öğrenildiği öğrenciye aktarılmalıdır. İletişimin benliğini oluşturan jest-mimik, ses tonu, vurgu, kültürel ifadeler gibi değişkenlik gösteren olgulara da önem verilmesi gerekir. Her öğrencinin karakteri farklılık gösterdiğinden bireysel farklılıklara önem verilmekte ve öğretim sürecinde pek çok farklı teknikten yararlanılmaktadır (Çevik, 2006: 20-21; Demirel, 2011: 60).

Öğretmenin özgür bir şekilde hareket etmesine olanak sunan bu metot, pek çok kişi tarafından benimsenmektedir. Fakat öğretmenin doğru öğretim metodunu seçmesi gerekir. Bu sebeple öğretmek için gerekli olan araç gereçleri kullanması, metot ve teknikleri bilmesi ve psikolojisi eğitim görmüş olması beklenir. Bu şartlar göz önünde bulundurulduğunda Arapça dalında bu bilgilere sahip öğretmen sayısının oldukça az olması ve öğrenme niteliğinin öğretmen bazında ele alınmasından ötürü bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu metot özellikle değişim noktasında zorluk çeken öğrencilerin düzenli olarak değişim gösteren metotlara ayak uyduramaması ve bundan kaynaklı ders sırasında yetersiz kalması gibi motivasyon üzerinde olumsuz sonuçlar meydana getirebilir (Baytar, 2016: 333; Erdem ve Memiş, 2013: 308).

Eğitsel Oyun Yöntemi: Eğitsel oyun yönteminden, elverişli bir ortamda öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri pekiştirmesi için yararlanılmaktadır. Sınıf içerisinde öğretmenin inisiyatifi ile gerçekleştirilen etkinliklerle, dersler dikkat çekici bir hal almakta (Demirel, 2014: 85) ve bu, öğrencide istek uyandırmaktadır (Açıkgöz, 2006: 363). Oyunların şahsi ya da grupla birlikte oynanması mümkündür. Genel itibariyle öğrenci ön planda tutulmaktadır. Öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmekte ve gerekli yerlerde hakem yerine geçmektedir. Diğer metotlara göre daha fazla hayal gücü ve yaratıcılığa ihtiyaç duyulmaktadır (Duman ve Pars, 2011: 515; Kaya, 2006: 23): Öğrencilerin bildiği oyunlar varsa ders programına uygun olacak şekilde düzenleme yapılarak uygulamalı şekilde kullanılabilir. Eğitsel oyun, eğlence için değil, beklenen davranışın değişmesi adına tercih edilen bir teknik olarak görülmektedir. Oyunların kolay ve dikkat çekici olması oldukça önemli görülmektedir. Düzey seviyesi farklı olan öğrencilerin becerilerini meydana çıkarma amacı ön planda tutulmaktadır. Tüm bireylerin katılım göstermesi gerekir. Oyun içerisinde hedeflenen, dilin kurallarından ziyade kullanım şeklini ön plana çıkarmak ve dilin rahat bir sınıf ortamında öğretilmesine olanak sunmaktır (Demirel, 2014: 85).

1.10. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kullanılabilecek Teknikler

Yazdığımız bölümlerde yabancı dil öğretiminin tarihi, kullanılabilecek yöntemler, edebi metinler, yabancı dilde okuma gibi bölümlere yer verdik. Arapça öğretiminin teknik bilgilerle daha faydalı olacağı görülmüştür. Gerek kelime öğretimi gerek kültür aktarılması, farklı teknikleri beraberinde getirir. Tezimizin konusu olan meseller, Arapçayı öğretirken kullanılması gereken cümlelerdir. Bir meseli öğrenciye öğretirken direkt vermek yerine çeşitli öğretim tekniklerinin kullanılması etkiyi artırır. Bazı teknik başlıkları altında meselleri inceleyecek olursak;

Rol Oynama: Arapça öğretim sürecinde rol oynama tekniğinin yeri oldukça fazladır. Çünkü dil her milletin öz duygu ve fikirlerini, istek ve şikâyetlerini kendilerine has bir şekilde dile getirdikleri sözcüklerdir (Galâyinî, 1996: 7). Bu tekniğe uygun öğrenciler seçilerek aşağıdaki meseller tiyatro oyununa dönüştürülebilir. Böylelikle birden fazla duyu organını kullanarak hatırlanması kolay, kalıcı kelime öğretimi yapılacaktır.

(Meydani, 1955: 292) مَعْوَاةٌ وَقَعَ فِيهَا مَنْ حَفَرَ

(Kim –tuzak kurmak için- kuyu kazarsa kendisi ona düşer)

(Meydani, 1955, 296) مَنْ صَدَّقَ اللَّهَ نَجَا

(Kim Allah’a karşı doğru olursa kurtulur)

Rol Değiştirme: Bu metot, yabancı dil eğitim sürecinde öğrencilerin pek çok farklı yeteneğini geliştirdiği için tercih edilen bir metottur. Arapça öğretiminde konuşma yeteneği üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Çünkü öğrenci yalnızca öz düşüncelerini değil diğer karakterlere ait cümleler de kullanarak kelime bilgisi ve farklı cümle yapılarını deneyimleme şansı bulur.

Dedikodu Halkası: Dedikodu halkası tekniği, yaratıcı drama sürecinde yer alan baş karakterin problemini meydana getiren bir davranışı ya da onun genele dayanan davranışları hakkında gelişir. Bu teknik sayesinde öğrenciler karşılıklı fikir alışverişi yaparken aynı zamanda eleştirel yönden gelişim gösterirler. Öğrencilerin Arapçada konuşma yetilerini geliştirmek için bu teknikten faydalanılabilir.

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası tekniğinden faydalanılması, konuşma yetisinin zihinsel boyutu açısından önemlidir. Çok sayıda düşünceyi, bir grup insandan kısa süre içerisinde alma işlemi olarak da ele alınabilir. Ayrıca bir sorunun çözümünü bulmak ve düşünce geliştirmek için de kullanılır. 5-12 kişilik grupların tartışmada bulunmasıdır (Özbay, 2005: 177-184). Beyin fırtınasından, Arapça öğretiminde kelime hazinesinin genişlemesi, eş ve zıt anlamlı kelimelerin öğretilmesi, cümle ve paragraf oluşturulması gibi durumlarda yararlanılabilir.

2. MESEL KAVRAMINA GENEL BAKIŞ

Meselleri öğretimde kullanmadan önce meydana çıkış sebeplerine ve gelişimine bakmak daha faydalı olacaktır. مَثَل kelimesi, darb-ı mesel, örnek,; aralarında benzerlik bulunan iki şeyden birinin diğeri için kullanılması demektir (İsfahânî, 1443: 758). Mesel terim anlamıyla, kendisine özel unsurlarıyla ayırt edilen söz sanatıdır. Kendi başına edebiyatta yer edinmiştir. Şiirin, söylemlerin, hikaye gibi metinlerin içerisinde alınabilirler (Qatamesh, 1988: 11). Meseli diğeri sözlerden ayıran özellikler arasında az sözle derin manalar içermesini, söylenenin belli olmamasını, kalıplaşmış ve geçmişten bugüne anlamını kaybetmeyerek gelmiş olmasını sayabiliriz. Her bir milletin kendine özgü dili, yaşam tarzı, düşünce sistemi, inancı en genel anlamıyla da kültürü vardır. Yaşanılan olayların kısa, etkileyici aynı zamanda edebi olarak anlatılmak istenmesi bu tür kalıp ifadelerin doğmasına zemin hazırlamıştır. Türkçe karşılığı olarak atasözü/deyim desek de meseller, kendi kültürüne özgü yapıda cümlelerdir. Arap coğrafyasının çok geniş topraklara yayılmış olması birçok farklı gelenek görenek, inanış ve yaşam biçimlerine ev sahipliği yapmasının önünü açmıştır. Gelişen edebiyatı da mesellerin çok çeşitli ve farklı farklı konularda olmasının bir sebebidir.

Mesellerin ortaya çıkış sebepleri birbirinden farklıdır. Bu sebeplerin en belirgin olanları din, yaşanılan coğrafya, edebiyat, ders çıkarılacak olaylardır. Bunlara kısaca değinip örneklerle açıklamak konuyu daha anlaşılır kılacaktır. İslam inanışının etkileri meseller üzerinde oldukça fazladır. Allah'ın emirlerinin dil ile ifade edilmiş olması, Arapçada dil ile ilgili birçok kültür faaliyeti ve unsurunun doğmasına sebep olmuştur (Kaplan, 2014: 16). Kur'ân-ı Kerîm'in, hadislerin ve dini metinlerin içerisinde olduğu gibi alınan ya da oradaki cümleye istinaden söylenmiş pek çok mesel mevcuttur.

الحَيَاءُ مِنَ الْإِيمَانِ (Meydâni, 1955: 1/337) “Haya imandandır.” Meselindeki haya konusu hadislerde de çokça işlenmiştir. Yine أَتَبُّ مِنْ أَبِي لَهَبٍ (Meydâni, 1955: 1/150) “Ebu Leheb'den daha perişan (olsun)” meselinin Kur'ân'da geçen تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ “Ebû Leheb'in elleri kurusun! Kurudu zaten.” (Kur'ân-ı Kerim: Kelime Meâlli, 2017, Tebbet 111/1) ayetinden etkilenecek söylendiği açıkça görülmektedir. Din/inanç, kültürün önemli parçalarındandır. Mesellerde de bunun etkisinin görülmesi olağan hatta kaçınılmazdır. Arap kültürünün İslam'dan oldukça etkilenmiş olduğunu da mesellere bakarak anlayabiliriz.

Arapların çöl hayatı yaşamlarının bir parçası olmuştur. Bu coğrafyaya ayak uydurarak hayatlarını ona göre düzenlemişlerdir. Sıcaklık, çöl hayvanları, bitkileri,

evlerinin şekli, savaşlar ve daha birçok etken kültürlerini şekillendirmiştir. Bu etkenleri mesellerde de bolca görmekteyiz. أَجْهَلُ مِنْ عَقْرَبٍ (Askerî, 1988: 270) (Akrepten daha cahil.) meselinde geçen akrep, çölde oldukça fazla olan bir hayvandır. İnsanlar bu hayvanı gözlemlediklerinde, onun ayakaltında çokça dolaştığını ve kendi ölümüne yol açtığını görmüşler bunun üzerine de bir kişinin cahil olduğunu söyleyecekleri zaman “Akrepten daha cahil” ifadesini kullanmaya başlamışlardır. أَجَبُّ مِنْ نَعَامَةٍ (Askerî, 1988) (Deve kuşundan daha korkak.) Bu meselde de yine çöl hayvanı olan deve kuşu kullanılmıştır. Deve kuşu korktuğunda başını kuma gömer, gizlendiğini zanneder ancak vücudu dışardadır. Mesel de bu amaçla korkak kişiler için söylenmiştir.

Arap edebiyatı denince şiir ilk akla gelenlerdendir. Bu alanda oldukça gelişmiş olan Arap toplumları önemli gördükleri her konuda şiir yazmışlardır. Arap edebiyatı; Klasik Arap Edebiyatı, İslam Öncesi Dönemde Arap Edebiyatı, Sadru'l-İslam Dönemi, Emevi, Abbasi, Çöküş Dönemi Ve Modern Dönem şeklinde dönemlere ayrılmıştır. Özellikle İslam Öncesi Dönem (Cahiliye Dönemi) kültürel hayatın oldukça canlı olmasından dolayı Arap şiirinin en gözde olduğu dönemdir ve zirveyi bu dönemde yaşamıştır. Şiirin bu denli önemli olduğu bir toplumda mesellerin de bundan etkilenmesi oldukça olağandır. Ritim, sözcüklerin uyumu, derinlik gibi etkenler de buna katkıda bulunmuştur. Çeşitli şiirlerden doğrudan alınmış ya da oradaki bir dizeye atıfta bulunarak söylenmiş mesel örnekleri çokça bulunmaktadır. أَيُّ الرِّجَالِ الْمُهَذَّبِ (Meydâni, 1955: 1/40) meseli Cahiliye dönemi şairlerinden Nâbiga ez-Zübyânî tarafından söylenmiş şu dizelerden alınmıştır;

وَلَسْتُ بِمُسْتَنْقِ أَخَا لَا تَلْمُهُ * عَلَى شَعْبٍ، أَيُّ الرِّجَالِ الْمُهَذَّبِ؟

Bir diğer örnek الْعَصَا إِنَّكَ خَيْرٌ مِنْ تَقَارِيقِ الْعَصَا meselidir ve Abdullah bin el-Arabî'nin şu dizelerinden alınmıştır;

أَخْلَفْتُ بِالْمَرْوَةِ حَقًّا وَالصَّافَا * إِنَّكَ خَيْرٌ مِنْ تَقَارِيقِ الْعَصَا

Bir olaya dayanarak çıkan meseller de vardır. Toplum, ilgisini çeken bir olayı abartarak ya da birkaç kelimeyle mecaz şekilde ifade eder. Bu kaynaktan çıkmış meseller, toplumun ilgisini neyin çektiğini, hangi değerlere önem verdiğini bizlere göstererek Arap toplumu hakkında daha fazla bilgi içerir. Örneğin; مَوَاعِيدُ عُرْقُوبٍ (Meydâni, 1955: 2/337) “Urkub’un sözü/vaadi” Urkub yanına gelip hurma isteyen kardeşine, “bu hurma çıkınca sana vereceğim” der. Söz verdiği vakit gelip hurma çıkınca “biraz büyüsün sana öyle vereyim” biraz daha büyüdüktan sonra “iyice olgunlaşsın vereceğim” olgunlaştıktan sonra “daha sulu olsun öyle vereceğim” sonrasında da “kuru hurma olsun vereceğim” der. Hurma söylediği gibi olduktan sonra Urkub bir gece vakti gidip onu keser ve kardeşine

hiçbir şey vermez. Bu olaydan sonra sözünde durmayan kişiler için Urkub'un sözü meseli kullanılır. Bu mesel ve ardındaki olay sözünde durmamanın iyi karşılanmadığını, Araplarda hurmanın mesellere girecek kadar önemli olduğunu gösterir.

Mesellerin çıkış sebeplerinin aslında toplumun yaşantısı, zihin yapısı, değerleri en genel ifadeyle kültürü olduğu ortaya konulmuştur. Buradan kültürü en iyi yansıtan cümlelerin meseller olduğunu söyleyebiliriz. Arapça öğretirken mesel kullanmak öğretmen açısından kaliteli ve zengin örnekler olacak; öğrenci için de Arapçanın nasıl bir dil olduğunu daha iyi anlamasına olanak tanıyacaktır.

2.1. Mesel Kavramının Sözlük ve Terim Anlamı

"Mesel" terimi Arapça "misal" kökünden gelir ve bir şeye benzeme veya benzerliğini aktarma eylemini ifade eder. Ayrıca misilleme, sıfat ve delil anlamlarına da gelir. Terim genellikle çoğulu olan "emsal" olarak anılır (Firuzâbâdî, 1995: 951). Ebu Ubeyd Kasım bin. Sellam (ö. 224/838) emsali, Arapların hem İslam hem de cahiliye dönemlerinde biriktirdikleri bilgelik olarak nitelendirir. İbnü'l-Mukaffa'ya (ö. 142/759) göre kıssa, olayı etkili bir şekilde aktaran, kulağa hoş gelen, aynı anlama gelen kelimeler arasında estetik açıdan en hoş olan kelimedir. İfadenin kapsamı oldukça geniştir (İbnü'l-Mukaffa, 1911: 27). İshâk b. İbrahîm el-Fârâbî (ö. 350/961) meseli şu şekilde açıklamıştır; "*Sıradan halkın alt ve seçkinlerin anlamını beğendikleri şeyler olarak görülmektedir. Öyledir ki onu kendi içlerinde yayar, mutlu ve zor zamanlarında bunu zikreder, zihinlerine zor gelen şeyi bununla çıkarır, en büyük arzularına bununla varır, zor zamanlarından bununla çıkış yolu bulurlar.*" (Durmuş, 2004, 29/293).

Bir meselin anlatılma şekli gibi yeni bir faaliyette bulunma eylemine "darbü'l-mesel" (darb-ı mesel) denir. Aktarılan bir mesajı pekiştirmek amacıyla bir söylemin içine bir aforizma katma eylemine "irsal-i mesel" denir. Rivayetin orijinal ve sahih tercümesine "mavridî" denir. Daha sonraki tekrarına "madribî" adı verilir. Mesel bazen "madribi mevrîdine'nin ortak deyişi" olarak da kategorize edilir (Durmuş, 293). Bu benzetme, ilgili topluluğun gelenek ve uygulamalarından kaynaklanan olayları kapsar. Öyle ki, bazı kıssalarda geçen olayların akıl eseri olduğu düşünülebilir. Kıssa, kısa ve gerçek bir anekdota dayanabileceği gibi kurmaca ve hayali bir senaryoya da dayanabilir (Bulut, 1984: 95).

Arap masalları, kendine özgü özellikleri nedeniyle şöhret kazanan kişiler üzerine oluşturulmuştur. Ancak toplum, hayal gücüyle olağanüstü erdemlere sahip bireyleri tespit

etmiştir (Nuriyev, 5). Atasözlerinin en önemli özelliği özgün ve değişmeden anlatılmış olmasıdır. Orijinal metni temel olarak kullanmanın yararı, dil bilgisi değişikliklerinden etkilenmemesidir. Bir mesel, “müzekkerlik, müenneslik, cemi, tesniye hakkında nitelendirildiği takdirde gramer olarak herhangi bir değişikliğe uğramaz.” (Askerî 1988, 11/33).

Atasözleri Arap edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Atasözleri kısa ve net olduklarında daha kolay ezberlenirler. Meydanî'nin (ö. 518/1124) Mecmau'l-Emsâl adlı eseri, 6000'e yakın meselin kayıtlı olduğu önemli bir mesel koleksiyonudur. Bu kitap özellikle Emeviler döneminden bu yana belgelenen çok sayıda meseli tasvir etmesi açısından dikkat çekicidir (İpek, 2014: 190). Tüm dillerde mesel, Türkçe'de atasözü, vecize, kıssa ya da deyim şeklinde açıklanırken, İbranice'de “maşal” Habeşçe'de mesel, Asurice'de meselu, Aramice'de matla şeklinde ifade edilmektedir (Sellheim, 1971: 23). Sözcüğün türevleri göz önüne alındığında bütün dillerde bir şeyi bir şeye benzetme anlamında kullanıldığı ifade edilebilir (Sellheim, 1971: 24).

Mesel, atalardan kaynaklanan ve onların yüzyıllar boyunca biriktirdiği gözlem ve deneyimlere dayanan durumları anlatmak için kullanılan bir terimdir. Bu durumlar tutarlı kalıplar ve aforizmalar kullanılarak tavsiye ve yargıyı içerecek şekilde aktarılır. Benzetmeler nesilden nesile aktararak dil engelleri aşılar, anlamlarına değer verilir ve aktarılır. Bununla birlikte meseller literatürde sıklıkla alternatif terimlerle anılmaktadır. Bunlar arasında en yaygın isimler; hikmet, vecize, deyim, kelâm-ı kibar, ve darb-ı meseldir (Askerî, 29: 293). Bir diğer tanımı da halk arasında yaygın olarak bilinen ve paylaşılan, benzetmelere dayanan hikmetli sözdür (Güllüce, 2014: 96).

Mesellerin Özellikleri

- a) Sözcükler kısa ama anlamları geniştir.
- b) Kelimeler analogiden türetilmiştir.
- c) Halk arasında iyi bilinir ve yaygın olarak kullanılır.
- d) Herhangi bir düşünceyi veya inancı ifade etmek için kullanılabilirler.
- e) Geçmiş deneyimlerin yeni deneyimlere dahil edilmesine olanak tanır.
- f) Anlatıda güzellik unsurlarına yer verirler (Yıldız, 2006: 9).

2.2. Mesellerin Önemi ve Faydası

Mesel; çevre, toplum ve tarihle olan bağlantıları nedeniyle toplumsal öneme sahiptir. Aynı zamanda ahlaki ve entelektüel içeriği nedeniyle eğitimsel değere de sahiptir. Dil

bilimsel olarak dil bilgisi kurallarının geliştirilmesine destek olur. Retorik olarak edebi bir dil görevi görür. Estetik olarak kulağa hitap eder. Toplumun tüm kesimleri tarafından geniş çapta benimsenen benzetmeler, yazarları bu öyküleri derleyen, açıklayan, kategorize eden ve bağlamsallaştıran çeşitli kitaplar oluşturmaya teşvik etti. İster eski çağlardan ister modern çağlardan olsun, benzetmelere atfedilen önem, bu alandaki eserlerin çokluğundan anlaşılabilir. Herhangi bir şeyin önemi ona olan ilginin hem artması hem de devam etmesiyle gösterilir. Mesellerin önemi, bir durumu açıklamak, bir kavramı özetlemek veya aksi takdirde kapsamlı açıklama gerektirecek karmaşık bir senaryoyu açıklamak için önceden var olan araçlar olarak hizmet edebilme yeteneklerinde ortaya çıkar. Buna çeşitli açılardan yaklaşılabılır:

Sosyal Yönden: Kıssalar, bir milletin edebiyatında ve tarihinde, geçmiş ile bugün arasındaki uçurumu kapatmada önemli bir rol oynar. Bir kültürün geleneklerini, göreneklerini, hakim inanç ve davranışlarını etkili bir şekilde sergilerler. Pek çok medeniyeti ve yaşamı anlatan sanat eserleri gibi bireylerin karşısına çıkan kıssalar incelenerek de medeniyetler arasındaki farklılıklar görülebilir. Yazılı kayıtların az olduğu ve sözlü aktarımın yaygın olduğu Cahiliye döneminde, okuma yazma bilmeyen Araplar ezbere büyük önem veriyorlardı. Şairler ve hatipler gibi olağanüstü hafıza becerilerine sahip kişiler toplumda oldukça rağbet görüyordu. Panayırlarda şiir ve hitabet dinletileri düzenlenmiş, ünlü şairlerin eserleri "Muallâkâtı Seb'a" adıyla kayıt altına alınmıştır (Yılmaz, 1997: 1-42). Ezberlemeye ağırlık veren bir kültürde hafızada tutulması gereken en uygun kelimelerin şiir, mesel gibi kısa ve çeşitli yoruma sahip kelimeler olduğu açıktır. İslam'ın doğuşunun ardından, toplumsal açıdan önemli bir değere sahip olan şiir ve kıssaların yerini, düzyazı ve ikna edici konuşma aldı. Kur'an-ı Kerim ve hadisler birçok konuda benzetmeler içermiş ve onlara dini önem kazandırmıştır.

Meseller, ortaya çıktıkları bağlamın bir ürünü olarak sosyal bilimciler için önemli bir kaynak görevi görür. Benzetmeler bir ulusun ahlaki idealleri, görgü kuralları ve dünya görüşü hakkında fikir verir. Mesela çölde ikamet eden bir Arabın kıssası; çadır, kurak ve verimli arazi, yağış vb. unsurları kapsar. Kıyı şeridinde yaşayan insanlarla ilgili kıssalar, deniz, gemi, av ve balık gibi onların oluşumuna etki eden çeşitli varlıklar tarafından işlenir. Dolayısıyla kıssalar, bir milletin olaylara bakış açısı ve bu bakış açısının insanlarda yarattığı anlam hakkında fikir verir (Cevherî, 2007).

Eğitim Yönünden: Meseller, genellikle eğitmek, etik dışı davranışları düzeltmek ve erdemli davranışları teşvik etmek için kullanılır. Kapsamlı çabalar sonucunda ortaya çıkan

kısa öğüt özetleri olarak, uzun anlatılarla karşılaştırıldığında duygular üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptirler. Gelenekleri, toplumsal davranışları, deneyimleri ve fikirleri farklı etkileşimler yoluyla nesiller arasında aktarır. Gelecek nesillere rehberlik sağlar ve karşılaştıkları zorluklara yanıtlar sunarlar. Pek çok medeniyetin ahlak ve uygulamaları açısından zengin olan benzetmeler, toplumların temelinde yatan düşünce kalıplarına dair değerli bilgiler verir. Bu sözler şiir gibi üst sınıfa ait olmayıp, genel nüfusun düşünce ve kanaatlerini yansıtır. Bu nedenle bazı kişiler meseli "toplumun sesi" olarak sınıflandırmaktadır (Emîn, 1969: 60-62).

Kültürün bir unsuru olan kıssalar, geçmişle günümüz arasında bağlantı kuran tarihi anlatılardır. Toplumdaki tüm bireylere avantaj sağlayan ortak varlıklar olarak hizmet ederek sosyal uyumu teşvik ederler. Anlayışlarını, yönlerini, tercihlerini, gurur kaynaklarını ve amaçlarını pekiştirmeye yardımcı olurlar (İmîl Bedi, 1415/1995/, I, 69). Atasözleri, önceki nesillerden sonraki nesillere aktarılan bilişsel ve davranışsal kalıpları kapsar. Bu özelliklere sahip bireyler, toplumun geleceğinde ortaya çıkabilecek etik ikilemleri etkili bir şekilde ele almak için yeterli kaynaklara sahiptir. Başka bireylerin yaşam deneyimlerinin kısa ve öz anlatımlarından oluştuğu için bireylerin kaliteli bir yaşam sürmelerine yardımcı olur. Meseller, insanların yoluna yön veren aydınlatıcı projektörler işlevi görür. Aynı zamanda, genişletilmiş benzetmelerle açıklanabilecek derin deneyimler de kısa ve öz bir şekilde dile getirilebilir. Bu aforizmalar kolayca hatırlanabilir ve gelişen durumlara yanıt olarak etkili bir şekilde kullanılabilir. Soyut kavramlar somut bir şekilde açıklanıp temsil edildiğinde daha iyi anlaşılıp akılda tutulabilir ve potansiyel olarak silinmez ifadeler dönüşebilir. Dolayısıyla atasözleri, manayı duyularla anlaşılabilir bir seviyeye yükseltir.

Dil Yönünden: Edebiyatta, gramerde, retorikte, münazarada ve hatta sohbetlerde savunulan kavramlarla tanıştırıldığında söylemler büyük ölçüde zenginleşir. Bu tanıklıklar benzetmeler, sözler veya şiirler şeklinde olabilir. Meseller kuşaktan kuşağa aktarıldığı için en güçlü ve kalıcı iletişim aracıdır. Kelimelerin gücünü artırır ve alıcının bunların önemini kavramasını kolaylaştırır. Meseller, hem belagat (ses, uyum, açıklık ve anlamda anlaşılabilirlik) hem de inceliğe (bağlamla uyum ve derin anlam) sahip olma konusundaki eşsiz yeteneklerinden dolayı şiir, düzyazı ve dil bilgisinde kanıt görevi görür. Bu mantıktan ötürü dil bilimciler kıssaları titizlikle incelemişlerdir. Onlara göre mesel temiz dilin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Araştırmacılar dil bilgisi kurallarına ilişkin verilerini

çoğunlukla atasözlerinden elde etmişler ve dil oluşturma çalışmalarının önemli bir kısmını atasözlerine dayandırmışlardır (Tevfik, 1408-1988: 31).

Mesellerin dil bilimciler tarafından gramerde delil olarak kullanılması, onların dilin anlaşılmasındaki önemini ortaya koymaktadır. Sözlüklerde ve gramer metinlerinde mesellere delil olarak rastlamak neredeyse kaçınılmazdır. Dil bilimciler, atasözlerinin anlatım kolaylığı ve derin öneminden ve bunların iletişim üzerindeki önemli etkisinden yararlanmışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Askeri, kıssaların ayrı bir çalışma alanı oluşturduğunu ileri sürer. Kapsamlı bir anlayış olmadan, hiç kimse bu konuyu etkili bir şekilde tartışamaz. Kıssaları yeterince dikkate almayan bir kişinin edebi yeterlilikten yoksun olduğu düşünülür (Askerî, 10)

Belagat Yönünden: Arapçada, incelikli kavramları etkili bir şekilde iletmek ve açıklamak için mesellerden ve temsiller içeren benzetmelerden geniş ölçüde yararlanır. Dolayısıyla açıklamaların ardından sunulan kıssalar, asıl manayı ortaya çıkarmaya ve kapsamlı bir sonuca varmaya hizmet etmektedir (Zemahşerî, 190). Aklın anlayabileceği açıklamalar sunan bir temsil kurgulanırsa veya temsilin sunumu sırasında anlamlar kısa ve öz bir şekilde ortaya çıkarsa, temsil, kastedilen anlamı muhteşem bir elbiseyle süsler. Meseller, karmaşık konuların az kelimeyle, net benzetmelerle ve keyifli bir üslupla kısa ve zarif bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlar. Övgü amacıyla kullanıldığında meseller bir büyüklük ve görkem duygusu kazanır, onları ihtişam ve heybetin simgesi haline getirir.

Meseller de bazı hadisler gibi gerçeği yansıtan ifadeler olup, karşılaştırma ve örneklemenin gerekli olduğu durumlarda uyarı ve motivasyon aracı olarak kullanılır. Sonuç olarak edebiyat dünyasının eğitimcilerinin, akıl hocalarının ve önde gelen şahsiyetlerinin ilgisini çekmiştir. Feyyâz'a göre atasözleri diğer çeşitlere göre daha kapsayıcı ve kısa olması nedeniyle en önemli söz türüdür (Feyyâz, 1414/1993: 39). Kapalı dil kullanımıyla netlik sağlanarak gerçeğin ortaya çıkarılması ve hayal gücünün gerçeğe dönüştürülmesi sağlanır.

Estetik Yönden: Kelimelerin edebiyatta ve hitabette etki yaratabilmesi için sıradan kelimelerden farklı olarak duyguları, görsel duyuları ve işitsel yetenekleri cezbeden bir çekiciliğe sahip olması gerekir. Mesellerin tanımlarını yapan bilim adamlarının çoğunluğu aynı zamanda kıssaların estetik boyutunun önemine de dikkat çekmişlerdir. Meseller, kelimelerin estetik çekiciliğini artırır ve değerlerini yükseltir. Bu sayede mutluluk ya da üzüntü, rahatlık ya da hoşnutsuzluk gibi duygular zahmetsizce aktarılabilir. Mesajı net bir şekilde açıklar. Konuşmalarda benzetmelerin kullanılması mesajın çekiciliğini artırır.

Askeri'ye göre bu kıssa, bir kolyedeki süse, bahçedeki bir çiçeğe veya bir elbisedeki iğne oyasına benzetilebilir (Askeri, 10-11).

2.3. Meselin Çeşitleri

Mesel kaynaklarda, ortaya çıkma dönemi ya da kaynaklarına göre tasnif edilmektedir.

A) Ortaya Çıkış Zamanına Göre Meseller;

Kadim Olan Meseller: Bu meseller, Hicri dördüncü asır öncesine ait olup hem Cahiliye hem de İslam dönemine ait kıssaları kapsamaktadır. Cahiliye dönemine ait mesellerinde genellikle o dönemde yaşamış kişilerin isimleri yer alır. Mesellerin, cahiliye dönemindeki savaflara, haberlere, önemli olaylara, o dönemin örf ve inançlarına ışık tutması, o dönemle olan ilişkisine işaret eder. Bununla birlikte, esas olarak çöl yaşamı, hayvanlar ve bitkilerle ilgili olan benzetmeler ağırlıklı olarak bu döneme aittir. Mesellerin ayet, hadis, sahabe veya mürid yorumlarını içermesi onların İslam dönemiyle olan ilişkisini gösterir. Bu dönemde Arapçada herhangi bir gerileme yaşanmaması nedeniyle o dönemdeki atasözleri, sözlükler bilginler tarafından değerli kabul edilmektedir (Durmuş, 29: 295).

Müvelled Meseller: Hicri dördüncü yüzyıldan sonra ortaya çıkan mesellere "müvelled meseller" denilmektedir. Hamza İsfahânî, müvelled mesellerin sınıflandırmasını ilk yapan kişi olarak tanınır. Ebû Hilâl el-Askerî, "Cemheretü'l-Emsâl" adlı eserinde bazı müvelled mesellere yer verdiği için İsfahânî'yi eleştirmiştir. Ahmed b. Muhammed el-Meydânî (ö. 518/1124) ise "Mecma'u'l-Emsâl" adlı kitabında her bölümün sonunda müvelled mesellere değinmiş ve bu tür mesellerin sayısını yaklaşık bin civarında belirtmiştir (Hârizmî, 1: 256).

Modern Meseller: Modern meseller, Rönesans döneminin ardından 19. ve 20. yüzyıllarda hem Batı hem de Arap bölgelerinde türetilmiştir. Sellheim'in 1971'de (s. 43) belgelediği gibi, 20. yüzyıl boyunca Arap ülkelerinden gelen mesellerin bir koleksiyonunu içermektedir.

Halk Diline Özgün Meseller: Bu meseller, belirli bölgelere özgüdür ve her bölgenin kendine özgü kültürel geleneklerini yansıtacak şekilde yerel dilde söylenmektedir. Bu atasözleri yaygın olarak kullanılmakta ve sözlü iletişim yoluyla yayılmaktadır. Günümüzde bu meselleri derleyen çok sayıda edebi eser bulunmaktadır.

B) Kaynaklarına Göre Meseller;

Büyük Olaylardan Kaynaklanan Meseller: Bu meseller, cahiliye döneminde meydana gelen büyük savaşlar (Eyyâmu'l-Arab) gibi önemli olaylar sonucunda ortaya çıkmıştır. Örneğin, " Besûs'tan daha uğursuzdur" (Askeri, 1: 471) mesel, ünlü Besus savaşından sonra yaygın olarak bilinir hale gelmiştir.

Varlıkların Taşıdıkları Sıfatla İlgili Söylenen Meseller: Varlıkların taşıdıkları sıfat ile ilgili söylenen mesellerin ortaya çıkmasında Arapların yaşadıkları ortam, kültür ve bu kültürde yetişen şahsiyetler, hayvanlar, bitki ve mekanlar oldukça önemli bir rol oynamıştır.

Bir Hikayeden Kaynaklanan Meseller: İbret veren ya da etki yaratan bir hikaye sonrasında söylenen meselleri ifade etmektedir. Buna örnek olarak Numan bin Münzir'in adını tarihe geçirmek ve anıtlıştıracak bir köşk yaptırmak istemesi üzerinde dönemin en önemli mimari Sinnimar'ı çağırması verilebilir. Daha sonrasında mimarın yapacağı saraya uygun bir şekilde Küfe'de Fırat Nehri kıyısında bir tepe seçilmiş ve köşk inşa edilmeye başlanmıştır. Yapımı biten köşkü gezmeye giden Numan bin Munzir eser karşısında şaşkınlık yaşamış ve mimarın benzer bir eser daha yapmaması için onu öldürtmüştür (Askeri, 1: 259). Araplar, bu olay sonrasında ödül yerine ceza alan mazlum için "Sinnimar'ın cezası" ifadesini kullanmaya başlamışlardır.

Hikmetlerden Doğan Meseller: Arap kültürünün mesellerini nesilden nesile aktarma konusunda zengin bir geleneği vardır. Bu meselleri, geniş deneyim ve anlayıştan kaynaklanan bilgeliklerinden dolayı büyük saygı görür. Meseller genellikle bir şiirden veya tanınmış bir kişinin sözlerinden türetilen, yaygın olarak bilinen ve dolaşan ifadelerdir.

Kur'an ve Hadis Kaynaklı Olan Meseller: İslam'ın ilk yüzyılında ortaya çıkan atasözleri incelendiğinde, Kur'an-ı Kerim ve hadislerin belagatinin Arap edebiyatında doruğa ulaştığı görülür. Sonuç olarak atasözlerinin önemli bir kısmı ya doğrudan alıntılanmış ya da bu dini metinlerden etkilenmiştir.

Şiir Kaynaklı Olan Meseller: Cahiliye devrinde ve sonraki asırlarda çok sayıda kısa ve öz lirik beyit, zamanla geniş çapta yayılan mesellere dönüşmüştür. Bu atasözleri bazen beyitin tek bir satırını bazen de beyitin tamamını kapsayabilir (Gültekin, 2018: 125).

Kaynağı Fabl ve Kurgusal Olan Meseller: Bunlar, masal edebiyatında hayali olayları anlatmak için kullanılan, yaygın olarak bilinen ve kullanılan ifadelere dayanarak oluşturulan alegorik hikayelerdir.

2.4. Mesellerin Yapı Bakımından Kategorileri

Yapılarına göre meseller veciz, kıyâsî ve hurafi olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır.

Veciz Meseller: Mesel kısa ve özdür ve yaygın olarak bilinmektedir, gerçek ve kesin bir mesaj iletmektedir. Bu meseller, hikâyeye ilham veren daha önceki bir duruma, sonradan gelen bir durumu bağlamaktadır (Katâmiş, 28). Ayrıca bu kategori, ilim sahibi kişilerin paylaştığı derin anlayışları ve manzum beyitlerdeki hikmetli dizeleri de kapsar (Katâmiş, 28-29).

Kıyâsî Meseller: Bu tür örnekler Kur'an-ı Kerim'de ve Hz. Muhammed'in öğretilerinde rastlamak mümkündür. Peygamber Efendimiz (sav)'in hadislerinde bu bilgiler yer almaktadır. Bu meseller genel olarak meselu, kemeseli, kema gibi ifadeler ile başlamaktadır. Meselleri toparlayan eserlerde bu gibi mesellere çok rastlanmamaktadır (Katâmiş, 28/30).

Hurafi Meseller: Arapların hayvanların dilinden türettiği mesellerdir. Bu meseller sıklıkla rehberlik ve öğüt amacıyla kullanılır. Bu kıssaların kaynağı oldukça eskidir (Katâmiş, 32). Arapların hayvanlarla o kadar derin bir bağları vardır ki, onlara bazı kelimeler atfederek kendilerince hikayeler anlatabiliyorlardı.

2.5. Dil-Kültür-Mesel

Dil, birikimli bir şekilde gelişimini ve değişimini sürdürmektedir. İnsandan doğan bir araç olduğundan, ondan çokça etkilenen ve aynı zamanda onu etkileyen de bir unsurdur. İnsanın olduğu yerde sanat, edebiyat, bilim de mutlaka oluşur. Bu gibi durumların her biri dili değişime sürüklemiş ve yeni sözcükler bünyesine almıştır. İnsanın en önemli özelliklerinden biri pratik zeka geliştirebilmesi ve bunu farkında olmadan yapabilmesidir. Bu özelliği dile yansımış olup üzerine sayfalarca yazı yazılacak olan konuları tek cümleyle pratik ve zeki bir şekilde ifade edebilecek güce sahip hale gelmiştir. Buna en güzel örnek atasözleri, Arapçadaki karşılığıyla mesellerdir. Bu cümleler sadece bir durumu veciz bir şekilde anlatmakla kalmayıp içerisinde birçok yaşanmışlık, kültür, söz sanatı gibi unsurları da barındırmaktadır. Şüphesiz Arap toplumunu yansıtan en önemli araçlardan biri bu cümlelerdir.

Dilin özelliklerinden biri olan birikimlilik; var olduğu toplumun geçmişinden, yaşantılarından, kültüründen bizlere bilgi verir. Herhangi bir toplum, dilin bu birikimlilik özelliğinden yararlanarak başka toplumların geçmişleri hakkında çıkarımlarda bulunabilir.

Weisgerber'e göre dil, yaşamın bütün alanlarında, günlük yaşamın en yalın olaylarında, bilimin ana formlarında, görenekler ve törelerde, inançlarda ortaya çıkar; dil her türlü maddesel yaşamın, tekniğin, ekonominin de koşuludur; dinde, hukukta, felsefe ve sanatta yeri vardır (Aydın, 2013: 173). Günlük dilde farkında olmadan sarf edilen sözcükler bile özünde topluma ait izler barındırır. Kültür, maddi ve manevi her şeyi işlemek ve geliştirmek demektir (Kaplan, 2014: 32). Bir milletin neredeyse tüm özelliklerini içine alan kültür oldukça geniş kapsamlıdır. İnsan, düşünen, düşündükleriyle yeni şeyler üreten, sonra da ürettiklerini başkalarıyla paylaşma gereği duyan sosyal bir varlık olarak tanımlanır (Cüceloğlu, 1979: 308). İnsanın bu iletişimi temelde kültürü oluşturur. Giyilen kıyafetten halk oyunlarına, konuşulan dilden yemeklerine kadar bir milleti diğerinden ayıran kıstaslar kültürde bulunur. Dil yönünden ele aldığımızda diğer kültür öğelerinin de dilin içerisinde bir yerlerde olduğu görülür. Söylenen şarkılar, yazılan edebi eserler, sözlü gelenekle aktarılan değerler bizlere dil aracılığıyla kültür hakkında bilgiler verir. Kültürü öz halde işleyen cümleler ise atasözleridir. Bu cümlelere bakıldığında toplumun her alanından yaşanmışlıklar görmek mümkündür.

Dili öğretirken cümleler vermenin önemi tecrübelerle sabittir. Kişi kuralı öğrendikten sonra ne kadar çok örnekle karşı karşıya kalırsa konuyu o kadar zihnine yerleştirir ve kalıcılık aynı oranda artar. Bu cümle örneklerinin de kullanılmayan kelimelerden oluşan cümlelerden oluşması yerine çokça karşılaşılan ve toplum hakkında bilgiler içeren cümleler olması motivasyonu arttırmakla birlikte eğitimi daha kaliteli hale getirecektir. Meseller geçmişten biriken bize aktardığı için süregelen kültür hakkında bize önemli ipuçları verir. Bu da o toplumun dili nasıl kullandığından günlük yaşama kadar birçok konu hakkında zihnimize genel yargıların oluşmasına yardımcı olur. Kültürü öğrenilen bir dilin öğrenilmesi daha kolay olur ve eğitim tekdüze olmaktan çıkar. İçerisinde edebiyat ve zengin bir kültür barındıran meseller, dil öğretiminde kullanıldığında faydalı ve kalıcı cümle örnekleri olur. Söylemindeki ahenk akılda kalıcılığı arttırırken farklı sözcük ve kullanımlar içeriyor olması da kelime hazinesini genişletecek niteliktedir.

3. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE MESEL KULLANIMININ ÖNEMİ

Geçmişten beri yabancı bir dilin öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu önem günümüzde daha da artmış ve dil öğrenimi kaçınılmaz bir hal almıştır. Zaman içerisinde de dil öğretiminde farklı yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Değişen ve gelişen şartlara uyum sağlamak adına kullanılan yöntemler de kendini yenilemek zorundadır. Bugün pek çok yöntem ve teknik kullanılıyor olsa da sadece birinin doğru olduğunu söylemek yanlıştır. Dilin farklı seviyelerinde farklı tekniklerin kullanılması öğretimin etkili olması adına oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra kullanılan ve etkili olan yol bir diğer kişide faydasız olabilir. Bu sebeple birden fazla yöntemin ve tekniğin denenmesi de ayrıca önem taşımaktadır.

Arapçanın başlangıç seviyesinde olan kişilerin kültür hakkında pek fazla bilgisinin olması beklenmez. Bu seviyede dili kendi basit ihtiyaçlarını ifade edecek kadar bilmesi yeterlidir. Ancak Arapçayı orta-ileri seviyeye kadar öğrenmiş bir kişinin Arap kültürü hakkında da bilgisinin olması gerekir. Bu, seviyeyi ilerletmek ve zihinde daha belirgin hale getirmek adına önemlidir. Arapçaya özgü bir kelimeyi zihinde tahayyül etmek o kelimenin bulunmadığı bir dili kullanan kişi için oldukça zordur. Burada kültürü olduğu gibi yansıtan meselleri kullanmak oldukça faydalı olacaktır. Bu faydalar arasında şunları sayabiliriz;

-Bir meseli okuduğumuz, dinlediğimiz zaman kelimeler arasındaki ses uyumu sayesinde o cümle kulağımıza daha hoş gelir ve cümlenin aklımızda kalıcı olmasına yardımcı olur.

-Meselin doğuş hikayesi ilgimizi çeker, Arap kültürü hakkında bize oldukça faydalı bilgiler sunar ve bir kalıp olarak zihnimize yer edinir.

-Meseller oldukça çeşitli olduğundan Arap kişileri ile de alakalı pek çok mesel bulunduğundan bizlerde bu kişilere dair genel kültür oluşturur.

-Bir dil bilgisi kuralını öğrenme/öğretmede zorluk çekiliyorsa meselle birlikte bu kuralın görülmesi sayılan sebeplerle birlikte daha etkili ve kolay olur. Çoğu konu ve kural içeren meseller öğretmenler için zengin örnek kaynaklarıdır.

Bir örnek verecek olursak; ثَمَرَةُ الصَّبْرِ نَجْعُ الظَّفَرِ “Sabrın meyvesi zafer elde etmektir.” Türkçe karşılığı, sabrın sonu selamettir olan bu mesel bizlere dört farklı kelimeyi cümle içerisinde öğretir, iki tane isim tamlaması içerdiğinden “izafet” konusuna güzel bir örnek teşkil eder, harekeler ve الظَّفَر – الصَّبْر kelimeleri arasındaki ses/hareke uyumu akılda kalıcılığı arttırır, başarının ve sabrın Türklerde olduğu gibi Arap kültüründe de olduğunu

bizlere gösterir. Örnekle de anlaşılacağı üzere mesel kullanımı zihni daha aktif hale getirerek öğrenmeye yardımcı olur.

Öğretimde pek çok yöntem ve teknik mevcuttur. Mesellerle birlikte kullanılması uygun olanları açıklamaları ve örnekleriyle birlikte vermek konuyu daha iyi kavramamıza yardımcı olacaktır. En eski ve hala sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri anlatım (takrir, sunma); yabancı dil eğitiminde dil bilgisi-çeviri (geleneksel) yöntemidir. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım kullanılır ve başlangıçta öğrencilere okutulan metinlerdeki gramer kalıplarına öncelik verilir (Erdem ve Memiş, 2013: 300). Bu yöntemle dil öğretiminde, dersler genellikle öğretmen merkezlidir. Öğretmenler, öğrencilere gramer kurallarını ve çeşitli kelimeleri çeviri yaparak öğretirler. Ancak bu yöntem öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu düşürebilir. Farklı yabancı dil öğretim metotları, öğrencilerin daha aktif rol oynamalarını sağlar. Meseller, dil bilgisi kurallarını öğretmede direkt çevirilerini yapmak suretiyle kullanılabilir. Bu yöntem ihtiyaç halinde uygulanabilir ancak daha farklı yöntemlerin kullanılması etkililiği ve kalıcılığı artıracaktır. Bu yöntemi kullanacak öğretmenler iyi bir birikime sahip olmalı ve verdiği meseller hakkında bilgi aktarımı yapabilmelidir.

Mesellerin kullanılabileceği en iyi yöntemlerden biri yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Kalaycı, 2014: 2). Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi öğrenciye sezdirme yöntemiyle verilir. Bu, cümleyi söyleyip anlamı tahmin etme üzerinden uygulanabilir. Öğrenci cümleleri duydukça ve anlamlandırmaya çalıştıkça aktif öğrenme sağlayarak kelime hazinesini genişletir. Bu yöntem mesel içerisinde sadece bir sözcük bilinmiyorsa çok daha etkili olur. Beyin, diğer kelimelerinin anlamından yola çıkarak bilinmeyen kelimeye anlam atfeder bu da kelimenin öğrenilmesini kolaylaştırır.

Bir diğer etkili olacak yöntem de drama yöntemidir. Drama yöntemi; belirlenmiş hedeflerin kazandırılmasına yönelik hazırlanan, “ısınma, canlandırma ve değerlendirme” bölümlerinden oluşan bir lider eşliğinde grupla gerçekleştirilen, yaş ve konu sınırlamasının olmadığı atölye çalışmalarıdır (Akdemir ve Karakuş, 2016: 56). Bir ve ya birkaç mesel öğrenci grupları arasında paylaştırılarak küçük gösteriler hazırlamaları istenir. Burada birden çok duyu organı aktif şekilde rol alacağından öğrenme de kalıcı ve eğlenceli olur. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmelerine ve doğru telaffuz etmelerine de yardımcı olur.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde farklı metotlar, öğrencilerin daha aktif bir rol oynamalarını ve daha fazla pratik yapmalarını sağlar. Bu metotlar, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve dil öğrenmelerini daha kalıcı hale getirir. Seviyeye uygun yabancı dil öğretim metotları, öğrencilerin gerçek hayattaki dil kullanımına daha hazırlıklı olmalarını sağlar ve daha donanımlı bireyler olmalarına yardımcı olur. Sonraki bölümlerde vereceğimiz örnekler, sayılan yöntem ve tekniklerden uygun olanıyla öğrenciye aktarılabilir.

3.1. Arapça Mesellerle Uygulama Örnekleri

Kültürün en yoğun yansıdığı cümleler olan meseller öğretimde kullanılabilecek örneklerdir. Herhangi bir konunun ve ya bir kelimenin öğretiminde seviyeye uygun seçilecek mesel, kültürü de beraberinde öğretecektir. Bu bölümde örneklerle kültürün nasıl aktarılacağı görülecektir.

- سَبَقَ السَّيْفُ الْعِذْلَ (Nasıf, 2011: 61)

Meselde geçen kelimelerin anlamları;

سَبَقَ: (öne) geçti, daha erken davrandı, üstün geldi

السَّيْفُ: kılıç

العِذْلَ: azar, paylama, kınama

Meselin çevirisi: Kılıç, kınamayı geçti (önce davrandı). (İş işten geçti)

Kullanım amacı: Söylenen sözün, kınamanın artık fayda vermeyeceği anlamında kullanılır.

Hikayesi: İki oğlu olan bir çobanın deve sürüsü bir gece vakti kaçar. Çoban oğullarından develeri bulup getirmelerini ister. Bu iki oğlundan biri bir süre sonra deve ile eve dönerken diğeri dönmez ve çoban çarşıya çıktığında bu oğlunun kıyafetini giyen bir adam görür. Adama üzerindeki kıyafeti sorduğunda, yolda bir gençten onu istediğini vermeyince de öldürüp aldığını söyler. Ancak karşısındaki kişinin o gencin babası olduğundan haberi yoktur. Çoban bunu duyunca adamın kılıcını ister ve onu öldürür. Etraftaki insanlar onu bu yaptığından dolayı kınayıp azarlarlar. Çoban da onların sözünün artık bir işe yaramayacağını belirten سَبَقَ السَّيْفُ الْعِذْلَ meseli söyler.

Öğrenciye bu mesel üzerinden aktarılacaklar:

-Meselde geçen kelimelerin anlamları. Meselin nasıl doğduğunu anlatan hikayeyle birlikte kelimeler rahat bir şekilde akılda kalabilir. Ayrıca meselin uzun olmaması ve telaffuzunun kolay olması bunu destekleyecektir. Geçen üç kelimenin (سبق / سيف / عذل) üç

harfli oluşu ve harflerin benzer olması cümlelerin ses bakımından uyumlu olmasını sağlamıştır. Örneğin kılıç yerine bıçak, sopa, taş gibi sözcükler kullanılmış olsaydı cümlelerin kulağa uyumlu gelmesi daha az olacaktı. Bu durum da öğrenciye hatırlama konusunda yardımcı olacaktır.

- Kılıcın geleneksel kültürdeki yeri, önemi ve bunun atasözlerine girecek kadar kültürde var olduğu görülür.

- وَأَفَقَ شَنْ طَبَقَةَ (Nasıf, 2011: 123)

Meselde geçen kelimelerin anlamları;

وَأَفَقَ: uygun olmak, anlaşmak, aynı görüşte olmak

شَنْ, طَبَقَةَ: isim

Meselin çevirisi: Şenn, Tabaka'ya uydu (uyum sağladı). (Tencere yuvarlandı kapağını buldu şeklinde Türkçe'ye çevirebiliriz.)

Kullanım amacı: İki uyumlu, benzer kişinin bir araya geldiği durumlarda kullanılır.

Hikayesi: "شَنْ" (Şennu) isimli, zeki bir erkek kendisi gibi birini bulmadan evlenmeyeceğine yemin eder ve evleneceği kişiyi bulmak için yola çıkar. Yolda kendisiyle aynı köye gidecek olan bir adam görür ve beraber yolculuk etmeye başlarlar. Yolda adama "sen mi beni taşıyacaksın ben mi seni" diye sorar. Adam da "ikimiz de bineğin üzerindeyiz birbirimizi nasıl taşıyalım" der. Bir müddet sonra hasat vakti gelmiş ekili bir tarla görürler. Adama dönüp "bu ekilenler yenilir mi yoksa yenilmez mi" diye sorunca adam da "görmüyor musun bunlar olmuş" der. Biraz daha yol alınca bir cenazeye rastlarlar ve adama bu defa "tabutun içindeki canlı mı yoksa ölü mü" diye sorar. Adam da "senin kadar cahilini görmedim, tabutun içindeki nasıl canlı olsun" der. شَنْ adamın evine misafir olur ve adamın طَبَقَةَ isimli kızı babasının anlattığı olayları dinleyince babasına; "sen mi beni taşıyacaksın ben mi seni" derken sen mi konuşacaksın ben mi diye sormak istemiş. "Bu ekilenler yenilir mi yoksa yenilmez mi" diye sorarken bunların sahibi satıp parasını yer mi yemez mi demek istemiş. "Tabutun içindeki canlı mı yoksa ölü mü" derken de ölen kişi ardında kendisini yaşatacak şeyler bırakmış mı bırakmamış mı diye sormak istemiş der. Babası bunları gidip söyleyince شَنْ kimin bu yorumu yaptığını sorar ve kızla evlenir. Evine döndüğünde de kızın zekasını görenler, kendisine uyumlu birini bulduğunu kastederek وَأَفَقَ شَنْ طَبَقَةَ meseli söylerler.

Öğrenciye bu mesel üzerinden aktarılabilecekler:

- وفاق fiili Arapçanın müteaddi (geçişli) fiil konusuna örnek sağlar. Bu fiil mefulünü direkt olarak almıştır. Anlatılan dil bilgisi konusunun ardından hikayesiyle birlikte verilen bu meseli konuyu daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılar.

-Evlilik, uyum ve zeka konularının meselde işlendiğini görmek bu konulara kültürde önem verildiğinin bir göstergesidir.

(Meydani, 1955: 1/710) عَادَتْ حَلِيمَةً إِلَى عَادَتِهَا الْقَدِيمَةِ.

Meselde geçen kelimelerin anlamları;

عَادَتْ: döndü

حَلِيمَةً: Halime

إِلَى: -e/-a

عَادَتِهَا: alışkanlığı

الْقَدِيمَةِ: eski

Meselin çevirisi: Halime eski alışkanlığına geri döndü. (Can çıkar huy çıkmaz ya da eski tas eski hamam şeklinde Türkçe'ye çevirebiliriz.)

Kullanım amacı: Bir şeyi yapmama kararı alan kişinin bir süre sonra tekrardan aynı şeyi yapması durumunda, huyunun değişmeyeceğini ifade etmede kullanılır.

Hikayesi: حَلِيمَةَ (Halime), cömertliği ile bilinen حاتم الطائي isimli adamın cimri ve tutucu karısıdır. Öyle ki kadın yemeğe yağ koyarken elleri titrer. Adam eşinin bu huyundan vazgeçmesi ve cömertliği öğrenmesi için karısına der ki, bir kadın yemeğe her yağ koyduğunda Allah onun ömrünü uzatır. Kadın bu sözden sonra yemeklere daha çok yağ koymaya başlar ve daha lezzetli yemekler yapar. Böylelikle eli de cömertliğe alışır. Bir müddet sonra kendinden çok sevdiği biricik oğlu ölür ve kadın artık yaşamak istemez. Ömrünün uzamasını istemediği için de yemeklere yeniden az yağ koymaya başlar. Bunu gören insanlar da Halime'nin eski huyuna döndüğünü ifade eden عَادَتْ حَلِيمَةً إِلَى عَادَتِهَا الْقَدِيمَةِ meseli söylerler.

Öğrenciye bu mesel üzerinden aktarılacaklar:

- عَادَتْ (döndü) ile عَادَتْ (adet, huy) kelimeleri arasında cinas vardır. حَلِيمَةً kelimesi ile الْقَدِيمَةِ kelimeleri de ses bakımından birbirleriyle uyumlu olarak gelmiştir. Bu kelimelerin seçilmesi sözü etkili ve güçlü kılmıştır. Böylelikle burada geçen kelimelerin akılda kalıcılığı ve hatırlanması daha kolay olacaktır.

-Meselin hikayesinde geçen cimrilik, cömertlik, yemek gibi konuların Arap kültüründe önemli olduğunu görmek mümkündür.

-Birleşik zamir konusunun ardından عاداتها kelimesini örnek vermek amacıyla kullanılır.

Verilen örnekler ve açıklamalarıyla görüldüğü üzere dil kültürden kültür de dilden bağımsız düşünülemez. Özellikle orta ve üzeri seviyeler için kültür öğretiminin gerekliliği ve bunun da meseller üzerinden yapılmasının en etkili yöntem olduğu görülmüştür.

Mesellerin nasıl (kelime çevirisi, öğrenciye aktarma şekli) ve neden kullanılacağı bu bölümde açıklanmıştır. Her dilde olduğu gibi Arapçada da mutlaka bilinmesi gereken dil bilgisi konuları vardır. Bunlar cümleleri oluşturan temel kurallardır. İsim-sıfat tamlamaları, isim-fiil cümleleri gibi dilin yapısını anlamaya yardımcı olacak konulardır. Ayrıca Arapçaya özgü kullanımı olan ism-i tafdil konusu da bilinmesi gerekenler arasındadır. Bu temel konulara değinilip, Meydani'nin Mecmau'l Emsal adlı eserinden alınan mesellerle örnekler verilecektir.

3.2. İsim Tamlaması (İzafet) ve Mesel

Türkçede isim tamlamasının karşılığı Arapçada izafettir (الإضافة). İki ya da daha çok isimden oluşan tamlamanın öğeleri tamlayan ve tamlanandır. Türkçede isim tamlaması çokça kullanıldığı gibi Arapçada da izafet oldukça kullanılır. İsim tamlaması bu iki dilde farklı şekillerde kullanılır. Türkçede "zeytin ağaçları" isim tamlamasında ilk söylenen kelime 'zeytin' tamlayan; 'ağaçları' kelimesi tamlanandır. Tamlamanın Arapça karşılığı olan "أَشْجَارُ الزَّيْتُونِ" (eşcaru'z zeytuni) Türkçedeki sıralamanın tersi halde söylenir. İlk kelime 'أَشْجَارُ' tamlanan (muzaf); 'الزَّيْتُونِ' tamlayandır (muzafun ileyh). Arapçada diğer dil bilgisi konularının olduğu gibi izafetin de belli kuralları vardır. Muzaf, tüm hareketleri alabilirken, muzafun ileyh esre alır; muzaf elif-lam (ال) takısı alamazken muzafun ileyh genellikle alır. Bu kurallar, Arapçaya özgü olduğu için, izafeti öğretirken öğreticiyi zorladığı gibi öğrencinin de kafasını karıştırmaktadır. Bu zorluğun önüne bol örnek vererek geçilebilir. Ne kadar çok örnekle karşılaşılsa konunun kavranması o kadar kolay olur. Aşağıda derlenmiş mesel örnekleri bu konunun anlatılmasında yardımcı olacaktır. Verilen örneklerde izafet altı çizilerek belirtilmiştir.

أَفَقَةُ الْعِلْمِ النَّسِيَانُ

İlmin afeti unutmaktır.

بَعْضُ الْقَتْلِ إِحْيَاءٌ لِلْجَمِيعِ

Bazılarının ölümü çoğunun ihyasıdır.

تَرَكَ الذَّنْبَ أَيْسَرَ مِنْ طَلَبِ التَّوْبَةِ Günahın terki tövbenin istenmesinden (tövbe etmekten/pişman olmaktan) daha kolaydır (iyidir).

تَعْجِيلُ الْعِقَابِ سَفَاهَةٌ Cezanın acelesi (ceza vermede çabuk davranmak) sefahattir.

التَّنَبُّتُ نَصْفُ الْعَفْوِ Kararlı olmak affin yarısıdır.

تَقَطُّعُ أَغْنَاكَ الرَّجَالِ الْمَطَامِعِ İnsanın boynunu açgözlülük koparır.

تَحْتَ جِلْدِ الضَّأْنِ قَلْبُ الْأَذْوَبِ Koyun postunun altında tilkinin kalbi vardır.
(Koyun postuna bürünmüş kurt.)

خَيْرُ الرِّزْقِ مَا يَكْفِي، وَخَيْرُ الذِّكْرِ الْخَفِيُّ Rızkın hayırlısı yetecek kadar, zikrin hayırlısı gizli olandır.

عِي الصَّمْتِ أَحْسَنُ مِنْ عِي الْمَنْطِقِ Sessizliğin kusuru sözün kusurundan iyidir (hayırlıdır).

ثَمَرَةُ الصَّبْرِ نَجْعُ الظَّفَرِ Sabrın meyvesi, zaferin kazanılmasıdır (başarı elde etmektir).

3.3. Sıfat Tamlaması ve Mesel

Sıfat tamlaması, konuşma içerisinde çokça karşılaştığımız yapılardır. Türkçede isim ve sıfattan oluşan kelime gruplarıdır. Sıfat, isim hakkında sayı, renk, biçim gibi konularda isim hakkında bilgi verir. Yabancı dilden ana dile çeviriyi doğru yapabilmek için bu kelime gruplarını iyi tanıyıp anlamı hatasız vermek gerekir. Cümle okunduğunda hangi kelime gruplarının tamlama olduğunu anlamak için bolca örnek görülmelidir. Ana dili Türkçe olmayan biri Türkçe bir metin okuduğunda cümle içerisinde “mavi ev, geniş gömlek, güneşli hava, bu sorun, bazı insanlar, iki okul” benzeri kelime gruplarını (Market, mavi evin yanında.) ayırt edebilmeli ki doğru anlam verebilsin. Bunun için burada geçen kelimeleri bilmelidir ve tamlama yapısını tanıyor olmalıdır. ‘Mavi’, ‘ev’, ‘market’ kelimelerinin anlamı biliniyor olsa da ‘mavi evin..’ sıfat tamlaması olduğunu anlaması gerekir. Arapça için bunu düşündüğümüzde –ana dili Arapça olmayanlar için- iş daha da zorlaşır. Çünkü sıfat tamlamasını oluşturan kurallar bilinse de noktalama işareti

olmadığından, cümlenin uzun olduğu yerlerde anlam vermek iyice zorlaşır. Ayrıca Türkçedeki sıralamanın tam tersi şekilde yapılır. Yani ilk sıfat değil isim (mevsuf) söylenir. Örneğin Türkçede “soğuk su” tamlamasında sıfat olan kelime ‘soğuk’ önce söylenirken; Arapçada “الماء البارد” şeklinde sıfat ‘البارد’ isimden sonra söylenir. Bu sebeplerle bolca Arapça sıfat tamlaması örneği vermek öğrencinin konuyu kavramasına yardımcı olur.

Arapça sıfat tamlamasının öğeleri, sıfat ve mevsuftur. Tamlamada dört uyum aranır;

-Sayı (müfred, tesniye, cemi’)

-Cinsiyet (müennes-müzekkerlik)

-Elif-lam takısı (marife-nekrallık)

-Hareke (i’rab)

Bu özellikleri öğrenciye örnek göstermeden bilgi olarak vermek tam bir fayda sağlamaz. Farklı kelimelerden oluşan tamlamalardan örnekler vermek hem kelime öğrenimine katkıda bulunur hem de yapının anlaşılmasını kolaylaştırır. Verilen meseller konu için örnek niteliğindedirler, tamlamalarının altı çizilmiştir.

في حديد بارد تدرب

Soğuk demiri dövme.

جاء فلان كالخريق المشعل

Alevli ateş gibi geldi.

أصابه ذباب لاذع

Kızgın sineğe denk geldi.

أبصر من عقاب ملاع

Çöl kartalından daha keskin görüşlü

3.4. İsim Cümlesi ve Mesel

Cümleler kelimenin türüne göre yapılara ayrılır. Türkçede bir cümle, isim türünden bir kelimeyle bitiyorsa isim cümlesi olarak adlandırılır. Arapçada ise cümle isim ile başlıyorsa isim cümlesi denir. İki dil arasındaki bu fark öğrencinin kafasını karıştırmakta ve anlam vermesini zorlaştırmaktadır.

Arapçada isim cümlesinin öğeleri mübtada ve haberdur. Özel durumlar dışında mübtada başta gelir; haber de mübtada hakkında bilgi verir. Öğrenci cümleyi okuduğunda isim cümlesi olduğunu anlaması ve öğelerine ayırabilmesi gerekir. Bazı görüşler dil bilgisi kurallarının gereksiz olduğunu, dili öğrenmede zaman kaybı yaşattığını savunur. Ancak

Arapça gibi öğrenilmesi zor dillerde (gerek kelime zenginliği gerek edebi açıdan) dil bilgisi olmadan ilerleme mümkün değildir. Kişi bir Arap ülkesinde konuşmasını geliştirse de akademik metinleri ve edebiyat metinlerini anlaması için çeviriyi doğru yapabilmeli. Bu da iyi bir dil bilgisi gerektirir. Cümlelerin çeşidinin doğru anlaşılabilmesi için bolca isim cümlesi örneği görmek, pratikleşmede faydalı olacaktır. Bu örnekleri Arap mesellerinden seçmek dil bilgisiyle birlikte kültür de kazandıracaktır. Klasik örnekleri vermek yerine deyim yerindeyse bir taşla iki kuş vurarak hem öğretilmek istenen kural hem de Arapların yaşantısına dair bilgiler vermek akıllıca olacaktır.

İsim cümlesi olan meseller seçilip aşağıda verilmiştir. Bu meseller derslerde konu anlatıldıktan sonra öğrenciye okutulup/yazdırılıp anlam tahmininde bulundurulursa ardından öğelerine ayrılırsa konu çok daha iyi kavranacaktır. Cümle isimle başladığından isim cümlesi diye adlandırıldığından kelimenin altı çizilerek Türkçe karşılığı belirtilmiştir.

عِلْمَانِ خَيْرٌ مِنْ عِلْمٍ

İki ilim, bir ilimden hayırlıdır.

السِّرُّ أَمَانَةٌ

Sır emanettir.

كَثِيرُ الشَّرِّ الْقَلِيلَةُ

Şerrin azı (bile) çoktur.

الرَّفِيقُ قَبْلَ الطَّرِيقِ

(Önce) yoldaş (arkadaş) sonra yol.

الدِّينُ النَّصِيحَةُ

Din nasihattir.

السَّفَرُ قِطْعَةٌ مِنَ الْعَذَابِ

Yolculuk azaptan bir parçadır (zordur).

سِرُّكَ مِنْ دَمِكَ

Sırrın senin kanındandır (senin bir parçandır).

الْحَرَكَةُ بَرَكَةٌ

Hareket berekettir.

الْجَارُ ثُمَّ الدَّارُ

Komşu önce ev sonra (ev alma komşu al).

الحَسَدُ دَاءٌ لَا يَبْرَأُ

Haset dermanı olmayan derttir.

عَثْرَةُ الْقَدَمِ أَسْلَمٌ مِنْ عَثْرَةِ اللِّسَانِ Ayağın tökezlemesi dilin tökezlemesinden (sürçmesinden) iyidir.

طَعْمُ ذِكْرِكَ مَعْسُولٌ بِكُلِّ فَمٍ

Sözünün tadı tüm ağızları ballandırdı.

3.5. Fiil Cümlesi ve Mesel

Söz konusu fiiller olduğunda Arapça öğrenmek isteyenlerin zorlandığı hatta dilden soğuduğu bile görülür. Çünkü bunu pekiştirmek zaman ve emek ister. İyi bir öğretici eşliğinde sabırla devam etmek fiil çekimleri konusunun kavranmasında önemlidir. Bu konuda neden bu kadar zorlanıldığını maddeler halinde görelim;

-Türkçede cinsiyet fark etmeksizin fiil çekimleri yapılırken Arapçada durum tam tersidir. Türkçedeki üç temel zamir; ben, sen, o Arapça karşılığında أَنَا (ben), أَنْتَ (sen-müzekker/erkek), أَنْتِ (sen-müennes/kadın), هُوَ (o-müzekker), هِيَ (o-müennes) olarak gelir. Buna bir de çoğullar eklendiğinde öğrenme iyice karmaşıklaşmaktadır.

-İkil olarak Türkçede ayrı zaman çekimleri olmadığı halde Arapçada "tesniye" başlığında hem zamir hem zaman çekimi verilir. Türkçede şimdiki zamanda iki kişinin de ikiden fazla kişinin de konuştuğundan bahsederken "koşuyorlar" denir. Arapçada iki kişi için, erkeklerse ya da bir erkek bir kadınsa "يَرْفُضَانِ" kadınlarsa "تَرْفُضَانِ"; ikiden fazla kişi için erkeklerse "يَرْفُضُونَ" kadınlarsa "يَرْفُضْنَ" kelimeleri kullanılır. Bu fark öğrenciyi oldukça zorlamaktadır. Konuşma sırasında zamiri düşünüp çekimini doğru yapmak pratiklik istemektedir. Her ne kadar dil bilgisini önemsemeden konuşma yapılması kişiyi geliştirse de bu konulardan bihaber olunmaması konuşma kalitesi açısından önemlidir.

-Ana dili Türkçe olan bireyler geçmiş, şimdiki, geniş ve gelecek zaman çekimlerini aynı kökten kelimenin sonuna ek getirerek yapmaya alışkın olduğundan; Arapçada kelimenin başına, bazı durumlarda hem başına hem sonuna ek getirilmesi kafaları oldukça karıştırmaktadır. Örneğin gitti anlamına gelen 'لَذَهَبَ' (zehebe) fiilinin şimdiki zaman ve müeennes (kadın) sen zamirine göre çekimi 'تَذْهَبِينَ' (tezhebine) şeklindedir. Kelimenin başına تَ (te) sonuna يْنَ ekleri gelmiştir.

-Arapçada zaman çekimleri mazi, muzari ve emir fiildir. Mazi, Türkçedeki geçmiş zamana; muzari, şimdiki ve geniş zamana karşılık gelir. Türkçede olan geniş zaman

Arapçada ayrı bir çekim olarak gelmez. Kafaları karıştıran bir diğer konu da budur. Özellikle çeviri yaparken metnin gidişatına göre geniş zaman mı şimdiki zaman mı anlamak oldukça zor olmaktadır.

- Arapçada fiil cümlesi "fiil, fail, meful" öğelerinden oluşur. Türkçe karşılıkları sırasıyla "yüklem, özne, nesne". Türkçede yüklem sona gelirken Arapçada başa gelir. Cümleyi doğru anlayabilmek için bu öğeleri her iki dilde de iyi tanımak gerekir. Çeviri yaparken cümle öğelerine doğru ayrılmazsa anlam vermek zorlaşır. Bu konuda pratiklik kazanmak için zaman çekimlerinin müfret (ben, sen, o) hallerinin (diğer çekimler kafa karıştırabilir) geldiği cümlelerle çokça alıştırmak yapmak gerekir. Yeteri kadar cümleyle karşılaştıktan sonra kelimeleri verip öğrenciden cümle kurması istenirse konu çok daha iyi kavranır.

Bir tablo şeklinde bütün zaman çekimlerini aynı anda vermek öğrencinin gözünü korkutacağından mantıklı değildir. Bunun yerine cümle örnekleri üzerinden çekimlerin yavaş yavaş verilmesi öğrenciyi bu farklara ısındıracaktır. Siz ikiniz (أَنْتُمَا) zamirinin mazi ve muzari halini verip ezberleyin demenin öğrenciye bir faydası olmaz, aksine yük olur. Bu zamiri birkaç cümlede kullandıktan sonra kuralı vermek çok daha etkilidir. Kullanılacak ilk cümle örneklerinin mesellerden seçilmesi konuyu sıkıcı olmaktan çıkarır ve çekimlerin basit düzeylerinin akılda kalıcılığını artırır.

Yukarıda sayılan amaçlarla, seçtiğimiz meselleri mazi, muzari ve emir fiil başlıkları altında ele aldık. Bu mesellerle Arapçada fiil cümlesinin nasıl yazıldığı öğrencinin zihnine yerleşecektir. (Fiillerin altı çizilmiştir.)

Mazi Fiil

بَلَغَ السَّكِينُ الْعَظَمَ

Bıçak kemiğe ulaştı (dayandı).

رَجَعَ عَلَى قَرَوَاهُ

Eski huyuna döndü.

تَحَلَّلْتُ عُقْدَهُ

Düğümleri çözüldü.

شَرِقَ بِالرَّيْقِ

Tükürükle boğuldu.

جَاءَ يَجُرُّ رَجْلَيْهِ

Ayağını sürüyerek geldi.

صَاحَتْ عَصَافِيرُ بَطْنِهِ

Karnının kuşları öttü (karnı zil çaldı).

ذَهَبَ أَمْسٌ بِمَا فِيهِ

Dün içindekilerle (yaşananlarla) gitti.

أَرَادَ أَنْ يَأْكُلَ بِيَدَيْنِ

İki eliyle yemek istedi.

فَاقَ السَّهْمُ بَيْنِي وَبَيْنَهُ

Ok ikimizin arasından geçti (aramız bozuldu).

Muzari Fiil

تَدْعُ الْعُقْرُبُ وَتَصِيْ

suçlu hem güçlü).

Akrep (hem) sokuyor (hem) ses çıkarıyor (hem

تَرَى الْفَتْيَانَ كَالنَّخْلِ وَمَا يَدْرِيكَ مَا الدَّخْلُ
içlerini bilemezsin.

Hurma ağacı gibi gençler görürsün ancak

تَشْتَهِي وَتَشْتَكِي

(Hem) istiyorsun (hem) şikayet ediyorsun.

تَصْنَعُ فِي عَامَيْنِ كُرْزًا مِنْ وَبَرٍ

İki yıldır kıldan çanta yapıyor.

تُخْبِرُ عَنْ مَجْهُولِهِ مَرَاتَهُ
(içi) hakkında bilgi verir.

Onun görüneni (görünüştü/dışı) görünmeyeni

تَحْسِبُهُ جَادًّا وَهُوَ مَا زَحَّ

Onu ciddi sanıyorsun ancak o şaka yapıyor.

Emir Fiil

تَمَسَّكَ بِحَرْدِكَ حَتَّى تَذَرِكَ حَقَّكَ

Öfkeni hakkını elde edene kadar (diri) tut.

اتَّبِعِ السَّيِّئَةَ الْحَسَنَةَ تَمَحُّهَا

Bir kötülüğün ardından onu silecek bir iyilik takip et (yap).

تَضَرَّعْ إِلَى الطَّبِيبِ قَبْلَ أَنْ تَمْرَضَ

Hasta olmadan önce doktorun dediklerini yap (ona uy).

ادْفَعِ الشَّرَّ عَنْكَ بِعُودٍ أَوْ عَمُودٍ

(İster) sopayla (ister) direkle şerri kendinden defet.

سَمِّنْ كَلْبَكَ يَا كَلْبُكَ

Köpeğini şişmanlat seni yesin (besle kargayı oysun gözünü).

أَعِنْ أَخَاكَ وَلَوْ بِالصَّوْتِ

Ses (söz) ile bile olsa kardeşini koru.

3.6. İsm-i Tafdil ve Mesel

Arapçada bir özelliği vurgulamak, kıyaslama yapmak amacıyla ism-i tafdil kullanılır. Tafdil kelimesinin kökü "فَضَلَ" üstün gelmek, ağır basmak anlamına gelir. Bir kelimeyi ism-i tafdil kalıbıyla söylemek için nasıl yapıldığını bilmek ya da bir kelimenin ism-i tafdil olup olmadığını anlamak için bu kalıptaki kelimeleri çokça görmek gerekir. Türkçede karşılaştırma "en" ve "daha" kelimeleriyle yapılırken; Arapçada kelime değiştirilerek yapılır. Bu farklılık ana dili Türkçe olanlar için öğrenmeyi zorlaştırır. Ortaöğretim kitaplarında da yer alan bu konu (Erdem, Bilici, Şirin, Hemek, 2021: 67)

Öğretmen için anlatması zor, öğrenci için anlaması pratiklik isteyen yapıdadır. Bu kelimeleri öğrenciye direkt vermek öğrencinin gözünü korkutacağı gibi ezber istemek kalıcı olmayan bir öğrenme gerçekleştirir. Ders kitabında konuyu anlatmadan, ön giriş yapmadan boşluk doldurma alıştırmalarıyla kelimelerin verilmesi ve ders süresinin kısıtlı olması öğretmen açısından sıkıntılıdır. Öğrencinin o kelimelerin kökünü bilmesi ve gördüğünde ism-i tafdil kalıbında geldiğini anlaması gerekir. Bunun için cümle içerisinde kullanılan ism-i tafdil örnekleriyle konuyu öğrenmelidir. Mecma'ul Emsal kitabında meseller ilk harflerine göre sıralanmıştır ve her bölümün sonunda ism-i tafdil ile başlayan meseller verilmiştir. Arapçada mübalağa sanatı yaygın olduğundan ism-i tafdil de mesellerde çokça kullanılmıştır. Örnek cümle ihtiyacını, Arap kültürünü yansıtan bu cümlelerle karşılamak akıllıca bir tercih olacaktır. Seçtiğimiz mesellerde ism-i tafdil örneklerinin altı çizilmiştir.

أَبْصَرَ مِنْ غَرَابٍ

Kargadan daha iyi görür.

أَجْوَعُ مِنْ ذَنْبٍ

Kurttan daha aç.

أَجْهَلُ مِنْ فَرَّاشَةٍ

Kelebekten daha cahil. (Kendini ateşe attığı için)

أَخَفُّ مِنْ فَرَّاشَةٍ

Kelebekten daha hafif.

أَخْيَبُ مِنَ الْقَابِضِ عَلَى الْمَاءِ
uğramış).

Suyu tutmaya çalışan kişiden daha başarısız (hüsrana

أَخْلَى مِنْ جَوْفِ حِمَارٍ

Eşeğin karnından daha boş.

أَبْكُرُ مِنْ غُرَابٍ

Kargadan daha erkenci.

أَضْيَعُ مِنْ قَمَرِ الشِّتَاءِ

Kış güneşinden daha parlak.

أَطْيَبُ نَشْرًا مِنَ الرَّوْضَةِ

(Güzel kokan bir) bahçeden daha hoş kokuyor.

أَعْمَرُ مِنْ نَسْرِ

Kartaldan daha uzun ömürlü.

4. SONUÇ

Yapılan çalışmayla birlikte Arapça öğretirken eksik görülen kültür yönü giderilmeye çalışılmıştır. Arapça meseller müfredat konularına yardımcı olacak şekilde araştırılıp hangi konunun hangi meselle daha iyi anlaşılacağı çalışmada belirtilmiştir. Öğretim yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurularak kullanılacak mesellerin faydasını en üst düzeye çıkarmaya özen gösterilmiştir.

Arapça öğretiminde emsal kullanımı, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini hızlandıran ve daha etkili hale getiren önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemin kullanımı, dil öğrenenlerin anlamları daha kolay kavramalarına, dil bilgisi kurallarını daha iyi anlamalarına ve pratik yapmalarına olanak tanır. Emsal kullanımı, gerçek hayattan örnekler sunarak öğrencilerin Arapçayı sadece teorik değil, aynı zamanda pratik bir şekilde öğrenmelerine de yardımcı olur. Özellikle dilin günlük kullanımına dair örnekler, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına ve dilin doğal akışını anlamalarına katkıda bulunur.

Bu yöntemin etkinliğini artırmak için, çeşitli medya araçları ve teknolojik kaynaklar da kullanılmaktadır. Örneğin, video, ses kayıtları ve interaktif yazılımlar, öğrencilere zengin bir dil öğrenme deneyimi sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin derslerde emsal kullanımına yönelik stratejik yaklaşımlar geliştirmesi, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırmaktadır.

Sonuç olarak, emsal kullanımı Arapça öğretiminde hem teorik bilgiyi pekiştiren hem de pratik dil becerilerini geliştiren çok yönlü bir yöntemdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlarken, dilin kültürel ve sosyal boyutlarını da anlamalarına yardımcı olur. Bu nedenle, Arapça öğretiminde emsal kullanımının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi, dil öğretiminde daha başarılı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyacaktır.

Sadece dil bilgisi öğretirken değil Arapçanın genel yapısını daha iyi kavratmak, kelime hazinesini genişletmek amacıyla da mesel kullanılmalıdır. Kültürü bu denli iyi yansıtan yapıları dil öğretiminde kullanmanın birçok açıdan faydası vardır. Konunun öğretilmesinde ne kadar çok örnekle karşılaşılsa sonucun o denli başarılı olacağı ortaya konulmuştur. Verilecek örneklerde ses uyumu, konunun hikayeleşmesi, farklı içeriklerde olması gibi unsurlar arandığından mesellerin bu açıdan oldukça faydalı olacaktır.

Çalışmamızda, bahsi geçen unsurları bir arada bulunduran meseller çeşitli kaynaklar taranarak incelenmiştir. Bu mesellerin hangi konularda fayda sağlayacağı, nasıl

kullanılacağı ve çevirileri verilmiştir. Arapça öğreticilerine yardımcı olacak şekilde meseller araştırılıp derslerde bu cümleleri kullanmanın önemi ortaya konulmuştur.



KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2006). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Yayıncılık.

Akdemir, H., ve Karakuş, M. (2016). “Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi; Bir Meta-Analiz Çalışması”. International Journal of Active Learning Dergisi, 1(2), 55-67.

Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1269-1285.

Askerî, Ebu Hilal El-Hasan B. Abdullah B. Said B. Yahya B. Mihran (1988). Cemheretu'l Emsâl. Lübnan/Beyrut: Daru'l-Kutubi'l İlmiyye.

Askerî, Ebû Hilâl Hasan B. Abdullah B. Sehl B. Saîd B. Yahyâ B. Mehrân (1433/2012). Cemheretu'l-Emsal. Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye.

Askerî, Ebû Hilâl El-Hasan B. Abdullah B. Sehl. (1408/1988). Cemheretu'l-Emsâl, Nşr. Ahmed Abdusselâm. Beyrut.

Askerî, E. (1988). Cemheratu'l-Emsal (dz. Ahmet Abdusselam). Beyrut: Daru'l Kutub.

Aydın, S. (2013). “Kültürel Bir Miras Olarak Atasözlerinin Kullanımı Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri”. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Folklor/Edebiyat Dergisi, 19(75), 173-192.

Barın, E. (1992). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bir Metot Denemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baytar, Y. S. (2016). “Belli Başlı Dil Öğretim Metotları Ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirmesi”. Ekev Akademi Dergisi (67), 315-337.

Brown, H. D. (2007). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, The US, Pearson Education.

Bulut, A. (1991). “Emsâlü'l Kur'ân”. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3(3), 41-49.

Carter, R., and McCarthy, M. (1988). Vocabulary and Language Teaching. London/New York: Routledge.

Celce, M., Brinton, D.M., and Snow, M.A. (2014), Teaching English as a Second or Foreign Language, 4th Edition, The US, National Geographic Learning.

Cüceloğlu, D. (1979). İletişim ve Toplum. İstanbul: Altın Kitap Yayınları.

Çevik, H. (2006). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. in M. Celce (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (Pp. 285-299). USA: Heinle and Heinle.

Demircan, Ö. (1988). Düünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demircan, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.

Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2001). “Türkçe Öğretimde Çağdaş Öğretim Yöntem ve Teknikler”. M. Gültekin (Ed.), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (ss. 37-52) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Demirel, Ö. (2010). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2011). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2014). Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Derwing, T. and Munro, M. (2015). Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research. 10.1075/Lllt.42.

Dilber, N. Ç. (2018). “Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılan Kaynak Kitaplara İlişkin Bir İnceleme”. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 111-128.

Doğan, C. (1989). Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri. Ankara: Kişisel Yayıncılık.

Doğan, C. (2012). Sistematiik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Durmuş, İ. (2004). “Mesel”. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. Ankara: TDV Yayınları.

Durmuş, M. (2018). “Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılarla Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?” Türkbilig Dergisi, (35), 181- 190.

Emîn, A. (2007). Kâmûsu’l-’Âdât ve’t-Tekâlîd ve’t-Teâbîri’l-Mısriyye. Nşr. Muhammed El Cevherî, Kahire.

Erdem, M., Bilici, M., Şirin, Y. ve Hemek, Z., 2023 10. Sınıf Arapça Ders Kitabı. Ankara: Korza Yayıncılık.

- Feyyâz, C. (1415/1995). el-Emsâl fi'l-Kur'âni'l-Kerîm. Suudi Arabistan.
- Galâyinî, S. (1966). Câmi'ud-Durûs'il-Arabiyye. Beyrut: El-Mektebet'ul-Asriyye.
- Gemalmaz, E. (2010). Türkçenin Derin Yapısı. (Yay. Hzl. Cengiz Alyılmaz-Osman Mert). Ankara: Belen Yayıncılık.
- Güler, İ. (2004). "Dil Öğretimi, Dil Bilgisi ve Arapça". Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13(2), 169-182.
- Güllüce, V. (2014). "Kâmin Mesellerin Değerlendirilmesi". Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25.
- Gültekin, A. (2018). "Muhammed B. Gazi'nin Ravzatu'l Ukul Adlı Eserinde Geçen Arapça Şiirlerde Hikmet". Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi 2(2), 123-148.
- Güneş, F. (2011). "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 123-148.
- Güney, M. A. (2014). "Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi". Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), 193-211.
- Hârizmî, T. (1424) el-Emsalu'l Muvelled. Abudabi: El-Mecmau's-Sekafi.
- Hengirmen, M. (2006). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Ankara; Engin Yayıncılık.
- Howatt, A. P. R. (2004). A History of English Language Teaching. The UK: Oxford University Press.
- Hûlî, M. A. (2000). Arapça Öğretim Metotları. (C. Akçay, Çev.) Ankara.
- İsfahânî, R. (1443). el-Müfredât. Şam: Dar'ul Kalem.
- Kalaycı, N. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (2014). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Katâmış, Abdulmecîd. (1988). el-Emsalu'l Arabiyye. Şam: Daru'l-Fikr.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kholi, K. F. (2011). "Arapça Öğretiminin Problemleri ve Çözüm Yolları". Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32, 185-201.

Kikuchi, K. and Sakai, H. (2009). Japanese Learners' Demotivation to Study English: A Survey Study. *Jalt Journal*, 31, 183-204.

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.

Kur'ân-ı Kerîm: Kelime Mealli. (2017). Çev. Murat Balıbey. İstanbul: Nuh Basım.

Kurt, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2013). Techniques and Principles in Language Teaching. The UK: Oxford University Press.

Meydânî. (1987). Mecmau'l-Emsâl, (3 Cilt), 2. Baskı, Beyrut, Dâru'l-Ceyl.

Meydânî, A. (1955). Mecma'ul-Emsal (hz. Muhammed Muhyiddin Abdulhamit). Trablus: Dar'ul Marife.

Maden, S. (2013). "Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler". *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 8(9), 297-318.

Nasîf, V. (2011). Eşheru'l Emsali'l Arabiyye. Riyad: Daru'l Kitabi'l Arabi.

Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Özbay, M. (2005). "Ana Dil Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri", *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001), Approaches and Methods in Language Teaching. The UK, Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.

Sebüktekin, H. (1981). Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Sellheim, R. (1971). Emsâlu'l-'Arabiyeti'l-Kadime Ma'a İ'tinain Hâsin bin Kitabi'l-Emsâl Li Ebî 'Ubeyd, Tercüman Ramazan Abduttevvap. Beyrut: Daru'l Emame.

Sînî, M. İ. (1989). “Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma”. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5, 449-476.

Soyupek, H. (2004). “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Mesleki Öğretim Açısından Önemi ve Yöntem Sorunu”. Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (12), 97-115.

Şahin, Y. (2013). Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi. Konya: Eğitim Kitapevi.

Tosun, C. (2006). “Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış”. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, Journal of Arts and Sciences, (5), 81.

Qatamesh, A. (1988). el-Emsalü'l Arabiyyeti. Şam: Dar'ul Fikr.

Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika Yöntem ve Beceriler. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, A. (2006). Kitab-ı Mukaddes ve Kur'an-ı Kerim'de Tebliğ Metodu Olarak Mesellerle Anlatım. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, İ. (1997). Panayırlar ve Arap Dili ve Edebiyatının Gelişmesinde Oynadığı Rol. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zemahşerî, C. (1407). El-Keşşâf a'n Hakâiki Ğavâmizi't-Tenzil. (3. Baskı). Beyrut: Daru'l-Kitabi'l-Arabî.