

TC  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI BÖLÜMÜ  
ARAP DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

AVRUPA DİL PORTFOLYOSU VE DİLBİLGİSİ KURAMLARI  
ÇERÇEVESİNDE ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİNİN DİLBİLGİSİ  
İÇERİK İNCELEMESİ

Zeynep ERTÜRK  
2502170005

DANIŞMAN  
Doç. Dr. İbrahim ŞABAN

İstanbul-2021

**ÖZ**

**AVRUPA DİL PORTFOLYOSU VE DİLBİLGİSİ KURAMLARI  
ÇERÇEVESİNDE ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİNİN  
DİLBİLGİSİ İÇERİK İNCELEMESİ**

**ZEYNEP ERTÜRK**

Her asırda olduğu gibi günümüzde de ehemmiyet ve itina gösterilen eğitim dallarından biri olan yabancı dil öğretiminde öğretmenin yetkinliği, uygulanan yöntem ve metot, öğrencinin hazırbulunuşluğu ve çevresel faktörlerin yanı sıra kullanılan ders materyalleri de önemli bir rol oynamaktadır. Ders materyalleri arasında ise yabancı dil eğitim setleri hem öğretmen hem de öğrenci açısından özel bir konuma sahiptir. Bu sebeple çalışmamızda, Arapça dil eğitim setleri üzerinde dilbilgisel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda el-‘Arabiyye Beyne Yedeyk, Silsilet’ul-Lisân ve el-Kitâb fî Ta‘allum el-‘Arabiyye adlı Arapça dil eğitim setleri ele alınacaktır. Yabancı dil öğretimine genel bir çerçeve oluşturması amacıyla ilk olarak Avrupa Konseyi’nin hazırladığı Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Protfoliyosu incelenmiş ayrıca dört dil becerisi ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Dil bilgisinin yabancı dil öğretiminde hangi evrelerden geçtiği ve sahip olduğu konum detaylandırılarak belirlenen eğitim setleri biçimsel ve dilbilgisel açıdan tetkik edilmiştir.

**Anahtar Kelime:** Dil bilgisi, Dil Becerileri, Dil Eğitim Seti, Dilbilim.

**ABSTRACT**

**GRAMMAR CONTENT SURVEY OF ARABIC LANGUAGE  
EDUCATION SETS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE  
EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO AND GRAMMAR  
THEORIES**

**ZEYNEP ERTÜRK**

Foreign language study is one of the most important branch out of many different studies in educational sciences today, as through it has been for centuries. In foreign language teaching, besides the competence of the teacher, the applied method and method, the readiness of the student and environmental factors, the course materials used also play an important role. Among the course materials, foreign language education sets have a special place in terms of both the instructor and the student. In this study, a grammatical research was carried out on Arabic language training sets. In this context, the Arabic language training sets named al-‘Arabiyye Beyne Yedeyk, Silsilet'ul-Lisân and al-Kitâb fî Ta‘allum el-‘Arabiyye will be discussed. In order to create a general framework for foreign language teaching, firstly, Common European Framework of Reference and European Language Portfolio prepared by the Council of Europe was examined and four language skills were discussed under separate headings. The educational sets, which were determined by detailing the stages of grammar in foreign language teaching and its position, were examined in terms of grammar.

**Key Words:** Grammar, Language Skills, Language Tranining Sets, Linguistics.

## ÖNSÖZ

Dil, insanlık tarihi kadar kadîm bir geçmişe sahip ve her daim araştırma konusu olan bir olgudur. 19. yy'a kadar farklı disiplinlerle birlikte ele alınan dil, 20. yy'a gelindiğinde müstakil bir bilim dalı haline gelmiştir. Bu yüzyılda, o zamana kadar dil hususunda ortaya konulan verilerin de desteğiyle dilin kendi sınırları çizilmiş ve modern dilbilimin temelleri atılmıştır. Modern dilbilimin başlangıcıyla birlikte genelde dil öğretimi, özelde ise yabancı dil öğretimi de farklı bir aşamaya taşınmıştır. Geliştirilen yaklaşımlar neticesinde yabancı dili oluşturan unsurların (dört dil becerisi ve dil bilgisi) çerçevesi çizilmiş ve bu unsurların öğrenciye nasıl aktarılacağıyla ilgili farklı yöntem ve teknikler ortaya konulmuştur. Bu da yabancı dil öğretiminin günümüze kadar günün şartlarına uygun olarak revize edilmesini sağlamıştır.

Yabancı dil öğretimi ülkemizde de her daim üzerinde ehemmiyetle durulan bir bilim dalı olmuştur. Son yüzyılda ülkemizin coğrafik konumu itibariyle Ortadoğu'yla olan ilişkilerin çok boyutlu olarak gelişim göstermesi diğer dillerin yanında Arapçanın da 'yabancı dil' statüsünü daha da görünür hale getirmiştir. Bu sebeple Arapça öğretimi, daha iyi bir seviyeye yükseltilmesi için bir çok araştırmaya konu olmuştur. Bunlar arasında hem öğreticinin sınıf içi uygulamalarında hem de öğrencinin özerk öğreniminde etkin bir rol oynaması dolayısıyla 'Arapça eğitim setlerinin incelenmesi' konu başlığı da son dönemlerde ilgi odağı haline gelmiştir.

Dil eğitim setlerinde özellikle dört dil becerisi ve dil bilgisinin bir ahenk içerisinde verilmesi dil bütünlüğü açısından dikkat çekici bir noktadır. Bu setlerde diğer bir husus da dil bilgisi konularının anlaşılır olması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasıdır. Dolayısıyla Arapça dil eğitim setlerinin dilbilgisel açıdan ele alınması, bu sahada hazırlanacak ders materyallerinin dil bilgisi bölümlerine olan dikkati arttıracaktır. Arapça eğitim setleri üzerinde gerçekleştirilen akademik tez çalışmalarını incelediğimizde dil bilgisi özelinde bir araştırmanın yapılmamış olması bizi bu minvalde bir inceleme yapmaya sevk etmiştir.

Bu kapsamda hazırlanan çalışmamız bir giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. Tezin birinci bölümünde, yapacağımız araştırmanın çerçevesini oluşturan Avrupa Dil Portfolyosu ve Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu

yabancı dil çerçevesinin muhtevası, kim tarafından hazırlandığı, hangi başlıkları içerdiği gibi hususlara değinilmiştir.

İkinci bölümde dil bilgisiyle birlikte dil öğretiminin temelini oluşturan dört dil becerisi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Her dil becerisinin dil öğretiminde tam olarak neyi ihtiva ettiği, birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu, her bir dil becerisinde özellikle hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığına değinilmiştir.

Üçüncü bölümde tezimizin ana temasını oluşturan ‘dil bilgisi’ olgusu ele alınmıştır. Dil bilgisinin tarihsel süreç içerisinde hangi aşamalardan geçtiği hakkında bilgi verildikten sonra dil bilgisinin hangi anlama geldiği, özellikle yabancı dil öğretiminde hangi konumda bulunduğu, dil bilgisi çeşitlerini, dil bilgisi öğretim yöntem ve teknikleri ele alınmıştır.

Tezimizin son bölümünde ise yapılan mülakatlar neticesinde belirlediğimiz Arapça dil eğitim setlerinin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak setlerin biçimsel analizi daha sonra dil bilgisel analizine yer verilmiştir. Son olarak da hazırladığımız kontrol listesi çerçevesinde incelediğimiz üç dil eğitim setinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmamın başlangıcından sonuna kadarki tüm süreçlerde değerli bilgileri ve desteğiyle her daim bana yol gösteren saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim Şaban’a, tavsiye ve yönlendirmeleriyle destek olan tez izleme komitesindeki hocalarım Doç. Dr. Kerim Açık’a ve Doç. Dr. Ömer İshakoğlu’na, bu süreçte desteklerini esirgemeyen başta Prof. Dr. Mehmet Yavuz ve Arş. Gör. Hüseyin Ölmez olmak üzere tüm İstanbul Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı programı öğretim elemanlarına ve tüm imkanlarını seferber ederek ilim yolculuğumu kolaylaştıran değerli aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Zeynep ERTÜRK

İSTANBUL, 2021

## İÇİNDEKİLER

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| ÖZ.....                  | ii  |
| ABSTRACT .....           | iii |
| ÖNSÖZ.....               | iv  |
| İÇİNDEKİLER .....        | vi  |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | ix  |
| GİRİŞ .....              | 1   |
| AMAÇ .....               | 3   |
| ÖNEM .....               | 3   |
| SINIRLILIKLAR.....       | 4   |
| YÖNTEM .....             | 4   |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### AB KONSEYİ, AB ORTAK BAŞVURU METNİ, DİL PORTFOLYOSU

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 AB KONSEYİ VE YABANCI DİL POLİTİKASI .....                 | 6  |
| 1.2. AVRUPA BİRLİĞİ ORTAK BAŞVURU METNİ NEDİR?.....            | 9  |
| 1.3. AVRUPA DİL PORTFOLYOSU (AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI) ..... | 14 |
| 1.3.1. Dil Pasaportu.....                                      | 15 |
| 1.3.2. Dil Öğrenim Özgeçmişi .....                             | 16 |
| 1.3.3. Dil Dosyası .....                                       | 16 |
| 1.4. ORTAK BAŞVURU METNİ DİL DÜZEYLERİ .....                   | 16 |

## İKİNCİ BÖLÜM

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİLERİ

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 2.1. DÖRT DİL BECERİSİ .....       | 24 |
| 2.1.1. DİNLEME BECERİSİ.....       | 25 |
| 2.1.1.1.Dinleme Stratejileri ..... | 32 |
| 2.1.2. KONUŞMA BECERİSİ .....      | 45 |
| 2.1.2.1. Konuşma Stilleri .....    | 54 |
| 2.1.3. OKUMA BECERİSİ.....         | 62 |

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| 2.1.3.1. Okuma Stratejileri .....          | 69 |
| 2.1.4. YAZMA BECERİSİ.....                 | 89 |
| 2.1.4.1. Yazma Öğretimi Yaklaşımları ..... | 92 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### MODERN DİLBİLİM KURAMLARI VE DİL BİLGİSİ

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1. DİL BİLGİSİ.....                                          | 100 |
| 3.1.1. DİL BİLGİSİ NEDİR?.....                                 | 102 |
| 3.1.2. DİL BİLGİSİNİN TARİHSEL SÜRECİ.....                     | 108 |
| 3.1.2.1. Eski Hint Dönemi Gramer Çalışmaları .....             | 109 |
| 3.1.2.2. Eski Yunan Ve Roma Dönemi Gramer Çalışmaları .....    | 111 |
| 3.1.2.3. Arap Dünyasında Gramer Çalışmaları .....              | 115 |
| 3.1.3 DİLBİLİM VE MODERN DİLBİLİM KURAMLARI.....               | 123 |
| 3.1.3.1. Ferdinand De Saussure Ve Yapısalcılık.....            | 130 |
| 3.1.3.2. Prag Okulu (İşlevselcilik) .....                      | 142 |
| 3.1.3.3. Kopenhag Okulu .....                                  | 143 |
| 3.1.3.4. Amerikan Yapısalcılığı .....                          | 144 |
| 3.2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI .....                    | 155 |
| 3.2.1. Davranışçı Yaklaşım.....                                | 159 |
| 3.2.2. Bilişsel Yaklaşım .....                                 | 161 |
| 3.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım .....                           | 163 |
| 3.3. DİL BİLGİSİ TÜRLERİ .....                                 | 166 |
| 3.3.1. Kuralcı (Prescriptive) Dil Bilgisi.....                 | 167 |
| 3.3.2. Betimleyici (Discriptive) Dil Bilgisi.....              | 168 |
| 3.3.3. Pedagojik (Pedagogical) Dil Bilgisi .....               | 168 |
| 3.4. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....                       | 171 |
| 3.4.1. Tümevarım Yöntemi.....                                  | 173 |
| 3.4.2. Tümdengelim Yöntemi .....                               | 173 |
| 3.4.3. Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi.....           | 174 |
| 3.4.4. Bağlam / Söylem Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi..... | 176 |
| 3.4.5. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi.....             | 177 |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİ DİL BİLGİSİ İÇERİK İNCELEMESİ**

|                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1. ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİ BİÇİM İNCELEMESİ .....                                  | 186        |
| 4.1.1. El-‘Arabiyye Beyne Yedeyk Serisi Biçim İncelemesi .....                         | 186        |
| 4.1.2. Sisiletu’l-Lîsân Serisi Biçim İncelemesi.....                                   | 190        |
| 4.1.3. El-Kitâb Fî Ta‘allumu’l-‘Arabiyye Serisi Biçim İncelemesi .....                 | 192        |
| 4.2. ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİ DİL BİLGİSİ İÇERİK İNCELEMESİ...                        | 195        |
| 4.2.1. El-‘Arabiyye Beyne Yedek Serisi Dil Bilgisi İçerik İncelemesi .....             | 195        |
| 4.2.2. Silsiletu’l-Lîsân Serisi Dil Bilgisi İçerik İncelemesi .....                    | 217        |
| 4.2.3. El-Kitâb Fî Ta‘allumi’l-‘Arabiyye Serisinin Dil Bilgisi İçerik İncelemesi ..... | 240        |
| 4.3. ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİNİN DİL BİLGİSİ İÇERİK<br>KARŞILAŞTIRMASI .....          | 254        |
| <b>SONUÇ.....</b>                                                                      | <b>269</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                                  | <b>275</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                   | <b>298</b> |



## KISALTMALAR LİSTESİ

|                |                                                       |
|----------------|-------------------------------------------------------|
| <b>AB:</b>     | Avrupa Birliği                                        |
| <b>AOBM:</b>   | Avrupa Ortak Başvuru Metni                            |
| <b>ADP:</b>    | Avrupa Dil Portfolyosu                                |
| <b>ACTFL:</b>  | American Council On The Teaching Of Foreign Languages |
| <b>a.e.:</b>   | Aynı Eser                                             |
| <b>a.g.e.:</b> | Adı Geçen Eser                                        |
| <b>a.y.:</b>   | Aynı Yer                                              |
| <b>bs.:</b>    | Baskı                                                 |
| <b>CEFR:</b>   | Common European Framework of Reference for Languages  |
| <b>C.:</b>     | Cilt                                                  |
| <b>çev.:</b>   | Çeviren                                               |
| <b>ed.:</b>    | Editör                                                |
| <b>ILR:</b>    | Interagency Language Roundtable                       |
| <b>MEB:</b>    | Milli Eğitim Bakanlığı                                |
| <b>TELC:</b>   | The European Language Certificates                    |
| <b>s.:</b>     | Sayfa                                                 |
| <b>t.y.:</b>   | Tarih Yok                                             |
| <b>y.y.:</b>   | Yayın Yeri Yok                                        |

## GİRİŞ

Dil bilgisi kavramı söz konusu olduğunda ilk önce akla gelen bir dile ait kurallar bütünüdür. Ancak dil bilgisi çift yönlü incelenecek bir olgudur. Dil bilgisi, dilbilim açısından incelendiğinde dilin yapısını (sözdizimi ve sözcük yapısı) inceleyen bir bilim dalıdır. Diğer bir söylemle dil bilgisi, dilbilim alanında ‘kuram’dır. Eğitim alanında ise dil bilgisi kavramı, bilginin aktarımını kolaylaştıran, dört dil becerisi arasındaki anlam bütünlüğünü sağlayan bir araçtır. Yani dilbilim alanında tespit edilen bilgilerin uygulanma alanıdır. Bu iki yönlü yaklaşım özellikle dil bilgisi ders kitaplarının tasarlanmasında ve kullanımında da farklılığa yol açmaktadır. Dil bilgisi kitapları dilbilim açısından daha akademik nitelikte hazırlanan ve dil uzmanlarına ya da bu alanda uzmanlaşmak isteyenlere sunulan kitaplardır. Eren, bu türde hazırlanan dil bilgisi kitaplarının ‘başvuru kitapları’ olarak nitelendirildiğini dile getirmektedir. Öğretim kitapları ise başvuru kitaplarında yer alan dil bilgisi kurallarının ‘öğretilecek’ şekilde tasarlandığı kitaplardır. Bu kitaplar da ‘yardımcı ders kitapları’ olarak tanımlanmaktadır. Yardımcı ders kitaplarında, dilbilim kapsamında elde edilen dil bilgisi kuralları basitleştirilerek ve dört dil becerisiyle harmanlanarak verilir.<sup>1</sup>

Buradan hareketle yardımcı ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının, ilgili etkinliklerin ve bunların diğer dil becerileriyle olan ilişkisinin öğretim amacına uygun olarak sunulmasının önem arz ettiği söylenebilir. Öğretim amacına uygun tasarlanmasının yanı sıra diğer önemli bir husus, yardımcı ders kitaplarında öğretilecek dilin ‘yabancı dil’ statüsü göz önünde bulundurularak sunulmasıdır. Zira ana dilin yapısı ile öğrenilecek hedef dilin yapısı arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıkların olması da kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla öğretilecek hedef dile ‘hangi çerçevede’ yaklaşıldığı -yardımcı ders kitaplarının her yönüyle etkili bir şekilde hazırlanması noktasında- dikkat çeken bir husustur.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğretimi ve yabancı dil ders kitapları her zaman dikkat çeken ve ilgi gören bir alan olmuştur. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ağırlık verilmekle birlikte Almanca, Japonca, Fransızca,

---

<sup>1</sup> Ebru Eren, **Türk Eğitim Anlayışına Göre Fransızca Dil Bilgisi Öğretimi-Eğitim Politikaları, Toplumsal-Kültürel ve Dil Ötesi Etmenler**, Ankara, Pegem Akademi, 2018, s.3-6

Rusça gibi bir çok yabancı dil öğretiminin yapıldığı da görülmektedir. İngilizce dışında öğretimi yapılan yabancı diller arasında son dönemde özellikle Arap dili ön plana çıkmaktadır. Bu durum, hem Arapça öğretimi yapan kuruluşların çeşitlenmesinde hem de bu sahada yeni kitapların hazırlanmasında kendini göstermektedir. Peki Arapça ülkemizde hangi konumda görülmektedir? 2000’li yılların başlarından itibaren Türkiye ve Ortadoğu ülkelerinin gerek kültürel gerekse ekonomik düzlemde ilişkilerini karşılıklı olarak geliştirmesi Arapçanın iletişimsel-işlevsel yönünü biraz daha ön plana çıkarmıştır. Bu sayede yakın zamana kadar hem kutsal kitabımız Kur’anı Kerim’i ve hadis-i şerifleri hem de Arapça kaleme alınmış edebi kaynakları anlama noktasında teveccüh gören Arap dili, yabancı dil olarak da hakkettiği ilgiyi görmeye başlamıştır. Bu bakış açısındaki değişiklik özellikle Arapça ders kitaplarının hazırlanmasında kendini göstermiştir. Daha önceleri ‘başvuru kitabı’ niteliğinde olan Arapça ders kitapları ‘yardımcı ders kitapları’ şeklinde tasarlanmaya başlamıştır. Tek ya da iki cilt halinde kaleme alınan Arapça kitapları son zamanlarda ‘dil eğitim seti’ şeklinde sunulmaktadır. Hazırlanan bu eğitim setleri akademik alanda da araştırma konusu olarak ilgi görmektedir. Bu yabancı dil eğitim setleri farklı başlıklarda incelenmiştir. Örneğin Yazıcı’nın kaleme aldığı yüksek lisans tezinde Arapça ders kitabı biçim ve içerik açısından ele alınırken, Özdemir ise farklı bir Arapça ders kitabını Arapça öğretimi açısından değerlendirmiştir. Bunların yanı sıra dört dil becerisi, dil eğitim seti inceleme kriterleri gibi daha değişik alanlarda da farklı dil eğitim setlerinin incelendiği görülmektedir.<sup>2</sup>

Arapça yabancı dil eğitim setleriyle ilgili olarak hazırlanan bu akademik çalışmalara baktığımızda konu başlıklarının çok genel çerçevede belirlendiği dikkat çekmektedir. Dört dil becerisi (dinleme-konuşma-okuma-yazma) ve hususiyetle de dil bilgisi alanlarında müstakil bir çalışmaya çok fazla rastlanılmamıştır. Dil bilgisi

---

<sup>2</sup> Özge Yazıcı, “Silsiletu’l-Lisân Adlı Ders Kitabının Biçim ve İçerik Açısından İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, 2016; Hatice Kübra Özdemir, “El-Kitâb fi Te’allümü’l-‘Arabiyye Adlı Serinin Arapça Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi**, 2017; Süleyman Kablan “Dil Öğretim Seti İnceleme Kriterleri ve Türkiye’de Kullanılan Arapça Setler”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, 2018; Ahmet Demirtaş, “El-Arabiyyetu Beyne Yedeyk ve Silsiletu’l-Lisan’ın Dört Dil Becerisi Yönünden İncelenmesi”, **Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi**, 2019; Aymen Mortaç, “Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “Silsiletu’l-Lisan” Ders Kitabının Değerlendirilmesi”, **Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, 2019.

incelemesi alanında gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki incelemelerin de makale ve yüksek lisans düzeyinde kaldığı göze çarpmaktadır.<sup>3</sup> Oysa dil eğitim setlerinin, dilin iki bileşeni (dil becerileri-dil bilgisi) üzerinde tasarlandığı göz önünde bulundurulduğunda Arapça dil eğitim setlerinin de bu açıdan daha spesifik olarak incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı Arapça eğitim setlerinin dilbilgisel açıdan ayrıntılı bir incelemesini konu aldık.

### Amaç

Bu araştırma ile Arapça dil öğretim setlerinin biçimsel ve dilbilgisel içerik analizi yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla cevaplandırılacak sorular şu şekildedir:

1. Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portfolyosunun içeriği, yabancı dil öğretiminde belirlediği kriterleri ve dil düzeyleri nelerdir?
2. Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde yabancı dil öğretimi açısından dört dil becerisinin tanımı ve kapsamı nedir?
3. Dil bilgisi nedir ve Modern Dilbilim kuramları çerçevesinde hangi süreçlerden geçmiştir?
4. Dil bilgisi yaklaşımları, türleri ve yöntemleri nelerdir?
5. Dil bilgisi öğretimi kapsamında Arapça dil öğretim setlerinin dil bilgisi bölümleri hangi doğrultuda hazırlanmıştır?

### Önem

Bu araştırma ile elde edilen verilerin;

1. Arapça dil öğretim setlerinin dilbilgisel yönden incelenmesi hususunda var olan boşluğu dolduracak olması,
2. Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi kavramının ana hatları belirlenerek var olan Arapça dil öğretim setlerine ait dil bilgisi bölümlerinin iyileştirilmesinde ve yeni kaleme alınacak setlerin hazırlanmasında gerekli değerlendirilmelerin yapılması,

---

<sup>3</sup> Hacı Yılmaz, “Silsiletü'l-Lisan İsimli Arapça Eğitim Setinin Dilbilgisi Öğretim Yöntemi Açısından Değerlendirilmesi”, **Journal of Human Sciences**, C. 16, No: 3, 2019; Anas Salihoğlu, “Yabancılar Arapça Öğretim Setlerinde Gramer İçeriği: el-Arabiyyetü Beyne Yedeyk ve el-Arabiyye Lin-Naşiin Setlerinin İncelenmesi”, **Mardin Artuklu Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, 2020.

3. Bu değerlendirmeler neticesinde hazırlanan ders kitapları sayesinde öğrencilerin dil bilgisi konularını dil becerileri içerisinde daha etkin ve rahat bir şekilde kullanması,
4. Bu sayede lkemizin Arapça öğretiminde gösterdiği çaba noktasında kaynak ve zaman tasarrufunun sağlanabilecek olması önem arz etmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Arapçanın yetişkin bireylere öğretimi üzere hazırlanan yabancı dil öğretim setleri ile sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede gerek Avrupa’da gerek Arap lkelerinde gerekse de ülkemizde olsun yabancılara Arapça öğretiminde uzman akademisyenlere ulaşılmış ve onlarla gerçekleştirilen yazışmalar sonucunda Ortadoğu’da yaygın olarak kullanıldığı için el-‘Arabiyye Beyne Yedeyk, Türkiye’deki üniversitelerde yaygın olarak kullanılması hasebiyle Silsiletu’l-Lisân ve Avrupa’da yaygın olarak kullanıldığı için el-Kitâb fî Ta‘allumu’l-‘Arabiyye setlerinin incelenmesi kararlaştırılmıştır. Belirlenen bu setlerin içerik incelemesi biçim ve dil bilgisi ile sınırlı tutulmuştur.

### **Yöntem**

Araştırma, belgesel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmamız nitel bir araştırma olup tümevarım yöntemi ile uygulanmıştır. Elde edilen verilen ve seçilen dökümanlar karşıtsal analiz ile incelenmiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.AB KONSEYİ, AB ORTAK BAŞVURU METNİ, DİL PORTFOLYOSU

Birden fazla unsur, dil denen olguyu meydana getirmektedir. Dil; sesletim, sözcük, sözdizimi, anlam, kültür vb birçok unsurlardan oluşabilir. Tüm bu parçalar dil bütününe oluşturmakta ve dil öğrencileri bu parçaları birleştirerek dil öğrenimini gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda bu unsurlar, dilin dil becerileri ve dil bilgisi başlıklarını da meydana getirmektedir. Peki bu beceriler ve dil bilgisi hangi düzen içerisinde öğrencilere sunulacaktır? 1900’lü yılların başlangıcıyla birlikte özellikle dil öğretimi üzerinde devrin gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda bir çok yöntem ve teknik geliştirilmesine rağmen dil öğretiminin içeriğine dair belli bir çerçeve görülmemektedir. Ne var ki son yüzyılda dünyadaki teknolojik ve ekonomik gelişmelerle birlikte ülkelerarası etkileşim artış göstermiştir. Bu da farklı dillerden insanların birbiriyle iletişimini pozitif yönde etkilemiş ve yabancı dil öğrenimi her dönemden daha çok ilgi görmeye başlamıştır. Tüm bu gelişmeler neticesinde yabancı dil öğretiminin daha sistemli bir şekilde gerçekleştirilme ihtiyacı doğmuştur. Bazı ülkeler ve kurumlar yabancı dil öğretiminin daha nitelikli bir hale getirmek ve kolaylaştırmak için ‘dil öğretim çerçevesi’ çalışmaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar sonucunda bazı dil öğretim programları, dünya çapında ön plana çıkarak farklı dillerin öğretimi üzerinde uygulanmaya başlanmıştır. Bunlar arasında özellikle iki program dünya genelinde ön plana çıkmaktadır. Bunlar ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) ve CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)’dir. ACTFL; 1986 yılında ABD hükümeti tarafından Kurumlar Arası Dil Yuvarlak Masası (ILR) Yetenek Seviyesi Tarifleri metni uyarınca Yeterlilik Kılavuzu olarak yayımlanmıştır. İlk yayımlandığı tarihten itibaren geliştirilmesine devam edilen bu yeterlilik kılavuzu farklı dillerin öğretiminde de başvuru bir dil çerçeve programıdır. CEFR ise Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan bir dil öğretim çerçevesidir. Bu programların temel amacı; yabancı dil öğrenim programlarını planlanmak, öğrenilen bilgileri değerlendirmek ve öğrenciye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmaktır.

Bu kapsamda çalışmamızda ele alacağımız dil bilgisi kavramına dair genel bir çerçeve oluşturması amacıyla ilk bölümde Avrupa Konseyi'nin mahiyetini ve bu konseyin geliştirdiği Ortak Başvuru Metni, Avrupa Dil Portfolyosu programlarının içeriklerini ele alacağız.

## 1.1 AB KONSEYİ VE YABANCI DİL POLİTİKASI

Merkezi Strazburg'da olan Avrupa Konseyi on ülkenin katılımıyla (Belçika, Birleşik Krallık, Danimarka, Fransa, Hollanda, İrlanda, İsveç, İtalya, Lüksemburg, Norveç) 5 Mayıs 1949'da kurulmuştur. Şuan bünyesinde 47 ülke bulundurmaktadır. Türkiye, konseye 9 Ağustos 1949 tarihinde katılmıştır. Konseyin resmi dilleri İngilizce ve Fransızcadır. Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği ile arasında organik bir bağ bulunmamakla birlikte yakın iş birliği içinde olan uluslararası bir kuruluştur. Konsey; insan kaynakları, medya, hukuki işlemler, sağlık, sosyal, eğitim, kültür, spor, yerel demokrasi, çevre ve bölgesel işbirliği ve sosyal dayanışma vb. kültürel, sosyal, hukusal ve güvenlik gibi alanlarda faaliyet göstermektedir. Tüm bu alanların yanı sıra Konsey, Avrupa Kültür Sözleşmesi çerçevesinde 1954 yılından beri dil çeşitliliği ve dil öğretimi alanına da önem vermiş ve dil öğretiminin gelişimi için farklı çalışmalar, projeler ortaya koymuştur.<sup>4</sup> Bu sözleşmenin ikinci maddesi kapsamında dillerin karşılıklı öğretimini ve öğrenimine dikkat çekilmektedir.<sup>5</sup> Zira Konsey'de bulunan ülkeler bir dil zenginliği ve dil kültür çeşitliliği oluşturmaktadır. Dolayısıyla Avrupa Konseyi 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan etmiştir. Bu münasebetle gerçekleştirdiği etkinliklerle bu dil zenginliği ve kültür çeşitliliğini muhafaza ederek Avrupa halklarını ikinci bir dil öğrenmeye teşvik etmiştir. Bunun yanı sıra bireylere sahip oldukları kültür ve dil miraslarına sahip çıkmaları ve bu mirası diğer toplumlarla da paylaşma bilinci oluşturmayı hedeflemiştir.<sup>6</sup> Dolayısıyla 150 ila 200 arasında dil

<sup>4</sup> Senem Seda Şahenk Erkan, "Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi", **Avrupa Araştırmaları Dergisi**, C. 18, No.1-2, 2010, s.66.

<sup>5</sup> <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies> (Çevrimiçi), 12.10.2019.

<sup>6</sup> Güler Gülten, "Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı Ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 6, No.1, Haziran 2005.

konusulan Avrupa kıtasındaki vatandaşlar arasında çok dillilik vesilesi ile hoşgörüyü arttıracığı ve bireylerin birbirini daha iyi anlayacağı beklenmektedir.<sup>7</sup>

Avrupa Konseyi'nin dil eğitim politikası alanında geliştirdiği faaliyetler, üye olan devletlerin değişen ihtiyaç ve öncelikleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu faaliyetler sadece dil öğrenimini teşvik etmemektedir aynı zamanda dil haklarını da güvence altına almaktadır. Ayrıca bu dil haklarını garanti altına alarak toplumlar arası karşılıklı anlayışı geliştirmek, demokratik vatandaşlığı güçlendirmek ve sosyal uyumu tesis etmek hedeflenmiştir.<sup>8</sup> Avrupa Konseyi'nin Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan Tavsiye Kararları çerçevesinde 'ülkeler arasında geniş kapsamlı birlik sağlamak' amacını, 'kültürel alanda ortak adımlarla' gerçekleştirme mottosunu şiar edinmiştir. Bu bahsi geçen hedef ve çalışmalar Tavsiye Kararları R(82) 18'in önsözünde bulunan üç temel üzerine kurulmuştur. Bunlar;

- “Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; bu dil ve kültür çeşitliliğinin, bir engel olmaktan çıkıp, karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak haline getirilmesi, eğitim alanında çok çaba gerektirir.”

- “Farklı anadillere sahip olan Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa'daki hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve işbirliğini teşvik etmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür.”

- “Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğrenimindeki ulusal ilkelerini saptayıp geliştirerek, Avrupa genelinde sürekli işbirliği ve eşgüdümüne ilişkin sözleşmelerle politik önlemler açısından daha çok yakınlaşma sağlayabilirler.”

Üye ülkelerin bu üç temel üzerine geliştirecekleri dil öğrenimi programlarında R(82) 18'in ekinde belirtilen genel önlem maddelerini esas almaları öngörülmüştür.

#### A. Genel Önlemler

---

<sup>7</sup> Meryem Banu Demirel, “Yabancı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Delfin Ders Kitabının İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, Mayıs, 2013, s.19.

<sup>8</sup><https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>(Çevrimiçi) 12.10.2019.



1. “Bütün halk kesimlerinin, diğer üye devletlerin (ya da kendi ülkelerindeki diğer dil gruplarının) dillerini öğrenmek ve bildirişim gereksinimlerini karşılayabilmek için, söz konusu dillerde gereken dil becerilerini edinebilmelerini, etkili araç ve olanakları kullanabilmelerini sağlamak ve böylece:

1.1 Başka bir ülkedeki günlük yaşamın üstesinden gelebilmek ve kendi ülkesindeki yabancılara günlük yaşamlarında yardımcı olabilmek.

1.2 Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerle görüş ve düşünce alışverişinde bulunabilmek ve kendi düşünce ve duygularını dile getirebilmek.

1.3 Diğer ülkelerdeki bireylerin yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını ve kültürel miraslarını daha iyi ve derinlemesine anlayabilmeyi sağlamak.”

2. “Öğretmen ve dil öğrenenlerin tüm basamaklardaki çalışmalarını geliştirmek, teşvik etmek ve her durumda dil öğrenim sisteminin (Avrupa Konseyinin dil programı çerçevesinde adım adım geliştirildiği gibi) oluşturulmasıyla ilgili ilkeleri uygulamalarını desteklemek:

2.1 Dil öğretim ve öğrenimini öğrenenlerin gereksinim, güdüleme, eğilim ve öğrenme olanaklarına göre uyarlanması.

2.2 Uygun ve gerçekçi öğrenim hedeflerinin mümkün olduğunca kesin olarak tanımlanması.

2.3 Uygun yöntem ve materyallerin geliştirilmesi.

2.4 Öğrenim programlarının değerlendirilmesine yönelik uygun yöntem ve araçların geliştirilmesi.”

3. “Farklı sınıfların ve öğrenci türlerinin gereksinimlerine en uygun dil yeterliği edinimini sağlamak amacıyla, bir eğitim sisteminin tüm eğitim düzeylerinde yöntem ve materyallerin kullanılmasını sağlamak, araştırma ve geliştirme girişimlerini teşvik etmek.”

Bakanlar Komitesi bu ilkelerin uygulanmasında üye ülkelerin aşağıdaki maddeleri dikkate almasını talep etmiştir.

F(14) “Modern dil öğreniminde, öğrenim yöntem ve değerlendirmesi, materyal geliştirme ve kullanımı ile ilgili resmî ve özel kamu kuruluşlarının ve kurumlarının arasındaki – multimedya materyallerinin üretimi ve kullanımı da dâhil olmak üzere – ulusal ve uluslararası işbirliğinin geliştirilmesini sağlamak.”

F(17) “Dil öğrenim, öğretim ve araştırma boyutlarının tümünü kapsayan – tüm bilgi teknolojisinin de katılımıyla – etkili bir Avrupa bilgi alışverişi düzeninin kurulması için önlemler almak.”<sup>9</sup>

Tüm bu ilkeler doğrultusunda düzenli bir Avrupa sistemi oluşturarak modern dil öğretimi ve öğrenimi sahasında öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi, araç-gereç üretimini teknolojik gelişmelerle destekleyerek gerekli girişimlerin başlatılması kararlaştırılmıştır.

## 1.2. AVRUPA BİRLİĞİ ORTAK BAŞVURU METNİ NEDİR?

Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin içeriği hakkında bilgi vermeden önce bu başlığın, çeşitli çalışmalarda ‘Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’, ‘Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni’, ‘Diller İçin Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesi’ ‘Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi’ gibi farklı başlıklarla tercüme edildiği göze çarpmaktadır. Kalkan, bu alanda yaptığı yüksek lisans çalışmasında bu durumu, bu alanda akademik anlamda araştırma yapanların konuya tam olarak hâkim olmadıkları şeklinde açıklamıştır.<sup>10</sup>

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni anlamak için temelde ‘Çokdillilik’ kavramını açıklamamız gerekmektedir. Bu çerçevede iki kavram bulunmaktadır. ‘Kişisel çokdillilik’ ve ‘Toplumsal Çokdillilik’. Bu iki kavram birbirinden farklı anlama işaret etmektedir. Kişisel çokdillilikte birey dil deneyimine bulunduğu ailede başlayıp daha sonra yaşadığı toplumun dilinde daha sonra da okul hayatı boyunca devam eder. Burada dil ve kültür birlik içinde hareket eder. Birey dil yeterliğini farklı yönlerden esnek bir şekilde kullanabilir. Örneğin; konuşma esnasında daha iyi iletişim

<sup>9</sup> MEB, **Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme)**, 2. bs., Almanya, TELC Language Tests, 2013, s. 12-13.

<sup>10</sup> Ekrem Kalkan, “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kapsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları”, **İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2017.

kurabilme adına farklı lehçeleri aynı anda kullanabilir ya da muhatabı x dilde kendini ifade ederken birey farklı bir dil kullanabilir. Kısacası kişisel çokdillilikte birey, sözlü ya da yazılı metinleri anlamak için farklı dillerin gramer yapılarından, sözcük yapılarından, lehçelerden ya da mimik gibi dil ötesi araçlardan faydalanır. ‘Toplumsal Çokdillilik’ ise, bireyin eğitim hayatı boyunca ikinci bir dil öğrenmesi ya da eğitim sisteminde birden fazla dil öğrenmeye teşvik edilmesidir.<sup>11</sup>

‘Çok kültürlülük’ ve ‘Çokdillilik’ kavramlarını esas alan bu program çerçevesinde ortak bir zemine ihtiyaç duyulmaktadır. Zira bireylerin kültürel çevreleri, ana dil yapıları, eğitim sistemleri (sınav sistemleri ve derecelendirme seviyeleri vb) birbirlerinden farklılık göstermektedir. Dolayısıyla Avrupa Konseyi, yabancı dil eğitim politikalarını amacına yönelik uygulayabilmesi için bir eğitim çerçevesine ihtiyaç duymuştur. Komisyon da bu kapsamda Avrupa ülkeleri vatandaşları arasında yabancı dil eğitim-öğretiminin yaygınlaşması ve ortak bir zeminde standart hale gelmesi için ‘Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni hazırlamıştır.<sup>12</sup>

AOBM 9 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

1. Siyaset ve Eğitim Politikası Açısından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Öneriler Çerçevesi

2. Öneriler Çerçevesinin Yaklaşımı

3. Ortak Öneri Düzeyleri

4. Dil Kullanımı, Dil Kullananlar ve Öğrenenler

5. Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlikleri

6. Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi

7. Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretiminde Bildirişimsel Görevlerin Rolü

8. Dil Çeşitliliği ve Öğretim Programı

9. Ölçme ve Değerlendirme

AOBM’nin kullanım alanları dört ana başlık altında özetleyebiliriz.

<sup>11</sup> MEB, **Diller için Avrupa Öneriler Çerçevesi**, sf. 14.

<sup>12</sup> Demirel, **a.g.e.**, s. 21-24.

- Dil programlarının planlanması
- Dil öğreniminin belgelendirilmesi
- Kendi kendine öğrenmenin planlanması
- Öğrenme programları ve sertifika esasları

Dil programlarının planlanmasından maksat programın eğitim merhalelerini dikkate alarak varsayımlara, amaç ve içeriğe göre yapılandırılmasıdır. Dil öğreniminin belgelendirilmesi ise sınav program içeriklerine ve değerlendirme ölçütlerine göre planlanmasına dayanmaktadır. ‘Kendi kendine öğrenmenin planlanması’ maddesinden hedeflenen öğrenen kişinin sahip olduğu bilginin farkındalığını arttırması, kendi şartlarına uyum sağlayan hedefler belirlemesi, öğrenim esnasındaki materyallerin seçimi ve kendi kendini değerlendirebilme yetisine sahip olmasıdır. Son olarak öğrenme programları ve sertifika esaslarında; öğrenenin dil ve iletişim düzeyinin tüm boyutlarına hazırlayarak yeteneğini belli bir hedefe ulaşmak için kısıtlı bir alanda geliştirerek, öğrenme bilgi ve becerilerini belli bir alanda en yüksek düzeye ulaştıracak bir profil oluşturma karşımıza çıkmaktadır.<sup>13</sup>

AOBM bu hedeflere ulaşmak için belli bir dil öğretim yaklaşımı ya da metodu önermemektedir. Ancak dil öğrenimini ana hatlarıyla sınırlandıran yaklaşım ve yeterliliklere yer vermektedir. Bunlar;

●**Eylem Odaklı Yaklaşım:** Bireyin sosyal bir varlık olması göz önünde bulundurularak dil öğretiminde ‘öğrenen merkezli’ ve ‘eylem odaklı’ bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda dil öğrenen kişinin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor özelliklerinin yanı sıra kültürlerarası bilinç, özgüven ve sosyo-kültürel unsurlar da etkin rol oynamaktadır.

●**Dil Yeterlilik Yaklaşımı:** Bu yaklaşım genel ve iletişimsel dil yeterlilikleri olarak iki kısma ayrılır.

Genel Dil Yeterlilikleri; ampirik (informal) ve akademik (formal) bilgiyi, bildirimsel bilginin öğrenilmesiyle birlikte ilk etapta bilinçli yapılan davranış ve becerilerin zamanla otomatik olarak gerçekleştirme yeteneğini (beceriler ve

---

<sup>13</sup> Gökhan Soyşekerci, “Kültür Bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama”, **E-Dil Dergisi**, No. 1, s. 36-50.

prosedürleri yürütme bilgisi), bireyin öğrenme esnasında etkili ve bağımsız olarak hareket etmesini sağlayan hazırbulunuşluk ve öğrenme yeteneğini kapsar.

İletişimsel Dil Yeterlilikleri: Bu yeterlilikler üç gruba ayrılır;

**1. Dilbilimsel Yeterlilikler:** AOBM dilbilimsel yeterliliğini ‘biçimsel araç bilgisi’ ve ‘bu aracı kullanma yeteneği’ olarak tanımlamaktadır. Bu yeterlilik; sözlük bilgisi, dil bilgisi, anlambilim ve ses bilim şeklinde dört alt başlık altında toplanmıştır.

**2. Sosyo-dilbilimsel Yeterlilik:** Bu yeterlilik bir toplumu oluşturan (cinsiyet, halk arasındaki ilişkileri düzenleyen norm ve nezaket kuralları vb) sosyal geleneklerle ilişkilidir. Bu bileşenler, çeşitli kültürlerdeki kişilerin dilsel iletişimini bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkiler.

**3. Pragmatik Yeterlilik:** Bu yeterlilik, birinci maddede bahsettiğimiz dilsel araçların aktif olarak kullanımıyla ilgilidir. Bu yeterliliğin gelişimi, bireyin yaşadığı kültürel çevre ve bu çevreyle girdiği etkileşime bağlıdır. AOBM, bu araçların kullanıldığı etkinlikleri dört gruba ayırmaktadır.

a) Alımlama: Dinleme-Anlama/ Okuma-Anlama

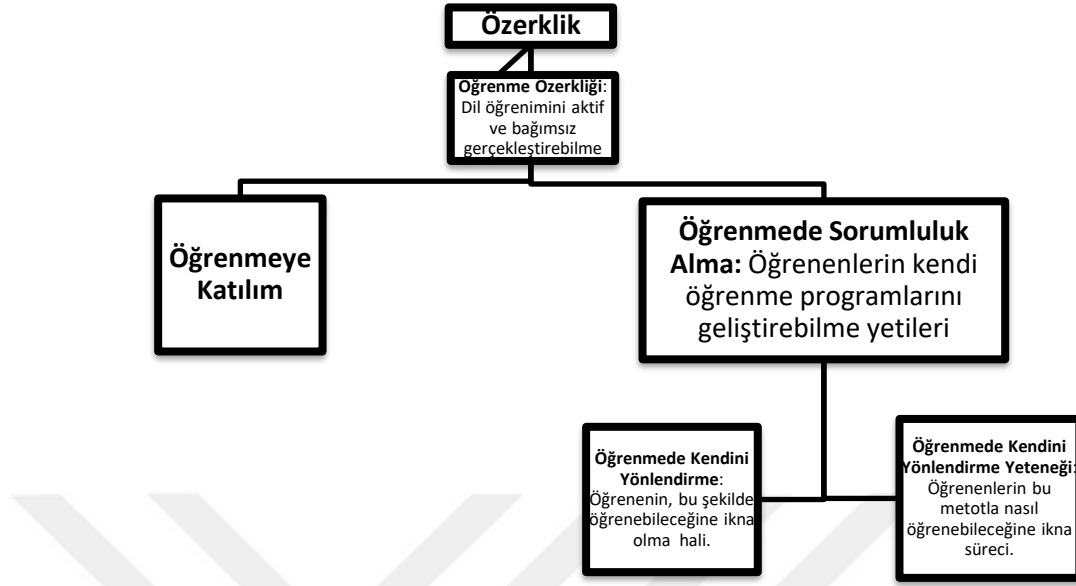
b) Üretme: Konuşma/Yazma

c-d) Etkileşim-Aracılık: Sözlü, yazılı çeviri, Tercümanlık

●**Yaşam Boyu Özerk Öğrenme:** AOBM’nin çizdiği çerçeve kapsamında dil edinimi sadece okul kapsamında değil yaşam boyu devam edebileceğinin altını çizmiştir. Bu eğitimin sürekliliği için de bu yaklaşım iki açıdan incelenebilir.

**1. Özerk Öğrenme (Öğrenen Özerkliği):** Henri Holec öğrenme özerkliği kavramını yabancı dil öğretiminde tanımlamaya çalışan ilk kişidir. Holec’e göre öğrenme ile yaşam arasındaki bariyer yıkılmalıdır ki öğrenme okul bilgisinden davranış bilgisine kolaylıkla aktarılsın. Avrupa Konseyi, Holec’in bu görüşlerinden yola çıkarak öğrenen özerkliğini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Özcan Demirel, İsmail H. Mirici, “Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği”, **Milli Eğitim Dergisi**, 2002, 76-88.



Şekil 1.1. Özerk Öğrenme Şeması

2. Öğrenme sorumluluğu: Öğrenme sorumluluğu, öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak ya da kendileri hazırlayarak uygulamalarını kapsamaktadır. Bu süreci, öğrenenlerin aldıkları bu sorumluluk ile onları kendi kendilerine nasıl öğrenebilecekleri ve bunu hangi metotla gerçekleştirebileceklerine dair bilgilendirme aşaması takip eder.<sup>15</sup>

Tüm bu bilgiler ışığında İlhami Ege'nin yayımlanmış doktora tezinde Roggenbuck'dan alıntı yaparak dikkat çektiği AOBM'ye ait dil öğrenim felsefesini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz. AOBM, bireysel çok dilliliği destekler. Bireyin dil öğrenimi kültürel çevrede meydana gelir. Bu kültürel çevrede dil edinimi; evde konuşulan dilleri, toplumda konuşulan dilleri, okulda öğrenilen dilleri, deneyimlerle öğrenilen dilleri ve farklı dil ve kültürlerin öğrenilmesini kapsar. Bireyin dil edinim sürecinde iletişimsel yeterliliğe ulaşabilmesi içinse dilsel, sosyo-dilbilimsel ve

<sup>15</sup> İlhami Ege, “İkinci Yabancı dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi**, Konya, 2011, s. 43.

pragmatik yeterliliğini azami ölçüde geliştirebilmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir.<sup>16</sup>

### 1.3. AVRUPA DİL PORTFOLYOSU (AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI)

Avrupa Dil Portfolyosu'nun (ADP) ilkeleri ve kuralları, Avrupa Konseyi'nin öğrenen özerkliği teyit eder aynı zamanda kültürlerarası farkındalık ve çokdilliliğin gelişiminde merkezi bir rol üstlenir. ADP'nu uygulamanın belki de en büyük zorluğu bu üç prensibi dengeli bir şekilde uygulamaktır. 1970'lerde Avrupa Konseyi'nin modern diller proje grubu, "birim/kredi sistemi" denilen yetişkin dil öğrenimine Avrupa çapında kabul edilecek bir yaklaşım geliştirmeyi umuyordu. Bunun mümkün olmadığı ortaya çıktığında, proje faaliyetlerini doğrudan öğrenciye odaklamanın yollarını aramaya başladı ve ADP'nun temelini oluşturan fikirler ilk kez şekillenmeye başladı. 1991 yılından 2000 yılına kadar aşamalı olarak ADP içeriği geliştirilmiştir.<sup>17</sup> Avrupa Diller Yılı'nı kutlama etkinlikleri sebebiyle Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Portfolyosu (Avrupa Dil Gelişim Dosyası) projesinin 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır.<sup>18</sup> ADP, AOBM'nin dil öğrenenler için geliştirdiği yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır. Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının dil pasaportuna sahip olmasıdır. Dil pasaportu, vatandaşlar için Avrupa'da serbest dolaşım hakkı ve ID izni alabilmek için gerekli olacak bir belgedir. Yani normal pasaportun yanı sıra dil pasaportu da geçerli olacak ve bu dil pasaportuna sahip vatandaşlar o ülkenin dilini bildiğini belgelendirmiş olacaktır. Dolayısıyla Bu dil pasaportu, Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde iş ve

---

<sup>16</sup> A.e., s. 44-45; Isabelle Mordellet Roggenbuck, Europäische Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie, **Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung**, 48, 2009, s.27-40.

<sup>17</sup> David Little, **The European Language Portfolio , A Guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects**, Austria, 2011, s. 9-11.

<sup>18</sup> Bengü Aksu Ataç, "Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Doyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi", **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2008, s. 9.

oturma izni alma hususunda Avrupa vatandaşlarına kolaylık sağlayacaktır.<sup>19</sup> Demirel ‘Yabancı Dil Öğretimi’ adlı kitabında Avrupa Dil Portfolyosu’nun iki temel işlevinden bahsetmektedir.

\* İlki bilgilendirme işlevi; yani kişinin dil öğrenimi gördüğü kurumdan öğrendiği dille ilgili aldığı sertifika ve diplomalara kadar kişinin dil öz geçmişi hakkında tüm bilgilerin bu dosyada yer almasıdır.

\* İkincisi ise; bu dil gelişim dosyasının eğitsel işlevidir. Yani dil öğrenen bireyin, öğrenme sürecini kendi kararları çerçevesince yönlendirmesidir. Bu süreç kişinin kendisini öğrenme boyunca özgür hissetmesini sağlayacak ve kendi kendini değerlendirme fırsatı verecektir.<sup>20</sup>

Avrupa Dil Portfolyosu üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi ve Dil Dosyasıdır.

### 1.3.1. Dil Pasaportu

Dil Pasaportu, dil öğrenen kişinin bildiği Avrupa dillerini, bu dillerdeki yeterliliklerini ve düzeylerini gösteren bir belgedir. Dil pasaportu tüm Avrupa ülkelerinde geçerliliği olacak şekilde tasarlanmıştır. Kişinin bildiği dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ile dil düzeyleri (A1-A2, B1-B2, C1-C2) bu dosyaya işlenmek zorundadır. Tezimizin ilerleyen bölümlerinde dil becerileri ve dil düzeyleri ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

Kısaca özetleyecek olursak Dil Pasaportu;

→ Dil Becerileri Profili

→Dil Öğrenim ve Kültürlerarası Deneyim Özgeçmişi

→Sertifika ve Diploma Kayıtlarıdır.

---

<sup>19</sup> Murat Özcan, “‘Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun Ve Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi’”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2012, s. 53.

<sup>20</sup> Özcan Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, 8. bs., Pegem Yayıncılık, Ankara, s. 24



### 1.3.2. Dil Öğrenim Özgeçmişı

Öğrenim özgeçmişı; bireyin dil öğrenme sürecine, dili öğrenme amaçlarına, dil gelişimine ve deneyimlerine dair bilgileri içeren bir belgedir. Örneğin kaç yıldır bu dili öğrendiği, dili nasıl kullandığı, bu dilin konuşulduğu hangi ülkeleri ziyaret ettiği, öğrendiği dilde hangi basın ve neşriyatı takip ettiği gibi bilgileri barındırır.

### 1.3.3. Dil Dosyası

Kişinin Dil Pasaportu ve Dil Öğrenim Özgeçmişinde kayıtlı olan dil edinimlerini ve deneyimlerini örneklerle açıklaması ve belgelendirmesi için gerekli materyalleri kayıt altına almasını sağlar. Özetle öğrencinin dil edinimi sırasında gerçekleştirdiği çalışmalardan örneklerin bulunduğu dosyadır. Bu çalışmalar; kişinin öğrendiği dilde yazdığı öykü, şiir, bildiriler ile dil eğitimi neticesinde aldıkları diploma ve sertifikalardır. Bu belgelerin tarih ve isimleriyle birlikte ya da örnekleri eklenerek dosyada bulundurulması gerekmektedir.<sup>21</sup>

## 1.4. ORTAK BAŞVURU METNİ DİL DÜZEYLERİ

Test ve sınav içeriklerinin gerektirdiği yeterlik düzeylerinin tanımlanmasına yardımcı olması, çeşitli sınav sistemlerinin karşılaştırılmasını kolaylaştırması amacıyla bir tanımlama düzeni ve Ortak Öneri Düzeyleri geliştirilmiştir. Ayrıca bu belirlenen ortak dil düzeyleri ile öğrenen kendi seviyesini tespit edebilir ve kendini buna göre değerlendirebilir. Avrupa Konseyi bu düzeylerle dil öğretimine, her meslek grubunda olduğu gibi belirli bir standart getirmeyi hedeflemiştir. Dolayısıyla bu standartlaşma, bireyin dil öğrenimini belgelendirmesinde de bir anlamlılık kazandırmaktadır. Özetle belirlenen bu dil düzeyleri, diller için belirlenmiş değerlendirme ve referans sistemidir.

Uluslararası geçerliliği olan Dil Pasaportu için geliştirilen dil düzeyleri başlangıç, orta ve ileri olmak üzere temelde üçe ayrılmaktadır.

---

<sup>21</sup> A.e., s. 24-25.

| A<br>Temel Dil Kullanımı | B<br>Bağımsız Dil Kullanımı | C<br>Yetkin Dil Kullanımı |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| ↙ ↘                      | ↙ ↘                         | ↙ ↘                       |
| A1 A2                    | B1 B2                       | C1 C2                     |

Tablo 1.1. Dil Seviyeleri

Temelde üç ana gruba ayrılan dil düzeyleri altı alt seviyeden oluşur. Bunlar:

#### **A: TEMEL DİL KULLANIMI**

- A1: Giriş ya da Keşif düzeyi (Breakthrough)
- A2: Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi (Waystage)

#### **B: BAĞIMSIZ DİL KULLANIMI**

- B1: Eşik Düzey (Threshold)
- B2: İleri Düzey (Vantage)

#### **C: YETKİN DİL KULLANIMI**

- C1: Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek (Effective Operational Proficiency)
- C2: Ustalık (Mastery)

Aşağıdaki tabloda dil öğrenen bireyin yukarıda belirttiğimiz dil düzeylerinde hangi becerilere sahip olması gerektiği tanımlanmıştır.<sup>22</sup>

|                    |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temel Dil Kullanım | A1 | Günlük deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorulara (Ör: nerede oturduğu, sahip olduğu şeyler, ailevi ilişkileri vb.) cevap verebilir. Şayet kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir. |
|                    | A2 | Dolaysız anlatımlarda (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bu konularda bildik ve aşina olduğu basit ve yalın etkinliklerle iletişim kurabilir.                                                                                                                                                                         |
|                    |    | İş, okul, eğlence vakitleri gibi durumlarda standart dil net bir şekilde kullanıldığında konuyu ana hatları ile anlayabilir. Dilin konuşulduğu bölgelerde seyahat halinde konuşulan dili rahatlıkla anlayabilir ve kendini                                                                                                                                                                                                            |

<sup>22</sup> MEB, a.g.e., s. 28-31.

|                        |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bağımsız Dil Kullanımı | B1 | ifade edebilir. Tecrübe ettiği somut olayları betimleyebilir, daha soyut olan hayallerini, ümitlerini anlatabilir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                        | B2 | Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Karşısındaki muhatabı ile konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık içerisinde iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir.                 |
| Yetkin Dil Kullanımı   | C1 | Farklı alanlarda zengin içerikli uzun metinleri okuduğunda anlayabilir ve cümleler arası anlamlı bağlantılar kurabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir üslupla kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamın içinde dilini esnek ve etkili bir biçimde kullanabilir. Bu esnada farklı stratejilerle gerektiği şekilde metinlerle de bağlantı kurabilir. |
|                        | C2 | Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.                                                                      |

Tablo 1.2. Dil Düzeyleri Tanımı

Bu ortak dil düzeylerinin yeterlilik alanları da dil öğrenmenin temelini oluşturan dört dil becerisine göre belirlenmektedir. Bu dört dil becerisi AOBM’de beş ana başlıkla karşımıza çıkmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri ‘Anlama’ kategorisinde yer alırken Konuşma becerisi kendi içinde iki bölüme ayrılmıştır. İlki ‘Karşılıklı Konuşma’ ikincisi ise ‘Sözlü Anlatım’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma becerisi ise yazılı anlatımı ifade etmektedir. Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te dil düzeylerinin, bu beş kategoriye ayrılan dil becerisine göre hangi yeterlilikleri içerdiği ayrıntılı bir şekilde gösterilmektedir.<sup>23</sup>

A1

A2

|  |                |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                |
|--|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>Dinleme</b> | Şahsımla, ailemle ya da yakın çevremle ilgili aşına olduğum basit sözcükleri ve cümle kalıplarını yavaş konuşulduğunda anlayabilirim. | Beni doğrudan ilgilendiren konulardaki (Örn: alışveriş, meslek, yerel çevre gibi) kısa cümleleri ve çok sık kullanılan sözcükleri, kısa ve net |
|--|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>23</sup> A.e., s. 32.

|                |                           |                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                    |
|----------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANLAMA</b>  |                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | duyurulardaki temel mesajı kavrayabiliyorum.                                                                                                                                                       |
|                | <b>Okuma</b>              | Katalog, afiş, levha üzerindeki tanıdık kelimeleri ve basit tümceleri anlayabiliyorum.                                                                                                                                                               | Basit ve kısa metinleri okuyabiliyorum. Günlük hayatta karşılaştığım ilanlar, yemek menüsü, yol tarifi gibi bilgileri kavrayabilir, kısa kişisel mektupları anlayabilirim.                         |
| <b>KONUŞMA</b> | <b>Karşılıklı Konuşma</b> | Karşımdaki kişinin daha yavaş bir konuşma gerçekleştirirse, tekrarlamaya ve farklı şekilde ifade etmeye hazırsa basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gerekli nesnelere ve tanıdık konulara ilişkin basit sorular sorabilir ve cevaplayabilirim. | Aşına olduğum konuların ve etkinliklerin söz konusu olduğu rutin durumlarda kendimi ifade edebiliyorum. Doğal bir konuşmayı sürdürebilmenin üstesinden gelemesem de kısa sohbetlere katılabilirim. |
|                | <b>Sözlü Anlatım</b>      | Bulduğum yeri ve tanıdığım insanları betimleyebilecek basit kalıpları ve cümleleri kullanabilirim.                                                                                                                                                   | Bir dizi cümle ve basit kalıp yardımıyla ailemi, diğer insanları, eğitim geçmişimi ve iş durumumu tanımlayabilirim.                                                                                |
| <b>YAZMA</b>   | <b>Yazılı Anlatım</b>     | Kart postal ve bilgilendirme formu gibi kısa ve cümleleri, kalıpları gerektiren belgeleri doldurabilirim.                                                                                                                                            | Kısa ve basit notlar, mesajlar ve iletiler yazabilirim. Ayrıca teşekkür mektubu gibi kişisel mektupları yazabilirim.                                                                               |

Tablo 1.3. A Seviye Dil Becerileri Tanımı

**B1**

**B2**

|               |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                  |
|---------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANLAMA</b> | <b>Dinleme</b> | İş, okul ya da boş vakitle ilgili aşına olduğum konularda yapılan net, standart bir dil kullanıldığında konuşulanları ana hatlarıyla anlıyorum. Güncel ve ilgi alanım olan konulardaki tv ya da radyo programlarında yapılan yavaş ve açık konuşmalardan temel bilgileri alabiliyorum. | Güncel bir konu olması şartıyla uzun konuşma metinlerini ve bildirileri anlayabiliyorum. Tv programlarını, haberleri ve standart dilin kullanıldığı filmleri takip edebiliyorum. |
|               | <b>Okuma</b>   | Meslekî veya günlük dilde yaygın kelimeleri içeren metinleri anlayabiliyorum.                                                                                                                                                                                                          | Güncel sorunlar hakkında belirli bir tutum ya da bir görüşün benimsendiği makale ya da                                                                                           |

|                |                           |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                           | İçerisinde olaylardan, duygulardan bahseden özel mektupları anlayabiliyorum.                                                                                                                                           | raporları okuyabiliyorum. Çağdaş edebi düzyazı metinlerini anlayabiliyorum.                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>KONUŞMA</b> | <b>Karşılıklı Konuşma</b> | Dilin konuşulduğu ülkelere yaptığım seyahatlerde karşılaştığım çoğu durumun üstesinden gelebiliyorum. İlgi alanım olan hobi, meslek, güncel olay gibi konuşmalara önceden hazırlık yapmadan katılabiliyorum.           | Öğrendiği dilde anadil konuşan kişilerle anlaşabilecek şekilde rahatlıkla günlük konuşmalarımı spontane ve akıcı bir şekilde yapabiliyorum. Tanıdık bağlamda yapılan tartışmalara aktif olarak katılıp düşüncelerimi gerekçelendirerek savunabiliyorum.                                                              |
|                | <b>Sözlü Anlatım</b>      | Hayallerimi, beklentilerimi, hedeflerimi ya da olayları betimlemek için basit kalıplarla cümleleri birbirine bağlayarak konuşabiliyorum. Bir hikayenin ya da filmin konusunu aktarıp izlenimlerimi ifade edebiliyorum. | İlgi alanıma giren pek çok konuda açık ve ayrıntılı betimlemeler yaparak görüşlerimi sunabiliyorum. Güncel bir problemle ilgili pozitif ve negatif yönleri hakkında görüş bildirebilirim.                                                                                                                            |
| <b>YAZMA</b>   | <b>Yazılı Anlatım</b>     | Tanıdık konularda ya da şahsi olarak ilgilendiğim mevzularda bağlantılı basit metinler yazabiliyorum. Kişisel mektuplarımda duygularımdan ve gözlemlerimden basedebiliyorum.                                           | İlgi alanıma giren konularda ya da kompozisyon, rapor gibi argümanları anlaşılır ve ayrıntılı metinler yazabiliyorum. Belirli bir bakış açısına ait destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi verebilir ya da nedenler ileri sürebilirim. Olayları ve deneyimlerimi ön plana çıkarak kişisel mektuplar yazabiliyorum. |

Tablo 1.4. B Seviye Dil Seviyeleri

Tanımı

**C1**

**C2**

|  |                |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                          |
|--|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>Dinleme</b> | İster medya kanalıyla isterse canlı konuşmalarda kullanılan dili anlamakta zorluk çekmiyorum. Özel bir aksanı anlamak için sadece zamana ihtiyacım oluyor. | Net bir şekilde yapılandırılmamış olsa da bağlantıları birbirinden kopuk da olsa hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmiyorum. Çaba sarf etmeden tv, radyo programları ve filmleri izleyebiliyorum. |
|--|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANLAMA</b>  | <b>Okuma</b>              | Herhangi bir alana ait gerek teknik gerekse edebi metinleri üslup farklılıklarını da fark ederek okuyabiliyorum.                                                                                                                                                                                             | Soyut ya da dilbilgisi açısından ya da içerik bakımından karışık bile olsalar bilimsel ve edebi metinleri, makaleleri zorluk çekmeden okuyup anlayabiliyorum.                                                                                                                                                                                   |
| <b>KONUŞMA</b> | <b>Karşılıklı Konuşma</b> | Kelimeleri sık sık arama zorunda kalmadan akıcı bir şekilde konuşabiliyorum. Görüşlerimi ve düşüncelerimi açık bir şekilde ifade edip başkalarının konuşmalarıyla rahat bir şekilde birleştirebiliyorum.                                                                                                     | Tüm konuşmalara ve tartışmalara hiç zorlanmadan deyimler ya da dile ait ifadeleri rahat bir şekilde anlayabilirim. Akıcı bir şekilde ince anlam farklılıklarını ifade ederek konuşabiliyorum. Konuşma esnasında eğer kendimi ifade etmeyle ilgili bir sorun yaşarsam muhatabım fark etmeyecek şekilde cümleleri yeniden formüle edebiliyorum.   |
|                | <b>Sözlü Anlatım</b>      | Karmaşık olayları açık ve ayrıntılı betimlemeler sunabilirim. Farklı konuların olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak görüş bildirip uygun biçimde sonlandırabiliyorum.                                                                                                                                  | Konunun bağlamına uygun bir üslupla dinleyenin önemli noktaları ayırt etmesine yardımcı olacak şekilde akıcı ve mantıksal bir yapılandırma ile akıcı bir betimleme ve karşıt görüş sunabilirim.                                                                                                                                                 |
| <b>YAZMA</b>   | <b>Yazılı Anlatım</b>     | Çeşitli konularda kendimi açık ve akıcı bir şekilde ayrıntılı olarak metin yazabiliyorum. Karmaşık konularda mantıksal bir yapılandırma ile mektuplar, raporlar yazabiliyorum ve bu metinlerde önemli bakış açılarını vurgulayabiliyorum. Yazılarımda hitap ettiğim kitleye göre uygun üslubu seçebiliyorum. | İlgili amaca uygun olarak açık ve akıcı metinler yazabiliyorum. Okuyucunun önemli noktaları fark edip anımsamasına yardımcı olacak mantıksal bir yapıda durumu tasvir eden zor mektupları, karmaşık raporları ya da makaleleri yazabiliyorum. Mesleki ya da edebi ve bilimsel metinlerin eleştiri ve özetlerini yazılı olarak ifade edebilirim. |

Tablo 1.5. C Seviye Dil Becerileri Tanımı

Yukarıda tanımladığımız ortak dil düzeyleri genel çerçevesi sabit kalmakla birlikte gerekli görüldüğü hususlarda belirli aralıklarla Avrupa Konseyi tarafından revize edilmektedir. En son 2018 yılında sesletim (fonoloji) becerisi kapsamında her

pseviye için yeni tanımlamalar yapılmış ve bu önemli başlıkları aynı yıl Strazburg'daki Avrupa Konseyi genel merkezinde düzenlenen bir konferansta tanıtılmıştır.<sup>24</sup>

Bu bölümde Avrupa Konseyi'nin Avrupa ülkeleri genelinde yabancı dil öğretimine bir standart olarak belirlediği Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni ve Avrupa Dil Portfolyosu'nu ayrıntılı bir şekilde ele aldık. Dil öğrencilerinin hangi düzeyde hangi yeterlilikleri edineceği, ADP'nun öğrenciye öğrenim özerkliği kazandırması, yabancı dil öğretim yöntemleri, öğretim programı ve materyal tasarımı gibi yabancı dil öğretimine dair birçok konuyu kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimini her açıdan yapılandırmayı hedefleyen ADP, ders materyali geliştirme hususunda özellikle de ders kitaplarının içerik hazırlanmasında yol gösterici bir unsur olarak değerlendirilebilir

---

<sup>24</sup> Kerim Açık, "Yetişkin Öğrencilerin Arap Alfabesinin Öğrenimine ve Sesletimine Dair Kaygıları", **Istanbul Journal of Arabic Studies**, C. 3, No. 1, 2020, s. 11-12.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİLERİ

Dil kavramı dil öğretimi açısından çift yönlü bir kavramdır. Dil, dil öğretiminin bir aracı aynı zamanda da amacı konumundadır. Yani hem dil öğretimi esnasında hedefe ulaşmak için kullanılan bir araç hem de hedefin kendisidir. Bu konu alanına ait diğer kavramlar da ‘dil’ kavramı üzerinde şekillenmektedir. Bu yüzden ‘dil kavramı’ tanımı önem kazanmaktadır. Dili farklı yönleriyle ele alan dilbilimciler dil’e dair gerek yerli gerekse yabancı kaynaklarda farklı tanımlar yapmışlardır.<sup>1</sup>

Bugüne kadar yapılan tanımlar içerisinde en yaygın şekliyle ‘insanların arasında bir iletişim aracı’ olduğuna vurgu yapılmıştır. Ancak dil, bir iletişim aracı olmasının yanı sıra bilginin üretiminde ve paylaşımında da temel bir işleve sahiptir. Zira gelişim ve ilerleme bilgiyle sağlanmaktadır. Dolayısıyla insanlığın eğitim, tıp ve teknoloji gibi alanlarda ilerleme kaydetmesi bu alanlarda üretilen bilginin gerek yazılı gerekse sözlü olarak gelecek nesillere aktarımına bağlıdır.<sup>2</sup> Nitekim Aksan’ın dil hakkındaki “‘Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyülmüş bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur’’ ifadesi de bunu desteklemektedir<sup>3</sup>

Bu tanımdan yola çıkacak olursak dil sadece ağızdan çıkan sözcükler ve bu sözcüklerin algılanmasından ibaret değildir. Dolayısıyla dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini bir bütünün parçaları olarak görüp aynı anda geliştirilmesi sağlanmalıdır. Dilin bu dört unsuru hem yabancı dil hem de ana dili öğretiminde birbirinden ayrı görülemeyecek becerilerdir. Dil öğretiminin amacına ulaşabilmesi için öncelikli olarak bu dört dil becerisi nedir, öğretim esnasında

<sup>1</sup> Ülker Şen, **Dil Eğitiminin Temel Kavramları**, ed. Ülker Şen, 2 bs., Ankara, Pegem Akademi, 2019, s.1-3.

<sup>2</sup> Can Kerimoğlu, **Genel Dilbilime Giriş-Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji**, 4 bs., Ankara, Pegem Akademi, 2017, s. 1.

<sup>3</sup> Doğan Aksan, **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, 6 bs., Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2015, s. 11.

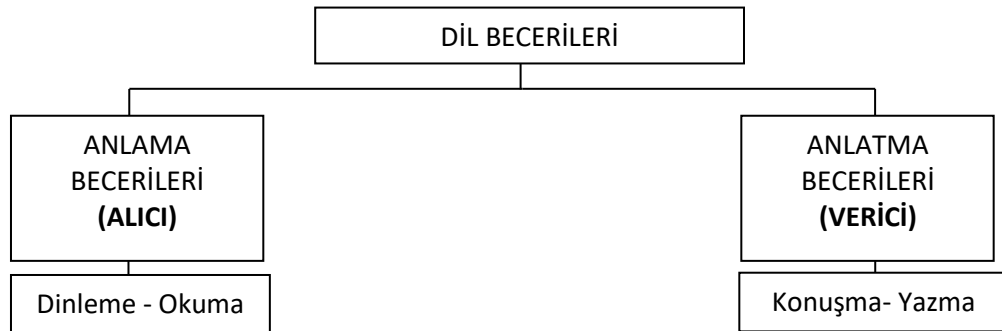


birbirleriyle ne gibi bağlantıları vardır bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple tezimizin ikinci bölümünde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin içeriklerini ele alacağız.

## 2.1. DÖRT DİL BECERİSİ

Batı’da ilk kez 1898 yılında B. A. Haldane’nin ‘Dil Sanatları Öğretimi’ adlı kitabında ‘dil sanatları’ olarak kullanılan bu ifade daha sonraki dönemde ‘dil becerileri’ olarak adlandırılmaya başlanmıştır.<sup>4</sup>

Dil becerisi, kişinin kendisini sözlü olarak etkin bir şekilde ifade edebilmesiyle birlikte okuduklarına ve yazdıklarına da anlam bakımından tam ve doğru bir şekilde hâkim olabilmesidir.<sup>5</sup> Dört beceri; doğal dil gelişim sürecindeki dil edinim sırasına göre ‘dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan’ meydana gelir. Bu dört dil becerisi de kendi içinde ‘anlama’ ve ‘anlatma’ temeline dayanmaktadır. Dinleme ve okuma ‘**anlama**’, konuşma ve yazma ise ‘**anlatma**’ ile doğrudan ilişkili becerilerdir.<sup>6</sup> Diğer bir söylemle dinleme ve okuma becerileri bilgi edinme ve öğrenme ile ilgili oldukları için bunlar ALICI beceriler olarak adlandırılmıştır. Konuşma ve yazma becerileri ise bilgiyi yayma görevini üstlendikleri için VERİCİ beceriler olarak tanımlanmıştır. Dil becerilerinin birbirleri arasındaki bağlantı aşağıdaki şemada gösterilmiştir.<sup>7</sup>



Şekil 2.1 Dil Becerilerinin Dağılım Şeması

<sup>4</sup> Yusuf Doğan, **Dinleme Eğitimi**, 5 bs., Ankara, Pegem Akademi, 2019, s. 13.

<sup>5</sup> Şen, **a.g.e.**, s.17.

<sup>6</sup> Doğan, **Dinleme Eğitimi**, s. 2.

<sup>7</sup> Halit Karatay, **Okuma Eğitimi-Kuram ve Uygulama**, 3 bs., Ankara, Pegem Akademi, 2018, s.4-5.

Aynı zamanda bu dört dil becerisi kendi içinde de birbiriyle bağlantılıdır. Örneğin dinlemenin olduğu bir ortamda sözlü iletişim, sözlü iletişimin olduğu bir mekânda da dinleme kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.<sup>8</sup>

Bir bireyin doğduğu andan itibaren maruz kaldığı daha sonra genişleyen çevresiyle iletişimde kullandığı dile anadili yani birincil dil denir.<sup>9</sup> Birincil dil öğrenilirken dinleme ve konuşma becerisi gözlem ve deneyim yoluyla bireyin doğal büyüme sürecinde gelişme göstermeye başlar. Öğrenim hayatına başladığında ise bu iki beceriye okuma ve yazma becerileri de eklenerek sistematik ve bilinçli bir şekilde ana dili öğrenimine devam eder. Bir dilin aktif olarak kullanımı, dil öğretimi sürecinde bu dört becerinin ulaştığı düzeyle ilişkilidir.<sup>10</sup> Bu sebeple birincil dildeki yeterlilik, ikinci dil ya da yabancı dil öğreniminde aktif rol oynar. Eğer kişi anadilinde yetersiz ise ikinci veya yabancı dil ediniminde zorlanır.<sup>11</sup> Bu sebeple dil öğreticileri ve öğrencileri dili oluşturan bu becerilerin tanım ve kapsamını tanımaları gerekmektedir. Zira dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin muhtevasına hakim olunması hem dil öğrenimi hem de öğretimi sürecinde dilin etkin ve aktif kullanımına yardımcı olabilir.

Yukarıdaki şemada dil becerileri alıcı ve verici olarak iki ana grupta toplanmıştı. Dil becerilerinin anlama ve anlatma yetisi doğrultusunda gruplandırılmasının yanı sıra becerilerin doğal gelişim sürecinde de birbirini takip ettiği bir sınıflandırma söz konusudur. Nitekim her bireyin dil ile tanışıklığı dinleme becerisi ile başlar ve konuşma ile devam eder. İlerleyen dönemlerde ise bu iki beceriyi okuma ve yazma takip eder. Bu bölümde dil becerilerini dilin doğal gelişimindeki sürecini göz önünde bulundurarak ele alacağız.

### 2.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, iletişim araçları içerisinde ilk gelişen beceridir. İnsan henüz dünyaya gelmeden önce anne karnında cenin halindeyken işitme duyusu gelişir. Fetüs

---

<sup>8</sup> Doğan, **Dinleme Eğitimi**, s 3.

<sup>9</sup> Şen, **a.g.e.**, s. 3-4.

<sup>10</sup> Yusuf Şahin, **Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi**, ed. Yusuf Şahin, Konya, Eğitim Yayınevi, 2013, s. 117.

<sup>11</sup> **A.e.**, s. 14.

anne karnında 16.haftada duymaya başlarken 32. haftayla birlikte duyduklarını hatırlayabilme ve tepki vermeye başlamaktadır.<sup>12</sup> Anne karnındaki bu dinleme süreci doğum sonrasında da gelişerek devam etmektedir. Hatta yapılan bazı çalışmalar doğumdan hemen sonra bebeğin ana dili ve yabancı dil arasında ayırım yapabildiğini göstermiştir. Pacific Lutheran Üniversitesi'nden Psikolog Christine Moon'un ABD ve İsveç'teki hastanelerde 80 sağlıklı yeni doğan üzerinde gerçekleştirdiği çalışma dikkat çekicidir. Moon ve ekibi yeni doğanların emziklerini bilgisayara bağlayıp hem ana dilinde hem de yabancı dilde sesler dinletmiştir. İnceleme neticesinde yeni doğanların emziklerini, yabancı dilde bir ses dinlediklerinde ana dillerine ait seslere nazaran daha fazla hareket ettirdikleri ortaya çıkmıştır.<sup>13</sup>

İletişim denildiğinde akla ilk gelen 'konuşma'dır. Ancak iletişim aslında söyleneni aktif olarak dinleme kapasitesidir. Yani konuşmacının ne söylediği dinleyici tarafından anlaşılmadığı sürece iletişim gerçekleşemez.<sup>14</sup> Nitekim konuşmacı pozisyonundaki bir turist ile dinleyici konumundaki ülke vatandaşının durumunu örnek olarak gösterebiliriz. Eğer vatandaş turistin konuştuğu dile dair herhangi bir girdiye sahip değilse turistin söylediklerini anlayamadığı için aralarında herhangi bir iletişim olmayacaktır. Kısaca dinleme erken dönemde gelişen bir duyu olmasının yanı sıra iletişimin de temeli diyebiliriz.

Dinleme becerisinin eğitim ve öğretim hayatında işlevini, gelişimini tam anlamıyla kavrayabilmek için bu alandaki bazı kavramların tanımına vakıf olmak gerekmektedir. Bu alanda genellikle 'işitme' ve 'dinleme' kelimeleri sıkça birlikte kullanılan ifadelerdir. İşitme ve dinleme birbirlerinden farklı iki kavramdır. İşitme fiziksel bir fonksiyonken dinleme ise daha kapsamlı zihinsel bir fonksiyondur. Kulak, aynı anda belirli frekanslarda birden fazla sesi işitebilir. İçlerinden dikkatini, ilgisini çeken sesleri algılar ve dinler. Diğer sesler içinse bir farkındalık oluşmayabilir. Dinleme, işitmeyi de içine alan bir eylemdir. Kulak duyduğu seslerden dikkatini çekenler üzerinde yoğunlaşır zihinsel fonksiyonların devreye girmesiyle birlikte bir

---

<sup>12</sup><http://www.sdplatform.com/Dergi/644/Ceninin-cani-acir-mi-Insan-gelisiminin-temel-evreleri.aspx> (Çevrimiçi) 19.06.2020.

<sup>13</sup> Bruce Bower, "Language Skills Present At Birth", **Science News**, C. 183, No. 3, 2013, s. 9.

<sup>14</sup> Victor Olaya Vargas, Daniel Majia Gonzalez, "Applying Bottom-Up Listening Strategies To Eighth Grade In A Public High School", **Universidad Tecnológica De Pereira Facultad De Bellas Artes Y Humanidades**, Colombia, 2009, s. 12.

anlamlandırma süreci başlar. Bu süreçle birlikte ‘dinleme’ eyleminden bahsedilebilir.<sup>15</sup> Bir nevi bu iki tabir duyum ve algı kavramlarıyla ilgilidir diyebiliriz. Duyum; alıcı uzuvların çevrenin enerjisiyle birlikte uyarılması neticesinde meydana gelen nörofizyolojik süreçlerin adıdır. Algı ise, duyu verilerini sistematik şekilde yorumlayarak etraftaki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen isimdir.<sup>16</sup> Yani duyu organları aracılığıyla çevremizden aldığımız duyumların beyne gitmesi ve burada birleşmesi sonucu algı oluşur. Algıların birleşmesiyle de ‘anamlı’ kavramlar meydana gelir. Dolayısıyla bu anlamlı kavramlar sayesinde bilgiyi oluştururuz. Sonuç olarak da anlama, yorumlama, çözümleme, öğrenme gibi bir takım zihinsel eylemler geliştiririz.<sup>17</sup> Dolayısıyla işitme pasif, dinleme ise aktif bir eylemdir. Diğer bir deyişle işitme bir ‘duyu’, dinleme ise edinilmiş bir ‘beceri’dir. Nitekim İbn Haldun dili; anlam taşıyan yapıların ve bu yapıların işaret ettiği anlamların öğrenilmesi gereken bir ‘meleke’ olarak tanımlamış, ayrıca dinleme becerisini de (dil becerilerine işaret ederek) ‘melekelerin babası’ olarak ifade etmiştir.<sup>18</sup>

Aydın, hazırladığı yüksek lisans tezinde dinlemeye ait tanımlardaki ortak noktaları şu başlıklar altında toplamıştır. Bu noktalar aynı zamanda işitmenin doğuştan gelen bir duyu olmasıyla birlikte dinlemenin sonradan edinilen ve geliştirilmesi gereken bir dil sanatı olduğuna ışık tutmaktadır.

1. Dilin dört temel becerisinden biridir.
2. Öğrenilebilen ve öğretilebilen bir dil becerisidir.
3. Belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilir.
4. Temelinde anlama işlemi vardır.
5. İletileri doğru algılama ve anlamlandırma çabası vardır.
6. İşitmeyi de içine alan aktif ve karmaşık bir süreçtir.
7. Bilinçli olarak zihinde gerçekleştirilmelidir.

---

<sup>15</sup> Doğan, **Dinleme Eğitimi**, s.5.

<sup>16</sup> Doğan Cüceloğlu, **İnsan ve Davranışı**, İstanbul, Remzi Kitapevi, 2000, s.98.

<sup>17</sup> Doğan, **Dinleme Eğitimi**, s.10.

<sup>18</sup> Abdulhamid ‘İlva, ‘Mekânetu’l-mahârâtî’l-luğavîyye fî tarâik t‘alimi’l-luğât’’, **et-Tavâşul**, No:21, 2008, s.112.

8. İnsan beyninin bazı bilişsel süreçlerini gerektirir ve farklı boyutları vardır.<sup>19</sup>

Özellikle sözlü iletişimin temelini oluşturan konuşma ve dinleme eylemleri arasında dinleme becerisi öncelik taşımaktadır. Zira taraflar (alıcı-verici) söylenilenleri duyup, algılayıp tam olarak zihinlerinde anlamlandırdıktan sonra söylemek istediklerini konuşma becerisi ile etkin bir şekilde aktarabilirler.<sup>20</sup> Bu çerçevede yapılan araştırmalar, dil becerileri içerisinde dinleme becerisinin günlük yaşamdaki (işte, okulda, evde, sosyal çevrede) kullanım oranının %40 ve üzeri olduğunu göstermektedir.<sup>21</sup> Peki, insan hayatında bu kadar önemli yer teşkil eden dinleme becerisinin özellikle yabancı dil öğretimindeki yeri nedir ve uygulamaları nasıl olmalıdır?

Öncelikli olarak dinleme becerisi alanında yapılan çalışmaların tarihsel gelişimine bakalım. Batı'daki dinleme ile ilgili akademik çalışmalar 1920'li yıllarda başlamıştır. Her geçen yıl artarak devam eden çalışmalar 1954'te hazırlanan on beş tez ile en yüksek rakama ulaşmıştır. Bu faaliyetler 1960'lı yıllarla birlikte ivme kazanarak devam etmiştir. Ducker, dinleme sahasında yapılmış olan doktora tezlerini bir araya getirdiği makalesinde bu alanda çalışma yapan üç ismi klasik olarak kabul etmektedir. Bunlardan ilki Paul Rankin, ikincisi Ralph G. Nichols ve üçüncüsü Bernard J. Goldstein'dir. Rankin tarafından 'Konuşma Dilini Anlama Yeteneğinin Ölçülmesi' isimli doktora çalışması akademik anlamda Batı'da bu alanda yapılan çalışmaların öncüsü addedilir. Bu çalışmada Rankin, günlük hayatta dinlemenin yeri, dinlemenin öğretimi ve ölçülebilirliği, dinleme sürecinin özellikleri ve yapısı ele almıştır. Ducker, Nichols'ın 1948 yılında hazırladığı doktora tezinden dinleme sürecinin en kapsamlı analizi olarak bahsetmiştir. Goldstein'in çalışmasından ise farklı hızlardaki okuma ve dinleme göreceli etkinliğin incelenmesi alanında yapılan ilk çalışma olarak bahsetmiştir.<sup>22</sup> 1950-1960 yılları arasında yapılan saha çalışmaları dinleme becerisine ait bazı bulguları ortaya çıkarmıştır. Bunlar; dinlemenin tanımlanabilir, ölçülebilir ve

---

<sup>19</sup> Şeyma Aydın, "Dinleme/İzleme Türlerinin Terim ve Tasnif Bakımından Karşılaştırılmalı İncelenmesi", **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2018, s. 16-17.

<sup>20</sup> Aysel Aziz, **İletişime Giriş**, 5 bs., İstanbul, Hiperlink Yayınları, 2016, s. 114.

<sup>21</sup> Doğan, **Dinleme Eğitimi**, s. 13.

<sup>22</sup> Sam Ducker, "Doctoral Dissertations On Listening", **Journal of Communication**, C.XII, No. 2, 1963, s.106-107.

öğretilbilir bir dil becerisi olduğu ayrıca dinlemeyi etkileyen farklı faktörlerin bulunduğu ve bunlarla ilgili de çalışma yapılması gerektiğidir. 1960'a kadar dinleme ve konuşmayı kapsayan sözel eğitim daha klasik üslupla verildiği belirtilirken, 1960'lı yıllara gelindiğinde eğitimci ve psikologların ortak çalışmalarıyla birlikte sınıf içinde grup çalışmaları, problem çözmeye yönelik etkinlik, metin üzerinde tartışma, resmi olmayan konular üzerinde dinleme-konuşma alıştırmaları gibi etkinlikler kullanılmaya başlanmıştır. Özetle Batı'daki dinleme çalışmaları başladığı dönemden itibaren öğretim kurumlarında ve iş hayatında dinleme becerisinin önemine dikkat çekilmiş ve eğitimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak tüm bu çalışmalara rağmen uzmanlar dinleme becerisi ile ilgili yapılan tüm bu çalışmaları diğer dil becerileri üzerinde yapılan faaliyetlerle kıyasladıklarında yetersiz olarak tanımlamışlardır.<sup>23</sup>

Bulduğumuz coğrafyada cumhuriyetin ilanı ile birlikte yürürlüğe konan eğitim müfredatlarında dinleme becerisinin nasıl bir gelişim gösterdiğini incelediğimizde şu sonuç karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim birinci kademe 1924, 1926, 1936, 1948 yıllarına ait eğitim programlarında dinleme becerisine dair herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. 1926, 1936 ve 1948 yıllarındaki eğitim programlarında yer verilen 'duyma' ifadesinin işitme anlamını kastettiği düşünülmektedir. 1968'te hazırlanan eğitim programı ise dinlemenin dil etkinlikleri arasında yer alan ilk program olarak nitelendirilebilir. İlk kez dinlemenin anlamaya yönelik bir 'beceri' olduğu ve bu becerinin alışkanlığa dönüştürülmesi gerektiği net bir şekilde ifade edilmiştir. 1981 yılına ait eğitim programında dinleme becerisinin eğitimi bir 'genel amaç' seviyesinde yer almıştır. 2005 yılına ait program, dinleme becerisinin 'ayrı bir öğrenim alanı' olarak değerlendirildiği tek programdır. İkinci kademe (Ortaöğretim, Lise) eğitim programlarına bakıldığında da durum çok farklı değildir. 1924, 1929, 1938, 1949 ve 1962 yıllarına ait programlarda dinleme becerisine ve içeriğine dair ayrıntılı bir tanımlama belirtilmemiştir. 1981 yılında yayımlanan programda dinleme, dil becerisi olarak ele alınmıştır ve dinlemeye yönelik maddeler yer almıştır. Hâlihazırda yürürlükte olan son programda ise 1981'de dil becerisi olarak değerlendirilen dinleme ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Doğan, **Dinleme Eğitimi**, s. 14-15.

<sup>24</sup> Murat Özbay, Deniz Melanlıoğlu, "Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi

Dil becerileri içerisinde dinlemenin öğrenilmesi ve geliştirilmesi diğerlerine nazaran daha zor olarak nitelendirilebilir. Zira dinleme sürecinin gelişimi diğerlerine göre daha soyut bir süreçte ilerlerler. Kişi konuşma esnasında sözcüklerden faydalanır, okuma yaparken bir metinden yardım alır, yazarken de kelime ve sözcük öbeklerini kullanarak ifade etmek istediklerini kâğıda döker. Ancak dinleme kulak organı yardımıyla beyinsel ve düşünsel fonksiyonlar kullanılarak gerçekleştirilir.

Dinleme becerisinde beş aşama bulunmaktadır. Bunlar;

- a. Algı
- b. Anlama
- c. Anımsama
- d. Değerlendirme
- e. Tepki

Bu beş maddeye baktığımızda da yukarıda değindiğimiz gibi dinleme becerisinin soyut kavramlar üzerinde ilerlediği görülüyor. Şayet bu maddelerden herhangi birinde aksama görülürse dinleme güçlüğü denilen durum meydana gelir. Bu güçlükler;

1. Mesajın özellikleri
2. İletim
3. Dinleyici
4. Çevre<sup>25</sup>

Dinleme öğretimi esnasında meydana gelecek bu güçlüklerin içeriklerini ayrıntılı bir şekilde inceleyelim.

## MESAJIN ÖZELLİKLERİ

Özellikle ana dili dışında yabancı bir dil öğrenirken, hedef dilin alfabesinin farklı seslerden oluştuğu göz önüne alınacak olursa bu zorlukların başında telaffuz güçlüğü gelir. Bunun yanı sıra dinlenen metin içerisinde öğrenenin anlamına aşına

---

Bakımından Değerlendirilmesi'', **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 7/1, 2012, s. 89-93.

<sup>25</sup> Melek Ceren Çakır, **Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi Uygulamalarının Uygulanması**, ed.Efecan Karagöl, 2 bs., Ankara, Pegem Akademi, 2020, s. 18-19.

olmadığı bilinmeyen sözcükler, bu sözcüklerin kullanım yoğunluğu ve öğrenenin seviyesine nazaran karmaşık dil bilgisi yapısı da dinleme metninin algılanmasını ve anlamlandırılmasını zorlaştıracaktır.

## İLETME

İletme diğer bir deyişle gönderim iki kanal üzerinden gerçekleştirilir.

-Tek taraflı (Radyo, TV, İnternet)

-Diyalog

Dinleyici tek taraflı yapılan dinlemelerde, diyalog halindeki dinlemelere göre daha dezavantajlı bir durumdadır. Zira diyalog halindeki dinlemelerde dinleyici dinleme eyleminde aktiftir. Bu durum Willson'ın da belirttiği gibi dinleyiciye anlaşılmayan noktalar hususunda açıklama isteme, konuşmacının yavaşlamasını isteme gibi onarma stratejileri kullanabilir. Ancak tek taraflı dinlemelerde dinleyicinin girdi üzerinde kontrol eksikliği vardır. Örneğin dinleyicinin; konuşan kişinin konuşma hızı, kelime bilgisi, dil bilgisi kullanımı üzerinde herhangi bir müdahalesi söz konusu değildir. Telaffuzunun anlaşılmaması durumunda muhataptan cümlelerin ya da kelimenin tekrar edilmesi söz konusu değildir.<sup>26</sup>

## DİNLEYİCİ

Her dinleyici farklı kişilik özelliklerine sahip olduğu gibi kendi kişiliğine has öğrenme biçimine de sahiptir. Örneğin müzikal zekâya sahip biri şarkı dinleyerek dil öğrenirken bedensel-kinestetik zekâya sahip başka biri üzerinde kelimelerin yazılı olduğu tahta parçalarını bir araya getirerek öğrenmeyi tercih edebilir. Bunun yanı sıra öğrenenlerin yaş aralıkları da dinlenme metninin anlaşılmasını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Ayrıca dinleme esnasında dinleyicinin fiziksel ya da mental olarak (motivasyon, kaygı, yorgunluk vs) hazır olup olmaması da anlamayı etkileyen diğer bir noktadır.

## ÇEVRE

---

<sup>26</sup> J.J. Wilson, **How To Teach Listening**, England, Pearson Longman, 2008, s. 13.



Dinleme yapılan mekânın ısısı, içerde bulunan ya da dışarıdan gelen ses ve gürültüler ayrıca dinleme yapılan cihazın ses kalitesi de dinleyicinin performansını pozitif ya da negatif yönde etkileyen diğer bir faktördür.

Bahsettiğimiz bu dört güçlüktü faktörünün yanı sıra Wilson hafızanın dinlemedeki rolüne de değinmiştir. Dinleme esnasında biz bir kelimeye odaklanırken diğer bir kelime beynimize giriş yapmaktadır. Bu yüzden zihin kelime yağmuruna tutulur. Eğer kişi dinleme esnasında dilin ritmine ve akışına uyum sağlamazsa, bu aşırı yüklemeye yol açabilir. Bu aşırı yükleme de dinleyicinin beynini kapatmasının temel sebebidir. Nitekim bizler münferit kelimeleri tam olarak anlamıyoruz sadece iletilen genel manayı hatırlıyoruz. Jack Richards, hafızanın cümlelerle değil önermelerle çalıştığını belirtir. Wilson'a göre öğrencilerin birçoğu, onları anlamaya doğru yönlendirecek uygulamalar yerine hafızalarını test eden kötü tasarlanmış görevlerle karşı karşıyadır.<sup>27</sup>

Öğretici, dinleme becerisini olumsuz etkileyen bu güçlüklere giderilmesinde (dinleyicinin kişilik özellikleri, çevre vb.) bir noktaya kadar rol sahibidir diyebiliriz. Ancak her ne kadar öğreticinin buradaki rolü kısıtlı da olsa, daha önce de bahsettiğimiz gibi dinleme 'öğrenilebilir ve geliştirilebilir' bir beceri olduğu için öğreticinin ders esnasında uygulayabileceği dinleme stratejilerinden bahsedilebilir. Hatta öğretici, ders esnasında öğrencilerini bu stratejiler ve uygulamalar hakkında bilgilendirmelidir.

### **2.1.1.1.DİNLEME STRATEJİLERİ**

Öğretmenlerin öğrencilerine dinleme hususundaki stratejileri öğretmeleri onların bu konudaki yeteneklerini geliştirmedeki en önemli noktadır. Stratejinin öğretilebilir olması için ilk önce öğrencinin bir sorun olduğunu ve bu sorunu çözmeye yönelik stratejik adımlar atması gerektiğini bilmelidir. Çünkü öğrenci L1 de geliştirdiği dinleme becerisini L2'ye taşıyamayabilir. Sonraki adım-eğer tamamen zihinsel bir süreç değilse- öğreticinin stratejiyi örneklendirmesi ve etkili olduğunu göstermesidir. Dolayısıyla ileride ortaya çıkabilecek benzer dinleme sorunlarında öğrencinin bu stratejileri tekrar tekrar kullanabilmesidir. Stratejileri öğrencilere aktarma hususunda en iyi yaklaşım; stratejiye ait etkinlikleri uygulamak,

---

<sup>27</sup> Çakır; a.g.e., s. 13-14.

uygulananlara kısaca odaklanmak ve konu üzerinde lafı çok uzatmadan harekete geçmektir.<sup>28</sup> Dinleme öğretiminde metnin zor ya da kolay olması önemli değildir. Esas önemli olan nokta strateji etkinlikleri içerisinde öğrencilere vereceğimiz görevin seviyesidir. Örneğin eğer A1 seviyesindeki öğrencilere hava durumu dinleteceksek onların tüm metni anlamalarını beklemek yerine hava durumu içerisinde geçen şehir isimlerini ya da sayıları not almalarını isteyebiliriz.<sup>29</sup> Bu stratejiler üç bölüme ayrılır: bilişsel (cognitive), üst-bilişsel (metacognitive) ve sosyo-duygusal (socioaffective). Her bölümün de kendine ait yaklaşımları ve etkinlikleri mevcuttur.<sup>30</sup>

## A. BİLİŞSEL STRATEJİ

Bilişsel stratejiler; anlam, girdinin ön belleğe alınması ve yeniden işlenmek üzere uzun süreli belleğe aktarılmasıyla ilgilidir. Bu süreç iki yaklaşımla değerlendirilir: Aşağıdan yukarı (bottom-up) ve yukarıdan aşağıya (top-down). Her ikisi de gerçek yaşamdaki dinleme etkinliğinde kullanılan yaklaşımlardır. Nitekim Cahyono and Widiati (2019), başarılı dinleyicilerin dinleme etkinliği sırasında her iki yaklaşımı da kullanabilen dinleyiciler olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Flowerdew and Miller (2005), dinleme sürecinin bilişsel gelişim ile bir araya getirildiği zaman ileri dinleme becerisine ulaşılacağını dile getirmiştir.<sup>31</sup>

### - AŞAĞIDAN-YUKARI DİNLEME (BOTTOM-UP LISTENING)

Brown'un belirttiğine göre aşağıdan-yukarıya yaklaşım; duyduğumuz sesler, kelime anlamları, söylem belirteçleri hakkında sahip olduğumuz bilgilerin dinlediğimiz metni adım adım anlayabilmek adına bir araya getirildiği süreçtir. Aşağıdan-yukarı yaklaşımında dinleyici kelimeleri duyar ardından daha önce duydukları arasında bir ilişki kurmak ve yorumlamak için kısa süreli bellekte tutar.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Wilson, a.g.e., s.34.

<sup>29</sup> Aylin Köyalan, **Teaching Language Skills-Teaching Listening**, ed.Banu İnan-Karagül, Doğan Yüksel, New York, Nova Publisher, 2014, s.66,

<sup>30</sup> Shoaib Saeed Al-Fahady, Wasan Adnan Rasheed, "Listening Strategies used by EFL Students at University Leve", **Journal of Basic Education College**, C.14, No. 4, 2018, s. 490-492.

<sup>31</sup> Selin Yıldırım, Özgür Yıldırım, "The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.16, No. 4, 2016, s. 2097-2098.

<sup>32</sup> Yıldırım, Yıldırım, a.y.

Brown aşağıdan-yukarı yaklaşımıyla ilgili İspanya gezisinde yaşadığı bir olay kesitinden örnek veriyor. “Madrid tren istasyonunda bilet almak istediğimde ve bana İspanyolcada ‘grev’ anlamına gelen ‘huelga’ kelimesiyle cevap verildiğinde aşağıdan-yukarı işleyişine ihtiyacım olmuştu. Çünkü o sabah orada grev vardı ve benim bilet alma girişimim başarısız olmuştu. Dolayısıyla neler olduğunu anlayabilmem için böyle bir pozisyonda kelime bilgisine ihtiyacım vardı”.<sup>33</sup>

Brown’un verdiği bu örneğin yanı sıra hedef dile ait bir söylem belirteciyle ya da sadece hedef dile has bir telaffuzla karşılaştığımızda da aşağıdan-yukarı yaklaşım kapsamında bunlara ait bilgilerimiz devreye girecektir. Eğer bilgi dağarcığımızda bunlara dair bir data bulunmuyorsa Brown’un da bahsettiği gibi anlama girişimimiz başarısız olacaktır.

Aşağıdan-yukarıya yaklaşımıyla ilgili olarak aşağıda verdiğimiz örnek ve benzeri çalışmalar sınıf içinde uygulanarak öğrencinin parçadan bütüne odaklanması desteklenebilir.<sup>34</sup>

**Etkinlik:** Öğrencilerden kendilerine verilen kelimeler arasından duydukları kelimeler için +, duymadıkları kelimeler için – işareti koymaları ve dinleme esnasında bu kelimelerin hangi sıralamada işittiklerini yazmaları istenir.

| Kelimeler  | Duydum | Duymadım | Sıralama |
|------------|--------|----------|----------|
| Yolculuk   |        |          |          |
| Turistler  |        |          |          |
| İstasyonda |        |          |          |
| İki saat   |        |          |          |
| Esnasında  |        |          |          |
| Durdu      |        |          |          |

<sup>33</sup> Steven Brown, **Teaching Listening**, New York, Cambridge University Press, 2006, s. 3.

<sup>34</sup> Gürkan Tabak, Ali Göçer, “Bottom-Up And Top-Down Processing In Developing Listening Skill- Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Parçadan Bütüne ve Bütünden Parçaya İşlemler”, **International Journal of Language Academy**, C. 2, No.1, Bahar 2014, s. 130.131; Jack C. Richards, **Teaching Listening And Speaking- From Theory to Practice**, New York, Cambridge University Press, 2008, s.5-7.

Dinlenen ifadelerin olumlu-olumsuz olduğunu belirleme, kelime ya da sözcük öbeklerinde vurgunun zaman odaklı mı yoksa mekân odaklı mı olduğunu belirleme gibi bunlara benzer birçok uygulama gerçekleştirilebilir.

#### - YUKARIDAN-AŞAĞIYA DİNLEME (TOP-DOWN LISTENING)

Yukarıdan-aşağıya dinleme, girdi seslerini ipucu olarak kullanıp konuşmacının ne demek istediğini düzenleyen bir yaklaşımdır. Dinleyici bu yaklaşımı uygularken daha önce hafızasında işlenmiş bilgiyi hatırlayıp girdiyi yapılandırarak konuşmanın bağlamına odaklanır.<sup>35</sup> Yani bu yaklaşımda temel işlem ‘çıkarım’ yapmaktır. Konuşmanın bütününe odaklanarak hazır bulunuşluk durumuna göre hareket etmektir.<sup>36</sup>

Brown eserinde yukarıdan-aşağıya yaklaşımını Avusturya müzesinde yaşadığı bir olay üzerinden örneklendirerek şu şekilde anlatıyor. “Almanca bilmiyordum. Kartpostalların ücretinin on altı şilin olduğunu hesapladıktan sonra kasaya doğru ilerledim. Görevliye yirmi şilin uzattım. Görevli yazarkasayı açtı, içine baktı ve Almanca bir şeyler söyledi. Refleks olarak elimi cebime attım ve bulduğum bir şilini görevliye uzattım. Gülümsedi ve bana para üstü olarak beş şilin verdi’.<sup>37</sup> Brown Almanca bilmemesine rağmen daha önce buna benzer alışveriş deneyimini referans olarak görevliyle iletişimini gerçekleştirdi. Yani Almancadan ziyade belleğinde geçmişe dayalı işlenmiş bilgiye daha çok ihtiyacı vardı.

Yukarıdan-aşağıya yaklaşım çıkarım temelli olduğu için cümle içindeki kelimelerde ve sözcük öbeklerinde gerçekleşen tonlamaların farkına varma, dinleme öncesinde konu hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra dinleme esnasında konuşmacının vücut diline, ses tonuna, mimiklerine ve sesin iniş çıkışlarına da dikkat etmek anlamada dinleyiciye yardımcı olacaktır.

Aşağıda yukarıdan-aşağıya yaklaşımla ilgili vereceğimiz uygulama örneklerinin yanı sıra farklı kaynaklardan da sınıf içi etkinliklere ulaşılabilir.<sup>38</sup>

<sup>35</sup> Vargaz, Gonzalez, **a.g.e.**, s. 11.

<sup>36</sup> Tabak, Göçer, **a.g.e.**, s.131.

<sup>37</sup> Brown, **Teaching Listening**, s. 3.

<sup>38</sup> Tabak, Göçer, **a.g.e.**, s.132; Richards, **a.g.e.**, s. 7-9.

**Etkinlik 1:** Dinleyici öykünün bir bölümünü dinler. Daha sonra yarıda kalan öykünün kalan kısmını kendisi tahmin ederek tamamlamaya çalışır. Tamamlandıktan sonra öykünün diğer kısmını dinleyerek kendi yazdığıyla karşılaştırır.

**Etkinlik 2:** Öğrenciye bir metin dinletilerek karakterler hakkında (mesleği, yaşı, duygu durumu vb.) genel çıkarımlar yapması ya da olayın nerede gerçekleştiğine dair tahminde bulunması istenebilir.

## **B. ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ (METACOGNITIVE APPROACH)**

Üstbiliş, kendi düşüncelerimiz ve bilişimiz hakkında düşünebilme kabiliyetimizdir. Aynı zamanda bir dizi amaç için bilgiyi nasıl işlediğimiz ve bu süreci nasıl yönettiğimiz noktasındaki yeteneğimizdir. Üstbiliş bize, kendi düşüncelerimizin temsilcisi olabilme imkânı sağlar. Yani kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı inşa edebilen, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebilen ve bu düşüncelerin, davranışların sonuçlarını izleyebilen bireyler haline gelebilmemize olanak tanır.

Dolayısıyla üstbiliş düzeyinde hareket eden öğrenciler problem çözmede etkili adımlar atarak öğrenmelerinde giderek daha fazla kontrolü ele alır ve öğrenilenlerin daha fazlasını anladıkları için çıktılarını değerlendirip daha efektif öğrenirler. Bu efektif öğrenme de öğrencideki benlik kavramını geliştirip daha büyük başarılar elde etmesi için öğrenciyi motive eder. Üstbiliş, öğrenmede ‘yedinci his’ olarak tanımlanmıştır. Zira üstbilişsel farkındalık, belirli bir bilişsel ve öğrenme durumuna odaklandığımızda kendi düşüncelerimizin bilinç halini temsil eder.

Üstbiliş kavramı ilk kez Wenden tarafından dil öğretimine uygulanmıştır. Wenden üstbiliş farkındalığına sahibi öğrencilerin içten yanmalı olduklarını ve öğrenme süreçlerinin sorumluluklarını alabileceklerini savunarak ‘iyi dil öğrencisi’ tartışmasına yeni bir boyut eklemiştir. Wenden’in öncülük ettiği bu çalışmalardan sonra diğer akademisyenler de üst bilişin özellikle okuma ve dinleme olmak üzere dil becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü incelemişlerdir.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Larry Vandergrift, Christine C. M. Goh, **Teaching And Learning Second Language Listening-Metacognition in Action**, New York, Routledge, 2012, s.84, 85; Anita Wenden, “Metacognition: An expanded view of the cognitive abilities of L2 learners”, **Language Learning**, C. 37, No: 4, 1987, s. 573–594.

Üstbilişsel kavramının tanımından yola çıkacak olursak bu üstbilişsel strateji öğrencinin dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında nasıl bir yol takip etmesi gerektiğini öğreten etkinlikleri içermektedir. Genel olarak üç bölümde incelenir. Bunlar dinleme öncesi etkinlikler, dinleme sırası etkinlikleri ve dinleme sonrası etkinlikleri.<sup>40</sup> Öğretici, öğrencilerine bu etkinliklerin nasıl kullanılacağını öğreterek öğrencinin dinlediğini anlama süreci üzerinde aktif rol almasını sağlamaktadır. Bu etkinlik süreci her ne kadar üç farklı başlık altında ele alınsa da işlenen dinleme metnin içeriğine göre kesintisiz bir akış içerisinde uygulanmalıdır.

### **- DİNLEME ÖNCESİ ETKİNLİKLER**

Dinleme öncesi etkinliklere geçmeden önce bu etkinliklerin temelini nereye dayandığından bahsetmenin gerekli olduğunu görüyoruz. Zira etkinlikleri oluştururken ya da zenginleştirmek istediğimizde bu ana fikir bize yardımcı olacaktır. Bu bölümde amaç öğrencinin var olan şemasını (bilişsel şema) harekete geçirmesi, ne için dinleme yaptığını belirlemesi ve ne dinleyeceğini tahmin etmesidir. Bu da öğrencinin dinlemeye hazırlıksız yakalanmasını önleyecek ve kendisini dinlemeye odaklamaya yardımcı olacaktır.

Öğrencinin şemasını hareket geçirmek için aşağıdaki noktalarda sınıf içi etkinlikler düzenlenebilir.

- Konuşmacının ses özelliği ve konuşma üslubu: Öğretici dinleme metninden çok kısa bir bölümü örnek olarak dinletebilir.
- Metnin hacmi: Öğretici metnin uzun, kısa ya da orta uzunlukta olduğu hakkında ön bilgilendirme verir.
- Konuşmacı: Konuşan kişinin mesleği, yaşı, metindeki rolü hakkında öğretici tarafından belirtilir ya da materyaller üzerinden tahmin edilir.
- Konuşmacı ve dinleyicinin ilişkisi: Metinde konuşma yapan tarafların arasındaki ilişki öğretici tarafından belirtilir ya da öğrencilere dağıtılan materyaller yardımıyla tahmin edilmesi istenir.

---

<sup>40</sup>Al-Fahady, Rasheed, **a.g.e.**, s. 491.

- Metnin fonksiyonu: Dinlenecek metnin eğlendirme, bilgilendirme vb amaçlardan hangisiyle hazırlandığı hakkında bilgi verilir.
- Metnin konusu: Metnin başlığı, metinle ilgili hazırlanmış sorular ya da görseller üzerinden beyin fırtınası, ön okuma, araştırma, tartışma gibi teknikleri kullanarak metnin konusu hakkında öğrenciden tahminde bulunması istenir.
- Kelime: Dinleme metninde geçen öğrencilerin aşına olmadıkları ya da metnin anahtar kelimeleri gözden geçirilir.
- Öğrencilerin yapmaları gerektiği öğretmen tarafından belirtilir ya da yazılı olarak materyalde sunulur.

Bilişsel şema bu etkinliklerle harekete geçirildikten sonra öğrenci yapacağı dinleme için bir amaç belirlemelidir. Bu belirleyeceği amaç her şeyden önce gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır. Öğrenciler bu hazırlık sürecine dâhil edilmelidir. Zira materyal üzerinde düşünerek çaba gösteren, zaman harcayan öğrenciler dinlemede daha başarılı sonuç alırlar.

Bu etkinlikler gerçekleştirilirken resim, diyagram, fotoğraf, broşür ve grafik yorumlama, kelime ve sözcük yapılarıyla ilgili grafiklerin kullanımı, sorgulama ve ana dili kullanarak tahminde bulunma gibi farklı teknik ve yöntemlerden yararlanılır<sup>41</sup>.

## **- DİNLEME SIRASI ETKİNLİKLER**

Dinleme sırası etkinliklerindeki temel hedef öğrencilerin duydukları bilgileri anlamlandırarak kullanmalarıdır. Her ne kadar bu etkinliklerde kullanılacak teknik ve yöntemler dil bilgisi, yazım denetimi, noktalama işaretleri gibi yazınsal faktörlere dayansa da dinlemenin amacının üretim değil dinlenen metni kavrama olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir.<sup>42</sup> Yani öğreticilerin dinleme sırası etkinliklerinde kullanılan materyallerde yapılan yazıya dayalı hatalara odaklanmamalıdır. Buradaki ana nokta öğrencinin verdiği cevaplardan neyi anlayıp neyi anlamadığını, anlaşılmayan bir nokta varsa hangi hususta zayıf kaldığını tespit etmeye çalışmalıdır.

---

<sup>41</sup> Wilson, **a.g.e.**, s.60-75.

<sup>42</sup> **A.e.**, s. 81-82.

Dinleme sırasındaki etkinlikler 3 ana grupta toplanabilir. Bunlar sözlü anlama, zihinde yapılandırma ve bilgiyi uygulamadır.<sup>43</sup> Bu bölümlerin uygulanabilmesi için de dinleme en az iki-üç kez gerçekleştirilmelidir. İlk dinlemeyle birlikte dinleme öncesi etkinlik esnasında elde edilen bilgiler ışığında öğrencinin;

- Parçadaki önemli noktaya (karakterlere, olay örgüsüne vb.) dikkati çekilir
- Metnin neden-sonuç, problem-çözüm gibi yapısını algılamasına izin verilir
- Metni bilgi birimlerine ya da bölümlere ayırmasına yardımcı olunur
- Dinledikleri metne yoğunlaşmaları sağlanır
- Mizah ve ironi gibi faktörlerin altı çizilerek dersin eğlence kısmına vurgu yapılır.

Bu ilk dinlemeyle birlikte öğrenci genel hatlarıyla dinlediği metne hâkim olacaktır.

İkinci kez dinlemede öğrenciden, metnin özüne ulaşabilmesi için dinlediğini detaylandırması istenir. Diğer bir deyişle metni zihninde yapılandırır. Yapılandırma için gerekli olan öğrencinin dinlemeye odaklanması ve çıkarım yapabilmesidir. 1999 yılında Harvard'daki psikolojik bir deneyde katılımcılara basketbol oynayan bazı öğrencilerin videoları izletilmiştir. Katılımcıların görevi bir takımın attığı basket sayısını takip etmektir. Video bittikten sonra basket takımının attığı sayılar dışında 'Basketleri sayarken dikkatinizi çeken başka bir şey oldu mu?', 'Altı oyuncunun dışında başka birini gördünüz mü?' şeklinde sorular yöneltilmiştir. Ancak katılımcıların %46'sı müsabaka esnasında goril kostümlü birinin ekrana girdiğini göğsünü yumruklayarak tekrar ekrandan kaybolduğunu görmemişti. Bu çalışma algıda seçiciliğe bir örnek teşkil etmektedir. Bu araştırmanın da gösterdiği gibi bir noktada odaklanmak, diğer durumların ilgisini dağıtma olasılığını en aza indirmektedir. Dolayısıyla dinleyicilerin, dinleme metnindeki belirli bir hususa dikkatini çekerek odaklanma ve dinlediğini anlama kapasiteleri artırılabilir. Öğrencilerden;

---

<sup>43</sup> Karagöl, a.g.e., s. 21.



- Dinlediği metindeki sayı, tarih, gün, renk, isim ve fiil gibi spesifik bilgilere odaklanması istenebilir
- Öğrenciye verilen materyalle (görsel ya da yazınsal) dinleme metni arasındaki farklılıklar ya da benzerliklerin tespit edilmesi ya da karşılaştırılması istenebilir.<sup>44</sup>

Bu ve buna benzer etkinliklerle öğrenci parçanın özüne ulaşabilecek konsantrasyonu da sağlamış olacaktır. Aşağıdaki listede dinleme sırası etkinliklerinde odaklanmayı arttırabilecek bazı teknik örnekleri yer almaktadır. Bu gibi örnekler çoğaltılarak dinleme esnasında öğrencinin dinlemeye odaklanmasına yardımcı olunur.

**Örnek 1:** Bir kağıda dinleme metninde geçen isim ve fiillerin de bulunduğu karışık kelime listesi hazırlanır. Öğrenci dinleme esnasında duyduğu kağıtta bulunan kelimeleri işaretler.

**Örnek 2:** Öğrenci, dinleme metninde geçen telefon numarası, adres, tarih, gün gibi zaman ve mekanla ilgili spesifik kelimeleri yazması istenir.

**Örnek 3:** Öğrencilere bir resimle birlikte o resme ait bir metni dinlemeye başlar. Dinleme metni bazı noktalarda resimden farklılık gösterir (kişi sayısı, renkler vb.). Öğrenci dinleme metni ile takip ettiği görsel arasındaki farklılıkları bulmaya çalışır.

**Örnek 4:** Öğretmen ya da ses kaydı aracılığı ile aynı olay örgüsüne ait ancak bazı detayların değiştirildiği (kahramanların ismi, mesleği, oturduğu şehir vb) iki metin dinletilir. Öğrencilerden bu aynı iki hikâye arasındaki farklılıkları bulması istenir.

**Örnek 5:** Sınıfı iki gruba ayrılır. Her bir gruptan dinleme metninde geçen farklı hususlara dikkat etmesi ve bu noktaları not alması istenir. Örneğin diyalog olarak kurgulanmış bir dinleme metnindeki A grubundaki öğrenciler x konuşmacının görüşüne odaklanırken B grubundaki öğrenciler y kişinin görüşlerine odaklanır.<sup>45</sup>

Odaklanma dışında öğrencinin ‘çıkarım’ yapma becerisi de dinleme esnasında geliştirilmesi gereken diğer bir beceridir. Burada ‘çıkarım’ ifadesinden kastedilen söylenmemiş ya da var olan durumun altında gizli bırakılmış bilgiyi tahmin etmedir.

---

<sup>44</sup> Wilson, a.g.e., s. 81-84.

<sup>45</sup> A.e., s.83-84.

Aşağıda verilen örnekler ve benzer çalışmalar öğrencinin çıkarım yeteneğini geliştirmesine yardımcı olacaktır.

**Örnek 1:** Öğrencilere her birinde ayrı bir şahsiyet bulunan farklı kişilerin resim kartları dağıtılır. Öğretici bu kartlarda bulunan kişilikleri sözlü olarak tanımlamaya başlar. Öğrenciler yapılan tanıma uymayan resimleri eleyerek hangi karakterin olduğunu tahmin eder.

**Örnek 2:**Uzun bir öykü öğrencilere okunur ya da dinletilir. Öğrenciye bu parça ile ilgili belki de cevabı parçada açıkça bulunmayan sorular yöneltilir. Öğrenciler dinledikleri hikâye ışığında bu soruların cevaplarını tahmin etmeye çalışırlar.

Soru a) Nasıl bir yerde yaşıyorlar?

Soru b) Hikâye kahramanı nasıl bir karaktere sahip?

Soru c) Bu hikâyeyi hangi kelime/kelimeler ile tanımlayabiliriz? (Trajikomik-Eğlenceli-Hayal ürünü)<sup>46</sup>

**Örnek 3:** Tamamlanması istenen bir cümle ya da paragraf içinde boş bırakılan bir cümle metnin bağlamından tahmin edilerek yazılması istenir. Daha sonra dinleme tamamlanarak öğrenci yazdıklarıyla dinlediklerini karşılaştırır.

Dinleme esnasındaki son aşama öğrencilerin bilgiyi uygulayacağı etkinliklerdir. Bu etkinliklerde not alma, dikte gibi tekniklerden yararlanılabilir. Not almaya boş bir kâğıttan ziyade öğrencilere rehberlik etmesi amacıyla alt başlıkların, sayıların veya tamamlanacak bilgilerin bulunduğu not kâğıtları ile başlanabilir. Bu not kâğıtlarında istenen bilgilere göre dinleme gerçekleştirilerek gerekli bilgilere dağıtılan bu kâğıtlara not alınabilir. Ayrıca seçilen iki öğrenci beraberinde getirdikleri resimleri gizleyerek önce bu resimleri sözlü olarak tanımlarlar. Bu esnada sınıfta bulunan öğrenciler bu tanımlamaları not alırlar.<sup>47</sup> En sonunda öğrenciler gösterilen resimlerle aldıkları notları eşleştirmeye çalışırlar. Dinlenen metinle ilgili dikte çalışmaları da yine öğrencilerin dinlediğini pratik olarak uygulamaya geçirdiği diğer bir tekniktir.

---

<sup>46</sup> Wilson, a.e., s. 85-87.

<sup>47</sup> A.e., s.88-90.

Dikte çalışmalarıyla ilgili olarak Wilson (2008) eserinde geniş alıştırma örneklerine yer vermiştir.

## **- DİNLEME SONRASI ETKİNLİKLER**

Dinleme sonrası etkinliklerdeki amaç öğrencinin ulaştığı seviyeyi gözlemlemek, nerelerde zorlandığını hangi hususları kolaylıkla kavradığını ortaya çıkarmaktır. Telaffuzu anlamada mı zorlandılar? Tanımadıkları bir kelime mi anlamalarını engelledi? Konuşma hızı mı bazı cümlelerin anlaşılmasını olumsuz etkiledi? Bilmedikleri bir tanım, özel isimle mi karşılaştılar?. İşte dinleme sonrasında yapılan etkinlikler öğreticinin bu soruların cevabına ulaşmasını kolaylaştırır. Aynı zamanda dinleme sonrası etkinlikler öğrencinin herhangi bir baskı altında kalmadan (yapılması gereken bir görev, dinleme vb.) dinleme deneyimlerini rahatça yansıtabilecekleri bir aşamadır. Peki, bu etkinlikler nelerdir?

İlk önce öğrencinin dinleme metninin ne kadarını anladığını kontrol etmek için bazı uygulamalarla başlanabilir. Öğrencilerden metinle ilgili olarak önceden hazırlanmış sorulara cevap vermesi istenebilir. Ayrıca öğrencilere metinden ne anladıkları sorulabilir ya da anladıkları hususları özetlemeleri talep edilebilir. Bu etkinliklerle başlanarak öğrencinin anladıklarını odaklanarak kendini güçsüz hissetmesinin önüne geçilebilir. Ayrıca bu gibi etkinliklerle anladıklarını özetlemek öğrencilere hatırlayabildikleri gibi detaylandırma ve ekleme yapma şansı verir. Bu etkinliklerin ikili ya da grup çalışması olarak uygulanması ise öğrencinin utanmasını engelleyen bir yöntem olacaktır. Bu bölümde grup özeti, notları karşılaştırma gibi pek çok sınıf içinde uygulanacak teknikler vardır.<sup>48</sup>

Dinleme sonrasında uygulanabilecek diğer bir etkinlik dinleme metni üzerinde bir müzakere, tartışma gerçekleştirmektir. Bazı metinler konu itibariyle hakkında fikir beyan etmeye veya tartışmaya açıktır. Bu sebeple öğreticiler metin seçerken bu noktayı da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu tartışmaları gerçekleştirecek birçok teknik vardır. Bunlar sıraya koyma, derecelendirme, bir şeyin doğru mu yanlış mı olduğunu söyleme, duruma ne ölçüde katıldığını belirtme, lehte veya aleyhte fikir

---

<sup>48</sup> A.e., s.96-98.

beyan etmek gibi tekniklerdir. Bu teknikler seçilen metnin içeriğine göre değişkenlik gösterir.<sup>49</sup>

Bunlar dışında bilgi alışverişi, problem çözme, dinleme metnini yeniden analiz etme (gramer, kelime bilgisi, telaffuz), dinleme metnini yeniden yapılandırma gibi etkinliklerle de öğrencinin dinlediğini anlama seviyesi ölçülebilir.<sup>50</sup>

### **C. SOSYAL-DUYGUSAL STRATEJİ**

Bu strateji, dinleyicinin diğerleriyle iş birliği yaparak anladığını kanıtladığı ve kaygısını en aza indirdiği etkinlikler ve ilgili tekniklerdir. Bu etkinlikler akademik olmayan bir çevrede öğrenci ve öğretici arasında bir empati seviyesi kurarak öğrenmeyi teşvik eder.<sup>51</sup> Dinleme sadece öğrencinin tek başına gerçekleştirdiği bir faaliyet değildir. Hatta gerek dil sahipleri, gerek aynı sınıftaki arkadaşları gerekse öğretmenleriyle etkileşime girerek dinleme eylemini gerçekleştirmesi tek başına yaptığı etkinliklerden çok daha fazlasını başarmasına yardımcı olacaktır. Çünkü bazı hususlarda karşılaşılabileceği zorlukları bulunduğu sosyal çevre içerisinde daha rahat aşabilecektir. Bunun yanı sıra olumlu bir benlik gelişimini içeren duygusal stratejileri uygulaması da duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında yardımcı olacaktır.<sup>52</sup>

Başlığımızı oluşturan iki kavramdan duygusal stratejiyi açıklayarak başlamanız daha uygun olacaktır. Çünkü duygusal stratejiler sağlıklı ve olumlu bir benlik gelişimini göz önünde bulundurur. Varışoğlu'nun da belirttiği gibi benlik, ferdin kendisini değerli hissetmesi, kapasitesine ve yeteneklerine güvenmesi, kendisinde bulunan farklılıkları bulup onlara değer vermesiyle ilgilidir. Özellikle benliğin duygusal boyutunun geliştirilmesi için belli başlı duygusal stratejilerin kullanılması dinlediğini anlama noktasında öğrenciye bir bilinç kazandıracaktır. Duygusal stratejileri kısaca başlıklar halinde şu şekilde toplayabiliriz.

---

<sup>49</sup> A.e., s. 99-100.

<sup>50</sup> A.e., s. 101-109.

<sup>51</sup> Al-Fahady, Rasheed, a.g.e., s. 491-492.

<sup>52</sup> Mehmet Celal Varışoğlu, “Sosyal-Duygusal Dil Öğrenme Stratejileri ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C.7, No. 1, 2018, s. 385-386.

- a. Öz bilinç
- b. Öz denetleme
- c. Öz saygı
- d. Duyguları idare etme
- e. Kendini harekete geçirme
- f. Empati yapma
- g. İlişkileri yürütebilmek
- h. Duygusal yeterlilik inancı
- ı. Kaygıyla başa çıkma<sup>53</sup>

Öğrencinin bu özellikleri geliştirmesi dinleme faaliyeti öncesinde ya da esnasında gerçekleşebilecek kaygı, endişe, hazır bulunuşluk durumunun yetersiz olması, dinlediği arkadaşı ya da öğretmeniyle doğru ve rahat ilişki kurma gibi hususlarda zorluk çekmemesine ya da oluşan zorluğu kolaylıkla aşabilmesine yardımcı olur.

Benliğin diğer bir boyutu da sosyal gelişme olarak kabul edilir. Öğrenme doğası gereği, çevresiyle etkileşim noktasında ve edindiği bilgileri işlemesi sürecinde sosyal olarak öğrencinin devamlı aktif olmasını gerektirir. Dolayısıyla da öğrencinin dinleme esnasında sınıf içerisinde öğreticiyle ya da arkadaşlarıyla kurduğu ilişki sosyal stratejiler sayesinde aktif hale getirilerek anlama sürecine bizzat katılması sağlanabilir. Sosyal yönden gelişme öğrenciye farklı durumlara daha kolay uyum sağlama kabiliyeti kazandıracak için dinleme-anlama sürecini de hızlandıracaktır. Bu stratejiler şu şekilde sıralanabilir.

- a. Açıklığa kavuşturma
- b. Bilgileri doğrulatma
- c. İş birliği yapma

---

<sup>53</sup> A.e., s. 388-390.

#### d. Kültürel duyarlılık<sup>54</sup>

Bu stratejiler, dinleme esnasında ya da sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenci tarafından anlaşılamayan hususların anında muhataba ya da öğreticiye soru yöneltilerek yanlışların anında düzeltilmesine, bu sorular esnasında soyut düşüncenin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca grup ya da ikili çalışmalarda takım arkadaşlarıyla diyalog kurmasında, dinleme esnasında karşılaştığı farklı kültürel ifadeleri kavramasında ve hayatına geçirmesinde kolaylık sağlar.

### 2.1.2. Konuşma Becerisi

Bireyin erken dönemde ‘işitme’ duyusuyla başlayan iletişim serüvenini doğumdan hemen sonra çıkardığı ilk seslerle kendini gösteren ‘konuşma’ becerisi takip eder. Konuşma becerisinin dinlemeden sonra gelişen ilk beceri olduğunu araştırmalar ortaya koymaktadır. Çocuklar ilk önce işitme yardımıyla içinde bulundukları çevreye ait sesleri tanımlamaya ve bunları ayırt etmeye başlar. Bu algıladığı seslerle birlikte çocukta bir kavram dünyası oluşur. Eğer çocuk çevresinden gelen bu sesleri işitemiyorsa zihninde bir kavram haritası oluşmamaktadır. Konuşmacı ile arasında bu kavram haritasına dayalı dil sembolleri oluşmayan çocuğun konuşma yeteneği de buna bağlı olarak gelişme gösteremez.<sup>55</sup> Özetle ilk olarak ‘anlama’nın daha sonra ‘üretim’in gelişmesi insan beyninin işlevsel bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil öğretilirken de bu işleyiş sırasının bozulmaması gerekir.<sup>56</sup>

Konuşmanın kaynaklarda çeşitli tanımları bulunmakla birlikte Altunkaya bu tanımların ortak yönünün ‘duygu ve düşüncelerin karşı tarafa sesli olarak iletilmesi’ olduğuna dikkat çekmektedir. Konuşma vesilesi ile düşünce ve duygunun ses

---

<sup>54</sup> A.e., s.386-388.

<sup>55</sup> Selim Emiroğlu, F. Nur Pınar, “Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi”, **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 8, No: 4, Bahar 2013, s. 774; Fahri Temizyürek, İlhan Erdem, Mehmet Temizkan, **Konuşma Eğitimi (Sözlü Anlatım)**, 6 bs., Ankara, Pegem Akademi, 2016, s. 47.

<sup>56</sup> Muzaffer Barın, “Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları Ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Erzurum,1997, s. 53.

sembolleri yardımıyla kelimelere, bu kelimelerin de cümlelere dönüştürülmesiyle zihindekilerin dışı aktarımı sağlanmış olur.<sup>57</sup>

Her birey doğduğu ve büyüdüğü çevrenin içerisinde belli bir konuşma alışkanlığı edinerek öğrenim hayatına başlar. Okullarda verilen gerek ana dili gerekse yabancı dil eğitimindeki konuşma becerisinin öğretimindeki amaç, öğrencinin her alandaki duygu ve düşüncelerini belli bir disiplin içerisinde aktarmasını sağlamaktır. Görüp yaşadığı olayları doğru, sıralı ve akıcı bir şekilde ifade edebilmeli, okuduğu bir kitap, izlediği bir film ve gezdiği bir sergi hakkında açıklama, eleştiri yapabilmeli ya da bunlar hakkında bir yargıyı sözlü olarak dile getirebilmelidir. Gelecek hayatıyla ilgili plan ve projelerini, yurt ve dünya genelinde meydana gelen olaylar veya sorunlar hakkındaki düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelidir. Özetle konuşma eğitiminden maksat öğrencinin seviyesine göre dili doğru ve kapsamlı bir şekilde sözlü olarak kullanabilme becerisini kazanmasına yardımcı olmaktır. Eğer öğrenci sosyal çevresi ve öğretim hayatında bu becerileri kazanacak bir ortamı bulamazsa sözlü anlatım yönünden gelişme gösteremez.<sup>58</sup>

Bireyin doğduğu çevrede anadiline ait girdileri istemsizce işitmesi, bu girdileri zihninde tanımlayıp işlemesi sonucunda konuşma becerisi düzenli bir eğitim sistemine tabi olmaksızın doğal ortamda gelişmektedir. Peki, ikinci ya da yabancı dil öğrenenler bu beceriyi nasıl geliştirmelidir? Bir önceki bölümde yabancı dil öğrenenlerin işittiklerine nasıl dikkat kesileceğinden, dinledikleri bu sesleri zihinlerinde nasıl işleyeceklerinden bahsetmiştik. Bu başlıkta ise dinledikleri sesleri, kelimeleri, söz öbeklerini ve cümleleri nasıl taklit ederek konuşmaya döneceklerini hangi etkinlik ve tekniklerle konuşma becerilerini geliştirebileceklerini ele alacağız.

Genellikle ikinci bir dil ya da yabancı dil öğrenen kişiler öğrendikleri dil hakkında yeterince bilgiye sahip oldukları halde bu dilde istedikleri seviyede konuşamadıklarından yakınır. Bu sorunu ortadan kaldırmak için önce temelinde yatan ana sebebi tespit etmek gerekir. Özellikle konuşma becerisinin öğretiminde belki de öğretmenlerin ve öğrenenlerin gözden kaçırdıkları en önemli nokta ‘bilgi’ ve

---

<sup>57</sup> Hatice Altunkaya, **Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi-Konuşma İle İlgili Temel Kavramlar**, Ed. Ahmet Akçay, Sami Baskın, 1 bs., Ankara, Anı Yayıncılık, 2017, s. 26.

<sup>58</sup> Mehmet Kurudayıoğlu, “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, C. XIII, 2003, s. 291-294.

‘beceri’ tanımları arasındaki farkı göz önüne almamalarıdır. İki tanım arasındaki farkı Bygate kitabında sürücü örneği ile açıklamaktadır. Bir araba sürücüsünün, araçtaki kontrol sistemleri nelerdir, işlevleri nedir ve nasıl işler bilmesi gereken **bilgiler**dir. Ancak bunun yanı sıra sürücünün, aracı yol boyu herhangi bir yere çarpmadan, olması gereken hızda ve karşılaştığı olağan üstü durumlara hâkim olacak şekilde kullanabilmesi için **beceriye** ihtiyacı vardır. Bu bakımdan biz konuşurken gösterdiğimiz performans da bu örneğe benzemektedir. Dolayısıyla teorikte cümleleri ya da söz öbeklerini nasıl bir araya getireceğimizi bilmemiz, onları konuşma esnasında da sorunsuz bir şekilde uygulayabileceğimiz, beklenmedik durumlarla karşılaştığımızda da doğru bir şekilde sorunsuzca, hızlıca ve kolayca kullanabileceğimiz anlamına gelmemektedir.<sup>59</sup> Bilginin de becerinin de kendine has öğrenme stilleri olduğu her daim hatırlanmalıdır. Bu iki terim arasındaki fark ileriki başlıklarda yeniden ele alınacaktır.

Bu becerinin nasıl kazanılacağına geçmeden önce bir yabancı dilde ‘akıcı’ konuşmanın tanımına bir göz atalım. ‘Akıcı konuşma’ deyince ilk akla gelen öğrenilen dilde hızlı konuşma gelmektedir. Evet, hız da akıcı konuşmanın bir parçasıdır ancak tamamı değildir. Konuşmanın hızından önce duraklamanın akıcılıkta önemli bir yeri vardır. Duraklama, bir konuşmacının konuşma esnasında nefes alması için gerekli bir eylemdir. Ne var ki bu duraksamaların uzunluğundan ziyade hangi aralıklarla yapıldığı can alıcı noktadır. Konuşan kişi konuşma esnasında uzun duraksamalar yapması doğaldır. Ancak bu duraksamalar sık sık tekrarlanıyorsa bu konuşmada akıcılıktan bahsedilemez. Yani akıcı konuşma çok fazla duraksama yapılmayan konuşmadır. Bunun yanı sıra cümle ve kelime aralarında anlamı ve tonlamayı bozmayacak şekilde duraksama yapılması da dilin akıcı konuşulduğunun diğer bir göstergesidir. Konuşmada akıcılığa işaret eden son nokta ise duraksamalar arasındaki boşlukları uygun şekilde dolduracak ses, söz öbekleri (mesela, işin doğrusu, bu açıdan bakarsak vb) ya da kelime tekrarlarının (**Bu...Bu** olayın araştırılması zaman alacak vb) kullanılmasıdır.<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Martin Bygate, **Language Teaching-Speaking**, Ed. C. N. Candlin, H. G. Widdowson, 1. bs., New York, Oxford University Press, 1987, s. 13.

<sup>60</sup> Scott Thornbury, **How To Teach Speaking**, y.y., Longman, t.y., s. 6-8.



Konuşma becerisini tam anlamıyla kazanabilmek ve kazandırabilmek için daha geniş bir perspektiften ele almak faydalı olacaktır. Konuşma, zihinsel ve fizyolojik bir süreçle birlikte dil dışı ve dile dair bilgi dağarcığına ihtiyaç duyar. Konuşmacı öncelikli olarak bahsedeceği konuyu, onu anlatma şeklini ve anlatma amacını zihninde **kavramsallaştırır** (conceptualizing). Kısaca buna mesaj içeriğinin planlanması denebilir. Kavramsallaştırdığı konuyu aktarabilmesi için hedef dilin ses bilgisi, sözcük bilgisi ve dil bilgisi yapılarıyla donatarak konuşmayı **biçimlendirme** (formulation) aşamasına geçer. Burada şu noktaya dikkat çekmekte fayda görüyoruz. Konuşma, dil bilgisi ve sözcük müfredatından bağımsız olarak geliştirilmesi ve uygulanması gereken bir beceridir. Daha açık bir şekilde ifade edecek olursak konuşma dilinin müfredatı, yazı dilinin müfredatından farklılık gösterir.<sup>61</sup> Bu konuyu aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alacağız. Biçimlendirmeden sonra gelen aşama **üretim**(articulation) aşamasıdır. Yani üretim yapacak olan dudak, dil, dişler, üst damak, alt damak vb. konuşma motorlarının kontrolünü içerir. Biçimlendirme esnasında gerçekleşebilecek hatalar bu aşamada düzeltilebilir. Son aşamada konuşmacının geçmiş aşamalarla ilgili olarak yeniden düşünüp yanlış ya da eksikliklerini fark ederek kendine aynalama yaptığı ve kontrol ettiği **kendini denetleme** (self-monitoring) aşamasıdır.<sup>62</sup>

Esasında yabancı dil öğrenen bir konuşmacının sözcük ve dil bilgisi altyapısına sahip olmasına rağmen neden anadilindeki akıcıkla konuşmadığının cevabı burada yatmaktadır. Zira konuşma becerisinin mental işleyişi kaynak dilde de hedef dilde de genel olarak aynıdır. Sadece anadilinden bu süreç doğal süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Ancak yabancı dilde ya da ikinci dilde bu işleyişin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenen kişilerin;

-‘Uzun süredir bu dili öğreniyorum, konuşulanları anlıyorum ancak hemen cevap veremiyorum’

---

<sup>61</sup> A.e., s. vi.

<sup>62</sup> A.e., s. 2-4; Sebahat Burcu Irmak Akan, “Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde ‘Konuşma’ Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlençe Önerisi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2007, s. 69-70.

-‘Benim bu dilde okuyup yazabilmeme rağmen konuşma ve dinlemede kendimi eksik hissediyorum’

-‘Konuşmadaki en büyük sıkıntım insanlarla interaktif şekilde konuşamamam, ya kelimeleri unutuyorum ya da aynı cümleleri tekrar ediyorum’<sup>63</sup> şeklinde ifadelerde bulunması, yukarıda bahsettiğimiz süreçlerde otomatiklik eksikliği olduğunun göstergesidir denebilir. Konuşma eğitimi verilirken öğreticilerin öğrencileri bu zihinsel süreç hakkında bilgilendirmesi ve yönlendirmesi öğrencinin bilinçli bir şekilde konuşma eylemine hâkim olmasını sağlayacaktır.

Bu zihinsel işleyişin yanı sıra öğrencinin daha önce bahsettiğimiz ‘bilgi’ ve ‘beceri’ arasındaki ayrımın farkında olması sağlanmalıdır. Bilgi ve beceri arasındaki en temel fark; her ikisi de ezberlenip anlaşılabilirken sadece **beceri** taklit edilip uygulanabilir. Konunun girişinde de bahsettiğimiz araba örneğinde, edinilen bilgi ve hareketlerin aynı şekilde defalarca taklit edilerek uygulanmasıyla öğrenilmesi ‘beceri’ kazanımını net bir şekilde açıklamaktadır.<sup>64</sup> Bilgi ve becerinin farkındalığı oluşturulduktan sonra bunları geliştirecek teknik ve sınıf içi uygulamalarla konuşma becerisinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu uygulamalar aşağıda yer almaktadır.

### **-BİLGİ DAĞARCIĞI**

Öğrencinin bilgi dağırcığı dil dışı ve dilbilimsel olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Dilbilimsel bilgi; fonoloji, kelime bilgisi ve dil bilgisinden oluşurken dil dışı bilgi hedef dile ait sosyo-kültürel bilgi dağırcını içermektedir.

### **- SOSYO-KÜLTÜREL BİLGİ DAĞARCIĞI**

Yeni bir dil öğrenmeye başlamak, anadilinin sınırlarından çıkarak yeni bir kültüre ve yeni bir düşünme biçimine adapte olmak demektir. Özellikle konuşma becerisini kazanmak için hedef dile ait kelime dağırcını arttırmak ve dilbilgisi kurallarını öğrenmek tek başına yeterli değildir. Öğrenci hedef dili tüm benliğiyle benimsemelidir.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Thornbury, **How To Teach Speaking**, s. 27.

<sup>64</sup> Bygate, **a.g.e.**, s. 4; Barın, **a.g.e.**, s. 51.

<sup>65</sup> İbrahim Karagöl, “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı Ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması”, **Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İzmir, 2015, s.12.

Dilin sosyal bir etkinlik olduğunu göz önünde bulundurursak dilin toplumsal düzeyde nasıl kullanıldığını bilmek gerekir. Her dilin muhatabıyla nerede, ne zaman, nasıl ve hangi üslupla iletişime gireceği konusunda kendine özgü kuralları vardır.<sup>66</sup> Bu kuralları bilerek hedef dilde konuşma becerisi kazanmak hem akıcılığı geliştirecektir hem de ana dilin hedef dildeki olumsuz etkilerini en aza indirecektir.

Bazı toplumlarda konuşma esnasında uzun süre sessiz kalmak hoş görülürken başka bir toplumda hoş görülmebilir. Hatta bu duraksamalarda konuşmacının çıkardığı sesler ya da kullandığı kelimeler de toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Örneğin Türkiye’de muhatabının konuşmasını onaylarken ‘hı hı’ sesi kullanılırken Suriye ve diğer bazı Arap ülkelerinde ‘e’ sesi kullanılmaktadır. Ya da bazı toplumlarda muhatabın evli olup olmadığı doğrudan kendisine sorulabiliyorken diğer bir toplumda daha dolaylı ifade ile sorulması kabul görmektedir. Bu ve buna benzer durumlar sosyo-kültürel farklılığın konularıdır.

Sözlü iletişimde çok güçlü olmamakla birlikte vücut dili ve yüz ifadeleri gibi sözlü olmayan iletişim sistemleri de etkindir. Zira hedef dilde kullanılan bu iletişim ifadeleri bilinmediği takdirde yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilir. Örneğin Türkiye’de bir yemek beğenildiğinde kişinin parmak uçlarını bir araya getirerek elini sallaması yemeğin çok lezzetli olduğunu ve çok beğenildiğini gösterirken orta doğu toplumlarında bu el işareti ‘bir dakika bekler misin’ anlamına gelmektedir.

Özetle ikinci/yabancı dil öğrencileri hedef dilin içinde geliştiği toplumların genel sosyo-kültürel yapılarına hakim olmaları konuşmalarında akıcılık kazandıracaktır. Ayrıca kurdukları iletişimde yanlış anlaşılma ihtimalini ortadan kaldıracaktır.

## **- DİLBİLİMSEL BİLGİ DAĞARCIĞI**

İkinci/yabancı dil konuşucusu sağlam bir konuşma gerçekleştirebilmek için

---

<sup>66</sup> Ayfer Su Bergil, “İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama”, **Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Tokat, 2010, s. 30-31; Thornbury, **How to Teach Speaking**, s. 12.

sosyo-kültürel bilgiyle birlikte dilbilimsel bazı teknik bilgilere de ihtiyaç duymaktadır. Bunlar fonoloji, kelime bilgisi, dilbilgisi ve iletişimsel yeterlilik bilgisidir.<sup>67</sup>

## - FONOLOJİ

Fonoloji hakkında yapılan genel tanımlara bakıldığında fonolojinin, konuşma sesleriyle ilgili sistemleri ve kalıpları araştıran bilimsel bir disiplin olduğu karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla fonolojinin tanımında ortaya çıkan bu ortak tanım, fonoloji ve telaffuz terimlerinin iç içe geçtiğini göstermektedir. **Telaffuz**, konuşma esnasında anlam oluşturacak seslerin çıkarılmasıyla ilgilidir. Konuşmacının kullandığı en düşük bilgi dağarcığı telaffuza aittir denebilir.<sup>68</sup> İkinci/yabancı dil kelimeler öğrenilirken telaffuzlarıyla birlikte saklanır ve her tekrar edildiklerinde yeniden oluşturulmaları gerekmez. Buradan hareketle telaffuz en başta nasıl öğrenilirse hafızada o şekilde kalma olasılığı vardır denebilir. Ayrıca konuşmacılar, etkileyici bir tesir bırakması için bir aksan veya ses kalitesi benimseyip telaffuzlarını konuşmanın sosyal bağlamını dikkate alarak ayarlayacaklardır. Bu sebeple öğreticinin hedef dilin telaffuz öğretiminde oldukça etkin olması gerekir ya da hedef dile ait medya kayıtlarından maksimum derecede faydalanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin öğrendikleri dilin telaffuz farkındalığı en üst seviyeye çıkarılabilir. Telaffuzun diğer bir önemli noktası da **tonlamadır**. Çünkü sözde iletmek istenen mesajda sesin yükselen veya düşen perdesi anlam değişikliğine yol açabilir. Tonlamanın üç fonksiyonu vardır. Birincisi tonlamanın, davranışların ifade edilmesiyle ilişkilendirilmesi. İkincisi tonlamanın sözdizimsel yapılarla ilişkilendirilmesi, üçüncüsü ise konuşmacının tonlamayı, kullandığı söylevin içeriğini muhatabın odaklanmasını sağlayabilmek amaçlı kullanmasıdır. Diğer bir önemli özellik ise **vurgudur**. Vurgu da tonlama gibi konuşmacının niyetini veya duygusunu iletmek için kullanılan diğer bir unsurdur. Vurgu, yeni veya önemli bir bilgiyi ileten bir kelime ya da cümle istenilen bir bölümüne dikkat çekmek için konuşmacılar tarafından kasıtlı olarak kullanılır.<sup>69</sup> Hedef dilde tonlama ve vurgulamanın yerinde kullanılmasını öğrenmek, hatalı dil bilgisi ya

<sup>67</sup> Emrullah Dağtan, “An Investigation Into The Perceptions Of Turkish Eft Pre-Service Teachers And Lecturers On The Learning And Teaching Of English Speaking Skills”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Adana, 2020, s. 11; Thornbury, **How to Teach Speaking**, s.13.

<sup>68</sup> Dağtan, **a.g.e**, s. 12-13.

<sup>69</sup> **A.e**, s.12-14; Thornbury, **How to Teach Speaking**, s.24-25.

da yanlış kelime kullanımlarına rağmen anlamın yerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin ‘هي ذهبت؟’ cümlesinin başında soru edatı bulunmamasına rağmen vurgunun ‘gitmek’ kelimesi üzerinde yapılması cümleye soru anlamı katmaktadır.

## - DİL BİLGİSİ

Dil bilgisi denildiğinde yaygın olarak yazı dilinde uygulama şansı bulduğumuz hedef dile ait kurallar sistemi hatırimıza gelir. Aslında konuşma becerisinde birkaç kelimeyi geçmeyen ya da kısa kelime öbekleri kullanarak da rahatlıkla günlük iletişim ihtiyaçlarımızı karşılayabiliriz. Mesela bilet gişesinde, kahve alırken kurduğumuz diyaloglar buna örnek gösterilebilir. Ancak öğrenci duygu ve düşüncelerini net bir şekilde ifade etmek istediğinde ya da bir münazara, söyleşi vb etkinliklere katıldığında daha sistemli cümleler kurmaya ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla günlük konuşmalarımızda çok ağıdalı dil bilgisi kurallarına ihtiyaç duymasak da, dil bilgisi planlanmış bir konuşma için olmazsa olmaz bir araçtır.<sup>70</sup> Burada öğrencinin dikkat etmesi gereken nokta dil bilgisinin, yazı ve konuşma dilinde kullanım açısından farklılık gösterdiğidir. Nitekim yurt dışındaki dilbilimciler bu konuya üç farklı şekilde yaklaşmaktadır:

1. Konuşma dili grameri diye bir şey olmaz.
2. Konuşma dili kendine has bir gramere ait değildir. Yazı dili gramerinin farklı bir şekilde kullanımını içerir.
3. Konuşma dili grameri kendine ait bir gramere sahiptir ve kendine özel kuralları vardır.

Bazı dilbilimciler konuşma diline ait dil bilgisi temelinin yazı diline dayanmakla birlikte yazı diline ait dil bilgisinin konuşma dilinin birçok özelliğini açıklayamadığını söylemektedir.<sup>71</sup> Örneğin İngilizcede Question tag<sup>72</sup> denilen yapı konuşma dilinde yaygınken yazı dilinde bu yapıya çok rastlanmamaktadır. Ayrıca Arapçanın yazı dilinde ikil zamirlere ait fiil çekimleri kullanılmasına rağmen konuşma

<sup>70</sup> Dağıtan, **a.g.e.**, s.11; Thornbury, **How to Teach Speaking**, s. 20-21.

<sup>71</sup> Lemi Akın, “Konuşma Dili Grameri Ve Sözlü Derlemlerden Yararlanarak Konuşma Dili Özelliklerinin Tespiti”, **Türkiyat Mecmuası**, C. 25, Bahar , 2015, s. 5.

<sup>72</sup> Türkçeye ‘eklenti soruları’ ya da ‘pekiştirme soruları’ şeklinde tercüme edilen, cümleye ‘değil mi?, tamam mı?’ olarak anlam kazandıran dil kalıplarıdır. Örneğin; ‘She doesn’t work, does she? O çalışmıyor, değil mi?’.

dilinde bu fiil çekimleri yaygın şekilde kullanılmamaktadır. Öğrenci, hedef dildeki buna benzer gramer farklılıklarından haberdar olması konuşma esnasında daha net ve kolay iletişim kurmasını sağlayacaktır.

Thornbury konuşma dili ile yazı dili dil bilgisi arasındaki genel farklılıkları şu şekilde sıralamıştır.

| Konuşma Dili Grameri                     | Yazı Dili Grameri                                                                              |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En temel birimi cümle parçacıklarıdır    | En temel birimi cümledir                                                                       |
| Bağımlı cümleler sık kullanılır          | Genellikle bağımsız cümleler kullanılır                                                        |
| Belirli bir cümle dizilişi vardır        | Değişken bir cümle dizilişi vardır                                                             |
| Daha çok dolaylı anlatım tercih edilir   | Daha çok düz anlatım tercih edilir                                                             |
| Eksilteli ifade ve cümle kullanımı azdır | Eksilteli ifade ve cümle kullanımı çoktur                                                      |
| Performans etkileri yoktur               | Tekrar, duraksama, yanlış başlama, tamamlanmama gibi performans etkileri vardır. <sup>73</sup> |

## - KELİME BİLGİSİ

Kelime bilgisi, dil bilgisini tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilir. Planlanmış ya da planlanmamış bir konuşma, ifadenin bağlamına uygun kelimelerle desteklenmediği sürece dil bilgisi kurallarına uygun kabul edilemez. Bu sebeple öğrenci hangi kelimenin hangi bağlamda hangi anlamda kullanıldığına da vakıf olması gerekir. Örneğin iki kelime aynı anlamı taşımasına rağmen cümle içerisindeki bağlamın farklılığından dolayı birbirinin yerine kullanılamayabilir. Bununla birlikte konuşmanın kişilerarası bir işleve sahip olmasından dolayı kelime dağarcığı olumlu veya olumsuz değerlendirmelerin ifadesinde de öncelikli rol oynar.<sup>74</sup>

Kelime dağarcığında diğer önemli bir nokta ise öğrencinin kullandığı kelime (productive vocabulary) ile duyduğunda tanıdığı kelimelerin (receptive vocabulary) arasındaki ayrımı yapabilmektir. Araştırmalar konuşurken kullanılan kelime sayısının yazarken kullanılan kelime sayısından daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan

<sup>73</sup> Thornbury, **How to Teach Speaking**, s. 21.

<sup>74</sup> Dağıtan, **a.g.e.**, s.11-12.

yola çıkarak konuşmanın daha az kelime ile ilerlediği söylenebilir. Yapılan bazı tahminlere göre konuşma dilini %95'lik bir kısmını sadece 2,500 kelimeden oluşturmaktadır.<sup>75</sup> Nitekim öğrencinin yazı dilinde kullandığı her kelimeyi konuşma dilinde kullanmadan da rahatlıkla iletişimini sağlayabilir.

Konuşma becerisini kolaylaştıracak bir etki de konuşma esnasında kullanılabilecek sözcük öbeklerine, ifadelerin kısaltmalarına, kalıplaşmış ifadelere hakim olmaktır. Örneğin Arapça yazı dilinde كيف حالك؟ (nasılsın) şeklindeki formel kullanımın yerine konuşma dilinde كيف؟ şeklinde kısaltmış şekli tercih edilmektedir. Günlük selamlaşma, vedalaşma, temenni vb. (مع السلامة – انتبه نفسك) ifadeler de akıcılığı sağlamaya yardımcı olur. Ayrıca (هل يمكن - في الحقيقة – على كل حال) gibi kalıplaşmış ifadelerden yararlanmak da konuşmanın akıcılığına olumlu etkisi olacaktır.

Dolayısıyla yetkin bir konuşmacının edindiği kelime bilgisi binlerce kelimenin yanı sıra bu cümle parçacıklarını da kapsamaktadır ve bu cümle parçacıklarının sağladığı bilgi akışı dilin kullanımını daha da akıcı hale getirmektedir.<sup>76</sup>

### 2.1.2.1. KONUŞMA STİLLERİ

Konuşmanın önemli bir boyutu da belirli koşullara uygun bir konuşma tarzı kullanmaktır. Diğer bir deyişle farklı konuşma stilleri, konuşma esnasında katılımcıların sosyal rollerine ilişkin algılarını yansıtır. Örneğin konuşmacı ve dinleyici eşit statüye sahipse muhatapların birliğini ve bağlılığını vurgulayan gündelik bir konuşma tarzı uygundur. Eğer konuşmacılar arasında güç ve statü açısından farklılık varsa aralarında daha resmi bir konuşma tarzı kullanılacaktır. Konuşma amacını belirlemek muhatapların daha başarılı ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Zira konuşma amacı, konuşmanın içeriğini belirler.

Richards konuşma biçim ve işlev açısından üç kısımda ele alır. Bunlar;

1. Etkileşimsel konuşma
2. Durumsal konuşma

<sup>75</sup> Thornbury, **How to Teach Speaking**, s. 22-23.

<sup>76</sup> A.e., s. 23-24.

3. Performansa dayalı konuşmadır.<sup>77</sup>

### - ETKİLEŞİMSEL KONUŞMA

Günlük konuşmalarda muhataplar genellikle selamlaşıp küçük diyaloglar kurarlar, günlük yaşadıkları olaylardan bahsederler. Kısacası diğerleriyle rahat ve dostane bir etkileşim kurmak isterler. Odak noktası ise vermek istedikleri mesajdan ziyade konuşmacıların ve kendilerini birbirlerine nasıl sunmak istedikleri üzerinde yoğunlaşır. Etkileşimsel konuşmanın genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öncelikli olarak sosyal bir işlevi vardır
- Rol ilişkilerini yansıtır
- Konuşmacının kimliğini yansıtır
- Resmi ya da günlük konuşma şeklinde gerçekleştirilebilir
- Diyalog kurallarına uygundur
- Nezaket çerçevesinde gerçekleştirilir
- Genel ifadeler kullanılır
- Karşılıklı gerçekleştirilir.

Örneğin uçak seyahatinde yan yana oturan iki yolcunun gerçekleştirdiği konuşma, asansör beklerken öğrenci ve hocası arasında gelişen diyalog, kişinin arkadaşıyla yaptığı kahve sohbeti vb. mini konuşmalar etkileşimlidir ve işbirliğine dayalı bir konuşma tarzıdır. Bu konuşmalar resmi (öğrenci-öğretmen diyalogu) ya da gayri resmi (kahve sohbeti) çerçevede gerçekleşebilir.

Peki, bu konuşma tarzı hangi becerileri sahip olmayı gerektirir. Richards bu becerileri şu şekilde sıralamaktadır.

- \* Açılış ve kapanış konuşması (öğrenci konuşmaya nasıl başlayacağını ve nasıl bitireceğini bilmelidir)
- \* Konuyu belirleyebilme

---

<sup>77</sup> Richards, **a.g.e.**, s. 21.



- \* Havadan sudan konuşabildiği küçük diyaloglar başlatabilmeli (small talk)
- \* Konuşma esnasında şakalaşabilmeli
- \* Kişisel tecrübelerinden ve deneyimlediği olaylardan bahsedebilmeli
- \* Diyalog esnasında muhatap, akıcılığı sağlayacak katılımı göstermelidir(turn-taking)
- \* İki konuşmacı tarafından birbiriyle ilgili ve birbirini takip eden ikili söylemler geliştirebilmeli. Örneğin; şikâyet etme-özür dileme; iltifat etme-kabul etme; davet etme-reddetme gibi.
- \* Muhataplar bu birbirini takip eden konuşmalarda bilgiyi düzeltmek, esprileşmek vb sebeplerden araya girebilmelidir.
- \* Uygun bir konuşma üslubu seçmelidir (resmi-gayri resmi gibi)

Etkileşimli bir konuşma gerçekleştirebilmek için konuşmacı çeşitli konulara ihtiyaç duyar. Başlangıçta öğrenci tanıdığı aşına olduğu konulardan başlayabilir. Zamanla bu aşamanın da ötesine geçmek için diyalog kurabileceği yeni konuları pratik yapmaya ihtiyacı vardır.<sup>78</sup>

Kısa konuşmalarda geri bildirim ifadeleri de konuşmanın sürekliliği ve akıcılığı için son derece gerekli kullanımlardır.

A: Dün sarı bir kaplumbağa gördüm

B: **Gerçekten!** Nerede?

A: Belgeselde izledim ve ilk kez gördüm.

B: **Çok enteresan!**

Örneğin yukarıdaki diyalogda koyu renkle belirtilen ifadeler A konuşmacısının söylediklerine karşı geri bildirimlerdir. Konuşma esnasında ‘harika’, ‘gerçekten’, ‘evet’, ‘olabilir’, ‘ilginç’, ‘affedersiniz’, ‘anlamadım’ gibi kullanımlar arttırılmalıdır.

Richards kitabında etkileşimli konuşmanın öğrenciler tarafından tanınması ve uygulanması amacıyla bazı sınıf içi etkinliklerinden bahsetmiştir.

---

<sup>78</sup> A.e., s. 22-24.

**ETKİNLİK 1:** Öğrencilerden biri sınıfın önünde oturur ve son zamanlarda gerçekleştirdiği bir durumdan bahseder. Örneğin; ‘Pazar günü pikniğe gittim’ gibi. Sınıfın diğer üyeleri arkadaşlarına bu cümle ile ilgili seri bir şekilde üç veya daha fazla soru yönlendirir. Muhatap bu sorulara hızlıca cevap vermek zorundadır.

**ETKİNLİK 2:** Bu etkinliğin ismi ‘Soru zamanı’. Öğretmen yeni bir konu hakkında mesela bir sonraki üniteye işleyecekleri konuyla ilgili olabilir-15 soru hazırlar ve bir kutuya yerleştirir. Bir sonraki konu eğer ‘yemek’ ile ilgili konuya hazırlanan bu etkinlik; ‘Hangi yemekleri seversin?’, ‘Günde kaç öğün yersin?’, ‘Şehrindeki en meşhur yemek hangisidir?’ gibi sorularla çeşitlendirilebilir. İlk önce öğretmen-öğrenci arasında gelişen bu soru-cevap daha sonra öğrenciler arasında ikili gruplar şeklinde uygulanabilir.<sup>79</sup>

Öğrenciler arasında kısa zamanlı etkileşimsel konuşmaların, diyalogların geliştirilmesi için yukarıdaki etkinlikler çeşitlendirilebilir. Örneklerin çoğaltılması hususunda öğrencilerin günlük deneyimlerinden yararlanılabilir. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken de daha önce belirttiğimiz gibi geri bildirim ifadelerini kullanma, konuşmaların arasına farklı şekillerde girebilme vb. becerilerin kazandırılmasına önem verilmelidir. Kısacası konun içeriğinden ziyade muhatapların kendilerini rahat ve akıcı bir şekilde ifade etmeleri sağlanmalıdır.

#### **- DURUMSAL KONUŞMA**

Durumsal konuşma etkileşimsel konuşmanın tam tersine söylenen ya da gerçekleşen durum üzerine odaklanır. Yani karşılıklı etkileşimden ziyade mesajın anlaşılabilir olması ve muhatapların kendisini açık ve doğru bir şekilde ifade etmesi önceliklidir. Bu konuşma türünde öğretmen ve öğrenci genellikle anlama yönelir ve anlamaya yönelik kendi yöntemleriyle konuşur. Durumsal konuşmaya aşağıdaki maddelerde bahsedilen durumlar örnek olarak gösterilebilir:

1. Sınıf içi grup tartışmaları ve problem çözme etkinlikleri
2. Öğrencilerin hazırladığı bir ilan hakkında düzenlenen sınıf etkinliği
3. Teknik bir elemanla bilgisayarın düzeltilmesi hakkında gerçekleştirilen görüşme

---

<sup>79</sup> A.e., s.29-30.

4. Bir otel görevlisi ya da tur rehberi ile gezi planlamasının görüşülmesi
5. Uçuş bilgilerini almak için telefon görüşmesi yapmak
6. Birine yol tarifini sormak
7. Bir dükkândan bir şey satın almak
8. Restoranda menüden yemek siparişi vermek

Konuşmanın içeriğine odaklanılan belirli bir duruma ait konuşma örnekleri daha da çoğaltılabilir. Burns, durumsal konuşmayı iki kısma ayırmaktadır. Birincisi; bilgi alış-verişine odaklanılan, muhatapların söylenen ya da söylenilenlere dikkat kesildiği durumları içerir. Burada, dilin doğru kullanımından ziyade bilginin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına öncelik verilir. İkinci türde ise otele giriş yapmak, yemek siparişi vermek gibi ürün veya hizmet elde etmeye öncelik verilir.<sup>80</sup> Durumsal konuşmanın genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- \* ‘‘Bilgi odaklıdır
- \* Odak noktası verilmek istenen ‘mesaj’dır
- \* Muhataplar kendilerini anlamak için iletişim stratejileri kullanır
- \* Bilgiyi elde etmek için sıkça soru sorulabilir, tekrar yapılabilir ve anlaşılıp anlaşılmadığı sorgulanabilir
- \* Konu hakkında müzakere gerçekleştirilebilir ya da konudan sapma görülebilir
- \* Dilbilimsel doğruluk her zaman önemli değildir’’.

Durumsal konuşmayı gerçekleştirmek için muhatapların aşağıdaki becerilere hakim olması gerekir. Bu becerilerle muhatap ihtiyacının veya niyetinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

- ✓ ‘‘Tarif etmek
- ✓ Soru sormak
- ✓ Açıklama isteme

---

<sup>80</sup> Anne Burns, ‘‘Teaching Speaking’’, *Annual Review of Applied Linguistic*, 1998, s.102-123.

- ✓ Bilgileri doğrulama
- ✓ Bir görüşü savunma
- ✓ Öneride bulunma
- ✓ Bilginin anlaşıldığını ifade etme
- ✓ Karşılaştırma yapma
- ✓ Bir görüşe vs katılıp katılmadığını ifade edebilme’’.<sup>81</sup>

Bu becerileri sağlıklı bir şekilde uygulayabilmek için öğrenci üzerinde çalıştığı hedef dile ait soru kalıplarını, öneri ifadelerini, karşılaştırma yaparken kullanılan kalıpları, kendi olumlu ya da olumsuz fikirlerini nasıl dile getireceğini öğrenmesi gerekmektedir. Öğrencilere gerek öğretmen yardımıyla gerekse anadili sahiplerine ait ses-video kayıtlarıyla konuşma esnasında bu becerilerin nasıl kullanıldığını bizzat gözlemleme fırsatı verilmelidir.

Durumsal konuşma; grup aktiviteleri, bilgi boşluğu aktiviteleri, münazara ve rol oyunları açısından zengin bir etkinlik skalasına sahiptir. Dolayısıyla kolay planlanabilir. Ayrıca bu gibi alıştırmalar konuşmanın, bilgi ediniminde ve paylaşımında nasıl kullanılacağını gösterir. Örneğin, sınıf içerisinde konusu daha önceden belirlenmiş grup çalışmaları ve münazaralar gerçekleştirilebilir. Rol-play olarak adlandırılan ikili çalışmalar da diğer etkinlikler gibi gerçek hayattaki durumları sınıf ortamında pratik yapma imkânı sağlar. Bu etkinlikler genel olarak aşağıdaki aşamalardan oluşur.

---

**“Hazırlık: Kelime dağarcığını, içerikle ilgili gerçek dünya bilgisini ve rol-play’in bağlamının gözden geçirilmesi. (Ör: Hatalı bir ürünün mağazaya geri iadesi)”**

---

---

<sup>81</sup> Richards, a.g.e., s.24-26.

---

**“Modelleme ve ortaya çıkarma: Durumun içerdği aşamaların gösterilmesi, her bir basamağın nasıl gerçekleşeceğine dair önerilerin sunulması ve her aşamada kullanılacak yeterli dil bilgisinin öğretilmesi”**

---

---

**“Alıştırma ve gözden geçirme: Öğrencilerin üstleneceği rollerin belirlenmesi, öğrencileri dil açısından ve diğer yönlerden destekleyecek gerçek materyalleri ya da ipucu kartlarını dağıtarak görevin yerine getirilmesi.”<sup>82</sup>**

---

#### **- PERFORMANSA DAYALI KONUŞMA**

Son konuşma stili olarak performansa dayalı konuşmadan bahsedeceğiz. Performansa dayalı konuşma iki kişi arasında yapılan konuşmadan ziyade belirli bir halk kitlesi önünde yapılan topluma açık gerçekleştirilen konuşmalardır. Örneğin sınıf içi yapılan sunumlar, devlet başkanlarının halka seslenişleri, kurum açılışlarında yapılan konuşmalar, basın toplantıları, sınıfta ders anlatmak, bir ürünün satış sunumunu yapmak bu tarz konuşmalara girmektedir.

Bu tarz konuşmalarda hem metin bilgisi hem de konu ön plana çıkmaktadır. Anlam bütünlüğü kadar biçimsel doğruluğa da aynı oranda vurgu yapılır. Konuşma dilinden ziyade yazı diline daha yakın konuşmalardır. Performansa dayalı konuşmaların temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- \* Hem mesaja hem de hedef kitleye odaklıdır.
- \* Öngörülebilir bir organizasyon ve sıralama gerektirir
- \* Hem biçim hem dilsel doğruluk önemlidir.
- \* Yazı diline daha yakındır.
- \* Konuşma daha çok monolog olarak gerçekleştirilir.

Peki bu tarz bir konuşma gerçekleştirecek konuşmacı hangi becerilere sahip olmalıdır? Bu becerilerden bazılarını aşağıdaki listede görebiliriz.

---

<sup>82</sup> A.e., s. 30-31.

- ✓ Bilgileri uygun bir sırayla sunabilmeli
- ✓ İzleyicilerin dikkatini canlı tutabilmeli
- ✓ Doğru telaffuz ve dilbilgisi kullanabilmeli
- ✓ İzleyiciler üzerinde gerek dil kullanımı gerek konuya hakimiyetiyle etki yaratabilmeli
- ✓ Uygun konuya ve bağlama uygun kelimeler seçebilmeli
- ✓ Giriş ve sonuç kısımlarını etkili bir şekilde sunabilmeli

Bu yaklaşımda; video-ses kayıtları ve yazılı örnekler aracılığıyla sözlü konuşma ve sunum örneklerinden faydalanılır. Bu sunumların ve metinlerin nasıl işlediği, dilbilimsel ve diğer örgütsel özellikleri analiz edilir. Aşağıda verilen bazı sorular performansa dayalı konuşmanıniskeleti oluşturulurken rehber olabilir.

- “Konuşmacının amacı nedir?
- Konuşma yapılacak kitle kimlerden oluşuyor?
- Seyirci ne tür bilgi bekliyor?
- Konuşma nasıl başlar, gelişir ve son bulur? Konuşma ne gibi dinamikleri ve aşamaları içerir?
- Özel bir dil kullanılması gerekir mi?”<sup>83</sup>

Performansa dayalı konuşma için metin temelli (text-based) yaklaşımdan faydalanılabilir. Ayrıca hangi kitleye hangi amaçla konuşma yapılacaksa, buna benzer bir ses ya da video kaydı öğrencilere izletilebilir. Metne dayalı yaklaşım modelinin işleyişi aşağıdaki gibi planlanabilir.

#### 1. Aşama: Bağlamın oluşturulması.

Öğrenci seçeceği konunun sosyal bağlamını, bu bağlamın kültürel özelliklerini ve sosyal amaçlarını keşfeder. İhtiyaçlar çerçevesinde seçilen konuya uygun örnek bir metin yardımıyla konunun bağlamı incelenir.

#### 2. Aşama: Örnek metnin modellenmesi ve yeniden yapılandırılması

---

<sup>83</sup> A.e., s.35

Örnek modelin yapısal ve dil özellikleri araştırılır ve diğer benzer modellerle karşılaştırılır.

### 3. Aşama: Ortaklaşa metin yapısının oluşturulması

Özel metnin oluşturulmasında ilk aşamalarda öğretmen öğrenciye konuyu sorgulayarak, tartışarak ve tahtada konunun iskeletini oluşturarak yardımcı olur. Ancak öğrenci bağımsız şekilde hareket etmeye başladıkça kademeli olarak bu yardımı azaltır.

### 4. Aşama: Bağımsız olarak metnin oluşturulması

Öğrenci örnek metin üzerinden elde ettiği verileri ve diğer dil becerilerinde uyguladıkları görevlerle öğrendikleri bilgileri harmanlayarak yapacakları sunumu hazırlama aşamasına geçer.<sup>84</sup>

Yukarıdaki konuşma stilleri de göz önüne alındığında konuşma etkinlikleri planlanırken üç temel konuşma tarzı da dikkate alınmalıdır. Çünkü hedef dilde eğitim verilen sınıflarda bu üç stilin de farklı seviyelerde geliştiği gözlemlenebiliyor. Örneğin öğrenci sınıf içinde arkadaşları ya da öğretmeni ile çok rahat diyalog geliştirebiliyorken (etkileşimli konuşma), sınıf önünde belirli bir konu hakkında sunum yaparken yeteri derecede akıcılıkta konuşmıyor ya da normalden daha fazla dilbilimsel hatalar yapıyor.

İlk aşamada sınıfın hangi konuşma türlerine odaklanacağını tespit etmek gerekir. İhtiyaç analizi başlangıç noktası olarak kabul edilir. Bu tespitten sonra öğrencilerin konuşma stillerini geliştirmesi için öğretme stratejileri belirlenir. Bu konuşma türlerinin gelişmesi için sınıf içi etkinliklerle öğrencilere fırsat verilir.

### 2.1.3. Okuma Becerisi

Dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerisinin ardından etkili bir dil öğrenimini sürdürebilmek için okuma becerisinin öğretimine de aynı oranda önem gösterilmelidir. Genellikle okuma öğretiminden bahsedildiğinde akla gelen belli sözcüklerin seslendirmesi olarak algılanır. Ancak bu faaliyet sadece telaffuz olarak

---

<sup>84</sup> A.e., s. 36-38.

değerlendirilebilir. Oysa okuma becerisinin temeli metinden ‘anlam’ çıkarmaya dayanmaktadır. Bunun yanı sıra hedef dilde okuma bireyin, hedef dilin düşünce dünyasına ve kültürel boyutuna da vakıf olmasını sağlar.<sup>85</sup> Dolayısıyla dinleme ve konuşma ile başlayan ikinci/yabancı dil öğrenimi okuma becerisinin kazanılmasıyla birlikte daha da derinleşir ve köklü hale gelir.

Okuma ilk aşamada sembollerin tanındığı bir süreçtir. Daha sonraki aşamada bu semboller zihinsel kavramlara ve anlamlara dönüştürülür. Anlama sürecinde ise yorumlama ve değerlendirme de devreye girer. Dolayısıyla önceki bölümlerde ele aldığımız dil becerileri gibi okuma becerisi de zihinsel bir süreci ifade eder.<sup>86</sup> Karatay, kitabında okuyucu ve metin arasındaki etkileşim, duygu ve düşünce alışverişi olarak tanımladığı okuma sürecini aşağıdaki basamaklara ayırmıştır.

1. Okurun alfabe ve görsel semboller bilgisine sahip olması
2. Kelime ve sembollerden yansıyan ışığın dalga boyu olarak görme organları tarafından algılanması ve görme sinirleri aracılığıyla beyne iletilmesi.
3. Okunan metnin ilgili kısımları ile ilgili okuyucunun konuyla alakalı ön bilgileri arasında ilişki kurma ve kavramanın gerçekleşmesi.
4. Okunan metnin türüne göre konuyla alakalı analiz, değerlendirme vb çalışmaların yapılması.
5. Okunan metinden elde edilen bilgilerin depolanması ve kodlanması.
6. Kodlanarak depolanan bilgilerin istendiğinde çağrılması, hatırlanması ve tekrar kullanılması.<sup>87</sup>

Okuma sonucunda ortaya çıkan ‘anlam’ üç farklı kategoride incelenebilir. Bunlar; yazılan metnin olduğu gibi anlaşılması, cümleler arasındaki ilişki dikkate alınarak metnin anlaşılması ve arka plan bilgisinin kullanılıp yorumlanmasıyla metnin genel olarak anlaşılmasıdır.<sup>88</sup> Chastain’e göre yazma sürecinde yazarlar arka plan

---

<sup>85</sup> Deniz Küzeci, “Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması”, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Dergisi**, No. 18, 2007, s.24.

<sup>86</sup> Ahmet Balcı, **Okuma ve Anlama Eğitimi**, 2 bs., Ankara, Pegem Akademi, 2016, s.4.

<sup>87</sup> Karatay, **a.g.e.**, s.13-14.

<sup>88</sup> Salim Razi, **Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi**, İstanbul, Kriter yayınları, 2007, s.15-16.



bilgileri ve dil bilimsel bilgilerini aktif hale getirerek yazmaya çaba gösterir. Dolayısıyla okuyucunun da metnin genel anlamına tam vakıf olabilmesi için arka plan bilgisi ve dilbilimsel bilgilerini kullanarak okuma yapması gerekir. Burada önemli olan husus kelimelerin sözlük anlamlarının ötesinde yazarın hangi anlama işaret ettiğine odaklanılmasıdır. Metindeki bir cümle ya da kelime dört farklı anlam ifade edebilir.

\*Kelimenin tek başına ifade ettiği anlam ‘kavramsal’ (conceptual)

\*Cümlenin tek başına ifade ettiği anlam ‘teklifsel’ (propositional)

\*Cümlenin metne bağlı olarak içerdiği anlam ‘bağlamsal’ (contextual)

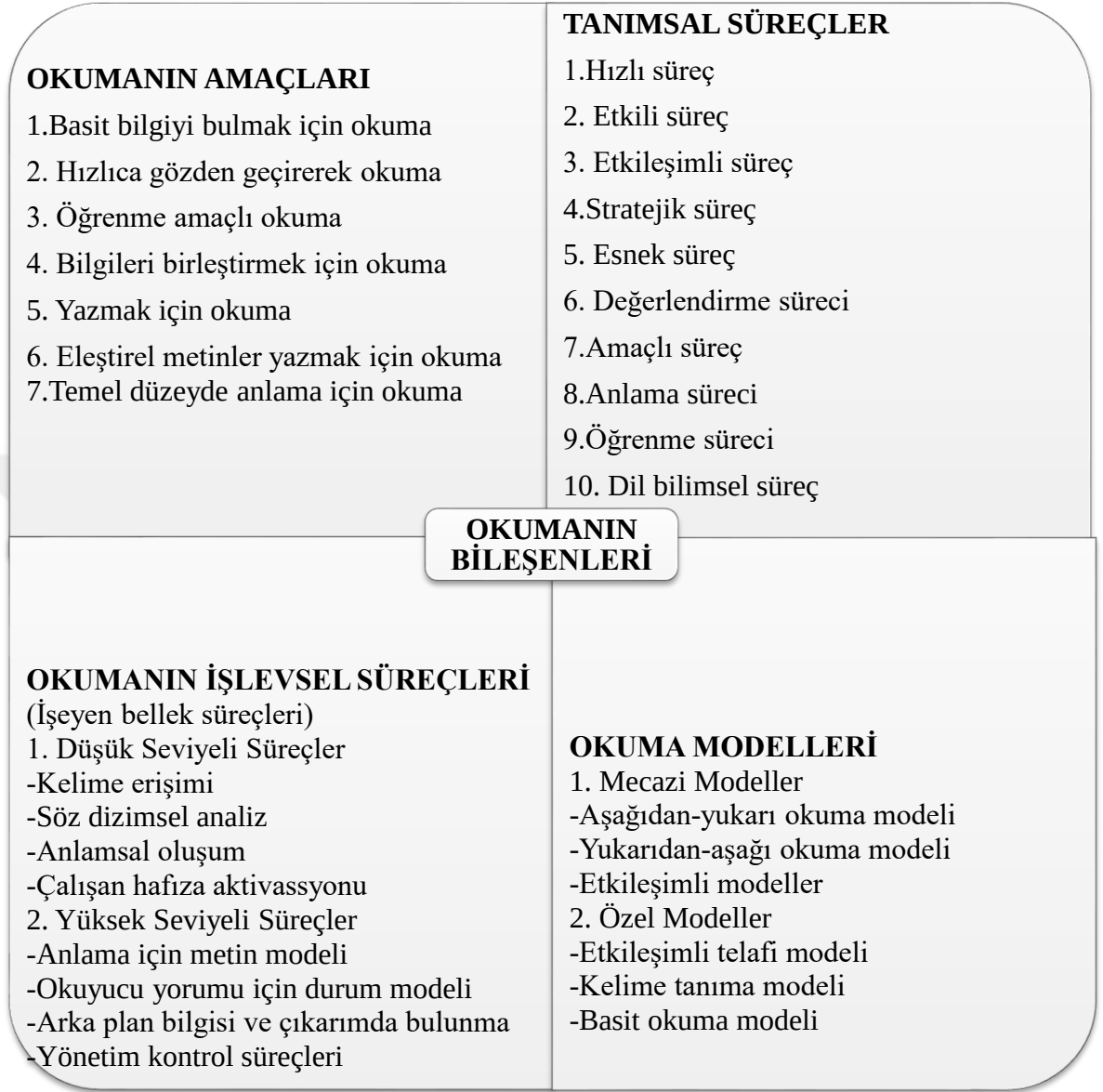
\*Okuyucuyla yazar arasındaki etkileşimin parçası olarak ortaya çıkan anlam ‘faydacı’ (pragmatic) olarak tanımlanmaktadır.<sup>89</sup>

Yukarıda bahsettiğimiz metnin anlamsal bütünlüğüne ulaşmak için okuma becerisi kendi içinde bir sistematığe sahip olsa da karışık bir sürece sahiptir. Bu alandaki uzmanlar bu süreçlere farklı açılardan yaklaşmışlardır. Örneğin Grabe ve Stoller aşağıdaki gibi bir şekilde okumanın bileşenlerini bir araya getirmiştir.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> A.e., s. 19.

<sup>90</sup> A.e., s. 20; William Grabe, Fredricka L. Stoller, **Teaching and Researching Reading**, 2. bs., Great Britain, Pearson Education Limited, 2011, s. 32.



Şekil 2.2. Okumanın Bileşenleri

Carver ise okumayı beş sürece ayırmış ve her süreci ‘vites’ olarak adlandırmıştır. Bunlar;<sup>91</sup>

- Ezberleme (Memorising 1. Vites)
- Öğrenme (Learning 2. Vites)
- Kavrama (Rauding 3. Vites)
- Gözden geçirme (Skimming 4. Vites)
- Tarama (Scanning 5. Vites)

<sup>91</sup> Razi, a.g.e., s. 21.

Yukarıda bahsi geçen bu süreçleri ilerleyen bölümlerde ayrıntılı bir şekilde ele alacağız. Ancak bundan önce okuma becerisinin sınıfta daha etkin kullanılabilmesi için ‘okuma’nın ne olduğunu biraz daha yakından inceleyelim. Öncelikle öğretmenlerin okuma becerisini öğretmedeki amacı, hedef dile ait harfleri öğretmek görsel okuma yeterliliği kazandırmak olmamalıdır. Ya da okunan metin aracılığı ile sözel becerilerin geliştirilmesi, dil bilgisi çözümlemesi ve yeni sözcüklerin öğrenilmesi de hedeflenmemelidir. O halde okuma becerisinin amacı nedir? Zira bu amacın netleştirilmesi, yabancı/ikinci dil öğretmenlerinin bu beceriyi öğretirken kullandıkları strateji ve teknikleri daha yerinde ve isabetli kullanmalarına yardımcı olacaktır. Okuma, düşünce ve bilgi arasındaki karşılıklı bir etkileşimdir. Diğer bir deyişle metinde geçen bilgiyi, kalıcı belleğe alarak içselleştirilmiş bilgiye dönüştürme sürecidir. Özet olarak okuma, bilgi işleme değil bilgiyi **yorumlamadır**. Okuyucunun kendi dünyasına ait getirdiği bilgiler ile metinde var olan bilgileri yorumlama ve idrak etme sürecidir. Okuma, okuyucu ile metnin karşılıklı etkileşime girdiği bilişsel bir yolculuktur. Bu sebeple ilk sırada öğrencilere bildiklerini aktif bir şekilde kullanma kabiliyeti kazandırmak esastır. Özgür ve etkili bir okuyucu olabilmeleri için metne nasıl yaklaşmaları gerektiği ve nasıl ele almaları gerektiğinin öğretilmesi birinci amaçtır. Bu noktada akılda tutulması gereken husus, anlamın metnin doğasından olmadığı bunun aksine okuyucunun metinden beklentisiyle ve daha önceden edindiği arka plan bilgisiyle bağlantılı olarak metni anlamlandırdığıdır.<sup>92</sup>

Buradan hareketle okuyucunun metni okuma amacı, okuma stratejisini belirlemede etkin rol oynar diyebiliriz. O halde ilk olarak bir metnin hangi amaçla okunacağına göz atalım.

#### **- Okuma Hangi Amaçla Yapılır?**

‘İyi okuyucu’ tanımına baktığımızda “okuma amaçlarını önceden belirleyebilir, okuma amaçlarına göre uygun strateji seçebilir, metindeki önemli bilgiyi ayrıntılardan ayırabilir, metnin sonraki bölümlerinde ne anlatıldığına ilişkin fikir yürütebilir” şeklinde ifade edilmektedir.<sup>93</sup> Tanımda da görüldüğü gibi sağlıklı bir

<sup>92</sup> Emine Sari, “Yabancı Dil Okumada Strateji Eğitimi”, **Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2006, s.8-9.

<sup>93</sup> Jülide Çelik, “Dil Öğreniminde Okuma-Anlama Stratejileri”, **Dilbilim Araştırmaları Dergisi**, C. 9, Ocak 1998, s.108.

okuma, okuma amacının belirlenmesiyle başlamaktadır. Bu hususta kaynaklara baktığımızda uzmanların konuya birkaç farklı açıdan yaklaştığını görüyoruz.

Been, okuma amacının iki parametre ile gerçekleştirileceğini ileri sürmektedir.

**-Dil için okuma:** Dilin sesletim ve gramer yapısını öğretme amaçlı yapılan okumalardır.

**-Anlam için okuma:** Okumayı öğrenme aşaması tamamlandıktan sonra yazarın ifade etmek istediği ana fikri ya da genel manayı kavrama amaçlı yapılan okuma türüdür.<sup>94</sup>

Grabe ve Stoller okuma bileşenlerini oluştururken ilk önce okuma amaçlarından bahsetmektedir.

**-Basit bilgiye ulaşmak için okuma:** Okuyucu herhangi belirli bir kelimeyi, özel bir bilgiyi ya da belirli bir ifadeyi metin içerisinde arar. Adres ya da telefon numarası için bir rehberde arama yapmak, doğru sayfada veya bölümde olduğumuzu anlamak için bazı cümle ve sözcük öbeklerini daha dikkatli okumak örnek olarak gösterilebilir.

**-Hızlıca gözden geçirmek için okuma:** Genel bir anlam çıkarmak için metnin bölümlerinin seçilerek okunmasını amaçlar. Temel amaç okuyucu için önemli ve gerekli bilgilerin nerede olduğunu tahmin etmektir. Bu doğrultuda strateji kombinasyonu uygulanarak temel okuduğunu anlama becerileri kullanılır. Böylece istenen bilgi hakkında genel bir fikir oluşur.

**-Öğrenme amaçlı okuma:** Genellikle burada okuyucu metinden önemli miktarda bilgi öğrenmesi gereken akademik ve profesyonel bağlamda okumayı gerçekleştirir. Basit bilgiye ulaşma amaçlı yapılan okumadan farklı olarak daha yavaş bir okuma hızında gerçekleştirilir. Bu da metin bilgisi ile arka plan bilgisini birbirine bağlayacak daha güçlü çıkarımlar yapmayı sağlar. Örneğin bir karakterin, olayın ya da kavramın arka planda var olan karakter, olay ve kavramlara bağlanması gibi.

**-Bilgiyi birleştirmek, yazmak ve metinleri eleştirmek için okuma:** Bilgiyi birleştirmek için okumak bilgilerin tamamlayıcı olması hususunda ekstra kararlılık gerektirir. Ayrıca karşılıklı olarak birbirini destekleyen ya da çelişen bilgiler gerektirir.

---

<sup>94</sup> Sheila Been, “Reading In The Foreign Language Teaching Program”, **Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.(TESOL)**, C. 9, No. 3, Eylül 1975, s. 238-239.

Birçok kaynaktan gelen bilgileri bağdaştırmak için retorik bir çerçevenin yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bu becerilerle okuyucu hangi bilgileri nasıl birbirine entegre edeceğine karar verebilir.

**-Temel düzeyde anlama için okuma (Genel okuma):** Genel okuduğunu anlama aslında varsayılandan daha karmaşıktır ve okumanın en temel amacını oluşturmaktadır. Genel terimi ile kastedilen ‘basit’ ve ‘kolay’ değildir. Genel okuma yetenekli ve akıcı bir okuyucu tarafından gerçekleştirildiğinde kelimelerin hızlı ve otomatik olarak işlenmesini gerektirir. Ayrıca kısıtlı bir zamanda birçok sürecin verimli koordinasyonunu gerektirir.<sup>95</sup>

Karadüz ise okuma amaçları ve anlamı üzerine yaptığı çalışmada okuma amaçlarından şu şekilde bahsetmektedir.<sup>96</sup>

| Okuma Amacı                       |                                                                                                                                                |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Öğrenme ve bilgilenme amacı    | Bilgilenme ve öğrenme amacıyla yapılan okumalardır. Genel anlamda farklı konularda bilgilenme, kendini yetiştirme ve öğrenme kodlarını içerir. |
| 2. Düşünme becerileri kazanma     | Okuyucunun düşüncesini ve bakış açısını geliştirmek amacıyla yaptığı okumalardır                                                               |
| 3. Dinlenmek için okumak          | Rahatlama, haz duyma gibi amaçlarla yapılan okuma.                                                                                             |
| 4. Duyuşsal nitelikli okuma amacı | Macera, polisiye, entrika, aşk gibi konularda duygusal açıdan heyecan ve haz almak amacıyla yapılan okuma.                                     |
| 5. Amaçsız okuma                  | Vakit geçirmek için belirli bir amaca yönelik olmayan okuma.                                                                                   |

Bu ve buna benzer pek çok farklı kaynakta ayrıntılı bir şekilde olmamakla birlikte okuma amacının belirlenmesi gerektiğine vurgu yapılmış ve bu amacın,

<sup>95</sup> Grabe, Stoller, **a.g.e.**, s. 6-8.

<sup>96</sup> Adnan Karadüz, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, No: 29, Aralık 2011, s.139-140.

okurun hangi stratejiyi kullanması gerektiği noktasında etkin rol oynayacağına değinilmiştir.

### 2.1.3.1. OKUMA STRATEJİLERİ

Okuma stratejileriyle ilgili alanyazın taramasında her uzmanın bu konuyu farklı başlıklar altında gruplandığı dikkat çekmektedir. Örneğin bu başlıklardan bazıları ‘Okuma Etkinlikleri’, ‘Okuma Öncesinde/Sırasında/Sonrasında Uygulanan Stratejiler’, ‘Okuma Yaklaşımları’ ‘Okuma Becerileri’dir.<sup>97</sup> Buradan hareketle önce strateji nedir?, strateji ve beceri arasındaki fark nedir? gibi soruları ele alarak başlangıç yapmamız okuma stratejilerini daha sistematik bir şekilde ele almamıza yardımcı olacaktır.

Öğrenme stratejileri, öğrenen tarafından bilgilerin edinilmesine, depolanmasına, geri alınmasına ve kullanımına yardımcı olmak için kullanılan işlemlerdir. Diğer bir deyişle öğrenmeyi daha kolay, verimli, hızlı, etkili ve yeni durumlara uygulanabilir hale getirmek için öğrenen tarafından gerçekleştirilen belirli eylemlerdir.<sup>98</sup> Nunan ise stratejiyi “öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmek için uyguladıkları zihinsel ve iletişimsel süreçlerdir” şeklinde tanımlamaktadır. Stratejileri, öğrencinin kendi öğrenimi üzerinde kontrolü sağlamasına olanak tanıyan araçlar olarak görür. Öğrenci strateji kullanımında ustalaştığında, dil öğrenimi ve kullanımı esnasında etkili bir şekilde uygulayabildiğinde bu strateji artık bir beceri haline gelir.<sup>99</sup> Bazı kaynaklarda strateji ve beceri ifadelerinin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu alandaki bazı uzmanlar bu iki kavramı eş anlamlı olarak kabul ederken bazı uzmanlar ise iki kavramın birbirinden ayrı iki süreci ifade ettiğini savunmaktadır. Aygüneş, bu iki kavramın birbirine karışmasının nedeni olarak şu tespitte bulunmuştur: “.....Tarama, gözden geçirme gibi yolların aynı zamanda

<sup>97</sup> Semin Kazazoğlu, “Avrupa Genel Çerçevesinde Tanımlanan C1 (etkin işlevsel beceri) Dil Düzeyinde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlençe Önerisi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2006, s.138-146.; Ed. Semra Yılmaz, Berna Ürün Karahan, **Okuma Eğitimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018, s. 92-93; Ali Fuat Arıcı, **Okuma Eğitimi**, 4 bs. Ankara, Pegem Akademi, 2018, s. 18-21; Özcan Demirel, **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1999, s.134.

<sup>98</sup> Rebecca L. Oxford, **Language Learning Strategies-What Every Teacher Should Know**, Boston, Heinle ELT, 1990, s. 8.

<sup>99</sup> David Nunan, **Teaching English To Speakers of Other Languages**, New York, Routledge, 2015, s. 70.

öğretilmesinin hedeflenmesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Diğer bir deyişle, okuma ünitesi sırasında yaşanan güçlükleri azaltmak için kullanılan okuma stratejileri, bir okuma ünitesinde öğretilmeye çalışıldığında bu stratejiler aynı anda okuma ünitesinin temel kazanımları/hedefleri konumuna gelmektedir”<sup>100</sup>.

Oxford, stratejileri genel olarak iki gruba ayırmıştır. Bunlar ‘direkt’ ve ‘dolaylı’ stratejilerdir. Her iki beceri kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır.<sup>101</sup> Bu stratejiler esasında tüm eğitim alanında kullanılabilir. Ancak Oxford bu stratejilerin özellikle dört dil becerisinin öğretiminde nasıl uygulanabileceğini ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Oxford’un hazırladığı kitabı bu açıdan değerlendirdiğimizde okuma becerisinde uygulanabilecek stratejileri en kapsamlı şekilde ele alan eserdir diyebiliriz.

| <b>Direkt Stratejiler</b> |                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Bellek Stratejileri     | Yeni bilgilerin hatırlanmasında ve depolanmasında zihinsel bağlantılar kurulduğu, resim ve seslerden kullanıldığı, metnin gözden geçirildiği stratejilerdir.                     |
| 2.Bilişsel Stratejiler    | Anlam ve kavramanın oluşması için alıştırma yapıldığı, mesajın anlaşıldığı ve ifade edildiği, muhakeme ve analizin yapıldığı, veri giriş-çıkışının oluşturulduğu stratejilerdir. |
| 3.Tamamlama Stratejileri  | Dilbilgisel ve diğer ipuçlarını kullanarak tahmin yürütülen stratejilerdir.                                                                                                      |

| <b>Dolaylı Stratejiler</b> |                                                                                                                |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Üstbiliş Stratejileri    | Öğrendiklerine odaklanmayı, planlamayı, düzenlemeyi ve değerlendirmeyi içeren stratejilerdir.                  |
| 2.Duygusal Stratejiler     | Kaygının azaltıldığı, kişinin kendisini cesaretlendirdiği stratejilerdir.                                      |
| 3. Sosyal Stratejiler      | Soruların sorulduğu, diğerleriyle iş birliğinin yapıldığı ve empati yeteneğinin geliştirildiği stratejilerdir. |

<sup>100</sup> Mehmet Aygüneş, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İzmir, 2007, s. 117-118.

<sup>101</sup> Oxford, **a.g.e.**, s.58-136.; Yılmaz, Karahan, **a.g.e.**, s.107.

Nunan ise yaygın olarak ezberleme, tekrarlama, çıkarım yapma ve tahmin etme stratejilerinin kullanıldığını vurgulamış ve stratejileri genel olarak beş kategoriye ayırmıştır.<sup>102</sup>

### **1.Bilişsel Stratejiler**

-Sınıflandırma/ -Tahmin etme/ -Kalıpları bulmaya çalışma/ -Not alma/ -Zihin haritaları/ -Çıkarım yapma/ -Ayrım yapabilme/ -Diyagram tanımlayabilmek

### **2.Kişilerarası Strateji**

-İşbirliği yapma/ -Role play

### **3. Dilbilimsel Stratejiler**

-Bağlamı kullanma/ -Özetleme/ -Gözden Geçirme/ -

### **4.Duygusal Stratejiler**

-Kişiselleştirme/ -Kendi kendini değerlendirme/ -Yansıtma

### **5. Yaratıcı Stratejiler**

-Beyin fırtınası

Brown ise on tane okuma stratejisi bulunduğunu belirtmektedir.

1.Okuma amacının belirlenmesi.

2.Aşağıdan yukarı çözümlemeye yardımcı olmak için yazıbilim (graphemic) kurallarının ve kalıpların kullanılması. (Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için)

3. Hızlı anlamlandırma için etkin sessiz okuma tekniklerinin kullanılması. (Orta ve ileri düzey öğrenciler için)

4. Metnin ana düşüncesini gözden geçirme.

5. Özel ya da belirli bir bilgi için metnin taranması.

6. Anlamsal harita kullanımı.

7. Emin olunmadığında tahmin etme.

---

<sup>102</sup> Nunan, **a.g.e.**, s. 153-154.



8. Sözcükleri analiz etme.
9. Bağımlı ve örtük anlamları ayırt etme.
10. İlişkileri anlamlandırmak için söylem belirleyicilerinden yararlanma.<sup>103</sup>

Grabe ve Stoller da okuma stratejilerini yirmi iki maddede bir araya getirmiştir. Bunlar;

1. “Okuma amaçlarını belirleme.
2. Nelerin yapılacağını ya da hangi adımların atılacağını planlanması.
3. Metni ön inceleme.
4. Metnin içeriğini tahmin etme ya da bölümlere ayırma.
5. Tahminleri denetleme.
6. Okuma sonrasında metin hakkında sorular sorma.
7. Okuma sonrası soruları yanıtlama.
8. Metin ile artan bilgisini ilişkilendirme.
9. Bilgiyi özetleme
10. Çıkarımlar yapma.
11. Metnin bir parçasını diğerleri ile ilişkilendirme.
12. Metnin yapısını inceleme.
13. Tekrar okuma.
14. Bağlamdan yeni sözcüklerin anlamını tahmin etme.
15. Metin içindeki ilişkileri görmek için söylem belirleyicileri kullanma.
16. Anlamı denetleme.
17. Güçlükleri tanımlama.
18. Yanlış anlamaları düzeltme.

---

<sup>103</sup> H. Douglas Brown, **Teaching By Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy**, 2 bs., New York, Longman, 2001, s.306-310.

19. Yazarı eleştirme.

20. Metni eleştirme.

21. Amaçlarının ne derecede gerçekleştirildiğine karar verme.

22. Metinden ne öğrenildiğini yansıtmak.”<sup>104</sup>

Karatay okuma stratejilerini ‘okuma öncesi stratejiler’, ‘okuma sırası stratejiler’ ve ‘okuma sonrası stratejiler’ şeklinde üç başlık olarak gruplandırmıştır.

#### **-Okuma Öncesi Stratejiler(Tahmin etme ve Planlama Stratejileri)**

\*Okuma amacı belirleme

\*Metni gözden geçirme

\*Ön bilgileri harekete geçirme

\*Metnin ana başlığı, alt başlıklarına bakma

\*Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme

\*Metinde yoğunlaşılacak bölümlere karar verme

\*Metnin içeriğini tahmin etme

\*Metinle ilgili sorular sorma

\*Okuma hızını belirleme

#### **-Okuma Sırası Stratejiler (İzleme-Düzenleme Stratejileri)**

\*Okurken not tutma

\*Altını çizme veya yuvarlak içine alma

\*Okuma hızını ayarlama

\*Dikkati dağılınca okunan kısma tekrar geri dönem

\*Sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma

\*Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma

\*Yüksek sesle okuma

\*Grafik, tablo gibi görsellerden yararlanma

\*Kendini izleme

\*Bağlamsal ipuçlarını kullanma

---

<sup>104</sup> Aygüneş, a.g.e., s.120.

\*Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme

\*Kavradıklarını denetleme

\*Bilinmeyen kelimeleri anlamını bağlamdan tahmin etme

\*Uzun ve karmaşık cümleleri, paragrafları özetleme

### **-Okuma Sonrası Stratejileri (Değerlendirme Stratejileri)**

\*Metni sorgulama

\*İlişki kurma

\*Metni gözden geçirme

\*Metni tekrar okuma

\*Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme

\*Olay, durum, konu ve ana düşüncüyü eleştirme

\*Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri özetleme

\*Metni diğerleriyle tartışma<sup>105</sup>

Demirel'in 'okuma becerileri' şeklinde bahsettiği hususlar ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

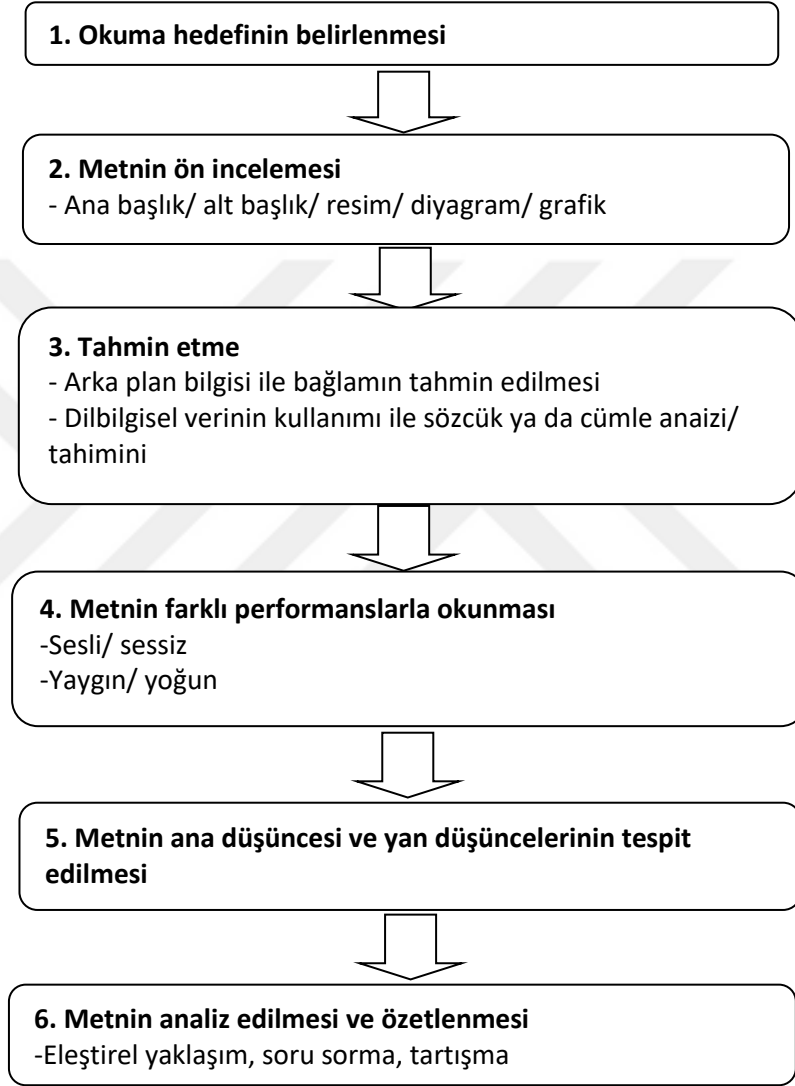
1. "Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme.
- 2.Okunan metne uygun başlık önerme.
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme.
4. Okunan metin hakkında genel bilgiye sahip olma.
5. Okunan metnin hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olma.
6. Okunan metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini bulma.
7. Okunan metinle ilgili bilinen bilgileri transfer etme.
8. Okunan metnin özetini çıkarma."<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> Karatay, **a.g.e.**, s.42-45.

<sup>106</sup> Aygüneş, **a.g.e.**, s.121.

Yukarıdaki maddeler gözden geçirildiğinde, hepsinde ortak maddelerin olduğu göze çarpmaktadır. Her bir çalışmada bu çalışmalar farklı başlık ya da maddeler halinde ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu ortak maddelerden yola çıkarak okuma stratejilerini aşağıdaki şemada olduğu gibi özetleyebiliriz.



Şekil 2.3. Okuma Stratejileri

Bu stratejilerin neler olduğunu ve içeriklerini ayrıntılı bir şekilde ele alalım.

#### - Okuma Amacının Belirlenmesi

Okuma becerisini açıkladığımız ilk bölümde okuma amacının okuma stratejilerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığından bahsetmiştik. Dolayısıyla okuma amacından bahsettiğimiz bölümde okuma amaçlarının neler olabileceğini

ayrıntılı bir şekilde ele aldık. Ancak kaynakları incelediğimizde okuma amacının da bir strateji maddesi olarak kabul edildiği karşımıza çıkmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencinin okuma etkinliğinde isabetli bir yol haritası çizebilmesi için hangi amaçla okuma yapacağına dair alışkanlığın kazandırılması gerekmektedir.

Bireyin stratejik okuma gerçekleştirebilmesi için ilk olarak kendini tanıması gerekmektedir. Okuyucu kendini tanıyarak nerede, ne zaman ve ne okuyacağına kolaylıkla karar verebilir. Kendini tanıyan okuyucu sınav için okuma ile zevk için okumayı birbirinden rahatlıkla ayırabilir ve stratejisini buna göre ayarlayabilir.<sup>107</sup>

### - Metnin Ön İncelemesi

Metnin ön incelemesinden maksat okunacak metnin konusunu ya da temasını tespit etmektir. Okuma öncesinde okuyucunun metnin türü, yapısı ve konusu hakkında ne düşündüğüyle ilgili bir çalışma gerçekleştirilebilir. Metnin genel konusuyla ilgili bir ön bilgiye sahip olmak için öğrenci metinde yer alan ana başlık ya da alt başlıklara, resimlere, grafiklere, diyagramlara ve bunların altında bulunan yazılara yönlendirilebilir.<sup>108</sup> Bu etkinlikleri gerçekleştirirken kelimelerin altını çizme, renkli kalemle yuvarlak içine alma ya da not alma gibi tekniklerden faydalanılabilir.<sup>109</sup> Ayrıca anlama yardımcı olacak bir harita oluşturmak için ekran ya da tahta üzerinde kavramların ilişkilendirmesine yardımcı olan zihin haritaları da kullanılabilir. Bir resim, kelime ya da kavram etrafında öğrencilere neleri çağrışım yaptığı sorularak okuma öncesi metinle ilgili konu tahminine yardımcı olunur. Aynı zamanda bu alıştırma sayesinde metin içinde geçebilecek kavram ve terimleri tanıma noktasında da ön hazırlık yapılmış olur.<sup>110</sup> Örneğin metinde karşılaştığımız başlık ve resimlerle ilgili olarak beyin fırtınası ve tablo gibi zihin haritaları okuma öncesi çalışmalarda

---

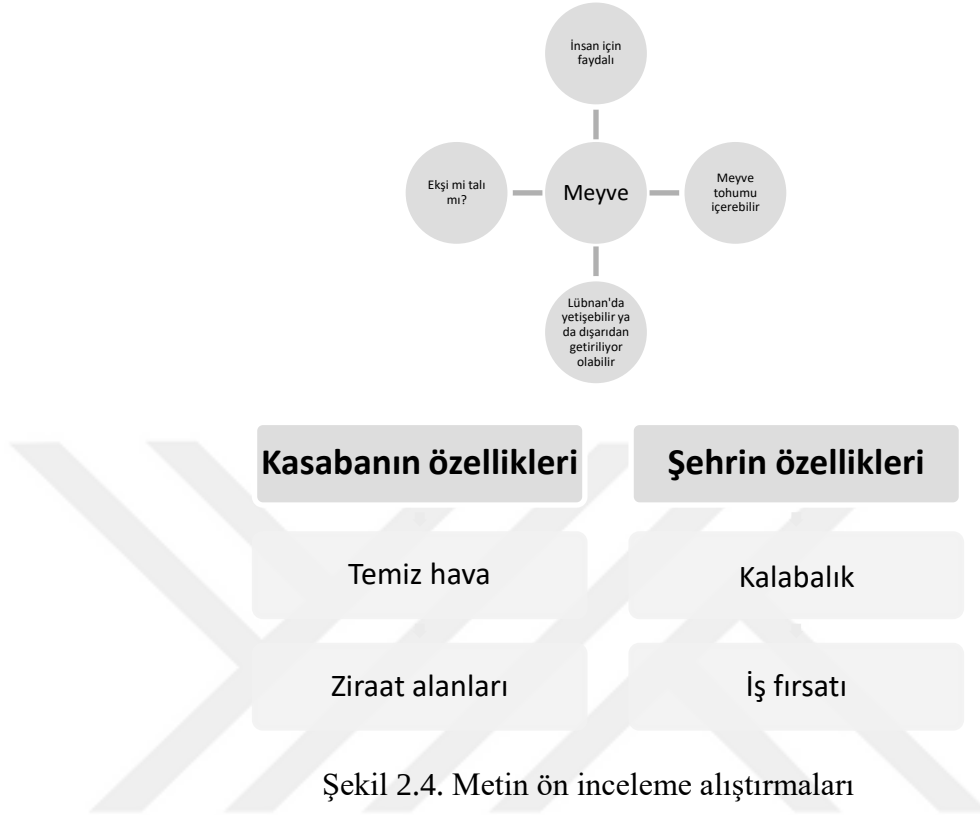
<sup>107</sup> Arıcı, **a.g.e.**, s.28.

<sup>108</sup> Tony Brown, Jennifer Bown, **Teaching Advanced Language Skills through Global Debate-Theoryand Practice**, ABD, Georgetown University Press, 2014, s.21; Walter Grauberg, **The Elements of Foreign Language Teaching**, y.y., Multilingual Matters, 1997, s. 196-198.

<sup>109</sup> Oxford, **a.g.e.**, s.47.

<sup>110</sup> **A.e.**, s.61-65.

kullanılabilir.<sup>111</sup>



Şekil 2.4. Metin ön inceleme alıştırmaları

### -Tahmin Yürütme

Tahmin etme özellikle dinleme ve okuma becerisinin öğretiminde kullanılan önemli bir stratejidir. Zira okuduğumuz ya da dinlediğimizde her kelimenin ya da her cümlenin ifade ettiği anlama vakıf olmak mümkün değildir. Bu kelimelerin ya da cümlelerin anlamı bağlam, arka plan bilgisi ya da dilbilgisel bilgiler yardımıyla tahmin edilebilir.

Daha önce bahsettiğimiz gibi okuma sadece harfleri tanıyarak, seslendirerek gerçekleştirilen bir beceri değildir. Amaç metindeki anlama ulaşmaktır. Anlamanın ortaya çıkması metnin geçmiş yaşantılardan elde edilen tecrübelerle ilişkilendirilmesiyle mümkündür. Bu deneyimler sonunda elde edilen ve arka plan bilgisi (knowledge) olarak adlandırılan bu bilgi dağarcığı tahmin yürütülmesinde etkin rol oynamaktadır. Bu terim 1932 yılında ilk kez Barlett tarafından 'Şema Teorisi' olarak ortaya atılmıştır. 70'ler boyunca üzerinde çalışmalar sürdürülen bu terim ayrıca

<sup>111</sup> İfâ Kûzmâ, Ğassân Ya'kûb, **Ahdes İstirâfciyyâtî'l-kırâat-i ve'l-muṭâl'aa li't-tıflî'l-'arabî**, Beyrut, Dâru'n-Nahḍati'l-'Arabiyye, 2018, s. 130.

‘yazı düzeni’, ‘çerçeve’, ‘plan’ gibi farklı terimlerle de ifade edilmiştir. Bazı araştırmacılar bu ifadelerin yanı sıra arka plan bilgisini de kullanmışlardır. Bu terimlerin arasında farklar bulunmasına rağmen genel olarak okuyucuların zihinlerinde var olan ve tecrübeleri vasıtasıyla sahip oldukları bilgiyi anlatmak için kullanılır. Okuma sırasında esas olan okuyucunun kendi yaşantılarından kazandıkları tecrübelerini, metinde ulaştıkları bilgiyle yorumlamalarıdır. Dolayısıyla okuyucunun arka plan bilgisini aktif hale getirmesi gerekir. Eğer arka plan bilgisine sahip değilse yazılı metnin sınırlarının ötesindeki anlama ulaşarak yazarın hangi mesajı vermek istediğini anlayamayacaktır. Nitekim verilmek istenen mesaj, kelimelerin gerçek anlamlarının ötesinde olabileceği unutulmamalıdır. Arka plan bilgisi okunan metnin iki aşamada anlaşılmasına yardımcı olur.<sup>112</sup> İlk olarak metnin yapısının anlaşılmasıyla, ikinci olarak metnin konusunun anlaşılmasıyla ilgilidir. Okuyucunun metnin yapısına dair arka plan bilgisi metni anlamasına, metinde geçen bilgileri muhafaza etmesine ve ileride onları tekrar hatırlamasına yardımcı olur. Metnin konusuyla alakalı arka plan bilgisi ise okunan metnin anlaşılması için gerekli olan çıkarım ve tahminde bulunmasına yardımcı olur.<sup>113</sup> Dolayısıyla okuduğunu anlamak için metnin hem yapısına hem de konusuna dair arka plan bilgisine sahip olmak gerekmektedir.

Bazı metinler içerik olarak okuyucu için tanıdık da olsa yeteri kadar konu hakkında ipucuna sahip değilse arka plan bilgilerini aktif hale getirmelerine olanak sağlamaz. Carrell bu tarz metinleri ‘opak’ (opaque) olarak adlandırmıştır. Arka plan bilgisinin gerekliliğini ve önemini ortaya koyan gerek yabancı gerek Türk uzmanlar tarafından araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin; Johnson’ın İranlı öğrencilerden oluşan bir grup öğrenciye aşina oldukları bir okuma metni, diğer gruba ise aşina olmadıkları bir okuma metni vermiştir. Sonuçlara göre aşina olunan metnin daha iyi anlaşıldığı ortaya çıkmıştır. Başka bir çalışmada ise bir süredir Amerika’da eğitim alan öğrenci grubuna Amerikan kültürüne aşina oldukları düşünülen bir gruba cadılar bayramı ile ilgili bir metin verilmiştir. Bölümler arasında tanıdık gelen ve gelmeyen bölümler bulunmaktaydı. Bu çalışmanın sonucu da okuyucuların metni anlama hususunda, hedef kültürle ilgili geçmiş tecrübelerinden etkilendiklerini göstermiştir.

---

<sup>112</sup> Razi, a.g.e., s.43-52.

<sup>113</sup> Kûzmâ, Ya’kûb, a.g.e., s. 120.

Aynı zamanda bu arka plan bilgisinin metni anlamada olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla metni okumaya başlamadan önce eğer gerekli arka plan bilgisi bulunmuyorsa oluşturulması gerekir. Var olan arka plan bilgisi ise aktif hale getirilmelidir.<sup>114</sup>

Widdowson şema teorisini uygulamalı dilbilimsel bakış açısıyla yeniden yorumlamıştır. Dolayısıyla dili iki seviye olarak kabul etmiştir: ‘sistemik seviye’ ve ‘şematik seviye’. Sistemik seviye dilin; fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel unsurlarını içerirken şematik seviye ise arka plan bilgimizle ilgilidir. Widdowson geliştirdiği bu tasarıda arka plan bilgisi, sistemik dil seviyesi üzerinde bir yürütme işlevi görür. Belirli bir dil parçasını kavrayarak, şematik bilgimiz ile sistemik olarak kodlanmış dil arasında bir eşleşme elde etmek için sosyologların yorumlamacı yaklaşım olarak adlandırdıkları yöntemi kullanırız. Yani yorumlamacı yaklaşımın kullanımı esnasında görünen bağlam anlam içeriğini açıkça meydana çıkarmasa da altında yatan noktalar dikkate alındığında anlam ortaya çıkartılabilir. Widdowson bu fikri, şema teorisi üzerinde yapılan çalışmayla ilişkilendirmiştir.<sup>115</sup>

Özellikle okuyucu metin içindeki dilbilgisel yapıların ve sözcüklerin tahmin edilmesinde bu yaklaşımdan faydalanabilir. Okuyucu bilmediği bir kelimeyle karşılaştığında anlamını tahmin etmeye bu kelimenin metin içinde kilit bir konumda mı yoksa göz ardı edilebilecek bir pozisyonda mı olduğuna karar vererek başlayabilir. Daha sonra kelimenin kullanıldığı paragraf veya cümle bağlamına ya da öncesinde ve sonrasında bulunan kelimelere bakılarak anlamını ortaya çıkaracak bir ipucu arayabilir. Kelimenin dilbilgisel açıdan isim mi sıfat mı olduğuna, hangi kökten geldiğine, ön ya da son eki bulunup bulunmadığına bakılarak sözcüğün anlamı tahmin edilmeye çalışılır. Nutall, özellikle kelime anlamını bulmak için ilk etapta sözlük kullanımı önermemektedir. Çünkü sözlük kullanımının konsantrasyonu bozacağını, dikkati metinden uzaklaştıracağını ve okumayı yavaşlatacağını dile getirir. Diğer bir deyişle kelimenin anlamına bakmak için sözlük kullanmak hiçbir şekilde tahmin edilemediğinde en son aşama olmalıdır. Dolayısıyla tahmin etme stratejisinin eğitimi

---

<sup>114</sup> Razi, **a.g.e.**, s.43-52.

<sup>115</sup> David Nunan, **Language Teaching Methodology-A Textbook For Teachers**, y.y., Prentice Hall, 1991, s. 68.



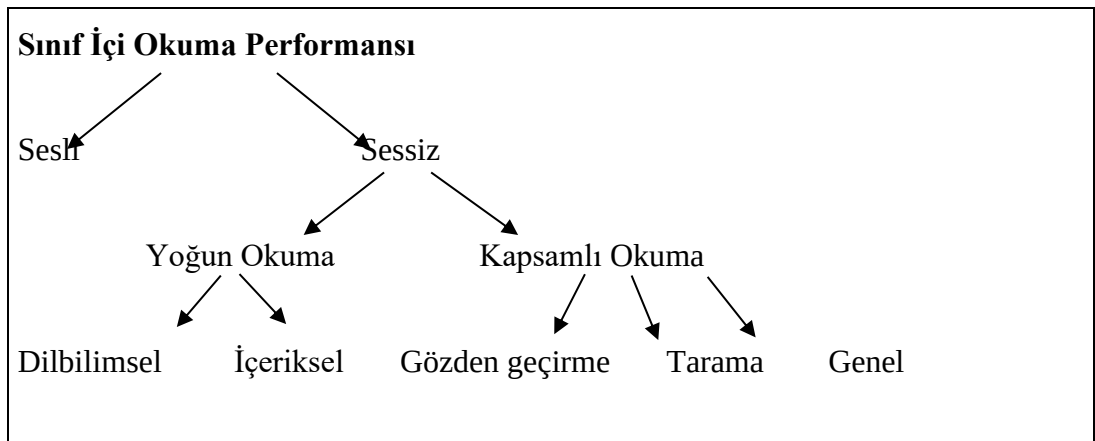
vermekten ziyade çeşitli alıştırmalarla öğrenciye amaca yönelik esnek bir alışkanlık kazandırmak esastır.<sup>116</sup>

Brown ise tahmin etme stratejisinin kullanım alanını altı kategoride sınıflandırmıştır. Tahmin; kelimelerin anlamında, gramer ilişkilerinde, söylem ilişkilerinde, işaret edilen anlamın çıkarımında, kültürel bir referansı tanımada ve içerik mesajının anlaşılmasında kullanabilir.<sup>117</sup>

Tahmin etme stratejisi bu altı kategoriden de anlaşılacağı üzere metnin anlaşılmasında, değişik bağlamlarda ifade edilmek istenen anlamın çıkarılmasında okuyucuya birçok farklı açıdan yardımcı olmaktadır. Bu stratejinin bir beceri ve alışkanlık haline gelmesi, okuyucunun kendini sözlüğe ya da dilbilgisel bir kaynağa bağımlı hissetmeden daha özgür bir şekilde anlama ulaşmasını sağlayacaktır. Nitekim uzmanlar bu stratejinin okuyucuyu okuma esnasında daha da şevklendireceğini ayrıca okuma eyleminin sürekliliğinde teşvik edici olacağını dile getirmektedir.<sup>118</sup>

#### - Metnin Farklı Performanslarla Okunması

Metin okuması esnasında öğrencinin seviyesine göre okumayı daha etkin hale getirmek için farklı modellerde okuma performansı sergilemesi gerekebilir. Bu okuma modellerinin çeşitliliği farklı amaçlarla seçilen okuma metnlerinin çeşitliliğinden kaynaklanır. Brown bu okuma modellerini aşağıdaki şekildeki gibi sınıflandırmıştır.<sup>119</sup>



<sup>116</sup> Grauberg, a.g.e., s.196-198.

<sup>117</sup> Brown, **Teaching By Principles**, s.309

<sup>118</sup> Kûzmâ, Ya'kûb, a.g.e., s. 126.

<sup>119</sup> Brown, **Teaching By Principles**, s.312.

## Sesli Okuma

Demirel sesli okumayı yazı birimlerinin göz ile algılanarak söylenmesi olarak tanımlamaktadır.<sup>120</sup> Diğer bazı uzmanlar ise sesli okumayı “gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da söz kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile seslendirilmesidir” şeklinde tanımlamışlardır.<sup>121</sup>

Sesli okumadan maksat özellikle yabancı bir dildeki metnin kelimelerinin doğru telaffuz edilmesinin sağlanması, okumada akıcılığı desteklemesi, konuşma dilinin ediniminde yardımcı olması, toplum önünde kendini net bir şekilde ifade etmesi ve dinleyenlere bilgi aktarmasıdır. Öğretmen okuma öncesinde örnek okuma yaparak öğrencilerin okuma esnasında nasıl bir vurgu ve tonlama yapacağı konusunda yol gösterir.<sup>122</sup>

Sesli okuma başlangıç seviyesinde sık kullanılan bir okuma modeli olmakla birlikte ileri seviye okumada yaygın olarak kullanılmamaktadır. Brown bu bağlamda sesli okumanın çok özgün bir dil etkinliği olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca dinleyici konumundaki öğrencilerin kolayca dikkatini kaybetmesi ya da metnin diğer paragraflarını okumaya yönelmesi gibi dezavantajları olduğunu altını çizmiştir. Bunun yanı sıra okuma yapan öğrenci metnin sıkça tekrarlanmasından dolayı kelimeleri sadece ezberden okuduğu halde dışarıdan gerçek bir okuma yapıyormuş gibi görünebileceği de sesli okumanın diğer bir dezavantajıdır.<sup>123</sup>

## Sessiz Okuma

Sesli okumadan sonraki aşama sessiz okumadır. Sessiz okuma birçok kaynaktan “ses ve organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, baş ve gövde hareketleri yapmadan yalnız gözle takip edilerek yapılan okumadır” şeklinde tanımlanmaktadır. Sessiz okuma daha çok anlayıp kavramaya yöneliktir. Demirel, sessiz okumanın ses çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığına dikkat çekerek aslında sessiz okumanın zihinsel bir okuma olduğunu vurgulamaktadır.<sup>124</sup>

---

<sup>120</sup> Aygüneş, **a.g.e.**, s.98.

<sup>121</sup> Münire Akar, “Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerinde Bir Araştırma”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Afyonkarahisar, 2009, s. 24.

<sup>122</sup> Karatay, **a.g.e.**, s.61.

<sup>123</sup> Brown, **Teaching By Principles**, s.312.

<sup>124</sup> Akar, **a.g.e.**, s.27.

Okuma esnasında seslendirme olmadığı için okuyucu metni kavramaya çalışır. Dolayısıyla beyin, metinde işlenen konuları, fikirleri ve bilgileri anlamaya odaklanır.<sup>125</sup> Sessiz okuma sayesinde okuyucu daha hızlı ve akıcı bir şekilde okumaya başlar.<sup>126</sup> Sessiz okuma iki şekilde gerçekleştirilir. Bunlardan ilki yoğun okuma diğeri ise yaygın okumadır. Bundan sonraki bölümde bu okuma şekillerinin ne olduğunu ve nasıl gerçekleştiğini ele alacağız.

### 1.Yoğun Okuma

Yoğun okuma zihinsel çaba ve odaklanma gerektiren bir aktivitedir. Bu sebeple odaklanamama ve kavrayamama riskine karşı zihnin enerjik olduğu zamanlarda yoğun okumanın yapılmasına dikkat edilmelidir. Yoğun okuma adından da anlaşılacağı üzere metni daha ayrıntılı bir şekilde ve mümkün oldukça daha fazla anlamaya yöneliktir.<sup>127</sup> Bu tür okumanın amacı okuyucuya yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etme, kullanılan dilbilgisel kurallarına hakim olma, satır aralarını okuyabilme ve ana fikri seçebilme kabiliyetini kazandırmaktır. Edindikleri bu beceri ile okuyucu daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olur. Aynı zamanda öğretici bu okuma modeli ile dil bilgisi derslerinde öğrenilen ya da öğrenilecek olan kalıp ve kuralların kalıcılığını sağlayabilir. Kısaca metin, yapı ve şekil açısından ayrıntılı bir şekilde irdelenir.<sup>128</sup>

Okuma yoğun olacağından dolayı öğretici metin seçiminde iki şeye dikkat etmelidir. Metnin konusu ve hacmi. Yoğun okuma metinleri konu itibarıyla ilgi çekici olmalıdır. Çünkü içeriğin merak uyandırıcı olması öğrenilenlerin kalıcı olmasına yardımcı olacaktır. İkinci nokta ise metinlerin kısa olmasına dikkat edilmesidir. Zira yoğun okuma çaba gerektiren bir okuma modeli olduğu için maksimum 30-35 dakikalık seanslarla sınırlandırılmalıdır. Nitekim metnin ve okumaya ayrılacak zamanın uzun olması konun anlaşılmasını olumsuz etkileyecektir. Bu sebeple haber

---

<sup>125</sup> Karatay, **a.g.e.**, s.64.

<sup>126</sup> Arıcı, **a.g.e.**, s. 41.

<sup>127</sup> Luca Lampariello, “Aktif ve Kapsamlı Okuma Sayesinde Dil Seviyenizi Hızlıca Nasıl Yükseltin”, (Çevrimiçi) <https://polyglotclub.com/help/language-learning-tips/intensive-extensive-reading/translate-turkish>, 1 Ekim 2020.

<sup>128</sup> Adem Sultan Turanlı, “Yabancı Dil Öğretiminde ‘Yoğun’ ve ‘Kapsamlı’ Okuma”, **Milli Eğitim**, No:180, Güz, 2008, s. 305-307.

makaleleri, kısa hikâyeler, blog gönderileri, broşür yazıları bu tür okuma modeli için uygun materyallerdir.<sup>129</sup>

Yoğun okuma esnasında öğretici metin içinden öğrenilecek kelime ve sözcük öbeklerine, dilbilgisel konulara sınırlandırma getirmelidir. Bunun yanı sıra hangi zaman aralığında okuma yapılacağını da net bir şekilde belirlemeli ve gerekli olmadıkça bu zamanın dışına çıkmamalıdır. Metin içindeki kelime çalışmalarında ise her kelimenin anlamını öğrencilere söylemekten ya da sözlük kullanımına teşvik etmekten ziyade öğrencileri kelimelerin anlamını bulmalarını sağlayacak grup çalışmalarına yönlendirmelidir. Diğer dikkat edilmesi gereken bir nokta da yoğun okuma sonunda ‘anlam’ın değerlendirilmesidir. Harmer okuyucuya metin hakkında teknik sorular sormak yerine ‘Metni sevdiniz mi?’ gibi öğrencilerin kendilerini etkin bir şekilde ifade edecekleri sorular sorulmasının da gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğrencinin aktif olarak okumaya katılabilmesi için okuma öncesinde konuyla ilgili bir tartışma yapılarak konu hakkında okuyucunun neleri bildiği, neler hakkında emin olmadığı ve bu konuyla ilgili neleri bilmek istediğiyle ilgili bir liste oluşturulabilir. Harmer, kitabında bu ve buna benzer birçok yoğun okuma tekniğine ayrıntılı bir şekilde örnekleriyle yer vermektedir.<sup>130</sup>

## 2. Kapsamlı Okuma

‘Kapsamlı okuma’ terimi ayrıntının kavrandığı ve bilgilerin beceri haline geldiği yoğun okumadan ayırt etmek amacıyla ilk kez Harold Palmer tarafından kullanılmıştır.<sup>131</sup> Kapsamlı okuma, yoğun okumanın aksine ayrıntıya girmeden genel hatlarıyla anlama ulaşmak amacıyla yapılan okumadır. Kapsamlı okuma yoğun okumaya göre daha yüzeysel gerçekleştirilen okuma modelidir. Kelime ve cümlelerin anlamlarıyla ayrıntılı bir şekilde ilgilenmek gerekmez. Hedef, okuyucunun ilgi, bilgi ve dil anlama düzeyleri çerçevesinde seçilen metinleri zevk alarak, anlayarak ve bilgilenererek okumasıdır. Bu yüzden okuyucu, öğreticinin yönlendirmesiyle okuyacağı

---

<sup>129</sup> Luca Lampariello, “Aktif ve Kapsamlı Okuma Sayesinde Dil Seviyenizi Hızlıca Nasıl Yükseltin”, (Çevrimiçi) <https://polyglotclub.com/help/language-learning-tips/intensive-extensive-reading/translate-turkish>, 1 Ekim 2020

<sup>130</sup> Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, 4 bs., y.y., Pearson Longman, 2007, s. 286-288.

<sup>131</sup> Mark Firth, “Extensive Reading: Student Perceived Benefits and Getting Students to Read More”, *Bulletin of Keisen Jogakuen University*, No: 21, 2009, s.241.

metni kendi ilgi alanına ve zevkine göre seçmelidir. Okuyucu yoğun okuma esnasında elde ettiği detaylı bilgileri kapsamlı okuma sayesinde dile dair bu öğrendiklerini geliştirerek ve pekiştirerek uzun süreli belleğe aktarma fırsatı yakalar. Kapsamlı okuma becerisi ilk başlarda öğretmenin rol modelliğinde sınıf ortamında kazandırıldıktan sonra okul dışında da devam edecek bir alışkanlık haline dönüştürülmelidir. Zira öğrenilen dille sürekli karşı karşıya kalmak o dili canlı kalmasına yardımcı olur. Ayrıca sürekli okuma, başta yazma becerisi olmak üzere tüm dil becerilerine de olumlu katkı sağlamaktadır. Farklı alanlarda okuma yapan okuyucu geniş bir genel kültür dağarcığına sahip olduğu gibi bu alanlardaki kelime literatürüne de sahip olacağı için özellikle öğrendiği dilde yazma becerisini olumlu etkiler.<sup>132</sup>

Kapsamlı okuma yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere okuyucu tarafından okul dışında gerçekleştirilecek bir okuma modelidir. Peki öğrencilere sadece ‘çok okuma yapın’ demek yeterli düzeyde kapsamlı okuma alışkanlığı kazandırmak için yeterli midir? Harmer bu hususta öğretmenlere düşen bazı görevlerden bahsetmektedir.

-Okuyucunun seviyesine uygun kitap listeleri hazırlamak: Bu kitapların içeriğindeki kelime ve dil bilgisi kuralları okuyucunun anlayabileceği seviyede olmalıdır.

-Okuyucuların seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir kütüphane oluşturmak: Gerektiğinde okul, kurs, enstitü vb. yönetiminden bu kütüphanenin oluşturulmasında yardım istenebilir.

-Okuyucunun okumanın faydası konusunda dikkatini çekmek: Öğreticinin, sevdiği bir kitaptan bir pasajı yüksek sesle okuma üslubu kitabın nasıl heyecanla okunacağına rol model olabilir. Ayrıca belirli bir zaman periyodu belirleyerek okuma programları, yarışmaları vb. düzenlenebilir.

-Kapsamlı okumayla ilgili görevler verilebilir: Öğreticiler, okunan kitaplarla ilgili günlük tutulmasını isteyebilir. Bunun yanı sıra okuyucuların okudukları kitaplar hakkında yazdıkları kısa değerlendirmeler sınıftaki duyuru panosuna asılabilir. Yıl ya da dönem sonunda kütüphanedeki en ilginç, en popüler vb. kitabı oylayabilirler.<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> Turanlı, **a.g.e.**, s.307-310.

<sup>133</sup> Harmer, **The Practice of English**, s.283-285.

Bu çalışmalar sayesinde okuyucularda kapsamlı okumaya karşı geliştirilen bu ilgi süreklilik kazanabilir. Bu sayede yabancı/ikinci dil öğrencisi yaşamı boyunca öğrendiği dille karşılıklı etkileşim için kalarak dilini aktif tutar.

#### **- Metnin Ana Düşüncesi ve Yan Düşüncelerinin Tespit Edilmesi**

Okuma derslerinde genellikle okuyucuların okuduklarını nasıl işleyeceklerini öğretmek yerine okuduklarını anlama hususunda teste tabi tutulur. Diğer bir deyişle okuduğunu anlama konusunda aktif değil pasif bir rol üstlenmiş olurlar. Oysa okuyuculara anlama becerilerini geliştirme, pratik yapma ve anlama sürecini izleme yetisi kazandırılmalıdır.<sup>134</sup>

Genellikle okuduğunu anlamaya yönelik alıştırmalar ve sorular metin sonunda bulunmaktadır. Ancak metnin fikrini ya da yan düşüncelerini anlama işlemi sadece bu alıştırmalara bağlı kalmamalıdır. Okuma metinlerinin alıştırma kısmında okuma esnasında uygulanacak alıştırmalara çok rastlanılmadığı görülmektedir. Burada metnin ana ve yan fikirlerine dikkat çekecek görevi üstlenen genellikle öğreticilerdir. Okuyucudan okuma esnasında metnin önemli noktalarına dikkat çeken (ör. Neden-sonuç, problem-çözüm vb) ipuçlarının altını çizmesi istenebilir. Yeni bölümlere geçiş yapıldığını gösteren geçiş cümlelerine ve dikkat çekici kelimelere vurgu yapılabilir. Bu ifadeler okuma sonrasında bu bölümlerdeki fikrin, görüşün açıklanmasında yardımcı olacaktır. Genel okuma bittikten sonra metnin bir kısmı özetlenebilir. Çünkü özetler okuyucuların ana fikirleri, destekleyici fikirleri ve bir metindeki ayrıntıları fark etmelerine yardımcı olur.<sup>135</sup>

Diğer dikkat çekici bir nokta ise etkili okuyucuların okudukları metin hakkında soru sorma becerileridir. Okuyucuya özellikle okuma esnasında soru sorma kabiliyeti kazandırılmalıdır. Metnin anlaşılmayan ya da anlaşılması zor kısımlarında neyi anlamadıkları ve bunun nedenini belirleme hususunda kendilerine yöneltecekleri sorular hazırlamaları istenebilir. Ana ve yan düşüncelere ulaşabilmek için diğer önemli bir husus da yazarın sorgulanmasıdır. Öğretici okuma öncesinde öğrencilerin üzerinde durması, düşünmesi ve anlaması gereken noktalara karar verir. Daha sonra bu

---

<sup>134</sup> Brown, Bown, **Teaching Advanced Language Skills** s.26.

<sup>135</sup> A.e., s.26-27.

duraklama noktalarında yazarın nelere işaret ettiğine dikkat çekmek için bazı sorular sorulur. Örneğin;

-Yazar burada ne demeye çalışıyor?

-Yazarın mesajı nedir?

-Yazar bunu daha net nasıl ifade edebilir?

-Yazarın örnekleri yardımcı oluyor mu yoksa kafa karışıklığı mı oluşturuyor?

-Yazarın ana fikri açıkça belirtilmiş mi?

-Yazar ortaya attığı sorunun cevabını bize verdi mi?

-Yazar hangi ön yargıları ya da bakış açılarını ortaya koyuyor? tarzında sorular hazırlanabilir. Bu soru modellerinden maksat öğrencilerin kendi başlarına okurken de benzer sorular vasıtasıyla ana fikre ulaşmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra okuyucuya, merkezine ‘neden’ sorusunu alan ayrıntılı sorgulama yaklaşımı da kazandırılmalıdır. Örneğin ‘Gelişmiş ülkelerde boşanma oranlarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir’ gibi bir cümleye okuyucu ‘Neden gelişmiş ülkelerde boşanma oranları yüksek olabilir?’ şeklinde bir soru yönelterek metni daha ayrıntılı bir şekilde yaklaşabilirler.<sup>136</sup>

#### **- Metnin Analiz Edilmesi Ve Özetlenmesi**

Analiz ve özetleme anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya çıkarmak ve metni değerlendirmek için genellikle okuma sonrasında gerçekleştirilen bir okuma stratejisidir.<sup>137</sup> Bu bölüme kadar ele aldığımız okuma stratejileri metnin analiz edilmesine ve özetlenmesine temel olacak stratejileri içermekteydi. Burada ise bu stratejilerden de faydalanarak metin özetinin nasıl yazılacağına değineceğiz.

Özet, bir metindeki kelimelerin seçilerek tekrar yazılmasından ibaret bir eylem değildir bilakis zihinsel bir yeniden yapılandırma eylemidir. Metnin özetlenmesinden maksat anlamın içselleştirilmesi, özümsemesi ve benimsenmesidir. Özetleme

---

<sup>136</sup> A.e., s.267-28.

<sup>137</sup> Cahit Epçağan, “Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Ekev Akademi Dergisi*, No: 74, Bahar 2018, s.16.

esnasında okuyucu, yazarın üzerinde durduğu ana fikir ile kendisine ait ön bilgileri harmanlayarak öz bir biçimde metnin amacını yazılı olarak ifade eder.<sup>138</sup>

Özet de diğer stratejiler gibi öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir. Zira özet, metnin kavranmasında önemli bir yere sahiptir. Okuma esnasında edinilen bilgiler kısa süreli hafızada depolanır. Özetleme stratejisi ile birlikte bu bilgiler uzun süreli bellekte kalıcı bilgi haline gelir. Ayrıca okunan bir metnin özetlenmesi yazma becerileri üzerinde de etkin rol oynamaktadır.<sup>139</sup>

Özetleme esnasında metnin yapısı, sözcük yapısı, cümle kuruluşu, metin türü, metnin dil ve anlatım özellikleri, metnin edebi yönü gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır. Çünkü özet metnin hazırlanmasında orijinal metne bağlı kalmak gerekmektedir. Peki, okuyucu özet çıkarmadan önce okuma esnasında ne gibi bir yol haritası izlemelidir. İzlenmesi gereken bu basamaklar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Özetleme amacının bilincinde olarak metin dikkatli bir şekilde okunur.
2. Ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirlenerek cümleler arasındaki anlam ilişkisi çıkarılmalı.
3. Metin boyunca ana ve yardımcı fikir kapsamında önemli ve önemsiz bilgiler birbirinden ayrılmalı.
4. Tüm bu bilişsel işlemler gerçekleştirilirken metnin ana çerçevesine bağlı kalarak konuyla ilgili düşüncülere zihinde belirlenmeli ve bütünleştirilmeli.<sup>140</sup>

Burada okuyucunun dikkat etmesi gereken nokta metnin ana fikrini doğru bir şekilde tespit etmesi ve özeti bu ana fikir etrafında şekillendirmesidir. Ana fikrin ve yardımcı düşüncülerin nasıl belirlenmesi gerektiği ile ilgili stratejileri daha önceki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde ele almıştık. Dolayısıyla incelediğimiz tüm okuma stratejileri birbirinden ayrı düşünülemez bir bütündür.

Özetleme esnasında dikkat çeken diğer bir nokta ise özet metnin nasıl hazırlanacağıyla ilgili husustur. Zira özetin temel taşı okunan metnin ana fikri oluştursa da özet metnin sözcük ve cümle yapısı okuyucu tarafından oluşturulur.

---

<sup>138</sup> A.e., s.17.

<sup>139</sup> A.e., s. 18-20.

<sup>140</sup> A.e., s.19.



Burada öğreticilere önemli görevler düşmektedir. Bu görevleri aşğıdaki gibi sıralayabiliriz.

1. Öğrencilere dil ve anlatımla ilgili gerekli dilbilgisel ve edebi bilgiler öğretilmelidir.
2. Öğrencilere özetlemenin bir bilgi sıralaması olmadığı okunan metnin özünün yansıtıldığı bir strateji olduğu bilinci verilmeli.
3. Daha önce yazılan özet metinleri birbiriyle karşılaştırılarak özet mantığı oluşturulmalı ve kendi yazdıkları özetlerin değerlendirilmesine teşvik edilmeli.<sup>141</sup>

Bu maddelerin yanı sıra önemli bir noktaya dikkat çekmekte fayda vardır. Özet yapan kişi, dil ve anlatımla ilgili bilgilere ek olarak geniş bir kelime hazinesine (eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeler, bağlaçlar vb) ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple öğretici, okuyucuları kapsamlı okumaya teşvik etmelidir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi kapsamlı okuma kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağlayan önemli bir okuma modelidir. Bu sayede okuyucu, orijinal metinden farklı olarak kendine özgü cümle ve kelimeler kullanabilecektir. Zira özetleme, orijinal metindeki kelimelerin, cümlelerin tekrarlanmasından ibaret değildir.

Okuyucu orijinal metnin temel konusuyla ilgili ana çerçeveyi oluşturduktan sonra özet metnin yazımında bazı yapısal özelliklere de dikkat etmesi gerekmektedir. Özet için orijinal metnin konusuna uygun bir başlık hazırlanmalıdır. Özetlenecek metindeki atasözü, deyim ve özlü sözlere dikkat edilmelidir. Özet metinde genel olarak fiiller geniş zaman kipinde kullanılmalıdır. Özet metinde birbiriyle örtüşen ya da birbirine karşıt olan yargılar arasında anlama uygun cümleler kurmalıdır. Orijinal metin ile özet metnin düşünceler arasında mantıksal tutarlılık olmalıdır. Yani olay, durum ve düşünceler birbiriyle örtüşmelidir. Kısacası orijinal metinde bulunmayan hiçbir düşünceye yer verilmemelidir.<sup>142</sup>

Genel olarak özetleme stratejisinin öğrencilerin başarısına etkisinden bahsedecek olursak; yapılan araştırmalara göre özetleme becerisinin okunan metnin anlaşılmasına doğrudan etkisi olduğu görülmektedir.<sup>143</sup> Ayrıca özetleme stratejisi

---

<sup>141</sup> A.e., s. 20.

<sup>142</sup> A.e., s. 25.

<sup>143</sup> A.e., s.27.

okuyucunun kavrama, sınıflandırma, analiz, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi zihinsel faaliyetlerini geliştirerek bilişüstü kabiliyetlerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

Bu bölümde ayrıntılı bir şekilde okuma becerisinin aşamalarından ve bu aşamaların nasıl geliştirilmesi gerekliliğinden bahsettik. Bir sonraki bölümde okuma becerisi ile doğrudan ilişkili ve doğal gelişim sürecinde dil becerilerinin sonuncusu olan yazma becerisini ayrıntılı bir şekilde ele alacağız.

#### 2.1.4. Yazma Becerisi

İnsanoğlu yazma becerisini, günlük alışveriş listesinden dilekçeye kadar günlük hayatın pek çok aşamasında farkında olmadan kullanmaktadır. Dolayısıyla yazma becerisi doğrudan ya da dolaylı şekilde yaşamın vazgeçilmez bir ihtiyacıdır. Yazma, doğuştan gelen dilin doğal bir uzantısı olmadığı için okuma becerisi ile birlikte örgün eğitimin ilerleyen safhalarında öğrenilir. Bu sebeple okuma becerisinin hemen ardında doğal dil gelişiminin en son halkasında yer alır.<sup>144</sup>

Daha önce de bahsettiğimiz gibi dil becerileri müstakil olarak değerlendirilmesine rağmen birbirleri arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Üretici (anlatmaya dayalı) dil becerilerinden yazma, alıcı (anlamaya dayalı) dil becerisi olan okuma ile doğrudan bağlantılıdır. Yazma becerisi ancak doğru analize ve anlamaya dayalı okuma süreciyle birlikte gelişir.<sup>145</sup> Çünkü geniş çapta okuma; öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, problemlerini keşfetmelerine ve çözmelerine yardımcı olarak yaratıcı yazma sürecine katkıda bulunur.<sup>146</sup> Nitekim doğal dil gelişim sürecinde de yazma becerisi okuma becerisinden sonra gelmektedir.

İlk dönemlerde yazı yazmak ‘ses-şekil ilişkisini kavrayarak, yazı düzeneklerini kullanarak anlamı kodlama ve kodu çözmek için kurumsal eğitim yoluyla edinilen teknik beceriler’ olarak görülürken artık günümüzde yazma faaliyeti farklı şekilde tanımlanmaktadır. Yazma; düşüncelerin ve duyguların belli bir plan ve strateji

---

<sup>144</sup> Banu Özdemir, “Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2014, s. 16.

<sup>145</sup> Şükran Dilidüzgün, **Okuma Ve Yazma Eğitimi**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2020, s. 18,26.

<sup>146</sup> Kassem M. Wahba, Liz England, Zeinab A. Taha, **Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century**, C.II, New York, Routledge, 2018, s.310.

içerisinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutta bazı sembol ve işaretlerin yardımıyla akıcı, yeterli ve münasip bir üslupla kâğıda dökülmesidir. Kaynaklarda genel olarak yazma eyleminin karmaşık ve zor bir beceri olduğu üzerinde durulur. Çünkü yazma eylemi bilişsel eylemlerin yanı sıra duyuşsal becerilerin kullanımını da gerektirir. Yani beyinde tasarlanan düşüncelerin, verilmek istenen duyguların da tasarlanarak muhatabın anlayacağı bir şekilde okuyucuya aktarılmasıdır.<sup>147</sup>

Yazma becerisi denilince genellikle akla ‘ilham’ kelimesini çağrıştırır. Çünkü oluşturulacak metnin yazara gelen ilham sayesinde kaleme alındığı var sayılır. Hâlbuki yazma, edinimsel değil bilakis öğrenmeyi gerektiren bir beceridir. Yazma, zihinde beliren düşüncelerin toparlanması, ilişkilendirilmesi ve belli bir iletişimsel amaç çerçevesinde kurgulanmasını hedefleyen, belirli aşamalardan geçen bir beceridir. Bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

-İçerik bilgisi: Yazarın konu hakkında sahip olduğu bilgidir.

-Söylemsel bilgi: İçerik ve metnin amacına göre sözcük bilgisi, tümce bilgisi, metin yapısı gibi biçimsel bilgidir.

-Stratejik bilgi: Görevi yerine getirebilmek için gerekli olan yöntem bilgisidir ve üstbilişsellik gerektirir.<sup>148</sup>

Dil ve dil öğretimine olan yaklaşım 1900'lü yıllarda başlayarak günümüze kadar farklı açılardan ele alınmıştır. 20. yy başlarında dil kurallarının iyi bir şekilde öğretildiğinde dilin de o derece iyi kullanılacağı düşüncesi yaygındı. bu sebeple de dil öğretiminde dil bilgisi, kelime gibi yaklaşımlar ön plana çıkmış ve uygulamalarda da dil bilgisi, atasözleri, kültür maddelerine ağırlık verilmiştir. Bir sonraki aşamada gelişen davranışçı yaklaşım ile dilin bir 'davranış' olduğu fikri yayılmaya başlamıştır. Buradaki amaç davranış öğretimi olduğu için dil becerilerinin öğretiminde öğrencinin üstbilişsel becerilerinin gelişimi ön plana çıkmamıştır. Bu iki temel yaklaşım tüm dil becerilerinde olduğu gibi yazma eğitimi üzerinde de etkili olmuştur. 1960'lı yıllara kadar yazma eğitimi -günümüzde geleneksel olarak tanımlanan- metin temelli, kurallara dayalı, ürün merkezli, yazım şekline ve noktalama işaretlerinin kullanımına

---

<sup>147</sup> Dilidüzgün, a.g.e., s.21-22.

<sup>148</sup> A.e., s. 51.

dikkat çeken bir yol izlemiştir. Biçime dayalı ya da ürün odaklı olarak kategorize edilen bu yaklaşımlarda öğretmen faktörü sürece çok dahil edilmemektedir. Öğrenciler topladıkları bilgileri giriş, gelişme ve sonuç bölümleri halinde dört anlatım çerçevesini temel alarak -betimleme, hikaye etme, açıklama ve ikna etme- kağıda aktarırdı. Öğretmen ise yazılan metindeki dil bilgisi, kelime kullanımları ve biçim gibi yapıları değerlendiren ve düzelten kişi konumundaydı.<sup>149</sup> Bu geleneksel yaklaşımların pek çok yönden eleştiriyeye maruz kaldığı bilinmektedir. Bu eleştiriler içinde en çok göze çarpanı öğrencilerin yazma sürecine özgün fikirleri ve düşünceleri ile aktif bir şekilde katılamamalarıydı. Bu durum yazma becerisini sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlandırmış ve yazma eylemini 'metin oluşturmaktan ibaret bir etkinlik olarak görülmesine sebep olmuştur. Hâlbuki yazma eylemi bir insanın, hayatının her aşamasında doğrudan ya da dolaylı, resmi veya gayri resmi kanallarla kullanmak durumunda olduğu bir beceridir.

Buradan yola çıkarak 'sanat, sanat için midir? Sanat, toplum için midir?' sorusuna benzer bir soru karşımıza çıkmaktadır. 'Yazmak, yazmak için mi yoksa öğrenmek için midir?'. Eğer yazma eylemini bir 'beceri' olarak ele alıyorsak 'yazma'nın ne amaçla yapıldığını da netleştirmek gerekmektedir. Öğrenmek için yazmaktan bahsettiğimizde burada öğretmenin amacı, öğretilen dilin ne kadar öğrenildiğini test etmek olacaktır. Nitekim öğrenciden, içinde 'di'li geçmiş zaman' bulunan üç cümle yazmasını istenmesindeki hedef 'yazma eylemini' öğretmekten ziyade öğrenilen zaman kipinin pekiştirilmesidir. Geleneksel olarak nitelendirilen bu yaklaşım elbette bir dilin kazandırılması aşamasında gerekli bir uygulamadır. Ancak öğrencilerden farklı bir konu hakkındaki düşüncelerini ve hayallerini anlatan özgün bir metin hazırlamalarını talep ettiğimizde işte o zaman onları gerçek bir 'yazma' eylemine yönlendirmiş oluruz. Burada hedef; öğrencinin fikirlerini, duygu ve düşüncelerini açık ve yalın bir şekilde ifade edebilmesidir. Diğer bir deyişle öğrencinin üstbilişsel bilgisini aktive ederek yazma becerisini geliştirmesidir. Aşına olmadıkları herhangi bir türde hakkındaki mesajlarını uygun bir şekilde iletmelerine yardımcı olmaktır. Dili doğru bir şekilde kullanmaları ikinci plandadır.<sup>150</sup> Yazma becerisinden maksat öğrencilerin yazma

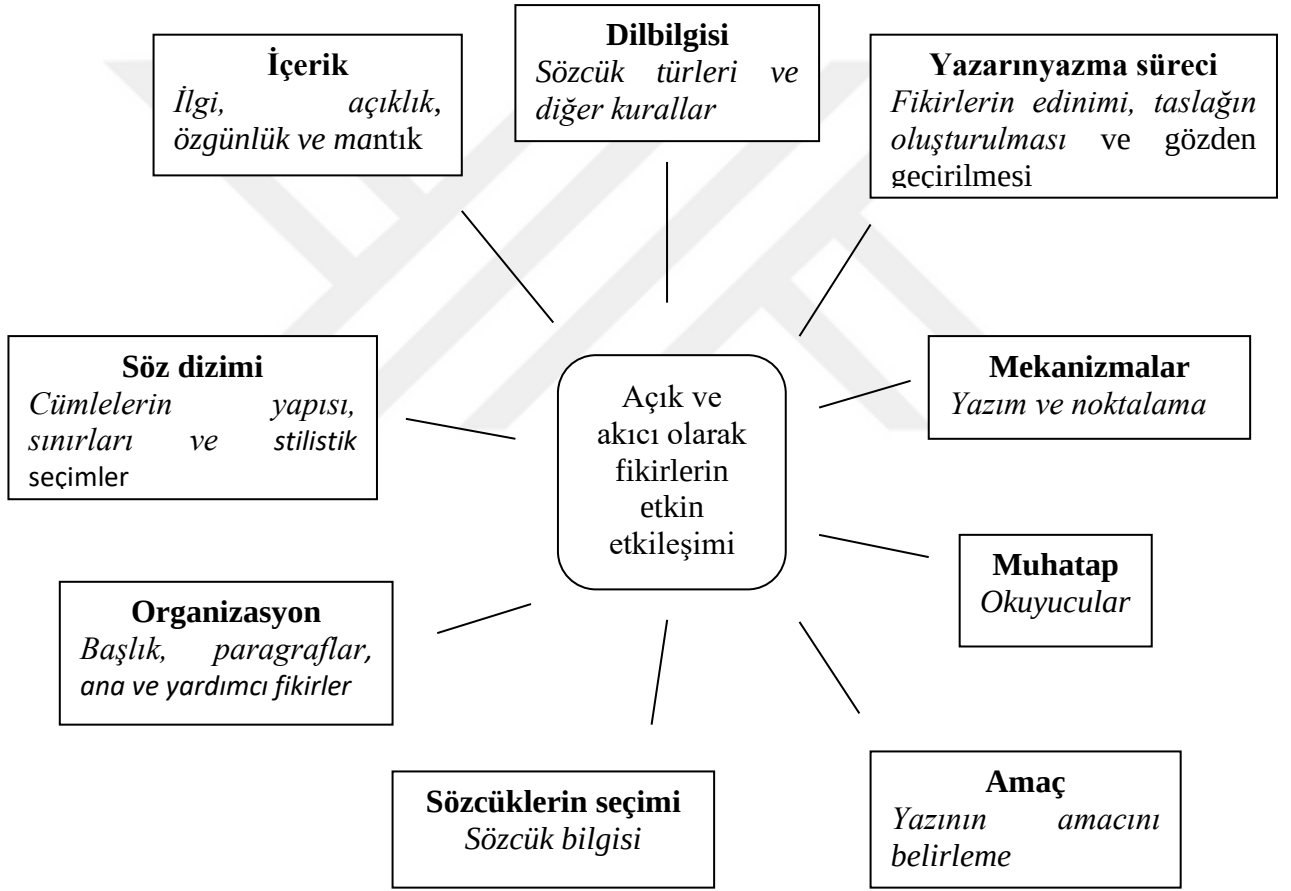
<sup>149</sup> Özdemir, a.g.e, s.21.

<sup>150</sup> Jeremy Harmer, **How To Teach Writing**, England, Longman, 2004, s.34; Harmer, **The Practice of English**, s.330.

kabiliyetlerini geliştirmek ise o halde 'yazmak için yazmak' şiarını benimsemeli ve bu yönde öğrencilere rehberlik edilmelidir.

#### 2.1.4.1. YAZMA ÖğRETİMİ YAKLAşIMLARI

Raimes, yazma becerisi nasıl öğretilir? sorsunun tek bir cevabı olmadığına dikkat çekmektedir. Raime, yazma esnasında bir yazarın ilgilenmesi gereken temel öğeleri aşağıdaki şemada bir araya getirmiştir.<sup>151</sup>



Şekil 2.5. Yazma Öğetimi Yaklaşım şeması

Bu temel öğelerden herhangi birinin ağır basması sonucu yazma öğretiminde kullanılan bazı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır.<sup>152</sup> Bunlar;

<sup>151</sup> Ann Raimes, **Techniques in Teaching Writing**, England, Oxford, 1983, s. 5,6.

<sup>152</sup> Dilidüzgün, **a.g.e.**, s.54.

1. Ürün odaklı yaklaşım
2. Süreç odaklı yaklaşım
3. Tür odaklı yaklaşım
4. Süreç ve Tür odaklı yaklaşım

#### **- Ürün Odaklı Yaklaşım**

Bu yaklaşımda öğretmenler yazma sonucunda nasıl metnin ortaya çıkacağına odaklanırlar. Bu sebeple bu yaklaşımda daha çok bilgiye önem verilir. Toplanan bilgiler neden-sonuç gösterme, bir tezi ispatlama ve karşılaştırma gibi yollarla kağıda aktarılır. Bu yaklaşımda öğretmenin görevi dil bilgisi, kelime ve sözcük kullanımı, yazım ve noktalama gibi teknik konuları değerlendirmedir. Bu yaklaşım bir çok yönden eleştirilmiştir. Bu eleştirilerden biri mükemmel bir ürünü-ki yüzde yüz mükemmellik bulunmamasına rağmen- taklit ederek ortaya başka bir ürün çıkarmaya çalışılmasıdır. Diğer ise bu yaklaşımın ortaya çıkan ürünler üzerinde sürekli hata düzeltilmesi gerektirmesidir. Bu ise öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini olumsuz etkilemesidir. Nitekim yazma öğretimi ilk aşamada öğrencilere mükemmel bir yazar olmayı öğretmemektedir.<sup>153</sup>

#### **- Süreç Odaklı Yaklaşım**

Bu yaklaşım 'ne' yazıldı sorusunun yerine 'nasıl' yazıldı sorusunu temel alarak sürece ağırlık vermektedir. Burada hedef, öğrencileri ortaya çıkacak ürüne kanalize etmek yerine kaliteli bir ürünün elde edilmesi için öğrencilerin bu süreçte iyi bir şekilde yönlendirilmesidir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü de değişmiştir. Artık değerlendirme konumunda değil rehber görevini üstlenmiştir. Öğrencilerin önünde bir yazar olarak rol modeldir. Öğretmen nasıl düşünce geliştirdiğini, hangi aşamalardan geçtiğinin bir taslağını tahtaya yazarak öğrencilere gösterir. Kısacası öğretmenlerin 'yazan kişiler' olduğu ilkesine vurgu yapılır.<sup>154</sup>

Yapılan araştırmalar yazma sürecinin nasıl bir özellik taşıdığını bulmayı

---

<sup>153</sup> Madhav Raj Belbase, “The Process-Genre Approach:Some Ideas for Teaching Writing in Nepal”, <https://neltachoutari.wordpress.com/2012/01/01/the-process-genre-approach-some-ideas-for-teaching-writing-in-nepal/>, (Çevrimiçi) 13.11.2020; Dilidüzgün, **a.g.e.**, s.60.

<sup>154</sup> **A.e.**, s. 73.

amaçlarken diğer taraftan yazarların zihinlerinde bu süreçte hangi oluşumların gerçekleştiğini bulmayı hedeflemiştir. Bu araştırmalar sonucunda bu sürecin üç evreden oluştuğu ve her evrenin çizgisel olarak gerçekleştiği ileri sürülmüştür. Ancak çizgisel yapılanmanın yanı sıra da diğer zihinsel alt süreçlerin yinelemeli olarak tekrarladığı ileri sürülmüştür. Dolayısıyla süreç yaklaşımı 'çizgisel süreç yaklaşımı' ve 'bilişsel süreç yaklaşımı' olmak üzere ikiye ayrılmıştır.<sup>155</sup>

### **1. Çizgisel Evre Modeli**

Somut evrelerden oluşan bir modeldir. Bu alandaki bir çok uzman bu modeli farklı evrelere ayırmıştır. Ortaya konulan bu evreler gözden geçirildiğinde çizgisel evre modelinin ana hatlarıyla aşağıdaki süreçlere ayrıldığı gözlemlenmektedir.

#### **-Birinci evre: Önyazma**

Bu evrede konu, okur, amaç, kullanım, teknik etmenler ve planlama öğelerine yoğunlaşmak gerekir.

#### **-İkinci evre: Metni geliştirme**

Önyazma evresinde elde edilen bilgiler ışığında yazılacak metnin geliştirilmesi ve kompozisyonun oluşturulması için giriş, ana bölüm (gelişme) ve sonuç kısımları yazılır.

#### **-Üçüncü evre: Gözden Geçirme**

Kompozisyonun taslak yazımı tamamlanan ikinci evrede metnin bir kaç kez yeniden okunması gerekir. İlk okumada metin açıklık ve bağdaşıklık açısından ele alınır. İkinci okumada yazarın kendi kritik yaklaşımıyla okuması ve notlar alması önerilir. Son okuyuşta ise herhangi bir eksiğin olup olmadığı saptanmak için okunur.

#### **-Dördüncü evre: Düzeltme**

Bu evrede metin dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi teknik açıdan kontrol edilir.<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> Hakan Ülper, “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2008, s.41-42.

<sup>156</sup> A.e, s. 42-45.

## 2. Bilişsel Süreç Modeli

Çizgisel modelde bulunan evrelerin keskin hatlarla birbirinden ayrılması ve yazarın her evrede ne yapacağını sabit olarak belirlenmesi bu modelin eleştirilmesine neden olmuştur. Ayrıca diğer bir eleştiri sebebi ise bu evrelerin daima ileriye doğru işlemesi ve geriye dönüşlerin olmamasıydı. ve tüm bu eleştiriler neticesinde uzmanlar bilişsel süreçleri ortaya koyacak araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Bu çalışmalar, yazma sürecinde yazarın nasıl bir bilişsel süreçten geçtiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu alana eleştirel yaklaşan ve bu alanda ilk kez araştırma yapan Janet Emig olmuştur. Emig, kompozisyonun soldan sağa kesintisiz bir şekilde değil yinelemeli olarak gerçekleştiğini gözlemlemiştir. Bu iddiasıyla yeni bir yöntem ortaya koymuş ve diğer araştırmacılara yol açmıştır. Bu araştırmalarda ortaya konan en belirgin özellik yineleme özelliği ya da geriye dönük devinim yani tekrar okumaktır. Ön plana çıkan ikinci özellik ise anahtar sözcükleri kullanmaktır. Mesela yazar, bu süreçte takıldıkları anlarda konuyu ya da konuyla ilgili anahtar sözcüğü kullanarak bir devinimde bulunur. Bu şekilde geriye dönerek konuyu yeniden okur. Böylece ya konuyu yazdıklarına uydurur ya da yazdıklarını konuya uyduracak değişiklikler yapar. Yazarın zihninde gerçekleşen bu süreç uygulamada somut olarak kendini gösterir. Ne var ki üçüncü geri devinim olan sözcüklerin yazarda yarattığı çağrışımlar soyuttur çünkü yazarın kendi içinde gerçekleşir.<sup>157</sup> Bu bilişsel süreç özellikle çizgisel evrelerinde söz ettiğimiz ikinci ve üçüncü evrede etkin olarak uygulandığı söylenebilir.

### - Tür Odaklı Yaklaşım

Her yazı türünün kendine has bir yazım üslubu ve kelime müfredatı vardır. Bu sebeple elimize aldığımız bir metnin haber metni mi yoksa reklam broşürü mü olduğunu kolayca anlayabiliriz. Dolayısıyla belirli bir türde metin oluşturacak öğrenciler de konu bilgisi, türün tarzı ve içeriği hakkında birtakım bilgilere sahip olmalıdır. Bir metnin belli bir üslupla yazılması ve okuyucular tarafından anlaşılması için aşağıdaki bilgiler dikkate alınmalıdır.

### -Tür bilgisi

---

<sup>157</sup> A.e, s. 47-50.



-Genel dünya bilgisi

-Sosyokültürel bilgi

-Konu bilgisi<sup>158</sup>

Bu yaklaşımda amaç, yazılacak hedef metinlerin öğretmen tarafından öğrencilere tanımlaması ve öğretilmesidir. 1980'li yıllarda Avustralya'da ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Hem iletişimsel hem de dilbilimsel alanı kapsayacak şekilde sosyal bağlam temelli bir yaklaşım olarak kabul edilir.<sup>159</sup> Tür odaklı yaklaşımın benimsenmesi öğrencilerin taklit yoluyla her türün kendine has dil bilgisi kullanımlarını, kelime müfredatlarını, bağlaçları öğrenmesine yardımcı olur. Örneğin yazma dersinde bir gazete makalesinin yazılması isteniyorsa öğretmenin bir hafta boyunca her gün öğrencilerden yazacakları dildeki gazete makalelerini incelemeleri isteyebilir. Daha sonra öğrenciye, makalelerde kullanılan belirli kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını dikkatle inceleyerek tekrarlananları ya da sık kullanılanları not etmesini söyleyebilir. Ayrıca çalışma esnasında anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için sözlük ya da herhangi başka bir kaynaktan faydalanmalarını tavsiye edebilir. Öğrenciler bir hafta sonunda araştırmalarının neticelerini listeleyerek sınıfa getirir. Ders esnasında öğrencilerden yazacakları makaleyi bu bilgiler ışığında sanki bir gazetede yayınlanacakmış gibi planlamaları istenir. İlk etapta bu ön çalışmanın öğrenciyi belirli bir kalıp içerisinde taklit yoluyla sınırlandıracağı düşünülebilir. Ancak bu sayede öğrenci aynı türe ait bir çok örnek görecektir ve farklı verileri bir araya getirecektir. İleriki aşamalarda kendi başına bir metin oluşturacağı zaman ise hangi kalıbı ya da kelime grubunu kullanacağına kendisi karar verecektir.<sup>160</sup> Aynı zamanda bu çalışma öğrencinin, aynı türler arasında dahi farklılıklar olduğunu fark etmesine yardımcı olacaktır. Her iki gazete ilanı da aynı tür olmasına rağmen dikkatle incelendiğinde metin içeriği bakımından birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Örneğin 'bebek bakıcısı' ilanı daha ayrıntılı bilgiler ve detaylar içerirken 'araba kiralama' ilanı daha yalın ve genel bilgiler içerebilmektedir.<sup>161</sup>

---

<sup>158</sup> Harmer, **How to Teach Writing**, s.17.

<sup>159</sup> Dilidüzgün, **a.g.e.**, s. 65-66.

<sup>160</sup> Harmer, **The Practice of English Language Teaching**, s. 327-328.

<sup>161</sup> Harmer, **How to Teach Writing**, s.15-18.

## - Süreç ve Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Yazma öğretiminin tek bir modelle yapılamayacağından daha önceki bölümlerde belirtmiştik. Buradan yola çıktığımızda farklı yaklaşımların birleştirilmesiyle yazma hakkında yeni bir düşünme biçiminin ortaya çıkabileceği sonucuna varabiliriz. Nitekim Badger ve White'ın süreç tür yaklaşımı olarak ortaya koyduğu model süreç ve tür yaklaşımlarının sentezidir. Bu yaklaşım, bir taraftan öğrencilerin önyazma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenlemenin yinelemeli süreçlerini kullanırken diğer taraftanda belirli bir türün amacı ve biçimi arasındaki ilişkiyi görmelerine olanak tanır. Bu yaklaşıma dâhil edilen farklı uygulamalarla öğrenci, dilbilimsel öğelerin tek başına değil anlamlı ve etkileşimli durumlarda öğrenilmesini ve belirli bir tür içerisinde üretilmesini sağlar.

Badger ve White'e göre bu yaklaşım altı aşamadan oluşmaktadır.

1. Hazırlık
2. Modelleme
3. Planlama
4. Ortak kurgu
5. Bağımsız kurgu
6. Gözden geçirme<sup>162</sup>

Bir metnin oluşturulmasında yazarın dikkat etmesi gereken diğer bir önemli nokta da uyumdur. Uyum dediğimizde sözcüksel ve dilbilgisel uyum kastedilmektedir. Yazar, metin içerisinde sözcüksel uyumu kelime ve sözcük öbeklerini dengeli kullanarak gerçekleştirmelidir. Gereksiz tekrarlardan kaçınarak konuyla ilgili eşanlamlı, benzer ya da aynı kelimelerin yerinde kullanımıyla konuyu pekiştirmelidir. Aynı özeni dilbilgisel uyumda da göstermelidir. İsimlerin yerine kullanılan zamirler, bağlaçlar ve konunun zamanına uygun fiil kiplerinin doğru bir şekilde kullanımı da yazarın dikkat etmesi gereken diğer bir husustur.<sup>163</sup>

<sup>162</sup> Madhav Raj Belbase, <https://neltachoutari.wordpress.com/2012/01/01/the-process-genre-approach-some-ideas-for-teaching-writing-in-nepal/>, (Çevrimiçi), 13.11.2020.

<sup>163</sup> Harmer, **How to Teach Writing**, s. 22-24.

Peki, bir metnin anlaşılabilir olması için yapısal uyum tek başına yeterli midir? Okuduğumuz bazı metinlerde yukarıda değindiğimiz hususlarda uyum olmasına rağmen yine de bir anlam ifade etmeyen metinlerle de karşılaşabiliyoruz. Bu tarz yazılarda yapı itibariyle uyum olmasına rağmen konu itibariyle tutarsız olması metnin anlaşılmasını engellemektedir. Dolayısıyla yazar, ele aldığı konuyu ya da bilgiyi bir olay örgüsü içerisinde belirli bir sıralamayla aktarmaya özen göstermelidir. Örneğin doğru bir sıralamayla hazırlanan kullanım kılavuzu okuyucu tarafından kolaylıkla takip edilir ve cihazın montajı kolayca gerçekleştirilir. Ancak insanların bu kullanım kılavuzlarından şikâyet etmelerinin altında ise genellikle kılavuz metninin tutarsız bir şekilde hazırlanması yatmaktadır.<sup>164</sup>

Buraya kadar edindiğimiz bilgiler ışığında yazma becerisinin salt giriş, gelişme ve sonuçtan oluşmadığı anlaşılmaktadır. Anlamlı bir metin oluşturabilmek için uygun kelime müfredatının kullanımından yazarın bilişsel süreçlerini kontrollü olarak yönettiği bir faaliyet olduğu dikkat çekmektedir.

---

<sup>164</sup> Harmer, **How to Teach Writing**, s.24-25.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.MODERN DİLBİLİM KURAMLARI VE DİL BİLGİSİ

İkinci bölümde de dile getirdiğimiz gibi dil; dil becerileri ve dil bilgisinin bir araya geldiği bir kavramdır. Dolayısıyla dil bilgisi, ilk dil incelemeleriyle birlikte odak noktası olmuş ve bu sayede dil bilgisi literatürüne bir çok kavram kazandırılmıştır. Özellikle Eski Hint ve Eski Yunan dönemine baktığımızda isim, harf, fiil olmak üzere sözcüklerin üçe ayrılması, daha sonraki süreçte bağlaç, zarf vb kavramların ortaya konulması, sözcüklerde dişil-eril ayrımına gidilmesi gibi birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Roma dönemi ve sonrasında dünyadaki farklı diller üzerinde incelemeler başlatılmış ve karşılaştırmalı dil bilgisel faaliyetler görülmüştür. Bunun yanı sıra dillere tarihsel açıdan yaklaşılarak hangi dil ailesinden geldikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu ve benzeri çalışmalar neticesinde dile dair verilerin de desteğiyle 20. yy.'a ulaşıldığında dil ayrı bir kimlik kazanmış ve kendi başına bir bilim dalı haline gelmiştir. Bunun birlikte modern dilbilim kuramlarının ortaya konulacağı yeni bir döneme kapı aralanmıştır. Bu yeni dönemle birlikte o zamana kadar ortaya konulan incelemelerin dışında dillerin yapısal özellikleri sistemli bir şekilde incelenmeye başlanmıştır. Dilin biçimsel özelliklerine ağırlık verilen ilk dönemi müteakip dilin 'işlev' fonksiyonu gündeme getirilerek işlevsel açıdan ele alınmıştır. Daha sonraki süreçte dilin anlam ve bağlam noktasındaki konumuna vurgu yapılmıştır. Dile dair bu bakış açıları farklı dilbilimciler tarafından kuram haline getirilmiştir. Dil ve dil bilgisine dair ileri sürülen bu kuramlar dil bilgisi öğretimini de etkilemiştir. Bu kuramlar çerçevesinde dil bilgisi öğretim yaklaşımları üç temelde toplanmıştır. Bunlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar da farklı dil bilgisi türlerinin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bununla bağlantılı olarak bu dil bilgisi türlerinin öğretiminde etkili olan öğretim yöntemleri belirlenmiştir.

Çalışmamız, Arapça yabancı dil eğitim setlerinin biçimsel ve dilbilgisel içerik analizi olması hasebiyle dil bilgisi kavramının ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin elzem olduğu kanaatindeyiz. Dolayısıyla bu bölümde dil bilgisi kavramını, dil bilgisinin geçirdiği tarihsel süreci, modern dilbilim kuramlarını ve bu kuramlar

içerisindeki yerini, modern dilbilim kuramları çerçevesinde gelişen dil bilgisi öğretim yaklaşımlarını, dil bilgisi türlerini ve bu türlerin öğretiminde istifade edilen öğretim yöntemlerini ele alacağız.

### 3.1. DİL BİLGİSİ

Dil bilgisinin gerek ana dili öğretiminde gerekse ikinci/yabancı dil öğretimindeki konumu çok eski dönemlerden beri tartışıla gelen bir mevzudur. Genellikle bu konuda süregelen tartışma iki görüş etrafında şekillenmektedir. Bu görüşlerden biri ‘dil bilgisi’ öğretimini dil eğitiminin merkezine alırken, diğer görüş ise dil öğretiminde dil bilgisini ikinci planda tutmaktadır. Kanaatimizce bu iki görüş çerçevesinde gelişen yaklaşımlar ise dil bilgisi kavramını objektif olarak ele almayı engellemektedir. Bizim bu bölümdeki önceliğimiz ise ‘dil bilgisi’ kavramını geniş bir perspektiften incelemektir. Zira ne tamamen dil bilgisi odaklı ne de dil bilgisi öğretimine daha az önem atfeden ya da yok sayan bir anlayış dil öğretimini daha iyi bir noktaya taşımayacaktır. Dil bilgisi, dil öğretiminin tamamını oluşturamayacağı gibi dil bilgisiz bir dil de düşünülemez. Burada önemli olan husus dil bilgisinin hangi durumlarda, ne ölçüde ve nasıl bir yöntemle öğrenciye öğretilceğidir. Ayrıca ders müfredatlarının ve ders materyallerinin hazırlanması esnasında dil bilgisi konularının belirli bir standart içerisinde dil seviyelerine uygun olarak sıralanması da dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken diğer önemli bir noktadır. Bunun yanı sıra dil bilgisinin diğer dil becerileriyle ilgili bölümlerle de ahenk içinde olması dilin bilişsel ve iletişimsel bir bütün içinde öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

Dil bilgisi alanından hazırlanan çalışmalara genel olarak bakıldığında dil bilgisi ve gramer terimlerinin birbirinin yerine kullanıldığıdır. Bunun yanı sıra Türk Ansiklopedisi de her iki terimin açıklamasında birbirine atıfta bulunur. Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi gramer terimi için dil bilgisi maddesine göndermede bulunur. Ana Britanica’da ise gramer maddesinde dil bilgisi maddesine atıf yaparak bu iki terimi tanımlar.<sup>1</sup>Ancak Dilaçar bu iki terimin farklılığına dikkat çekmektedir. Bu farklılığı da gramer kavramının dilbilimin oluşturduğu anlamın tüm genişliğini barındırması gerektiği için dil bilgisi teriminin çerçevesinde kalamayacağı şeklinde

---

<sup>1</sup> Dilek Erenoğlu, “Gramer-Dil Bilgisi”, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, No. 20, Aralık 2006, s.145.

açıklar. Gramer sadece dil bilgisi değildir. Çünkü bilgi tabanlı olmayan bir yönü de vardır. ‘Bilgi’ kelimesi ise anlamı nesnellikten alır ve öznel bir esasa bağlar. Dilaçar dilbilimin grameri;

“1-Biçim, söyleniş, cümle yapısı, anlam ve sözcük tarihi bakımından belirli bir düzenlilik gösteren sistemli sözcük gruplandırmalarından meydana gelen dilin bu yönden incelenmesi, 2-Belirli bir çağda belli bir dilin bu bakımdan incelenmesinin konusu olan görüngüler ve bunların sistemi, 3- Bu görüngüleri yöneten kurallar, 4-Bu kuralları öğreten ders kitabı, 5- Bir sözün ya da yazının bu kurallara uyup uymama derecesi.” şeklinde tanımladığını ifade etmiştir.<sup>2</sup>

Türkçe sözlükte bu iki terim farklı iki maddede ele alınmıştır. Gramer Terimleri Sözlüğü’nde de bu iki terim için ayrı tanım yapılmıştır. Dil bilgisi; “çeşitli düzeylerdeki okullarda, Türkçe’nin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilim dalı ve bu bilgileri veren dersin, kitapların adı”. Gramer ise; “bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim” olarak tanımlanmıştır.<sup>3</sup>

Dilimize batıdan giren ‘gramer’ kelimesi ile bize ait olan ‘dil bilgisi’ terimleri her ne kadar birbirini karşıladığı düşünülse de birbirinden farklı tanımlara sahip iki ayrı terimdir. Dili genel olarak araştırma üzerine kurulu çalışmalar **gramer** adını alırken dili öğretmek amacıyla yapılan çalışmalar ise **dil bilgisi** terimi ile karşılık bulmaktadır. Erenoğlu, gramer kitaplarını bilim alanında dilin varlığını ve kurallaşmalarını bir araya getiren kitaplar olarak tanımlarken dil bilgisi kitaplarını ise tespit edilen kuralların bilgi seviyesine göre öğretime sunulduğu kitaplar olarak değerlendirmiştir.<sup>4</sup> Efrasiyap Gemalmaz’a göre “Gramer bilimcisi, dilbilimci olarak adlandırılırken dil bilgisi çalışan kişiler dil bilgisi öğretmeni ya da dil öğreticisi olarak adlandırılmaktadır”. Dolayısıyla bu iki meslek grubunun çalışma alanları birbirinden farklıdır. Dil bilimciler, üzerinde çalıştığı dilin ifade inceliklerini araştırırken dil

<sup>2</sup> Agop Dilaçar, “Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi”, **Türk Dili Araştırma Yıllığı**, 2. bs., Ankara, 1989, s.84-85.

<sup>3</sup> Erenoğlu, **a.g.e.**, s.145.

<sup>4</sup> **A.e.**, s. 146.

öğreticileri ise dilin var olan kaidelerini uygulamayı ve öğretmeyi amaç edinir. Özetle dilbilimci kural koyucu, dil bilgisi öğretmeni ise belirlenen kuralları aktarandır.<sup>5</sup>

Tezimizde Arapça öğretim setlerinde Arapçaya dair kuralların hangi düzende ve nasıl aktarıldığı, diğer dil becerileri ile entegre olup olmadığı gibi konular göz önüne alınarak inceleneceği için yukarıdaki bilgiler ışığında dil bilgisi teriminin kullanımı uygun görülmüştür.

Araştırmamızın inceleme konusunu oluşturan eğitim setlerinin objektif bir şekilde incelenebilmesi için dil bilgisi kavramının her yönüyle ele alınması gerektiği düşüncesindeyiz. Buradan hareketle tezimizin bu bölümünde dil bilgisi öğretiminin kısaca hangi tarihsel süreçlerden geçtiğini, erken dönemlerden itibaren dilbilim kuramları çerçevesinde nasıl bir seviyeye geldiğini, bu kapsamda hangi dil bilgisi yaklaşımlarının ortaya çıktığını, dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntemleri incelemeye çalışacağız.

### **3.1.1. Dil Bilgisi Nedir?**

İnsanın hem anlaşılması hem de muhatabını anlayabilmesi için iletişim kurması gerekmektedir. Bizler düşüncelerimizi, hayallerimizi, planlarımızı iletişim kurarak hayata geçirebiliriz. Yine aynı şekilde duygularımızı ifade etmede ya da problemlerimizi çözümlemede iletişim önemli bir yer tutmaktadır. 21. yy’da gerçekleşen teknolojik gelişmeler çok farklı iletişim şekillerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu iletişim şekilleri her ne kadar çeşitlilik ve farklılık gösterse de temel dinamiği dil üzerine kuruludur. Örneğin günümüzde ünlü iletişim şirketlerinin gerek görsel ve işitsel gerekse yazınsal veriler üzerine geliştirdikleri sosyal medya iletişim araçlarında ‘dil’ faktörü başroldedir. Dolayısıyla ‘dil’ denilen olgu modası hiçbir zaman geçmeyen kadim zamanlardan beri insanların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olan önemli bir araçtır. Dolayısıyla ‘dil’i yerinde kullanmak, doğru anlamak ve anlaşılmaq için önem arz etmektedir. Peki en kompleks duygu ve düşüncelerimizi hem sözlü hem de yazılı olarak en iyi şekilde nasıl ifade edebiliriz? Tezimizin ikinci bölümünde de ele aldığımız üzere dil, dört beceriden (dinleme-konuşma-okuma-

---

<sup>5</sup> Mustafa Parlak, “Başlangıçtan Günümüze Türkçe Dilbilgisi Çalışmalarına Bakış”, **Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Antalya, 2015, s.2.

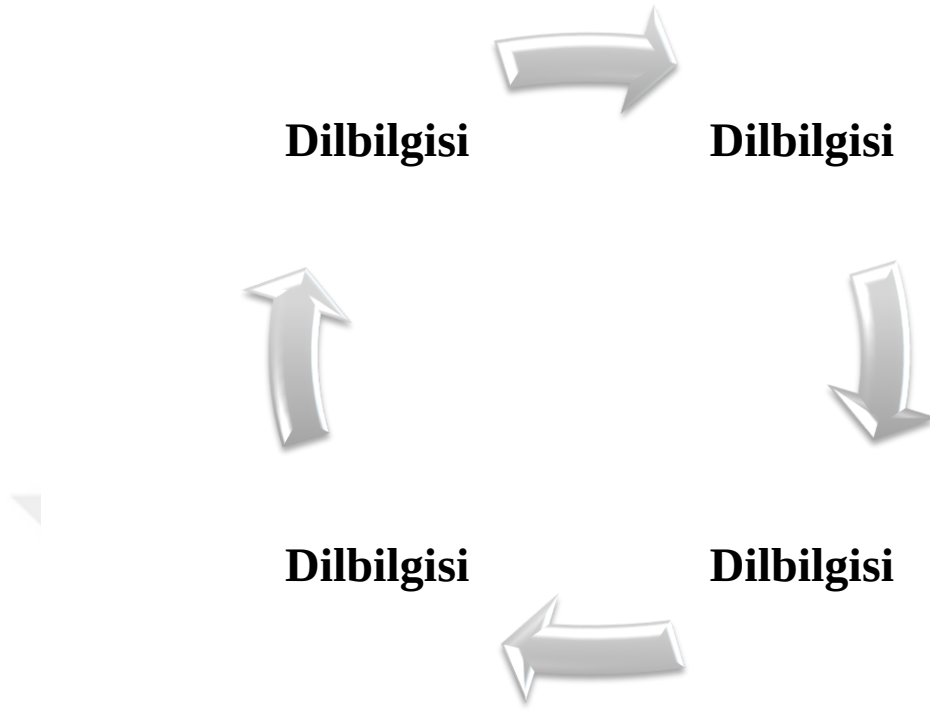
yazma) oluşmaktadır. Ancak bu dört dil becerisini tam kapasiteyle kullanabilmek kendiliğinden gelişen bir durum değildir. Bu becerileri yetişkin olarak verimli ve yerinde kullanabilmek için dilin ses bilgisi, sözcük, sözcük öbekleri, söz dizimi gibi yapısal bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Dilin yapısına ve yapının hangi bağlamda kullanıldığına hâkim olursak karşımızdakinin söylediklerini idrak edebilir (dinleme), söylemek istediklerimizi net bir şekilde ifade edebilir (konuşma), yazılanları anlayabilir (okuma), duygu ve düşüncelerimizi ise kâğıda (yazı) kolay ve hızlı bir şekilde dökümleriz. İşte bu seviyede bir dil ediniminin gerçekleşmesi noktasında ‘dil bilgisi’ öğretimi devreye girmektedir. Bu sebeple yerinde bir dil bilgisi öğretiminin, kişinin hem ana dili hem de ikinci/yabancı dil öğreniminde okuryazarlık yetisini daha ileri bir seviyeye taşıyabilir.

Dil bilgisinin, dil öğretiminin neresinde durduğu önemli bir husustur. Dil öğretiminin merkezinde olmamakla birlikte önemli bir yapı taşı olarak nitelendirilebilir. Örneğin bir resim çerçevesini oluşturan ahşap çıtalar çerçevenin olmazsa olmazıdır. Ancak bu çıtaları birbirine yapıştıracak tutkal olmadığında çıtaların bir çerçeve oluşturması da mümkün değildir. Yani çıtalar tutkalla birlikte bir anlam ifade etmektedir. İşte bu şekilde dil bilgisini de dört becerisini birbirine bağlayan bir tutkal gibi düşünebiliriz. Dilde iletişimi sağlayan bu beceriler tek başlarına tam bir anlam ifade edemezken dil bilgisi dört dil becerisini belli bir sistem içerisinde aktif olarak kullanmaya yardımcı olmaktadır. Aşağıdaki şekilde okların her birini dört dil becerisinden biri olarak kabul edersek dil bilgisi bu becerileri birbirine bağlayan önemli bir dinamik olarak görülebilir. Nitekim Thornbury, verdiğimiz bu tutkal örneğini dil bilgisi hakkında kullanılmış bazı metaforlar arasında zikretmektedir.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Scott Thornbury, **Uncovering Grammar**, Macmillan Education, 2005, s. 2.





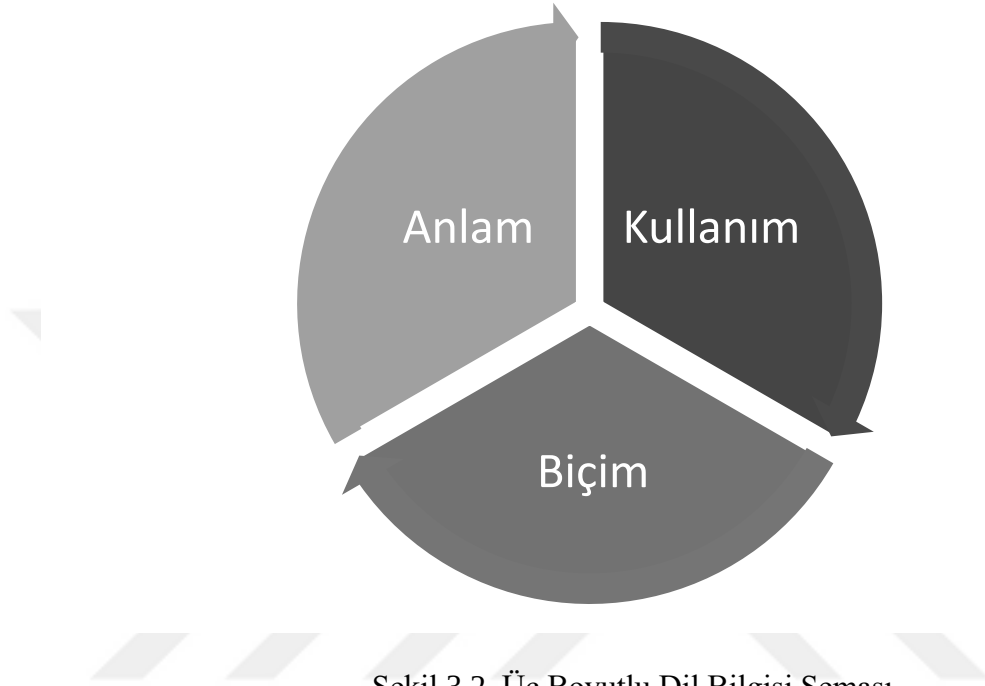
Şekil 3.1. Dil Bilgisinin Dil Becereleri Arasındaki Konumu.

Dil bilgisi nedir? sorusunun cevabıyla ilgili alan yazın taraması yaptığımızda dil bilgisi ile ilgili birbirinden farklı kaynaklarda birçok tanıma rastlayabiliyoruz. Ancak bu kaynaklarda dikkat çeken ağırlıklı olarak geleneksel dil bilgisi tanımlarına yer verilmesidir. Geleneksel tanımda dil bilgisi; dilin en küçük birimi olan sestene başlayarak cümle kuruluşuna kadar dili oluşturan birimlerle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır.<sup>7</sup>

Geleneksel tanımın yanı sıra bu alandaki bazı uzmanlar ise dil bilgisi tanımını farklı perspektiften ele almışlardır. Örneğin Cook dil bilgisini, anlamların naklediği olduğu örüntüler olarak tanımlarken Thornbury ise geleneksel ifadelerin yanında dil bilgisini bir işleyiş süreci olarak tanımlayarak ‘dil bilgisi’ (Grammar) ve ‘dil bilgisi becerisi’ (Grammaring) olarak iki ayrı ifade kullanmıştır. Larsen-Freeman ise dil bilgisini anlam oluşturma kaynağı olarak ifade eder. Geleneksel tanımlarda olduğu gibi dil bilgisinin bir kurallar dizgesi olarak kabul edildiği takdirde dil bilgisinin kurallar öğretimi olacağını vurgular. Bu yüzden Larsen-Freeman’a göre dil

<sup>7</sup> Eyüp Dilber, **Dil öğretimi: Dilbilgisi Öğretimi**, Ed. Nilüfer Bekleyen, Ankara, Pegem Akademi, 2015, s. 372; Nahide İrem Azizoğlu, İlhan Erdem, Muhittin Çelik, “Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler”, **Turkish Studies**, C. 6, No.1, 2011, s.1058.

bilgisi; kelime, kelime öbeği, cümle ve metin düzeyinde bağlama uygun yapıların sözcüksel dil bilgisi biçimleri, anlamı ve kullanımından oluşur. Dolayısıyla Larsen-Freeman dil bilgisini üç boyutlu bileşenlerine ayırarak incelemiştir.<sup>8</sup>



Bazı çalışmalarda ise dil bilgisi farklı bilim alanlarında ele alınarak değerlendirilmiştir. Özellikle dilbilim ve eğitimbilim alanında farklı hedefler doğrultusunda ele alınması hasebiyle inceleme şekli değişkenlik göstermektedir. Dil bilgisi, dilbilim açısından bir kuram olarak kabul edildiği gibi eğitim açısından da bir uygulama olarak kabul edilir. Bu ifadeyi daha da açarak dil bilgisini hem dilbilim hem de eğitimbilim açısından ele alalım. İlk önce dilbilim alanında dil bilgisi nedir, nasıl tanımlanır? sorularının yanıtlarına bir göz atalım.

<sup>8</sup> Selim Tiryakiol, Ahmet Benzer, “İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Pedagojik Dil Bilgisinin Yeri”, **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, C. 6, No. 2, Haziran 2018, s. 354; Vivian Cook, **Second Language Learning and Language Teaching**, 4.bs, London, Hodder Education, 2008, s.14; Diane Larsen-Freeman, Marianne Celce-Murcia, **The Grammar Book-Form, Meaning, and Use for English Language Teachers**, 3. bs, ABD, National Geographic Learning, 2016, s.2; Diane Larsen-Freeman, **Teaching Language-From Grammar to Grammaticing**, y.y., Heinle&Heinle ELT, 2003, s. 35; Thornbury, **Uncovering Grammar**, a.y.; Necatiye Nazlı Şaf, “Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Dil Bilgisi Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2010, s. 33-34.

Dil bilgisi, dilbilim sahasında “bir dilin yapısını ve işleyişini inceleyen, ayrıca söz konusu dilin özel kullanımı için kurallar sunan bir bilim, bir dil kuramı” olarak tanımlanır. Bu bağlamda dil bilgisi iki ana unsurdan oluşmaktadır:

- Sözdizimi (Sentax- النحو (Nahiv))
- Biçimbilim (Morphology- الصرف (Sarf))

Her dilin kendine özgü bir sistemi ve yapısı bulunmaktadır. Dil bilgisi, yukarıda verilen biçimbilimin konusu olan biçimbirimleri belirli bir sözdizimi ve anlam içerisinde bir araya getirmeye yardımcı olan kurallar bütünüdür. Diğer bir deyişle dilbilimde dil bilgisi ortaya konulurken dil ses, şekil, yapı, işlev ve anlam gibi tüm yönleriyle ayrıntılı bir şekilde incelenir. Her ne kadar dili oluşturan bu bölümler (ses-şekil-yapı-işlev-anlam) müstakil bir bilim dalı olsa da birbirinden bağımsız değildir. Tüm bu bölümler dil bilgisi başlığının altında toplanarak bir bütün oluştururlar. Dilbilim kapsamında bütün bu parçaların incelenmesi neticesinde hazırlanan dil bilgisi kitapları **başvuru kitapları** olarak kabul edilir. Başvuru kitaplarının içeriği bilimseldir. Bu eserlerden konunun uzmanı olan dilbilimciler, eğitimciler ve bilim insanları faydalanır.

Eğitimbilim açısından dil bilgisini ele aldığımızda ise karşımıza dil bilgisinin uygulama alanı çıkmaktadır. Dilbilimin yaptığı araştırmalar sonucunda ortaya çıkan kuralların işlevsel olarak kullanımı ön plandadır. Daha açık bir ifadeyle eğitimbilim “öğretilecek dil bilgisi” ile ilgilenmektedir. İlk önce bilimsel bilgi olarak ortaya çıkan dil bilgisi statik bir bilgi halinde iken, ana dilde daha sonra da yabancı dilde öğretmek ve öğrenmek amacıyla pratik bilgi haline dönüşür. Bu yönüyle dilbilim sahasında ortaya konulan başvuru kitapları eğitimbilimde yerini **yardımcı ders kitaplarına** bırakır. Başvuru kitaplarında anlatılan dil bilgisi kuralları, bu kitaplarda sadeleştirilerek öğrenciye aktarılır. Bu yardımcı kitaplarla hedeflenen öğrencinin dil edinimine bir bilinç kazandırmaktır. Bu yardımcı ders kitaplarını öğretmenler; dil bilgisi konusundaki sınıf deneyimlerini, öğrencilerin dili öğrenirken zorlandıkları hususları, ana dili ile yabancı dil arasındaki farklılıkları dikkate alarak kaleme alırlar. Öğretmenler yardımcı ders kitaplarını başvuru kitaplarındaki bilimsel bilgileri

basitleştirerek, formüle ederek ve öğretileceği bağlama göre uyarlayarak hazırlar.<sup>9</sup> Ayrıca bu öğretmenler, uygun dil karmaşıklığı düzeyinin belirlenmesi, açıklayıcı iyi örneklerin seçilmesi, zor kavramları kolaylaştırarak aktarması gibi bazı özel becerilere haiz olmaları gerekmektedir.<sup>10</sup> Çünkü bu beceriler sayesinde hazırlanan bir yardımcı ders kitabı, dil bilgisini oluşturan bu parçaların başarılı bir bütün olarak öğrencilere aktarılmasını sağlayabilir.

Bu tanımlardan yola çıkarak dilbilim kapsamında hazırlanan başvuru (kaynak) dil bilgisi kitapları ile ana dili ya da yabancı/ikinci dil öğrencilerinin eğitiminde kullanılan yardımcı ders kitaplarının farklı kulvarlarda değerlendirilmesinin daha isabetli olacağı sonucuna varabiliriz. Zira dil öğrencilerine dil bilgisinin daha işlevsel aktarılması dil becerilerinin doğru bir şekilde uygulanmasına zemin hazırlayacaktır. Aksan'ın “ana dil dersleri bilim değil, sanat gibi öğretilmelidir” ifadesi yabancı/ikinci dil dersleri için de geçerliliği olan bir cümledir. Zira bilimsel veriler deney, gözlem, karşılaştırma, ölçme vb faaliyetler neticesinde elde edilir. Dolayısıyla bu bilgiler anlatılarak aktarılır. Ancak sanatın öğretiminde beceri gereklidir. Beceri ise o bilginin eyleme geçmesi, uygulanması ile kazanılır.<sup>11</sup> Çalışmamızın ‘Arapça eğitim setlerinin dil bilgisi içerik incelemesi’ olması hasebiyle içeriğin eğitimbilim alanında da değerlendirilmesi daha etkili sonuçların ortaya çıkmasına yardımcı olacağı kanaatindeyiz.

Bu başlıkta dil bilgisinin yaygın olarak hangi çerçevede tanımlandığına ana hatlarıyla değinmeye çalıştık. Alan yazın taramasında dikkat çeken husus dil bilgisinin geleneksel tanımının yanı sıra XX. yy ve sonrasında dil eğitiminde geliştirilen yeni kuramlar ve yaklaşımların etkisiyle daha farklı açılardan tanımlanmasıdır. Bir sonraki bölümde bu tanımların oluşmasında etkili rol oynayan dil kuramları ve yaklaşımlarını mercek altına alacağız. Bu kuram ve yaklaşımların nasıl bir aşamadan geçerek gelişme

---

<sup>9</sup> Eren, a.y.; Ahmet Pehlivan, İbrahim Seçkin Aydın, **Dil Bilgisi Öğretimi: Dil Bilgisi Öğretiminde İçerik ve Kapsam**, Ankara, Pegem Akademi, 2020, s.54.

<sup>10</sup> Anna Meskhi, “Systemic Approach in Teaching Grammar to Adult Learners”, **7th International Conference of Bilkent University School of English Language**, Ocak 2002, s.2.

<sup>11</sup> Mukim Sağır, Tazegül Demir Atalay, **Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, 2016, s.5.

kaydettiği ve dil bilgisi öğretimine bu gelişmelerin nasıl yansıdığı mevzusunun, yapacağımız eğitim setlerinin içerik incelemesine ışık tutacağını düşünüyoruz.

### 3.1.2. Dil Bilgisinin Tarihsel Süreci

Daha önceki yüzyıllarda gramerin nasıl ve niçin öğretildiğine dair araştırmalar günümüzde var olan dil bilgisi öğretim sürecini daha iyi analiz etmemize yardımcı olacak çalışmalardır. Bu sebeple bu kısımda ilk gramer çalışmalarının kaçınıcı yüzyıla dayandığına, hangi amaçlarla ortaya çıktığına ve ne gibi çalışmaların yapıldığına değineceğiz.

Gramer kelimesi Yunanca ‘yazma’ anlamına gelen grama köküne dayanmaktadır. Asya’da gramerin kurucusu olan Hintliler ise M.Ö. IV. yy’da bir bilim ve sanat olarak gördükleri grameri ‘ayırma, çözümleme’ anlamına gelen ‘vyākaraṇa’ olarak adlandırmışlardır. Gramerin Avrupa’daki kurucuları ‘yazı ile ilgili sanat’ anlamına gelen ‘tekhne grammatike’ ifadesini kavramışlardır. Romalılar da bu ifadeyi ‘ars grammatica’ ismiyle Latinceye aktarmışlardır. Arap dünyasında ise gramer, ‘sarf (çekim bilimi)-naḥv (sözdizimi bilimi)-ḳavā’id (kurallar)’ olarak üç ayrı terimle isimlendirilmiştir.<sup>12</sup> Avrupa’daki kimi milletler gramer kelimesi için ‘dil bilgisi’ anlamında kendi dillerinden kelimeler kullanmışlardır. Birçok Avrupa, Uzakdoğu, Türk ve Kafkas dillerinde gramer veya dil bilgisi terimi olarak dil, kural, yazı ve öğe kavramlarıyla ilgili sözcükler kullanılmıştır.<sup>13</sup>

Dilin her ulusta gelişme süreci farklı dinamikler üzerine kurulmuştur. Örneğin Yunanlılarda dil bilgisi felsefenin bir bölümü olarak görülürdü. Dolayısıyla bu toplumda geleneksel dil bilgisinin oluşumunda felsefenin aşikâr bir etkisi olmuştur. Doğu’da ise dil çalışmalarının başlangıcı din ve edebiyat üzerine kurgulanmıştır. Zira eski din kitaplarının okunması ve anlaşılması önemli bir müteharrik olmuştur.<sup>14</sup>

Bazı araştırmacılar en eski gramer çalışmalarını antik dönemlere dayandırmaktadır. James P. Allen ve Antonio Loprieno gibi isimler Eski Mısır’a ait dil çalışmaları üzerinde araştırmalar yapan isimlerdendir. Bu çalışmalar Eski Mısır ve

---

<sup>12</sup> Dilaçar, **a.g.e.**, s.84.

<sup>13</sup> Erenoğlu, **a.g.e.**, s.141; Dilaçar, **a.g.e.**, s.84-85.

<sup>14</sup> Aksan, **a.g.e.**, s.16; Parlak, **a.g.e.**, s.7.

Akkadlılar'ın da dil çalışmaları olduğunu ortaya koymasına rağmen bu dönemden çok fazla esere ulaşamaması bu dönem hakkındaki bilgilerin eksik kalmasına sebep olmuştur. Ayrıca Hudson, Babil imparatorluğunda Akad dili konuşan yazıcıların bunu Sümerceye çevirmeyi öğretme uygulamaları bilinen en kadim dil bilgisi öğretimi olduğunu ifade etmektedir. Bu tabletlerde Akadça ve Sümerceye ait fiil biçimlerinin kişi zamirlerine göre çekimleri tablolaştırılarak sistemli bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.<sup>15</sup>Sümer ve Akad dili kadar olmasa da en eski yazılı kayıtlar arasında sayılan diğer bir dil Çince'dir. Günümüzde de olduğu gibi erken dönemlerde de Çince'de çekim biçimbirimleri bulunmamaktadır. Çince üzerine araştırmalar gerçekleştiren ilk felsefeci olarak Şun Kuang ismi öne çıkmaktadır. Konfüçyüs'ün yazmalarını araştırarak Çince'deki sözcüklerin manalarını 'uzlaşım' yoluyla edindiklerini ifade etmiştir. Uzun süre Çincenin kullanımında standart bir kullanım dikkat çekmemiştir. Ancak Kuang'ın öğrencisi Li Si yazı dizgesindeki farklı kullanımlara bir standart getirmiştir. Bu çalışmayı müteakib M.S 1. yy'da Şu Şen tarafından 9353 karakterden oluşan ilk sözlük kaleme alınmıştır. Bunun yanı sıra Çin'in değişik bölgelerindeki lehçeler betimlenmiş ayrıca ses dizgesi hakkında bilgiler verilmiştir.<sup>16</sup>

Antik döneme ait bu gibi araştırmaların ve eserlerin gramer çalışmalarına dair sistematik bir veri sunmaması sebebiyle gramer çalışmalarının temelini Hintliler, Yunanlılar ve Romalılar tarafından atıldığı kabul görmektedir.<sup>17</sup> Dolayısıyla bu bölümde Eski Hint, Eski Yunan ve Arap dünyasında gerçekleştirilen gramer çalışmalarını ayrı başlıklar altında kısaca ele alacağız.

### 3.1.2.1. ESKİ HİNT DÖNEMİ GRAMER ÇALIŞMALARI

Eski Hint ile Eski Yunan'da yapılan ilk gramer çalışmaları hemen hemen aynı döneme rastlamaktadır. Eski Hint'te gramer çalışmalarına tahmini M.Ö. X. yüzyıla ait olduğu bilinen dini metin Vedalar'ın diğer nesillere doğru bir şekilde aktarılması ve hatalı okunmasını engelleme amacıyla başlanmıştır. O dönemde bu alanda Panini,

---

<sup>15</sup> Pehlivan, Aydın, **a.g.e.**, s. 12.

<sup>16</sup> Murat Özgen, Özgün Koşaner, **Dünya Dillerinden Örneklerle Dilbilimsel Tipoloji**, 5. bs, Ankara, Pegem Akademi, 2020, s. 31-33.

<sup>17</sup> Parlak, **a.g.e.**, s.8.

Yāska, Kātyāyana, Patanjali, Kaccāyana, Hemacandra ve Vopadeva gibi isimler ön plana çıkmaktadır.

Bu dilbilimciler arasında Panini, M.Ö. V. yüzyılda kaleme aldığı **Ashtādyaī** adlı eserinde Sanskritçeye ait kuralları ayrıntılı bir şekilde aktarmıştır. Bu eser, içerisinde yaklaşık 4000 kuralı barındıran bir gramer kitabıdır. 100 sayfadan oluşan bu kitap 4 fasl ve 8 bölüm içermektedir. Eser; kitaba adını da veren Ashtādyaī bölümü dışında dilin fonolojik özelliklerinden bahseden **Sivastūras**, 2000 fiil kökünü ele alan **Dhātupāha**, değişik kurallar ölçeğinde incelenen sözcük dökümünü kapsayan **Ganapātha** bölümlerini içermektedir. Panini bu eserini Aristo'dan az önce tamamladığı için ilk gramer kitabı yazarı olarak kabul görmektedir. Panini'nin 'yeryüzünde ölü ya da yaşamakta olan diller için yazılmış gramerlerin en yetkini' olarak tanımlanan bu yapıtı gramer terimlerini, gramer kategorilerini, fonetik kuralları, ses değişimini, vurguyu, kök, gövde, yapı ve çekim ekleri kavramını, sözdizimini, ses ve şekil bilgilerini ayırt etmeyi Avrupa'ya öğreten bir eserdir. Ünlü dilbilimci Leonard Bloomfield, Panini'nin ortaya koyduğu grameri insan zekâsının en nadide örneklerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Eski Hint'te gramer çalışmalarında varlık gösteren diğer önemli bir isim Yāska'dır. M.Ö. IV. yüzyılda yaşayan dilbilimcinin ünlü eseri Nirukta'dır. Yāska'yı Panini'den ayıran nokta köken bilgisi ve sözcükler ile nesneler arasında ses açısından bir alaka olup olmadığı üzerine yaptığı çalışmalardır. Sözcük köklerinin Sanskritçeye mi yoksa başka bir dile mi ait olduğu üzerinde durmuştur. Bu özelliği ile semantik etimoloji ile ilgilenen ilk kişi olduğu kabul edilir. Bu eser, sözcük kökenlerini ele alan ve isimlerin fiillerden türemiş olabileceğini ortaya atan ilk gramer kitabıdır.<sup>18</sup>

Yukarıda bahsedilen erken dönem gramer çalışmaları şüphesiz günümüzde sürdürülen gramer çalışmalarının da temelini oluşturmaktadır. Nitekim Doğan Aksan

---

<sup>18</sup> **A.e.**, s.9-10; Dilaçar, **a.g.e.**, s.123; Leonard Bloomfield, **Langugae**, Londra, Allen&Unwin, s.11; Eivind Kahrs, 'Yāska's Nirukta: The Quest For a New Interpretation', **Indologica Taurinensia**, C.12, Haziran 1982, s.141; Johannes Bronkhorst, 'Etymology and Magic: Yāska's Nirukta, Plato's Cratylus, and The Riddle of Semantic Etymologies', **Numen-International Review for The History of Religions**, C.48, No.2, Ocak 2001, s.148.

kaleme aldığı eserinde Hintli dilbilimcilerin ortaya koydukları bazı terimlerin hala kullanıldığına dikkat çekmektedir.<sup>19</sup>

### 3.1.2.2. ESKİ YUNAN VE ROMA DÖNEMİ GRAMER ÇALIŞMALARI

Eski Hint döneminde dini metinlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması amacıyla başlayan gramer çalışmaları Eski Yunan’da felsefi tartışmalara dayanmaktadır. Bunun yanı sıra edebi ifadelerin güçlendirilmesi fikri de gramerin ortaya çıkmasında etkin rol oynamıştır.<sup>20</sup> Nitekim dilin etkili ve güzel kullanımıyla ilgili olan retorik Eski Yunan’da önemli bir yere sahiptir. Retorik konusunda uzmanlaşanlar her ne kadar gramerle doğrudan ilgilenmeseler de dili iyi kullanmak için kurallarını iyi bilmek gerektiği düşüncesiyle hareket etmişlerdir.<sup>21</sup>

Eski Yunan döneminde dil çerçevesinde ortaya çıkan bazı tartışmalar gramer ve dil bilgisinin tarihsel gelişiminde öncü bir rol oynamıştır. Bu açıdan incelendiğinde ortaya çıkan iki tartışma dikkat çekmektedir. Bunların ilki ‘dilin doğal mı yoksa uzlaşımsal mı’ olduğu, ikincisi ise dilin düzenli olup olmadığıyla ilgili olan ‘örneksime ve aykırılık’ tartışmasıdır.

İlk tartışma grubunda doğacılar, varlıklar ile varlıkların isimleri arasındaki uyumdan söz etmektedirler. İkinci grubu oluşturan uzlaşımçılar ise sözcükler ve sözcüklerin anlamları arasında bir bağlantı bulunmadığını bunun yerine insanlar arasındaki uzlaşım neticesinde bu sözcüklerin ortaya çıktığını iddia ediyorlardı. John Lynos bu tartışmaları “‘Belli bir kurumun doğal olduğunu söylemek, kaynağının insanın kendisi dışında, sonsuz ve değişmez ilkelerde bulunduğu (bu nedenle dokunulmaz olduğu) anlamına geliyordu. Uzlaşımsal olduğunu söylemek, salt alışkanlık ve geleneğin bir sonucu olduğunu söylemekti. Örtülü bir anlaşmanın ya da topluluk üyeleri arasındaki bir ‘toplumsal sözleşmenin’ sonucu olduğunu söylemekti. İnsanlarca yapıldığı için yine insanların bozabileceği bir yapıydı bu” şeklinde değerlendirmiştir. Doğalcı ekolün temsilcisi olarak görülen Platon’un ünlü eseri

---

<sup>19</sup> Aksan, **a.g.e.**, s.17.

<sup>20</sup> Parlak, **a.g.e.**, s.11.

<sup>21</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.6.



Kratilos Diyalogu (Adların Doğruluğu) bu tartışma çerçevesinde Kratilos (Heraklitos) ve Hermogenes (Demokritos) arasında geçen karşılıklı konuşmalardan oluşmaktadır. Kitapta “*Adlar ne içindir?*”, “*Adlar ile onların adlandırdıkları arasında nasıl bir bağ vardır?*”, “*Bir şeyin bir tek mi yoksa birden çok mu doğru adı vardır?*”, “*Adları kim verir?*” gibi sorular tartışılmaktadır. Bu eser tam anlamıyla bir gramer kitabı olarak kabul edilmese de sözcüklerin kökenlerini araştırma açısından ilk dil çalışmalarını başlatan kitap olarak görülmektedir. İngiliz dilbilimci David Seedly bu kitapla ilgili yaptığı çalışmada Avrupa filolojisinin başlangıç eseri olarak kabul eder. Ayrıca Franco V. Tirivigno, Platon’un bu kitapla birlikte etimolojiyi felsefi bir çerçeveden çıkararak sistemli bir dil disiplini olarak sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Platon bu eserinde sözcüklerin kökeni ile ilgili tartışmanın yanı sıra sözcükleri isim ve fiil olmak üzere iki kısımda incelemiştir. Bu yüzden Platon’un bu eseri dil çalışmalarından önemli bir yer tutmaktadır.<sup>22</sup>

İkinci tartışma ise dilin düzenli olup olmadığı ile ilgili bir tartışmadır. Bu tartışma örnekseme-aykırılık tartışması olarak bilinmektedir. Örneksemeciler dilin belli bir düzene ve kurallara sahip olduğunu ifade ediyorlardı. Dolayısıyla belli bir örneği dikkate alıp akıl yürüterek olası şekillerin ve kaidelerin belirlenebileceğini savunuyorlardı. Aykırılıkçılar ise dilde birçok düzensizlik bulunduğunu örnekseme yöntemi ile sadece belirli yapıların tasvir edilebileceğini dile getiriyorlardı. Bu konu günümüze dek süren çok kadim bir tartışma mevzusudur. Nitekim düzenciler olarak adlandırabileceğimiz grup bugünkü yapı ve sistemi odak noktası alan yapısalcıya yakın görünmektedir. Fakat onlar her çeşit doğal değişimi yok sayar. Bu değişimlerin incelenmesini savunan aykırılıkçılar ise günümüzdeki modern dilbilime daha yakın kabul edilebilir.<sup>23</sup>

Eski Yunan’da dil çalışmalarına imzasını atan diğer önemli bir isim ise Platon ile aynı dönemde varlık gösteren ünlü düşünür Aristo’dur. Her ne kadar gramer incelemelerinin Sofistlerle başladığı bilinse de sistemli bir gramere dönüşmesi Aristo

---

<sup>22</sup> Parlak, **a.g.e.**, s.11-12; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.7; John Lynos, **Kuramsal Dilbilime Giriş**, çev: A.Kocaman, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1983, s.14; David Seedly, **Plato’s Cratylus**, Londra, Cambridge University Press, 2003, s.; Franco V. Trivigno, Etymology and The Power of Names in Plato’s Cratylus, **Ancient Philosophy**, C. 32, No.1, 2012, s. 35-75.

<sup>23</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.6.

döneminde denk gelmektedir. Bu yüzden Aristo Yunanlıların gramer kurucusu olarak bilinir. Ünlü eseri Poetika’da sadece dil seslerini üçe ayırmakla kalmamış isim ve fiil dışındaki sözcükler için de bazı terimler önererek ayrıma gitmiştir:

1. Harf
2. Hece
3. Bağlaç (Sundemos)
4. Tanımlık (Arthon-bugünkü ing.article)
5. İsim (Onoma)
6. Fiil (Rhema)
7. Durum (Ptosis-sözcüklerin çekimleri şekilleri)
8. Söz (Logos)

Aristo bu çalışmalarının yanı sıra çok açık olmamakla birlikte fillerin şekilleri ile ‘zaman’ kategorisinin belirlenebileceğini söylemiştir.

Antik Yunan’daki dil çalışmalarına katkıda bulunan diğer bir isim ise Sofist Protogoras’dır. Protogoras ilk kez cinsiyet ayrımını yapmıştır. Bunun yanı sıra üçüncü cinsi ifade etmek için ‘ara’ terimini kullanmıştır. Ayrıca felsefi anlamda gramer bakımından dili inceleyen ilk kişidir.<sup>24</sup>

Eski Yunan’da dil ve gramer çalışmalarının yapıldığı iki okul dikkat çekmektedir. Bunlardan en eski olanı Kıbrıslı Zenon’un kurduğu Stoa Okuludur. Felsefi bir ekol olmakla birlikte bir din kimliği de taşıyan bu okul, Platon ve Ariston’un bilgi birikimleri üzerine gramer alanında önemli gelişmeler kaydetmiştir. Örneğin sözcük çeşitlerinin sayısını arttırmıştır. Tanımlık ve zamirler için farklı bir sözcük belirlemişler (artha), isimleri de özel ve cins olarak iki kısma ayırmışlardır. Bundan başka ismin yalın hali ve yalın olmayan halini ayırtmışlar ve yalın halinden uzak olana ‘eğik’ terimi ile adlandırmışlardır. Günümüzde durum ekleri olarak ifade edilmesinin sebebi Stoacıların bu değişiklikleri durum ile ilişkilendirmesidir. Ayrıca eylemi çatı bakımından (geçişli-geçişsiz, etken-edilgen) ilk ele alan Stoacılar

---

<sup>24</sup> Parlak, **a.g.e.**, s.13-14; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.8.

olmuştur. Bu okulda dikkat çeken nokta ise Akdeniz'in farklı yerlerinden gelerek ana dili Yunanca olmayan ve bu dili sonradan öğrenen kişiler tarafından bu çalışmaların gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Diğer okul Büyük İskender dönemindeki bilginlerin ortaya çıkardığı İskenderiye Okuludur. İskenderiye Okulu mensupları yukarıda bahsi geçen tartışmada örneksemeci gruba daha yakındır. Bu dönemde Trakyalı (Thraks) Dionysios günümüzde de Gramer Sanatı ismiyle tercüme edilen Tekne Grammatike eserini kaleme almıştır. Dionysios bu eserinde Grekçenin temel kaidelerini ele almıştır. Bu sebeple geleneksel ilk gramer kitabı olarak kabul görmektedir. Bu eserde, Stoacıların belirlediği isim çeşitlerinin üzerine zarf, ortaç, zamir ve ilgeç de eklenmiştir. Ayrıca Dionysios, fiilleri zaman (geçmiş-şimdiki-gelecek) bakımından ele aldığı gibi durum, cinsiyet, kip, çatı gibi kategorilere ayırarak da incelemiştir. Bu okuldaki ön plana çıkan diğer bir isim ise Apollonius Dyscolus'dur. Cümle konusuna ağırlık vermiş ayrıca biçim ve anlam arasında kesin bir ayrıma giderek gramer yapılarını daha ziyade anlama göre incelemiştir. Bu açıdan bakıldığında Dyscolus'un üretici gramer anlayışına yakın olduğu görülmektedir.<sup>25</sup>

Roma dönemine geldiğimizde ise Varro ismi dikkat çekmektedir. Tam ismi Marcus Terentius Varro olan dilbilimci kendinden önceki Stoa ve İskenderiye Okulunun etkisinde kalmıştır. Varro'nun kaleme aldığı De Lingua Latina eseri Latincenin ilk gramer kitabıdır. Remmius Paleamon ise tanımlığı zarflardan ayrı bir sözcük çeşidi olarak ele almıştır. Palaemon'un öğrencisi olan Quintilian ünlemi yeni bir tür olarak ele almıştır. Ayrıca Quintilian dilde hem örneksemenin hem de aykırılığın var olduğunu ifade etmiş ve bu alanda örnekler getirmiştir. Dil eğitimine ayrı bir önem veren Quintilian dil eğitimini şu aşamalara ayırmıştır:

*“Konuşma sanatı > dilbilgisi > doğru ifade > şairlerin yorumu > yazma ile okuma”*

İ.S. IV. yüzyılda yaşayan Donatus'un da Roma dönemi dil çalışmalarında ayrı bir yeri vardır. Donatus'un kaleme aldığı Ars Grammatica (Dilbilgisine Giriş) kitabı

---

<sup>25</sup> Parlak, a.g.e., s.14-15; Kerimoğlu, a.g.e., s.8-9; Margaret Thomas, **Universal Grammar in Second-Language Acquisition: A History**, Londra, Routledge, 2004, s.23.

Eski Çağ ile Yeni Çağ gramerciliği arasında bir köprü niteliğindedir. Donatus dil bilgisini Ars Minor ve Ars Maior adını verdiği iki kitapta ele almıştır. Ars Minor başlangıç seviyesindeki öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu eserinde sesler, ayak, tonlama-noktalama, sözcük türleri ve dil sanatlarına yer vermiştir. Ayrıca bu kitabında cinsiyet, karşılaştırma, sayı, durum, nitelik gibi dil bilgisel kategorilerine de değinmiştir. Ars Maior kitabı ise dili daha ayrıntılı ve sistematik bir şekilde ele alır. Kitabı dört esas üzerine kurgulamıştır. Bunlar konuşma sesleri (harfler), seslem, sözcük, tümcedir. Yine Priscianus'un yazdığı Institutionesrerum Grammaticarum (Dilbilgisi İncelemeleri) eseri de Donatus'un kitabı ile birlikte Latince gramer geleneğinin önemli bir dönemeci olarak kabul edilir. Priscianus'un kitabı bu alanda kaleme alınan diğer eserlere göre daha sistematiktir.<sup>26</sup>

Genel olarak Yunan geleneğini devam ettiren Romalılar Grekçenin gramerini Latinceye uyarlamakla birlikte bazı yeni ayrıntıları da dilbilim çalışmalarına kazandırmışlardır. Bu dönemdeki dil çalışmalarının daha çok Latince üzerine gerçekleştirilmesinde Latincenin kilise dili olmasının da rolü büyük olmuştur.<sup>27</sup>

### 3.1.2.3. ARAP DÜNYASINDA GRAMER ÇALIŞMALARI

Arap geleneğinde sözlü edebî mahsuller çok eski dönemlere dayanmakla birlikte Arapçanın yazıya geçmesi ve üzerinde dilbilim çalışmalarının yapılmaya başlanması İslamî döneme denk gelmektedir. Daha öncesinde sözlü rivayet esas olarak kabul görmekteydi. Cahiliye döneminin son 150 yılına ait sözlü olarak nesilden nesile aktarılan şiirlerin, emsâlin, ahhârın, eyyâmu'l-Arab'a ait parçaların ve ensaba dair bilgilerin tedvin edilmesi hicri I. yy'da başlamış ve h. II-III. yy'da genişleyerek devam etmiştir. Bu döneme kadar çok gelişmeyen yazı çalışmaları, h. II-IV. yüzyılları arasında hız kazanarak klasik Arapçanın nahiv, sarf, lugat ve edebi kullanım şekillerinin sistemli olarak tespitinde önemli bir rol oynamıştır. Kur'anı Kerim'in yazıya geçirilmesi ve hadislerin toparlanması dil çalışmalarının en temel yapı taşıdır denebilir. Çünkü Arapçanın yazıya geçmesi demek o güne kadar konuşulan farklı yedi lehçenin sistematik bir şekilde yazıya geçmesi demektir. Ayrıca hadislerin daha önce

<sup>26</sup> Parlak, a.g.e., s. 16; Kerimoğlu, a.g.e., s. 9-10; Özgen, Koşener, a.g.e., s. 38-40.

<sup>27</sup> Parlak, a.y.; Aksan, a.g.e., s. 18.

kullanılmayan bazı kelimeleri ve ifadeleri barındırması da bu sahadaki dilbilim incelemelerini zorunlu kılmıştır. VI. ve VII. yüzyıllara ait lehçeler hakkındaki bilgilere, genellikle garîb ve nâdir kelime ve tabirlere has eserlerle ilk lugat ve gramer çalışmalarında karşılaşmaktayız. Arap dilbiliminin bu alandaki en eski çalışmalarına İbn Abbas'ın Kur'ânî tetkilere dayanan incelemelerinde rastlamaktayız. Tefsir çalışmalarının yanı sıra Kur'anı Kerim'de bulunan ender kelimeler, yabancı dilden Arapçaya geçmiş sözcükler, eski lehçeler ve bunların klasik Arapçaya olan yakınlıklarının tespiti hususunda yaptığı araştırmalar en önemli ve eski kaynaklardandır.<sup>28</sup>

Arap geleneğinde 'yazma' kökünden gelen grama kelimesinin yerine lugat anlamıyla 'yön, yol, kasıt' manalarına gelen, ıstılâhî anlamda ise 'gramerin sentaks kısmı' olarak anlamlandırılan 'nahiv' kelimesi kullanılmıştır. İlk dönemlerde nahiv ilmi sarf ilmini de içine alıyordu. Ancak Arap dilbilimcileri ilerleyen dönemlerde grameri iki bölüme ayırarak 'İlmu's-Sarf ve 'İlmu'n-Nahv şeklinde isimlendirmişlerdir. 'İlmu's-Sarf; kelimelerin biçimleri, fiil kökü ve çekimleri, isim ve sıfat kalıpları, bu kalıpların çoğul ve müennes şekilleriyle ilgili bilgileri içerirken 'İlmu'n-Nahv; dilin cümle bilgisi ile ilgili bölümüydü. Nitekim İbn 'Usfûr 'Ali b. el-Muvaffak el-İşbilî (ö. 669/1270)'nin *"Arapçanın cümle yapısının inceden inceye araştırılmasıyla tespit edilen ve cümle yapısını meydana getiren parçaların hükümlerini bilmeye ulaştıran ölçülerle çıkarılmış bir ilimdir"* şeklindeki tanımı nahivle ilgili en kapsamlı tanım olarak kabul görmektedir.<sup>29</sup>

Daha önce de dile getirdiğimiz gibi Arap geleneğinde dilbilim çalışmaları İslami dönemle birlikte başlamıştır. Bu filolojik çalışmaların zeminini ise iki önemli etken oluşturmaktadır. Bunların ilki Arapların, dillerinde gerçekleşen yozlaşmayı engelleme istekleri, ikincisi ise özellikle Kur'an-ı Kerim'in okunuşunda görülen ve 'lahn' olarak isimlendirilen dil hatalarını tespit ederek düzenleme çabalarıdır. Zira Arapçanın Arap kabilelerinin komşuları olan toplulukların kullandıkları Âramca, Süryanca, Nabatça ve Farsça dilleriyle karşılıklı bir etkileşim içinde olmaması

<sup>28</sup> Nihad M. Çetin, "Arap", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/arap#2> (13.02.2021).

<sup>29</sup> Hüseyin Ersönmez, "Arap Gramerinin Gelişim Sürecinde Mısır Dil Ekolü", **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Kahramanmaraş, 2016, s. 7.

düşünülemezdi. Ayrıca Kur'an'ın nazil olması lehçe farklılıklarını en aza indirmesi ve Kureyş lehçesinde birlik sağlanması açısından olumlu bir gelişme olmakla birlikte farklı toplulukların İslamiyet'i kabul etmesi, dolayısıyla da Arapça kullanımları esnasında yaptıkları dil hataları yaygın bir hal almıştı. Tüm bu gelişmeler, Arapçanın kaidelerini belirleme ve dili koruma noktasında devrin dil âlimlerini harekete geçirmiştir. Ebu'l-Esved ed-Du'eli (69/689) Kur'an-ı Kerim'i baştan sona harekeleyerek bu sahadaki çalışmaları başlatan ilk kişi olarak kabul edilmektedir. Hicri IV. asrın edebiyat ve kültür tarihçisi İbn en-Nedîm'in ifade ettiğine göre ed-Duelî'nin öğrencisi olan Yahya b. Ya'mer, hocasının gözetiminde fail ve meful'e dair bilgilerin de bulunduğu dört varaklık bir cüz kaleme almıştır. Ayrıca İbn Sellâm da ed-Duelî'nin fail, meful, muzaf, huruf el-cerr, ref, nasb ve cezm gibi Arap diline ait saikleri ortaya koyan ilk kişi olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca İbn Sellâm, ed-Duelî'nin diğer bir öğrencisi olan 'Abdullah b. Ebî İshâk'ı, nahvi bölümlere ayırarak ilk kez sistematik şekilde ele alan, kıyası yerleştiren ve illetlerin izahını yapan kişi olarak tanımlamaktadır. A. Suphi Furat hocamızın da eserinde belirttiği gibi Ebu Esved ed-Duelî'nin Kur'an metnini harekelemesi ile başlayan ilk dilbilim çalışmaları ed-Duelî'nin öğrencilerinin çalışmaları vasıtasıyla sistemli hale getirilmiştir.<sup>30</sup>

Nahiv sahasındaki araştırmalar Irak'ın fethinden sonra (h.637) yoğun olarak Basra şehrinde daha sonra Kûfe şehrinde devam etmiştir. Buradaki çalışmalar iki önemli dil ekolünün kurulmasına önderlik etmiştir. Bu dil ekollerinden ilki Basra şehrinde bulunan Basra ekolüdür. Aslında Kûfe doğumlu olan ed-Duelî'nin, Arap dilbilimi ile ilgili incelemelerini Basra'da sürdürmesi hasebiyle bu ekolün burada neş'et etmesi pek tabiidir.<sup>31</sup>

Basra ekolü dili, Aristo geleneğinin etkisinde daha düzenli ve kaideler çerçevesinde ele almıştır.<sup>32</sup> Basralı dilbilimciler Yunan, Fars ve Hint kültürlerinin öğretildiği Farsî Cundişapur okuluyla da sıkı ilişkiler kurarak farklı kültürlerden istifade etme fırsatı bulmuşlardır. Bu kültürlerde her sahada özellikle de edebiyat alanında yazılmış eserleri tercüme ederek onların düşünce dünyalarına da vakıf

<sup>30</sup> Ahmet Suphi Furat, **Arap Edebiyatı Tarihi**, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayın, 1996, s.197-202.

<sup>31</sup> Muhsin Karabudak, "Bağdat Ekolü ve Başlıca Temsilcileri", **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Sivas, 2010, s.20.

<sup>32</sup> Kerimoğlu, a.g.e., s.11.

olmuşlardır. Bu durum da Basra ekolüne mensup filologlara daha hassas bir düşünce yapısı kazandırmıştır. Ayrıca Basra şehri daha çöle açık bir bölgede yer almaktaydı. Bu sebeple Arap dili hakkındaki bilgileri çölde yaşayan fasih dile hâkim bedevilerden edinerek kıyas noktasında çok ve sıkça kullanılanları tercih ettiler. Bu da Basra ekolündeki dilbilimcilerin çalışmalarını daha titiz ve geleneğe bağlı bir tutum içinde ele almalarına yol açmıştır. Bu bedevi halka ait dil ve edebiyatı üzerinde çalışmaya başlayan ilk isimler arasında bu ekolden gelen Ebû Amr b. el-Alâ ve el-Asma'î göze çarpmaktadır. Ed-Duelî'den sonra bu ekolün önde gelen ismi Halîl b. Ahmed el-Ferâhidî (ö.175/791)'dir. Yaptığı iki önemli buluş sayesinde bu sahada yapılan çalışmalara ivme kazandırmıştır. Bunların ilki ünsüz harfleri çıkış yerlerine göre sınıflandırmasıdır. Bu harflerin telaffuz sırasını dikkate alarak ilk defa Arapça küçük bir sözlük kaleme almıştır. Sözlük ( ع ) 'ayn harfi ile başladığı için 'Kitâbu'l-'Ayn' olarak adlandırılmıştır. İkinci buluşu ise eski şairlerin normalde kulak ve dil terbiyesiyle öğrendikleri bazı nazım kurallarını ve şiirin temellerini kuramsal bir şekilde ele almasıdır. Bu alanda derlediği tüm bilgileri ilk kez 'arûz' adıyla bir ilim dalı haline getirmiştir. Kaleme aldığı Kitâbu'l-'Arûz eserinde Arap nazmını ritim açısından incelemiş ve farklı vezinlerin arasındaki bağlantıları belirleyerek tasnif etmiştir.<sup>33</sup> Bu ekolden gelen Arap dilbilimine en büyük eseri bırakan isim Sîbeveyhi'dir. Aslen Fârisî olan Sîbeveyhi, el-Ferâhidî'nin öğrencilerindendir. Hocasından yaptığı nakiller ile kendi dil kabiliyetini bir araya getirerek yüzyıllardır Arap gramerinin en önemli eseri olarak kabul edilen 'el-Kitab' eserini kaleme almıştır. Eseri 571 bölümden oluşur. Sîbeveyhi bu eserinde dildeki unsurları modern dilbilimdeki yönetme (yani amel) kavramına göre ele almıştır. Fiil cümleleri ile isim cümlelerini birbirinden farklı görür. Sözcüklerin cümle içindeki önem ve esneklik durumlarına göre isimleri 'hafif', fiilleri ise 'ağır' unsurlar olarak tanımlar. Eserinde 'fiil, isim-fiil,olumsuzluk, soru, zamirler, edatlar, sıfatların yapımı, sayı bakımından isimlerde irab işaretleri, lafız-anlam ilişkisi, çok anlamlılık-eş anlamlılık' gibi farklı başlıklar altında Arapça kaidelerini ayrıntılı bir şekilde ele alır. Kitabın sarf bölümünde ise yirmi dörtten fazla sarf kalıbına yer vermiştir. Ayrıca isim ve fiil kalıplarını, 'fe'ale'

<sup>33</sup> Mehmet Musa Şirin, "Nahiv İlmi Ekokolleri", **RTEÜ Journal of Social Sciences**, C.1, No.1, 2015, s. 187; Karabudak, **a.g.t.**, s.25; Tefik Rüştü Topuzoğlu, "Halîl b. Ahmed", **TDV İslam Ansiklopedisi**, <https://islamansiklopedisi.org.tr/halil-b-ahmed> (16.02.2021).

(فعل) kökünden türeyen diğer vezinlerinden de bahsetmiştir. Eserin fonetik kısmında ise seslerin isimlerine, niteliklerine, çıkış yerlerine, seslerin değişimleriyle ilgili hususlara da değinmiştir. Bunun yanı sıra Sîbeveyhi kitabında Arapçaya yabancı dillerden giren kelimelerin Arapçalaştırılması konusuna da iki başlık halinde yer vermiştir. Bu sayede Arapçalaştırmanın temeli ve ilkeleri de ilk kez bir eserde kapsamlı şekilde sunulmuştur. Arapların kendi harflerindeki seslere uymayan yabancı sesi, kendilerine ait olan uygun bir sesle değiştirdiklerini, bazı yabancı kelimeleri ise herhangi bir değişikliğe tabi tutmadan olduğu haliyle kullandıklarını dile getirmiştir. El-Kitâb eseri Arap grameri, lugatı ve edebiyatının esaslarını en kapsamlı biçimde muhteva eden kitap olması hasebiyle sonraki dönemlerde bu alandaki dilbilimciler tarafından yapılan şerh, ikmal, savunma vb çalışmalar bu eser üzerinde yoğunlaşmıştır.<sup>34</sup> Yine Basralı dilbilimciler arasında Ahfeş el-Avsat (ö.211/826), el-Müberred (ö.286/900), ez-Zeccâc (ö.311/923), İbn Ebî İshâk (ö.117/735), ‘Îsâ b. ‘Umer es-Sekâfî (ö.149/766), Ebû hâtim es-Sicistânî (ö.225/839), el-Asmâ’î (ö. 216/831) isimleri Arap grameri alanında yaptıkları çalışmalarla dikkat çekmektedir.<sup>35</sup>

Kûfe ekolü, Basra ekolünden bir asır sonra yani hicri II. yüzyılda varlık göstermeye başlamıştır. Kûfeliler, Basralı âlimlerinden ilim tahsil eden dilbilimcilerdi. Kûfe ekolü Yunan geleneğindeki aykırılıkçılara daha yakındılar. Zira Basralıların aksine Kûfeli dilbilimciler bireysel üslup özelliklerinin dikkate alınabileceğini ve kıyasa delil olabileceğini savunmuşlar aynı zamanda ortaya koydukları çalışmalarda bunu uygulamışlardır. Diğer bir deyişle Kûfeli dilbilimciler gerek bedevi gerekse şehirli olsun herhangi bir ayrıma tabi tutmadan tüm Araplardan Arap dili ile ilgili rivayetlere eserlerinde yer vermişlerdir. Bu durum da iki ekol arasındaki ihtilafın temelini oluşturmuştur.

Kûfe ekolü daha ziyade kıraat ve eski Arap şiirinin derlenmesine ağırlık verdiği için buradaki gramer çalışmaları Basralılara göre geç başlamıştır. Kûfe ekolünün kurucusu ve ilk temsilcisi olarak kabul edilen isim Ebû Ca’fer er-Ruâsî (ö.175/791)’dir. Basra’da es-Sekâfî ile Ebû ‘Amr b. ‘Alâ’dan ders almış ve edindiği

<sup>34</sup> Ignorce Goldziher, “Arap Dil Mektepleri”, çev. Süleyman Tülücü, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, No. 9, 1990, s.333; Mehmet Reşit Özbalkçı, ‘Sîbeveyhi’, **TDV İslam Ansiklopedisi**, <https://islamansiklopedisi.org.tr/sibeveyhi> (16.02.2021); Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.11-12.

<sup>35</sup> Ersönmez, **a.g.e.**, s.12-13.



bu bilgileri Kûfe’de öğrencilerine aktarmıştır. Er-Ruâsî Kitâbu’l-Fayşal fi’n-naḥv eserini yazmıştır. Kûfe ekolündeki çalışmaların daha sistematik hale gelmesi el-Kisâî (ö.189/804) ve onun İran asıllı öğrencisi el-Ferrâ (ö.207/822) dönemine denk gelmektedir. El-Kisâî dilde kural yerine kullanıma önem göstermiştir. el-Ferrâ ise ayetleri sarf ve nahiv açısından inceleyerek Me’âni’i-Ḳur’an eserini kaleme almıştır. Bunun yanı sıra gündüz, gece, haftanın günleri ve aylar ile ilgili sözcükleri kapsayan küçük bir sözlük de hazırlamıştır. Müzekker ve müennes mevzusunu farklı konularda kapsamlı bir şekilde ilk kez ele alan da yine el-Ferrâ’dır. Ayrıca on altı yılda tamamladığı el-Ḥudûd adlı eserini kırk altı bölüme ayırmış ve her bölümde Arap diline ait muhtelif meselelere yer vermiştir. Bu ekolde lugat sahasında dikkat çeken isim ise İbnu’s-Sikkî (ö. 243/857-58)’dir. Ebu’l-‘Abbas Yahyâ Sa’leb (ö.291/903-904) ise bazı kapalı ifade ve sözcüklerin fasih kullanımlarını ‘Kitâbu’l-Fasîh’ isimli eserinde bir araya getirmiştir. Bu ekolde ün yapan diğer bir isim Ebû Bekr İbnu’l-Enbârî (ö.328/939-40) ise 400 civarında zıt anlamlı kelimeleri bir araya getirdiği ‘Kitâbu’l-Ezdâd’ eserini yazmıştır. Bu eseri yazarken kelimelerin farklı lehçelerdeki kullanımını inceleyerek, Kur’anı ve eski şiirleri şevahid olarak kullanmıştır.<sup>36</sup>

Basra ve Kûfe ekollerinin eski popüleritesini yitirmesiyle birlikte hicri IV. asrın ikinci yarısında Bağdat’ta yeni bir ekol oluşmaya başlamıştır. Bu yeni ekol, Basra ve Kûfe ekollerinin temsilcilerini birbirine daha da yakınlaşması ve tek bir çatı altında toplanmasıyla ortaya çıkmıştır. Bunda Basra ekolünden el-Muberrid ile Kûfe ekolünden Sa’leb’in Bağdat’ta ders verdiği dolayısıyla da her iki metoda da aşina olan bir topluluğun bulunmasının da etkisi büyüktür. Dolayısıyla Bağdat ekolü mensupları, diğer iki ekole ait Arap dili görüşlerini bir araya getirmiş ve bu bilgi birikimi yeniden inşa edilmiştir. Bağdat ekolünün bilgileri aktarımında diğer ekollere nazaran hadislerle istiṣhâdî ön plana çıkmaktadır. Bu ekolün tanınan isimleri arasında Ebû Alî el-Fârîsî (ö.377/987), İbn Cinnî (ö.392/1002), Zemahşerî (ö.538/1143) bulunmaktadır. Bu isimlerden İbn Cinnî Arap gramerine yeni bir soluk getirmiştir. Daha önceki dilbilimciler kaidelerden hüküm çıkarmak, kıyâsın şartlarını açıklamak ve illetler

<sup>36</sup> Hulusi Kılıç, ‘Kûfiyyûn’, TDV İslam Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/kufiyyun> (17.02.2021); Zülfikar Tüccar, ‘Ferrâ, Yahyâ b. Ziyâd’, TDV İslam Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/ferra-yahya-b-ziyad> (17.02.2021); Kerimoğlu, a.y.; Goldziher, a.g.e., s.335-338; Ersönmez, a.g.e., s.13-14.

ortaya koymak gibi bir yaklaşım benimserken İbn Cinnî ise dil olgusuna lafız, terkip ve mana arasındaki ilişkiyi dikkate alarak yaklaşmıştır. Ayrıca kelimeler ve fıkıh terminolojisine ait olan bazı terimleri gramerde de ilk kez kullanarak bu sahada yeni bir çağır açmıştır. Bu metodu el-Hesâis adlı eserinde uyguladığı görülmektedir. Bağdat ekolü gramerde kıyas,<sup>37</sup> semâ<sup>38</sup> ve eklektisizm (seçmecilik) gibi yöntemlerini kullanmıştır.<sup>39</sup>

Arap dil geleneğinde önemli yer tutan diğer bir dil ekolü de Endülüs dil ekolüdür. Endülüs Emevî Devletinin 138/755 tarihinde Abdurrahmân tarafından kurulmasıyla birlikte İslam dini bu topraklarda varlık göstermeye başlamıştır. İslam dininin temel sâiklerini anlamak için Arapça öğrenimine ihtiyaç duyan Endülüs halkı, Arapçanın öğrenilmesi ve öğretilmesi açısından doğu illerine seferler düzenlemiştir. Bu isimler arasında ilk olarak Cûdî b. Osman el-Mevrûî (ö.198/814) dikkat çekmektedir. Kûfe ekolüne mensup Kisâî ve el-Ferrâ'dan ders alarak öğrendiği bu bilgileri Endülüs'e taşımıştır. Dolayısıyla Endülüs dil ekolünde ilk başlarda Kûfe ekolünün etkisi görülmektedir. Ancak daha sonra Muhammed b. Mûsa el-Kurtubî'nin Mısır'da Sîbeveyh'in eserini okuyarak bu bilgileri Endülüs'e taşıması Basra ekolünü bu topraklarla tanıştırmıştır. Her iki ekolün de Endülüs'e girmesiyle birlikte hicri beşinci asrın ilk dönemlerinde temeli atılan Endülüs dil ekolü, hicri yedinci asırda olgunluk dönemine ulaşmıştır.

Endülüs dil ekolünde de ilk etapta metinlerde bulunan ender ve garip kelimelerin açıklığa kavuşturulması, öğrencilerin sorduğu nahve dair mevzuların açıklığa kavuşturulması gibi daha cüzî konulara ağırlık verilmiştir. Ancak Basra ve Kûfe ekollerine ait eserlerin Endülüs'te okutulmaya başlanmasından sonra bu cüzî meseleler dışında daha sistematik küllî mevzular üzerinde durulmaya başlanmıştır. Hicri VI. yüzyılda gerçekleştirilen nahiv çalışmaları, doğuda ortaya çıkan iki ekolden farklı ve bağımsız olarak bu sahada yeni bir Endülüs kimliği ortaya çıkartmıştır. Doğru

<sup>37</sup> Kıyas: 'Bir sözcük veya cümlede sâbit olan bir gramer kuralının, benzer sözcük veya cümlelerde de geçerli kabul edilerek kullanılmasıdır.'

<sup>38</sup> Semâ: 'Arap dili gramer terminolojisinde şiirler, hikmetli sözler, deyimler gibi dilsel malzemenin bedevilerden duyma yoluyla alındığını ifade eden bir terimdir.'

<sup>39</sup> Karabudak, **a.g.e.**, s.68-70; Salih Zafer Kızılkı, "Bağdat Gramer Ekolüne Genel Bir Bakış", **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, C.13, No.3, 2013, s.134-136; Mahfuz Geylani, "Arap Dil Ekolleri ve Önde Gelen Temsilcileri", **İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi**, C. 6, No.1, Bahar 2020, s. 224.

ekollerinde özellikle de Basra dil okulunda gelişen nahiv ilminde kuralcılığın yoğunlaştığı görülmekteydi. Daha önce de bahsettiğimiz gibi nahvin kaideleri ve yapısı oluşturulurken sem'a (duyma), kıyas ve illete dayandırılmıştı. Ancak Endülüs ekolünde oluşan bu yeni kimlik nahiv çalışmalarında betimsel bir tutum sergilemişti. Betimsel tutuma göre kullanımda süreklilik arz eden, değişkenlik gösteren ve soyut bir araç olan dil, katı kurallarla ölçüp biçilerek bir çerçeveye sığdırılmamalıydı. Zira dilbilgisel kaideler; dilin aktif kullanılmasını, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştıran uygulamalar olarak kabul edilmeliydi. Bu sebeple âmiller görüşü, kıyas ve ta'lil gibi unsurlar dil öğrenimini zorlaştıran etkenler olarak görülmekteydi. Endülüs ekolü bu yaklaşımla metinde geçen dilin yapısını ve eylemini esas alarak metinde bulunan dilbilim malzemesini kendi içinde dikkate almış ve incelemişti. Kısacası dile doğanın bir parçası olarak bakıldığı için bir bölgeye ait ağız ile ölçünlü dil arasında hiyerarşik bir ilişki bulunamayacağı görüşü hâkimdi. Yani ağızların ölçünlü dile tabi olmaması mevzusu temeli oluşturmuyordu.<sup>40</sup>

Arapçanın yayıldığı coğrafyalardaki tüm bu dil ekollerini incelediğimizde Basra ve Kûfe ekollerinin nahiv sahasındaki ilk çalışmaları başlattığı ve Arap diline ait kuralların ilk kez bu iki ekol tarafından belirlendiği ortaya çıkmaktadır. Ancak Basra ve Kûfe ekolleri dışındaki diğer ekollerin ise ortaya koyulan bu kaideleri naklettiği ya da şerh, tenkit vb çalışmalarla bu eserleri yeniden ele aldıkları dikkat çekmektedir. Yani Arap diline ait yeni kaide ve kullanımlara çok fazla yer verilmediği göze çarpmaktadır.

Bu bölümde üç farklı coğrafyada dil bilgisi çalışmalarına dair atılan ilk temelleri ana hatlarıyla ele almaya çalıştık. Diğer bölümde özellikle Roma dönemi sonrasında geliştirilen dilbilim yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların modern dilbilimin gelişimine nasıl yön verdiğini inceleyeceğiz.

---

<sup>40</sup> Rıfat Akbaş, “Kuralcılık ve Betimsellik Yaklaşımları Arasında Arap Diline Bir Bakış”, **Ekev Akademi Dergisi**, No. 64, Güz 2015, s.247-248; Şehabettin Ergüven, “Endülüs’te Dil ve Nahiv Çalışmaları”, **Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 6, No. 12, 2007, s.143-155; Geylani, **a.g.e.**, s.225.

### 3.1.3 Dilbilim Ve Modern Dilbilim Kuramları

Her uygarlık ve medeniyet, dili kendi düşünce ve bilgi sistemi içinde değişik yönlerden ele almıştır. Dil kapsamında ortaya sürülen bu bakış açıları ise her dönemin kendi içinde yaşanan bazı önemli olay ve gelişmelerden ilham almıştır. Örneğin İsa'dan önceki dönemde eski Yunanlılar dile felsefi bir nazariye ile yaklaşırken İsa'dan sonraki süreçte ise dil, dinî bir yaklaşım kazanmıştır. 19. yy'a gelindiğinde ise art zamanlılık ilkesi benimsenerek tarihsel süreç içerisinde dilin bir gelişim ve dönüşüm olduğu görüşü benimsenmiştir. Bu süreçte dil doğan, gelişen ve ölen bir 'organizma' olarak kabul görmüştür. Bu bakış açısının gelişiminde 19. yüzyılda meydana gelen iki önemli bilimsel gelişmenin –fizikçi Lapce'nin olgular arasındaki neden/sonuç ilişkisi görüşü ve C. Darwin'in evrim teorisi– rol oynadığı görülmektedir. Bu gelişmelerin dile yansması, dildeki ses değişimlerinin yasa kapsamında düzenlilik gösterip göstermemesi ve farklı dillerin kökenlerinin tespit edilmesi noktası “ortak ata dil”in varsayılması şeklinde olmuştur. 20 yüzyılda ise dil artık bir organizma değil yapı (dizge) olduğu ve bu yapının ne olduğu ve nasıl işlediği görüşü kabul görmüştür.<sup>41</sup> Dile farklı bakış açılarıyla yaklaşılması dil bilgisinin de değişik açılardan tanımlanmasında ve gelişmesinde etkili olmuştur. Dil bilgisinin geçirdiği bu süreçleri ve günümüzde geldiği yeri daha iyi anlayabilmek için dilbilime ve dilbilim kuramlarına ana hatlarıyla değinmekte fayda olduğunu görüyoruz.

Dil, çok eski dönemlerden beri insanlığın ilgi ve araştırma alanı olmasına rağmen müstakil bir 'bilim' dalı olarak görülmediği gibi diğer bazı bilim alanlarının (mantık, belagat, tarih, felsefe vb) çatısı altında ele alınıyordu.<sup>42</sup> Dilin bilimsel yollarla incelenerek bir bilim dalı haline gelmesi 20. yüzyıla tekabül etmektedir. O zamana kadar geleneksel yöntemlerle ele alınan dil ve dil bilgisi Ferdinand de Saussure ile modern bir yaklaşım kazanmıştı. Bu modern dilbilimin ortaya çıkması aslında yüzyıllar boyu çok değişik alanlardan bilim insanlarının geliştirdiği ilke ve kavramların dışında dile ait nazariyenin merkezi bir şekilde değişmesiyle meydana gelmiştir. F. de Saussure'nin “*kendi başına ve yalnız kendisi için dili incelemek*”

<sup>41</sup> Zeynel Kıran, Ayşe Eziler Kıran, **Dilbilime Giriş-Dilbilim Tarihi,Yapısal Dilbilim, Ferdinand de Saussure Sonrası Dilbilim, Sözcelem Kuramları-**, 5. bs, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2018, s. 29; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.16.

<sup>42</sup> David Crystal, **Dilbilim Nedir?**, çev. Ahmet Benzer, Ankara, Pegem Akademi, 2016, s.25.

ilkesi, dilbilimin sınırlarının belirlenerek müstakil bir bilim dalı olmasında önemli bir rol oynamıştır.<sup>43</sup> Tabi ki burada dilbilim alanında yeni bir dönemin başladığına vurgu yapmak daha önceki dönemlerde gerçekleştirilen araştırmaların ve tespitlerin yok sayılacağı anlamına gelmemektedir. Zira her yeni bilgi, bir önceki bilginin geliştirilmesiyle vücut bulmaktadır. Her dönemde yapılan çalışmaların birbirini nasıl etkilediğini ve günümüze yansımalarını tespit etmemiz, bugünkü çalışmaların bu yansımalarından ne kadar olumlu ve olumsuz etkilendiklerini ortaya koymamızda bunun yanı sıra çözüm önerileri sunmamızda hiç şüphesiz yardımcı olacaktır.

Dilbilim çalışmalarının F. de Saussure'den önceki ve sonraki dönemlerde hangi aşamalardan geçtiğini kronolojik olarak bir şemada toplayabiliriz.<sup>44</sup>

|                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>F. de Saussure öncesi dilbilim</b><br>(Artzamanlı dilbilim, Yapısalcılık öncesi dilbilim) | -İ.Ö. 5. Yüzyıl Kuralcı Dil bilgisi<br>-1660 Port-Royal Dil bilgisi<br>-1816 Karşılaştırmalı ve Tarihsel Dil bilgisi<br>-Yeni gramerciler                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>F. de Saussure ve sonrası dilbilim</b><br>(Yapısalcılık/Eşzamanlı dilbilim)               | -1857-1913 F. de Saussure<br>-1916 Genel Dilbilim Dersleri<br>-1924 Amerikan Yapısalcılığı<br>-1926 Prag Dilbilim Çevresi (İşlevselcilik)<br>-1932 Kopenhag Okulu, Glossematik<br>-1950 Z. S. Harris: Dağılımcılık<br>-1957 N. Chomsky: Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi<br>-1960 R. Jakobson ve E. Benveniste: Söylem ya da Sözcelem Dilbilimi<br>-Sözcelem Kuramları<br>-Edimbilim<br>-Bilişsel Dilbilim |

Tablo 3.1. Modern Dilbilim Süreçleri

<sup>43</sup> Bahar Arıkan, “Arap Dünyasında Modern Dilbilim Çalışmaları”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, 2018, s.5; Kıran, Kıran, **a.g.e.**, s. 31.

<sup>44</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 32.

Bu bölüme kadar değindiğimiz Eski Yunan ve Roma dönemi dil araştırmalarında felsefe ve dil okullarının varlığı kendini göstermekteydi. Ancak Orta Çağ'ın ilk dönemlerinde Hristiyanlığın da yayılmasıyla birlikte dil çalışmaları üzerinde din etkisi görülmeye başlanmıştır. O döneme kadar yazılan dil bilgisi eserleri Latince ana dili olanlar için hazırlanmıştır. Fakat Hristiyanlığın Kuzey ve Batı Avrupa'ya yayılmasıyla birlikte farklı dil kullanıcılarına da İncil'i anlama amacıyla Latince öğretme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu sebeple kilise dilin en temel biçimsel bileşeni olan dil bilgisine yöneldi. Tabi bu süreçte dil bilgisinin öğretiminde zorunlu olarak reforma gidildi. Diğer bölgelerde bu dilin öğretimini üstlenen öğretmenler Donatus ve Priscianus'un yazdığı dil bilgisini harmanlayıp üzerinde yaptıkları bazı değişikliklerle Latincenin çekim dizgesini yeniden düzenlediler. Orta Çağ'ın ilk dönemlerinde dilciler, dilin parçalara bölündüğünde anlamının kaybolacağı düşüncesiyle sözcüğü bir bütün olarak kabul etmişlerdir. Bu nazariye de biçimbilimsel betimlemeden uzaklaşmasına neden olmuştur. Ne var ki kilise Latincenin hızla yayılmasını amaçladığı için dilin somut yönüne odaklanmıştır. Bu anlayış ise dile kuralcı yaklaşımına yol açmıştır. 7. ve 8. yy'a gelindiğinde dilciler sözcüğü daha küçük birimlere ayırarak biçimbilimsel incelemeye ağırlık vermişlerdir.<sup>45</sup>

Bu dönemde Avrupalı dilciler Latincenin yanı sıra Yunanca, İbranice ve Arapça'ya<sup>46</sup> da ilgi göstermekteydiler. Ayrıca 7. yüzyıla birlikte başlayan süreçte dilciler kendi dillerine ait dil bilgisi eserleri ortaya koymaya başlamışlardır.<sup>47</sup> Ana dilleri ekseninde gerçekleştirilen bu çalışmalar Latince dil bilgisinin de kendi dilleriyle yazılmasına kapı aralamıştır. Ortaya koyulan bu çalışmalar aynı zamanda iki dil arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu kanalla aynı zamanda dilbilimciler kendi dillerinin de kural-yönetimli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koyma fırsatı bulmuşlardır.<sup>48</sup>

Latince dışında diğer diller üzerinde yapılan bu incelemeler, ortaya koyulan eserler, İncilin anlaşılması amacıyla ön plana çıkan geleneksel dil bilgisi yaklaşımına

<sup>45</sup> Özgen, Koşaner, **a.g.e.**, s. 40-41.

<sup>46</sup> Charles Burnett, "Arapça Mantık Eserlerinin Orta Çağ ve Rönesansta Latinceye Tercümesi", çev. Nazım Hasırcı, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 15, No. 27, 2013, s. 263.

<sup>47</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 13;

<sup>48</sup> Özgen, Koşaner, **a.g.e.**, s.43-44.

ve öğretimine farklı bir boyut getirmiştir. Yukarıda da bahsettiğimiz iki dil arasında yapılan karşılaştırmalar, karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarına temel oluşturmuştur. O dönemde çeşitli diller hakkında edinilen bilgilerle ilk olarak diller arasındaki benzerliklere odaklanılmıştır. Bu anlayış ise dillerin köken bakımından incelenmesine ve dil ailelerinin tespitine vesile olmuştur. 13. yüzyıla gelindiğinde ise dil araştırmaları manastırlardan  niversiteye taşınmaya başlamıştır. Bu yeni mecradaki çalışmalar sadece Latince ve Latincenin dil bilgisi ekseninde değil genel dilbilimi kapsamaktaydı. Bu  niversiteler arasında bulunan Oxford ve Cambridge  niveristelerinde kurulan ilgili fakültelerde dil bilgisi öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır.<sup>49</sup> 19. yüzyıla kadar süregelen çalışmalar bu dönemde iki ana gramer yazım şekli gelişmesine yol açmıştır. İlki dil kökenlerini ve ailelerini tespit etmeyi amaçlayan ‘karşılaştırmalı gramer’, ikincisi ise bir dilin tarihi sürecini ortaya çıkarmayı hedefleyen ‘tarihsel gramer’dir. Bu yaklaşımlarda ilk bilimsel çalışmaları gerçekleştiren ilk nesil araştırmacılar arasında A.W. Schlegel (1767-1845) ve F. Schlegel (1772-1892), F. Bopp (1791-1867), A.F. Pott (1802-1887) isimleri yer almaktadır. Bu isimlerden F. Schlegel Sanskritçe hakkında hazırladığı eserinde ‘karşılaştırmalı grammer’ terimini ilk kez kullanmıştır. Yine bu alanda önderlik etmiş isimlerden bir diğeri Danimarkalı D. R. Rask ise diller arasındaki ses denklikleri hususunda çalışmalar gerçekleştirmiştir. Genellikle Avrupa dilleri ve Sanskritçe çerçevesinde yapılan bu araştırmalardan farklı olarak Franz Bopp Farsça, Hintçe ve Avrupa dillerini karşılaştırarak kapsamlı tarihsel-karşılaştırmalı dil bilgisi neşretmiştir. Eserde bu dillerdeki farklı sözcükler ve çekimler karşılaştırılmıştır. Bu isimlerin dışında H. Von Humbolt farklı bir açıdan yaklaşarak çalışmalarını dil-zihin ekseninde temellendirmiştir. Her milletin düşünce yapısını en iyi şekilde dillerindeki sözcüklerden takip edilebileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca dilin sabit yapıda bir dizge olmadığını aksine süreklilik arzeden bir eylem olduğunu da ifade etmiştir. Dilleri üç temel tip üzerine sınıflandırarak karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarına önemli bir katkı sağlamıştır. Bunlar; tek heceli, bükümlü ve eklemelidir. Humbolt’a göre bu diller arasında en yetkin olanı bükümlü dillerdir.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> A.e., s. 42.

<sup>50</sup> Kerimoğlu, a.g.e., s. 16-21; Aksan, a.g.e., s. 21.

Humbolt'un ortaya koyduğu dil ve zihin arasındaki ilişki aslında daha önceki dönemlere dayanmaktadır. Port Royal manastırındaki okul dil dizgesini belirleyen unsurun düşünce yapısı olduğunu ileri sürerek dilbilim çalışmalarına yeni bir perspektif kazandırmıştır. Port Royal okulu dil bilgisinin esasını konuşma sanatının oluşturduğunu ileri sürmüştür, dolayısıyla da dil bilgisini bir kurallar bütünü değil bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla dil bilgisi evrensel bir olgu olarak kabul görmüştür. Port Royal okulu ortaya koyduğu bu yaklaşım ile Chomsky tarafından geliştirilen günümüzün en yaygın kuramı Üretken Dil Bilgisi'ne de temel oluşturmuştur. Buradan hareketle Port Royal okulu iki yaklaşım ileri sürmüştür.

1. Genel Dil Bilgisi: “Herhangi bir dilin yazılı ya da sözlü biçiminin genel ilkelerini mantıksal olarak açıklamaya çalışan dil bilgisi.”
2. Özel Dil Bilgisi: “Genel ilkelerin belli bir dilin yaygın kullanımındaki uzlaşımlarına uygulanması sanatı.”<sup>51</sup>

Bu sahada dikkat çeken diğer bir oluşum ise 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan Yeni Gramerciler (Junggrammatiker) oluşumudur. H. Osthoff (1847-1909), A. Leskien (1840-1916), B. Delbrück (1842-1922) ve K. Brugmann (1849-1919) önderliğini yaptığı bu yaklaşım dili canlı bir organizma olarak görmekten ziyade mekanik bir olgu olarak görmüştür. Yani dilde gerçekleşen dönüşümlerin yasalar kapsamında açıklanabileceğini savunmuşlardır. Dilin ‘aile ağacı’ yaklaşımı ile açıklanamayacağını, bilişsel ve toplumsal bir fenomen olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.<sup>52</sup>

19. yüzyıla kadar dil kapsamında ortaya çıkan yaklaşımlar genel olarak sözcük ve ses değişimleri üzerinde yoğunlaşmıştı. Bu yaklaşımların temel amacı sözcükleri tek tek ele alarak incelemektir. Dil öğrenimi sözcük öğrenimi ile eşdeğer görülüyordu. Dolayısıyla dilin bir bütün olarak ele alınarak ne olduğu, toplumdaki yeri ve inceleme şekilleri 20. yüzyıla kadar araştırma konusu olmamıştı. F. de Saussure'nin deyiimiyle “ Karşılaştırmalı Tarihsel Dilbilgisi, yeni ve verimli bir alan açmakla birlikte gerçek dilbilimi kuramamıştır. Çünkü incelediği konunun öz niteliğini ortaya koyma sorunuyla hiç ilgilenmemiştir. Oysa, bu ilk işlemi gerçekleştirmeden, bir bilim kendine

<sup>51</sup> Özgen, Koşaner, **a.g.e.**, s. 46; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.15.

<sup>52</sup> **A.e.**, s. 22; Özgen, Koşaner, **a.g.e.**, s. 53.



özgü bir yöntem oluşturamaz''. Modern dilbilimin başlangıcı olarak kabul edilen 20. yüzyıl çalışmalarında ise dil sözcüklerden oluşan bir dizge olarak kabul görmekle birlikte belirli bir düzen içinde işleyen yapı olarak kabul görmüştür. Bu yaklaşım, yeni görüşün en temel ve öne çıkan özelliği olmuştur. Bu yeni yaklaşım F. de Saussure'nin önderliğinde 20. yy'ın ikinci yarısında gelişerek Yapısal Dilbilim adını almıştır.<sup>53</sup>

20. yüzyıla kadar dil çalışmaları sözcükler üzerinden dil bilgisel anlamda tespit edilen olguların ve kuralların ortaya konulması şeklinde varlık göstermişti. F. de Saussure'ye göre modern dönem çalışmalarına kadar bu olgular üç aşamadan geçmiştir. Bunlar dil bilgisi, filoloji ve karşılaştırmalı dil bilgisi.<sup>54</sup> Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmalar dar bir çerçevede kalarak ana dilin doğru konuşulmasını ve yazılmasını ayrıca eski metinlerin tercüme edilmesini hedeflemişti. Dilin bir bilim olarak ele alındığı bu yeni süreçte ise ortaya koyulan olguların yani dilin insan üzerindeki etkileri ve toplumsallaşma süreci irdelenmiştir. Tam da bu noktada yeni dönem çalışmalar dil bilgisi ile dilbilim arasındaki farkı açıkça ortaya koymuştur. Dil bilgisi eğitimsel bir yapı içinde dilin kullanımını şekillendiren kurallar hakkında bilgi verirken dilbilim ise kendi iç dinamikleri kapsamında sadece kendisi için dili incelemektedir.<sup>55</sup> Her ne kadar dil bilgisi ve dilbilim arasında böyle bir ayrıma gidilse de modern dönemde ortaya çıkan bu yeni kuramların, dil bilgisine olan yaklaşımları da etkilediği göz ardı edilemez. Dolayısıyla ilerleyen bölümlerde ele alacağımız dil bilgisi çeşitleri, öğretim yöntemleri, teknikleri vb konuların daha iyi anlaşılabilmesi için modern dilbilimde gelişme kaydeden kuramların tanınmasında fayda görüyoruz.

20. yüzyıl başına kadar yapılan gözlemlerde dil kendinden başka nesnelerle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Mesela dil ve dilin kaynağı problemi, dilin düşünceyle olan bağlantısı, dil ve dilin geçirdiği tarihsel süreç, dil ve edebiyatı perspektifinden inceleme konusu olmuştur. Oysa bir nesnenin bilimsel bir söylem olabilmesi için nesnenin tanımlanması ve nesneyi betimleyecek uygun yöntemin açıklanması gerekmektedir. Tam bu noktada dil, diğer bir nesne ile ilişkilendirmeden nesnenin

---

<sup>53</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 41.

<sup>54</sup> **A.e.**, s. 55.

<sup>55</sup> Abdulkadir Erkal, "Dilbilim Üzerine", **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, No.7, 1997, s. 9,10,

kendisi olarak kabul edilmiş dolayısıyla dile olan bakış açısında köklü bir değişiklik gerçekleşmiştir.<sup>56</sup> Bu yeni bakış açısı dilin, diğer bilim dalları arasında yer almasına ve toplumdilbilim, ruhdilbilim gibi yeni bilim dallarının ortaya çıkmasına kapı aralamıştır.

Peki konusu dil olan dilbilim neyi amaçlamaktadır. Dilbilim ilk olarak Türkçe, Arapça, İngilizce vb. doğal dillerin betimlenmesini hedeflemektedir. Doğal bir dilin betimlenmesi ise kurallar sistemi içinde o dile ait olan sesbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel gibi olgularla açıklanan bilimsel bir kuramdır. Dilbilimciler, tüm doğal dillerde var olan ortak yapıyı açıklayan, dilin niteliğini gösteren bir kuram oluşturmaya çalışmaktadır.<sup>57</sup>

19. yüzyıla kadar yapılan çalışmalarda dil olguları tek tek ele alınarak incelenmiş dolayısıyla bir bütün olarak ele alınmamıştır. Bu da dil denildiğinde akla ilk önce ‘sözcük’ kavramını getirmektedir. Dili oluşturan sözcüklerin tanınması dili ‘tanıma-bilme’ ile eş anlamdaydı. Ancak modern dilbilim sözcükler üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların ayrıntılarında boğulmak yerine dili bir ‘dizge’ olarak görmüştür. Diğer bir deyişle modern dilbilime göre dil; sözcüklerin yani göstergelerin belirli bir sistem içerisinde işleyiş biçimidir. Bu yeni kuram F. de Saussure’ün ‘dil bir dizgedir’ ifadesiyle vücut bulmuştur. 20. yüzyılın ilk yarısında gelişme kaydeden bu yeni kuram ‘yapısal dilbilim’ adını almıştır.<sup>58</sup>

Günümüzde var olan dilbilim kuramlarının hemen hemen çoğunun çıkış noktasını yapı kavramı oluşturduğu için yapısalcılık ile irtibatlandırılabilir. Hatta modern dönemde dil etrafında ortaya koyulan görüşlerin pek çoğu yapısalcı dilbilimin içinden çıkmıştır denebilir.<sup>59</sup>

F. de Saussure sonrası ortaya çıkan dilbilim akımlarını Aksan’ın kitabında yer verdiği bir şemada bütün halinde görebiliriz. Saussure’ün bütünlük görüşünün temelinde ortaya koyduğu ‘dizge’ yaklaşımı yer almaktadır. Şemanın yapısal dilbilim kısmında bu akım çerçevesinde ortaya çıkan okullar yer alırken metalengüistik

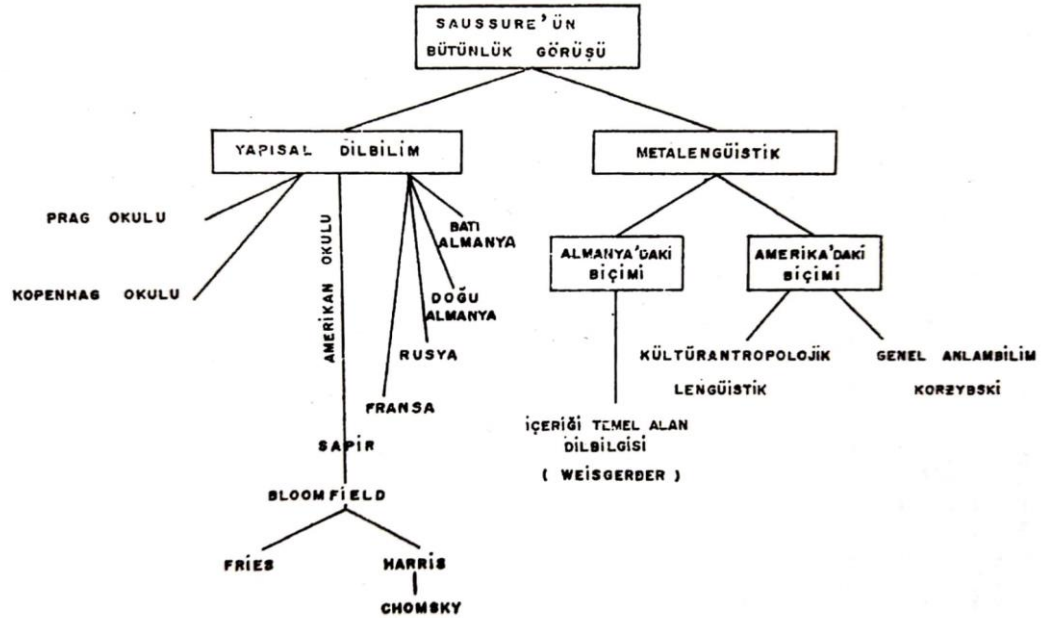
<sup>56</sup> Zeynel Kıran, “Dilbilim ve Temel İlkeleri”, **Hacattepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, C. 2, No. 2, Şubat 1984, s.88

<sup>57</sup> Kıran, “**Dilbilim ve Temel İlkeleri**”, s. 90

<sup>58</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s.121.

<sup>59</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 28.

bölümünde ise çalışmaların içeriğini dikkate alan ve dilde bulunan öğelerin kavram-anlam yönlerini inceleyen yöntemlere yer verilmiştir.<sup>60</sup>



Şekil 3.3. F. de Saussure'ün Bütünlük Görüşü

Tezimizin ana çerçevesini çok dağıtmamak amacıyla dile yönelik çalışmaların yapı açısından incelendiği, bu sahada ön plana çıkan dilbilimcilere ve okullara kısaca değineceğiz.

### 3.1.3.1. FERDINAND DE SAUSSURE VE YAPISALCILIK

Fransız asıllı olan Ferdinand de Saussure 1857 yılında Cenevre'de dünyaya gelmiştir. Dile ilgisi olan Saussure on beş yaşına kadar ana dilinin yanı sıra Almanca, İngilizce, Latince ve Yunanca öğrenir. 1875 yılında Cenevre Üniversitesi'nde eğitimine başlar ve 1876 yılında Paris Dilbilim Kurumu üyesi olarak Leipzig ve Berlin'e geçerek Sanskritçe, Eski Slavca, Litvanca, eski Farsça ve eski İrlanda dili üzerine incelemelerde bulunur. Genç gramerciler arasına katıldıktan kısa bir süre sonra 1879 yılında Leipzig'de 'Hint Avrupa Dillerinde Ünlülerin İlk Dizgesi Üzerine

<sup>60</sup> Aksan, a.g.e., s. 35.

İnceleme' isimli çalışmasıyla dikkatleri üzerine çekmiştir. Zira bu eser tarihsel dilbilim alanında yazılmış eserler içinde önemli bir yere sahiptir. 1880 yılında ise tarihsel ve karşılaştırmalı dilbilim çalışmaları içinde kabul edilebilecek 'Sanskritçede Salt Tamlayan Drumunun Kullanımı Üzerine' adlı doktora tezini savundu. Çalışmalarına yaklaşık on yıl kadar devam ettiği Paris'te Michel Bréal, J. Darmesteter gibi dilbilimcilerin derslerine katılır. 1881 yılında hocası M. Bréal derslerini Saussure vermeye başlar. Bu derslerde karşılaştırmalı Cermen grameri, Yunanca, Litvanca ve Latince eğitimini başarılı bir şekilde verir. 1891 yılında Cenevre'ye geri dönen Saussure kendisi için kurulan kürsüde görev alır. Saussure, Cenevre'de geçirdiği çalışma hayatının özellikle 1907-1911 yılları arasında bu kürsüde verdiği genel dilbilim dersleri esnasında kuram ve yöntemini oluşturmuştur. Bu dersler sırasında kaleme alınan notları vefatından üç yıl sonra öğrencileri Ch. Bally ve A. Sechehaye A. Riedlinger tarafından düzenlenerek 1916 yılında 'Genel Dilbilim Dersleri' adlı bir eserde yayınlanmıştır.<sup>61</sup> Bu eser, modern dilbilimin temelini oluşturan bazı yeni kavramları bünyesinde bulundurması açısından önemli bir yapı taşı kabul edilmektedir.

Berke Vardar'ın Genel Dilbilim Dersleri adıyla dilimize kazandırdığı bu eser giriş ve beş bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında dilbilim tarihi ve dil tanımı üzerinde durulur. Dilin iç-dış ögeleri, dil, yazı ve sesbirim kavramları üzerinde durulur. Birinci bölümde gösterge kavramı ile artzamanlı-eşzamanlı yaklaşımları ele alınır. İkinci bölümde eşzamanlı dilbilime, üçüncü bölümde ise artzamanlı dilbilime ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Dördüncü bölümde 'uzamsal dilbilim' kapsamında dillerin çeşitliliğine, dil ve lehçelerin doğal sınırlarının bulunmaması gibi konular bulunmaktadır. Beşinci bölümün konusu ise artgörümlü dilbilim sorunlarıdır. Bu kapsamda tarih öncesinde dil, dil ve ırk, dil aileleri ve türleri gibi mevzular ele alınmıştır.<sup>62</sup>

Saussure bu derslerde dili çoğulculuk bakış açısı ile ele almıştır. Yani dili tek bir nesneden ziyade birçok nesneyi kavradığını ileri sürmüştür. Örneğin dil; bir iletişim aracı, anlatım ve düşüncelerin meydana geldiği bir araç, tarihsel ve kültürel bir olgu,

<sup>61</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 28, Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 122-123.

<sup>62</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.29-30.

iç sistem bakımından ileti üreten ve bu iletileri anlamayı sağlayan bir göstergeler dizgesi olarak kabul edilebilir. Bu derslerde dolayısıyla yayınlanan bu kitabında çoğulculuk kavramını bir dizi yeni kavramla açıklamaya çalışmıştır.<sup>63</sup> Yapısalcılığın daha iyi kavranabilmesi için modern dilbilime kazandırdığı bu kavramlara kısaca değineceğiz.

#### - Eşzamanlılık-Artzamanlılık

Geleneksel dil bilgisi dili, konuşucuları tarafından dilsel şekillerin doğru yazılması, konuşulması ve okunması üzerine kurgular. Gözlemi reddeden ve mantığa dayanan bu dil bilgisi ‘bu doğrudur/bu yanlıştır’ şeklinde hükümler vererek kurallar üretir. Halbuki dilbilim iyi/kötü, doğru/yanlış şeklinde yargılar ortaya koymaz. Aksine dilbilimin hedefi dili tüm gerçekliğiyle açıklamak ve betimlemektir. Dolayısıyla dili incelerken salt mantık yerine gözlemi kendisine dayanak alır. Dil olgularını gözlemleyerek dil düzeninin eşzamanlı boyutta işleyişini inceler.<sup>64</sup>

19. yüzyılda daha çok dilin tarihsel incelenmesine ağırlık verilerek artzamanlılık ön plana çıkmıştır. Artzamanlılık, dilin tarihsel süreçlerine odaklanan dil bilimsel bir yaklaşımdır. Yani dilin bugünkü haline nasıl ve hangi kaideler çerçevesinde geldiğini inceler. Bu değişikliklerin sebeplerini bulmaya çalışır. Örneğin Eski İngilizceden Orta İngilizceye doğru yapılan bir inceleme ya da Shakespeare’in gençlik dönemlerinden olgunluğuna doğru kullandığı biçimde gerçekleşen değişiklikleri incelemek artzamanlılığa örnek olarak gösterilebilir. Oysa dilin durağan olmadığını, sürekli değişkenlik gösterdiğini dile getiren Saussure artzamanlı yaklaşımın yaşayan dil olgularının anlaşılmasını güçleştirdiğini savunuyordu. Saussure artzamanlılığı tamamen reddetmemekle birlikte o dönemdeki dilbilimcilerin, dili sadece tarihsel olgulardan meydana geldiği düşüncesinde olduklarını dile getiriyordu.<sup>65</sup>

Eşzamanlılık ise sadece tek bir dönemi veya halihazırdaki durumu gözlemlemeyi hedefler. Daha açık bir ifadeyle özel bir anda dile ait öğeleri ve kuralları

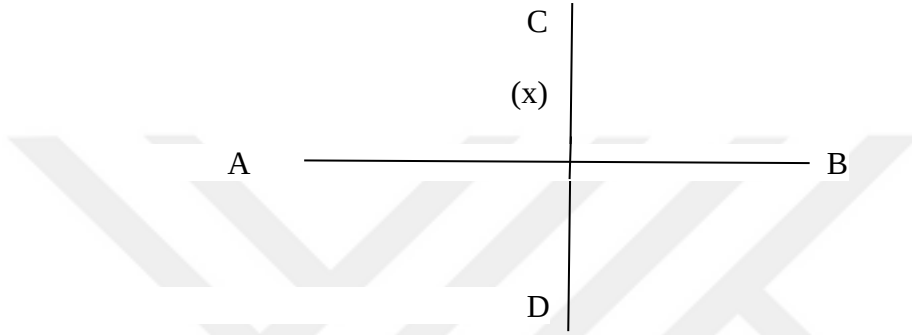
<sup>63</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 125.

<sup>64</sup> **A.e.**, s. 126.

<sup>65</sup> Nesrin Bayraktar, **Dil Bilimi**, 7. bs., Ankara, Nobel, 2020, s. 99; Doğan Aksan, **Dilbilim Seçkisi-Günümüz Dilbilimiyle İlgili Yazılardan Çeviriler-**, y.y., Türk Dil Kurumu Yayınları, t.y., s.18; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 34.

inceler. Yani dili o zaman diliminde yaşayan bir bütün olarak kabul eder. Mesela x şehrinin işçi sınıfına ait bugünkü dilin durumunu bugüne ait örneklerle derleyip incelemesi eşzamanlılığa örnek gösterilebilir. Burada incelenen dil, aynı zaman kesiti içinde yer alır. Saussure göre genel dil bilgisine dair herşey eşzamanlılığa bağlıdır. Zira dil bilgisiyle ilintili herşey dil durumlarıyla görünür hale gelir.<sup>66</sup>

Saussure bu iki kavramı aşağıdaki çizimle görselleştirmiştir.<sup>67</sup>



Şekil 3.4. De Saussure'ün eşzamanlılık-artzamanlılık eksenini.

Bu çizimde AB doğrusu eşzamanlılık, CD ise artzamanlılık eksenini gösterir. AB doğrusu, CD zaman ekseninde rastgele belirlenmiş bir durumdur. Esasında bu iki eksen birbirini tamamen dışlamazlar. Çizimde de görüldüğü üzere her zaman bir (X) kesişim noktaları vardır. Bu noktada Saussure'ün eşzamanlılık kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bunun sebebi ise artzamanlı yapılan çalışmalarının daha sağlıklı olması için tarihi süreçte meydana gelen dil değişimlerinin eşzamanlı olarak ele alınmasıdır. Nitekim eşzamanlılık belli bir durumu belli bir zaman kesitinde incelediği için geneldir ve kuralcı değildir. Sadece var olan sistemin betinlenmesiyle ilgilenir. Bu durum da geleneksel dil bilgisinin kural koyuculuğuna yani artzamanlılığına bir nevi itiraz hükmündedir. Ayrıca artzamanlı bakış açısı dilin kendisinden ziyade dili değiştiren olayları görür. Ancak eşzamanlı bakış açısı ise dilin belirlenen andaki durumunu görür.<sup>68</sup>

Yukarıda da değindiğimiz gibi Saussure, dilin akıcılığından bahsederek yazı dilinin sabit yapıda olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durağanlık doğal dillerin

<sup>66</sup> Bayraktar, a.y.; Kerimoğlu, a.y.; Aksan, **Dilbilim Seçkisi**, a.y.

<sup>67</sup> Aksan, **Dilbilim Seçkisi**, a.y.

<sup>68</sup> Kerimoğlu, a.g.e., s. 35; Bayraktar, a.y.; Aksan, **Dilbilim Seçkisi**, a.y.

değişken durumunu etkilemektedir. Zira Saussure “‘yazı, dili gizler; bir giysi değil, bir örtüdür”” sözüyle yazının, dil incelemelerinde sorun teşkil ettiğini ifade eder. Çünkü Saussure, eş zamanlı tüm dil olgularının söz aracılığıyla ortaya çıktığı kanısındadır. Hatta dil bilgisinin, yazı dilinden ziyade konuşma diline göre yapılandırılmasını dili anlama hususunda daha gerçekçi bulmaktadır. Saussure’ün bu açıklamalarından yola çıkarak dilbilimin temelini sözlü dilin oluşturduğu söylenebilir. Aslında yazı ve dil iki farklı göstergedir. Yazı, sözlü göstergelerin şekillerle vücut bulmuş halidir. Bu şekillerle dili göstermektedir. Yapısal dilbilim sözlü dili, yazı dilinin önünde tutmuştur. Buna kanıt olarak ise sözün yazıdan daha eski olduğunu ve yazı dizgelerinin sözlü birimlerin üzerine kurgulandığını sunar. J. Lynos da “‘yazı aslında, bir dilin sözcük ve tümcelerini olağan biçimde, gerçekleştirildikleri tözden biçim tözüne (kağıt ya da taş vb. üzerinde görünen belirtkelere) dönüştürmenin bir yoludur...” ifadesiyle bu yaklaşımı desteklemektedir.<sup>69</sup>

Bu hususta önemli bir noktaya işaret etmekte fayda görüyoruz. Saussure’ün dili anlama ve dilin dizgesini oluşturma aşamasında konuşma dilini esas aldığı bu görüşü ilk dönem Arap dili çalışmalarına dayandığı dikkat çekmektedir. Arap dili, bilimsel anlamda bir çalışma konusu olmadan önceki dönemlerde sözlü geleneğe dayalı bir dildir. Özellikle Cahiliyye döneminde kurulan Ukaz panayırı gibi sosyal ortamlarda söylenen şiirler İslami dönemde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalara da esas teşkil etmiştir. İlk bilimsel anlamda dil bilgisi çalışmalarının gerçekleştirildiği Basra şehrinde bulunan dilbilimciler Arap diline dair kaide, dizge ve anlam çalışmaları edinirken semâ’a metoduna önem vermişlerdir.<sup>70</sup> Semâ’a metodu, dilbilimcilerin fasih ve belîğ konuşan, dillerinin sâfiyeti bozulmamış ve çoğunlukla çölde yaşayan bedevî Araplardan dile dair kaidelerin ve kullanımların elde edildiği bir metottur. Bu bilgiler ışığında dil incelemeleri ve dili anlama, anlamlandırma noktasında yaklaşık modern dilbilimden 6 yüzyıl önce sözlü (konuşma) dilin, Arap dilbilimciler tarafından temel alındığı söylenebilir. Ancak 8. yy’a gelindiğinde Aristo’nun Yunan grameri ağırlık surî mantığa dayanan eserlerinin Arapçaya tercüme edilmesiyle birlikte Arapça dilbilim çalışmalarında biçim ve şekiller esas haline gelmiştir. Bu durum Arap dil

<sup>69</sup> Kerimoğlu, a.y.; Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, a.g.e., s. 126-127.

<sup>70</sup> Geylani, a.g.e., s. 207-208.

bilgisindeki konuların belirlenmesinde, tanımların yapılmasında ve kuralların izahında etkili olmuştur. Dolayısıyla dilin öz ve manası ikinci planda kalmıştır.<sup>71</sup>

### - Dil Ve Söz

Artzamanlılık ve eşzamanlılık kavramlarının ayırımına dikkat çeken Saussure eş zamanlı boyutun farkındalığını ön plana çıkarmıştır. Bu farkındalık ile ilgi, belirlenmiş bir zaman kesitindeki yaşayan dil üzerinde toplanmıştır. Bu da diğer bir kavram çifti olan ‘dil ve söz’ü gündeme getirmiştir. Bu iki kavramın ayırımı yapısalcı dilbilimin temel ayrımlarından biridir. Saussure bu konuyu “dilyetisine ilişkin incelemenin iki bölümü var: Bunlardan biri temel niteliklidir; özü bakımından toplumsal ve bireyden bağımsız olan dili ele alır; bu inceleme yalnızca anlıksaldır. Öbür bölüm ikincil bir önem taşır ve konusu, dilyetisinin bireysel yanı, daha açık bir deyişle, seslemeyi de kapsayan sözdür. Anlıksal-fiziksel niteliklidir bu inceleme” şeklinde ifade etmiştir.<sup>72</sup>

Peki dil ve söz arasında nasıl bir ayırım bulunmaktadır? Dil toplumsal, söz ise bireyseldir. Dil her zihinde var olan izler bütünü olarak bulunur. Söz ise zihinde bulunan bu izlerin yansıması ve kullanımıdır. Örneğin “Çocuklar çabuk buraya gelin!” cümlesi söz boyutunda bir kullanımdır. Bu ifadenin anlaşılabilmesi dil boyutuna bağlıdır. Çünkü dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür. Dil toplumla anlam bulur. Yukarıdaki gibi bir cümleyi Türk toplumundaki dil karşılığını bilen bireyler anlayacaktır. Örneğin bu cümle farklı bir dille ya da yine Türkçe farklı bir sözdizimi ile kurulmuş olsaydı Türk toplumunun dil boyutuyla uyuşmadığı için anlaşılma meydana gelmeyecekti.<sup>73</sup>

Toplumda tek bir dil bulunmasına rağmen toplumdaki birey sayısı kadar söz vardır. Mesela havanın güzel olmasına dair zihinde dile dair soyut bir bilgi dağarcığı olmakla birlikte “hava harika, hava dünden daha iyi, tam piknik havası, siz de havanın

---

<sup>71</sup> İsmail Durmuş, “Nahiv”, TDV İslam Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/nahiv> (Çevrimiçi), 19.05.2021.

<sup>72</sup> Kerimoğlu, a.g.e., s. 33.

<sup>73</sup> Kerimoğlu, a.y.



güzel olduğunu düşünüyor musunuz, hava inanılmaz güzel’’ gibi farklı şekillerde söze dökülebilir.<sup>74</sup>

Dolayısıyla toplumsal dil, her bireyin ortak alanıdır ve tüm bireylerde bulunur. Söz ise bireyden bireye farklılık gösterir ve anlıksaldır. Kullanımı bireye özeldir.<sup>75</sup>

#### - Dizge

Bir önceki bölümde ayrımını yaptığımız toplumsal düzlemde dil ve bireysel düzlemde söz tümcelerinin her biri bir dizgeden oluşmaktadır. Saussure derslerinde dizge konusunu ayrı bir başlık altında ele almasa da konuya ayrı bir önem atfetmiştir. Dil; ses, şekil, anlam ve söz diziminden oluşan bir dizgedir. Her dilde bulunan bu unsurlar arasında da bir ilişki, uyum ve ahenk söz konusudur. Dilde var olan bu dizge kavramı dile ait bir sistemin olduğunun da kanıtıdır. Yukarıda da belirttiğimiz ses, şekil vb. unsurlar dilin alt sistemini oluşturmaktadır. Bu alt sistemler de diğer alt sistemlere ayrılmaktadır ve her sistem arasında bir uyum bulunmaktadır.<sup>76</sup>

Saussure dizge kavramını meşhur satranç örneği ile şu şekilde açıklamıştır. “Oyunun İran’dan Avrupa’ya geçmiş olması bir dış özelliktir; buna karşılık, dizgeyi ve kuralları ilgilendiren ne varsa, iç özelliktir. Tahta taşların yerine fildişi taşlar koyarsam ortaya çıkan değişiklik dizgeyi ilgilendirmez. Ama taşların sayısını azaltır ya da çoğaltırsam, bu değişiklik oyunun kurallarını daha derinden ilgilendirir’’.<sup>77</sup>

Satrançtaki taşlar tümceyi oluşturan öğeleri temsil etmektedir. Nasıl ki satrançta taş sayısında değişiklik olduğunda oyunun yapısı bozuluyorsa dil de bir öğenin çıkarılması genel yapının bozulması anlamına gelir. Taşlar-yani öğeler-yerinden her oynatılışında dizge değişir ve başka bir aşamaya ya da konuma geçilir. Bu öğeler diğer öğelerle birlikte ve anlık hareket ettikleri için eş zamanlı olarak ele alınır. Dilin iç yapısını öğeler oluştururken dış yapısını ise tarihi, coğrafi, siyasi, sosyoloji gibi dili etkileyen olgulardır. Ancak Saussure dilin incelenmesinde dış

<sup>74</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 130; Bayraktar, **a.g.e.**, s.100.

<sup>75</sup> Bayraktar, **a.y.**

<sup>76</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 32; Bilginer Onan, “Dil Eğitiminin Dil Bilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure’ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 9, No. 17, 2012, s. 234-235.

<sup>77</sup> Kerimoğlu, **a.y.**; Onan, **a.y.**

özelliklerden ziyade dilin kendisini yakından ilgilendiren dil dizgesini ön plana çıkarır.<sup>78</sup>

Dizge, dilin sistemli bir program kapsamında öğretilmesini sağlayan önemli bir yapı taşıdır. Dil öğretim programları öğrencilerine bu dizgeyi sistemli ve planlanmış bir şekilde kazandırmak için dili belirli aşamalarda öğretir.<sup>79</sup> Dizge, dil bilgisi derslerinde öğretim aşamasından geçerken dört dil becerisinin konu edildiği derslerde davranışa dönüştürülür. Bu sebeple dil bilgisi dersleri salt kuralların verildiği bir süreçten ziyade dile ait dizgesel özelliklerin kazandırıldığı önemli bir aşama olarak görülmelidir.

#### - Gösterge

Bilindiği üzere insanlar arasındaki iletişim her zaman yazılı ve sözlü dilsel bir dizgeye ihtiyaç duymayabilir. İletişimi sağlayan pek çok dil dışı dizgeler de bulunmaktadır. Bu dil dışı dizgelere jest, mimik, renk, ikon gibi bir çok çeşitli dizgeyi örnek verebiliriz.<sup>80</sup> Ancak konumuz itibarıyla bizi esas ilgilendiren dil göstergeleridir.

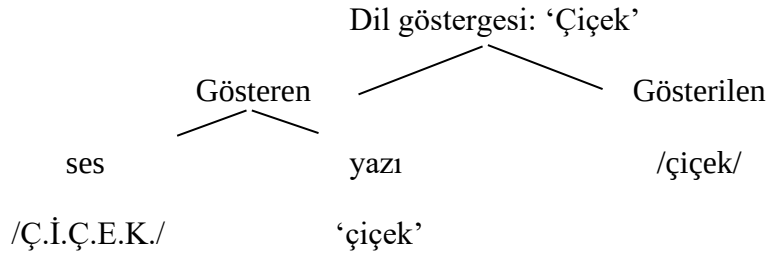
Dil göstergeleri, bir önceki bölümde ele aldığımız dizgeyi oluşturan, anlam ifade eden en küçük birimlerdir. Bu göstergeler ses, sözcük, noktalama işaretleri gibi birimlerden oluşur. Dolayısıyla dil göstergesi sözcük ve kelime anlamına gelmemektedir. Dil göstergesi nesne ile adı birleştiren bir olgu değildir. İnsanlar kavramlarla düşünürler ve bu kavramları dil göstergeleriyle birleştirirler. Dolayısıyla dil göstergesi bu kavram ve iletişim imgelerini bir araya getirir. Saussure kavram ifadesi yerine '**gösterilen**', iletişim imgesi yerine ise '**gösteren**' terimlerini kullanmaktadır. Bu iki terimi 'çiçek' örneği üzerinden açıklayalım. Gösteren terimi, çiçek kelimesinin hem ses hem de yazı ile ifadesi için kullanılır. Gösterilen terimi ise, düşünce ve deneyimlerimizle idrak ettiğimiz sözcüğünün açıklamasıdır. Diğer bir deyişle **çiçek** kelimesini duyduğumuzda zihnimizde beliren genel /çiçek/ kavramıdır. Bu açıklamanın daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıdaki şemadaki gibi görselleştirilebilir.<sup>81</sup>

<sup>78</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 33.

<sup>79</sup> Onan, **a.g.e.**, s. 235

<sup>80</sup> Zeynel Kiran, Ayşe E. Kiran, **a.g.e.**, s. 145

<sup>81</sup> Bayraktar, **a.g.e.**, s. 92; Zeynel Kiran, Ayşe E. Kiran, **a.g.e.**, s. 153-154; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 31.



Şekil 3.5. Dil Gösterge Şeması

| Anlatım Düzlemi                                                         | İçerik Düzlemi                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Gösteren: duyduğumuz, gördüğümüz şey.<br>Algılama alanını ilgilendirir. | Gösterilen: zihnimizde oluşturduğumuz şey. Kavram ya da düşünce alanını ilgilendirir. |

Saussure bu göstergelerin bazı özelliklerine dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki dil toplumsal bir olgu olduğu için dil göstergelerinin de uzlaşımsal olmasıdır. Yani toplumun üzerinde anlaşmaya vardığı imgelerdir. Dolayısıyla gösteren ile gösterilen arasındaki bağlantı **nedensizdir**. Yani bir kapının adı kapıdır. Ancak Saussure nedensizlik konusunda bir noktaya daha değinmiştir. Kimi araştırmacılar bu konuyu **ikinci dereceden nedenlilik** olarak isimlendirmiştir. Kök olan nedensiz göstergeye yapım eki eklenmesi ya da farklı bir kelime kalıbına dahil edilmesiyle ortaya çıkan yeni göstergeler nedenlilik gösterirler. Örneğin Türkçede ‘göz’ kelimesi nedensiz bir göstergedir. Bununla birlikte bu göstergeye ‘lük’ ekinin eklenmesiyle ortaya çıkan ‘gözlük’ göstergesinde biçimbilgisel bir nedenlilik vardır. Aynı şekilde Arapçada سَمْع (sem’) göstergesi nedensiz iken سَمَاعَة (semmâ’a) ikinci dereceden nedenlilik arzeden bir göstergedir.<sup>82</sup>

İkinci olarak Saussure, uzlaşma ürünü olan bu göstergeleri hem değişmez hem de değişebilir olarak tanımlamıştır. Dil, toplumun temel parçalarından biri olduğu için değişmez. Fakat aynı zamanda insan kültürü zamanla farklı etkenler neticesinde yavaş da olsa değişir. Bu değişiklik dil göstergelerine de farklı açılardan yansiyabilir. Örneğin yabancı dillerden alıntılanan kelimelerin yerine toplum kendi dilinde bir kelime türetebilir (kampüs-yerleşke), kullanılan bir gösterge çağın şartlarına göre

<sup>82</sup> Bayraktar, **a.g.e.**, s. 95-96; Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 160-164.

değişebilir (imtihan-sınav) ya da gösteren zamanla anlam kaymasına uğrayarak farklı bir anlamı (herif: -eskiden-usta/ herif: -şuan- kaba adam) ifade edebilir. Tabi ki tüm bu değişimler toplumsal kabul ile gerçekleşir.<sup>83</sup>

#### - Dizisel (Çağrışımsal) ve Dizimsel İlişkiler

F. de Saussure bu dil göstergelerini aralarındaki ilişkiler açısından iki başlık altında incelemiştir. Bu noktada göstergeler arasındaki bu ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için göstergelerin **çizgisellik** özelliğinden de bahsetmeliyiz. Saussure dil göstergelerinin çizgisel olduğunu ifade etmiştir. Bu çizgisellik göstergelerin dil dizgesinde birbirine eklenerek art arda geldiğini göstermektedir. Örneğin ‘buraya gel!’ tümcesindeki göstergeler art arda gelmiştir. Bununla birlikte çizgisel olmayan göstergeler de mevcuttur. Mesela trafikte kullanılan kırmızı renk ‘dur’ anlamına gelmekle birlikte bütünsel bir göstergedir yani iki ögeden oluşmamaktadır. İşte bu göstergeleri dilsel dizgede bir araya getiren çizgisel özellik, göstergelerin arasındaki ilişkilerin betimlenmesine yardımcı olur.<sup>84</sup>

**\*Dizimsel İlişki:** Bu ilişki türü yatay düzlemde gerçekleşen ilişki türüdür. Bir göstergenin kendinden önceki ve sonraki göstergelerle kurduğu bitişiklik ilkesiyle ortaya çıkar. Örneğin

-Küçük ↔ çocuk ↔ içiyor.

tümcesinde bulunan her gösterge önceki ve sonraki gösterge ile ilişki içindedir. Aynı zamanda bu dizimsel eksene başka göstergeler de eklenebilir.

-Küçük çocuk süt içiyor.

-Küçük çocuk sıcak süt içiyor.

-Küçük çocuk her gün sıcak süt içiyor.

Tabi ki bu göstergeler dizge içinde o dile ait sözdizimsel kurallara uygun olmalıdır. Mesela;

-İçiyor küçük her gün süt çocuk.

<sup>83</sup> Bayraktar, **a.g.e.**, s.97.

<sup>84</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.36; Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 177.

tümcesi Türkçe sözdizimine uygun olmadığı için bir anlam ifade etmez.<sup>85</sup>

**\*Dizimsel (Çağrışımsal) İlişki:** Dil dizgesinde bulunan göstergelerin dikey düzlemdeki ilişkileridir. Bu ilişki türü alternatiflere dayanan bir türdür. Bir tümcede öğelerin yerine geçebilecek aynı çağrışım alanındaki göstergeler de kullanılabilir. Dolayısıyla çağrışımsal bir ilişki ortaya çıkar.<sup>86</sup>

-Ahmet **kitap** okudu.

-**Ahmet** kitap okudu.

**dergi**

**Leyla**

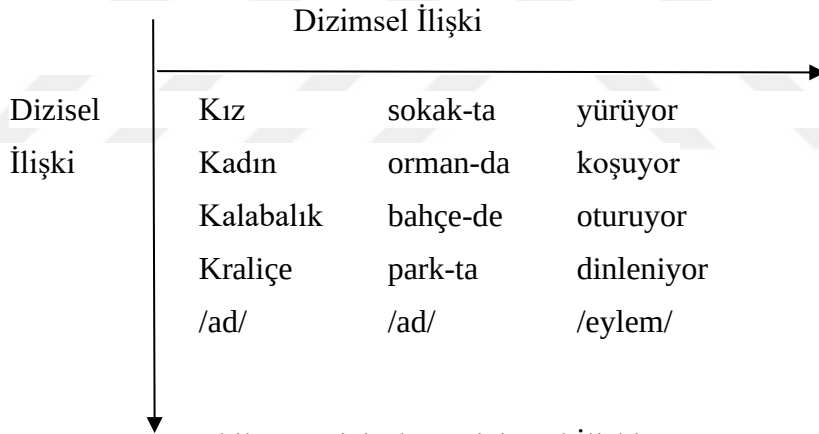
**gazete**

**Öğretmen**

**makale**

**Öğrenci**

Kıran-Kıran, dizimsel ve dizisel ilişkiyi aşağıdaki tabloda tek bir şemada biraraya getirmiştir.<sup>87</sup>



Şekil 3.6. Dizisel ve Dizimsel İlişki Şeması

Yatay ve dikey düzlemdeki bu ilişkilere dil öğretimi açısından yaklaştığımızda dil bilgisi öğretimi dizimsel eksenindeki kaidelerin öğretimi diyebiliriz. Dizisel ekseninde yapılan eğitimler ise bireyin kelime dağarcığının hacmini genişletmesine ve çeşitlendirmesine yardımcı olmaktadır.<sup>88</sup> Dil bilgisi ile öğretilen bu kurallar okuma alıştırmalarıyla pekiştirilebilir. Bu ve benzeri çalışmalar yazma eğitimi esnasında ortaya çıkacak anlatım bozukluklarını da en aza indirmeye yardımcı olur.

<sup>85</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.y.**

<sup>86</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 37.

<sup>87</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 178.

<sup>88</sup> Onan, **a.g.e.**, s. 240.

### - Töz ve Biçim

Dil olmadan düşünce ve kavram belirgin değildir. Bu noktada bulutsu bir özellik sergiler. Kıran-Kıran, tözü sessel ve anlamsal halde yapılaşmamış bir yığın, bir gerçeklik olarak tanımlar ve töz-biçim arasındaki farkı mermer örneği üzerinden açıklar. İşlenmemiş bir mermer kitlesi şekli ve yapısı olmayan bir yığındır yani tözdür. Bir heykeltraş ya da mermer ustası bu mermer kitlesini işleyerek heykel, sütun vb şekiller vererek biçimi oluşturur. Her dil gerçeği ve toplumsal verilerini kendine göre düzenler. Örneğin Arapçada ‘pilav’ ve ‘pirinç’ kavramları tek bir (أرز) göstergesiyle karşılık bulurken Türkçede bu kavram iki farklı biçimle gösterilir. Saussure tözü yadsımaz ancak dilbilimcinin biçimden hareketle işlem yapmasının önünü açar.<sup>89</sup>

### - Anlam Ve Değer

Daha önceki bölümlerde de bahsettiğimiz gibi her gösterge kendi içinde bir anlama sahiptir. Ancak tek başına bir değer taşımamaktadır. Dil göstergesi içinde bulunduğu dilsel dizge içerisinde bağlamsal olarak bir değer kazanır. Göstergenin sahip olduğu değer; sistemin diğer öğeleriyle hem karşıtsal hem benzer ilişkiler kurmasıyla ve tümcede üstlendiği görevle değeri ortaya çıkar. Karşıtlıklar bağlamda bir anlam oluşturur. Örneğin büyük harf değerini küçük harfin varlığı ile kazanır. Bu şekilde iki gösterge arasında karşıtlık bağıntısı kurulmuş olur. Yine Türkçede kullanılan ‘kara’ ve ‘siyah’ kelimeleri de bu konuya örnek verilebilir. Her iki gösterge aynı anlamda olmasına rağmen ‘kara sevda’ şeklinde kullanılan bir ifade ‘siyah sevda’ olarak kullanılmaz. Bu da bu iki kelimenin aynı anlamda fakat farklı değerde olduklarına işaret eder. Çünkü dizge içinde diğer öğelerle kurdukları bağıntı aynı değildir. ‘Boş kağıt’ örneğinde de bağlamın önemine dikkat çekmektedir. Eğer bu ifade sınav kağıdı için kullanılıyorsa doğru cevap verilmemiş ya da boş bırakılmış bir sınav kağıdına işaret eder. Eğer müsvette olarak kullanılacak bir ifade ise yazısız kağıdı kastetmektedir. Özetleyecek olursak dil dizgesi içerisinde bulunan bu karşıtlıklar anlam ve değer kavramlarının arasındaki farkı açıklamaktadır.<sup>90</sup>

<sup>89</sup> Kerimoğlu, a.g.e., s. 36; Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, a.g.e., s. 180.

<sup>90</sup> Kerimoğlu, a.g.e., s. 38; Bayraktar, a.g.e., s. 101-102.

### 3.1.3.2. PRAG OKULU (İŞLEVSELÇİLİK)

Esasında işlevselcilik F. de Saussure'ün oluşturduğu yapısalcı dilbilimden çok uzak değildir. Yapısalcı gelenek içinden ortaya çıkan yeni bir akım olarak kabul edilir. Bu akımı geliştiren dilbilimciler 'işlevselcilik' olgusunu yeni bir akım olarak tanımlamaktan ziyade yapısalcılık başlığı altında yeni bir düşünce olarak ifade etmişlerdir. Dilin işlevselliği denildiğinde bireylerin daha az çaba sarfederek dili kullanmaları ve diyaloga girmeleri kastedilmektedir.<sup>91</sup>

1926 yılında Çek dilbilimci V. Mathesius'un önderliğinde kurulan Prag Okulu çalışmalarında Çek dilbilimcilerin yanı sıra Rus ve Fransız dilbilimcilerin de katkıları bulunmaktadır. Bu okul görüşlerini 1929-1939 yılları arasında 8 cilt halinde yayınladığı çalışmalarında beyan etmiştir. Prag Okulu'nu yapısalcılıktan ayıran en önemli nokta, dili dizge olmasının yanı sıra **işlevsel** bir dizge olarak görmesidir. Dil öğelerine "Bunun işlevi nedir?" sorusuyla yaklaşarak tümcedeki yerlerini sorgular. Bu öğelerin hangi görevle dizgede bulunduklarıyla ilgilenir. Öğeleri tek tek ele almak yerine öğeler arasındaki ilişkiyi dikkate alır. Kısacası dilin temel işlevini iletişim olarak görür. Ayrıca bu gelenekten gelenler çalışmalarında yazılı ürünleri betimlemekten ziyade ana dili konuşucusunun ortaya koyduğu ürünleri merkeze alır. Yapısalcı dilbilimde olduğu gibi artzamanlılık ve eşzamanlılığa aynı ölçüde önem verirler.<sup>92</sup>

Bu okul çerçevesinde çalışmalarını sürdüren iki isim öne çıkmaktadır: Nikolay Trubetskoy ve André Martinet. Bu iki ismin gerçekleştirdiği çalışmalar dil alanına yeni kuramlar kazandırmıştır. Bunlardan ilki N. Trubetskoy'un arkadaşlarıyla birlikte 1928 yılında Uluslararası Birinci Dilbilim Kongresi'nde kurulmasına öncülük ettiği **sesbilim** (phonology)'dir. Sesbilim bir sözcükteki sesbirimlerine dayanır. Bir sözcükten farklı anlamlar elde edilmesini sağlayan seslerdir. Örneğin; 'kar-kan' kelimelerinde anlamı belirleyen 'n' ve 'r' sesleridir ve her bir ses, sesbirimi oluşturur. Bu birimlerin dildeki anlam farklılıklarını oluşturması sesbirimin işlevi olarak kabul

<sup>91</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s.40.

<sup>92</sup> **A.e.**, s. 41; Ece Korkut, İrem Onursal Ayırır, **Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi**, 2. bs., Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2016, s. 27.

edilir. Bu sesbirimlerin “anlam ayırt eden en küçük birim” şeklinde tanımlanması Prag okulu tarafından gerçekleştirilmiştir.<sup>93</sup>

İkinci olarak dikkat çeken kuram ise Fransız asıllı A. Martinet’e ait olan çift eklemciliktir. Çift eklemcilik kuramına geçmeden önce Martinet’in ortaya koyduğu anlambirim kavramını anlamakta fayda görüyoruz. Martinet dildeki en küçük anlamlı birimi anlambirim olarak adlandırmaktadır. Örneğin ‘ders başladı’ tümcesinde bulunan her gösterge (ders-başladı) anlambirim olarak ifade edilir. Bu anlambirim de kendi içinde iki kısma ayrılır.

- 1.Sözlükbirim: Bu birimler sözlükseldir. Yani ‘ders’ göstergesi sözlükte bulunabilir.
- 2.Biçimbirim: Bu birimler ise sözlüksel değildir. Örneğin ‘başladı’ göstergesinin sonunda bulunan ‘-dı’ birimi sözlükte bulunmaz. Bu ifadeler bağımlı biçim birimdir. Bu göstergeler ancak dil bilgisi kitaplarında bulunur. Yani ‘baş- başla’ göstergeleri sözlükte bulunabilirken ‘başladı’ göstergesi sözlükte bulunmaz.

Martinet buraya kadar olan aşamayı birinci eklemcilik olarak ifade etmektedir. Yani birinci eklemcilik ‘anlambirim=sözlükbirim+biçimbirim’ şeklindedir. İkinci eklemcilik boyutunu ise sesbirimler oluşturur. Sesbirimler tek başına anlam taşımayan ancak ayırıcı özelliği sayesinde anlam farklılığı oluşturan birimlerdir. Mesela ‘buz’ göstergesinde ‘b’ sesinin yerine ‘t veya m’ sesleri getirilerek yeni anlamlı (tuz-muz) göstergeler elde edilir. Martinet sınırlı sayılı sesten sonsuz sayıda sözcük ve tümce elde edebileceğimiz bu çift eklemcilik özelliğini doğal dillerin en belirgin özelliği olarak tanımlar.<sup>94</sup>

### 3.1.3.3. KOPENHAG OKULU

1931 yılında Louis Hjelmslev ve Hans Uldall’ın önderliğinde Kopenhag dilbilim çevresini kurmuşlardır. Bu dilbilim okulunda ‘Glosematik’ adını verdikleri yeni bir yaklaşım geliştirdiler. Glosematik ifadesi Yunanca ‘dil’ (glossa) kelimesi ile matematik kelimesinin ‘matik’ ekinin birleşmesinden meydana gelen bir kelimedir. Dolayısıyla bu kuram mantıksal-matematiksel bir yaklaşımdır. Bu kuramın görüşleri İkinci dünya savaşından sonra uluslararası camiada da kabul görmeye başlamıştır.

<sup>93</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 42; Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 203.

<sup>94</sup> Kıran, **Dilbilimleri ve Dil Öğretimi**, s. 29; Bayraktar, **a.g.e.**, s. 107.



Rulon Wells, Paul Garvin, Einar Haugen ve Sydney M. Lamb gibi isimlerin de bu yeni kurama önemli katkıları olmuştur. Prag Okulu çalışmalarından ayrıldığı nokta araştırmalarını felsefi-mantıksal düzlem üzerine temellendirmiş olmasıdır. Oysa Prag Okulu incelemelerinde ses bilimsel ilkeleri esas almıştır.<sup>95</sup>

Hjelmslev bu kuramı Saussure'ün 'dil töz değil, biçemdir' yaklaşımının üzerine kurgulamıştır. Hjelmslev bu kuramında inceleme olarak ele aldığı metinleri bölümlere ayırır ve değiştirim yöntemiyle altta yatan dizgeyi ortaya çıkarmayı hedefler. Bu yeni yaklaşımda Saussure'e ait biçim-töz karşıtlığına anlam-içerik karşıtlığı ilave edilmiştir. Yapısalcı yaklaşımda olduğu gibi biçimi ön plana çıkarır ve biçimi anlatım ve içerik açısından ele alır. Anlatım Saussure'nin ortaya koyduğu gösteren ifadesine, içerik ise gösterilen ifadesine karşılık gelir.



Glosematik yaklaşımda dilbilimci çalışmalarında dil dışı olgularla değil daha mantıksal bir bakış açısını benimsemelidir. Bir örnek üzerinden açıklayacak olursak içeriğin tözünde 'ağaç, orman, bahçe, çiçek, çam vb' gibi göstergeler karışık bulunmaktadır. Anlatımın tözünde ise /l/, /o/, /k/, /u/ benzeri sesler karışık haldedir. Yapısalcı yaklaşımda da değindiğimiz gibi tözler bulutumsudur, düzensizdir. Biçim ise bu bulutsu malzemenin yapılaşmış düzene girmiş halidir. İçeriğin tözünde dağınık halde bulunan kavramlar biçimle birlikte düşüncede belirginleşir. Anlatımın biçiminde ise tözde karışık halde var olan sesler belirli bir anlam içeren sözcükler ortaya çıkar. Örneğin; /o.k.u.l/, /o.l.u.k/, /k.o.l.u/ gibi.<sup>96</sup>

### 3.1.3.4. AMERİKAN YAPISALCILIĞI

1924 yılında kurulan Amerikan Dibilim Topluluğu ve bu topluluğa ait olan Dil dergisi buradaki dilbilim çalışmalarını hızlandırmıştır. Amerikan dilbiliminin kurucusu olarak Franz Boas ismi öne çıkmaktadır. Alman asıllı olan Boas 1911-1939 yılları arasında Amerika Yerli Dillerinin El Kitabı isimli eserini 4 cilt halinde

<sup>95</sup> Cafer Şen, "Dilbilim Okulları", **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, y.y., C. IX, No. 767-768, Kasım-Aralık 2015, s. 107; Aksan, **Dilbilim Seçkisi**, s. 33, Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 52.

<sup>96</sup> Zeynel Kiran, Ayşe E. Kiran, **a.g.e.**, s. 124-125; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 53.

yayımlamıştır. Dil çevresinde çalışan dilbilimciler genellikle antropolog oldukları için incelemelerinde antropolojik yaklaşım etkin olmuştur. Amerikan okulu mensupları yerli dilleri üzerinde yaptıkları incelemelerde konuşma dilini esas almışlardır. Zira yerli dillere ait yazılı kaynak bulunmaması konuşma diline ağırlık vermelerindeki en büyük etkendi. Bu dilleri de yapısalcı dilbilim çalışmalarında olduğu gibi eşzamanlılık yöntemiyle incelemişlerdir. Bunun yanı sıra gittikleri yerlerde karşılaştıkları dil malzemelerini tasvir etmeye diğer bir deyişle fotoğrafını çekmeye çalışmışlardır. Bu noktada ise betimlemeci bir yöntem kullanmışlardır. Çalışmalarına temel oluşturan tüm bu yaklaşımların Avrupa yapısalcılığına benzemesi nedeniyle bu okul ‘Amerikan Yapısalcılığı’ olarak anılmıştır. Avrupa ve Amerika yapısalcılığı temelde konuşma dilinin özelliklerini eşzamanlı bir yaklaşımla ortaya koyma hususunda ortaklık gösterse de tümceyi oluşturan öğelere yaklaşım noktasında farklılık göstermiştir. Avrupa yapısalcılığı öğeler arasındaki ilişkilere ehemmiyet verirken, Amerikan yapısalcılığı öğelerin dağılımlarına yani birbirlerinin yerine geçen değişimlere ağırlık vermiştir.<sup>97</sup>

Bu bölümde Amerikan Yapısalcılığında yaptığı çalışma ve incelemelerle dikkatleri üzerine çeken Edward Sapir, Leonard Bloomfield, Z. S. Harris ve Noam Chomsky’nin ortaya koyduğu yaklaşımları inceleyeceğiz. Bu isimler içinde özellikle Noam Chomsky isminin ayrı bir yeri vardır. Zira Chomsky Yapısalcı ve Dağılımcı dilbilimine getirdiği eleştiriler neticesinde dilbilim alanında 20. yy’ın ikinci yarısından sonra yeni bir dönem başlatmıştır.

#### **- EDWARD SAPIR (1884-1939)**

Sapir, hocası Boas gibi Alman asıllı bir dilbilimcidir. Sapir yüksek lisansını Cermence, doktora çalışmasını ise antropoloji üzerine yapmıştır. Dilbilimci dilsel kavramlarla kültürel olgular arasındaki ilişkiye dikkat çeker. O’na göre dil yapıları üzerinde toplumsal olguların ya da dilbilgisel kavramların kültürel olgular üzerinde etkisi vardır. Bu bakış açısı çerçevesinde öğrencisi B. Lee Whorf ile yeni bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Sapir-Whorf hipotezi olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre bir toplumun konuştuğu dile bakılarak o topluma ait düşünce sistemi tespit edilebilir.

---

<sup>97</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 219-220; Kerimoğlu, **a.g.e.**, 54-55.

Dolayısıyla dil ve kültür birbiriyle yakından bağıntılı iki kavramdır. Sapir bu çalışmasının yanı sıra dil akrabalıklarıyla ilgili incelemelerde de bulunmuştur. Bu araştırmalar neticesinde o döneme kadar 55 adet olan Amerikan yerli dillerini 6'ya indirmiştir. Sapir, dilbilimciler arasında dil kullanımında zihni ve mantığı önemsedığı için anlıkçı olarak isimlendirilir.<sup>98</sup>

#### - LEONARD BLOOMFIELD (1887-1949)

Leonard Bloomfield esasında Almanca alanında uzmandır. Fakat zamanla Hint-Avrupa ve Amerika yerli dilleri ve genel dilbilim alanlarında da incelemelerde bulunur. Amerikan Yapısalcılığında bazı dilbilimcilerin savunduğu anlıkçı yaklaşımı reddederek pozitivist-davranışçı bir kuram geliştirir. Daha mekanik bir yaklaşımla davranışçılık ve eşzamanlılık arasında bir bağıntı kurmaya çalışır. Davranışçı yaklaşımının altında dilin 'söz-gösteren' boyutu bulunmaktadır. Bloomfield anlamı biçime bağıntılı kabul etmektedir. Dolayısıyla biçimin incelenmesi aynı zamanda anlamın da incelenmesi demektir. Eğer biçim değişiyorsa anlam da değişiyordur. Yani biçim tek esastır. Biçimi esas kabul etmesi, anlamı 'değişken' bir ölçü olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın bilimsel olması için nesnenin değişken değil gözlemlenebilen bir nesne olması görüşünü savunur. Dolayısıyla dil incelemelerinde fen bilimlerindeki yöntemlerinin uygulanabileceğini inanır. Örneğin;

1. Cam Ali tarafından kırıldı.

2. Ali camı kırdı.

3. Camı kıran Ali'ydi.

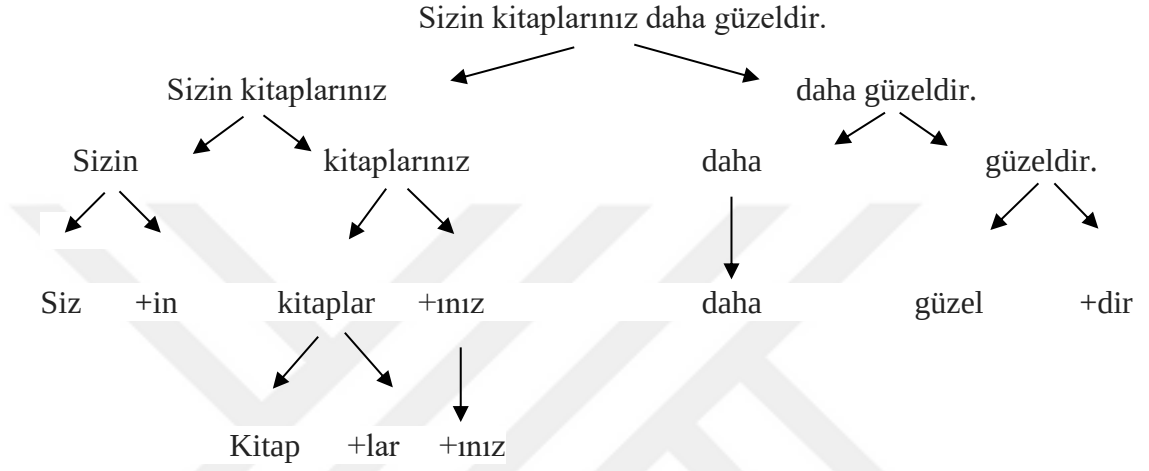
cümleleri anlamı ön plana çıkaran dil çevreleri tarafından aynı anlamın farklı biçimlerde dışarıya yansması olarak kabul edilmektedir. Bloomfield'e göre ise biçimi öncelediği için biçimi farklı olan bu üç cümlelerin de farklı anlamlar ifade ettiğini savunur.<sup>99</sup>

Bloomfield sözdizimini de geleneksel dil bilgisinden farklı şekilde parçalara ayırır. Geleneksel dil bilgisinde tümceyi oluşturan göstergeler özne, yüklem, tümleç

<sup>98</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.y.**; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 56-58.

<sup>99</sup> Şen, **a.g.e.**, s. 109; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 59-60.

şeklinde ögelere ayrılır. Tümce içindeki öbekler de sıfat tamlaması, isim tamlaması, edat öbeği vb. şeklinde isimlendirilir. Bloomfield ise tümce yapısal olarak önce birincil kuruculara ayrılır. İki birincil kurguya ayrılan tümcede bulunan öbekler de kendi içinde tekraradn birincil kurguya ayrılır. Kerimoğlu bu sözdizimi incelemesini aşağıdaki şema ile açıklamaktadır.<sup>100</sup>



Şekil 3.7. Sözdizimi Şeması

#### - ZELLIG SABBETAI HARRIS (1909-1992)

Z. S. Harris, Ukrayna asıllı bir dilbimcidir. Amerikan yapısalcılığında gerçekleştirdiği araştırmalar, dilbilim çalışmalarını farklı bir mecraaya taşıyacak bir döngü başlatmıştır. Harris'in çalıştığı alanlar Sami dilleri üzerinde yaptığı karşılaştırmalı dil araştırmaları, yapısal ve dönüşümsel analizler ve işlemci dil bilgisidir.<sup>101</sup>

Zamanla geleneksel dil bilgisinin yerini biçimsel dil bilgisi almaya başlamıştır. Bu yeni yaklaşımın kuram ve uygulamaları, bir bütünü/tümceyi oluşturan parçaların kendi aralarındaki bağıntılarını, yapısal işlevlerini ve biçimlerini konu edinmeye başlamıştır. Bu bağlamda Bloomfield dilin ilk yapısal sözdizim örnekçesini verdiğini ve bu kuramın ana hatlarını 'Language' adlı yapıtında önerdiğini görüyoruz. Bloomfield anlam araştırmaları yerine dilin ölçülebilir ses ve biçimine öncelik vermiştir. Bu tarz çalışmalar özellikle yazılı metni olmayan Kızılderili dillerinin

<sup>100</sup> Bayraktar, **a.g.e.**, s. 115; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 61-62.

<sup>101</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 62.

araştırılmasında kullanılmıştır. Konuşuculardan toplanan sözceler bütününden bir bölüm ele alınarak bu bütüncenin dil bilgisi kurallarına uygunlukları araştırılır. Bu yöntemde sözcelerin anlamları üzerinde durulmaz. Bunun yerine bütüncede kurallara uygunluklar, sözcelerin bağlamların ve bu sözceleri oluşturan öğelerin incelemesiyle araştırılır. Tam da bu noktada Harris kurallara uygunlukların araştırılması mevzuunda dilin yapısını ortaya çıkaracak bir yöntem oluşturmayı denemiştir. Bu yöntem ‘**dağılımsal**’ adıyla anılır. Dağılımsalcılık bir bütünü/tümceyi oluşturan dilbilgisel birimlerin dağılımlarının incelenmesini hedefler.<sup>102</sup>

Bir dile ait yapı özelliklerinin tespitinde gerekli olan birinci madde dil topluluğuna ait konuşuculardan elde edilen dil örneğidir. Dilbilimci ancak böyle bir sözceler bütünü üzerinde parçalama, yer değiştirme, dağılım ve sınıflandırma gerçekleştirebilir. Dağılımcı yaklaşıma göre dilin yapısı deney yoluyla incelenebilir. Bu inceleme iki aşamada gerçekleştirilir.

1. Parçalama
2. Öğeler arasındaki ilişkileri belirleme

Parçalama uygulaması herhangi bir dil ögesini en küçük birimlerine kadar ayırır. İkinci aşamada ise parçalarına ayrılan öğelerin dağılımları ve birbiriyle, çevreleriyle olan ilişkisinin tespit edilir. Bu noktada öğelerin yer değiştirme uygulamasıyla sınırlılıklar ortaya çıkarılır. Harris bu çalışmasıyla ilk kez Bloomfield’in geldiği cümle sınırını aşarak cümleden daha büyük bütünlü yapısal ve dağılımsal yöntemle belirlemeye çalışmıştır. Dağılımsalcılık yaklaşımının yanı sıra geliştirdiği çekirdek cümle ve dönüşüm işlemleri ile öğrencisi Noam Chomsky’nin ortaya koyduğu Üretken Dönüşümlü Dil Bilgisinin temellerini atmıştır.<sup>103</sup>

## **- NOAM CHOMSKY VE ÜRETKEK DÖNÜŞÜMLÜ DİL BİLGİSİ**

Noam Chomsky ismi 20. yüzyıl ile başlayan modern dilbilim çalışmalarına F. de Saussure’dan sonra damgasını vuran ikinci isimdir denebilir. Bu alanda geliştirdiği kuramlar devrim niteliğinde kabul edilir. 1928 yılında ABD’de dünyaya gelen Chomsky, Pensilvanya ve Harvard’da matematik ve felsefe eğitimi almıştır. Amerikan

<sup>102</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 221-222;

<sup>103</sup> Bayraktar, **a.y.**; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 63-65.

Yapısalcılığının önde gelen isimleri Boomfield ve hocası Harris'in inceleme ve görüşlerinin Chomsky'nin ortaya koyduğu bu kuramda etkili olduğu görülür. Son yüzyılda adından sıkça söz edilen Üretken-Dönüşümlü Dilbilgisi kuramı dil ve zihin ilişkisini temel alan bir yaklaşımdır.<sup>104</sup>

Chomsky, bu kuramı oluştururken zihinci geleneği benimsemiştir. Zihinci yaklaşımın tarihi Platon'a dayanmaktadır. Zihinci geleneğin ilk varsayımları Platona dayandırıldırılmakla birlikte modern zihinci yaklaşım Aristoteles ile başlamıştır. Daha sonraki süreçte Descartes ve Port Royal okulunun görüşleri de bu geleneği takip etmiştir. Klasik zihinci yaklaşım insanda var olan bazı yeteneklerin doğuştan itibaren bulunduğunu savunmaktadır. Chomsky bu varsayımı modern dönemde “bilgimizin ve kavrayışımızın bir bölümü doğuştan vardır, bu biyolojik özelliğimizin bir bölümüdür, genetik olarak belirlenmiştir, tıpkı kanatlı olmak yerine, kol ve bacaklı olmamıza neden olan ortak özelliklerimizin unsurları gibi.” şeklinde yorumlamıştır. Özetleyecek olursak Chomsky dil yetilerini biyolojik faktörlere bağlayarak genetik olarak belirlenmiş ilkelere dayandırır.<sup>105</sup>

Chomsky'nin önermelerinde zihinci geleneğin ‘doğuşancı’ tarafının yanı sıra Humboldt'un görüşlerinin de önemli bir yeri vardır. Özellikle Humboldt'un ileri sürdüğü ‘tüm dillerin ortak ilkelere göre işlediği, hiçbirinin diğerine üstün olmadığı sadece kullanımda farklılık gösterdiği’ savı, Chomsky'nin ‘dil üreticiliği’ görüşüne temel teşkil etmiştir. Dolayısıyla Chomsky'e göre diller, bu ortak ilkelere dayanan bazı dilbilgisel kaidelere göre üretim yapmaktadır. Buradan yola çıkan Chomsky “dilsel üretimler, üretildiği durumun koşullarına bağlı olarak, sınırlı sayıda sözcükle ve sonsuz sayıda farklılıkla gerçekleştirilebilir” önermesini ortaya koymuştur.<sup>106</sup>

Chomsky geleneksel ve yapısalcıların dili betimleme üzerine değerlendirmelerini yetersiz görmektedir. Özellikle daha önceki dilbilim çevreleri tarafından cevabı üzerinde düşünülmeyen iki soru yöneltir:

---

<sup>104</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 65-66.

<sup>105</sup> Fatih Müldür, “Noam Chomsky’de Üretici Dilbilgisi: Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı”, **Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi**, No: 27, Güz-2016, s. 60.

<sup>106</sup> **A.e.**, s. 61.

“1. Bir konuşucunun belli bir tümcenin kendi anadiline ait olup olmadığını anlayabildiğini nasıl açıklamak gerekir?

2. Bir dili konuşan kimsenin, daha önce hiç duymadığı, kendisinin söylemediği bir tümceyi üretmesi ve onu anlaması nasıl açıklanabilir?”.<sup>107</sup>

Chomsky, dilbilim çalışmalarının odak noktasında olan biçim-anlam tartışmalarında bütüncül bir dil anlayışı çizgisinde durur. Bu noktada Descartes’in fizik ve metafiziği kendi içinde ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini savunan görüşünü benimsemektedir. Yani dili oluşturan olgular ve işleyişi ayrı ayrı incelenmelidir. O’na göre birinci aşama dilin betimlenmesidir. Betimlemenin amacı araştırılan olguları tespit edip sınıflandırmaktır. Daha sonraki ikinci aşama ise tespit edilip sınıflandırılan bu olguların arasındaki ilişkilerin ve beyindeki üretilme sürecinin anlaşılması ve açıklanmasıdır. Son döneme kadar olan çalışmalar birinci aşama ile sınırlı kalmıştı. Oysaki bu çalışmalar arasında dilin işleyişine dair herhangi bir önerme dikkat çekmemektedir. Chomsky ise tarih boyunca yapılan gözlemlerin ve deneylerin dilin işleyişine ait bir kuram oluşturulmasında yeterli olduğunu ve artık bu olguların nasıl işlediğine dair incelemelerin yapılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu sebeple üretici dil bilgisi kuramı açıklayıcı bir özellik taşımaktadır.<sup>108</sup>

Chomsky ilk kez 1957 yılında ‘Syntactic Structures’ (Sözdizimsel Yapılar) adlı eserinde bu kuramın genel çerçevesini yayınlamıştır. Ancak kuram, gelen eleştiriler kapsamında her on yılda bir yenilenmiştir. Kerimoğlu bu gelişim sürecini aşağıdaki şemada bir araya getirmiştir.<sup>109</sup>

| Tarih | Model                         | Anahtar Terimler                                          | Ana Yayın                           |
|-------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1957  | Üretken Dönüşümsel Dilbilgisi | Yeniden yazım kuralları, Dönüşüm, Üretken, Çekirdek cümle | Chomsky-Syntactic                   |
| 1965  | Standart Kuram                | Edinç-Edim, Derin yapı- Yüzey yapı                        | Chomsky-Aspects of Theory of Syntax |

<sup>107</sup> Zeynel Kıran, Ayşe E. Kıran, **a.g.e.**, s. 228.

<sup>108</sup> **A.e.**, s. 229; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 68.

<sup>109</sup> **A.e.**, s. 67.

|              |                              |                                               |                                                                                                          |
|--------------|------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1970         | Genişletilmiş Standart Kuram |                                               | Chomsky-1970 sonrası makaleler                                                                           |
| 1981         | Yönetme ve Bağlama Kuramı    | İlkeler, Değiştirgenler, D-ve Y- yapı, Taşıma | Chomsky-Lectures on Government and Binding                                                               |
| 1990 sonrası | Yetinmeci Program            | Sayısal dizge, arayüzler, mükemmellik         | Chomsky-A Minimalist Program for Linguistic Theory-1993 (makale)<br>Chomsky- The Minimalist Program-1995 |

şekil 3.8. Üretken-Dönüşümlü Dil Bilgisinin Geçirdiği Süreç.

Kuram, 1990 sonrasına kadar gelişimine devam eden bir kuramdır. Dolayısıyla oldukça ayrıntılı bir gelişim sürecine sahiptir. Bu süreç boyunca bazı görüşlerini tekrardan gözden geçirmiş bazılarını ise tamamen bırakmıştır. Buradaki amacımız kuramın geçirdiği bu uzun süreci ayrıntılı bir şekilde ele almaktan ziyade kuramın başlangıçtaki kabullerini ve Chomsky'nin ortaya koyduğu temel kavramları tanıtmaktır.

Üretken Dönüşümsel Dil Bilgisi kuramının varsayımsal temeli 4 maddede özetlenebilir. Bunlar;

1. Doğuşancılık ilkesi: Her insan dil yetisi ile dünyaya gelir. Doğuştan gelen bu dil mekanizması dünyadaki her bireyde aynıdır. Bu sebeple tüm insanlarda evrensel bir dil vardır. Birey bu evrensel dilin üzerinde içinde bulunduğu çevreye göre özel dil bilgisini (Türkçe, Arapça, İngilizce vb.) oluşturur. Bu özel dil bilgisi sezgisel olarak oluşur.
2. Evrensellik ilkesi: Chomsky'e göre her dil eşittir ve her düşüncüyü karşılayabilir. İnsan zihninde var olan evrensel dil bilgisi tüm dünyadaki dillerin kaidelerini bünyesinde bulundurur.
3. Ortak kategori ilkesi: Tüm dillerde ortak kategoriler vardır. Örneğin tüm dillerde isimler, fiiller, iyelik, sayı, cinsiyet, fiil kipleri gibi sınıflandırmalar bulunmaktadır.



4. Sınırlı sözcük sonsuz cümle ilkesi: Her dile ait sınırlı sayıda sözcük vardır. Ancak bu sözcüklerle sonsuz sayıda cümle kurulabilir.<sup>110</sup>

Chomsky insan dilinin işleyişini bu temel varsayımlar ve daha önce bahsettiğimiz sorular çerçevesinde aşağıdaki gibi şemalaştırır. Chomsky şemalaştırdığı bu süreçle birlikte soyut yapıların biçimsel özelliklerini vurgulamanın yanı sıra insan zekasını ve yaratıcılığını da ön plana çıkarmıştır.<sup>111</sup>

Bilgi → Dil yetisi → Dil → Yapılandırılmış ifadeler  
(data) (language faculty) (language) (structured expressions)

### **Dilbilgisel Olan ve Dilbilgisel Olmayan**

Chomsky'nin burada dilbilgisel olan ve olmayan karşıtlığından kastettiği anlam ve dilbilgisel kavramlarının birbirinden ayrıştırılmasıdır. Bunu önermesini verdiği iki örnek üzerinden açıklamaktadır.

- a. “Renksiz yeşil fikirler öfkeyle uyuyorlar (Colorless green ideas sleep furiously)”  
b. “Öfkeyle uyuyor fikirler yeşil renksiz (Furiously sleep ideas green colorless)”

Bu cümle örneklerinde (a) cümlesini dilbilgisel olarak tanımlar. Ancak bir anlam ifade etmediğini savunur. İkinci (b) cümlesi ise dilbilgisel bir cümle değildir. Bunun yanı sıra bir anlam da ifade etmemektedir. Ancak yukarıdaki her iki cümle de kabul edilebilir cümle kategorisinde değildir. Eğer şöyle bir örnek cümle (**Çocuklar yataklarında uyuyorlar**) verilseydi bu cümle ‘kabul edilebilir’ sayılırdı.

Chomsky yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere cümleleri incelerken üç derecelendirmeyi dikkate alır:

-Kabul edilebilirlik- kabul edilemezlik

-Dilbilgisel- dil bilgisi dışı

-Anlamli olan-anlamsız olan<sup>112</sup>

### **Derin Yapı ve Yüzey Yapı**

<sup>110</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 68-69.

<sup>111</sup> Kerimoğlu, **a.y.**; Zeynel Kiran, Ayşe E. Kiran, **a.g.e.**, 227.

<sup>112</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 71.

Derin yapı ve yüzey yapının anlaşılması da esasında yine Chomsky'nin ileri sürdüğü doğuştancı yaklaşıma dayanmaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi her insan çevresinde etkileşime girdiği özel dil bilgisini kavrayıp kullanabilmesi için doğuştan getirdiği evrensel dil mekanizmasına sahiptir. Dil evrenselleri de derin yapı-yüzey yapı karşıtlığı içinde kendini gösterir.<sup>113</sup>

Derin yapı Saussure'ün töz kavramına karşılık gelirken, yüzey yapı ise biçim kavramına karşılık gelir. Yapısalcılıkta biçim belirleyici olandır ve anlam ikinci sıradadır. Ancak Chomsky'e göre yüzey yapı ikinci sıradadır. Doğuştan zihinde var olan ve soyut anlamı temsil eden derin yapı ilk sırada yer alır. Kerimoğlu verdiği Türkçe cümle örnekleri ile bu karşıtlığı şu şekilde açıklamaktadır.<sup>114</sup>

\*Kadın futbolcuyla konuştu.

Bu cümleden iki farklı anlam ortaya çıkabilir. 'Bir kadın, bir futbolcuyla konuşmuş' olabilir, ayrıca 'Bir kişi, kadın bir futbolcuyla konuşmuş' olabilir. Dolayısıyla yüzey bir tane ama anlam iki tane olabilir. Bu cümlenin hangi anlamı ifade ettiği ancak öğelerin iç ilişkilerinin ve bağlamının incelenmesiyle ortaya çıkar. Yani her yüzey yapı bizi derin yapıya ulaştırmaz. Bunun tam tersi de gerçekleşebilir. İki farklı yüzey yapı aynı derin yapıyı gösterebilir.

\*Ali camı kırdı.

\*Cam Ali tarafından kırıldı.

Bu iki cümle farklı yüzeylere (biçim) sahip olsa da aynı derin yapıyı ifade eder.

Chomsky esasında bu karşıtlık ile yüzey yapı-derin yapı ve bu ikisi arasındaki işlemleri ortaya koymaya çalışır. Sayısal dizge adını verdiği bu ilişkiler dizgesi sözlük ve evrensel dil bilgisi ilkelerini kapsamaktadır. İnsan doğuştan getirdiği derin yapıyı, içinde edindiği sözcük ve kavramlarla, değiştirme işlemlerinin yardımıyla yüzey yapıya yansıtır.<sup>115</sup>

## **Edinç ve Edim**

<sup>113</sup> Kıran, **Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi**, s. 32;

<sup>114</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 72-73.,

<sup>115</sup> Kerimoğlu, **a.y.**

Edinç ve edim karşıtlığı Saussure'ün ortaya koyduğu dil-söz kavramlarına benzemektedir. Edinç, zihinde doğuştan gelen dil becerisidir. Chomsky edinç'i iki kısma ayırır. Evrensel edinç ve özel edinç. **Evrensel edinç** dil becerisinin tüm insanlarda bulunduğu boyuttur. **Özel edinç** ise içinde bulunduğu çevreye ait dilin becerisini öğrendiği boyuttur. Bu iki boyut sezgisel olmakla birlikte evrensel edinç, özel edince zemin hazırlar. **Edim** ise özel edinç sayesinde sezgisel olarak edindiği özel dilin kurallarını kullanım aşamasına geçirdiği boyuttur. Örneğin iki farklı ülkede dünyaya gelen çocuk zihinlerindeki evrensel edinç ile doğarlar. Bulundukları ülkede konuşulan dil çerçevesinde zihinlerinde özel edinç şekillenmeye başlar. Bu noktada özel edinç çocuğun maruz kaldığı dile göre farklılık gösterir. Bu çocuklar maruz kaldıkları bu dilleri kullanmaya başlamalarıyla birlikte edim aşamasına geçerler. Edim boyutu dil-dışı birçok faktörden etkilenebilir bir aşamadır. Bu sebeple dilin kullanımını etkileyen etmenleri dikkate almak zorundadır. Dolayısıyla edim daha çok ruhbilim ve toplumbilimin inceleme alanıdır denebilir.<sup>116</sup>

Sonuç olarak dilbilim sahasında gerçekleştirilen tüm bu araştırmalar dile ve dille ilgili alanlara farklı bir bakış açısı getirmiştir. Özellikle dilin bizzat kendisinin sınırlarının oluşturulması ve kendisinin tanımlanması ortaya koyulan kuramların çıkış noktası haline gelmiştir. Bu yeni kuramlar, dil bilgisine ve dil bilgisi öğretimine de farklı nazariyelerle yaklaşma fırsatı tanımıştır. İlerleyen kısımlarda ortaya konan bu yaklaşımların dil bilgisine ne gibi bir katkısı olduğunu incelemeye çalışacağız.

Buraya kadar konu edindiğimiz modern dilbilim çalışmaları incelendiğinde kaynaklarda özellikle Ferdinand de Saussure ve Noam Chomsky'e ait görüşlerin Port Royal okulu, Descartes gibi kurum ve dilbilimcilere dayandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu noktada şu hususa değinmenin elzem olduğu görüşündeyiz. Modern dilbilimin yapı taşı denebilecek birçok kavramın Arap dilbilimi geleneğine ait dilbilimciler tarafından eserlerinde konu edildiği yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle Chomsky tarafından öne sürülen bazı kavramlarda Sibeveyhi etkisi açıkça görülmektedir. Nitekim Chomsky 1989 yılında gerçekleştirdiği bir görüşmede Arap dilbiliminin çalışmaları üzerindeki

---

<sup>116</sup> Zeynel Kiran, Ayşe E. Kiran, **a.g.e.**, s. 231; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 70.

etkisi sorulduğunda, ortaya koyduğu kuram üzerinde Arap dilbilim çalışmalarının büyük etkisi olduğunu dile getirerek bu hususa dikkat çekmiştir.<sup>117</sup>

### 3.2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

Yapılan araştırma ve incelemeler neticesinde modern dilbilim çalışmalarının dile olan bakışa ve dili ele alış şekline yeni bir soluk getirdiği bir gerçek. Ana dili ya da yabancı bir dili öğrenme isteği insanlığın çok eski dönemlerden beri ilgi alanı olmuştur. Peki bu yeni dönem dil kuramları, kadim bir merak konusu olan dil ve dil bilgisi öğretimi/öğrenimini etkilemiş midir? Etkilediyse hangi alanlarda ve nasıl etkilemiştir? Bu bölümde bu sorular çerçevesinde dil genelinde ve dil bilgisi özelinde ortaya koyulan öğretim yaklaşımlarını inceleyeceğiz.

Dil, yaşamın birçok alanında varlık gösteren bir olgudur. İnsanlar arası iletişim, edebiyat, nöroloji, felsefe, coğrafya gibi farklı disiplinlerin de inceleme konusudur. Nitekim diğer bölümde de belirttiğimiz gibi modern dilbilim alanında yeni kuramlar ortaya koyan bilim insanlarının çeşitli alanlarda uzmanlık göstermesi bunun en büyük göstergesidir. Dilin bu farklı bilim dalları ile etkileşim içinde olması dilbilime ait yeni alt dalların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Tüm yönleriyle dil öğretimi ve öğrenimi açısından baktığımızda ise bu alt dallar arasında uygulamalı dilbilim, toplumdilbilim ve ruhdilbilim dikkat çekmektedir.

1956 yılında ilk defa Edinburgh Üniversitesi'nde açılan Uygulamalı Dilbilim Okulu ve 1957'de Washington'da kurulan Uygulamalı Dilbilim Merkezi ile müstakil bilim dalı haline gelen uygulamalı dilbilimin, insan bilimleri ve fen bilimleri arasında bir köprü niteliğinde olduğu dilbilimciler tarafından vurgulanmıştır. Bu durumda uygulamalı dilbilim ifadesi hem dilbilime ait dil öğretimi, sözlükbilim ve çeviri alanlarında hem de dilbilim dışında mantık, matematik ve sayıbilimi alanlarında kullanılmaktadır. Çok uygulamalı dilbilim alanına bu perspektiften bakıldığında her ne kadar üç başlıkta (-dil ve eğitim, -dil, iş ve hukuk, -dil, bilgi ve etki) toplansa da son gelişmelerle bu başlık altında farklı alanlarla ilgili çalışmaların yapıldığı

---

<sup>117</sup> Abdullah Ahmed Câdu'l-Kerîm, "Sibeveyh ve'l-medresetu'l-tevlîdiyyetu't-tahvîliyye", **el-Mu'temeru'd-duvelî es-sâdis li Câmîati'l-Kâhire-Sibeveyh İmâmu'l-'Arabiyye-**, Mart-2010, s. 25.

görülmektedir.<sup>118</sup> Ancak en temelde uygulamalı dilbilim, dil öğretimiyle ilgili bir bilim dalıdır. Diğer bir deyişle dilbilimde ortaya konan kuram ve yöntemlerin dil öğretimindeki sorunlar ve bunların çözümleri üzerinde uygulandığı bir alandır.<sup>119</sup>

Özellikle yabancı dil öğretiminin temelini, hangi dil birimlerinin hangi durumlarda nasıl sunulacağı oluşturur. Zira dil öğreniminde esas olan dili oluşturan ses, kelime, sözcük öbekleri, cümle ve anlam gibi yapısal birimlerle bu birimlerin aktif olarak kullanımıdır. Bu noktada uygulamalı dilbilim, öğretilen dilin varlığını tespit etmekten ziyade dilin sistemini öğretmeyi hedefler. Toplumsal bir yapı içerisinde bulunan, kişiyi doğrudan ya da dolaylı şekilde etkisi altına alan coğrafi konum, toplumsal tabaka, öğrenim düzeyi, cinsiyet, yaş gibi farklı etmenler bu dil sistemiyle etkileşime girer. Bu sebeple uygulamalı dilbilim, toplum dilbilimle de ilişkilidir. Zira toplum dilbilim, kişinin dil kullanımı ile kişiyi çevreleyen toplumsal olgular arasındaki etkileşimi araştırır.<sup>120</sup> Özellikle yabancı dil öğretiminde toplumlar arası bildirişimlerin değişiklik göstermesine dikkat çekilmesi önem arz etmektedir. Zira konuşucudinleyici arasında ifade etme ve anlaşılmanın gerçekleşebilmesi için her toplumda var olan gerçekçi bildirişim durumlarından öğrencinin haberdar edilmesi gerekmektedir. Bu noktada toplumsal dilbilim, örneğin ‘teşekkür etmek’ söz diziminin farklı toplumsal çevrelerde ve değişik konumlarda nasıl söyleneceği üzerinde somut bir rol oynamaktadır. Şüphesiz yakın arkadaş çevresi ile bir kereye mahsus görülen kişilere aynı ifadelerle teşekkür edilmesi beklenemez. Ayrıca ‘teşekkür etmek’ gibi bir sözdiziminin bir toplumun farklı kesimleri tarafından değişik varyasyonlarda dile getirilmesi de toplumsal bir gerçekliktir. Aşağıda bir eylem karşısında karşılaşılabilecek durumlar, toplum dilbilimsel verilerle hazırlanarak tablo haline getirilmiştir.<sup>121</sup>

---

<sup>118</sup> Osman Senemoğlu, “Dilbilim Kuramları ve Yabancı Dil Öğretimi”, **Dilbilim**, No. 9, Temmuz 2012, s. 208; Candemir Doğan, **Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri**, İstanbul, Ensar, 2012, s. 20; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 228.

<sup>119</sup> Bayraktar, **a.g.e.**, s.146.

<sup>120</sup> Doğan, **a.g.e.**, s. 25-26.

<sup>121</sup> Senemoğlu, **a.g.e.**, s. 213-214; Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 225.

| Sözdizimi: Teşekkür Etmek |                       |                          |                         |                       |
|---------------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|
| İşlev ve konum            |                       | Yakın dostlar karşısında | Uzak arkadaş karşısında | Yabancılar karşısında |
| Telefonda                 | Küçük bir yardım için |                          |                         |                       |
|                           | Büyük bir yardım için |                          |                         |                       |
| Yüzyüze                   | Küçük bir yardım için |                          |                         |                       |
|                           | Büyük bir yardım için |                          |                         |                       |

Hedef dile ait toplumsal ölçütlerin öğretilmesi tek başına yeterli görülmemektedir. Buna ilaveten kişinin kendi yaşadığı çevredeki toplumsal bildirişimlere vakıf olması, hedef dille bu bildirişimler arasında karşılaştırma yapması öğrendiği dildeki başarısını olumlu yönde etkileyecektir.<sup>122</sup>

Dil öğretiminde etkili rol oynayan diğer bir alt dilbilim dalı ise ruh dilbilimidir. Ruh dilbilim; dilin üretimi, anlama, tanıma gibi davranışların ruhsal ve zihinsel süreçlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı zihnin işleyiş sürecini ele alması hasebiyle biyoloji, nöroloji gibi pek çok farklı disiplinlerle etkileşim içindedir.<sup>123</sup> Bu sebeple de ruh dilbilimin incelediği alanlar oldukça çeşitlilik gösterir. Bu çeşitliliği Field aşağıdaki gibi altı başlık altında sınıflandırmıştır.<sup>124</sup>

1.Dil kullanımı: Konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerileri ve dilde hafızanın yeri.

2.Sözlüksel depolama ve geri getirme: Zihinde sözcüklerin nasıl saklandığı ve ihtiyaç halinde kullanmak üzere geri çağrıldığı.

3.Dil edinimi: İlk dilin veya anadilin nasıl kazanıldığı.

<sup>122</sup> Senemoğlu, **a.g.e.**, s. 215.

<sup>123</sup> Bayraktar, **a.g.e.**, s. 145.

<sup>124</sup> Kerimoğlu, **a.g.e.**, s. 226.

4. Özel durumlar: Sağırılık, körlük, ikiz olmak veya beyin hasarları gibi özel durumların dil kullanımına etkisi.
5. Beyin ve dil: Dilin beyindeki yeri, dilin beyindeki gelişimi.
6. İkinci dil edinimi: İkinci dil edinimi ve kullanılması.

Ruh dilbilim özellikle insanın dil öğrenim süreci üzerinde yoğunlaşan çalışmalarıyla ön plana çıkmıştır. Ruh dilbilimin bu sahadaki incelemeler esasında dil öğretiminin kuramsal temellerinin anlaşılmasına ışık tutmaktadır. Modern dönemdeki bu çalışmaları daha iyi anlayabilmek için bu dönem öncesindeki dil öğretimine hakim olan ‘Geleneksel Dil bilgisi’ yaklaşımına göz atmakta fayda görüyoruz. 17. ve 19. yüzyılları arasında dil öğretimini şekillendiren bu kuram dildeki biçimlerin açık ve ayrıntılı bir şekilde öğretilmesini hedeflemiştir. Bu hedefini de dilbilgisi-çeviri yöntemi çerçevesinde tûmdengelimli tekniğini kullanarak gerçekleştirmiştir. Geleneksel dil bilgisi temelde sözdizimini (syntax) esas alır. Bu sebeple sözcüklerin cümle içinde doğru bir şekilde sıralanışı üzerine odaklanır. Dersler, sunum (presentation), uygulama (practice) ve üretim (production) aşamalarından oluşur. Bu modelde (SUÜ) öğretilcek olan dil bilgisi kalıbı etkinlik içinde verilerek açıklanır. Daha sonra alıştırmalar içinde uygulanır ve son olarak öğrencilerden yazılı ya da sözlü şekilde bir üretim istenir. Bu üç aşama çizgisel bir dizgede aktarılır. Aynı zamanda zihinde gerçekleşen işleyişin de çizgisel düzlemde gerçekleştiği varsayılır. Bu modelde doğruluk ilk sırada yer alır. Akıcılık ise ikinci plandadır. 19. Yüzyılın sonlarına doğru gelindiğinde ise dilbilgisi-çeviri yöntemi eleştirilerek buna karşılık sözel dilin temel alındığı (doğal yöntem, dolaysız yöntem vb) yöntemler de geliştirilmiştir. Ancak 20. yüzyılla birlikte Skinner tarafından tüm öğrenmelerin dayandırıldığı ‘davranışçılık’ adında yeni bir yaklaşım ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımın modern dilbilim kuramlarından yapısalcılık üzerinde büyük etkisi olmuştur. Davranışçılık yaklaşımından sonra 20. yüzyılın ikinci yarısında varlık gösteren ‘bilişsel’ yaklaşım ise Chomsky’nin ortaya koyduğu üretici-dönüşümsel dilbilgisi üzerinde etkili olmuştur.<sup>125</sup> Çalışmamızda odak noktamız dil bilgisi olduğu için buradaki hedefimiz; modern dönemde dil öğretimine temel teşkil eden bu bilimsel

---

<sup>125</sup> İpek P. Uzun, Bahtiyar Makaroğlu, Kübra Karaca, **Genç Dilbilim Yazıları**, Ankara, Dilbilim Derneği Yayınları, 2020, s. 13; Pehlivan, Aydın, **a.g.e.**, s. 110-111.

yaklaşımları inceleyerek dil bilgisi öğretimine getirdiği yeni bakış açılarını incelemektir.

### 3.2.1. Davranışçı Yaklaşım

B.F. Skinner tarafından edimsel koşullanma adıyla geliştirilen davranışçı yaklaşım sözel davranışın uyarıcı ve pekiştiricilerle sözlü olmayan davranışları koşullandırıp pekiştirdiği tezini savunur. Bu yaklaşımda kullanılan ilke ve yöntemler hayvanlar üzerinde gerçekleştirilen deneyler sonucunda oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bu eğitim ilkeleriyle insanlardaki eğitim süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımda uyarıcı-tepki arasında bağ kurma işlemi esastır. Yani gönderilen bir uyarıcıya bireyin vereceği tepki, cevap ya da davranış ‘öğrenme’ olarak kabul edilmektedir. Skinner’a göre dil de diğer davranışlar gibi bir davranıştır. Bundan dolayı davranışçılık yaklaşımında birey çevresel faktörlerin etkisiyle dili taklit ederek öğrenir. Skinner dil bilgisinin bu bağlamda öğretilbileceğini dile getirmiştir. Dolayısıyla da öğretimde yapıyı temel alan katı bir dil bilgisi verilmiştir. Yaklaşımda tekrar ve taklit ön plana çıktığı için öğrencilere verilen çeşitli alıştırmaların sürekli tekrarlanmasıyla kurallar öğretilmeye çalışılmıştır. Bu tekrarlarla öğrencinin davranışları değiştirilerek dil kullanım davranışının bir alışkanlık haline gelmesi amaçlanmıştır.<sup>126</sup>

Davranışçı yaklaşımda dil öğretimi davranışların öğretilmesi, tekrarlanması ve şartlandırılması üzerine geliştirildiği için öğrencinin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi arka planda kalmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin düşüncelerini söze dökmelerini ve kendilerini özgürce ifade etmelerini gerektirmeyen bir dizi mekanik alıştırmalarla dil bilgisi öğretilmeye çalışılır. Seslerin, sözcüklerin ve tümcelerin doğru kullanıma odaklanan öğrenci anlamak için çok çaba sarfetmez. Bu doğru kullanım alışkanlığının oluşturulması için örüntü alıştırmalarından faydalanılır. Fauziati bu örüntü alıştırmaları aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır.<sup>127</sup>

<sup>126</sup> Firdevs Güneş, **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, 9. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2021, s. 46; Murat Özbay, **Türkçe Eğitim Açısından Dil Bilgisi Öğretimi** Ankara, Pegem Akademi, 2012, s. 72-73.

<sup>127</sup> Firdevs Güneş, “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 6, No. 11, 2009, s. 4; Çetinkaya, Yolcusoy, a.g.e., s. 117-118.



- 1.Tekrar (Repetition): Sözcelerin (utterance) sesli tekrarı.
- 2.Büküm/Çekim (Inflection): Sözcelerde bir sözcüğün ya da biçimbirimin değişmesi.
- 3.Yerine Koyma (Replacement): Sözcelerde bir sözcüğün değişmesi.
- 4.Yeniden Biçimlendirme (Restatment): Öğrencilere sözceleri söyleyip onlardan bu sözceleri başka öğrencilere yöneltmelerini isteme.
- 5.Tamamlama (Completion): Sözceleri eksiksiz bir biçimde (complete form) tekrar etme.
- 6.Aktarım (Transposition): Bir sözcük eklendiğinde sözcük dizilişini değiştirme.
- 7.Yayılım (Expansion): Sözcenin belli bir yerine sözcük ekleme.
- 8.Kaynaşma (Contraction): Öbek (phrase) ya da tümceciği (clause) tek bir sözcük ile değiştirme.
9. Dönüşüm (Transformation): Bir tümceyi olumsuz ya da soru biçimine dönüştürme ya da zaman (tense), kip (mood), çatı (voice) ya da kipliğe (modality) göre çekimleme.
- 10.Birleştirme (Integration): İki sözcüyü birleştirme.
- 11.Karşılık verme (Rejoinder): Verilen sözcüye uygun karşılık verme.
- 12.Yeniden yapılanma (Restoration): Öğrencilereden bir tümceden alınan sözcüklerin özgün yapısına uygun bir biçimde sıralamalarını isteme.

Bu örüntü alıştırmalar kuralların ezberlenmesini esas alır. Bu uygulamalar anlama becerilerini oluşturan okuma-dinleme arasında bir bağlantı kurmaktan uzaktır. Bu alıştırmalar daha ziyade konuşma ve yazma becerileri ile ilintilidir. Aynı zamanda bu alıştırmalar sözcük ve tümce boyunda kaldığı için metin arka plandadır.<sup>128</sup> Özetle davranışçı yaklaşım dil öğretiminde kuralların öğrenilmesine odaklı bir yapıdır. Salt dil bilgisi öğretimi ön plana çıktığı için dil becerilerinin öğretimini desteklememektedir. Diğer bir deyişle dil bilgisi dinleme-konuşma-okuma-yazma becerilerinin ediniminde ve geliştirilmesinde aktif rol oynamamaktadır. Bunun yanı sıra uyaran-tepki-pekiştireç üçlüsünde özellikle pekiştirme aşaması öğrenciden öğrenciye değişkenlik gösteren bir durumdur. Aynı zamanda dil öğrenimi belirli

---

<sup>128</sup> Özbay, a.g.e, s. 73.

mekanlarda sınırlı kaldığı için olumlu davranışları pekiştirme süreci kısıtlı olacağı için davranışın bir alışkanlık halini alması için daha uzun bir zamana gereksinim duyabilir. Bu ve benzeri faktörler de dili kurallar çerçevesinde sınırlandırıp kullanılabilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

### 3.2.2. Bilişsel Yaklaşım

1960 sonrasında davranışçı yaklaşımın sunduğu tekrar ve taklide dayalı görüşün aksine insan zihninin işleyişine odaklanan bilişsel yaklaşım açıklamaları yavaş yavaş yer edinmeye başlamıştır. Chomsky, davranışçıların iddia ettiği gibi insan beyninin doğuştan boş bir levha olmadığını bilakis doğuştan biyolojik bir dil mekanizması ile dünyaya geldiğini ileri sürer. Çevresel faktörleri göz ardı etmemekle birlikte dilin edinildiğini savunur. Skinner dilin davranışsal boyutunu incelerken Chomsky ise dilbilgisel bilginin kaynağını esas almıştır. Buradan hareketle bilişsel yaklaşımda zihin bilgisayara, öğrenim süreci de bilgisayarın veri işleme sürecine benzetilir. Diğer bir deyişle Chomsky'nin iddiası beynin; ses bilgisi, sözdizimi, anlam bilgisi vb. dili oluşturan öğelerin genetik olarak bir donanıma sahip olduğudur. Doğuştan var olan bu bilgiler daha sonra çevresel faktörlerin de etkisiyle zihinde işlemlemeye tabi tutulur. Bu zihinsel işleme esnasında bireyin beş duyu organı da aktif olarak bu sürece katılır. Dil bilgisi öğreniminin de böyle karmaşık bir süreçten geçtiği varsayılır. Nitekim Fotos, dil bilgisi öğretiminin bilişsel bir modelini çizmiştir. Özgen ise bu modeli sıralı bir şekilde tablo halinde sunmuştur.<sup>129</sup>

|                                            |                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.Adım:</b> Duyusal Algı                | İşitsel ve görsel girdi alınır                                                                                                                                                        |
| <b>2.Adım:</b> Seçici Algı                 | Öğrenen dikkatini toplar ve bilinçli bir konuya odaklanır.                                                                                                                            |
| <b>3.Algı:</b> İşleyen Bellek              | Öğrenen odaklandığı konudan aldığı bilgileri düzenli bir biçimde kısa-süreli belleğe aktarır. Bu bilgileri toplarken inceleme, sorgulama ve tekrar etme gibi yöntemlerden yararlanır. |
| <b>4.Adım:</b> Uzun-Süreli Belleğe Kodlama | Öğrenen iki tür kodlama süreci kullanabilir. İlki dikkat, strateji                                                                                                                    |

<sup>129</sup> Kerimoğlu, a.g.e., s. 227; Güneş, **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, s. 47-48; Özbay, a.g.e, s. 119-123.

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | kullanımı ve çaba gerektirir. Bilinçlidir. İkinci süreç ise bilinçsizdir ve çocuğun anadil edinim sürecine benzer bir süreçtir.                                                                                                                                                   |
| <b>5.Adım:</b> Uzun-Süreli Bellek Depolama        | Açık ve örtük bilgilerin depolanıp saklandığı süreçtir. Öğrenen burada her iki tür bilgiyi de saklayabilir.                                                                                                                                                                       |
| <b>6.Adım:</b> Varsayım Oluşturma ve Sınama       | Öğrenen, işlemlenmiş girdideki dilsel özellikleri fark eder. Daha sonra var olan bilgisi ile bu bilgiyi ya da aradilini karşılaştırır. Son olarak, öğrenci yeni bilgileri ve var olan bilgileri doğrultusunda yeni varsayım oluşturur.                                            |
| <b>7.Adım:</b> Uzun-Süreli Bellekten Geri Çağırma | Paralel işleme süreci zihindeki bilgileri çağrıştıran yönlendiriciler olduğunu söylemektedir. Bu yönlendiriciler sayesinde öğrenci gerektiğinde depoladığı bilgilere ulaşabilmektedir.                                                                                            |
| <b>8.Adım:</b> Üretim Stratejileri ve Çıktı       | Öğrenenlerin bu süreç içerisinde doğru biçimi üretmeleri beklenmez; sadece ürettiklerinin farkına varmaları sağlanır. Dolayısıyla, iş edimi sırasında kolaylaştırma ya da düzeltme yapmaya gerek yoktur.                                                                          |
| <b>9.Adım:</b> Dönüt (Feedback)                   | Dönüt alma/verme, varsayım sınama ve örtük dilsel bilginin geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Varsayım iki biçimde sınanır. Öğrenen ya algısal açıdan girdiyi aradille karşılaştırır ya da üretimsel açıdan çıktılar oluşturarak çevresinden aldığı dönütleri değerlendirir. |

Tablo 3.2. Dil Bilgisi Öğretimi Bilişsel Modeli

Bilişsel yaklaşım dil bilgisi öğretiminde davranışçı yaklaşıma göre daha esnek bir yol izler. Herşeyden önce bu yaklaşım öğrenme ve öğretme kavramlarını aynı denklemde görmemektedir. Öğrenmenin, öğretim sonrasında öğrencinin konuyla alakalı kendine ait kavram ve bilgi dağarcını oluşturmasıyla gerçekleştiğini ileri sürer. Ayrıca bilişsel yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde hem tündengelim hem de

tümevarım yöntemleri kullanılabilir. Dil bilgisi öğretiminin yanı sıra dil becerilerinin de geliştirilmesine önem verilir. Bu beceriler kazandırılırken doğruluk esasından ziyade üretim yapılması ön plandadır.<sup>130</sup>

ABD’de bilişsel yaklaşım görüşü hakim olduğu süreçte Avrupa’da da iletişimsel ve kavramsal-işlevsel yaklaşımlar kendini göstermeye başlamıştı. Güneş, işlevsel yaklaşımın öğretimsel, iletişimsel yaklaşımın ise eğitimsel dönüşü içerdiğini dile getirmektedir. İletişimsel yaklaşım; Avrupa’nın yoğun göç aldığı bir dönemde, bu göç sebebiyle oluşan dil sorunlarıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda esas olan davranıştan ziyade yaratıcılık gerektiren zihinsel işlemlere iletişim boyutunun eklenmesidir. Bu sebeple iletişimsel yaklaşım hem dilin yapısal özelliklerini hem de uygulama alanlarını ele almaktadır. Dolayısıyla dili oluşturan dinleme-konuşma-okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilir. 1980-1990 yıllarında ön plana çıkan işlevsel yaklaşım ise “Ne öğretilmeli ve nasıl öğretilmeli?” sorularının cevapları üzerinde durmaktadır. Dili, dil bilgisel kavramlarla açıklamak yerine iletişimin temelini oluşturan anlamı öncelemektedir. Bunun yanı sıra işlevsel yaklaşım dil öğretiminin amaçlarının belirlenmesi ve tanımlanmasına da önem verir.<sup>131</sup>

### 3.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

20. yüzyılın sonlarına doğru beyinle ilgili yapılan çalışmaların sonuçları eğitim alanına da yeni bir soluk getirmişti. Bu sahadaki gelişmelerle birlikte bilişsel yaklaşımın üzerinde durduğu dil ediniminin sözdizimine ve genetik programlanmış bir dile indirgenemeyeceği, bunun yanı sıra bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirdiği psikolojik ve sosyal gelişiminin de dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşım gündeme gelmiştir.<sup>132</sup>

Bu yaklaşımın öne çıkan isimleri arasında Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky ve J. S. Bruner bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda dil öğrenimi iki şey üzerine temellendirilir. Birincisi zihinsel becerilerin gelişimi ikincisi ise sosyal ilişkilerin gelişimidir. Bu yaklaşıma göre ‘dil edinilmez öğrenilir’. Kişi çevresiyle etkileşime girerek yeni bilgiler öğrenir ve bu sayede zihnini geliştirmiş olur. Birey

<sup>130</sup> Çetinkaya, Yolcusoy, a.g.e., 123-124.

<sup>131</sup> Güneş, *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, s. 50-51.

<sup>132</sup> Özbay, a.g.e., s. 107; Güneş, *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, s. 51.

çevresiyle etkileşimi esnasında uyumlanma süreci geçirir. Bu uyum etrafındaki yenilikleri ve bilgileri öğrenme aşamasıdır. Uyum aşamasında iki temel zihinsel işlem olan özümseme ve alışma gerçekleşir.<sup>133</sup>

Yapılandırmacı yaklaşımda dilin aktarılmasından ziyade dilin yapılandırılması ön plandadır. Bu yaklaşımda öğrenciler dinleyerek, görerek, uygulayarak ve deneyimleyerek öğrenir. Bu da dil bilgisinin dört dil becerisinin içerisinde öğretilebileceğinin bir göstergesidir. Güneş, yapılandırmacı yaklaşımda yaygın olarak kullanılan 5E modeline değinmektedir. 5E denilmesinin sebebi ise engage-explore-explain-elaborate-evaluate kelimelerini içermesidir. Bu ifadeler güdüleme-sezinleme-açıklama-ayrıntılılandırma-değerlendirme olarak ifade edilebilir. Bu beş aşamayı aşağıdaki tabloda özetleyebiliriz.<sup>134</sup>

| <b>Aşamalar</b>          |                                                                                                                                        |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Güdüleme</b>          | Burada konuyla ilgili açık bir bilgi verilmemekle birlikte öğrencinin konuya ilgi duyması sağlanmaktadır.                              |
| <b>Sezinleme</b>         | Bu aşamada öğrencilerin öğreneceği kavramları küme çalışmaları içinde etkileşim yoluyla sezdirilir.                                    |
| <b>Açıklama</b>          | Üçüncü aşamada, sezdirilen kavramları kendi ifadeleriyle açıklanması özendirilir.                                                      |
| <b>Ayrıntılılandırma</b> | Öğrencilerin sezinleme ve açıklama aşamasında edindikleri bilgileri ve düşünceleri daha iyi pekiştirmeleri için yeni durumlar verilir. |
| <b>Değerlendirme</b>     | Son aşamada hedeflenen kazanımın elde edilip edilmediği öğretmen, akran, öz-değerlendirme gibi farklı açılardan ölçülür.               |

Tablo 3.3. 5E Öğretim Modeli

Yapılandırmacı yaklaşımda öncelik belirli bir süreç çerçevesinde öğrenimin gerçekleşmesidir. Öğrenim de çevre ve çevreyle gelişen etkileşim sayesinde zihinsel sürecin işlermesidir. Bu yaklaşımda öğretmen gözlemleri ve yönlendirmeleriyle sürece katkı sağlar. Öğrenciler ise çevrenin de etkisiyle öğrenmelerine odaklanırlar.

<sup>133</sup> Güneş, **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, s. 52.

<sup>134</sup> A.e., s. 130-135.

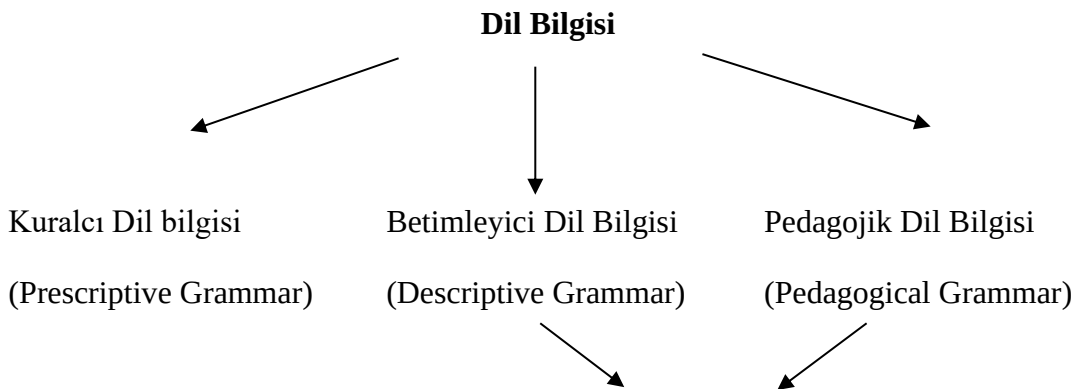
Buraya kadar olan bölümde dil kuramları çerçevesinde gelişen öğretim yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların dil öğretimine nasıl yansıdığını ele aldık. İlk dönem dil bilgisi çalışmaları daha kuralcı bir yaklaşımla kendini göstermektedir. Klasik yaklaşım olarak da bilinen bu yaklaşımda kuralların öğretmen tarafından ayrıntılı bir şekilde betimlemesine önem verilmektedir. Verilen alıştırmalar ile aktarılan kuralların kullanımının ve anlamının öğrenci tarafından pekiştirilmesi ve üretim yapılması hedeflenmektedir. 19. yüzyılla birlikte klasik yaklaşım yerini davranışçı kuram kapsamında gelişen yaklaşıma bırakmıştır. Davranışçı yaklaşımda dil bir davranış olarak görülür ve tekrarlayan alıştırmalarla dil davranışının öğrencide bir alışkanlık haline geleceği savunulur. İlerleyen dönemlerde davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkan bilişsel yaklaşım varlık göstermeye başlamıştır. Bilişsel yaklaşımda dil doğuştan gelen genetik bir program olarak kabul görür. Bu sebeple dil öğretiminde bilgi işleme modeli geliştirilmiştir. Son yüzyılda ortaya koyulan yapılandırmacı yaklaşımda ise dil öğreniminin bilişsel sürecinin yanı sıra zihinsel faaliyetleri çok yakından ilgilendiren sosyal çevre ilişkilerinin de önemi vurgulanarak öğrenmeyi anlamlı kılacak modeller sunulmuştur.

Genel olarak tüm bu yaklaşımları incelediğimizde her birinin, bütünü bir parçasına ışık tuttuğu görülecektir. Dolayısıyla bir yaklaşımın diğer bir yaklaşımı geçersiz kıldığı ya da daha üstün olduğu gibi bir durum söz konusu değildir. Nitekim bu yaklaşımların dil öğreniminde ortaya koyduğu modeller birbirini tamamlar niteliktedir denebilir. Aynı zamanda öğrencilerin sahip olduğu çevresel ve bireysel farklılıklar da öğretimde önemli bir faktördür. Ayrıca bu farklılıklar her bireyin öğrenme kapasitesini de etkileyebilmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında dil genelinde ve dil bilgisi özelinde öğrenimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğreticinin, bu yaklaşımları seçmeli bir yöntemle uygulaması daha isabetli olacaktır. Dil öğretiminde bu yaklaşımların başarılı bir şekilde değerlendirilmesinin yanı sıra hangi dil bilgisi türüne göre öğretim yapıldığı da diğer önemli bir husustur. Bu sebeple bu bölümümüze dil öğretiminde hangi tür dil bilgisi çeşitlerinin bulunduğunu inceleyerek devam edeceğiz.

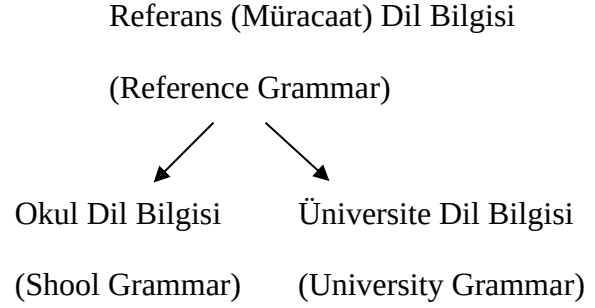
### 3.3. DİL BİLGİSİ TÜRLERİ

Buraya kadar farklı yüzyıllarda çeşitli bakış açıları ve ihtiyaçlar kapsamında ortaya çıkan dilbilim kuramlarını ve bu kuramların etkisiyle dil öğretiminde varlık gösteren yaklaşımları ele aldık. Dilbilimciler tarafından ortaya koyulan bu yaklaşımlar aynı zamanda farklı dil bilgisi türlerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu sayede çok sayıda dil bilgisi türünden bahsedilmeye başlanmıştır. Bu dil bilgisi türleri aslında dilin yapısını, işlevini ve kullanımını değişik yönlerden ele almakla birlikte bir bütünün parçaları olması hasebiyle birbirini tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir. Çalışmamızda tüm bu dil bilgisi türlerine yer vermemiz olanak dahilinde olmadığı için üç temel dil bilgisi türünü incelemekle yetineceğiz.

Kerimoğlu iki dil bilgisini esas olarak belirtmesine rağmen kaynaklarda yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle ortaya çıkan ve özellikle okul dil bilgisi ile ilgili olduğu görülen pedagojik dil bilgisi de üçüncü ana tür olarak dikkat çekmektedir. Esasında alanyazındaki kaynaklar incelendiğinde bazılarında konunun ele alınışı açısından okul dil bilgisi pedagojik dil bilgisinin çatısı altında olduğu görülmektedir. Diğer bazı kaynaklar da ise okul dil bilgisi başlı başına bir tür olarak ele alınmaktadır. Bu konudaki araştırmalar neticesinde pedagojik dil bilgisi türünün Buyurucu (Kuralcı-Prescriptive) ve Betimleyici (Descriptive) dil bilgisi türlerinin yanında üçüncü temel dil bilgisi türü olarak ele alınmasının daha uygun olacağı kanaatindeyiz. Buradan hareketle Driven'in pedagojik dil bilgisi türü ile ilgili araştırmasında<sup>135</sup> yer verdiği şemaya küçük bir ekleme yaparak dil bilgisi türlerini üç ana başlık altında inceleyeceğiz.



<sup>135</sup> Rene Driven, "Pedagogical Grammar", *Language Teaching-Surveys and Studies*-, C. 23, No. 1, Ocak 1990, s. 1 (Şemanın orjinaline bu kaynaktan ulaşılabilir).



Şekil 3.9. Dil Bilgisi Türleri.

### 3.3.1. Kuralcı (Prescriptive) Dil Bilgisi

Klasik ya da geleneksel dil bilgisi olarak da bilinen bu dil bilgisi türü dilin nasıl olması gerektiğiyle ilgilenen bir dil bilgisi türüdür. Dil bilgisinin tarihsel sürecini ele aldığımız bölümde yer alan bilgiler ışığında değerlendirildiğinde modern dilbilim dönemi öncesindeki bakış açısının etkisi görülmektedir. Öğretim esnasında dilde bulunan ifadeleri ve bu ifadelerin kullanımlarını doğru/yanlış ekseninde değerlendirir. Bu anlayışa göre dilde doğru ve ölçünlü kullanım esas alındığı için dilin farklı kullanımlarına yer verilmez.<sup>136</sup>

Dil bilgisi öğretimindeki bu bakış açısı öğrencileri, dilin doğru kullanımına ulaşmak için dili en ince ayrıntısına kadar incelemeye yönlendirir. Bu incelemeler esnasında ise günlük dilde kullanılabilecek içerikte metinler yerine edebi eserlere ait metinlerden faydalanılır. Öğretimde kuralların işlevselliğinden ziyade terimlerin öğretilmesine önem verilir. Uygulama noktasında dilin mantığını anlamak yerine kaidelerini ezberlemeyi ön planda tutar. Öğrencinin zihinsel süreçleri ve psikolojik durumu göz önünde bulundurulmaz.<sup>137</sup> Bu bakış açısı ve uygulamalar, bu dil bilgisi türünü statik bir konumda bırakmaktadır. Dolayısıyla bu tür dil bilgisi öğretimi, dil yapısının ayrıntılı incelenmesi ve kuralların ezberlenmesinden öteye geçememektedir.

<sup>136</sup> Pehlivan, Aydın, **a.g.e.**, s. 57;

<sup>137</sup> Güneş, **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, s.264-265.



### 3.3.2. Betimleyici (Discriptive) Dil Bilgisi

Bu dil bilgisi türü F. de Saussure'ın başlattığı modern dönem dilbilim çalışmalarıyla ortaya çıkan görüşlere dayanmaktadır. Betimleyici dil bilgisi, kuralcı dil bilgisinin aksine dilin kullanımını olduğu haliyle tarif etme, betimleme üzerine kurgulanmıştır. Dolayısıyla dil sahiplerinin dili yazılı ve sözlü alanda nasıl kullandıklarının tespiti ilk sırada yer almaktadır. Diğer bir deyişle bu tür dil bilgisinde dilin kullanımı esastır. Bu sebeple dile dair verilerin net olması ve konuşmacının yeterli olması gerekmektedir. Dile ait kurallar ise bu tespit ve betimlemenin sonucuna göre belirlenir.

Betimleyici dil bilgisine göre dil donuk değil değişkendir. Dolayısıyla mevcut olana odaklanır. Dil dışı ve zorunluluktan kaynaklanan kurallar ile ilgilenmez. Yani dili olması gerektiği gibi değil olduğu gibi öğretilmesi gerektiği savunulur. Bu sebeple de dil kullanımında farklılıklar ortaya çıkabilir. Örneğin dün kabul edilen bir dil bilgisi kuralı yarın kabul görmeyebilir. Bu sebeple betimleyici dil bilgisinde dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra geçirdiği tarihsel süreçler, dilin sosyo-kültürel ve zihinsel süreçlere de odaklanılmaktadır.<sup>138</sup>

### 3.3.3. Pedagojik (Pedagogical) Dil Bilgisi

Önceki bölümlerde ele aldığımız son dönemlerde dil öğretiminde dikkat çeken yapılandırmacı yaklaşımı incelediğimizde sadece dilin salt yapısı değil bireyin zihinsel işleyişiyle birlikte içerisinde bulunduğu sosyo-psikolojik ortamın da önemine vurgu yapılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, bu bakış açısının dil öğrenimine nasıl yansıdığını araştırma konusu yapmıştır. Peki bu değişken çevre ve psikolojik etkenler dil öğretimine nasıl yansımaktadır? Bu soru karşısında yapılan çalışmalar pedagojik dil bilgisi türünün ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Pedagojik dil bilgisi bir dilin kazanım boyutunu konu edinmektedir. Diğer bir deyişle dil bilgisi öğretimi, öğrenimi ve edinimi şeklinde ifade edilen üç disiplinin altında toplandığı ana bir çatı gibi düşünülebilir. PD, dilde anlama ve anlatma

---

<sup>138</sup> Tiryakiol, Benzer, **a.g.e.**, s. 354; Pehlivan, Aydın, **a.g.e.**, s. 57-58.

becerilerinde akıcılık kazandırılmasını hedefler. Bu sebeple dil bilgisi ile dil becerileri arasında pedagojik bir bağlantı kurar.<sup>139</sup>

Driven'ın çalışmasındaki şemadan da anlaşılacağı üzere aslında PD kaynak olarak kendisine betimleyici dil bilgisini almaktadır. Dilin zihinde nasıl işlediğinin anlaşılmasını ve bu bilgiden faydalanılmasını amaçlayan betimsel dil bilgisine öğrencinin gözünden nasıl yaklaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yukarıdaki şemada bahsi geçen, betimleyici ve pedagojik dil bilgisinin birleşiminden meydana gelen referans dil bilgisi, bireylerin dil bilgisini daha kolay bir şekilde anlayabileceği bir ifadeyle yazılır. Ayrıca konu üzerinde derinleşmek isteyenler için daha kapsamlı kaynaklar ve eserler sunulur.<sup>140</sup>

Pedagojik dil bilgisi disiplinlerarası çalışmaların sonucunda meydana geldiği için farklı kuramsal dayanakları olan bir türdür. Bu alanda farklı araştırmacılar tarafından PD'ye ait birçok kuramsal temelden bahsedilmekle birlikte içlerinde Noblitt'in görüşleri dikkat çekmektedir. Noblitt'e göre PD'nin 5 kuramsal temeli vardır. Bunlardan dördünü şu şekilde açıklamıştır:<sup>141</sup>

1.Betimleyici Çözümleme (Descriptive Analysis): Öğretilecek dile ait özelliklerin betimlenmesidir. Betimleme esnasında ise dilin sistematik bir şekilde ve sınıflandırma yaparak betimlenmesine özen gösterilmelidir. Zira dil bilgisine ait birimlerin yerli yerinde sınıflandırılması materyallerin de pedagojik açıdan tutarlı ve anlaşılır olmasını sağlar.

2.Karşılaştırmalı Çözümleme (Contrastive Analysis): Özellikle ikinci/yabancı dil ediniminde karşılaşılan sorunları en aza indirmek için ana dilin ve hedef dilin benzerliklerini, farklılıklarını aktaracak şekilde öğretim planı hazırlanır. Diğer bir deyişle öğretimde ve materyal hazırlığında karşıtsal çözümleme önemli bir yer tutar.

3.Görev Çözümlemesi (Task Analysis): Bu aşamada öğrencilerin dil öğrenimi esnasında zorlandıkları durumlar tespit edilir.

---

<sup>139</sup> Tiryakiol, Benzer, **a.g.e.**, s. 355.

<sup>140</sup> **A.e.**, s. 356; Dilaçar, **a.g.e.**, s.89.

<sup>141</sup> Tiryakiol, Benzer, **a.g.e.**, s. 357.

4.Kazanım Çözümlemesi (Objective Analysis): Hedef dilin hangi unsurlarının ne şekilde öğretileceği çözümlenir. Bu çözümleme üç alan uzmanı tarafından gerçekleştirilir. Bunlar dilbilimci, eğitimci ve psikologdur. Bu çalışmanın neticesinde elde edilen veriler materyal hazırlanmasına zemin oluşturur.

Genel olarak diğer uzmanların da ortaya koyduğu PD'nin kuramsal temellerini incelediğimizde genel olarak üç alan üzerine kurgulandığı dikkat çekmektedir. Tiryakioğlu çalışmasında bu görüşleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir.<sup>142</sup>



Şekil 3.10. Pedagojik Dil Bilgisinin Kuramsal Temelleri.

Özetle pedagojik dil bilgisi türü, öğrenci odaklı olarak tespit ettiği durumları yukarıda bahsi geçen üç uzmanlık alanında değerlendirmeye tabi tutarak dil bilgisi öğretimini ele alır. Dil bilgisel içeriğin hazırlanmasında dilbilimin verilerinden, öğrencilerin öğrenme/edinme süreçlerinin anlaşılıp kurgulanmasında psikolojiden ve öğretim sürecinde kullanılacak materyal, yöntem, strateji ve teknik geliştirilme aşamasında ise eğitim biliminden faydalanmaktadır.

<sup>142</sup> A.e., s. 359.

Peki buraya kadar ele aldığımız yaklaşımlar öğretim/öğrenim sürecine nasıl yansımaktadır ya da nasıl yansıtılmalıdır? Bir sonraki başlıkta dil bilgisi öğretim yöntemleri ve tekniklerinin neler olduğunu ele alacağız.

### 3.4. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Dil bilgisi düşüncelerin sözlü ve yazılı alanda daha sarıh ve anlaşılır ifade edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü dil bilgisi denildiğinde ilk aklı gelen bir takım kuralların öğretimi olsa da aslında dil bilgisinin kapsamı düşünüldüğünden daha geniştir. Dil bilgisi; bir dili meydana getiren ses bilgisi, şekil bilgisi, sözdizimi ve anlam bilgisi birimlerini bir bütün olarak ele almaktadır. Dilin bu birimleri birbirinden ayrı başlıklar altında gruplandırılrsa da müstakil olarak incelenmesi dilin bütünlüğünü ortadan kaldırabilir. Dolayısıyla dil bilgisi bu parçaları belirli bir düzey içinde işlevsel hale gelecek şekilde sunmaktadır. Şayet dilin bu birimlerini bir piramitin katmanları gibi göreceksak en alt basamağı ses bilgisi oluştururken en üst katmanında ise anlam bilgisi yer alacaktır.<sup>143</sup>



Şekil 3.11. Dil Birimleri Şeması.

<sup>143</sup> İlhan Erdem, “İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara, 2007, s. 9-10.

Dil bilgisi geleneksel olarak sadece cümle düzeyindeki analizle ilgilenir. Bu sebeple bir dile ait cümlelerin nasıl oluşturulacağını gösteren kurallar silsilesi olarak kabul edilir. Ancak bir cümleyi oluşturan kelimeler ve sözcük öbekleri, bunların sesletimi ve cümle içinde dizilimi ayrıca bu dizilimlerin ne gibi anlam verdiği dil bilgisinin esas konusu olduğu gözden kaçırılmaktadır. Halbuki öğrencinin kelime ve metinlerden ziyade özellikle cümlelere odaklanması gerçek dili kullanmak için yetersiz bir donanıma sahip olmasına yol açar. Dil öğrenimi iyi düzenlenmiş cümlelerden çok daha farklı üretme kabiliyeti gerektirmektedir. Bu üretim sadece cümle düzeyinde değil kelime, sözcük öbeği hatta bazen sadece bir sestten oluşabilir. Dolayısıyla hem kelimelerin hem de metinlerin nasıl düzenlendiğini gösteren bir dil bilgisi vardır. Ancak kelime ve metin dil bilgisinin nerede başlayıp cümle dil bilgisinin nerede bittiği tam olarak net değildir.<sup>144</sup>

Nitekim modern dilbilim çalışmaları dilin çift eklemliliğine dikkat çekerek bir dilin hem şekil hem de anlam yönü olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunu yanı sıra son dönemde dilin işlevselliğine yapılan vurgu da verilerin/öğretilenlerin kalıcılığına vurgu yapmaktadır. Örneğin kelime türü öğretiminde salt bir bilgi ile tür hakkında açıklama yapılması o kelimenin öğrenildiği anlamına gelmemektedir. Kelimenin cümle içindeki kurgusu ve bağlamdaki işleyişiyle öğretildikten sonra görev tanımının yapılması yerinde olacaktır. 1970'lerden sonra gerçekleştirilen incelemeler neticesinde dil kullanımının amacı, sözcük ve tümcelerin genel anlamları dışında kişiye ve bağlama dayanan anlamları ön plana çıkarılmıştır. Özetle yapı ve anlam kadar dille ne yapıldığı, bir sözcenin ve tümcenin niçin üretildiği önem arz etmektedir.<sup>145</sup>

Alan yazın taraması esnasında elde edilen bulgular kapsamında geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerin ve buna bağlı geliştirilen tekniklerin yanı sıra bazı yeni yöntemler de dikkat çekmektedir. Bu yöntemlerin özellikle yukarıda da bahsettiğimiz gibi dil bilgisinin bağlamsal ve işlevsel yönlerini ön plana çıkardığı görülmektedir. Burada dil bilgisi öğretiminde gerek geleneksel anlamda gerekse modern dönemde sıklıkla tercih edilen yöntemleri ele alacağız.

<sup>144</sup> Scott Thornbury, **How To Teach Grammar**, England, Longman, 1999, s. 1-3.

<sup>145</sup> Erdem, Çelik, **a.g.e.**, s. 1062-1067.

### 3.4.1. Tümevarım Yöntemi

Tümevarım dil bilgisi konularını örnekler üzerinden açıklayarak kuralları erişmeyi hedefler. Thornbury tümevarım yöntemi için ‘keşfedici öğrenme’ tabirini kullanmıştır. Deneyim yoluyla öğrenme, öğrenmeye giden doğal bir yol olarak görülür. Ayrıca ‘Doğrudan Yöntem ve Doğal Yaklaşım’ gibi ikinci dil öğrenim metotlarıyla desteklenirler. Bu iki yöntem temelde ilk dil edinim sürecini rol model almıştır. Bu deneye dayalı yöntemler, dil girdisinin (verilerinin) en iyi tümevarım yoluyla ve tercüme gereksinim duymadan işlendiğine dair bir varsayım sunmaktadır.<sup>146</sup> Bu yöntem anlama çalışmalarında da takip edilmiştir. Bütün anlaşılınca kadar okumalar tekrarlanmıştır. Ancak ne anlaşıldığı ve nasıl gerçekleştiği gerektiği kadar sorgulanmamıştır.<sup>147</sup> Bu yöntem öğrencilerin bilişsel kabiliyetlerini, sorun çözme yeteneklerini, sorgulama ve keşfetme becerilerini aktive etmesi açısından faydalı görülürken, uygulanma noktasında geniş zamana ihtiyaç duyması dezavantaj olarak görülmüştür.<sup>148</sup>

### 3.4.2. Tümdengelim Yöntemi

Thornbury’nin ‘kural odaklı öğrenme (rule-driven learning)’ olarak tanımladığı tümdengelim yöntemi 1900’lü yıllarda varlık göstermeye başlamıştır. Tümdengelim yöntemi, kuralın (genellikle de ana dilde) açıklanmasına öncelik veren bir metottur. Açıklanan kural sonrasında konuyla alakalı alıştırmalar öğrencilere sunulur. Bu alıştırmalar genellikle cümle tercümesi tekniğiyle yapılır. Bu cümlelerde sunulan dil bilgisi kuralı yapay cümlelerde tatbik edilmiş olur. Bu açıdan yöntem, Dilbilgisi-Çeviri yöntemiyle de ilişkilendirilen bir yöntemdir. Ayrıca Sunum-Uygulama-Üretim (SUÜ) modeliyle de içerik bakımından uyumluluk gösterir. Bunun yanı sıra açıklamalar yapılırken ana dilin kullanılması hedef dilin pratik yapılmasını engellemektedir. Bu sebeple de dil becerilerinden daha çok okuma ve yazma becerisi etkinleşirken konuşma ve dinle becerileri arka planda kalır. Dolayısıyla bu yöntem yazı dil bilgisinin daha çok gelişmesine olanak verir. Oysaki dil bilgisi tüm becerilerde

<sup>146</sup> Thornbury, *How to Teach Grammar*, s. 49.

<sup>147</sup> Güneş, *Türkçe Öğretimi Yaklaşımları ve Modelleri*, s. 68.

<sup>148</sup> Banu Inan Karagül, Doğan Yüksel, *Teaching Language Skills*, New York, Nova Publishers, 2014, s.164-165.

geliştirilmesi gereken bir araçtır. Bu öğretimin dezavantajlarından bir tanesi konu anlatımının diğer aktarımlar kadar akılda kalıcı olmamasıdır. Zira anlatının merkezinde öğretmen bulunmaktadır. Öğrenci ise pasif konumdadır. Ayrıca bu yöntem öğrencide dil öğreniminin sadece kurallardan ibaret olduğu izlenimi verebilir. Bu yöntemde kuralların kısa ve net bir şekilde açıklanması ve daha fazla alıştırma yapılmasına olanak sağlaması avantaj olarak görülebilir. Ayrıca analitik öğrenme stiline sahip yetişkin öğrencilerin beklentilerini karşıladığı söylenebilir.<sup>149</sup>

### 3.4.3. Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi

Daha önceki bölümlerde de açıklandığı gibi dil bilgisi dilin kullanım alanı olan dört dil becerisi içerisinde varlık göstermesi gereken bir olgu olarak kabul edilir. Dolayısıyla yapay cümlelerin içerisinde dil yapılarının gösterilmesiyle dil bilgisi öğrenimi tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Bu sebeple en büyük dil biriminin ‘metin’ olduğunu savunan görüşle birlikte insanların metinler üzerinden bildirişim gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Alman dilbilimci Hartmann’a göre bireyler tek tek sözcükle değil metinler aracılığı ile iletişim kurarlar. Zira dilin yapısal özellikleri, cümleler arasındaki dil bilgisel bağıntılar ve bu bağıntıları sağlayan dilsel verilerin işlevselliği metin içerisinde kendini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında da 70’li yılların başında metin, dilsel bir birim olarak değil dilsel-sosyal bir bütün olarak da görülmüştür.<sup>150</sup>

Oysa ki Mickan günümüzdeki dil eğitiminin kelime ve dil bilgisini metinlerden ayıran bir geleneğe sahip olduğunu dile getirmektedir. Diğer bir deyişle dil bilgisi kuralları anlamsız bir şekilde tekrarlanır, kelimeler ise listeler şeklinde ezberlenerek işlevsel olmayan boşluk doldurma alıştırmalarında test edilir.<sup>151</sup> Aslında metinden izole edilerek verilen/öğretilen bu yapılar-kelimeler, metinleri anlamlandırma ve anlatma için yeniden bir araya getirilmeye çalışılır.

<sup>149</sup> Thornbury, **How to Teach Grammar**, s. 29-30; Karagül, Yüksek, **a.g.e.**, s. 29-30.

<sup>150</sup> Suna Ağildere, Nurettin Ceviz, **Türkiyede Yabancı Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler**, Ankara, Bizim Büro Basımevi, 2008, s. 554.

<sup>151</sup> Peter Mikan, “Text-Based Teaching-Theory and Practice”, **Monograph on foreign language education**, 2011, s. 15.

Metin odaklı öğretim yöntemi ile metin öğretimi birbirinden farklı kavramlardır. Metin öğretiminde ana hedef metindir. Dille ilgili bilgilerin öğretilmesinde içeriğe uygun ve nitelikli metinlerin hazırlanması ve kullanılmasıdır. Metin odaklı yöntemde metin amaç değil araçtır. Bu yöntemde asıl hedef metinde yer alan bilgilerin öğrenci tarafından anlaşılması ve bunları geçmiş bilgileri ile birleştirerek bilişsel işlemlerle tekrardan yapılandırmasıdır. Bu sayede öğrenci hedef dilin işleme mantığını kavramış olacaktır.<sup>152</sup>

Peki metinler nasıl olmalıdır? Ölçütleri nelerdir? Bu soruların yanıtı Beaugrande&Dressler (1981)'in metinlere iletişimsel değer atfetmek adına genel kabul görmüş yedi metinsellik ölçütü belirlemiştir. Bu ölçütler; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinlerarasılıktır. Metin bu ölçütlere göre hazırlanmış keskin hatlara sahip olmalıdır. İletişimsel işlevin gerçekleşebilmesi için metnin bu ölçütleri yeter miktarda karşılaması beklenir.<sup>153</sup> Ayrıca yapının daha gerçekçi ve daha motive edici bir metinle birlikte verilmesi dikkat çeken diğer önemli bir noktadır. Bu da odak noktasını metin çeşitlerine çevirmektedir. Thornbury en az dört metin çeşidine vurgu yapmaktadır. Bunlar; ders kitaplarındaki metinler, otantik metinler (gazeteler, şarkılar, edebi metinler, online metinler vb), öğretmenlerin kendi ürettikleri metinler, öğrencilerin ürettiği metinler.<sup>154</sup>

Metin odaklı öğretimde temel hedef dil bilgisi kurallarını çok tekrarlamaktan ziyade bu yapılar hakkında net bilgiye sahip olunmasıdır. Diğer bir deyişle “dil bilgisel yeti belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümlelerle anlama ve anlatma becerisidir”. Bu aşamada Eliss “bilinç-yükseltme-kavramı” ifadesini ortaya koyarak bildirime dayalı bir bilgiyle bu dilbilgisel yapıların öğrenileceğini savunmuştur. Ancak bu bilinç yükseltme zamanla gelişecek bir yöntemdir. Bu yöntemde bilinci yükseltecek etkinliklerin kullanılması bu zamanın kısalmasına yardımcı olabilir. Örneğin metin aracılığı ile bu dilsel verileri bütünleştirme, çıkarım yapma, sorgulama karşılaştırma, çözümleme, sınıflandırma, gruplandırma, kodlama gibi tekniklerin kullanımı dil

<sup>152</sup> Pehlivan, Aydın, **a.g.e.**, s.95-96.

<sup>153</sup> Gülşen Torusdağ, İlker Aydın, **Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlemeleri**, Ankara, Pegem Akademi, 2020, s. 14-19.

<sup>154</sup> Thornbury, **How to Teach Grammar**, s. 72.



bilgisel mantığın anlaşılmasına yardımcı olabilir.<sup>155</sup> Bunun yanı sıra öğrencinin metni bütün olarak görmesi, yeni küçük birimlerin bütünle ilişkilendirilmesi ve bunu yaparken de bütün-parça-bütün sırasının izlenmesi de iletişim becerilerinin aktif kullanılmasına yol açar.<sup>156</sup>

#### 3.4.4. Bağlam / Söylem Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi

Geleneksel dil bilgisi öğretiminde tercih edilen cümle-tabanlı öğretim şeklinde genellikle dil bilgisi kurallarının edinimi verilen izole cümlelerle yapılan tekrarlar aracılığıyla sağlanır. Ancak bu şekilde tasarlanan alıştırma öğrencilerin sadece daha formel ve bildirimsel bir uzmanlık kazanmalarına yardımcı olur. Dili iletişimsel anlamda kullanmak istediklerinde bu kuralları aktifleştiremezler. Çünkü bu yapıların bağlam içinde nasıl kullanıldığına dair bir farkındalıkları maalesef oluşmamaktadır. Zira bir cümle tek başına bağlam dikkate alınmadan nadiren analiz edilebilir. Burada dil bilgisinin doğrusal bir şekilde öğrenilmediği gözleminden kaynaklanan ‘öğrenebilirlik sorunu’ ortaya çıkmaktadır. Nitekim kuralların açık bilgisi ile sistemin örtük kontrolü arasında bir bağlantı yoktur.<sup>157</sup>

Dil, bağlama duyarlı bir olgudur. Bu da bağlam olmadığında bir kelimenin ya da sözcük öbeğinin tam olarak hangi anlamı hedef aldığını değerlendirmek oldukça zordur. Bu durum hem cümleden koparılan kelime-kelime grupları için hem de metinden koparılan cümlelerde geçerlidir. Örneğin ( يقرأ الطالب كتابه ) cümlesinden öğrencinin ‘şuan’ kitabını okuduğu anlaşılmaktadır. Ancak

-Öğrenci kitabı okuduğunda arkadaşına geri verecek. عندما يقرأ الطالب كتابه سيعيده إلى صديقه.

-Öğrenci nerede? Odasında kitabını okuyor. أين الطالب؟ يقرأ كتابه في غرفته -

- Öğrenci kitabını okursa konuyu tamamen anlar. إن يقرأ الطالب كتابه فيفهم الموضوع كاملاً.

cümlelerinden sadece bir tanesinde ilk örnekteki benzer bir yorum yapılabilir. Sadece ikinci cümlede eylemin şuan gerçekleştiğine dikkat çekilmektedir. Ancak diğer

<sup>155</sup> Hamzadayı, Şentürk, a.y.; Özlem Yılmaz, Şükran Dilidüzgün, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2019, s. 219-220.

<sup>156</sup> Karataş, a.g.e., s. 555.

<sup>157</sup> Çağrı Tuğrul Mart, “Teaching Grammar in Context: Why and How?”, *Theory and Practice in Language Studies*, C. 3, No. 1, Ocak 2013, s. 125-126.

örneklerde kullanılan aynı fiil, bağlam içinde farklı anlamlar ifade etmiştir.<sup>158</sup> Bu örnekler kelime ve sözcük öbekleri için de çeşitlendirilebilir.

Bu yapıların ve birimlerin bağlamsal kullanımlarının yanı sıra söylemsel birimlerin ve kullanımlarının da ikinci/yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Örneğin Türkçede iletişim esnasında kullanılan hmm,eee,hı hı gibi dolgu birimleri ayrıca şey, hani, işte, yani gibi söylem belirleyicileri iletişimde stratejik edinciler olarak kabul edilir. Bu birimlerin gerekli yerde yeterli miktarda kullanımı taraflar arasında etkileşimin sürekliliğinde dolgu görevi üstlenmektedirler. Bir paragraf ya da diyalog incelendiğinde bu birimlerin bilgi akışı esnasında boşlukları doldurarak iletişimin akıcı olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda konuşma esnasında bilgi akışındaki konu değişimlerini sağlar. Bu söylem birimler cümle tabanlı örnek cümleleri tamamen dışlamamakla birlikte bunların içinde öğretilmesi çok da imkan dahilinde görülmemektedir. Bu sebeple dil öğretim programlarında kullanılan materyallerin içerikleri hazırlanırken söylem birime ait kullanımlarla desteklenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.<sup>159</sup>

### 3.4.5. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi

Şuana kadar gerçekleştirdiğimiz alan yazın taramalarında dil bilgisi; bir dile ait ses, biçim, sözdizimi ve cümle yapılarını oluşturan kurallar dizgesi olarak ifade edildiğini daha önceki bölümlerde belirtmiştik. Yabancı dil öğretiminde gerçek amaç ise bu dizgeyi oluşturan kuralların yaşama aktif olarak aktarılmasıdır. Diğer bir deyişle bu dizge ile iletişim arasında bir bağ kurulmasıdır.

Geleneksel dönemde kuralların ezberletilmesinden ibaret olan dil bilgisi eğitiminde, davranışçı yaklaşımla birlikte dil yapılarının ve sözcük öbeklerinin tekrarlanmasına öncelik verilerek hedef dile ait dil bilgisinin içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Chomsky ile ortaya çıkan dile ait bilgilerin insan beyninde doğuştan var olduğu savı neticesinde hedef dildeki dil bilgisi edincini geliştirmek amacıyla bir tümce yapısının başka bir yapıya dönüştürme alıştırmaları dil bilgisinde ağırlık kazanmıştır. İlerleyen dönemlerde bu dil bilgisi edincinin dil öğreniminde tek başına

<sup>158</sup> Thornbury, **How to Teach Grammar**, s. 69-71.

<sup>159</sup> Özden Fidan, “Dilbilgisi Öğretiminde Söylem-Dilbilgisi Yaklaşımı:Eski köye yeni adet mi, yoksa “Biz bunu zaten yapıyoruz” mu?”, **Dil Dergisi**, No.128, 2005, s.32-34.

yeterli olmadığı iddia edilmiş ve iletişimsel edinç kavramı öne sürülmüştür. İleri sürülen bu sava göre üretilen tümcelerın uygun bağlamda ve akıcı bir şekilde kullanılması esastır. Bu yüzden karşılaşılan durumlara uygun işlevde tümceler oluşturularak doğru ve yerinde iletişim kurulması hedeflenmiştir. Böylece biçim ve yapı bilgisine çok yer verilmeyen genellikle kavramlara ve işlevlere odaklı bir eğitim modeli benimsenmiştir. Ancak biçim ve yapının ikinci plana alınması ve salt iletişime yönelinmesi de farklı olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Yapıların doğruluğuna dikkat edilmeden öğrenilen hatalı biçimler öğrencide kalıplaşmış hatalar zincirini oluşturmuştur. Bunun yanı sıra öğrencinin öğrendiği bu kavram ve kalıplar dışında daha karmaşık yapılarla karşı karşıya gelmesi tıkanıklık yaşamasına sebep olmuştur.<sup>160</sup>

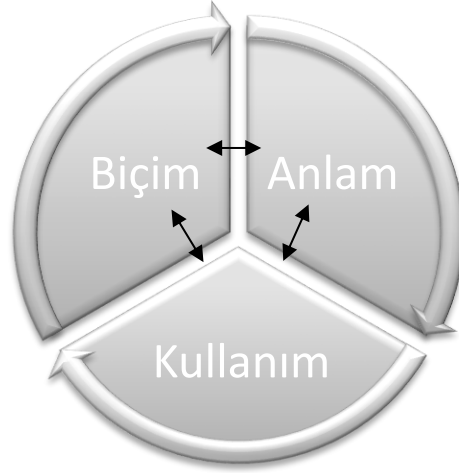
Larsen-Freeman bu dil bilgisi dizgesi ile iletişimin birbirine entegre edilerek daha verimli bir dil bilgisi öğretimi için üç boyutlu dil bilgisi öğretimi yöntemini geliştirmiştir. Larsen-Freeman dilbilgisel yapıların sadece bir biçime sahip olmadığını aynı zamanda bağlama uygun kullanımda anlamı ifade etmek için kullanıldığını vurugular.<sup>161</sup> Nitekim bu bakış açısına göre dil dizgesindeki biçim ve kullanım arasındaki köprüyü ‘anlam’ sağlamaktadır. Dikkati biçimden önce anlama yöneltmenin faydaları “öğrencinin zihninde kavram (anlam) netleşir, malzeme bağlam içinde sunulduğu için öğrencinin dilin işleyişine ‘dikkat etmesi’ kolaylaşır ve biçime dikkat etme zengin bir ortam içinde gerçekleşir”.<sup>162</sup>Larsen-Freeman bu savını aşağıdaki şekilde görsel olarak somut hale getirmiştir.

---

<sup>160</sup> Ayşen Cem, “Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önermesi”, **Dil Dergisi**, No: 128, 2005, s. 8.

<sup>161</sup> Diana Larsen-Freeman, **Teaching English as a Second or Foreign Language**, ed. Marianne Celce-Murcia, 3 bs., Heinle&Heinle, t.y., s. 252.

<sup>162</sup> Cem, **a.g.e.**, s. 9.



Şekil 3.12. Üç Boyutlu Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi.

192Yukarıdaki şemadan da anlaşılacağı üzere üç bölüm arasında hiyerarjik bir ilişkinin yanı sıra sarmal bir yapı söz konusudur. Zira bir bölümde gerçekleşen bir değişim diğer bölümleri de etkilemektedir. Bu sebeple öğretici bu bölümleri öğrenciye aktarırken şu soruları yönelterek şemayı aktif hale getirebilir.<sup>163</sup>

1. Bu yapı nasıl oluşturulmalıdır?
2. Bu yapının verdiği anlam nedir?
3. Bu yapı neden ve ne zaman kullanılmaktadır?

Dil bilgisi kitaplarına genel olarak bakıldığında biçim boyutuna ağırlık verilirken dil bilgisel anlamın ihmal edildiği dikkat çekmektedir.<sup>164</sup> Ne var ki sınıfta öğrenciye verilen girdinin alındıya dönüşmesi için metnin ya da tümcenin anlaşılabilir olması gerekmektedir. Bu sebeple üç boyutlu şemada ilk önce yukarıda da yöneltilen ‘anlam’ sorusuna odaklanılmalıdır.<sup>165</sup> Peki, bu anlamı neden ve hangi durumlarda kullanılmalıdır? Finocchiaro ve Brumfit dilin işlevlerinin beş kategoride toplanabileceğini dile getirir. Bunlar;<sup>166</sup>

-Kişisel: Bireye ait mutluluk, huzur, korku, endişe, öfke vb. duygu durumlarını ifade eden işlevdir.

<sup>163</sup> Şaf, a.g.e., s. 35.

<sup>164</sup> A.e., s.37;

<sup>165</sup> Cem, a.g.e., s. 14;

<sup>166</sup> Şaf, a.g.e., s. 37

-Kişiler arası: Özür dilemek/ özrü kabul etmek, randevulaşmak, davetleri kabul etmek/reddetmek, kendinden bahsetmek vb bireyler arasında gerçekleşebilecek işlevlerdir.

-Yönlendirici: Rica ve önerilerde bulunmak, uyarmak, yön sormak, yardım istemek vb durumlar ise yönlendirici işlevlerdir.

-Gönderimsel: Tanımlama, açıklama, özetleme, değerlendirme ve tartışma ise gönderimsel işlevdir.

-İmgesel: Şiiri analiz etme/yorumlama, müziği, öyküyü inceleme gibi yaratıcı eylemler de gönderimsel işlev olarak kabul edilir.

Yukarıdaki dilin bu işlevlerinden yola çıkacak olursak o halde anlamı öğrenmek ilk etapta çok önemli olmakla birlikte sözcük ve sözcük öbeklerinin hangi işlevde hangi anlamı aldığı da diğer dikkat edilmesi gereken bir husustur. Örneğin Arapçada isim cümlesi başında kullanılan ليت (leyte) ifadesi dilek-istek manasında kullanılmak istenirse yalın olarak isim cümlesinin başına getirilir. Ancak başına nida harfi eklenerek kullanıldığında ise يا ليت (ya leyt) ‘pişmanlık’ ifade eder. Dolayısıyla aynı ifade dilin kişisel işlevine denk gelen iki ayrı kullanımı ile karşımıza çıkmaktadır. Tüm dillerde benzeri kullanım farklılıkları bulunmaktadır. Bu sebeple dil bilgisi kitaplarında yukarıda bahsi geçen dilin işlevlerine dair ne kadar çeşitli metin sunulursa öğrencinin kullanım boyutu farkındalığı da aynı ölçüde gelişme imkanı bulacaktır.

Anlamın açıkça ifade edildiği ve farklı kullanımlarının tespit edildiği aşamadan sonra biçimsel incelemeye geçilebilir. Dil bilgisel yapının biçimsel öğretimi de dahil tüm boyutlarında Larsen-Freeman örtük öğretimden ziyade açık öğretimi uygun görmektedir. Açık dil bilgisi öğretimi hem öğrenmenin hızlanması hem de öğrencilerin öğrendikleri yapıya odaklanmaları açısından daha faydalı bulunmaktadır.<sup>167</sup> Larsen-Freeman açık dil bilgisi öğretimini dört basamaklı bir video çekimine benzetmiştir.

1.Ağır Çekim: Bu aşamada öğretmen, öğrenilmesini istediği yapıyı hangi teknik ya da materyal ile öğretiyorsa dersi yavaşlatmış durdurma aşamasına getirebilir. Örneğin

---

<sup>167</sup> A.e., s. 43.

yapının kullanıldığı bir video parçası birkaç defa tekrarlanarak izlenebilir. Ya da okuma metninde bulunan hedef yapıların altı renkli kalemle çizdirilebilir.

2.Yakın Çekim: Öğretilmek istenen yapıların metin içerisinde hangi sözcüklerle birlikte kullanıldığına dikkat çekilir. Öğrencilerden bu yapının metin içinde hangi anlama geldiğini bulmaları istenir. Daha sonra mana olarak anlaşıldıktan sonra öğrencilerden bu yapıyla aynı anlamı verebilecek başka hangi kullanımların olduğunu bulmaları istenir.

3.Geniş Açılı Çekim: Bu basamakta öğrencilerden öğrendikleri yapının kazandığı anlam dışında dizgede bulunan diğer sözcüklerle nasıl bir ilişki içinde olduğuna dikkat çekilir. Burada maksat yapının dizge içindeki kullanımına da hakim olunmasını sağlamaktır.

4.Kamera Çekimi: Buraya kadar diğer basamaklarda toplanan bilgiler normal seyrinde tekrar gözden geçirilir. Grup çalışması ya da bireysel çalışma teknikleri yardımıyla aldıkları notlar doğrultusunda metni yeniden oluşturmaları istenir.<sup>168</sup>

Larsen-Freeman bu üç boyutlu dil bilgisi modelini ortaya koyarken aslında dil bilgisi öğretimini durağan bir araç olmaktan çıkararak bir beceri haline getirmiştir. Bunu da (Grammaring) dil bilgisi becerisi kavramıyla öne sürmüştür. Dolayısıyla dil bilgisini diğer dört dil becerisinin beşincisi olarak tanımlamıştır. Üç boyutlu dil bilgisi öğretim yöntemini de bu becerinin gelişmesi için geliştirmiştir.<sup>169</sup>

---

<sup>168</sup> A.e., s. 45.

<sup>169</sup> A.e., s. 46.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİ DİL BİLGİSİ İÇERİK İNCELEMESİ

Tezimizin son bölümünde Arapça eğitiminde yaygın olarak kullanılan dil setlerinin dil bilgisi içeriklerini ele alacağız. Tezimize konu olan dil setleri Türkiye, Ortadoğu ve Avrupa üniversitelerinin ilgili bölümlerinde eğitim veren hocalarımızla yapılan mülakatlar neticesinde yabancılar için Arapça eğitiminde yaygın olarak kullanılan dil setleri olarak belirlenmiştir. İçeriklerini inceleyeceğimiz setler ‘El-‘Arabiyye Beyne Yedeyk’, ‘Silsiletu’l-Lîsân’ ve ‘El-Kitâb fî Ta‘allumu’l-‘Arabiyye’dir.

Öğretim programları bir bilginin karşı tarafa belirli bir sistem içinde aktarılmasını sağlayan genel yapılardır. Ders kitapları ise bu programların en temel uygulama araçları olarak kabul edilir. Bu açıdan ele alacak olursak eğitim-öğretimin merkezini oluşturduğu söylenebilir. Zira hem sınıf içi hem de sınıf dışı özerk öğrenim sürecinde daima öğreticilere ve öğrencilere yol gösteren bir kılavuz niteliğindedir. Çünkü ders kitapları sadece bilginin aktarılması değil bilakis bazı davranış ve değerlerin kazandırılmasında da aktif rol oynayan bir araçtır. Dolayısıyla etkili bir öğretme/öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de ders kitap içeriklerinin iletişimsel, işlevsel, sosyolojik ve psikolojik bağlamda uygun içeriklerle hazırlanması gerekmektedir. Bu kitapların içerikleri eğitim programı-öğretmen-öğrenci üçlüsü arasında uyum ve ahengi sağlayan içeriklere sahip olmalıdır. Diğer bir deyişle ders kitapları; ders programının hedefine ulaşmasına, içeriğinde kullanılan teknik ve alıştırmalarla öğretmenin konuya hakimiyet kurarak öğrencilerini en iyi şekilde yönlendirmesine olanak sağlamalıdır. Bunun yanı sıra kitaplar öğrencilerin bilişsel,

duyuşsal, davranışsal ve psikomotor gelişimlerini sağlayarak bireysel öğrenme yeteneğini kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır.<sup>1</sup>

Ders kitaplarına atfedilen bu önemden hareketle akla ilk gelen soru ‘ders kitabı içeriği nasıl olmalıdır?’. Bu sorunun cevaplarından bir tanesi halihazırda var olan ders kitaplarının iyi bir şekilde analiz edilip değerlendirilmesi şeklinde olabilir. Nitekim var olan içeriklerin tekrar tekrar farklı açılardan incelenmesi daha başarılı ve zengin bir içeriğe ulaşma noktasında eğitimbilimcilere her zaman yol gösterici olacaktır. Peki, ders kitaplarının içerik incelemesinde hangi kriterler gözetilmelidir? Belirli bir kriter var mıdır yoksa inceleme amacına göre bu kriterler farklılık gösterir mi? gibi pek çok soru akıllara gelmektedir. Kitap değerlendirmesi alanında araştırmacıların ortaya koydukları pek çok çalışma bulunmaktadır.<sup>2</sup> Bu araştırmacılar arasında Gholami, Noordin ve Rafik-Galea değerlendirme yaklaşımlarını bir araya getirerek aşağıdaki şemada toplu olarak sunmuşlardır. Bu şemada kitap değerlendirme kriterleri altı temel çerçevede derlenmiştir.<sup>3</sup> Bu şema biz eğitimcilerin kitap değerlendirme çalışmalarında önemli bir yol haritası olarak kabul edilebilir.

#### Ders Kitabı Değerlendirme Yöntemleri

| 1                             | 2                                                              | 3               | 4                         | 5                          | 6                       |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------------|----------------------------|-------------------------|
| a.Kontrol Listesi             | a.Tahminsel Değerlendirme (Örtük/ Açık Model)                  | a.Küçük Ölçekli | a.Kullanım Öncesi Değ.    | a.Bloom’un Sınıflandırması | a.Ölçüt Odaklı Yaklaşım |
| b.Derinlemesine Değerlendirme | b.Art Görünümlü Listesi (Kontrol /Uyumluluk/Yansıtmacı Günlük) | b.Büyük Ölçekli | b.Kullanım Sırasında Değ. |                            |                         |
| c.İzlenimsel Değerlendirme    |                                                                |                 | c.Kullanım Sonrası Değ.   |                            |                         |

<sup>1</sup> Mustafa Caner, Berker Kurt, “Ders Kitabı Değerlendirme Yaklaşımları”, **Journal of World of Turks**, C. 12, No: 1, 2020, s.366-368.

<sup>2</sup> A.e., s. 370-376.

<sup>3</sup> A.e., s. 376-377.



Caner ve Kurt çalışmalarında kontrol listesi yaklaşımı, izlenimci yaklaşım ve derinlemesine inceleme yaklaşımlarının diğer yaklaşımlara göre daha fazla tercih edildiğini dile getirmektedir. İzlenimci yaklaşım araştırmacının kitaba daha genel çerçevede (içindekiler, kitabın genel organizasyonu, baskı, konu başlıkları, görsel kullanımı vb) yaklaştığı bir yöntemdir. Kontrol listesi yaklaşımı ise izlenimci yaklaşıma nazaran daha ayrıntılı bir inceleme yöntemidir. Bu yöntem uzmanlara yukarıda belirtilen maddelerin yanı sıra içerdiği öğretim hedefleri, öğretim yaklaşımları ve yöntemleri, kitabın öngörülen programa uygunluk gösterip göstermediği, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği gibi çok yönlü bir araştırma fırsatı sunar. Uzmanlar kontrol listesi sonucunda elde edilen verilerin, incelenen kitabın öğretimde etkili olup olmadığı konusunda yardımcı olacağını ayrıca bu veriler ile değerlendirilen diğer kitapların kolaylıkla karşılaştırılabileceğini dile getirmektedir. Derinlemesine inceleme yaklaşımı ise kitapta yer alan bir ders ünitesinin ele alınarak her etkinliğin tek tek ayrıntılı bir şekilde incelenmesiyle gerçekleştirilir. Bu yaklaşımın tek dezavantajlı yönü kitaptan seçilen bir kesitin tüm kitabı yansıtacağı anlamına gelmemesidir. Yani seçilen ünitenin kitabın diğer bölümlerindeki özellikleri de bünyesinde barındıran bir kesit olması gerekmektedir.<sup>4</sup>

Esasında sosyal bilimlerin ölçme değerlendirme kriterleri arasında içerik analizi ve içerik çözümlemesi metotları bulunmaktadır. Bu metotlar genel olarak eğitim programı geliştirme ve planlama teknikleriyle de uyumludur. Ders kitabı içerik incelemelerinde de bu metotlara yer verildiği görülmektedir.<sup>5</sup> Ne var ki bu izlenimci metotları çok kapsamlı başlıklar olarak göze çarpmaktadır. Oysa yabancı dil eğitim seti dinleme-konuşma-okuma-yazma-dil bilgisi becerilerinden oluşmaktadır ve bu kriterlerin her beceriye has özelleştirilmesi gerekmektedir. Nitekim alanyazın taramasında bu izlenimci metotlarını dil becerilerine göre özel kontrol listesi haline getiren çalışmalar da dikkat çekmektedir.<sup>6</sup> Bu listeler sayesinde yabancı dil eğitim

---

<sup>4</sup> A.e., s. 378-379.

<sup>5</sup> Kablan, a.g.e., s. 123.

<sup>6</sup> Alpaslan Okur, Bekir İnce, İsmail Güleç, **Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar**, Sakarya Üniversitesi Tömer, y.y., t.y., s.90-91; Pınar Dolaş, “İletişime Dayalı Yerel Almanca Ders Kitaplarında Dilbilgisi”, **Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi**, 2016, s.131-186; Bayram Özbal, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Alıştırmaların İncelenmesi: A1-A2 Düzeyi”, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü**, Doktora Tezi, 2019, s. 117-123; Tuğba Güzel, “Deutsch Macht Spaß” Yabancı Dil Olarak Almanca Kitaplarının “Kültürlerarası Yaklaşım”

setleri hedefe daha uygun bir şekilde incelenebilir. Bu bilgiler ışığında tezimizde inceleyeceğimiz Arapça dil setlerinin içerik incelemesinde daha kapsamlı bir data oluşturabilmemiz ve setler arası karşılaştırmanın daha sağlıklı olabilmesi adına daha önce bahsettiğimiz yaklaşımlardan kontrol listesi yaklaşımını benimseyeceğiz. Yukarıda da değindiğimiz, eğitim setlerini dil becerileri ve dil bilgisi açısından inceleyen çalışmalar kontrol listesinin hazırlanmasında bize yol gösterici olmuştur. Dolayısıyla belirlediğimiz Arapça dil eğitim setlerinin dil bilgisi içerik incelemesinde yol haritamızı bu çalışmaların yardımıyla belirlediğimiz aşağıdaki kontrol listesi soruları belirleyecektir.

1. Kitap hangi hedef doğrultusunda hazırlanmıştır?
2. Kitap hangi yöntem kapsamında hazırlanmıştır?
3. Kitapta dil bilgisi örtük mü yoksa açık olarak mı verilmiştir?
4. Dil bilgisi konuları öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, kolaydan zora) uygun bir düzen içinde mi verilmektedir?
5. Kitapta dil bilgisi konularına ait teorik anlatım bulunmakta mıdır?
6. Dil bilgisi anlatımında ana dilinden yararlanılmış mıdır?
7. Dil bilgisi etkinliklerinde karşılaştırmalı dil bilgisine başvurulmuş mudur?
8. Dil bilgisi konularının aktarımında sıralı mı yoksa sarmal yapı mı kullanılmıştır?
9. Dil bilgisi yapılarının öğretiminde kuralların anlaşılmasına yardımcı unsurlar kullanılmış mıdır? (bold/italik/renkli/işaret kullanımı)
10. Dil bilgisi anlatımında görsel öğelerden faydalanılmış mıdır?
11. Dil bilgisel yapılar dört dil becerisi etkinlikleri ile desteklenmiş midir?
12. Dil bilgisi etkinlikleri çeşitlilik bakımından nasıl dağılım göstermektedir?
13. Dil bilgisi etkinlikleri hangi öğretim hedeflerine göre hazırlanmıştır?
14. Dil bilgisi etkinliklerinin bilişsel süreçlerine göre dağılımı nedir?
15. Yazı dili dil bilgisi ve konuşma dili dil bilgisi ayrımı gözetilmiş midir?
16. Kitap dil bilgisel olarak öğrencinin kendini değerlendirmesine olanak sağlamış mıdır?

17. Varsa dil bilgisi değerlendirme çalışmaları amaca uygun mudur?
18. Kitap dil bilgisel alanda öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veriyor mu?

#### 4.1. ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİ BİÇİM İNCELEMESİ

Bu bölümde tezimizin inceleme konusu olan dil eğitim setlerini biçim olarak inceleyeceğiz. Burada setlerin hangi düzende nasıl bir görsel dizayn ile hazırlandığı temel araştıma konusudur. Belirlediğimiz üç Arapça dil eğitim setinin biçim analizini de bu başlık altında ele alacağız.

##### 4.1.1. El-‘Arabiyye Beyne Yedeyk Serisi Biçim İncelemesi

El-‘Arabiyye Beyne Yedeyk<sup>7</sup> Arapça dil eğitim seti ana dili Arapça olmayan yetişkin bireylerin eğitimi için hazırlanmış bir settir. Suudi Arabistan’da bulunan ‘Herkes İçin Arapça Vakfı’ tarafından 2001 yılında ‘العربية للجميع (Herkes İçin Arapça)’ programı geliştirilmiştir. Bu program kapsamında sürdürülen iki yıllık çalışma neticesinde Beyne Yedeyk setinin ilk baskısı 2002 yılında gerçekleştirilmiştir. Set; Abdurrahman b. İbrahim el-Fevzân, Muhtar et-Tâhir Hüseyin ve Muhammed Abdulhâlık Fadl tarafından hazırlanmıştır. İlk baskının ardından set 2011, 2014 ve 2017 yıllarında yeniden gözden geçirilmiş ve bazı eklemeler-düzeltilmeler yapılarak yeniden basılmıştır. Bu bölümde setin yenilenmiş baskısı dikkate alınarak inceleme yapılacaktır.

Set dört öğrenci kitabı, Arap harflerini konu edinen ‘حروف (Harfler)’ adlı bir kitap ve serinin içindeki kelimeler de dahil olmak üzere sık kullanılan kelimelerin bir araya getirildiği bir sözlükten oluşmaktadır. Ayrıca dört öğrenci kitabına ait dört adet öğretmen kitabı da bulunmaktadır. Dört seviye olarak belirlenen öğrenci kitapları her seviyede iki kitaptan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Yani toplamda sekiz adet öğrenci kitabı vardır. Her seviyeye ait ses kayıtlarına online olarak ulaşılabilir. <sup>8</sup>

Setin baskısı kuşe kağıt üzerine 4 renkli baskı uygulanarak 20x26 cm ebatında hazırlanmıştır. Kullanılan yazı puntosu tüm kitaplarda standarttır.

<sup>7</sup> Setin ismi tezin bu bölümünde ‘Beyne Yedeyk’ kısaltması ile kullanılacaktır.

<sup>8</sup> [المواد الصوتية \(arabicforall.net\)](http://arabicforall.net) (çevrimiçi), 23.08.2021.



Resim 4.1. el-‘Arabiyye Beyne Yedeyk Seti

Her kitap 8 üniteden oluşmaktadır. Her ünite ortalama 20-25 sayfa aralığında hazırlanmıştır. Tüm kitapların giriş kısmında önsöz, dil setinin tanıtımı ve söz konusu kitabın ünitelerinin içeriğiyle ilgili bilgilendirme yapılmaktadır. Tüm ciltler ünite tabanlı hazırlanmıştır. Her cilde ait ünite ve sayfa sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

| El-‘Arabiyye Beyne Yedeyk Serisi Ciltlere Göre Biçim İçeriği |     |     |     |     |     |     |     |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Ciltler                                                      | 1/1 | 1/2 | 2/1 | 2/2 | 3/1 | 3/2 | 4/1 | 4/2 |
| Ünite Sayısı                                                 | 8   | 8   | 8   | 8   | 8   | 8   | 8   | 8   |
| Toplam Sayfa Sayısı                                          | 282 | 284 | 255 | 260 | 230 | 232 | 258 | 258 |

Tablo 4.1. Beyne Yedeyk Cilt Biçim İçeriği

Kitapların giriş kısmında her cilde ait ünitelerin kapsamlı içerik bilgilerini gösteren tablolar bulunmaktadır.<sup>9</sup> Sete ait tüm kitaplarda bulunan ünitelerin genel biçimi hakkında ayrıntılı bilgiler sunan bu tablolar, öğrencilerin kitabı nasıl takip edeceği noktasında yol gösterici görsellerdir. Bu tabloların içeriği aşağıdaki tablolarda

<sup>9</sup> Abdurrahman b. İbrahim el-Fevzân, Muhtar et-Tâhir Hüseyin ve Muhammed Abdulhâlık Fadl, el-‘Arabiyyetu Beyne Yedeyk, 2 bs., C.1, Riyad, Arabic for All, 2014, s. ح-ط.

verilmiştir. Bunun yanı sıra her kitabın giriş kısmında ünitenin iç bölümlerine ait başlıkların yanında kullanılan görsel sembollerin tablo halinde açıklaması yapılmıştır.

***Birinci Kitap: 144 ders / Toplam 16 ünite***

|                                                   |                  |
|---------------------------------------------------|------------------|
| <i>Birinci Diyalog, kelimeler ve alıştırmalar</i> | 2 sayfa          |
| <i>İkinci Diyalog, kelimeler ve alıştırmalar</i>  | 2 sayfa          |
| <i>Üçüncü Diyalog, kelimeler ve alıştırmalar</i>  | 2 sayfa          |
| <i>Kelime Alıştırmaları ve ilave kelimeler</i>    | 2 sayfa          |
| <i>Dil bilgisi yapıları ve alıştırmaları</i>      | 4 sayfa          |
| <i>Sesler ve okuduğunu anlama</i>                 | 3 sayfa          |
| <i>Konuşma ve alıştırmaları</i>                   | 3 sayfa          |
| <i>Okuma ve alıştırmaları</i>                     | 3 sayfa          |
| <i>Yazı ve alıştırmaları</i>                      | 4 sayfa          |
|                                                   | Toplam: 25 sayfa |

***İkinci Kitap: 208 ders / Toplam 16 ünite***

|                                                      |                  |
|------------------------------------------------------|------------------|
| <i>Diyalog (1), anlam alıştırmaları ve kelimeler</i> | 2 sayfa          |
| <i>Sesler ve alıştırmaları</i>                       | 1 sayfa          |
| <i>Dil bilgisi (1)</i>                               | 1 sayfa          |
| <i>Dinlediğini anlama ve konuşma</i>                 | 1 sayfa          |
| <i>Okuma parçası (1), anlama ve kelimeler</i>        | 2 sayfa          |
| <i>Dil bilgisi (2)</i>                               | 2 sayfa          |
| <i>Diyalog (2), anlam alıştırmaları ve kelimeler</i> | 2 sayfa          |
| <i>Dil bilgisi (3)</i>                               | 1 sayfa          |
| <i>Dinlediğini anlama ve konuşma</i>                 | 1 sayfa          |
| <i>Okuma parçası (2), anlama ve kelimeler</i>        | 2 sayfa          |
| <i>Dil bilgisi (4)</i>                               | 2 sayfa          |
| <i>Öğretici yazılı anlatım</i>                       | 2 sayfa          |
| <i>Yazı ve imla</i>                                  | 1 sayfa          |
|                                                      | Toplam: 20 sayfa |

### Üçüncü Kitap:112 ders/Toplam 16 ünite

|                                                    |            |
|----------------------------------------------------|------------|
| <i>Yoğun okuma parçası ve anlama alıştırmaları</i> | 4 sayfa    |
| <i>Kelimeler ve ifadeler</i>                       | 2 sayfa    |
| <i>Dil kuralları ve alıştırmalar</i>               | 3 sayfa    |
| <i>Okuduğunu anlama alıştırmaları</i>              | 2 sayfa    |
| <i>İmla</i>                                        | 2 sayfa    |
| <i>Sözlü ve yazılı ifade alıştırmaları</i>         | 2 sayfa    |
| <i>Dil kuralları ve alıştırmaları</i>              | 3 sayfa    |
|                                                    | Toplam: 18 |

### Dördüncü Kitap: 112 ders /Toplam 16 ünite

|                                             |            |
|---------------------------------------------|------------|
| <i>Okuma Parçası ve anlam alıştırmaları</i> | 3 sayfa    |
| <i>Parçanın özeti</i>                       | 1 sayfa    |
| <i>Dil kuralları ve alıştırmalar</i>        | 3 sayfa    |
| <i>Dinlediğini anlama alıştırmaları</i>     | 2 sayfa    |
| <i>İleri Seviye Sözlü Anlatım</i>           | 1 sayfa    |
| <i>Dil kuralları ve alıştırmalar</i>        | 3 sayfa    |
| <i>Yazma ve araştırma</i>                   | 2 sayfa    |
| <i>Kapsamlı okuma</i>                       | 6 sayfa    |
|                                             | Toplam: 21 |

Ünite başlıkları hakkında verilen bu genel bilgiler ayrıca her kitapta müstakil ‘içindekiler’ başlığı altında tablo şeklinde yerleştirilmiştir. İçindekiler bölümü şekil bakımından birinci ve ikinci kitapta aynı iken üçüncü ve dördüncü kitapta farklılık göstermektedir. Birinci ve ikinci kitapta içindekiler kısmında ‘المفردات’ (kelimeler/terimler), ‘أهم الموضوعات الوظيفية و التراكيب و النحو’ (Önemli işlevsel konular/yapılar ve dil bilgisi), ‘الأصوات و المهارات’ (Sesler ve beceriler)’ başlıkları bulunmaktadır.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> el-Ferzân, a.g.e., s.ع-س

Üçüncü kitapta iki adet içindekiler bölümü bulunmaktadır. ‘Ayrıntılı içindekiler’ listesinde; ‘الوحدة’ (ünite ismi), ‘القواعد أ’ (Kurallar 1), ‘فهم المسموع-القسم الأول’ (okuduğunu anlama-birinci bölüm), ‘القواعد ب’ (Kurallar 2), ‘فهم المسموع-القسم الثاني’ (okuduğunu anlama-ikinci bölüm) başlıklarıyla verilmiştir. Dördüncü kitapta da iki tane içindekiler bölümü vardır. ‘Ayrıntılı içindekiler’ kısmında; ‘القراءة المكثفة’ (yoğun okuma), ‘القواعد أ’ (Kurallar 1), ‘فهم المسموع-القسم الأول’ (okuduğunu anlama-birinci bölüm), ‘القواعد ب’ (Kurallar 2), ‘فهم المسموع-القسم الثاني’ (genişletilmiş okuma), ‘القراءة الموسعة’ (okuduğunu anlama-ikinci bölüm) başlıkları yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen ünite içeriklerinin yanı sıra üniteler arası değerlendirme sorularının sunulduğu bölümler de mevcuttur. Bu değerlendirme soruları birinci ve ikinci kitabın tüm ciltlerinde iki üniteye bir sunulmuştur. Bu sorular üçüncü ve dördüncü kitaplarda ise her dört üniteye bir karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra genel seviye tespit sınavı sadece üçüncü kitabın giriş kısmında bulunmaktadır. Ayrıca birinci ve ikinci kitabın en sonunda ‘المفردات المساندة’ (Yardımcı kelimeler)’ başlığı altında tamamı görsellerden oluşan kelime bölümü eklenmiştir. Her iki kitapta da bu bölümün aynı görsel ve kelimelerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Serinin tüm kitaplarının sonunda ‘قائمة مفردات كل وحدة’ (Her üniteye ait kelime listesi)’ başlığı altında her üniteye ait kelimeler tablo halinde verilmiştir. Buna ilaveten kitaplarda bulunan tüm kelimeler alfabetik sırayla ‘قائمة مفردات الكتاب’ (Tüm kitaba ait kelime listesi)’ başlığı altında toplanmıştır. Kitapların en sonunda ise ‘نصوص فهم المسموع’ (Dinlediğini anlama bölümünün metinleri)’ başlığı altında üniteler içinde geçen dinleme bölümlerine ait dinleme parçaları yazılı olarak toplu halde sunulmuştur.

Dil bilgisi ve dil becerileri ünite içine dağılmış şekildedir. Setin tamamında fasih Arapça kullanılmıştır. Görsel anlamda ise çizgi resim yerine fotoğraf tercih edilmiştir. Konuyu ya da durumu betimleyen özel çizilmiş resimler olarak değerlendirilemez. Özetle Beyne Yedeyk serisinin bu yenilenmiş baskısı gerek grafik gerekse ünite dizaynı bakımından ‘eğitim’ kitabı kategorisinde değerlendirilebilir.

#### 4.1.2. Sisiletu’l-Lîsân Serisi Biçim İncelemesi

Merkezi Birleşik Arap Emirliklerinde bulunan ‘el-Lisânu’l-Umm’ isimli Arapça eğitim kurumu tarafından hazırlanan setin yazarları Muhammed Sabahî Abs,

Muhammed Saîd el-Ebraş, ‘Âmir Velîd es-Sibâ’î ve Mümin Tevfik el-‘Ânnân’dır. Seri dört seviye olarak hazırlanmıştır. Her seviye iki kitaptan oluşmaktadır dolayısıyla toplamda sekiz adet öğrenci kitabı bulunmaktadır. Bu dört seviye ‘Arapçaya Giriş- Başlangıç Seviyesi- Orta Seviye- İleri Seviye’ şeklinde isimlendirilmiştir. Bu kitaplara ilaveten ilk seviyeye ait bir alıştırmaya kitabı ve serinin tamamını kapsayan bir öğretmen kitabı vardır. Set, interaktif sürümü sayesinde sınıf ortamında online olarak kullanıma uygundur. Serinin ses kayıtları ‘The Mother Tongue Center’ internet adresinde online olarak erişime açıktır.<sup>11</sup>

Set, 22x28 ebatında 1. Hamur kağıda 4 renkli baskı uygulanarak basıma hazırlanmıştır. İlk altı kitapta büyük punto kullanılırken son iki kitapta küçük punto tercih edilmiştir.



Resim 4.2. Silsilet’ul-Lisân Seti

Her kitabın kapak kısmının ardından ‘لمن هذا الكتاب (Bu kitap kimin için)’ başlığı altında kitaptan 16 yaş ve üzeri bireylerin faydalanabileceğine dair bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra söz konusu kitabın hangi özellikleri taşıdığı ayrı bir başlık altında maddeler halinde sıralanmıştır. Bunun yanı sıra ‘Kitabın hedefleri’ başlığı altında söz konusu kitabın öğrenciye hangi dil yeterliliğini kazandıracağına dair bilgiler sunulmuştur.<sup>12</sup> Bu bölümü müteakip kitabın hazırlanmasında emeği geçen

<sup>11</sup> <https://mothertongue.ae/%d9%85%d9%86%d8%a7%d9%87%d8%ac-%d9%85%d8%b1%d9%83%d8%b2-%d8%a7%d9%84%d9%84%d8%b3%d8%a7%d9%86-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d9%85/%d8%b3%d9%84%d8%b3%d9%84%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d9%84%d8%b3%d8%a7%d9%86/> Çevrimiçi, 28.08.2021.

<sup>12</sup> Kitaba ait bu hedefler, tezin ilerleyen bölümlerinde ‘Silsiletü’l-Lisân setinin dilbilgisel içerik incelemesi’ başlığı altında verilecektir.



kurulların (yazar, tedkik, grafik vb) isimlerini ve görevlerini içeren başlıklar eklenmiştir. Son olarak bir önsöz ve giriş kısmı bulunmaktadır.<sup>13</sup>

Serideki tüm kitaplar ünite tabanlı olarak dizayn edilmiştir. Aşağıdaki tabloda her kitaba ait cilt, ünite ve sayfa bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir.

| Silsiletü'l-Lisân Serisi Ciltlere Göre Biçim İçeriği |                |     |                    |     |             |     |              |     |
|------------------------------------------------------|----------------|-----|--------------------|-----|-------------|-----|--------------|-----|
|                                                      | Arapçaya Giriş |     | Başlangıç Seviyesi |     | Orta Seviye |     | İleri Seviye |     |
| Ciltler                                              | 1/1            | 1/2 | 2/1                | 2/2 | 3/1         | 3/2 | 4/1          | 4/2 |
| Ünite Sayısı                                         | 13             | 14  | 10                 | 10  | 10          | 10  | 9            | 9   |
| Toplam Sayfa Sayısı                                  | 130            | 133 | 117                | 133 | 155         | 164 | 124          | 117 |

Tablo 4.2. Silsiletü'l-Lisân Seti Cilt İçeriği

İçerik olarak tamamı fasih Arapça ile hazırlanan setin sadece kapak kısımlarında ikinci dil olarak İngilizce kullanılmıştır. Setin tamamında görsel olarak fotoğraf yerine 'çizgi resim' tercih edildiği görülmektedir. Sonuç olarak tüm bu bilgiler ışığında Silsiletü'l-Lisân Arapça öğretim seti de hem dizayn hem de kullanılan görseller itibarıyla 'kaynak' kitaptan ziyade 'eğitim' kitabı niteliğine sahiptir.

#### 4.1.3. El-Kitâb Fî Ta'Allumu'l-'Arabiyye Serisi Biçim İncelemesi

Abbas et-Tunûsî, Mahmud el-Batal ve Kristen Brustad tarafından kaleme alınan setin ilk kitabı Georgetown Üniversitesi tarafından ilk kez 1995 yılında yayımlanmıştır. İlk baskısı 4 video ve 23 ses kaydı içermektedir. Setin ikinci cildi 1997 yılında beş ses kaydı ile birlikte basılmıştır. Üçüncü ve son cilt ise 2001 yılında yayıma hazırlanmıştır. Setin ikinci baskısı ise yapılan ilavelerle birlikte 2004-2007 yılları arasında tamamlanmıştır. Son baskısı ise 20011-2013 yılları arasında gerçekleştirilmiştir.<sup>14</sup> İlk iki baskısında Arap harflerini ve teleffuzunu içeren Elif-ba

<sup>13</sup> Muhammed ABS v.d., *Silsiletü'l-Lisan*, C. 1, 5. bs., İstanbul, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Yayınları, 2014.

<sup>14</sup> James Dickens, "Arabic", *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, [https://en.wikipedia.org/wiki/AlKitaab\\_series#:~:text=It%20is%20written%20by%20Kristen,textbook](https://en.wikipedia.org/wiki/AlKitaab_series#:~:text=It%20is%20written%20by%20Kristen,textbook)

kitabı ve üç cilt içeren set son baskısında ise Elif-ba ve iki cilt öğrenci kitabından oluşmaktadır. Son baskıda üçüncü cilde yer verilmemiş tüm konular iki ciltte biraraya getirilmiştir.

-Elif-ba öğrenci kitabı

-el-Kitâb 1. Cilt öğrenci kitabı

-el-Kitâb 2.cilt öğrenci kitabı

Bunların yanı sıra yukarıda ismi geçen kitapların öğretmenler için hazırlanan ciltleri de mevcuttur. Son baskıya ait video ve ses kayıtlarına online olarak erişim mümkündür.<sup>15</sup>

Set 27x21 cm ebatında 4 renkli baskı kullanılarak yayımlanmıştır. Setin tamamında aynı Arapça punto kullanılmıştır.



<https://alkitaabtextbook.com/>. Çevrimiçi 29.08.2021; Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal, Abbas Al-Tonsi, **Al-Kitaab fî Ta'allum al-'Arabiyya**, ABD, Georgetown University Press, 2013.

<sup>15</sup> <https://alkitaabtextbook.com/> Çevrimiçi, 29.08.2021 (Kitabın ses-video kayıtlarına erişim 1.10.2021 tarihi itibarıyla farklı bir siteden yapılacağı belirtilmiştir.)



Resim 4.3. el-Kitâb fî taallumu'l-'Arabiyye Seti

Her iki cilt de içindekiler bölümü ile başlamaktadır. Fihrist Arapça olarak hazırlanmıştır. İçindekiler kısmını müteakip genel olarak kitaplar, dvd ve bu çalışmaya eşlik eden websitelerinden bahseden bir paragraf bulunmaktadır. Bu paragrafın devamında birinci ciltte ilk önce 'Introduction to the Third Edition for Teachers(öğrenciler için tanıtım)' daha sonra 'Introduction to the Third Edition for Students (öğretmenler için tanıtım)' başlığı altında kitap ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İkinci ciltte de bu tanıtım yazıları aynı içerikleri sunulmuştur. Öğrenciler için tanıtım yazısında kitap 'öğrenme hedefleri, kelime, gramer, okuma ve dinleme, Arapça konuşma ve yazma, aktif öğrenme için ipuçları- alt başlıkları altında tanıtılmıştır. Öğretmenler için tanıtım yazısı ise öğrenme hedefleri, derslerin yapısı, kelime öğretimi, okuma ve dinleme/ anlamak için okumak, gramer öğretimi ve öğrenimi, konuşma ve yazmada dil üretimi/karıştırma ve yerleştirme- alt başlıklarını içermektedir. Bu tanıtım yazıları ingilizce olarak hazırlanmıştır. Bu yazılardan sonra ünitelere yer verilmiştir. Bu dil seti de ünite bazlı hazırlanmıştır. Birinci ciltte 10 ünite yer alırken ikinci ciltte 13 ünite bulunmaktadır. bu ünitelerde dört dil becerisi ve dil bilgisinin yanı sıra 'kültür' ve 'lehçe (ammî dil)' ile hazırlanmış hikaye ve diyaloglara da yer verilmiştir. Cilt, ünite ve sayfa sayısı ayrıntılı olarak aşağıdaki şemada yer almaktadır.

| el-Kitâb fî Ta‘allumu’l-‘Arabiyye Serisi Ciltlere Göre Biçim İçeriği |          |          |
|----------------------------------------------------------------------|----------|----------|
|                                                                      | 1. KİTAP | 2. KİTAP |
| Ciltler                                                              | 1        | 1        |
| Ünite Sayısı                                                         | 13       | 10       |
| Toplam Sayfa Sayısı                                                  | 229      | 461      |

Tablo 4.3. el-Kitâb Seti Cilt İçeriği

Her iki ciltte de hem Arapça hem İngilizceye yer verilmiştir. Bazı yönergeler ve alıştırmaların açıklamaları İngilizce olarak verilmiştir. Özellikle ilk ciltte bazı küçük hikayelerin İngilizce tercümelemleri de Arapça metnin yanında yer almıştır. Her iki ciltte de hem çizgi resim hem de fotoğrafa yer verilmiştir. Kitabın genelinde şekil ve tablolardan faydalanılmıştır. Bu özellikleri göz önüne alındığında set ‘eğitim’ kitabı kategorisinde değerlendirilebilir.

## 4.2. ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİ DİL BİLGİSİ İÇERİK İNCELEMESİ

Çalışmamızın bu bölümü, araştırma konumuzu oluşturan Arapça dil setlerinin dil bilgisel açıdan analizini içermektedir. Bu inceleme, son bölümün giriş kısmında belirttiğimiz kontrol listesi soruları doğrultusunda gerçekleştirilecektir. Bu başlıkta her kitap, dilbilgisel içerikleri bakımından ayrı ayrı ele alınacaktır. Bunu müteakip burada elde edilen veriler eşliğinde içerik bakımından setlerin dilbilgisel karşılaştırılmaları yapılacaktır.

### 4.2.1. El-‘Arabiyye Beyne Yedek Serisi Dil Bilgisi İçerik İncelemesi

İncelememize ilk önce serinin hangi hedef doğrultusunda hazırlandığı hakkında kısa bir bilgilendirme ile başlayacağız. Seri üç hedef üzerine kurgulanmıştır. Bunlar dil yeterliliği, iletişim yeterliliği ve kültürel yeterliliklerdir. Dil yeterliliği ile öğrenciyi dört dil becerisi (dinleme-konuşma-okuma-yazma) ve diğer dil unsurları (sesler-kelimeler/terimsel ve bağlamsal ifadeler)- dil kuralları/nahiv-sarf-imla/) bakımından yetkin duruma getirebilmektir. İletişimsel boyutta ise Arapça öğrencilerine, ana dili konuşurları ile gerek sözlü gerekse yazılı olarak etkileşime

girecek doğal dili kazandırmak hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrendiği bu dili uygun zamanda ve bağlamda kullanmasına vurgu yapılmıştır. Kültürel bağlamda ise ‘Arap-İslam’ kültürünün tanıtımı ile tanımlanmıştır. Arap-İslam kültürünün ve bu kültürle uyumlu olan diğer tüm uluslararası kültürel modellerin öğrenciye tanıtılması üzerinde durulmuştur.<sup>16</sup>

Setin hangi yöntem ve yaklaşım çerçevesinde hazırlandığına dair açık ve net bir açıklama bulunmamaktadır. Ancak serinin hazırlanmasında baz alınan yönlendirmeler liste halinde sunulmuştur. Bu listede; ders konularının aşamalı bir şekilde sunulduğu, farklı metinlere yer verildiği, çeşitli ve farklı alıştırmaların kullanıldığı, kelimelerin bağlam içinde sunulduğu, ilk aşamalarda dil yapılarının işlevsel yönüne dikkat çekildiği, ilk kitapta sözlü becerilere ağırlık verildiği gibi yönergeler yer almaktadır.<sup>17</sup> Her ne kadar açık bir şekilde ifade edilmese de bu yönergeler ışığında serinin iletişimsel ve kavramsal-işlevsel yaklaşımı baz aldığı söylenebilir.

Birinci ve ikinci kitabın içindekiler tablosu incelendiğinde dil bilgisi ayrı bir başlık olarak yer almamaktadır. Ancak ünitelerde geçen konular bir bütün halinde tablonun ilgili ünitesine kaydedilmiştir. Üçüncü ve dördüncü kitaplarda ise dil bilgisine özel başlıklar mevcuttur. Kitaplara ait ayrıntılı içindekiler tablosu aşağıdaki şemalarda verilmiştir. İlgili kitabın özelinde dil bilgisi düzenine ait değerlendirmeler her şemanın altında verilecektir. Tüm setin dil bilgisi sistemini kapsayan genel değerlendirmeler ise şemaların akabinde sunulacaktır.

## I. KİTAP:

| I. Kitap I. Cilt   |                                                                             | I. Kitap II. Cilt |                                                                                     |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Ünite              | Dil bilgisi Konuları                                                        | Ünite             | Dil bilgisi Konuları                                                                |
| 1. التحية و التعرف | Soru edatı: هل- من أين- ما<br>İşaret isimleri: هذا-هذه<br>1-5 arası sayılar | 9. التسوق         | Soru edatı: أي-بكم<br>Mübteda+Haber (müfret haber-isim tamlaması/şibhi cümle haber) |

<sup>16</sup> El-Fevzân, a.g.e., s. و - ه

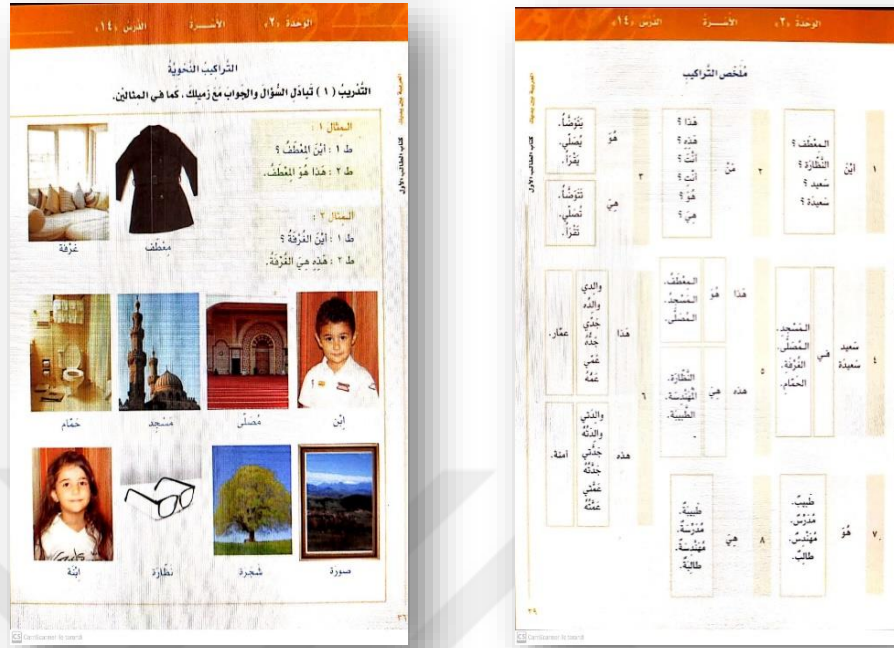
<sup>17</sup> A.e., s. ز

|                       |                                                                                                                                                |                           |                                                                                                              |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |                                                                                                                                                |                           | Ukud sayılar                                                                                                 |
| 2. الأسرة             | Soru edatı: من- أين<br>6-10 arası sayılar                                                                                                      | 10. الجوّ                 | Soru edatı: كيف<br>Mansub muttasıl zamir<br>Emri hâzır fiil<br>Sülasi mazi fiil<br>Meful bih<br>Atıf harfî و |
| 3. السكن              | Soru edatı: ماذا-كم<br>Muzari fiil çekimi (أنت-أنا)                                                                                            | 11. النَّاسُ و<br>الأماكن | Harfî cerlerin kullanımı: في-<br>إلى-من-مع<br>ما رأيك في...؟ kalıbının<br>kullanımı                          |
| 4. الحياة<br>اليومية  | Soru edatı: متى<br>Gelecek zaman çekimi<br>1-5 arası müzekker sıra<br>sayıları<br>Saatler                                                      | 12. الهوايات              | Haber (sıfat tamlaması)<br>Mübteda (muzaaf<br>konumunda)                                                     |
| 5. الطعام و<br>الشراب | هل sorusuna نعم-لا ile cevap<br>Muzari fiil (أنت) zamiri<br>çekimi/ Soru taaccub<br>ما هذا üslûbu!<br>1-5 arası müennes sıra<br>sayıları       | 13. السفر                 | Soru edatı: من أين                                                                                           |
| 6. الصلاة             | Soru edatı: لماذا<br>Munfasıl zamir (أنت)<br>Emir fiil çekimi (أنت)<br>Mübteda-Haber (İsim<br>cümlesi)<br>6-10 arası müzekker sıra<br>sayıları | 14. الحج و<br>العمرة      | Mansub müsennâ<br>3-10 arası sayı ve temyîzi<br>11-15 arası müzekker sayılar                                 |
| 7. الدراسة            | Sülasi sahih emir fiil çekimi<br>Meful                                                                                                         | 15. الصحة                 | Ukud sayılar                                                                                                 |

|          |                                                                                                                                        |           |                                                                                        |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|          | كان ve haberi (müfret)<br>Sıfat (بعيد عن- قريب من)<br>Soru edatı: في أيّ<br>Mazi fiil çekimi (أنا)<br>6-10 arası müennes sıra sayıları |           | 100 ve 1000 sayılarının kullanımı                                                      |
| 8. العمل | هل+muzari fiil kullanımı<br>أيضا kelimesinin kullanımı<br>Haber mukaddem (Öne geçen haber)<br>Zaman                                    | 16. العطة | Muzari cemi müzekker siygası<br>كان ve haberi (şibhi cümle)<br>Mübteda muahhar tesniye |

Tablo 4.4. Beyne Yedeyk Seti I. Kitap Üniteleri

I. kitapta dikkat çeken nokta içindekiler tablosunda yer alan konuların kitap içerisindeki dağılımıyla ilgili husustur. İçindekiler tablosunda yer alan konuların başlıklar halinde (4 dil becerisi ve dil bilgisi) verilmemesi konuların ünite içinde dağılımı açısından bir belirsizlik olarak değerlendirilebilir. Zira konu anlatımı ve özet bölümü incelendiğinde hangi konunun tam olarak öğretilmek istendiği anlaşılamamaktadır. Bu durum da dil bilgisi bölümünde bulunan her konunun başlangıç seviyesindeki öğrenciler için ‘bilinmezlik’ özelliği taşıdığı göz önüne alındığında öğretim esnasında düzensizliğe yol açabilir. Dolayısıyla gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından hangi konunun öğretimine/öğrenimine odaklanılacağı noktasında karmaşa oluşturabilir. Bu mülahaza çerçevesinde konuların karmaşık bir şekilde sıralandığı söylenebilir.



Resim 4.4. Beyne Yedeyk I. Kitap Dil Bilgisi Bölümü

I. kitaba ait birinci ve ikinci ciltte dil bilgisi bölümü ‘التركيب النحوية’ başlığı altında verilmiştir. Her bölüm 3-4 sayfa aralığında değişmektedir. Bu başlık altında ilgili kuralları içeren küçük diyaloglar bulunmaktadır. Alıştırımlarda ise öğrencilerin diyalogları tekrar edebilecekleri kelimeler verilmiştir ve bu kelimeler fotoğraflarla desteklenmiştir. Fotoğraf dışında başka bir görsele yer verilmemiştir. Dil bilgisi bölümünün sonunda ‘ملخص التركيب’ başlığı altında dil bilgisi kullanımları tablo halinde özetlenmiştir. Bu tablolar dışında ilgili kaide ile ilgili ayrıntılı bir teorik anlatım bulunmamaktadır.

## II. KİTAP:

| II. Kitap I. Cilt |                                              | II. Kitap II. Cilt   |                                                                                   |
|-------------------|----------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Ünite             | Dil bilgisi konuları                         | Ünite                | Dil bilgisi Konuları                                                              |
| 1. العناية بالصحة | Harfi cerler:-<br>ب-ل<br>Olumsuz muzari fiil | 9. العالم قرية صغيرة | Emri Hâzır Çekimi<br>Mazi Fiil Çekimi<br>İrab alametleri: Damme-Fetha-Kesra-Sukûn |

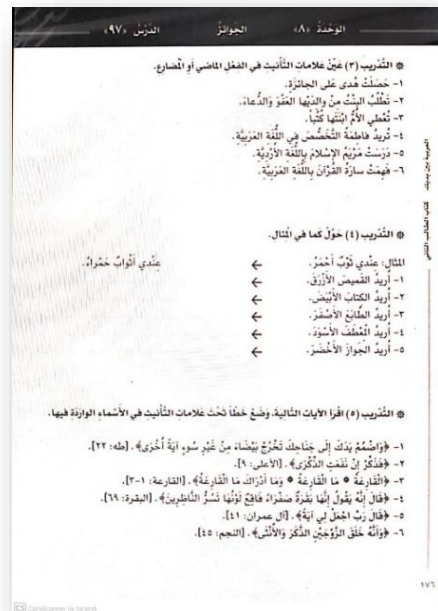


|                      |                                                                                                                                              |                     |                                                                                                                                                                    |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | Zaman bakımından fiiller<br>Kelime Çeşitleri: İsim-Fiil-Harf                                                                                 |                     | Muzari fiilin i‘rabı                                                                                                                                               |
| 2. الترويح عن النفس  | Soru edatları: من-ما-ماذا-<br>لماذا-كيف-متى-أين-كم-أي-هل-أ<br>Bariz Fail<br>Nida harfi يا<br>Lâ en-Nâhiye li’-muhatap<br>(Olumsuz emir fiil) | 10. النظافة         | İsmi Mevsul: اللذان-اللتان-الذين-<br>الآتي<br>Tesniye isimler<br>Soru edatlarının anlamı<br>İsim tamlamasında tesniye-<br>cemi isimlerde ن harfinin<br>düşürülmesi |
| 3. الحياة الزوجية    | Müzekker-Müennes<br>Cümlelerin kısımları:İsim<br>cümlesi-Fiil cümlesi<br>Mazi fiil (هي) siygası<br>Merfu munfasıl zamirler                   | 11. الإسلام         | Sahih harfler-İlletli harfler<br>Cemi mükesser (düzensiz)<br>Cemi müennes salim ‘irabı<br>3-10 arası sayılar ve temyizi                                            |
| 4. الحياة في المدينة | Atıf harfleri: و-ثم-أو<br>Bariz meful<br>Mübteda-Haber<br>Çekim bakımından fiil<br>çeşitleri: Mazi-Muzari-<br>Emir                           | 12. الشباب          | Meczum nâkıs fiil<br>Nekre-Marife<br>إن-إِنَّ ismi ve haberi<br>Muttasıl mecrur zamirler                                                                           |
| 5. العلم و التعلم    | Meczum muzari fiil: لم – لا<br>الناحية<br>İsim tamlaması<br>Sayı bakımından isimler:<br>Müfret-Tesniye-Cemi<br>Merfu muttasıl zamirler       | 13. العالم الإسلامي | Mekan zarfları<br>Sahih ve İletli Fiiller<br>Zaman zarfları<br>Ef‘âlu Hamse filleri                                                                                |
| 6. المهن             | Olumsuzluk: ما، لا، لن، لم، ليس<br>Lazım-Müteaddi Fiiller<br>İşaret isimleri<br>Cemi müennes salim<br>isimler                                | 14. الأمن           | Sayı temyizi<br>Münâda ve çeşitleri<br>Esmâu’l-Hamse<br>Hal                                                                                                        |
| 7. اللغة العربية     | İsmi mevsuller: الذي-التي<br>كان ve kardeşleri                                                                                               | 15. التلوّث         | İlletli fiil emri hâzır çekimi<br>Ref alametleri                                                                                                                   |

|            |                                                                                                  |               |                                    |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------|
|            | أنا-نحن-أنت-هو- (Muzari fiil هي)<br>Sıfat tamlaması                                              |               | Nasb alametleri<br>Cezm alametleri |
| الجوائز 8. | Cemi müzekker salim<br>Müennes alametleri<br>Mansub muzari fiil: أن - لن<br>Muttasıl meful zamir | 16.<br>الطاقة | Cer alametleri<br>Dil bigisi özeti |

Tablo 4.5. Beyne Yedeyk II. Kitap Üniteleri

II. kitapta dil bilgisi konuları içindekiler kısmı ile ünite içindeki dağılımı açısından uyumlu olduğu görülmektedir. İçindekiler kısmındaki dil bilgisi konuları aynı sıra doğrultusunda ünitelere dağıtılmıştır. Bu da hem öğretmen hem de öğrenci açısından kitabı takip hususunda kolaylık sağladığı söylenebilir. Üniteler arası konu sıralaması hususunda ilk kitapta olduğu gibi zordan basite doğru gidildiği tespit edilmiştir. Örneğin müennes-müzekker gibi görece daha kolay ve Arapça dil yapısı açısından daha elzem olan bir konu 8.ünitede yer alırken olumsuz emir fiil çekimine 2. üniteye yer verilmiştir.



Resim 4.5. Beyne Yedeyk II. Kitap Dil Bilgisi Bölümü

II. kitabın her iki cildinde dil bilgisi bölümleri ‘الملاحظة النحوية’ başlıkları altında verilmiştir. Her ünite 4 adet dil bilgisi bölümü vardır. Her bölüm 1-2 sayfa aralığında değişmektedir. Dolayısıyla 16. ünite hariç her ünite 4 farklı konu ele alınmıştır. II. kitabın dil bilgisi bölümlerinde görsele yer verilmemiştir. Kuralın açıklandığı kısım kırmızı renkle verilmiştir. Birinci ciltte çok nadir şema kullanılırken ikinci ciltte şemaya daha yoğun şekilde yer verilmiştir. Dil bilgisi bölümlerinde ayrıntılı bir konu anlatımına yer verilmezken özellikle ikinci ciltte yoğun olarak bir ya da iki cümleden oluşan teorik açıklamalara yer verilmiştir. II kitabın birinci cildinde konu özeti bölümü bulunmamakla birlikte 6. ve 8. ünitelerin sonunda ‘إختبر نفسك’ (‘Kendini dene’) başlığı altında bir değerlendirme sınavı yer almaktadır. Ancak ikinci cildin en son ünitesinde (16. Ünite) her iki cilde ait konuların özetleri bulunmaktadır. Özetler konu anlatımından ziyade şema ile dizayn edilmiştir. Şema şeklinde hazırlanan bazı konu başlıkları için öğrencilerden örnek vermeleri istenirken diğer bazı konuların tekrarı ise alıştırmalar eşliğinde sunulmuştur.

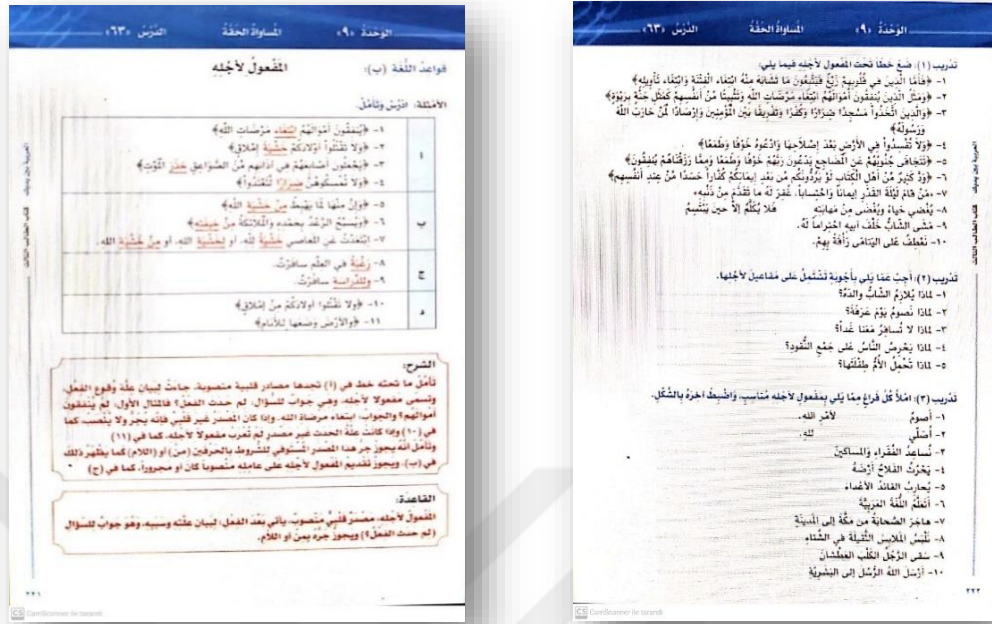
### III. KİTAP:

| III. Kitap I. Cilt     |                                                                        | III. Kitap II. Cilt              |                                           |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------|
| Ünite                  | Dil bilgisi konuları                                                   | Ünite                            | Dil bilgisi konuları                      |
| 1. المعجزة الخالدة     | إن ve kardeşleri/ كان ve kardeşleri                                    | 9. المساواة الحققة               | Meful Mutlak/ Meful li-eclih              |
| 2. يوم في حياة ناشي    | Haber çeşitleri/ Haberin öne geçmesi                                   | 10. الرفق بالحيوان               | Temyiz/en-Nâfiye li'l-cins                |
| 3. أقالياتنا في العالم | Cezmeden şart edatları/ Cezmetmeyen şart edatları                      | 11. الأمثال العربية              | Müstesna (إلا)/ Sarf vezinleri            |
| 4. السنة النبوية       | Cevap cümlesinin başına ف harfinin getirilmesi/ Nâibu fail             | 12. الخلافات الزوجية             | Mücerred fiil/ Mezit fiil                 |
| 5. الأطفال و القراءة   | ظن ve kardeşleri (İki mefulü nasb eden fiiller)/Aslı iki mübteda-haber | 13. العلاقة بين الآباء و الأبناء | Nun-u vikâye/ Sülâsî fiillerin mastarları |

|                        |                                                               |                             |                                                                   |
|------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|                        | olmayan iki mefulü nasb eden fiiller (كسى- أعطى)              |                             |                                                                   |
| 6. هجرة العقول         | Üç meful alan fiiller (أعلم-أرى)/ Fiillerin geçişli yapılması | 14. الماء أصل الحياة و سرها | Rubâî fiillerin mastarları/ Humâsî ve Südâsî fiillerin mastarları |
| 7. طاب نومكم طاب يومكم | Gayri munsarif 1/ Gayri munsarif 2                            | 15. وصية أب                 | İsmi fail-İsmi meful                                              |
| 8. نوادر و ظرف         | Bedel/ Tevkîd                                                 | 16. من يوميات وليد          | İsmi failin işlevi-İsmi mefulun işlevi                            |

Tablo 4.6. Beyne Yedeyk III. Kitap Üniteleri

III. kitabın dil bilgisi bölümü içindekiler kısmı ile kitabın içeriğinde uyumlu bir şekilde verilmiştir. II. kitapta olduğu gibi konular net ve açık bir şekilde sunulmuştur. Konuların sıralanışı noktasında II. kitapta olduğu gibi zordan basite doğru bir sıralanış olduğu söylenebilir. Örneğin كان ve kardeşleri konusu isim cümlesinin ‘haber’ ögesi ile doğrudan irtibatlı olmasına rağmen sıralamada ilk önce كان ve kardeşleri konusu aktarılmıştır. Takip eden ünite ise ‘Haberin Çeşitleri’ başlığı ile haber ögesine değinilmiştir. Oysa ki haber çeşitleri başlığının daha önceki bir üniteye verilmesi كان ve kardeşleri konusunun daha kolay ve rahat öğrenilmesine olanak sağlayacaktır. Bu durum, konu sıralamasında belirli bir sistemin takip edilmediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.



Resim 4.6. Beyne Yedeyk III. Kitab Dil Bilgisi Bölümü

III. kitabın dil bilgisi bölümleri her iki ciltte de 'قواعد اللغة أ- ب' (Dilin kuralları 1-2)' başlığı altında verilmiştir. Her ünite de dil bilgisi iki bölüm şeklinde dizayn edilmiştir ve her bölüm farklı ya da birbirini tamamlayan dil bilgisi konularından oluşmaktadır. Bu bölümler 3 sayfa olarak tasarlanmıştır. Dil bilgisi kaideleri ilk önce örnek cümleler içinde verilmiştir. Bu örnek cümleler tablo içinde ya da numaralandırılarak sunulmuştur. Daha sonra bu örnekler üzerinden kaideye ait ayrıntılı bir açıklama tablo içinde verilmiştir. Akabinde yine ayrı bir tablo içinde kaidenin teorik anlatımı sunulmuştur. Dil bilgisi kurallarının sunumundan sonra konuyla ilgili alıştırmalara yer verilmiştir. Kuralların anlaşılmasını sağlayacak destekleyici unsurlar (şema, resim, grafik vb) çok fazla kullanılmamakla birlikte örnek cümlelerde kuralın bulunduğu kelimeler kırmızı ile renklendirilmiştir. Ayrıca açıklama ve tanım tablolarında da kırmızı renge yer verilmiştir. III. Kitabın dil bilgisi bölümlerinde hiçbir görsele rastlanılmamaktadır. Şema kullanımı hususunda sadece tablo ile yetinilmiş diğer grafik-çizelge vb. öğelerden faydalanılmamıştır. Konu anlatımına dair ünite ya da cilt sonlarında dil bilgisi özeti bulunmamaktadır.

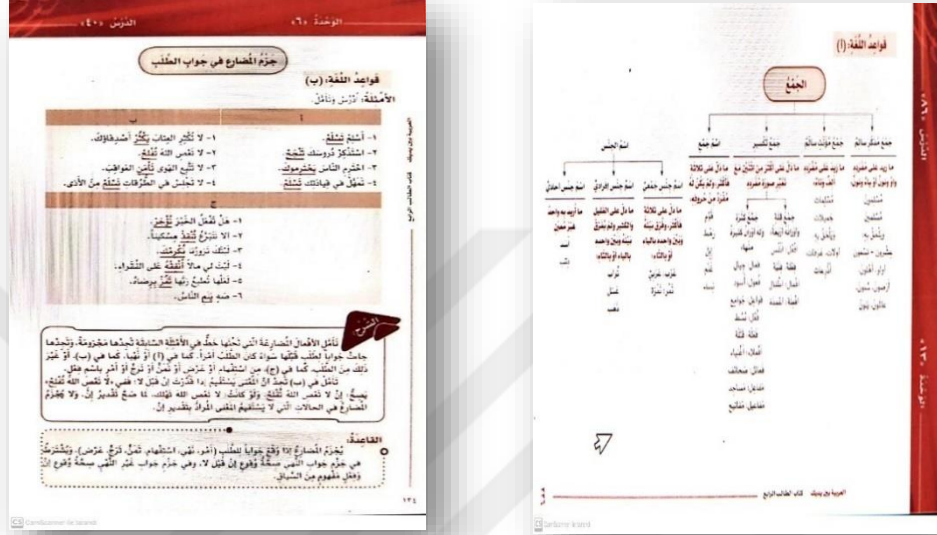
#### IV. KİTAP:

| IV. Kitap I. Cilt               |                                                                               | IV. Kitap II. Cilt         |                                                       |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------|
| Ünite                           | Dil bilgisi konuları                                                          | Ünite                      | Dil bilgisi konuları                                  |
| 1. من أضرار التدخين             | Mübalağa Siygası<br>Sıfatı müşebbehe                                          | 9. العولمة                 | İsim fiiller/ Taaccub<br>Üslûbu                       |
| 2. الترويح عن النفس             | İsmi zaman-İsmi mekan<br>/İsmi tafdîl                                         | 10. النظافة                | Üslûbu nefy/ Medh<br>ve Zem Üslûbu                    |
| 3. إختيار الزوجة                | Masdarın işlevi<br>Tevkîdi'l-efâl                                             | 11. الباحث عن الحقيقة      | İsmi'nin kullanımları/<br>İsmi'nin kullanımları       |
| 4. مدن مقدسة                    | Müstetir zamir fail (ت)/<br>Mefûlün öne geçmesi                               | 12. طبقات الأصدقاء         | İsmi ve kardeşleri /<br>Cem'i                         |
| 5. المدارس و المعاهد العلمية    | Mankus isim-Maksur<br>isim                                                    | 13. آثار الثقافة الإسلامية | Türemiş isimler/<br>'İrabda mahalli olan<br>cümleler  |
| 6. كيف تختار مهنتك؟             | Memdûd isim/Talep<br>cümlesinin cevabında<br>muzari fiilin cezm<br>edilmesi   | 14. مفهوم الأمن            | 'İrabda mahalli<br>olmayan cümleler/<br>Merfu isimler |
| 7. بين العربية و القرآن         | İsmi tasğir/İsmi mensub                                                       | 15. الحماية من التلوث      | Mansub isimler/<br>Mecruru isimler                    |
| 8. علماء نالوا جائزة الملك فيصل | İsmi tasğir/İsmi mensub<br>İsmi tasğir/İsmi mensub<br>İsmi tasğir/İsmi mensub | 16. أنواع الطاقة           | / Dil bilgisi özeti                                   |

Tablo 4.7. Beyne Yedeyk IV. Kitap Üniteleri

IV. kitabın da içindekiler ve ünite bölümleri içinde yer alan dil bilgisi başlıklarının birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle içindekiler kısmını inceleyen bir öğretmen/öğrenci hangi içerikle karşılaşacağına dair net bilgi sahibi olabilir. IV. kitapta en başta verilen içindekiler bölümüne ilaveten her üniteye ait içindekiler bölümü ünite başlarına yerleştirilmiştir. Ancak ikinci cildin giriş kısmında verilen dil bilgisi konuları ile kitabın içindeki yerleştirildiği ünite farklılık göstermektedir. Örneğin içindekiler kısmında 9. ünitenin ikinci konusu taaccub üslûbu

olarak görülürken kitabın iç kısmında bu ünite de ismi alet konusu bulunmaktadır. Bu karışıklık ünite başlarında verilen içindekiler kısmında bulunmamaktadır ve içerikle uyumlu olarak verilmiştir. Bu kitabın içeriğinde ağırlıklı olarak sarf (morfoloji) konuları bulunmakla birlikte Arap dil bilgisinin i‘rab konularına yer verilmiştir.



Resim 4.7. Beyne Yedeyk IV. Kitap Dil Bilgisi Bölümü

IV. kitapta bulunan dil bilgisi bölümleri de bir önceki kitapta olduğu gibi ‘قواعد’ başlığı altında verilmiştir. Her ünite iki dil bilgisi verilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu bölümler dil bilgisi kaidesinin verildiği örnek cümlelerle başlamaktadır. Daha sonra bu cümleler üzerinden konuyla ilgili ayrıntılı bir açıklama bulunmaktadır. Bu açıklamanın devamında kaidenin tanımı verilmiştir. Ancak 13. üniteye geldiğimizde konuların veriliş şekli değişiklik göstermektedir. Bölümde yer alan kaideler örnekleri ve varsa açıklamalarıyla birlikte kapsamlı bir tablo içine yerleştirilmiştir. Bu teorik kısım müteakip konuyla ilişkili alıştırmalara yer verilmiştir. Her dil bilgisi bölümü 3 sayfadan oluşmaktadır. Bu bölümlerde görsel öğeler kullanılmamıştır. Öğrencinin kuralı tanımasına yardımcı olacak şekilde kelimeler kırmızı ile renklendirilmiştir. IV. kitapta da gerek ünite gerekse cilt sonlarında dil bilgisine ait özet bulunmamaktadır.

Buraya kadar Beyne Yedeyk serisine ait dört kitabı kendi içinde ana hatlarıyla incelemeye çalıştık.

İlk iki kitapta dil bilgisi tümevarım yöntemiyle verilmiştir. Önce diyalog ya da metin içinde kurallar öğrenciye sezdirilmiş ve alıştırmalarla pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Daha sonra verilmek istenen konu/kural tablolar eşliğinde açıklanmıştır. Ancak III. ve IV. kitapta durum daha farklıdır. Aslında ilk bakıldığında konunun/kuralın doğrudan verilmediği düşünülebilir. Zira dil bilgisi bölümleri örnek cümleler ile başlamaktadır. Ancak bu cümleler bağlam oluşturacak bir metin ya da diyalog içinde olmadığından yapay olarak kurgulanmış cümle örnekleridir. Dolayısıyla konunun/kuralın bu cümlelerde öğrenciye sezdirilmesi tam olarak mümkün olmayabilir. Bunun yanı sıra bu cümlelerin akabinde öğrencinin bilişsel seviyede konuyu/kuralı özümseyerek içselleştirmesine olanak verecek uygulamalar da bulunmamaktadır. Bu verilere dayanarak III. ve IV. kitabın dil bilgisi bölümlerinin tümdengelim yöntemine göre hazırlandığı söylenebilir. Dolayısıyla seriye ait III. ve IV. kitapta ağırlıklı olarak geleneksel yaklaşım benimsenmiştir.

Diğer bir husus dil bilgisi konusunun/kuralının örtük bir şekilde mi yoksa açık bir şekilde mi verildiğidir. Öncelikle örtük ve açık kavramlarıyla neyin kastedildiğine değinerek başlayalım. Dil bilgisi kuralları ilk olarak çeşitli metinler içinde verilerek metnin yapısı ve bağlamı dahilinde öğrencinin keşfetmesi amaçlanıyorsa konu örtük bir şekilde verilmektedir. Ancak ilk önce kaidelerin tanım ve açıklamaları net bir şekilde veriliyorsa konu ‘açık’ olarak öğretilmektedir. Beyne Yedeyk’in I. ve II. kitaba ait dil bilgisi bölümlerinde konular ‘örtük’ bir şekilde verilmiştir. Her bölümde küçük diyaloglar ve bu diyaloglarda öğretilmek istenen kuralları tatbik edecekleri alıştırmalar bulunmaktadır. III. ve IV. kitapta ise konular ‘açık’ bir şekilde verilmiştir. Kurallar yapay cümleler içinde gösterilerek ardından konunun açıklama ve tanımına geçilmiştir. Yukarıda da değindiğimiz gibi yapay cümle örnekleri bir bağlam içinde kuralları sunmadıkları için metin olarak değerlendirilemezler.

Üzerinde duracağımız diğer bir husus ise dil bilgisi kurallarının öğretim ilkelerine göre uygun bir düzen içinde verilip verilmediğiyle ilgilidir. Burada setin içeriği hakkında bilgi vermeden önce şu noktaya dikkat çekmekte fayda görüyoruz. Bilindiği üzere Avrupa Konseyi’nin uygulamaya koyduğu AOBM programı gibi



Arapça eğitimi için tasarlanmış ve tüm Arap ülkeleri tarafından onaylanan ortak bir dil çerçevesi bulunmamaktadır. AOBM açısından bakıldığında ise bu çerçevenin farklı dillerin eğitim programına uyarlandığı<sup>18</sup> gibi Arapçaya özgün bir uyarlamasının da bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Arapça için tanımlanmış ve sınırlandırılmış ortak bir dil çerçevesi bulunmamaktadır. Özellikle öğretilen yabancı dilin seviyelerini belirleme hususunda büyük rol oynayan böyle bir çerçevenin bulunmaması dil bilgisi konularının öğretim ilkelerine (zordan kolaya, basitten karmaşığa vb) uygun bir şekilde tasnif edilememesine yol açmaktadır. Bu sebeple dil setlerinin içerik incelemesi yapılırken AOBM dil çerçevesini kriter olarak temel almakla birlikte Arap dilinin kendi iç dinamiği ve konuların birbiriyle olan bağıntıları da dikkate alınacaktır. Beyne Yedeyk serisini bu açıdan değerlendirdiğimizde dil bilgisi konularının öğretim ilkeleri çerçevesinde sıralanmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin Arapça eğitiminin temel konularından biri olan, isimleri cinsiyet yönünden ele alan ‘müzekker-müennes’ konusu II. kitabın 3. ünitesinde karşımıza çıkmaktadır. Halbuki müzekker-müennes konusu sıfat tamlaması, fiil-özne uyumu vb gibi bir çok farklı kaidenin temelini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra fiillerin veriliş şekli de incelemeye ihtiyaç duymaktadır. Başlangıç seviyesi olarak kabul edilen I. kitapta emir fiil çekimine yer verilmiştir. Nitekim öğrencinin ezber yoluyla bu fiilleri ezberleyip kullanabileceği öngörülebilir. Ancak böyle bir öğrenim şekli öğrencinin bilişsel sürecini harekete geçirmede için öğrenilen bilgi ezberle sınırlı kalabilir. Dolayısıyla bu durum öğrenilen bilginin hızlı unutulmasına da yol açabilir. Mesela Arapça emir fiiller yapı itibarıyla muzari fiilden hareketle ortaya çıkmaktadır. Yani muzari fiil üzerinde gerekli değişiklik ya da eklemeler gerçekleştirilerek elde edilir. Örneğin **يُنْزِلُ** (in) emir fiili **يُنْزِلُ** (iniyor-iner) muzari fiilinin başındaki muzari harf kaldırılıp emir harflerinden olan ( **ن** ) harfi eklenip sonundaki damme hareketin cezme dönüştürülmesiyle meydana gelmektedir. Şayet bir Arapça öğrencisinin ilk olarak muzari fiil çekimini, daha sonra emir fiil çekimini öğrenmesi bilişsel süreçlerini harekete geçirecek böylece öğrendiği bilgi daha kalıcı ve kullanılabilir hale gelecektir. Bu şekilde bir öğretim, öğrenciye kolaylık sağlamakla birlikte dilin mantığını kavramasına da yardımcı olacaktır. Diğer

<sup>18</sup> Pınar Dolaş, “İletişime Dayalı Yerel Almanca Ders Kitaplarında Dilbilgisi”, **Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi**, 2016, s. 144-145; <https://www.englishprofile.org/> Çevrimiçi, 8.9.2021.

bir örnek sayılar konusudur. I. kitap başlangıç seviyesi olarak nitelendirilmesine rağmen iletişimsel anlamda öğrencinin ilk aşamada ihtiyaç duymayacağı 100 ve 1000 gibi sayıların öğretimi yer almaktadır. Bu ve bunun gibi daha bir çok örneğe burada yer verebiliriz. Bu değerlendirmeler ışığında Beyne Yedeyk serisinin konuların sıralanışında genel olarak zordan kolay ve karmaşıktan basite doğru bir düzen izlediğini söyleyebiliriz.

Setin dil bilgisi bölümlerinde teorik anlatıma yer verilip verilmediği ve dil bilgisi anlatımında ana dilinden yararlanıp yararlanılmadığı da incelediğimiz başka bir husustur. I. ve II. kitaba ait dil bilgisi bölümlerinde teorik anlatım bulunmamaktadır. Bunun yerine öğrenciye sezdirilen konulara/kurallara ait birden fazla örneğin bir arada verildiği tablolar hazırlanmıştır. Ancak konunun/kuralın ne olduğuna dair bir tanıma ya da açıklamaya yer verilmemiştir. III. ve IV. kitapta ise dil bilgisi bölümünün önemli bir kısmını tanım ve açıklamalar oluşturmaktadır. Hem verilen örnekler ışığında konunun/kuralın açıklaması yapılmakta hem de tanım olarak ayrı bir başlık altında verilmektedir. Bazı tanım ve açıklamalar kısa ve öz olarak verilirken bazıları uzun ve ayrıntılı olarak hazırlanmıştır. Ana dilin kullanımı hususunda ise setin tamamının Arapça olarak hazırlandığı göz önüne alınırsa ana diline yer verilmediği açıkça görülmektedir.

Bu noktada karşımıza ana dili ile ilgili olan bir soru çıkmaktadır. ‘Dil bilgisi etkinliklerinde karşılaştırmalı dil bilgisine başvurulmuş mudur?’. Bilindiği üzere karşılaştırmalı dil bilgisi modern dilbilim çalışmalarının erken dönemlerinden itibaren adından çokça söz ettiren bir dil bilgisi türüdür. Karşıtsal çözümleme ise bu dil bilgisinin en bilenen uygulama alanıdır. Bununla ilgili farklı çalışmalar gerek Arapça<sup>19</sup> gerekse diğer diller üzerinde gerçekleştirilmiştir. Özellikle bilişsel ve üst bilişsel düzeyde dil öğretimini benimseyen yapılandırmacı yaklaşım açısından baktığımızda bir bireyin kendi ana dili üzerinden hedef dilin mantığını (işleyişini) daha kolay kavrayabileceği ön görülmektedir. Öğrenci bu uygulama ile ana dilini ve hedef dili karşılaştırma fırsatı yakalayacaktır. Bu sayede öğrendiği kuralların kendi dilinde hangi karşılığa geldiğinin ya da kendi dilinde kullanımı olup olmadığının farkına varacaktır.

---

<sup>19</sup> Emrullah İşler, “Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi”, **Nüşa**, No. 6, 2002.

Dolayısıyla kullanımı olan konuları kendi zihninde şekillendirebilmesi ve uygulamaya geçirmesi daha kolay olacaktır. Aynı zamanda zorlandığı bazı konuların aslında kendi dilinde karşılık bulamadığı konular olduğunu keşfedecektir. Sonuç olarak karşılaştırmalı dil bilgisi özellikle yabancı/ikinci dil eğitim kitaplarında önemli bir yer tutmaktadır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi Beyne Yedeyk serisi tamamı Arapça olarak hazırlanmış Suudi Arabistan menşeli bir settir. Farklı ülkelerdeki Arapça eğitiminde kullanılmasına rağmen tek basım olarak yayınlanmaktadır. Dolayısıyla sette karşılaştırmalı dil bilgisine yer verilmemiştir.

Dil bilgisi bölümlerinde inceleyeceğimiz konulardan biri de dil bilgisi konularının sıralı bir şekilde mi yoksa sarmal yapı içinde mi öğrenciye aktarıldığıdır. Sarmal yapıda, öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla sistemli bir şekilde diğer ünitelerde de konu tekrarı ön plandadır. Bu tekrar, verilen metinlerin içinde olabileceği gibi alıştırmalarda da görülebilir. Sıralı yapı ise sistemli bir şekilde tekrarın yapılmadığı, öğretilen konunun verildiği ünite ile sınırlandırıldığı bir yapıdır. Beyne Yedeyk setinin kitaplarını incelediğimizde I. kitapta sarmal yapının tercih edildiğini görüyoruz. Gerek kullanılan kısa diyaloglarda gerekse alıştırmalarda konuların tekrarına özen gösterilmiştir. II., III. ve IV. kitapta ise sıralı yapı kullanımı ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar ünite de verilen bir dil bilgisi konusu diğer ünite de görülse de bunun sistemli bir kullanım olmadığı dikkat çekmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde setin, öğrenmeyi destekleyici görsel unsurlara yer vermesi önemli bir husustur. Yapılan araştırmalara göre insanlar %83 görerek öğrenir ve gördüklerinin %30'unu hatırlar.<sup>20</sup> Bu rakamsal veriler görsel öğelerin öğretimdeki yerini açıkça ortaya koymaktadır. Hele ki dil bilgisi gibi temeli söz dizimi ve kurallara dayanan bir dil becerisinin öğretimini kolaylaştırma ve zevkli hale getirme noktasında önem arz etmektedir. Görsel denildiğinde ilk akla gelen resim ve fotoğraf olabilir. Ancak tablo, grafik, şekil, şema, harita, afiş, semboller, soyut ve somut kavramlar, levhalar ve karikatürler de görsel unsur olarak kabul edilmektedir. Dil bilgisi anlatımında ise bu görsellerin kullanılması hem konunun anlatımını hem de

---

<sup>20</sup> Zeynep Ertürk, "Türkiye'de ve Avrupa'da Karşılaştırmalı Arapça Öğretim Teknikleri: Gazi Üniversitesi ile Londra Üniversitesi Örneği", **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi**, 2017, s. 43-44.

öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmaktadır. Funk ve Koenig'in hazırladığı 'Grammatik lehren und lernen (Dil bilgisi öğretimi ve öğrenimi)' adlı eserinde dil bilgisinin anlatımında kullanılan görselleri dört grupta toplamıştır.<sup>21</sup> Bunlar;

\*Baskı Tekniği/Grafik: Bu grupta kurallar; dikkati odaklama amaçlı renklendirme, altını çizme, noktalama işartı (!) kullanma, koyu renkle vurgulama yapılarak verilir.

\*Soyut Semboller: Benzer ya da aynı yapıların kullanımına dikkat çekmek için geometrik şekiller kullanılır. 

\*Somut Semboller: Cümle yapısı ve cümle kurulumu gerçek görseller üzerinden (şema-resim vb) aktarıldığı sembollerdir.

\*Dinamik Semboller: Dil bilgisi kurallarının durumlar üzerinden aktarıldığı yerlerde kullanılan görsellerdir. Konu görselde verilen durumun betimlenmesiyle öğrenciye aktarılır. Örneğin يا ليت (Ahh Keşke!) kullanımının verilen resimdeki durumun betimlenmesiyle öğrenciye anlatımı gerçekleştirilmesi gibi.

Bu bilgiler ışığında Beyne Yedeyk serisinin kitapları incelendiğinde görsele yer verildiği görülmektedir. Ancak bu kullanılan görsellerin sınırlı bir şekilde kullanıldığı dikkat çekmektedir. I. kitabın dil bilgisi bölümlerinde görsel olarak sadece fotoğraf ve tabloya yer verilmiştir. II., III. ve IV. kitapta ise sadece şema, tablo ve renklendirme kullanılmıştır.

Dil bilgisi konularının diğer dil becerileri ile destekleniyor olması ayrı bir önem noktasıdır. Daha önceki bölümlerde de dile getirdiğimiz gibi dil bilgisi dil becerilerinin gelişimini sağlayan temel faktördür. Hatta bazı araştırmacıların dil bilgisini beşinci dil becerisi olarak kabul ettiğine değinmiştik. Dolayısıyla dil bilgisi ve dil becerileri bir bütünün parçalarıdır. Bu sebeple dil eğitim setlerinde dil bilgisi ve dil becerisi bölümlerinin konu bakımından birbiriyle ahenk içinde olması gerekir. Nitekim dil bilgisini öğretmedeki amaç öğrencinin hedef dilde anlama ve anlatma kabiliyetini geliştirmektir. Bu açıdan Beyne Yedeyk serisinin I. kitabı incelendiğinde okuma metinlerinde üniteye ait dil bilgisi konularının kullanıldığı görülür. Dinleme parçaları

---

<sup>21</sup> İzel İskender, "Almanca Öğretmenlerinin Almanca Dil Bilgisi Görsellerini Okuma Yorumlama Yetkinlik Düzeyi Üzerine Bir Araştırma", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Edirne, 2019, s. 36-41.

ve yazma alıştırmaları da aynı şekilde ilgili dil bilgisi konularıyla uyumlu hazırlanmıştır. Konuşma bölümlerinde ise öğrencilerden ilgili dil bilgisel konu çerçevesinde diyalog kurması beklenmektedir. Örneğin I. kitabın birinci ünitesinde dil bilgisi bölümünde ‘ismi mensub’ konusu verilmiş ve dinlediğini anlama kısımlarındaki ses kayıtlarında da kişilerin hangi vatandaşlığa sahip olduklarıyla ilgili diyaloglara yer verilmiştir. Konuşma bölümlerinde de aynı şekilde ismi mensub yapısını kullanarak diyalog kurma alıştırmaları bulunmaktadır. II., III. ve IV. kitaplarına bakıldığında ise üniteye yer alan dil bilgisi konularının sistemli bir şekilde dil beceri bölümleriyle desteklenmediği farkedilmektedir. Diğer bir deyişle bu dil bilgisel yapılar metinlerde ve alıştırmalarda yoğun bir şekilde bulunmamaktadır ya da ön plana çıkartılmamıştır. Mesela III. kitabın ikinci cildine ait ilk üniteye ‘mefulu mutlak’ konusu yer almaktadır. Bu dil bilgisi konusu üniteye ait dinlediğini anlama, yazma ve konuşma bölümlerindeki alıştırmalar mefulu mutlak konusunu ön plana çıkaracak şekilde tasarlanmamıştır. Bu durum da öğrencinin yapıyı anlaması ve pekiştirmesi noktasında yetersiz görülmektedir.

Öğrencinin yabancı/ikinci dil öğrenirken edindiği bilgileri daha anlamlı ve uygulanabilir hale getirmesi şüphesiz alıştırma ve etkinliklerle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bir yabancı dil kitabında konu anlatımından sonra en önemli bölüm alıştırma ve etkinliklerdir. Özellikle statik bir konumda görülen dil bilgisine, öğrenilen yapıları aktif hale getirerek işlevsellik kazandırılmalıdır. Bunun yanında öğrencinin anlama hakim olmasını da sağlamalıdır. Daha önceki bölümlerde ele aldığımız üç boyutlu dil bilgisi, bu noktada biçim-anlam-kullanım üçlüsüne dikkat çekerek aslında dil bilgisi etkinlik ve alıştırmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu konuda hem AOBM hem de araştırmacılar farklı dil bilgisi etkinlik gruplandırması üzerinde çalışmıştır.<sup>22</sup> Bunlar arasında Ellis, dil bilgisi alıştırmalarıyla ilgili üç aşamalı uygulama yöntemi geliştirmiştir. Bunlar; mekanik uygulama, iletişimsel uygulama ve bağlamsal uygulamadır. Bu uygulamalar sayesinde öğrenilen yapı kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılır. Ellis ve diğer araştırmacıların ortaya koyduğu bu çalışmalar yardımıyla Beyne Yedeyk setinin dil bilgisi alıştırma ve etkinlikleri gözden geçirilmiştir. I. kitabın dil bilgisi alıştırmaları yoğun olarak soru-cevap ve verilen

---

<sup>22</sup> Özbay, a.g.e., s.108-109.

örneğe göre cümle kurma şeklinde biçimsel yani mekanik alıştırmalardan oluşmaktadır. Sadece iki ünite de eşleştirme ve boşluk doldurma (cevaba uygun soru) şeklinde anlama yönelik bağlamsal etkinliklere yer verilmiştir. II. kitapta ise bilgi boşluğu etkinlikleri, verilen örneğe göre cümle kurma, sınıflandırma, seçme, değiştirme, altını çizme, denetimli yazma, yanlış düzeltme alıştırmaları bulunmaktadır. Bu alıştırmalar biçimsel şekilde hazırlanmış mekanik uygulamalardır. Bu kitapta bağlamsal uygulama olarak sadece eşleştirme ve boşluk doldurma alıştırmaları verilmiştir. III. kitabın alıştırmaları arasında dönüştürme, sınıflandırma, altını çizme, bilgi boşluğu doldurma bulunmaktadır. Bunların dışında soru cevaplama, eşleştirme, tümce yazma, tümce tamamlama gibi bağlamsal etkinlikler de hazırlanmıştır. IV. kitapta ise sınıflandırma, dönüştürme, bilgi boşluğu doldurma, altını çizme, değiştirme ve çoktan seçmeli gibi mekanik uygulamaların yanı sıra tümce yazma, boşluk doldurma gibi bağlamsal uygulamalara da yer verilmiştir. Bu inceleme neticesinde Beyne Yedeyk setinde genellikle aynı tarzda mekanik ve bağlamsal uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Ağırlıklı olarak mekanik (biçimsel) alıştırmalar dikkat çekmekle birlikte bağlamsal uygulamalar çok azdır. Öğrenilen konunun/kuralının aktif kullanıma geçmesine olanak tanıyacak görsellere bakarak cümle türetme, eşli çalışmalar, grup çalışmaları ve hedef yapıların kullanımına yönelik oyunlar gibi iletişimsel uygulamalara yer verilmediği görülmüştür. Bu noktada Beyne Yedeyk setinin alıştırmaları ve etkinlikleri genel olarak dilin yapısını öğretmeyi hedefleyen bir tutumla hazırlanmıştır tespiti yapılabilir.

Modern dilbilim çalışmaları sonucunda dil bilgisine farklı bir bakış açısı ve yorum getirilmesiyle birlikte öğretim yaklaşımlarında da yenilik ve değişikliklerin olduğunu diğer bölümlerde dile getirmiştik. Bu aşamada özellikle bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin dil bilgisi öğretiminde önemli bir yer edindiği ortaya çıkmıştır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi bilişsel ve üstbilişsel süreçlere dayandırılarak gerçekleştirilir.<sup>23</sup> Önceki bölümlerde de değindiğimiz 5E modeli bu süreçlerin özeti niteliğindedir. Bu modeldeki aşamalar; hatırla, anla, uygula, çözümle ve değerlendir aşamalarını içermektedir. Yabancı/ikinci dil eğitim setlerinde bulunan

---

<sup>23</sup> Mehmet Ali Bahar, “11. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından İncelenmesi”, **Okuma ve Yazma Eğitimi Araştırmaları**, C. 3, 2015, s. 10-11.

alıştırma ve etkinliklerin de zihinsel süreçleri harekete geçiren bu modellere göre tasarlanmasının daha etkili olacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla incelediğimiz Arapça eğitim setlerindeki alıştırmaların bilişsel süreçlere göre dağılımının hangi aşamada olduğu önemli bir husustur. Beyne Yedeyk setindeki alıştırmalara bakıldığında I. kitap nisbeten hatırla-anla-uygula-çözümle-değerlendir aşamalarına göre hazırlanmıştır denebilir. Tüm bu aşamalar hem dil bilgisi bölümündeki hem de dört dil becerisine ait bölümlerdeki etkinliklerle desteklendiği dikkat çekmektedir. Örneğin 1. ünite de selamlama ve tanışma konusunda, verilen diyalog ve dinleme parçalarıyla öğrencinin konuya dair güdülenmesi sağlanmış daha sonra hazırlanan sorulara cevap vererek konuyu anlaması hedeflenmiştir. Konuyla ilgili cümle örnekleri oluşturarak uygulama aşamasına geçilmiş karşılıklı kurulan diyalog çalışmaları ile konunun çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ünite sonundaki genel değerlendirme alıştırmaları sayesinde de konunun değerlendirme aşamasına uygulanmıştır. Ancak etkinlik modelinin; konu sıralaması, konunun belirlenmesi vb öğretim ilkeleriyle ilgili eksiklikler olması nedeniyle sistemli bir şekilde uygulanabildiği söylenemez. II. kitaptaki alıştırmalarda bu süreçler kısmen uygulanmıştır. Örneğin dil bilgisi konuları açık bir şekilde verildiği için öğrencinin konuyu farketmesini sağlayacak güdüleme ve sezinleme aşamaları bulunmamaktadır. Bazılarında ise değerlendirme aşaması eksik bırakılmıştır. III. ve IV. kitapta ise bu aşamaların yerleri değiştirilerek verilmiştir. Örneğin hatırla-anla bölümlerinden sonra uygula aşaması atlanarak doğrudan çözümle aşamasına yer verilmiştir. Yaptığımız bu inceleme neticesinde setin dil bilgisel alıştırmaları hazırlanırken bilişsel süreçlerin dakik bir şekilde göz önünde bulundurulmadığı söylenebilir.

Kaynaklara baktığımızda dil bilgisi öğretimiyle ilgili önem arz eden bir konu da dil bilgisinin ‘yazı dili dil bilgisi’ ve ‘konuşma dili dil bilgisi’ olarak gruplandırılmasıdır.<sup>24</sup> Bilindiği üzere dil bilgisi ses, şekil, sözcük, sözcük öbekleri ve cümle gibi alt disiplinleri olan bir alandır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi denildiğinde her ne kadar ilk akla gelen kurallar silsilesi olsa da sesten sözcük öbeklerine kadar tüm alt disiplinler dil bilgisi öğretiminin konusudur. Yazı dili dil bilgisi genellikle cümle yapısıyla ilgili kaideleri açıklamaktan sorumlu bir dil bilgisidir. Örneğin cümle içinde

---

<sup>24</sup> Thornbury, **How to Teach Grammar**, s. 7-8.

öğelerin sırlanışı (fiil-fail- meful/mübteda-haber), cümleleri birbirine bağlayan bağlaçlar (بالإضافة إلى- على رغم من – أن... إلخ) gibi yapıya ait kurallar yazı dil bilgisini oluşturmaktadır. Ancak konuşma dili dil bilgisi ise günlük konuşma dilinde daha çok tercih edilen ve çoğunluğunu ses, sözcük ve sözcük öbeklerinin oluşturduğu bir dil bilgisidir. Örneğin (يا سلام!!), (vay be!!), (الله عليك!) (Allah aşkına lütfen!) gibi daha informal kullanımlar konuşma dili dil bilgisinin konusudur. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde bu ayrımın gözetilmesi formal Arapçanın özellikle de günlük konuşma dilinde daha kolay uygulanmasına yardımcı olacaktır. Zira bu küçük konuşma kalıpları öğrencinin hedef dili konuşması noktasında cesaretlendiren unsurlardır. Bu noktada Beyne Yedeyk setinin dil bilgisi bölümleri incelendiğinde konuşma dili dil bilgisine ait kullanımlara yer verilmemiştir.

Beyne Yedeyk setinde incelediğimiz diğer bir başlık öğrencilerin kendilerini dil bilgisel anlamda değerlendirme olanağı sunulup sunulmadığı konusudur. Değerlendirme; konunun anlaşılıp anlaşılmadığı, hangi oranda öğrenildiği ve uygulanıp uygulanmadığı gibi soruların cevabını bulma hususunda önemli ve gerekli bir basamaktır. Beyne Yedeyk setinin kitapları incelendiğinde her birinde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği görülür. Bu uygulamalar kendi içinde alt başlıklara ayrılarak verilmiştir. Dil bilgisine ait sorular I. kitapta 'التركيب والنحو', II. kitapta 'التركيب والقواعد', III. kitapta 'النحو والصرف', IV. kitapta ise 'القواعد' başlığı altında sunulmuştur. Genel olarak baktığımızda bu değerlendirme uygulamaları çoktan seçmeli, eşleştirme ve boşluk doldurma olarak karşımıza çıkmaktadır. I. ve II. kitaptaki uygulamaların muhtevası daha çok öğrenilen bilgilerin kullanımına yönelik iken III. ve IV. kitaptaki uygulamalar konuyla ilgili tanım ve i'rab bilgisini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu soruları Beyne Yedeyk'in yöntem olarak benimsediği iletişimsel- işlevsel yaklaşım açısından değerlendirildiğinde özellikle III. ve IV. kitaba ait değerlendirme uygulamalarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Çünkü bu sorularda amaç daha ziyade öğrencinin teorik bilgisini ölçmeye yöneliktir. I. ve II. kitap setin benimsediği yöntemle uygunluk göstermektedir. Ancak uygulama sayısının arttırılmasında öğrencinin kendini daha iyi gözlemleyebilmesi adına fayda görmektediriz.



Beyne Yedeyk serisini ana hatlarıyla değerlendirdiğimizde kitabın belirlemiş olduğu hedeflerle kitabın dil bilgisi içeriğinin tam olarak rtuşmediği söylenebilir. Zira serinin hedeflerinde öğrenciyi dört dil becerisi, diğer dil unsurları ve dil kuralları bakımından yetkin kılacağı belirlenmiştir. Dil bilgisi kuralları dört dil becerisi ve diğer dil unsurlarıyla bir bütündür. Tüm bu unsurlar bütünlük içinde ve birbirini destekleyecek şekilde verildiği takdirde hedeflenen yetkinlik öğrenciye kazandırılır. Zira dil bilgisinin diğer unsurları birbirine bağlayan bir tutkal niteliği taşıdığını daha önce de belirtmiştik. Bu çerçevede değerlendirdiğimizde I. kitap eksiklerine rağmen bu hedefe uyumlu olarak hazırlanmıştır denebilir. Konuların sarmal yapıda tümevarım yöntemiyle ve görsellerle desteklenerek aktarılması bunun göstergelerinden biridir. Ancak bu durum II., III. ve IV. kitap için söylenemez. Konular sıralı yapıda, tümdengelim yöntemiyle ve görsellere yer verilmeden hazırlanmıştır. Konular sadece I. kitapta örtük bir şekilde aktarılırken diğer kitaplarda açık bir şekilde verilmiş. Diğer bir deyişle konu muhtevasına göre gerektiğinde açık gerektiğinde örtük şeklinde tasnif edilmemiştir. Konuların düzenli bir sistem içinde sıralanmamış yani ğretim ilkeleri gözetilmemiştir. Konuların belirli bir sistem içinde aktarılmaması özellikle bu seti ğretim materyali olarak kullanan hocaların farklı yardımcı dil bilgisi kitaplarından faydalanma noktasında zorlanmalarına yol açabilir. Konuların teorik anlatımı ya çok zet biçimde hazırlanmış ya da ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Beyne Yedeyk seti, Arap asıllı hocalar tarafından hazırlandığı için öğretildiği ülkenin ana dilinde anlatım, izah vb bölümler bulunmamaktadır. Alıştırma ve etkinlerde öğrencilerin ana dili ile karşılaştırma yaparak öğrenimlerini kolaylaştıracak karşılaştırmalı dil bilgisi etkinliklerine yer verilmemiştir. Görsel ğelerde renklendirme(kırmızı), tablo ve fotoğraflardan yararlanılmıştır. Bu görsel öğeler resim, karikatür, şema, levha, fatura, broşür, bold, italik, daha farklı renkler, ok vb gibi daha bir çok görsel ögeden faydalanması öğrencinin dikkatini çekecektir. Dil bilgisi bölümlerinde ele alınan kuralların, diğer dört dil becerisi bölümlerindeki metin ve etkinliklerin içerisinde kullanımı her kitapta farklılık göstermektedir. I. kitabın ünite içerikleri kullanılan konular bakımından birbiriyle uyumludur. Ancak II., III. ve IV. kitapta böyle bir uyum görülmemektedir. Nispeten dil bilgisi bölümü ve diğer bölümler birbirinden bağmsız olarak hazırlanmıştır. Verilen dil bilgisi metinlerinde konuşma dili ve yazı dili dil bilgisi ayrımı gözetilmemiştir. Etkinlik ve alıştırmalar öğrencinin konuyu

pekiştirmesine yardımcı olacak nicelikte sunulmuştur. Ancak çeşitlilik bakımından serinin yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle grup çalışmaları, konuyla ilgili oyunlar, ikili çalışmalar, hikaye kurgulama vb etkinliklerin eksikliği dil bilgisi konularının iletişimsel anlamda hangi durumda nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi yetersizliğine neden olabilir. Bunun yanı sıra alıştırma ve etkinliklerde, son dönemde yabancı/ikinci dil öğretiminde özellikle de dil bilgisi öğretiminde ön plana çıkan bilişsel süreçlere sistemli bir şekilde yer verilmediği saptanmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında ise I. ve II. kitap serinin hedefleri doğrultusunda yeterli olarak görülmektedir. Ancak III. ve IV. kitapta değerlendirme uygulamalarının içerik bakımından daha çok geleneksel dil bilgisi yaklaşımına göre hazırlandığı gözlemlenmiştir. Tüm bu incelemenin sonucunda esas önemli soru bu seri öğrencinin ve öğretmenin ihtiyaçlarına cevap veriyor mu? sorusu olacaktır. Dil eğitim setlerinin seri olarak isimlendirilmesindeki en büyük etken bu kitapların her konuda içerik bakımından birbirlerini tamamlayan kitaplardan oluşmasıdır. Nitekim yaptığımız inceleme neticesinde serinin kitapları arasında hedef ve yöntem farklılığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu hedef ve yöntem doğrultusunda şayet dil bilgisi bölümleri ve diğer bölümler üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldığı takdirde öğretmen ve öğrencilerin istedikleri düzeyde faydalanabilecekleri bir yabancı dil eğitim seti olacaktır.

#### **4.2.2. Silsiletu'l-Lisân Serisi Dil Bilgisi İçerik İncelemesi**

Silsiletu'l-Lisân serisi Amerikan yönetiminin çalışmaları neticesinde geliştirilen ILR dil çerçevesini temel alarak hazırlanmış bir dil eğitim setidir. Seriyi incelediğimizde setin tüm kitaplarına hitap eden bir hedeften ziyade her cilde özel hedefler belirlendiğini görüyoruz. Arapçaya Giriş cildinin hedefi;

-Günlük yaşamın ihtiyaçları kapsamında işitilene anlamak, doğru okuma, basit ancak dil sahipleri tarafından kabul gören sözlü ifade ve uygun bir şekilde cümle-kelime kullanımı yeterliliklerini öğrenciye kazandırmak.

-Arap harflerinin seslerini ve özelliklerini tespit edip sesle ilgili sorunların giderilmesi, günlük kullanıma ait özel kelimeler ve ifadelerin kazandırılması, başlangıç seviyesine ait sözdiziminin doğru kullanılması gibi dil unsurlarında yetkinlik kazandırmak.

-Arap dili sahipleriyle kurulacak uygun iletişimsel yeterliliğin kazandırılması.

-Dil sahipleri ile sağlıklı iletişim kurma adına Arap toplumu tarafından kabul gören kültürel yetkinliğin kazandırılması.

Başlangıç Seviyesinin hedefleri;

-Öğrencinin açık ve anlaşılır bir üslupla diğerleriyle iletişim kurmasını sağlama, okuma ve dinleme metinlerini tahlil edebilme, Arapça olarak dinlediklerini anlayabilme, Arapça basit ve bileşik cümle yapılarını anlayabilme becerilerinin kazandırılması.

-Farklı cümlelerin zaman kullanımları arasında ayırım yapabilmesine, günlük dilde kullanılan ifadelerin ve kelimelerin kazandırılmasına ve cümleler arasında doğru ve uygun bağlantının kurulmasına olanak sağlayacak dil unsurlarının kazandırılması.

-Arap toplumu ile kurulacak iletişimsel yeterliliğin sağlanması.

-Arap toplumuyla iletişim kurmak için kültürel yeterliliğin sağlanması.

Orta Seviyenin hedefleri;

-Cümleler arasında bağlantı kurulması, biçim ve zaman bakımından Arapça fiillerin ayrımını yapabilme, Şart-Teşbih-Tekid vb Arap dilindeki farklı üslupları kullanabilme ve doğru bir şekilde yazma becerilerinin kazandırılması.

-Arapça cümleleri birbiriyle bağlayabilme, Ana dili Arapça olanlarla iyi bir seviyede iletişim kurmak, uygun bir üslupla farklı durumlar hakkında iletişim kurabilme, Akıcılık, kaideler ve yazı bakımından dil becerilerinin geliştirilmesi gibi yeteneklerin kazandırılması.

-Arap toplumu ile kurulacak iletişimsel yeterliliğin sağlanması

-Arap toplumuyla iletişim kurmak için kültürel yeterliliğin sağlanması.

İleri Seviyenin hedefleri;

-Etkin bir şekilde dil sahipleri ile etkileşime girebilme, farklı Arapça üsluplara vakıf olma, akıcı bir şekilde farklı konuları tartışabilme, Arapça ders ve çalışmaların iyi şekilde anlaşılması gibi becerilerin kazandırılması.

-İleri seviyede bir beceriyi tanımlayabilme, Arapça her hangi bir kaynağı kullanabilme, kendini akıcı ve yetkin bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme ayrıca Arapça olarak uzun makaleler yazabilme gibi dil unsurlarının uygulanmasını sağlamak.

-Arap toplumu ile kurulacak iletişimsel yeterliliğin sağlanması.

-Arap toplumuyla iletişim kurmak için kültürel yeterliliğin sağlanması şeklinde belirlenmiştir.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere seri dil becerilerini ve diğer dil unsurlarını birleştirici bir yöntemle hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra bu serinin; çağdaş, günlük kullanıma en yakın kelimeleri içerdiği, konuların ve içeriklerinin Dewey onlu sınıflama sistemine göre sunulduğu, kitapların pedagojik prensiplere ve modern yöntemlere göre üç seviyede (başlangıç-orta-ileri) hazırlandığı belirtilmiştir. Belirlenen hedeflere bakıldığında serinin yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın olduğu görülmektedir. Zira öğrenciyi uygulamaların merkezine alarak çağdaş ifadelerle dil becerilerinde ve diğer dil unsurlarında yetkin kılınmasının hedeflenmesi bunun göstergesi sayılabilir.

Silsiletu'l-Lîsân serisi ünite bazlı hazırlanmış bir eğitim setidir. 4 cilt 8 kitaptan oluşmaktadır. Her kitaba ait fihrist kitabın son bölümüne eklenmiştir. Arapçaya Giriş kitabı ile diğer seviyelere ait kitapların fihristleri birbirinden farklılık göstermektedir. Zira kitabın içerik tanıtımıyla ilgili bilgilendirme yazısında seri 'üç ana seviye' olarak nitelendirilmiş Arapçaya Giriş kitabı ise Arap dili ile ilgili seslerin, kelime ve ifadelerin, basit cümle yapılarının aktarımını hedefleyen kitap olarak hazırlanmıştır. Arapçaya Giriş kitabında 28, Başlangıç seviyesinde 20, Orta Seviyede 20 ve İleri Seviyede 20 olmak üzere seri toplamda 96 üniteden<sup>25</sup> oluşmaktadır. Arapçaya Giriş kitabında dil bilgisine ait bilgiler 'قواعد (Kurallar)' alt başlığı altında verilmiştir. Başlangıç, Orta ve İleri seviye kitaplarda ise 'لاحظ (Dikkat)' başlığı altında ele alınmıştır. Başlıklarda kullanılan terimlere bakıldığında tüm seviyelere ait kitaplarında birlik görülmektedir.

---

<sup>25</sup> Verilen bu ünite sayıları her seviyeye ait iki cildin toplam ünite sayısıdır.

Arapçaya Giriş kitabının I. cildinde 13, II. cildinde 15 ünite bulunmaktadır. 7. ve 13. ünitelerden sonra genel alıştırmalar bölümü yer alır. İçindekiler kısmını incelediğimizde her ünitenin içinde bulunan başlıkları alışılmışın dışında yönergeler (Dinle ve tekrar et/bak ve cevapla/ dinlediğini yaz vb) şeklinde verildiğini görüyoruz. Bu başlıkların alt kısımlarında başlığın hangi beceriye dair bilgiler sunduğunu anlıyoruz. Bu inceleme neticesinde dil bilgisi bölümüne bazı ünitelerde yer verilirken bazılarında yer verilmemesi dikkat çekiyor. Aşağıdaki tabloda Arapçaya Giriş kitabının birinci ve ikinci cildine ait içindekiler kısmında bulunan dil bilgisi bölümlerini ve hangi konuları içerdiklerini görebiliriz.

## I. KİTAP

| Arapçaya Giriş      |                                                              |                        |                                         |
|---------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------|
| I. Cilt             |                                                              | II. Cilt               |                                         |
| 1. التعرف و التحيات | Munfasıl Zamirler                                            | 1. التسوق              | İşaret isimleri                         |
| 2. البلدان و اللغات | Nisbe                                                        | 2. الموافقة و المخالفة | -Yok-                                   |
| 3. السفر            | -Yok-                                                        | 3. أقسام السنة         | -Yok-                                   |
| 4. المواصلات        | Harfi cerler/Mekân zarfları                                  | 4. الوزن و الطول       | -Yok-                                   |
| 5. العمل            | Soru edatları                                                | 5. الريف و المدينة     | Muttasıl zamirlerin isimlerle kullanımı |
| 6. الاتصالات        | -Yok-                                                        | 6. المشاعر             | -Yok-                                   |
| 7. العائلة          | -Yok-                                                        | 7. الحواس              | -Yok-                                   |
| 8. نشاطات يومية     | Zaman ifade eden kelimeler / Açık ve kapalı 'te' (ت ة) harfi | 8. جسم الإنسان         | -Yok-                                   |
| 9. الملابس          | Şedde                                                        | 9. أحوال الجو          | Gelecek zaman (-أنا أنت)                |

|                      |                 |                 |                          |
|----------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|
| 10. الطعام و الوجبات | Marife ve Nekra | 10. الحيوانات   | -Yok-                    |
| 11. الوقت            | -Yok-           | 11. الفندق      | -Yok-                    |
| 12. صفات             | İsmi tafdîl     | 12. جولة سياحية | -Yok-                    |
| 13. المنزل           | -Yok-           | 13. المناسبات   | Zaman bakımından fiiller |
|                      |                 | 14. الصحة       | -Yok-                    |
|                      |                 | 15. المستقبل    | Gelecek zaman            |

Tablo 4.8. Silsiletu'l-Lisân Seti Arapçaya Giriş Kitabı Üniteleri

Arapçaya Giriş kitabının içindekiler kısmına bakıldığında çok yoğun bir dil bilgisi görülmemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Arapçaya Giriş kitabı öğrencinin daha çok kelime dağarcığını arttırmaya, harflerin kelimenin başında, ortasında ve sonunda doğru bir şekilde nasıl yazılacağına ve kalıp ifadelerin öğrenilmesine yönelik hazırlanmıştır. Ünitelerde genel olarak ‘Dinle ve Tekrar et!’ başlıkları altında küçük diyaloglar ya da kısa cümlelerden oluşan bölümlere yer verilmiştir. Bu çalışmayla anlamdan ziyade öğrencinin Arap harflerine karşı işitsel anlamda duyarlı hale gelmesi ve harfleri doğru telaffuzla ifade edebilmesi amaçlanmıştır denebilir. Bunun yanı sıra ağırlıklı olarak her üniteye bir harfi konu alacak şekilde Arap harflerinin kelime başında, ortasında ve sonunda nasıl yazılacağı ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca birbirine yakın seslerin nasıl ayırt edileceğiyle ilgili dinleme çalışmaları da bulunmaktadır. Dil bilgisi bölümlerine baktığımızda ise 28 ünitenin sadece 13’ünde konu anlatım düzeyinde dil bilgisine yer verildiğini görüyoruz. Kitabın içindekiler kısmında verilen dil bilgisi konu başlıkları ile kitap içerisinde verilen konular arasında uyum olduğu görülmektedir. Dil bilgisi konularının nasıl sunulduğunu incelediğimizde ise her ne kadar bazı üniteler takdîm ve te’hir<sup>26</sup> konusunda sıralamaya uymasa da konuların basitten zora doğru bir düzen içinde sıralandığı görülüyor. Takdîm-te’hir noktasında ise örneğin gelecek zaman fiil çekimi II. Cildin 15. ünitesinde ele alınırken (أنا – أنت) zamirlerine göre gelecek zaman

<sup>26</sup> **Takdîm:** Öne alma, **Te’hir:** Sonraya bırakma anlamlarına gelmektedir.

çekimi 9. ünite de verilmektedir. Dolayısıyla bir zaman kipine dair genel bilgilendirme yapılmadan zamir özelinde çekimine öncelik vermek öğrencilerin karışıklık yaşamasına neden olabilir. Ne var ki bu, Arapçaya Giriş kitabının genelinde tekrarlayan bir durum değildir.



Resim 4.8. Silsiletu'l-Lisân Arapçaya Giriş Kitabı Dil Bilgisi Bölümü

Arapçaya Giriş kitabında dil bilgisi ve diğer beceriler ayrı başlıklar ya da bölümler halinde verilmemiştir. Genel yapı itibarıyla her ünite diyalog ve metinlerde kullanılan kelime listesi ile başlamaktadır. Daha sonra görseller eşliğinde verilen soruların öğrenci tarafından cevaplanması istenmektedir. Devamında üniteyle ilgili dil bilgisinin yer verildiği diyalog bulunmaktadır. Yine akabinde ilgili dil bilgisi konusuna ağırlık verilen alıştırmalar ve etkinliklere yer verilmiştir. Tüm bu bölümlerin sonunda beraberinde sarı ampül sembolünün bulunduğu 'لاحظ ما يأتي' başlığı altında dil bilgisi konusuna dair özet bir bilgilendirme tablosuna yer verilmiştir. Buradan hareketle dil bilgisi konularının örtük bir şekilde verildiği söylenebilir. Ünitenin kalan kısmında ise yazma ve okuma alıştırmaları bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretilen her konuya diğer ünitelerin diyalog, metin, etkinlik ve alıştırmalarında yer verildiği göz önüne alındığında I. kitabın sarmal yapıya uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

## II. KİTAP

| Başlangıç Seviyesi |                                                   |                     |                                                                    |
|--------------------|---------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------|
| I. Cilt            |                                                   | II. Cilt            |                                                                    |
| 1. الحياة اليومية  | Kelime ve çeşitleri                               | 1. سياحة            | Fiil Alametleri/Muttasıl Fail Zamirler/ قد Edatının Kullanımı      |
| 2. الأثاث          | İsim                                              | 2. التسلية          | Munfasıl Zamirler (mübteda konumunda)/ Şedde                       |
| 3. الطب            | Mazi fiil-Muzari fiil                             | 3. المناسبات        | İşaret İsimleri (mübteda konumunda)/ İşaret İsimlerinin Yazılışı   |
| 4. الأسواق         | Harf                                              | 4. الصحة            | Bazı harfi cerler/ل harfi cerinin isme birleşmesi                  |
| 5. الرياضة         | Cümle                                             | 5. الطعام و الشراب  | Meful bih/Lazım-Müteaddi Fiiller/ Muttasıl Zamir (Meful konumunda) |
| 6. أماكن تاريخية   | Müzekker-Müennes(isimlerde)/ Fiillerde müenneslik | 6. الفلك            | Soru edatları/ عن-من harfi cerlerinin soru edatları ile kullanımı  |
| 7. المائدة         | Müsenna-Cemi Teksîr                               | 7. عصر الاتصال      | Muttasıl Zamir Fail                                                |
| 8. عالم الحيوان    | İsim Alametleri                                   | 8. الأخلاق          | Haber ve Mübteda'nın sıfattan oluşması                             |
| 9. المظهر          | Mübteda-Haber/ Mübteda-Haber Uyumu                | 9. بلدان و أقاليم   | Muzaaf ileyh                                                       |
| 10. الصناعة        | Fail/Sayı Temiyizi                                | 10. الماضي و الحاضر | İsmi Mevsul/Vasl hemzesi-Kat'ı hemzesi                             |

Tablo 4.9. Silsiletu'l-Lisân Seti Başlangıç Seviyesi Kitap Üniteleri

II. kitap da ünite kurgusu bakımından birinci kitaba benzemektedir. Her ünite kelime listesi ve resimler üzerinden cevaplanacak sorularla başlamaktadır. Akabinde diyalog ya da metin ve bunlarla ilgili sorular bulunmaktadır. Dil bilgisi ve dil becerileri ayrı bölümler ve başlıklar yerine birbirinin içerisine geçmiş bir şekilde sunulmuştur. İçindekiler listesinde verilen dil bilgisi konuları ile ünitelerde yer alan dil bilgisi



bölümleri birbirine uyumlu şekilde hazırlanmıştır. I. kitabın aksine II. kitabın her ünitesinde dil bilgisi konusuna yer verilmiştir. Ünitelerde dil bilgisi bölümleri, girişte verilen diyalog/metinlerden sonra ‘لاحظ’(Dikkat) başlığı altında sarı renkli küçük kutucukların içinde verilmiştir. Dil bilgisi konuları bu kutucuklar içinde genelde şema olarak sunulmuştur. Bazı ünitelerde ise şemanın yanı sıra bir ya da iki cümleden oluşan açıklamalar bulunmaktadır.



Resim 4.9. Silsiletu'l-Lisân Başlangıç Seviyesi Kitabı Dil Bilgisi Bölümü

Dil bilgisi konuları, açıklama bölümlerinden önce ünitenin başında verilen diyalog veya metinlerin içine yerleştirilmiştir. Bu şekilde öğrencinin ilk önce sezinleyerek konuya vakıf olması sağlanmıştır. Daha sonra konunun açıklaması ve konuyla ilgili alıştırmalara yer verilmiştir. I. kitaba nazaran II. kitapta dil bilgisi konuları daha yoğun olarak bulunmaktadır. Bu kitapta da konuların, her yeni üniteye gerek alıştırmalarda gerekse metinlerde tekrar edildiği dikkate alındığında sarmal bir yapı içinde sunulduğu dikkat çekmektedir. Konuların sıralanışına baktığımızda ise I. kitapta olduğu gibi bazı noktalarda düzensizlik olduğu görülebilir. Örneğin isim ve isim alametleri doğrudan birbirini tamamlayan iki konu olmasına rağmen ‘isim’ konusu 2.ünitede, ‘isim alametleri’ konusu ise 8. üniteye verilmiştir. Oysa bu başlıkların aynı üniteye işlenmesi öğrencinin konuya hakimiyeti bakımından daha

uygun olabilir. Konuları sunuluş bakımından incelediğimizde ise ilk olarak diyalog ve metin içine yerleştirildiği için örtük bir şekilde verildiği dikkat çekmektedir.

### III. KİTAP

| Orta Seviye        |                                                                             |                      |                                                    |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------|
| I. Cilt            |                                                                             | II. Cilt             |                                                    |
| 1. فصول السنة      | Nekra ve Marife/Okunan ancak yazılmayan harfler                             | 1. الحرب و السلم     | كان ve kardeşleri/ Olumsuzluk üslûbu               |
| 2. الفضاء          | Mebni-Murab/ Müsenna ve Ceminin irabı/Sözlükte fiil bulma                   | 2. اختلافات الثقافات | أَنَّ ve kardeşleri/Te'kid/Hemzenin sonda yazılışı |
| 3. المسيقي         | Mazi fiil irabı/Mazi fiile birleşen muttasıl zamir/ İletli fiil çeşitleri   | 3. الرياضيات         | Teşbih/ Nakıs fiiller                              |
| 4. التربية         | Muzari fiil irabı ve çekimi/Muzari fiilin faili (zamid)/Muzari fiii siygası | 4. النبات            | Tereccî-Temennî-İstidrâk Üslûbu                    |
| 5. مهن و أعمال     | Mansub muzari fiil/Efâl-i hamse/el-Elifu'l-fârîga                           | 5. العلم و المعرفة   | Nâkıs fiillerin çekimi                             |
| 6. مؤسسات اجتماعية | Meczum muzari fiil/Meczum efâl-i hamse/ Hemzenin çeşitleri                  | 6. الاستطلاع         | Lazım ve Müteaddî Fiiller/Misal Fiilin Çekimi      |
| 7. آداب اجتماعية   | Emir fiil/ İletli emir fiil/ Emir fiil siygası/Emir fiil hemzesi            | 7. آمال و طموحات     | İki Meful Alan Fiiller/Ecvef Fiil Çekimi           |
| 8. ذكريات          | Zaman zarfı/Hemzenin ortada yazılışı                                        | 8. التلوث            | Cezmeden Şart Edatları                             |

|                        |                                                          |                     |                                                           |
|------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------|
| الأندلس 9.             | Mekân zarfı/İsmi<br>mekân                                | أحداث 9.<br>الطبيعة | Şart<br>Cezmetmeyen Edatları/Lefif-i Makrun Fiil Çekimi   |
| الطبقات الاجتماعية 10. | Haber çeşitleri/Hemzenin ortada yazılışı (Özel durumlar) | حضارات 10.          | Atıf Harfleri/Mehmuz'ul-fâ Fiil Çekimi/Muzaaf Fiil Çekimi |

Tablo 4.10. Silsiletu'l-Lisân Orta Seviye Kitap Üniteleri

III. kitabın içindekiler kısmında verilen dil bilgisi konularını ünite içindeki dil bilgisi konularıyla karşılaştırdığımızda birbiriyle aynı düzen içinde verildiği görülmektedir. Diğer kitaplarda olduğu üzere III. kitapta da dil becerileri ve dil bilgisi ayrı bölüm ya da başlık altında verilmemiştir. Dil bilgisi kaideleri 'لاحظ (Dikkat)' başlığı ile koyu yeşil kutucuklar içinde verilmiştir. II. kitapta şema ile verilen konular III. kitapta açıklama şeklinde sunulmuştur yani şema, tablo vb. unsurlara yer verilmemiştir.



Resim 4.10. Silsiletu'l-Lisân Orta Seviye Kitabı Dil Bileği Bölümü

III. kitaba ait üniteler incelendiğinde dil bilgisi konularının kısmi olarak örtük bir şekilde verildiği görülmektedir. Ancak bu durum her ünite için geçerli değildir. Bazı konulara ünitenin giriş kısmında yer alan metinlerde çok kısıtlı yer verilmiştir. Bunun dışında dil bilgisine dair açıklama yapılmadan önce öğrencinin incelemesi için konuyla ilgili yapay cümleler bulunmaktadır. Zira bu yapay cümleler öğrencinin dikkatini konuya çekme hususunda yeterli olmayabilir. Dolayısıyla kaide doğrudan öğrenciye aktarılmış olur. Bu da kaidenin örtük bir şekilde verilmediğinin göstergesi kabul edilebilir. Yine bu kitapta da dil bilgisi konularının sarmal yapıda aktarıldığı dikkat çekiyor. Bunun yanı sıra III. kitapta genellikle birbiriyle bağlantılı konulara yer verildiği görülüyor. Ancak orta seviye için başlangıç seviyesinin konusu sayılabilecek (Marife/Nekre-Mekan/Zaman Zarfı) gibi konuların da III. kitapta bulunması düşündürücüdür. Nitekim bu başlangıç seviyesindeki konulara I. ya da II. kitapta yer verilmesi seviye açısından daha uygun görülmektedir. Ayrıca fiil çekimi ile ilgili konuların bir çoğunun tek bir seviyeye ait kitapta toplanması öğrencinin peş peşe benzer konulara odaklanması zor olabilir. Dolayısıyla bu bilgiler ışığında konu sıralaması hususunda da basitten zora ya da zordan basite şeklinde bir sıralama yapılmadığı tespit edilmiştir.

#### IV. KİTAP

| İleri Seviye        |                                                      |                     |                                                     |
|---------------------|------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------|
| I. Cilt             |                                                      | II. Cilt            |                                                     |
| 1. البناء و العمران | Esmâu'l-Hamse/<br>Mezit Fiiller                      | 1. صفات نبيلة       | Rubâi Fiil<br>Masterları/ Humâsi<br>Fiil Masterları |
| 2. الماء            | İsmi Mevsul                                          | 2. ماليزية          | Temyiz/Sayılar                                      |
| 3. حقوق الإنسان     | Sıfat/ Camid-Müştak<br>İsimler/Sıfat-ı<br>Müşebbehe  | 3. الأدب            | Te'kit<br>Çeşitleri/Yemin<br>İfadesi                |
| 4. الأدب العربي     | Hal/Hal<br>Çeşitleri/Sıfat ve Hal<br>arasındaki Fark | 4. علماء والمتعلمون | Bedel/Kinaye                                        |

|                          |                                                                                                           |                   |                                                                         |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 5. الثقافة العربية       | Meçhul Mazi<br>Fiil/Meçhul Muzari<br>Fiil                                                                 | 5. الإعلام        | Taacub<br>Üslûbu/İsmi Tafdîl                                            |
| 6. علم الطب              | İsmi Maksur/İsmi<br>Mensub/İsmi Fail/<br>İsmi Meful                                                       | 6. الشعر العربي   | Nidâ/İsmi Tasğîr                                                        |
| 7. شعر وأمثال            | Gayr-i Munsarif 1/<br>Gayri Munsarif 2/<br>Gayri Munsarif 3/<br>Gayri Munsarif İsmi<br>Munsarif Yapılması | 7. الفنون الشعبية | İstisna/Kasr<br>Üslûbu                                                  |
| 8. روعة الادب            | Mefulü Mutlak/En<br>Meşhur Sülâsî<br>Mastarlar                                                            | 8. الطب           | Haber Mukaddem-<br>Mubteda<br>Muahhar/Kasr<br>Üslûbu(Te'hir-<br>Taktîm) |
| 9. القصة في الأدب العربي | Mefulü li-<br>eclih/Masdar-1<br>Müevvel/Masdar-1<br>Merre/Masdar-1<br>Hey'e                               | 9. القصة          | Medh-Zem<br>Üslûbu/İsmi<br>Alet/Camit ve<br>Müştak İsimler              |

Tablo 4.11. Silsiletu'-l-Lisân Seti İleri Seviye Kitap Üniteleri

IV. kitap da diğerleri ile aynı iç dizaynla hazırlanmış bir kitaptır. İçindekiler ve ünitelerdeki dil bilgisi konuları karşılaştırıldığında herhangi bir farklılık göze çarpmamaktadır. Dil bilgisi bölümleri 'لا حظ'(Dikkat)' başlığı altında mavi çerçeveli beyaz bir kutucuk içinde sunulmaktadır. Bu bölümlerde ilgili konuya dair kısa açıklamalara yer verilmiştir. Açıklama yapılırken herhangi bir şema, tablo vb unsurlara yer verilmemiştir.



Resim 4.11. Silsiletu'l-Lisân İleri Seviye Dil Bilgisi Bölümü

IV. kitabın üniteleri incelendiğinde dil bilgisi konularının diğer kitaplarda olduğu gibi örtük bir biçimde aktarıldığı görülüyor. Giriş kısmında verilen metinlerde üniteyle ilgili dil bilgisi konularına dair kullanımlar göze çarpmaktadır. Daha sonra öğrencinin incelemesi için verilen yapay cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin ardından konuya dair açıklama verilmiştir. Açıklamaların ardından konuyla ilgili alıştırmalar ve etkinliklere geçilmiştir. Diğer kitaplarla karşılaştırıldığında sarmal yapının çok sistematik bir şekilde verilmediği dikkat çekmektedir. Konuların sıralanışı ile ilgili basitten zora ya da zordan basite şeklinde bir yorum yapmak mümkün görünmüyor. Zira daha önceki kitaplarda da bahsi geçtiği üzere birbiriyle ilintili konular seviye olarak birbirinden çok farklı kitaplarda yer almaktadır. Örneğin ikinci cildin 8. Ünitesi 'Haber Mukaddem/Mübteda Muahhar' konusu isim cümlesi ile ilgili bir konu olmasına rağmen IV. kitapta yer verilmiştir. Zira isim cümlesi (Mübteda-Haber) konusu II. kitapta yer alan bir dil bilgisi konusudur. Ayrıca ard arda işlenmesinin konu bütünlüğü açısından daha uygun olacağı ancak bu konuların farklı seviyelere ait kitaplarda ele alındığı görülmektedir. Örneğin 'İsmi Mevsul' konusu hem II. hem de IV. kitapta yer alacak şekilde sıralanması öğrenci açısından kafa karıştırıcı olabilir

niteliktedir. Dolayısıyla konuların sıralanmasında belirli bir sistemin gözetilmediği söylenebilir.

Buraya kadar Silsiletu'l-Lisân serisine ait kitapların dil bilgisi bölümlerine dair genel bir değerlendirmede bulunduk. Dört kitabın da aynı üslupla hazırlanmış olması dikkat çekmektedir. Ciltler arası yöntem ve metot farklılığı görülmemektedir. Dil bilgisi konuları aynı düzen ve sistem içerisinde aktarılmıştır. Her kitabın giriş kısmında seviyeye özel hedefler belirlenmiştir. Bunlar dört başlık altında toplanmıştır;

-Dil bilgisel yeterlik

-Dil unsurlarının uygulayabilme yeterliliği

-Arap dil konuşurları ile etkin iletişim kurabilme yeterliliği

-Kültürel yeterlilik

Bu dört ana başlığın özellikle dil bilgisel ve dil unsurlarına dair yetkinlikleri seviye bazında özel olarak belirlenmiştir. Her birinde genel amaç öğrencinin dil yapılarını tanıyabilmesini ve dört dil becerisinde aktif olarak kullanabilmesini sağlamaktır. Eserin hedef ve önsöz gibi bölümlerinde vurgulandığı gibi dört kitapta da iletişimsel-işlevsel yaklaşım benimsenmiştir denebilir. Bu yaklaşımın hangi ölçüde uygulandığını belirleyebilmek adına Silsiletu'l-Lisân setinin dil bilgisel içeriğini, belirlediğimiz kontrol listesi çerçevesinde daha yakından ele alacağız.

Silsiletu'l-Lisân serisinin tüm kitaplarında tümevarım yöntemi tercih edilmiştir. Ünitenin ilgili dil bilgisi konusu önce kısa diyalog ya da okuma parçaları içerisinde öğrenciye sunulmuştur. Bu metinlerin ardından verilecek olan konunun içeriğine göre öğrencilerin dikkatine sunulan cümleler ya da etkinlikler bulunmaktadır. Daha sonra konuyla/kaideyle ilgili kısa bir açıklama bulunmaktadır. Bu açıklamanın ardından öğrencinin konuyu/kaideyi pekiştirmesi için ilgili alıştırmalara yer verilmiştir.

Bu seriye ait kitaplarda tümevarım yöntemi uygulanmakla birlikte dil bilgisi konularının çoğu örtük bir şekilde verilmiştir. Yani dil bilgisine ait kaideler metin ya da etkinlik içerisine yerleştirilerek öğrencinin keşfetmesi amaçlanmıştır. Bu farkındalık sürecinden sonra öğrenciye konunun açıklaması sunulmuştur. Oysa dil

bilgisi konularının bazıları ise orta ve ileri seviye kitaplarda açık bir şekilde verilmiştir denebilir. Zira dil bilgisi konusuna/kaidesine dair yapay cümleler açıklama kısmının hemen öncesinde verilerek öğrencilerden incelenmesi istenmiştir. Ardından konunun açıklanmasına geçilmiştir. Dolayısıyla bu dil bilgisi konularının metin veya etkinlik içerisine dağıtılarak öğrencinin keşfetmesine olanak tanınmamıştır. Sonuç olarak bu şekilde verilen dil bilgisi konularının açık bir şekilde öğretildiği söylenebilir.

Dil eğitim setlerinde diğer önemli bir husus konuların öğretim ilkelerine uygun bir şekilde verilip verilmediğiyle ilgilidir. Dil bilgisi konularının basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta vb ilkelere göre sıralanması öğrencinin konuyu kavraması ve tatbik etmesi için önemli bir faktördür. Silsiletu'l-Lisân serisinin dil seviyeleri belirtildiği üzere ILR dil çerçevesine göre hazırlanmış bir settir.<sup>27</sup> ILR dil skalası 0-5 arasında derecelendirilir. Bu altı seviyenin yanı sıra + (plus) şeklinde seviyeleri de bulunmaktadır. Plus seviyeler bulunduğu seviye ile bir üst seviye arasındaki seviyeyi ifade eder. Diğer bir deyişle bulunduğu seviyeyi aşan ancak bir sonraki seviyeye ait bilgilere de tam anlamıyla hakim olamayan bir kişinin seviyesine karşılık gelir. Her seviyeye ait yeterlilikler genel olarak tanımlandığı gibi dört dil becerisi özelinde de ifade edilmiştir.<sup>28</sup> Bu altı dil seviyesinin yeterlilikleri incelendiğinde dilin aktif olarak kullanılmasının hedeflendiği görülür. Dolayısıyla ILR'de kalıp ifade ve kelime ağırlıklı başlayan dil eğitimi, öğrenciyi eğitimli bir ana dili konuşucusunun akıcılığında tüm dil özelliklerine sahip konuma yükseltecek şekilde tasarlanmıştır. Silsiletu'l-Lisân serisi bu kapsamda incelendiğinde temel aldığı ILR dil skalasına uygun olarak tasarlandığı görülmektedir. Arapçaya Giriş kitabının her iki cildinde de öğrencinin kelime dağarcığının zenginleştirilmesi amaçlanmış, dil bilgisi konularına belirli ünitelerde yer verilmiştir. Başlangıç, orta ve ileri seviye kitaplarda ise dil bilgisi konularının düzeyleri arttırılarak sıralandırılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin konuları sindirerek ve uygulamaya geçerek öğrenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda dil bilgisi konuları öğrenciye iletişim becerilerini kazandıracak şekilde kolaydan zora doğru sıralanmıştır tespiti yapılabilir. Ancak konuların 'basitten

---

<sup>27</sup> ILR: Amerikan hükümeti tarafından ABD'nin Federal düzeydeki hizmetlerde dil yeterliliği amaçlanarak 1955 yılından 1985 yılına kadar aşamalı olarak geliştirilen yabancı dil eğitim çerçevesidir.

<sup>28</sup> [https://www.languagetesting.com/ilr/#:~:text=The%20ILR%20Scale%20measures%20language,\(Functionally%20Native%20Professional%20Proficiency\).](https://www.languagetesting.com/ilr/#:~:text=The%20ILR%20Scale%20measures%20language,(Functionally%20Native%20Professional%20Proficiency).) (Çevrimiçi 22.09.2021)



karmaşığa' doğru konumlandırılması noktasında aynı özen gösterilmemiştir. Zira Arapçanın yapısı itibarıyla öncelik taşıyan konuların daha ileri bırakılmış olması öğrenci açısından kafa karışıklığına yol açabilir. Örneğin I. kitabın ikinci cilt 9. ünitesinde 'gelecek zaman' fiillerine yer verilmesi henüz fiil bahsine dair bilgi sahibi olmayan öğrenci için ezberden öte gitmeyecek bir çalışmadır. Bu da öğrencinin esas odaklanması gereken konularda dikkat dağınıklığına sebep olabilir. Ayrıca birbiriyle ilgili bazı konuların iki ayrı kitapta ele alınması konu bütünlüğünün bozulmasına yol açabilir. Örneğin 'ismi mevsul' konusunun hem başlangıç kitabının ikinci cildinde hem de ileri seviye kitabının birinci cildinde ayrı olarak ele alınması bütünlüğü bozan uygulamadır denebilir. Çünkü ismi mevsul edatları (الذي - التي...) ve bu edatların akabinde gelen sıla cümlesi anlamı birlikte tamamlayan unsurlardır.<sup>29</sup> Yani sıla cümlesi olmadan ismi mevsul edatları bir anlam ifade etmemektedir. Bu yüzden 'ismi mevsul' konusuna ait ismi mevsul edatları ve sıla cümlesi iki ayrı üniteye ele alınmamasını gerektirir. Ayrıca günlük iletişimde kullanılan 'gereklik ve yeterlilik' fiilleri gibi önemli konulara metinlerde ve etkinliklerde yer verilmesine rağmen dil bilgisi bölümlerinde konu olarak bulunmaması da dikkat çekici bir husustur. Dolayısıyla konuların basitten karmaşığa sıralanması hususunda tekrar gözden geçirilmesinde fayda vardır.

Seriye dil bilgisi konularının anlatımı bakımından incelediğimizde her üniteye teorik anlatıma yer verildiğini görüyoruz. Bu teorik anlatımlar I. ve II. kitapta daha çok kuralın uygulamasına dair açıklamalar olarak verilmiştir. III. ve IV. kitapta ise daha çok i'rab açıklaması şeklinde sunulmuştur. Asıl amacının hedef dile ait anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olan bir serinin dil bilgisi bölümlerinde-özellikle orta ve ileri seviyede- ayrıntılı i'rab bilgisi vermesi de amacının dışında bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu bölümlerde i'rab bilgisinin yanı sıra dil bilgisi kaidelerinin cümlede nasıl konumlandırıldığı ve hangi anlamda kullanıldığına dair bir açıklamanın da eklenmesi belirtilen hedefe daha uyumlu görülmektedir. Zira işlevsel

<sup>29</sup> Örneğin ismi mevsuller (الذي : ...şey, ...kimse) şeklinde tercüme edilerek tek başına anlam ifade etmeyen edatlardır. Yanına getirdiğimiz sıla cümlesi (الذي ينزل من السيارة : Arabadan inen kişi/kimse ya da الذي على الطاولة : Masanın üzerindeki şey) ismi mevsul edatlarına anlam kazandırmaktadır.

açından öğrenilen hedef dilde öncelik dil bilgisi kurallarının gerek konuşma gerekse yazı dilinde aktif kullanılabilmesidir.

Merkezi Birleşik Arap Emirlikleri olan bir kurum tarafından yayımlanan bu seri tüm seviyelerde sadece fasih Arapça kullanılarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla dil bilgisi konu anlatımlarında ya da etkinliklerde setin kullanıldığı ülkeye göre herhangi bir ana dili kullanılmamıştır. Ana dilin kullanılmamasıyla bağlantılı olarak hem konu anlatımında hem de alıştırmaya ve etkinliklerde de karşılaştırmalı dil bilgisi bulunmamaktadır. Çünkü karşıtsal çözümleme yapılabilmesi için kitapta hedef dille birlikte öğrencilerin ana diline de yer verilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisi bölümlerinde incelediğimiz diğer bir husus konuların sıralı mı yoksa sarmal yapı içinde mi aktarıldığıdır. Serinin geneline baktığımızda sarmal yapı üzerine kurgulandığı görülmektedir. Kelimeler, kalıp ifadeler ve dil bilgisi konuları takip eden ünitelerde yer almaktadır. Ancak dil bilgisi konularının özellikle verilen metinler içerisinde sistemli bir şekilde tekrar edilmediği dikkat çekmektedir. Zira metinler içerik bakımından öğrencinin daha önceden bilgisi olan dil bilgisi konularını içerdiği gibi hiç bilgisi olmadığı ve ilgili ünite de konu anlatımı olarak bulunmayan çok çeşitli dil bilgisi konularını da kapsamaktadır. Bu açıdan bakıldığında her üniteye ait metinlerin öğrencinin geçmiş ünitelerden bilgisi dahilinde olan ve ilgili ünite de öğrenilecek olan konuyu kapsamaması sarmal yapının tam anlamıyla uygulanmasına vesile olacaktır.

Silsiletu'l-Lisân serisini yabancı/ikinci dil öğretiminde önem arz eden görsel unsurlar açısından da ele aldık. Daha önce de belirttiğimiz gibi görsel öge pek çok farklı unsurlardan oluşabilir. Serinin tüm kitaplarında ise görsel öge olarak sadece resime yer verilmiştir. Her ünite de yer alan okuma-dinleme parçaları ve bazı etkinlikler resimlerle ya da şemalarla desteklenmiştir. Dil bilgisi bölümlerinin konu anlatımları kısmına baktığımızda ise Arapçaya Giriş ve Başlangıç Seviyesi kitaplarında şemaya yer verilirken Orta ve İleri Seviye kitaplarında şema ya da tablo kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Aynı zamanda öğrenilen kuralların anlaşılmasını destekleyici yardımlara da (bold-işaret vb) çok fazla yer verilmemiştir. Dil bilgisiyle ilgili alıştırmaya ve etkinlik bölümlerinde ise herhangi bir görsel kullanılmamıştır. Renklendirme hususunda ise dil bilgisi konularının açıklamasına ait kutucukların

renklendirilerek hazırlandığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak kırmızı, sarı ve yeşil renkleri kullanılmıştır. Renk olarak en sade hazırlanan kitap İleri Seviye kitabıdır. Sadece mavi bir çerçeve içine yerleştirilmiş açıklama kutusundan oluşmaktadır. Aynı zamanda dil bilgisi bölümleri ampul ve gaz lambası gibi sembollerle dikkat çekici hale getirilmeye çalışılmıştır. Genel olarak görsel öğeler açısından Silsilet'ul-Lisân serisini değerlendirdiğimizde ise setin yetersiz olduğu görülmektedir. Nitekim resim ve kısıtlı şema kullanımı dışında görsel bir unsura rastlanmamaktadır. Örneğin harita, afiş, levha, karikatür, soyut ve dinamik sembolere yer verilmesi ayrıca baskı tekniği/grafik ve somut sembollerin artırılması öğrencinin dikkatini çekme noktasında seriye işlevsellik kazandıracaktır.

Silsilet'ul-Lisân serisinin dil becerilerine ait bölümleri, verilen dil bilgisi konularını destekleyip desteklemediği diğer önemli bir husustur. Zira dil bilgisi, dil becerilerinin dolayısıyla dilin aktif ve işlevsel olarak kullanımına olanak sağlayan bir unsurdur. Bu sebeple son dönemlerde dil bilgisi beşinci beceri olarak kabul edilmektedir. Serinin Arapçaya Giriş kitabına ait okuma metinlerine baktığımızda ünitenin ilgili dil bilgisi konularına yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla I. kitapta ilgili dil bilgisi konuları okuma becerisi ile desteklenmektedir. Yine aynı kitapta yazma becerisiyle öğrencinin bizzat metin/diyalog oluşturmaktan ziyade Arap harflerini doğru yazması hedeflenmiştir. Dolayısıyla verilen dil bilgisi konularını pekiştirecek yazma etkinlikleri bulunmamaktadır. Yine I. kitapta konuşma becerisi bölümleri incelendiğinde konuşma etkinliklerinin okuma parçalarına ait soruların cevaplandırılması ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu sorular her zaman ünitenin dil bilgisi konusuyla alakalı değildir. Bu yüzden dil bilgisi bölümünün konuşma becerisi ile tamamlanmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Başlangıç Seviyesi kitabını ele aldığımızda dil bilgisi konularına okuma parçalarında yer verildiğini görüyoruz. Yazma becerisi olarak verilen etkinlikler öğrencinin ilgili dil bilgisi konusu ile alakalı cümleler oluşturma düzeyindedir. Bu cümleler gerek verilen resim hakkında gerekse öğrencinin kendi zihninden oluşturduğu düz ya da soru cümleleridir. Dil bilgisi konusuyla ilgili kısa diyalog ya da paragraf oluşturulması istenmemiştir. Konuşma becerisi, okuma metinlerine yöneltilen sorular ve verilen resimleri sözlü olarak tasvir etme şeklinde sunulmuştur. Bu etkinliklere bakıldığında konuşma becerisi

etkinliklerinin ilgili dil bilgisi konusunu desteklemediği görülmektedir. Orta Seviye kitabındaki okuma metinleri incelendiğinde her üniteye ait dil bilgisi kurallarına yer verildiği görülür. Yazma etkinliklerine baktığımızda ise ilgili dil bilgisi kuralının doğrudan kullanımına dair bir uygulama bulunmamaktadır. Hem cümle hem de verilen konu başlığıyla ilgili paragraf oluşturma alıştırmaları öğretilen dil bilgisi konusundan bağımsız hazırlanmıştır. Konuşma becerisi ise diğer kitaplarda olduğu gibi metne ait soruların cevaplanmasıyla sınırlı kalmıştır. Bu sorularda genellikle ilgili dil bilgisinden ziyade metnin konusu ile alakalı sorulardır. Serinin son kitabı olan İleri Seviye kitabını incelediğimizde okuma metinlerinin ilgili dil bilgisi konularına uyumlu olarak hazırlandığı dikkat çekmektedir. Üniteye ait dil bilgisi konusunun yazma becerisinde sadece cümle düzeyinde kaldığı görülmektedir. Konuşma becerisinin sadece metne ait sorulardan oluşan etkinliklerinde ilgili dil bilgisi konusuna ağırlık verilmeden hazırlandığı dikkat çekmektedir. Serinin tüm kitapları göz önüne alındığında dil bilgisi konularının sadece okuma becerisi ile doğrudan ilintili olduğu ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi konularının yazma becerisi ile çok kısıtlı bir düzeyde konuşma becerisiyle ise hiç desteklenmediği tespit edilmiştir. Setin dinleme bölümlerini incelediğimizde ise kısıtlı olarak yer aldığı görülmektedir. Genelde verilen okuma metinleri aynı zamanda dinleme becerisi olarak aktarılmıştır. Bu okuma metinlerinin dışında bazı ünitelerde konu ile ilgili kısa ses kayıtlarına yer verilmiştir.

Yabancı/ikinci dil eğitim setlerinde diğer önemli bir husus etkinlik ve alıştırma bölümleridir. Nitekim öğrenci öğrendiği dil bilgisi konusunu/kaidesini bu bölümler sayesinde pekiştirme fırsatı bulmaktadır. Arapçaya Giriş kitabındaki dil bilgisi etkinliklerine baktığımızda karşımıza bilgi boşluğu doldurma, boşluk doldurma, verilen örneğe göre cümle kurma, altını çizme ve sınırlı sayıda çoktan seçmeli alıştırmaları çıkmaktadır. Bu alıştırmalardan anlaşıldığı üzere dil bilgisi giriş seviyesinde biçimsel olarak verilmektedir. Orta Seviyeye ait etkinlikler incelendiğinde bilgi boşluğu doldurma, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, altını çizme, verilen örneğe göre cümle kurma, dönüştürme, değiştirme, doğru-yanlış, i‘rab (ögelere ayırma), tümce yazma alıştırmaları bulunmaktadır. Bu alıştırma grupları dikkate alındığında başlangıç seviyesine ait etkinliklerin de ilk kitapta olduğu gibi biçimsel ağırlıklı hazırlandığı görülmektedir. Orta Seviye kitabında altını çizme, dönüştürme,

değiştirme, verilen örneğe uygun cümle kurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, bilgi boşluğu doldurma, i'rab, tümce yazma ve eşleştirme alıştırmalarına yer verilmiştir. Bu kitapta sadece iki çeşit (tümce yazma-eşleştirme) alıştırma iletişimsel diğerleri biçimsel uygulama olarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla orta seviye de biçimsel alıştırmaların ağırlıkta olduğu söylenebilir. İleri Seviye kitabına ait etkinlikler boşluk doldurma, bilgi boşluğu doldurma, cümleyi yeniden yazma, verilen örneğe uygun cümle kurma, değiştirme, dönüştürme, i'rab, altını çizme ve tümce kurma şeklindedir. Bu alıştırmaların bir çoğu biçimsel uygulama içeren etkinliklerdir. Serinin tümünü göz önüne aldığımızda dilin biçimsel özelliklerini ön plana çıkaracak etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu sonucu serinin öğretim hedefi kapsamında değerlendirdiğimizde etkinlik ve alıştırmaların amaç doğrultusunda hazırlanmadığı dikkat çekmektedir. Serinin iletişimsel ve işlevsel bir amaç doğrultusunda hazırlandığı ifade edilmekle birlikte bu yöndeki etkinliklere oldukça az yer verilmiştir denebilir. Ayrıca öğrencinin zihinsel faaliyetlerini aktive edeceği, kendi arka plan bilgisini de kullanarak verilen konuyu/kuralı uygulamaya koyacağı grup çalışması, ikili çalışma, hikaye oluşturma, tahmin etme vb bilişsel etkinliklere yer verilmemiştir.

Silsiletu'l-Lisân serisinde incelediğimiz diğer bir husus da bu etkinliklerin son dönemde yabancı/ikinci dil öğretiminde ön plana çıkan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olup olmadığıdır. Daha önce de bahsettiğimiz üzere bu yaklaşımda etkinlikler yaygın olarak hatırla-anla-uygula-çözümle-değerlendir aşamalarına göre hazırlanmaktadır. Bu açıdan Silsiletu'l-Lisân serisinin dil bilgisi alıştırma ve etkinliklerini ele aldığımızda hatırla aşamasının sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenecekleri konu hakkında ana dili bilgilerini harekete geçirecek bir bölüm bulunmadığı gibi dil bilgisi konusu sadece verilen metin ve sınırlı sayıdaki yapay cümle içinde sunulmuştur. Bu metinlerin çeşitlendirilmesi ve öğrenilecek dil bilgisi yapısının günlük dilde kullanıldığı durumları aktaracak karikatür, afiş, levha vb görsellerle desteklenmesi bu aşamada öğrencinin daha başarılı olmasını sağlayabilir. Anla aşaması her kitapta bulunmaktadır. Öğrencinin dil bilgisi konusunu/kuralını anlayabileceği gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar kimi konularda işlevsel ve özet bir şekilde verilirken bazılarında ayrıntılı yapısal analize başvurulmuştur. Bu aşamanın ardından her öğrencinin öğrendiklerini uygulayabileceği etkinlikler

sunulmuştur. Seride öğrencinin öğrendiği dil bilgisi yapısını özerk olarak tanımlayıp uygulayabileceği çözümle ve değerlendir aşamalarının diğer aşamalara göre zayıf kaldığı hatta bazı ünitelerde bu aşamalara yer verilmediği görülmektedir.

Silsiletu'l-Lisân serisi dil bilgisel açıdan konuşma dili ve yazı dili dil bilgisi ayrımını yapmıştır denebilir. Çünkü özellikle her ünite girişinde verilen kelime listelerinin çoğunda konuşma akıcılığını sağlayan ifadeler bulunmaktadır. Aynı zamanda bu ifadelerin ünite içinde yer alan metinlerde de kullanılmasına özen gösterilmiştir. Örneğin من أجل إضافة إلى - من أجل gibi yazı dili dil bilgisinde cümlelerin birbirine bağlanmasında büyük rol oynayan kullanımlar metinlerde bulunmaktadır. Ayrıca - يا إلهي! - فوراً - لا بأس gibi konuşma dilindeki akıcılığı sağlayan ifadeler yer verilmesi de konuşma dili dil bilgisinin bulunduğu işaret etmektedir.

Son olarak Silsiletu'l-Lisân serisini öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri açısından ele alacağız. Tüm kitapları incelediğimizde sınav/test formatında bir bölümün bulunmadığı ortaya çıkmaktadır. Setin Türkiye'deki basım hakkına sahip olan Akdem yayınlarıyla yaptığımız görüşme neticesinde setin orijinal baskısında herhangi bir test kitabının bulunmadığı ancak kendileri tarafından Türk hocalarların yardımıyla setle uyumlu bir test kitabı hazırlandığı dile getirilmiştir. Dolayısıyla sadece Silsiletu'l Lisan setini alan Arapça öğrencilerinin ekstra bu test kitabını aldıklarında kendilerini değerlendirebilecekleri bir kaynağa ulaşabilecekleri söylenebilir. Sette sınav/test şeklinde bir uygulama yerine öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri 'تدريبات عامة' (Genel alıştırmalar)' başlıkları altında genel alıştırmalar bölümleri hazırlanmıştır. Ortalama 4-6 sayfadan oluşan bu alıştırmalar bölümleri her kitabın seviyesine uygun içerikte alıştırmalardan oluşmaktadır. Bunlar arasında dil bilgisi alıştırmalarına da yer verilmiştir. Dil bilgisi ile ilgili alıştırmalar genel olarak öğrenilen konuların yapısal özelliklerini ön plana çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrenilen yapıların işlevselliğini ön plana çıkararak öğrencinin bilişsel düzeyde kullanımını sağlayacak alıştırmalar 'tümce yazma' alıştırmalarıyla sınırlı kalmıştır.

Bu bölümde Silsiletu'l-Lisân serisine ait kitapları belirlediğimiz kontrol listesi kapsamında inceledik. Serinin yöntem olarak iletişimsel-işlevsel yaklaşımı

benimsediğine daha önce değinmiştik. Bu açıdan incelediğimizde tüm kitaplarda bu yaklaşımla uyumlu tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Dil bilgisi yapıları ilk iki kitapta metinlerin içine yerleştirilerek örtük bir biçimde verilirken orta ve ileri seviye kitaplarda açık bir şekilde öğrenciye sunulmuştur. Bunun yanı sıra her ünite de dil bilgisi yapılarının tekrarlanması serinin sarmal yapıyı benimsediğine işaret etmektedir. Bu uygulama da serinin temel aldığı yaklaşımla uyumludur. Serinin dil bilgisi konularını öğretim ilkelerine uygun bir sistemle verip vermediğine baktığımızda konuların karmaşık bir düzen içinde sıralandığı dikkat çekmektedir. Özellikle dilin birbiriyle bağlantılı yapısı göz önüne alındığında bazı konuların anlam bütünlüğünü bozacak şekilde farklı ünitelere ayrıldığını görüyoruz. Ayrıca Arap dilinin kullanımında öncelik arz eden bazı konulara ya da görece daha başlangıç seviyesinde sayılabilecek yapılara ileri seviyelerdeki kitaplarda yer verildiği görülüyor. Buradan hareketle serinin hazırlanmasında basitten karmaşığa, kolaydan zora gibi öğretim ilkelerine titizlik gösterilmediği söylenebilir. İncelediğimiz bir diğer husus ana dili kullanımı ve karşılaştırmalı dil bilgisine yer verilip verilmediğiydi. Silsiletu'l-Lisân serisi BAE menşeli yayınevi tarafından hazırlanan bir set olması hasebiyle tamamı fasih Arapça ile basılmıştır. Ancak son dönemlerde yabancı/ikinci dil öğretiminde önem arz eden bilişsel süreçler göz önüne alındığında bir öğrencinin ana dili ile karşılaştırma ve muhakeme yaparak yapıları daha hızlı bir şekilde uzun süreli belleğe alabileceği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu serinin basım yapıldığı ülkeye göre ana dili alıştırma ve etkinlikleriyle desteklenmesi ya da dil bilgisi bölümlerinde ana dili ve hedef dil yapılarının görsel öğeler yardımıyla karşılaştırılması öğrenciye yardımcı olabilir. Dil bilgisi konularını teorik anlatım bakımından değerlendirdiğimizde ise her ünite de dil bilgisine dair bir açıklama kutucuğunun bulunduğunu görüyoruz. Arapçaya Giriş ve Başlangıç Seviyesi kitaplarında bu bölümler daha özet ve şemalarla desteklenerek sunulmuştur. Ancak Orta ve İleri Seviye kitaplarında bu bölümler salt teorik açıklamalardan oluşan, dilin yapısal inceliklerini vurgulayan bir görünüme bürünmüştür. Bu da bu yapıların işlevselliğini ikinci plana itmiştir denebilir. Ayrıca dil bilgisi konularını kapsayan ünite ya da cilt sonlarında herhangi bir özet anlatıma yer verilmemiştir. Dil bilgisi yapılarının anlaşılmasına yardımcı olan unsurlara (bold-italik-işaret-renk) baktığımızda sadece renklerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Dil bilgisi bölümlerinin özelinde görsel öğeleri incelediğimizde ise bu kullanımların sınırlı

kaldığı ve çeşitlilik göstermediği tespit edilmiştir. Her kitabın giriş kısmında belirlenen özel hedefler doğrultusunda baktığımızda serinin dil bilgisi bölümlerinin bu hedeflerle tam olarak örtüşmediğini görmekteyiz. Zira bu hedefler, öğrenciyi Araplarla ana dili konuşuru seviyesinde akıcı bir iletişim kurma ve farklı konularda uzun makaleler yazma seviyesine yükselteceği belirtilmiştir. Bilindiği üzere dört dil becerisi dil bilgisi becerisinin etrafında yükselir. Oysa serinin dil bilgisi bölümlerine baktığımızda sadece okuma ve kısmen dinleme becerisi ile desteklendiğini görüyoruz. Yazma becerisi noktasında ise sadece öğrenilen yapının kullanıldığı cümle oluşturma alıştırmaları bulunmaktadır. Genel olarak serinin konuşma becerisi bölümlerine bakıldığında çoğunlukla metne dayalı soru cevap alıştırmalarının bulunduğu, nadiren resim betimleme gibi etkinliklere yer verildiği görülüyor. Bu çalışmalarda da ünite konusu olan dil bilgisi yapısı ile doğrudan bir ilgi kurulmadığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla serinin dil bilgisi bölümlerinin özellikle yazma ve konuşma becerilerine ait etkinlik ve alıştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Yazı dili ve konuşma dili dil bilgisi noktasında incelediğimizde ise bu ayrımın yapıldığı görülmektedir. Konuşma dilinde kullanılan günlük ifadeler yer verildiği gibi cümleleri birbirine bağlamaya yardımcı olan farklı bağlaçların kullanımına da dikkat çekilmektedir. Dil bilgisi etkinliklerine baktığımızda ise yaygın olarak biçimsel uygulamalara yer verildiği ortaya çıkmaktadır. Nadir olarak iletişimsel alıştırmalar bulunsun da bağlamsal alıştırmalar ve etkinliklere hiçbir kitapta yer verilmemiştir. Özellikle dil bilgisi yapılarının anlamsal düzeyde içselleştirilmesi ve kullanıma uygun hale getirilebilmesi için grup çalışması, hikaye tamamlama, resim-fotoğraf vs betimleme, ikili çalışma gibi etkinliklere de yer verilmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin bilişsel süreçlere uyum sağlama noktasında da eksik kaldığı tespit edilmiştir. Özellikle öğrenilen yapının çözümleme ve değerlendirme aşamalarına da yer verilmelidir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için hazırlanan ‘genel alıştırma’ bölümleri bulunmaktadır. Ancak bu alıştırmaların yanı sıra öğrencinin kendini deneyebileceği kısa (klasik-test) sınavlar oluşturulabilir. Ya da yukarıda bahsettiğimiz öğrencinin bilişsel süreçlerini destekleyen çalışmalara ve etkinliklere yer verilebilir. Son olarak dikkate aldığımız husus Silsiletu’l-Lisân serisinin öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği konusudur. Seriyeye ait dört seviyeden oluşan kitaplar tümü incelendiğinde içerik dizaynı bakımından bütünlük sağlanmıştır. Ne var ki bu iç dizaynın tüm dil becerileri



ve dil bilgisi özelinde serinin belirlediği hedefler doğrultusunda tam olarak kurgulanmadığı dikkat çekmektedir. Set, resim ve renkli kullanımlarla desteklenmesine rağmen ağırlıklı olarak dil bilgisi konularının yapı analizine vurgu yapmaktadır. Bu durum da serinin belirlediği hedeflerle çelişmektedir. Buradan hareketle setin hedeflerini benimseyerek Silsiletu'l-Lisân serisinin eğitimini alan bir öğrencinin dil bilgisel anlamda tam istediği noktaya gelemeyeceği söylenebilir.

#### **4.2.3. El-Kitâb Fî Ta‘Allumi’l-‘Arabiyye Serisinin Dil Bilgisi İçerik İncelemesi**

El-Kitâb fî Ta‘allumi’l-‘Arabiyye serisi Georgetown Üniversitesi tarafından ana dili/ikinci dili ingilizce olan bireyler için hazırlanmış Arapça öğretim setidir. Set üç kitaptan oluşmaktadır. Birinci kitap Arap alfabesindeki harflerin sesletimi, yazımı ve hareke sistemine dair bilgiler içerdiği için inceleme konumuzun dışında kalmaktadır. Dolayısıyla serinin üçüncü baskısı olan I. ve II. cildi araştırma konumuz kapsamındadır. Öğretmenler için hazırlanan tanıtım yazısında bir öğrencinin I. cildi tamamladığında orta düzeyde II. cildi bitirdiğinde ise ileri seviyede dil yeterliliğine sahip olacağı belirtilmektedir. Tanıtım bölümünde verilen bilgiler ışığında serinin iletişimsel-işlevsel ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı anlaşılmaktadır. Aldıkları eğitim neticesinde öğrencilerin dört dil becerisini aktif olarak kullanabilecekleri seviyeye ulaşmalarının hedeflenmesiyle iletişimsel-işlevsel yaklaşıma ön plana çıkarılmaktadır. Bunun yanı sıra tümevarım, karşılaştırma, hipotez oluşturma ve test etme aşamalarından geçerek öğrencinin kendi içsel dil bilgisini oluşturmaya yardımcı olmayı hedefleyerek de yapılandırmacı yaklaşıma işaret edilmektedir.<sup>30</sup>

Serinin I. cildinde 13 ünite II. cildinde ise 10 ünite bulunmaktadır. Birinci cildin içindekiler bölümüne baktığımızda dil bilgisi bölümlerinin ‘القواعد’ (Kurallar) başlığıyla verildiğini görüyoruz. Dil bilgisi bölümlerinin sayısı ünitelerden üniteye farklılık göstermektedir. Bazı üniteler tek, bazılarında iki, bazılarında ise üç başlıktan oluşmaktadır. İkinci ciltte de dil bilgisi ‘القواعد’ (Kurallar)’ başlığı altında sunulmuştur.

---

<sup>30</sup> Brustad vd., a.g.e., s. xiii-xviii.

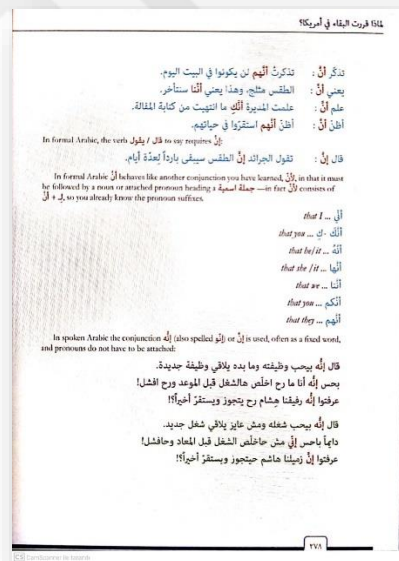
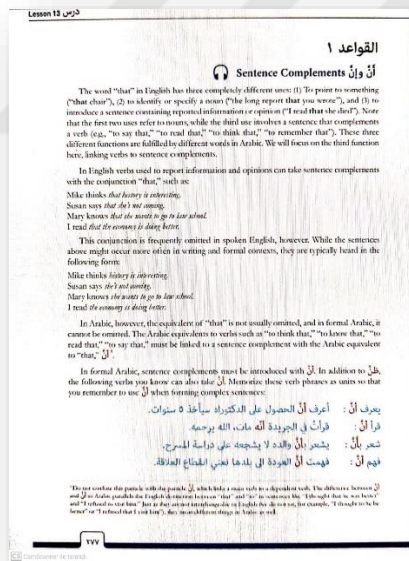
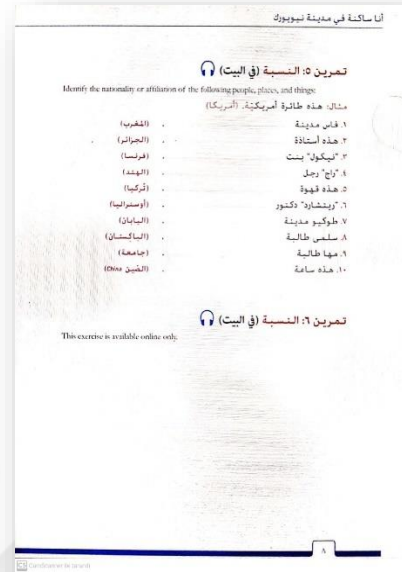
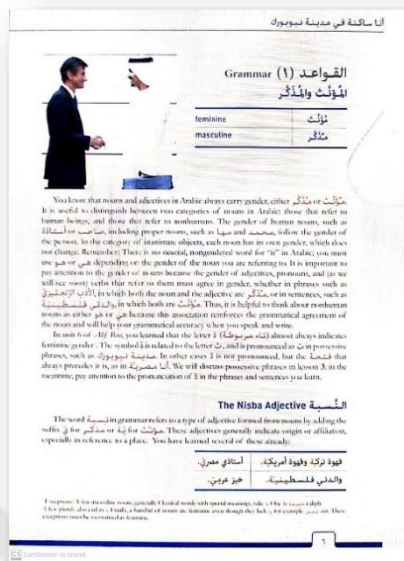
Her üniteadaki dil bilgisi başlık sayısı 1 ila 4 arasında değişmektedir. Aşağıdaki tablolarda bu iki cildin içerdiği dil bilgisi yapıları ünite bazında sunulmuştur.

| EL-KİTÂB FÎ TE‘ALLUMÎ’L-‘ARABÎYYE |                                                                              |                                                                       |                                                 |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| I. Cilt                           |                                                                              |                                                                       |                                                 |
| 1. أنا ساكنة في مدينة نيويورك     | <b>Dil bilgisi 1:</b> Müzekker-Müennes/ En-Nisbe/Soru                        | <b>Dil bilgisi 2:</b> Harf-Harf-i Tarif (ال)                          |                                                 |
| 2. أنا فعلا وحيدة                 | <b>Dil bilgisi 1:</b> Zamirler/Fiillerde Çoğul/ İsimlerde Çoğul              |                                                                       |                                                 |
| 3. عائلة والدي كبيرة              | <b>Dil bilgisi 1:</b> Cemi Müennes/ İzafet/ Mülkiyet Zamirleri               |                                                                       |                                                 |
| 4. كيف أحفظ كل أسماء؟             | <b>Dil bilgisi 1:</b> Muzari Fiil ve Vezinlerin tanıtımı/Olumsuz Muzari Fiil | <b>Dil bilgisi 2:</b> Mansub Zamirler                                 | <b>Dil bilgisi 3:</b> İsim Cümlesi-Fiil Cümlesi |
| 5. الطقس حار جدا في الصيف         | <b>Dil bilgisi 1:</b> Marife-Nekre/ هذا-هذه/ Sayılar(11-100)                 | <b>Dil bilgisi 2:</b> Tenvin Fetha (Zarflar)                          |                                                 |
| 6. معيد بكلية التجارة             | <b>Dil bilgisi 1:</b> Tesniye                                                | <b>Dil bilgisi 2:</b> Mastar                                          | <b>Dil bilgisi 3:</b> Niçin?                    |
| 7. الله يرحمها                    | <b>Dil bilgisi 1:</b> İsmi Tafdil (en) / İsim Cümlesi: Haber Mukaddem        |                                                                       |                                                 |
| 8. المستقبل للتجارة               | <b>Dil bilgisi 1:</b> Mazi Fiil/Olumsuz Mazi Fiil                            | <b>Dil bilgisi 2:</b> Kök ve Vezin/Fiil Çalışması: Mazi-Muzari-Mastar |                                                 |
| 9. جدتي توقظني في السادسة والنصف  | <b>Dil bilgisi 1:</b> Merfu Muzari Fiil (lehçe-fasih)                        | <b>Dil bilgisi 2:</b> Sıra Sayıları                                   |                                                 |

|                                     |                                                                                         |                                                                                            |                                         |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 10. بيت العائلة                     | <b>Dil bilgisi 1:</b> إذا - لو<br>Edatları/İsmi Tafdil<br>(daha)/ Mansub<br>Muzari Fiil | <b>Dil bilgisi 2:</b><br>(Zamirlere ait bazı<br>özel kullanımlar)                          |                                         |
| 11. أشعر بالخجل<br>أحيانا           | <b>Dil bilgisi 1:</b> قال ل<br>fiilinin lehçedeki<br>kullanımı                          | <b>Dil bilgisi 2:</b> Sıfat<br>Cümlesi                                                     | <b>Dil bilgisi 3:</b> Fiil<br>Vezinleri |
| 12. أصعب قرار في<br>حياتي           | <b>Dil bilgisi 1:</b><br>Gelecek<br>Zaman/Olumsuz<br>Gelecek Zaman                      | <b>Dil bilgisi 2:</b><br>Mansub İsimler/<br>Fiil Cümlesi: Fiil-<br>Fail Uyumu              |                                         |
| 13. لماذا قررت<br>البقاء في أمريكا؟ | <b>Dil bilgisi 1:</b> إن-أن<br>Kullanımı                                                | <b>Dil bilgisi 2:</b><br>Olumsuz Mazi Fiil<br>(لم)/ Merfu-<br>Mansub-Meczum<br>Muzari Fiil |                                         |

Tablo 4.12. el-Kitâb Seti I. Cilt Üniteleri

El-Kitâb fî te‘allumi’l-‘Arabiyye serisinin içindekiler kısmının konu içerikleri ve ünitelerde sunulan dil bilgisi konuları incelendiğinde birbirine uyumlu şekilde verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra her üniteye ait içerik listesi ünitenin giriş kısmına da eklenmiştir. Ancak içindekiler bölümünde bulunan dil bilgisi konu başlıklarının çok açıklayıcı olduğu söylenemez. Diğer bir deyişle bazı konu başlıkları çok özet bir şekilde sunulmuştur. Başlığın tam olarak hangi yapıyı içerdiği ancak ünite içinde gözden geçirildiğinde anlaşılabilmektedir. Örneğin 6. ünitesindeki üçüncü dil bilgisi başlığında bulunan لماذا؟ (Niçin) başlığı muğlak bir ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira ünitenin ilgili bölümü incelendiğinde yapı olarak sebep cümlelerinin aktarıldığı görülmektedir. Ünite başlığı bu haliyle dikkat çekici ve merak uyandırıcı olabilir. Ancak parantez içinde verilen yapıya dair küçük bir bilgilendirme notunun olması kitabı inceleyenlerin aklında daha net bir resim oluşturabilir.



Resim 4.12. el-Kitâb I. Cilt Dil Bilgisi Bölümü

I. ciltte bulunan dil bilgisi bölümleri ortalama 1 ila 10 sayfa arasında değişmektedir. Dil bilgisi bölümüne ait başlıklar siyah renkle hazırlanmıştır. Yapıların sunulmuş şekline bakıldığında bazı konularda ilk önce açıklama bölümüne yer verilirken bazı ilgili konunun görsel bir öge eşliğinde sunulduğu görülmektedir. Seti, ana dili ya da ikinci dili İngilizce olan bireyler gözetilerek hazırlandığı için konu açıklamaları

İngilizce olarak yapılmıştır. Konu başlıklarının İngilizce karşılıkları da parantez içinde sunulmuştur. Aynı şekilde alıştırmaya ve etkinlik bölümlerindeki yönergeler de yine İngilizce verilmiştir. Seride diğer dikkat çekici bir husus dil bilgisi konularının aktarımında fasih (formal) Arapça öğretimi öncelenmekle birlikte Mısır ve Şam lehçelerine (informal) dair kullanımlara da yer verilmiş olmasıdır. Bu uygulama ile öğrencinin hem tüm Arap dünyasında kabul gören resmi Arap diline hem de Arap halklarının günlük hayatta kullandığı lehçe kullanımlarına hakim olması hedeflenmiştir denebilir. Dil bilgisi bölümlerine ait alıştırmaya ve etkinliklere baktığımızda üç düzeyde hazırlandığını görüyoruz. Bazı alıştırmalar/etkinlikler sınıf içinde uygulanırken bazıları evde, bazıları ise hem evde hem sınıfta uygulanacak şekilde tasarlanmıştır. Bu alıştırmaların nerede uygulanacağı ise Arapça olarak başlıkların yanına not düşülmüştür.

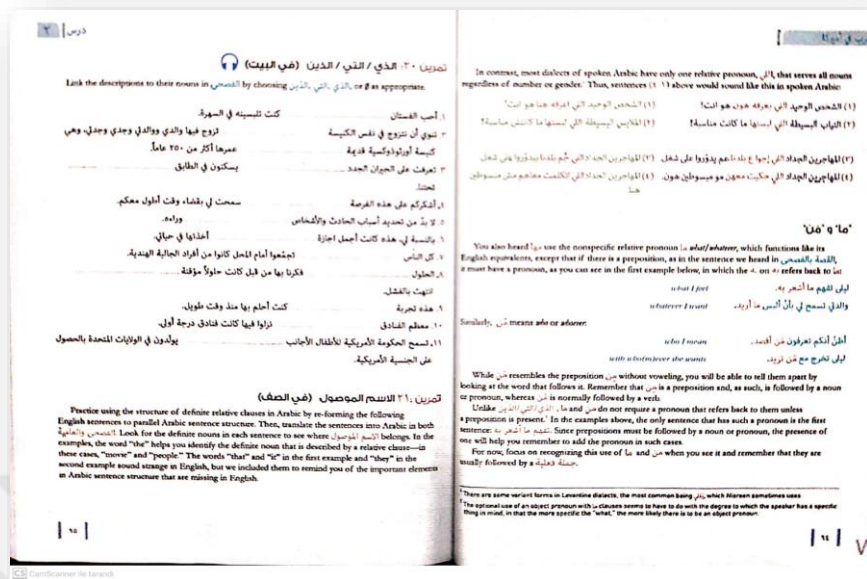
| EL-KİTÂB FÎ TE‘ALLUMİ’L-‘ARABİYYE |                                                                  |                                                                                                                                                                  |                                                                      |                                                                                     |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| II. Cilt                          |                                                                  |                                                                                                                                                                  |                                                                      |                                                                                     |
| 1. سكن<br>استقرار                 | Dil bilgisi 1:<br>Fiil Vezinleri                                 | Dil bilgisi 2:<br>İsmi Mekan                                                                                                                                     | Dil bilgisi 3:<br>Marife-Nekre<br>İzafet                             | Dil bilgisi 4:<br>İsim Cümlesi:<br>Haber<br>Mukaddem<br>(Mekanları tanımlamak için) |
| 2. عرب في<br>أمريكا               | Dil bilgisi 1:<br>İsmi Mevsul<br>(fasih-lehçe)<br>من – ما        | Dil bilgisi 2:<br>Olumsuzluk<br>(fasih-lehçe)                                                                                                                    | Dil bilgisi 3: مثل<br>ك – كما<br>kullanımları                        |                                                                                     |
| 3. من البيت<br>إلى السوق          | Dil bilgisi 1:<br>Fiil Vezinleri<br>, ‘فعل’, ‘تفعل’,<br>, ‘أفعل’ | Dil bilgisi 2:<br>Renkler                                                                                                                                        | Dil bilgisi 3: كان<br>ve kardeşleri/ من<br>ال..+ المصدر<br>kullanımı |                                                                                     |
| 4. ترتيبات و<br>استعدادات         | Dil bilgisi 1:<br>Merfu-<br>Mansub-<br>Mecrur<br>İsmi İrabı      | Dil bilgisi 2: Mecrur İsim Kullanım<br>Yerleri/هم-هما-هم zamirlerinin mecrur<br>isim ve harfi cer ile kullanımı/ أب ve<br>أخ isimlerinin izafet içinde kullanımı |                                                                      |                                                                                     |

|                                  |                                                                                         |                                                                                               |                                                                    |  |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--|
| 5. تواصل و تفاهم                 | <b>Dil bilgisi 1:</b> İsmi Fail ve Lehçe Kullanımı                                      | <b>Dil bilgisi 2:</b> Tesniye (fasih ve lehçe kullanımı)                                      | <b>Dil bilgisi 3:</b> Merfu İsim                                   |  |
| 6. أسباب و تجارب                 | <b>Dil bilgisi 1:</b> Muzaaf Fiil (fasih ve lehçe kullanımı)                            | <b>Dil bilgisi 2:</b> Fiil Zamanı (Mazi ve Muzari)/100-1000 ve Tarihlerin Okunuşu/Mansub İsim |                                                                    |  |
| 7. رحلات و أسفار                 | <b>Dil bilgisi 1:</b> فُعْلَ- فُعِّلَ vezninde meçhul fiil/Cemi Müennes/كم Sayı Temyizi |                                                                                               |                                                                    |  |
| 8. أعياد و احتفالات              | <b>Dil bilgisi 1:</b> İsmi Meful                                                        | <b>Dil bilgisi 2: Hal</b> (ismi fail)/ İki Vezin: فاعل-تفاعل                                  |                                                                    |  |
| 9. صحافة و إعلام                 | <b>Dil bilgisi 1:</b> Kökünde ‘و’ ve ‘ي’ Bulunan Fiiller                                | <b>Dil bilgisi 2:</b> كان ve kardeşleri (Genişletilmiş)                                       | <b>Dil bilgisi 3:</b> İzafet (Genişletilmiş)/ ما Ne demek?         |  |
| 10. تعليم و جامعات في عالم متغير | <b>Dil bilgisi 1:</b> ذو Kullanımı                                                      | <b>Dil bilgisi 2:</b> Nakıs Fiil                                                              | <b>Dil bilgisi 3:</b> نْ ve kardeşleri/ Mazi ve Muzari Meçhul Fiil |  |

Tablo 4.13. el-Kitâb Seti II. Cilt Üniteleri

II. cilde ait içindekiler bölümüne baktığımızda da ünite içerikleri ile uyumlu bir şekilde sıralandığını görmekteyiz. I. ciltte yer alan bazı konulara genişletilmiş şekliyle II. ciltte de yer verildiği dikkat çekmektedir. Bazı konu başlıklarının yanına açıklayıcı notlar düşülmüştür. Ancak I. ciltte de olduğu gibi bazı başlıklar tam olarak hangi yapıyı içerdiği anlaşılamayacak şekilde tasarlanmıştır. Örneğin 1. ünitenin dil bilgisi 1 bölümünde yer alan ‘fiil vezinleri’ başlığı tam olarak hangi vezinlere dair bilgi içerdiğini aktarmamaktadır. Nitekim Arapça fiiller konusunda vezin çok farklı hususlara işaret edebilmektedir. Buradan hareketle el-Kitâb serisine ait konu başlıklarının gözden geçirilerek daha açık bir şekilde hazırlanması kitabı inceleyen öğrenci/öğretmen açısından daha faydalı olabileceği kanaatindeyiz.





Resim 4.13. el-Kitâb II. Cilt Dil Bilgisi Bölümü

II. ciltte yer alan dil bilgisi bölümleri ortalama 1 ila 10 sayfa olacak şekilde tasarlanmıştır. Dil bilgisine ait bölüm başlıkları mavi renkte hazırlanmıştır. II. cildin dil bilgisi bölümleri de I. ciltte olduğu gibi İngilizce anlatımla açıklanmaktadır. Dil bilgisi yapıları ya doğrudan açıklanarak ya örnekler üzerinden ya da görsel unsurlar kullanılarak sunulmaktadır. Hem I. hem de II. ciltte dikkat çeken diğer bir husus da dil bilgisine ait yapıların ‘القواعد’ (Kurallar) başlığı dışında bazı ünitelerde ‘Notes on Vocabulary Usage (kelime kullanımları ile ilgili notlar)’ başlığı altında da sunulmuş olmasıdır. Bu bölümlerde bazen bazı dil bilgisi yapılarının farklı kullanımları açıklanırken bazen de ‘القواعد’ başlığı altında hiç bahsi geçmeyen dil bilgisi konularına yer verilmiştir.<sup>31</sup> II. ciltte de dil bilgisi bölümlerinde fasih dile ait yapıların yanı sıra karşılaştırmalı lehçe yapıları da bir arada verilmeye devam edilmiştir.

Buraya kadar iki ciltten oluşan el-Kitâb serisine ait dil bilgisi bölümleri hakkında genel bir bilgilendirme sunduk. Bu bölümde ise kontrol listesi çerçevesinde yaptığımız incelemeye yer vereceğiz. Her iki cildin girişinde de serinin hangi hedef

<sup>31</sup> A.e., C.II, s. 82.



doğrultusunda hazırlandığına ve öğrencilere ne gibi kazanımlar sağlayacağına dair bir bilgilendirme yazısı hazırlanmıştır. I. cilde ait hedefler arasında;

-Yabancı dil olarak Arapça öğrenen eğitimli kişilerle kendisi, ailesi ve çevresiyle ilgili günlük konuşmaları başlatıp sürdürebilme, gerekli ölçüde kendini ifade eden açıklamayı yapabilme,

-Bilinen konulardaki basit ve özgün metinleri okuma ve sözlük yardımı almadan anlayabilme, bağlam ve diğer ipuçlarını kullanarak bilmediği kelimeleri tahmin edebilme,

-Günlük yaşamla ilgili aşina olduğu konulara dair basit notlar ve denemeler yazabilme,

-Fasih Arapça ile lehçe arasındaki ses ve temel yapı farklılıklarını farkedebilme,

-Arkadaş ve tanıdıkların yaygın olarak kullandığı günlük hayatla bağlantılı Arap kültürüne ait özelliklerin ve ifadelerin genel olarak anlaşılabilmesi kazanımlarının sağlanması.

II. cilde ait hedefler ise;

-Günlük hayata dair geniş bir konu yelpazesi kapsamında etkileşime geçebilme ayrıca ana dili konuşurlarının ilgi alanı olan bir konuya dair diyalog başlatıp sürdürebilme ve anlaşılabilmek için gerekli açıklamayı yapabilme,

-Genel konularda orijinal Arapça metinleri okuyup bağlam ve arka plan bilgisiyle anlam oluşturmak için tahmin becerilerini ve dil bilgisi yeterliliğini kullanarak sözlük kullanmadan anlayabilme,

-Orijinal metinlerin kompleks bölümlerini doğru bir şekilde okuyabilmek için tahmin becerilerini, gramer bilgisini ve sözlük kullanabilme,

-Farklı okuma becerilerini sentezleyebilme ve özel hedefler doğrultusunda nasıl okuma yapılacağı hususunda seçimler yapabilme,

-Geçmiş-şimdiki-gelecek zamandaki olayları anlatabilme, karşılaştırma yapabilme, genel ilgi alanlarını konuşabildiği kadar yazılı olarak da ifade edebilme,

-Arap konuşurları etkileyen konuların yanı sıra sosyal normlara artan aşinalık,

-Bağlama göre formal ya da informal Arapça yapılarını seçebilme,

-Özellikle kök-vezin bağlamında biçimbilgisini kullanabilme ve aynı kökten gelen kelimeleri öğrenebilme,

-Konuşurken ve yazarken kendini izleme ve düzeltebilme yeteneği gibi kazanımların sağlanması hedeflenmiştir.

Yukarıdaki maddeler dikkate alındığında öğrencinin dil bilgisi temelinde dört dil becerisini bilfiil kullanabilme yetisinin kazandırılması amaçlanmıştır denebilir. Bu da serinin iletişimsel-işlemsel yaklaşımı benimsediğinin bir göstergesidir. Bunun yanı sıra girişte ‘Grammar’ başlığı altında öğrenciye kendi içsel dil bilgisini oluşturmalarının amaçlandığı belirtilmiştir. Bunu yaparken de belirli bilişsel aşamalardan geçmesine yardımcı olacak çalışmaların sunulacağına vurgu yapılması serinin aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımı da temel aldığı söylenebilir.

Serideki dil bilgisi konularının hangi üslupla aktarıldığını incelediğimizde genel olarak açık bir şekilde verildiğini görüyoruz. Dil bilgisinden önceki bölümlerde genellikle üniteye ait yeni kelime ve kalıp ifadeler listesi bulunmakta ve bunlarla ilgili alıştırmalara yer verilmektedir. Dil bilgisi bölümlerine gelindiğinde ise doğrudan konun açıklaması sunulmuştur. Ancak bu açıklama kısımlarına bakıldığında yapıya ait kurallardan ziyade yapının kullanım mantığıyla ilgili açıklamalar göze çarpmaktadır. Örneğin yapının cümlede nerede ve hangi amaçla kullanıldığı, hangi anlamda ve nasıl kullanıldığı ya da İngilizce karşılıkları gibi hususlarda bilgilendirme amaçlı açıklamalar olduğu görülmektedir. Daha sonra bu yapılara ait örnek ya da kullanımlar sunulmaktadır. Yapıya ait kuralların anlatımı ise son aşamada verilmektedir. Konunun aktarımı sona erdiğindeyse öğrencinin yapıyı pekiştirmesi için farklı alıştırmalar ve etkinlikler sunulmuştur.

Seride ele aldığımız diğer bir nokta dil bilgisi konularının sıralanmasında öğretim ilkelerinin dikkate alınıp alınmadığı konusudur. Genel olarak dil bilgisi bölümlerini incelediğimizde konular somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora vb ilkelere göre hazırlanmıştır. Daha önce ‘Notes on Vocabulary Usage’ başlığı altında da bazı dil bilgisi kullanımlarına yer verildiğini dile getirmiştik. Bu bölümleri incelediğimizde öğretim ilkelerine özellikle de kolaydan zora, basitten karmaşığa prensiplerine çok uygun olmadığı görülmektedir. Ancak bu hususta serinin dil

bilgisine olan bakış açısı bu konuların neden bu şekilde verildiğini açıklamaktadır. Serinin yazarları dil bilgisini, kuralların ezberletilmesi ve doğru bir şekilde kullanılması olarak görmemektedir. Dil bilgisini, öğrencilere kalıpları tanıma yeteneği kazandırarak bu sayede öğrenme yeteneğini geliştirmek şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu iki hususu Arapça dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesinde anahtar olarak görmektedirler. Dolayısıyla öğrencinin başlangıçta yapıları doğru ya da yanlış kullanması önemli değildir.

Serinin genelinde dil bilgisi konularına dair teorik anlatımın yaygın olarak bulunduğunu görüyoruz. Bu teorik anlatımların detaylandırılarak verildiği de dikkat çeken diğer bir husustur. Bununla birlikte bazı yapıların anlatımında ise tablo ve şemalardan da yararlanılmıştır. Bu teorik anlatımların dışında ünite sonlarında herhangi bir özet bölüm verilmemiştir. Ancak her iki kitabın da en sonunda o cilde ait tüm dil bilgisi yapılarını içeren bir özet bölüm bulunmaktadır. Bu özet bölümün tamamı şema ve tablolardan oluşmaktadır yani bu kısımda teorik anlatıma yer verilmemiştir. Ayrıca I. cilt bu özet bölüme ilaveten dil bilgisi indeksi de içermektedir.

Seride ana dili kullanımına baktığımızda daha önce de dile getirdiğimiz gibi yaygın olarak karşımıza çıkan bir durumdur. Zira el-Kitâb serisi ana dili veya ikinci dili İngilizce olan öğrenciler için hazırlanan bir eserdir. Bu sebeple serinin büyük çoğunluğunda İngilizce kullanılmıştır. Hem dil becerileri hem de dil bilgisine ait bölümlerde İngilizce açıklamalar karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dil bilgisi bölümlerinde verilen örnekler haricinde yapılan açıklamalar ve yönergelerin İngilizce olarak hazırlandığı söylenebilir. Gerekli görüldüğünde cümle aralarında öğretilen dil bilgisi yapısıyla alakalı Arapça kelimelere yer verilmiştir. I. ve II. kitabı İngilizce kullanımı açısından karşılaştırdığımızda ise I. kitapta daha yoğun bir İngilizce kullanımına yer verilirken II. ciltte Arapça kullanımının arttırıldığı söylenebilir. Her ne kadar açıklama kısımları İngilizce tercih edilse de etkinliklerin çoğunda Arapça yönergeler kullanılmıştır. Ana dili kullanımıyla bağlantılı olan karşılaştırmalı dil bilgisi uygulamasına baktığımızda ise çok fazla İngilizce-Arapça dil bilgisel çözümlemeye yer verildiği görülmektedir. Özellikle öğrenciye yapıların İngilizcede hangi anlama geldiği, öğretilen yapının İngilizce dil bilgisinde hangi konuya karşılık

geldiği gibi bilgiler sunulmaktadır. Bunun yanı sıra dil bilgisi alıştırmalarında da bazı yapıların İngilizceden Arapçaya tercüme edilmesi istenmiştir.

Serideki tüm dil bilgisi bölümleri ve etkinlikleri incelendiğinde yapıların tekrar edildiği görülmektedir. Dolayısıyla konuların aktarımında sarmal yapı esas alınmıştır. Örnek ve kullanım olarak bu yapıların tekrarlanmasının yanı sıra dil bilgisine ait teorik anlatım kısmında da yapı bizzat eski konulara atıfta bulunarak hatırlatılmıştır.

Kontrol listemizde ele aldığımız diğer bir nokta dil bilgisi yapılarının anlaşılmasını destekleyen yardımcı unsurlar ve görsel öğelerin kullanımıdır. El-Kitâb serisini bu açıdan incelediğimizde karşımıza yardımcı unsur ve görsel öğe bakımından oldukça zengin bir içerik çıkmaktadır. Dil bilgisi anlatımlarında özellikle renklendirme ön plana çıkmaktadır. Öğretilmek istenen kural, ek, anlam vb yapıların aktarımında kırmızı, yeşil, mavi gibi farklı renkler kullanılmıştır. Bu renkler duruma göre bazen bir arada bazen de ayrı ayrı bulunmaktadır. Renklendirmenin dışında bold, italik, işaret, çizelge, altını çizme gibi unsurların kullanıldığı da görülmektedir. Görsel olarak yapıların anlatımlarında tablolardan yararlanılmıştır. Ayrıca dil bilgisi bölümlerine ait etkinlik kısımlarında resim, fotoğraf, tablo, şema, liste, broşür, afiş gibi görsellere de yer verilmiştir. Bunların dışında dil bilgisi yapılarını destekleyen diğer dil becerilerine ait alıştırmalarda da illüstrasyon, harita, online sayfaların görselleri gibi unsurlar da göze çarpmaktadır. Ancak bunların dışında sadece soyut sembollere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Dört dil becerisi ve dil bilgisi bölümlerinin uygunluğu bakımından seriyi ele aldığımızda dil bilgisi yapılarının dil becerilerine ait etkinlikler tarafından desteklendiği tespit edilmiştir. Örneğin harf-i tarif (ال) konusu açıklandıktan sonra dinleme alıştırmasında harf-i tarifi (ال) kullanımı ses kaydı olarak hazırlanmıştır. Yine başka bir ünite de cemi (çoğul) isimler konusunda konunun yapı olarak açıklaması yapıldıktan sonra konuşma becerisinde verilen videoyu izlemesi ve benzer içerikte arkadaşlarıyla diyalog kurması istenmiştir. Bu diyalogta özellikle çoğul isimlerin kullanımına dikkat çekilmektedir. Örneğin başka bir ünite de ise cemi müennes yapısı açıklandıktan sonra yazı çalışması olarak verilen resimleri tasvir eden küçük bir paragraf oluşturulması istenmiş ve özellikle cemi müennes yapıların kullanılması vurgulanmıştır. Diğer bir dil bilgisi yapısı olan mastarlar konusu

açıklandıktan sonra verilen okuma parçasında üç aşamadan oluşan etkinlik hazırlanmış ve en son etkinlikte öğrencilerden metinde geçen masterları bulmaları da istenmiştir. Burada örnek olarak verdiğimiz uygulamaların benzerleriyle ya da farklı formatta hazırlanan etkinliklerle dil bilgisi yapıları tüm ünitelerde dil becerileri ile desteklenmiştir.

Seride yazı dili ve konuşma dili dil bilgisine dair verileri incelediğimizde de bu ayrımın yapıldığı göze çarpmaktadır. Kelime listelerinde günlük konuşma dilinde kullanılan ifadeler yer verilmiştir. Aynı zamanda اللغة والثقافة (Dil ve kültür) başlıkları altında Arap-İslam kültürüne ait özel ifadelerin nerede ve hangi amaçla kullanıldığı açıklanmıştır. Ayrıca bazı ünitelerde okuma bölümlerinde التعبيرات (Kelimeler/ifadeler) başlıkları altında cümle yazımını destekleyen bağlaçların kullanımı açıklanarak örneklere yer verilmiştir. Ayrıca kitaba ait websitesinde ünitelerle ilgili videolar izlendiğinde özellikle konuşma dili dil bilgisini destekleyecek unsurların da bulunduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kitapların yanı sıra bu videolar ile konuşma dili dil bilgisi desteklenmiştir denebilir.

El-Kitâb serisinin araştırmamıza konu olan bir yönü de dil bilgisi etkinlikleridir. Dil bilgisi etkinlikleri bir konunun anlaşılmasında en az yapının anlatımı kadar önemli bir yere sahiptir. Serinin dil bilgisi etkinliklerini incelediğimizde I. ciltte verilen örneğe göre cümle kurma, resim betimleme, boşluk doldurma, verilen metin/cümle içerisinde dil bilgisi yapılarını keşfetme, soru sorma, eşleştirme, İngilizceden Arapçaya tercüme, tümce kurma, tümce tamamlama, dönüştürme, değiştirme, ikili çalışma etkinlikleri, altını çizme, soru-cevap, harekeleme (i'rab), dil bilgisi oyunları etkinlikleri bulunmaktadır. II. ciltte ise boşluk doldurma, bilgi boşluğu doldurma, yapıyla ilgili paragraf oluşturma, İngilizce-Arapça tercüme, resim betimleme (hikaye oluşturma), soru-cevap, sunum (workshop), altını çizme, harekeleme (i'rab), verilen metnin/cümlelerin içinde yapıların keşfedilmesi, tümce kurma, resimlere-haberlere verilen yapıyı içeren uygun başlık oluşturma, dönüştürme, grup çalışması, ikili çalışma alıştırmaları bulunmaktadır. Bu etkinliklerin dışında bazı alıştırmalar işitsel olarak hazırlanmıştır. Bundan dolayı öğrenciler bu alıştırmalar için websitesine yönlendirilmiştir. Özellikle serinin giriş kısmında bulunan tanıtım yazısında online alıştırmaların hem zaman kazanımı hem de öğrencinin otokontrol

sağlayabilmesi açısından önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Diğer bazı alıştırmalarda ise lehçenin içerdiği dil bilgisel yapıyı sözlü olarak ifade etmesi, aynı yapının fasih Arapça karşılığını ise yazılı olarak uygulaması istenmiştir.

Etkinlik bölümlerindeki uygulamalara baktığımızda öğretim hedeflerinin eşit düzeyde dağılım gösterdiğini görüyoruz. Bilgi boşluğu doldurma, altını çizme, harekeleme (i‘rab), dönüştürme, değiştirme verilen örneğe göre cümle kurma gibi alıştırmalar biçimsel uygulamaları desteklemektedir. Bu alıştırmalarla öğrenci dilin yapısal özelliklerini daha kolay bir şekilde kavrayacaktır. Boşluk doldurma, tümce yazma, tümce tamamlama, İngilizce-Arapça tercüme, eşleştirme, verilen yapıları metin/cümle içinde keşfetme, uygun başlık oluşturma, parağraf yazma gibi alıştırmalar ise dilin bağlamsal yönden gelişimini sağlamaktadır. Soru-cevap, ikili çalışma, grup çalışması, resim betimleme (hikaye oluşturma), sunum (workshop), dil bilgisi oyunları gibi etkinlikler ise öğrencinin dili iletişimsel boyutta öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Burada bahsi geçen alıştırmalardan yola çıkarak serideki etkinliklerin bilişsel süreçlere uygun bir şekilde dağılım gösterdiği söylenebilir. Zira bu alıştırmalarla öğrenci hatırla-anla-uygula-çözümle-değerlendir aşamalarının hepsine uğramış olacaktır.

Son olarak el-Kitâb serisinin öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri için nasıl bir metot uyguladığını inceledik. Öğrencinin kendini değerlendirmesi için ünitelerin sonlarında ya da kitabın en sonunda herhangi bir değerlendirme sınavı bulunmamaktadır. Sınav yerine her ünite sonunda ‘تمارين المراجعة’ başlığı altında genel alıştırma bölümleri bulunmaktadır. Bu alıştırmalar genel olarak okuma ve dinleme alıştırmalarından oluşmaktadır. Ancak bazı ünitelerde dil bilgisine dair alıştırmalar da göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra okuma ile ilgili alıştırmalarda da dolaylı olarak dil bilgisel bir tekrar vardır denebilir. Zira okunan metin harekesiz olduğu için öğrenciden doğru bir harekeleme ile okunması istenmektedir. Dolayısıyla uygun bir şekilde harekeleme ancak dil bilgisel yapıya hakim olmakla mümkündür. Son bölümde bulunan genel tekrar alıştırmalarının dışında ünite içinde belirli aralıklarla geçmiş dil bilgisi yapılarını öğrenciye hatırlatmayı hedefleyen dil bilgisel alıştırmalar da bulunmaktadır. Bu alıştırmalara rağmen gerek kitap sonunda gerekse ünite sonlarında

geçmiş konulara dair küçük test ya da sınavların bulunmasının öğrenci için daha faydalı olacağı görüşündeyiz.

Buraya kadar gerçekleştirdiğimiz incelemeler doğrultusunda el-Kitâb fî Te'allumi'l-'Arabiyye serisinin belirttiği hedefler bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir. Zira el-Kitâb serisi öğrencilere öğrendikleri dili dört dil becerisi ve dil bilgisi noktasında aktif kullanabileceği hedefler belirlemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bu dilde kültürel yeterliliğe ulaşacaklarını ifade etmiştir. Serinin, bu hedefleri kapsayan bir metotla hazırlandığı görülmektedir. Bu metot çerçevesinde konular öğretim ilkeleri doğrultusunda aşamalı ve uygun şekilde bölümlere ayrılarak sıralanmaktadır. Ayrıca konuların ana dili ile karşılaştırmalı bir şekilde sunulması öğrencinin bilişsel olarak öğrenme sürecine katılımını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra bu bilişsel süreç etkinlik ve alıştırmalardaki çeşitlilik ile desteklenmektedir. Özellikle etkinliklerin online videolar ile destekleniyor olması kitabın işlevsel ve iletişimsel yaklaşımı aktif olarak benimsediğini göstermektedir. Ayrıca öğrencinin zihinsel faaliyetlerini kullanarak çevresindekilerle etkileşime girmesini sağlayan ikili ve grup çalışmaları, hikaye oluşturma, resim betimleme vb etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşımı aktifleştirdiği tespit edilmiştir. Günlük dilde Arap halkları tarafından kullanılan lehçe ve kalıp ifadeler ile İslamla bütünleşmiş bazı söylemlere yer verilerek Arap-İslam kültürünün öğretilmesi amaçlanmıştır. Tüm bu yönlerden seriyi değerlendirdiğimizde öğrencilere sunduğu hedefleri büyük oranda gerçekleştirdiği söylenebilir.

#### **4.3. ARAPÇA DİL EĞİTİM SETLERİNİN DİL BİLGİSİ İÇERİK KARŞILAŞTIRMASI**

Dördüncü bölümümüzün ilk iki başlığında Ortadoğu, Türkiye ve Avrupa'da Arapça eğitiminde yaygın olarak kullanılan dil eğitim setlerinin biçim ve dil bilgisi içerik incelemelerini kitap bazında tamamladık. Özellikle dil bilgisi içerik incelemesini, belirlediğimiz kontrol listesi kapsamında ele aldık. Dördüncü bölümün bu son başlığında ise araştırmamız neticesinde kitap özelinde dil bilgisine dair elde ettiğimiz verilerin karşılaştırmasını yapacağız. Bu karşılaştırmayı kontrol listemizi oluşturan soru başlıkları altında sunacağız.

### 1. Kitap Hangi Hedef Doğrultusunda Hazırlanmıştır?

Belirlediğimiz bu üç eğitim setini hedef bakımından incelediğimizde Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serisinin iletişimsel-işlevsel yaklaşımla hazırlandığı tespit edilmiştir. El-Kitâb serisi ise hem iletişimsel-işlevsel hem de yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği görülmüştür.

| Kitap Hangi Hedef Doğrultusunda Hazırlanmıştır? |                      |                                              |
|-------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                    | Silsiletu'l-Lisân    | el-Kitâb                                     |
| İletişimsel-İşlevsel                            | İletişimsel-İşlevsel | İletişimsel-İşlevsel/Yapılandırmacı Yaklaşım |

Tablo 4.14. Setlerin Hedef Karşılaştırması

### 2. Kitap Hangi Yöntem Kapsamında Hazırlanmıştır?

Kitapları kullandıkları yöntem bakımından incelediğimizde Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serilerinin tümevarım yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. El-Kitâb serisi ise tümdengelim yöntemini kullanmaktadır.

| Kitap Hangi Yöntem Kapsamında Hazırlanmıştır? |                   |             |
|-----------------------------------------------|-------------------|-------------|
| Beyne Yedeyk                                  | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb    |
| Tümevarım                                     | Tümevarım         | Tümdengelim |

Tablo 4.15. Setlerin Yöntem Karşılaştırması

### 3. Kitapta Dil Bilgisi Örtük Mü Yoksa Açık Olarak Mı Verilmiştir?

Bu soruda dil bilgisinin kitaplarda nasıl aktarıldığını ele aldık. İncelemelerimiz neticesinde Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serisinin dil bilgisi yapılarını konu anlatımı öncesinde metin ya da cümlelerin içine yerleştirerek öğrenciye sezdirme yöntemiyle aktarmıştır. Yani yapılar örtük bir şekilde sunulmuştur. el-Kitâb serisi ise ilgili yapıyı dil bilgisi bölümlerinde doğrudan açıklayarak vermiştir. Yani dil bilgisi yapıları açık bir şekilde aktarılmıştır.



| Kitapta Dil Bilgisi Örtük Mü Yoksa Açık Olarak Mı Sunulmuştur? |                   |          |
|----------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Beyne Yedeyk                                                   | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb |
| Örtük                                                          | Örtük             | Açık     |

Tablo 4.16. Setlerdeki Dil Bilgisi Konularının Sunum Karşılaştırması

#### 4. Dil Bilgisi Konuları Öğretim İlkelerine Uygun Bir Düzen İçinde Mi Verilmektedir?

İnceleme yaptığımız diğer bir husus ise dil bilgisi konularının hangi düzen içinde verildiğidir. Bu soruda setlerin içeriğini somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora gibi öğretim ilkelerine uygunluk kapsamında inceledik. Yaptığımız incelemelere göre Beyne Yedeyk serisinde bu öğretim ilkelerinin minimum düzeyde dikkate alındığı gözlemlenmiştir. Silsiletu'l-Lisân serisine baktığımızda da dil bilgisel yapıların genel olarak öğretim ilkelerine uygun bir titizlikle hazırlanmadığı tespit edilmiştir. El-Kitâb serisini incelediğimizde ise dil bilgisel yapıların genel anlamda öğretim ilkeleri gözetilerek hazırlandığı sonucuna varılmıştır.

| Dil Bilgisi Konuları Öğretim İlkelerine Uygun Bir Düzen İçinde Mi Verilmektedir? |                                 |                           |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                                     | Silsiletu'l-Lisân               | el-Kitâb                  |
| Öğretim ilkelerine uygun değil.                                                  | Öğretim ilkelerine uygun değil. | Öğretim ilkelerine uygun. |

Tablo 4.17. Setlerdeki Dil Bilgisi Bölümlerinin Öğretim İlkelerine Uygunluk Karşılaştırması

#### 5. Kitapta Dil Bilgisi Konularına Ait Teorik Anlatım Bulunmakta Mıdır?

Araştırmamıza konu olan diğer bir soru dil bilgisi yapılarının anlatımıyla ilgilidir. Bu kapsamda serilerin dil bilgisi konu anlatım bölümlerini gözden geçirdiğimizde her üç setin de teorik anlatıma yer verdiği görülmektedir. Ancak bu teorik anlatımın hacmi seriler arasında değişiklik göstermektedir. Hatta bazen aynı seriye ait ciltler arasında da farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin Beyne Yedeyk serisinin ilk iki kitabında teorik anlatıma yer verilmezken son iki kitabında yoğun bir teorik anlatım bulunmaktadır. İlk iki kitapta dil bilgisel yapı sadece tablolarla

aktarılmıştır. Son iki kitapta ise ayrıntılı bir anlatım dikkat çekmektedir. Silsiletu'l-Lisân serisine baktığımızda tüm kitaplarında teorik anlatıma yer verildiği görülüyor. Giriş ve Başlangıç seviyelerinde teorik anlatım bölümleri oldukça özet şeklinde hazırlanmış ve şemalarla desteklenmiştir. Ancak Orta ve İleri seviye kitaplarda daha ayrıntılı bir teorik anlatım karşımıza çıkmaktadır ve herhangi bir görsel unsurla desteklenmemiştir. El-Kitâb serisini incelediğimizde her iki ciltte de yoğun bir teorik anlatım bulunmaktadır. Her iki kitapta da aynı yoğunlukta verilmiş, tablo ve şema gibi görsel unsurlar kullanılmıştır. Buradan hareketle Beyne Yedeyk Serisinde sadece son iki ciltte, Silsiletu'l-Lisân serisinde tüm kitaplarda öz ve kısa bir şekilde, el-Kitâb serisinin tüm kitaplarında yoğun bir şekilde teorik anlatıma yer verildiği tespit edilmiştir.

| <b>Kitapta Dil Bilgisi Konularına Ait Teorik Anlatım Bulunmakta Mıdır?</b> |                                                                          |                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                               | Silsiletu'l-Lisân                                                        | el-Kitâb                                                     |
| Teorik anlatım sadece son iki ciltte bulunmaktadır.                        | Teorik anlatım her seviyeye ait kitapta kısa ve öz olarak bulunmaktadır. | Teorik anlatım her iki ciltte de yoğun olarak bulunmaktadır. |

Tablo 4.18. Setlerdeki Teorik Anlatım Karşılaştırması

## 6. Dil Bilgisi Anlatımında Ana Dilinden Yararlanılmış Mıdır?

Her ne kadar yabancı/ikinci dil anlatımında ana dili kullanımı tartışmalı bir konu olsa da bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak araştırmamızda bu soruya yer verdik. Yaptığımız incelemelerde Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serilerinin sadece fasih Arapça ile hazırlandığı dolayısıyla (setin kullanıldığı ülkeye göre) öğrencinin ana diline yer verilmediği gözlemlenmiştir. Zira bu kitaplar Suudi Arabistan ve BAE menşeli yayınevleri tarafından basılmaktadır. El-Kitâb serisine baktığımızda ikinci bir dil olarak İngilizce kullanımı karşımıza çıkmaktadır. Serinin ana dili ya da ikinci dili İngilizce olan öğrenciler için hazırlandığı dikkate alındığında ana dili kullanıldığı söylenebilir. El-Kitâb serisi Georgetown Üniversitesi tarafından basılan bir seridir.

| <b>Dil Bilgisi Anlatımında Ana Dilinden Yararlanılmış Mıdır?</b> |                   |          |
|------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Beyne Yedeyk                                                     | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb |
| Hayır                                                            | Hayır             | Evet     |

Tablo 4.19. Setlerdeki Ana Dili Kullanım Karşılaştırması

#### 7. Dil Bilgisi Etkinliklerinde Karşılaştırmalı Dil Bilgisine Başvurulmuş Mudur?

Karşılaştırmalı dil bilgisi dil bilim tarihi kadar eski bir bilim dalıdır. İlk dönemlerde dil ailesi ve tarihsel süreçlerin karşılaştırılmasıyla başlayan süreç daha sonraki dönemlerde iki farklı dilin yapısal olarak karşılaştırılmasına doğru evrimleşmiştir. Modern dilbilim çalışmalarının gelişimiyle birlikte öğretilen hedef dil ile öğrencinin ana dili arasındaki karşıtsal çözümlemenin önemi ortaya konulmuştur. Bu öneme binaen araştırmamızda setlerin, etkinlik özelinde ve dil bilgisi anlatımı noktasında karşılaştırmaya yer verip vermediğine de değindik. Yaptığımız gözlemlerde Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serilerinde ana dili kullanımı bulunmadığı için karşılaştırmalı dil bilgisi çalışmalarına da yer verilmediği tespit edilmiştir. El-Kitâb serisinde ise konu anlatımlarında İngilizce ve Arapça dil yapısı arasındaki farklılıklara ve benzerliklere yer verilmiştir. Ayrıca etkinliklerde de İngilizce-Arapça ya da Arapça-İngilizce tercüme alıştırmaları sunulmuştur.

| <b>Dil Bilgisi Etkinliklerinde Karşılaştırılmalı Dil Bilgisine Yer Verilmiş Midir?</b> |                   |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Beyne Yedeyk                                                                           | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb |
| Hayır                                                                                  | Hayır             | Evet     |

Tablo 4.20. Setlerdeki Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Karşılaştırması

#### 8. Dil Bilgisi Konularının Aktarımında Sıralı Mı Yoksa Sarmal Yapı Mı Kullanılmıştır?

Konuların her üniteye tekrarlanarak verildiği yapılar 'sarmal', birbirinden bağımsız olarak verilen yapılar ise 'sıralı' olarak adlandırılmaktadır. Bu açıdan eğitim setlerimizi incelediğimizde her üçünde de sarmal yapıya yer verildiği görülmektedir. Ancak Beyne Yedeyk serisinde bu sarmal yapının çok sistematik olarak verilmediği görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretilen her yeni konu diğer üniteye programlı bir

şekilde tekrarlanmamıştır. Metinler içerisinde iki ya da üç kez tekrar edildiği ya da hiç tekrar edilmediği görülmektedir. Etkinlik ve alıştırmalar için de aynı tespit yapılabilir. Silsiletu'l-Lisân ve el-Kitâb serilerinde ise sarmal yapı daha sistematik bir şekilde uygulanmıştır. Zira verilen metin içerisinde ve etkinliklerde öğrenilen konuların daha yoğun şekilde verildiği görülmüştür. Bazı etkinliklerde özellikle geçmiş konulara işaret eden alıştırmalar bulunmaktadır.

| <b>Dil Bilgisi Konularının Aktarımında Sıralı Mı Yoksa Sarmal Yapı Mı Kullanılmıştır?</b> |                   |                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Beyne Yedeyk                                                                              | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb          |
| Evet (sistematik değil)                                                                   | Evet (sistematik) | Evet (sistematik) |

Tablo 4.21. Setlerdeki Dil Bilgisi Konularının Sıralı-Sarmal Yapıda Sunum Karşılaştırması

## 9. Dil Bilgisi Yapılarının Öğretiminde Kuralların Anlaşılmasına Yardımcı Unsurlar Kullanılmış Mıdır?

Dil eğitim kitaplarında dil bilgisi yapılarının öğretiminde öğrencinin dikkatini çeken ya da kuralın önemli bölümünü ön plana çıkarmaya yardımcı olan bir takım unsurlar kullanılmaktadır. Bu öğelerin kullanımıyla öğretilen kuralların ya da yapıların görsel hafızaya kaydedilmesi hedeflenmektedir. Nitekim insanlar öğrendiklerinin %83'ünü görsel hafızaları ile gerçekleştirmektedir. Bu yardımcı unsurlar bold, italik, renklendirme, çizgi, çizelge gibi öğelerdir. Bu açıdan dil setlerini incelediğimizde Beyne Yedeyk serisinde sadece renklendirmeye yer verildiği tespit edilmiş ancak her kitapta yer verilmediği görülmüştür. Örneğin birinci kitapta yardımcı unsur kullanılmamıştır. İkinci kitapta bazı kural-ek gibi yapılara dikkat çekme amacıyla kırmızı renk kullanıldığı görülüyor. Üçüncü ve dördüncü kitapta ise teorik anlatım yazılarının kırmızı renkle hazırlandığı görülmektedir. Renk olarak sadece tek renk tercih edilmiştir. Silsiletu'l-Lisân serisine baktığımızda da ağırlıklı olarak renklendirme ve nadir olarak altını çizme karşımıza çıkmaktadır. Giriş kitabında öğretilmek istenen ek ya da kural kırmızı renk ile sunulmuştur. Başlangıç kitabında teorik açıklama renkli kutucuk içine yerleştirilmiş ve konu anlatım cümleleri bazen mavi renkle verilmiştir. Üçüncü kitapta teorik anlatım kısımları yeşil kutucuk içine

yerleştirilmiştir ve başka bir renklendirmeye yer verilmemiştir. İleri seviye kitapta ise mavi çerçeveli bir kutucuğun içine yerleştirilen teorik anlatım tek renk ile hazırlanmıştır. Özetleyecek olursak Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serilerinde öğretilen yapı-ek-kural gibi hususlarda renklendirmeye çok az yer verildiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra renklendirme ve altını çizme dışında başka yardımcı unsur kullanılmamıştır. El-Kitâb serisini incelediğimizde ise renklendirme, bold, italik, ok, zaman çizelgesi gibi yardımcı öğelerden yardım alındığı görülmektedir. Kırmızı, mavi ve yeşil gibi birden fazla renk kullanılmıştır. Bu renkler yapı-ek-kural-anlam gibi noktalara dikkat çekmek amacıyla yerleştirilmiştir. Bunun yanı sıra anlama ya da bağlama vurgu yapılmak istendiğinde bold ve italik yazı çeşitlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca kelimeler arası bağlantıya ya da fiillerin zamansal kullanımlarına dikkat çekilmek istendiğinde ok ve çizelgelere yer verilmiştir.

| <b>Dil Bilgisi Yapılarının Öğretiminde Kuralların Anlaşılmasına Yardımcı Unsurlar Kullanılmış Mıdır?</b> |                                                        |                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                                                             | Silsiletu'l-Lisân                                      | el-Kitâb                                              |
| Yardımcı unsurlara kısıtlı bir şekilde yer verilmiştir                                                   | Yardımcı unsurlara kısıtlı bir şekilde yer verilmiştir | Yardımcı unsurlara yoğun bir şekilde yer verilmiştir. |

Tablo 4.22. Setlerdeki Yardımcı Unsur Kullanım Karşılaştırması

## 10. Dil Bilgisi Anlatımında Görsel Öğelerden Faydalanılmış Mıdır?

Dil eğitim setlerinde görsel öğelerin kullanılması konunun anlaşılmasında önemli bir yer tutan yardımcı unsurlar kadar gereklidir. Zira öğrenilen bilgilerin görsel hafızadan uzun süreli belleğe gönderilmesi zihinsel süreçler içerisinde önem arzeden bir durumdur. Bu bölümde yaptığımız incelemelerde serilerin hem dil bilgisi bölümleri hem de dil bilgisi kullanımını destekleyen dört dil becerisi bölümleri dikkate alınmıştır. Beyne Yedeyk serisinin dil bilgisi bölümlerini bu yönden incelediğimizde görsel öğe olarak fotoğraf, tablo ve şema kullanımı karşımıza çıkmaktadır. Silsiletu'l-Lisân serisinde ise yaygın olarak resim ve tablo kullanımı dikkat çekmektedir. Bazı yapıların aktarımında nadiren şema kullanıldığı da gözlemlenmiştir. El-Kitâb serisine baktığımızda görsel öğe olarak tablo, şema, resim, fotoğraf, broşür, liste, afiş, harita, online gazete haberlerinin sayfa görüntülerine yer verildiği görülmüştür.

| Dil Bilgisi Öğretiminde Görsel Öğelerden Faydalanılmış Mıdır? |                         |                                                                                |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                  | Silsiletu'l-Lisân       | el-Kitâb                                                                       |
| Fotoğraf-Tablo-Şema                                           | Resim-Tablo-Şema(nadir) | Resim-Fotoğraf-Tablo-Şema-Broşür-Liste-Afiş-Harita-Online website Görüntüleri. |

Tablo 4.23. Setlerdeki Görsel Öğelerin Karşılaştırması

### 11. Dil Bilgisel Yapılar Dört Dil Becerisi Etkinlikleri İle Desteklenmiş Midir?

Çalışmamızda devamlı belirttiğimiz üzere dil bilgisi dört dil becerisinin aktif bir şekilde kullanılmasını sağlayan beşinci dil becerisi olarak kabul görmektedir. Dolayısıyla dil bilgisi bölümlerini sadece hedef dile ait kuralların ve söz diziminin anlatıldığı bir bilim dalı olarak görmek öğrenmeyi statik düzeyde bırakacak bir yaklaşımdır. Sadece dil becerilerini temel alan bir dil öğretimi ise temeli olmayan ezber üzerine yükselen bir yapı meydana getirecektir. Dolayısıyla dil bilgisini statik konumdan çıkarıp dil becerilerinin de sağlam bir temel üzerine inşa edilmesi için bu iki olgunun bir arada birbirini destekleyecek şekilde tasarlanması gerekir. Dolayısıyla yabancı/ikinci dil öğretiminde dil bilgisi yapılarının kullanımı dil becerileri etkinlikleri ile kinetik hale dönüştürülmelidir. Belirlediğimiz dil setlerini bu açıdan ele aldığımızda Beyne Yedeyk serisinin dört kitabı arasında farklılık gösterdiğini görmekteyiz. İlk iki cildinde dil bilgisel yapılara dil becerileri etkinliklerinde çok yoğun olmamakla birlikte rastlamaktayız. Üçüncü ve dördüncü kitapta ise dil bilgisi yapıları çok yoğun bir şekilde dil becerileri etkinliklerine aktarılmadığını görmekteyiz. Dikkat çeken bazı kullanımlar olsa da bunların çok fazla sistematik olduğu söylenemez. Silsiletu'l-Lisân kitabını incelediğimizde yazma ve okuma becerilerine ait etkinliklerde sunulan dil bilgisel yapıları destekleyen etkinliklere yer verilmiştir. Ancak konuşma ve dinleme becerilerine ait etkinliklere baktığımızda dil bilgisel yapılara sistemli bir şekilde yer verilmediği görülmektedir. El-Kitâb serisini ele aldığımızda her ünite aktarılan dil bilgisel yapıların dört dil becerisine ait etkinlik ve alıştırmalarda yer verildiği görülmektedir.

| <b>Dil Bilgisel Yapılar Dört Dil Becerisi Etkinlikleri İle Desteklenmiş Midir?</b>                                                                          |                                                                                                                                    |                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                                                                                                                | Silsiletu'l-Lisân                                                                                                                  | el-Kitâb                                                                                                             |
| İlk iki kitapta dört dil becerisi ile desteklenmiştir. Ancak son iki kitapta dört dil becerisine dair etkinlikler dil bilgisel yapılar ile uyumlu değildir. | Okuma-Yazma becerileri etkinlikler dil bilgisel yapılara uyumlu iken dinleme-konuşma becerilerine ait etkinliklere uygun değildir. | Dinleme-Konuşma-Okuma-Yazma becerilerine ait etkinlikler dil bilgisel yapıları destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. |

Tablo 4.24. Setlerdeki Dört Dil Becerisi-Dil Bilgisi İlişkisinin Karşılaştırılması

## 12. Dil Bilgisi Etkinlikleri Çeşitlilik Bakımından Nasıl Dağılım Göstermektedir?

Etkinlikler tüm öğretim alanındaki branşlar için bel kemiği denebilecek ehemmiyettedir. Zira öğrencinin öğrenmek istediği bilgiyi öğrenmesi ve uzun süreli belleğe atması deneyimleyerek daha kolay ve etkin bir şekilde gerçekleşebilir. Dolayısıyla yabancı/ikinci dil öğreniminde de öğrenci dil bilgisel yapıları etkinlikler/alıştırmalar aracılığıyla hayata geçirebilir. Bu bölümde dil setlerini içerdikleri etkinlik çeşitliliği bakımından inceledik. Her bir serinin içerdiği etkinlikleri aşağıdaki tabloda bir araya getirdik. Bu tablo incelendiğinde Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serisinin etkinlikleri aynı çeşitlilikte iken el-Kitâb serisinin bu etkinliklere ilaveten farklı etkinliklere de yer verildiği görülmektedir.

| <b>Dil Bilgisi Etkinlikleri Çeşitlilik Bakımından Nasıl Dağılım Göstermektedir?</b>                                                                         |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                                                                                                                | Silsiletu'l-Lisân                                                                                                                                                      | el-Kitâb                                                                                                                                                       |
| -Soru-cevap<br>-Verilen örneğe uygun cümle kurma<br>-Bilgi boşluğu doldurma<br>-Boşluk doldurma<br>-Sınıflandırma<br>-Altını çizme<br>-Seçme<br>-Dönüştürme | - Verilen örneğe uygun cümle kurma<br>- Bilgi boşluğu doldurma<br>-Boşluk doldurma<br>-Altını çizme<br>-Yanlış düzeltme<br>-Doğru-yanlış<br>-Dönüştürme<br>-Değiştirme | -Soru-cevap<br>-Verilen örneğe uygun cümle kurma<br>-Boşluk doldurma<br>-Bilgi boşluğu doldurma<br>-Altını çizme<br>-Dönüştürme<br>-Değiştirme<br>-Tümce yazma |

|                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Değiştirme</li> <li>-Denetimli yazma</li> <li>-Tümce tamamlama</li> <li>-Tümce yazma</li> <li>-Eşleştirme</li> <li>-Çoktan seçmeli</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tümce yazma</li> <li>-İrab (Öğelerin altını çizerek hangi görevde kullanıldıklarını belirtme)</li> <li>-Çoktan seçmeli</li> <li>-Verilen kaidelerin yapıların cümle/metin içinde keşfedilmesi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tümce tamamlama</li> <li>-Eşleştirme</li> <li>-İrab (yazı metinlerini uygun şekilde harekeleme-okuma metinlerini uygun hareke ile okuma)</li> <li>-Resim betimleme</li> <li>-İngilizce-Arapça tercüme</li> <li>-Verilen kaidelerin cümle/metin içinde keşfedilmesi</li> <li>- Parağraf yazma</li> <li>-Hikaye oluşturma</li> <li>-İkili çalışma</li> <li>-Grup çalışması</li> <li>-Dil bilgisi oyunları</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tablo 4.25. Setlerin Dil Bilgisi Etkinlik Bölümlerinin Karşılaştırması

### 13. Dil Bilgisi Etkinlikleri Hangi Öğretim Hedeflerine Göre Hazırlanmıştır?

Bu bölümde yukarıdaki tabloda verilen etkinlikleri, dil bilgisi yapılarının kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olan mekanik, iletişimsel ve bağlamsal uygulamalar şeklinde gruplandırılan öğretim hedeflerine göre değerlendireceğiz. Yukarıdaki etkinlikler incelendiğinde Beyne Yedeyk serisine ait etkinliklerin ağırlıklı olarak mekanik yani biçimsel alıştırmalardan oluştuğunu görüyoruz. Bunun yanı sıra sınırlı sayıda (üç etkinlikte) bağlamsal uygulamalara da yer verildiği tespit edilmiştir. Silsiletu'l-Lisân serisine baktığımızda ise mekanik uygulamaların yoğun olduğu görülüyor. Bunun dışında iki etkinlikte bağlamsal uygulamalara da yer verilmiştir. el-Kitâb serisinin etkinliklerini incelediğimizde tüm öğretim hedeflerinin gözetilerek hazırlandığı tespit edilmiştir. Yukarıdaki el-Kitâb'a ait alıştırmalar mekanik, iletişimsel ve bağlamsal uygulamaları içermektedir.



| <b>Dil Bilgisi Etkinlikleri Hangi Öğretim Hedeflerine Göre Hazırlanmıştır?</b> |                                                     |                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                                   | Silsiletu'l-Lisân                                   | el-Kitâb                                                        |
| Mekanik-Bağlamsal uygulamalara göre hazırlanmıştır.                            | Mekanik-Bağlamsal uygulamalara göre hazırlanmıştır. | Mekanik-İletişimsel-Bağlamsal uygulamalara göre hazırlanmıştır. |

Tablo 4.26. Setlerin Dil Bilgisi Etkinliklerinin Öğretim Hedeflerine Uygunluk Karşılaştırması

#### 14. Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilişsel Süreçlere Göre Dağılımı Nedir?

Etkinlikleri incelediğimiz diğer bir husus ise bilişsel süreçleri ne kadar yansıttığıyla ilgilidir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın altını çizdiği bu aşamalar öğrencinin zihinsel süreçlerini aktive etmeye yardımcı olmaktadır. Dil eğitim setlerini hatırla-anla-uygula-çözümle-değerlendir aşamalarına göre gözden geçirdiğimizde Beyne Yedeyk serisinin birinci kitabında başarıyla uygulanırken diğer kitaplarında bazı aşamaların eksik kaldığını bazılarının ise yer değiştirdiği tespit edilmiştir. Silsiletu'l-Lisân serisine baktığımızda ise bazı aşamaların zayıf olduğu bazı ciltlerinde ise sadece birkaç aşamaya yer verildiği görülmüştür. Son olarak el-Kitâb serisini değerlendirdiğimizde bilişsel süreçlerin azami ölçüde gözetilerek etkinliklerin hazırlandığı belirlenmiştir.

| <b>Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilişsel Süreçlere Göre Dağılımı Nedir?</b>         |                                                                |                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                                       | Silsiletu'l-Lisân                                              | el-Kitâb                                                     |
| İlk cilt bilişsel sürece uygun ancak diğerlerinde uygun bir dağılım görülmemiştir. | Tüm ciltlerde bilişsel sürece uygun bir dağılım görülmemiştir. | Tüm ciltlerde bilişsel sürece uygun bir dağılım görülmüştür. |

Tablo 4.27. Setlerdeki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bilişsel Süreçlere Göre Dağılım Karşılaştırması

#### 15. Yazı Dili ve Konuşma Dili Dil Bilgisi Ayrımı Gözetilmiş Midir?

Dil bilgisi denildiğinde ilk akla gelen, dilin tümce yapısını oluşturan kurallar olsa da dil birçok alt disipline sahip bir olgudur. Dolayısıyla tümce yapısını ve diğer alt disiplinleri birbirinden ayıramayacağımız için hepsi dil bilgisinin konusunu

oluşturur. Bu yüzden sesli tepkiler-ifadeler, günlük kısa cümlecikler konuşma dili dil bilgisini oluştururken cümleleri birbirine bağlayan tüm bağlaçlar, tümce ve sözcük düzeyindeki kurallar yazı dili dil bilgisini oluşturur. Buradan hareketle Beyne Yedeyk serisini incelediğimizde böyle bir ayırım yapılmadığı ve konuşma dili dil bilgisine yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra yazı dili dil bilgisinin de sadece kelime sonlarının harekeleme kuralları ya da cümle yapısına dair kaidelerle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Silsiletu'l-Lisân serisinde ise çok yoğun olmamakla birlikte konuşma dilinde kullanılan kısa ifadeler metinlerin içerisinde yer verilmiştir. Yazı dili dil bilgisinde de cümleleri birbirine bağlayan bağlaçlar ya da cümle başlarında giriş cümlesi olarak kullanılan ifadeler gibi konulara yer verilmediği görülmüştür. El-Kitâb serisinde konuşma dili dil bilgisi çok yoğun olmamakla birlikte bulunmaktadır. Yazı dili dil bilgisi ise tüm yönleriyle hem konu anlatımlarında hem de etkinliklerde yer almıştır. Özellikle cümleyi anlamca tamamlayan bağlaçların kullanımıyla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

| Yazı Dili ve Konuşma Dili Dil Bilgisi Ayrımı Gözetilmiş Midir? |                                            |                                            |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Beyne Yedeyk                                                   | Silsiletu'l-Lisân                          | el-Kitâb                                   |
| Konuşma dili dil bilgisi:<br>Yok                               | Konuşma dili dil bilgisi:<br>Var (Sınırlı) | Konuşma dili dil bilgisi:<br>Var (Sınırlı) |
| Yazı dili dil bilgisi: Var<br>(Sınırlı)                        | Yazı dili dil bilgisi: Var<br>(Sınırlı)    | Yazı dili dil bilgisi: Var                 |

Tablo 4. 28. Setlerdeki Yazı Dili ve Konuşma Dili Karşılaştırması

## 16. Kitap Dil Bilgisel Olarak Öğrencinin Kendini Değerlendirmesine Olanak Sağlamış Mıdır?

Öğrencilere bu eğitim serilerinde öğrenimi süresince öğrendiklerini test edebileceği, kendini değerlendirebileceği olanak sağlanıp sağlanmadığı diğer bir inceleme konusudur. Beyne Yedeyk serisine baktığımızda ilk kitabın ilk cildinde her ünitenin sonunda, ikinci ciltten itibaren ikinci kitap da dahil olmak üzere her iki ünite de bir, üçüncü ve dördüncü kitapta ise her dört ciltte bir küçük sınavlara yer verilmiştir. Öğrencinin kendini değerlendirmesi açısından Beyne Yedeyk serisi yeterli bir seridir. Silsiletu'l-Lisân serisinde ise her kitapta iki adet genel alıştırmaya bölümleri hazırlanmıştır. Bu bölümler de öğrencinin kendini değerlendirmesi açısından yeterlidir

denebilir. Ancak bu uygulama bölümlerine ilaveten ciltler içine mini sınavların eklenmesi sadece bu seti edinen öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri açısından faydalı olacaktır. El-Kitâb serisinde ise tekrar niteliğinde her ünitenin sonunda gözden geçirme bölümü eklenmiştir. Bu bölümlerin değerlendirme noktasında hacim bakımından yetersiz olduğu söylenebilir.

| <b>Kitap Dil Bilgisel Olarak Öğrencinin Kendini Değerlendirmesine Olanak Sağlamış Mıdır?</b> |                   |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Beyne Yedeyk                                                                                 | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb |
| Yeterli                                                                                      | Yeterli           | Yetersiz |

Tablo 4.29. Setlerdeki Değerlendirme Bölümlerinin Karşılaştırması

#### 17. Varsa Dil Bilgisi Değerlendirme Çalışmaları Amaca Uygun Mudur?

Değerlendirme bölümlerinin özellikle dil bilgisi için hazırlanan kısımları incelendiğinde Beyne Yedeyk ve Silsiletu'l-Lisân serisinin amacına uygun hazırlanmadığı görülmektedir. Nicelik bakımından yeterli olmasına rağmen nitelik bakımından iletişimsel-işlevsel yaklaşımla çelişen bir içerikle hazırlanmıştır. Zira sınav ya da alıştırmalar formatında hazırlanan değerlendirme bölümleri, genellikle dil bilgisi yapısının kullanımından ziyade biçimsel olarak anlaşıp anlaşılmadığını ölçmektedir. El-Kitâb serisinde ise değerlendirme bölümleri hacim bakımından yetersiz olarak tespit edilmiştir. Ancak dil bilgisine dair değerlendirmelerin olduğu kısımlara bakıldığında verilen etkinliklerin hem iletişimsel-işlevsel hem de yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlandığını göstermektedir. Yani dil bilgisine ait yapının anlam-bağlam noktasında öğrenilip öğrenilmediğini ölçmektedir.

| <b>Varsa Dil Bilgisi Değerlendirme Çalışmaları Amaca Uygun Mudur?</b> |                   |          |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Beyne Yedeyk                                                          | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb |
| Hayır                                                                 | Hayır             | Evet     |

Tablo 4.30. Setlerdeki Değerlendirme Çalışmalarının Amaca Uygunluk Karşılaştırması

#### 18. Kitap Dil Bilgisel Alanda Öğrencinin İhtiyaçlarına Cevap Veriyor Mu?

Burada her setin giriş bölümünde öğrenciler için kazanım olarak belirlediği hedefler doğrultusunda bir değerlendirme yapacağız. Beyne Yedeyk Serisinin eğitimini tamamlayan bir öğrencinin özellikle dil bilgisel anlamda Arap dili konuşurları ile uygun bağlamda ve akıcı bir şekilde sözlü etkileşime girebileceğini belirtilmiştir. Ayrıca hızlı ve yaratıcı bir üslupla yazma becerisini, ıstılahi ve bağlamsal anlamda kelimelerin kullanımına hakim olarak okuduğunu ve dinlediğini anlayabileceğini ifade etmiştir. Özetle bu seride öğrenciye iletişimsel-işlevsel çerçevede bir hedef belirlenmiştir. Çok zengin bir kelime müfredatına sahip olan Beyne Yedeyk serisi en temelde yazı dili ve konuşma dili dil bilgisi ayrımını yapmadığı ve yazı diline ait bilgilerin aktarımında sınırlı kaldığı için dört dil becerisini akıcı kullanma ve bağlama uygun cümleler/söylemler üretme noktasında öğrenciyi hedefine taşımamaktadır. Dil bilgisi konularının sıralanmasında öğretim ilkelerine uygunluğun gözetilmemesi de öğretimi olumsuz etkileyen diğer bir husus olarak dile getirilebilir. Ayrıca öğrencinin hedefe ulaşmasında etkinliklerin öğretim ilkelerine ve bilişsel süreçlere uygun sunulmaması da hedefe ulaşmada engel teşkil edebilir. Dolayısıyla Beyne Yedeyk serisi belirlemiş olduğu hedef doğrultusunda öğrencinin ihtiyacına genel olarak cevap vermemektedir. Silsiletu'l-Lisân serisinin eğitimi tamamlandığında ise farklı Arap dili üsluplarına hakim olarak Arap dili konuşurlarıyla etkin bir iletişim kurabileceği, farklı konularda akıcı bir şekilde münazara yapabileceği, herhangi bir Arapça kaynağı rahatça okuyup anlayabileceği, akıcı bir üslupla düşüncelerini yazıya geçebileceği, uzun makale, deneme yazıları yazabileceği hedeflenmiştir. Bu kazanımları sağlanmasında yardımcı olan yazı dili ve konuşma dili dil bilgisi aktarımı bu seride sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca dil bilgisi konularının öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralanmadığı da diğer dikkat çeken bir husustur. Aynı zamanda etkinliklerin biçimsel ağırlıklı olması bağlamsal etkinliklerin sınırlı sayıda hazırlanması ve iletişimsel alıştırmalara yer verilmemesi de bu hedefle çelişmektedir. Dolayısıyla setin belirlediği hedefle çelişen bir görüntü çizmesi öğrencinin ihtiyacını karşılamada eksik kaldığını göstermektedir. El-Kitâb serisine geldiğimizde ise öğrencinin kendi içsel dil bilgisini oluşturarak bağımsız bir şekilde dört dil becerisine hakim olabileceğini, kendisini özgün bir şekilde hem yazılı hem de sözlü ifade edebileceğini, sözlük yardımı olmadan okuduğu metinleri arka plan bilgilerini kullanarak anlayabileceğini, dil becerileri üzerinde öz denetimini

sağlayabileceğini ve öğrendiği dil bilgisi yapılarını aktif bir şekilde kullanabileceğini hedef olarak belirtmiştir. Bu hedef kapsamında setin; yazı dili-konuşma dili dil bilgisi ayrımı ve uygulaması, etkinliklerin öğretim hedeflerine uygun çeşitlilikte bilişsel süreçlere uygun bir şekilde hazırlanması ve dil bilgisi konularının da öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralanması noktasında öğrenciye sunduğu içerikle uyum gösterdiği söylenebilir.

| Kitap Dil Bilgisel alanda öğrencinin ihtiyaçlarına Cevap Veriyor Mu? |                   |          |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------|----------|
| Beyne Yedeyk                                                         | Silsiletu'l-Lisân | el-Kitâb |
| Hayır                                                                | Hayır             | Evet     |

Tablo 4.31. Setlerin Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Vermesi Açısından Karşılaştırılması

## SONUÇ

Bu tez çalışması ile Avrupa Dil Portfolyosu ve modern dilbilim kuramları doğrultusunda yabancı dil öğretiminde dil bilgisi kavramının konumu tespit edilerek Arapça dil öğretim setlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında tez konusu olarak uzmanlar tarafından yaygın olarak tercih edilen üç Arapça dil eğitim seti belirlenmiştir. Belirlenen bu Arapça dil eğitim setlerinin karşılaştırmalı olarak biçimsel ve dilbilgisel içerik analizinin yapılmaya çalışıldığı tezimizde sırasıyla;

1. Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portfolyosunun içeriği, yabancı dil öğretiminde belirlediği kriterleri ve dil düzeyleri nelerdir?
2. Yabancı dil öğretimi açısından dört dil becerisinin tanımı ve kapsamı nedir?
3. Dil bilgisi nedir ve Modern dilbilim kuramları çerçevesinde hangi süreçlerden geçmiştir?
4. Dil bilgisi yaklaşımları, türleri ve yöntemleri nelerdir?
5. Dil bilgisi öğretimi kapsamında Arapça dil öğretim setlerinin dil bilgisi bölümleri hangi doğrultuda hazırlanmıştır?

sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede elde edilen veriler doğrultusunda;

Avrupa Konseyi'nin; dil ve kültür çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi, Avrupa vatandaşları arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması, modern dil öğretim ilkelerinin saptanması ve bu ilkelerin ortak bir çerçevede toplanması amacıyla Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni geliştirdiği ortaya konmuştur. AOBM'nin kullanım alanları; dil programlarının planlanması, dil öğreniminin belgelendirilmesi, kendi kendine öğrenmenin planlanması öğrenme programları ve sertifika esasları temel alınarak hazırlanmıştır. Daha sonraki yıllarda bu esaslar dikkate alınarak modern diller proje grubu tarafından Avrupa Dil Portfolyosu geliştirilmiştir. ADP esasında; dil pasaportu, dil öğrenim özgeçmişi ve dil dosyasından oluşan öğrenciye ait bir öğrenim dosyasıdır. Bu proje kapsamında dil becerileri ve dil bilgisi tanımlanarak yabancı dil öğrenimini ve öğretimini kolaylaştıracak Ortak Öneri Düzeyleri belirlenerek üç düzeyde (başlangıç-orta-ileri/A-B-C) toplanmıştır. Yabancı dil öğretiminde ve değerlendirilmesinde bu düzeylerin dikkate alınması önerilmiştir.

Ortak başvuru düzeyleri listesi,

-Ortak yetenek düzeyleri- Bütüncül basamak

-Ortak yetenek düzeyleri- Özdeğerlendirme çizelgesi

-Ortak Yetenek Düzeyleri – Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri

şeklinde üç şema ile açıklanmıştır. Bu şemalardan özdeğerlendirme çizelgesi öğrencinin, dinleme-okuma gibi anlamaya dayalı, konuşma-yazma gibi anlatmaya dayalı becerilerde edineceği yeterlilikleri konu edildiği görülmektedir. Buradan hareketle dört dil becerisinin tanımı ve kapsamının yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynadığı sonucunu ortaya koyduğu için dinleme-konuşma-okuma ve yazma becerilerinin ihtivası ele alınmıştır. Yaptığımız incelemeler neticesinde dinleme eyleminin; işitmeden farklılık gösteren, bilişsel süreçlerle (algı-anlama-anımsama-değerlendirme-tepki) geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu ortaya çıkmaktadır. Konuşma ise dinlenerek depolanan girdilerin uygun öğrenme stilleri ile beklenmedik durumlarda ya da rutin olarak kurduğumuz diyaloglarda sorunsuzca, akıcı ve rahat bir şekilde beceriye dönüştürme yetkinliği olarak tanımlanmaktadır. Bir sonraki basamak olan okuma becerisi, bir dile ait alfabenin ve sembollerin okunabilir hale geldikten sonra bu sembollerin zihinsel kavramlara ve anlamlara dönüştürülme süreci olarak ifade edilmiştir. Anlama sürecinde ise öğrencinin okuduğu metni yorumlama ve değerlendirme aşaması gelmektedir. Okuma sürecinde edinilen eleştirel düşünme, problemi keşfetme ve çözme yeterliliği yazma becerisini yakından ilgilendiren unsurlar olarak sunulmuştur. Zira yazma becerisi; düşüncelerin ve duyguların belli bir plan ve strateji içerisinde bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutta akıcı ve uygun bir üslupla kağıda dökülmesi olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla okuma becerisinde bilişsel anlamda yeterli zemine ulaşan öğrenci hedef dilde yazma aşamasına rahatlıkla geçebileceği sonucuna varılmıştır. Tüm bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere dil becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı bilakis öğrenciyi dil öğreniminde ortak bir paydaya ulaştıran yekûn olduğu dikkat çekmektedir. Tüm bu veriler neticesinde dil becerilerinin hem müstakil olarak hem de birbiriyle ilişkili olarak öğretiminin önem arz ettiği sonucuna varılmıştır.

Dil öğretiminin diğer temelini oluşturan unsur ise dil bilgisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil becerileri ve dil bilgisi dili dil yapan iki esas olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla özellikle yabancı dil öğretiminin tam anlamıyla yerine

getirilmesi için dil bilgisinin tanımı, konumu, yaklaşımları, türleri ve öğretim yöntemi gibi başlıklar ön plana çıkmaktadır. İlk olarak dil bilgisinin tanımını incelediğimizde erken dönemlerde ‘dil’in en küçük birimi olan sesteki cümle kuruluşuna kadar dilin oluşturan birimlere ait kuralları inceleyen bilim dalı’ olarak tanımlanırken, son dönemde ‘kelime, kelime öbeği, cümle ve metin düzeyinde bağlama uygun yapıların sözcüksel dil bilgisi biçimleri, anlamı ve kullanımından oluşan bir beceri’ olarak ifade edilmekte olduğu görülür. Aslında dil bilgisi kavramının geçirdiği bu değişimi en açık şekilde içinden geçtiği tarihsel süreç anlatmaktadır. Bu süreçle ilgili yaptığımız incelemelerde dil bilgisinin; modern dilbilim öncesinden başlayarak günümüze kadar daha kuralcı bir yaklaşımdan, zihinsel süreçlerin ve içinde bulunulan psikolojik ve sosyal ortamın da öğretim sürecine dahil edildiği bir aşamaya geçtiği görülmektedir. Dil bilgisinin geçirdiği bu tarihsel sürecin; dil bilgisi öğretim yaklaşımlarını, dil bilgisi türlerini ve dil bilgisi öğretim yöntemlerini de aynı doğrultuda etkilediği tespit edilmiştir.

Tüm bu veriler neticesinde, uzman görüşlerine başvurarak belirlediğimiz el-‘Arabiyye Beyne Yedeyk, Silsilet’ul-Lisân ve el-Kitâb fî Ta‘allum el-‘Arabiyye Arapça dil setlerinin dil bilgisi bölümlerini belirlediğimiz on sekiz soruluk kontrol listesi çerçevesinde ele aldık. Setlerin hangi hedef doğrultusunda hazırlandığını incelediğimizde her üç setin de iletişimsel-işlevsel yaklaşımı doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Ancak el-Kitâb serisi iletişimsel-işlevsel’in yanı sıra yapılandırmacı yaklaşımı da benimsediği görülmüştür. Uyguladıkları yöntem bakımından ele aldığımızda Beyne Yedeyk ve Silsilet’ul-Lisân setleri tümevarım, el-Kitâb seti ise tümdengelim yöntemini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Beyne Yedeyk ve Silsilet’ul-Lisân setleri dil bilgisi konularını genel itibarıyla ‘örtük’ bir şekilde sunarken el-Kitâb seti ‘açık’ şekilde sunmuştur. Dil bilgisi konularının öğretim ilkelerine uygun bir düzen içerisinde verilip verilmediğini incelediğimizde Beyne Yedeyk ve Silsilet’ul-Lisân setlerindeki dil bilgisi konularının sıralanışında kolaydan-zora, somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa gibi öğretim ilkelerini titizlikle uygulamadığı tespit edilmiştir. El-Kitâb serisinde ise dil bilgisi konularının sıralanışında ve bu ilkelerin uygulanmasında diğer iki sete nazaran görece daha hassas olduğu dikkat çekmektedir. Dil bilgisi konularının teorik anlatımı açısından setleri değerlendirildiğinde üç setin de farklı bir uygulama içinde olduğu görülmüştür. Beyne



Yedeyk setinin sadece son iki cildinde teorik anlatıma yer verilirken Silsilet'ul-Lisân setine ait her kitapta konuya ait kısa ve öz olarak teorik anlatıma yer verilmiştir. el-Kitâb setinin her iki cildinde ise yoğun ve ayrıntılı bir şekilde teorik anlatım yer almaktadır.

Dil setlerinin dil bilgisi bölümlerine ana dili açısından baktığımızda el-Kitâb serisinde ana dili ya da ikinci dili İngilizce olan öğrencilere yönelik hazırlanması hasebiyle hem konu anlatımında hem de etkinliklerde İngilizceye yer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla özellikle dil bilgisine dair alıştırmalar kısımlarında karşıtsal çözümleme uygulamalarına yer verilmiştir. Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân setlerinin tamamı fasih Arap diliyle hazırlandığı için ana dili kullanımı söz konusu değildir. Bu sebeple tek dilli olarak hazırlanan bu setlerin dil bilgisine ait alıştırmalarında karşıtsal çözümleme uygulamaları bulunmamaktadır. Setleri, dil bilgisi konularının anlaşılmasına yardımcı olan (renklendirme, bold, italik, vb) unsurlar bakımından değerlendirdiğimizde Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân setlerinde kısıtlı bir şekilde bu unsurlara yer verildiği göze çarpmaktadır. El-Kitâb setinde ise yardımcı unsurlara diğer iki sete göre daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Setlerin dil bilgisi bölümlerinde yer alan görsel öğeleri araştırdığımızda Beyne Yedeyk'te (fotoğraf-tablo-şema), Silsilet'ul-Lisân'da (resim-tablo-şema(nadir), el-Kitâb'da ise (resim- fotoğraf-tablo-şema-broşür-liste-afiş-harita-online website görüntülerine) yer verildiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân setlerinde görsel öğeler daha kısıtlı iken, el-Kitâb setinde daha yoğun kullanıldığı söylenebilir. Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân setlerinde yer alan dil bilgisi ve dil becerilerine ait bölümler birbirini tamamlama noktasında tam olarak uyum göstermemektedir. Örneğin bu iki setin bazı ciltlerinde dört dil becerilerine ait alıştırmalar, ünitenin ilgili dil bilgisi konusuyla bağlantılı iken bazı ciltlerinde dört dil becerisine ait bölümler ilgili dil bilgisi konusuyla desteklenmemiştir. El-Kitâb serisini bu noktada incelediğimizde her iki cildinde de dört dil becerisine ait etkinliklerin, üniteye ait dil bilgisi konularını hatta geçmiş ünitelerde ele alınan dil bilgisi yapılarını içerdiği tespit edilmiştir. Setlerde yer alan dil bilgisi etkinliklerinin niteliğini değerlendirdiğimizde Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân setlerinde biçimsel ve bağlamsal ağırlıkta etkinlikler yer almaktadır. Bağlamsal etkinliklerin ise çeşitlilik göstermediği ve görece daha az yer verildiği görülmektedir.

El-Kitâb setinde yer alan etkinlikler ise iletişimsel, biçimsel ve bağlamsal olmak üzere üç alanı da kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin bilişsel sürece (hatırla-anla-uygula-çözümle-değerlendir) uygulugu açısından ele aldığımızda Beyne Yedeyk'in ilk iki cildi, el-Kitâb setinin tüm ciltleri bilişsel süreçle uygun olarak hazırlanmıştır. Ancak Silsilet'ul-Lisân'da bilişsel sürece uygun bir dağılım görülmemiştir.

Konuşma dili ve yazı dili dil bilgisi ayrımı noktasında Silsilet'ul-Lisân ve el-Kitâb setlerinde konuşma dili dil bilgisine sınırlı olarak yer verildiği görülür. Yazı diline ait dil bilgisi ise Silsilet'ul-Lisân'da sınırlı olarak yer alırken el-Kitâb'da yeterli miktarda kullanılmıştır. Beyne Yedeyk'te konuşma dili dil bilgisi bulunmazken yazı dili dil bilgisi sınırlı şekilde yer almıştır. Öğrencilerin kendi seviyelerini değerlendirme açısından baktığımızda Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân yeter miktarda küçük deneme sınavlarına yer verirken el-Kitâb setindeyse sınırlı sayıda uygulamaya rastlanılmıştır. Nicelik bakımından değerlendirme bölümlerinde Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân setleri yeterli iken nitelik bakımından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. El-Kitâb ise nicelik olarak yetersizken nitelik olarak yeterlidir. Setlerin belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda kitapların dilbilgisel anlamda öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediğine baktığımızda Beyne Yedeyk ve Silsilet'ul-Lisân setlerinin bu hususta yaptığımız inceleme kapsamında eksik kaldığını söyleyebiliriz. El-Kitâb serisinin belirlediği hedefler doğrultusunda dil bilgisi bölümleri ve etkinlikleri gözden geçirildiğinde hedeflerine daha uygun olarak tasarlandığı görülmüştür.

AOBM; sadece dil öğretiminde ortak dil düzeylerinin çerçevesini oluşturmakla kalmayan aynı zamanda dil yaklaşımı, dil kullanımı ve dil kullanıcılarına dair bir takım tespitlerde de bulunan bir programdır. Diğer bir deyişle programın oluşturulmasında çok yönlü bir perspektif temel alınmıştır. AOBM'nin dil yaklaşımına baktığımızda dil kullanımını, hem sosyal bir aktör hem de birey olarak yeterlik geliştiren insanların eylemlerini kapsayan bir süreç olarak kabul ettiği için eylem odaklı bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. Bu eylemlerin/etkinliklerin de dil kullanım alanları, dil süreçleri, dil etkinlikleri, çeşitli bağlamlar, metin ve strateji gibi farklı boyutlarda kişilerin yeterlikleri kapsamında bildirimsel görevlerini yerine getirmesiyle gerçekleştirileceği vurgulanmaktadır. Bireyler bu bildirimsel amaçlarını yerine

getirmek için hem genel hem de özel yeterliklerini kullanırlar. Genel yeterlikleri arasında ‘bildirime dayalı bilgi’, ‘beceriler ve uygulayıcı bilgi’, ‘kişiliğe ilişkin yeterlik’, ve ‘öğrenme yeteneği’ başlıkları karşımıza çıkmaktadır. Özel yeterlik alanında ise ‘dilbilgisel yeterlik’, toplumdilbilgisel yeterlik’ ve ‘pragmatik yeterlik’ maddeleri bulunmaktadır. AOBM’nin dile dair geliştirdiği bu programı çok boyutlu incelediğimizde dil bilgisi özelinde bilişsel-üstbilişsel süreçlerin öne çıktığı, bu süreçleri aktif hale getirecek olan dil metnlerinin, bu metnlerin kullanıldığı bağlamların, öğrenilen sözcük, kalıp ifade, cümle gibi yapısal bilgilerin belirtilen bağlamlara uygun kullanılması gerekliliğinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Tezimizin inceleme konusu olan üç dil eğitim setini AOBM’nin çizmiş olduğu bu genel çerçeveden değerlendirdiğimizde Beyne Yedeyk ve Silsilet’ul-Lisân serilerinin bilişsel-üstbilişsel süreçleri harekete geçirmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Özellikle dil bilgisi konularının teorik anlatımlarında, dil bilgisi etkinliklerinde ve diğer dil beceriyle desteklenmesi noktasında dilin biçimsel özelliklerine daha çok ağırlık verildiği gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle genel olarak davranışçı bir yaklaşım hakimdir. El-Kitâb serisinin ise daha ziyade bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlandığı söylenebilir. Gerek dil bilgisi kurallarının teorik anlatımlarında gerekse diğer dört dil becerileriyle harmanlanan etkinliklerinin çeşitlilik göstermesiyle bilişsel ve üstbilişsel süreçleri harekete geçiren bir içerik kullanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak bütün bu veriler ışığında ilk olarak el-‘Arabiyye Beyne Yedeyk ve Silsiletu’l-Lisân setlerinden hareketle Orta Doğu ülkelerinde hazırlanmış olan Arapça eğitim setlerinin belirlediği hedefler ile setlere ait kitaplarda sunulan dil bilgisi bölümlerinin büyük oranda uyum göstermediği, el-Kitâb fi Ta’allumu’l-‘Arabiyye setinin ise batıda hazırlanmasından hareketle batıda hazırlanan tüm Arapça eğitim setlerinin ortaya koyduğu hedeflerle setlere ait dilbilgisel içeriğin büyük oranda örtüştüğü ve dil bilgisi öğretimi için belirlenen öğretim kriterlerine yüksek oranda uyum sağladığı genellemesine gidilebilir. Ancak Arapça eğitimi sahasında kullanılan diğer eğitim setlerinin de bu doğrultuda incelenmesi bizleri daha sağlıklı sonuçlara götürecektir.

## KAYNAKÇA

- ABS, Muhammed vd.: **Silsiletu'l-Lisân**, 5. bs., İstanbul, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Açık, Kerim: “Yetişkin Öğrencilerin Arap Alfabetinin Öğrenimine ve Sesletimine Dair Kaygıları”, **İstanbul Journal of Arabic Studies**, C. 3, No.1, İstanbul, 2020.
- Ağıldere, Suna  
Ceviz, Nurettin: **Türkiye’de Yabancı Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri**, Ankara, Bizim Büro Basımevi, 2008.
- Akar, Münire: “Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerinde Bir Araştırma”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Afyonkarahisar, 2009.
- Akbaş, Rıfat: “Kuralcılık ve Betimsellik Yaklaşımları Arasında Arap Diline Bir Bakış”, **Ekev Akademi Dergisi**, No. 64, 2015, s. 239-252.
- Akın, Lemi: “Konuşma Dili Grameri ve Sözlü Derlemlerden Yararlanarak Konuşma Dili Özelliklerinin Tespiti”, **Türkiyat Mecmuası**, C. 25, No. 1, 2015, s. 1-18.
- Aksan, Doğan: **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, 6. bs., Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2015.
- Aksan Doğan: **Dilbilim Seçkileri-Günümüz Dilbilimiyle İlgili Yazılardan**

- Aksu Ataç, Bengü:
- Al-Fahady, Shoaib Saeed  
Wasan Adnan, Rasheed:
- Altunkaya, Hatice:
- Arıcı, Ali Fuat:
- Arıkan, Bahar:
- Aydın, Şeyma:
- Aygüneş, Mehmet:
- Çeviriler**, y.y., Türk Dil Kurumu Yayınları, t.y.
- “Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2008.
- “Listening Strategies Used by EFL Students at University Level”, **College of Basic Education Researches Journal**, C. 14, No. 4, 2018, s.487-510.
- Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi-Konuşma ile İlgili Temel Kavramlar**, ed. Ahmet Akçay, Sami Baskın, Ankara, Anı Yayıncılık, 2017.
- Okuma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi, 2018.
- “Arap Dünyasında Modern Dilbilim Çalışmaları”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2018.
- “Dinleme/İzleme Türlerinin Terim ve Tasnif Bakımından Karşılaştırmalı İncelemesi”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2018.
- “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri**

- Aziz, Aysel:  
Bahar, Mehmet Ali:  
Balcı, Ahmet:  
Barın, Muzaffer:  
Bayraktar, Nesrin:  
Been, Sheila:  
Bergil, Ayfer Su:  
Bloomfield, Leonard:
- Fakültesi Yüksek Lisans Tezi**, İzmir, 2007.
- İletişime Giriş**, İstanbul, Hiperlink Yayınları, 2016.
- “11. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından İncelenmesi”, **Okuma ve Yazma Eğitimi Araştırmaları**, C. 13, 2015, s. 9-26.
- Okuma ve Anlama Eğitimi**, 2. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2016.
- “Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretiminde Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Erzurum, 1997.
- Dil Bilimi**, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2020.
- “Reading in The Foreign Language Teaching Program”, **Teachers of English to Speakers of Other Language Inc. (Tesol)**, C. 9, No. 3, 1975, s. 233-242.
- “İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama”, **Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Tokat, 2010.
- Language**, Londra, Allen&Unwin, t.y.

- Bower, Bruce: "Language Skills Present At Birth", **Science News**, 9-9, 2013.
- Bronkhorst, Johannes: Etymology and Magic: Yaska's Nirukta, Plato's Cratylus, and The Riddle of Semantic Etymologies", **Numen-International Review For the History of Religions (NVMEN)**, C. 48, No. 2, 2001, s. 147-203.
- Brown, H. Douglas: **Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy**, New York, Longman, 2001.
- Brown, Steven: **Teaching Listening**, New York, Cambridge University Press, 2006.
- Brown, Tony: **Teaching Advanced Language Skills Through Global Debate-Theory and Practice**, ABD, Georgetown University Press, 2014.
- Brown, Jennifer: **Al-Kitaab fî Ta'allum al-'Arabiyya**, 3. bs., ABD, Georgetown University Press, 2013.
- Brustad, Kristen: **Arapça Manstık Eserlerinin Orta Çağ ve Rönesansta Latinceye Tercümesi**", **Sakarya İlahiyat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 15, No. 27, 2013, s. 263-273.
- Al-Batal, Mahmoud: **Teaching Speaking**", **Annual Review of Applied Linguistic**, 1998, s. 102-123.
- Al-Tonsi, Abbas: **Language Teaching-Speaking**, New York, Oxford University Press, 1987.
- Burnett, Charles: "Sibeveyhi ve'l-medresetu't-tevlidiyyetu't-tahviliyye", **el-**
- Burns, Anne:
- Bygate, Martin:
- Câdu'l-Kerîm, Abdullah Ahmed:

- Caner, Mustafa  
Kurt, Berker:  
Cem, Ayşen:  
Cook, Vivian:  
Crystal, David:  
Cüceloğlu, Doğan:  
Çakır, Melek Ceren:  
Çelik, Jülide:  
Dağtan, Emrullah:
- Mu'temeru'd-duvelî es-sâdis li câmi'ati'l-Kâhire-Sibeveyh İmâmu'l-'Arabiyye", 2010.**  
"Ders Kitabı Değerlendirme Yaklaşımları", **Journal of World of Turks**, C. 12, No. 1, 2020, s. 365-382.  
"Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önermesi", **Dil Dergisi**, No. 128, 2005, s. 7-27.  
**Second Language Learning and Language Teaching**, 4. bs., London, Hodder Education, 2008.  
**Dilbilim Nedir?**, çev. Ahmet Benzer, Ankara, Pegem Akademi, 2016.  
**İnsan ve Davranışı**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2000.  
**Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi--Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi Uygulamalarının Uygulanması**, ed. Efecan Karagöl, Ankara, Pegem Akademi, 2020.  
"Dil Öğreniminde Okuma-Anlama Stratejileri", **Dilbilim Araştırmaları Dergisi**, C. 9, 1998, s. 107-115.  
"An Investigation into The Perceptions of Turkish Elt Pre-Service Teachers and Lecturers on The Learning and Teaching of English Speaking Skills", **Çukurova**



- Demirel, Özcan  
Mirici, İsmail H.:  
  
Demirel, Meryem Banu:  
  
Demirel, Özcan:  
  
Demirel, Özcan:  
  
Demirtaş, Ahmet:  
  
Dilaçar, Agop:  
  
Dilber, Eyüp:  
  
Dilidüzgün, Şükran:
- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Doktora Tezi**, Adana, 2020.
- “Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği”, **Milli Eğitim Dergisi**, 2002, s. 76-88.
- “Yabancı Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Kapsamında Delfin Ders Kitabının İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksel Lisans Tezi**, Ankara, 2013.
- İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1999.
- Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2014.
- “El-‘Arabiyyetu Beyne Yedeyk ve Silsiletu’l-Lisan’ın Dört Dil Becerisi Yönünden İncelenmesi”, **Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2019.
- “Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimindeki Yeri ve Tarihçesi”, **Türk Dili Araştırma Yıllığı**, 1989, s. 83-145.
- Dil Öğretimi-Dilbilgisi Öğretimi**, ed. Nilüfer Bekleyen, Ankara, Pegem Akademi, 2015.
- Okuma ve Yazma Eğitimi**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2020.

Doğan, Candemir:

**Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri**, İstanbul, Ensar, 2012.

Doğan, Yusuf:

**Dinleme Eğitimi**, 5. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2019.

Dolaş, Pınar:

“İletişime Dayalı Yerel Almanca Ders Kitaplarında Dilbilgisi”, **Hacattepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2016.

Driven, Rene:

“Pedagogical Grammar”, **Language Teaching- Surveys and Studies**, C. 23, No. 1, 1990, s. 1-18.

Ducker, Sam:

“Doctoral Dissertations on Listening”, **Journal of Communcation**, C. 13, 2006, s. 106-117.

Ege, İlhami:

“İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi**, 2011.

El-Fevzân, Abdurrahman b. İbrahim  
Et-Tâhir Hüseyin, el-Muhtâr

**El-‘Arabiyye Beyne Yedeyk**, 2. bs., Riyad, Arabic for all, 2014.

M. Fadl, Muhammed Abdulhâlîk:

Emiroğlu, Selim

Pınar, F. Nur:

“Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi”, **International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 8, No. 14, 2013, s. 769-782.

Epçaçan, Cahit:

“Okuduğunu Anlama Becerisinin

- Gelişiminin Özetleme Tekniğinin Etkisi  
Üzerine Bir Değerlendirme”, **Ekev  
Akademi Dergisi**, No. 74, 2018, s. 11-  
30.
- Erdem, İlhan:  
“İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi  
Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir  
Araştırma”, **Gazi Üniversitesi Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi**,  
Ankara, 2007.
- Erdem, İlhan  
Çelik, Muhittin:  
“Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine  
Değerlendirmeler”, **Turkish Studies**, C.  
6, No. 1, 2011, s. 1057-1069.
- Eren, Ebru:  
**Türk Eğitim Anlayışına Göre  
Fransızca Dil Bilgisi Öğretimi-Eğitimi  
Politikaları, Toplumsal-Kültürel ve  
Dil Ötesi Etmenler**, Ankara, Pegem  
Akademi, 2018.
- Erenoğlu, Dilek:  
“Gramer-Dil Bilgisi”, **Türkiyat  
Araştırmaları Dergisi**, No. 20, 2006, s.  
139-147.
- Ergüven, Şehabettin:  
“Endülüs’te Dil ve Nahiv Çalışmaları”,  
**Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi  
Dergisi**, C. 6, No. 12, 2007, s. 143-155.
- Erkal, Abdulkadir:  
“Dilbilim Üzerine”, **Atatürk  
Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları  
Enstitüsü Dergisi**, No. 7, 1997, s. 7-12.
- Ersönmez, Hüseyin:  
“Arap Gramerinin Gelişim Sürecinde  
Mısır Dil Ekolü”, **Kahramanmaraş  
Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal  
Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans  
Tezi**, Kahramanmaraş, 2016.

- Ertürk, Zeynep: “Türkiye’de ve Avrupa’da Karşılaştırmalı Arapça Öğretim Teknikleri: Gazi Üniversitesi ile Londra Üniversitesi Örneği”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2017.
- Fidan, Özlem: “Dilbilgisi Öğretiminde Söylem-Dilbilgisi Yaklaşımı: Eski Köye Yeni Adet mi Yoksa ‘Biz Bunu Zaten Yapıyor Muyuz?’”, **Dil Dergisi**, No. 128, 2005, s. 25-37.
- Firth, Mark: “Extensive Reading: Student Perceived Benefits and Getting Students to Read More”, **Bulletin of Keisen Jogakuen University**, No. 21, 2009, s. 241-258.
- Furat, Ahmet Suphi: **Arap Edebiyatı Tarihi**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1996.
- Geylani, Mahfuz: “Arap Dili Ekolleri ve Önde Gelen Temsilcileri”, **İhra Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi**, C. 6, No. 1, 2020, s. 204-235.
- Goldziher, Ignorice: “Arap Dil Mektepleri”, çev. Süleyman Tülücü, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, No. 9, 1990, s.0-0.
- Grabe, William  
Stoller, Fredricka L.: **Teaching and Researching Reading**, Great Britain, Pearson Education Limited, 2011.
- Grauberg, Walter: **The Elements of Foreign Language**, y.y., Multilingual Matters, 1997.
- Gülten, Güler: “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri

- Güneş, Firdevs: Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 7, No. 1, 2005, s. 89 -106.
- Güneş, Firdevs: **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, 9. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2021.
- Güneş, Firdevs: “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 6, No. 21, 2009, s. 1-21.
- Güzel, Tuğba: “Deutsch Macht Spaß” Yabancı Dil Olarak Almanca Kitaplarının ‘Kültürlerarası Yaklaşım’ Kapsamında İncelenmesi”, **Hacattepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2019.
- Harmer, Jeremy: **How to Teach Writing**, England, Longman, 2004.
- ’Ilîva, Abdulhamid: “Mekânetu’l-mahârâti’l-luğavîyye fî tarâik t’alîmi’l-luğât”, **et-Tavâşul**, No. 21, 2008, s. 110-118.
- İnan Karagül, Banu: **Teaching Language Skills**, New York, Nova Publishers, 2014.
- Yüksel, Doğan : “Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde 'Konuşma' Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlençe Önerisi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal**
- Irmak Akan, Sebahat Burcu:

- İşler, Emrullah: **Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2007.
- İzel, İskender: “Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi”, **Nüşa**, No. 6, 2002, s. 123-134.
- Kablan, Süleyman: “Almanca Öğretmenlerinin Almanca Dil Bilgisi Görsellerini Okuma Yorumlama Yetkinlik Düzeyi Üzerine Bir Araştırma”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Edirne, 2019.
- Kahrs, Elvind: “Dil Öğretim Seti İnceleme Kriterleri ve Türkiye’de Kullanılan Arapça Setler”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, İstanbul, 2018.
- Kalkan, Emre: “Yaska’s Nirukta: The Quest For a New Interpretation”, **Indologica Taurinensia**, 1982.
- Karabudak, Muhsin: “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kapsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimen Yetiştirme Politikaları”, **İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2017.
- Karadüz, Adnan: “Bağdat Ekolü ve Başlıca Temsilcileri”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Sivas, 2010.
- Karadüz, Adnan: “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri”,

- Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, No. 29, 2011, s. 134-152.
- Karagöl, İbrahim: “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması”, **Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi**, İzmir, 2015.
- Karatay, Halit: **Okuma Eğitimi-Kuram ve Uygulama**, 3. bs., Ankara Pegem Akademi, 2018.
- Kazazoğlu, Semir: “Avrupa Genel Çerçevesinde Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlençe Önerisi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2006.
- Kerimoğlu, Caner: **Genel Dilbilime Giriş-Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji**, 4. bs. Ankara, Pegem Akademi, 2017.
- Kıran, Zeynel: “Dilbilim ve Temel İlkeleri”, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, C. 2, No. 2, 1984, s. 87-96.
- Kıran, Zeynel
- Eziler Kıran, Ayşe: **Dilbilime Giriş-Dilbilim Tarihi, Yapısal Dilbilim, Ferdinand de Saussure Sonrası Dilbilim, Sözcelem**

Kızıklı, Salih Zafer:

Korkut, Ece

Ayırır, İrem:

Köyalan, Aylin:

Kurudayıoğlu, Mehmet:

Kûzmâ , İfâ

Ğassân, Ya'kûb:

Küzeci, Deniz:

Larsen-Freeman, Diana

Marianne Celce-Murcia:

Larsen-Freeman, Diane:

**Kuramları**, 5. bs. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2018.

“Bağdat Ekolüne Genel bir Bakış”, **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, C. 13, No. 3, 2013.

**Teaching Listening—Teaching Language Skills**, ed. Banu İnan Karagül, Doğan Yüksel, 2. bs., Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2016.

**Teaching Listening--Teaching Language Skills**, yazar Banu İnan-Karagül ve Doğan Yüksel, New York, Nova Publisher, 2014.

“Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, XIII, 2003, s. 287-309.

**Ahdeş İstirâfîyyâtî'l-kırâat-i ve'l-muţâl'aa li't-ţıflî'l-'arabî**, Beyrut, Dâru'n-Nahđati'l'Arabiyye, 2018.

“Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması”, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Dergisi**, No. 18, 2007, s. 13-27

**Teaching English as A Second or Foreign Language**. 3. bs., ABD, Heinle&Heinle, 2015.

**Teaching Language-From Grammar to Grammar**, y.y., Heinle&Heinle ELT, 2003.



Larsen-Freeman, Diane  
Marianne Celce-Murcia:

**The Grammar Book-Form, Meaning, and Use for English Language Teachers**, ABD, National Geographic Learning, 2016.

Little, David:

**The European Language Portfolio, A Guide to the Planning, implementation and evaluation of whole-school projects**, Austria, The European Centre for Modern Languages, 2011.

Lynos, John:

**Kuramsal Dilbilime Giriş**, çev. A. Kocaman, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1983.

Mart, Çağrı Tuğrul:

“Teaching Grammar in Context: Why and How?”, **Theory and Practice in Language Studies**, C.3, No. 1, 2013, s. 124-129.

Mesghi, Anna:

“Systemic Approach in Teaching Grammar to Adult Learners”, **7th International Conference of Bilkent University of School of English Language**, Ankara, 2002.

Mickan, Peter:

“Text-Based Teaching-Theory and Practice”, **Monograph on Foreign Language Education**, 2011, s. 15-24.

Milli Eğitim Bakanlığı:

**Diller için Avrupa Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme)**, Almanya, TELC Language Tests, 2013.

Mordellet Roggenbuck, Isabelle:

Europäische Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit,

- Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie”, **Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung**, 2009, s.27-40
- Mortaç, Aymen: “Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “Silsiletu’l-Lisan” Ders Kitabının Değerlendirilmesi, **Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul,2019.
- Müldür, Fatih: “Noam Chomsk’de Üretici Dilbilgisi: Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı”, **Kaygı-Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi**, No. 27, 2016, s. 59-74.
- Nunan , David: **Teaching English to Speakers of Other Languages**, New York, Routledge, 2015.
- Nunan, David: **Language Teaching Methodology -A Textbook for Teachers**, y.y., Prentice Hall, 1991.
- Okur, Alpaslan  
İnce, Bekir  
Güleç, İsmail :  
Olaya Vargas, Victor  
Majia-Gonzalez, Daniel: Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar, y.y.,**Sakarya Üniversitesi Tömer**, t.y.
- “Applying Bottom-up Listening Strategies to Eight Grade in a Public High School”, **Universidad Techologica De Pereira Facultad De Bellas Artes Y Humanidades**, Colombia, 2009.
- Onan, Bilginer: “Dil Eğitiminin Dil Bilimsel Temelleri:

- Ferdinand De Saussure'ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 9, No.17, 2012, s. 219-243.
- Oxford, Rebecca L.: **Language Learning Strategies-What Every Teacher Should Know**, Boston, Heinle ELT, 1990.
- Özbal, Bayram: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Alıştırmaların İncelenmesi: A1-A2 Düzeyi”, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2019.
- Özbay, Murat: **Türkçe Eğitim Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, 2012.
- Özbay, Murat  
Melanlıoğlu, Deniz: “Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies-International Periodical for The Languages,Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 7, No.1, 2012, s. 87-97.
- Özcan, Murat: “Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı için Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun ve Moodle Eğitim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2012.
- Özdemir , Banu: “Analitik Yazma ve Değerlendirme

- Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2014.
- Özdemir, Hatice Kübra: “El-Kitâb fî Te‘allümi’l-‘Arabiyye Adlı Serinin Arapça Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2017.
- Özgen, Murat  
Koşaner, Özgün: **Dünya Dillerinden Örneklerle Dilbilimsel Tipoloji**, 5. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2020.
- Parlak, Mustafa: “Başlangıçtan Günümüze Türkçe Dilbilgisi Çalışmalarına Bakış”, **Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Antalya, 2015.
- Pehlivan, Ahmet  
Aydın, İbrahim Seçkin: **Dilbilgisi Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, 2020.
- Raimes, Ann: **Techniques in Teaching Writing**, England, Oxford, 1983.
- Razı, Salim: **Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi**, İstanbul, Kriter Yayınları, 2007.
- Richards, Jack C.: **Teaching Listening and Speaking-From Theory to Practice**, New York, Cambridge University Press, 2008.

Sağır, Mukim

Demir Atalay, Tazegül :

Salihoğlu, Anas:

Sanemoğlu, Osman:

Sari, Emine:

Seedly, David:

Soyşekerci, Gökhan:

Şaf, Necatiye Nazlı:

Şahenk Erkan, Senem Seda:

**Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi, 2016.

“Yabancılar Arapça Öğretim Setlerinde Gramer İçeriği: el-Arabiyyetü Beyne Yedeyk ve el-Arabiyye Lin-Naşiin Setlerinin İncelenmesi”, **Mardin Artuklu Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Mardin, 2020.

“Dilbilim Kuramları ve Yabancı Dil Öğretimi”, **Dilbilim**, No. 9, 2012, s. 193-222.

“Yabancı Dil Okumada Strateji Eğitimi”, **Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul, 2006.

**Plato's Craylus**, Londra, Cambridge University Press, 2003.

“Kültür Bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama”, **(E-Dil Dergisi)**, C. 1, t.y.

“Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Dil Bilgisi Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2010.

“Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye’de Dil Eğitimi”, **Avrupa Araştırmaları Dergisi**, C. 18, 2010.

- Şahin, Yusuf: **Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi**, Konya, Eğitim Yayınevi, 2013.
- Şen, Cafer: “Dilbilim Okulları”, **Türk Dili ve Edebiyat Dergisi**, IX, 2015, s. 94-114.
- Şen, Ülker: **Dil Eğitiminin Temel Kavramları**, 2. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2019.
- Şirin, Mehmet Musa: “Nahiv İlmi Ekolleri”, **RTEÜ Journal of Social Sciences**, C.1, No. 1, 2015, s. 185-196.
- Tabak, Gürkan  
Göçer, Ali: “Bottom-up and Top-down Processing in Developing Listening Skill-Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Parçadan Bütüne ve Bütünden Parçaya İşlemler”, **International Journal of Language Academy**, No. 2, 2014, s.127-135.
- Temizyürek, Fahri  
Erdem, İlhan  
Temizkan, Mehmet:  
Thomas, Margaret: **Konuşma Eğitimi (Sözlü Anlatım)**, 6. bs., Ankara, Pegem Akademi, 2016.
- Thornbury, Scott: **Universal Grammar in Second-Language Acquisition: A History**, Londra, Routlage, 2004.
- Thornbury, Scott: **How to Teach Grammar**, England, Longman, 1999.
- Thornbury, Scott: **How to Teach Speaking**, y.y., Longman, t.y.
- Thornbury, Scott: **Uncovering Grammar**, y.y., Macmillan Education, 2005.
- Tiryakiol, Selim  
Benzer, Ahmet: “İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Pedagojik Dil Bilgisinin Yeri” **International Journal of Languages'**

- Torusdağ, Gülşen  
Aydın, İlker:  
Trivigno, Franco V.:  
Turanlı, Adem Sultan:  
Uzun, İpek P.  
Makaroğlu, Bahtiyar  
Karaca, Kübra:  
Ülper, Hakan:  
Vandergrift, Larry  
Goh, Christine C. M.:  
Varışoğlu, Mehmet Celal:  
Wahba, Kassem M.  
England, Liz  
A. Taha, Zeinab :
- Education and Teaching**, C. 6, No. 2, 2018, s. 353-361
- Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlemeleri**, Ankara, Pegem Akademi, 2020.
- “Etymology and The Power of Names in Plato's Cratylus”, **Ancient Philosophy**, C. 32, No. 1, 2012, s. 35-75.
- “Yabancı Dil Öğretiminde 'Yoğun' ve 'Kapsamlı' Okuma”, **Milli Eğitim**, No. 180, 2008, s. 305-313.
- Genç Dilbilim Yazıları**, Ankara, Dilbilim Derneği Yayınları, 2020.
- “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Ankara, 2008.
- Teaching and Learning Second Language Listening-Metacognition in Action**, New York, Routledge, 2012.
- “Sosyal-Duygusal Dil Öğrenme Stratejileri ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 2018, s. 379-396.
- Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in The 21st Centur**, Cilt II, New York, Routledge, 2018.

- Wenden, Anita: “Metacognition: An Expanded View of The Cognitive Abilities of L2 Learners”, **Language Learning**, C. 37, No. 4, 1987, s. 573-597
- Wilson, J.J.: **How to Teach Listening**, England, Longman, 2008.
- Yazıcı, Özge: “Silsiletu’l-Lisân Adlı Ders Kitabının Biçim ve İçerik Açısından İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Ankara, 2016.
- Yıldırım, Selin  
Yıldırım, Özgür: “The Importance of Listening in Language Learning and Listening Comprehension Problems Experienced by Language Learners: A Literature Review”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.16, No. 4, 2016, s. 2094-2110.
- Yılmaz, Hacı: “Silsiletu’l-Lisan İsimli Arapça Eğitim Setinin Dilbilgisi Öğretim Yöntemi Açısından Değerlendirilmesi”, **Journal of Human Sciences**, C.16, No.3, 2019, s. 721-735
- Yılmaz, Özlem  
Dilidüzgün, Şükran: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, C. 7, No. 1, 2019, s. 217-234.
- Yılmaz, Semra  
Ürün Karahan, Berna : **Okuma Eğitimi**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2018.



## ÇEVİRİMİÇİ KAYNAKLAR

- Çetin , Nihad M.: "Arap",  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/arap#2./1> Çevrimiçi erişim tarihi: 3.2.2021.
- Dickins, James: "Arabic", Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning,  
[https://en.wikipedia.org/wiki/AlKitaab\\_se\\_ries#:~:text=It%20is%20written%20by%20Kristen,textbook%20in%20the%20United%20States](https://en.wikipedia.org/wiki/AlKitaab_se_ries#:~:text=It%20is%20written%20by%20Kristen,textbook%20in%20the%20United%20States) Çevrimiçi erişim tarihi: 8.29.2021.
- Durmuş, İsmail: "Nahiv", <https://islamansiklopedisi.org.tr/nahiv> Çevrimiçi erişim tarihi: 19.5. 2021.
- Erdoğan, Ender: Ceninin Canı Acır Mı? İnsan Gelişiminin Temel Evreleri.  
<http://www.sdplatform.com/Dergi/644/Ceninin-cani-acir-mi-Insan-gelisiminin-temel-evreleri.aspx> Çevrimiçi erişim tarihi: 19.6.2020.
- Council of Europe  
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies> Çevrimiçi erişim tarihi: 10.12.2019.
- Kılıç, Hulusi "Kûfiyyûn",  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/kufiyyun> Çevrimiçi erişim tarihi: 17.2.2021.
- Lampariello, Luca: *Aktif ve Kapsamlı Okuma Sayesinde Dil Seviyenizi Hızlıca Nasıl Yükseltin,*  
. <https://polyglotclub.com/help/language-learning-tips/intensive-extensive-reading/translate-turkish>, Çevrimiçi erişim tarihi: 10.1. 2020.

- Özbalıkçı, Mehmet Reşit: "Sibeveyhi",  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/sibeveyhi>  
Çevrimiçi erişim tarihi:16.2.2021.
- Raj Belbase, Madhav: The Process-Genre Approach: Some Ideas for  
Teaching Writing in  
Nepal,  
<https://neltachoutari.wordpress.com/2012/01/01/the-process-genre-approach-some-ideas-for-teaching-writing-in-nepal/>  
Çevrimiçi erişim tarihi:13.11.2020.
- Topuzoğlu, Tefik Rüştü: "Halîl b. Ahmed",  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/halil-b-ahmed>  
Çevrimiçi erişim tarihi:16.2.2021.
- Tüccar, Zülfikar: "Ferrâ, Yahyâ b. Ziyâd"  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/ferra-yahya-b-ziyad>  
Çevrimiçi erişim tarihi:17.2.2021.

## ÖZGEÇMİŞ

### Zeynep Ertürk

2006 yılında İstanbul Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı programında lisans eğitimini tamamladı. 2007-2008 eğitim döneminde Ürdün ez-Zerkâ' Üniversitesi yabancı dil merkezinde Arapça eğitime devam etti. 2017 yılında İÜ Arap Dili ve Edebiyatı Programında 'Türkiye'de ve Avrupa'da Arapça Öğretim Teknikleri: Gazi Üniversitesi ile Londra Üniversitesi Örneği' başlıklı teziyle yüksek lisans derecesini elde etti. 2019-2020 eğitim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Dil Bursu kapsamında Kuveyt Üniversitesi dil merkezinde araştırmalarına devam etti. 2008-2017 yılları arasında İzmir Özel Cemre Yabancı Dil Kursu'nda Arapça öğretmeni ve 2017-2019 yılları arasında İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde Arapça öğretim görevlisi olarak görev aldı. Öğretim faaliyetlerinin yanı sıra muhtelif yayınevleri için Arapça test kitabı ve tercüme çalışmalarında bulunmuştur. Bunun yanı sıra Arapça öğretiminin geliştirilmesi amacıyla düzenlenen farklı sempozyumlarda yayımlanan bildiri ve bu alandaki akademik dergilerde yayımlanmış makale çalışmaları mevcuttur.