

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

DOKTORA TEZİ

**DİL ÖĞRETİM SETİ İNCELEME KRİTERLERİ
VE
TÜRKİYE’DE KULLANILAN ARAPÇA SETLER**

**Süleyman KABLAN
[250113156422]**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Ü. Sultan ŞİMŞEK**

İSTANBUL – 2018



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DOKTORA
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : SÜLEYMAN KAPLAN Numarası : 2502090444

Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : TEMEL İSLAM BİLİMLERİ Danışmanı : DR.ÖĞR.ÜYESİ.SULTAN ŞİMŞEK

Tez Savunma Tarihi : 15.08.2017 Saati : 11:00

Tez Başlığı : DİL ÖĞRENİM SETİ İNCELEME KRİTERLERİ VE TÜRKİYE'DE KULLANILAN
ARAPÇA SETLER

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF.DR.MAHFUZ SÖYLEMEZ		Kabul
2- PROF.DR.ALİ BULUT		Kabul
3- PROF.DR.GALİP YAVUZ		
4- DR.ÖĞR.ÜYESİ.SULTAN ŞİMŞEK		KABUL
5- DR.ÖĞR.ÜYESİ.HATİCE ASLAN SÖZÜDOĞRU		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- DOÇ.DR.CEMAL ABDULLAH AYDIN		
2- DR.ÖĞR.ÜYESİ.ALİ BENLİ		KABUL

ÖZ

DİL ÖĞRETİM SETİ İNCELEME KRİTERLERİ VE TÜRKİYE’DE KULLANILAN ARAPÇA SETLER

Süleyman KABLAN

Arapçanın yabancılar tarafından öğrenimi farklı gerekçelere ve metotlara bağlı olarak asırlardır süregelen, zamanla birçok dil öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Son dönemlerde Arap dünyasında hazırlanan öğretim materyallerinin çoğu, bugün Türkiye’de de kamusal ve sivil alanda etkin bir şekilde Arapça öğretim materyalleri niteliğinde kullanılmaktadır.

Araştırmada öncelikle modern dönem Arap âleminde, Arap dili öğretim materyali niteliğinde yabancılar için hazırlanmış dil setlerini değerlendirebilmek için dil seti inceleme kriterleri belirlenmiştir. Uzmanlarca dil seti inceleme kriterleri henüz sistemli bir yapıda hazırlanmadığı için araştırma sürecinde en büyük zorluk bu bölümde yaşanmıştır.

Belirlenen kriterler esas alınarak önce Arap ülkelerinde ve Türkiye’de telif edilmiş Arapça öğretim setleri saptanmıştır. Ardından Türkiye’de Arapça öğretimi amaçlı kullanılan dil öğretim setleri incelenmiştir. İncelemede, her setin teorik yapısı, içerik analizi ve biçim faktörü bağlamında başarı başarısızlık yönleri açıklığa kavuşturulmuştur. Yine bu setlerin Arapça temel dil becerileri öğretiminin açılımı olan dinleme ve anlama, konuşma, okuma becerisi, yazı ve kompozisyon öğretimi açısından da değerlendirmeleri yapılmıştır.

Sonuçta Türkiye’de kullanılmakta olan Arapça öğretimi materyalleri, Arapça öğretim hedeflerini gerçekleştirmede yöntem, içerik, nitelik ve güncellik yönüyle yetersiz bulunmuştur. Öğretim programları ve hedeflerine uygun güncel setlerin hazırlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Seti Kriterleri, Arapça Setler, Türkiye’de Arapça, Dil Öğretim Yöntemleri, Dil Materyalleri.

ABSTRACT

THE CRITERIA FOR EVALUATION OF LANGUAGE LEARNING SET AND THE ARABIC LANGUAGE LEARNING SETS IN TURKEY

Süleyman KABLAN

Learning Arabic by the foreigners for different reasons and in different methods has been a case. A lot of learning materials have been prepared for a long time. Language learning materials prepared in the Arab World recently have been effectively used in the governmental and non-governmental areas in Turkey.

In this research, initially, in the modern Arab World, the criteria to evaluate the language learning sets for the foreigners have been established. Since language learning set evaluation criteria have not been established systematically, the hardest part of this research took place in this section.

The criteria based Arabic learning sets in Turkey and in the Arab World are chosen. Following this, the Arabic learning sets in Turkey are evaluated. In this evaluation, each set is analyzed in terms of theoretical structure, syllabus form and the structural factor, monitoring the successful and the unsuccessful areas. These sets are also evaluated in terms of listening, understanding, speaking, reading; the basic Arabic learning abilities. Besides, the sets are evaluated in terms of writing composition and compositional teaching.

In conclusion, the Arabic teaching materials used in Turkey are evaluated as insufficient in terms of achieving targets of Arabic teaching; style, syllabus, quality and up to dating. Preparation of new target based and education program based sets is advised.

Key Words: Language Set Criteria, Arabic Sets, Arabic In Turkey, Language Learning Criteria, Learning Materials.

ÖNSÖZ

Arap dünyasında yabancılara yönelik Arapça öğretiminin, Arapların Hicaz dışına çıktıkları M.VI. asırda ortaya çıkan, mevâli etkileşimli bir toplumsal etnik yapının homojenleşmesi gerekçeli tarihî arka planı vardır. Bir başka ifade ile Arapça öğrenimi, Arapçanın din dili olmasıyla başlayan, Müslümanların fetih ve ticaret yoluyla Arap yarımadası dışına yönelmeleriyle gelişen, yabancı unsurların İslamlaşmasıyla zirveye ulaşan tarihî bir sürece sahiptir.

Geçmişten günümüze Arapçanın Arap olmayan unsurlar tarafından öğrenimi, farklı gerekçelere ve metotlara bağlı olarak süregelmiştir. Birbirinden çok da ayrılamayan yeknesak bir eğitim metoduyla yapılan geçmiş dönem karşıtsal ve gramatik yöntemli Arapça öğretimi, modern dönemde yaşanan enformatik devrim ve bilişim teknolojisinin akıl almaz ilerleyişinden etkilenerek yeni tarz eğitim metotları arayışlarına girmiştir. Bu arayışların tabii sonucu olarak Arap dünyasında özellikle yabancılara yönelik eğitim imkânı sunan dil eğitim enstitüleri kurulmuş ve buralarda birçok dil öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyallerin yabancılara Arapça öğretiminde dil öğretim metotları çerçevesinde gözden geçirilmesi, yapılan eğitimin niteliğini belirleme açısından çok önemlidir. Nitekim Arap dünyasında hazırlanan öğretim materyallerinin çoğu bugünün Türkiye'sinde de kamusal ve sivil alanda etkin nitelikte Arapça öğretim araçları niteliğinde kullanılmaktadır.

Türkiye’de, orta öğretimde imam-hatip liseleri, yükseköğretimde ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri, Arap dili ve edebiyatı, mütercim tercümanlık bölümleri ile dil eğitimi veren özel dil merkezlerinin Arap ülkelerinde Arapça öğrenen yabancılar için hazırlanmış dil setlerini esas alarak bu setlerdeki öğretim metotuna bağlı Arapça öğretimi sürdürdükleri görülmektedir.

Tez araştırmasının öncelikli amacı; modern dönem Arap âleminde yabancılara yönelik hazırlanan ve Arap dili öğretim materyali niteliğindeki dil setlerini değerlendirebilmek için dil seti inceleme kriterlerini belirlemektir. Uzmanlarca dil seti inceleme kriterleri henüz sistemli bir yapıda hazırlanmadığı için

araştırma sürecinde en büyük zorluk bu bölümde yaşanmıştır. Çünkü Amerika ve Avrupa Birliği, ILR, ACTFL ve CEFR ortak dil çerçevelerine bağlı dil ğretim setleri geliştirirken Arapça ğretimi ve dil materyalleri geliştirmede üzerinde uzlaşı sağlanmış bu tür dil çerçevesinin olmaması araştırma boyunca kriter belirlemede zorluklar meydana getirmiştir.

Araştırmanın temel hedefi ise Türkiye’de Arapça ğretiminde kullanılan dil setlerini, dil seti inceleme kriterlerine bağlı değerlendirmektir. Böylece lkemizde gün geçtikçe daha da yaygınlaşan Arapça ğretimine ve ğretim hedeflerine destek niteliğindeki dil materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Başta bugünlere sağlıklı bir şekilde gelmeme vesile olan merhum babama ve pek muhterem anneme, gece gündüz desteğini esirgemeyen Hanım Sultan’ıma, anlayışlı ve sabırlı ocuklarıma, Arapça setler üzerine çalışma yapmamı teşvik eden ve tez sürecini zt-ı lileriyle başlattığım ama yurt dışı görevlerinden dolayı ikmal edemediğimiz çok kıymetli sabık danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman ÖZDEMİR Hoca’ma, tezin son aşamalarında kendilerinden müstefid olduğum ve tezi maiyyetlerinde tamamladığım tenkit ve tavsiyeleriyle bana ufuk aan danışman hocam Dr.Öğr. . Sultan şİMşEK Hanımefendi ile tez takip komisyonu yeleri hocalarım Prof. Dr. Mahfuz SÖYLEMEZ ve Dr.Öğr. . Hatice SöZüDOğRU’ya; son aşamada tezimi okuyarak dile ait dzeltilerde yol gösteren pek muhterem Mustafa GLALİ Hocama şükranlarımı sunuyorum.

Süleyman KABLAN

İSTANBUL, 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	III
DİL ÖĞRENİM SETİ İNCELEME KRİTERLERİ VE TÜRKİYE'DE KULLANILAN SETLER.....	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
RESİMLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAPÇA DİL ÖĞRETİM SETİ İNCELEME KRİTERLERİ	7
1.1. TEORİK ALT YAPI	9
1.1.1. Dil Bileşenleri.....	9
1.1.2. Hedef	12
1.1.3. Metot.....	14
1.1.4. Dil Evreleri	19
1.1.5. Dil Düzeyleri	22
1.1.6. Ara Dil Kullanımı	36
1.1.7. Öğrenci Dil Düzeyleri ve Deneyimleri.....	39
1.1.8. Öğrenciler Arası Bireysel Farklılıklar	40
1.1.9. Diyalog ve Yaşam İlişkisi.....	43
1.1.10. Diyalog Seviyeleri	46

1.1.11. Dil Becerileri ve Dağılımı	57
1.1.12. Beceri Kazandırma Yöntemi	62
1.1.13. Ses Öğretimi Yöntemleri ve Hedefleri	64
1.1.13.1. Derinlemesine Öğretim.....	66
1.1.13.1.1. Üretken Öğretim.....	67
1.1.13.1.2. Açıklayıcı Öğretim	67
1.1.13.2. Ses Öğretim Yöntemi.....	68
1.1.13.2.1. Soyutlama Yöntemi	68
1.1.13.2.2. Hareke Yöntemi.....	69
1.1.13.2.3. Ses Ayırışımı	69
1.1.13.3. Dinleme (İstima‘).....	70
1.1.13.3.1. Dinleme Aşamaları.....	71
1.1.13.3.2. Dinleme Alıştırmaları.....	72
1.1.14. Kelime Öğretimi	74
1.1.14.1. Kelime Seçimi ve Kullanımı.....	76
1.1.14.2. Dil Seti Kelime Sayısı.....	77
1.1.14.3. Sözlük	81
1.1.15. Dil bilgisi Öğretimi.....	83
1.1.15.1. Dil bilgisi Öğretim Metotları	86
1.1.15.2. Dil bilgisi Seviyeleri	88
1.1.15.3. Uygulamalı Dil bilgisi Metodu ve İlkeleri.....	90
1.1.16. Kültürel İçerik.....	93
1.1.16.1. Konu Seçimi	94
1.1.16.2. Kültür ve Sunumu	98
1.1.16.3. Reel Düşünce	98
1.1.17. Alıştırmalar, Ölçme ve Değerlendirme	99

1.1.17.1. Ünite Hazırlık Soruları.....	100
1.1.17.2. Alıştırma Talep Soruları	100
1.1.17.3. Alıştırma Türleri	101
1.1.18. Dil Öğretim Materyalleri	110
1.1.18.1. İlkeler ve Seçimi	111
1.1.18.2. Görsel ve İşitsel Araçlar	114
1.1.18.3. Teknoloji Destekli Araçlar.....	115
1.1.19. Dil Seti ve Öğrenci Motivasyonu	117
1.1.20. Dil ve Anlatım	119
1.2. İÇERİK ANALİZİ.....	122
1.2.1. İçerik Analizi İlkeleri.....	123
1.2.2. İçerik Düzenleme Stratejileri.....	127
1.2.3. İçerikte Aşamalık.....	128
1.2.4. Sarmal Yapı	131
1.3. BİÇİM ANALİZ METOTU	132
1.3.1. Genel Görünüm	133
1.3.2. Fiziksel Görünüm	133
1.3.3. Görsel ve İşitsel Araçlar	135
1.3.4. Dil Öğretim Teknolojileri.....	136
1.3.5. Ulaşılabilirlik.....	137

İKİNCİ BÖLÜM

ARAPÇA ÖĞRETİM SETLERİ BELİRLEME KRİTİĞİ	138
2.1. TÜRKİYE’DE EN YAYGIN KULLANILAN ARAPÇA SETLER	144
2.1.1. Arap Ülkelerinde Hazırlanmış Setler	147
2.1.1.1. Menhec mütekâmil fî ta‘lîmi’l-‘Arabiyye li gayri’n-nâtîkîne bihâ	147

2.1.1.2. el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’în	154
2.1.1.3. Silsiletü ta‘lîmi’l-lugati’l-‘Arabiyye.....	161
2.1.1.4. el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk	168
2.1.1.5. Silsiletü’l-lisan	168
2.1.2. Türkiye’de Hazırlanmış Arapça Öğretim Setleri.....	169
2.1.2.1. Akademik Arapça	171
2.1.2.2. Ebced silsiletü li-ta‘lîmi’l-luğati’l-‘Arabiyyeti li’n-Nâtikîne bi-Gayrihe... ..	180

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE YAYGIN KULLANILAN EL-‘ÂRABİYYETU BEYNE YEDEYK VE SİLSİLETÜ’L-LİSAN SETLERİ ÖRNEĞİNDE ÖĞRETİM SETİ MUHTEVA KRİTİĞİ.....	188
3.1. El-‘Ârabiyyetu Beyne yedeyk	188
3.1.1. Teorik Yapı.....	189
3.1.2. İçerik Analizi	201
3.1.3. Biçim Analizi.....	229
3.2. Silsiletü’l-Lisan	233
3.2.1. Teorik Yapı.....	235
3.2.2. İçerik Analizi	248
3.2.2. Biçim Analizi.....	270
SONUÇ.....	275
KAYNAKÇA.....	279

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1. Avrupa Dil Düzeyi Göstergeleri:	27
Tablo 1.2. Kendi Kendini Değerlendirme Çizelgesi - Self Assessment Grid:	34
Tablo 1.3. OBM Diyalog İçeriği:	46
Tablo 1.4. ACTFL Konuşma Yeterlilik Seviyesi:	57
Tablo1.5. ADP Çerçevesine Göre Dil Bilgisel Doğruluk Seviyeleri:.....	89
Tablo 1.6. Tu‘ayme’nin Üç Seviye Konuları Tablosu:	95
Tablo 1.7. Avrupa Konseyi Sosyo/Kültürel Konular Listesi:	98
Tablo 2.1. Silsiletü Ta‘lim Setinin Düzeylere Göre Kitap Dağılımı:	164
Tablo2.2. Akademik Arapça Ders ve Ders Saati Sayısı:	174
Tablo 2.3. Ebced Kitaplara Göre Ünite ve Kelime Sayısı:	183
Tablo 3.1.1. Beyne yedeyk Düzey Tanımlaması ve Materyal İçeriği:.....	198
Tablo 3.1.2. Beyne yedeyk Düzeylere Göre Ders ve Kelime Sayısı:	200
Tablo3.1.3.1 Beyne yedeyk Ciltlere ve Ünitelere Göre Sayfa Sayıları:	231
Tablo 3.2.1.1.Silsiletü’l-Lisan Seviye ve Ünitelere Göre Kelime Ve Kalıp İfade Sayıları:	245
Tablo 3.2.1.2. Silsiletü’l-Lisan Hazırlık 1-2 Kitapları Dil Bilgisi Konu İçeriği.....	250
Tablo 3.2.1.3. Silsiletü’l-Lisan Başlangıç 1-2 Kitapları Dil Bilgisi Konu İçeriği: ..	252
Tablo 3.2.1.4. Silsiletü’l-Lisan Orta Düzey 1-2 Kitapları Dil Bilgisi Konu İçeriği: 253	
Tablo 3.2.1.5. Silsiletü’l-Lisan İleri Düzey 1-2 Kitapları Dil Bilgisi Konu İçeriği. 255	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Dil Öğrenim Elemanları:	7
Şekil 1.2. Dil Bileşenleri:	10
Şekil 1. 3. OBM Dil Düzeyleri:	24
Şekil 1.4. ACTFL Dil Düzeyleri:	35
Şekil 1.5. Dil Sistemleri:	58
Şekil 1.6. Dil Düzeylerine Göre Kelime Türleri:	79
Şekil 1.7. AODÇ Kelime Sayıları:	80
Şekil 1.8. Dil Sözlüğü Basamağı:	82
Şekil 1.9. Tablo Yaşantı Konisi:	113
Şekil 2.1 Yabancı Dil Başarı Eksenini:	145
Şekil 3.1 Dil Öğretim Elemanları:	188
Şekil 3.1.1. Uygulamalı Dil Kaynakları:.....	191
Şekil 3.1.2. Dil Yeterliliği/becerileri ve Unsurları:	194
Şekil 3.1.2.1. Beyne yedek Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi:	215
Şekil 3.1.2.2. Beyne yedek Ses Öğretim Yöntemi:	216
Şekil 3.1.2.3. Beyne yedek Ses Öğretiminde Kur'an'dan Örnek Sunma:	217
Şekil 3.1.2.2. Beyne yedek Ses Öğretim Yöntemi:	217
Şekil 3.1.2.4. Beyne yedek Yazma Becerisi Kazandırma Alıştırması:	219
Şekil 3.1.2.5. Beyne yedek Öğretmen Kitabı Ünite Giriş Bilgileri Sayfası:.....	228
Şekil 3.1.2.6. Ünite Hedefleri Ders İşlem Yöntemi Açıklaması:	229

RESİMLER LİSTESİ

Resim 3.1.2.1. “Durûs fî ta‘lîmî asvâtî’l-‘Arabiyye” ve “hurûf el-‘Arabiyyeti Beyne yedeyk” kitapları kapak görselleri: .	202
Resim 3.1.2.2. Beyne yedeyk Yönlendirme Sembolleri:	210
Resim 3.1.2.3. Beyne yedeyk Yeni Kelime Sunum Yöntemi:.....	212
Resim 3.1.2.4. Beyne yedeyk Dil Bilgisi Uygulaması:	213
Resim 3.1.2.5. Beyne yedeyk Sözlüğü Kelime Sunumu:	223
Resim 3.1.2.6. Beyne yedeyk Öğretmen Kitabı Örnek Sayfası:	226
Resim 3.1.3.1. Beyne yedeyk Seti:	230
Resim 3.2.1. Silsiletü’l-Lisan Seti:	234

KISALTMALAR LİSTESİ

ACTFL	: American Council on the Teaching of Foreign Languages
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
AODÇ	: Avrupa Ortak Dilleri Çerçevesi
Bkz.	: Bakınız
CEFR	: Common European Framework of Reference
Çev.	: Çeviren
DİA	: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
ILR	: Interagency Language Roundtable
ED.	: Editör
s.	: sayfa
ty.	: Tarih yok
OBM	: Ortak Başvuru Metni
vb.	: ve benzerleri
vd.	: ve diğerleri

GİRİŞ

Modern dünyanın -çok tartılırsa da- inkârı imkânsız olan küreselleşme olgusu, dilsel iletişimin, en ücra köşedeki insanların dahi günlük hayatlarını etkileyecek bir biçimde değişmesine neden oldu. Bu durumun doğal sonucu olarak pek çok kimse, günlük işlerin akışı içinde çok farklı ulus ve dilin yayıldığı geniş iletişim alanını öğrenme gereğini duymaya başladı. Bir cebe sığacak kadar daralan dünya coğrafyası bir yandan insan ilişkilerini arttırırken, diğer yandan da pek çok yabancı dilin bilinmesi gereğini zorunlu hâle getirdi. Böylece çok eskilere dayanan yabancı dil bilmenin önemi veya yabancı dilin itibarı günümüzde tarihî zirvesine ulaştı. Öyle ki artık Türkiye’de dahi bir değil birkaç dil bilmenin gereğinden söz edilir olmuştur.

Bu duruma, 21. yüzyılın diğer çağlardan en önemli ayırıcı özelliği olan yaygın eğitim imkânları, medya ve hizmet sektörünün sürekli ve hızla artan yükselişi çok etki etmiştir. Artık eğitimde yabancı dil, seçmeli veya zorunlu kılınmakta, dünya olayları insanları daha çok ilgilendirmekte, küresel medya güçleri oluşmakta ve ticari sektör kendi dilinden olan insanlardan çok, yabancı dil toplumlarıyla sınır ötesi ticari iletişimler kurmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil herkes için büyük önem taşımaktadır. Nitekim başarılı bir eğitim ile başarılı bir meslek hayatı sürdürme ve evrensel gelişmelerin sürekli takibini yapabilme vs. için yabancı dil öğrenmek lüks değil, zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Değişen dünya şartlarına bağlı olarak komşularımızla olan din, tarih ve kültür birliğimiz, son zamanlarda siyasi ve ticari ilişkilerimiz bağlamında daha da kuvvetlenmiştir. Bu da Türkiye’de yabancı bir dil olan Arapçaya olan ilgiye, günümüzde daha da farklı boyutlar katmış, ülkemizde Arapçayı tekrar ilgi duyulur bir konuma taşıyarak Arap dili eğitiminin önemini arttırmıştır.

Neden ve hedefleri ne olursa olsun, modern dönemde genelde yabancı bir dili, konuyla bağlantılı olarak özel ve yerel bağlamda ise Arap dilini bilme zorunluluğu, dilsel öğretimini klasik metotlarla Arapça öğrenmenin sınırlarının ötesine taşıyarak mesleki şartlara uygun en iyi ve etkileyici şekliyle kullanılmasını gerekli kılmıştır.

Bu bağlamda Arap dünyası ve dışında yapılan yabancılara yönelik dil öğretiminin modern dönem şartlarına, modern insanın dilden beklentilerine ve cevap verebilme oranına yönelik bir kritik çalışmasına ihtiyacı vardır.

Bir yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanılan, yabancılara Arapçayı öğretme amacıyla hazırlanmış dil öğretim setlerinin metot, teknik, öğretmen ve öğrenci merkezli değerlendirilmesi, bu setlerin Arap dili eğitiminde olumlu olumsuz yönleriyle ne tür bir işlevselliğe sahip olduğunu ortaya koyacaktır.

Türkiye’de Arapça öğretimi uzun süre klasik öğretim metotları ve materyalleri ile sürdürülmüş, belli bir aralıktan sonra ise Arapların hazırladıkları materyallerle öğretim tercih edilmiştir. Bu setlerle yapılan öğretimin niteliği ise birçok bilimsel çalışmada başarısız sayılmıştır. Başarısızlık nedenleri sıralanırken geleneksel ve modern dil öğretim modellerinin, dil eğitim tekniklerinin, dil materyallerinin vs. değerlendirmesinde sadece Türkiye sınırları içinde kalınmış, Arap ülkelerinde hazırlanmış materyallerin kritiği ve Türkiye’de sürdürülmekte olan Arapça öğretimine etkisi göz ardı edilmiştir.

Bu tezde bu durumun aksine öncelikle Arap âlemindeki Arapça öğretim merkezlerinde kullanılan dil öğretim setlerinin öğrenci, öğretmen, amaç, müfredat, metot ve çevre faktörü bağlamında başarı derecesi nedir, sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Yine bu setlerin Arapça temel dil becerilerinin öğretiminin açılımı olan dinleme ve anlama öğretimi, okuma becerisi, yazı ve kompozisyon öğretimi açısından da kritiği yapılmıştır.

Türkçe (ana dil) ile Arapça (amaç dil) arasında ana farklılıklar olduğu göz önünde tutulursa bunun dil eğitime yansımalarının nasıl olacağının üzerinde de durulması gerekir. Arap dünyasındaki setler dilsel farklılıkları yani -amaç dil ana dil üzerine öğrenileceğinden dolayı- her dile yönelik ana dil ve amaç dil farklılıklarını göz önüne alınarak hazırlanamamıştır. Türkiye’de ilköğretimde seçmeli, ortaöğretimde imam-hatip liselerinde, yüksek öğretimde ilahiyat fakültelerinde, edebiyat fakültelerine bağlı Arap dili ve edebiyatı bölümlerinde zorunlu dil eğitimi olarak verilen Arapça dersleri, Arap âleminde yabancılara Arapça öğretmeye yönelik

hazırlanmış setler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu tespitten hareketle sadece Arap âlemindeki setlerin kendi merkezlerinde değil aynı zamanda Türkiye'deki Arapça öğretime de nasıl yansıdığı çok fazla önem arz ettiği söylenebilir.

Türkiye'deki Arapça eğitim problematiğinde Arap ülkelerindeki dil öğretim malzemelerinin katkı payı da ölçülmeye değer bir konudur.

1. Problem

Bu araştırmada ele alınıp çözümlenmeye çalışılan problem, İlahiyat Fakülteleri hazırlık sınıfları başta olmak üzere resmi ve özel sektörlerde okutulan Arapça öğretim setlerinin teorik planda dil öğretim seti kriterleri temelli ölçülerek bu setlerin Türkiye'deki Arapça öğretime uygunluğunu ve ne derece etkili olduğunu belirlemektir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler çözümlenmeye çalışılmıştır.

1. Dil öğretim seti inceleme kriterlerinin ILR, ACTFL ve CEFR ortak dil çerçevelerini de inceleyerek Arapça setlere özel bir içerikle oluşturulması,
2. Arap ülkelerinde ve Türkiye'de yabancılara dil öğretim hedefiyle hazırlanmış Arapça öğretim setlerinin belirlenmesi,
3. Türkiye'deki Arapça öğretiminin temel materyali olan Arapça öğretim setleri ve kritiği,
4. Arapça öğretiminde kullanılan setler ve bu setleri kapsam ve içerik yönünden değerlendirerek olumlu ve olumsuz yönlerinin analizi ile Türkiye'de Arapça öğretimi için kullanılabilirliğinin tespiti.

2. Amaç

1. Türkiye'de Arapça öğretiminin en yaygın ve yoğun yapıldığı İlahiyat fakülteleri, İslamî ilimler, Arap dili ve edebiyatı ve mütercim-tercümanlık bölümlerinde okutulan Arapça öğretim setlerini teorik yapı, içerik ve biçim açısından değerlendirilerek bu setlerin fakültelerdeki hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler için uygun olup olmadığını teorik zeminde belirlemektir. Ayrıca setlerin yeterli ve

yetersiz yönlerini açığa kavuşturarak Arapça öğretimine materyal incelemesi düzeyinde katkıda bulunmaktır.

2. Arapça öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının içermesi gereken özellikler dil öğretim seti inceleme kriterleri bağlamında saptanarak bu özelliklerle dil setleri incelemede bir metot geliştirmektir. Bugüne kadar Arap dili ortak çerçevesi veya dil konseyi oluşturulamadığı için ulaşılması zor olan bu hedef ILR, ACTFL ve CEFR ortak dil çerçevelerine yer yer müracaat edilerek gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

3. Türkiye’de kullanılan Arapça setlerin dil öğretimindeki yerini belirlemek, nitel ve nicel araştırma yöntemiyle hazırlanan sorulardan yola çıkarak yapılan tahliller sonucu gerekli görülen yerlerde çözüm önerilerinde bulunmaktır.

3. Önem

Dil setleri dil öğrenmede sadece bir öğretim aracı değildir, aksine dil öğretiminin tamamen ana merkezini, temelini oluşturur. Çünkü istenilen hedefe ulaşana kadar öğrenimin seyrini belirleyen ve sürekli öğrenimin aracı bu kitaplardır.

Nitelikli bir dil öğretim seti, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları ile kurumsal hedefleri karşılayabilme gücü, kullandığı dil, ders hocası tarafından eklemelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmayan eksiksiz konu anlatımı, konunun pekişmesi için verilen alıştırmaların yeterliliği gibi bazı temel özellikler açısından iyi hazırlandığı takdirde, öğretmenden kaynaklanan problemleri olabildiğince azaltacak, öğrenciler için ise eşit şartlar sağlayacaktır.

Ders kitabının dil öğretimindeki önemine binaen yaptığımız bu çalışmayla iyi bir dil setinin bulundurması gereken kriterleri belirleyecek ve bu kriterlerle Türkiye’de kullanılan Arapça öğretim setlerinin olumlu ve olumsuz yönleri araştırılacaktır. Böylece dil setlerinin kendisinden beklenileni gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin tespiti yapılmaya çalışılacaktır. Eksiklikler bulunduğu takdirde ilgili yerlerde tavsiyelerde bulunarak setlerin daha işlevsel hâle getirilmesine

destek verilecek ve nihayet bu çalışmayla Türkiye’deki Arapça öğretimine dil materyali uygunluk araştırması düzeyinde katkı sağlanmış olunacaktır.

4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, dil seti inceleme kriterleri ile Türkiye’de kullanılan Arapça öğretim setlerinin değerlendirilmesi sınırları içindedir.
2. Dil seti inceleme kriterleri, dil setinin teorik yapısı, içerik analizi ve biçimi yönlerini teorik açıklamalarla belirleme ile sınırlıdır.
3. Türkiye’de kullanılan setler öğrenci ve öğretmen deneyim ve izleniminden soyut, teorik incelemelerle sınırlıdır.
4. Kritiği yapılan Arapça setler, öğretim setleri belirleme ölçütlerine uyan dil setleri ile sınırlıdır.

Araştırmada temel kabul edilen öğretim setleri belirleme ölçütleri ise;

1) Setin dört dil becerisinin tamamını öğretmeyi hedeflemesi gerekir. Becerilerden bir veya birkaçını kapsayan kitaplar set tanımlamasına uymadığı için araştırmanın sınırları dışında tutulmuştur.

2) Üç eğitim ve öğretim yılı denenmiş olması gerekir. Böylece setlerin öğretici ve öğrenici deneyimleriyle kabul edilip edilmediği kullanıcı onayı ile saptanmış olur.

3) 2016/2017 eğitim ve öğretim yılında da öğretim materyali olarak kullanılıyor olması... Nitekim bazı setler uzun yıllar öğretim materyali niteliğinde kullanılmasına rağmen değişik nedenlerle bugün kullanılmamaktadır.

4) Setin, Türkiye’deki herhangi bir dil öğretim kurum veya kuruluşu tarafından tamamının okutuluyor olması... Türkiye’de okutulmayan Arapça öğretim setleri araştırma konusu dışıdır. Ayrıca parçacı ve ayrıştırıcı yaklaşımlarla bir setin sadece konuşma veya okuma kitabının ders materyali olması set bütünlüğüne ve hedeflerine karşı olumsuz yorumlanabilir. Dolayısıyla bu tür setler inceleme konusu yapılmamıştır.

5. Türkiye’de daha önceki yıllar dil öğretim materyali niteliğinde kullanılmış ancak ilk dört maddedeki kriterlere uymayan setler, ayrı bir başlık altında

incelenmemiştir. Bu setler hakkında ise dil seti inceleme bölümündeki teorik yapı, içerik analizi, görsel yapı açıklamalarıyla araştırmamıza konu olan setler incelenirken yer yer karşılaştırmalar yapmak suretiyle ele alınmaya çalışılmıştır.

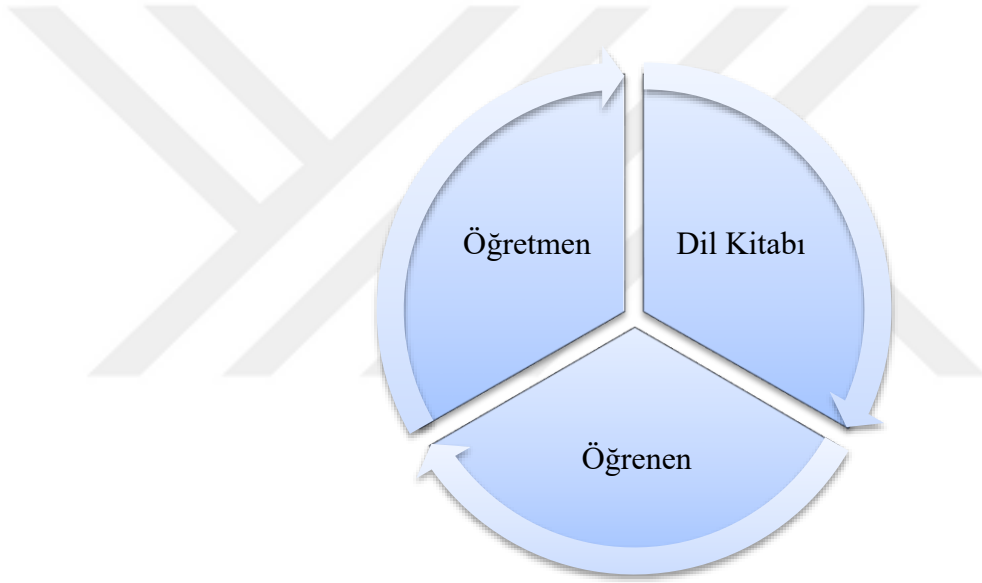
5. Yöntem

Daha önce de ifade edildiği üzere Arapça setlerin mahiyetiyle alakalı, dil öğretim seti inceleme kriterleri araştırılmıştır. Nitekim dil öğretim ve öğrenim sürecinin hedeflere uygun gerçekleşmesinde en önemli etken dil öğretiminde yöntem konusudur. Setlerin tamamında ölçme ve değerlendirme kriterlerinden amaçlarına göre analiz teknikleriyle çözümlemeyi hedefleyen *İçerik analizi*, bir tür döküman inceleme yöntemi olan *Nitel araştırma* ile dilin uygulanması alanındaki problemlerin çözümü, dilbilimsel teoriler, öğretim yöntemleri ve dilsel bilgilerin kullanıma hazırlanmasını esas alan *Uygulamalı dil bilimi* yöntemleri kullanılması uygun görülmüştür. Ancak araştırmanın ölçme ve değerlendirme metodu her ne kadar bu yöntemler olsa da setlerde, ses bilimi, biçim bilimi(sarf), söz dizimi(nahiv), anlam bilimi, kelime bilimi ve türevi açısından detaylı inceleme kriterleri oluşturulmaya çalışıldı. Ancak bu konular Arap dili eğitim, öğretim ve öğreniminde kullanılan dil setlerine katkıları açısından ele alınmaya çalışılmıştır. Bu kriterler, bir dil setinin dil öğretim seviyesini belirlemede hedef ve içerik yönüyle sınırlarını çizmeye yardımcı olacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAPÇA DİL ÖĞRENİM SETİ İNCELEME KRİTERLERİ

Eğitim ve öğretim birçok unsurun bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir. İbrahim Ethem Başaran'ın da belirttiği gibi “İnsan bilgi ve becerileri öğrenmek için bunları bilenlerden yardım almak zorundadır. Toplumda öğrenmek isteyenlerin, öğrenecekleri bilgi ve becerileri bilenlere başvurması, insanlar arasında eğitim için bir ilişkiler dokusu oluşturur.”¹ Bu ilişkiler dokusunun en önemli parçaları; öğrenci, öğretmen ve onlara öğretim sürecinde yardımcı olan ders kitaplarıdır.²



Şekil 1.1. Dil Öğrenim Elemanları

Son yıllarda öğretim faaliyetlerinin her alanında özellikle de bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere rağmen Arap dilinin öğretim ve öğrenim sürecinde benzer bir gelişmeden bahsetmek çok zor. Nitekim yabancı dil öğretmenlerinin eğitim sorunu ve Arapça öğretim ders kitaplarının hazırlanması etrafındaki tartışmalar hâlâ önemini korumaya devam etmektedir. Uzun süredir dünyanın her bir tarafında Arapça öğretimi ile ilgili ders kitapları hazırlanmaktadır. Ancak öğretmen

¹ İbrahim Ethem Başaran, **Eğitime Giriş**, Ankara; Yargıcı Matbaası, 1996, s.167.

² Nesrin Oruç, Berna Yavuz, **Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Seçimi**, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt.VI, Sayı: 27, 2013, s.388.

ve öğrenci ihtiyacına uygun bir dil öğretim kitabı seçimi, ilgili kişi ve kurumlar için hâlâ büyük bir sorun olmaktan kurtulamamıştır.³

Arapça öğretim seti yazarlarının, dil öğretim metodu konusundaki yaklaşımları, deneyimleri, imkânları ve yaşadıkları coğrafyanın kültür ve dil öğretim tecrübeleriyle şekillenen bu setler her toplumda hedeflenen dil öğrenim çıktılarını sağlayamayabiliyor. Problemin çözümü ise öğrenci, öğretmen ve öğrenim materyelleri bağlamında çok kapsamlı bir araştırmayı gerektirmektedir. Bu tezin çalışma konusu dil öğrenim elemanlarından öğrenim materyallerinin en önemlisi olan dil setlerine yönelik olduğu için konu daha çok dil setleri bağlamında ele alınacaktır. Bu nedene binaen dil setlerine yönelik yapılacak incelemede öncelikle dil setleri inceleme kriterleri esas alınmıştır. Ancak bugüne kadar öğretim materyalleri hazırlamada izlenmesi gereken yöntemle ilgili bazı araştırmalar yapılmış olsa da⁴ dil öğretimi alanında uygulanmakta olan bir yabancı dil öğretim setini ölçme ve değerlendirme kriterleri henüz tüm boyutlarıyla incelenmemiş bir konudur.⁵ Teorik planda yeterli alt yapısı oluşturulmadan yapılacak inceleme bir metota bağlı olamayacağından dil seti kritiği yapılabilmesi için ilk aşamada konuyla ilgili dil seti inceleme kriterlerinin, dil bileşenleri bağlamında teorik alt yapısının oluşturulması gerekmektedir.

³ Abdulmuttalip Işıdan, **İmam Hatip Liseleri İçin Mesleki Arapça Ders Kitabı Serisi ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bölüm Dalı, Ankara, 2004, s.1.

⁴ Abdurrahman b. İbrahim Fevzân, “İ‘dâd mevâd ta‘limi’l-lugati’l-Arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ”, Câmîatu Melik Suud, Riyad, 1428, s.15; Rüşdî Ahmed Tu‘ayme, **Delilu ‘amelin fi ‘idâdi mevâddi ta‘limiyye li berâmici ta‘limi’l-‘Arabiyye**, Câmîatu Ümmu’l-Kurâ Matbaası, Mekke, 1985.

⁵ Konuyla ilgili akademik düzeyde çaplı bir çalışma bulunamamıştır. Sadece makale düzeyinde bir kaç araştırma bulunabilmiştir. Okul ders kitapları seçmede yöntem veya ilkökul ve ortaokullarda İngilizce ders kitabı seçimi tarzı konuları araştıran bu makaleler yabancı dil seti inceleme kriterleri belirlemesi yapmamıştır. Bkz. Ayten Genç, **İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 22, 2002, s.74-81; Nesrin Oruç, Berna Yavuz, **a.g.e.**, s.388-406; Jayakaran Mukundan, Vahid Nimehchisalem, **Evaluative Criteria of an English Language Textbook Evaluation Checklist**, Academy Publisher, Finland, Journal of Language Teaching and Research, Sayı. 3, No. 6, s. 1128-1134, 2012.

1.1. TEORİK ALT YAPI

1.1.1. Dil Bileşenleri

Dil bilimciler dili farklı şekillerde tanımlamışlardır. Dil hakkında kapsamlı ve üzerinde anlaşılmaya varılmış bir tanım yapılamamıştır. Bu durum dilin temelde hayat olmak üzere, insanın ilişki hâlinde olduğu bütün yaşam bileşenleri arası iletişimin en temel unsuru olmasından kaynaklanabilir.

Dili ilk tanımlayanlardan biri olan İbn Cinni *el-Hasâis* kitabında dili; “*Dil, toplumların amaçlarını kendisiyle bildirdikleri seslerdir.*”⁶ şeklinde tanımlarken dilin sosyal ve iletişim aracı olma yönünü vurgulamış, Alman dil bilimci Walter Porzig ise “*Dil, insanın konuşabilmesi olgusunu, insanın konuşma tarzını, konuşmayla kastedilen şeyin ta kendisini ifade eden bir isimdir.*” ifadeleriyle birey, dilsel iletişim ve dilin tabiatı konularına vurgu yapmıştır.⁷ Daha kapsamlı bir tarifile dil; toplumsal ve kültürel bir bağlama sıkıca bağlı olan, toplumların yaşadığı Tarihî ve kültürel koşullarla ilintili ortaya çıkmış, sembolik olan ve toplumların değişimine bağlı olarak gelişen bir sistemdir. Dil seslerden oluşur, iletişim ve düşünce aracı olup toplumlarda kullanılır.⁸

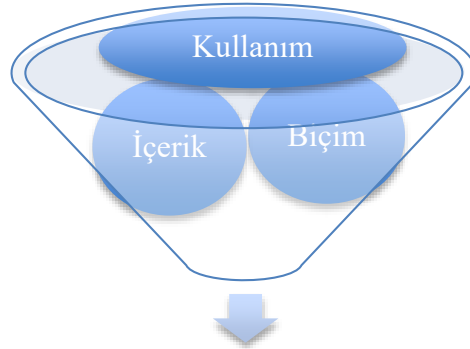
Varlığı dil sembollerinde anlamlı seslerle açığa çıkan dil, sesli iletişim dilidir. Ancak sesli iletişim dili bir dilin tüm bileşenleri değildir. Öyleyse bir dili oluşturan nedir? Bu soru dil bilimcileri dil bileşenlerini incelemeye sevk etmiştir. Yaptıkları araştırmalar sonucu bütün diller için dil boyutu aynı ancak teorik boyutu farklı olan ve bir dili diğerlerinden ayıran üç temel dil bileşeni olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlar; biçim, içerik ve kullanımdır.⁹

⁶ Ebu'l-Feth Osman İbn Cinni, **el- Hasâis**, Beyrut; Âlemu'l-Kutub, 2012, s.67.

⁷ Walter Porzig, **Dil Denen Mucize**, Ankara; Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011, s.67.

⁸ Dil nedir? sorusunun detaylı incelemesi için bkz. Özcan Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık; s. 1-3; Seyhun Topbaş, **Türkçe Öğretimi**, Eskişehir; T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587. 1998 s.5.

⁹ Seyhun Topbaş, **a.g.e.**, s.8.



Şekil 1.2. Dil Bileşenleri

1- Biçim: (Ses bilgisi, biçim birim bilgisi, söz dizimi) Dildeki konuşma sesleri, sözcüklerdeki kök ve ekleri, sözcüklerin cümle içindeki dizilişi ile ilgilidir. Sesler ve işaretleri anlam ile birleştirme, ses birimleri, ünlü ünsüz, hece kuralları sıraları, vurgu, ezgi, ritim, ton, cümlelerin yapısı, sözcüklerin dizimi, özne, eylem, nesne, sıfat, ad sıralaması, ortalama sözcük uzunluğu dilin biçim boyutu ile ilgili bazı konulardır.

2- İçerik: (Anlam) Dilin anlam yönü ile ilgilidir. Düşüncelerin, soyutlamaların, kavramların belirli biçimlerle simgelenmesidir. Başka bir deyişle, nesne, olay ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, sözcelere karşılık gelen anlam bilgisini içermektedir. Sözcük dağarcığı, nesne adları, renk, boyut, eş-zıt anlamlar, cümlelerin anlamı, neden-sonuç, yer zaman ilişkileri vb. bir dilin içeriğini oluşturur.

3- Kullanım: Dili ortama uygun kullanma biçimidir. Dil araştırmacılarına göre dil kullanımının iki yönü bulunmaktadır. Birincisi işlevler, ikincisi bağlamlardır. Dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik kullanımı işlevi nerede, ne zaman, nasıl, konu uygunluğu ise dil kullanımında bağlamı ifade eder.¹⁰

Bu bileşenlerden birinde oluşan etkileşim zayıflığı veya bozukluğu dili biçimsel, anlamsal ve kullanım bakımından etkiler. Bu üç bileşenin karşılıklı

¹⁰ Abdurrahman Haşimî, Muhsin Ali Atiyye, **Tahlil muhtevâ menâhici'l-lugati'l-Arabiyye**, Amman; Dâru's-safa', 2009, s.38-57.

ilişkileri ve bir bütün olarak kaynaşmaları bir dili konuşan kişinin yetişkin düzeyindeki dil yeterliliğini oluşturur. Bu alanların herhangi birindeki eksiklik ise dilin yetersiz olmasına neden olur.

Bir dili bilmek zaman içinde bu üç bileşenin kaynaştırılması ile mümkün olabilmektedir. Örneğin, dilin biçim bileşenini öğrenmedeki sorunlar doğru ve düzgün anlaşılmayan bir dil biçimine yol açar. Dilin içerik bileşenini öğrenmede bir sorun sınırlı bir sözcük dağarcığı kullanımı, deyim veya atasözlerinin yanlış kullanılmasına yol açar. Dilin kullanımını öğrenmedeki bir sorun ise yere ve zamanına göre konuşamamayı, konuşma kurallarına uyamama durumları sergiler.

Dil yetkinliğinin temelini ya da dayanağını ise konuşma ve anlama davranışlarının gelişimi oluşturmaktadır. Bu görüşten hareketle, insanın konuşma ve anlama davranışlarını belirleyen, yönlendiren ve biçimlendiren dil bileşenlerinin kaynaşması koşulu ile yetişkin düzeyindeki dil yeterliliği oluşabilmektedir.¹¹

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, her dilin dört temel becerisi de (konuşma, dinleme, okuma, yazma) dil yetkinliğine ulaşmada araç olmaktadır. Bir dil seti içerik yönüyle, ya dil bileşenlerini ya da dil becerilerini esas alarak oluşturulur. Ancak her iki yöntemle de ulaşılmak istenen hedef edinilen dili kullanım alanlarında eksiksiz, yerinde, doğru, akıcı vs. kullanmaktır.

Dil bileşenleri dilin ana maddesini oluşturur. Bu maddeyi öğrenim materyaline dönüştürmede izlenmesi gereken metotlar vardır ki bu metotlar dil öğretim tarihinde teori düzeyinde hep tartışılmıştır. Örneğin, dil öğretimi hedefi, ara dil kullanımı, öğrenci seviye farklılıkları, kelime ve cümle öğretim metodu vb. tartışma alanlarından bazılarıdır ki bu tartışmalar teorik alt yapı içeriğini oluşturur.

Dil seti incelemede dil bileşenlerinin daha detaylandırılarak konularla ilgili görüşleri teorik planda tartışmak gerekir. Bu durum dil setine hakim olan teorik alt yapının tesbitini zorunlu kılmaktadır.

¹¹ Seyhun Topbaş, **a.g.e.**, s.9.

İşte bu noktada bir dil setini incelemede teorik alt yapının belirlenmesine, o setin hazırlanma hedefinin tesbitiyle başlanabilir. Nitekim ulaşılmak istenen hedefe göre yöntem tercihi ve içerik yapılandırılması belirlenir.

Bir dil öğretim setinin hazırlanış hedefleri ve tercih ettiği dil öğretim metotunun tesbiti, incelenen setin güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarmaya yarayacaktır.

1.1.2. Hedef

Hedef kelimesinin sözlükte Birçok anlamı bulunmakla beraber konumuzla bağlantılı tarifi “Yapılması tasarlanan iş, ulaşılabacak son nokta.” şeklindedir.¹² Dil öğrenimi açısından hedef, “dil öğrencisinin dil öğrenme amacına göre edinmesi gerekli dil yeteneklerini öğrenme” ifadeleriyle tanımlanabilir.

Dil seti hazırlama hedefleri genel ve özel hedefler şeklinde ikiye ayrılır.

Genel hedefler: Hedef dilde dil becerilerinin edinime dönüştürülmesidir. Daha genel bir ifadeyle öğrencide dil becerilerinin kusursuz, açık ve akıcı kullanım becerisinin gelişimini sağlayacak bir içerik sunmaktır.¹³ Dilde temel (A1, A2), yetkin (B1, B2) veya bağımsız (C1, C2) dil kazanımını,¹⁴ dil yeterlilik alanlarını öğrenciye sağlamaktır.

Bu tanımla beraber bir dil seti hazırlamadaki genel hedefler, bir insanın dil öğrenim nedenleri göz önünde bulundurularak şöyle sıralanabilir:

a- Dil öğrencisine görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.

b- Düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.

¹² Şükrü Hâlûk Akalın, **Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Dil Kurumu, 11.Baskı, 2011, s.1078.

¹³ Candemir Doğan, **Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2011, s.53-55.

¹⁴ A1, A2 vb. kullanımlar dil düzeyini gösteren sembollerdir. Bu semboller Avrupa dil gelişim dosyasındaki dil pasaportunda belirlenen dil düzeylerine işaret eder. Bkz. Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.25.

c- Dili bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.

d- Dil öğretimiyle kültür tanıtımı yapmak.

e- Sözlü ve yazılı Arap düşüncesini ve yaşam tarzını tanıma ve kazanma, Arap yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak. Bu ve bir önceki genel hedef dil seti hazırlama hedefi olarak pek bildirilmez. Bu tutum daha çok kurumsal düzeyde hazırlanmış setlerde görülür. Özel sektör veya ticari kuruluşların hazırladığı setlerde ise piyasa taleplerine uygunluk planlandığı için politik yön pek önemslenmemiştir.¹⁵

Özel hedefler: Bir dil seti öğrencie, dil yetkinlik alanlarından veya dil becerilerinin bazılarını daha yoğun, bazılarını ise düşük seviyede sunarak, dil içeriğini ağırlıklı bir şekilde sadece birkaç beceriyle verebilir. Bu tür setler özel amaçlı setler diye tanımlanabilir. Alan dili, meslek dili, basın dili, bilim dili, akademik dil vs. öğretim setleri bu anlamda özel hedefli setler kategorisine girerler.

Özel hedefler, kişinin dil öğrenme hedeflerine göre yapılandırılmış dil setlerini ifade eder.

Ece Vahapoğlu, bir insanın niçin yabancı dil öğrenmesi gerekir, sorusuna otuzdan fazla neden sayarak cevap vermiştir.¹⁶ Dil öğrenim nedenlerinin çok çeşitli olması dil setlerinin de farklı hedeflerle hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Her şey bir hedefe yönelik hareket hâlinindedir. Bu açıdan bakınca Arapça öğretim seti hazırlayanların,

- a- Set hazırlama hedefleri nedir?
- b- Hedef açık ve ölçülebilir mi?
- c- Dil öğretim yöntemlerinden hangisi belirlenmiştir?
- d- Gerçekçi ve mevcut şartlarda uygulanabilir mi?
- e- Genel hedefler ünitelerdeki özel hedefleriyle bağlantılı mıdır?
- f- Hedefler öğrenim kitlesinin öğrenim seviyesine uygun mudur? Hedef kitle yaşı kaçır?

¹⁵ Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü tarafından hazırlanan setler politik ve Suudi Arabistan yerel kültürü temel alınarak hazırlanmış, ancak özel bir kuruluş tarafından hazırlanan *el-‘Arabiyyetü beyne yedeyk* seti ise genel arap kültürü ile küresel konular bağlamında hazırlanmıştır.

¹⁶ Ece Vahapoğlu, **Yabancı Dil Öğrenme Yolları**, İstanbul; Alfa Yayınları, 2012, s.19-29.

- g- Öğrencie kazandırılmak istenen dil düzeyi nedir?
- h- Belirlenen hedef ile sette uygulanan metot ve içerik uyumlu mudur?
- i- Dile ilişkin düzey basamaklarını tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir hedefler midir?

Bu soruların cevabı aranmalıdır.¹⁷

1.1.3. Metot

Aslı Fransızca *Méthode* olan bu kelime bir amacın gerçekleştirilmesi için izlenen yol ya da yöntem anlamına gelmektedir. Arapçadaki karşılığı ise “*menhec*” kelimesidir. Metot için yöntem, düzen, tarz ve amaç da denilmiştir.¹⁸

Dil ve öğrenim metodu bağlamında önce dili tanımlamak gerekirse dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca farklı nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü 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.¹⁹

Dili bir meleke olarak değerlendirenlere göre dil; dili konuşma ve yazma gibi çeşitli etkinliklerle doğru olarak kullanma becerileri olarak tanımlanmış, dil bilgisi ise bu melekeyle alakasız görülmüştür.²⁰

Dil öğretim ve öğreniminin temeli gayb âlemine kadar uzanır. Hz. Âdem’e önce isimler öğretilmiştir. Âdem’in isimleri öğrenmesi meleklerin sorularına cevap olarak gerçekleşmiş ve öğretilen isimleri bilmek insanoğluna mahlûkata karşı üstünlüğün kazanılmasını sağlamıştır.²¹

Tarihte insanların değişik nedenlere bağlı olarak irtibatta oldukları farklı toplumların içinde yaşamak zorunda kalmalarıyla yabancı dil öğreniminin başladığı

¹⁷ Abdurrahman Haşimî, **a.g.e.**, s.40-88.

¹⁸ Akalın, **a.g.e.**, s.1667.

¹⁹ Doğan Aksan, **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil bilim**, Ankara 1998, I, s.11.

²⁰ Ahmet Bostancı, **İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi**, Sakarya; Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi sayı, 11, 2005, s.1.

²¹ **Kur’an-ı Kerim**, 2/30-34.

sanılır.²² Değişen hayat şartlarına bağlı olarak ortaya çıkan toplumlar arası seyahat, ticaret vb. ilişkiler yabancı dil öğrenmeyi gerekli kılmıştır. İnsanlar bu ilk devirlerde uzun bir dönem farklı dilleri bireysel çabalarla öğrenmişlerdir.

Klasik Yunan kültüründe ortaya çıkan geleneksel öğrenme metodu, öğrencinin öğrenimini öğretmen ve ders kitabından yani kolektif bir organizasyon faaliyetiyle yapmasıydı. Bu eğitim metotunda ana hedef bilgi elde etmektir. Öğrenci ise bilgiyi ezberleyen, anlayan ve geri sunabilendir. Ders kitapları ise öğrencinin bilgilenme sürecinde temel kaynağı oluşturur.

İslam tarihinin daha ilk döneminde diğer din ve kültürlerle iletişimi sağlamak ve devletlerarası yazışmaları yürütmek amacıyla Hz.Peygamber'in yönlendirmesi üzere bazı sahabiler İbranice ve Süryaniceyi iletişimsel amaçlarla öğrenmişlerdir. Daha sonraki dönemlerde Arapça dil bilgisi ve belâgatî İslamî ilimleri tahsil gayesiyle Arap olan ve olmayan kişilerce geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleriyle öğrenilmeye başlanılmıştır.

Modern eğitim, öğrenci gereksinimleri odaklı yapılandırılmış bu gereksinimleri eksiksiz karşılamak üzere yapılandırılmıştır. Modern dönemde insan yapısı ve akli, üzerine yapılan çalışmalar ile değişen şartlara bağlı olarak eğitim ile bilgi yığını oluşturmak yerine toplumların temel edindiği eğitim felsefesi ışığında toplumsal ihtiyaçlara ve bireyin gelişim aşamalarıyla uyumlu bir davranış modeli geliştirme metotuna yönelmiştir.²³

Bu yönelişe bağlı olarak klasik ve modern eğitim arasında birtakım farklılıklar ortaya çıkmıştır. Klasik eğitimde dil metotunun amacı bilgilenmeyle sınırlı iken modern dönemde öğrencinin akıl, duygu ve beden başta olmak üzere her yönünü kuşatan kapsamlı bir gelişim temel hedef edinilmiştir. Klasik eğitimde öğretime ve materyallere tekdüzelik hakim iken modern eğitim öğretim hedeflerinde ve materyallerinde daha kapsamlı, değişik öğretim metotlarını sunabilen, öğretim araçları ve aktiviteleri çeşitlenmiş bir yapıya sahip olmuştur. Klasik dönemde öğrenci kitaplara göre eğitilirken, modern eğitimde kitaplar öğrenciye katacağı becerilere

²² Candemir Doğan, **Sistemik Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2012, s.42.

²³ Abdurrahman Haşimî, **a.g.e.**, s.30.

göre yapılandırılmakla beraber öğrencinin bu becerileri kazanım düzeyine göre değerlendirilmektedir.²⁴

Klasik ve modern eğitim yöntemleriyle ilgili daha birçok farklılıktan bahsedilebilir. Her iki eğitimin de kendi içinde tutarlı ve diğerinden üstün yönleri olabilir. Ancak temel nokta; her iki eğitim tarzının da temel ilkelerine istinaden farklı dil öğretim metotları ve bu metotlara bağlı olarak dil öğrenim materyalleri ortaya koydukları gerçeğidir. Tarihî süreçte bu durum şöyle açıklanmıştır:²⁵

Sistemli dil öğrenim çabaları 10. yüzyılda başlayıp Doğuda Arapça, Batıda ise klâsik Latincenin dil bilgisi analizi ve çeviri yöntemleriyle öğretimi yaygınlık kazanmıştır.²⁶ Bu asırlarda dil öğrenimi din, eğitim, ticaret dili edinimi amacıyla nitelikli bir şekilde gerçekleşmiş, yöntem olarak ise dil bilgisi ve metin çeviri teknikleri ortaya çıkıp yaygınlaşmış, artık dil öğrenimi dil bilimcilerin telif ettikleri materyallere bağlı öğrenilmeye başlanılmıştır. Bu dönemden sonra ortaya çıkan coğrafi keşifler, göçler, ticari ilişkiler, ulaşım ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimlere bağlı yabancı dil öğrenmeye yönelik tarihte benzeri görülmemiş ciddi bir yöneliş oluşturmuştur.

Dünyada sanayileşmeyle başlayan hayatın birçok alanındaki köklü değişim, dil öğreniminde de yaşanmış, 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren yabancı dil öğretim metotlarıyla ilgili yeni dil öğretim teorileri sunulmuş ve daha çok dilin iletişim yönünü önceleyen yöntemlere bağlı dil setleri hazırlanmaya başlanmıştır.²⁷

Zamanla insanın yaşam serüvenindeki değişiklikler dil öğretiminde de yeni yöntem arayışlarını başlatmıştır. Daha çok, var olan yöntemin eleştirilmesi, bir başka ifade ile uygulanmakta olan yönteme tepki niteliğinde ortaya çıkan yeni dil öğrenim metotları 20.yy'da çeşitlenmiştir.²⁸ Böylece geleneksel dil öğretim usulleri tenkide tabi tutularak modern dil edinim metotları ortaya çıkmıştır.²⁹

²⁴ Abdurrahman Haşimî, **a.g.e.**, s.30-34.

²⁵ Muhammed Ali el-Hûlî, **Es'âlibu tedrisi'l-lugati'l-Arabiyye**, Riyad, 2.Baskı, 1986, s.20.

²⁶ Zekeriya Hamamcı, **Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi**, Ankara, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt: II Sayı:1, s.66; Doğan., **a.g.e.**, s.42.

²⁷ Richards, Jack C., **Tatvîru Menâhici Ta'îlîmi'l-Lugât**, Çev. Nasır Abdullah b. Gâli ve Salih b. Nâsır Şuvevrih, Riyad, Kral Suud Üniversitesi, 2012, s.3.

²⁸ Zekeriya Hamamcı, **a.g.e.**, s.66-67.

²⁹ Geleneksel ve modern dil öğretim yöntemleri ile her iki yöntemin avantaj ve dezavantajları için bkz. Viera Boumová, **Traditional and Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each**, Çek Cumhuriyeti, Masaryk University Faculty of Arts, 2008, s.10-29;

Yabancı dil öğrenme yöntemleri dil öğretim yaklaşımı ve öğretim yöntemi şeklinde ikiye ayrılırlar:

1. Dil öğretme yaklaşımı
 - a. Bilişsel yaklaşım 1920-1960 (Cognitive Approach)
 - b. İletişimci yaklaşım 1970 (Communicative Approach)
2. Öğretim Yöntemleri
 - a. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi 1800-1900 (Grammar-Translation Method)
 - b. Doğal Yöntem (The Natural Metot)
 - c. Düzvarım Yöntemi 1890-1930 (Direct Method)
 - d. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi 1950-1970 (Audio Lingual Method).

Bu yönteme işitsel - görsel yöntemde denilir.

- e. Seçmeli Yöntem 1990 (Eclectic Method)³⁰

Yukarıda belirtilen yöntemlerin yanı sıra daha çok sınıf içi öğretim metotları denilebilecek öğrenci merkezli yöntem, telkin yöntemi, durumsal dil öğretim yaklaşımı, okumalı öğretim, grupla dil öğretim yöntemi, sessizlik yöntemi, fiziksel tepki yöntemi, işlevsel-kavramsal yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı vb. gibi yöntem ve yaklaşımlar ön plana çıkmaya başlamıştır.³¹

Yabancı dil öğrenim metotları sadece teorik düzeyde kalmamıştır, aynı zamanda yöntem önerilerine uyan dil setlerinde uygulanmaya çalışılmıştır.

Bilindiği üzere bütün diller sınırlı sayıda yapıya sahipken dillere göre kelime sayısı ise dilden dile değişmekle beraber dil yapılarıyla kıyaslanamayacak kadar çok daha fazladır. Bu durum da dil öğreniminde yöntem farklılıklarına neden olmuştur. Klasik dil öğretim metotunda belirli sayıdaki dil yapılarını öğretmeyi hedefleyen dil

Rosmand Mitchel, Florence Mayls, *Nazariyyât ta'limu'l-luğati's-sâniye*, Riyad, Melik Suud Üniversitesi Matbaası, 2004. s.85-223; Hamâde İbrahim, *el-İtticâhêtu'l-mu'âsıra fi tedrîsi'l-luğati'l-ârabîyyeti ve'l-luğâti'l-hayyati'l-uhrâ li gayri'n-nâtikîne bihâ*, Kahire, Dâru'l-Fikri'l-Ârabi, s.39-6; Doğan, *Sistematik Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, s.61.

³⁰ Yabancı dil öğretim metotları tarihi için Bkz. Rosmand Mitchel, Florence Mayls, *a.g.e.*, s.39-71.

³¹ Bu yöntemlerle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz: Jack Richards, *a.g.e.*, s.4; Muhammed Ali el-Hûlî, *a.g.e.*, s.20-26; Özcan Demirel, *Yabancı Dil öğretimi İlkeler-Teknikler-Yöntemler*, Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık, 1993, s.31; Emine Soley Özdemir, *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana; Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s.39-40; Doğan, *Sistematik Yabancı Dil Öğretim*, s.65-445; Rosmand Mitchel, Florence Mayls, *a.g.e.*, s.39-71.

bilgisi-çeviri yöntemi tercih edilirken daha sonraki dönemlerde kelime kazanımını artırma ve dili tüm becerileriyle sunma yöntemleri geliştirilmiştir.³²

Bununla beraber dil öğretimi, Avrupa dil öğrenim belgesinde de belirlendiği üzere günlük hayatta konuşulan, yazılan ve anlaşılan bir dil eşiği³³ ile hayatın edebiyat, diplomasi, medya, iktisat, tıp, hukuk gibi dilin daha sınırlı alanını ifade eden üst dil³⁴ veya alan dili³⁵ şeklinde ifade edilmek üzere iki aşamalı bir tarzda yapılandırılmıştır.

Dil öğrenim süreci, bir dil edinim sürecidir. Bu süreç öğretmen, öğrenci ve kitap bileşeniyle sürdürülür. Ancak birçok araştırmacıya göre dil bileşenleri içinde en önemli olanı dil kitaplarıdır.³⁶ Bu bağlamda “*el-‘Arabiyyetü beyne yedeyk*” yazarı Abdurrahman b. İbrahim Fevzan eğitim teknolojilerinin imkânları ve yeni aletlerine rağmen özellikle dil öğretiminde en önemli materyal olan dil kitaplarının eşsiz yerini korumaya devam ettiğini ve edeceğini ileri sürmektedir.³⁷

Türkiye’de yapılan bir çalışmada Arapça öğretiminin ülkemizde başarısız olduğu, en önemli nedenin ise dil kitaplarından kaynaklandığı vurgulanmıştır.³⁸ Bu durum öğretimin öğretmen ve öğrenci ilişkili bir merkezde gerçekleştirilmesi durumunda, öğrenim hedeflerinin gerçekleşmesi açısından daha büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmen ile öğrenci arasındaki dil öğrenim sürecini ders kitabı

³² Doğan, *Sistematik Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, s.62.

³³ Dil eşiği; günlük hayatta kullanılan dili ifade eder. Genel gramer bilgisiyle beraber temel ihtiyaçları okuyacak, yazacak, konuşacak ve anlayacak düzeydeki dil düzeyine denilir. Bu düzeye hâlk dili, gündelik dil veya alt dil de denilmektedir. Alan dili ise belirli uzmanlık veya sınırlı bir ilişki türünde kullanılan dil olup üst dilde denilmektedir. İmam hatip liseleri ve ilahiyat fakültelerinde öğretimi yapılan dile *mesleki arapça* denilmesi bu kabilden bir ayrışımı ifade eder. Pratik uygulama örneği için bkz, Erdinç Doğru, *İHL Mesleki Arapça Öğretim Programı Çerçevesinde Arapça Öğretiminin Temel İlkeleri*, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Ed; Sultan Şimşek, İstanbul; Akdem Yayınları, 2011, s.27-28.

³⁴ Walter, insanların birbiriyle her günü ilişkilerinde kullandıkları dili “*Gündelik Dil*”, günlük hayatın görevlerinden daha yüksek gayelere hizmet eden dili ise “*Yüksek Dil*” diye kavramlaştırır. Bkz.Walter Porzig, *Dil Denen Mücize*, s.182- 189.

³⁵ Alan dili ve öğretim yöntemi için bkz. Doğan, *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*, s.66

³⁶ Fevzân, *İ‘dâd mevâd ta‘limi’l-luğati’l-‘Arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ*, s.63; Ahmet Bostancı, *a.g.e.*, s, 2; Zeynep Arkan, *Arapça Öğretimi Açısından İHL Ders Kitapları ve Metotlarının incelenmesi*, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Ed; Sultan Şimşek, İstanbul; Akdem Yayınları, 2011 s.38.

³⁷ Fevzân, *İdâât li-muallimî’l-lugati ‘l-Arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ*, s.39.

³⁸ Emin Cihan Üzümlü, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından el-Arabiyyetü li’n-Nâşîin Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002, s.26.

belirlemekte, öğretmen süreci yönetmekte, öğrenci ise aktif bir şekilde ders kitabı aracılığıyla öğrenim sürecini öğrenim edinimine dönüştürmektedir.

Konuyla ilgili tarafımızca da yapılan araştırmalar sonunda dil öğrenim setinin; çok önemli, belirleyici, içerik sunucu olduğu, öğretmenin; ders kitaplarının yöneticisi, kuralların öğreticisi ve öğrenim sürecinin yol göstericisi olduğu, dili öğrenci öğrencinin ise en aktif olması gereken kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.³⁹

Dil setini incelerken setlerdeki teorik alt yapıyı belirlemede cevabı aranacak ilk sorular;

- a- Sette kullanılan dil öğretim metodu nedir?
- b- Sette metod eksiksiz uygulanmış mıdır?
- c- Set hazırlamadaki hedefler belirlenmiş ise tercih edilen metod set hazırlama hedeflerine uygun mudur, şeklinde sıralanabilir.

1.1.4. Dil Evreleri

Birçok dilde olduğu gibi Arapçada da farklı dil evreleri var olmuştur.⁴⁰ Dil evreleri dilin kullanım amacı, yeri, kullananları ve tarihine göre çeşitlilik gösterir. Bu nedenle bir dil seti incelemesinde setin Arapça öğretme amaçlı hazırlandığını bilmek yeterli olmayacaktır. Bu bağlamda sette öğretilmek istenen Arapça dil evresi de bilinmelidir.

Arapça dil evreleri ortaya çıkma tarihlerine göre;

1. Eski Arapça,
2. Klasik Arapça ve ona kaynak olan eski edebî lehçeler (VI.-VII. yüzyıllar),
3. Orta Arapça,

³⁹ Arkan, **a.g.m.**, s.43.

⁴⁰ “Dil evreleri” dil öğretim aşamaları için de kullanılsa da bir dil öğretim kavramı olmaktan çok, dilin yeri, kişileri ve tarihine göre kullanımıyla ilgili farklılıkları belirtmede kullanılmaktadır. Bkz. Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merciu‘ fî menêhici’t-ta‘limi’l-lugati’l-Arabiyye li’n-nâtikîne bi-lugâtin uhrâ**, s.243.

4. Yeni (Modern) Arapça,

5. Bu son iki safhada edebî yazı diline müvazî olarak devamlı gelişen mahallî lehçeler şeklinde sınıflandırılmıştır.⁴¹

Yapılan bu tasnifle beraber geçmiş dönem müellifleri klasik lehçeyi “**el-Arabiyye**,” eski büyük lehçeleri “**Luga**” (meselâ Lugat-ı Kureyş), konuşma dilini “**Avam dili**” (lugatu’l-âmmе, lugatü’l-avâm) diye de adlandırmışlardır.⁴²

Ali Ahmed Medkur ve Rüşdî Ahmed Tu‘ayme ise Arapça dil evrelerini “Kültür dili” ve “Modern hayat dili” diye ikiye ayırırlar.

a- Kültüre bağlı dile klasik Arapça da denilebilir.⁴³ Yapısı geçmişte var olan ve üst dil seviyesini temsil eden yoğun bir dildir. Yüzyıllardır Arap toplumunun dil kullanımına öncülük eden üst dil sistemine sıkı bağlı bir kullanıma sahiptir.⁴⁴ Klasik Arapça denince insan zihninde Hz. Peygamber ve ashabı ile bedevi Arap dili imajı oluşsa da bu imaj gerçeğe uygun olmakla beraber klasik Arapçanın sınırlarını tam çizememektedir.⁴⁵

b- Modern hayatta kullanılan dil. Son yüzyıldaki Doğu - Batı ilişkileri sonucu hayatın her alanındaki değişime bağlı olarak şekillenen bir dildir. Modern Arap dili yeni kelime, kavram ve yeni ifade türleriyle, gramer kurallarıyla muhakkem olan klasik Arapçadan farklılıklar oluşturmuştur.⁴⁶ Bazıları bu farklılıklardan yola çıkarak Kur’ân-ı Kerim’i klasik Arapça dönemi kitabı kategorisinde değerlendirip modern Arapçada yerinin olmadığını iddia etmişlerdir. Tüm bu ve benzeri iddialara rağmen Kur’ân-ı Kerim’in Arapça indirilmesi klasik Arapça ile modern Arapça arasında temel dil yapısı itibarıyla köklü bir farklılaşmanın oluşmasını engellemiştir. Nitekim tarihten Bugüne Müslümanların Kur’ân-ı Kerim’i gece gündüz okumaları,

⁴¹ Nihad M. Çetin, “**Arap-Dil**”, *DİA*, İstanbul, 1991, c; III, s. 282.

⁴² Nihad M. Çetin, **a.g.m.**, 282.

⁴³ Klasik ve modern kavramlarının insan zihninde uyandırdığı eski ve yeni imgelerinin ötesine geçmez. Kültüre bağlı dil tanımı ise eski yeni çağrışımından çok temeli geçmişe dayalı köklü bir dil geleneğini ifade eder. Bkz. Soner Gündüzöz, **Klâsik Ve Modern Arapçanın Tarihsel Ve Filolojik Sınırları**, Nüsha, Ankara; Yıl: III, Sayı 8, 2003, s.70.

⁴⁴ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci’**, s.604

⁴⁵ Soner Gündüzöz, **Klâsik Ve Modern Arapçanın Tarihsel Ve Filolojik Sınırları**, s.70.

⁴⁶ Soner Gündüzöz, **a.g.e.**, s.70.

öğretmeleri anlamaya yönelik gayretleri, geçmişten bugüne Arapçayı koruyan bir diğer önemli etken olmuştur. Kur'ân-ı Kerim'siz bir Arap dili Latince gibi sadece tarihte var olmuş bir dil olmaktan kurtulamazdı.⁴⁷

Dilin kullanımında mekân ve zaman en önemli unsurlardandır. Dinî öğretimin mekânlarında daha çok kültüre bağlı kelime, kavram ve belirli terkipler kullanılırken meslek sahiplerinin kullandıkları dilde ise tıp mühendislik, ticaret turizm, medya vs. gibi alan Arapçası (*Arabic for special*) kullanımı gözlenmektedir.

Modern hayatta tüm Arap toplulukları birbirleriyle modern fasih Arapça ile iletişim kurarlar. Yaklaşık yirmi yıl önceye kadar Arap toplumlarında fasih Arapça konuşma alay konusu olacak kadar yabancılaştırılmışken televizyonun özel kanallarla beraber toplum hayatına girmesiyle özellikle bazı kültürel programlarla beraber haberlerde fasih Arapça kullanılması fasih Arapça kullanımının toplumsal düzeyde yaygınlaşmasına destek olmuştur. Modern fasih Arapça (*Modern Standard Arabic*) yazılı basın, medya, akademik, farklı kültür ve eğitim vb. alanlarda kullanılmaktadır.⁴⁸

Modern dönemde Arapça sömürge güçler tarafından Arap toplumlara kendi dillerini dayatmaları ve Arapçayı düşünce ve hayat ortamlarından uzaklaştırıp yerine *Ammiceyi* ve *yerele lehçeleri* hakim kılmaya çabalamaları nedeniyle tarihinin en zor günlerini geçirmiştir.⁴⁹

Hâlk arasında yaygın olarak kullanılan *Ammice* her Arap ülkesinde birbirinden bariz olarak ayrıştığı gibi bazı ülkelerde şehirlerarasında bile farklılaşmaktadır. Bu ise bazı Arap toplulukları arasında iletişim problemleri yaşanmasına sebep olmaktadır.⁵⁰

Dil bilimciler setlerde egemen olması gereken dil evresinin fasih ve sahih Arapça olduğu konusunda ortak anlayışa sahiptirler.⁵¹ Bu nedenle setlerde sarf, nahiv ve imla kurallarına uyulmakla beraber dil kullanımının da sağlıklı olması gerekir.

Konuyla alakalı setlerde cevabı aranacak sorular:

⁴⁷ Tu'ayme, **ed-Delîlu 'amelin fi 'Î'dâdi'l-mevâddi't-ta'limiyye li berâmici ta'limi'l-'Arabiyye**, s.165; Fevzân, **İdâât**, s.44.

⁴⁸ Tu'ayme, **ed-Delîl**, s.164.

⁴⁹ Soner Gündüzöz, **A.g.e.**, s.71; Fevzân, **İdâât**, s.43.

⁵⁰ Ali Ahmet Medkûr, **el-Merci'**, s. 604.

⁵¹ Fevzân, **İdâât**, s.43; Ali Ahmet Medkûr, **el-Merci'**, s. 604.

- Sette öğretimi planlanan dil evresi hangisidir? Klasik, modern, Ammice, alan dili, vd
- Öğretilmek istenen dil evresi hangi seviyede öğretilmektedir?
- Dil evresi tanımlaması neye göre yapılmıştır?

1.1.5. Dil Düzeyleri

Dil öğrenimi, aşamalı sürdürülen bir metotla gerçekleştirilir.⁵² Çocuğun dil edinim aşamalarında olduğu gibi her insanın da dil kazanımı farklı merhâlelerden geçerek oluşmaktadır.

Dil öğrenim düzeyleri ile dil seti içeriğinin bu düzeylere göre yapılandırılması konusunda farklı uygulama ve yaklaşımlar gözlenmiştir.⁵³ Farklı düzey tanımlamaları set yazarlarının hazırladıkları dil setini bir dil öğretim materyali olarak kullanacak dil kursu, enistitü veya üniversite programının dil öğretimine ayırdığı saat dilimiyle bağlantılı olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin; İmam Suud Üniversitesi Arapça hazırlık programı iki yıl sürmektedir. İslami ilimlerde en ileri düzey metinleri okuma anlama konuşma ve yazabilme hedef edinilmiştir. Bu nedenle hazırlanan *Silsiletü't-ta'lim* seti dört dönem ve 1800 saatlik içerik sunacak 53 adet kitap muhtevasıyla hazırlanılmıştır.⁵⁴ Dili akademik ve sadece bir yıllık eğitim öğretim döneminde kazandırmayı planlamış Muhammed Suud Üniversitesi ise *el-Arabiyyetü lil'Hayat*, *el-Kavâidu'l-Müeyyessere* ve *el-Kırâetü'l-Müeyyessere* setinden oluşan 9 kitabı üç seviye şeklinde hazırlamıştır. 2013 yılında yeni hazırladıkları *el-Arabiyyetü li'l-Âlem* seti ise 3 satandard Arapça, 2 ise diplomasi ve basın Arapçası yani 5 kitaptan müteşekkil bir setten oluşmaktadır.

⁵² Dil seviyesi dilin kendi içinde klasik veya modern dil gibi türünü ifade eden bir kavramdır. Dil düzeyi ise dil öğreniminde program, kişi veya dil materyallerinin öğrenim ve öğretim aşamasını ifade eder.

⁵³ *el-A'rabiyyetü lil'hayat*, *el-Kavâidu'l-müeyyessere* ve *el-Kırâetü'l-müeyyessere* dil setleri üç, *Silsiletü't-ta'lim* dört, *el-A'rabiyyetü li'n-neşîin* altı, *Beyne yedeyk* dört, *Silsiletü'l-lisan* ise dört aşamadan oluşan dil düzeyi yaklaşımını benimsemiştir.

⁵⁴ Heyet, *Silsiletu't-tâ'lim*, 1-53, Riyad, İmam Muhammed Suud Üniversitesi, Suudi Arabistan, 1984.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Arap ülkelerinde dil düzeyleri ve içerik bağlamında gerek set içeriği gerekse dil öğretiminde yol gösterici ortak bir yaklaşım bulunmamaktadır.

Konuyla ilgili Avrupa ve Amerika’da farklı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Avrupa Konseyi 2001 yılında Avrupa Diller Yılı’nda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) ve bunun öğrenci merkezli ve iletişimci yaklaşımı benimseyen bir uygulaması olarak görülen Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nı tanıtmıştır. Üye ülkeler arasında “*yabancı dil eğitime ve öğretime yeni bir bakış açısı kazandırmak*” ibaresi projenin en önemli amaçlarından biri olarak ifade edilmiştir.⁵⁵

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa’daki farklı dil öğretimlerine, sınavlara ve ders kitaplarına yönelik bir kaynak oluşturmaktadır. Bu kaynak, yabancı dil öğrencilere, ne öğrenmeleri gerektiği, yabancı dilde etkin bir biçimde iletişime geçebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda anlamlı bir yol gösterme amacındadır. Yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenmenin değerlendirilebilmesi için öğrencilerin gelişim düzeyleri de bu kaynak sayesinde belirlenebilmektedir.⁵⁶

Avrupa ortak başvuru çalışması, sınıflama ve ölçütler aracılığıyla dil becerilerini okuma, dinleme, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi becerilere ayırmakla dil kullanımının karmaşıklığını dil öğrenimi açısından sadeleştirmeyi, dil beceri derecelerini de A, B ve C bir başka ifade ile temel, bağımsız ve yetkin kullanıcı olmak üzere üç aşamaya ayırmakla da dil kullanımında standart ölçme ve sertifikalandırmalar yaparak ortaklık sağlamayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda, yabancı dili öğrenci birey, Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) dil düzeylerinden (A1- Giriş, A2- Başlangıç, B1- Eşik, B2- Üstünlük, C1- Etkili İşlemsel Yeterlilik, C2- Ustalık) hangisine dahil olduğunu kendini

⁵⁵ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.241.

⁵⁶ Korkut Uluç İşisağ, **Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı, 2008, s.2.

değerlendirme kontrol listesinde yer alan dil betimleyicilerine göre anlayabilecektir.⁵⁷

A	A1 - Giriş
	A2 - Başlangıç
B	B1- Eşik
	B2 - Üstünlük
C	C1 - Etkili işlemsel yetkinlik
	C2 - Ustalık

Şekil 1. 3. OBM Dil Düzeyleri

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere, Avrupa Ortak Başvuru Metni yabancı dil öğretimindeki dil düzeylerini genel olarak üçe ayırmakla beraber her düzeyin kendi içinde alt iki düzeyi olduğunu da belirtmektedir. Bu bağlamda, her ülkenin, yabancı dil öğretimi konusunda kendine göre belirlediği farklı dil düzeylerinin yerine tüm Avrupa ülkelerinde kullanılmak üzere yeni düzeyler geliştirilmiştir. Bu yeni düzeylerle birlikte tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretiminde belli bir birliğin yakalanması hedeflenmektedir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni sadece düzey tanımlaması yapmakla kalmamış aynı zamanda bu düzeylerin içerik bilgilerini de detaylı bir şekilde belirlemiştir. Aşağıdaki tablo Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirlenen dil düzeyi ve içeriğini göstermektedir.

Aşağıdaki çizelge "Küresel Ölçek" *Global Scale* olarak adlandırılır. Avrupa Dil Portfolyosu'nda 6 dil düzeyi (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ve her düzeyde kazanılması hedeflenen beceriler detaylı bulunmaktadır.⁵⁸

⁵⁷ **Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi**, Çev. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Baskı, Almanya Frankfurt/Main,, Telc GmbH, 2. Baskı, 2013. s.30.

⁵⁸ Avrupa Dil Düzeyi Göstergesi İçin bkz. (Çevirimiçi) <https://www.amerikankultur.org.tr/avrupa-dil-pasaportu/>, 16.05.2017.

Avrupa Dil Düzeyi Göstergeleri

T E M E L K U L L A N I C I	A1	<i>Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir.</i>
		<i>Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir.</i>
	A2	<i>Konuştugu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması hâlinde basit düzeyde iletişim kurabilir.</i>
		<i>Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir.</i>
B A Ğ I M S	B1	<i>Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir.</i>
		<i>Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.</i>
B A Ğ I M S	B1	<i>Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.</i>
		<i>Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir.</i>
B A Ğ I M S	B1	<i>Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların</i>

I Z		<i>üstesinden gelebilir. Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.</i>
K U L L A N I C I	B2	<i>Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.</i> <i>Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak ana dilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir.</i> _____ <i>Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir.</i> _____
Y E T K İ N K U L L	C1	<i>Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.</i> <i>Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.</i> <i>Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir.</i>
	C2	<i>Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.</i>

Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir.

Tablo 1. 1. Avrupa Dil Düzeyi Göstergeleri⁵⁹

Tabloda görüldüğü üzere, OBM, yabancı dil öğrencilerin dil yeterlik düzeylerini gösteren tanımlamalar yapmıştır. Buna göre, bir öğrencinin, ulaştığı düzeyde hangi dil becerilerine sahip olması gerektiği belirlenmiştir.

OBM hazırlanırken, gerek öğrencilere yönelik dil öğrenim sürecindeki her türlü beklentilerine ve gereksinimlerine yanıt vermesi bakımından gerekse bu süreçte dahil olan diğer etmenlerin (okul, öğretmen, ders kitabı, vb.) bu süreç içerisinde izleyecekleri yol veya yöntem konusunda tüm Avrupa’da ortak hareket etmeleri bakımından olabildiğince kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda dil öğretiminde hedefleri, yöntemleri ve elde edilenleri kapsamlı bir şekilde tanımlayan ve betimleyen, bilgileri, becerileri, hedefleri sıralayan “*yapabilirim*” tanımları oluşturulmuştur. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenci, bu betimlemelerle sürecin neresinde olduğunu, hedefine ulaşmak için daha ne kadar öğrenmesi gerektiğini ve yeni hedeflerini saptarken, öğretmen o süreç içerisinde neyi ne kadar öğreteceğini planlayabilir, kendisine hedefler belirleyebilir, bununla neyi ne kadar öğrettiğini ölçebilir.

Bu düzeylerle dil öğrenimine Avrupa Konseyi tarafından yeni standartlar getirildiğini, her mesleğin standartları olduğu gibi dil öğretiminde de bu standartların işe koşulduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bireylerin bu standartlara ne kadar

⁵⁹ Heyet, **Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi**, s.31.

ulaştıklarını belgelendirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, standartlaşma, belgelendirme işlemiyle bir anlamlılık kazanmış olmaktadır.⁶⁰

OBM, öğrencilere, öğrenme hedeflerini ortaya koymalarına ve bireysel yeterlik düzeylerini tanımlamalarına büyük ölçüde yardımcı olmaktadır. Bunun için bireylere yabancı dili öğrenirken hangi aşamalarda olduklarını anlamalarına yardım edebildiği gibi “*yapabilirim*” tanımları sayesinde dil öğrencisinin genel dil becerilerine göre ayrılmış bir kendini değerlendirme ölçeğiyle hangi düzeye ulaştıklarını saptamalarına da yardımcı olmaktadır.

Aşağıdaki tabloda ise dil becerilerine göre düzenlenmiş kendini değerlendirme (*can do/yapabilirim*) çizelgesi sunulmaktadır.

	ANLAMA - DİNLEME
A1	<i>Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.</i>
A2	<i>Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.</i>
B1	<i>İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda</i>

⁶⁰ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.75.

	anlayabilirim.
B2	<i>Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.</i>
C1	<i>Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.</i>
C2	<i>İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal ana dili konuşma hızında ise aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.</i>

	OKUMA
A1	<i>Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit cümleleri anlayabilirim.</i>
A2	<i>Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, menüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.</i>
B1	<i>Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.</i>
B2	<i>Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebî düzyazıyı anlayabilirim.</i>
C1	<i>Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebî metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.</i>
C2	<i>Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dil bilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.</i>

	KARŞILIKLI KONUŞMA
A1	<i>Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.</i>
A2	<i>Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.</i>
B1	<i>Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.</i>
B2	<i>Öğrendiğim dili ana dili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.</i>
C1	<i>Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşıdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.</i>
C2	<i>Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade</i>

	<i>edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim.</i> <i>Bir sorunla karşılaşırsam geriye dönüp karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.</i>

	KONUŞMA SÖZLÜ ANLATIM
A1	<i>Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve cümleleri kullanabilirim.</i>
A2	<i>Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve cümleyi kullanabilirim.</i>
B1	<i>Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.</i>
B2	<i>İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.</i>
C1	<i>Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.</i>

C2	<i>Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.</i>

	YAZMA YAZILI ANLATIM
A1	<i>Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.</i>
A2	<i>Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.</i>
B1	<i>Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.</i>
B2	<i>İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.</i>
C1	<i>Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu</i>

	<i>düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.</i>
C2	<i>Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.</i>

Tablo 1.2. Kendi Kendini Değerlendirme Çizelgesi - Self Assessment Grid⁶¹

Tabloda görüldüğü üzere, OBM, bir dil öğrencisinin hangi dil becerisinin hangi düzeyinde olduğunu belirleyebilmesi için “can do/“yapabilir” tanımlayıcılarını vermiştir. Bu dil betimleyicilerine göre birey yabancı dili öğrenirken kendi gereksinimlerine göre hareket edebildiği gibi dili öğrendikçe ulaştığı düzeyi bu kendini değerlendirme ölçeğiyle de kontrol edebilmektedir.⁶²

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages)⁶³ Yabancı dil öğreniminde dil yeterlilik düzeyleri saptamaları yapan Amerika kriterlerinde ise dil düzeyleri dil öğrencisinin konuşma, yazma, dinleme ve okuma açısından yapabileceklerini beceri seviyelerine göre açıklayan bir dizi tanımlar yapmıştır.

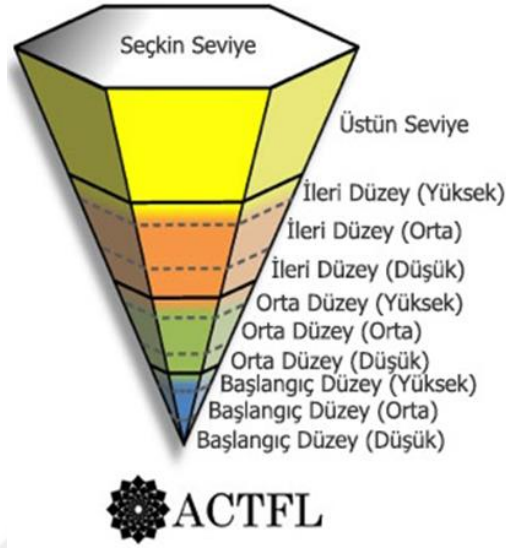
ACTFL kılavuzunda her beceri, beş ana yeterlilik seviyesine ayrılmıştır, seçkin, üstün, ileri, orta ve başlangıç. Bunlardan ileri, orta ve başlangıç ana seviyeleri, ayrıca kendi içlerinde üst, ara ve alt olmak üzere kategorilere ayrılmıştır.⁶⁴

⁶¹ Avrupa Dil Düzeyi Göstergesi İçin bkz. (Çevirimiçi) <https://www.amerikankultur.org.tr/avrupa-dil-pasaportu/>, 16.05.2017.

⁶² Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, s.10.

⁶³ ACTFL, ilk olarak 1986 yılında ABD Hükümetinin Kurumlar Arası Dil Yuvarlak Masası (ILR) Yetenek Seviyesi Tarifleri metninden akademik toplum için uyarlanarak yayımlanmış bir yeterlilik kılavuzudur. ACTFL Yeterlilik Klavuzu kriterleri ilk defa 1986 yayımlanmış 1999, 2001 ve 2012 yıllarında ise geliştirmeler yapılarak yeni baskıları yapılmıştır. ACTFL Yeterlilik Klavuzu için bkz. (Çevirimiçi) <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals>, 21.05.2017.

⁶⁴ ACTFL Yetrlilik Klavuzu için bkz: (Çevirimiçi) <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>, 21.05.2017.



Şekil 1.4. ACTFL Dil Düzeyleri

Yabancı dil öğreniminde Amerikan yeterlilik klavuzu (ACTFL) ile Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) tüm detaylarıyla açıklanmış dil düzeyleri tanımlarına sahiptirler. OBM dil düzeyleri ile ACTFL dil düzeyleri arasında her ne kadar gerek düzey sayıları gerekse düzeyler içi sınıflandırmalar farklılıklar gösterse de içerik açıklamalarında aynı farklılıkların yok denecek kadar az olduğu gözlenmektedir.

Amerika ve Avrupa’da ACTFL ve OBM dil edinim düzeyleri tanımlamalarına uygun dil setleri hazırlanmıştır.⁶⁵ Ancak Arapça öğretimi alanında uzmanlarca hazırlanmış ve yapılan incelemeler sonucu oluşturulmuş bir dil düzeyi ve dil beceri kazanımına göre tarif edilmiş içerik tanımlamaları bulunmamaktadır. Suudi Arabistan Medine İslam Üniversitesi ile Ümmül’Kurâ Üniversitesi Arap Dili Enstitüleri Arapça öğretim kitaplarının teorik alt yapılarını oluşturan “el-Vesika”⁶⁶ adında, konuyla ilgili yazılmış kitap özetleri ve makaleleri barındıran birer çalışma yapmış olsalar da bu çalışmalar kuruma özel basılmış ve genelin istifadesine sunulmadığı gibi uzmanların inceleme tenkidine de imkân tanınmamıştır.

Yukarıda açıklanan nedenlere bağlı olarak Arapça set hazırlama veya set

⁶⁵ Bkz. (Çevirimiçi) <http://www.actfl.org/publications/all> (Çevirimiçi) 21.05.2017.

⁶⁶ Komisyon, *Vesikatu menheci ta ‘limi’l-lugati’l-Arabiyye*, Mekke; Ummu’l-Kurâ Üniversitesi, 1432 h.

kritiğinde, uzmanlarca yapılan çalışmalar sonucu onaylanmış kriterler geliştirilmediği için her dil seti farklı dil düzeyleri yaklaşımıyla hazırlanmıştır.

1.1.6. Ara Dil Kullanımı

Ara dil (*Intermediate Language*), yeni bir dil öğreniminde ana dili veya farklı bir dili, yeni bir dil ediniminde yardımcı unsur olarak kullanmayı ifade eden bir kavramdır. Ana dil, araç dil, erik dil vb. kavramlar da ara dil yerine kullanılmaktadır. Ara dil hedef dili öğrencilerin ana dili olabileceği gibi öğrenciler arasında iletişimi sağlayan ana dilden farklı bir dil de olabilir.⁶⁷ Arapça öğrenmek için değişik ülkelerden gelmiş ana dilleri farklı öğrencilerin hedef dillerinin Arapça, aralarındaki ortak dilin ise İngilizce olmasını bu durum için örnek verebiliriz.

Konuyla ilgili şu soruların cevabı aranmalıdır: Yabancı dil kitaplarında ara dil kullanımı tercih edilmeli midir? Ara dil kullanımı dil setinin hangi içeriğinde ve ne ölçüde kullanmak doğrudur? Arapça setlerde ara dil kullanımının hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?⁶⁸

Dil kazanım sürecinde öğretmenin, öğrencinin veya sınıf içi öğretimde ara dil kullanımı konusunda yapılan araştırmalarda ihtilaflı görüşler bulunmakta olup bu görüşler şöyledir: Ara dil her alanda kullanılmalı, asla kullanılmamalı, her zaman olmamak kaydıyla ihtiyaç zamanında ve alanlarında kullanılmalıdır.⁶⁹

Dil setlerinde ara dil kullanımı konusuna gelince; bu noktada belirleyici unsur dil setinin hazırlanmasında takip edilen metot olacaktır. İster işitsel-dilsel yöntem (*audio-lingual methods*), ister iletişimsel yöntem veya sessiz yöntem (*The Silent Way*) olsun, bu tür dil öğretim yöntemlerinde öğretim tekniklerinin ana dile dayanmaması gerektiği ilkesi benimsendiğinden dil materyalini de sadece hedef dilden oluşan içerikle oluşturulur. Dil bilgisi ve çeviri yönteminde (*Grammar-Translation Method*) ise konu girdilerinin anlaşılması ve denetlenmesi en önemli

⁶⁷ Fevzân, “İ‘dâd, s.26, Tu‘ayme, Defil, s.164.

⁶⁸ Füsün Şavlı, Semiha Kalafat, **Yabancı Dil Derslerinde Ana Dili Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, Ankara, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter, 2014, p. 1367-1385, s.1369.

⁶⁹ Detaylı inceleme için bkz. Melihat Şimşek, **Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman, Ne Kadar, Neden**, Mersin; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt; VI, Sayı 1, 2010, s.1-14.

unsur olduğundan ara dil kullanımlı materyal zorunlu görülmüştür.

Yukarıda da açıklandığı üzere genelde dil öğretimi özelde ise bir dil öğretim setinde ara dil kullanımının gerekli olup olmadığı konusunda farklı görüşler olmakla beraber egemen yaklaşım dilin bir başka dil aracılığıyla öğretilmemesi yönündedir.⁷⁰ Bu görüşün gerekçelerini sunmak gerekirse:

a. Hızlı ve etkili bir dil kazanımı için, hedef dilde düşünebilmek gerekmektedir.⁷¹ Bu ise başta çeviri olmak üzere ikinci dil kullanma yöntemlerinden uzak kalarak sağlanabilir. Nitekim yeni bir dil kazanımı ana dilin beyinde bulunduğu aynı lob bölgesine yerleştirmekle gerçekleşecektir. Dil beyinde, sağ ve sol ellerini kullanan insanların sol lobunda, sol elini kullananların bazılarında ise sağ lobda bulunur. Dil işlevleri, beyin lobunda bir ağı anımsatan *dil şebekesi* bünyesinde gerçekleşir.⁷² Hedef dilin beyinde kısa zamanda yer edebilmesi dil işlevlerini hedef dili çokça kullanmak ve öğrenim sürecinde ana dili baskılamak yani kullanmamakla mümkün olabilir.

b. Ara dil kullanmayan bir dil seti farklı dillerde ve toplumlarda da kullanılabilir.⁷³

c. Öğrencileri hedef dil üzerine yoğunlaştırarak hedef dilde kullanım sıklığı oluşturur.

d. Ara dil kullanımı öğrenim süresini uzatır. Öğrenci, ara dil kullanımı nedeniyle hedef dil ile ilişkisini Birçok aşamadan geçirerek gerçekleştir. Dolayısıyla iki dil arası gelgitler yaşar.

⁷⁰ Melihat Şimşek, **Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı**, s.1-2; Sinan Cırık, **Arapça Öğrenilemiyor Neden!...** İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Ed; Sultan Şimşek, Akdem Yayınları, 2011, s.57; Fevzân, **İ'dâd**, s.26.

⁷¹ Ali Ahmet Medkûr, İman Ahmet Hureydî, **Ta'limi'l-lugati'l-Arabiyyeti li gayri'n-nâtıkîne bihâ en-nazariyyetü ve't-tatbîk**, s.43.

⁷² Konuşma, anlama, isimlendirme, yazma ve okuma eylemlerine genel olarak *dil işlevleri* denilmektedir. Bu işlevlerin kendi aralarında da bağlı olmak üzere beyinde özel bir ilişki yapılanmasına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu yapılanmaya beyindeki *dil şebekesi* denilmektedir. Bkz.(Çevirimiçi)

<http://www.saglikplatformu.com/haberler/Ayrinti.asp?HaberNo=8858>, 14.11.2017.

⁷³ ACTFL İngilizce dil setlerinde dilbilgisi ve yönlendirme cümlelerinde ara dil kullanımının kısa açıklamalar şeklinde kullanılmasını gerekli görmüş ve son baskılarında dillere göre ara dil destekli yayınlar yapmıştır. Bkz. (Çevirimiçi) <http://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>, 14.11.2017.

e. Hedef bir dilin öğrenimi en üst düzeyde girdiye maruz kalmak yoluyla ana dil öğrenimini model almalıdır.⁷⁴

f. Göz ve zihin hedef dile göre ara dili daha anlaşılır ve kolay olduğu için öncelikle görür ve anlar. Bu ise hedef dil ile zihin ve göz temasını azaltacağından gerek kelimenin gözle fotoğrafının çekilmesi gerekse zihinde yazı fonetiği ile beraber anlamlandırmasını zorlaştıracaktır. Bu durum ise hedef dilin öğrenim sürecini yavaşlatacak ve yazım hatalarına yol açacaktır.

Dil bilimcilerden bazıları ise ara dil kullanımına yukarıda açıklanan nedenlere bağlı olarak karşı olmakla beraber sınırlı alanlarda limitli kullanılabileceği görüşündedirler. Bu yaklaşım sahiplerine göre ara dil kullanım alanları:

- a. Kelime ve kavram anlamı, bilinmeyen sözcükleri çevirme, açıklık getirme, yanlışları açıklama,
- b. Sarf ve nahiv kuralları açıklamaları, açık dil bilgisi öğretimi,
- c. Ünite hazırlık, metin ve alıştırma istek yönergeleri, yönerge verme,
- d. Metinlerin tamamının veya bir kısmının tercüme edilmesi,⁷⁵
- e. Ders açılışları, dil söyletimi harf ve kelime çıkartımı,
- f. Anlamayı denetleme,
- g. Kültürlerarası konuları tartışma,
- h. Dillerarası karşılaştırmalı ilişki kurmaktan oluşur.⁷⁶

Dil öğreticisinin ara dil kullanmasıyla öğretim setinin ara dil kullanması arasında farklar vardır. Öğreticinin zorunlu hâllerde kullanması değerlendirilmeye muhtaçtır. Ancak bir öğretim setinin ara dil kullanması birçok araştırmacıya göre dil öğretiminde kabul edilemez bir metottur.⁷⁷

Aslında konuyla ilgili belirleyici soru setin bireysel veya kolektif öğrenim türlerinden hangisi için hazırlandığıdır. Bireysel öğrenim amaçlı hazırlanmış dil

⁷⁴ Melihat Şimşek, **Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı**, s.1-2; Fevzân, **İdâât**, s.50-51.

⁷⁵ Füsün Şavlı, Semiha Kalafat, **Yabancı Dil Derslerinde Ana Dili Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, s.1371; Ali Ahmet Medkûr, **el-Merci'**, s.605; Fevzân, **İdâât**, s.49.

⁷⁶ Doğan, **Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu**, s.52; Meliha Şimşek, **Erek Dilin Dilbilgisi Öğretimine Kavram-Temelli Bir Yaklaşım: Ana dil Destekli Dil Öğrenme**, Burdur; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 4 Sayı: 7, 2012, s.2.

⁷⁷ Ali Ahmet Medkûr, **el-Merci'**, s.605; Füsün Şavlı, Semiha Kalafat, **a.ge**, s.1372.

setlerinde dilin öğretmensiz öğrenilmesi söz konusu olduğu için ara dil kullanımı zorunluluk arz etmektedir. Nitekim bu amaçla hazırlanmış dil kitaplarının her alanında ara dil tercih edilirken kolektif öğrenim metoduyla yani bir öğretici eşliğinde öğretimi planlayan setlerde ise genellikle ara dil kullanımı tercih edilmemiştir.⁷⁸

Sonuç itibarıyla dil öğretim setlerinde ara dil kullanımı uzmanların pek tercih etmedikleri bir metot olmakla⁷⁹ beraber şayet ara dil kullanılacaksa bu kullanım alanları sırayla şunlar olabilir: Dil bilgisi kurallarının açıklanması, dillerarası farklılıkların betimlenmesi ve zor kavramların kolaylaştırılması.⁸⁰

Şu sorular, ara dilin dil öğrenim setindeki yerini açığa çıkarır. Bunlar:

- Öncelikle dil setinde ara dil kullanılmış mıdır?
- Kullanılmış ise ara dil ana dil mi, yoksa ortak farklı bir dil mi?
- Hangi becerilerde ve ne kadar kullanılmış?
- Hangi seviyelerde kullanılmıştır?
- Kelime ve kalıp ifade anlamı, alıştırma açıklamalarında, gramer kurallarını öğretirken veya kültürel açıklamalarda ara dil kullanılmış mıdır?

1.1.7. Öğrenci Dil Düzeyleri ve Deneyimleri

Dil setinin hedef kitlesinin ana dil düzeyi nedir ve hangi düzeye iletilmek istenmektedir? Çocuk, ergen ve olgun insan dil düzeyi aynı değildir. Bu düzeylerde kullanılan dil basitten karmaşığa, somuttan soyuta, ihtiyaçlardan hedeflere doğru bir seviye değişikliği barındırmak zorundadır. Set değerlendirme kriterlerinden aşamalılık ve içerik bu soruya verilecek cevaba göre yapılır.

⁷⁸ 15 kitap ve birçok sesli ve görüntülü metaryalle hazırlanmış “**Kolay Arapça**” seti bireysel öğrenim amaçlı hazırlandığı için her dil alanında ara dil kullanılmıştır. Bkz. Abdurrahman Ercan Elbinsoy, **Kolay Arapça**, Nakkaş Yayınları, İstanbul, 2014. “Kendi Kendine Arapça, Bir Haftada Arapça” vb. kitaplarda da ara dil kullanımı yaygındır. Ancak dili bütün becerileriyle, ayrıca C1, C2 seviyede ve bir öğreten eşliğinde kazandırmayı amaç edinen “**Silsiletu’t-ta’lim, Beyne yedeyk, Kavâi’dü’l-müeyyessere**” vd. setlerde ise ara dil hiçbir dil becerisinde kullanılmamıştır.

⁷⁹ Konunun ayrıntılı incelemesi için Bkz. Fevzân, **İdâât**, s.51-53; Ali Ahmet Medkûr, **el-Merci**, s.605.

⁸⁰ Ayrıntılı inceleme için bkz. Süleyman Kablan, **İlahiyat Fakülteleri Arapça Hazırlık Sınıflarında Ana Dil Kullanımı**, Uluslararası Arapça Çalıştayı, vol.1, Malatya, 2015, s.45-60

Dikkat edilmesi gereken bir diğ er husus ise; hedef kitleye kazandırılacak dil ile hedef kitlenin ana dilini göz önünde bulundurmadır. Bu durum dil deneyimi bağılamında son derece gerekli bir zorunluluktur. Nitekim ana dili Türkçe veya Farsça olan bir hedef topluluğına set hazırlamakla Fransızca veya Hollandaca konuşanlara hazırlamak çok farklıdır. Farklılık, Türkçe veya Farsça dillerinde İslam kültüründen dolayı ortak kelime veya terkipler varken batı dilleri için bu ortak kullanımdan söz etmek çok güçtür.⁸¹ Yine ana dili Arapça ile aynı dil ailesinden olanlarla farklı bir dil ailesinden olanların öğrenim tutumları aynı olmayacaktır. Aynı aileden gelenler dili kolay öğrenirken farklı dil ailesine mensup kişilerin zorlandıkları görülecektir.

Bir dil öğrenim setinin öğrenciler arası dil, din ve kültür farklılıkları dikkate alınarak yapılandırılmış olması gerekir. Çok zor olan bu durumu ancak her iki dili de kültürüyle beraber iyi bilen formasyonlu bir ekip çalışması gerçekleştirebilir.⁸²

Setin hedef kitlesine bağı yaş, zihin, kültür ve fizik  kabiliyetlerine uygun, inkişaf ettirici, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek bir nitelikte olması gerekir.⁸³

1.1.8. Öğrenciler Arası Bireysel Farklılıklar

İnsan sosyal bir varlıktır ve farklı sosyal  evre ve kültürlerde yetişir. Bireysel yaşam tarzı farklılıkları sonucunda bireylerin öğrenme biçemleri de değışiklik gösterir. Sözü edilen değışiklikler ise bireylerin farklı öğrenme bi emlerine sahip bulunmalarını kaçınılmaz kılar. Öğretim sürecinde olduğı gibi dil setlerinde de bireylerin farklı öğrenme bi emlerine sahip olduğı ger eğı göz ardı edilmemelidir.⁸⁴ Eğer bir dil seti öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun şekilde hazırlanmış ise öğrenme süreci etkili, verimli ve kalıcı olur.

Öğrenci farklılıkları öğrenme tutumlarında, yaş seviyesinde ve dil edinim gerekçelerinde olabilir.

⁸¹ Ali Ahmet Medkûr, *el-Merci*, s. 606.

⁸² Ali Ahmet Medkûr, *el-Merci*, s. 606.

⁸³ Doğan, *Arapça  ğrenim ve  ğretim Kılavuzu*, s.55.

⁸⁴ Dale H. Schunk, * ğrenme Teorileri Eğıtimsel Bir Bakış*,  ev. Ed. Muzeffer şahin, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2009. s.304.

Öğrenmenin genelinde ve dil öğreniminde etkili olan kimi etmenler bulunur. Bunlar arasında öğrenci kişinin ihtiyaçları, ilgileri, güdülenme düzeyleri, kişilik özellikleri, çevresi ile etkileşimleri gibi pek çok unsur sayılabilir. Bu etmenlerin ortak özellikleri öğrenci kişinin yaşantısı ile ilgili olmalarıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bir dil setinin öğrenci kişinin belirgin özelliklerine hitap eden içeriğe sahip olması gerekir.

Öğrenci tutumları öğrenciler arası ilgi, yetenek ve öğrenme hızı farklılıkları şeklinde açığa çıkar. Bazı öğrenciler hızlı öğrenirken diğerleri yavaş öğrenebilir, bazıları duyduğunu iyi anlarken bazıları gördüğünü daha iyi anlayabilir, sözlü alıştırmaları iyi yapanlar yazılı alıştırmalarda başarısız olabilirler. Kimi öğrenciler yabancı bir dil öğrenirken hedef dilin vurgu ve tonlamalarını öğrenme konusunda daha başarılıyken kimi öğrenciler, hedef dilin dil bilgisel çözümlemeli yönüyle daha kolay uğraştıklarını öne sürmektedirler. Bu gibi farklılıklar, öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme biçimlerinden kaynaklanmaktadır.⁸⁵

Öğrenme tutumlarındaki bireysel farklılıkları dikkate alan eğitimciler farklılıkların büyük kısmının sınıf içi öğretmen stratejileri ile aşılabileceği görüşünde olsalar da⁸⁶ bu konuda öğretmene yardımcı en önemli kaynak dil öğretim setidir. Çünkü kitaplar öğrenim sürecinin içeriğini sunar. Bu nedenle dil setinin içeriği en ideal öğrenci kişi modeli üzerinden yapılandırılmamalıdır. Çok uyaranlı ve bireysel farklılık alanlarının her birine öğrenme imkânı sunabilen bir biçim ve içerikte olmalıdır.

Dil öğrenimin yaşı yoktur. Ancak dil öğrenci insanların bir yaşı vardır. Eğitim ve gelişim psikolojisi uzmanları öğrenim metodu ile materyali seçimi konusunda insanın gelişim yaşının belirleyici olduğunu bildirirler.⁸⁷ Öğrenciler arası bireysel farklılıklardan biri olan yaş farklılıkları setlerde dikkat edilmesi gereken bir problemdir. Bu noktada üç yöntem vardır:

a- Bütün hedef kitleyi düşünerek mahir bir gözlemci olup seti hazırlamada hedef edinilen kitlenin meyil, zevk, gelişim ve yetkinlik özelliklerini itibara alarak

⁸⁵ Özlem Aktaş, **Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Farklılıkların Biçem Bileşenine Genel Bir Bakış**, Ankara, Dil Dergisi, Sayı: 156, 2012, s.29.

⁸⁶ Özcan Demirel, **Yabancı Dil Öğrenimi**, s.31.

⁸⁷ Amiran Kurtkan Bilgiseven, **Eğitim Sosyolojisi**, İstanbul, Filiz Kitapevi, 1992, s.17-18.

sette takip edilecek dil teorisini, içerik maddelerini ve biçimsel yapıyı oluşturma yoludur. Bu yöntem en genel kitleye hitap ettiği için kuşatıcı değildir.

b- Her gruba özel bir set hazırlamak. Bu gruplar yaş seviyeleri veya dil edinim amaçlarına göre belirlenebilir.

c- Öncelikle herkesin ortak ihtiyacı olan bir dil eşiği seviyesi oluşturmak.⁸⁸

Dil edinim gerekçeleri farklılıklar gösterebilir. Dili konuşma, akademik hedef, ticarî ihtiyaç, uluslararası ilişkiler, edebiyat, siyaset, turizm, seyahat vb. bu gerekçelerden bazılarıdır.

Gerek yaş, gerekse dil öğreniminin gerekçe farklılıkları dikkate alınınca bir set ancak şu iki yöntemden biriyle hazırlanmış olabilir;

a- Genel dil öğretimi: Dil becerilerinin tamamını yaşam gerçeklerine bağlı kalarak geniş kitlelere kazandırmayı hedefleyen dil setleridir. Öğrencilerin dil edinim amaçları çeşitli olsa da bu setlerde temel dil becerileri A1, A2 ve B1 veya B2 düzeyinde kazandırılmak hedeflenir.

b- Özel amaçlı alan dili öğretimi: Belirlenmiş bir kitleye özel hazırlanmış setlerdir. Kazandırılması planlanan dil seviyesi C1 veya C2 yani ileri düzey dil kullanımıdır.

İyi bir dil setinin içerik ve biçim yapılandırmasını öğrenciler arası ilgi, yetenek ve öğrenme hızı farklılıklarını, yaşı ve dil edinim gerekçelerini itibara alarak düzenlenmiş olması gerekir. Öğrencinin kavrama seviyesini aşan, ilgisini çekmeyen, alışkanlıklarına ters düşen, kültürel değerlerini barındırmayan, dillerarası farklılıkları hesaba katmayan bir dil setinin, istenilen dil becerilerini kazandırması beklenemez.⁸⁹

Bütün bu açıklamalara rağmen bir dil setinde öğrenme yollarının ortak yönleri olduğu gerçeği göz ardı edilmeden hazırlanmış olması gerekir. Bu ortak yönler öğrenme biçimlerinin birleşke noktalarıdır.⁹⁰

Bu bağlamda set incelemede incelenecek konular:

⁸⁸ Ali Ahmet Medkûr, *el-Merci'*, s. 607.

⁸⁹ Doğan, *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*, s.55.

⁹⁰ Özlem Aktaş, *Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Farklılıkların Biçem Bileşenine Genel Bir Bakış*, s.32.

- Öncelikle sette hangi düzey dil öğretimi planlamıştır? Genel mi, özel alan dili mi?
- Set kimler için hazırlanmıştır?
- Yaş grubu belirtilmiş midir?
- Üniversite öğrencileri için hazırlanmış ise dil aşaması hangi aşamadan başlıyor?
- İçerik yukarıdaki sorulara verilen cevaplarla uyumlu mudur?⁹¹

1.1.9. Diyalog ve Yaşam İlişkisi

Diyaloglar dil öğreniminde konuşma becerisini kazandırmayı hedefleyen karşılıklı konuşma metinleridir. Öğretim düzeyi ve ünite temasına uygun olarak hazırlanan diyaloglar iki veya daha fazla kişiler arasında karşılıklı konuşmalar şeklinde gerçekleşir.⁹²

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşulanı anlayabilme ve düşünülene dillendirebilmektir. Diyaloglarla temelde kazanılması planlanan beceri de işte budur.⁹³ Ancak bu dil çıktısının oluşabilmesi için diyalogların tüm dil düzeylerinde var olması gerekir.⁹⁴

Diyaologlar özellikle ilk seviyede okuma ve yazma becerilerinden daha önceliklidir. Öğrenciyi dil öğrenimine dilin en keyif verici becerisiyle diğer becerilerin kazanımına hazırlar. Bu nedenle ilk düzeylerde okuma-anlama ve yazılı anlatım becerileri diyaloglardan sonra ve daha kolay bir yapıda gelmelidir.⁹⁵

Diyalog konu içerikleri hazırlanırken özellikle öğrencinin ilgi alanı, yaş, kur veya sınıf düzeyine dikkat etmek gerekir. Bir sosyal varlık olan insan, psikolojik ilgi, sosyal algı ve bir dünya görüşüne sahiptir. Bu gerçeğe bağlı olarak diyalogların öğrencinin bireysel, sosyal, kültürel vb. yaşam tarzı ve çevresiyle ilişkili olması dilin

⁹¹ Tu'ayme, **Delil**, s.120.

⁹² Hasip Abdulhâlim Şuayb, **Tarâiku tedrisi'l-lugati'l-Arabiyye, daru'l-ulûmi'l-Arabiyye**, Beyrut, 2011, s.152; Tu'ayme, **Merci'**, c.II, s.486-487.

⁹³ Korkut Uluç İşisağ, **a.g.t.**, s.2.

⁹⁴ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.102.

⁹⁵ Hasip Abdulhâlim Şuayb, **Tarâiku tedrisi'l-lugati'l-Arabiyye**, s.153.

kişisel kazanıma dönüşmesinde çok önemli bir fonksiyon icra eder.⁹⁶ Dolayısıyla diyaloglar günlük hayatın içinden ve yaşayan dil kalıplarıyla hazırlanmış olmalıdır.

İnsanların ortak ilgi alanı olan internet, akıllı telefon, sosyal medya, GDO'lu gıdalar, hormonlu sebzeler, savaşlar, terörizm, uzay teknolojisi vs. konuları çok güncel olmakla beraber birçok insanın ortak ilgi alanını oluşturmaktadır.

Diyalog konusunun zihinde kalıcılığını sağlamak için resimle desteklenmesi ve biçim yönüyle seslendirilmesi gerekir. Seslendirilmenin diyalog içeriğine uyumlu ve tiyatro kültüründeki canlı performans türü seslendirme ile ses veya görüntülü materyale dönüştürülmesi diyalogların akılda tekdüze bir içerikten ziyade aktif, katılımcı ve çok uyaranlı bir öğrenime imkân tanıyacağı gibi zihinde kalıcılık oranını da arttıracaktır.

Diyalogların sıralanışı ise bir başka önemli konudur. Bu bağlamda takip edilmesi gereken yol, insan yaşamında en önemli ve öncelikli olan diyalog konularıyla başlayıp en çok karşılaşılan pozisyonları da dikkate alarak sıralama yapılmasıdır.

Avrupa ortak başarı metni kriterleri, diyalog içeriği ve konularını düzeylere göre sıralamıştır. Bir kişinin yaşam boyu karşılaştığı pozisyonları öncelik sıralamasını esas alarak gruplandıran OBM diyalog içeriğini yaşam ve gündelik hayat ve ihtiyaçlar bağlamında şöyle tasnif etmiştir:

A1	<i>Somut ihtiyaçları dile getiren günlük hayattaki alışıldık ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir ve bunlarla kendini ifade edebilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik (nerde oturdukları, kimleri tanıdıkları gibi) sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. Eğer konuştuğu kişiler yavaş ve anlaşılır konuşuyorlarsa ve ona yardıma hazırlarsa basit şekilde anlaşabilir.</i>
A2	<i>Dolaysız anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan tabirleri anlayabilir (örneğin, kişinin kendisiyle, ailesiyle, alışverişle, iş ve yakın çevreyle ilgili</i>

⁹⁶ Demirel, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, s.43; Arkan, *a.g.m.*, s.38.

	<i>bilgiler). Basit ve rutin durumlarda anlaşabilir, bilindik ve alışıldık konuların basit ve doğrudan aktarımını yapabilir. Basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumları anlatabilir.</i>
B1	<i>Okul, iş, boş zamanlar vb. gibi alışılmış konularda, standart dil net bir şekilde kullanıldığında konunun ana noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, Almanca'nın konuşulduğu yerlerde karşılaşabileceği çoğu durumların üstesinden gelebilir. Alışıldık konularda ve kişisel ilgi alanlarında basit düzeyde ve konuları ilişkilendirerek kendini ifade edebilir. Yaşadığı olay ve deneyimleri, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini kısa olarak gerekçelendirebilir ve açıklama yapabilir.</i>
B2	<i>Somut ve soyut konulardaki zor metinlerin içeriğini ve kendi branşındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette ana dilinde konuşan birisi ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeyeceği şekilde spontane ve akıcı konuşup anlaşabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir. Güncel bir konuda kişisel fikrini dile getirebilir, farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını sıralayabilir.</i>
C1	<i>Farklı alanlarda kaleme alınmış zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve saklı anlamları ortaya çıkarabilir. Spontane ve akıcı bir şekilde kendini ifade eder ve artık sık sık bilmediği/hatırlayamadığı bir kelimeyi aramaz. Dili günlük hayatta iş yaşamında, meslekî eğitimde ve yükseköğretimde esnek ve etkin kullanabilir. Açık, net ve sistemli bir şekilde kompleks durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı stratejiler kullanarak diğer metinlerle bağlantı kurabilir.</i>

C2	<i>Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir.</i>

Tablo 1.3. OBM Diyalog İçeriği⁹⁷

1.1.10. Diyalog Seviyeleri

Diyalogla öğretim metodu, dil bilgisi ve tercüme ile öğretim metoduyla karşılaştırınca ikinci derece öneme sahip iken direkt iletişim ve duyma anlama becerilerine göre ise en önemli dil unsuru olmaktadır.⁹⁸ Bu metot öğretime canlılık, heyecan, çekicilik, öğrenme heyecanı ve etkileşimden kaynaklanan bir haz katmaktadır.⁹⁹ İletişim amaçlı dil öğreniminde en temel unsuru diyaloglar oluşturur.

Diyaloglarda kullanılan dil ve konu seviyelerinin öğrenim düzeyine uygun yapılandırılması gerekir. Bu ise kullanılan kelime sayısı, yapı türleri ve konu içeriğini basitten karmaşığa doğru aşamalılık izlenerek gerçekleştirilebilir. İlk diyalogların kısa öğrenim sürecine bağlı olarak ilerleyen ünitelerde ise aşamalı olarak uzun diyaloglara geçiş yapmak gerekir. Diyaloglarda yer yer daha önce geçen kalıp ifadelerle yer verilmesi hem pekiştireç hem de yeni konunun tamamen yeni dil ifadeleriyle yoğunlaşmasını engelleyecek ve devinimli öğrenimi gerçekleştirecektir.¹⁰⁰

Diyalogların açık, sade ve yaşayan bir dilde yazılması gerekir. Seviyelere göre açık ve sade bir dil değişebilir ancak yaşanan dilden hiçbir seviyede vazgeçilmemesi gerekir. Cümleler dil düzeylerine göre kısa ve uzunluk ayarlaması yapılmalıdır. Konuşma konuları her zaman basitten karmaşığa, bilinenenden

⁹⁷ Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, s.22-28.

⁹⁸ Tu'ayme, **Delil**, s.162.

⁹⁹ Ali Ahmet Medkür, **el-Merci'**, s. 607.

¹⁰⁰ Tu'ayme, **Delil**, s.120.

¹⁰⁰ Hasip Abdulhâlim Şuayb, **a.g.e.**, s.158.

bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sıralanması öğrenim sürecini olumlu yönde etkileyeceği kabul edilir.¹⁰¹

Yukarıda açıklanan teorik açıklamaların pratik karşılığı ACTFL (American Council on The Teaching of Foreign Languages) tarafından hazırlanmıştır. ACTFL kılavuzunda belirlenen diyalog seviye içerikleri, konuşma başlığı altında beş ana yeterlilik düzeyinde tanımlamaktadır. Bunlar, seçkin, üstün, ileri, orta ve başlangıç düzeyleridir. Her ana seviyenin tanımı, belirli bir aralıktaki diyalog yeteneğini tarif eder. Bu seviyeler, hep birlikte her seviyenin kendi tüm alt kategorilerinin de sınıflandırıldığı bir organizasyon şeması oluşturur. Ana seviyelerden olan ileri, orta ve başlangıç seviyeleri, ayrıca kendi içlerinde üst, ara ve alt basamaklardan oluşan kategorilere ayrılmıştır.

ACTFL’de, konuşmacıların her bir seviyede yerine getirebilecekleri görevler ve bunlarla ilgili o seviyede yapabilecekleri konuşmaların içerik, bağlam, doğruluk ve söylem çeşitleri açıklanmaktadır. Ayrıca, konuşmacıların bir üst seviyede işlev görmeye çalıştıklarında karşılaşılabilecekleri sınırları da ifade etmektedir.

Diyalog seviyesi tablosu kişilerarası konuşmaları (interaktif, iki yönlü iletişim) hem de sunum konuşmalarını (tek yönlü, etkileşimli olmayan iletişim) değerlendirmek için kullanılabilir.

Aşağıda ACTFL tasnifine göre seçkin düzeyden başlangıç seviyesine doğru tanımlanmış diyalog yeterliliği şu şekilde gruplandırılmıştır:

S E Ç K İ N	<i>Seçkin seviyedeki konuşmacılar bir dili doğru, verimli ve etkili olarak ustaca kullanabilirler. Bu konuşmacılar, dilin çok iyi eğitilmiş ve ifadeli birer kullanıcılarıdır. Geniş boyutlu dünya sorunları ve son derece soyut kavramlar üzerinde kültürel normlara uygun fikirler yürütebilirler. Seçkin seviyeli konuşmacılar, kendilerine ait olsun veya olmasın, herhangi bir bakış açısını savunmayı sağlayacak, ikna edici ve varsayımsal söylemleri temsil amaçları için kullanabilirler. Kendi konuşma tarzlarını çeşitli hedef</i>

¹⁰¹ Demirel, a.g.e., s.44.

İ N	kitlelerin seviyesine uyarlayarak şekillendirebilir ve konuşmalarını hedef kültüre tam uyumlu bir şekilde sunabilirler. Son derece sofistike ve tam anlamıyla organize edilmiş uzun bir söylem üretebilirler. Aynı zamanda, kültürel ve tarihsel öğelere sık sık atıfta bulunarak daha az sözle daha derin anlamları ifade edebilen özlü konuşmalar yapabilirler. Bu seviyede, sözlü söylemlerin kalitesi genellikle yazılı söylemlerin kalitesine benzer. Yine de bununla birlikte, bu seviyede, ana dili konuşanlardan farklı bir aksan, ana dili konuşanlar gibi etkili ifadeleri bulmada eksiklik, çok derin kültürel öğelerin sınırlı bir kullanımı ve/veya ara sıra ortaya çıkan dil hatası görülebilir.
Ü S T Ü N	Üstün seviyedeki konuşmacılar resmî ve gayrî resmî ortamlarda doğruluk ve akıcılık ile iletişim kurarak çeşitli konularda somut ve soyut bakış açılarını tam ve etkili bir şekilde aktarabilirler. Kendi ilgi ve özel yetkinlik alanlarını tartışabilir, karmaşık konularda ayrıntılı açıklamalarda bulunabilir ve uzun ve tutarlı tasvirleri kolaylık, akıcılık ve doğruluk ile yapabilirler. Bu konuşmacılar, sosyal ve siyasî konular gibi, kendilerini ilgilendiren bir dizi konu hakkında görüşlerini sunabilir ve bu görüşleri desteklemek için iyi yapılandırılmış argümanlar üretebilirler. Ayrıca, alternatif imkânları araştırmak için hipotezler kurup geliştirebilirler. Bu konuşmacılar, uygun olduğunda, soyut konularda bile kendi görüşlerini ifade ederken, doğal olmayan uzun süreli tereddütler göstermeksizin geniş söylemler üretebilirler. Ancak, böyle bir söylemin kendisi tutarlı olsa bile, yine de hedef dilin dışında başka dile ait konuşma kalıplardan etkilenmiş olabilir. Üstün seviye konuşmacılar, ana fikirleri sözdizimsel, sözlüksel ve fonetik unsurlar kullanmak suretiyle destekleyici bilgiden ayırma ve sıralayıp sunma gibi bir dizi değişik etkileşim ve söylem stratejileri kullanırlar. Nadiren yaptıkları bir iki hata haricinde temel dil yapısının kullanımında

	hiçbir hata alışkanlığı göstermezler ve yaptıkları nadir hatalar, özellikle düşük frekanslı dil yapıları ve karmaşık yüksek frekanslı dil yapılarında görülür. Bu tür hatalar oluştuğunda bile, yerli muhatabın dikkatini dağıtmaz ya da iletişimi bozmazlar.
İ L E R İ	İleri seviyedeki konuşmacılar karşılıklı söyleşilere katılarak otobiyografik konular hakkında bilgi iletebilirler ve toplumsal, ulusal ya da uluslararası konularda açık bir şekilde tartışabilirler. Konu başlıklarını, anlatım ve açıklamalarda geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kalıplarını kullanmak suretiyle somut olarak işleyebilirler. Bu konuşmacılar, aynı zamanda beklenmedik bir komplikasyon oluşturan bir sosyal durumla başa çıkabilirler. İleri seviye konuşmacıların dili zengindir ve sözlü paragraf kurma, ileri seviye konuşmalarda uzunluk ve söylemin bir göstergesidir. İleri seviye konuşmacılar, konuştukları dilin temel yapısına ve genel kelime dağarcığına yeterince hakimdirler ve konuşmaları hedef dilin sahibi yerli kişilerce ve hatta yabancıların konuşmalarına alışık olmayan kişilerce de kolayca anlaşılır. A- İLERİ ÜST: İleri seviyenin üst kategorisindeki konuşmacılar, tüm ileri seviye dil görevlerini kolaylık, güven ve yetkinlikle gerçekleştirebilirler. Tüm zaman kiplerinde her vakit ayrıntılı açıklama yapabilirler ve tam ve doğru anlatımda bulunabilirler. Buna ek olarak, ileri üst seviye konuşmacılar, Üstün seviyeye ait görevleri de yerine getirebilirler, ancak konuşma performansını çeşitli konularda bu seviyede tam olarak devam ettiremezler. Kendi görüşlerini destekleyici yapılandırılmış bir argüman sunabilirler ve hipotez kurabilirler, ama tekrar eden hatalar görülür. Bu konuşmacılar, bazı soyut konularda, özellikle kendi özel ilgi ve uzmanlık alanları ile ilgili soyut konularda görüş sunabilirler, ama genel olarak çeşitli somut konularda görüş sunmada daha rahattırlar. İleri üst seviyedeki konuşmacılar, bazı kavrama yetersizliklerini veya kelimelerdeki sınırlı kapasitelerini, çeşitli iletişim stratejilerini güvenle

kullanarak, örneğin farklı sözcükleri kullanmak suretiyle, dolaylı sözler ile ve örneklemeler yaparak iyi gelişmiş becerileriyle telafi edebilirler. Anlamları ifade etmek için tam doğru kelime ve diksiyon kullanırlar ve çoğu zaman yüksek bir akıcılık ve konuşma kolaylığı gösterirler. Ancak, çeşitli konularda üstün seviyeye ilişkin karmaşık görevleri gerçekleştirmek için çağrıldıklarında, konuştukları dil zaman zaman bozulur veya yetersiz kalır ya da argüman veya hipotez kullanmak yerine sadece bir betimleme veya anlatım kullanmak suretiyle sadeleştirmeye kaçarak bu görevin zorluklarından tamamen kaçabilirler.

B-İLERİ ARA: İleri seviyenin ara kategorisindeki konuşmacılar, çok sayıdaki iletişimsel görevi kolaylık ve güvenle idare edebilirler. Bunlar, iş, okul, ev ve eğlence faaliyetlerini ilgilendiren çeşitli somut konuların yanı sıra güncel, kamusal ve kişisel ilgi alanlarına ya da bunlara yakın konularda çoğu kez gayriresmi ve bazen resmî olarak aktif görüş alışverişinde bulunabilirler.

İleri ara seviye konuşmacılar, geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kalıplarında iyi bir hakimiyetle tam ayrıntılı bir anlatım sağlama ve açıklama yapma becerisi gösterirler. Bir paragraf boyutunda yaptıkları anlatım ve açıklamalarda sundukları ilgili ve destekleyici olgular birbirine bağlıdır ve bir bütünlük arz eder.

İleri Ara seviye konuşmacılar, aşına oldukları herhangi bir rutin durum ya da iletişimsel görev kapsamında meydana gelen komplikasyonların veya beklenmedik olayların getirdiği dil zorluklarını başarılı bir şekilde aşabilirler ve bu görevleri nisbî bir kolaylık ile yapabilirler. Dolaylı ifadeler kullanma veya farklı kelimeler kullanarak değişik şekilde ifade etme gibi iletişimsel stratejileri genellikle bu amaç için kullanırlar. İleri seviye görevlerde çalışan ileri ara seviyedeki konuşmacıların konuşmaları, önemli bir akışkanlıkla kendini belli eder. Bunların kelime dağarcığı, oldukça geniş sayılır, ancak belirli bir alandaki uzmanlık veya ilgi konusu

hariç, diğer konulardaki kelime bilgileri genel bir yapıya sahiptir. Bunların söylemleri, zaman zaman hedef dilin paragraf yapısı yerine kendi ana dillerinin sözlü paragraf yapısını yansıtıyor gibi de olabilmektedir.

İleri Seviyenin ara kategorisindeki konuşmacılar, bir dizi bilindik ve somut yaklaşımla ele alınan konulardaki konuşmalara, doğruluk, hassasiyet ve açıklıkla katkıda bulunurlar ve amaçladıkları mesajlarını yanlışlık yapmadan veya karışıklığa yol açmadan iletirler. Yabancılarla iletişime alışık olmayan yerli konuşmacılar tarafından kolayca anlaşılırlar. Üstün seviyeye ait konuları veya işlevleri gerçekleştirmeleri istendiğinde yaptıkları konuşmaların kalitesi ve/veya miktarında genel bir düşüş olur.

C-İLERİ ALT: *İleri seviyenin alt kategorisindeki konuşmacılar çeşitli iletişim görevlerini yerine getirebilirler.*

Bunların, okul, ev ve boş zaman faaliyetleri ile ilgili konulardaki gayriresmî konuşmalara her zaman ve resmi konuşmalara bazan katılmaları mümkündür. Aynı zamanda istihdam, güncel olaylar ve kamu ve toplum yararına olan meselerle ilgili bazı konularda da konuşabilirler.

İleri alt seviye konuşmacılar, geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kalıplarında kabul edilir bir hakimiyetle bir paragraf boyutunda bir anlatım sağlama ve açıklama yapma becerisi gösterirler. İleri alt seviye konuşmacılar, bu anlatım ve açıklamaları yaparken, cümleleri paragraf uzunluğundaki bir söylemde birleştirip bağlarlar, ancak bu anlatım ve açıklamaları, birbirine örgülü kısımlar yerine ayrı ayrı öbekler şeklinde yaparlar. Bunlar, bir komplikasyon veya beklenmedik olayın ortaya çıkardığı temel dil zorluklarını uygun bir tarzda hâlledebilirler.

İleri alt seviye konuşmacıların ürettiği yanıtlar genellikle tek bir paragrafdan daha uzun değildir. Konuşmacının baskın ana dili, ifadelerin yanlış kullanımından, bire bir çevirilerden ya da o ana dile özgü sözlü paragraf yapısının kullanımından belli olabilmektedir. Zaman zaman,

	yaptıkları söylemlerin seviyesi, belirgin bir düzensiz akışla gider ve fark edilir ölçüde kendini düzeltme gayretinden dolayı bu seviyenin en altına da inebilir. Daha genel söylemek gerekirse, İleri alt seviye konuşmacıların konuşma performansı genel olarak düzensiz olma eğilimi gösterir. İleri alt seviye genellikle konuşmada bazı gramer hataları (örneğin fiil eklerinin tutarsız kontrolü) ile kendini belli eder, ancak bununla beraber, ileri seviye uygulamaların gerektirdiği genel performansı, asgari düzeyde de olsa sürdürebilir. İleri Alt seviye konuşmacıların kelimeleri çoğu zaman konuya özgü olmaktan yoksundur. Bununla birlikte, ileri alt seviye konuşmacıların, cümleleri değişik kelimelerle yeniden kurma ve dolaylı ifadeler kullanma gibi bazı iletişim stratejilerini kullanma becerileri vardır. İleri alt seviye konuşmacılar, amaçlanan mesajlarını iletmek için konuşmalara yeterli doğruluk, açıklık ve hassasiyetle ve yanlışlık veya karışıklık olmadan katılırlar. Bunların konuşmaları yabancılarla iletişime alışık olmayan yerli konuşmacılar tarafından, bazan tekrar veya düzeltme gerektirse de, kolayca anlaşılabilir. Üstün seviyeye ait konuları veya işlevleri gerçekleştirmek istediklerinde yaptıkları konuşmaların kalitesi ve miktarında ciddi bir düşüş olur.
O R T A	Orta seviyedeki konuşmacılar, öncelikle kendi günlük yaşamları ile ilgili bilinen konularda konuşurken gerekli dille üretme yetenekleriyle ayırt edilirler. Bunlar, kişisel bir meramı ifade etmek için öğrenilmiş dil öğelerini yeniden düzenleyerek kullanabilirler. Orta seviye konuşmacılar, basit soruları sorabilir ve basit güncel hayat ihtiyaçları ile ilgili durumların gereklerini yerine getirebilirler. Bunlar, tipik olarak şimdiki zaman kalıbında olmak üzere, kopuk cümleler kurmakla başlayıp birbirine bağlı cümle dizilerine kadar varan bir oranda, cümle seviyesinde dil üretirler. Orta seviye konuşmaları, bir dili yeni öğrenmekte olan kişiler ile muhatap olmaya alışık bireyler tarafından anlaşılabilir.

A-ORTA ÜST: Orta Üst seviye konuşmacılar, orta seviyeye ait rutin görevler ve sosyal durumlar ile ilgili iletişimleri kolaylık ve güvenle dile getirebilirler. Bunlar, kendi işleri, okul, eğlence, özel ilgi ve yetki alanları ile ilgili temel bilgi alışverişini gerektiren basit uygulamaları ve sosyal durumları başarıyla gerçekleştirebilirler.

Orta üst seviye konuşmacılar, ileri seviyeye ilişkin önemli sayıda görevi yerine getirebilirler, ancak bu görevlerin hepsini her zaman iyi bir performansta sürdürmeleri mümkün değildir. Orta üst seviye konuşmacılar, tüm zaman kalıplarını bir paragraf uzunluğunda birbirine bağlı söylemler içinde kullanarak anlatım ve açıklama yapabilirler, ancak bunu her zaman başaramazlar. Tipik olarak, Orta üst seviye konuşmacılar, ileri seviye bir görevi gerçekleştirmek istediklerinde, konuşmaları bazı anlatımda tutukluk/kopma özellikleri sergiler, örneğin bu kusurlar tam bir anlatımı veya açıklamayı uygun temel zaman kalıbı içinde tamamlamada yetersizlik, bir paragraf uzunluğundaki söylemi sürdürememe veya seçtikleri kelimelerin çeşitlilik ve uygunluğunda ortaya çıkan bir azalma şeklinde olabilir.

Orta üst seviye konuşmacıların konuşmaları, genel olarak yabancılarla irtibata alışık olmayan yerli konuşmacılar tarafından anlaşılabilir, ancak konuşmalarında başka bir dilin etkisi bariz şekilde görülebilmektedir (örneğin, birden fazla dil kullanma, yanlış ifadeler kullanma, bire bir tercümeler yapma gibi) ve iletişimlerinde tekrar eden boşluklar da ortaya çıkabilmektedir.

B-ORTA ARA: Orta seviyenin ara alt seviyesindeki konuşmacılar, çeşitli temel sosyal durumların ortaya çıkardığı karmaşık olmayan iletişim uygulamalarını başarıyla idare edebilirler. Konuşmaları, genelde hedef kültürde güncel ihtiyaçları için gerekli olan ve sık karşılaşılan somut iletişimlerle sınırlıdır. Bunlar, kendileri, aile, ev, günlük aktiviteler, özel ilgi alanları ve kişisel tercihleriyle ilgili iletişim alanları ve fiziksel ve

sosyal ihtiyaçlar, örneğin gıda, alışveriş, seyahat ve konaklama gibi iletişim konularını içerir.

Orta ara seviye konuşmacılar, özellikle somut sorulara ya da bilgi taleplerine tepkisel yanıt vererek iletişim kurma eğilimindedirler. Ancak, bu konuşmacılar, gerektiğinde yol tarifi, fiyat ve hizmetler gibi temel ihtiyaçlarını gidermek için basit bilgiler elde etmek üzere çeşitli sorular sorma yeteneğine de sahiptirler. İleri seviye konuları ele almaları ve iletişim kurmaları istendiğinde bazı bilgileri sağlarlar, fakat fikirleri birbirine bağlamada, zaman ve yönü idare etmede ve dolaylı ifadeler üretme gibi iletişim stratejilerini kullanmada zorluk çekerler.

Orta ara seviye konuşmacılar, hedef dili kullanarak kişisel meramlarını ifade edebilirler, bunu yaparken de kısmen bilinen öğeleri kullanarak ya da yeniden düzenleyerek tipik cümleler veya cümle dizilerinden oluşan yanıtlar üretirler. Bunların kendilerini ifade etmeleri gerektiğinde doğru kelimeleri ve uygun dil kalıplarını ararken konuşmalarında duraksamalar, tekrarlı evirip çevirmeler ve kendi kendini düzeltmeler görülür. Orta ara seviye konuşmacıların kelime dağarcığında ve/veya telaffuz ve/veya Dil bilgisi ve/veya sözdizimindeki bu kısıtlamalara rağmen, konuşmaları genellikle yabancılarla konuşmaya alışık olan sempatik muhataplar tarafından anlaşılır.

Genel olarak, orta ara seviye konuşmacılar, orta seviye uygulamaları yaparken rahattırlar ve bunu orta seviye dilin gereklerine uygun olarak önemli bir oranda ve düzeyde gerçekleştirirler.

C-ORTA ALT: *Orta seviyenin alt kategorisindeki konuşmacılar, basit sosyal ortamlarda dil ile yeni ifadeler oluşturarak sınırlı sayıdaki bazı basit iletişimsel uygulamaları başarıyla idare edebilirler. Konuşmaları, hedef dilin kültüründe güncel ihtiyaçlar için gerekli bazı somut iletişimler ve tahmin edilebilir konularla sınırlıdır. Bu konular, kendilerine ait temel kişisel bilgiler ile alakalıdır; örneğin, kendileri ve aileleri, yemek siparişi*

	ve kolay alışverişleri yapabilme gibi bazı günlük aktiviteler ve kişisel tercihler bunların arasındadır. Orta alt seviyedeki konuşmacılar, öncelikle tepki verme konumundadırlar ve doğrudan sorulan sorulara veya bilgi taleplerine yanıt verirken zorlanırlar. Bunlar, ayrıca duruma uygun birkaç soru da sorabilirler. Orta alt seviye konuşmacılar, zorlanarak da olsa Orta seviye işlevleri yapabilirler. Orta alt seviye konuşmacılar, bildiklerini ve muhataplarından işittiklerini kısa açıklamalar ve ayırık cümleler şeklinde bir araya getirip yeniden birleştirerek kişisel meramlarını ifade edebilirler. Bunlar, kendi mesajlarını şekillendirmek için uygun dil kalıplarını ve kelimeleri bulma ile uğraştıklarından konuşmaları sık sık tereddüt ve yanlışlar ile doludur. Bunların konuşmaları sık duraksamalar, yetersiz kalıplar ve kendini düzeltmeler ile hemen kendini belli eder. Telaffuzları, kelime ve sözdizimleri kendi ana dillerinden güçlü bir şekilde etkilenir. Sık sık tekrarlamalar ve yeniden cümleler kurma gerektirebilen yanlış anlamaların olmasına rağmen, Orta alt seviye konuşmacıların konuşmaları genellikle, ancak sempatik muhataplar tarafından, özellikle de yabancılara alışıktır olan kişilerce anlaşılabilir seviyededir.
B A Ş L A N G	Başlangıç seviyesindeki konuşmacılar, kendileriyle ilgili konuşulanı direkt tahmin edilebilir gündelik konularla ilgili kısa mesajlarla iletişim kurabilirler. Bu konuşmacılar, bu iletişimi, öncelikle karşılaştıkları, ezberledikleri ve hatırladıkları kopuk kelimeleri ve ifadeleri kullanmak suretiyle yaparlar. Başlangıç seviyesindeki konuşmacıların konuşmaları, yabancıların konuşmasına alışık en sempatik muhataplar tarafından bile zorlukla anlaşılabilir. A-BAŞLANGIÇ ÜST: Başlangıç seviyesinin üst kategorisindeki konuşmacıların orta seviye ile ilgili çeşitli görevleri yerine getirebilirler, ancak bu seviyede bir performansı sürdürmeleri mümkün değildir. Bunlar, basit sosyal konularda komplike olmayan bir dizi iletişim uygulamalarını

I Ç	<i>gerçekleştirebilirler. Bunların konuşmaları, hedef dilin kültüründe temel ihtiyaçları karşılamak için gerekli olan temel kişisel bilgiler, temel nesneler ve sınırlı sayıda faaliyetler, tercihler ve acil ihtiyaçlar gibi tahmini kolay birkaç konu ile sınırlıdır. Başlangıç üst seviye konuşmacılar, kendilerine doğrudan sorulan basit sorulara ve bilgi taleplerine cevap verirler. Bunlar, ayrıca formüle edilmiş birkaç soruyu da sorabilirler.</i> <i>Başlangıç üst seviye konuşmacılar, kişisel meramlarını daha çok öğrenilmiş hazır cümleleri kullanarak veya bunları muhataplarından işittikleriyle birleştirerek ifade edebilirler. Bunların dili, öncelikle geniş zaman kipinde kurulmuş kısa ve bazan kesik cümlelerden oluşur ve tereddütlü veya yanlış da olabilir. Öte yandan, bunların konuşmaları sık sık hazır ibarelerin ve öğrenilmiş hazır konuların açılımlarından oluştuğundan kulağa bazan şaşırtıcı derecede akıcı ve doğru gelebilir. Telaffuzları, kelimeleri ve sözdizimleri ağır derecede kendi ana dillerinin etkisi altında kalabilmektedir. Sık sık yanlış anlamalar olabilir fakat başlangıç üst seviyedeki konuşmacıların konuşmaları ancak yapılan tekrarlar veya cümleleri değişik şekillerde yeniden ifade etmeler suretiyle yabancılara alışık sempatik muhataplar tarafından anlaşılabilir. Orta seviye ile ilgili çeşitli konuları ele almaları ve işlevleri gerçekleştirmeleri istendiğinde, başlangıç üst seviyedeki bir konuşmacı, bazen anlaşılır cümleler ile yanıt verebilir, ancak tüm söylemlerini cümle seviyesinde sürdürmeyi başaramaz.</i> B-BAŞLANGIÇ ARA: <i>Başlangıç seviyesinin ara alt kategorisindeki konuşmacılar, dili öğrendikleri özel konu bağlamları ile sınırlı bir dizi kopuk kelimeyi ve ezberledikleri ifadeleri kullanarak en asgari bir seviyede iletişim kurabilirler. Doğrudan sorulan sorulara yanıt verirken, bir seferde sadece iki veya üç kelime söyleyebilir ya da arada bir, hazır ibarelerden oluşan cevaplar verebilirler. Bunlar, basit kelimeler bulmaya veya kendi kelimelerini ve muhataplarının kelimelerini tekrar tekrar kullanmaya çalıştıklarından sık sık duraksama yaparlar. Başlangıç ara seviye</i>

	<i>konuşmacılar, yabancılarla konuşmaya alışık en sempatik muhataplar tarafından bile güçlüklerle anlaşılabilirler. Orta seviyeye ilişkin konuları ele almaları ve konuşmaları istendiğinde, sık sık tekrarlamalar yaparlar, kendi ana dillerine ait kelimelere başvururlar ya da sessiz kalırlar.</i> C-BAŞLANGIÇ ALT: <i>Başlangıç seviyesinin alt kategorisindeki konuşmacıların gerçek bir fonksiyonel yeteneği yoktur ve bozuk telaffuzları nedeniyle, neredeyse anlaşılmaları imkânsızdır. Yeterli süre ve tanınmış ipuçları verilmesi hâlinde, basit selamlaşmaları yapabilir, kim olduklarını söyleyebilir ve yakın çevrelerindeki tanınmış bir dizi nesnenin isimlerini verebilirler. Orta seviye ile ilgili işlevleri gerçekleştirmeleri veya konuları ele almaları mümkün değildir ve bu nedenle de gerçek bir konuşma ortamına katılamazlar.</i>

Tablo 1.4. ACTFL Konuşma Yeterlilik Seviyesi¹⁰²

Dil seti diyalogu analizinde cevabı aranacak sorular:

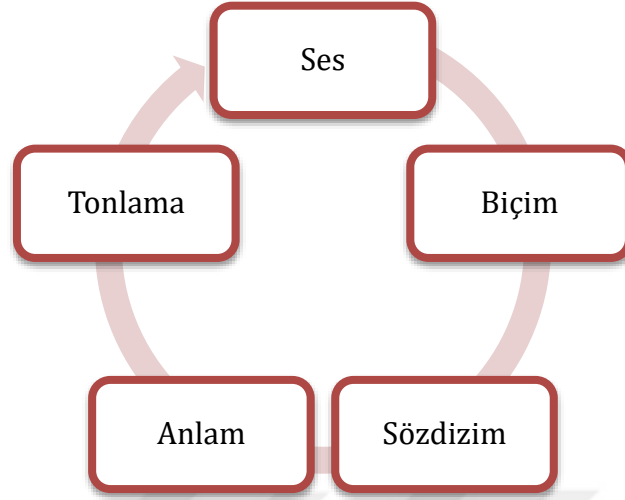
- Sette diyaloglar var mı?
- Diyaloglar öğrenci gereksinimlerini karşılayacak kadar çok ve çeşitli midir?
- Uzunlukları hedef kitle ve temaya uygun mudur?
- İlk diyalogdan son diyaloga doğru sözcük ve sözel dile ait kalıp ifade kazanımı aşamalı bir yol izlenerek sağlanmış mıdır?
- Yerel lehçelere yer verilmiş midir?

1.1.11. Dil Becerileri ve Dağılımı

Dil sistemler bütünüdür.¹⁰³ Tüm dillerde var olan dil sistemleri sırayla şunlardır:

¹⁰² Bkz. ACTFL 2012 Yeterlilik Kılavuzu, s.4-10.

¹⁰³ Dil sistemi aynı zamanda “dil unsurları” veya “dil yeterlilik alanları” şeklinde de ifade edilir.



Şekil 1.5. Dil Sistemleri

- a- Ses Sistemi (*Savtiyyât- Phonetic*)
- b- Biçim Bilim (*Sarf- Morphology*)
- c- Sözdizimi (*Nahiv- Syntax*)
- d- Anlam Bilim (*Dilâle- Semantics*)
- e- Vurgu ve Tonlama (*Nebra ve Tenğîm- Emphasis and Intonation*).¹⁰⁴

Bu sistemler insanlarda çocukluktan başlayan gelişim evrelerinde iradesiz edinimle bir meleke hâlinde oluşurken, dili öğrenciler de ise sonradan iradeli kazanımla elde edilmektedir.¹⁰⁵

Dil sistemi dilden dile farklılık göstermez. Dolayısıyla bütün dillerin dil sistemleri aynıdır. Ancak muhteva farklılıkları vardır. Bazı dillerde eril dişil ayrımı varken bir başka dilde böyle bir ayrımının olmaması, her dilde ismin çoğul formu varken isimlerin tür ve yapı bakımından farklılıklar gösterebilmesi dillerin sistemsel birliği ile muhteva farklılığı olduğunu gösterir.¹⁰⁶

Bu nedenle dillere yönelik öğrenimi kolay veya zor dil şeklindeki sınıflandırmalar kabul edilmemektedir. Örneğin Arapça ve Çince gibi bazı dillerin tarihî arka plan ve kültür yapılarının çok güçlü olması o dilin öğrenim zorluğuna yol

¹⁰⁴ Abdurrahman el-Hâşimî, **a.g.e.**, s.112; Muhammed Ali el-Huli, **Esâlib**, s.17; Fevzân, **İdâât**, s.146, 176; Doğan., **Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, s.18-24.

¹⁰⁵ Komisyon, **Psikolojinin Temelleri**, Ankara, St. Clement University Türkiye Kampüsü yayınları, ty, s.143.

¹⁰⁶ Ali Ahmet Medkûr, İman Ahmet Hureydi, **Ta'limi'l-lugati'l-Arabiyyeti li gayri'n-nâtıkîna bihâ**, s.44.

açmaz. Ancak dil öğrenme metotlarına bağlı olarak kolay ve zor dil öğrenme yöntemlerden bahsedilmektedir.¹⁰⁷

Modern dil öğretiminde temel amaç yabancıya dil becerilerini kazandırmak olduğundan dil sistemleri, dil öğreniminin çıktısı olarak kabul edilir. Ancak dil kazanımının çıktısı olan bu sistemlerin kullanımıyla ortaya çıkan şey dil becerileridir. Bu beceriler:

A-Okuma-anlama,

B-Yazma-anlatma,

C-Konuşma- anlatma ve

D-Dinleme-anlamadır.¹⁰⁸

Dil öğretimi, bu dört temel becerinin işlevsel bütününden oluşmaktadır.¹⁰⁹

Dil öğreniminde beceri dağılımında temel kural, dilin fonksiyonu ve öğrenme amaçlarına göre beceri belirlemesi yapmaktır. O hâlde genel amaçlı dil öğrenimini hedefleyen bir dil setinde ağırlıklı beceri nedir? Nasıl sunulacaktır? Beceriler arası önem sıralaması nedir? Tüm beceriler beraber mi sunulmalı yoksa beceriler arası önem, öncelik ve yoğunluk sıraması olmalı mıdır? Bu sorular dil setlerinin hazırlanma ilkelerini belirlemede veya set incelemelerinde son derece önemlidir.

Yabancı dil eğitiminde “dinleme, okuma, konuşma ve yazma” dört temel becerinin tamamı kazandırılmaya çalışılır. Söz konusu olan bu dört beceriyi bazı dil uzmanları iki gruba ayırmaktadır.¹¹⁰ Buna göre dinleme ve okuma becerilerinde alıcı konumunda olan öğrenci, konuşma ve yazma becerilerinde ise üretici konumdadır. O hâlde öğrenilen dili doğru kullanmak için bu dört temel dil becerisinin edinilmesi gerekmektedir. Zira dinleme ile okuma, anlama; konuşma ile yazma ise anlatma

¹⁰⁷ Kato Lomb, **Polydlot**, California, Tesl-Ej, 2003, s.41.

¹⁰⁸ Annamaria Pinter, **Teaching Young Language Learners**, New York, Oxford University Press, 2006. s.45-83; Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler**, s.17, Muhsin Ali Atiyye, **el-Kâfi fî Esâlibi Tedrîsi'l-Luġati'l-Arabiyye**, s.169; Muhammed Ali el-Huli, **Esâlib**, s.38-153; Tu'ayme, **Delil**, s.167.

¹⁰⁹ Avrupa Ortak Dil Metni Ortak Yetenek Düzeyleri tablosunda dil becerileri beş tanedir. Bu durum konuşma becerisinin diyalog, yani bir konuşmaya katılmak ve sözlü olarak kesintisiz konuşma yapmak şeklinde ayrıştırılması yaklaşımının sonucudur. Böylece konuşma becerilerini kazandırmada kolektif ve bireysel konuşma beceri farklılığına bağlı bir ayırım yapılmıştır. Bkz. **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni**, s.23.

¹¹⁰ Hâilil İbrahim Kaçar, **Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma-Anlama Becerisi Üzerine**, İstanbul, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 43, s.168.

kapsamındadır.¹¹¹ Her bir beceri diğeriyle yakından ilgilidir ve birbirini destekler niteliktedir. Başka bir ifadeyle; yabancı dil öğrencinin anlama kapsamındaki dinleme ve okuma becerilerini ne derecede geliştirdiği, anlatma kapsamındaki sözlü ve yazılı anlatımda tespit edilebilmektedir. Dolayısıyla, bir dil seti çerçevesinde söz konusu olan bu becerilerin tamamının öğrencilere kazandırılması hedeflenmelidir.¹¹²

Bir diğer dil uzmanları ise: her beceri, dil kazanımlarına göre ağırlık veya öncelik sıralamasına tabi tutulmalıdır görüşündedirler. Buna göre dil seti hazırlama veya inceleme çalışmalarında öncelikli olarak belirlenmesi gereken nokta, dil setiyle kazandırılmak istenen becerilerin neler olduğu ve bu becerilerin yoğunluk ve sıralamalarının nasıl düzenlenmesi gerektiğidir.¹¹³

Becerilerin nasıl sunulması gerektiği konusunda üç görüş ileri sunulmuştur. Bunlar:

A- Bütün beceriler birlikte sunulmalı ama dil öğrenim hedeflerine göre değişik oranlarda olmalıdır.¹¹⁴

B- Becerilerin eşit oranda sunulması gerekir. Eşit dağılımı savunanlar hangi beceri ihmal edilirse onun gelişemeyeceğini, dolayısıyla mümkün olduğunca her beceriye eşit oranda yer verilmesini öne sürmüşlerdir.¹¹⁵

C- Rüşdî Ahmed Tu'ayme ise önce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması kanaatindedir.¹¹⁶ İnsanın konuşma sürecindeki dil olayları destekler niteliktedir. Nitekim insan önce etrafını dinler ve gözler, ardından konuşur.¹¹⁷

Yukarıdaki açıklamalar ışığında acaba becerileri kazandırma sıralamasında: önce dinleme ve anlama becerisini mi, harfler sonra kelimeler ile yeni harf ve

¹¹¹ Fevzân, **İdâât**, s.176.

¹¹² Güleser Korkmazer ve İbrahim Hâilil Yaprak, **Almanca Öğretmen Adaylarının Temel Dil Beceri Ve Alanlarına Yönelik İnternet Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz**, s.733

¹¹³ Ali Ahmet Medkûr, **el-Merci'**, s. 607.

¹¹⁴ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.29.

¹¹⁵ Erdinç DOGRU, **İmam Hatip Liseleri Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Arapça Öğretiminin Temel İlkeleri**, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Ed; Sultan Şimşek, Akdem Yayınları, 2011, s.33.

¹¹⁶ Tu'ayme, **Delil**, s.168.

¹¹⁷ Mehmet Zeki Aydın'ın da savunduğu bu yaklaşım için **bkz.** Mehmet Zeki Aydın, **2011'de Arapçayı Nasıl Öğretelim**, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Ed; Sultan Şimşek, İstanbul, Akdem Yayınları, 2011, s.111.

kelimelerin okunması ve seslerin öğretimini mi, öğrencinin yazılı materyali okuyabilmesi için okuma veya yazılı olanı olduğu gibi taklit ederek yazma yöntemi mi geliştirmelidir?

Mevcut setlerin birçoğu, bir dil atölyesi gibidir. Önce öğrenci diyalogla konuşmalara katılır, okuma metinleri çok tekrarlar okulda ve evde okunur, öğrencinin yazma anlama ve okuma becerileri, soru cevaplama, boşluk doldurma, kelimelerden cümle oluşturma vb. bol alıştırmalar müellif veya müelliflerin dil öğretim metotuna göre şekillenir.¹¹⁸

En ideal yöntem öğrenciye iki farklı beceriyi bir anda vermemektir. Cümle yapısını (nahiv) öğretirken öğrencinin bilmediği kelimelerle örneklendirmek gibi...¹¹⁹ Bu durum öğrencinin dikkatinin kuralı anlamakla bilmediği kelimeyi öğrenmek arasında dağılmasına yol açmaktadır. Bu ise gramer alıştırmalarında kuralların öğretilmesi hedeflenmişken öğrencinin daha önce öğrenmediği kelime ve yapılarla karşılaşması nedeniyle öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Aynı anda birden fazla beceriyi sunmak hem etkili olamaz hem de karışıklığa neden olabilir. Diğer bir deyişle tam öğrenim sağlanamaz.¹²⁰ Konuyla ilgili verilebilecek bir diğer örnekte, konuşma becerisi öğretimi sırasında kelimenin sarf veya nahiv tahlilini yapma girişimidir. Derslerde öğrenci yoğunluğunu dilsel kullanım ve kalıp yapıları pratik etkinliklerle dillendirmeye yöneltmek gerekirken gramer açıklamaları yapmak bir anda beceriler arası git gellere yol açar.

Dil becerileri kendi içlerinde de düzey tanımlamasına sahiptir. Ancak bu setlerde önce bir harf, sonra iki; önce bir kelime, sonra iki veya önce bir basit cümle, sonra iki cümle şeklinde anlaşılmamalıdır. Aksine sette becerileri sunarken kolaydan zora, öğrenci ana diliyle uyumlu olandan farklı olana, azdan çoğa, somuttan soyuta bilinenden bilinmeyene doğru bir seyir şeklinde anlaşılmalıdır.¹²¹

¹¹⁸ Bkz. **el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk**, c.I/I, s.3, **Silsiletü’I-lisan**, c.I, s.1.

¹¹⁹ Silsiletü’t-ta’lim seti bu yaklaşımı benimsediği için her dil becerisi için bir kitap tahsis etmiştir. Ünite sistemli hazırlanmış setlerde her beceriyi ayrı bir ders şeklinde belirlemiş ve öğretim programında her dersin bir öğretim saatinde işlenmesini önermişlerdir. Bkz. **el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk** c.I, s. 3.

¹²⁰ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.31.

¹²¹ Tu‘ayme, **Delil**, s.160; Ali Ahmet Medkûr, **el-Merci’**, s. 608.

Sonuçta bir dil setini dil becerileri ve dağılımı bağlamında değerlendirirken cevabı aranacak sorular şöyle sıralanabilir:

- Set hangi beceriyle başlamıştır?
- Beceriler beraber mi, birbirinden bağımsız mı sunulmuştur?
- Set, bir üniteye tüm becerileri beraber sunma veya her beceri için ayrı bir kitap biçiminde mi hazırlanmıştır?¹²²
- Set, bir ders saatinde kaç dil becerisi öğretilecek şekilde biçimlendirilmiştir?
- Becerilerin ilk seviyeden ileri düzeylere doğru dağılımı nasıldır?

1.1.12. Beceri Kazandırma Yöntemi

Dil öğretim ve kazanım yöntemi, aynı zamanda dil seti incelemede de izlenecek yolun yöntemi demektir. Ses sistemi, biçim bilimi, sözdizimi, anlam bilimi ve vurgu ve tonlama sistemi dil bileşen elemanları oldukları gibi aynı zamanda dil sistemini de oluşturur. Dil öğrenmek deyince dil elemanlarının bir metot eşliğinde öğrenilen dilde okuma, yazma, konuşma, dinleme ve anlama becerilerinin kazanılması kastedilir. Ancak dil becerilerini kazanmak dil sistemlerinin belirli bir metot çerçevesinde elde edilmesiyle mümkün olabilir. Bu bağlamda geliştirilmiş yabancı dil öğrenme metotları olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a- **Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi:** Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkin, ama dinlediğini anlama, günlük dili konuşma ve telaffuz konusunda oldukça yetersiz bir yöntemdir.

b- **Düzvarım veya Direkt Yöntemi:** Yöntemi kurgulayan M. Berlitz'in adıyla da söylenilir. Özellikle öğrenilen dilin coğrafyasında öğrenim görenler için sık sık uygulama fırsatı olduğundan çok başarılı bir yöntemdir. İlk aşamalarda kitapsız ve öğretmen öncülüğünde dilsel iletişim ile başladığı için öğretmenin yetkinliği oranında başarı elde edilen bir yöntem olması ise zayıf yönüdür.

¹²² “el-‘Arabiyyetu beyne yedyk” seti dil beceri kazanımını ünite sistemiyle sunarken “Silsiletü’t-ta‘lîm” seti ise her dil unsuru/becerisini ayrı kitaplar biçiminde hazırlanmıştır.

c- **Doğal Yöntem:** Dinlediğini anlama, günlük dili konuşma ve telaffuz konusunda etkin, ama okuma ve yazma becerileri gelişimi yetersiz, sözcük kazanımı ise sınırlı bir yöntemdir.

d- **İşitsel-Dilsel Yöntem:** Bu yöntemde ilk aşamada konuşmaya ve gerçek hayattan alınan diyaloglara yer verilmesi olumlu iken, okuma ve yazmaya iki üç ay geç başlanması okuma yazmayla çalışmaya alışmış öğrenci ve öğretmen için olumsuz bir tutumdur. Dil bilgisi kuralları öğretimine yer verilmemesi ise sakıncalı ve yersiz karşılanmıştır.

e- **Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi;** Eğitim ve öğretim araçlarından geniş ölçüde yararlanması dil öğrenimine kolaylık sağladığı için olumlu, öğretmen yeteneklerine göre şekillenmesi, Dil bilgisine önem vermemesi, okuma ve yazmayı erteleme yöntemin olumsuz yanlarıdır.

f- **İletişimci Yöntem:** Dili iletişim aracı kabul ettiği için öğreniminin yazılı ve sözlü iletişim boyutuna yani kullanım alanına ağırlık vermesi olumlu, ancak dilin kurallarına yani dil bilgisine ve ezbere karşı olması ise yöntemin olumsuz tarafıdır.

g- **Seçmeli Yöntem:** En çok tutulan ve günümüzde de yaygın kullanılan bir yöntemdir. Bir dil öğrenme yönteminden çok dil öğrenimine uygun yöntemler arası kazandırılacak beceriyi en iyi geliştiren yöntemleri seçme tekniğidir. Seçilen yöntemlerin birleştirilmesi de sentezi gerektirir.¹²³

Dil seti incelemelerinde dil bileşenlerini beceri düzeyinde kazanıma dönüştürmede nasıl bir yöntem tercih edildiği aşağıdaki sorular eşliğinde araştırılabilir:

- Sette tercih edilen yöntem açıklanmış mıdır?

¹²³ Viera Boumová, **Traditional vs. Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each**, s.10-29; Rosmand Mitchel, Florence Mayls, **a.g.e.**, s.85-223; Hamâde İbrahim, **el-İtticâhâtü'l-mu'âsıra fi tedrîsi'l-luğati'l-'ârabîyyeti ve'l-luğâti'l-hayyeti'l-uhrâ li gayri'n-nâtikîne bihâ**, s.39-61; Mehmet Hengirmen, **a.g.e.**, s.344-356; Doğan, **Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri**, s.61.

- Beceri kazandırmada yukarıdaki yöntemlerden hangisi tercih edilmiştir?

- Uygulanan yöntemin olumsuz yönleri tölere edilmiş midir?

- Dil setinde, farklı dil sistemleri aynı metotla mı, yoksa her bir sistem için ayrı bir yöntem tercih edilerek seçmeci metotlarla mı hazırlanmıştır?

Konuyla ilgili en uygun yöntemin seçmeli eklektik yöntem olduğu söylenmiştir. Buna göre dil sistemi edinimine genellikle kelime öğretiminde düz varım yöntemine, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazanmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yaklaşıma ağırlık verilmelidir.¹²⁴

1.1.13. Ses Öğretimi Yöntemleri ve Hedefleri

Dil, ses sistemidir. Dil öğreniminde ilk sırada yer alan telaffuz öğretimi de denilen ses öğretimi; seslerin, harflerin ve kelimelerin dilde seslendiriş biçimidir.¹²⁵ Anlam cümleden, cümle kelimedenden, kelime ise harflerden oluşur. Dolayısıyla anlamların yapı taşı olan harfler bir araya gelip dilde doğru seslendirilmesi, kulakta da doğru anlaşılmasıyla isim, eylem veya anlamlar arası bağ oluşturulur.

Ses öğretimin temel hedefi öğrencide:

- a- Öğrenmeye başlanılan dilin ses sistemini hedef dilde oluşturma,
- b- Duyulan bir harf veya kelimeyi doğru olarak anlama
- c- Konuşurken veya yazarken doğru harflerden oluşan kelimelerle konuşmak ve yazmak
- d- Duyulananın bir bütün olarak anlaşılmasını sağlama,
- e- Okuma- yazma becerilerini geliştirme,
- f- Günlük iletişimde konuşma hızını ve ritmini işlevsel ve akıcı bir şekilde kullanmayı edindirmektir.¹²⁶

Dil öğrenimi, öğrenilen dildeki sesleri çıkış yerinden doğru çıkarmak ve kelimeleri doğru söylemekle başlar, doğru anlamak, okumak, konuşmak ve yazmakla

¹²⁴ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler**, s.48.

¹²⁵ Ali Ahmet Medkür vd. **el-Merci'**, s.41; Özcan Demiral, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.104.

¹²⁶ Komisyon, **Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008 s.5.

devam eder. Çünkü her dilin sesleri o dilin en küçük ama en önemli dil ögesini oluşturur. Nitekim her dilin kendine has bir ses sistemi vardır. Bu nedenle telaffuz, diller arası ayrışma noktalarından birini oluşturur.¹²⁷

Hedef dilin seslerini kazandırmada takip edilen geleneksel metotlarda harflerin dille seslendirilmesi yerine yazılması tercih edilmiştir. Dil bilgisi çeviri yöntemiyle hazırlanmış setlerde tercih edilen bu durum öğrencide yazı düzeyinde harfleri tanımayı ve yazmayı sağlarken dil öğreniminin en doğru başlangıç noktası olan harfleri doğru seslendirme becerisini geç kazandırabilir. Bu da öğrencide dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinde yetersiz bir dil düzeyi oluşumuna yol açar.¹²⁸

Yaygın ses öğretim metotları tümdengelim ve tümevarım metotlarıdır.

Tümevarım metodu, harften başlayarak öğretim yöntemi olup bu metotta önce harflerin isimleri öğretilerek başlanılır. Kurân-ı Kerim öğretiminde kullanılan bu yöntemde “Elif, be, te, se, cim vs.” şeklinde sestten başlayarak öğretime geçilir ki bu aşamada sesler ön planda tutulur.

Tümdengelim metodu ise kelime ve cümle tekrarlı öğretim yoludur. Kelime ve basit cümle tekrarları ile dil ve göz alışkanlığı kazanmaya çalışılır. Çocuklara yönelik dil öğretiminde etkin olan bu yöntem erişkin ve yetişkinlerde pek tercih edilmemektedir.

Arapça harfler seslendirilişlerine göre sınıflandırıldığında üçe ayrılırlar.

- Sesleri farklı olanlar, ا، ب، ت، ج، ك vd.
- Sesleri birbirine yakın olanlar ط، ث، س، ح، ه vd.
- Sadece Arapçada olan ض

Dildeki seslendirilişi yönüyle Arapça ile Türkçe ses varlıkları karşılaştırıldığında ise aşağıdaki durum izlenmektedir:

- Aynı olan, ا، ب، ت، ز vd.
- Benzeyen ve و، ق vd.
- Arapçada olup Türkçede olmayan ض، ذ، خ، ح، ث vd. seslerden oluştuğu görülür.

¹²⁷ Emrullah İşler, **Türklerin Arapça Ünsüzlerinde karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Erzurum, Ekev Akademi Dergisi, c.III, sy.2, 2001, s.244.

¹²⁸ Fevzân, **İdâât**, s.146.

Ses öğretiminde her iki dilin ses özellikleri ve yapıları dikkate alınmalıdır. Aksi hâlde telaffuzla ilgili bazı zorluklarla karşılaşmak mümkündür.¹²⁹ Bu nedenle bir dil seti ses öğretiminde şu noktaları dikkate almış olmalıdır:

a. Sesleri farklı olanların kazandırılması, ana dille karıştırılmaması
b. Arapça seslerden yakın olanların aynı olmadığını gösterme
c. Hedef dil ile ana dil arasındaki benzer harflerin telaffuzu birbirine yakındır ama asla aynı değildir. Bu nedenle benzer harflerin seslendirilmesi de öğretilmelidir.¹³⁰

d. Türkçede olmayan seslerin öğretimine ise özellikle yoğunlaşmak gerekir. Set içeriğinde bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için karşılaştırmalı ve soyutlamalı ses öğretimi son derece önemlidir.¹³¹

Arap dili seslerinin öğretiminde izlenebilecek öğretim türleri şunlardır;

1.1.13.1. Derinlemesine Öğretim

Derinlemesine öğretim, öğrencinin önceden edindiği ana dildeki ses becerileri ile yeni öğreneceği dilin seslerindeki az veya çok var olan içiciliği öğretme yöntemidir. Bu yöntemin temel hedefi, ana dilin sesleri ile kazanılmış dilin seslerini karşılaştırılarak öğretmektir. Burada takip edilecek yöntem, hedef dil ile ana dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar esas alınarak seslerin düzeltilmesi ve öğretilmesi şeklindedir. Öyleyse bu yöntemin hedefi, öğrencideki edinilmiş ana dildeki seslerle hedef dildeki ses düzeni arasındaki benzer seslerle öğrencinin elde etmesi gereken yeni sesleri kazanmasıdır. Örneğin, Arapça “سالم” ismi Türkçede de var olmakla beraber seslendirilişi Arapça söyleyişten farklıdır. Arapçada ince bir sesin fethâlı hâlimden sonra uzatan “elif” olduğu zaman seslendirmesi “â” ile “ê” arasında ama daha çok “ê” sesine yakın seslendirilir. Oysa Türkiyeli öğrenciler örnek kelimeyi “sêlim” yerine “sâlim” şeklinde seslendirmektedir.¹³² Benzer durum ince

¹²⁹ Arapçada telaffuz problemleri için bkz. Yasin Kahyaoğlu, **Arap Dili Fonetiki ve Telaffuz Problemi**, Ankara, Nüşa, Sayı, 20, 2006, s.91-93.

¹³⁰ Aydın, **2011’de Arapçayı Nasıl Öğretelim**, s. 120.

¹³¹ Semîr Ömer Seyyit, **Su’ûbât ta’lîmu’l-luğati’l-Arabiyye**, Siclu’l-mu’tamari’d-duveliyi ta’limi’l-lugati’l-‘Arabiyyeti ligayri’n-nâtîkine bihâ, İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2017, s.168-173; Muhammed Ali el-Huli, **Esâlib**, s.38-48.

¹³² Doğru, **a.g.m.**, s. 30.

seslerin dammeli, kalın seslerin kesralı hâllerinde de görülmektedir. Arapçada “ü” ve “ı” sesleri yoktur. Ancak Türkiyeli öğrenciler Arapçada olmamasına rağmen bu sesleri Türkçeden Arapçaya transfer etmektedir. Bu durum ana dili girişimi diye ifade edilen bir hatadan kaynaklanmaktadır. Derinlemesine öğretim metodu benzer olan harf ve kelimelerin karşılaştırma metoduyla öğretimini yaparak ana dil girişimini engellemeye çalışır.

1.1.13.1.1. Üretken Öğretim:

Burada ise hedef ana dilde olmayan seslerin öğrenciye yeni ses sistemi oluşturarak kazandırılmasıdır. Bu öğretim metotunda ana dil hiç dikkate alınmaksızın hedef dilin tüm sesleri eksiksiz olarak öğretilir. Hedef dilin bütün sesleri öğrencide yeniden oluşturulur. Üretken öğretim, daha çok Kurân-ı Kerim okuma öğretiminde takib edilen bir öğretim türüdür.

İlk dönem Arapça öğretim setleri telif hedefleri, Arap ülkelerine gelen öğrencilere yönelik Arapça öğretimi olduğu için öğrencilerin farklı dillerden olmaları nedeniyle ses öğretimini herhangi bir dille bağlantılı öğretmek yerine üretken öğretim yöntemi benimsenerek Arap dili sesleri sırasıyla öğretilmeye çalışılmıştır.¹³³ Yakın dönemde telif edilen setler ise Arapçanın vatanı dışında öğretimi hedeflenerek hazırlanmıştır. Ancak dilin öğretim coğrafyası değişse de yine öğrenci dil türü bir dil olmadığı için son dönem setlerde de ilk dönem setlerde olduğu gibi seslerin tamamı öğrenci dili önemsizmeden kazandırılmaya çalışılmıştır.¹³⁴

1.1.13.1.2. Açıklayıcı Öğretim:

Bu metot öğrenciye harflerin mahrecini öğretmekten çok teorik bilgiler sunmayı hedefler. Amaç öğrenciye Arap harflerine has ses sistemini ve kullanımını sunmaktır. Bu öğretim yöntemi ise daha çok akademik amaçlı dil öğretiminde kullanılabilir.

¹³³ Bkz. Sait Muhammed el-Bedvî, Fethî Ali Yunus, *el-Kitabu'l-esâsi*, c.I, s.4-60; Fevzân, *el-Arabiyyetu beyne yedeyk*, c.I, s.14.

¹³⁴ Bkz. Fevzân, *el-Arabiyyetu beyne yedeyk*, c.I, s.14, 40.

İlk seviyede harf ve kelimelerin doğru söylenmesi ile işe başlanmalıdır.¹³⁵ Harflerin yalın ve kelime içinde söylenişini aynı zamanda mahreci benzer ve zıt olan harflerle karşılaştırılarak öğretilmelidir. Harflerin isimleriyle yetinilmeyip hareketlerle söylenişini de dilde seslendirmek ses öğretiminin önemli bir aşamasıdır.¹³⁶ Soslere ve harekeli okunuşlarına öğretimin ilk derslerinde yer vermek gerekir. “*Beyne yedek*”te de olduğu gibi birçok set bu aşamaya dikkat etmemekte ve önce okuma anlama becerilerinden başlamaktadır. Bu durum öğrencide duyduğunu ayırt edememe ve dolayısıyla anlamaya dayalı iletişime engel oluşturmaktadır.¹³⁷

Harf öğretiminde özellikle hedef dilde olan ama ana dildekinin aynısı olamayıp benzer olan harflerin öğretiminin öne çıkması, ana dilden ses girdisini engellemek ve hedef dili ana dilden bağımsız bir şekilde dilde yapılandırmak için zorunlu bir durumdur. Örneğin “ك” harfi Türkçedeki “k” harfine benzer ama aynı şekilde dillendirilmeyen harflerdendir. “K” harfi Türkçede hem ince hem de kalın okunuşlu bir harftir. Genelde Türkçede ince “k” daha fazla telaffuz edilirken Arapçada tam tersi kalın “ك” ağır basmaktadır. Bu durum bazı öğrencilerde zaman zaman telaffuz yanlışlıklarına yol açmaktadır.¹³⁸

1.1.13.2. Ses Öğretim Yöntemi

Ses öğretimi üç aşamalı bir süreçle gerçekleşir. Bunlar:

1.1.13.2.1. Soyutlama Yöntemi

Seslerin diğer seslerden soyutlanarak sunulmasıdır. İki aşamalı bir ses öğretimi yöntemi izlenebilir. İlk aşamada seslerin harf hâlinde öğretimi, ikinci aşamada ise seslerin kelime içinde öğretimi yapılır. Sesler sette, öğretici tarafından her harfin sesine vurgu yapılarak okunabilmesi için önce tek tek yazılır. Öğrencinin

¹³⁵ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, *el-Merci‘*, s. 609.

¹³⁶ Tu‘ayme, *Delîl*, s.178.

¹³⁷ Bkz. *el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk*, c.I, s.2, 28; el-‘Arabiyyetu Beyne Yedeyk yazarlarından Fevzân setteki ses kazandırma yöntemi ve içeriğini yetersiz gördüğünden, ses problemlerini ilk düzeyde aşmak için el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk kitabına giriş niteliğinde “*Asvât el-‘Arabiyye*” adında bir kitap hazırlamıştır. Bkz. Fevzân, *Durûs fi ta‘lîmi asvât el-‘Arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ*, Riyad, 2013.

¹³⁸ Emrullah İşler, *Türklerin Arapça Ünsüzlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, s.254.

ise aynı sesi dillendirebilmesi için dikkatlice dinleyip defalarca seslendirmesi istenilir. Daha sonra kitap, öğrettiği sesin kelime içinde başta ortada ve sonda yer alma şekillerine göre yazar ve seslendirilen harfi kare içine alarak belirgin hâle getirilir.¹³⁹

Örnek: İlk aşamada “ل” tek ses olarak öğretilir ikinci aşamada ise لَغَة \ قَلْب \ لَيْنْ kelimelerinde olduğu gibi kelimenin başında ortasında ve sonunda nasıl geldiği gösterilir.

1.1.13.2.2. Hareke Yöntemi

Bu aşama, seslerin öğretiminden harekeye göre şekillenen harfin değişen seslerini öğretme aşamasıdır. Örnek: لَيْنْ \ لَغَة \ لِسَانْ \ قَلْبْ

Bu aşamalarda harf sesinin değişik hareketlerle beraber asıl kazandığı yeni sesleri de alıştırma hâlinde sunulması gerekir.

1.1.13.2.3. Ses Ayrışımı:

Öğrencinin birbirine benzeyen harfleri (*minimal pairs*) ayırtabilme becerisini kazanabilmesi için kitabın sesleri benzer veya yakın çiftli sesleri karşılıklı sunma yöntemidir.

Örnek: قَلْب \ كَلْب – تَيْن \ طَيْن

Arapça öğretim setlerini incelemede ses öğretimi incelemesinde cevabı aranacak sorular şunlardır:

- Setin ses öğretim yöntemi nedir?
- Ses kazanımına gerektiği kadar yer verilmiş midir?
- Hedef dil ile ana dil ses sistemi karşılaştırılmış mıdır?
- Hedef dil ile ana dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınmış mıdır?
- Hareke öğretiminde nasıl bir yol izlenmiştir?

¹³⁹ Fevzân, *Durûs fi ta‘lîmi asvât el-‘Arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ*, s.ك.ي.

1.1.13.3. Dinleme (İstima‘)

Yabancı dil öğreniminde dinleme öğretimi, öğrenilen dildeki sesleri tanıma, vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etme ve konuşandan gelen iletiyi tam ve doğru olarak anlama dil becerisini kazandırmayı amaçlayan temel dil beceri türüdür.¹⁴⁰ “Dinleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi şeklinde de tanımlanmıştır. Dinleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme alışkanlığı kazanma hedeflerini oluşturur.”¹⁴¹

Dinlenen seslerin anlaşılması, yabancı dil öğreniminde öncelikle kazanılması gereken temel dil becerisidir. Diğer becerilerle beraber özellikle konuşma becerisinin gelişimi dinleme anlama becerisi kazanımıyla mümkün olur. Dinleme ile konuşma bir bütün olduğundan birinin gücü ile diğerinin gücü de artar.¹⁴² Nitekim işlevsel ve iletişimsel dil öğrenim metotunda öncelikli ve yoğun geliştirilmeye çalışılan beceri de dinleme becerisidir. Çünkü ses öğretiminde doğru telaffuz kazanımı için en önemli araçlar dinleme becerilerinde yer almaktadır.

Modern dil öğretim programlarında çokça önemsenen dinleme etkinlikleri, Arapça öğretiminde hâlâ ihmal edilmektedir.¹⁴³ Kanaatimizce bu durum, dinleme becerisinin mahiyeti ve öneminin anlaşılabilmesi, çıktılarının bilinmemesi ve yabancı dil öğretiminde dil bilgisi tercüme metotlu öğretim ile iletişimsel amaçlı dil yöntemi arasında kalmışlıktan kaynaklanmaktadır. Ders içeriğini belirleyen ve öğretim materyali olan ders kitaplarında dinleme anlama becerisi kazandırıcı ünite, ders veya etkinliklerin olmaması da bir diğer önemli etkidir.

¹⁴⁰ Aydın, 2011’de Arapçayı Nasıl Öğretelim, s.118.

¹⁴¹ Cahit Epçaçan, **Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Ve Dinleme Eğitimi**, Adıyaman, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 6, 2013, s.332.

¹⁴² Hânî İsmail Muhammed, **Ta‘limu’l-istima‘ li-gayri’n-nâtikine bi’l-‘Arabiyye**, Buhûs mu’tamar ittica’hât hadise fî ta‘lîmî’l-luğati’l-‘Arabiyye, Şârîka, Câmi’atu Şârîka, 2016, s.154.

¹⁴³ 2016- 2017 yılında fakültelerin sitelerinde yayınladıkları hazırlık programlarına dayalı incelememde Türkiye’deki ilahiyat Arapça hazırlık programlarında dinleme dersine pek yer verilmediği görülmüştür.

Bazı dil setlerinde dinleme-anlama içerikli konu ve alıştırmalara yer verilmezken bazı setlerde ise *İstima'* kitabı adı altında başlı başına bir dinleme-anlama kitabı hazırlanmıştır.¹⁴⁴

1.1.13.3.1. Dinleme Aşamaları

Dinleme anlama beceri kazanımı çok kolay bir iş değildir. Sadece seslerin doğru işitilmesi, kelime ve cümlelerin anlaşılmasıyla sınırlı da değildir. İşitileni doğru anlama ve kavrama becerisinin gelişmesi için duyan ve duyulan arasında sıkı bir ilişki kurulması gerekir. İşte bu ilişki dil düzeylerine göre şu aşamalardan geçerek oluşur:

- a. **Genel Anlama:** Dinleme içeriğinin ana fikrini kavrama düzeyidir.
- b. **Dinlenenin Anlama ve Aktifleşme:** Dinleme içeriğine dinleyenin mesajın içeriğine göre katılma veya farklı görme gibi çok genel tutumlar sergileme aşamasıdır.
- c. **Dinlenenin Ölçme ve Değerlendirme:** Dinleyenin bireysel kültür seviyesiyle de ilişkili olan bu düzey artık dinlenenin tartışılma düzeyidir.
- d. **Dinlenene Göre Tepki:** Artık dinlenenin anlama düzeyinin günlük hayatı tamamen kuşatacak şekilde her şeyi anlaması, duygu ve düşüncelerini fark etme aşamasıdır ki bu düzey öğrencinin dinleme anlama becerisini tamamen kazandığının göstergesidir.

Ancak bu aşamalar ne tür bir set içeriği ile kazanılabilir? Bir başka ifade ile dil setlerinin bu aşamaları kazandırmada nasıl bir içeriğe sahip olmaları gerekir? Bu sorulardan hareketle dinleme materyali içeriği aşağıdaki ihtiyaçları karşılayabilmelidir denilebilir. Bunlar:

- a. Ses ve hareke öğretimi, kelimenin doğru anlaşılmasına imkân tanır. Aksi hâlde “حرم” kelimesi “هرم” şeklinde anlaşılabilir.
- b. Kelime ve kalıp ifadeleri, diyalog metinlerini dinleyerek anlamaya çalışılmalıdır. Normal bir konuşmada dakikada 125 kelime dillendirilmektedir. Öğrenci karşılıklı konuşma sırasında anlamadığı bir kelime veya cümle olunca -her

¹⁴⁴ *el-'Arabiyyetu li'n-nâşîîn* setinde dinleme alıştırmaları ihmal edilirken, *Silsiletü't-tâ'lîm* setinde ise başlangıç düzeyinde bir kitap hâlinde hazırlanmıştır.

ne kadar anlama oranı daha yüksek olsa da- dinleme ve katılım gücünü kaybetmektedir. Dil düzeyine uygun diyaloglarla kelime kazanımı bu sorunu engelleyebilir.

c. Dili, cümle düzeyinde tonlama veya tabii hayat şartlarında kullanarak dinleme başarılı bir anlama için şarttır. “محمد موجد” cümlesi ses tonuna bağlı “محمد” şeklinde de anlaşılabilir. Dolayısıyla kelime ve cümle anlamlarının dinleme etkinliğine bağlı doğal şartlarda kazanılması ile böyle bir sorun oluşumu engellenebilir.¹⁴⁵

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere setlerdeki dinleme dersi içeriği ses, kelime ve kalıp ifade kazanımlarını anlamlı cümleler ve doğal yaşam koşullarında sağlaması gerekmektedir. Ancak daha önce de açıklandığı üzere bazı setler dinleme materyallerinden yoksun, diğerleri ise dinleme faaliyetini diyalog ve okuma metinlerini dinleme ile sınırlı tutmuş etkinliklere çok az yer vermiştir.¹⁴⁶

1.1.13.3.2. Dinleme Alıştırmaları

Dinleme alıştırmaları materyalleri, geçmişte kaset veya ses dosyalarını içeren CD iken Bugün çok daha fazla çeşitlenmiştir. Bir konunun çizgi dili veya resimle anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yani birçok resimle metin ve resmi konu edinen sesli veya görüntülü materyalin olduğu CD veya veri tabanlı programlar bunlardan bazılarıdır. Arapça dil setleri telif edildiği dönemin imkânlarına bağlı olarak bazılarında dinleme metni kitabın arka sayfalarında verilip öğretmenin seslendirmesi istenmiş, bazıları seslendirilerek kasetlerle, diğer bazıları ise mp3 formatında CD’lerde sunulmuştur.

Dinleme etkinliği setlerin telif edildiği dönemin şartlarına göre hazırlanmış olduklarından değişen şartlara uyum sağlamalıdır. Bu ise dil setlerinin zamanla yeniden gözden geçirilip değişen şartlara uyumlu hâle getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bir dil seti incelemesinde setin değişen şartlara uyumlu olması son derece önemli bir set inceleme kriteridir.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Hânî İsmail Muhammed, *Ta’limu’l-istima’ li-gayri’n-nâtikîne bi’l-‘Arabiyye*, s.156.

¹⁴⁶ Örneğin, *Silsiletü’l-lisan* seti dinleme etkinliği giriş kitabında sadece cümle dinletisi, ilerleyen düzeylerde ise diyalog ve metin seslendirmesi ile sınırlandırılmıştır.

¹⁴⁷ Fevzân, *İdâât*, s.57.

Dinleme etkinliği “dinleme öncesi”, “dinleme sırası” ve dinleme sonrası” sıralamasıyla üç ana başlık altında değeriendirilir. Dinleme öncesinde, dinleme sırasında sunulacak içeriğin temel kelimeleri ve konusuyla ilgili genel sorularla konuya zihinsel hazırlık yapılır. Dinleme sırasında ise öğrenci düzeyine uygun içerik sunulur. Esas kazandırılmak istenen beceri dinleme sırasında sunulur. Dinleme içeriği ses dosyası olabileceği gibi yaşımdan alınmış izlenilebilir diyalog, görsel anlatım, film veya olaylarda olabilir. Dinleme sonrasında ise dinlenen içeriğin anlaşılma seviyesini ölçecek içerik soruları ve konunun ana kelime ve kalıp ifadelerinin kullanımını hedefleyen konudan bağımsız kullanım etkinlikleri yer almalıdır.

Dinleme - anlama beceri kazanımında takip edilecek yöntem kulak dil alışkanlığı yöntemidir. Bu yöntem dilin insanda kalıcılığını en çok sağlayan yöntemlerin başında gelir.

Bir dil setinin dinleme materyal içeriği ve alıştırmalarında bulunması gereken içerik türleri ve özellikleri şunlardır:

a. **Doğru İçerik:** Dinleyicinin ilgi alanına hitap eden, dinlediğini analiz edebildiği, çıkarımları doğrultusunda bir senteze varabildiği içeriktir. Dinleme öncesinde dinleyenin konuyla alakalı ilgisini uyandıracak etkinlikler yer alır. Dinleme sürecinde anahtar kavramları belirleme ve iletiyi anlama, dinleyiciden beklenir.

b. **Eleőtirel İçerik:** Dinlediklerine ilişkin sebep-sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren ve dinlediğiyle ilgili “Neden? Nasıl? Niçin? Nerede? Ne oldu? Ne yaptı? vb.” sorular oluőturulmasının yararlı olduğu tartışmalarda ve açık oturumlarda da tercih edilen bir içeriktir.

c. **Motivasyona Dayalı İçerik:** Bireyin dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrası karşılaştığı engellerle baş edebilme potansiyelini içerir.

d. **Etkin İçerik:** Dinleyenin empati yoluyla, iletişimde geri bildirim vererek bazen konuşmacının sözlerinden ne anladığını kendi kelimeleriyle ifade etme şeklinde dinlediği bir içerik türüdür.

e. **Katılımlı İçerik:** Dinleyicinin özellikle günlük yaşımda çeşitli problemlerin çözümünde kullanabileceği ve iletişimde yüz yüze olmayı gerektiren ve dinlenenin anlaőıldıđı mesajının geri bildirim olarak verildiği içerik türüdür.

f. **Diyalog ve Sunuya Dayalı İçerik:** Diyalogda konuşmacının konuşmasını bölmeden, göz bağlantısı kurarak önce ve sonra dinlenenler arasında bağlantı kurmayı gerektiren kişilerarası ilişkilerle ilgili bir içerik türüdür.¹⁴⁸

Yukarıda açıklanan dil seti dinleme içeriği ve özellikleri öğrencide şu kazanımların oluşmasını hedefler:

a. Öğrencilere düzeylerine uygun konuşmaları dinleme; olay, film vb. izleme beceri ve alışkanlığını kazandırmak.

b. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme beceri ve alışkanlığını düzeylerine göre geliştirmek.

c. Öğrencilere dinlediklerini ve izlediklerini doğru anlama ve yorumlama yeteneği kazandırmak.¹⁴⁹

Dilseti incelemesinde cevabı aranacak sorulara gelince:

- Setin dinleme materyali var mıdır?
- Materyal içeriği nelerden oluşmaktadır?
- Hangi dil öğrenme metodu uygulanmıştır?
- Her düzeye göre içerik yapılandırılmasına gidilmiş midir?
- Yukarıda sayılan içerik türleri veya özellikleri var mıdır?
- Ses, kelime, anlam, diyalog, metin, olay, film vb. aşamalara dikkat edilmiş midir?

1.1.14. Kelime Öğretimi

Kelime, iki veya daha fazla harften oluşur. İsim, fiil veya harf anlamlarından birine işaret eder. Bir dilin en önemli ana ham maddesi kelimelerdir.¹⁵⁰ Dil

¹⁴⁸ Cahit Epçaan, **a.g.e.**, s.339-342.

¹⁴⁹ Selim Emiroğlu, F.Nur Pınar, **Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi**, Ankara, Turkish Studies, Sayı 8/4, 2013, s.772.

¹⁵⁰ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci‘**, s. 614.

becerilerini aşına olunan kelime sayısı belirler. Ne kadar çok kelime bilinirse dil gelişimi o kadar hızlı ilerler.¹⁵¹

Dil öğretiminde kelime öğretimi, öğrencinin uygun yerde o yere uygun düşen dil becerisini aktifleştirecek kelimeyi kullanabilme yeteneğini kazandırmayı hedefler.

Arapça çok zengin bir kelime hazinesine sahiptir. Kelimelerde, zamanla toplumsal yapının değişmesi, siyasî coğrafyanın genişlemesi, farklı dil ve din kültürleriyle ilişkili olma vb. nedenlere bağlı olarak anlam genişlemesi yani anlam çeşitliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum dil sahipleri için bir zenginlik olarak değerlendirilirken dil öğrenim aşamasında gözden kaçırılmaması gereken farklı bir problemi ortaya çıkarmıştır. O da dil setlerinde kelimelerin yaygın anlamlarıyla beraber diğer anlamların nasıl sunulacağı problemidir.

Öyleyse dil kitapları kelime öğretim metodu analizinde temel şeyler;

- a. Dil setinin kelime seçme yöntemi,
- b. Farklı düzeylerdeki kelime sayıları ve çeşitliliği,
- c. Bir kelimenin birden çok anlama gelmesi, bunların dil setlerinde nasıl sunulduğu, nasıl öğretildiği?
- d. Ne tür alıştırmalarla pekiştirildiği gibi hususlardır.

Temel dil becerileri kendi içerisinde farklı oranlarda ve itibar edilen şeye göre değişen bir önem sıralamasına sahiptir. Ancak kelime öğrenimiyle en çok bağlantılı olan beceri, sözlü anlatımdan çok, okuma becerisidir. Çünkü konuşma becerisi için gerekli kelime adedi, okuma becerisi için gerekli olan kelime sayısına göre daha azdır. Bir dil ile seyahat etmek ve temel ihtiyaçları karşılamak için birkaç yüz kelime yeterlidir. Genel konularla ilgili basit bir konuşmayı sürdürebilmek için yaklaşık iki bin kelimeye ihtiyaç duyarız. Bir gazete okumak veya üst düzey bir konuşma yapmak için en az beş bin kelime bilmek gerekecektir. Ancak dil öğreniminde asıl olan, öğrenilen kelimeleri kullanmaktır. O hâlde kelime hazinesi iki kategoriden oluşur:

1. Anlaşılan kelime sayısı,
2. Kullanılan kelime sayısı.

¹⁵¹ Bernd Sebastian Kamps, **The Word Brain**, Paris, Flying Publisher, 2010, s.13.

Anlaşılan kelime sayısı, daima kullanılan kelime sayısından daha fazladır.¹⁵² Yine okunan şeyin bir bütün hâlinde zihinde anlaşılması cümle yapısıyla beraber kelime bilgisinin sayıca çok olmasına bağlıdır. Söylenenin veya okunan metnin anlaşılmasında kelime bilgisine başvuru olarak kelimeler arasındaki ilişkiye dikkat edilir.¹⁵³

Bazı yazarlar kelime kazanımının dil öğrenimindeki öneminden dolayı kitaplarını sözlük denecek kadar çok kelimelerle doldururlar. Bu hata öğrencinin kelime kazanımı ne kadar fazla olursa o kadar iyi bir dil öğreneceği yanılgısından kaynaklanmaktadır.¹⁵⁴ Elbetteki kelime kazanımı son derece önemlidir. Ancak bir o kadar önemli olan bir diğer konu kelimelerin öğrencide kullanım düzeyine ulaşp ulaşmadığıdır. Kelimelerin kullanım düzeyine çıkması ise şu tekniklerle mümkün olabilir:

- a. Kelimeler hakkında hafızada derin iz bırakmak,
- b. Kelimelerin sık sık tekrarı,
- c. Kelimleri farklı konu ve bilgilere bağlamak.

1.1.14.1. Kelime Seçimi ve Kullanımı

Dil setlerinde kelime sunumunda takip edilecek bazı kurallar şunlardır:

1- Günlük hayatta en çok kullanılan kelimelerden başlanmalı daha genele doğru gidilmelidir. Nitekim bazı ülkelerde yabancılara dil öğretiminde öncelikli öğretilcek kelimeleri belirlemek amacıyla günlük hayatta kullanılan yerel kelime listesi çalışmaları yapılmıştır.¹⁵⁵

2- Arap ülkelerinde yaygın olan kelimeleri seçmeli ve sadece bir bölgede kullanılan kelimelerden uzak kalınmalıdır.

3- Tabirlere yani kalıp ifadelere yer verilmelidir.

¹⁵² Ece Vahapoğlu, **Yabancı Dil Öğrenme Yolları**, s.96.

¹⁵³ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci**, s. 614.

¹⁵⁴ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci**, s. 614.

¹⁵⁵ Mahmut Kamil Nâka, Tu‘ayme, **Kâimetü Mekke li’l-müfredâti’s-şâ’i’a**, Mekke, Câmi‘atu ummi’l-kurâ, ty.

- 4- Sık kullanılan kelimeler öncelenerek ilerlenmeli, kullanılmayan veya nadir kullanılan kelimeler olmamalıdır.
- 5- Dil öğrenim hedeflerine göre seçilmelidir.
- 6- Arapça asıllı kelimeler diğer dillerden giren kelimelere tercih edilmelidir.
- 7- Anlamı bir ama kapsamı geniş olan kelimelere öncelik verilmelidir. Örneğin, meyve kelimesi anlamı bir ama kapsamı muz, portakal, elma gibi birçok meyve türünü barındıran bir kelimedir. Yine alışveriş kelimesi de bir anlamlı ama kalem almak, kitap almak vs. kapsamı çok geniş bir kelimedir.
- 8- Kelimeler öğrenim seviyesine ve düzeyine uygun olmalıdır.
- 9- Kelime mümkünse resimlerle desteklenmelidir.
- 10- Kelimeler zıt ve eş anlamları ile bilinmelidir.
- 11- Yeni isimler çoğullarıyla, fiiller ise geçmiş, şimdiki zaman, mastar ve emir kipleriyle öğrenilmeye çalışılmalıdır.
- 12- Kelime yapısıyla ilgili alıştırmalar kelimenin farklı yapılarda kullanımını kolaylaştırır.
- 13- Yaygın olan ve kullanılan kelimelere öncelik verilmelidir. Yaygınlıkla kastedilen, kelimenin sürekli, caddelerde veya basın - yayında gündelik kullanılmasıdır.
- 14- Kelimeler bir bağlamda sunulmalıdır, soyut kelime ezberi olmamalı, bir diyalog veya konu bütünlüğü içinde verilmelidir.
- 15- Kelimeleri kullanabilmek için farklı kelime alıştırmaları etkinliği olmalıdır.
- 16- Kelimelerden cümle kurma ve kelime kökünden yeni anlamlar türetme kelime kullanımı için gerekli bir alıştırma türüdür.¹⁵⁶

1.1.14.2. Dil Seti Kelime Sayısı

¹⁵⁶ Kelime seçimi ve kullanımı için Bkz. Muhammed Ali el-Huli, *Esâlib*, s.95-97; Fevzân, *İdâât*, s.158-159; Tuayme, *Ta'limu'l-luğati'l-'Arabiyyeti li-gayri'n-nâtikîne bihâ*, s.195; Ali Ahmet Medkûr, *Ta'limu'l-luğati'l-'Arabiyyeti li-gayri'n-nâtikîne bihâ*, s.105-106; Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydî, *el-Merci'*, s. 615.

Diller, sayılması çok zor olan büyük kelime hazinelerine sahiptir. Dil öğrencisinin öğrendiği dildeki tüm kelimeleri kazanması aklen mümkünse de bu durum imkânsıza yakın bir hâldir. Konu Arap dili açısından değerlendirilecek olunursa neredeyse imkânsız olduğunu söylemek abartı olmaz. Öyleyse dil öğretimi kitaplarının bu gerçeği dikkate almaları kaçınılmaz bir durumdur.

Bir dil seti, dil düzeylerini dikkate alarak belirlenmiş ve kazanımı hedeflenen dil seviyesini en iyi sağlayacak kadar bir kelime sayısı sunmalıdır. Böylece birçok kelime kullanım dışı kalacaktır. Dil setlerinin tüm müfredatı sunma hedefi olmadığı için daha üst seviye kelimeler aslında dil eşiğini elde etmiş bir dil öğrencisinin kendi çabalarıyla elde edebilmesine bırakılır.¹⁵⁷ Ancak bir dilin yeterli düzeyde kazanılması için gerekli kelime sayısının ne kadar olduğu önemli bir problemidir. Yine bu konudaki bir başka problem de değişik durum, zaman ve öğrenim amaçlarına göre bu sayının değişebileceği gerçeğidir.

Bir derste bulunması gereken kelime sayısı değişebilir. Bu konuda belirleyici olan unsur öğrenci türü ile öğretilmek istenen dil seviyesidir. 10 ila 12 yaş arası çocuklarda her derste bulunması gereken yeni kelime sayısı en fazla 10 iken bu sayı erişkinlerde gerekli alıştırmalar yapmak kaydıyla 30'a ulaşmaktadır.¹⁵⁸ Özcan Demirel ise 40-50 dakikalık derslerde 5-10 yeni kelime öğretiminin yeterli görüldüğünü, ancak öğrenci tutumlarına bağlı olarak bu sayının 20-30 kelimeye kadar çıkabileceğini bildirir.¹⁵⁹

Bu kelimeleri tercüme ve açıklamalarla mı, tazmin kuralına uyarak fiilin harfi cerle (رغب في \ رغب عن) kazandığı yeni anlam farklılıklarıyla mı, zıt veya eş anlamlarıyla mı sunulmalı?

Yeni kelime sunumu seviyelere göre değişmekle beraber kelime türleri, Avrupa Dil Düzeyi Cetveli'ne göre aşağıdaki gibidir:

¹⁵⁷ Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci'**, s. 615.

¹⁵⁸ Bernd Sebastian Kamps, **The Word Brain**, s.13; Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci'**, s. 615.

¹⁵⁹ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.115.

A1, A2, B1,	B2, C1, C2
☐	☐
☐ Somut	☐ Somut, Soyut
☐ Aktif	☐ Aktif, Pasif
☐ İşlevsel	☐ İşlevsel ve Anlamsal

Şekil 1.6. Dil Düzeylerine Göre Kelime Türleri

a- İlk basamak ve orta düzey öğretimde Somut (*Concrete*) kelimeler, ilerleyen seviyelerde ise somut ve soyut (*Abstrac*) kelimeler kullanılmalıdır.

b- Aktif (*Active*) kelimeler isim ve fiillerdir. Pasif (*Passive*) kelimeler ise edat ve bağlaçlardır. Dilin aktif kelimelerle kullanımı öğretildikten sonra edat ve bağlaçlarla güçlendirilmesi sağlanmalıdır.

c- İşlevsel kelimeler (*Function Words*), Anlamsal kelimeler (*Content Words*).¹⁶⁰

Kelime türleri sunumu, öğretim setinin ilk aşamasından son seviyeye kadar farklılık arz eder. İlk seviyeden itibaren somut, aktif ve işlevsel kelimeler yoğun bir şekilde verilirken soyut, pasif ve anlamsal kelimelerden uzak durmak gerekir. Ancak her dersin başında veya kitabın sonunda yeni kelimeler listesinin sunulması bir gerekliliktir.

Öğrencilere hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiğine karar verilirken hedef kitle özellikleri göz ardı edilmemelidir. Bunun belirlenebilmesi için ihtiyaç analizinin yapılması gerekir. Dil öğrenmenin amacı, lisans veya lisans üstü eğitim yapabilmeyi sağlamaksa öğretilecek sözcükler farklı, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde öğrenmelerini sağlamaksa farklı olacaktır.¹⁶¹

Bir sette öğretilmesi gereken kelime sayısı ne olmalıdır? Bu sorunun cevabı yukarıda da ifade edildiği üzere dil setinin kimler için, hangi seviye ve ne amaçla hazırlandığına göre değişebilir. Örneğin, Bernd Sebastian ve Kato Lamb standart dil

¹⁶⁰ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, *el-Merci‘*, s. 616.

¹⁶¹ Erol Barın, *Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi*, Niğde, Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 2003, s.314.

öğretiminde iletişim ve ihtiyaçların giderilmesinde 2000 kelimenin yeterli olduğunu, ileri düzey dil kazanımının ise 5000 kelimelik bir dağarcıkla sağlanılabileceğini bildirir.¹⁶²

Bir dil setinin kelime varlığını belirlemede en sık kullanılan kelimeler çalışmaları önemlidir. Bu bağlamda Rüşdi Tu‘ayme 1940 ila 1985 yılları arasında 25 adet liste sıralamıştır.¹⁶³ Türkiye’de gerçekleştirilen iki çalışmadan birini yapan Cihaner Akçay çeşitli alanlarda toplam 32 kitap ve dergiyi tarayarak anlatım dilinde yaklaşık 1500 yaygın kelime kullanıldığını belirlemiştir.¹⁶⁴ İlyas Karşlı ise Arapçada günümüzde en çok kullanılan fiilleri tesbit etmiş bunlardan 2000 adetini cümlelerde kullanarak alfabetik sistemle sunmuştur. Bu cümlelerin büyük bir kısmı Arap dünyasında kullanılan güncel cümlelerden oluşmaktadır.¹⁶⁵

Avrupa Ortak Dilleri Çerçevesi’nde seviyelere göre kazanılması gereken kelime sayıları ise aşağıdaki gibidir:



A1	• 550
A2	• 1100
B1	• 2200
B2	• 4400
C1	• 8800
C2	• 17600

Şekil 1.7. AODÇ Kelime Sayıları¹⁶⁶

¹⁶² Bernd Sebastian Kamps, **The Word Brain**, s.13; Kato Lomb, **Polydrot**, s.109.

¹⁶³ Tu‘ayme, **Delil**, 135-149.

¹⁶⁴ Cihaner Akçay, **Arapçada Yaygın Kelime ve Kalıplar**, Ankara, Aktif Yayınları, 2005, s.536.

¹⁶⁵ İlyas Karşlı, **Arapçada Çok Kullanılan Fiiller Sözlüğü**, İstanbul, Ensar Yayınları, 2011. Sözlükteki örnek cümle sayısı yaklaşık 12000 adettir.

¹⁶⁶ (Çevirimiçi) <https://formulalingua.com/tag/dil-seviyesi/>, 17.11.2017.

Bu sayılar bir dili dil düzeylerine göre öğrenirken dilsel yeterliliklerin eksiksiz kazanımını hedefleyen bir yaklaşımla belirlenmiştir.

1000 kelime uzmanlık gerektiren konular olmadığı sürece kullandığınız günlük dilin yaklaşık % 80'ini anlamanızı sağlar, geri kalan % 20'si aslında dilin en önemli teorik kısmını -grameri- oluşturmaktadır.

3000 kelime, sıradan metinlerin yaklaşık %95'ini anlamanızı sağlar. Bu seviyede düzgün bir sohbet etmeniz mümkündür. Ayrıca birçok makalenin genel konusunu ve kavramlarını anlayabilirsiniz. Ancak genel anlama biraz tahmin içerdiğinden tam anlama ile aynı değildir.

5000 kelime, sıradan metinlerin yaklaşık %98'ini anlamaya imkan tanır. Bu şekildeki bir kelime dağarcığı doğru bağlamsal tahmin yapabilmeyi de sağlar. Bu da büyük bir sorun olmadan bir dilde istenilenin yapabileceği anlamına gelir. Elbette, düşünceler tam olarak aktarmak istenildiğinde ya da uzmanlık gerektiren kelimeler ile karşılaşıldığında çaba göstermek gerekir.

10000 kelime, sıradan metinlerin yaklaşık % 99'unu anlamanızı sağlar. Bu, dil öğrenmenin zirvesidir. Bir üniversite mezununun kelime dağarcığına karşılık gelir. Bu yüksek kelime dağarcığı ile her şeyi net bir şekilde ifade edebilir ve aksan yeterince iyi ise ana dilde konuşma düzeyine erişilebilir.¹⁶⁷

Son olarak standart dil öğretiminde 2000 ila 3000 arası kelime dağarcığı yeterli olurken ileri düzey bir dil için bu sayı 15000'e kadar çıkmaktadır. Öyle ise dil setleri değerlendirmesinde kelime sayısı konusu hem bir derste kaç kelime kazandırıldığı hem de setin tamamındaki kelime dağarcığı yönüyle incelenmelidir.

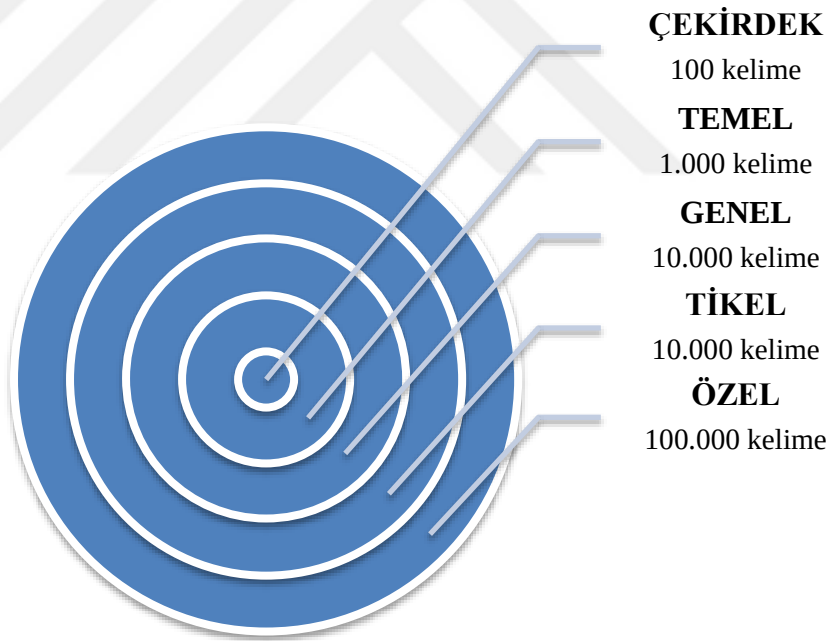
1.1.14.3. Sözlük

Dil öğrenim setlerinde kelime öğretim metodu farklı olduğu gibi kelimelerin sunum metodu da farklıdır. Bazılarında konuya başlamadan önce sunulurken, bazılarında konu sonunda, bazılarında kitap sonunda, bazılarında ise tek ciltli bir

¹⁶⁷ (Çevirimiçi) <https://formulalingua.com/tag/dil-seviyesi/> 17.11.2017.

sözlük şeklinde sunulmaktadır.¹⁶⁸ Her sunum tarzının kendine göre faydaları olmakla beraber en yararlı olanın her dersin başında ve ders metninden hemen sonra yer almasıdır. Metinden önce yer alması daha önce de açıklandığı üzere öğretmeni kelimeleri tercüme etme zorunda bırakırken öğrenciyi ise kelimeleri bağlamsız anlama gibi soyut anlama yöneltmekte bu ise öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Kelime öğrenirken dil düzeylerine göre belirlenmiş beş önemli kelime dağarcığı ve dönüm noktası vardır.¹⁶⁹ Her dilde Genel Sözlük (Tümel Sözlük) olarak adlandırabileceğimiz kelime kadrosu bulunmaktadır. Dil öğretiminde temel sözlük ve öğrencinin konusunu ilgilendiren çekirdek sözlük esas alınmalıdır. Özcan Başkan’a göre bu dil sözlüğü sırasıyla şu bölümlerden oluşur:



Şekil 1.8. Dil Sözlüğü Basamağı¹⁷⁰

¹⁶⁸ Kelimeler “*Silsiletu’l lîsân*” setinde metinden önce, “*Silsiletu’t-ta’lim*” setinde metinden hemen sonar, “*Kırâetü’l-Müeyyere*” kitabında her kitabın sonunda, “*el-‘Arabiyyetü beyne yedeyk*” setinde ise hem kitabın sonunda hem de tek cilt sözlük olarak hazırlanmıştır.

¹⁶⁹ Özcan Başkan, **Dil Kullanımında Verimlilik Açısından Tikel Sözlükçe**, Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Yabancı, C. XLVII, sayı: 379-380, Temmuz-Ağustos 1983, s. 142,143, 144.

¹⁷⁰ Soner Gündüzöz, **Arap Kültürünün İzinde Arapçada Çekirdek Kelime Kadrosu Sorunu**, Ankara, Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, sayı: 16, 2005, s.21-29.

- a. **Çekirdek** sözlük 100 kadardır. Arapçanın çekirdek sözlükçesi 100 kadar kelimedenden oluşur.¹⁷¹ Bunlar her dilde bir, iki, güneş, su, ölüm, iyi, kötü vs. anlamlarındaki en sık kullanılan kelimelerdir.
- b. **Temel** sözlük 1.000 kadar olup el, ayak, insan, hayvan, erkek, dişi, anne, baba vs. kelimeler bu sözlükçede bulunur.
- c. **Genel** sözlük 10.000 kadardır. Temel sözlüğün detaylandırılmış şeklidir. Meyve türleri, hayvan isimleri, ihtiyaç çeşitleri vb. Bu aşamaya kadarki kelime türleri ve sayısı yabancı dil öğretiminde dil eşiği seviyesini oluşturur.
- d. **Tikel** sözlük 10.000 kadar en zor öğretilen kelimeler sözlükçedir. Kıdem tazminatı, mevduat sertifikası, asgarî ücret, müteveli heyeti, geçim indeksi, zimmete para geçirme, göçmen işçi, devlet bakanı, ara seçim, laiklik vs. gibi teknik olmakla beraber dilde yaygın şekilde kullanılan kelimelerdir. Tikel sözlük, alan dili öğrenimi hedeflerine uygun bir aşamadır. Nitekim ADP kelime dağarcığında da C2 seviye kelime sayısı 17.600 şeklinde tanımlanmıştır.
- e. **Özel** sözlük 100.000 kadar, daha çok uzmanlık gerektiren teknik kelimeleri içermektedir.¹⁷² Özel sözlük, dil öğretimi sınırlarını aşan, bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmede başvurulacak kaynak sözlükleri kapsar.

1.1.15. Dil Bilgisi Öğretimi

Yabancı dil öğrenim hedefleri çeşitlidir. Bunlardan biri de Dil bilgisi öğrenimidir. Dil bilgisini, bir dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini gösteren pratik bir bilgi kolu olarak tariff eden Banguoğlu'na göre gramer: "Dili iyi kullanma sanatını öğretir. Düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamamıza ve anlatmamıza yardım eder. Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alışırız. Bu bilgi dil düzeninin koruyucusudur."¹⁷³ Farklı

¹⁷¹ Soner Gündüzöz, **a.g.e.**, s. 48.

¹⁷² Özcan Başkan, **a.g.m.**, s.143-144.

¹⁷³ Tahsin Banguoğlu, **Türkçenin Grameri**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1990, s. 19.

bir tanımlama ile dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilebilir.

Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir. İnsan, ana dilini öğrenirken dil bilgisine ihtiyaç duymaz. Uzun bir zaman içinde ezber, tekrar ve benzetme yoluyla dil öğrenilir. Yabancı dil öğrenmek için ise, dil bilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenciler ana dilleri dışında bir dil öğrenmektedirler ve öğrendikleri dili kendi ana dilleriyle devamlı karşılaştırmaktadırlar.

Dil öğretiminde dil bilgisinin kelime (Sarf) ve cümle yapısını (Nahiv) öğretmek hedeflenir.¹⁷⁴ Belagat ilmi ve edebiyat öğretimi ise dil eşiği seviyesindeki dil öğretimin kapsamı dışında tutulur.

Yabancı dil öğretimi tamamen dil bilgisi öğretimine dayandırılarak kuru bir kurallar bütünü hâline getirilmemelidir. Eğitim ve öğretimdeki çağdaş gelişmeler, bir dili etkili ve güzel kullanmakla o dilin gramerini ezberlemek arasında yakın ilgi olmadığını ortaya koymuştur.¹⁷⁵ Hatta hedef dilin kurallarını çok iyi bildiği hâlde dili kullanamayan birçok kişi olduğunu biliyoruz. Tamamen dil bilgisi öğretimine dayandırılmış bir dil öğretiminin öğrenciyi sıkacağı ve o dilden uzaklaştıracağı gerçeği de unutulmamalıdır. Dil bilgisi öğretimi, öğrencinin günlük hayatta kolay, hatasız, çabuk “iletişim” kurmasına yardımcı olabilecek bilgiler sunmalıdır.

Ancak dil bilgisi öğretiminde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar modern dönemde karşılaşılan bir sorun değil, aksine geçmişten beri devam etmektedir. Daha ilginç bazı araştırmacılara göre yabancıların Dil bilgisi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar geçmiş asırlardan beri Arapçayı konuşan Arap hâlklerinin da yaşadığı bir problemdir.¹⁷⁶ Durum böyle olunca yabancılara gramer

¹⁷⁴ Muhammed Ali el-Hûlî, **a.g.e.**, s.61.

¹⁷⁵ Konu ile ilgili yaklaşımlar için Bkz. Ahmet Altun, **Türklere Arapça Öğretim Yöntem Teknikleri Sorunlar ve Çözümleri**, İstanbul, Akdem Yayınları, 2017, s.33-39.

¹⁷⁶ Cemal Abdullah Aydın, **Ali Tantâvî'nin Arapça Eğitimine Dair Görüşleri**, İstanbul, Şarkiyat Mecmuası, İstanbul Edebiyat Fakültesi, 2011, s.37; Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci'**, s. 617.

öğretmek daha da zor bir konu olsa gerekir. Hatta Arap olmayanlar için daha büyük bir problemdir de denilebilir. Dil bilgisi kurallarını ayrıntılı bir şekilde şerhetme, illet hâllerini açıklama, konuyla ilgili dil ekolleri arası ihtilafları sunma veya nahiv felsefesi alanına giren açıklamalar esas alınarak hazırlanmış kitaplar yabancıya dil öğretimindeki dil öğrenme hedeflerine göre doğru veya yanlış karşılanacak bir yöntemdir. Ancak temel seviye, dil eşiği oluşturma hedefleriyle hazırlanmış bir dil materyalinde tercih edilecek bir içerik ve yöntem değildir. Nitekim dilin öğrenim aşamasında konuya gramer öğretim hedefleri odaklı bakıldığında:

- 1- Bilimsel Gramer النحو العلمي (*Scientific Grammar*)
- 2- Eğitimsel Gramer النحو التعليمي (*Educational Grammar*)
- 3- İşlevsel Gramer النحو الوظيفي (*Functional grammar*)
- 4- Uzmanlık Grameri النحو التخصصي (*Specialized grammar*) ile

karşılaşılır. Bu çeşitlilik öğrenim hedeflerine göre içerik ve yöntem farklılığını göstermektedir.

Detaylı bilimsel gramer öğretimi, gramerin bilimsel öğretim veya uzmanlaşma hedefli öğrenim yöntemiyle uyumlu bir tercihtir. Eğitimsel ve işlevsel gramer türleri ise genel dil öğrenim hedefleriyle uyumlu birer gramer yöntemleridir.¹⁷⁷ Öyle ise öğretmen öğrettiği dili dil bilim (علم اللغة) seviyesinde uzmanlaşarak, öğrenci ise dil bilgisini öğretici konuları ve işlevsel etkinlikleriyle (توظيف اللغة) öğrenmelidir.

Dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminin konularını ve öğretim seviyesini belirlemede en belirleyici nokta dil öğreniminin genel amaçlarını belirlemekten geçebilir. Çünkü yöntem, ulaşılması planlanan hedefe göre belirlenir. Dil öğreniminin temel hedefleri bireysel farklılıklar olmakla beraber kabul görmüş yaygın şekliyle:

- 1- Okuduğu metinleri anlama,
- 2- Dinlediği bir konuşmayı anlama,

¹⁷⁷ Muhammed Muvaffak el-Hasan, *Vâki‘u tedrisi’n-nahv fî kütübi ta‘limi’l-Arabiyyeti li’n-nâtikine bi gayrihe ve âfâku tatviruhe fî dav’i’l-lisâniyyetü’l-muâsıra*, Siclû’l-mü’temari’d-düveli’l-evvel ta‘limi’l-lugati’l-Arabiyyeti li gayri’n-nâtikine bihe, Basım yeri yok, 2017, s.35-37.

- 3- Sözlü iletişim kurabilme,
- 4- Yazılı iletişim kurma ve
- 5- Basılı yayınları inceleyebilme yeterliliklerini kazandırmaktır.

Bireyler arası doğru iletişim, dili hatalardan korumak, doğru ifade, vb. amaçlarla hazırlanmış kitaplarda nahiv dersi içeriği işlevsel yönüyle hazırlanmıştır. İşte bu tür kitaplar nahiv öğretiminde dil öğrenim hedefleriyle uyumlu hazırlanmış dolayısıyla dil öğretim sürecinde kullanılabilir kitaplardır.

1.1.15.1. Dil Bilgisi Öğretim Metotları

Avrupa Dil Portfolyosu, dil bilgisi öğretiminde belli yöntemin ya da yöntemlerin kullanımında ısrarcı olmamaktadır. Yabancılar dil öğretimi alanında çalışanlar ana dillerinin özelliklerine uygun olan yöntemleri seçmekte özgür bırakılmaktadır.¹⁷⁸ Nitekim dil bilgisi her dilin bulunduğu dil ailesine göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, her dilin kendi dinamiğine ve yapısına göre değişiklik gösterebilir.¹⁷⁹

Dil bilgisi öğretiminde takip edilen iki metot vardır:

1- Klasik öğretim metodu. Bu metotla dil bilgisi konularının sıralanması Arapça sarf/nahiv kitaplarında sıralandığı gibi sıralanarak sunulması kolay olacaktır. Konular, derinlemesine incelenerek detaylandırılır. Dil öğretiminde bir amaç olarak kabul edilen dilin kuralları, genellikle ezberletilir. Tümdengelim, soyuttan somuta, kuraldan uygulamaya, genelden özele yöntemleri uygulanır.¹⁸⁰

2- Modern veya uygulamalı dil bilgisi öğretim metodu: Burada ise parçadan bütüne giden tümevarımsal bir zihinsel öğretim söz konusudur. Kurallar sezdirme açıklama ve uygulama teknikleriyle kazandırılmaya çalışılır. Şöyleki; önce kuralları

¹⁷⁸ Selin Özel, **Yabancılar Türkçe Öğreten Resmî Kurumlarda Dil Bilgisi Öğretimi**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, 2010, s.23.

¹⁷⁹ Başak Uysal, **Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s.123.

¹⁸⁰ Firdevs Güneş, **Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi, yıl 2, sy.7, 2013, s.75-77.

içeren ve kuralları sezdirecek örnek cümleler verilir, örnek cümleler üzerinden açıklamalar yapılır, sonra ise örnek cümlelerdeki kurallar bulunmaya çalışılır. Böylece örnek uygulamalarla da kurallar zihinde sabitleştirilir.¹⁸¹ Kısaca hazırlık, takdim, tartışma, kural ve uygulama bu metotun öğretim aşamalarını oluşturur.

İki metot arasındaki farka bir örnek vermek gerekirse “ليس” klasik öğretime göre nahiv kitaplarında “كان و أخواتها” konusunda irab öğretiminde âmîl-ma’mûl ilişkisi bağlamında incelenirken uygulamalı nahiv metotun da ise “ليس” işlevi yönüyle değerlendirilerek nefîy edatları konusunda yer alır.

Nahiv öğretiminde cümle ve cümle kalıpları kavramlarının kullanımı yaygındır.¹⁸² Muhammed Huli bu iki kavram arasındaki farkı şöyle sıralar:

- a. Cümle gerçek bir sözdür. Cümle terkibi ise cümlenin arkasında gizli olan kalıptır.
- b. Tüm dillerde söylenmiş ve söylenecek sayısız cümle vardır. Ancak tüm bu cümlelerin sahip olduğu yapı, bir başka ifadeyle kalıp sınırlı sayıdadır.
- c. Her cümlenin bir kalıbı vardır. Ancak her kalıbın kendisine uyan oluşturulacak tükenmez cümleleri vardır. Örneğin “تام الولد نوماً” cümlesi fiil, fail ve mef’ulu mutlak kalıbına sahiptir. Bu kalıpla milyonlarca cümle kurmak mümkündür.¹⁸³

Bir öğretim setinin başlangıç seviyede cümle ile mi yoksa cümle yapısıyla mı başladığı önemlidir. Kitapta tüm yapılar basitten karmaşığa doğru birçok cümle örnekleriyle sunulmalıdır.¹⁸⁴ Dil bilgisi öğretiminde kastedilen şey cümlelerin arkasında gizli olan ana kalıpların öğretilmesidir.

Arapça konuşamayanlar için hazırlanmış bazı dil setleri dil bilgisi konularını Arapça bilen birine öğretircesine bir yaklaşımla hazırlanmıştır.¹⁸⁵ Hâlbuki dili sonradan öğrenci birinin dil bilgisini zihinde ve dilde sistemli bir şekilde bilişsel tutumlarla kazanması gerekmektedir. Dili bilenlere yönelik dil bilgisi kişilere

¹⁸¹ Altun, **a.g.e.**, s.40.

¹⁸² Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydî, **el-Merci**, s. 618.

¹⁸³ Muhammed Ali el-Huli, **a.g.e.**, s. 67-68.

¹⁸⁴ Aydın, **2011’de Arapçayı Nasıl Öğretelim**, s.111.

¹⁸⁵ Fevzân, **İ’dâdu mevêddu’t-ta’limi’l-lugati’l-Arabiyyeti ligayri’n-nâtikîne bihâ**, s.6.

kullandıkları dilin yapısını açıklar, dilin kurallı kullanımını öğretir. Öyleyse dil setlerinin dil bilgisi öğretiminde muhakkak yabancıya dil kazandırma yaklaşımlarıyla konu sıralaması ve içerik yapılandırması yapmaları gerekir.

1.1.15.2. Dil Bilgisi Seviyeleri

ADP, dil bilgisi öğretiminde belli yöntemin ya da yöntemlerin kullanımında ısrarcı olmadığı için dil bilgisi seviye konuları tasnifi yerine, düzeylere göre dil bilgisi yeterlilikleri şeması önermektedir. Bu şemada da öğrenciden beklenen dil bilgisi yeterlilikleri dil bilgisel doğruluk cetvelinde şu şekilde belirtilmiştir:

	DİL BİLGİSEL DOĞRULUK
C2	<i>Dikkati başka bir yere sevk edildiğinde bile, girişik dilde uyumlu dil bilgisel yeterliği devam ettirir.</i>
C1	<i>Dil bilgisel doğruluğu yüksek bir derecede uyumlu olarak devam ettirir; hatalar azdır ve tespit edilmesi zordur.</i>
B2	<i>Dil bilgisi kontrolü iyidir; nadiren atlamalar, sistematik olmayan hatalar ve küçük hatalar cümle yapısı içinde hâlâ bulunabilir, ama bunların sayısı azdır. Dil bilgisel hakimiyetin yüksek olduğunu gösterir. Yanlış anlaşılmadan kaynaklanan dil bilgisel hatalar yapmaz.</i>
B1	<i>Bilindik bağlamlarda iletişim kurabilir, fark edilebilir ana dili etkileri bulunsa bile genelde iyi bir hakimiyeti vardır. Hatalar mevcuttur; fakat anlatmaya çalıştığı şey açıktır. Birçok öngörülebilir durumla ilgili sık kullanılan rutinler ve modelleri içeren bir repertuara sahip olarak bunları kullanabilir.</i>

A2	<i>Basit yapıları doğru olarak kullanır, ama hâlâ sistematik temel hatalar yapmaya devam eder. Örneğin, zamanları karıştırmaya meyillidir, yine de ne söylemek istediği genellikle açıktır.</i>
A1	<i>Öğrenilmiş repertuarda yer alan birkaç basit dil bilgisi yapılarının ve cümle modelleri üstünde sınırlı bir hakimiyet gösterir.</i>

Tablo1.5. ADP Çerçevesine Göre Dil Bilgisel Doğruluk Seviyeleri¹⁸⁶

Malesef Arapça öğretim setlerinin çoğu ADP çerçevesinden önce hazırlandığı için ADP ve benzeri kriterlere bağlı alınarak hazırlanmamıştır. Bu durum ise setlerde çerçeve sorunu diye isimlendirebileceğimiz bir probleme neden olmuştur.

Peki dil bilgisi konularının seviyelere göre dağılımı nasıl olmalıdır?

Konu akademik ortamlarda teorik olarak yeterince ele alınmamıştır. Yabancılar Arapça öğretiminin nasıl olması gerektiği üzerine birçok çalışmalar yapılmış olsa da dil bilgisi öğretiminin seviyelere göre uygulamalı olarak nasıl öğretileceği gibi daha spesifik bir konu üzerine pek çalışma yapılmamıştır. Gramer konuları her dilde olduğu gibi Arapçada da bir seviyeye sığdırılamayacak kadar geniş ve ayrıntılıdır. Bundan dolayı konuların seviyelere göre dağılımı ve dil öğretiminde hangi konuların öğretileceği ve hangi konuların öğretim seti dışı kalacağı belirlenmelidir. Bu belirlemenin hem dil düzeylerine göre hem de kazandırılmak istenen dil seviyelerine göre değişebileceği dikkate alınmalıdır. Ancak uygulama sahasında dil öğretim setleri hazırlanırken Dil bilgisi öğretiminde genellikle şu üç yöntemden biri tercih edilmiştir:

- 1- Daha önce hazırlanmış eserlerden yararlanarak oluşturma.
- 2- Dil bilgisi konuları tasnifinde ve sunumunda yazarların kişisel tercihleri.

¹⁸⁶ Heyet, **Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi**, s.114-115.

3- Konferans ve sempozyumlarda konuyla ilgili görüş belirten uzmanların önerilerine uyarak hazırlamak.

Yabancı dil düzeylerine göre dil bilgisi konuları sıralanırken dikkat edilmesi gereken en önemli kriterler:

1. Dil bilgisi konuları sarf ve nahiv ayırımına gidilmeden bir bütün hâlinde işlenmelidir. Çünkü yabancı dil öğretimi ile dil bilim öğretimi aynı şeyler olmadığı gibi öğretimi farklı metotlarla yapılması gerekmektedir.
2. İlk düzeylerde basit cümle yapıları ile sayı, yapı ve tür yönüyle kelime gibi konulara yer verilebilir.
3. Dil bilgisi konuları arasında dil becerileri kazanımına işlevsellik kazandıracak konular öğretilmelidir. Dilin kullanım amacına yönelik olmayan teorik detaylardan kaçınmak öğrenci motivasyonu için son derece önemlidir.
4. Tamlama ve terkiplerin ilk düzey sonlarında veya ikinci düzey konuları arasında yer almalıdır.
5. Karışık yapılar orta veya ileri düzeylerde yer almalıdır.
6. Yoğun konular basamak sistemiyle düzeylere dağıtılmalıdır. Örneğin mübteda ve haber ilk düzeyde basit yapı seviyesinde, haber çeşitleri ikinci düzeyde, haberin öne geçmesi ise üçüncü düzeyde ele alınabilir.

1.1.15.3. Uygulamalı Dil Bilgisi Metodu ve İlkeleri

Nahiv öğretiminde amaç dil kurallarını öğretmekten çok, kurallı ve hatalardan uzak yabancı bir dil edinmek olduğu için nahiv öğretimi teorik dil bilgisinden ziyade uygulamalı olmak zorundadır. Uygulamalı nahiv ise ders konularını derslerde öncelikle örnek metin veya cümleler ile başlamak; bu metinler, yeni konunun örneklerini cümle ve alıştırma hâlinde sunmalıdır. Konu örnekler üzerinden anlatılmalı ve değişik alıştırma ile uygulanmalıdır. Her bir sonraki ders ise daha önce sunulan konu ile bağlantılı olmalıdır. Ayrıca dersler ilerledikçe daha önce geçen

konular geçmişe dönük alıştırmalarla ve uygulamalarla hatırlatılmalıdır. Öğrenci, kuralları akılda tutan değil dil ile ilgili her uğraşta onları kullanan olmalıdır.¹⁸⁷

Dil bilgisi öğretiminde izledikleri yöntem açısından popüler dil bilgisi kitapları incelendiğinde, “hazır, açık betimleme” ile “denetimli üretim alıştırmaları” olmak üzere iki özelliğin öğretim etkinliklerinde ağır bastığı görülmüş; dil bilgisini açık betimlemelerle öğrencilere aktarılacak bir “içerik” ve denetimli araştırmalarla geliştirilebilecek bir “beceri” olarak gören bu egemen kuramın Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi ile İşitsel-Dilsel Yöntem’in geleneksel bir karışımı olduğu sonucuna varılmıştır.¹⁸⁸

Bir derste bir konunun öğretilmesi hedeflenmelidir. Konular arası tündengelim veya temavarım yolları izlenebilir.

Acaba uygulamalı nahiv derslerin neresinde bulunmalıdır? Ünite sistemli kitaplarda dil becerileri dil unsurlarına göre bölümlenerek verilmektedir. Bazı uzmanlar ise dil kalıplarının tüm derslere dağıtılmış ve değişik yerlerde olması gerektiğini ileri sürmektedirler.¹⁸⁹

Uygulamalı dil bilgisi öğretim ilkelerine gelince;

1- Dil bilgisi öğretimi, öğrenciye dilin seslerden oluşan bir anlama ve anlatma aracı olduğunu, bu sesler çıkarılırken, bir araya getirilirken belli kurallara uyulması gerektiğini, bu kurallara uyulmadığı takdirde dilde kuralın dışına çıkılarak iletişimin kopacağını sezdirenen bir yaklaşımla yapılmalı ve dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemler de bu yaklaşımla belirlenmelidir.

2- Dil bilgisi kurallarının veriliş sırası çok önemlidir. Basitten zora, somuttan soyuta doğru bir öğretim yapılmalıdır. Örnek olarak, basit cümle kalıplarında başlanarak birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine geçilmelidir. Dilin basit ve temel cümle kalıpları başlangıç aşamasında kazandırılmalıdır. Öğrenci yeni öğrendiği dil ile ana dilini her zaman

¹⁸⁷ Aydın, 2011’de Arapçayı Nasıl Öğretelim, s.111.

¹⁸⁸ Şimşek, Erek Dilin Dil Bilgisi Öğretimine Kavram-Temelli Bir Yaklaşım: Ana dil Destekli Dil Öğrenme, s.8.

¹⁸⁹ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydi, el-Merci‘, s, s. 620.

karşılaştıracaktır. Dilin temel cümle kalıpları örnek ve basit açıklamalarla kazandırılmazsa iki dilin yapısı karıştırılacaktır. Dil malzemeleri de basitten zora doğru bir veriliş sırası takip edilerek sunulmalı ve cümleler içerisinde kullanılmalıdır.

3- Dil setindeki bağlamlar, öğretilen ve öğretilecek dil bilgisi yapılarına uygun olarak hazırlanmalıdır.

4- Sette konuların pekiştirilmesini sağlamak için alıştırmalara yer verilmelidir. Alıştırmalar tek tip, mekânîk tekrarlar şeklinde değil, çok çeşitli ve bol örnekli olmalıdır.

5- Dil bilgisi öğretimi işlevsel olmalı, öğrenciye Arapçayı kullanmada yardım edecek bilgiler verilmelidir.

6- Öğretilenler, muhakkak, örneklerle desteklenmelidir. Öğrencinin dikkatini çekecek örneklere ve alıştırmaya çeşitlerine yer verilmelidir.

7- Ayrıca tümevarım ve tümdengelim yöntemleri birlikte kullanılarak, öğrencinin birleştirme ve çözümleme yeteneğinden bir arada yararlanılmalıdır. Örneğin, meful türleri tek tek öğretildikten sonra bütün mefuller tablo ve alıştırmaya teknikleriyle birlikte sunulmalıdır.

8- Öğretilen dilden başka bir dile yer verilmemelidir. Gerektiği takdirde ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklar açıklanmalıdır.

9- Örnek ve alıştırmaya cümlelerinde iletişime yönelik cümlelerden hareket edilmelidir.

10- Tablo, grafik ve zaman çizgisi kullanımı dil bilgisine sistemlilik kazandıracaktır.

11- Konular sadece bağlamsız cümlelerle değil, konulu metin veya diyaloglardan yararlanılarak hazırlanmış olmalıdır. Nitekim uygulama bir metin bağlamında ortaya çıkacaktır.

Bu ilkeler, doğru yöntemlerle birlikte kullanılırsa dil bilgisi öğrencilerin korkulu rüyası, kurallar bütünü, ezber ve sıkıcı bilgiler yığını olmaktan çıkar, düşünülerek ulaşılabilen ve kavrama yoluyla kolayca öğrenilebilen kalıcı bilgiler hâline dönüşür.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Özel, *Yabancılar Türkçe Öğreten Resmî Kurumlarda Dil Bilgisi Öğretimi*, s.15.

İlerleyen kısımlarda Arapça öğretim setleri incelenirken bu setlerin nahiv öğretimini nasıl yaptıkları ayrıca değerlendirilip yeterlilik alanları ve zayıf noktaları yukarıdaki açıklamalara bağlı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1.16. Kültürel İçerik

Kültür kavramını ilk kez 17. yüzyılda Samuel von Pufendorf kullanmıştır. Ona göre kültür “*Doğaya karşıt olan ve belli bir toplumsal bağlam içinde ortaya çıkan tüm insan eserleridir.*”

Alman filozof Johann Gottfried von Herder, kültürü “*Bir ulusun, bir hâlk ya da topluluğun yaşam tarzı*” olarak yorumlamıştır. Kültürü tanımlamaya çabalayanlardan bir diğeri de antropolojinin kurucularından Edward Burnett Taylor olmuştur. Ona göre kültür “*bilgilerden, inançlardan, sanattan, ahlaktan ve insanın toplumda yaşayan bir varlık olması nedeniyle edindiği bütün öbür yetenekler ve alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütün*” dır.¹⁹¹

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre ise kültür (ekin, Arapçada hars حرث) kavramının tanımı şu şekildedir: *Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddî ve manevî değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü.*¹⁹²

Kültür bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddî ve manevî özelliklerin bütününe denir. Kültür, bir milletin kimliğini oluşturur, onu diğer milletlerden farklı kılar. Kültür, toplumun yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Kültürün kullanıldığı bağlama göre daha farklı tanımlar da yapılmıştır.

Bir milletin dili ve akıl yapısı, kültür ve medeniyetin ürünü olarak görülmektedir. Aslında kültür ve medeniyet kelimeleri oldukça tartışmalı olmakla beraber genel kabule göre kültür üç kısımda değerlendirilir. “Bunların biri kurumların ve törelerin oluşturduğu **toplumsal kültür**’dür. İkincisi ‘insan yapımı

¹⁹¹ Joseph Vendryes, **el-Luga**, Kahire, Arapçaya çev. ‘Abdulhamîd ed-Devâhilî, Muhammed el-Kassâs, Mektebetü’l-Angelo el-Mısriyye, 1950, s. 299; Bedia Akarsu, **Wilhelm Von Humboldt’ta Dil Kültür Bağlantısı**, İstanbul, basım yeri yok, 1955, s. 42.

¹⁹² Akalın, **Türkçe Sözlük**, s.1558.

nesneler ve becerilerden oluşan *maddî kültür*'dür. Üçüncüsü ise düşünce ürünleri ve uzlaşımlardan oluşan *zihinsel kültürdür*.¹⁹³

Kültür tanımlarının ana kimyasında bir topluma özgü olan tarihte oluşmuş bugün var olan bir düşünüş ve yaşam tarzının acaba dil öğretiminde yeri ne olacaktır?

Çağdaş hayatta toplum kültürleri insanların yaratıcı, evren, insan ve hayata dair düşünüşleri ve toplumsal hayata hakim olan genel kurallar yönüyle ayrışarak kültür coğrafyaları oluşmuştur. Bu açıdan bakılınca Arapçanın kültür coğrafyası, Arap İslam kültürü şeklinde tanımlanabilir.¹⁹⁴ Bu tanımda “Arapça,” dili; “İslam” ise kültürü oluşturur. Nitekim Arapça İslam kültürünün taşıyıcısıdır.¹⁹⁵ Arap kültürü ile İslam kültürü arasındaki temel bir fark Arap kültürü denilince Arap’a ait yaşam felsefesi ve tarzı akla gelir, İslam kültürü kavramı ise coğrafik alanı aşan ve tüm Müslümanları kuşatan bir içeriğe sahiptir.

1.1.16.1. Konu Seçimi

Bütün bu açıklamalardan sonra ana mesele olan Arapça dil öğretim setinde hangi kültüre yer verilmeli? sorusu artık açıklığa kavuşturulabilir. Dil öğretiminde dil sahiplerinin düşünüş yöntemi, yaşam tarzları hangi konularla ve nasıl verilecektir? Bir başka ifade ile konu seçimi ve sıralaması nasıl olmalıdır?

Konuları belirlemede esas alınacak prensip Arapça öğrenci bir öğrencinin Arap ülkelerine gidince karşılaşacağı sosyal iletişim ilişkileri ve İslam kültürünü genel hatlarıyla sunma olabilir. Nitekim konuyla ilgili Arapça öğrenim gerekçeleri birbirinden farklı olan öğrencilerin Arap bir toplumla iletişime geçtiklerinde günlük hayatta karşılaşabilecekleri olayları belirlemek için on üç ülkeden elli öğrenci üzerinde bir anket yapılmıştır. Anket sonuçları araştırma heyeti tarafından karşılaşılabılır olaylar konulara dönüştürülerek üç seviye şeklinde sunulmuştur.¹⁹⁶

¹⁹³ Soner Gündüzöz, *Arapçada Kültür-Dil İlişkisi: Arapçanın Yapılanması ve Algılanmasında Etkili Öğeler*, Samsun, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Cilt: V, Sayı: 2, 2005, s.218.

¹⁹⁴ Ali Ahmet Medkûr, *et-Terbiyetü ve's-sekâfetü't-teknulujya*, s. 17; Tu'ayme, *Câmii*, s. 621.

¹⁹⁵ Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydî, *el-Merci'*, s. 621.

¹⁹⁶ Tu'ayme, *el-Ususu'l-mu'cemiyye ve's-sekâfiyye li ta'limi'l- Arabiyyeti li gayri'n-nâtikîne bihâ*, s. 27.

-Birinci seviye, dil öğrenci kişinin zorunlu olarak karşılaşacağı düşünülen olaylardır. Bu olaylar tüm anket üyelerinin ortak fikirde olduğu temel konulardan oluşturulmuştur. Kişisel bilgiler, tanışma, aile, ev hayatı vs. konuları bunlardan bazılarıdır. Bu konular dil öğretiminin işlevsel, kavramsal ve dil kuralları çerçevesinde bugün, gündelik dilin kullanıldığı ilk seviye konularını oluşturur.

-İkinci seviye, hayatta bazen karşılaşılan durumlardır. Yabancı dil üzerine tartışma, sağlık ve hastalık konuları vs. bu konulardan bazılarıdır. Dil öğretiminde ilk seviyenin sonlarında ve orta düzeyin tamamında sunulabilecek konular bu tür bir içeriği oluşturur.

-Üçüncü seviye, çok nadiren karşılaşılan olaylardır. Uygarlık konuları, tarih, edebiyat, turizm, ekonomik hayat vs. konuları ileri düzey konulardan bazılarıdır.¹⁹⁷

Rüşdi Tu'ayme üç seviyede sunduğu konuları yirmi başlık hâlinde tertip etmiştir. Bunlar:

3 Seviye Konuları		
1. Seviye	2. Seviye	3. Seviye
Kişisel Bilgiler	Genel ve Özel İlişkiler	Hava Durumu
Mesken	Sağlık	Tarih
Aile	Eğitim ve Öğretim	Ekonomik Hayat
Meslek	Alışveriş	Din ve Manevî
Zaman	Restorant	Sorumluluklar
Seyahat	Sosyal Hizmetler	Siyasi Akımlar ve
İnsanlararası İlişki	Yabancı Dil	Uluslararası İlişkiler
		Zaman ve Mekân İlişkileri

Tablo 1.6. Tu'ayme'nin Üç Seviye Konuları Tablosu¹⁹⁸

Genel başlıklar hâlinde sunulan bu konular içerisinde İslam kültürü konuları pek zikredilmemiştir. Arap toplumunda Arapça öğrenmek üzere bulunan öğrenciler

¹⁹⁷ Tu'ayme, *el-Ususu'l-Mu'cemiyye ve's-Sekâfiyye li Ta'limi'l- Arabiyyeti li Gayri'n-Nâtikîne Bihâ* s. 28; Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydî, *el-Merci'*, s. 623.

¹⁹⁸ Tu'ayme, *a.g.e.*, s.29.

üzerinde gözlem yapan Rüşdi Tu'ayme öğrencilerin İslam kültür ve medeniyeti üzerine okuma yapma isteklerinin yoğun olduğunu bildirir. Bu gözleme bağlı olarak Tu'ayme, İslam kültür ve medeniyeti konularını şöylece sıralamıştır:

- 1- İslam düşüncesi ve esasları
- 2- Kur'ânı Kerimin nüzûlü, toplanması ve içeriği
- 3- Kur'an Tefsiri
- 4- Kur'an Mucizesi (Bilimsel ve Edebi î'câz)
- 5- Kur'an kıraatleri ve tecvit ilmi
- 6- Kur'an tercümeleri
- 7- Nebvî Sünnetin tarifi, tedvini ve İslam'daki yeri
- 8- Allah Resulü'nün hayatı vb. ¹⁹⁹

Ali Ahmed Medkûr ise İslam kültürü deyince bu tür parçalardan ziyade İslam'ın bir Müslüman toplumun hayatında ulûhiyet, kâinat, insan ve hayat hakkındaki genel düşünüş ve kabullerine bağlı olarak şekillenen İslam toplumu hayatının temel prensiplerinin esas alınarak konuların belirlenmesi gerektiği fikrini ileri sürer. İslam toplum yapısının temelini, anlayış ve prensiplerini oluşturan bu dört konu şunlardır:

- Ulûhiyet
- Kâinat
- İnsan
- Hayat²⁰⁰

Dilin kültürel yapısı Rüşdi Tu'ayme ve Ali Medkûr'un tercih ettikleri şekilde doğrudan verilebileceği gibi güncel konulara İslamî yaklaşım perspektifinden sunmak, dil ve kültür bağlamında önemli görülen tarihi şahsiyetler ve olaylar aracılığıyla dolaylı yollarla da sunulabilir. Okunan metin öğrencilerin ilgisini çekmelidir. Öğrencilerin dinî eğitim almış kişiler olduğu düşüncesiyle sırf dinî

¹⁹⁹ Rüşdi Ahmet Tu'ayme, **a.g.e.**, s.30.

²⁰⁰ Ali Ahmet Medkûr, **a.g.e.**, s. 19.

içerikli metinlerin okutulması yönüne gidilmemeli, farklı ve ilgi çekici, hayatın her alanından metnin okutulmasına önem verilmelidir.²⁰¹

Arapçada durum bu iken Avrupa Konseyi, 2000 yılındaki bildirgesinde öncelikle öğretilen yabancı dilin sosyokültürel bilgisinin verilmesi gerektiğini belirtmiş ve bunları şöyle sıralamıştır:

1- Günlük yaşam	2- Yaşam koşulları	3- Kişiler arası ilişkiler
- Yiyecek, içecek, yemek zamanları, sofrada adabı - Resmî tatiller, çalışma zamanları - Boş zaman etkinlikleri, hobiler, okuma alışkanlıkları, yaygın sporlar	- Yaşam standartları - Ev koşulları -Sosyoekonomik durum	-Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler -Kadın erkek ilişkileri - Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler - Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler
4- Değerler, inançlar ve davranışlar	5 - Âdet olmuş davranışlar	6- Sosyal gelenekler
- Sosyal sınıf - Çalışma toplulukları - Gelir düzeyi	- Dinî kurallara dayalı davranışlar - Doğum, evlilik gelenekleri -Festivaller, törenler,	- Dakiklik - Hediyeler - Elbiseler - Yasaklar, kurallar vb.

²⁰¹ Soner Gündüzöz, **Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme**, Samsun, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, 2010, s. 42.

- Gelenekler	kutlamalar	
- Sanat, müzik vb.		
- Beden dili		

Tablo 1.7. Avrupa Konseyi Sosyo kültürel Konular Listesi²⁰²

1.1.16.2. Kültür ve Sunumu

Dil öğretimine bağlı olarak burada Arap kültüründen kastedilen şey; kültürü reel anlamda yansıtan günlük hayatın gerçek yüzünün yorumsuz sunulmasıdır. Reel yaşam ve düşünce (*Real things*) hayatın pratik ve teorik temelini oluşturur.²⁰³ Arapça için teorik arka planın daha çok İslam kültürüyle bağlantılı olduğunu yukarıda açıklanmıştı. Bu açıklamaya göre teorik kültür sunumu, hayatın temel kurallarına yön veren İslam'ın metafizik alana, kâinata, insana ve hayata dair felsefesini bir bütün hâlinde sunmak ile Kur'an, hadis, siyer, İslam Tarihî ve günümüz İslam toplumları vs. gibi bir bütünü oluşturmayan parçalar hâlinde de sunumu yapılabilir.

1.1.16.3. Reel Düşünce

Dil, kültürün bir ögesi olmakla birlikte, aynı zamanda kültürün aktarıcısı ve yaratıcısıdır. Aksan'a göre kimi zaman dildeki bir sözcük bile toplum inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddî ve manevî kültürü üzerinde fikir verebilir.²⁰⁴

Dil setlerinde metin kullanımı kadar, metinlerin seçimi de önemlidir. Bir yandan her öğrencinin ilgi alanının değişik olduğu, öte yandan ise birçok konunun zaman içinde güncelliğini yitireceği düşünüldüğünde, öğrenciyi güdüleyerek, öğrencinin ilgisini çekerek, öğrencide öğrenme isteği uyandırarak onun kişiliğinin gelişmesine yardımcı olacak ders konularını seçmenin güç olduğu gerçeği ortaya çıkar. Yabancı dil öğretiminde son yönelişler, konu seçiminde her kültürde var olan,

²⁰² Heyet, **Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi**, s.51-55.

²⁰³ Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydi, **el-Merci'**, s. 625.

²⁰⁴ Aksan, **a.g.e.**, s. 67.

tüm insanların deneyim alanları içine giren ancak her kültürde değişik görünümler içeren temel yaşam deneyim alanlarının çıkış noktası olarak alınması öngörülmektedir.²⁰⁵ Buna göre konular aşağıdaki yaklaşıma uygun hazırlanmalıdır:

1-Yaşanan hayatı temsil eden reellik (*genuine*), eşyanın hakiki boyutlarını, yapısını ve ayırıcı özelliğini yoruma tabi tutmadan sunmaktır. Örneğin, meyve, yetiştiği yer ve özellikleri yönüyle olduğu gibi sunulur.

2- Kültür, yaşanan hayatta bütün bir eşyanın parçalarını örneklendirme (*specimen*) şeklinde de sunulabilir. Örneğin, yerel giyim modelleri, kâğıt veya madenî paralar ve para birimleri vs.

Giyim kuşam, yerel süs malzemeleri, çocuk oyuncakları, takvimler, müzik aletleri, yemek çeşitleri, uluslararası şöhrete sahip yazarlar vs. kültürel yapı konuları olarak incelenebilir.

Arap kültür yapısı tanıtan bu konular dil öğretim setinde içeriği yansıtan reel fotoğraflarla desteklenmelidir. Bu bağlamda konular şu tür fotoğraflarla sunulabilir; Bazı Kur'an sayfaları, Mekke, Medine ve Kudüs gibi mukaddes bölgelerin resimleri, seccade resmi, Hicrî takvim sayfası, İslam mimarisi resimleri, Arap ve İslam âlemini kapsayan harita, Arap giyim süs eşyaları, bazı Arap ezgi ve şarkıları, Arap para birimleri, posta pulları, Arap sofrası, bazı Arap gazete ve dergileri vs.²⁰⁶

Kültürel yapıyı metin ve metni yansıtan fotoğraflarla sunma öğrenciye öğrenmekte olduğu dili hissetmeyi ve yaşatmayı hedeflemektedir.

1.1.17. Alıştırmalar, Ölçme ve Değerlendirme

Dil öğretimi, dil sistemine ve belirli dil kurallarına uygun dil alışkanlıkları (*language drills*) edindirmeyi hedefler. Dil öğrenimi, temel özelliği itibarıyla herhangi bir alışkanlığı edinme süreciyle aynı aşamalardan geçerek dil alışkanlığı hâline gelir. Alışkanlıklar ise ancak defalarca uygulamalar yaparak kazanılır. Dil

²⁰⁵ Ayrıntılı inceleme için bkz. Nilüfer Tapan, **Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi**, s.55-68.

²⁰⁶ Ali Ahmet Medkûr, Tu'ayme, İman Ahmet Hureydi, **el-Merci'**, s. 625.

öğrenim sürecinde ilk hedef öğrenciye Arapça düşünebilme ve dili sahih kullanabilme alışkanlığı kazandırmaktır.²⁰⁷ Bu ise az önce de açıklandığı üzere ancak çokça dil alıştırmaları yaparak kazanılabilir.

Alıştırmalar edinilen beceri ve kazanılan davranışları ölçmeye yarayan bir içeriğe sahip olmalıdır.²⁰⁸ Dolayısıyla alıştırmalar yeni bir dil becerisi öğretmez ancak öğrenilmiş bir konuyu değişik şekillerde pekiştirirken konunun uygulamasını gerçekleştirir. Bu yüzden alıştırmalar bir dil öğrenim eylemidir. Bu eylem bütünün parçalar hâlinde daha iyi kazanıma dönüşmesine yardımcı olurken öğrencii aktifleştirerek dil edinim sürecini de denetler.

Dil alıştırmaları dilin kazanılmasındaki en önemli alıştırma modelini oluşturur. Alıştırmalarla öğrenci öğrenme sürecinde olduğu konuyu pekiştirmekle beraber yanlış veya eksik öğrendiği bir bilgiyi düzeltme ve tamamlama imkânı sunduğu gibi beynin dil şebekesine daha iyi yerleşmesini de sağlar.

1.1.17.1. Ünite Hazırlık Soruları

Bazı dil öğretim kitaplarında her ünitenin başında konuya hazırlama soruları veya açıklamaları bulunmaktadır. Bu tür bir yöntem öğreticiye konu hakkında fikir verdiği gibi öğrencinin işlenecek konuya ısınmasını, adaptasyonunu,²⁰⁹ hazır bulunma düzeyini arttırır. Bu soruların konu öncesi sorulmasının temel amacı konuya hemen başlamak yerine öğrencinin bilişsel ve duyuşsal becerilerini aktifleştirmek ve beyinde konuya dair yer açmaktır.

1.1.17.2. Alıştırma Talep Soruları

²⁰⁷ Dünya Arapça günü münasebetiyle 18-20 Aralık 2015 tarihinde Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesince düzenlenen “Yabancılar Arapça Öğretim Metotlarının Geliştirilmesi” konulu sempozyumun atölye çalışması etkinliğinde sayın Fahrettin Kabâve dil kullanım seviyelerinin üç basamak olduğunu bildirmiştir. Bunlar;

- 1- **Sahih dil:** Sarf-nahiv kurallarına uyan dil kullanımıdır ki dili öğrenenler ve kültürel zenginlikten yoksun insanların kullandıkları dil seviyesidir.
- 2- **Fasih dil:** Dilin sarf ve nahiv kurallarına uyumuyla beraber bir ifadede kelime seçimi ve cümle kuruluşunun arap zevkine uyumlu kullanılması olup öğretmen ve ilim ehlinin kullandığı dildir.
- 3- **Fusha dili:** Dilin büyük bir maharetle kullanılmasıdır ki bu seviye sadece edip ve şairlerin kullandığı dil seviyesidir.

²⁰⁸ Demirel, **a.g.e.**, s.44.

²⁰⁹ Doğru, **a.g.m.**, s.30.

Alıştırma talep sorularıyla kastedilen alıştırmalarda öğrencinin ne yapması gerektiğini emir kipiyle açıklayan *-Aşağıdaki cümleleri harekeleyiniz-* gibi alıştırmaların başında yer alan öğrencinin yapmasını istediği eylemi ifade eden cümlelerdir. Bu cümleleri genellikle alıştırmaların nasıl yapılması gerektiğini gösteren bir örnek kullanımı takip eder.²¹⁰

Bu cümlelerin açık ve anlaşılır bir dille yazılması gerekir. Nitekim öğrenci ne yapması gerektiğini ne kadar açık anlarsa bu oranda başarılı olacaktır. Alıştırmaların soru metni;

- 1- Seviyelere göre yapılandırılmalıdır.
- 2- Fasih Arapça kullanılmalıdır.
- 3- Dil seviyesi öğrencinin öğretici desteği olmadan dahi anlayabileceği açıklıkta olmalıdır.
- 4- Muttasıl zamir kullanımı ancak ileri seviyelerde tercih edilmelidir.
- 5- Olabildiğince aynı veya benzer soru kalıp tipleri tercih edilmelidir.
- 6- Ara dil kullanım gereksinimi öğretim hedef ve ortamına göre farklılık gösterebilir. Ancak kullanılacaksa sadece başlangıç seviyesinde kullanılmalıdır.

Umman Krallığı Sahhar Üniversitesi Dil Merkezi tarafından 2013 yılında hazırlanan *“el-Arabiyyetü li’n-nâtikîne bi-gayrihe”* isimli dil öğretim setinin ilk dersinde harfler öğretilirken ilk alıştırmaların sorusunda öğrencilerden aşağıdaki harflerin yazılmasını “أَعِدْ كِتَابَةَ الْحَرْفِ الْآتِي عِدَّةَ مَرَّاتٍ” şeklinde ifade edilmiştir.²¹¹ Hâlbuki bu seviyede sadece “اُكْتُبِ الْحَرْفَ” gibi daha yalın bir cümle kullanımı gerekirdi.

1.1.17.3. Alıştırma Türleri

Alıştırmaların öğrenciye kazandırılmak istenen dil becerilerinin çeşitli olması ve öğrenci farklılığına bağlı olarak farklı türlerden oluşturulması gerekmektedir. Alıştırmalar ile işlenen becerinin pratik yolla kontrolü ve kazanımı amaç edinilmelidir. Bu yönüyle alıştırmaların anlamlı, uygulamalı ve iletişime yönelik

²¹⁰ Bkz, “*el-Kavâi’du’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere*” kitabı başta olmak üzere modern yöntemlerle hazırlanmış nahiv kitaplarında bu metot uygulanmıştır.

²¹¹ Ali Mâni’, *el-Arabiyyetü li’n-nâtikîne bi-gayrihe*, Sohar, c:III, 2013, s.2.

olmalıdır. Mekânîk alıştırmalara²¹² gramer öğretiminde sıkça kullanılan ama öğrenci için çok da motive edici olmayan alıştırtma türleri olduğu için çok az yer verilmelidir. Bir dil setinin her zaman aynı alıştırtma türleriyle alıştırmaları mekânikleştirmesinin öğrenci için ne yapması gerektiğini bilmek gibi birtakım faydaları olsa da her zaman aynı şeyleri yapmanın vereceği bıkkınlıkta unutulmamalıdır. Dilde merak uyandırmak, tahmin stratejisini kullanmak, ilerleyen dil seviyesine bağılı olarak yer yer yeni alıştırtma türleri sunmak, dil motivasyonunu arttırmakla beraber öğrencinin bilincini aktif tutabilir.

Dil beceri alıştırmaları beceriden beceriye farklılık gösterir. Ses alıştırtma türleriyle konuşma veya okuma alıştırtma türleri her ne kadar edinilen beceriyi pekiştirmek ve kazanıma dönüştürmek gibi ortak amaçlarla yapılsa da beceri farklılıkları alıştırtma farklılıklarını gerekli kılar.²¹³

Başlıca alıştırtma türleri şunlardır:

A. Ses Alıştırmaları: Dil ana yapısı itibarıyla ses düzenidir. Ses alıştırmaları duyma ve konuşma becerilerine giriş niteliğinde olmalıdır. Bu tür alıştırmalardaki temel hedef öğrencinin bir kelimeyi duyduğunda doğru olarak algılaması, konuşurken doğru seslendirmesi, yazarken ise zihnindeki kelimeyi doğru harflerle yazmasıdır. Duyulana doğru algılayamamak ve söyleyememek dil öğrenim motivasyonunu kıracağı gibi öğrenim sürecini de olumsuz etkileyecektir. Nitekim doğru yazabilmek için de yine cümleleri harf ve kelime düzeyinde doğru tanımak gerekir.

Ses alıştırmaları dil setlerinde ilk seviyede sunulabilir. Harflerin ses ve yazı düzeyinde tanınması dil öğreniminin ilk seviye konuları arasında yer alır. İlerleyen seviyelerde ise artık harf ve kelimedenden cümle ve konu düzeyine öğrenim planlandığı için yerini dinleme alıştırmalarına bırakır. Dolayısıyla ses alıştırmaları harf ve kelime odaklı seslendirme alıştırtması iken dinleme alıştırmaları cümle ve konu düzeyinde bir alıştırtma olmalıdır. En temel ses kazanımı ölçme alıştırmaları şunlardır:

a. Sesleri ayırt edebilme

²¹² Mekânîk alıştırtma; her seviye ve üntitede aynı sayı ve türde alıştırtmalar sunarak öğreneni dil edinim sürecinde standart bir uygulama moduna geçiren etkinlik tarzıdır.

²¹³ Demirel, **a.g.e.**, s. 45.

- b. Taklit, bir kelime veya bir cümle öğretmen veya ses kayıt aracılığıyla dinletilir ve öğrenciden dinlediği şeyi tekrar etmesi istenilir.
- c. Okunan kelimelere ait resim gösterme

B. Dinleme (listening) Alıştırmaları, ses alıştırmalarının ileri düzeyidir. Ses alıştırmalarının üzerine inşa edilir. Söyleneni doğru anlama becerisini geliştirici alıştırma türüdür. Konuyla ilgili küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok, genel bir bilginin duyularak anlaşılmasını sağlamayı hedefler. Başlıca dinleme alıştırmaları dinleme öncesi, esnası ve sonrası etkinlikler şeklinde üç bölümden oluşmalıdır.

Dinleme öncesi alıştırmaları:

- 1. Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verme amacıyla konu başlığı, konu ile ilgili resimler ve diğer ipuçları verilerek izlenecek\dinlenecek film\diyalogun ne olduğu tahmin edilebilme,
- 2. Yeni kelime ve resimler arasında eşleştirme alıştırması,
- 3. İzlenecek\dinlenecek film\diyalogla ilgili genel birkaç soru sorulabilir.

Dinleme anındaki etkinlikler:

- 1. Filmin\diyalogun hiçbir müdahalede bulunmadan sadece izlenmesi\dinlenmesi,²¹⁴
- 2. İzlerken\dinlerken ses ayrışımını fark ettirmek ve yeni kelime ve kalıplara dikkat çekme,
- 3. Konu, şahış, yer ve zaman ilişkisine dikkat edilmesi istenilmelidir.

Dinleme sonrası alıştırmalar:

Dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorular yöneltilir ve bunlara cevaplar istenir.

- 1. Konunun ana hatlarını içerecek şekilde, sözlü ya da yazılı olarak kısa bir özet yaptırılır.

²¹⁴ Dinleme filmini izlerken filme müdahale etmek, kesmek veya bölmek pedagojik bir tutum değildir. Tekrar izlemede ancak öğretim amaçlı olarak bazı yerlere dikkat çekmek amacıyla film durdurabilir veya bölümlenebilir.

2. Dinlenen konunun başlık resim veya videosuna bakarak metnin başlığını, konusunu veya ana fikrini belirleme,
3. Dinlenen olayın yer, zaman ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme,
4. Olay kahramanlarının düşünce ve davranışlarını tartışma,
5. Dinlenen metnin öğrenci tarafından kendi ifadeleriyle başkasına anlatımı,
6. Dinlenen metnin en çok kullanılan yeni kelime ve kalıp ifadelerin çıkarılması ve yeni cümlelerde kullanımı,
7. Dağınık verilen cümlelerin konu akışına göre sıralanması,
8. Duyulan eksik bir cümleyi tamamlama,
9. Konunun öğrenci özelinde şahsileştirilmesi ve diğer bir öğrenciye aktarımı,
10. Konunun öğrenciler arasında tartışılması vb. sorular dinleme alıştırmalarının ana konularıdır.²¹⁵

C. Konuşma Alıştırmaları: Dört becerinin arasında “konuşma” her zaman en önemlisi olarak görülür. Bir dili bilen kişi o dili “konuşan” kişi olarak tanımlanır. Aslında bir dili bilmek dört beceriyi de içine alır. Ancak birçok yabancı dil öğrenci kişi daha çok konuşmakla ilgilenir. İşte bu nedenle öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri yabancı dil derslerinin en önemli parçasıdır.

Konuşma becerisini geliştirmek için aşağıdaki alıştırmalar yapılabilir.

1. Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için mekânîk konuşmalar,
2. Olumlu cümleleri olumsuz veya soru cümlesine vb. değiştirme,
3. Yeni kelime ve kalıp ifade kullanma,
4. Kalıp ifadelerle yeni cümleler kurma,
5. Öğrencilerin arkadaşlarıyla benzer diyaloglarla konuşması,
6. Tematik konuşmalar yapma. Örneğin, öğrencinin kendi evini tanıtması veya evine nasıl gidip geldiğini (yol tarifi) anlatması,
7. Sınıf içi münazaralar.

²¹⁵ Aydın, 2011’de Arapçayı Nasıl Öğretelim, s.118.

Özetle; konuşma alıştırmaları: tekrara dayalı mekânîk alıştırma, dil yapılarını işlevselleştiren anlama dayalı alıştırmalar, dili kullanmaya dayalı iletişimsel alıştırmalar, diyalog kurabilme, birey veya grup düzeyinde söylevler sunma, münazara, rol yapma, doğaçlama konuşma, hikâye anlatma ve iletişim becerisini geliştirici oyun alıştırmalarından oluşur.²¹⁶

D. Okuma-Anlama: Dil öğrenim gerekçeleri arasında konuşma becerisinden sonra edinilmek istenen en önemli hedef beceridir. Uzmanların çoğu, öğrencinin temel konuşma dili kazandırıldıktan sonra okumaya başlaması gerektiğini savunur. Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede en etkili yöntemdir. Nitekim bir yabancı dili gerçek anlamda öğrenebilmek, okuma becerisini geliştirmeye bağlıdır.²¹⁷

Okuma becerisi dil setlerinde ya bütün beceri ve alıştırmaların birlikte sunulduğu ünite sistemi içinde bir ders şeklinde veya “el-Kırâe” okuma kitabı adıyla bir kitap hâlinde sunulmaktadır.²¹⁸

Okuma alıştırmaları, diğer alıştırma türlerinde de olduğu gibi okunan metnin anlaşılmasını ölçme amaçlı hazırlanmış uygulama aktiveleridir. Okuma metinleri kelime kazanımı, yeni kalıp ifadeler ve basitten bileşiğe doğru cümle anlama melekelerini kazandırmaya çalışır. Dolayısıyla alıştırma türleri üç kazanımı hedeflemelidir. Bunlar:

- 1- Metin anlama alıştırmaları,
- 2- Metin kelime, kalıp ifade ve kelimenin kullanım bağlamları,
- 3- Metin ve dil kuralları ve yapısı alıştırmaları.

Bu kazanımların gerçekleşmesi için dil setlerindeki alıştırma türleri nelerdir?

- 1- Metin anlama alıştırmaları:
 - a. Metne farklı bir başlık bulma denemesi,
 - b. Ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma,

²¹⁶ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.102-104.

²¹⁷ Mehmet Hengirmen, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**, Ankara, Engin Yayınevi, ty, s.73.

²¹⁸ “*el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk*” ve “*el-‘Arabiyyetu li’n-nâşîin*”,serilerinde ünite içi bir ders, “*Silsiletu ta’lîmi’l-lugati’l-‘Arabiyyeti*” serisinde ise ilk seviyeden ilerye doğru dört ayrı kitap hâlinde hazırlanmıştır.

- c. Metnin genel sorularla anlaşılma derecesini ölçme,
- d. Yardımcı fikir veya cümlelerin doğru yanlış tercihi ile hatırlatılması,
- e. Metin konularının dağınık yazılarak metne göre yeniden düzenlenmesi,
- f. Metni çözümleme gayesiyle cümle ve paragraf eşleştirmesi.

2- Metin kelime, kalıp ifade ve kelimenin kullanım bağlamları:

- a. Yeni kelime kalıpların eş ve zıt anlam alıştırmaları,
- b. Kelime ve anlam eşleştirme,
- c. Cümle içerisindeki boşluğa uygun kelimenin bulunması,
- d. Kelimenin farklı bağlamlarda kazandığı yeni anlamın belirlenmesi,
- e. Kalıp ifadelerden yeni cümle elde etme.

3- Metin ve dil kuralları ve yapısı alıştırmaları:

- a. Bağlaç ve edat kullanımı,
- b. Dağınık kelimelerden kurallı cümle oluşturma,
- c. Cümlelerin eril/diştiril zamir ile isim/fiil cümlesi dönüşümleri.

E. Yazı Alıştırmaları: Yazı dört dil becerilerinden biridir. Yazılı iletişimi ifade eder. Yazılı anlatım imla kurallarıyla öğretilirken daha çok alıştırmalarla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yönüyle kolektif öğrenimden ziyade bireysel çaba ve üretkenliğe dayalıdır.

Yazı dili dil becerileri içinde en geç gelişen dil becerisidir. Yazma, konuşma becerisinde olduğu gibi hata yapma durumunda alıcı tarafından kolaylıkla algılanabilmesi ve yapılan hataların doğrudan göze çarpması nedeniyle, çeşitli boyutlarda tam ve doğru ifade gerektiren bir beceridir. Bu nedenle yazma, öğrencilerin hiçbir zaman kendilerini tam anlamıyla rahat ve güvende hissetmedikleri bir alandır.

Yazma becerisinin tam ve doğru olarak gerçekleştirilmesi için yazan kişinin dil bilgisi ve yazım-noktalama kullanımlarını doğru ve düzgün bir şekilde kullanması

ve aynı zamanda sözcük seçimi, şekil ve içerik bakımından da yazının doyurucu ve doğru olması gerekmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi her dil düzeyinde ciddi bir eğitime ve doğru hazırlanmış bir ders içeriğine bağlıdır. Başlangıç seviyesinden ileri düzeye kadar her aşamada, yazma becerisi eğitim programlarının bu alanda deneyimli eğitmenler tarafından iyi hazırlanmış ders materyalleri eşliğinde ayrıntılı bir şekilde uygulanması gerekir.

Yazı etkinliklerinde imla kuralları ile ilgili alıştırma çeşitleri nedir? Dil setlerinde ders metinleri işlenirken değinilerek mi, örnek bir cümle üzerinden örneklendirilerek mi, yoksa yazım kurallarını soyut bir sunmayla mı ele alınmıştır? Yazı becerisi ayrı bir materyal mi yoksa ünite içi bir ders hâlinde mi hazırlanmıştır? Ayrı bir materyal ise çalışma kitabı var mı? Bu sorular dil setlerindeki imla alıştırmalarının yerini belirlemek için içerik analizi bağlamında cevapları aranması gereken sorulardır.

Acaba yazı alıştırmalarına ne zaman başlanmalıdır? Ne ile başlanmalıdır? Yazı taklit ederek mi yoksa geometrik yazım kurallarına uyarak mı sunuluyor? Yazıda taklit yani öğrencinin taklid edeceği yazı metni verilip aynısını yazması mı yoksa kurallı öğretim mi esas alınmıştır? Yazı ayrıca bir kitaptan oluşuyor ise kitaptaki başlıca alıştırma türleri nedir?

Ana dil ile hedef dil arası yazı karakterleri farklı dillerde öğrenim zorluğu hissi uyandırabilir. Ancak doğru öğretim stratejileri ile bu his izâle edilebilir. Bu stratejilerden biri de Arapça yazılı anlatım becerisinin kazanımını üç aşamada öğretilmesidir. 1-Kitabe 2- İmla 3- İnşadan oluşan bu aşamaları, 1-harf 2- kelime 3- cümle 4- konu yazımı sıralarıyla sunmaktır.

Kitabe aşaması Arapça harflerin alfabetik sıraya göre ayrı yazılışı ile başlamalıdır. Ancak kelime yazımına başlamadan önce harf yazımı birkaç derse yayılmalıdır. Ardından harflerin bitişik yazma kurallarına yer verilmelidir. Arapçada harflerin kelimede yerine göre yazım şeklinin değiştiğini göz önünde bulundurarak her harfin başta ortada ve sonda yazım şekilleri alıştırmalarda çokça yer almalıdır.

Bu aşamada öğrencinin yazılı alıştırmalara bakarak aynı şekilde yazması istenmelidir.

Başlıca yazılı anlatım beceri alıştırmaları türleri şunlardan oluşur:

1- **Kontrollü veya bakarak yazma** alıştırmaları: Dildeki kelime ve yapıları doğru şekilleriyle yazma öğretimini hedefleyen alıştırmalar çeşitlidir. Bunlar:

- a. Kelime ve basit cümleleri bakarak yazma,
- b. Cümledeki kelimelerin yer değiştirilmesi,
- c. Yapı dönüştürülmesi. Örneğin, bir metinde geçen tüm birinci tekil şahıs zamirlerinin 3. tekil şahıs zamirleri ile değiştirilmesi.
- d. Bir diyalog veya metnin anahtar kelimeleri kullanarak yeniden yazdırılması,
- e. Düzensiz cümleleri sıraya koyma veya yeniden yazma alıştırmaları,
- f. Yarım bırakılmış bir cümlenin tamamlanması alıştırmaları. Örneğin, iki cümleyi bağlaçlarla birleştirme vb.

2- **Dikte veya güdümlü yazma** alıştırmaları: Öğrenilen kelime ve yapıları kontrollü bir şekilde kullanarak paragraf yazımını hedefler. Bu aşamada öğrencinin yazım kurallarını öğrenmesi de sağlanmalıdır. Güdümlü yazma öğretimini hedefleyen alıştırmalar çeşitlidir:

- a. Seçilmiş kelime, cümle veya paragrafın diktesi,
- b. Konuşma ve okuma derslerine ait metin veya diyalog ev ödevi olarak verilir. Öğrenci bunun yazılışını öğrenir.
- c. Öğretmen metni okur ve öğrencilerin yazması istenir, sonra asıl metinle karşılaştırılarak yanlışlar düzeltilir.
- d. Dilekçe, talep, başvuru, istifa, izin vb. formların dikte yöntemiyle öğretimi.

3- **Serbest veya bağımsız yazma:** Öğrenilen dil kalıpları ve kelimeleri kullanmak amacıyla yapılan serbest yazma çalışmalarıdır. Serbest yazma öğretimini hedefleyen alıştırmalar çeşitlidir:

- a. Betimleme yoluyla insan ve objelerin tasvirini yapma
- b. Hikâye diliyle olay yazımı

- c. Konu özetleme
- d. Öneri sunma
- e. Tartışarak olayları neden-sonuç ilişkileri içinde sunma
- f. Herhangi bir konudaki görüşlerin yazılması
- g. Mektup yazma.²¹⁹

F. Dil Bilgisi Alıştırmaları

Yabancı dil öğretim yöntemleri içinde en çok tartışılan konuların başında dil bilgisi öğretimi gelir. Bu yüzyılın başlarında dil öğrenmek, gramer öğrenmek şeklinde anlaşıyordu. Buna tepki olarak bazı dilciler, ana dilini öğrenci bir çocuğu örnek vererek dil bilgisine gerek olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu görüş yeni öğretim yöntemleri arayışlarına sebep olmuştur.²²⁰ Son dönemlerde ise dil bilgisinin amaç değil, araç olduğu, dil bilgisini, öğrenilen dilin temel kurallarını işleyiş düzenini kavramaya yardımcı olacak kadar öğrenmenin yeterli olduğu savunulmuştur.²²¹ Bu yaklaşımların ortaya çıkmasıyla beraber yabancılara dil bilgisi öğretiminde geleneksel dil bilgisi kitaplarının yerine bol alıştırmalı uygulamalı dil öğretim setleri tercih edilmeye başlanmıştır.

Dil bilgisi kitaplarında bulunması gereken başlıca alıştırma türleri şunlardır:

- a. Uygun kelimeyi seçerek cümledeki boşluğu doldurma
- b. Dil bilgisi açısından biri doğru, diğerleri yanlış olan cümleler arasından doğru cümleyi bulma,
- c. Dil bilgisi açısından biri yanlış diğerleri doğru cümleler verilir ve yanlış cümlelerin bulunmasını isteme,
- d. Dağınık kelimeleri gramer kurallarına göre sıraya koyma,
- e. Tamamlamalı (doldurmalı) sorular,
- f. Fiili veya cümleyi bir şekilden başka bir şekle dönüştürmek

²¹⁹ Muhammed Ali el-Huli, *Esâlib*, s.129-155; Demirel, *a.g.e.*, s.116-121; Aydın, *age*, s.122-123;

²²⁰ Konu ile ilgili yaklaşımlar için bkz. Altun, *a.g.e.*, s.33-39.

²²¹ Hengirmen; *a.g.e.*, s.52-53.

g. Cümleyi, ana öğelerinden birine göre düzenleme, parantez içinde verilen anahtar kelimeyi, cümledeki görev bakımından aynı olan bir kelimeyle değiştirmesi ve gereken değişiklikleri yapması istenir.

h. Uygun yorumu (açıklamayı) seçme

i. Zaman veya yapı dönüştürme (mazi, müzari, emir / fail, mübteda / sıfat, isim tamlaması vb.)

j. Öğrenilen kuralı metinde bulma,

k. Metin harekeleme,

l. Diller arası çeviri.²²²

Arapça dil seti incelemelerinde setlerin alıştırma kritikleri, yukarıda sunulan alıştırma türlerini temel alarak gerçekleştirilmelidir.

1.1.18. Dil Öğretim Materyalleri

Dil öğretimi için sadece basılı materyal üretmek çağdaş öğretim ortamı gereksinimleri ile öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır.²²³ Özellikle geleneksel yabancı dil öğretim yöntemleri, öğretmen merkezli geleneksel uygulamalar, öğrencilerin genellikle ikinci planda kalması ve öğretmenin öğrencilerin farklı duyularına yönelik etkinlikler kullanarak ders anlatmaması öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı olan ilgisini azaltmakla kalmayıp dil öğretiminde beklenen başarıyı da sağlayamamaktadır. Bu nedenlerle öğrenciye bir konuyu metin, resim, film vb. multimedya malzemesiyle aktaran, konu bitiminde alıştırma ve testler sunan, öğrenci cevaplarını değerlendiren, notlandıran ve yönlendiren etkileşimli dil öğretim materyalleri üretmek zorunlu bir hâl almıştır.²²⁴

Dil öğretim materyalleri belli bir dil öğrenim teorisinden hareketle hazırlanmış malzemelerdir. Dil setleri ise dil öğrenim materyalleri içerisinde en önemli materyali oluşturur. Dolayısıyla set incelemesinde öncelikle dil setlerinin

²²² Cihaner Akçay, **Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme**, Ankara, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XXI, Sayı 3, 2001, s.5-8.

²²³ Biçim görsellik ve sesli materyallere sahip Beyne yedeyk setinin Türkiye'ye ilk tanıtıldığı zamanda yoğun ilgiyle karşılanma nedenlerinden biri de kullanılmakta olan Arapça öğretim setlerinin sadece tek renk basıklı kitaplardan oluşmasıdır.

²²⁴ Yunus Alyaz, **Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Yazarlığı**, İstanbul, VIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, 2002, s.10.

hangi dil öğrenim teorisinden hareketle hazırlandığı belirlenmesi gerekir. Nitekim çağdaş dönemde dil öğretimi başarısızlıkları “*Başarısızlık yoktur, yontemsizlik vardır.*” ilkesi ile açıklanır.²²⁵ Öğretim sürecinde öğrenci öğretmen ilişkisinde en işlevsel yol, dil öğrenim hedeflerini gerçekleştirecek metotlarla materyal oluşturmaktır.

Materyal bir dilin öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan her şeyi içerir. Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörler arasında materyal kullanımı gelmektedir. Dil öğrenim hedefleri arasında öğrenmenin kalıcı olması vardır ki bu ise öğrenme ortamında kullanılacak olan çeşitli araç gereçlerin kullanımıyla mümkün olmaktadır. Materyal kullanımının derslerde sağlamış olduğu kolaylık ve öğrenimin kalıcılığındaki önemi nedeniyle bazı üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde “*Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme*” dersi bulunmaktadır. Bu dersteki amaç, öğretmen adaylarının öğretim teknikleri ve materyalleri hakkında eğitim almaları, derste kullanacakları araç gereçleri tanımaları ve öğretmenlik dönemlerinde bu teknik ve materyalleri derslerde kullanmalarınıdır.²²⁶

Konuyla bağlantılı Arapça öğretiminde en çok karşılaşılan sorunlardan biri de yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretim teknikleri ve materyalleri konusunda teorik alt yapı ve pratik uygulama eğitimlerinden geçmeden öğretim sürecine katılmalarıdır. Bu durum ise tabii olarak öğreticinin kişisel deneyim ve gözlemleri ekseninde kişiye, özel teknikler denemeye sevk etmektedir. Öğreticiler arası teknik ve materyal kullanım farklılıkların oluşumu sonucu ise öğretimde teknik çeşitliğinden çok bilimsel zeminden yoksun bir çeşit öğretim kaosa neden olmaktadır.

1.1.18.1. İlkeler ve Seçimi

Öğrenim materyallerinin en önemli türünü oluşturan ders kitapları; sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra algısal ve zihinsel kazanımların toplamına işaret etmektedir.²²⁷ Ancak bu kazanımlar dil

²²⁵ Doğan, *Sistematik Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, s.17.

²²⁶ Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yeterliliğini geliştirme amacıyla Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme dersleri verilmektedir. Bkz. (Çevirimiçi) <http://moodle.baskent.edu.tr/course/view.php?id=4>, 8 04 2018.

²²⁷ Demirel, *Öğretme Sanatı*, s.40.

öğrenim materyalleri içerisinde sadece dil setlerinin öğrenci kitapları ile elde edilememektedir. Bununla beraber öğretim hedeflerinin gerçekleşmesinde çok önemli bir yere sahip olan yazılı, sesli, sesli ve görsel, yazılım tabanlı, bilgisayar veya akıllı telefon uygulamalı vd. materyaller de dikkate alınmalıdır.

Ancak dil öğretim materyalleri hazırlama ilkeleri nelerdir?

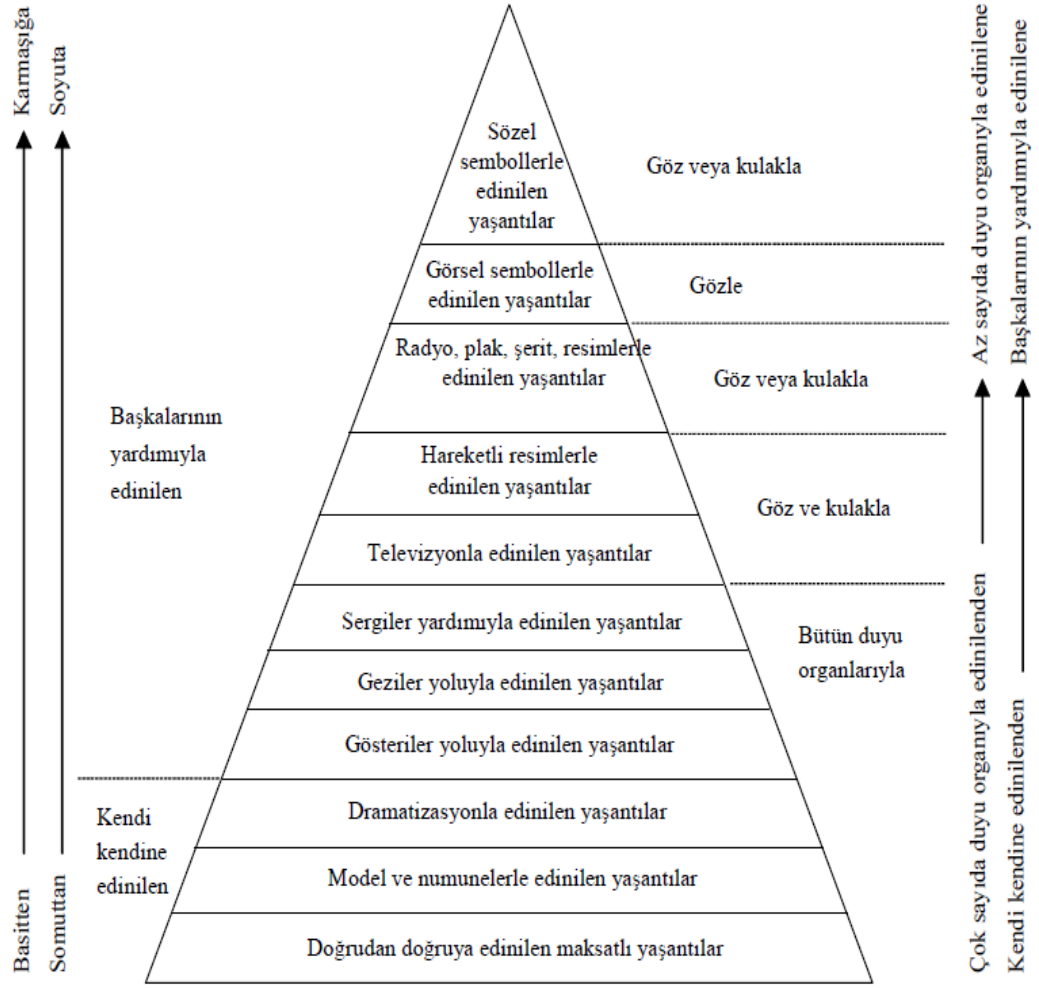
Yapılan araştırmalar, eğitim etkinliklerinde kullanılan materyaller, öğrencilerin ne kadar fazla duyu organına hitap ediyorsa öğrenmenin o denli kolay ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda, yeni bir bilginin sunumunda ve algılanma sürecinde etkili noktalar belirlenmiş ve kişilerin duyu organlarına göre verilen mesajın algılanmasında oranlar şu şekilde sıralanmıştır:²²⁸

- Görme %83
- Duyma %11
- Dokunma %1,5
- Tat alma %1
- Koklama %3,5

Amerikalı eğitim teknolojisi Edgar Dale'n yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci, öğretmen ve eğitimcilere yardımcı olabilmek amacıyla bir yaşantı konisi geliştirmiştir.²²⁹

²²⁸ Bkz.(Çevirimiçi) <https://busesen.wordpress.com/teorik-calismalar/materyal-cesitleri/>, 23.11.2017.

²²⁹ Zeki Kaya, **Öğretim Teknolojileri VeMateryal Geliştirme**, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2006, s.17.



Şekil 1.9. Tablo Yaşantı Konisi

Çizimde görüldüğü gibi yaşantı konisi öğretim teknoloji ve materyalleri ile yöntemlerin yararlı olabileceği yolları göstermede ve incelemelerde pratik bir rehberdir.²³⁰

ABD, Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar;

- Okuduklarının % 10'unu
- İşittiklerinin %20'sini
- Gördüklerinin %30'unu

²³⁰ Kaya, **a.g.e.**, s,17.

- Hem görüp hem duyduklarının %50'sini
- Görüp işittikleri ve söylediklerinin %80'ini
- Görüp, duyup, dokunup, söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar.²³¹

Ders kitapları öğretimde sınıf içi ve öğretmen kontrollü öğretimin materyali iken diğer materyaller öğrenci merkezli ve öğretim alanı sınıf dışı bir aktiviteyi içermektedir. Dil öğretimini sınıf dışına taşıyan ve hayatın her alanına yayan ders kitapları dışında kalan dil materyalleridir.

Bu verilerden yola çıkarak dil öğretim set materyallerinin şu özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir:

- 1- Öğrencinin daha çok görme ve duyma duyularına hitap etme ilkesinden hareketle hazırlanmış olmalıdır.
- 2- Öğrencinin görüp, duyup, dokunup, söyleyebileceği nitelik ve nicelikte olmalıdır.
- 3- Öğretimi sınıf dışına da taşıyan biçim ve içerikte teknik ve materyalleri seçen bir muhtevaya sahip olmalıdır.

1.1.18.2. Görsel ve İşitsel Araçlar

Dil öğreniminde okuyarak, yazarak, konuşarak, işiterek ve görerek öğrenme, öğrenime tüm öğrenim duyu ve organlarının eşlik etmesi anlamına gelir. Dil öğreniminde duyu ve organların katılım çeşitleri ve yoğunluğu dil öğrenim sürecini dil kazanım keyfiyeti ve zamanı açısından etkileyici bir unsurdur. Nitekim çok araçlı bir öğretim tek bir araca dayandırılan öğrenimden daha verimli olmaktadır.²³²

Dil öğretim ortamında kullanılacak görsel ve işitsel araçlar çoktur.²³³ Ancak bir dil setinin ihtiva etmesi gereken materyaller şunlardan oluşur:

1- Yazılı Materyaller

²³¹ Mustafa Arslan, Ergin Adem, **Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı**, Ankara, Dil Dergisi, Sayı: 147, Ocak-Şubat-Mart 2010, s.65; Üzümlü, **a.g.t.**, s. 33.

²³² Ömer Demircan, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Der Yayınları, 2012, s.134.

²³³ Dil öğrenim sürecinde kullanılabilir materyaller için bkz. Ahmet Bostancı, **Arapça Öğrenim Ve Öğretiminde İnternet İmkânları**, s. 303-312.

- a. Ders kitabı
- b. Kelime kartları
- c. Ünite posterleri
- d. Dil bilgisi özet kartları
- e. Alıştırma kitapları
- f. Serbest okuma kitapları
- g. Sözlük
- h. Öğretmen kitabı²³⁴

2- Sesli Materyal

- a. Okuma metni seslendirmeleri
- b. Konuşma diyalogları seslendirmeleri
- c. Dinleme materyalleri seslendirmeleri

3- Televizyon Programları veya Videolar

- a. Okuma metnine uygun videolar
- b. Konuşma diyalog konularıyla uyumlu tv programı veya video
- c. Dil düzeyleriyle uyumlu belgesel, film, video veya tv programları²³⁵

Görselliğin son derece yönlendirici olduğu çağımızda bir dil öğretim setinin görsel materyallerden mahrum olması dil öğrenimini yavaşlatan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bugüne kadarki hazırlanmış Arapça öğretim setlerinde yer yer mp3 formatında hazırlanmış sesli materyale raslanırken hâlâ dil öğretim setlerinin birçoğunda görsel materyale raslanmamıştır. Hâlbuki gelişim psikoloji uzmanları görsel destekli bir eğitimin vaz geçilmezliğini ısrarla hatırlatmaktadırlar.

1.1.18.3. Teknoloji Destekli Araçlar

Dil teknolojileri gün geçtikçe çeşitlenerek artmaktadır. Bilgisayar endüstrisinin ve internetin sergilediği hızlı gelişmeye karşın, etkileşimli dijital

²³⁴ Doğan, **Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, s.200.

²³⁵ Öğretim teknolojileri için bkz. Kaya, **a.g.e.**, s. 119-421.

materyal geliştirmedeki teknik zorluk ve yüksek maliyet gibi unsurlardan dolayı bilgisayar ve internet destekli dil özellikle de Arapça öğretiminde yeterince yaygınlaşmadığı bilinmektedir.²³⁶ Sivil ve kurumsal dil öğretim kurumlarının teknoloji imkânlarıyla donatılması ve artmasına karşın, bilgisayar ve internet destekli öğretim uygulamaları eğitim öğretimin henüz yaygın bir materyali değildir. Ancak Arapça öğretimi konusunda son yıllarda elektronik materyallerde az da olsa hareketliliğin başladığı söylenebilir. Örneğin, Suudi Elektronik Üniversitesi Arap Dili bölümü tarafından 2017 yılında Avrupa Dil Portfolyo'suna bağlı kalınarak internet bağlantılı dijital dil öğrenme sitesi inşa edilmiştir.²³⁷ Yine başta 2013 yılında Arap Emirlikleri'nde hazırlanan Silsiletü'l-lisan ile 2017 yılında Türkiye'de hazırlanan Akademik Arapça setleri de bu alanın teknoloji destekli iki yeni uygulamaları arasında görülebilir.²³⁸

Teknoloji destekli dil öğretim araçları;²³⁹

- 1- Projektör ve Diaprojektörler
- 2- Ses cihazları mp3, mp4 vb.
- 3- Windows tabanlı programlar
- 4- IOS tabanlı uygulama
- 5- Android tabanlı uygulamalar
- 6- QR kod teknolojisi
- 7- Akıllı tahta uygulamaları²⁴⁰
- 8- HTML veya javascript web tabanlı programlardan oluşur.

Bu programlardan Android ve IOS akıllı telefon uygulamaları, windows bilgisayar programları ve HTML veya javascript ise tüm bilgisayarlar için veri

²³⁶ Aynı durum Türkçe ve Almanca içinde söylenmektedir. Bkz. Yusuf Alyaz, **Bir Leonardo da Vinci Projesi Kapsamında Web Destekli Dil Öğretimi Uygulamaları Geliştirmeye Yönelik Yazarlık Sistemleri ve Platformların Değerlendirilmesi**, Bursa, Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı, XIX, 2006, s. 240.

²³⁷ Bkz. (Çevirimiçi) <https://www.arabic-online.net/>, 23.12.2017. Bu site Suudi Elektronik üniversitesine bağlıdır. Bkz. (Çevirimiçi) <https://seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx>, 23.12.2018

²³⁸ Bkz. (Çevirimiçi) <http://www.akademikarapca.com/>, 23.12.2017.

²³⁹ Zaki Abou al-Nasr, **Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı**, Ankara, (Basılmamış Doktora Tezi), Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, 2017, s.28-31.

²⁴⁰ Yabancı dil öğretiminde akıllı tahtanın rolü için bkz. **Dil Öğretiminde Etkileşimli Teknolojiler**, İstanbul, İTILT Projesi Eğitim Kılavuzu, Bilkent Üniversitesi, 2011.

hazırlama program dilini ifade ederler. Son yıllarda özellikle İngilizce başta olmak üzere yukarıda sayılan alanlarda hazırlanan e-dil öğrenimi diye adlandırabilecek dijital materyallerde baş döndürücü bir çoğalma gözlenmektedir. Kolektif dil öğrenimden çok bireysel dil öğrenim yöntemlerine göre hazırlanan dijital dil materyalleri sadece bir dil değil çoklu dil öğrenme kuramlarıyla hazırlanılmıştır.

Arapça dil setleri ne yazıkki dijital materyal sunma konusunda son derece fakir kalmıştır. Hâlbuki neredeyse öğrencilerin tamamının sahip olduğu akıllı telefonlar, dil öğrenimini cebe indirecek ve sığdıracak kadar ekonomik ve kolay erişilebilme imkânları sunmaktadır. Yine akıllı tahta teknolojisi ile sınıf içi öğretim teknolojisinde çağ atlanıldığı söylenebilir. Öyleyse nitelikli bir dil öğretim setinin eğitim teknolojilerinin aktif kullanımı için yeterince içerik sunması gerekmektedir.

Setlerin dil materyalleri açısından kritiği yapılırken yukarıdaki açıklamalarla beraber aşağıdaki soruların cevabı aranacaktır:

- Öğretim programı öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak materyal zenginliğini içeriyor mu? Bu materyaller ders programında belirtilmiş mi?
- Hazırlanan öğretim programları gelişen ve değişen teknoloji ve tekniklere uygun olarak hazırlanmış mı?
- Teknik olanakları (bilgisayar, eğitim dokümanları, yardımcı yayınlar, kitap, görsel, işitsel yayınlar vs.) yeterli seviyede kullanılmakta mı? Bu konuda ders programlarına girdi yapılmış mı?

1.1.19. Dil Seti ve Öğrenci Motivasyonu

Motivasyon kavramı, davranışa enerji ve yön veren güçler;²⁴¹ bireyleri davranışa sevk eden güdüleyici faktörler; davranışı harekete geçiren, davranışa yön

²⁴¹ Ziya Bursalıoğlu, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara, Pegem A Yayınları, 1994, s.141.

kazandıran ve davranışın devamını sağlayan iç ve dış güçlerin toplamı vb. tanımlarla ifade edilmektedir.²⁴²

Dil motivasyonu ise öğrencinin dil öğrenimini tutkuyla yapma isteği şeklinde tanımlanabilir.²⁴³

Dil motivasyonu, yabancı dil öğrencisinin öğrenim hedefleri, koşulları, ortamı, öğrenim materyalleri ve öğretim koordinasyonu ile sıkı bir ilişki içinde oluşur. Herhangi birindeki olumlu veya olumsuz durum öğrenci dil motivasyonunu her iki yönde etkilemektedir.

Dil öğreniminde hedeflenen seviyeyi elde etmede öğrencinin dil motivasyonu başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.²⁴⁴ Öyleyse öğrenci dil motivasyonu birçok yönden güçlendirilmelidir. Bu yönlerden biri de dil setlerinin öğrenci motivasyonuna katkısıdır. Bu açıdan bakıldığında dil materyallerinin ve etkinliklerinin öğrenci özelliklerini iyi bilip buna göre yapılandırılması dil öğrenim sürecinde öğrenci motivasyonunu etkileyecek alanlardan biri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Dil setleri öğretmenin sıkı sıkıya öğrencinin de körü körüne bağlı kalacağı herhangi bir yöntem, uygun kesin kural ve işlemlere dayalı durağan bir materyal olmamalıdır. Aksine dinamik, üretici ve öğrenci gruplarının özelliklerine göre hazırlanmış bir yapıda olmalıdır. Başka bir deyişle, öğretmen ve öğrencinin belirli konum ve ihtiyaçlarına cevap verici içerik ve renklilikte olmalıdır.

Hiç şüphesiz öğrenciler görselliğin hakim olduğu bir zamanda yaşamaktadır. Öğretmenin ders kitabını ve yazı tahtasını kullanarak gerçekleştirdiği öğretim yönteminde öğrenciler belli bir süre sonra motivasyon eksikliği yaşamaktadırlar. Bu yönüyle bir dil setinin öğrenci beklentilerini karşılamanın ötesinde biçim yönüyle de görsellik ve çekicilik sahibi olması gerekir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel araçlar sınıf içerisinde doğal bir ortamın oluşmasında öğretmene yardımcı

²⁴² Tahsin Deliçay, **İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Öğrenmedeki Motivasyon Düzeyleri**, Elazığ, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Sayı: 10-1, 2005, s. 78

²⁴³ Vahapoğlu, **a.g.e.**, s.47.

²⁴⁴ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.32.

olduğu gibi gerçek ortamlara yakın bir sistem içerisinde yabancı bir dili öğrenmek öğrencinin ilgisini de çekebilir.

Setin baskısı öğrenci gerçekleriyle uyumlu olmalıdır. Aksi hâlde iyi bir duygusal bağ kurulamamış bir kitap zorunlu okunan bir materyale dönüşür ki bu durum dil öğrenim sürecinde olumsuz bir tutum olarak karşılanmaktadır. Nitekim çekici bir baskı öğrencinin arzusunu canlı tutacaktır. Öğrencin dil oluşumu uzun bir dönem boyunca bu kitaplarla devam edeceği için kitap ve öğrenci duyguları zevkli sürükleyici ilgi çekici ve sevimli olmalıdır.

Dil seti baskısı ve dış görüntüsü ele alınmalıdır. Basımı kaliteli olan kitaplar öğrenci ile set arasında güçlü bir duygusal bağ kurmaktadır.

Öğrenme olayının, "öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği"²⁴⁵ gerçeği düşünüldüğünde bir dil setinin öğrenci motivasyonunu artırmaya yardımcı olacak unsurları -yukarıda açıklananlar dışında- şöyle sıralayabiliriz:

- a. Dil seti konuları, öğrencinin ilgisini çeken konular olmalıdır.
- b. Set görselleri (Resim, renk kullanımı, font vd.) öğrenci yaş seviyesine göre yapılandırılmalıdır.
- c. Sette kültürel yapı çeşitliliği olmalıdır.
- d. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamalıdır.
- e. Dil öğrenme arzusunu yeterli düzeyde karşılamalıdır.
- f. Kolaydan zora doğru ilerlenmelidir.
- g. Öğrencinin ilgi alanlarına uygun materyaller bulunmalıdır.
- h. Dil ölçme ve değerlendirmelerinin yeterli düzeyde olması gerekir.
- i. Mekânîk alıştırmalar motivasyon kırıcı olduğu için alıştırmaya çeşitliliğine yer verilmelidir.

1.1.20. Dil ve Anlatım

²⁴⁵ Bahaddin Acat, Seyfettin Demiral, **Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları**, Ankara, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi Dergisi, sayı 31, 2002, s.334.

Dil öğretim kitapları özellikle kullanılan dil ve anlatım özelliği açısından çok önemlidir. Yabancı dilin ana dil gibi bir kazanım düzeyine getirilebilmesi için dil yapısı doğru ve anlatımı düzgün bir dil kullanılmalıdır. Burada doğru ifadeyle cümlelerin seviyelere göre basit cümleden birleşik cümleye doğru aşamalandırılması, kelimelerin harf yazım hatası yapılmadan yazılması vs. kastedilmektedir. Arapça öğretim setleri dil ve anlatım yönüyle, sözlü ve yazılı anlatım sanatını en iyi şekilde kullanmalı ve Arapçanın ifade zenginliğini Ammice başta olmak üzere yerel kullanımlardan soyutlanmış, sade ve anlaşılır bir dil kıvamında hazırlanmış olmalıdırlar.

Bir dil öğretim setini dil ve anlatım içeriğiyle ilgili değerlendirmede ele alınacak ana noktalar şöyle sıralanabilir:

a. Arap ve İslam kültürünü kavratan ve benimseten metinler var mı? Varsa yeterli düzeyde mi? Nitekim her dil kendi kültürünün elçisidir. Kültürden soyutlanmış bir dil ancak yaşamayan bir dil olabilir.

b. Set hazırlama hedefleri müelliflerce belirtilmiş ise bu hedefleri gerçekleştirecek yapıda, hedeflerle tutarlı olarak hazırlanmış mıdır? Bir dil setinde aranması gereken temel şart öncelikle kendi hedefleriyle, sonra da genel dil öğretim hedefleriyle uyumlu olarak hazırlanmasıdır. Bu bağlamda ikinci bölümde yapılan içerik incelemesinde önce müelliflerce açıklanan setin hazırlanış hedeflerine uygunluğu üzerinde durulmuştur.²⁴⁶

c. Konu başlıkları anlaşılır düzeyde mi? Burada başlıklar ifadesiyle metinlerin ana başlıkları kastedilmektedir. Başlıkların içeriği çok anlaşılır kelime veya kelimelerle açıklanması gerekir.²⁴⁷ Aile fertlerinden bahseden bir üniteye “Aile- الأسرة” başlığını vermek anlaşılır sade bir başlık iken “Ailem- أسرتي” demek daha özdeşim kurulabilir bir başlık olabilir. Ancak bu iki kullanım arasında hangisinin kullanılmasının daha uygun olacağına ünite içinde işlenen konular

²⁴⁶ Dil setlerinin bir çoğunda müellifler, seti hazırlarken takip ettikleri yöntemleri mukaddimede belirtirken bir kısım müellifler ise belirtmemişlerdir. İmam Muhammed b. Suud üniversitesi Arap dili enstitüsünün hazırladığı “**Silsiletu ta’lîmî’l-lugati’l-‘Arabiyyeti**” setinin her kitabın mukaddimesinde telif hedefleri açıklanırken, Suhr Üniversitesi Yabancı diller bölümünün 2013 yılında basımını yaptığı “**el-‘Arabiyyetu lin-nâtikine bi-gayrihê**” setinde ise setin hazırlama hedef ve yöntemlerinden bahsedilmeden içerikteki genel nahiv konuları içindekiler sayfasında bildirilmekle yetinilmiştir.

²⁴⁷ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.43.

belirleyici olmalıdır. Şayet konu herhangi bir aile ve aile fertlerinden bahsediyorsa burada “Aile” demek yerinde olurken, konuyu mütakellim şahıs merkezli öğretmen bir içerikte ise “Ailem” demek daha isabetli bir ünite adı olabilir.

d. Konu başlığıyla metin arasındaki ilişki ne kadar güçlüdür? Ulaşım araçları türlerini konu edinen bir üniteye “وسائل السفر Seyahat Araçları” başlığı belirlenbilir. Çünkü öğrencinin konu başlığıyla içerik arasında bağlantı kurabilmesi için hiçbir performans sarf etmesine gerek yoktur. Ancak öğrencinin aklında kalıcı olması hedeflenirse “من الحصان الى الطائرة Attan Uçağa...” başlığı daha kalıcı olabilir.²⁴⁸

e. Konular bir önceki ders içeriğini tamamlayıcı ve bir sonraki ünite veya ders içeriğine ise hazırlayıcı mı? Konuların birbirini çağrıştırır ve tamamlar tarzda olması dil öğrenimine gereklilik ve bağlantılı öğrenme heyecanı ve motivasyonu oluşturabilir. Son dönemlerde çokça bahsi geçen hafıza teknikleriyle dil öğretiminde de zihinde dil öğrenimine katkı sağlayacak dil içerik haritasının öneminden çokça bahsedilmektedir.

f. Konular öğrencinin dil öğrenme hedeflerini gerçekleştirecek konulardan mı seçilmiş? Dil öğreniminde iki temel aşama vardır. Bunlar; dil eşiği ve alan dilidir. Dil eşiği bütün diller için geçerli olan bir düzeyden oluşur. Bu düzey, öğrencinin temel ihtiyaçlarını karşılayacak, iletişim yönü esas olan, hayatın en temel unsurlarını hedef dilde kazandıran bir seviyedir. Alan dili ise öğrencinin iletişimden çok, dille ulaşmak istediği üst düzey hedefini konu alarak konuların bu alana göre yapılandırıldığı sınırlı alanda daha ileri bir dil seviyesini kapsar. Basın, tıp, diploması, ekonomi, turizm, akademik vb. alanların diline kazanma amaçlı dil öğretimi alan dilini ifade eder.

g. Metinlerin dil düzeyi öğrenci kitle gerçeklerine göre yapılandırılmış mı? Dil öğreniminde çocuk ile ergin veya genç seviyeleri dikkate alınarak hazırlanmış bir öğretim setinde en önemli unsur metinlerdir. Dil setlerindeki metinlerin hedef edinilen öğrenci kitlesi dikkate alınarak hazırlanması kitaplarla öğrenci arasında sağlıklı bir öğrenim ilişkisi için kaçınılmazdır.

²⁴⁸ Fevzan, “El-’Arabiyyetu beyne yedeyk” c.I, s.27; Konu başlıklarında kullanılan kalıpların daha önce geçmeyen gramer kurallarını barındırması “Gramer-Çeviri” yöntemli dil öğretim metotuna göre hata olarak değerlendirilse de “İletişimsel ve Edinimsel” dil öğretim metotuna göre ise öğrenciyi hazırlayıcı ve dolaylı dil kazanımı olarak görülmektedir.

h. Metin dili anlaşılır bir dil ve uslupla mı yazılmıştır? Bu soru kullanılan metin dilinin kelime cümle ve yapı yönüyle öğrenim seviyeleriyle uyumlu olma kuralından kaynaklanmaktadır. Dil ve üslup öğrenci kişinin gelişim seviyesi ile öğrenim seviyeleri göz önüne alınarak düzenlenmelidir. Daha öncede ifade edildiği gibi üniteler arası basitten birleşige doğru seviye ilerletici bir dil kullanımı ile seviyeye bağlı olarak sade anlatımdan dolayı anlatıma geçiş izlenebilir.

i. Kitabın sonunda veya ders kitabından bağımsız sözlük kullanılmış mıdır? Öğrenciler her ne kadar sözlük kullanımına teşvik edilseler de bir dil setinin kullanıldığı kelimelerin kitap sonlarında veya müstakil sözlük niteliğinde bulundurulması hem öğrencinin kelimeye en kısa zamanda ulaşması hem de tekrar edebilmesi açısından son derece önemlidir.²⁴⁹

1.2. İÇERİK ANALİZİ

Konu kapsamı, muhteva, müfredat ve öğrenme alanı şeklinde de ifade edilen içerik kavramı, teorik açıdan, öğrenciden bağımsız olarak belirlenen, bilimsel yöntemlerle elde edilen, geçerliği kanıtlanmış olgusal ve nesnel nitelikteki bilgi birikimlerinden oluşan materyalleri ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.²⁵⁰ Konuyla bağlantılı pratik bir yaklaşımla tanımlamak gerekirse dil setlerindeki diyalog, metin, alıştırma, ölçme ve değerlendirme bölümlerini araştırmak ve incelemek için kullanılan bir yöntemdir de denilebilir.²⁵¹

Dil setlerine yönelik içerik analizi kavramı ise dil öğretim setlerinin muhteva değerlendirmesi anlamına gelmektedir. İçerik analizi yaparken değerlendirmenin sübjektif ölçülerden uzak, daha genel ve geçerli olabilmesi için eğitim bilimciler

²⁴⁹ “Silsiletu ta’lîmî’l-lugatî’l-‘Arabîyyeti” adlı sette her dersin yeni kelimelerini okuma metninden önce “ders kelimeleri” başlığı altında sunulmuştur. Her kitaptaki yeni kelimelerin tamamına ise kitapların son kısmında sözlük yöntemiyle alfetik sisteme göre sıralayarak yer verilmiştir. “el-‘Arabîyyetu beyne yedeyk” öğretim setinde ise her kitabın sonunda ünite sırasına göre hazırlanmış sözlüğe yer verildiği gibi ayrıca setin tamamındaki sözcükleri içeren müstakil bir cilt sözlük de bulunmaktadır.

²⁵⁰ Orhan Gökce, **İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler**, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006, s.17-19.

²⁵¹ İçerik analizinin yönemselliği için bkz. Nuri Bilgin, **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar**, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006, s.8.

tarafından belirlenmiş ilkelerle yapılması içerik analizinin objektifliğine bilimsel katkı sağlayacaktır.²⁵²

1.2.1. İçerik Analizi İlkeleri

Yabancı dil öğretim setlerinin teorik yapı incelemesinde dil öğretimi ve materyalleri her yönüyle inceleme konusu edilmişti. Bu kısımda ise dil öğretim setlerinin içerikleri, içerik analiz kriterleri bağlamında ele alınacaktır.

İçerik analiz kriterleri sadece dil setlerini incelemeye yönelik belirlenmemiştir.²⁵³ Ancak öğretim materyalleri değerlendirme kriterleri sosyal bilimlerde ölçme yöntemlerinden içerik analizi metodu ve nicel ve nitel yöntemlerde içerik çözümlemesi²⁵⁴ ile eğitim program geliştirme ve planlama teknikleriyle kesişmektedir. Bu nedenle aşağıdaki kriterler sözü edilen üç alandan da yararlanılarak dil öğretim setlerini inceleme amaçlı oluşturulmuştur.

Dil seti içerik analizi başlıca şu ana ilkelerinden oluşur:

a. Yaşama Yakınlık ve Aktüallite (Güncellik): Öğrenme konularının ve etkinliklerinin bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya dönük ve yaşama dair içeriğe sahip olması gerekir. Öyleyse dil setindeki diyalog konuları ile okuma becerisini kazandırma metinlerinin gerçek hayattan alınmış olması gerekmektedir. Nitekim dil insanlararası günlük yaşamda iletişim kurmak, iletişim araçlarını izlemek ve kullanmak vb. amaçlarla sürdürülen hayatın içinden bir eylemdir. Gerçek hayattan alınmayan yapay içerik dili de yapaylaştıracığı gibi öğrenci motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyecektir. Örneğin, oyun çocuklar, eğitim, evlilik ve iş hayatı gençler, sağlık sorunları ise yaşlılar için aktüel konulardır.

b. Anlamlılık: Öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Öğrencinin kavrayabilme gücüne uygun olmalıdır, daha önceki bilgilerle ilişkili olmalıdır.

²⁵² Gökce, **a.g.e.**, s.27-29.

²⁵³ Bilgin, **a.g.e.**, s.6-7; Gökce, **a.g.e.**, s.27.

²⁵⁴ Hâluk Geray, **Toplumsal Araştırmada Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**, Ankara, Genesis Kitap, 2011, s.151-159.

c. **Yararlılık:** Bireysel ve sosyal fayda sağlamalıdır. Bireyin ve toplumun işine yarar nitelikte olmalıdır. Öğrencinin yaş, tecrübe ve ihtiyacına uygun kelime hazinesi kazandırmalıdır. Günlük iletişimde kullanılmayan ölü kelimelere yer vermemelidir. Öğrencinin ilgisini çekmesi için onun hayat tarzı ve bilgi seviyesine uygun, yaşadığı çevre ile bağlantılı konular işlenmelidir.

d. **Gerçeklilik:** Dil setlerinde gerçekçilik set hazırlanma amaçları ve araçları arasında uyum olup olmadığı sorusu üzerinden cevaplandırılır.²⁵⁵ Dilin temel becerilerini kazandırmayı amaç edinmiş bir setin sesli ve görsel materyale yer vermesi gerçekçi bir durumdur. Sadece ders kitaplarıyla sınırlı kalmak ise okuma anlama ile yazma becerilerinin kazanımına imkân tanısa da dinleme anlama ve konuşma becerilerinde hedeflenen sonuç pek de mümkün olamayacaktır.

e. **Hedeflerle Tutarlılık:** Her dil setinin bir hazırlanma gerekçesi vardır. Yazarlarca belirlenen bu hedeflerin gerçekleşebilmesi içeriğin hedeflerle tutarlı hazırlanmış olması gerekir. Konuşma becerisini kazandırmayı hedefleyen bir ders materyalinin yazılı anlatıma dinleme-anlama becerisinden daha az yer vermesi hedeflerle tutarlı bir içeriği oluştururken dil bilgisi detaylarına yer vermek tutarsız bir yaklaşımdır.

f. **İlgililik:** İçerik (konular), hedeflerle ilişki içinde olmalı ve hedeflere bağlı olarak belirlenmelidir. Dilin kültürel yapısı ilgililik kriteriyle yakından ilişkilidir. İngilizce bir dil setinde İngiliz ve Amerikan kültürüne yer verilirken Arapça öğretim setinde Arap ve İslam kültürüne yer vermek dil seti içeriğinin dilin kültürel yapısıyla ilgili olmasındandır.²⁵⁶ Yani Arapça öğretim setinin Arap toplumunun kültür ve medeniyetini anlatan bir kitap özelliğini taşıması zorunlu bir durumdur.²⁵⁷

g. **Güvenirlilik:** İçerik (konular), birbiriyle tutarlı olmalıdır.

²⁵⁵ Gökce, **a.g.e.**, s.83.

²⁵⁶ Kral Muhammed Suud Üniversitesi tarafından “Beyne yedeyk” dil setinin yerini alması için 2013 yılında hazırlanan “el-Arabiyyetü li’l-Âlem” seti içerik konularının kültürel yapısı batılı yaşam tarzı ve konuları eksenli olduğu için, hedeflenen ilgiyi görememiştir. Bu nedenle içerik yenileme kararı alınmıştır.

²⁵⁷ Doğan., **Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, s.202.

h. Öğrenciye Uygunluk: Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve düzeyine uygun olmalıdır. Bu ise setlerde hedef kitle yaşı, dil öğrenim gerekçesi, öğrenim ortamı, içerik düzeyleri, ölçme ve değerlendirme alıştırmaları ve biçimde aranmalıdır.

i. Uygulanabilirlik: İçerik uygulanabilir ve kullanılabilir olmalıdır. Arapça setler genellikle “Menhec Mütakamil” yani bütün dil becerilerini birlikte sunma anlamına gelen ünite sistemiyle hazırlanmıştır. Dil öğretimini sadece bir veya birkaç öğretmen aracılığıyla sürdüren birey veya dil merkezleri için uygun olan bu yöntem her dil beceri ve elemanı için ayrı bir öğretmenin görevlendirildiği üniversite hazırlık sınıfları için pek de uygun olmamaktadır. Buradaki problem öncelikle hocalar arası ders hiyerarşisi sorunu doğurmaktadır. Ünite sistemli ders materyalleri çok öğretmenli sistemde uygulanamamaktadır. Ayrıca ders materyalinin bir derste işlenebilir olması uygulanabilirlik kriteri için diğer bir ölçüdür.²⁵⁸

j. Ekonomiklik: Ekonomiklik ilkesi dil setlerinde bilinenden bilinmeyene, basitten birleşige, kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden ayrıntıya olmak üzere temel dil becerilerini bir bütün olarak uygun süre içinde öğretilmesini ifade eden bir ilkedir.

Öğrenme konuları olabildiğince hedef davranışa ulaşılabilir nitelikte belirlenmelidir. Gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Öğretmen tutumlarında bazen okuma ve konuşma metinlerinde ele alınan konunun bağlantılı olduğu kavramların öğretilmesine çalışıldığı gözlenmektedir. Bu nedenle dil seti dışında ek kelime listeleri hazırlanmaktadır. Bir dil setinin her derste olması gereken sayının altında kelime içermesi normal karşılanacak bir durum değildir.²⁵⁹ Yine setin yeterince kelime kazandırmasına rağmen öğrenciye konuyla ilgili daha fazla kelime sunmak amacıyla ek kelime listelerine yer vermek de ekonomiklik ilkesine aykırıdır.

²⁵⁸ Ünite sistemli setler dil becerilerini bir üniteye verirken her beceri için birkaç sayfalık yer ayırdığı için dil öğretimi yoğun yapan üniversite hazırlık programlarına yeterince uygulanabilir materyal sunamamaktadır. Bu nedenle ünite sistemli setlerin oluşturduğu bu eksiklik ek ders materyalleri hazırlamak suretiyle aşılmaya çalışılmaktadır. Bu durum ise materyaller arası dil planı ve bağlantı sorununa neden olmaktadır.

²⁵⁹ Kelime kazanımı konuşma ve okuma becerilerinde sağlanır. Dinleme, yazma ve gramer derslerinde ise kazanılan kelimelerin kullanılması hedeflenmelidir. Konuşma veya okuma derslerinin ortalama bir derste kazandırması gereken kelime sayısı ise 10 ile 25 arasındadır. Bu sayı günlük öğretimde 20 ile 40 arasındadır.

k. Düzey İlkesi: İçeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanması gerekmektedir.²⁶⁰ Tüm beceriler için geçerli olan bu durum dil bilgisi öğretiminde daha da önemlidir. Nitekim dil bilgisi konularının bir çoğu birbiriyle bağlantılıdır. Dolayısıyla bir konunun öğrenilebilmesi bir başka konunun öğrenilmiş olmasına bağlı ise bu durumda konu sıralamasına dikkat etmek zorunlu olmaktadır. Bu nedenle dil setlerinin konu sıralamaları, konular arası bağlantı dikkate alınarak yapılmalıdır.²⁶¹

l. Düzeye Uygunluk: Öğrencinin ön bilgilerine uygun olmalıdır. Dil setleri düzey yaklaşımlarında her ne kadar farklılık gösterebilir de genellikle dört seviye yaklaşımıyla hazırlanmıştır.²⁶² Bir sonraki başlıkta açıklanan aşamalık stratejisi bu bağlamda son derece önemlidir.

m. Ön Koşul İlkesi: Ön öğrenmeler yeni öğretileceklerle temel olmalıdır. Bilgiler anlamlı bir bütünlük içerisinde verilmelidir. Bunun için sentezleyiciler- bilgi haritası- kavram ağı- grafik vb. kullanılmalıdır.

n. Kapsama İlkesi: Önceki öğrenmelerle uyumlu olmalıdır. Bu uyum dil öğrenim düzeyi ilerledikçe önceki öğrenilenleri hatırlatma veya canlı tutma şeklinde de anlaşılabilir.²⁶³

o. Alıştırma İlkesi: Her içerikte bölüm başlarında, sonlarında ya da ünite sonlarında, hedeflenen davranışlarla ilgili sorular bulunmalıdır.²⁶⁴ Aslında pek de fonksiyonel olmayan bu sorulardan daha önemlisi işlenen konunun yeterli sayı ve kalitede alışırmalarla iyice kavranmasını sağlamak çok daha ehemmiyetlidir. Ancak dil elemanları arasında kazandırılmak istenen beceriye göre alıştırma türlerinin farklılaşması zorunludur. Bu ise bir dil setinde alıştırma çeşitliliğini gerektirmektedir.

²⁶⁰ Veysel Sönmez, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2004, s.142.

²⁶¹ Mefulu Bih konusu fail, fail ise fiil, fiil ise kelime çeşitleri bilinmeden öğrenilemez.

²⁶² Silsiletü't-talim, el-'Arabiyyetu beyne yedeyk, Silsiletü'l-lisan, Ebced ve Akademik Arapça setleri dört dil düzeyi yaklaşımıyla, el-Arabiyyetü li'l-hayat üç, el-Arabiyyetü li'n-nêşîin ise altı dil düzeyi yaklaşımıyla hazırlanmıştır.

²⁶³ Beyne yedeyk setinin en zayıf yönlerinden biri yeni ünitenin bir önceki ünitelerle bağlantı kuramamasıdır.

²⁶⁴ Sönmez, **a.g.e.**, s.167.

p. Şema İlkesi: İnsanlar yeni bir bilgiyi, kendi anlatım biçimiyle öğrenirler. Yani kişi hazır bulunuşluk düzeyine göre, yeni bilgiyi algılar ve öğrenir.²⁶⁵ Dil bilgisi öğretimine konunun şemalaştırılması zihinde kalıcılığı arttırmaktadır.

q. Tümdengelim İlkesi: Kelime kazandırma ve dil bilgisi içeriği sunumunda son derece önemli bir kuraldır. Kelimeler önce ait oldukları kelime grubu adıyla verilir, ilerleyen aşamalarda ise grup üyeleri tanıtılır. Örneğin, önce aile, meyve, sebze, sağlık, eğitim vb. geniş kapsamlı kelimeler yer almalıdır. Sonra ilerleyen konularda aile fertleri, meyve ve sebze türleri, sağlıklı gıda, yaşam, hastalık çeşitleri ve eğitim türleri detaylandırılabilir. Dil bilgisi içeriğinde ise dilin en küçük yapısı olan önce kelime türleri ardından ise cümle çeşitleri ilk seviyelerde kazandırılarak daha sonraki yapılara basamak oluşturulmalıdır.

r. Aşamalılık (Ardışıklık): Konu ile ilgili ön koşul niteliğindeki davranışlar önceden öğrenilmiş olmalıdır. Sonra öğrenileceklerin, önce öğrenilenlere dayandırılmasıdır. Dil öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesi için son derece önemli olan bu konu bir sonraki konular arasında detaylı olarak ele alınmıştır.

s. Bağımlılık: Bir bilgi türünün bir diğeriyle bilgi üretme açısından az ya da çok ilişkili olabileceği varsayımını açıklar.

t. Kaynaşıklık: Öğrenme konularının birbiriyle ilişkilendirerek verilmesidir.

Görüldüğü üzere bu kriterler, dilin hem beceri hem de elemanlarını kapsayan temel ilkelerdir. Ayrıca bu ilkeler sadece dil öğretim setleri için değil aynı zamanda ders kitabı niteliği taşıyan tüm eğitim materyallerini analiz etmek için de geçerli kriterlerdir.

1.2.2. İçerik Düzenleme Stratejileri

²⁶⁵ Sönmez, a.g.e., s.169.

Dil öğretim setleri içerik analiz ilkeleri bağlamında yapılan açıklamalar aynı zamanda içerik düzenleme stratejileridir.

1.2.3. İçerikte Aşamalılık

Dil setlerinde içerik, öğrenci kitlede hedef becerileri kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi çalışmalarıyla belirlenir. İçerik, dil becerilerini kazandırmak için bir araçtır. Bu açıdan içerik hazırlamada yöntem itibarıyla önce hedef ve edinim kitlesi, ardından belirlenen hedefleri edinim kitlesine kazandırılacak beceriler belirlenir; sonra ise bu hedef ve dil becerilerinin kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenebilir. Ancak içerik düzenleme veya değerlendirmede en önemli kural aşamalılık ilkesidir.

İçerik aşamalılığı, dil setlerinin ilk dersten son derse kadar dil becerilerini edindirmede bir düzey ve seviye tanımına ve tasnifine göre hazırlanmasını ifade eder. Diyalog, metin, alıştırmalar, ölçme ve değerlendirme aktiviteleri dil setlerinde ilkesel ve pratik olarak tanımlanmalıdır.

Daha önce açıklandığı üzere öğretim amaçlı hazırlanan tüm kitaplarda olduğu gibi dil öğretim setlerinde de içerik hazırlama veya değerlendirmede ölçü edinilen temel ilkeler vardır ki, içerikte aşamalılığın kurallarını oluşturan bu ilkeler şunlardır;

a- **Basitten Karmaşığa:** Tüm içerik türlerinde basitten bileşiğe yol alınmalıdır. Örneğin, cümle yapılarında basit cümleden bileşik cümleye doğru bir ilerleme olmalıdır. Hatta basit cümlede dahi kelime sayısı ilk seviyelerde sadece cümlelerin ana öğeleri ile sınırlı olmalıdır. Yine yeni kelimeleri, bilinen kalıplarda, bilinen kelimeleri ise yeni kalıp ve pozisyonlarda kullanmak gerekir.

b- **Kolaydan Zora:** içeriği oluşturan dil becerilerinde kolaydan zora yol alınmalıdır. Örneğin, dil bilgisi konuları sunulurken önce cümle türleri, ilerleyen derslerde isim cümlesi ve müfred haber, daha sonra ise haberin cümle hâlinde gelmesi konusu öğretilmelidir. Başlangıç düzeyinde günlük hayatta sık kullanılan sahil ve sülasi fiillerin kullanımına özen gösterilmelidir. Kelimelerin telaffuzu kolay

olan sesli harflerden seçilmesine son derece dikkat edilmelidir. Yine kelime kazanımında ana dil ile öğrenilen dil arası ortak kelimelere öncelikle yer vermek gerekir. Sorular ise kolaydan zora doğru sıralanmalıdır.²⁶⁶

c- **Somuttan Soyuta:** Dil setlerinde somut anlam ve konudan soyut olana doğru yol alınmalıdır. Bu kriter özellikle kelime ve konu seçiminde çok önemli bir prensiptir. Yeni kelimeler öğrencinin hiçbir yorum yapmadan zihninde bir varlıkla özdeşlik kurarak somut anlama dönüşebilmelidir. Bu durum kelimenin dil şebekesinde kolayca yer etmesini sağlamakla beraber fotoğraflık bellekle daha uzun süreli bir hatırlama ve geri bildirim mekânizması oluşturacaktır. Böyle bir çıktının oluşabilmesi için somut kelimelerin resim eşliğinde sunulması daha da etkin bir öğrenim oluşturacaktır. Bu ise ilk seviyelerde kelime türlerinden isimlere öncelik vermek, fiillerden ise hayatta en çok kullanılan ve akılda resmedilmesi daha kolay olan kelimelerden başlanmalıdır. Okumak, yazmak, yemek, satın almak vs. bu türden fiillerdir.

Konu seçiminde de somut konular soyut konulara tercih edilmelidir. Tanışma, alışveriş, ulaşım araçları vb. konular somut; dünya barışı, sevgi, saygı, güncel problemler vb. konular da soyut konulardır.

d- **Bütünden Parçaya:** İçerik konularıyla ilgili bir yaklaşımdır. Ünite konuları olabildiğince bir türün bütünü, ünite içi ise bütünün parçalarından en yaygın olan türünü sunmalıdır. Örneğin, meyve, sebze, hayvanlar vs. ünite konusu olmalı, ayrıntılarda bu türlerin parçaları olan elma, portakal, domates, salatalık, kedi, koyun vs. konu içinde incelenmelidir.

e- **Bugünden Geçmişe:** İçerik konularının ilgi çekici ve anlaşılır olabilmesi için -günceli ve geçmişi olan bir konu inceleniyor ise- zaman sıralamasında güncelden geçmişe doğru bir yol izlenmelidir. Örneğin, kitle iletişiminde ulaşılan son teknolojiye bahisle başlayıp geçmişe dönmek, insanlararası haberleşmede bugünkü baş döndürücü iletişim imkânlarından başlayarak tarihteki haberleşme olanaklarına yönelmek konuyu daha ilgi çekici hâle dönüştürebilir. Dil

²⁶⁶ Doğan, **Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, s.210; Aydın, **2011’de Arapçayı Nasıl Öğretelim**, s.127.

setleri genellikle siyer, sahabe ve tarihî şahsiyetlerin hayatından tablolar gibi tarihî olaylar ekseninde dönen²⁶⁷ veya daha çok güncel konulardan oluşan içeriklerle hazırlanmışlardır.²⁶⁸ Bugünün insanını bugünle sınırlamak da, tarihte bırakıp bugüne yabancılaştırmak da, kökü geçmişte kendisi bugünde yönü ise geleceğe yönelik olan insan gerçeğine uygun bir tutum olamayabilir. Bu açıdan bugünle geçmişi içiçe örgüleyen ve insanı dil öğrenmekle gelecekte ulaşmak istediği hedeflere hazırlayan bir dil öğretim seti en ideal içeriğe sahip bir set olabilir.

f- **Yakından Uzağa:** İçerikte insanın her an karşılaşılabileceği kişi, olay veya davranışlar yakını, hayatta karşılaşma sıklığı pek nadir konular ise uzağı temsil eder. Bir öğrenci için okula gitmek, okul içi aktivite ve olaylar yakın; yurt dışı seyahate çıkmak, akademik çalışmalarını yurt dışında sürdürmek ise daha az karşılaşılan uzak konulara örnektir. Bazı dil setlerinde setin hazırlandığı ülke iktisadı ve coğrafyasını konu edinen temalar bulunmaktadır. Bu durum o ülkede dil öğrenciler için yakından bir konu iken değişik ülkelerde dil öğrenciler için uzak ve ilgisiz bir tema konumunda olabilir. Bu nedenledir ki bir dil setinde hedef kitleye göre mekân, zaman, tarih ve benzeri alanlarda yakınlık ve uzaklık ilişkisine önem verilmelidir.²⁶⁹

g- **Bilinenden Bilinmeyene:** Bilinenden bilinmeyene yol alınmalıdır.²⁷⁰ Setlerdeki içerik ilk aşamalarda diyaloglardan oluşmalı daha sonra metinlere aşamalı bir şekilde geçilmelidir. Diyalog ve metinler ise kısa, anlaşılır, basit ve ağırlıklı olarak gündelik hayatta çok kullanılan konuları içermelidir. Üst düzeylerde ise amaca göre yeni bilgiler aktararak konular değişebilir.²⁷¹

Dil seti incelemelerinde en önemli kriterleri aşamalılık ilkesi detayları oluşturur.

²⁶⁷ **el-‘Arabiyyetü lin-nâşîin** setinin metin konuları daha çok tarihi şahsiyet ve olaylar etrafında dönmektedir. Bkz. **el-‘Arabiyyetü lin-nâşîin**, cilt II, s.232.; cilt 3, s.65; cilt IV, s.26.

²⁶⁸ **el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk** setinin metin konuları ise güncel olaylar ve kişiler etrafında dönmektedir. Bkz. **el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk**, cilt II, s.231, 253, 301.

²⁶⁹ **el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk** setinde Suudi Arabistan Kraliyet Ödüllerinden bahsedilmesi, **Silsiletü'l-lisân**'da ise Suudi Arabistan coğrafyasının bir ünite konusu olması bu tür bir yaklaşımdır.

²⁷⁰ Ali Ahmet Medkûr, Tu‘ayme, İman Ahmet Hureydi, **el-Merci‘**, s. 607.

²⁷¹ Aydın, **a.g.e.**, s.125.

1.2.4. Sarmal Yapı

Sarmal (Spiral-Helezonik) Programlama Yaklaşımı Bruner'in 'sarmal öğrenme' yaklaşımına göre geliştirilmiştir. Sarmal öğrenmede yeni öğrenilecek konular, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilerek ve temel konuyla bağ kurularak işlenir. Öğrenci merkezli program tasarımlarında ve yapılandırmacı öğrenme kuramına bağlı yaklaşımlarda kullanılır. 'Süreklilik'' gerektiren konu ve etkinliklerin programa yerleştirilmesini sağlar.

Sarmal yaklaşım/Spiral tasarım, kapsamın giderek genişletilmesi esasına dayanır. Öğrenme konularının yeri ve zamanı geldikçe ardışık eğitim durumlarında tekrar tekrar öğrenilmesini esas alan yaklaşımdır. İçeriğin tekrarlarında hatırlatılarak daha derinliğine, soyutluğuna ve karmaşık olarak verilir. Her konunun kendi içindeki alt konuları arasında bir ardışıklık söz konusu olduğunda bu düzenleme kullanılır. Önceki öğrenmeler sonraki öğrenmelerin temelidir. Kavramlar farklı kullanımlarıyla ve ilişkisel olarak düzenlenir. Her konu kendi içerisindeki ardışıklığa göre yazılı materyal içeriğine dağıtılır. Konular her yeni derste gittikçe açılarak ve derinleştirilerek düzenlenir. Konular düzeylere yayılırken basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, özelden genele yakın zaman çevreden uzağa ve ön koşul ilkelerine göre düzenlenir.

Sarmal yaklaşım öğretimde içerik konuları, kelime kazanımı ve yapı aktarımı yatay ve dikey ilişkilendirmeye dayandırılır. Yatay ilişkilendirme de konu aynı öğretim sürecinde giderek derinleşen ve genişleyen bir şekilde yeni bilgi ön bilgi ilişkisiyle sağlanır.

Örneğin, ilk düzey diyalog konuları arasında tanışma başlı başına bir ders içeriği iken ilerleyen konularda farklı tanışma kalıplarıyla birlikte sadece yeni dersin ilk bölümünü oluşturur. Böylece hem önceden öğrenilen pekiştirilir hem de ilerleyen düzeylerde derinleştirilerek devam ettirilir.

Yine Dil bilgisi öğretiminde cümle türleri verildikten sonra yeni bilgi olan haberin öne geçmesi isim cümlesi ile ilgili ön bilginin üzerinden anlamlandırılır.

Dikey ilişkilendirme de ise konu derinleşen ve genişleyen bir şekilde yıllara dağıtılır.

Örneğin, sarf öğretiminde ‘kelime türetme’ konusu ilk düzeyden itibaren ileri düzeylere kadar her aşamada gittikçe daha karmaşık, zor ve illetli fiillerin türetimine doğru genişletilip derinleştirilir.

Sarmal yapı sistemiyle telif edilmiş Arapça öğretim setleri *Silsiletü't-ta'lîm* ve *Akademik Arapça* setleridir. Sarmal yapı, daha önceki konularda öğretilen kelime, kalıp ifade, cümleler, dil yapıları vb. unsurların daha sonraki konularda da kullanılması anlamına gelmektedir. Bu yöntem, *Akademik Arapça* setinde;

- a. Dinleme materyalleri konuşma ve okuma konularından seçilerek
- b. “Okuma” kitabı kelime, cümle ve yapıları “Nahiv” kitabında,
- c. “Konuşma” kitabı konuları “Okuma” kitabında,
- d. “Konuşma” dersi kelime, cümle ve yapıları ise “Sarf” kitaplarında,
- e. Yazı dersi içeriği ise konuşma ve okuma ders konularından kullanılmak suretiyle uygulanmıştır.

Bununla öğrencinin -özellikle sarf ve nahiv öğrenirken- dikkatinin sadece yeni öğrendiği yapıyı anlama ve uygulamaya yönlendirilmesiyle birlikte, sarf-nahiv dersinde yeni kelime öğrenme ve anlamadığı cümleyi öğretici eşliğinde keşfetme hatasından kurtarılması hedeflenmiştir. Böylece hem bir derste bir beceri kazandırılması sağlanmış hem de dersler ve kitaplar arası sıkı bir bağ kurulmuştur.

1.3. BİÇİM ANALİZ METOTU

Biçim kelimesi; kitabın dış ve iç kapakları ile ön ve arka bölümlerine ait bilgiler olarak tanımlanmıştır.²⁷² Ancak biçim denince yazı karakterinden sayfa tasarımına, kullanılan kâğıt türünden, setteki materyal adedine kadar, kitabın dışından başlayıp son kapağına kadarki tüm biçim ayrıntıları değerlendirilir. Özcan

²⁷² Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi*, s.41.

Demirel, ders kitapları incelemelerinde öncelikle incelemeye biçimsel görünümünden başlanması gerektiği kanaatindedir.²⁷³

1.3.1. Genel Görünüm

Genel görünüm bir dil setinin çok genel somut yönlerini ifade eder. Biçim incelemesinde genel görünüm incelemesinin ana konuları kitap, çalışma kitabı, öğretmen kitabı, test veya alıştırma kitabı ve bu kitapları destekleyen yardımcı materyallerdir.

Bu açıdan incelenen bir eğitim seti acaba bir öğrenim kitabı mıdır, yoksa kaynak kitabı mıdır? Dil becerileri setlerde nasıl sunulmuştur? Tüm beceriler beraberce ünite ve ünite içi derslerle mi yoksa her beceri ayrı kitaplarla mı hazırlanmış?²⁷⁴ Setin yardımcı ders kitabı var mıdır? Yazma becerisinin kazanımını destekleyen yazma kitabı, seviyelere göre düzenlenmiş okuma kitapları, sarf ve nahiv konularının uygulanmasına yardımcı olan alıştırma kitapları son derece önemli yardımcı kitaplardan bazılarıdır.

Setin kullanım yöntemi ve öğretim metotunun açıklandığı kullanım kılavuzu olan öğretmen kitabı var mı? Varsa acaba öğretmene yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yeterli bilgi veriyor mu? Yine öğretmen kitabında, öğrenci kitabındaki alıştırmaların cevap anahtarları verilmiş midir?²⁷⁵

1.3.2. Fiziksel Görünüm

Bir setin kapağı, ebadı, forma hacmi, yazı puntosu, iç düzeni, renk kullanımı, resimleri ve grafik tasarımı bir dil setinin fiziksel görünümü kapsamında değerlendirilir.

Eğitim ve öğretim amaçlı hazırlanmış bütün ders kitaplarında olduğu gibi yabancı dil seti kitaplarında da gerek estetiğe gerekse amaca yönelik görsel bir tasarım, öğrenimde çoklu zekâ kuramında açıklandığı üzere olmazsa olmazlardandır.

²⁷³ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi*, s.41.

²⁷⁴ Son derece önemli olan bu konu, ikinci bölümde dil setleri analizi yapılırken ele alınmıştır.

²⁷⁵ “*el-‘Arabiyyetu lin-nêşîn*” Dil öğretim seti beraberinde öğretmen kitabını da bulundurmaktadır. Kılavuzda alıştırmaların cevapları yer almakla beraber her alıştırma türü için öğretim teknikleri açıklanmıştır.

Nitekim, öğrencilerin okuduklarının %10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin %30'unu, duyup gördüklerinin %50'sini, görüp, duyup, dokunup, söylediklerinin %90'ını belleklerine kaydetmelerine ilişkin bilimsel araştırma sonuçları,²⁷⁶ dil seti kitaplarındaki görsel tasarımın öğretimde ne denli etkili olduğunu ve dil seti başarı değerlendirmesinde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle dil kitaplarındaki görsel malzeme, sadece estetik kaygı taşımamalı; beraberinde öğrencinin derse ilgisini, katılımını etkileyen, arttıran ve algılamayı kolaylaştıran bir işlevlik de yüklenmelidir. Öğrenciye dilini öğrendiği yabancı kültürü, ülkeyi tanıtmak, bilgi edinebilmesini ve yine onu gerçek dünyayla buluşturarak kendisini gerçekçi bir iletişim ortamında hissettirmesini sağlamak da işlevleri arasında olmalıdır.

Yabancı dil seti kitabı kritiğinde kitabın sunduğu görsel malzemenin güncel, geçerli, öğretim ortamına, öğrencinin yaş, ilgi v.b. gibi sosyal, kültürel alanına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Yine bu malzemenin ön bilgileri harekete geçirme, anlaşılmayana anlaşılır kılma, düşündürme, konuşmayı veya yazmayı yönlendirme vb. gibi görsel malzemenin işlevleri de incelenmelidir. Bir dil setinin fiziksel yapısı aşağıdaki sorular eşliğinde tesbit edilebilir.

Setin kapağı renkli mi?

Bu bağlamda çekiciliği var mı? Kapakta sert kapak, karton, plastik pvc veya lüks karton, acaba hangisi kullanılmıştır?²⁷⁷ Kapak, setin ilk izlenim oluşturma yeri yani görsel ilk imajı oluşturduğu için fiziksel görünümün kapısı gibidir. Bu sebeple setin ilk çekicilik ve iticilik yeri kapak olacaktır. Sıvama sert kapak şık bir tercih olmakla beraber maliyetli olması setin ekonomik olma kaygısının olmadığı durumlarda tercih edilebilir. Karton kapak daha çok tercih edilen tür olmakla beraber renkli ve renksiz karton kapak tercihinde renkli kapağı tercih daha zevkli bir tercih olacaktır.

İç baskı kaç renk baskıdır?

²⁷⁶ Mustafa Arslan, Ergin Adem, **Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı**, s.65; Üzümlü, a.g.t., s. 33.

²⁷⁷ Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi**, s.42.

Siyah beyaz tek renk baskı ekonomik bir tercihtir. Ancak resim, resim, şekil ve tabloları renkli sunma olanağı vermediği gibi çekiciliği yok denecek kadar azdır. Dört renk baskı ise her ne kadar maliyetli olsa da dil öğretimine kattığı çekiciliği karşısında tercih edilmesi gereken baskı türüdür.

Kullanılan kâğıt türü nedir?

Kitap baskılarında kitap kâğıdı, birinci hamur, ayvori, şamua, parlak veya mat kuşe, gardian türü kâğıtlar kullanılmaktadır. Dil setlerinde kitap kâğıdı, birinci hamur ve kuşe tercih edilmektedir. Kitap kâğıdı en ucuz, birinci hamur orta, kuşe ise daha pahalı bir maliyet tablosuna sahiptir. Bu kâğıtlar içinde içeriği en iyi yansıtan ve renkli baskıyla en uyumlu olan elbetteki 90gr mat kuşedir.

Setin baskı boyutları yani ebadı kaçtır?

Dil kitapları 17x24 veya 20x27 ebatlarında basılmaktadır. Nitekim birkaç set hariç en çok tercih edilen de 20x27 ebatıdır.

Resim kullanılmış mıdır?

Dil setinin görsel yönü resim dilini kullanmasıyla güç kazanır. Ancak resimlerin çizgi resim veya canlı resim tercihi hedef kitleye göre değişmelidir.

Yazı karakteri nedir? Puntosu kaçtır?

Genellikle Tradational Arabic, Adob Arabic, Tradational Nash vb. yazı karakterleri tercih edilmektedir. Burada en önemli unsur okunması kolay ve harekeleri harflerin tam üstünde yerleştiren fontu tercih etmektir. Yazı puntosuna gelince ilk düzeylerde büyük ilerleyen düzeylerde ise normal değerlerde punto boyu kullanılmalıdır.

İç düzeni nasıl?

İç düzenden kastedilen şey sayfa grafiğidir. Bir dil setinin başarısı öğrenci ve öğretmenin sayfalara baktığında nerede neyin var olduğunu ve nerede ne yapması gerektiğini rahatlıkla anlayabilmesinde saklıdır. Derslerin ve alıştırmaların sayfa grafiği içinde sistemli ve belli bir mantık temeline bağlı konumlandırılması gerekir. Sayfalar karışık ve yoğun olmamalıdır. Sayfa grafiği çok renklilikten uzak olmalıdır. Sade ve anlaşılır bir tasarım kullanılmalıdır.

1.3.3. Görsel ve İşitsel Araçlar

Bilişim teknolojisi ile iletişim teknolojisinin bireysel hayata tamamen adapte olduğu bu dönemde dil öğretimini değişen ve çeşitlenen öğretim imkânlarıyla sunmak güncel olmanın bir gerekliliğidir. Birçok araştırmacı dil setlerinde görsel ve işitsel araçların kullanılmasını zorunlu görmüştür.²⁷⁸

Yardımcı materyallerden kabul edilen görsel ve işitsel araçlar; kaset, CD, DVD veya Windows, IOS ve Android yazılım tabanlı etkileşimli interaktif programlardan oluşur.

Öğretimde her geçen gün bireysel öğrenim yönelişi daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Nitekim internet üzerinden interaktif dil öğretim siteleri gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye’de özellikle İngilizce öğretiminde interaktif veri tabanlı ilk, orta ve lise sınıflarındaki yabancı dil derslerinin öğrenilmesine sanal dil desteği sunan Türk Telekom’a ait “Vitamin”²⁷⁹ ve tüzel kişiliğe ait geleneksel eğitim yöntemlerinin en iyi özellikleriyle çağdaş çoklu ortam teknolojisini uyumlu bir şekilde birleştiren karma bir dil eğitimi sistemiyle, farklı yaş grupları, düzeyler ve ihtiyaçlar için ayrı ayrı özel olarak hazırlanmış 15 farklı yazılımdan oluşan “DynEd”²⁸⁰ sanal ortamda bireysel dil öğrenme örneklerindendir. Her ikisi de diyalog ve alıştırmalarla kurgulanmış bir sistemle, programlar, görsel ve işitsel etkilerle desteklenerek öğrenimde bireysel öğrenimi tercih edenler için sürekliliği ve çekiciliği sağlamada en yeni görsel ve işitsel dil öğrenim materyalinin gayet başarılı örnekleridir.

Temel gerekçesi bireysel öğretimin birçok bilgisayar programlarıyla gerçekleştirilebilir yapılarından kaynaklanıyor.

1.3.4. Dil Öğretim Teknolojileri

Teknolojik dil öğrenim materyalleri; tablet, akıllı tahta, okuyan kalem ve elektronik cep sözlükleridir. Dil öğrenim ve öğretiminde kullanılan teknolojik araçlar sadece dil öğrenimi amacıyla hazırlanmış araçlardır. İlk dönemlerde elektronik sözlüklerden ibaret olan dil teknolojileri bugün itibarıyla ülkemizde de çok yaygın

²⁷⁸ Aydın, 2011’de Arapçayı Nasıl Öğretelim, s.110.

²⁷⁹ Bkz. (Çevirimiçi) <http://www.vitaminegitim.com/> 17.05.2018.

²⁸⁰ Bkz. (Çevirimiçi) <http://www.dyned.com.tr/> 17.05.2018.

kullanılan akıllı tahta, Uzak Doğu’da ilköğretim öğrencileri için özel üretilmiş İngilizce öğretmen tabletler ve dil setlerini sesli okuyan kalemlerle gelişmiştir.

Öğrenimin sınıflardan hayatın her alanına taşına bilmesine katkı sağlayan dil teknolojileri taşınabilir ve bireysel öğrenime katkı sağlaması yönüyle önemli bir dil öğretim aracıdır.

1.3.5. Ulaşılabilirlik

Dil seti hazırlamadaki gayelerden biri de hedef dil öğretiminde insanlara yeni bir alternatif sunmaktır. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için bu dil setinin tüzel veya kurumsal bir yapı tarafından satışa sunulması gerekir ki böylece dil setinin kullanıcılar tarafından satın almak için rahatlıkla ulaşılabilirliği sağlanmış olsun. Aksi hâlde yaygın satış merkezleri, dağıtımıcılar vb. yerlerde bulunmaması biçim yönüyle bir eksiklik oluşturur.

Dil setleri, dil öğrenim ve öğretim hedeflerine ulaşmak için başlı başına bir hedef değildir; ancak kolektif dil öğrenim koşullarındaki öğrenci/öğretici için iyi bir araçtır ve birleştirici bir özelliği bulunmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil ders kitabı olma niteliğindeki bir setin fiyatı öğrencilerin alım gücüyle uyumlu olması da gerekir.

Dil seti biçim incelemesinde ulaşılabilirlik ve satış fiyatıyla ilgili şu soruların cevabı aranmalıdır:

- 1- Seti incelemek isteyen onu kolaylıkla bulabilir mi?
- 2- Set yaygın satış noktalarında var mıdır?
- 3- Set fiyatı her ülkede sabit mi? Yoksa satıldığı ülkelerin iktisadî şartlarına göre değişken mi?

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAPÇA ÖĞRETİM SETLERİ BELİRLEME KRİTİĞİ

Arapça İslam öncesi Cahiliye Dönemi'nde bir kabile dili iken Kur'ân-ı Kerim'in Arapça inmesiyle İslam dininin dili oldu. İlk defa yabancı dil olarak Arapça öğretimi mescitlerde mevâliye²⁸¹ yönelik başladı. Böylece daha İslam'ın ilk yıllarından itibaren Arapça doğuda Seyhun-Ceyhun, batıda Mısır'a kadar geniş alanlara yayıldı. Nihayetinde Arapça, tarihî kaydettiği en eski ve en uzun süreli dil öğretim tecrübesine sahip bir dil oldu.

Son yüzyıla gelindiğinde dil öğretimi yeni bir boyut kazandı. Dünyada yabancı dil öğrenme hareketliliğinde inanılmaz bir canlanma gözlenmeye başladı. Batı üniversitelerinde Arapça öğretimi alanında önemli çalışmalar yapan bölümler açıldı. Arap dünyasında ise yabancılara yönelik Arapça öğretimine önem verilmeye başlandı. Son kırk yılda başta üniversitelerdeki dil enstitüleri olmak üzere çeşitli kurumlar yabancılara, çağdaş Arapça öğretimi yapmak amacıyla kuruldu. Bu kurumlarda sürdürülen dil öğretimi için dil öğretim materyalleri üretilmeye başlandı.

Yabancılara Arapça öğretimi için yazıldığı bilinen ilk kitap, 1890 yılında Amerika'da basılmıştır.²⁸² Ancak yabancılara Arapça öğretimi kitaplarının yoğun olarak 1970-1979 yılları arasında yazılımının arttığı görülür.²⁸³ Rüştî Ahmed Tu'ayme, çeşitli dünya ülkelerinde yayımlanmış, yabancılara Arapça öğretimi kitaplarından yaklaşık üç yüz kitabı toplayıp incelediğini söylemektedir.²⁸⁴ Yine aynı yazarın Mahmut Kâmil en-Nâka ile birlikte yüz kitabı bütün ayrıntılarıyla incelemesi yayımlanmıştır.²⁸⁵

Bu kitaplar Arap yazarlar tarafından telif edildiği gibi yabancı yazarlar tarafından da yazılmıştır. Yabancı yazarların kitapları sayısal olarak Arapların

²⁸¹ *Mevâli*, Arap olmayan Müslüman hâklar için kullanılan bir terimdir.

²⁸² Mahmut Kamil en-Nâka, Rüştî Tu'ayme, *el-Kitâbu'l-esâsî li't-ta'limi'lluğati'l-'Arabiyye*, Mekke, Câmi'atu Ummi'l-Kurâ, 1983, s.18.

²⁸³ Tu'ayme, *Delil*, s.31.

²⁸⁴ Tu'ayme, *Delil*, s.31.

²⁸⁵ en-Nâka, Tu'ayme, *el-Kitâbu'l-esâsî li't-ta'limi'lluğati'l-'Arabiyye*, s.16.

yazdıklarından çok daha fazladır. Ancak bu kitaplarda yazarların Arapçaya yabancı oldukları hissi çok daha belirgin olarak görülmektedir. Bir diğer özelliği ise bir dil seti oluşturacak bütünlükte değil de set görünümü vermeyen birbirinden bağımsız müstakil kitaplar yayınlanmalarıdır. Yine bu kitapların %68'i Arapçaya başlangıç düzeyinde, %12'si orta düzeydeki, %11'i de ileri düzeydeki öğrenciler içindir; %9'u ise düzey belirtilmeyen özel ihtisas düzeyi için hazırlanmış kitaplardır.²⁸⁶

Öğretimi hedeflenen dil seviyesi ise %43'ü çağdaş fasih Arapçayı, %11'i hâlk lehçesini, %6'sı ise Arapçayı özel amaçlarla öğretmeye yöneliktir. Kullandıkları metotlar bakımından ise %44'ü dil bilgisi tercüme, %29'u dinle-konuş metotunu kullanmıştır. Öğretim materyallerinin sunulmasında %56'sı anlatım metotunu, %41'i bir ön hazırlık ile konuya başlamıştır.²⁸⁷

Arap ve Arap olmayan ülkelerde yabancılara Arapça öğretme amacıyla birçok dil öğretim setleri hazırlanmıştır. Bu setlerden bazıları, bünyesinde yabancı uyruklu öğrenci bulunduran üniversitelerin yabancı dil hazırlık sınıflarında veya yabancı dil öğretim enstitülerinde yapılan dil öğretimine ders materyali hazırlamak amacıyla telif edilmiştir.²⁸⁸ Diğer bir kısmı ise yabancılardan Arapça öğrenmek için en çok tercih ettikleri dil öğretim merkezlerinin hazırladıkları dil setleridir.

Arap ülkelerinde iki binli yıllara kadar üniversitelerin hazırlık sınıfları ve yabancı dil öğretim merkezleri için hazırladıkları dil öğrenim setleri sayıca daha fazla iken²⁸⁹ iki binli yıllar sonrası dil öğretim setleri hazırlama çalışmaları özel sektörün de faaliyet alanına girmiştir. Bu durum; Orta Doğu'da yaşanan siyasi, kültürel ve ekonomik değişimlerle ilişkili olduğu kadar, Arapça öğrenimine yönelik ilginin daha da artmasıyla birlikte gelir getirici bir ticarî uğraş olma potansiyeline ulaşmış olmasıyla da irtibatlı olabilir. Nitekim Türkiye, İran, Malezya ve Endonezya gibi Arap olmayan ama eğitim öğretim, ticaret ve siyaset alanlarında başta üniversiteler olmak üzere, sivil hayatta da Arapça öğretimi talepleri günbegün artış gösterdiği gözlemlenmektedir.

²⁸⁶ Tu'ayme, **Delil**, s.103.

²⁸⁷ Detaylı araştırma için bkz. Tu'ayme, **Delil**, s.102-106.

²⁸⁸ Abs, **Silsiletu'l- lisân, Arapçaya Giriş**, c.I, s.1.

²⁸⁹ İki bin yılına kadar telif edilen Arapça öğretim setleri ya “**Kitabu'l-esâsi**” gibi Arap Birliği türü kurumlar veya “**Silsiletu't-ta'lim**” gibi üniversiteler tarafından hazırlanmıştır.

Arap ülkelerinde hazırlanmış bir dil öğretim setinin tarih, coğrafya, kültür ve medeniyet açısından farklılıklar gösteren toplumlarda bir dil materyali olarak kullanılması olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmesi gereken bir alandır. Her toplumun dil öğrenimi konusunda farklı dil refleksleri olduğu gerçeğine bağlı olarak setlerin Arap olmayan toplumlarda dil öğrenimine olumlu olumsuz etkileri olabilmektedir.

Türkiye’de üniversite ve sivil yaşamda sürdürülen Arapça öğretimi 2016 yılına kadar genel itibarıyla Arap ülkelerinde hazırlanmış setler ile gerçekleştirilmiştir.²⁹⁰ Bu durum, dil setlerinin yukarıda da işaret edildiği üzere Arap ülkelerinde hazırlanmış olması ve Arapça öğretim materyalleri hazırlama konusunda Türkiye veya diğer ülkelerde ihtiyacı karşılayacak düzeyde telif çalışmasının yapılmaması gibi nedenlere bağlanabilir.²⁹¹

Dil öğretiminde kullanılan ders kitapları, geleneksel ve iletişimsel olmak üzere iki ana gruba ayrılarak incelenebilir.

Geleneksel özellikteki bir ders kitabında temel hedef, belirli gramer kurallarının metin içinde irdelenmesidir. İletişimsel özellikteki ders kitapları ise öğrencinin dil bilgisi kurallarını öğrenmesinin yanı sıra dili bir iletişim vasıtası olarak kullanabilmesini de amaçlar. Dil öğretimi alanında gelişen yeni anlayışların etkisiyle, günümüzde, ders kitapları, genellikle iletişimsel özellikler taşıyacak şekilde hazırlanmaktadır.²⁹²

Yukarıda da açıklandığı üzere Arapça öğretim setleri çoktur ve iletişimsel nitelikte hazırlanmışlardır. Ancak ilk dönemlerden bugüne kadar yazılmış Arapça öğretim setlerini incelemek setin sınırlarını aşmaktadır. Bu nedenle önce bir dil

²⁹⁰ Sayıları çok az olsa da bazı fakülteler Arapça öğretimini kendi hazırladıkları dil materyalleriyle sürdürmektedirler. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi sarf ve nahiv ders materyallerini, Necmeddin Erbakan İlahiyat Fakültesi ve İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bütün ders materyallerini kendileri hazırlamıştır. Ayrıca İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Görevlisi Süleyman Kablan tarafından dil unsurları esaslı bir set hazırlanmıştır.

²⁹¹ Türkiye’de Arapça öğretim seti hazırlama girişimleri olmuştur. Ancak dil becerilerinin tamamını bünyesinde bulunduran veya dil ders türlerinin tamamına kaynaklık edecek kapsamda bir telif çalışması yapılmamıştır. Üniversitelere yönelik hazırlanan ve dil becerileri ile dil unsurları bağlamındaki ders türlerinin tamamını kapsayan “Akademik Arapça” isimli çalışma ise çok yeni olup henüz tecrübe edilmektedir.

²⁹² Üzüm, **a.g.t.**, s. 26.

setinin temel özellikleri ardından ise tezde incelenecek setlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Arapça öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının çok genel hatlarıyla şu teorik yapı, içerik ve biçim özelliklerini taşımasının gerektiği kabul edilmektedir.²⁹³

Teorik Yapısı:

- Temelde tüm dil becerilerine aynı önem verilmelidir.
- Konular ihtiyaca göre sıralanmalıdır.
- Dil bilgisi konuları kolaydan zora doğru ele alınmalıdır.
- Motivasyon sağlayıcı özellikler taşınmalıdır.
- Öğretimi yapan kurumun amaçlarına ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.
- Öğretmene esneklik tanınmalıdır.
- Dili konuşan ülkelerin kültürel özelliklerine de yer vermelidir.
- Arapça öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplar, fasih Arapçayı anlama ve kullanmayı öğretmelidir.
- Kademeli ve fonksiyonel öğretim esas alınmalıdır.
- Arapçayı doğrudan bir iletişim aracı olarak öğretmeyi hedeflemelidir.
- Öğretmen kitabı, alıştırma kitabı, video ve ses gibi tamamlayıcı dil teknolojileri materyalleri bulunmalıdır.

İçeriği:

- Gerçek hayatta kullanımı olmayan kalıplara yer vermemelidir.
- İstatistiklere dayalı kelime listelerinden faydalanılarak hazırlanmış olmalıdır.
- Seçilen konular dili bir araç olarak öğretirken asıl hedef olan iletişimi sağlamaya uygun, çeşitli dil bilgisi alanlarını kapsayan özellikte ve öğretime elverişli olmalıdır.

²⁹³ Dil setlerinin özellikleri Birinci Bölüm’de detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

- Metinler kolay bir üslup ile yazılmış, fazla açıklamaya gerek bırakmayan ve ayrıntıya girerek konuyu dağıtmayan tarzda yazılmış olmalıdır.
- Dil bilgisi kurallarının öğretimi yalın hâlde değil de parçalarda verilen kullanım ve örnekler aracılığıyla olmalıdır.
- Hikâye, anı, şiir, tiyatro vb. edebiyat türlerine yer vermelidir.
- Alıştırmalar gerçek hayattan kopuk olmamalıdır.
- Yeterli sayıda farklı alıştırma türü içermelidir.
- Sözcükler listesi her üniteye verilmelidir.

Biçimi:

- Ders kitabı dayanıklı, çekici, kullanışlı, kolay temin edilebilir, ucuz ve aşamalı seri hâlinde olmalıdır.
 - Resim, fotoğraf, karikatür gibi ilgi çekici yardımcıları zenginleştirilmelidir.
 - Baskı ve kâğıt kalitesinden ödün verilmemelidir.
- Bütün bu hususlar dil öğretiminde kullanılacak her ders kitabı için geçerlidir.

Bu sayılan özellikler açısından mevcut Arapça ders kitaplarına baktığımızda bunların tamamını veya en azından büyük çoğunluğunu bünyesinde barındıran kitapların varlığından çok fazla söz etme imkânımızın olmadığını görmekteyiz. Zaten yapılan araştırmalar Türkiye'deki Arapça öğretiminin başarısız olduğunu, sebebin de %82 oranında kitap, metot ve öğretmen eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir.²⁹⁴

Tezde incelenecek setlerin belirlenmesine ve nasıl inceleneceğine gelince; aşağıda açıklanan özelliklere sahip setler bu bölümde inceleme konusu olacaktır. Bunlar:

²⁹⁴ Doğan, **Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, s. 58;

Genel yönüyle Arapça öğretimindeki başarısızlığın en önde gelen sebepleri arasında uygun metotun geliştirilememiş ve ilmi araştırmalara dayalı öğretim kitaplarının yazılamamış olması sayılmaktadır. Bkz. 'Abdul'alim Fevdâ, **Ta'Limu'l-lugati'l-'Arabiyye fi cumhuriyyeti Mısır el-Arabî fi rub'i'l-karni'l-ahîr**, Mu'temeru Ta'limi'l-luga fi rub'i'l-karni'l-ahîr, Amman 1978, s. 185; İbrâhîm Mahmûd eş-Şâfi'î, **Naksu'l-buhûsi'l-'ilmiyye fi mecâli tadrîsi'l-lugati'l-'Arabiyye**, Mu'temeru tatvîri tadrîsi 'ulûmi'l-lugati'l-'Arabiyye ve âdâbihâ, Hartum 1986, s. 238.

1- Setin dört dil becerilerinin tamamını öğretmeyi hedeflemesi gerekir. Becerilerden bir veya birkaçını kapsayan kitaplar set tanımlamasına uymadığı için araştırmanın sınırları dışında tutulmuştur. Bu nedenle dil bilgisi, konuşma kitabı vb. şeklindeki dil becerilerinin bir kısmını içeren kitaplar incelenmeyecektir.²⁹⁵

2- Üç eğitim ve öğretim yılı denenmiş olması gerekir. Böylece setlerin öğretici ve öğrenici deneyimleriyle kabul edilip edilmediği kullanıcı onayı ile saptanmış olur.²⁹⁶

3- 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında da öğretim materyali olarak kullanılıyor olmalıdır. Nitekim bazı setler uzun yıllar öğretim materyali niteliğinde kullanılmasına rağmen değişik nedenlerle bugün kullanılmamaktadır.²⁹⁷

4- Setin, Türkiye’deki herhangi bir dil öğretim kurum veya kuruluşları tarafından tamamının okutuluyor olması lazımdır. Türkiye’de okutulmayan Arapça öğretim setleri araştırma konusu dışıdır. Ayrıca parçacı ve ayrıştırırmalı yaklaşımlarla bir setin sadece konuşma veya okuma kitabının ders materyali olması set bütünlüğüne ve hedeflerine karşı olumsuz yorumlanabilir. Dolayısıyla bu tür setler inceleme konusu yapılmamıştır.²⁹⁸

5- Setin AOBM’de tanımlanan orta ileri (B2) veya ileri düzey (C1, C2) kazandıracak nitelikte olması. A1, A2 ve B1 düzeyindeki setler inceleme dışı tutulmuştur.²⁹⁹

²⁹⁵ Mısır’da Divan Arapça öğretim kursunun hazırladığı ve Türkiye’de Kalem yayınlarının bastığı “**Muhâdese**” kitabı ile Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınlarının bastığı “**Kavâidu’l-müşecce’a**” kitapları sadece dil bilgisi konularını içermesi ve tüm becerileri kuşatan bir set biçiminde olmaması nedeniyle incelenmemiştir.

²⁹⁶ 2016 yılında basılan ve birçok üniversitede ders materyali niteliğinde kullanılan “**Akademik Arapça**” seti ile 2017 yılında telifi tamamlanan “**Ebcad**” seti henüz yeterince denenmediği için incelenmemiştir. Ancak bu bölümde Türkiye’de telif edilen dil kitapları bağlamında kısaca değerlendirilecektir.

²⁹⁷ İmam Suud Üniversitesi Yayınları arasında 1984 yılında basılan “**Silsiletu’t-ta’lim**” seti bir dönem kullanılmış şimdilerde ise kullanılmamaktadır. Buna rağmen set incelemelerinde değinilmeye çalışılmıştır.

²⁹⁸ Ümmü’l-Kurâ Üniversitesinin 6 düzey ve 12 kitap biçiminde yayınladığı “**Kitâbu’l-esâsî**” Türkiye’de hiç kullanılmamıştır.

²⁹⁹ Arap birliği tarafından 1979 yılında 3 cilt formunda Tunus’ta yayınlanan “**Kitâbu’l-esâsî**” setinin dil düzeyi B1 olması nedeniyle incelenmemiştir. Yine Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları arasında çıkan “**Kırae, Tâbir, İstima**” kitapları telif aşaması devam ettiği, tam set formatında tamamlanmamış baskılar olduğu için incelenmemiştir.

6- Setin herhangi bir kurumsal yapıda öğretiliyor olması... Bunlar; üniversiteler ve dil kurslarıdır. Bireysel düzeyde veya küçük ders hâlkalarında kullanılan setler ise inceleme kapsamına girmemektedir.³⁰⁰

Bu kriterlere uymamasına rağmen Türkiye’de daha önceki yıllar dil öğretim materyali niteliğinde kullanılmış setler dil seti inceleme bölümündeki teorik yapı, içerik analizi, görsel yapı açıklamalarıyla set incelemelerinde yer yer karşılaştırmalar yapmak suretiyle ele alınmaya çalışılmıştır.

Yukarıdaki özelliklere sahip setlerin nasıl inceleneceğine gelince; bu setler aşağıda açıklamalara bağlı kalınarak şöylece sınırlandırılmıştır:

- 1- Setler, teorik yapısı, içerik analizi ve biçimi yönleriyle teorik açıklamalarla incelenecektir.
- 2- İnceleme, öğrenci ve öğretmen deneyim ve izleniminden soyutlanmıştır, teorik incelemelerle sınırlı tutulmuştur.
- 3- Kitiği yapılan Arapça setler, daha önce açıklanan öğretim setleri belirleme ölçütlerine uyan dil setleri ile sınırlıdır.

Birinci madde de açıklandığı üzere bu bölümde set incelemeleri yapılırken ölçme ve değerlendirme metotlarından içerik analiz yöntemi uygulamaya çalışılacaktır. Dil öğretim seti kriterleri teorik alt yapı, içerik analiz ilkeleri ve biçim analizi ana başlıkları altında detaylandırılarak birinci bölümde açıklanmıştı. Artık bu bölümde birinci bölümün verilerinden de faydalanılarak Türkiye’de sürdürülen Arapça öğretiminde kullanılan setler üç ana başlık altında incelenecektir. Bunlar;

- a- Teorik Yapı
- b- İçerik Analizi
- c- Biçim Analizi şeklinde sıralanabilir.

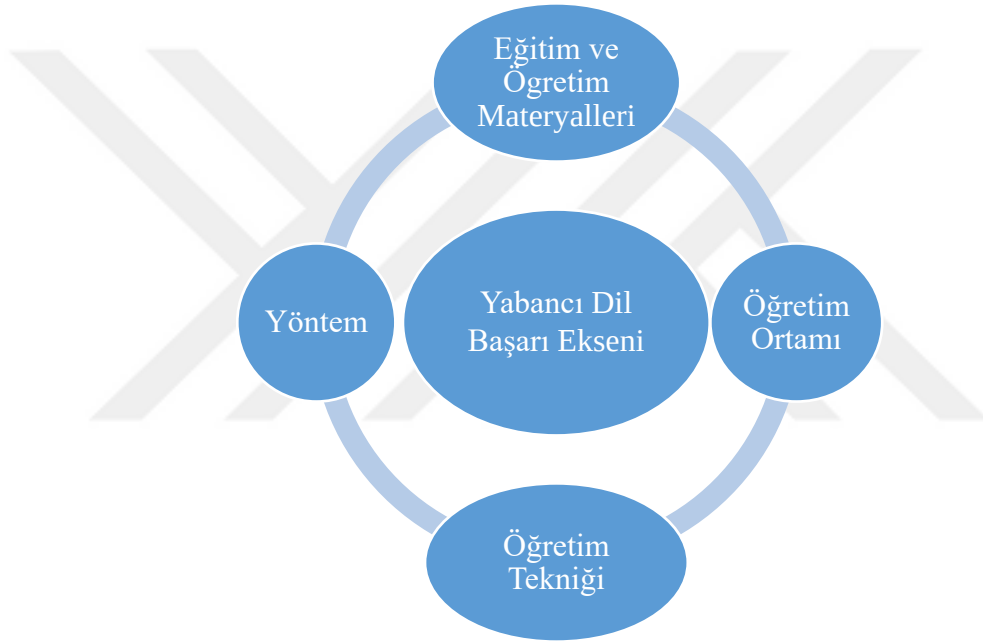
2.1. TÜRKİYE’DE KULLANILAN ARAPÇA SETLER

Çağımızda dil öğretiminde pek çok metot geliştirilmiştir.³⁰¹ Bir yabancı dilin istenilen düzeyde öğretilmesi için her şeyden önce bu yöntemlerden hangisinin

³⁰⁰ Bu nedenle Abdurrahman Fehd tarafından hazırlanan “Durûsu’l-lugati’l-‘Arabiyye” kitapları incelenmemiştir.

kullanılacağıının doğru olarak seçilmesi gerekir. Ancak yöntem tek başına yeterli değildir. Yabancı dil öğretiminin başarılı olabilmesi için dört temel unsur bir araya gelmelidir. Bu dört unsur şunlardır;

- 1- Yöntem (Metot),
- 2- Öğretim Materyalleri
- 3- Öğretim Ortamı
- 4- Öğretim Tekniği



Şekil 2.1 Yabancı Dil Başarı Eksenı

Tezin bu kısmında, yabancı dil başarı eksenı elemanlarından eğitim ve öğretim materyallerini Türkiye’de kullanılan Arapça setler çerçevesinde inceleyeceğiz.

Öğretim materyalleri içerisinde en önemlisi kitaptır. Diğer materyaller kitaptaki konuların daha kolay öğretilmesine yardımcı olacak niteliktedir. Yabancı

³⁰¹ Dil öğretim metotları konusunda bk. Mehmet Hengirmen, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Engin Yayınevi, ty., s. 17-42; Ömer Demircan, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, 1990, s. 163-280; Hasan Şehhâte, **Ta‘Lîmu’l-lugati’l-‘Arabiyye beyne’n-nazariyyeti ve’t-tatbîk**, Lübnan, 1993, s. 23-62. Metotların sayısı giderek artmakta bu konuda tecrübeye dayalı yeni alternatif öneriler de ortaya atılmaktadır. Bunlara bir örnek olarak bk. Barry Farber, **Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri** (çev. Cem Şen), İstanbul, İm Yayın ve Tasarım, 1994, s.20.

dil öğretim/öğrenim sürecinde kaynak olarak kullanılan ders kitapları gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından oldukça önemlidir. İyi düzenlenmiş bir ders kitabının gerek öğretmen ve öğrenci için gerekse programda belirtilen hedefleri gerçekleştirmede küçümsenemeyecek faydaları vardır. Özellikle yabancı dil öğretiminin sadece okullarda yapıldığı durumlarda dil öğretimi çoğunlukla ders kitabına ve öğretmene dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen ve ders kitabına büyük sorumluluklar yüklenmiş olmaktadır.³⁰²

Bugün Arapça öğretiminde ders kitabı sorunu diğer öğretim kurumlarında olduğu gibi İlahiyat fakültelerinde de henüz tam anlamıyla çözülebilmemiş değildir.

1996 yılında birçok fakülte temsilcilerinin katılımı ile Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde yapılan bir toplantıda hazırlık sınıflarında Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü setinin okutulması tavsiye edilmiştir. Ancak söz konusu toplantının tekrarı 2003 yılına kadar bir daha yapılamadığından 1997’de hazırlık sınıflarının kaldırılmasının ardından yeni müfredata uygun olarak hangi kitapların okutulacağı hususunda herhangi ortak bir tutum belirlenmemiş, her fakülte aşağıda yer vereceğimiz üzere kendi seçtiği kitapları okutma yoluna gitmiştir. 21 Haziran 2003 Tarihinde Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde yapılan “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi ve Problemleri” konulu çalışma toplantısında da “ders kitapları” konusu temel gündem maddelerinden birisi olarak ele alınmış; ancak ders materyalleri ile ilgili herhangi somut bir karar alınamamıştır.

Yukarıda açıklanan set belirleme kriterleri temel alınarak Türkiye’de hâlihazırda kullanılan Arapça ders kitaplarını saptamada şu yollara başvurulmuştur;

- 1- Dil kursları materyal soruşturması,³⁰³
- 2- Üniversitelerde kullanılan setlerin belirlenmesi.

Bu ise konuyla ilgili yazılan makale, çalıştaylar ve sempozyum bildirileriyle beraber üniversitelerle kurulan bireysel iletişimlerde saptanmıştır.³⁰⁴

³⁰² Bostancı, **İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi**, s. 2.

³⁰³ Akademi İstanbul, İstanbul Lisan Akademisi, İsmek vd. Arapça öğreten kursların kullandıkları setler belirlenmiştir.

3- Arapça setleri yayınlayan yayınevleri ile iletişim kurulmuştur.³⁰⁵

Yapılan araştırmalar sonucu Türkiye’de Arapça öğretiminde son yıllarda en sık kullanılmakta olan Arapça öğretim setlerinin aşağıdaki setlerden ibaret olduğu sonucuna ulaşılmıştır.³⁰⁶ Bunlar:

- 1- *Menhec mütekâmil fî ta’lîmi’l-‘Arabiyye li gayri’n-nâtıkîna bihâ*
- 2- *el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’in*
- 3- *Silsiletü ta’lîmi’l-lugati’l-‘Arabiyye*
- 4- *el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk*
- 5- *Silsiletü’l –lisan*
- 6- *Akademik Arapça*
- 7- *Ebced*

Bu setlerden *Akademik Arapça* ve *Ebced* Türkiye’de diğerleri ise Arap ülkelerinde hazırlanmış Arapça öğretim setleridir. Ancak tezde incelenecek setlerin belirlenme kriterleri çerçevesinde Türkiye’de Arapça öğretiminde kullanılmakta olan setler ise sadece *el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk* ve *Silsiletü’l –lisan* setleridir. Diğer setler hakkında ise özet değerlendirme yapılacaktır.

2.1.1. Arap Ülkelerinde Hazırlanmış Setler

Arap ülkelerinde hazırlanmış Arapça öğretim setleri çoktur. Ancak yukarıda da açıklandığı üzere tezde sadece tez inceleme sınırlılıklarına uyan setler inceleme altına alınacaktır.

2.1.1.1. Menhec mütekâmil fî ta’lîmi’l-‘Arabiyye li gayri’n-nâtıkîna bihâ

³⁰⁴ Bostancı “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç Gereçlerin Tespit ve Analizi” konulu bildirisini 2003 yılında Sakarya Üniversitesinde gerçekleştirilen “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi ve Problemleri” ders kitapları çalıştayında sunmuştur. İbrahim Şaban ve Fatma Batkılar, “Arap Dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler-Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu, konulu bildirilerini 2016 yılında İstanbul’da gerçekleştirilen II. Uluslararası Arapça Öğretimi Geliştirme Sempozyumu’nda sunmuştur.

³⁰⁵ Bunlar; Akdem, Candaş, FSM Vakfı Yayınları, İnönü İlahiyat, İfav, Mektep ve Tekin yayınlarıdır.

³⁰⁶ Bostancı, a.g.m, s. 1-30; İbrahim Şaban, Fatma Batkılar, *Arap Dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler-Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu*, s.39-69.

Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü tarafından 1982 ile 1989 yılları arasında basımı tamamlanan “*Menhec mütekâmil fî ta’lîmi’l-‘Arabiyye li gayri’n-nâtîkîna Bihâ*” seti konuşma, dil bilgisi ve okuma becerileri ve unsurları içeriği ile üç set ihtiva etmektedir. Setteki kitap sayısı ise Suudi Arabistan baskılarında on, Türkiye baskılarında ise üçer kitaptan toplam 9 kitaptan oluşmaktadır. Türkiye’deki baskılarına göre;

a) *el-‘Arabiyyetu li’l-hayât* (üç cilt),

b) *el-Kavâ’idu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere* (üç cilt),

c) *el-Kirâ’etu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere* (üç cilt) olmak üzere toplam dokuz kitaptan oluşmaktadır.

el-‘Arabiyyetu li’l-hayât: “*Menhec Mutekâmil fî ta’lîmi’l-‘Arabiyye li gayri’n-nâtîkîna bihâ*” alt başlığını taşıyan set Nâsif Mustafa Abdülazîz, Muhammed İsmâîl Sînî, Muhyiddîn Ahmed Sâlih, Mustafâ Ahmed Süleyman’dan oluşan bir heyet tarafından hazırlanmıştır. Nâsif Mustafa Abdülaziz, kitapların tamamının telifinde yer almış, diğer yazarlar ise bazı kitapların telifine iştirak etmişlerdir.

Setin ilk cildi 1982, ikinci cildi 1983, üçüncü 1984, dördüncü ise 1989 yılında yayımlanmıştır.³⁰⁷ Kitaplardan ilk iki cilt temel seviye kazanımı, üçüncü ve dördüncü ciltler ise ileri düzey dil öğrenimi hedeflenerek yapılandırılmıştır. Türkiye’de ise üç cildinin tamamının tıpkı basımı yapılmıştır.³⁰⁸

Her kitabın başında içerik bilgileri ile kitapların nasıl kullanılması gerektiği konusunda detaylı bilgi verilmiştir.³⁰⁹

el-‘Arabiyyetu li’l-hayât yetişkin yabancılara Arapça öğretme amacıyla hazırlanmış bir settir. Bu nedenle diyalog içerikleri belli bir yaşa göre planlanmıştır. Diyaloglarda günlük hayatla ilgili kelimelerin ve terkiplerin verilmesi ve kaidelerin terkipler çerçevesinde fonksiyonel olarak öğretilmesi hedeflenmiştir.

³⁰⁷ Nâsif Mustafâ Abdülazîz, Mahmut İsmâîl Sînî, Muhyiddîn Ahmed Sâlih, Mustafâ Ahmed Süleyman, ***el-‘Arabiyyetu li’l-hayât***, Riyad, Melik Suud Üniversitesi, c. IV, 3.baskı, 1994, s. 2.

³⁰⁸ Bkz. (Çevrimiçi) http://www.cantasyayinlari.com/urun/arapca-dil-egitimi_36/el-Arabiyyetu-lil-haya-3-cilt-takim_155.html, 23.07.2018.

³⁰⁹ Sînî, ***el-‘Arabiyyetu li’l-hayât***, c.II, s.7-13.

el-'Arabiyyetu li'l-hayât, dil öğretim metotlarından direktt metot ile kulak-dil alışkanlığı yöntemini uygulamıştır. Özellikle alıştırılmalarda yer verdiği diğer becerileri işleyiş tarzı ise seçmeli yöntemin de kullanıldığını göstermektedir. Bu amaçla destekleyici materyal olarak ses bantları, resimler, alıştırılmalara vb. kullanılmıştır. Telif edildiği dönemin eğitim teknolojilerinden video kasetleri gibi görsel-işitsel materyallerden ise yoksundur.

Ara dil kullanımına yer vermemiştir.³¹⁰

İçerik sunmada ünite yerine ders sistemini benimsemiştir. Ancak ağırlıklı dil becerisi konuşma olsa da diğer becerilerde etkinlikler kısmında konuşma becerisini destekler nitelikte yer almıştır. Dilin dört becerisi çerçevesinde öğrencinin dili uygulaması, kaidelerle ilgili zarurî kısa bilgiler yanında temel terkipler ve kelimelerle öğrenciyi donatma ve Arap-İslam kültüründen örnekler sunması, setin genel hedeflerindendir.³¹¹

Sette temel edinilen kültür Arap-İslam kültürüdür.

Seride dersler diyaloglarla başlamaktadır. Diyaloglar özellikle ilk bölümlerde oldukça kısa tutulmuştur. Sonraki bölümlerde daha uzun ve girift bir hâl almaktadır.

Her bir ders öğretimde esas kabul edilen çok sayıda alıştırma ile desteklenmiştir. Bu alıştırılmalara konu bakımından: Anlama alıştırılmalara, söz dizimi ve morfoloji alıştırılmalara, diyalog alıştırılmalara, sözlü ve yazılı anlatım alıştırılmalara; biçim bakımından: tekrar alıştırılmalara, ayırt etme alıştırılmalara, değiştirme alıştırılmalara, konuşmaya yönelik iki veya üç aşamalı cevap alıştırılmalara şeklinde tavsif edilebilir. Ünitelere göre kırk ile atmış arası değişen alıştırma bulunmaktadır. Bu alıştırılmalarda beş yüz kadar kelime kazandırılması da amaçlanmaktadır. Alıştırılmalara dilin dört temel becerisini geliştirmeye yönelik olmasına özen

³¹⁰ Bostancı, nadir olarak öğretmeninin ara dil kullanmasının kabul edildiğini bildirirse de sette böyle bir açıklama ve uygulama bulunamamıştır. Bkz. Bostancı, **a.g.m.**, s. 13.

³¹¹ Sînî, **el-'Arabiyyetu li'l-hayât**, c.II, s.13.

gösterilmiştir. Her ünitenin sonunda basit ve temel yapılarla sınırlandırılmış dil bilgisi ve ünite kelime listesi verilmektedir.³¹²

Seride ikinci kitapta birinciden farklı olarak her dersin sonunda açıktan okuma parçaları yer almakta, ayrıca otuz tane yazılı veya sözlü anlatım (tabir) konusu bulunmaktadır. Ayrıca diyalogun nesre çevrilmesi, zıt anlamlı kelimeler, belirli bir kelime ile başlayarak diyalogun yeniden yazılması gibi birinci kitapta bulunmayan alıştırmalar yer almaktadır.³¹³ Üçüncü kitapta ise bunlardan farklı olarak serbest sözlü ve yazılı anlatım ve sarf alıştırmaları yer almaktadır.

Ünitelerde otel, çarşı, posta-telefon-telgraf, hastane, doktor muayenehanesi, trafik-yol sorma gibi konular ele alınmaktadır.³¹⁴

Serinin genel bir değerlendirmesi olarak da şu hususlar söylenebilir: 33Kitap, eski ve yeni kabul edilen yöntemlerin sentezini yaparak iletişimsel ve bilişsel bir öğrenme kuramı takip etmektedir. Kitapta daha çok yapısal, durumsal ve kavramsal dil bilimsel tanımlamalar olduğu gibi az da olsa işlevsel tanımlamalar da bulunmaktadır. Kullanılan dil kısmen gerçekliğe sahiptir. Resim, karikatür, harita, şiir, şarkı, bilmece-bulmaca gibi unsurlara fazla rastlanmamaktadır. Dinleme anlama bölümlerinde soru-cevap, çoktan seçmeli vb. alıştırmalara yer verilmiştir ve bunlar öğrencilerin seviyelerine uygundur. Sözlü anlatımla ilgili konular günlük hayatta ihtiyaç duyulan konulardır. Okuma metinleri öğrencinin seviyesine uygundur. Yazılı anlatım bölümlerinde cümle yazma, kompozisyon yazma, diyalog yazma vb. uygulamalar bulunmaktadır ki, bunlar dilin öğreniminde pozitif etkiye sahip unsurlardır. Söz varlığı ve dil bilgisi yükü öğrenci seviyesine uygundur. Kitapların sonunda kelime dizinleri yer almaktadır.

Kitabın tenkit edilebilecek yönleri olarak da şunlar söylenebilir: Çok sayıda benzer alıştırmaya içermesi öğrenci açısından bıktırıcı olmaktadır. Ayrıca ders saatlerinin azlığı sebebiyle hepsini çözme imkânı bulunmamaktadır. Özellikle birinci

³¹² Sînî, *el-‘Arabiyyetu li’l-hayât*, c.II, s.13-15.

³¹³ Sînî, *el-‘Arabiyyetu li’l-hayât*, c.II, s.7.

³¹⁴ Bkz. Yusuf Karataş, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “el-Arabiyyetu lil-hayât” Ders Kitabının Değerlendirilmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001, s. 55-57.

ciltten sonra görsel unsurlar son derece azalmaktadır. Bu bakımdan kitabın Türkiye’deki baskısı öğretime yeterince elverişli değildir.³¹⁵

el-Kavâ’idu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere: “*Silsile fî ta’lîmi’n-nahvi’l-‘Arabî li gayri’l-‘Arab*” alt başlığını taşıyan bu set Mahmut İsmâ’îl Sînî, İbrâhîm Yûsuf Seyyid ve Muhammed er-Rifâ’î eş-Şeyh tarafından hazırlanmıştır.

el-Kavâ’idu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere seti, *el-‘Arabiyyetu li’l-hayât* setinin birinci ve ikinci kitaplarını bitirenlerin seviyelerine göre hazırlanmıştır. Bu durum Türkiye’de pek dikkate alınmadığı için *el-Kavâ’idu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere* ile yapılan dil bilgisi öğretiminde birçok sorunla karşılaşmaktadır.

Yazarlar seti, Araplara Arapça dil bilgisi öğretmekle, yabancılara öğretmek arasındaki farklara dikkat ederek içerik düzenleme stratejilerine bağlı kalarak hazırlamışlardır.³¹⁶ Bu durum özellikle konu sıralaması, kısa kural açıklamaları ve bol uygulamalı etkinliklerde açıkça görülmektedir.

el-Kavâ’idu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere serisinin nahiv öğretimindeki yaklaşımı veya en önemli özelliği ıstılahlara dayalı teorik izahlara yer vermekten daha çok nahiv kalıplarının uygulanmasına dayalı alıştırmalar yaptırmak yoluyla dil bilgisi öğretimi usulünü benimsemiş olmasıdır.

Üç kitaptan oluşan serinin her bir kitabında dersler gramer örneklerini ihtiva eden bir parça ile başlamaktadır. Parçada geçen gramer ile ilgili örnekleri açıklama kısmı (şerh) takip etmektedir. Ardından alıştırmalar gelmekte, bunlar kısa metinler de ihtiva etmektedir. Kaidelerin özeti ile ders bitmektedir. Her dört beş dersten sonra geçmiş derslerin tekrarını içeren “et-Tedrîbâtul-‘Âmme” bölümü ve kitabın sonunda da genel bir tekrar bölümü bulunmaktadır.

Sette ana hedef dil bilgisi öğretimi olduğundan kelime ve kalıp ifade kazanımından uzak durulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla setin tamamındaki kelime

³¹⁵ Bostancı, a.g.m., s.12.

³¹⁶ Sînî, *el-Kavâ’idu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere*, c.I, s.3.

kullanımı Arap dilinde en yaygın kullanılan üç bin kelime ile sınırlandırılıp her bir kitapta biner kelime kullanımı ile yetinilmiştir.³¹⁷

Yaygın ve zaruri kaidelerinin hazmı kolay cüzlere ayrılarak verilmesi hedeflenmiş, mümkün olduğunda faydasız ıstılahlardan kaçınılmış, kaideler bazen geleneksel üsluptan farklı tarzda verilmiştir. Çeşitli ve çok sayıda alıştırma konulmuş, kolaydan zora doğru bir sıralama takip edilmiştir. Alıştırmaların dilin kabiliyetlerini geliştirici tarzda olması hedeflenmiştir. Parça ve alıştırmaların içeriklerinde İslam kültürüne ait unsurlara ve uluslararası planda öneme sahip konulara yer verilmiştir. Özellikle uygulama metinlerinde Arap-İslam kültürüne, günlük hayata ve bazen eğlendirici bazı öğelere yer verilmiştir.³¹⁸

Seri hakkında şu değerlendirmelerde bulunabiliriz, seri, Dil bilgisi öğretiminde çağdaş öğretim metotlarına uygunluk arz etmektedir. Geçmiş konularla ilgili genel alıştırma bölümleri bulunması olumlu bir özelliktir. Seride bazı gramer konularına temas edilmemiştir. Ancak, iştilal, nüdbe, terhîm, i'lâl kaideleri gibi çok fazla kullanım alanı bulunmayan bu tür gramer kaidelerine yer vermemesi bir eksiklik olarak nitelendirilemez. Zira yaygın kullanımı olmayan bu konular gerektiği ölçüde ders hocaları tarafından verilebilir. Ancak cümlelerin i'rabı gibi konulara yer verilmesi uygun olurdu. Sarf konuları kitabın içerisine dağılmış vaziyettedir. Bu durum genellikle sarf derslerinin ayrı olarak işlendiği İlahiyat fakülteleri için bir zorluk sebebi olarak değerlendirilebilir. Yine nahivden istisna konusu, sıfatlar vb. bazı konular birden fazla derse dağıtılmış durumdadır. Bunların bir arada verilmesi daha uygun olabilirdi. Bazı gramer konularında takviyeye ihtiyaç duyuracak eksiklikler bulunmaktadır.

Alıştırmaların oldukça fazla olması derslerde hepsinin uygulanması imkânı vermemekte ve öğrenciler açısından da bıktırıcı olmaktadır. Yine de seri yazarların yönlendirmelerine dikkat edilmek kaydıyla İlahiyat fakültelerinde gramer

³¹⁷ Sînî, *el-Kavâ'idu'l-'Arabiyyetu'l-muyessere*, c.I, s.ط.

³¹⁸ Sînî, *el-Kavâ'idu'l-'Arabiyyetu'l-muyessere*, c.I, s.ك.

öğretiminde kullanılabilecek mevcut en derli toplu kitaplardan biri olarak değerlendirilebilir.³¹⁹

el-Kırâ'etu'l-muyessere: “*Silsile fî ta'lîmi'n-nahvi'l-'Arabî li gayri'l-'Arab*” alt başlıklı setin *el-Kırâ'atu'l-muyessere* serisi, Mamut İsmail Sîni'nin gözetiminde Kral Suud Üniversitesi Arap Dili Enstitüsü öğretim elemanlarından Muhammed Adil Şaban ve Muhammed Fatih Fadlullah tarafından hazırlanmıştır. Yabancılar Arapça öğretmede okumanın sağladığı yararlar göz önünde bulundurularak bu konudaki ihtiyacı karşılamak amacıyla 4 cilt biçiminde basılmıştır.³²⁰

Sette kolay bir dil ve sınırlı sayıda kelime dağarcığı ile Arap-İslam kültürünün tanıtılması amaçlanmıştır.

Sette yaygın kelimelerin kullanılmasına özen gösterilmiş, kelimeler Kral Suud Üniversitesi Arap Dili Enstitüsü tarafından derlenmiş olan “*Arapça'daki Yaygın Kelimeler*” listesi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu listeden birinci ciltte ilk 500 kelime ile bu listenin yanı sıra öğrencinin Kur'an-ı Kerim diline de aşina olabilmesi için Kur'ân-ı Kerim'de geçen en yaygın 100 kelime de kullanılmıştır. Her kitapta ilerleyen dil düzeyi yaklaşımla kelime dağarcığı artırılmıştır.³²¹

Sette girift ve garip terkipler kullanılmamaya özen gösterilmiştir. Konuların İslam kültürüyle ilgili konulardan genel Arap kültürüne ait ve evrensel öneme sahip konulara, nüktelere varıncaya kadar dengeli bir çeşitlilik arz etmesine özen gösterilmiştir.

Her metinden sonra okunanı anlamaya, kelime ve terkiplerin kazanılmasına, tabir (anlatım) yeteneğinin artırılmasına yönelik uygulamalar ve çeşitli alıştırmalar yer almaktadır.

Görsel yapı bugünün ihtiyaçlarını karşılamaktan çok uzaktır. Sayfalar sadece yazılardan oluşan resimsiz ve renksiz içerikte tasarlanmıştır.

³¹⁹ Bostancı, **a.g.m.**, s.10.

³²⁰ Muhammed, **el-Kırâ'etu'l-muyessere**, c.I, s.-A.

³²¹ Muhammed, **el-Kırâ'etu'l-muyessere**, c.I, s.-A.

Sette dinî konular ağırlıktadır. Metinlerin büyük oranda harekeli oluşu, öğrenciyi harekesiz metinleri okumaya alıştırma açısından dezavantaj olarak düşünülebilir. Ayrıca kitap her türlü görsel malzemeden uzak donuk bir sunuma sahiptir. Modern metinler de yeterince yer almamaktadır.³²²

2.1.1.2. *el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’în*

Menhec mutekâmil li-gayri’n-nâtikîne bi’l-‘Arabiyye

Türkiye’de Cantaş yayınlarınca basılan “*Menhec mutekâmil li-gayri’n-nâtikîne bi’l-‘Arabiyye*” seti orijinali, altı kitap³²³, ancak Türkiye baskısı on iki cilt hâlinde basılmıştır. Set, Mahmûd İsmâ’îl Sînî, Nâsif Mustafâ ‘Abdul‘azîz, Muhtâr et-Tâhir Hüseyin tarafından hazırlanmıştır. Suudi Arabistan Maarif Bakanlığınca 6 cilt biçiminde 1983 yılında bedava dağıtılmak üzere basılmıştır.

Set altı adet öğrenci ve öğretmen kitabından oluşmakta, ilk iki cildi başlangıç, üçüncü ve dördüncü cildi orta, son iki cildi ise ileri düzey Arapça kazanımını hedefleyen set Ortak Başvuru Metni’ne göre B2 düzeyindedir. Yaklaşık 11 ila 17 yaşları arası gençlere hitap etmektedir.³²⁴ Harf öğretimiyle başlayıp her düzeye uygun kitaplar oluşturarak bireyin kendi seviyesine uygun bir şekilde Arapça öğrenmesini amaçlamıştır.

el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’în, yaşayan Arapçayı İslam kültürü içeriği ile kazandırmayı hedeflemiştir.³²⁵

Dil beceri ve unsurları ünite sistemiyle kazandırılmaya çalışılmıştır. Dil becerileri arası bütünlük ve uyum ünite sistemiyle korunmuştur.

İlk iki ciltte dilin sözlü yönünün kazandırılması yoğun bir içerikle sunulmuştur.³²⁶ Dil seviyesi modern fasih Arapçadır. Ara dil kullanılmamıştır. Konuşma becerisi direktt yöntemle kazandırılmaya çalışılmıştır.

³²² Bostancı, a.g.m, s.13.

³²³ Mahmûd İsmâ’îl Sînî, Nâsif Mustafâ ‘Abdul‘azîz, Muhtâr et-Tâhir Hüseyin, *el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’în menhec mutekâmil li-gayri’n-nâtikîne bi’l-‘Arabiyye*, Riyad, c.VI, Maârif Bakanlığı, 1983, Bundan sonra “el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’în” kısaltmasıyla kullanılacaktır.

³²⁴ Sînî, *el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’în, kitabu’l-muallim*, c.I, s.هـ.

³²⁵ Sînî, *el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’în, kitabu’l-muallim*, c.I, s.هـ.

Setin içerik konuları, Arapçanın Kur'an-ı Kerim dili olmasının yanında Arapların iletişim dili olması da dikkate alınarak İslam kültürü ile dil öğretim yaklaşımı iletişimsel yöntemle yapılandırılmıştır.³²⁷

Birinci cilt 5 bölüm, 30 ünite, 90 ders ve 10 kültürel konu içeriği ile yer almaktadır. İlk düzey olması nedeniyle konuşma becerisi, 30 farklı diyalog içeriği ve 10 adet okuma metni ile kazandırılması sağlanmıştır. Bu ilk ciltte 110 adet temel kalıp ifade ve 445 tane kelime bulunmaktadır.

Yazarların her ders için önerdikleri ders saati 40 dakikadır. Programda her kitap için 30 hafta ve her haftada 4 saatlik bir ders planlamasını tavsiye etmektedir. Böylece setin bir cildinin okunma süresi bir öğrenim yılıdır.³²⁸ Diğer ciltlerde de öğretim süresi bir yıl olmakla beraber ilerleyen ciltlerde ders saati 45 dakika, haftalık ders sayısı ise 3 ders şeklinde değişebilmektedir.³²⁹

Birinci ciltteki ses öğretimi soyut harflerle değil, harfler kelime ve cümle bağlamında sunulmuştur. Yeni kelime kazanımı kelimelerin defalarca kullanılmasıyla pekiştirilmiştir. Dil bilgisi konuları kural açıklamaları ve dil bilgisi kavramlarından uzak, uygulamalı yöntemle yapılandırılmıştır.³³⁰ Uygulamalı yöntemin uygulanması niteliğinde dil bilgisi konuları tablolarla desteklenmiştir.

el-'Arabiyyetu li'n-Nâşi'in, diğer setlerden farklı olarak sözlü anlatım becerisini daha ilk ciltte resimlerle kazandırmaya çalışmıştır. Öğrenci kitabından yazısız verilen resimlerin işaret ettiği diyalog, hikâye ve etkinlikler öğretmen kitabında yazılı formda yer almaktadır. Bu ise öğretmenin işini kolaylaştıran bir durumdur.³³¹

İkinci cilt, 6 bölüm ve 29 ünite içermektedir. Öğrencinin günlük yaşam ve ilgi alanlarıyla ilintili 25 diyalog, 25 okuma metni ile beraber 96 kalıp ifade ve 410 adet yeni kelime bulunmaktadır.

³²⁶ Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-nâşi'in, c.I/2.

³²⁷ Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-nâşi'in, kitabu'l-muallim, c.I, s.ه.

³²⁸ Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-nâşi'in, kitabu'l-muallim, c.I, s.ـ.

³²⁹ Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-nâşi'in, c.III, s.و.

³³⁰ Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-nâşi'in, kitabu'l-muallim, c.I, s.و.

³³¹ Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-nâşi'in, kitabu'l-muallim, c.I, s.2.

Üçüncü cilt, 6 bölüm, 29 ünite, 13 diyalog, 12 okuma metni, 98 dil bilgisi yapısı ile yaklaşık 350 adet kelime ve kalıp ifade içermektedir.

Üçüncü ciltten itibaren diyalog ve metinlerle beraber hikâye, anı, şiir ve tiyatro vb. dil anlatım ve edebiyat türlerine yer verilerek dilde çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Konular daha soyut olmaya başlamıştır.

Dördüncü cilt, 6 bölüm, 30 ünite, 60 ders, 18 okuma metni, 6 diyalog, 19 teorik dil bilgisi ve bir tiyatrodan oluşur. Yaklaşık 600 kelime ve kalıp ifade kullanılmıştır. Her metinden sonra 16 etkinlik gelir.³³² Okuma becerisi öne çıkarılmaya çalışılırken ilk üç ciltte hakim olan sözlü ve yazılı anlatım becerileri geliştirilerek devam ettirilmiştir.

Beşinci ve altıncı ciltlerin her biri, 5 bölüm, 30 ünite, 30 metin ve 80 çeşit etkinlikten oluşmaktadır. Setin ilk dört cildi ilk ve orta düzey şeklinde tanımlanırken beşinci ve altıncı ciltler ise ileri düzey kabul edilmiştir. İleri düzeyde temel beceri okuma ve anlama ağırlıklıdır. Diğer becerilere de kısmen yer verilmiştir.

Setin ilk dört kitabı yaklaşık 2000 kelimelik bir dağarcığa sahipken beşinci cilt öğrenciye 1000 adet yeni kelime kazandırmaktadır. Altıncı ciltteki yeni kelime sayısı da 1000 adettir. Böylece setteki toplam kelime sayısı 4000 adetten oluşmaktadır. Bu ise AOBM'ye göre B2 düzeye işaret etmektedir. Son iki ciltte her üniteye yaklaşık 40 yeni kelime kullanılmaktadır.

Beşinci ve altıncı ciltlerin ilk dört kitaptan farklı özellikleri; meşhur yazarların kitaplarından alınma daha yoğun metinlerin yer alması, kelime ve ifade zenginliği kazanımının arttırılması ve hikmetli söz ve atasözlerinin kullanılması, konu sonlarında dil bilgisi konularının teorik ve irab açıklamalı sunumu ve yaklaşık 80 çeşit etkinlik uygulamasıdır.³³³ Bu ciltlerde okuma anlama ile dinleme anlama becerileri öne çıkarılmıştır.

³³² Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-nâşi'in, c.V, s. ٥٠ ; s.216-221.

³³³ Sînî, el-'Arabiyyetu li'n-Nâşi'in, c.5, s. ٥٠.

Her cildin sonunda önce ünite sırasına göre ardından ise alfabetik sisteme göre yeni kelimeler sözlüğü yer almaktadır.³³⁴ Her kelime ilk defa geçtiği sayfa numarasıyla beraber açıklama yapılmadan verilmiştir.³³⁵

İlk cildi okullarda lise ilk sınıf yaşlarında, ikinci cildi ise lise ikinci sınıf yaşında okutulmak için hazırlanmış olan bu set, yoğunlaştırılmış veya dil öğretimini bir veya iki yılda öğretmeyi hedefleyen programlar için hazırlanmamıştır.³³⁶ Nitekim birinci cilt 11. yaşa, ikinci cilt 12. yaşa, kısaca her cilt bir yaş ve bir yıllık öğretim planına göre hazırlanmıştır. Buna rağmen özellikle kültürel yapısının İslam kültürü içerikli olması nedeniyle ülkemizde Arapça öğretiminde sivil ve kurumsal yapılarda uzun yıllar beğenilerek ana ders kitabı olarak kullanılmıştır.

el-‘Arabiyyetu li’n-Nâşi’in, sistemli bir şekilde dilsel becerileri ele almıştır; her ünite diyaloglar, dinleme-anlama, okuma, yazma ve etkinliklerden oluşmaktadır.

Öğretim teknikleri; konuya giriş, okuma, dinleme, konuşma ve yazma bölümlerinden oluşan *el-‘Arabiyyetu li’n-Nâşi’in*, önsöz kısmında bu bölümlerle ilgili açıklamalara yer vermiştir. Konuya giriş bölümünde, belli bir konu ile gramerin verileceği; okuma bölümünde, ilgi çekici parçalar verilip alıştırmalar yapılarak içeriğinin kolaylıkla anlaşılmasının sağlanacağı; dinleme bölümünde, günlük konuşma öğretileceği ve dinlediklerini anlama ile ilgili alıştırmalar yapılacağı; konuşma bölümünde, günlük olaylar ve durumlarda da kullanılabilecek diyalog ve örnekler verilerek sınıfta konuşma alıştırmaları yapılacağı; yazma bölümünde ise ilgi çekici, güncel konular verilerek yazma becerileri kazandırılacağı ve yeni kelimelerin dikte yapılarak pekiştirileceği, ön söz bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. Görüldüğü üzere yöntem ve tekniklerle ilgili gerekli açıklamalar her kitabın giriş kısmında yer almaktadır.

Öğretim yöntemi ise seçmeli metot yaklaşımıdır. Nitekim sette birden fazla yöntem kullanılmıştır. İlk düzey kitapları daha çok direkt metot yöntemiyle

³³⁴ Ünite sırasına göre sözlük sadece 3. Ciltte yer almaktadır. Bkz. Sînî, *el-‘Arabiyyetu li’n-Nâşi’in*, c.III, s. 240-243.

³³⁵ Sînî, *el-‘Arabiyyetu li’n-Nâşi’in*, c.II, s.25 -259.

³³⁶ Sînî, *el-‘Arabiyyetu li’n-Nâşi’in*, c.V, s. 3.

hazırlanmıştır. Orta düzey kitaplarında iletişimsel ve bilişsel yöntem uygulanırken ileri düzey yani beşinci ve altıncı kitaplarda dil bilgisi-çeviri yöntemi uygulanmıştır.

Kitaptaki herhangi bir okuma parçası, paragraf ya da resim için verilmiş olan başlıklar, kısa ve net bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. İlk ciltlerde çizgi resimler kullanılırken ilerleyen ciltlerde azaltılmıştır, beşinci ciltten itibaren ise hiç kullanılmamıştır.³³⁷ Resimler içeriği yansıtmaktadır ancak çizgi kalitesi setin basıldığı 1983 yılları için belki uyumlu olabilir fakat Bugünün ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmıştır.

Bunun yanı sıra, alıştırmalar için verilen açıklamalar da öğrencilerin seviyelerine uygun ve genellikle kısadır. Fakat bazen yetersiz kalmaktadır.

Metinlerde öncelikle anlatım düzeyine bakacak olursak, önce basit kelime ve cümle yapılarından başlanmış, daha sonra giderek kelime düzeyi ve cümlelerin uzunlukları giderek artmıştır. AOBM’de henüz başlangıç düzeyinde olan bir kişi basit cümle ve yapılardan başlamaktadır.

Kitap, dil anlatım konusunda yeterlidir; ancak yazılı anlatım için daha çok etkinliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Genel yapı yönüyle öğrencilerin seviyelerine ve gelişim özelliklerine uygun olduğu görülmektedir.

Hemen her üniteye karşımıza eşleştirme ve doğru-yanlış alıştırmaları çıkmıştır. Okuduğunu anlama becerisini kazanmada bu alıştırmalar çok tercih edilse de kitaba ve okuma bölümlerine monotonluk katmıştır. Bunun yanı sıra AOBM’de yer alan düzeylere göre kolaydan zora, basamak hâlinde zorluğu giderek artan metinlerin olduğu açıkça görülmektedir. Alıştırmalar öğrencilerin yapabileceği düzeyde olsa da alıştırmaların tek düze olması okuma becerisini kazanmada yetersiz kılacaktır. Özellikle en büyük eksik okuma metinlerine öğrenciyi hazırlamamasıdır. Metinden önce de öğrenciyi okumaya hazırlayan alıştırmalar olması gerekmektedir. Örneğin metnin ne ile ilgili olabileceği, başlığa bakarak öğrencinin metinden ne beklediği ile ilgili alıştırmaların olması öğrenciyi daha çok okumaya itecek ve okuması daha

³³⁷ Sînî, el-‘Arabiyyetu li’n-nâşî’in, c.V, s. 9.

zevkli hâle gelecektir. Aynı zamanda bu tür alıştırmaların olmaması öğrenciyi kelime ezberlemeye itmektedir, öğrenmeye değil. Metinden önce metinde geçen kelimelerle ilgili eşleştirme, eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeleri bulma veya resimle kelimeleri eşleştirme gibi farklı alıştırmalar tercih edilebilirdi. Genel olarak baktığımızı düzeye uygun olsa da bu bölüm hem öğrenci hem öğretmen kişî bakımından eksik kalmaktadır

Genel olarak bakıldığında dinleme bölümlerinde resme bak alıştırmaları ön plandadır. Farklı alıştırmalara yer verilmiş olsa da bir üniteye hep aynı alıştırma türlerine sıkça rastlanmaktadır. Alıştırmaların hep aynı şekilde olması, çok fazla farklılık göstermemesi sıkıcılığa neden olmakta ve bireysel farklılığı göz ardı etmektedir. Bunun yanı sıra dinleme bölümlerindeki metinlerin yazılı bir şekilde kitapta veya ek materyal niteliğinde olmaması büyük bir eksiklikler. Öğrencinin bireysel olarak dinleme yapmasına engeldir.

Konuşmalarında da tekdüzelik ön plandadır. Öğrenci sürekli dinlediğini tekrar ederek daha pasif hâle gelmiştir. Diyalog geliştirme, dramatize etme, rol yapma gibi iletişimci yöntemde kullanılan ve olması gereken alıştırmalar diyalog dışında pek yoktur. Bunların olmaması konuşma becerisinin gelişmesinde büyük bir eksiklik yaratacaktır.

Öğrenci yazmadan çok, hemen hemen tüm ünitelerde boşluk doldurma alıştırmaları yapmıştır. Zaten çalışma kitabında da yer alan bu tür alıştırmalar yazma bölümleri için gereksiz, yararsız hâle gelmiştir ve daha çok yazmaya yönelik değil de tüm becerilerde olduğu gibi dil bilgisine yönelik hazırlanmıştır.

Öncelikle *el-‘Arabiyyetu li’n-nâşi’in* ders kitabını, içerdiği konular bakımından kısaca özetleyip daha sonra Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygunluğu üzerinde duracak olursak Kitap toplamda 34 bölüm ve 176 üniteden oluşmaktadır. Her ünitenin sayfa sayısı ünitelere göre farklılık göstermektedir. Üniteler kendi arasında beşe ayrılmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, Dil bilgisi yapıları ve bölümlerinin içerisinde bu bölümlere uygun metinler ve alıştırmalar yer almaktadır. İçerik basitten zora doğru hazırlanmıştır.

Cümlelerin uzunlukları öğrencilerin anlayacağı düzeydedir; seviyelerine uygun bağlaçlar ve kelimeler kullanılmıştır. Öğrenciler, konuyu ve Dil bilgisi yapılarını öğrendikçe kelime seçimi ve anlatım düzeyi buna bağlı olarak yükselmiştir.

Kitapta kullanılan ifadeler öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak seçilmiştir. Alistirmaların başında yer alan ifadelerde kısa emir cümlesi ve örnek cümlelerin yer alması da hitap konusuna özen gösterildiğinin kanıtıdır.

Okuma bölümlerinde yer alan metinlere baktığımızda; metinlerde geçen kelimeler, terimler, metinlerde anlatılmak istenenler verilen örneklerle pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Metinlerin uzunlukları, öğrencilerin seviyelerine ve dil bilgisi konularına uygun bir şekilde artmıştır. Metinler ilk üç kitapta kısadır, 4. kitaptan sonra ise giderek uzamıştır. Kullanılan yazı türü ve puntolar okunaklıdır. Her metnin başında, yanında ya da altında bulunan karikatür veya resimlerle metinler, daha ilgi çekici hâle gelmiştir. Ancak karikatür ve resimlerin güncellenme ihtiyacı vardır. Öğrenci uzun gördüğü metni okumamak yerine, etrafındaki resimler sayesinde merak edecek ve okumaya başlayacaktır. Metinler uzun da olsa kısa da olsa tüm metin başlıklarının renkli ve büyük punto ile yazılmış olması, öğrencileri metni okumaya daha da özendircektir.

Öğrenci, okuduğu metinlerden öğrendiklerini, metinlerde geçen terim ve kelimeleri öğrenmekte zorluk çekebilir. Çünkü ünitelere göre kelime listesi her kitapta yoktur. Bu da öğrencinin ne öğrenmesi ne bilmesi gerektiği konusunda sıkıntı yaşatabilir.

Metinler güncel olmadığı gibi öğrencilerin ilgisini de çekmemektedir. Sete Suudi Arabistan sosyal ve kültürel yapısı hakim olmuştur. Diğer Arap ülkeleri ve kültürleri ihmal edilmiştir. Modern metinlerden yararlanılmamıştır.

Kitapta sadece çizgili resimden yararlanılmıştır. Çizgili resimler ve kullanılan renkler, gerçek resimler kadar canlı renklerde olmasa da görsellik açısından yazılı metnin içeriğini yansıtmaktadır.

Kitapta tablo ve şemalar çok az kullanılmıştır. Her ünite, sayfaların ya da konu başlıklarının altında konunun gramer yapısıyla ilgili kısa bilgiler veren mavi renkli şemalar bulunmaktadır.

Kitaptaki yazı karakteri kalın tercih edilmiştir. Metinlerde, başlıklarda, örneklemelerde ve alıştırmalarda kullanılan bu yazı türü okunaklıdır ve karmaşık bir görüntü vermemektedir.

Kitabın baskı düzeyi ise birinci hamur, 4 renk baskı yapılmıştır. Ancak sayfa grafiği ve yazı karakterinin değişime ihtiyacı vardır. Bu yönüyle günümüz ihtiyacını karşılayamamaktadır.

Seride metinlerin hareketli olması özellikle ileri seviyeler için bir dezavantaj olarak düşünülebilir.

Serinin orijinali cilt, kapak, sayfa düzeni vb. özellikler açısından ilgi çekici özellikler taşımadığı gibi, Türkiye’de yapılan baskıları orijinalinin özelliklerini de pek yansıtmamaktadır ki, bu da öğretim açısından biçim yetersizliği şeklinde değerlendirilebilir.³³⁸

Ahmed Bostancı, setin ilahiyat fakültelerinde ders materyali niteliğinde kullanımını Dil bilgisi yetersizliği, biçim zafiyeti, metinlerin hareketli olması, yapay metinler vb. nedenlerle uygun görmezken, 2003 yıllarında ilahiyat fakültelerinin seti, metin kitabı olarak ya da pratik konuşmaya yönelik kısımlarından konuşma derslerinde istifade etmek üzere kullandıklarını bildirmiştir.³³⁹

2.1.1.3. Silsiletü Ta’lîmi’l-Lugati’l-‘Arabiyye

*Silsiletü ta’lîmi’l-lugati’l-‘Arabiyye*³⁴⁰ serisi, 1980 yılında, İmam Muhammed b. Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü tarafından, Dr. Abdullah Hamid denetiminde, elliden fazla yabancı dil öğretimi alanında uzman ve öğretmen kadrosunun

³³⁸ Serinin geniş değerlendirmesi için bkz. Üzümlü, **a.g.t.**, s. 95-97.

³³⁹ Bostancı, **a.g.m.**, s.15.

³⁴⁰ Abdullah Hamid ve diğerleri, **Silsiletü ta’lîmi’l-lugati’l-‘Arabiyye, Ta’bir**, c.I, s.5; Bundan sonraki dipnotlarda kaynak olarak setin adı yerine kitap bilgileri verilecektir. Setin mukaddimesi tüm kitaplarda müşterektir. Bu nedenle dipnotta “**Ta’bir**” kitabı mukaddimesiyle yetinilmiştir.

katılımıyla hazırlanmış, basım ve yayımı 1984 yılında gerçekleştirilmiştir.³⁴¹ Değişik ülkelerden İmam Muhammed Üniversitesinde eğitim almak üzere gelen öğrencilere lisans öncesi iki yıllık bir dil öğretim programı hedeflenerek hazırlanmıştır. Ancak setin üniversite dışında Arapça öğrenmek isteyenlere uygun olması da göz önünde bulundurulmuştur.

Silsiletü Ta'lim, Durus'un min'el-Kur'an, Dinleme, Hat, Ta'bir, Sarf, Nahiv, Kırâe, Kitâbe, Edep, Belagat, Tevhid, Hadis ve Fıkıh konularını içeren 37 kitap ihtiva etmektedir. Bunların haricinde 8 kitaptan oluşan düzeylere göre sözlük ve 5 kitaptan oluşan Delîlü'l-Muallim adıyla öğretmen kılavuz kitapları da bulunmaktadır. Setteki öğrenci kitabı sayısı aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere 33 adettir. Kitaplar içinde dinî ilimler, edeb, belagat ve ek kitaplar istisna edilince sadece Arapça öğretmeye yönelik kitap sayısı 19 adettir.³⁴²

Kitaplar dört düzey tanımlamasına göre hazırlanmıştır. Her düzey kitapları ise aşağıdaki tasnife bağlı kalınarak sınıflandırılmıştır:

Birinci Düzey

<i>Dinî İlimler</i>	1. Durûs'un min'el-Kur'an
<i>Arapça</i>	1. Dinleme 2. Kırâe ve Kitâbe 3. Tabir
<i>Ek Kitaplar</i>	1. Hat 2. Sözlük 3. Delilu Muallim

³⁴¹ Hamid, **Ta'bir**, c.I, s.7; Setin temel öğrenci kitapları 1984 yılında yayımlanmış ancak bazıları daha sonra farklı tarihlerde basılmıştır. Bkz. Hamid, **Durus'un min'el-Kur'an**, c.I, s.1; Hamid, **Mu'cem**, c.2, s.1.

³⁴² Tezde, ana eksen Arapça öğretim seti kritiği olması nedeniyle setin sadece öğrenci kitapları incelenecektir.

İkinci Düzey

<i>Dinî İlimler</i>	1.Durûs’un min’el-Kur’ân		2. Hadîsi Şerif		
<i>Arapça</i>	1. Kırâe	2. Kitâbe	3. Tabir	4.Nahiv	5.Sarf
<i>Ek Kitaplar</i>	1. Hat	2. Sözlük	3. Delilu Muallim		

Üçüncü Düzey

Dinî İlimler	1.Durûs’un min’el-Kur’ân 2. Hadîsi Şerif 3. Fıkıh 4. Tevhid			
Arapça	1. Kırâe	2. Kitâbe	3. Tabir	4.Nahiv 5.Sarf 6. Edeb
Ek Kitaplar	1. Hat	2. Sözlük	3. Delilu Muallim	

Dördüncü Düzey

<i>Dinî İlimler</i>	1.Durûs’un min’el-Kur’ân 2. Hadîsi Şerif 3. Fıkıh			
	4. Tevhid 5. İslam Tarihî			
<i>Arapça</i>	1. Kırâe	2. Kitâbe	3. Tabir	4.Nahiv
	5.Sarf	6. Edeb	7. el-Belâgat ve’n- Nakd	

<i>Ek Kitaplar</i>	1. Hat	2. Sözlük	3. Delilu Muallim

Tablo 2.1. Silsiletü Ta‘Lim Düzeylere Göre Kitap Dağılımı³⁴³

Kitaplardan da anlaşılacağı üzere setin hedefi, Arapça ile İslami ilimlerin birlikte dört düzeyde Arapça öğrenmeye ilk adım atan üniversite dönemi yaş gurubuna harf öğretiminden başlayarak üniversite okuyacak düzeyde bir dil yetkinliği kazandırmaktır.³⁴⁴

Setin öğretim süresi için her düzey 17 hafta ve her hafta 25 saatlik bir programla toplam iki yılda sürdürülecek bir zamanlama önermektedir.³⁴⁵

Kitaplarda ünite sistemi yerine ders sistemi benimsenmiştir.³⁴⁶ Üniversitelerdeki çoklu öğretmen programı göz önünde tutularak dil becerilerinin bir ünite de orantılı sunumu yerine her dil unsuru için bir kitap hazırlanmıştır.

Sette Arapçanın İslam dinini yayma ve öğrenmede temel kabul edilmesi nedeniyle İslamî anlayış ve kültür, kitaplardaki diyalog ve metinlerde yoğun bir şekilde yer almıştır.³⁴⁷

Her düzey için alfabetik sisteme göre hazırlanmış bir öğrenci sözlüğünün olması kelime tekrarı ve sözlük kullanım alışkanlığı kazandırmada son derece faydalı bir tutumdur. Her kitabın sonundaki Arapça-Arapça mini sözlükte kitapta geçen

³⁴³ Hamid, **Ta‘bir**, c.I, s.5.

³⁴⁴ Ancak Türkiye’de bazı İlâhiyat fakültelerinde sadece *Sarf*, *Nahiv* ve *Ta‘bir* kitapları bazılarında ise dini ilimler dışındaki Arapça öğretim kitaplarının tamamı 2015 yılına kadar okutulmuştur. 2016 yılından beri ise hiçbir dil öğretim merkezi ve fakültede Arapça öğretim materyalleri arasında kullanmamıştır. Bkz. Y.Fatih Akbaş, **Türkiye’deki Arapça Öğretimi Açısından “Silsiletü Ta‘lîmî’l-Lugati’l-‘Arabîyye” Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, 2016, s.65-67; Bostancı, **a.g.m.**, s.15-16; İbrahim Şaban, Fatma Batkitar, **Arap Dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler- Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu**, İstanbul, II. Uluslararası Arapça Öğretimi Geliştirme Sempozyumu, Akdem Yayınları, 2016, s.41-66.

³⁴⁵ Hamid, **Ta‘bir**, c.I, s.9.

³⁴⁶ Sette her ne kadar ünite ve ünite içi dersler şeklinde bir yapı yer alsa da setin dil becerilerini ayırıp dil unsurlarına göre kitap hazırlaması ve her kitabın içeriğine göre alıştırmalar sunması setteki yapının ders sistemi olduğunu kanıtlar.

³⁴⁷ Hamid, **Ta‘bir**, c.I, s.6.

kelimeler verilerek öğrenciye hem kolaylık sağlanmış hem de tek dilli sözlük kullanma imkânı tanımıştır. Düzeylerdeki kitapların tamamında kullanılan yeni kelimeler ise her düzey için kapsamlı hazırlanan genel sözlükte bulunmaktadır. Setin bütün kitaplarındaki sözcük dağarcığı on bin kelimedenden oluşmaktadır.³⁴⁸ Bu rakam AOBM'ye göre C1 düzeyi kelime dağarcığına denk gelmektedir. Ancak setin dinî ilimler dışında sadece Arapça öğretme amaçlı yazılmış kitaplarındaki sayı ise her kitabın sonunda yer alan kelimeler sayılarak yaklaşık 4000 ila 4500 arası olduğu saptanmıştır. Böylece setin AOBM kriterlerine göre B2 düzeyinde bir içerik sunduğu düşünülebilir.

Silsiletü't-ta'lim'in diğer setlerden en ayırıcı yönleri:

- 1- İlk iki düzeyi, standart dil öğrenim basamağı; son iki düzeyi ise ileri düzey özel amaçlı dil öğretimi şeklinde planlanmıştır. Diğer setler standart dil öğretimini hedefler.
- 2- Dil becerileri yerine dil unsurlarına göre kitap türü ve içeriği hazırlanmıştır. Bu nedenle ünite yerine ders sisteminin benimsenmiştir. Diğer setler ise dil becerilerini bir ünite de dersler biçiminde sunma yöntemi tercih edilmiştir.
- 3- İlk düzeylerde dinleme anlama ve konuşma becerilerinin üzerine yoğun durulmuştur. Diğer setlerde ise beceriler arası öncelikle yerine sistemli bir şekilde tüm becerilerin beraber geliştirilmesi hedeflenmiştir.
- 4- Dil bilgisi öğretimi ikinci düzeyde başlatılmıştır. Diğerlerinde ise daha ilk düzeyden itibaren temel kalıp ve yapılar verilmeye başlanılmıştır.
- 5- Sarf konularının metinlere ve alıştırmalara dayalı olarak verilmiştir. Diğerlerinde sarf ve nahiv ayrımı olmadığı gibi dil bilgisi konularına özel metinler yer almamaktadır. Dil bilgisi konuları ünite metin ve alıştırmalarıyla bağlantılı işlenmektedir.
- 6- Yazma becerisi kitabe ve hat biçiminde iki ayrı ders materyali ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Kitabe kitaplarında yazma ve yazım kuralları, özel yazı defteri (hat) ile de özenle seçilmiş örnek cümlelerle nesih ve rik'a hatları yazma

³⁴⁸ Hamid, *Ta'bir*, c.I, s.7-9.

alıştırmaları yapılmıştır. Diğer setlerde ise yazma becerisi sınırlı alıştırmalar ve yönlendirmelerle verilmiştir.

7- Alıştırmalar ilk kitaplarda cümle kurma, ikinci kitaplarda ise kompozisyon oluşturmaya yönelmiştir. Diğer setler özellikle cümle kuruluşu, kompozisyon oluşturma alıştırmaları yok denecek kadar az önem verilmiştir.

8- Alıştırmalar sade ve yeterli düzeyde hazırlanmıştır.

9- Kitapların sonunda ve aynı zamanda her düzey kitaplarının tamamını kapsayan sözlüğün olması setin bir diğer başarılı özelliğidir.

Silsiletü't- ta'lîm seti, tüm bu başarılı ve diğer setlerden farklı özellikleri yanında şu olumsuzlukları da barındırdığı tespit edilmiştir:

1. Metin konularının güncelliğin, günümüz hayatıyla bağlantılı konuların çok uzağında olduğu görülmektedir. Set oldukça eski olduğundan içerdiği konular, bahsettiği teknolojik ürünler ve iletişim araçları günümüzde kullanılmamaktadır. (Telgraf, mektup vs.)

2. Metinler ve alıştırmalardaki hitaplar, kurulan cümleler ve verilen örnekler genellikle müzekker kullanımları içermektedir. Kitaplarda müennes kullanımlı örneklerin varlığı, öğrencilerin dili müzekker ve müennes olarak bir bütün hâlinde öğrenmeleri açısından önem arz etmektedir.

3. Okuma parçalarının sonundaki alıştırma sorularının çoğu öğrenim düzeyine uygun değildir.

4. Kitaplarda aynı türden alıştırmalar çok sık tekrar edilmektedir. Konular, metinlerin veya gramer kurallarının seviyesiyle orantılı ve uyumlu farklı türde alıştırmalarla desteklenmemiştir.

5. Ta'bir kitabında dinî konuların yer alması pratik konuşma dersleri için tam anlamıyla isabetli değildir. Hayatın çeşitli yönleriyle ilgili daha fazla konuya yer verilmesi kanaatimizce daha isabetli olabilirdi.

6. Öğrenci düzeylerine göre, özellikle başlangıç kitaplarında resim, çizim vb. görsel öğelere hiç yer verilmemiştir. Metin ve tabir başlarındaki resimler ise siyah beyaz çizgi resimler olup ilgi çekiciliği pek bulunmamaktadır. Renksiz olması

ve çizimlerin zayıf ve fakirliği öğrenci motivasyonu ve güncelik bağlamında yetersiz görülebilir.

7. Silsile’de yaklaşık beş bin adet hareke ve yazım hatası tespit edilmiştir. Defalarca yeni baskısı yapılmasına ve hâlâ İmam Muhammed b. Suud üniversitesi Arap Dili Enstitüsünde Arapça öğretim materyali olarak kullanılmasına rağmen baskı ve yazım hataları giderilmemiştir.

8. Lam-ı tarif ve med harflerine cezm konulmuş olması öğrencileri yanıltabileceği gibi Arapça öğretiminde gereksiz bir uygulamadır. Bu yönüyle set güvenilir materyal tanımlamasından uzaktır.

9. Birçok alıştırmada “altı çizili” kelimelerle ilgili işlem yapılması istenmekte ancak söz konusu çizgiler görünmemektedir.

10. Nahiv kitaplarında bazı konuların bir bütün hâlinde ele alınması daha uygun iken gereksiz yere birden fazla bölüme ayrılmıştır.

11. Cümle bilgisinde ana hedef gramer kurallarına yoğunlaşmaktır, gereksiz yere uzatılan metinler zaman kaybına neden olmakta ve ana hedefin önüne geçmektedir.

12. Sözlü anlatım (*Tabir*) kitaplarındaki konu ve diyalogların içerikleri öğrencilerin fikir dünyaları ve sosyal yaşantılarına pek fazla temas eden konulardan seçilmemiştir. Mevcut konu ve diyaloglar Bugünün öğrenci profiline çok uzak konulardır. Yine bu kitaplardaki alıştırmalar diyalogların seviyeleriyle uyuşmamaktadır. Diyaloglar oldukça kolay, alıştırmalar ise bu seviyenin oldukça üstündedir.

13. Set, işitsel eğitim materyallerinden yoksundur. Bu nedenle dinleme-anlama dersleri içeriğinden ve hedefinden uzak bir metotla işlenmek durumunda kalmaktadır.

14. Cümle bilgisi ve kelime bilgisi kitapları arasında uyumsuzluklar söz konusudur. Öğrenci kelime bilgisinde mezid babları görmeden cümle bilgisinde bu bablardan emir yapma alıştırmaları istenmektedir. Hâlbuki ilk düzeylerde mezid bablar yerine mücerred sülasi fiiller tercih edilmelidir. Yine öğrencinin henüz cümle bilgisinde veya kelime bilgisinde görmediği konulara ilişkin okuma anlama dersinde alıştırmalar yer almaktadır.

15. Kitapların sonundaki sözlüklerde bazı kelimeler için sadece resim konulmuş veya tanım yapılmadan müfret ve cemi oldukları vurgulanmış. Sözlük bölümü biraz daha zenginleştirilmeli ve tanımlar her sözcük için yapılmalı.³⁴⁹

2.1.1.4. el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk

Türkiye’de Arapça öğretim materyalleri içinde uzun süredir en yaygın kullanılan ders kitaplarından biri de “*el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk*” setidir.

“*el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk*” seti “Herkes İçin Arapça” programı sloganıyla, “Herkes için Arapça Vakfı” tarafından 2001 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Arapça öğretimine birçok alanda destek sunan bir merkez olmayı hedefleyen Vakıf, set hazırlama hedefini iki yıl süren telif aşamasından sonra “*el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk*” ismi ile Abdurrahman Bin İbrahim el-Fevzân, Merhum Muhtar Tahir Hüseyin ve Muhammed Abdülhâlik Muhammed Fadıl’dan müteşekkil bir heyet tarafından gerçekleştirmiştir.

Setin ilk baskısı “Herkes İçin Arapça Vakfı” yayınları arasına 2002 yılında, 3 öğrenci, 3 öğretmen, bir sözlük ve 3 ses kaseti muhtevasıyla basılmıştır. Kısa sürede Arapça öğretiminde uluslararası kullanım seviyesine yükselmiştir. Dünya çapında üniversiteler, yüksekokullar, okullar ve özel dil öğretim kursları Beyne yedeyk setiyle dil öğretimi yapmaya başlamıştır.³⁵⁰

Tezde açıklanan inceleme konusu olacak setleri belirleme kriterlerine uyduğu için Beyne yedeyk seti üçüncü bölümde detaylı ele alınacaktır. Bu nedenle burada sadece giriş bilgileri vermekle yetinilmiştir.

2.1.1.5. Silsiletü’l –lisan

Son dönemlerde Türkiye’de Arapça öğretim materyalleri içinde en yaygın kullanılan ders kitaplarından bir diğeri de “*Silsiletü’l –lisan*” setidir.

“*Silsiletü’l –lisan*” seti, Arap ülkelerinde Arap dili öğretimi alanında yakın tarihte hazırlanan ve kullanılan ders kitabıdır. Birleşik Arap Emirlikleri’nde bulunan,

³⁴⁹ Silsiletü Ta’lîm setinin sadece Sarf ve Nahiv kitaplarını değerlendirmek üzere yapılan yüksek tezi için bkz. Y.Fatih Akbaş, **a.g.basılmamış tez.**

³⁵⁰ Bkz. (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/ar>, 04.05.2018.

"Lisanü'l-Umm" adlı eğitim kurumu tarafından hazırlanmıştır. M. Abs, M. el-Ebraş, A. es-Sibai, M. el-Annan tarafından telif edilmiştir.

Silsile, 2016 yılı itibarıyla Türkiye’de Arapça öğretim materyalleri içerisinde en yaygın kullanıma sahiptir. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi yayınları tarafından 2013 yılında basılmıştır. Silsiletü’l-lisan Eğitim Seti ana ders kitapları; Arapçaya Giriş 1-2, Başlangıç Seviyesi 1-2, Orta Seviye 1-2 ve ileri Seviye 1-2 olmak üzere 4 ayrı seviye için yapılandırılmakla beraber 590 saatlik öğretim programında uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır.

Silsiletü’l-lisan seti, tezde açıklanan inceleme konusu olacak setleri belirleme kriterlerine uyduğu için üçüncü bölümde detaylı ele alınacaktır. Bu nedenle burada sadece giriş bilgileri vermekle yetinilmiştir.

2.1.2. Türkiye’de Hazırlanmış Arapça Öğretim Setleri

Türklerin Arapçaya verdikleri önemin temeli, İslam’ı kabullerine dayanmaktadır.³⁵¹ Türk-Arap ilişkileri hâlife Hz. Ömer zamanında başladı. Türk olan Tolunoğulları Devleti’nin Mısır’da kurulmasıyla Türkçe Arapça ile etkileşim sürecine girdi. Irak ve Suriye’de kurulan Selçuklu Devleti döneminde ise iki dil arasındaki etkileşim gelişti. Mısır’ın Osmanlı topraklarına katılmasıyla da kaynaşma dönemi başladı.³⁵² Bu etkileşim sonucunda Türkler Arapçayı öğrenme ihtiyacı hissettiler. Kısa sürede Arapça eğitimi kurumsallaştırılarak ilk defa medreselerde öğretilmeye başlandı.³⁵³ Bu eğitim medreselerde bugünkü anlamda hazırlık sınıfları diyebileceğimiz hazırlık medreselerinde yürütülmüştür. Bu medreselerde Dil bilgisi-çeviri yöntemiyle yürütülen öğretimin materyalleri de tabii olarak Dil bilgisi türü kitaplardan oluşmakta idi. Hazırlık aşamasında öğretilen bu kitapların içeriği ezberlenmeden bir üst medreseye geçme imkânı sunmayan bir sistem üzerine kuruluydu.³⁵⁴

³⁵¹ Yusuf Doğan, Tahirhan Aydın, *el-Müşkilâtü’l-leti tuvacihi ta’limu’l- luğati’l-‘Arabiyye fi Türkiye*, Sivas, C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, c.XVII, 2013, s. 35.

³⁵² Doğan, *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*, s.41.

³⁵³ Doğan, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, s. 51.

³⁵⁴ Dursun Hazer, *Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları*, Çorum, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:1, 2002, s. 275.

Cumhuriyet döneminde medreselerin kapatılmasıyla resmî okullarda Arapça öğretimine ara verilmiştir. Zamanla Dâr'ul-Funûn'a bağlı İlahiyat Fakültesi ve birkaç imam hatip mektebinde resmî olarak yeniden başlamış ve 1930'da imam hatip mekteplerinin, 1933 yılında da ilahiyat fakültelerinin kapatılmasına kadar devam etmiştir. Bu dönemden sonra hâlkın teveccühüyle medreselerde eski usulle Arapça öğretimi devam ettirilmeye çalışılmıştır. 1951 yılında çeşitli illerde imam hatip okullarının açılmasıyla yeniden resmî olarak öğretilen Arapça, sonraki yıllarda edebiyat fakültelerinin Doğu Dilleri Bölümünde de okutulmaya başlanmıştır.³⁵⁵

Günümüzde ise İlahiyat fakülteleri ve edebiyat fakültelerinin Doğu Dilleri bölümleri başta olmak üzere, imam hatip ortaokulları, imam hatip liseleri, Kur'ân kursları, hâlk eğitim merkezleri ve devletin izniyle eğitim faaliyeti yürüten birtakım özel kurslarda Arapça öğretimi sürdürülmektedir.

Cumhuriyet döneminden itibaren Arapça öğretim yöntem ve materyallerinde yakın tarihe kadar pek farklılıklar izlenmemiştir. Bu durum Arap ülkelerinde hazırlanan setlerle tanışana kadar sürmüştür. Her ne kadar dil bilgisi, okuma kitabı, klasik metinler ve imam Hatip okulları Arapça ders kitapları türü eserler telif edilmiş olsa da yabancı dil öğrenme yöntemlerinden modern yöntem ve yaklaşımlara, günümüz öğrenci, öğretmen ihtiyaçlarına ve öğretim hedeflerine cevap verecek donanımda bir set ortaya konulamamıştır.

Ancak imam hatip okullarına yönelik 1970'lerde başlayan öğretim programları 2011 yılına kadar sürekli sürekli bir gelişme göstermiştir. Özellikle 2011'den sonraki imam hattip okulları Arapça kitapları modern yöntemler benimsenerek iletişimci yaklaşımın öne çıktığı metotlarla hazırlanmaya başlanmıştır.³⁵⁶

Arap âleminde yabancılara Arapça öğretme amaçlı setler, 1980 yıllarından sonra hazırlanılmaya başlandı. Bu setler Arap ülkelerinde okuyan Türkiyeli öğrenciler aracılığıyla Türkiye'ye taşınarak zamanla başta ilahiyat fakülteleri olmak üzere Arapça öğretimi yapan birçok sivil ve kurumsal alanlarda kullanılmaya başlandı. Ancak hız, bilgi, bilişim ve ulaşım çağı insanının değişen anlayış ve

³⁵⁵ Yakup Civelek, **Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler**, Van, Yüzüncü Yıl İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, Aralık 1998, s. 230.

³⁵⁶ Sultan Şimşek, **İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin Tarihi Süreci**, İstanbul, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Akdem Yayınları, 2001, s.48-53

yaşam şartları karşısında bu setlerin yenilenmemesi, yazıldıkları coğrafyanın dil, kültür ve din anlayışının farklı olması, içerik hazırlama stratejilerinin gelişimi bu setlerle yapılan öğretimde kullanıcı memnuniyetsizliği oluşturdu. Tüm bu ve benzeri sebepleri fark eden bazı akademisyenler Türkiye’de sürdürülen Arapça öğretimi odaklı setler hazırladılar. Bu setler aşağıda da kısaca tanıtılacağı üzere iki settir.

1. *Akademik Arapça (el- ‘Arabiyyetu li ’l-Câmiât)*
2. *Ebced*

2.1.2.1. Akademik Arapça

*Akademik Arapça*³⁵⁷ dil seti dil beceri ve unsurlarının tamamını sunan içeriğiyle Türkiye’de telif edilen ilk Arapça öğretim setidir. Süleyman Kablan tarafından 2012 yılında başlanılan telif çalışması 2016 yılında tamamlanmış ve 24 kitaplık bir set biçiminde basılmıştır.³⁵⁸ Setin muhtevası her biri dört ciltten müteşekkil Muhâdese, İstima, Kırae, Sarf, Nahiv, Kitabe ve İmla kitaplarından ibarettir.

Set, Türkiye üniversitelerinde sürdürülen hazırlık sınıfları Arapça öğretim programlarını ve bir yıllık eğitim ve öğretim süresini dikkate alınarak dil düzeylerini dört düzey tanımlaması ile hazırlanmıştır. Bu yönüyle yoğunlaştırılmış dil öğretim materyali niteliğindedir.

Yazar, Akademik Arapça telif hedefini; Üniversite öğrencilerine, Arapça öğrenim süreçlerinde en gelişmiş “uluslararası yedi dil öğrenme” metodu ile hazırladığını, Türkiye kültürüne uyumlu, güncel içerikli ve akademik düzeyde yazılı, modern öğrenim teknolojilerine uyumlu, sesli ve görüntülü Arapça öğretim seti sunmak şeklinde açıklamıştır.³⁵⁹

³⁵⁷ **Akademik Arapça** dil setinin hazırlanma hedefi, hedef kitlesi, sette kullanılan dil, set içeriği, setteki derslerin toplam ders saati, set için önerilen haftalık ders saati ve programı, setin içerik konuları vb. açıklamaları her kitabın birinci cildinde detaylı açıklanmıştır.

³⁵⁸ Süleyman Kablan, *el-‘Arabiyyetu li ’l-Câmiât* **Akademik Arapça**, c.XXIV, İstanbul, Nahiv I, 2016, s.2.

³⁵⁹ Kablan, **Akademik Arapça**, Sarf, c. I, s,5.

Bu yönüyle dil basamaklarından standart dil öğretimi ile özel amaçlı dil öğretimi birleştirilerek değişik fakültelerdeki dil öğretim hedeflerine yardımcı materyal sunmayı hedeflediği görülmektedir. Nitekim setin hedef kitlesi, ilahiyat, islamî ilimler, Arap dili ve edebiyatı fakülteleri, mütercim-tercümanlık bölümleri ile Akademik dil öğretim kursları ile sınırlandırılmıştır.³⁶⁰

Günlük hayatta kullanılan ve edebiyatta yaşayan modern fasih Arapça, sahih dil seviyesinden fasih dil seviyesine doğru “*aşamalı dil gelişimi*” sistemine uyularak kullanılmıştır. Yerel dil kullanım farklılıklarına ve lehçelere yer verilmemiştir. Ara dil kullanımına ise yer verilmemekle beraber Sarf ve Nahiv kitapları “*kendini dene*” sınavlarında az da olsa kullanılmıştır.

Set kitapları telifinde yukarıda da açıklandığı üzere birden fazla yöntem kullanılmıştır. Bunlar;

Okuma kitaplarında bilişsel öğrenme yöntemi,

Konuşma kitaplarında iletişimsel ve kulak-dil alışkanlığı yöntemi,

Sarf ve Nahiv kitaplarında düz varım, uygulamalı ve ders sonlarında dil bilgisi-çeviri yöntemi,

Yazma kitaplarında bilişsel öğrenme yöntemi,

Dinleme kitaplarında ise kulak-dil alışkanlığı yöntemidir.

Yukarıdaki kullanılan yöntemlerde de görüldüğü gibi aslında her dil becerisine göre yöntem tercihi yapılmıştır. Bu nedenle seti hazırlamada takip edilen metot “*seçmeli yöntem*” olmuştur. Ayrıca kitaplar arası bütünlük ve tamamlayıcılık sağlayabilmek için sette uygulanan “*sarmal yapı*” sistemi geliştirilmiştir.³⁶¹

³⁶⁰ Kablan, **Akademik Arapça**, c. I, s.5.

³⁶¹ Kablan, **Akademik Arapça**, c.I, s.6.

“*Sarmal yapı*”, daha önceki konularda öğretilen kelime, kalıp ifade, cümleler, dil yapıları vb. unsurların daha sonraki konularda da kullanılması anlamına gelmektedir. Bu yöntem, Akademik Arapça setinde;

- “Okuma” kitabı kelime, cümle ve yapıları “Nahiv” kitabında,
- “Konuşma” kitabı konuları “Okuma” kitabında,
- “Konuşma” dersi kelime, cümle ve yapıları ise “Sarf” kitabında kullanılmak suretiyle uygulanmıştır.

Bununla öğrencinin -özellikle sarf ve nahiv öğrenirken- dikkatinin sadece yeni öğrendiği yapıyı anlama ve uygulamaya yönlendirilmesiyle birlikte, sarf-nahiv dersinde yeni kelime öğrenme ve anlamadığı cümleyi öğretici eşliğinde keşfetme hatasından kurtarılması hedeflenmiştir. Böylece hem bir derste bir beceri kazandırılması sağlanmış hem de beceriler (kitaplar) arası sıkı bir bağ kurulmuştur.

Kısacası, Akademik Arapça öğretim seti yukarıda sunulan en gelişmiş dil öğrenme metotları ile hazırlanmış, “*seçmeli yöntem*” ve “*sarmal yapı*” metotlarıyla konular ve kitaplar arası uyum sağlanarak telif edilmiştir.

Kırae ve muhadese konuları:

a. **Avrupa Dil Portfolyösü** yabancı dil yeterlilik ölçütünde yer alan okuma ve konuşma becerileri konularına göre düzenlenmiş içerik ile,

b. **ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages)** tarafından belirlenmiş “*yapabilirim*” içerik ve ölçüleri; Türkiye insanının dil tutumlarına, ilahiyat vd. fakülte gerçeklerine ve Akademik Arapça kazanımına bağlı kalınarak, yorumlanarak uygulanmıştır.

Akademik Arapça kitapları ders sayıları her kitap ve ciltlere göre değişmektedir. Kitaplardaki her ders, bir blok derste işlenecek şekilde hazırlanmıştır. Buna göre setin tamamında 390 ders yer almaktadır. Setteki her bir ders fakültelerde takip edilen blok ders uygulamasında uygulanacak zaman ve içerikte hazırlanmıştır. Blok ders uygulaması yerine 45 dakikalık tek ders sistemine göre ise 780 ders vardır.

	Sarf	Nahiv	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Toplam Blok
1.Cilt	24	18	20	20	16	8	106
2.Cilt	16	24	24	20	8	8	100
3.Cilt	8	24	24	20	8	8	92
4.Cilt	8	24	24	20	8	8	92
Toplam	56	90	92	80	40	32	390 Blok Ders 780 Ders saati

Tablo2.2. Akademik Arapça Ders ve Ders Saati Sayısı³⁶²

Sette, üniversite öğrencilerinin günlük yaşamlarını ve Akademik Arapça öğretim hedeflerini temel alarak hazırlanmış, 80 diyalog ve 150 okuma metni ile 50 sarf ve 74 nahiv dersi konuları yer almaktadır. “*Sarmal yapı*” yöntemiyle kitaplar arası sıkı bir bağ kurulmuştur. Ayrıca, öğrenim dil çıktılarını ölçme amacıyla iki haftada bir test uygulaması ve her kitabın sonuna ise genel deneme sınavı eklenmiştir. Sette toplam 36 test ve deneme sınavı sunulmuştur.

Ders planlaması kur sistemine göre haftalık ders saati ortalaması 26 ila 28 saatleri esas alınarak kabul edilmiş ve Kur’ân-ı Kerim dersi program dışı tutulmuştur. Her kitabın girişinde hem kur hem de kur sisteminin olmadığı iki dönemlik plana göre ders dağılım programı yapılmıştır.

Kitaplarda geçen metinlerin tamamı konuyla uyumlu resimlerle desteklenmiştir. Konuşan kişilerin fotoğrafları konuşma cümlelerinin önüne

³⁶² Kablan, **Akademik Arapça**, c.I, s.7

yerleştirilerek öğrenci zihninde olabildiğince canlandırılması hedeflenmiştir. Yine konuşanların sözcüklerinin geri planı renklendirilerek birbirinden ayrılmaları sağlanmıştır. Bu durum konuşmanın nerede başlayıp nerede bittiğini belirlerken okumayı ve rol değişimlerini daha açık fark etmeyi de sağlayabilir. Metinler, yeni kelimeler, tabirler ve ibareler resimlendirilerek göz, konuşma metinlerini diyalog şeklinde seslendirmek suretiyle de kulak ile dil öğrenme organlarına aktif kullanacak nitelikte hazırlanmıştır. Böylece derslerin fotografik hafıza ile zihinde, senaryo tarzı okuyuşlarla da bellekte yer etmesi kolaylaştırılmıştır.

Diyalog ve metinlerin tamamı seçkin bir Arapça telaffuz ile ana dili Arapça olan uzmanlarca hazırlanmış, yazı ve ses formatında www.akademikarapca.com adresinde herkesin kullanımına sunulmuştur.

Her dil becerisine göre farklı alıştırma türleri hazırlanmıştır. Konuşma; hitap cümleleri, tabirler ve kalıp kullanımlar, alıştırma türlerinde öne çıkan unsurlardır. Alıştırmaların başında yer alan talep cümlelerindeki emir fiiller, müzekker ve müennes kullanımıyla verilmiştir. Böylece emir fiilin her iki yapısının da dolaylı yolla öğrenimi sağlanırken kız öğrencilere de hitap edilmesi sağlanmıştır.

Okuma kitaplarında konuyu genelden paragrafa, paragraftan cümleye ve cümleden de kelimeye indirgeyen alıştırma türleri tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencilerde mekânîk alışkanlık oluşturmamak için dersler arası farklı alıştırma etkinlikleri yapılmıştır.

Konuşma içerikleri bir çocuğun dil öğrenme süreci gözlemlerine bağlı olarak yapılandırılmıştır. Nitekim çocuk dil öğrenimine dinleme becerisi ile başlar, harf seslendirme denemeleriyle ilerler ve ardından önce işaret diliyle anlam üretmeye, sonra sadece isimleri kullanmaya, derken basit cümlelere geçiş yaparak süreci ilerletmeye çabalar. İşte çocuklarda gözlemlenen bu dil serüvenini konuşma kitabında daha ilk derslerde “Eşyaları İşaret Ediyorum”, ikinci derste “Yakın Ve Uzağı İşaret”, üçüncü derste ise “Tanışma” konularını basit cümleler eşliğinde sunarak başlatır. Diyaloglar olabildiğince bir gencin gündelik hayatta en çok karşılaştığı konumlara göre sıralanmıştır. Her dersin sonunda “*Konuşuyorum*” diye kendi kendine konuşma becerisi kazandırmayı hedefleyen bir metin verilmiştir.

Yaşam, tatil, seyahat, alışveriş, hava durumu, telefon konuşmaları vb. diyaloglarda kişisel yaşamı merkeze alarak günlük hayatın sosyal yönü öne çıkarılmıştır. Muhadese konularının tamamında iletişim çağında yaşayan üniversite öğrencilerine Arap topluluklarla iletişime geçme isteği kazandırılmak istenmiştir. Nitekim bir dilin en etkileyici, sürükleyici ve heyecanlandırıcı yönü, kişinin öğrendiği dilde konuşulanı anlaması ve o dilde kendini ifade edebilmesidir.

Konuşma kitabının ilk üç cildinde her dersin sonunda öğrenciye kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak konuşma becerisini kazandırmak için kendi kendine konuşan diyaloglar yerleştirilmiş ve öğrenciden bu diyalogu anlayıp yanındaki arkadaşıyla da benzer bir diyalog gerçekleştirmesi istenmiştir. Dördüncü ciltte ise öğrenciye basın dilini kazandırmak için her dersin sonunda konuyla ilgili bir basın metni eklenmiştir. Metinler dünyaca ünlü Arapça yayın yapan basın kurumlarından alıntı yapılarak hazırlanmıştır.

Dinleme dersi materyalleri seviyelere göre hazırlanmış diyalog, metin, çizgi film, hikâye, sinema filmi, şiirler ve ezgilerden oluşmaktadır. Her dersin etkinlikleri ile temel kelime ve kalıp ifade tabloları da hazırlanmıştır.

Okuma metinleri, bir üniversite öğrencisinin, lise sonrası üniversite kazanmasından kalacak yer tercihi kadar tamamen günlük yaşamın konuları, metin diliyle aşamalı dil gelişimi göz önünde bulundurularak somuttan soyuta doğru ilerleyen 92 metinden oluşmaktadır. Konuşma kitabı konularıyla benzer konular metin kıvamında sunularak kitaplar arası sarmal bir ilişki kurulmuş, konular ise standart dil konuları ile sınırlandırılmıştır. Günlük hayat, hayattaki zıtlıklar, kıtalar, Türkiye, Arap âlemi, kişisel gelişim, rekabet, icatlar vb. konularla akademik dil yapısına geçiş yapılmaya çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik heyecanını tetikleyen bu konular alıştırmalarla pekiştirilmiştir. Son kitapta ise eğitim, İslam medeniyeti, tarihî şahsiyetler, eşitlik, savaş, çağdaş edebiyat, insanın değeri gibi konularla akademik dil düzeyinde metinler yer almaktadır. Konuşma kitabının 4. cildinde basın Arapçası, okuma kitabının 4. cildinde de güncel meseleler ile edebiyat dili kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Ebu'l-Atahiyye, Ahmed Şevki,

Menfalûtî, Ali Tantavi vb. Arap edebiyat öncülerinden nesir, şiir ve hikâye türlerinde metinler sunulmuştur.

Okuma ve Konuşma kitaplarındaki her yeni metinde ilk defa geçen kelimeler resim eşliğinde sunulmuştur. Fiiller; *mazi*, *müzari*, *mastar* ve *emirleriyle* verilirken isimler de müfretleriyle beraber *çoğulu*, yer yer *eş* veya *zıt* anlamlarıyla da sunulmaya çalışılmıştır. Kelimelerin bellekte rahat yer edebilmesi için görsel kelime ile görsel zekâ ilişkisinden hareket edilerek bütün kelimeler resimlerle hazırlanmıştır. Yine “*sarmal yapı*”, “*çoklu zekâ*” ve “*tekrar yöntemi*”ne uyularak daha önce geçmiş önemli kelimeler yeni derslerde de kullanılarak bir daha hatırlatılmıştır.

Sarf ve Nahiv arasında birbirini destekler şekilde bol tekrarlı ders içeriği oluşturulmuştur. Örneğin, emir fiil Sarf kitabında sadece nasıl yapılacağı ve çekimi düzeyinde verilirken Nahiv dersinde anlamı, kullanımı ve cümledeki yerine göre irabı yönüyle ele alınmıştır.

Sarf ilmi, Arapçayı yeni öğrenci bir kişinin en çok muhtaç olduğu kelime türü bilgisi ilmidir. Bu nedenle ezber ve uygulama Sarf dersleri için çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle Sarf kitabında ezber ve uygulama ağırlıklı bir yol izlenmiştir. Sarf çekimleri yeni bir yöntemle öğrenciyi bunaltmadan aşama aşama sunulmuş kelime ve kullanımı esas alan bol miktarda alıştırma hazırlanmıştır.

Sarf kitabı dersleri tablolarla desteklenmiştir. Tablolar ezberleme ve uygulama yani alıştırma tablolarıdır. Şematik öğrenme karışık gibi görülen yapıları daha zihinde resmederek kolayca ezberlenmesini sağlayacaktır.

Nahiv kitabı dersleri ders içeriğine bağlı olarak değişen dinamik bir yapıda hazırlanmıştır. Nahiv kitapları şu metotla hazırlanmıştır: Kolaydan zora, basit yapılardan birleşik yapılara, dersler arası basamak oluşturma, ders örneklerinde öğrenilmemiş yapı örnekleri vermeme, kavaid bilgilerinde detaylardan sakınma, uygulama alıştırma çalışmalarında okunan metnin nahivini anlamayı önceleme, bir derste bir yapı öğretimiyle yetinme, öğrencinin tüm dikkatini öğrenmekte olduğu yapıya yöneltme, olabildiğince yeni kelime ve karmaşık yapı cümlelerden uzak durma, setin okuma ve konuşma kitaplarında yer alan kelime ve cümleleri kullanma, şema

ve tablolu öğretim, alıştırma türlerinde mekânîlikten uzak kalma bunlardan bazılarıdır.

Nahiv dersleri, dersler arası birbiriyle ilişkili sarmal yapıyla hazırlanmıştır. Bir önceki ders bir sonraki dersin anlaşılması için basamak oluşturacak şekilde sıralanmıştır. Bu bağlamda konular arası öncelik sonralık sıralamasına özellikle dikkat edilmeye çalışılmıştır. Mümkün oldukça işlenmemiş yapı, kelime ve cümle örneklerinden uzak durulmaya çalışılmıştır. Derslere önce örnek cümlelerle başlanmış, ardından “Kaide” verilmiştir. Örnek cümleler basit cümlelerden ve kaide açıklamalarına örnek olacak içerikte hazırlanmaya çalışılmıştır.

Nahiv derslerinin öğrencideki motivasyon değerini arttırmak amacıyla bütün derslerde konuyla ilgili bir hikmet sunulmuştur. Bu hikmetler Nahiv dersini daha sevimli ve kalıcı kılmak gibi bir nedenle hazırlanmıştır.

Derslerin sonunda öğrencinin dersi daha iyi kavrama ve uygulamasına yardımcı olmak için sekiz cümleden oluşan Arapça ve Türkçe cümleleri karşılıklı tercüme etmesi istenmiştir. Bu tür alıştırmaların öğrencinin ders performansını arttıracak ve öğrenilen yapının ana dildeki kullanımını da görmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Alıştırmaların başında yer alan talep cümlelerinde emir fiil, müzekker ve müennes kullanımıyla verilmiştir. Böylece emir fiilin her iki yapısının da dolaylı yolla öğrenimi gerçekleşirken kız öğrencilere de nasıl hitap edileceği öğretilmiş olmaktadır.

Setteki toplam kelime sayısı 6500-7000 arasındır. AOBM’ye göre C1 düzeyi gösteren bu sayı dinleme dersi videolarıyla beraber belirlenmiştir.

90 gr kuşe kâğıda 4 renkli lüks baskı yapılmıştır. Setin derslere kitaplara ve derslere göre görsel yapısı değişmektedir. 20x27 ebatlarında ve 2017 baskısında 18 ciltlik bir biçimle yayımlanmıştır.

Set 2016 yılında değişik fakültelerde ders materyali niteliğinde okutulmuştur. Bu süreçte, kullanıcı görüşleri alınarak 2017 baskısı gözden geçirilmiş, yeni haliyle tekrar basılmıştır.

Setin diğer setlerden farklı özellikleri şunlardır:

1. Eğitim teknolojisini ileri düzeyde kullanmıştır. Bunlar;
 - a. Karekod uygulaması ile bütün diyalog ve okuma metinleri akıllı telefonlarla her zaman dinlenebilir. Telefonlara ses dosyaları indirmek suretiyle de dinlenebilir.
 - b. www.akademikArapca.com sitesi, interaktif program alt yapısıyla hazırlanmıştır. Site bütün kitapları içeren ve kolay kullanımlı bir ara yüze sahiptir. Her zaman bilgisayar ve akıllı telefonlarla setin yazılı, görsel ve sesli bütün içeriğine erişim sağlanabilir.
2. Dinleme dersi kitapları ve videoları düzeylere göre hazırlanmıştır.
3. Kitabe, imla ve inşa kitapları mevcuttur.
4. Sadece üniversite öğrencileri ve ortamı esas alınarak hazırlanmıştır.
5. Standart dil öğretimi ile özel amaçlı dil öğretimi ilk defa birlikte sunulmuştur.
6. Sarmal yapı ile beceriler ve dersler arası ilişki kurulmuştur.
7. Fakültelerdeki her ders için bir kitap tahsis edilmiştir.
8. Arap olmayan bir Türk tarafından telif edilmiştir.³⁶³

Setin olumsuz yönleri ise;

1. Yazar set hazırlamada kabul ettiği ölçülere bazen uyamamıştır.
2. Baskı ve hareke hataları bulunmaktadır.
3. Sarf ve nahivde bazı bilgi hataları ve eksikliklerine rastlanmıştır.
4. Sarf ve nahiv alıştırmaları çok fazla olup bir derste bitirilmesi zor olabilmektedir.
5. Soslendirmelerde çok azda olsa eksik veya hatalı okumalar bulunmaktadır.

³⁶³ Kablan, **Akademik Arapça**, c.I, s.9

6. Bazı resimler kelimelerin içeriğini yansıtamamaktadır.
7. Kitap sonlarında kelime listesi veya sözlük bulunmamaktadır.
8. Aynı düzeydeki metinler arasında yer yer seviye farklılıkları bulunmaktadır.

2.1.2.2. Ebced Silsiletü li-Ta‘lîmî'l-Luğatî'l-'Arabîyyeti li'n-Nâtikîne bi-Gayrihe

Ebced Arapça öğretim seti, Ahmed Nettuf, Muhammed Nur Yusuf, Sabri Türkmen, Atik Aydın ve Hüseyin Polat tarafından telif edilmiştir. Set, telif kadrosunun bir yıllık yoğun çalışması sonucu hazırlanmıştır. Yazarlar telif öncesi diğer setler ile CEFR ve ACTFL gibi dil çerçevelerini inceleme sonucu Ebced setinin her dil becerisine göre ayrı bilimsel dayanaklarını hazırladıklarını bildirmektedirler.³⁶⁴

Ebced, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hocalarının Arapça öğretim seti hazırlama projelerine onay veren İnönü üniversitesi tarafından finanse edilmiştir.

Set, İlahiyat ve İslamî ilimler fakülteleri hoca ve öğrencilerinin Arapça öğretim/öğrenim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla telif edilmiştir.

Set, içerik sunmada ünite sistemini benimsemiştir. Dil becerilerine göre belirlenen temel ilkeler her üniteye sırayla şöyle verilmektedir:

- Ünite genel başlığı, hedefi ve konu detayları,
- Yeni kelimeler ve kalıp ifadeler,
- Dinleme 2 sayfa,
- Muhadese 2 sayfa,
- Dil bilgisi -Nahiv- 2 sayfa,
- 1. Okuma metni ve alıştırmaları 2 sayfa,
- Tabir 2 sayfa,
- Dil bilgisi -Sarf- 2 sayfa,

³⁶⁴ Ahmet Nettuf, Muhammed Nur Yusuf, Sabri Türkmen, Atik Aydın, Hüseyin Polat, **Ebced silsiletu li-ta‘lîmî'l-luğatî'l-'Arabîyyeti li'n-nâtikîne bi-gayrihe**, c.IV, Malatya, 2016-2017, c.I, s.5; Bundan sonra “Ebced” kısaltmasıyla kullanılıacaktır.

- 2. Okuma,
- Dil bilgisi Nahiv 2 sayfa,

Dinleme dersleri birinci kitapta her ünite de ilk ders olarak verilmiştir. Diğer ciltlerin tamamında ise iki ünite de bir verilmiştir. Üçüncü ve dördüncü ünitelerde ise her iki ünite de bir yer verilmiştir.

Set için önerilen ders planlaması her düzey 7 hafta ders ve bir hafta sınav şeklinde planlanmıştır. Haftalık ders saati ise 26 ders veya 13 blok derse göre yapılandırılmıştır. Ünite nin her bir dersi bir blok derste işlenecek şekilde planlanmıştır.

İlk iki kitaptaki ünite sayısı her birinde 14 tane dir. Üçüncü ve dördüncü kitaplarda ise on ikişer ünite vardır. Son iki kitapta ayrıca farklı aktiviteler yapılmasını amaçlayan “proje” başlığı altında ikişer bölüm yer almaktadır.

Her hafta altı veya 7 ders ihtiva eden iki kısa ünite den oluşur. Her ders iki sayfalık bir içerikle sunulmuştur. Alıştırma kitabında ise her ders için bir sayfalık alıştı rma etkinlikleri yer alır. Dersler ünite konusuyla irtibatlandırılmaya çalışılmıştır. Setin toplam ders sayısı 370’dir.³⁶⁵ Setin ilahiyat ve İslamî ilimler fakültelerine yönelik hazırlandığı gerçeği ile ders içerikleri ve sayısı pek uyuşmamaktadır. Özellikle bu fakültelerde sürdürülen öğretimin dil unsurları dağılımlı, hocalar arasında paylaşımlı yani çok öğretmenli programlar olması, ayrıca derslerin blok zamanlı yapılması 2 sayfalık içeriğin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu yetersizliğin alıştı rma kitaplarındaki her ders için hazırlanmış bir sayfalık alıştı rmalarla giderilmesi de pek mümkün görülmemektedir.

³⁶⁵ Nettuf, **Ebcd**, c.I, s.6; Setin mukaddimesinde verilen bu bilgilerle setin resmi sitesinde yer alan bilgiler uyuşmamaktadır. Bkz. (Çevirimiçi) <http://www.abjadarabi.com/web/dalel/abjad-lables/>, 04.12.2017.

Setin ünite ve ünitelere göre kelime dağarcığına gelince:

	1. Kitap	2. Kitap	3. Kitap	4. Kitap
1. Ünite	28	31	30	30
2. Ünite	22	34	16	20
3. Ünite	46	33	28	26
4. Ünite	64	21	17	25
5. Ünite	45	28	25	24
6. Ünite	54	16	23	26
7. Ünite	22	21	22	29
8. Ünite	43	27	23	31
9. Ünite	19	21	28	25
10. Ünite	31	22	22	29
11. Ünite	38	22	23	22
12. Ünite	13	23	23	27

13. Ünite	41	31	---	----
14. Ünite	36	20	----	----
Toplam	502	299	280	314

Tablo 2.3. Ebced Kitaplara Göre Ünite ve Kelime Sayısı³⁶⁶

Setin kelime dağılımında iki sorun görülmektedir. Bunlar, birinci kitaptaki kelime sayısının çokluğu ve dersler arası yeni kelime sayısının düzensizliğidir. Setteki öğretimi gerçekleştirilen kelime sayısı yukarıdaki tabloda görülen toplam sayıdan (1395) daha fazladır. Yazarlar ünitelerde geçen her yeni kelime ve kalıp ifadeleri ünite başlarında yer alan yeni kelimeler listesinde yazmamışlardır. Yeni kelimelerin en çok kullanıldığı okuma ve konuşma metinleri sayısının 72 okuma metni ile 48 diyalog metninin yaklaşık 2000-2500 kelimelik bir dağarcığa sahip olduğu söylenebilir. Setin kelime dağarcığının AOBM'deki işaret ettiği düzey ise B1'dir. Setin resmî sitesinde ise CEFR ve ACTFL çerçevelerinin bütün düzeylerini kapsadığını belirten bir tablo ile gösterilmiştir.³⁶⁷ Ancak gerek kelime sayısı gerekse ağırlıklı kazandırılmaya çalışılan becerinin dil unsurlarından sarf ve nahiv olması sitede verilen tablonun güvenilirliğini zedelemektedir.

Ebced setinin her bir kitabı bir düzey olmakla beraber her düzeye göre başlıkları vardır. Bunlar:

1. Düzey: Ben ve Dünyam
2. Düzey: Etrafımdaki Dünya
3. Düzey: Aktüel Konular
4. Düzey: Beşeri Bilimlerdir.³⁶⁸

³⁶⁶ Kelime sayıları ünite girişlerinde verilen yeni kelime ve kalıp ifadeler listesi sayılarak hazırlanmıştır.

³⁶⁷ Bkz. (Çevrimiçi) <http://www.abjadarabi.com/web/dalel/abjad-lables/> 04.12.2017.

³⁶⁸ Nettuf, **Ebced**, c.I, s.6.

İçerik düzenlemesinde şu ilkeler uygulanmaya çalışıldığı bildirilmiştir;

- 1- Kolaydan zora,
- 2- Öğrenci çevresi ve yaşamla bağlantılı içerik oluşturmak,
- 3- Öğretim içeriği ile dil becerileri arası uyum sağlamak.³⁶⁹

Her ünite biri öğretici diğeri ise beceri kazandırıcı iki ana içerik etrafında dönmektedir. Bu nedenle her ünite, temel konuyla ilgili ana kelime ve kavramlarla beraber dilsel anlatım, yazı ve dil bilgisi vb. dil unsurları da sunmuştur.

Setin kültürel yapısı ise ilahiyat ve İslamî ilimleri ana eksene alan bir dinî yapıdadır. Metinler ilk düzeyden son düzeye doğru yoğunluğu ve uzunlu artacak şekilde hazırlanmıştır.

İnsan yaşamında dil öğrenme hedeflerine en çok hizmet eden dil becerileri dinleme ve konuşma olması nedeniyle bu becerilere öncelik verilmiş, hatta son düzeylere kadar -özellikle dinleme iki ünite de bir yer alsada- devam ettirilmiştir.³⁷⁰

Okuma metinleri kelime ve kalıp ifadeler ile sunulurken yazma becerilerinde yeni öğrenilen kelime ve kalıp ifadelerin kullanılmasına çalışılmıştır.

Konuşma ve yazma becerilerini dil bilgisi dersi ayırmaktadır. Böylece dil bilgisine her iki beceriyi tamamlama fonksiyonu yüklenmiştir.

Yazarlar ilk düzey dil bilgisi konularını uygulamalı gramer yaklaşımıyla ve Dil bilgisi tanım ve kavramlarından uzak durarak hazırladıklarını bildirseler de³⁷¹ hakikatte durumun böyle olmadığı ortadadır. Nitekim sarf ve nahiv konularının beraber verildiği birinci ciltteki 35 dersteki dil bilgisi içeriği geleneksel metot ve kavramlarla hazırlanmıştır. Birinci ciltte “*Kavâid*” başlığıyla herhangi bir ayrıma gidilmeksizin sunulan sarf ve nahiv konuları ikinci ciltten itibaren ayrıştırılarak sunulmuştur. Üçüncü ve dördüncü kitaplarda teorik dil bilgisi anlatımına çokça yer

³⁶⁹ Nettuf, **Ebced**, c.I, s.6-7.

³⁷⁰ Nettuf, **Ebced**, c.I, s.7.

³⁷¹ Nettuf, **Ebced**, c.I, s.8.

verilmiştir.³⁷² Setin en fazla ders içeriği sarf ve nahiv konularından ibarettir. Öyle ki setteki 370 dersten 143 tanesi sarf ve nahiv dersleridir.

Setin bütün içeriği üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Ünite öncesi hazırlık soruları, öğrenciyi konuya ısındırma hedeflidir.
2. Genel anlama, ünite konusunun öğrenci tarafından ana fikrinin kavranmasını sağlar.
3. Detaylı anlama ise ünite konularının her yönüyle anlaşılıp etkinliklerin sağlıklı yapılmasına hizmet eder.³⁷³

Öğretim teknolojilerinden “gerçekliği arttırılmış AR” okuma sistemi kullanılmıştır. Akıllı telefon uygulaması olan “AR” programı sadece akıllı telefonlarda çalışmaktadır, bilgisayar ve akıllı tahtalarda kullanılamamaktadır. Dinleme, okuma ve diyalog metinleri bu program eşliğinde dinlenebilmektedir.³⁷⁴

Çalışma kitaplarının hedefi öğrencilere fakülte ortamında öğrendiklerini bireysel imkânlarla devam ettirebilmektir. Her ders için bir sayfalık alıştırmalar ihtiva eder. Bu yönüyle bireysel nitelikli ölçme değerlendirme materyali şeklinde de görülebilir. Aynı şekilde öğretmen için sınıf içi ders kitapları dışında ek aktivite materyali şeklinde de değerlendirilebilir.³⁷⁵

Çalışma kitapları öğrenci kitaplarıyla eş zamanlı ve konulu hazırlanmıştır. Öğrencide dil becerilerini kazandırmada şu dört özelliğe dikkat edilmiştir;

1. Benzer alıştırmalar, öncelikli husus öğrenci kitabında geçen kelime kalıp ve durumların benzerinin tekrar edilmesi şeklindedir.
2. Analiz alıştırmaları, ünite konusuyla bağlantılı kalarak öğrencinin her dil becerisini detaylı kazanmasına yardımcı olan alıştırmalardır.

³⁷² Nettuf, **Ebced**, c.2, s.10-13.

³⁷³ Nettuf, **Ebced**, c.I, s.9.

³⁷⁴ Nettuf, **Ebced**, c.I, s.8; Setin mukaddimesinde programa nasıl erişileceği ve kullanılacağı bilgisi verilmemiştir. Setin sitesinde ise “Aurasma” adlı uygulamanın akıllı telefona indirilmesi bildirilmekte, ancak program uygulamalar arasında bulunamamış, bulunanlar ise fonksiyonel çalışmamıştır. Bkz. (Çevirimiçi) <http://www.abjadarabi.com/web/dalel/wakee/> 5.12.2017.

³⁷⁵ Ahmet Nettuf, Muhammed Nur Yusuf, Sabri Türkmen, Atik Aydın, Hüseyin Polat, **Ebced kitabı't-tedribât**, c. IV, Malatya, 2016-2017, c.I, s.5.

3. Dil alıştırmaları, dinleme ve konuşma becerilerinin konuşma sırasında dil bilgisi ve yazma becerisi ile birleşerek daha çok yeni kelimeler kullandırarak dilsel ifadeler kazandırmaya yöneliktir.

4. Yazma alıştırmaları, her düzeyde değişmekle beraber öğrencinin yazılı anlatım becerisine yardımcı etkinlikler şeklinde hazırlanmıştır.³⁷⁶

Alıştırma kitaplarındaki etkinlikler öğrenci kitabındaki konularla uyumlu bir yapıda olduğu gözlenmiştir.

Biçim yönüyle set 21x30 ebatlarında basılmıştır. Dil kitaplarında ise daha önce de açıklandığı üzere 20x27 tercih edilmektedir. Öğrenci kitaplarında 90 gr kuşe, alıştırmaları kitaplarında ise 90 gr birinci hamur kâğıt tercih edilmiştir. Öğrenci kitaplarının sayfa sayısı 205 ile 250, alıştırmaları kitabı ise 105 ile 128 sayfa arası değişmektedir. Setin öğrenci kitapları boyutları, sayfa sayısı ve kullanılan kuşe kâğıt, özellikle -*Beyne yedeyk* setinin ilk dönem baskılarında da olduğu gibi- öğrenci ve öğretmen için taşıma zorluklarına neden olmaktadır. Bu durum -*Beyne yedeyk*'te de yapıldığı üzere- kitapları ikiye ayırarak çözülebilir. Alıştırma kitabı ise sayfa sayısı az ve kâğıt cinsi kuşe kâğıda göre daha hafif olduğundan daha kolay bir kullanıma sahiptir.

Sette her ders için aynı tasarım ama farklı bir renk kullanılmıştır. Sayfa içi tasarımda son dönemlerde pek tercih edilmeyen kesin çizgili kare ve dikdörtgen geometrik çizimler uygulanmış. Öğrenci kitapları dört renk, alıştırmaları kitapları ise iki renk tekniği ile basılmıştır. Sayfalarda arka planın sürekli renklendirmesi gözü yorduğu gibi sayfanın estetik değerini de düşürebilir.³⁷⁷ Dil kitapları sayfa tasarımlarında daha çok sade yapı ve ders veya alıştırmaları birbirinden ayırıcı hafif tasarımlar tercih edilmektedir.

Ebced'i diğer setlerden ayıran temel özellikleri:

³⁷⁶ Nettuf, *Ebced kitabı't-tedribât*, c.I, s.5.

³⁷⁷ Nettuf, *Ebced*, c.I, s.112.

1. Türkiye’de üniversite öğrencilerine yönelik telif edilmiş ikinci settir.³⁷⁸
2. Türkiye’deki Türk ve Arap öğretim elemanların bir araya gelerek hazırladıkları ilk settir.
3. Birçok sette olmayan çalışma kitabı öğrenci kitabıyla birlikte yer almaktadır.
4. Sesli materyali ve diğer içerik bilgilerine erişmek için Dil öğrenim teknolojilerinden AR programı kullanılmıştır.

Setin olumsuz yönlerine gelince:

1. *Ebced* seti, *Beyne yedeyk* setinin merkeze alınarak telif edildiği izlenimi vermektedir.
2. Dil becerilerini hangi yöntemlerle kazandırılmaya çalışıldığı açıklanmadığı gibi sette ilk düzeyden son düzeye kadar monotonluk göze çarpmaktadır.
3. Metin düzeyleri çok hızlı yoğunlaşmaktadır.
4. Baskı, yazım ve hareke hataları bulunmaktadır.³⁷⁹
5. Alıştırmalar geliştirilmek istenen beceri türüne uygun değildir.³⁸⁰
6. Okuma ve sözlü anlatım becerileri yazma becerisi ile karıştırılmıştır.³⁸¹
7. Dil bilgisine çok yer verildiği gibi yabancıdan çok Araplara dil bilgisi öğretmen bir yaklaşımla hazırlanmıştır.
8. Sayfa tasarımı yoğundur.
9. Dil öğretim düzeyi B1’dir.

³⁷⁸ Türkiye’de üniversitelere yönelik ilk yayımlanan Arapça öğretim seti *Akademik Arapça* (2016) seti olmuştur. *Ebced* ise 2017 yılında yayımlanmıştır.

³⁷⁹ Nettuf, **Ebced**, c.3, s.92.

³⁸⁰ Muhâdese dersinde yazma alıştırmaları uygulamak vb. Bkz. Nettuf, **Ebced**, c.I, s.174-175; c.II, s.95.

³⁸¹ Nettuf, **Ebced**, c.I, s.8.

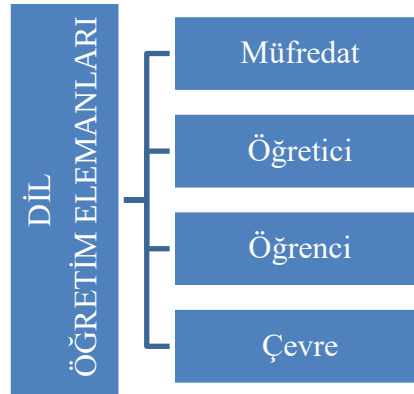
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. TÜRKİYE’DE YAYGIN KULLANILAN EL-‘ÂRABİYYETU BEYNE YEDEYK VE SİLSİLETÜ’L-LİSAN SETLERİ ÖRNEĞİNDE ÖĞRETİM SETİ MUHTEVA KRİTİĞİ

Türkiye’de kullanılan Arapça öğretim setlerini belirleme kritiklerinde de ifade edildiği üzere Arapça öğretim materyalleri içinde Türkiye’de en yaygın kullanılan ders materyalleri “*el-‘Ârabiyyetu Beyne yedeyk*”³⁸² ile “*Silsiletü’l-lisan*” setleridir. Bu setlerin dil öğretim seti muhteva kritiği yaklaşımıyla incelenmesi, Türkiye’de kullanılmakta olan Arapça öğretiminin dil materyalleri değerlendirmesi bağlamında, ülkemizde sürdürülen Arapça eğitim ve öğretimine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

3.1. El-‘Ârabiyyetu Beyne yedeyk

“Herkes İçin Arapça” programı, “Herkes İçin Arapça Vakfı” tarafından 2001 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Hedefleri arasında Beyne yedeyk setinin hazırlanması da bulunan vakıf programı, dil öğretim unsurlarına katkıda bulunmak için kapsayıcı ve uzun hedefli amaçlar belirlemiştir.



Şekil 3.1 Dil Öğretim Elemanları

Vakfın amaçları;

³⁸² Tez boyunca “**Beyne yedeyk**” kısaltması kullanılacaktır.

- Arapça öğrenmek isteyen herkese, mümkün olan tüm yöntemlerle bir set hazırlayarak bunu kolaylaştırmak,
- Modern teknolojiyi Arapça öğrenmek isteyenlerin hizmetine sunmak,
- Seminerlerle Arapça öğretmenlerinin seviyelerini yükseltmek,
- Televizyon ve radyo programları yapmak,
- Arapça eğitimi veren kuruluşların birbiriyle bağlantı kurmasını sağlamak,
- Arapça öğretimine katkı sağlayan diğer kuruluşlarla uyumlu bir tarzda çalışmak³⁸³ şeklinde açıklanmıştır.

Vakıf, seti iki yıl süren telif aşamasından sonra “*el-‘Arabiyyetu Beyne yedeyk*” ismi ile Abdurrahman bin İbrahim el-Fevzân, Merhum Muhtar Tahir Hüseyin ve Muhammed Abdülhâlik Muhammed Fadıl’dan müteşekkil bir heyet tarafından hazırlamıştır. Setin ilk baskısı “Herkes İçin Arapça Vakfı” yayınları arasına 2002 yılında basılmıştır. Kısa sürede Arapça öğretiminde uluslararası kullanım seviyesine yükselmiştir.³⁸⁴ Dünya çapında üniversiteler, yüksekokullar, okullar ve özel dil öğretim kursları *Beyne yedeyk* setiyle dil öğretimi yapmaya başlamıştır. Ancak ilerleyen satırlarda da açıklandığı üzere *Beyne yedeyk* seti kullanıcı görüşleri doğrultusunda dört defa gözden geçirilmiş ve düzeltilmiş yeni baskıları yayımlanmıştır. Öyle ki ilk baskı ile son baskılar arasında iki farklı set olma izlenimi verecek kadar değişime uğramıştır.³⁸⁵

3.1.1. Teorik Yapı

Yabancı dil öğretimi asırlar boyunca farklı yöntemlerle süregeldi. İlk dönemlerde “*المرحلة التقليدية*” geleneksel,³⁸⁶ sonra dil öğreniminde büyük bir atılımı

³⁸³ (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/ar/about-us>, 12. 05. 2018.

³⁸⁴ *Beyne yedeyk* yazarlarıyla Riyad’daki Herkes İçin Arapça Vakfı merkezlerinde yaptığımız görüşmede 2014 yılı itibarıyla “*Beyne yedeyk*” setinin 52 ülkede Arapça öğretiminde dil seti olarak kullanıldığı bildirilmiştir. Ayrıntı için bkz. (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/ar/about-us/statistics>, <http://arabicforall.net/ar/about-us/partners>, 12.05.2018.

³⁸⁵ Karşılaştırma için bkz. *Beyne yedeyk* 2002, 2011, 2014 ve 2017 baskıları setin gözden geçirilmiş ve düzeltilmiş dört farklı baskıdır.

³⁸⁶ Dilbilgisi-Çeviri yöntemi de denilir. Bu yöntemde yoğunluk metinlerin okunması tercüme edilmesine yöneltilir. Dil kuralları detaylandırılır, alıştırma yazılı ve tercümeyle dayalı olur. Okuma ve yazma becerilerini konuşma ve dinlediğini anlama becerilerinden üstün tutması

gerçekleştiren “المرحلة المباشرة” doğrudan öğretim³⁸⁷, ardından “المرحلة السمعية الشفوية” kulak dil yöntemi³⁸⁸ ve en son “المرحلة التوليفية الانتقائية” sentezci ve seçmeci dil³⁸⁹ öğretim yöntemleri geliştirdi.

Arapça öğretim setleri içerik konuları, eğitim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme alıştırmaları açısından karşılaştırıldığında İngilizce öğretim setlerinin etkisi altında hazırlandığı gözlemlenmektedir.³⁹⁰ *Beyne yedeyk* sonrası hazırlanan setlerde ise daha çok Avrupa dil başvuru metninin etkisi görülmektedir. Dil kitaplarının düzey tanımlamalarını A1, A2, B1 vb. biçiminde yapmaları bu etkinin şekilsel açıdan da olsa varlığını göstermektedir.

Yabancı dil öğrenimi uygulamalı dil bilimi (The Applied Linguistics) alanına girer. Uygulamalı dil dört ana kaynaktan beslenir ki bunlar, setin dayandığı dil teorisi, dil psikolojisi, sosyolojisi ve öğretim yaklaşımlarıdır.

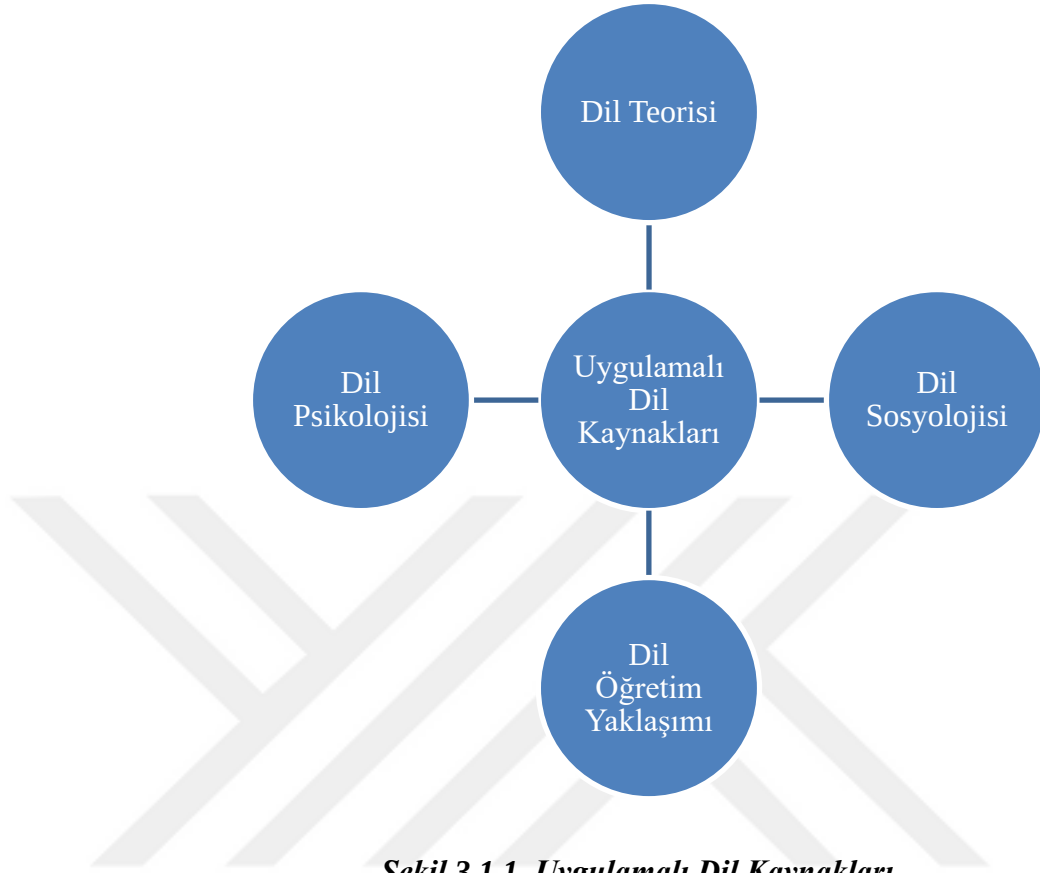
nedeniyle tenkit edilmektedir. Dilin ana yapısı anlaşılamadığı gibi insanlar arası iletişimin gerçekleşmesinde ana unsur olan dilin ses sistemi de oluşmamaktadır.

³⁸⁷ Avrupa’da 19.yy. ortalarında Fransız filolog “Yakup Cowan” tarafından geliştirilmiştir. Konuşma ve dinleme anlama becerilerine okuma ve yazma becerilerinden daha fazla önem vermiştir. Bu yaklaşımla dil bilgisi çeviri yöntemindeki konuşma ve anlama sorunu aşılrken bu defa dil becerileri arası bütünlük bir daha bozulmuş ve okuma ile yazma becerileri zaafa uğramıştır.

³⁸⁸ Dil bilgisi ve tercüme ile doğrudan öğretim yöntemlerini reddetme niteliğinde ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerinin ülke haricindeki görevlerini yapabilmeleri için gerçekleştirilen dil öğretiminde kullanılan bu yönteme “Dilsel Metot” da denilmiştir. Bu yöntemin temelleri; modelleme, toplu seslendirme, kısmi seslendirme, taklit ve karşılaştırma, çeşitlilik ve çoktan seçme vb. unsurlara dayanır. Hedefi dil ve esneklik olan bu yöntem öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini gereğinden çok öncelikle ve okuma ve yazma becerilerini ise fazlasıyla ihmal etmelerine bağlanmaktadır.

³⁸⁹ Daha önceki yöntemlerin başarısızlıklarına tepki üzerine ortaya çıkmıştır. Öğreticinin beceri kazandırmada beceri türüne göre başarılı sonuçlar elde edilmiş yöntemi seçerek yöntemler arası bir sentez yolunu takip etmesidir.

³⁹⁰ Abdu’n-Nur Muhammed el-Mahi Muhammed, **en-Nazariyyetü el-lugaviyyetü ve’n-nefsiyyetü ve’t-terbeviyyetü’l-hadisatü fi berâmicî ta’limi’l-Arabiyyeti li’n-nâtikine bi gayriha**, s.252.



Şekil 3.1.1. Uygulamalı Dil Kaynakları

Beyne yedeyk seti uygulamalı dil yöntemi başta olmak üzere birçok açıdan değerlendirilecektir. Bunlar; setin dayandığı dil teorisi, dil psikolojisi, sosyolojisi ve öğretim yaklaşımları, setin belirlediği hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirme gücü ile genel dil seti inceleme kriterleridir.

Dil teorileri, yabancı dil öğretiminde genellikle dolaylı olarak yer alır. Dil öğretimine teorik düzeyde önemli katkılarda bulunurlar. Tümevarım ve tümünden gelim metotlarına uyarak dilin bilimsel yönünü teşhis eder.

En temel dil teorileri:

- a. Yapısalcı (Structural Theory, Bünyeviyye)
- b. Üretken ve (The Generative Transformation Theory, Tevlidiyye, Tahviliyye)
- c. Toplumsal yöntemdir. (The Social Theory, İctimaiyye)

Dil Psikolojisi, dil öğretimine bireyde oluşan dil anlayışı ve davranışını konu edinir. Bireyin dil kazanımı ve kullanımı sürecine önem verir. Dil Psikolojisi:

- a. Davranışsal ve (Behaviorism Theory, Sulûkiyye)
- b. Bilişsel yaklaşımdan oluşur. (Cognitive Theory, Marifiyye)

Dil sosyolojisi, dil olaylarına toplumsal bir gerçek yönüyle yaklaşım sergiler. Toplumlar arası ortak bir dille iletişim kurmayı hedefler. Dil sosyolojisi dil öğretim yaklaşımı sosyal bağlam yaklaşımından (Context The Social Theory) oluşup dilin sosyal yönünü ele alır.

Dil Öğretim Yaklaşımları, “Dili nasıl öğretelim?”, “Eğitim öğretimde uygun öğretim metodu seçme yöntemi nedir?” sorularının cevabını vermeye çalışır. En yaygın dil öğretim yöntem ve yaklaşımları;

- a. Dil bilgisi çeviri yöntemi (Translation Method & Grammatical, Kavaid ve Tercüme)
- b. Direkt yöntemi (Direct Method, Mübaşir)
- c. Okuma yöntemi (Reading Method)
- d. Kulak-dil yöntemi (Audi-Lingual Method, Semiyye ve Şefeviyye)
- e. İletişim yöntemi (The Communicative Method, Tavasuliyye)
- f. Sessiz yol yöntemi (The Silent Way, Samita) ve
- h. Doğal yöntemdir.(Natural Method, Tabiiyye)³⁹¹

Bu metotlar içinde en çok tercih edilenleri ise şunlardır;

Dil teorilerinden DE Susser tarafından geliştirilen yapısalcı metot (Structural Theory, Bünyeviyye) ile temellerini Noam Chomesky’in yapılandırdığı Üretken metot (The Generative Transformation Theory, Tevlidiyye tahviliyye), dil psikolojisi

³⁹¹ Dil öğretim metot ve yaklaşımları için 1.Bölüm’de yer alan teorik yapı kısmına bakınız.

alanında Skinner ve Ivan Pavlov'un temellendirdiği davranışsal yaklaşım (Behaviorism Theory, Sulukiyye), dil öğretim yaklaşımları içinde ise İletişimsel (The Communicative Method, Tavasuliyye) yaklaşımdır.

Uygulamalı dil yöntemiyle *Beyne yedeyk* seti değerlendirmesine gelince, öncelikle setin telif hedeflerinden başlamak gerekecektir. Bu bağlamda sette takip edilen ana stratejiler, Arapça öğrenmek isteyenlere, bunu olabildiğince kolaylaştırmak, modern teknolojiyi Arapça öğreniminde destek materyal olarak kullanmak ve öğretim elemanlarına öğretmen kitaplarıyla rehberlik etmek şeklinde açıklanmıştır.³⁹² Setin telif amacını gerçekleştirmede ise diğer setlerden farklılaşarak;

- Setin hazırlanmasında modern teorileri,
- İçerikte kolay ve basamaklı metotları,
- Dilin dört temel becerisini birlikte geliştirmeyi,
- Uygun sıklıkta deneme sınavları ve
- Öğretimi destekleyen materyaller kullanmayı hedeflendiği bildirilmiştir.³⁹³

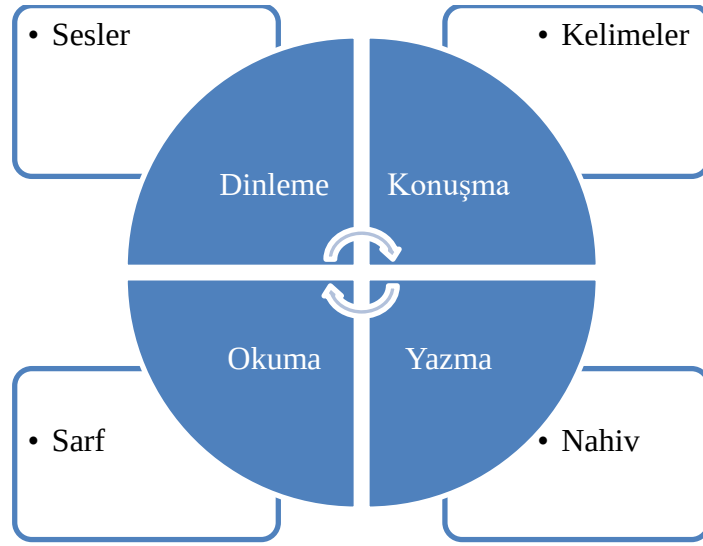
Beyne yedeyk seti hedeflerini bilimsel bir yaklaşımla;

- Dil yeterliliği ve unsurları kazanımı,
- İletişim kurma yeterliliği,
- Kültürel yeterlilik kazandırmak şeklinde açıklanmıştır.³⁹⁴

³⁹² Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I, s.ب.

³⁹³ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I, s.ج.

³⁹⁴ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I, s.ه.



Şekil 3.1.2. Dil Yeterliliği/becerileri ve Unsurları

Dil yeterlilikleri, dil unsurları ile dört dil becerilerinin kazanılmasını hedefler ki bu beceriler; “Konuşma (sözlü anlatım), dinleme (dinleneni anlama), okuma (okunanı anlama) ve yazmadır.” Dil unsurları ise “ ses sistemi, kelimeler, sarf ve nahiv” yapılarıdır. Dil yeterlilikleri ise dil, kültür ve iletişim gücü şeklinde sınıflandırılır.³⁹⁵

Setin iletişimsel yeterlilikteki hedefi “dil öğrencisinin, öğrendiği dili kullanan toplumların kullanımına uygun, dilin toplumsal bağlamı içinde kabul edilir düzeyde iletişimsel nitelikte kullanabilmesidir.”³⁹⁶ Dilin iletişimsel yönünü öne çıkaran bu yaklaşım setin ilk iki cildinde yeterince uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak üçüncü ve dördüncü ciltlerde konuşma diyaloglarına yer verilmemesi setin iletişim hedeflerini gerçekleştirmede ileri düzey konuşma becerileri gelişimi için yetersiz görülmektedir.

Beyne yedeyk seti kültürel yapısı, Arap kültürünü -ki bu kültür İslam kültürüdür- ve İslam’a aykırı olmayan dünyadaki değişik kültürleri farklı yönleriyle dil öğrencisine kazandırmak şeklinde açıklanmıştır.³⁹⁷ Setin kültürel yapısındaki Arap kültürü, Suudi Arabistan Devleti merkezli verilmeye çalışılmıştır. Nitekim

³⁹⁵ Abdu’n-Nur Muhammed el-Mahi Muhammed, **en-Nazariyyâtu el-Lugaviyyetu**, s.252.

³⁹⁶ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s.ھ.

³⁹⁷ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s.ج.

yazarların İslam kültürü içeriğini ibadetlerde sürekli hac ve umre³⁹⁸ ile şehirlerden iki mukaddes şehir Mekke ve Medine çokça vurgulanırken³⁹⁹ diğer ibadet ve Arap şehirlerine yok denecek kadar az yer verilmesi böyle bir yaklaşıma neden oluşturmaktadır. Yine ilgi çekici birçok konulara değinilmesine rağmen Suudi Arabistan Krallığının her yıl düzenlediği Kral Faysal Ödüllerinin⁴⁰⁰ bir ünite konusu niteliğinde yer alması da setin Arap ülkeleri ölçekli kültürel yapıdan uzak olduğunun bir başka göstergesi şeklinde değerlendirilebilir.⁴⁰¹ Kadının çalışması konusundaki yaklaşımda da yine Suudi Arabistan'da hakim din anlayışının etkisinde kaldığı görülmektedir. Çünkü İslam'da çalışma hayatıyla ilgili sadece kadının çalışıp çalışmayacağı ortamlar değil erkeğinde çalışıp çalışmayacağı ortamlar söz konusu olmasına rağmen çalışma konusu kadın merkezli ele alınmıştır.⁴⁰²

Tüm bunlara rağmen setin genel muhtevası bazı ünitelerde yerel konular ve bakış açıları içerse de genel olarak değişik ortamlara, farklı kültür ve dil çeşitlerine uyumlu hazırlandığı, ayrıca kültürel içeriğin seleflerine göre daha çekici bir üslupla sergilendiği de söylenebilir.

Dil öğretim hedefinin gerçekleşmesi bağlamında setin tamamında dört dil becerisinin kazandırılması dil elemanlarının eksiksiz ve dengeli bir şekilde dağılımıyla gerçekleşebilir. Birinci ciltte bu durum sözlü dil becerilerine ağırlık veren içerik düzenlemesiyle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Dersler sırasıyla önce dinleme ve konuşma becerileriyle başlar. İlk altı ders boyunca bu düzenle devam eder.

Öğretmen kitabında derslerin işleniş yönteminde işaret edildiği üzere dinleme alıştırmaları tek tek ve toplu tekrar yöntemleriyle izlenilmesi tavsiye edilmiştir. Bu yönüyle öğretmen ders boyunca süreci yöneten konumunda, öğrenci ise farklı dil etkinlikleriyle aktif bir şekilde dersi uygulayan rolündedir.

³⁹⁸ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/2, s.373.

³⁹⁹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.IV/1, s.67.

⁴⁰⁰ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.II/1, s.187.

⁴⁰¹ Konunun farkında olan yazarlar, Riyad'da gerçekleştirdiğimiz görüşmede, kültürel yapının Suudi Arabistan endeksli olması nedeniyle İran'daki Beyne yedeyk baskılarında bu ve benzeri konular değiştirmiş ve İran kültür ve coğrafyasına uygun içeriklere yer vermiş olduklarını bildirmişlerdir.

⁴⁰² Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.II/2, s.373.

Okuma metinlerine ve alıştırmalarına birinci ciltte çok az yer verilmiştir. Müellifler, dil öğretiminin ilk basamağında özellikle harflerin seslendirilmesi, hareke öğretimi ile sesli ve sesiz harf öğretiminin okuma becerisinde ilk kazandırılması gereken dil yetenekleri olduğunun farkında oldukları için okuma metinleri ve alıştırmalarında bu alana dikkat etmeye çalışmışlardır.

Okuma metinleri birinci ve ikinci ciltlerdeki dil düzeylerine uyumlu içerik ve biçimdedir. İkinci ciltten üçüncü cilde geçişte ise ciddi düzey farkı söz konusudur. Nitekim ikinci cildin metinleri kitabın sonuna kadar yarım sayfa iken üçüncü ciltte birden bir buçuk sayfaya çıkarılmıştır. Bu durum aşamalılık ve öğrenci motivasyonunu güçlü tutma ilkeleriyle çelişmektedir. Dördüncü ciltte aynı yoğunlukla devam ettirilmiştir.

Okuma becerisini kazandırmaya yönelik ilk aşamalardan son düzeye kadar setin tamamında yer alan alıştırmalar türleri ise;

- Kelime düzeyinde okuma,
- İfade ve cümle düzeyinde okuma,
- Paragraf düzeyinde okuma,
- Evet hayır soruları,
- Soruları cevaplama,
- Cümle tamamlama,
- Boşluğa uygun kelime yerleştirmedir.

Yazma becerisi ise yedi üniteye paylaştırılmış ve bütün harflerin mekânîk anlamda bakılarak yazılması şeklinde yapılandırılmıştır.⁴⁰³ Harf düzeyinde yazma ile başlatılan dersler harflerden kelime ve kelimelerden cümle kurmaya doğru aşamalı yazma tekniği uygulanmıştır. Yazma becerisi şu alıştırmalar türleriyle kazandırılmaya çalışılmıştır:

- Harflerden kelime, kelimelerden cümle kurma,
- Resimlerin altına yazı yazma,
- Cümle tamamlama,

⁴⁰³ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s.ç.

- Boşluk doldurma,
- Seceneklerden uygun kelimeyi bulma ve cümledeki yerine yazma ile
- Yazım hatasını bulma ve düzeltmedir.

Sette modern fasih Arapça dili kullanılmıştır. Klasik Arapça ve mahalli lehçelerden uzak kalınmıştır. Yine set dil öğretiminde ara dil kullanımına da yer vermemiş, ilk düzeyden itibaren son düzeye kadar bütün dil unsurları ve becerileri ara dil kullanılmadan kazandırılmaya çalışılmıştır.⁴⁰⁴

Beyne yedeyk seti yetişkin öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Program seviyesinin örgün eğitim ve örgün eğitim dışında kalan ve/veya herhangi bir nedenle eğitim kurumlarına devam edemeyen bireylere yönelik olduğu bildirilmiştir.⁴⁰⁵ Bir setin aynı anda kurumsal ve bireysel dil öğrenim materyali olabilmesi öğrenci gerçeği ve dil ortamı açısından pek isabetli görülmemektedir. Dil öğretiminde başarı araçlarından biri hedef kitlenin benzer özellikler taşımasıdır. Öğrenime katılan bir öğrenci ile öğrenim dışı bir birey arasında eğitim-öğretim tutumları farklılıklar göstermesi nedeniyle programın ortak tutumlara sahip bireylere yönelik olması daha iyi bir öğretim için önemlidir.

Beyne yedeyk seti kitapları ilk baskısında, üç öğrenim düzeyine göre hazırlanmıştır:

- Temel Seviye, öğretmen ve öğrenci kitabı ile sesli materyali kapsar.
- Orta Seviye, öğretmen ve öğrenci kitabı ile sesli materyali kapsar.
- İleri Seviye, öğretmen ve öğrenci kitabı ile sesli materyali kapsar.

2002'den 2011 yılına kadar sette herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu tarih aralığında set kullanıcılarının uygulama deneyimleri gözlemlenerek setteki dil düzeyine bir düzey daha eklenmek suretiyle dört düzeye çıkarılmıştır.⁴⁰⁶ Teorik yapı değerlendirmesinde de açıklandığı üzere AODC üç, ACTFL ise beş dil düzeyi tanımlı yapmaktadır. Bu yönüyle Beyne yedeyk uluslararası dil çerçevelerinden bağımsız, kendine özgü düzey tasnifi yapmıştır.

⁴⁰⁴ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s. 3.

⁴⁰⁵ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s. 3.

⁴⁰⁶ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s. 3.

Dil Düzeyi	Öğrenci Kitabı	Ünite Sayısı	Ders Sayısı	Öğretmen Kitabı
1-Başlangıç Düzeyi	1/1. Kitap	8 Ünite	144 Ders	1. Öğretmen Kitabı
	1/2. Kitap	8 Ünite		
2- Orta Düzey	2/1. Kitap	8 Ünite	208 Ders	2. Öğretmen Kitabı
	2/2. Kitap	8 Ünite		
3- İleri Düzey	3/1. Kitap	8 Ünite	112 Ders	3. Öğretmen Kitabı
	3/2. Kitap	8 Ünite		
4- Seçkin Düzey	4/1. Kitap	8 Ünite	112 Ders	4. Öğretmen Kitabı
	4/2. Kitap	8 Ünite		

Tablo 3.1.1. Beyne yedeyk Düzey Tanımlaması ve Materyal içeriği

Dil becerileri, ünite sistemiyle (النظام الوحدة) hazırlanmıştır. Her ünite içeriği ise birbiriyle bağlantılı konu bütünlüğü içinde ayrı dersler biçiminde şekillendirilmiştir. Üniteler arası ders sayısı farklıdır. Her iki üniteden sonra “اختبر نفسك- Kendini Dene” sınavları bulunmaktadır. Buradaki alıştırmalarla öğrenimi tamamlanan iki ünitenin öğrenim çıktıları ölçülmeye çalışılır.

Beyne yedeyk’te dersler giriş düzeyinde başlar ve ileri düzeye doğru aşamalı bir yol izleyerek hedeflenen seviyeye gelene kadar devam eder.

Setin tüm kitaplarını okutmak için tahsis edilen zaman ilk baskılarda yaklaşık olarak 300 derstir. Son baskıda ise tabloda da görüldüğü üzere sette 64 ünite, 576 ders ve 24 adet “Kendini Dene” sınavları yer almaktadır. Her bir düzey için farklı

ders saattir. Sınavlarla beraber toplam ders saati 600 saatten oluşmaktadır. Bir ders saati 45 dakika şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre setteki her dersin işlenme süresi 45 dakikadır.⁴⁰⁷ Setteki dersler incelendiğinde düzeylere göre iki ile üç sayfa arası değişen dersler, içerik yönüyle bir ders saatinden daha az zamanda işlenecek içerik sunmaktadır.⁴⁰⁸ Bir başka ifade ile 45 dakikadan daha az bir zamanda işlenecek miktardadır. Bu sebeptendir ki Beyne yedeyk ile Arapça öğretimi sürdüren kurum ve kuruluşlar ek materyal kullanma yolunu tercih etmişlerdir.⁴⁰⁹

Bernd Sebastian ve Kato Lamb, standart dil öğretiminde iletişim ve ihtiyaçların giderilmesinde 2000 kelimenin yeterli olduğunu, ileri düzey dil kazanımının ise 5000 kelimelik bir dağarcıkla sağlatılabileceğini bildirirler.⁴¹⁰ AODC düzeylerindeki kelime sayısının ise A1/A2 düzey 550/1100, B1/B2 düzey 2200/4400, C1/C2 düzey 8800/17600 kelimedenden oluştuğu daha önceki bölümlerde bildirilmişti.

Yabancı dilde 5000 kelimelik dağarcık sıradan metinlerin yaklaşık %98'ini anlamayı ve doğru bağlamsal tahmin yapabilmeyi sağlar. Bu da büyük bir sorun olmadan bir dilde istenilenin yapabileceği anlamına gelir. Elbette, düşünceler tam olarak aktarmak istenildiğinde ya da uzmanlık gerektiren kelimeler ile karşılaşıldığında daha fazla kelimeye ihtiyaç duyulacaktır.

Beyne yedeyk seti düzeylere göre dağılmış toplam 3325 kelime dağarcığına sahiptir.⁴¹¹

⁴⁰⁷ (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/tr/products/series-introduction> 13.05.2018.

⁴⁰⁸ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s. ٤٢.

⁴⁰⁹ Türkiye’de yaygın olarak karşılaşılan bu durum Mısır’daki dil kurslarında da izlenmiştir. Ancak Beyne yedeyk seti Türkiye’de dil bilgisi alanında ek materyallerle desteklenirken Mısır’da kelime kazanımı ve yazılı anlatım alanlarında güçlendirilmeye çalışıldığı görülmüştür.

⁴¹⁰ Bernd Sebastian Kamps, **The Word Brain**, s.13; Kato Lomb, **Polydrot**, s.109.

⁴¹¹ Kelime sayısı setin sonunda yer alan kelimeler fihristi sayılarla saptanmıştır. Ayrıca setin tanıtım web sayfasında Arapça kısmında aynı rakamlara yer verilmiştir. Bkz. (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/tr/products/series-introduction>, 13.05.2018.

Düzy	Ders ve Kelime Sayısı	Düzy	Ders ve Kelime Sayısı
1. Düzy	144 Ders 741 Kelime	2. Düzy	208 Ders 946 Kelime
3. Düzy	112 Ders 853 Kelime	4. Düzy	112 Ders 785 Kelime

Tablo 3.1.2. Beyne yedeyk Düzeyle Göre Ders ve Kelime Sayısı

Yukarıda açıklanan dilbilimciler ile AOBM'nin düzeyle göre kelime sayılarından yola çıkarak Beyne yedeyk kelime dağarcığının B1/B2 düzey kelime dağarcığını karşıladığı görülmektedir. Sette kelime seçimi ve düzeyle göre sınıflandırılmasında ne tür bir yaklaşımın esas alındığı bildirilmemiştir. Kelime listeleri veya belirli bir yaygın kelimeler sözlüğü de kullanılmamıştır. Ancak yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere düzeyler arası kelime dağılımının ders sayılarıyla uyumlu düzenlendiği söylenebilir.

Sette çeşitli alıştırmalar kullanılması, sette düzey ve içeriklere göre değişen bir yapı göstermektedir. Alıştırmalar dil unsurları ve becerilerine göre farklı biçimlerde sunulmuştur. Alıştırma tür çeşitliliği beceri gelişimini etkileyen unsurlardandır. Ancak alıştırmaların düzeyle göre yapısal farklılık göstermesi gerekmektedir. Konu kitap içerikleriniz analizinde ayrıca ele alınacaktır.

Sette diğer setlerden yine farklı olarak Arapça-Arapça bir sözlük de bulunmaktadır. Herhangi bir sözlük ile yabancı dil öğreniminde kullanılan sözlükler arasında birtakım farklılıklar vardır. Teorik yapı kısmında da açıklandığı üzere yabancı dil öğrenim sözlüklerinin en temel farkı; dil seviyeleri, örnek cümle kullanımı, resim dili kullanımı, kelime sayısı sınırlılıkları, sık kullanımı esas almaları, kök sistemi yerine alfabetik sıralamanın tercih edilmesi vb. şekillerde bir

yöntem ve içerikle hazırlanmasıdır. Beyne yedeyk sözlüğü bir setin yabancı dil öğretimi amaçlı hazırlanmış ilk sözlük örneğidir. Telif Tarihine kadar hiçbir Arapça öğretim setinin ayrı bir sözlük biçiminde materyali olmamıştır.⁴¹²

Sesli materyal ilk baskılarda 8 adet teyp kaseti iken daha sonraki yıllarda yenilenen teknolojilere uyum sağlanarak mp3 formatında CD biçimi tercih edilmiştir.⁴¹³ Öğretimi daha işlevsel yapmak için son düzeltilerden itibaren tüm metin ve “استمع- Dinleme” alıştırma konuları mp3 ses formatında seslendirilerek mp3 ses dosyaları CD biçiminde hazırlanmıştır.

Yukarıda sunulan veriler sette modern dil öğretim teorilerinden, uygulamalı dil öğretim metodu ile iletişimsel dil öğretimi yönteminin benimsendiğini göstermektedir.⁴¹⁴

Beyne yedeyk setinin tezin ilk bölümde açıklanan teorik yapı kriterleriyle detaylı incelemesi set kitapları incelenirken sunulacaktır. Ancak tezin sınırlarını aşmamak için birinci cilt kritiği her yönüyle yapılırken setin diğer ciltlerinde farklı unsurların bildirilmesiyle yetinilecektir.

3.1.2. İçerik Analizi

Setin ön planda tuttuğu içerik şöyle sıralanabilir:

Dil yeterlilikleri/becerileri ve unsurları arasında bütünlük oluşturulması, dengenin sağlanmasına çalışılmıştır. Ünite sisteminin benimsenmesi, bir düzeydeki ünite sayfalarının aynı olması, derslerde standart bir sıralamanın izlenmesi, sette dengeli bir yapının olduğuna işaret etmektedir.

Ses sisteminin dil ses sistemi oluşumu aşamasında yani daha ilk düzeyden itibaren sunulmuştur. Nitekim dil öğretimi her şeyden önce ses sistemi kazanımıdır. Ancak sette daha ilk derslerden itibaren seslerin yedi ünite içerisine dağıtılarak sunulması ses öğretimini geciktirir. Durumu fark eden yazarlar bu açığı kapatmak

⁴¹² İçerik analizi kısmında Beyne yedeyk sözlüğü hakkında detay bilgi verilecektir.

⁴¹³ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s. خ.

⁴¹⁴ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s. ه.

için önce 2012 yılında “دروس في تعليم الأصوات العربية لغير الناطقين بها” ismiyle ekinde bir ses CD’sinin yer aldığı bir kitap basmışlardır.⁴¹⁵ Bol alıştırma ve yönlendirmelerle öğrenci veya öğretmene ses sistemini kazandırmak için kitap ders sistemiyle hazırlanmıştır. Ancak kitabın set dışı bir kitap olması yaygınlaşmasını engellemiştir. 2014 yılında “أ- حروف العربية بين يديك” adında sete giriş niteliğinde bir kitap daha hazırlamışlardır.⁴¹⁶ Ancak ses öğretimi açısından son derece faydalı bir içerik sunan bu kitap da set dışı ek bir kitap gibi algılandığından dolayı yaygınlık kazanamamıştır. Öyle ki *Beyne yedeyk*’in Türkiye’deki baskıları arasında dahi yer almamaktadır.



Resim 3.1.2.1 “*Durus fi ta’lîmi asvâti*’l-‘Arabiyye” ve “*Hurûf el-‘Arabiyyeti Beyne yedeyk*” kitapları kapak görselleri

Set harf, kelime ve basit cümlelerle başlamıştır. Konuya öğrenci farklılıkları açısından bakıldığında Arapça öğrenim geçmişi olanlar için tabii karşılanan bu durum Arapça ilk defa öğrenecekler açısından ciddi bir başlangıç düzeyi sorunu oluşturmaktadır. Yukarıda da açıklandığı üzere dil öğrenimine ilk başlayanlar harf yani ses düzeyinde bir içerikle başlamaları gerekir.

Ünite konuları işlenirken düzey gereksinimleri göz önüne alınarak aşamalı ilerlemeye dikkat edilmeye çalışılmıştır. Özellikle birey gereksinimleri ve hayatta sık karşılaşılan somut durumları önceleyerek verilmeye, soyut konularla sosyal ve kültürel içerikli popüler konulara ilerleyen düzeylerde yer verilmiştir.

⁴¹⁵ Abdurrahman bin İbrahim Fevzân, **Durus fi ta’lîmi asvâti**’l-‘Arabiyye, Riyad, Arabic for all, 2012.

⁴¹⁶ Abdurrahman bin İbrahim Fevzân, **Hurûf el-‘Arabiyyeti beyne yedeyk**, Riyad, Arabic for all, 2014.

Öğrenciler arası kişisel farklılıkları göz önünde bulunduğu her ne kadar iddia edilse de bir dil materyalinde böyle bir hedefin üst düzeyde gerçekleştirilmesi çok zordur. Çünkü öğrenci farklılıkları setlerden çok dil ortam yöneticileri ile öğretmen tarafından aşılması gereken bir sorundur. Ancak setteki alıştırma türlerinin çeşitliliği öğretmene öğrenci gerçeğine göre seçme imkânı sunar. Konu bu yönüyle incelendiğinde *Beyne yedeyk* setinin ünite sistemli ve dil unsurları ve becerilerini beraber içermesi nedeniyle alıştırma çeşitliliğini sağlamada yetersiz kalmıştır. Hâlbuki *Silsiletü't-ta'lim* seti gibi dil unsurları ve becerilerini ayrı sunan setlerde bu sorunla pek karşılaşılmamaktadır. Nitekim konu ve alıştırma çokluğu öğretmene öğrenci tutumlarına göre pozisyon alama imkânı tanımaktadır.

Çeşitli konu ve edebiyat türü (diyalog, anlatım, hikâye...),⁴¹⁷ seçmeleri yer almaktadır. Başlangıç düzeyi bol diyaloglar, ilerleyen derslerde kısa metinler ve alışırmalarla devam eder. İkinci ciltte de dil düzeyine bağlı olarak her ünite de iki diyalog ve iki metin bulunur. Üçüncü kitaptan itibaren her ünite de sadece bir metin verilip dil becerileri ve unsurları bu metin ekseninde açıklama ve alışırmalarla kazandırılmaya çalışılır. Bu durum dördüncü kitapta da aynı şekilde sürdürülmüştür. Üçüncü ve dördüncü düzey metinleri tiyatro, hikâye, betimleme ve makale türü metinlerden oluşur. Dil çeşitliliği açısından tutarlı bir yol izlendiği söylenebilir.

İlk düzeylerden itibaren tam harekeli sistem uygulanmıştır. Son düzeylere ilerledikçe hareketlerde çok az da olsa azalma gözlenmiştir. Arapça basın ve yayında hareke kullanımı yoktur. Arapça öğrencilerin nihayetinde harekesiz bir dil gerçeğine bağlı okuma becerilerini kazandırmaya çalışılmalıdır. Günümüze kadar telif edilen dil setlerinde ya tam harekeli veya tam harekesiz yöntem izlenmiştir. *Beyne yedeyk* seti tam harekeli yaklaşımı benimseyerek öğrenimde kolaylığı hedeflemiştir. Ancak tam hareke yöntemini benimseyen diğer setlerde de olduğu gibi *Beyne yedeyk* seti de öğrenim süreci sonrası harekesiz metinlere geçiş ile ilgili herhangi bir çözüm üretememiştir.

Konu işlenirken ünite sisteminin kullanılması, İngilizce setler başta olmak üzere diğer dillerde de görülen en yaygın içerik düzenleme stratejisidir. Ünite sistemi

⁴¹⁷ (Çevirimiçi) <http://www.arabicforall.net/tr/products/series-introduction.html>, 13.05.2018.

dil öğretiminin bir veya birkaç öğretmen tarafından yönetilip sürdürüldüğü programlarda başarı sağlarken, dil unsurlarına göre program belirleyen ve öğretimi aynı zamanda birçok öğretmen tarafından sürdüren programlarda pek başarı sağlayamamaktadır. Bu noktada en büyük sorun beceri ve unsurların bir ders saatine yetecek kadar materyal sunamaması ile öğretmenler arası ders içeriğinin karışması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Her ünitedeki kalıp ve kelime sayısının belli sayıda tutulmaya özen gösterilmesi, setin hedefidir.⁴¹⁸ Ancak kitap sonlarındaki her ünitedeki kelime sayıları incelendiğinde düzeylere ve ünite ders sayılarına göre her ünitedeki yeni kelime varlığı otuz⁴¹⁹ ila altmış beş⁴²⁰ kelime arası değişmektedir. Dolayısıyla set yazarlarının her ünitedeki kalıp ve kelime sayısını belli sayıda tutma hedeflerini gerçekleştiremediği ortaya çıkmaktadır. Yalnız kitap düzeyleri ve her düzeydeki ders saati ile kelime sayısı karşılaştırıldığında, setin düzeyler arası kelime sayısı dağılımında hedefe uygun davrandıkları görülmektedir.

Kelime seviyelerinin tam bir uyum içerisinde sergilenmesi, düzeye uygunlukla bilinir.

Her kitapta geçen kelimelerin ve tabirlerin kitap sonunda listelenmesi, setin başarılı olduğu bir tutumdur. İlk düzeyde yeni kelimeler diyalogların ardından resimler eşliğinde liste şeklinde sunulmuştur. Yine ilk düzey kitaplarının sonunda “destek kelimeler قائمة مفردات المساندة”⁴²¹ listesi ile kelime kazanımı arttırılmaya çalışılmıştır. Yine ilk, orta, ileri ve seçkin düzeylerde bir ünite geçen yeni kelimeler ünite kelimeleri tablosu biçiminde,⁴²² ayrıca her kitapta geçen bütün yeni kelimelerde alfabetik sisteme göre kitapların sonunda ek niteliğinde verilmiştir.⁴²³ Silsiletü’t-ta’lîm dışında diğer setlerde bulunmayan bu özellikle öğrencinin kelime dağarcığını kontrolü açısından gayet başarılı bir yoldur.

⁴¹⁸ (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/tr/products/series-introduction>, 13.05.2018.

⁴¹⁹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s.236.

⁴²⁰ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.II/2, s.435.

⁴²¹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 223.

⁴²² Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.II/2, s. 199.

⁴²³ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.III/2, s. 387.

Arap dünyasında günlük hayatta kullanılmakta olan kalıplardan faydalanılması, konuların günlük yaşamın bir parçası olmasından kaynaklanmaktadır.

Dil kalıplarının özellikle ilk seviyede sunuluş tarzı işlevselliğinin önemsendiğini göstermektedir. “ملخص التراكيب” tablolarında dersin en temel dil kalıpları başarılı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Ayrıca alıştırmalarda kalıp ifadelerin yaygın bir şekilde kullanımına özen gösterilmiştir. Sette dil kalıpları daha çok ilk seviyede yoğun işlenirken⁴²⁴ diğer düzeylerde kalıp ifadeler terk edilerek “استعاب” başlığı ile konu anlama ve alıştırmalarına ağırlık verilmiştir.⁴²⁵

İçerik analizi bağlamında Beyne yedeyk setinin kitap düzeyinde kritiğine gelince; bu noktada birinci kitap detaylı incelenecek, böylece setin diğer kitapları arasında ortak ve farklı içerikler sunulmaya çalışılacaktır.

İlk düzey birinci öğrenci kitabında⁴²⁶ derslerin tema işleme yönteminde ünite sistemine bağlı kalınmıştır. Buna göre her tema bir ünite ve her ünite ise kendi içinde dil beceri ve unsurlarına göre düzenlenmiş derslerden oluşmaktadır. Öğrenci kitaplarının birinci cildinde (1/1, 1/2) her cildde 8 ünite toplamda ise 16 ünite bulunmaktadır.⁴²⁷ Her ünite 9 ders içermektedir. İlk üç ders üç farklı diyalog ile ders kelimeleri ve alıştırmalarını ihtiva eder. Dördüncü derste kelime kalıp ifade alıştırmalarıyla beraber ek kelimeler kazandırılmaya çalışılmıştır. Beşinci derste nahiv yapılarına yer verilmiştir. Altıncı derste ses ve dinleme anlama becerisi, yedincide konuşma, sekizincide okuma, dokuzuncu derste ise yazma becerileri alıştırmalarla beraber sunulmuştur.⁴²⁸ Birinci kitaptaki her bir ünite 25 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta toplam 144 ders yer almaktadır. Derslere göre ünite içeriği ve sembolleri ise aşağıdaki gibidir:

⁴²⁴ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 13; Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/2, s. 277.

⁴²⁵ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.II/1, s. 78; Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.III/2, s. 208.

⁴²⁶ Beyne yedeyk içerik kritiği 2014 yılı baskısı esas alınarak yapılmıştır.

⁴²⁷ 2002 yılında 3 cilt şeklinde basılan set, 2011 yılından itibaren çıkarma, ekleme ve düzeltilerden sonra 3 ciltten 4 cilde çıkarılmıştır. Her cilt ise kendi içinde ikiye ayrılmış ve toplam 4 kitap 8 cilt biçiminde basılmıştır. 2012 yılından itibaren ise hem sadece 4 kitap hem de 4 kitap 8 cilt biçimli baskıları yapılmıştır. 2014 yılındaki son düzeltide ile yapılan değişikliklerden sonrada aynı biçimde basım yapılmış, Türkiye baskısında ise sadece 4 cilt 8 kitap biçimli baskı tercihi yapılmıştır. Bkz. (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/ar>, 14.05.2018.

⁴²⁸ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1.

الحوار الأول : أنظر واستمع وأعد.



Her ünite de dersler diyaloglarla başlar. Diyaloglarla beraber kelimeler, temel terimler ve ilave terimler etkinlik formunda tekrarlatılmıştır.

التراكيب النحوية

Ardından gramer terimleri, alıştırmalar ve dil öğreniminde en temel yapı olan kalıp ifadeler özetlenerek sunulmuştur.⁴²⁹

الأصوات وفهم المسموع



الكلام



Sesler ve dinleme anlama, ses öğretimi amaçlı tekil kelimeler, küçük ikili kelimeler ve ses öğretimi amacıyla Kur'an ayetleri ihtiva eder.⁴³⁰ Dinleme anlama becerisi için ise: kelime düzeyi, cümle, ibare, diyalog ve son olarak da paragraf yer almaktadır.⁴³¹

Konuşma becerisi, soru cevap alıştırmaları, diyalog tekrarı, eksik cümleyi tamamlama, resim anlatma ve iletişim kurma etkinlikleriyle kazandırılmaya çalışılmaktadır.

أنظر واستمع واقرا.



Okuma, kelime, cümle, ibare ve paragraf ihtiva etmektedir. Bununla ilgili çeşitli alıştırmalara yer verilmiştir.

الكتابة



⁴²⁹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s.39.

⁴³⁰ İlk düzeylerde Kur'an-ı Kerim ayetlerinden örneklem sunmak ses öğretimi amacına hizmet etse de öğretilen sesi ihtiva eden düzeye uygun basit cümleler tercih edilebilir. Bkz. Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s.40.

⁴³¹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s.41-42.

Yazı ise harfleri tek tek, kelimeler içerisinde, değişik hâllerde ve kelimedeki yerlerine göre gösterilmiştir.

Öğrenci kitabında iki tür deneme sınavı yer almaktadır. İki sayfalık “Kendini Dene” sınavları, her iki üniteye bir defa uygulanmaktadır ve toplam sekiz imtihandan oluşmaktadır. Diğer deneme türü ise geniş ve kapsamlı iki deneme şeklindedir. Birincisi, 1/1. cildin sonunda 8. üniteye sonra yerleştirilmiş altı sayfalık bir sınavdır,⁴³² ikinci ise 1/2. cildin 16. ünitenin sonunda yer almaktadır.⁴³³

Ünite sonu sınavlarda kelime ve kalıp ifadeler, nahiv yapıları ve okuma becerileri,⁴³⁴ her 8 üniteye sonra yapılan geniş kapsamlı sınavda ise sırayla dinleme anlama, kelime bilgisi ve kullanımı, dil bilgisi konuları, okuma anlama ve yazma becerileri ölçülmektedir.⁴³⁵

Kitabın bitirme deneme sınavı ise yedi sayfadan oluşmaktadır ve on altıncı üniteye sonra gerçekleştirilmektedir.

Öğrenci kitabının sonunda resimlerle desteklenmiş yardımcı terimler yer almaktadır, bunun dışında her ünitenin sonunda üniteye geçen terimlerin listesi harf sırasına göre verilmektedir.⁴³⁶

Birinci ciltteki içerik ve ders işleme usulüne bakarak şu sonuçlar izlenmiştir:

1- Ağırlıklı beceri, dinleme, konuşma, okuma ve çok hafifde yazma becerileridir.

2- Diyaloglar tekrar, alıştırma ve konuşturma gibi farklı dil aktivite türleriyle kazandırılmaya çalışılmıştır.

3- Rol dağıtımında kitap içerik sunan, öğrenci ders içi aktif uygulayıcı, öğretmenin ise sınıf idaresi, yönlendirme ve örnek sunma şeklinde yapılandırılmıştır.⁴³⁷

⁴³² Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s.217.

⁴³³ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/2, s.455.

⁴³⁴ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s.215-216.

⁴³⁵ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/2, s.455-462.

⁴³⁶ (Çevirimiçi) <http://www.arabicforall.net/tr/products/first-book.html> 17.05.2018.

4- Birinci ciltte yapısal davranışçı dil teorisi uygulanmıştır. Nitekim;

- a- Dinleme ve konuşma becerilerinin diğer dil becerilerinden daha çok yer alması,
- b- Ders içeriğinin diyalog yoğunluklu olması,
- c- Okuma ve yazma becerilerinin sonraya bırakılması,
- d- Dil hakimiyetinin yoğun rutin alıştırmalarla sağlanmaya çalışılması,
- e- Kitaptaki konuşmalar, tekrar ve yoğun alıştırma teknikleriyle sunulması, ayrıca bireysel ve toplu tekrar ve seslendirme uygulamaları dili bilinçli öğrenmekten çok, dil âdeti edindirme sonucunu doğurur.

Alıştırmalarda kalıp, bir başka ifade ile mekânîk tekrar yolu izlenmiştir. Alıştırma cevapları bir tek cevap olacak şekilde sunulmuştur. Kitapta kullanılan alıştırma türleri; tekrarlama, değiştirme, dönüştürme, soru-cevap ve özetleme türündendir.

Kelimelerin öğrencide kalıcı olması ve anlamının görsel bağlam ile anlamlandırılması için kelimeler resimlerle sunulmuştur. Alıştırmalarda zıt ve eş anlamı sunmak gerekmektedir. Bununla beraber kelimenin cümlede bağlam yönüyle kazandığı anlamın tespiti öğrencide melek hâline gelebilmesi için seviyeye uygun alıştırmalar çok az olsa da yer verilmiştir.

Kelime kullanımında yaygınlık ve fayda ölçülerinden hareketle Arap ülkelerinde kullanımı yaygın olan kelimeler tercih edilmeye çalışılmıştır.⁴³⁷

Sette öğrenci farklılıkları ve aşamalık ilkesine uyulmaya çalışılmış ve ilk derslerden itibaren alıştırmalar kelime düzeyinde başlanılmış ardından kelimeden cümleye cümleden diyaloga ve sonunda paragraflardan oluşan metin anlatımına doğru bir yol izlenmiştir.

Özelde birinci cilt merkezli ancak setin tamamını da kuşatacak şekilde tanımlayıcı ve analitik yöntemlerle yapılan incelemede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

⁴³⁷ Bkz. (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/tr/products/teacher-book>, 17.05.2018.

⁴³⁸ Ancak dördüncü ciltte de görüldüğü gibi yer yer dil öğrenim seviyesi için ağır delilenebilecek kelime kullanımlarına yer verilmiştir.

Yöntemsel ilkeler ve teorik yaklaşım: Müellifler set mukaddimesinde en yeni yabancı dil öğrenme yöntemlerini Arapçanın kendine özgü yönlerine de dikkat ederek sette uyguladıklarını bildirmişlerdir. Bu yöntem Arapça ses sistemine bağlı kalınarak dil becerileri ve elemanları arası bütünlük şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenci arası bireysel farklılıklar, aşamalı öğretim, metin çeşitliliği, öğrenci seviyesine uygun içerik ile dil kuralları uygulamalarında uygulamalı yaklaşım içerik yapılandırılmasında temel kabul edilen tutumlardır.

Beyne yedeyk'in birinci cildinde dilin iletişim boyutuna öne çıkararak doğrudan yöntem ile kulak-dil alışkanlığı yöntemlerini uyguladığı görülmektedir. Nitekim "انظر – استمع – تكلم" ifadeleri bahsi geçen yöntemlerin alıştırma türleridir. Bu her iki yöntemin zayıf noktaları olan okuma ve yazma becerileri kazandırmadaki yetersizlikleri “*Beyne yedeyk*” setinde aşamalı okuma ve yazma, metin alıştırmaları, öğrenciye taklit ve karşılaştırma imkânı sunan uygulamalı nahiv yöntemleriyle aşılmaya çalışılmıştır.

Biçim: Daha önceki setlerle karşılaştırıldığında ve Suudi Arabistanda hazırlandığı göz önüne alınınca renk kullanımı, resimler, sayfa tasarımı, kâğıt türü ve baskı kalitesi son baskılarda daha başarılı görülmektedir. Ancak diğer dillerdeki renk, resim, baskı vb. gerçekleriyle karşılaştırıldığında bu başarı oranı ciddi düzeyde düştüğü gözlemlenir. Özellikle kullanılan resimlerin öğrencide oluşturduğu duygu değerlendirmeye muhtaçtır.

Açıklayıcı sembollerin kullanımı aşağıda da görüldüğü üzere dil ve görsel bağlam açısından başarılı görülebilir.

الرمز	دلالته
	استمع.
	اقرأ.
	اكتب.
	انظر.
	تكلم.
	أعد.
	إحالة إلى المفردات المساندة.

Resim 3.1.2.2. Beyne yedeyk Yönlendirme Sembolleri⁴³⁹

Kelimeler: Bir dil setinde kelime kullanımıyla ilgili temel ölçüler şunlardan oluşur:

a. Kullanım yaygınlığı, bu konuda Arapçada en çok kullanılan dil listelerine bakılabilir. Ancak Beyne yedeyk yaşayan ve kullanım sıklığı esaslı bir listeye uymamıştır. Bu işi yazarlar kendileri belirlemeye çalışmışlardır.

b. Kapsayıcı olması, kapsamlı kelimelere öncelik verilmelidir. Örneğin, “برتقال ، تفاح ، موز الفاكهة” Meyve kelimesinin öncelikli öğretimi meyve türlerinin detaylı öğretiminden önce olmalıdır. Bu açıdan Beyne yedeyk başarılı denilebilir.

c. Yayılımı: Yeni kelimenin farklı kelimelerle beraber kullanımına özen gösterilmiştir. Ayrıca günlük hayatta sık kullanılan kelimelere öncelik verilmiştir. Örneğin, يشتري kelimesi birçok bağlamda ve durumda kullanılabilecek fonksiyonel bir kelimedir.

⁴³⁹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I, s. ن.

“يشترى/ كتاباً، بيتاً، قلماً، قميصاً، طعاماً.....” Özellikle alıştırmalarda yer alması gereken bu metot *Beyne yedeyk*’te başvurulan yöntemlerden biridir.

d. Yakınlık ve beraberlik: Öğrencinin en çok kullandığı kelimelere öncelik vermek... “ المهنة والعمر والجنسية والأدوات التي يستعملها ” Nitekim setin ilk düzey kitabı bu konulardan oluşmaktadır.

e. Ortak Kelime: İki dil arasında müşterek kelimelerin kullanımına öncelik tanımak. Örneğin, Türkçe, Malezyaca, Farsça vd. dillerdeki Arapça kelimelerin bolca varlığı kelime kazanımı ve öğrenci motivasyonu açısından değerlendirilmesi gereken bir sermayedir. *Beyne yedeyk* setinin başarısız olduğu yönlerinden biri de bu konudur. Aslında bu durum setin bir ülkeye özel hazırlanmamasının tabii bir sonucudur. Ancak bir dil setinde ortak kelime kullanımı öğretimi olumlu yönde etkileyeceği göz önüne alınırsa *Beyne yedeyk* gibi uluslararası kullanım düzeyinde olan setlerin ülkelere özgü baskılarında bu yönlerini güçlendirmeleri istenilebilir.

f. Hakikat anlamı mecaz anlama öncelemek... Başlangıç, ilk ve orta düzeylerde sözlük anlam verilirken orta düzeyden itibaren kelimelerin anlam çeşitliliği ve ileri düzeyde ise mecaz anlamlarının kullanımı dil gelişimi açısından bir gerekliliktir.

g. Fasih kelime kullanılmalı, Ammice denilen yerel hâlk dili kullanımlarından kaçınılmalıdır. *Beyne yedeyk*’te Ammice kelimelere rastlanmamış ancak çok az da olsa Suudi Arabistan’a özgü yerel kullanım izlenmiştir.

h. Söylenmesi ve yazması kolay kelimelere öncelik vermek...

i. Aşamalık, çeşitlilik ve tekrar: En yaygından az kullanılına doğru seyir aşamalık, isim, fiil ve harf türlerini dengeli sunmak çeşitlilik, öğrencide yer edinebilmesi için yeni kelimenin sık kullanımı ise tekrar anlamına gelmektedir. *Beyne yedeyk*’te kelime sunumunda aşamalık ve çeşitlilik ilkelerine uyulmuştur. Tekrar ise ünite içi dersler arasında uygulanırken üniteler arası ihmal edilmiştir. Bir üniteye işlenen konu ile ilgili sözcükler daha sonraki ünitelerde kullanılmadığı için öğrencinin kelime pekiştirme zayıflamaktadır. *Beyne yedeyk* setinin bir diğer zayıf noktası da açıklandığı üzere üniteler arası kelime transferine neredeyse hiç yer vermemesidir.

j. Kültürel esas: Arap-İslam kültürü içerikli kelimeleri kullanma.

Yazarlar bu kurallar eşliğinde kelime kullanımına dikkat etmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. Kitabın sonunda ise üç kelime listesi yer almaktadır. Bunlar:

1- Yardımcı kelimeler listesi: 15 sütundan oluşan bu kısmın ünite konularının kelimelerini barındırır. Ünite konuları: – جسم الإنسان – (البلدان وعواصم العالم – المهن – الملابس – الجو – الطعام – الأدوات المنزلية – الفواكه – الخضراوات – الأثاث – السفر – الصحة والمرض – صفات – أشياء مستعملة كثيرا – البطاقة الشخصية)



Resim 3.1.2.3. Beyne yedeyk Yeni Kelime Sunum Yöntemi

Yukarıda da görüldüğü üzere kelimeler resimlerle sunularak ilgi çekmeye ve kelimenin anlamını öğrenmede öğrencinin ara dil kullanımından sakındırılmaya çalışılmıştır. Ancak kadınların arkasının dönük olması veya gençlerle ilgili konuda yaşlı bir adam resminin kullanılması itici bir unsur olarak yer almaktadır.⁴⁴⁰ Aynı durum gözden geçirilmiş, yeni baskılarda da sürdürülmüştür.

2- Ünite kelimeleri listesinde her ünite kelimeleri ünitelere göre ayrı ayrı yer almaktadır. Ünitelere göre yeni kelime sayıları farklılık göstermektedir. 13. Ünite 23 kelime ile en az, 14. Ünite ise 51 kelime ile en fazla yeni kelime bulunduran ünite olmuştur. Diğer ünitelerdeki yeni kelime kullanımı ise bazılarında 30 ila 40 arası bazılarında ise 40 ila 50 kelime arası değişmektedir. Yazarlar üniteler arası kelime sayısına dikkat ettiklerini bildirseler de bu hususta pek başarılı oldukları söylenemez.

3- Kitabın sonunda yer alan ve kitaptaki bütün kelimeleri alfabetik sisteme göre listeleyen kısım da her kelimenin önünde kelimenin ilk defa kullanıldığı ünite numarası yer alır. Bu durum öğretmen ve öğrencinin kelimeyi kullanıldığı

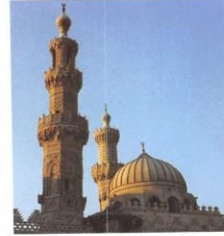
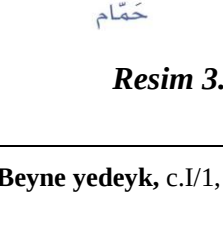
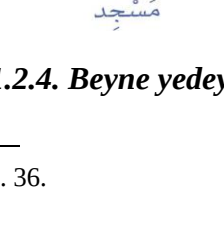
⁴⁴⁰ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I/1, s. 29.

cümlede bulması için gayet yerinde bir kullanımdır. Kısacası yeni kelimelere önce temalarda, sonra yeni kelimeler listesinde daha sonra her ünite için ayrı hazırlanmış yeni kelimeler listesinde en son ise her cildin yeni kelimelerini alfabetik sistemle sunan listede yer verilmiştir. Böylece öğrencinin yeni kelimelere tekrar tekrar muhatap olması sağlanmıştır.

Nahiv yapıları: Birinci ciltte yazarlar, dil öğreniminin ilk aşaması olmasından dolayı dil bilgisi konularının sunumunda basit, kolay ve aşamalı tutum sergilemişlerdir. Uygulamalı nahiv, modelleme, tekrarlama, taklit, mukayese etme yöntemleri zihinsel dağınıklıktan uzak bir şekilde kullanılmıştır.

Dil bilgisi konuları açıklanırken öğrencinin diyalog metinlerinde gördüğü ve dillendirdiği kelime ve yapılar kullanılmaya çalışılmıştır. Öğrencinin önceden duymuş ve dillendirmiş olduğu kelimelerin dil yapısını öğrenirken kullanılması öğrenciyi anlama ve seslendirme güçlüklerinden kurtaracak ve tüm dikkatini konuya verecektir.

التَّرَاكِيْبُ النَّحْوِيَّةُ
التَّدْرِيبُ (١) تَبَادُلُ السُّؤَالِ وَالْجَوَابِ مَعَ زَمِيلِكَ ، كَمَا هِيَ الْمِثَالَيْنِ.

		المِثَال ١ : ط ١ : أَيْنَ الْمِعْطَفُ ؟ ط ٢ : هَذَا هُوَ الْمِعْطَفُ.
		المِثَال ٢ : ط ١ : أَيْنَ الْغُرْفَةُ ؟ ط ٢ : هَذِهِ هِيَ الْغُرْفَةُ.
		ط ١ : أَيْنَ الْمِصَلَّى ؟ ط ٢ : هَذَا هُوَ الْمِصَلَّى.
		ط ١ : أَيْنَ ابْنِي ؟ ط ٢ : هَذَا هُوَ ابْنِي.

غُرْفَةٌ مِعْطَفٌ حَمَّامٌ مَسْجِدٌ مُصَلًّى ابْنٌ

Resim 3.1.2.4. Beyne yedeyk Dil Bilgisi Uygulaması⁴⁴¹

⁴⁴¹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 36.

Örnekte de görüldüğü üzere nahiv yapıları diyalog metinlerinde geçtiği kalıpla verilerek öğrenilmiş yapılarla, yeni öğrenilen yapıya geçişi sağlanmıştır. Birinci ciltte her ünitenin beşinci dersi nahiv yapıları alıştırmaları dersidir. Özet yapı tabloları ve kulak dil alışkanlığı türü alıştırmalara bu bölümde yer almaktadır.

Birinci cilt nahiv konuları:

- a. İsim cümlesi ile başlamaktadır.
- b. İsim cümlesi iki kelimededen oluşan basit cümleden başlar, sonra cümleler üç, dört ve beş kelimelik basit isim cümleleriyle devam eder.
- c. Dördüncü ünite de fiil cümlesine geçilir, isim cümlesi alıştırmalarında olduğu gibi burada da basit yapı cümleler kullanılmıştır. Mazi ve emir fiilden önce müzari fiil örnekleri verilmektedir. Müzari fiil işlenirken emsile-i muttaride örnekleri, zamirin isnadı, nehiy lâ'sı gibi birçok konu da beraber işlenmiştir.
- d. Altıncı ünite de ise emir fiil yer almaktadır. Alıştırmalar kısmında emir fiilin müzariye dönüştürülmesi işlenirken yedinci ünite de bir fiilin mazi, müzari ve emir fiillere nasıl dönüştürülmesi gerektiği ele alınmıştır.
- e. Birinci ciltte soru edatları, ders konusu olarak yer almakla beraber nerdeyse bütün ünitelerde kullanılarak öğretilme yoluna başvurulmuştur.
- f. Zamirler konusu örnekleriyle beraber bütün ünitelerde değişik dil etkinlikleriyle beraber yer almaktadır. Derslerde munfasıl, muttasıl, merfu, mansub kısacası zamirlerin her tür kullanımı başlangıç düzeyinde ele alınmıştır.
- g. Kitapta cümle türleri çeşitli şekillerde kullanılmakla beraber isim ve fiil cümleleri takdim ve tehir şeklinde yer almaktadır.
- h. Kısacası birinci cilt nahiv yapıları, başlangıç düzeyindedir. Başlangıç düzeyine uygun temel oluşturulmuştur.
- i. Nahiv Konuları daha çok ikinci ciltte yoğunlaşmaktadır. Dördüncü, altıncı, sekizinci ve on birinci dersler dil bilgisi konularını ihtiva eder. Her dil bilgisi konusuna bir veya iki sayfa yer ayrılmıştır. İlk sayfada konunun örnek cümlesi ardından kısa kural açıklaması ve alıştırmalar yer almaktadır.⁴⁴² İkinci sayfada ise

⁴⁴² Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.2/1, s. 5.

konunun alıştırmaları yer alır. Bu yöntem Arap ülkelerinde ana dil öğretiminde de kullanılan klasik bir yöntemdir.⁴⁴³

مُلاحَظَةُ نَحْوِيَّةٍ:

مِنْ حُرُوفِ الْجَرِّ

مِنْ - فِي - إِلَى - عَلَى - عَنْ - بِ - لِ
تَجَرُّ هَذِهِ الْحُرُوفُ الْأَسْمَاءَ الَّتِي تَلِيهَا.

اُدْرُسْ وَلَا حِظًّا.

١- أَشْعُرُ بِالْأَمِّ.	٥- فِي الْعَسَلِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ.
٢- الْأَلَمُ فِي الْبَطْنِ.	٦- هُنَاكَ سَوْقٌ لِبَيْعِ الْعَسَلِ.
٣- ذَهَبْتُ إِلَى الطَّيِّبِ.	٧- الْعَسَلُ عَلَى الطَّائِلَةِ.
٤- تَتَاوَلْتُ مِنَ الْعَسَلِ.	٨- سَوْقُ الْعَسَلِ بَعِيدٌ عَنِ الْبَيْتِ.

التَّنْدِيرُ (١): اِمْلَأِ الْفَرَاغَ بِالْحَرْفِ الْمُنَاسِبِ مِنَ الصُّنْدُوقِ.

بِ - لِ - مِنْ - فِي - عَنْ - إِلَى

Şekil 3.1.2.1. Beyne yedeyk Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi⁴⁴⁴

Üçüncü ciltte, üçüncü ve altıncı dersler üçer sayfada Dil bilgisi konu ve alıştırmalarını içerir. Dördüncü ciltte ise üçüncü ve beşinci dersler yine üçer sayfada Dil bilgisi konu ve alıştırmalarına yer verir. Bu ciltlerde sarf ve nahiv konuları iç içe sunulmuştur.

İkinci ciltten itibaren geleneksel dil bilgisi öğretim yaklaşımı tercih edilmiştir. Birinci ciltte ise dil bilgisi öğretiminde keşfetme, tahmin vb. yöntemlerle kuralın uygulamasına yönelik bir yol izlenmiştir. Aslında birinci ciltte uygulanan yöntem yabancılara dil bilgisi öğretim yöntemlerine daha uygun iken ikinci ciltten itibaren geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerine dönmüştür. Bu nedenle Arap dil bilgisi öğretiminde henüz bir çözüme kavuşturulamayan geleneksel dil bilgisi öğretim

⁴⁴³ Daha ayrıntılı bilgi için Suudi Arabistan ilköğretim gramer kitaplarına bakınız.

⁴⁴⁴ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.2/1, s. 5.

yöntemleri ile modern dil bilgisi öğretim yöntemleri arasında yaşanan çatışmalar *Beyne yedeyk*'te de izlenmiştir. İlk baskılarda modern dil bilgisi yöntemleri gayet başarılı bir yol izlenerek uygulanırken son baskılarda geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerine geçiş yapılmıştır.

Ses Sistemi: Birinci ciltte ses sistemi kazandırma konuları yer almaktadır. Ses öğretimi konuları sadece bir harf niteliğinde öğretilmemektedir. Sesler benzer ve yakın harfler ilişkisi ile birlikte verilmiştir. Öğrenimi yapılan harf, kelimenin başında ortasında ve sonunda bulunuş şekliyle ve farklı hareketlerle sunulmuştur. Harfler şu şekilde eşleştirilmiştir: ذ، ض و د، ق و غ، ص و س، ط و ت، ق و ك، ه و ح، أ و ع، ك و خ، " Bu harfler ise dilde yeterince yer edebilmesi için aynı kelimede benzer kelime kullanımı ile birlikte şu şekilde işlenmiştir:

الأصوات وفهم المسموع

أولاً: الأصوات خ

التدريب (١) استمع وأعد.

خالد خليل خولة خديجة بخير

التدريب (٢) استمع وأعد.

ك	خ	ك	خ	ك	خ
فَكَ	فَخَّ	نَكَرَة	نَخِرَة	كَرَّ	خَرَّ
مَسَاك	مَسَخَ	مَكَرَ	مَخَرَ	كَبِير	خَبِير
سَاك	سَاخَ	فَكَاك	فَخَاخ	كُسُوف	خُسُوف
مَسْلُوك	مَسْلُوخ	نَكِير	نَخِير	كَانَ	خَانَ
نَسَاك	نَسَخَ	مُكَرَّم	مُخَرَّم	كَأْوِيَة	خَاوِيَة

Şekil 3.1.2.2. *Beyne yedeyk* Ses Öğretim Yöntemi⁴⁴⁵

⁴⁴⁵ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I/1, s. 13.

Yukarıdaki şekilde de görüleceği üzere harflerin sesi öğretilirken renklerden yardım alınmıştır. Ses öğretiminde kelime düzeyi ile yetinilmemiş aynı zamanda Kur'an ayetleri ile açıklanmış ve yine ayetler eşliğinde alıştırımlarla pekiştirilmeye çalışılmıştır.

التدريب (٣)   استمع وأعد.

﴿وَلَا خَيْرَ خَيْرٍ لَكَ مِنَ الْأُولَى﴾ (الضحى:٤)
 ﴿الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ﴾ (النور:٢٦)
 ﴿فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ﴾ (مريم:٥٩)

Şekil 3.1.2.3. Beyne yedeyk Ses Öğretiminde Kur'an'dan Örnek Sunma⁴⁴⁶

Yine sesler sadece isimleriyle değil aynı zamanda sesli söylenişleriyle yani harflerin aldıkları harekelere göre kazandıkları yeni ses ile sunulmuştur. Ayrıca şemsi ve kameri harfler okunuşlarıyla beraber renk kullanımıyla ele alınmıştır.

ا	ـ	ا	ـ	ا	ـ
غادر	غَدَر	ساب	سَب	بار	بَر
ساعة	سَعَة	داس	دَس	خال	خَل
لاك	لَك	جمال	جَمَل	دار	دَر
مطار	مَطَر	نهار	نَهَر	جلسا	جَلَسَ

(أَل) الشَّمْسِيَّة				(أَل) الْقَمَرِيَّة			
							
التركي	تُرْكِي	ت		الأب	أَب	أ	

Şekil 3.1.2.2. Beyne yedeyk Ses Öğretim Yöntemi

⁴⁴⁶ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I/1, s. 13.

Sette Arap harflerinin 24 tanesi işlenmiştir. Ancak "الباء والجيم والزاي و الفاء" harfleri ihmal edilmiştir. Müelliflerce nedeni açıklanmayan bu durum belki de bu harflerin seslendirilişinin kolay olmasından olabilir. Ancak الباء والفاء,السين والزاي harfleri arasında benzerlik bulunmaktadır ve ses ayrışımına ihtiyaç duyulmaktadır. Diller arası ses benzerliği, farklılığı ve yokluğu ses öğretimine dikkate alınması gerekli bir sınıflama ve öğretim aşamalarını ifade eder. *Beyne yedeyk* setinde bu tür diller arası ses sınıflandırma ve öğretim aşamalarına dikkat edilmemiştir. Bu durum setin hedef kitlesinin herhangi bir dili kullanan sadece bir topluluk değil de Arapça öğrenmek isteyen bütün yabancılar için hazırlanmış olması ile gerekçelendirilebilir. Ancak ses öğretiminde nitelikli öğretimin yolu, ana dil ile öğrenilen dil arasındaki ses ilişkisi kurmak suretiyle ses öğretimini gerçekleştirmektir.

Yazı Sistemi: Başlangıç düzeyinde, Arapça yazı karakterine eli alıştırmak için geometrik şekillerin yazılması ile başlanılmıştır. Bu şekillerle, Arap harflerindeki düz, oval ve köşegen yapıları harflerin doğru yazımı el alışkanlığı ile kazandırılması hedeflenmiştir.⁴⁴⁷ Ancak böyle bir hedefin sadece bir sayfalık etkinlikle gerçekleşmesi mümkün olmayabilir.

Yazma becerisi kazanımı ise aşamalı bir yaklaşımla önce harflerin yazılmasıyla başlatılmaktadır. Yazı derslerinde bu harflerin kelimelerin değişik yerlerde bulunuşuna göre nasıl yazılacağı yani kelimenin başında ortasında ve sonunda yazılma keyfiyeti öğretilmeye çalışılmıştır. Ardından birbirinden ayrı yazılmış harfleri birleştirme ve dağınık şekilde yer alan harflerden kelime oluşturma alıştırmaları gelmektedir. Bir diğer alıştırmalar türü ise resimlerin altına doğru olan kelimeyi yazma ve ardından farklı kelimeleri bir araya getirip anlamlı cümle kurulması istenmektedir. Ünitelere göre yazı dersleri sıralaması şöyledir:

الوحدة الأولى: "أ، د، ذ" ثم "ر، ز، و" ⁴⁴⁸

الوحدة الثانية: "ب، ت، ث" ثم "ط، ظ، ا" ⁴⁴⁹

⁴⁴⁷ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I/1, s. 23.

⁴⁴⁸ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I/1, s. 24-26.

⁴⁴⁹ Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I/1, s. 49-52.

الوحدة الثالثة : "ج، ح، خ" ثم "ع، غ"⁴⁵⁰

الوحدة الرابعة : "س، ش" ثم "ص، ض"⁴⁵¹

الوحدة الخامسة : "ك، ل، ن" ثم "ف، ق، م"⁴⁵²

الوحدة السادسة : "ه، هـ" ثم "ي، ي"⁴⁵³

الوحدة السابعة : "لا، لا" ثم "و، واو المد،"⁴⁵⁴

الوحدة الثامنة : توصيل بين الحروف والتدريبات.⁴⁵⁵

التدريب (١) صل بين الحروف، لتصبح كلمة كما في المثال.

المثال:
ط ف ل < طفل

٤- ط ي ا ر <	١- ي د ر س <
٥- ط ب <	٢- ي ع م ل <
٦- ه ن د س ة <	٣- ي ض ع <

المرحلة بين يديك
كتاب الطائفة الأولى

Şekil 3.1.2.4. Beyne yedeyk Yazma Becerisi Kazandırma Alıştırması⁴⁵⁶

Yukarıda da görüldüğü üzere birinci ciltte yazı dersleri iki bölümden oluşmaktadır. İlk yedi ünite öğrenciye harflerin yazılma keyfiyeti kazandırılması hedeflenmiştir. Bu ise önce harflerin tek tek yazılması sonra kelimenin başında ortasında ve sonunda nasıl yazılacağı öğretmekle gerçekleştirilmiştir. Diğer dokuz ünite ise bu ilk yedi ünite ele alınan konular pekiştirilmeye çalışılmıştır. Kısacası Beyne yedeyk yazı becerisi kazandırmada önce harf, sonra kelime, ardından

⁴⁵⁰ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 77-80.

⁴⁵¹ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 103-106.

⁴⁵² Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 131-134.

⁴⁵³ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 157-160.

⁴⁵⁴ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 186-185.

⁴⁵⁵ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 211-214.

⁴⁵⁶ Fevzân, **Beyne yedeyk**, c.I/1, s. 211.

ise cümle yazımına doğru ilerleyen, harfleri benzerlerinden ayırabilme, hareke, tenvin ve med (uzatma) keyfiyeti ile okuma sırasıyla devam eden bir seyir izlemektedir.

Özelde birinci cilt genel yönüyle ise diğer ciltleri de içine alan araştırma sonuçları:

1- Ses sisteminin öğretimine modern araştırmaların da işaret ettiği üzere yeterince durulmuştur.

2- Birinci ciltte dile yeni başlayan için yeterli denecek kadar bir kelime hazinesi oluşumu sağlanmıştır. Yaklaşık 600 kelime ve tabir bulunmaktadır.

3- Kitap, kelime anlamlarını resimlerle açıklamaya çalışarak ara dil kullanmaktan uzak durmuştur.

4- Yazarlar dil bilgisi tercüme yönteminden uzak durmuşlar, telif yönteminde direkt öğretim ile kulak-dil alışkanlığı yöntemlerini esas alarak hazırlamışlardır.

5- Ses ayrımlarına pek dikkat etmemişlerdir. Hâlbuki dil ses sisteminde P harfi olanlar için ب ve ف harflerinin olabildiğince ayrı telaffuzu öğretilmesi gerekir. Yine "الباء والحيم والزاي و الفاء" harflerine de değinilmemiştir.

6- Birbirine yakın seslerin öğretiminin "السين و الزاي" "الجيم والدال" (harflerinde olduğu gibi) ünite içinde bir ders olmaktan çok ünitenin tamamının benzer seslerin ayrışımına bağlı kalınarak öğretilmesi gerekirdi.

7- Kitap sonundaki sözlük bulunması faydalı bir durum iken kelimelerin resimlerle sunulması daha verimli olabilirdi.

8- Setin zayıf kaldığı bir diğer yönü teknoloji destekli materyallerinin sadece metin seslendirmelerini içeren bir CD'den oluşmasıdır. Setin, eğitim, özellikle de dil öğretim teknolojilerinden yoksun olması, güncellik, öğrenci motivasyonu ve öğretim çeşitliliği kriterlerine göre yetersiz kaldığının göstergesidir. Bu nedenle setin dil öğretim teknolojilerini kullanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Beyne yedeyk setini diğer setlerden ayıran ve dil öğretimine yaptığı en önemli katkı Arapça-Arapça ve resimlerle desteklenmiş bir yabancı dil öğretim seti

sözlüğüne sahip olmasıdır. Yazarlar, sözlüğü diğer dillerden ve başta “*el-Mu‘cemu’l-‘arabiyyu’l-esâsî*” olmak üzere Arapça hazırlanmış diğer sözlüklerden faydalanılarak hazırladıklarını ifade etmişlerdir.⁴⁵⁷

Beyne yedeyk Sözlüğü Arapça bilmeyenlerle beraber çeşitli kademelerde öğrenim gören Arap öğrenciler için hazırlanmıştır. 7600 (yedi bin altı yüz)'den fazla ifade ve lafız içermektedir. Sözlük bu rakamla daha önceki bölümlerde işaret ettiğimiz dil sözlüğü kelime şemasında belirtilen ölçüye göre temel ile genel sözlükçe arasında yer almakla birlikte genel sözlükçeye daha yakındır. Avrupa Dil Çerçevesinin belirlediği kelime sıralamasına göre de B2 seviyesine tekabül etmektedir.

Bütün sözcükler okuyanlara kolaylık olması açısından alfabetik sıraya göre sıralanmıştır.

Sözlük kelimeleri okuyanlara göre önem taşıma sırasına ve kullanım sıklığına bağlı seçilmiştir.⁴⁵⁸

Yazarlar *Beyne yedeyk* sözlüğünü hazırlanırken aşağıdaki esaslara bağlı kaldıklarını bildirmişlerdir:

1. Kelimeler telaffuz edildiği şekliyle alfabetik olarak sıralanmıştır. Kök harfleri ya da mücerred hâldeki asılları dikkate alınmamıştır. Örneğin, أَشْرَكَ kelimesi şîn (ش-ر-ك) bölümünde değil, hemze bölümünde yer alır.⁴⁵⁹

2. Kelime mâzî fiil ise hemen arkasından muzârî hâli ayne’l fiili belirtilerek yazılmış, ardından da mastarı verilmiştir.⁴⁶⁰ Örnek:

أَبْدَعَ يَبْدَعُ إِبْدَاعًا؛ اِخْتَرَعَ وَابْتَكَرَ وَخَلَقَ.

⁴⁵⁷ Abdurrahman b. İbrahim el-Fevzân v.d.ğ.r, *el-Mu‘cemu’l-‘Arabî beyne yedeyk*, Konya, Tekin Kitabevi, 2009, ث.

⁴⁵⁸ (Çevirimiçi) <http://arabicforall.net/tr/products/dictionary>, 18.04.2018; Fevzân, *el-Mu‘cemu’l-‘Arabî beyne yedeyk*, s. ث.

⁴⁵⁹ *el-Mu‘cemu’l-‘Arabî beyne yedeyk*, s. ث; Sözlüğün mukaddimesinde örnek verilen أَشْرَكَ sözcüğü sette kullanılmasına ve burada örnek niteliğinde sunulmasına rağmen sözlükte yer almamaktadır. Bkz. *el-Mu‘cemu’l-‘Arabî beyne yedeyk*, s.15.

⁴⁶⁰ Fevzân, *el-Mu‘cemu’l-‘Arabî beyne yedeyk*, s.1.

3. Bir kelimenin birden fazla manası varsa bunlar parantez içinde (1), (2) şeklinde ayrılarak verilmiştir. Kelimenin tüm manaları verilmese de en yaygın ve önemli manaları verilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki örnek kelime de görüldüğü üzere bu noktada hakiki anlam mecaz anlamdan, somut anlam da soyut anlamdan önce zikredilmiştir.⁴⁶¹

أَبَاحٌ يُبِيحُ إِبَاحَةً: (١) أَحَلَّ، أَجَازَ. "أَبَاحَ اللَّهُ الْبَيْعَ".
(٢) أَظْهَرَ وَنَشَرَ، "أَبَاحَ السَّرَّ".

4. Kelime mastar ise fiile çevrilmiş ve fiil olarak verildiği bölüme işaret edilmiştir. Örnek: مَصْدَرُ أَبَدَعَ. أَنْظَرَ: أَبَدَعَ. Masterlardan en yaygın ve çok kullanılanları sözlükte yer bulmuştur.⁴⁶²

5. Kelime cem-i teksir (kuralsız çoğul) ise tekil formuna çevrilmiş ve o tekil maddeye işaret edilmiştir.⁴⁶³ Örnek: أَبَحَاتٌ جَمْعُ بَحَثٍ. أَنْظَرَ: بَحَثٌ.

6. Kelime müennes (dişil) isimse –ki bu azdır- müzekkere (eril) çevrilmiş ve o müzekker maddeye işaret edilmiştir.⁴⁶⁴ Örnek: أُخْرَى (مُذْ) آخِرَ. أَنْظَرَ: آخِرَ.

7. Maddelerin diziminde kelimenin şeddeli olması dikkate alınmaz. Şeddeli harf bir harf kabul edilir.⁴⁶⁵ Örnek: أَجَرَ: أ، ج، ر

8. Kelimelerdeki lam-ı tarif düşürülür. Fakat lam-ı tarifi düşürülmesiyle kelimenin yazılış şekli değişecekse o zaman lam-ı tarifli hâli de parantez içinde yazılmıştır.⁴⁶⁶ Örnek: (الغالي): مَرْتَفَعٌ غَالٍ

9. Elif-i maksûra (ى) elif'ten (ا) sonra değil yâ'dan (ي) hemen sonra gelmiştir.⁴⁶⁷

10. Hemzenin sıralanışı şu şekildedir:⁴⁶⁸ ء - آ - أ - إ - ئ

⁴⁶¹ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.1.

⁴⁶² Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.1.

⁴⁶³ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.1.

⁴⁶⁴ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.7.

⁴⁶⁵ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.ج.

⁴⁶⁶ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.243.

⁴⁶⁷ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.ج.

11. Açık te (ت) yuvarlak te (ة) 'den önce geçer.
12. İsimlerin kuralsız çoğulları ile beraber verilmesiyle yetinilmiştir. Düzenli olarak gelen müzekker ve müennes çoğulları kolaylıkla bilinebilmesi sebebiyle ayrıca yazılmamıştır. (ون-ين-ات)
13. Arapça atasözlerinden önemli görülenlere yer verilmiştir.⁴⁶⁹
14. Kelimeleri açıklama üslubu yerine göre farklılık arz etmektedir. Bazısında fotoğraf bazısında resim ya da şekil kullanılmıştır. Kelimeler, bazen eş anlamlısıyla bazen zıddıyla açıklanmıştır. Bazen tanımla, bazen farklı izahlarla, bazen ise birkaç üslup birlikte kullanılarak açıklanmıştır. Sözlükteki bazı kelimeleri izahta 1.600'e yakın açıklayıcı resim kullanılmıştır.⁴⁷⁰



Resim 3.1.2.5. Beyne yedeyk Sözlüğü Kelime Sunumu

Kelimenin zihinde görsel eşleştirme tekniği ile kalıcılığı sağlanmıştır. Ancak resimlerin bazen kelime anlamına uzak ve hatta bağlantısız olduğu görülmüştür. Resim kaliteleri ise HD kalite resimlere alışan bir nesil için çekici gelmeyebilir.

15. Kelimelerin manaları okuyanların Müslüman olduğu varsayılarak Kur'ân-ı Kerim ve Hadis-İ Şerif'lerde geçen manalarla desteklenmiştir. Böylece kelimenin Kur'ân'daki manasıyla bağlantısı kurulmaya çalışılmış, ayetler şevahit kısmında örneklerin ardından zikredilmiştir.⁴⁷¹

16. Yukarıdaki örnek cümlelerde de görüleceği üzere sözlükte yer alan kelimeler sözlük sistemiyle açıklandıktan sonra sadece Kur'ân-ı Kerim, Hadis-i

⁴⁶⁸ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.ج.

⁴⁶⁹ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.ج.

⁴⁷⁰ Fevzân, el-Mu'cemu'l- 'Arabî beyne yedeyk, s.2.

⁴⁷¹ Bir önceki dipnota bkz.

Şeriflerle şahit getirmekle yetinilmemiş, şiir, deyimler ve günlük hayattan seçilen çeşitli ve zengin cümlelerle desteklenerek örnek cümle kullanımı verilmiştir.

Sözlükte kullanılan bazı işaret ve kısaltmalar ise aşağıdaki gibidir:

الجمع (ج): bununla çoğunlukla kuralsız çoğul kastedilir.

(مذ): Müzekker (eril)

(مؤ): Müennes (dişil)

() : Arasına ayet yazılmıştır.

() : Arasına hadis-i şerif yazılmıştır.

/ : ya da manasına gelir.⁴⁷²

Gramer, çekimli yapılar, imla kuralları ve noktalama işaretlerinde fayda sağlayabilecek dil bilgisi açıklamalarına kitabın sonunda ekler bölümünde yer verilmiştir.⁴⁷³

Genel hatlarıyla değerlendirilen sözlük hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır: el-Arabiyye Beyne yedeyk Dil Seti Sözlüğü ana dili Arapça olanların yanı sıra yabancılara Arapça öğretme amacıyla hazırlanmış bir dil setinin sözlüğüdür. Kelime dağarcığı bu amaçla oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu minvalde bu sözlük, dil setindeki 3.325 kelime ile dil setinde yer almasa da çok önemli ve yaygın kullanılan birçok sözcükle beraber toplam 7.600 kelimeyi ihtiva etmektedir. Bu sayı ileri düzey bir Arapça için yeterli sayılabilir. Kelimelerin telaffuz edildiği şekliyle alfabetik olarak dizimi yine yabancı dil öğrenci bir öğrenci için kolaylık sağlamaktadır. Daha ileri düzeyde Arapça öğrenmek isteyenler için ise kök harfi esas alınan sözlükler daha yararlı olacaktır. Çünkü kök harfleri esas alan sözlükler aynı kökten türeyen onlarca kelimeyi bir arada müşahede imkânı sağlamaktadır. Kelimelerin açıklanırken ayet, hadis, atasözü, şiir ve deyimlerin kullanılmasında ve resimlerin seçiminde dilin mevcut kültür ile ilişkisi dikkat çekmektedir. Resimlerin renkli formatta basımı amaca uygun olmuştur. Fakat bazı resimlerde kalite düşüklüğü veya kelime anlamı ile örtüşmeme gibi eksiklikler sözlüğün bir öğrenci kitaplarında olduğu gibi gözden geçirilmesini gereksinim hissettirmektedir. Kullanılan resim sayısına gelince bu

⁴⁷² Fevzân, el-Mu‘cemu’l- ‘Arabî beyne yedeyk, s.ç.

⁴⁷³ Fevzân, el-Mu‘cemu’l- ‘Arabî beyne yedeyk, s.387-403.

ebattaki bir sözlük için 1.600 resim yeterlidir. Sonuç olarak kullanılan resimler kimi zaman yetersiz kalsa da çoğunlukla beklenileni vermiştir.

Sözlükte kelimelerin kırmızı, açıklamaların ise siyah renk yazı kullanılması yerinde bir tercih olmakla birlikte açıklamalarda yazı tipinin kalın siyah olması gözü yormaktadır. Her sayfanın iki sütuna bölünmesi kitabın ebadını olumlu yönde etkilemiştir. Sayfa numaraları orta kısımda yer almaktadır. Bunların köşelerde yer alması daha iyi olabilirdi. Genel olarak kapak tasarımı ve kullanılan malzeme iyi olsa da uzun yıllar kullanım için ciltli basım tercih edilebilirdi. Sözlük boyutunun ise cami boy denilen 20x27 ebatlarında olması kullanım ve taşınırılık açısından pek kullanışlı olmadığı söylenebilir.

Setin diğer kitapları, üç kitaptan ibaret öğretmen kitaplarıdır. 2002 yılında basılan öğretmen kitapları bir defa basılmış daha sonra baskıları yapılmamıştır.⁴⁷⁴ Her seviye için öğretmene çeşitli metotları, uygulamaları ve önerileri sunmaktadır. Böylelikle öğretmen, öğrenci kitabını etkin ve faal bir şekilde okutma imkânına sahip olur ve en iyi sonuçlara ulaşabilir.⁴⁷⁵

Öğrenci kitabının sayfaları küçültülmüş bir şekilde öğretmen kitabında yer almaktadır.

⁴⁷⁴ Bu nedenle öğretmen kitapları incelemesi 2002 yılı baskılı nüsha esas alınarak yapılmıştır.

⁴⁷⁵ Fevzân, *el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk kitâbu’l-mu‘allim*, c.I, s. ٥٠.

الوحدة (٧) العرض الدرس (٣٧)

الحوار الأول: أنظر واستمع وأعد.

غالب: أنظر إلى اللوحة. اقرأ الجدول الدراسي.

غالب: الدراسة خمسة أيام في الأسبوع.

غالب: نعم، يوم السبت، ويوم الأحد، ويوم الإثنين، ويوم الثلاثاء، ويوم الأربعاء.

غالب: العطلة يوم الخميس، ويوم الجمعة.

غالب: أكتب المواد الدراسية.

غالب: الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والحاسوب.

غالب: متى تبدأ الاختبارات؟

غالب: في شهر شعبان.

غالب: ومتى ينتهي العام الدراسي؟

غالب: في شهر رمضان.

غالب: العطلة ثلاثة أشهر.

غالب: الحمد لله، العطلة طويلة.

غالب: بدأت الحصة. هيا بنا إلى الصف.

غالب: هيا بنا.

١٤١

شعبان
رمضان

السبت
الأحد
الاثنين
الثلاثاء
الأربعاء

الثقافة الإسلامية
اللغة العربية
الرياضيات
العلوم
الحاسوب

الوحدة (٧) الدراسة الدرس (٣٧)

توجيهات عامة للمعلم (١٠)

المعلم الناجح يولي تحضير الدرس عناية خاصة، لأن ذلك يساعد، على اكتساب ثقة طلابه واحترامهم له، ويمنح المعلم الثقة بنفسه، ويحميه من النسيان، ويجنبه التكرار. كما يقلل التحضير من مقدار المحاولة والخطأ في التعليم، ويحمل المدرس على الارتباط بالمقرر، ويمكنه من نقده، ومعرفة ما فيه من عيوب.

الحوار الأول:

يدور الحوار حول موضوع الدراسة، وما يتضمنه من جوانب متعددة، مثل: الجدول الدراسي، وأيام الدراسة، والعطلة، وأسماء بعض المواد الدراسية، ومواعيد الاختبارات، ونهاية العام الدراسي. ويعرض الحوار أسماء أيام الأسبوع، ومجموعة من الكلمات التي تشيع في مجال التعليم: كالجدول الدراسي، والمواد الدراسية، والاختبارات والعطلة والحصة والصف. لاحظ أن أسلوب الأمر يرد كثيراً في الوحدة: انظر، اقرأ، اكتب.

عرض الحوار:

- طلب من الطلاب إغلاق الكتب، وقل: استمع جيداً.
- شغل الشريط، أو أد الحوار مرتين.
- اطلب من الطلاب فتح الكتب والاستماع جيداً.
- شغل الشريط، أو أد الحوار مرتين.
- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، وأد الحوار عبارة عبارة مرتين، واطلب من الطلاب إعادة الجماعة بعدك، في كل مرة.
- أد الحوار عبارة عبارة واطلب من الطلاب أداءه بعدك في مجموعات.
- اطلب من بعض الطلاب أداء الحوار بعدك فردياً.
- اختر بعض الطلاب لأداء الحوار ثنائياً.

Resim 3.1.2.6. Beyne yedeyk Öğretmen Kitabı Örnek Sayfası⁴⁷⁶

⁴⁷⁶ Fevzân, el-'Arabiyyetu beyne yedeyk kitâbu'l-mu'allim, c.I, s. 141.

Bu da öğretmenin ayrıca öğrenci kitabını yanında taşıma zAhmedinden kurtardığı gibi ders sırasında öğrenciyi takip etme imkânını da elde etmiş olur.

Her bir öğretmen kitabı aşağıdaki açıklanan tüm bilgileri kapsamaktadır:⁴⁷⁷

Öğretmen kitabının temel hedefi öğretmene genel manada kılavuzluk etmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için;

35 genel tavsiye, **توجيهات عامة للمعلم (١٠)**

24 sınıf yönetimi önerisi, **ملاحظات :** **تمهيد :** **إدارة الصف (١٥)**

67 dil öğretiminin, becerisinin, unsurlarının ve sınavlarının faydalarını sunan maddeler yer almaktadır.

Faydaların toplamı 126 direktt fayda, buna ek niteliğinde ilave alıştırmalar ve faaliyetlerin özel faydalarını açıklama da yer almaktadır.

Kitabın alıştırmalarını nasıl uygulanması gerektiğine dair öneriler, **إجراء التدريب :**

Dersi destekleyen ilave aktivite önerileri, **نشاط إضافي :**

Alıştırmalarının çözümleri (diyalog ve kompozisyon alıştırmaları hariç).

حلّ التدريب : **نص فهم المسموع :** Dinleme parçaları,

Temel ve ilave terimlerin nasıl anlatılacağına ışık tutmak, **عرض المفردات الإضافية :** **عرض المفردات الأساسية :**

⁴⁷⁷ Fevzân, el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk kitâbu’l-mu‘allim, c.I, s. ٥٣; (Çevirimiçi)
<http://arabicforall.net/tr/products/teacher-book>, 12.05.2018.

Her iki ünite ve 8. üniteden sonra gelen genel deneme imtihan sorularının

cevap anahtarları, **حلّ السؤال :**

Her üniteye geçen terkip, terim ve sesleri üniteye giriş niteliğinde tanıtmak,

الوحدة (٧) الدراسة						
محتويات الوحدة						
التركيبة النحوية	الأسماء	الأفعال	التعبيرات	الكلمات الوظيفية	الحروف	التركيبة النحوية
سأكون مدرّساً.	أسبوع	انتهى	ثقافة إسلامية	الآن	غ	الحركات
أنا طالب في كلية الطب.	أشهر	بدأ	جامعة أم القرى			الثلاث
البيت بعيد عن المدرسة.	أيام	درس	جامعة دمشق			القصيرة
في أي جامعة تدرس؟	اختبار	كان	جدول دراسي			
	استراحة	كتب	عام دراسي			
	جامعة	نظر	كلية التربية			
	حاسوب		كلية الطب			
	حصّة		لغة عربية			
	حصص		مواد دراسية			
	دراسة		يوم دراسي			
	رمضان					
	رياضيات					

Şekil 3.1.2.5. Beyne yedeyk Öğretmen Kitabı Ünite Giriş Bilgileri Sayfasi⁴⁷⁸

Öğrenci kitaplarında geçen ünitelerin temel hedefini anlatarak izah etmek,

Parça konularını tanıtmak ve nasıl izah edileceğine ışık tutmak,

تدريس النصّ القرائي

⁴⁷⁸ Fevzân, el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk kitâbu’l-mu‘allim, c.I, s. 139.

أهداف الوحدة :

لأن هذه الوحدة تتناول الدراسة، فهي إذن تلبي معظم حاجات المتعلمين؛ إذ إنهم يحتاجون إلى كثير من المفاهيم التي تتعلق بشؤونهم الدراسية. لذا هدفت هذه الوحدة إلى تمكين الطلاب من استخدام التوجيهات (فعل طلبى) لفعل شيء، أو طلب فعل شيء، وكيفية الاستفسار عن قضايا دراسية تهم الطالب، كالاستفسار عن الاختبارات والدراسة والمواد الدراسية، وأماكن الدراسة، وبداية الدراسة ونهايتها. وسيتعلم المتعلم في نهاية هذه الوحدة، كيف يسأل عما يحتاج إليه في أمور الدراسة، واستخدام عبارة مهمة مثل: هيا بنا إلى...، وعبارات ذات مغزى ثقافي مثل: إن شاء الله.

Şekil 3.1.2.6. Ünite Hedefleri Ders İşlemem Yöntemi Açıklaması⁴⁷⁹

Temel ve ek kelimelerin nasıl anlatılacağına ışık tutmak,

Her parçanın konusunu tanıtmak ve nasıl izah edileceğine ışık tutmak,

Ünitenin içerisinde geçen deyimleri vasıflandırmak ve nasıl izah edileceklerine dair özet bilgi sunmak.

Öğretmen kitabı bu özellikleri ile öğretmenler için nitelikli bir rehber görevi görmektedir. Ancak yenilenen öğrenci kitapları gibi öğretmen kitaplarının da yenilenmeye ihtiyacı vardır. Nitekim setin öğrenci kitabı 4 defa gözden geçirilerek yeniden hazırlanmıştır.

3.1.3. Biçim Analizi

Beyne yedeyk kitapları, üç eğitim seviyesine göre hazırlanmıştır. Bunlar temel, orta ve ileri düzeylerdir. Kitap basımı da öğretim düzeyi tanımlamasına bağlı kalınarak her düzey için bir öğrenci ve bir öğretmen kitabını kapsar nitelikte hazırlanmıştır. Ayrıca setteki kelimelerle beraber kullanım sıklığı olan kelimeleri de içeren bir de sözlük bulunmaktadır. Ancak kitabın ders materyali niteliğinde kullanıldığı kuruluşlardan yapılan geri bildirimlere kulak verilerek seriye dördüncü bir düzey dolayısıyla bir kitapla beraber yine ses öğretimini daha derinlemesine

⁴⁷⁹ Fevzân, el-‘Arabiyyetu beyne yedeyk kitâbu’l-mu‘allim, c.I, s. 139.

kazandırmak için de sete giriş niteliğinde “أحرف Harfler” kitabı da eklenmiştir. Böylece son hâlini alan set, dört öğrenci kitabı, dört öğretmen kitabı, bir harfler ve birde sözlük biçimini kapsamaktadır.



Resim 3.1.3.1. Beyne yedeyk Seti

Biçim yönüyle; dört öğrenci kitabı için ilk sıralar sekiz adet ses kaseti, daha sonra ise tüm sesli dersleri kapsayan bir CD’si set eşliğinde bulunan materyallerdedir.

Derslerin genel görselleri ilk baskı ile son baskılar arası nerdeyse tamamen değiştirilmiştir. Değişiklik sadece kitabın, ünitenin, derslerin renklerinde değil aynı zamanda yeni kelimelerin resmi ve ders sıralama grafiğinde de yapılmıştır. 2002 yılında yapılan ilk baskıda ders grafik planlaması düzensiz iken 2009 yılı baskısında biraz daha düzenliken 2014 baskılarında ise daha da geliştirilmiş bir biçim niteliği kazandırılmıştır.

Kitabın son baskılarındaki grafik çalışmasının dil öğretimi alanına yabancı olmayan grafikerler tarafından hazırlandığı izlenmektedir. Nitekim başarılı bir dil öğretim setinde bulunması gereken özelliklerden biri de grafik çalışmasının müellif

kontrolünde veya yabancı dil öğretim alanına yabancı olmayan grafikerler tarafından yapılmasıdır.

Setin son baskı ebatları 20x26 cm boyutundadır. Dil kitaplarında en çok tercih edilen standart ebatlar ise 20x27 cm'dir. 4 renkli baskı uygulanmıştır. 90 gr kuşe kâğıt üzerine basılmıştır. Kuşe kâğıt baskı ve görsellik kalitesini arttıran ve birinci hamura göre biraz daha pahâli ve aşır bir kâğıttır. Ancak birçok yabancı dil kitaplarında tercih edilende 90 gr Kuşe kâğıttır. Setin ilk baskılara kıyasla son baskısı daha kalitelidir. Kitap sayfa sayıları her ciltte farklıdır. Kitapların ikiye bölünmesi taşınmasını kolaylaştırmıştır.

Beyne yedeyk Ciltlere ve Ünitelere Göre Sayfa Sayıları								
Ciltler	1/1	1/2	2/1	2/2	3/1	3/2	4/1	4/2
Sayfa Sayısı	282	284	255	260	230	232	258	258
Ünite/Sayfa Sayısı	8/25	8/25	8/20	8/20	8/18	8/18	8/21	8/21

Tablo3.1.3.1 Beyne yedeyk Ciltlere ve Ünitelere Göre Sayfa Sayıları

Sözlük bir cilt ve 20x27 ebadında 404 sayfadır. 120 gr kuşe kâğıt kullanılmıştır. Yazılarda font olarak “Traditional Arabic/kalın” tercih edilmiştir. Kelimeler kırmızı, açıklamalar ise siyah renkte kaydedilmiş; maddeleri açıklamada yardımcı yaklaşık 1.600 renkli resim veya fotoğraf kullanılmıştır. Bölüm başlarında tabloda harflerin mahreçleri belirtilmiştir. Her sayfa iki sütuna ayrılmış sayfa numaraları sayfanın alt ortasında yer almıştır. Her sayfada sütunda yer alan ilk kelime sütun üstünde tekrar yazılarak sayfada bulunan maddelerin bulunması kolaylaştırılmıştır. 4 renkli basım yapılmıştır. Kapak kısmında mat selefön sıvımalı karton kullanılmıştır.

Öğretmen kitapları öğrenci kitaplarını da ihtiva eder biçimde hazırlanmış. Her sayfanın sol üst köşesinde öğrenci kitabının sayfaları, sayfanın dörtte birini

kaplayacak hacimde yerleştirilmiştir. Sağ üst ve sağ sol alt kısımlarda ise açıklama, yönlendirme ve alıştırma cevap anahtarları yer almaktadır. Öğretmen kitabı setin 2002 yılında basılan ilk içerik ve biçimine göre yapılandırılmıştır. Öğrenci kitabı değiştiği için öğretmen kitabının da öğrenci kitabındaki değişikliklere uygun içerik ve biçimde yeniden hazırlanmaya ihtiyacı vardır.⁴⁸⁰

Tüm bu incelemelerden sonra *Beyne yedeyk* seti inceleme sonuçları şöyle özetlenebilir:

1- Bazı araştırmacılara göre her ne kadar son dönemlerde dil setleri sayısı artsa da hâlâ Arapça öğretim setleri ihtiyacı karşılayacak donanım ve çeşitlilikten uzaktırlar. Aynı durumun *Beyne yedeyk* için de geçerli olduğu söylenebilir.⁴⁸¹

2- Setin ilk baskısı 2002 yılında 3 cilt öğrenci kitabı, 1 cilt sözlük ve 3 cilt öğretmen kitabı biçiminde yayımlanmıştır. 2011 yılında yapılan ilk değişikliklerle set 4 cilt öğrenci, 4 cilt öğretmen ve bir cilt sözlük formunda basılmıştır. Bugüne kadar da hâlâ 4 cilt sistemiyle yayınlanmaya devam etmektedir. Ancak yayımlandığı tarihten bugüne kadar yapılan düzelti ve eklemelerin hangi dil becerisi ve dil elemanlarında yapıldığı bildirilmemiştir.⁴⁸²

3- Ünite sistemli hazırlanmıştır. Dolayısıyla birkaç öğretmenli dil merkezi programlarına uygun olan bu sistem beceri veya dil unsurları sayısınca öğretici kullanan hazırlık sınıfları programlarında ise kullanım zorlukları oluşmaktadır.

4- Kullanıcı görüşleri dikkate alınarak sette sürekli değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır.

5- Daha çok sınıf içi aktivitelere yer verilmiştir. Dili kitap veya dil öğrenim ortamı dışı sosyal hayata taşımaya yönelik yönlendirmeler ve materyaller yetersiz seviyededir. Nitekim okuma ve alıştırma kitabı yoktur.

⁴⁸⁰ Öğretmen kitapları *Beyne yedeyk* sitesinde yenilenmiş biçimleriyle sadece görsel biçimde yer almaktadır. *Beyne yedeyk* Türkiye basım sorumlusu Tekin Yayınları ile yaptığımız görüşmede set yenilenmesine rağmen öğretmen kitaplarının henüz değiştirilmediğini bildirmişlerdir.

⁴⁸¹ Abdu'n-Nur Muhammed el-Mahi Muhammed, **en-Nazariyyetü el-lugaviyyetü ve'n-nefsiyyetü ve't-terbeviyyetü'l-hadisetü fi beramici ta'limi'l-Arabiyyeti li'n-natikine bi gayriha**, Hartum, Mecelletu el-Arabiyyetü li'n-nakine bi gayrihe, c. XVII. 2014, s.251.

⁴⁸² Bkz. **Beyne yedeyk**, 2002, 2011 ve 2012 baskıları.

6- Sadece ses dosyası barındıran setin program tabanlı görsel ve sesli dil teknolojilerine yönelmesi gerekmektedir.

7- Sette birçok dil öğrenim metotları uygulanmaya çalışılmış ancak bu metotlara bağlı kalınamamıştır. Örneğin set daha çok konuşma becerisini geliştirmeye odaklanmış bu nedenle kulak-dil metodu kullanılmaya çalışılmış, ancak ilk ünitelerden son ünitelere kadar mekânîk yazı metodu uygulayarak kendi içinde çelişen iki farklı yöntem yer almıştır. Dersler bütün Arap alfabesini harf harf yazma alıştırmaları ile uzatma ve hareke öğretimiyle devam etmiştir.⁴⁸³ Aynı durum dil bilgisi öğretiminde de söz konusudur. Nitekim modern yöntemlerle başlanılan uygulamalı dil bilgisi yöntemi ikinci ciltten itibaren yerini geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerine bırakmıştır.

8- İkinci ciltten üçüncü cilde geçişte seviyeler arası denge gözetilmemiştir. İkinci ciltteki metinler yarım sayfa uzunluğunda iken üçüncü cilt metinleri bir buçuk sayfa uzunluğundaki metinlerden oluşmaktadır.

9- Konu içerikleri, dil öğrenimini daha çok Suudi Arabistan'da sürdürmeyi planlayan öğrenciye göre belirlenmiştir.

10- Coğrafya ve kültürel yapı Suudi Arabistan ortamına göre şekillenmiş diğer Arap ülkelerine pek yer verilmemiştir. Örneğin, kadının çalışması konusu daha çok kadın çalışmalı mı çalışmamalı mı ekseninde ele alınmış, erkeğin de çalışmayacağı meslek gruplarından veya ortamdan bahsedilmemiştir.

Sonuç olarak; Beyne yedeyk seti yayınladığı günden beri uluslararası düzeyde Arapça öğretiminde en çok rağbet gören dil seti olmayı başarmış ve dil öğretim setlerine olumlu katkılar sunmuştur. Ancak bu başarının devamı için daha önce de açıklandığı üzere birçok yönüyle yenilenmeye devam etmesi gerekmektedir.

3.2. Silsiletü'l-lisan

Bir önceki bölümde Arap ülkelerinde Arap dili öğretimi alanında hazırlanan ve kullanılan ders kitapları arasında; Birleşik Arap Emirlikleri'nde bulunan,

⁴⁸³ Abdu'n-Nur Muhammed el-Mahi Muhammed, *Nazariyyatü'l-Lugaviyye*, s.285.

"Lisanü'l-umm" adlı eğitim kurumu tarafından hazırlanan "*Silsiletü'l-lisan*"⁴⁸⁴ seti olduğu bildirilmiştir. Silsile, Türkiye'de Arapça öğretim materyalleri içerisinde en yaygın kullanıma sahip setlerden bir diğeridir. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları tarafından 2013 yılında basılmıştır. *Silsiletü'l-lisan* Arapça öğretim seti ana ders kitapları; Arapçaya Giriş 1-2, Başlangıç Seviyesi 1-2, Orta Seviye 1-2 ve İleri Seviye 1-2 olmak üzere 4 ayrı seviye için yapılandırılmakla⁴⁸⁵ beraber 590 saatlik öğretim programında uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır.⁴⁸⁶



Resim 3.2.1. Silsiletü'l-lisan Seti

Silsile, Anadolu imam hatip liselerinde⁴⁸⁷, hazırlık sınıfı olan olmayan ama Arapça öğretimin sürdürüldüğü birçok üniversite ile dil merkezleri ve kurumsal eğitim ve öğretim alanları dışındaki dil öğrenim faaliyetlerinde dil öğretim materyali niteliğinde kullanılmaktadır.⁴⁸⁸

⁴⁸⁴ M. Abs, M.el-Ebraş, A. es-Sibai, M. el-Annan, **Silsiletü'l-lisan, I-IIIX**, İstanbul, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2013; Bundan sonra "**Silsile**" kısaltmasıyla kullanılacaktır. Silsilenin her bir kitabı ise "**Arapça'ya Giriş**" gibi seviye adı ile yazılacaktır.

⁴⁸⁵ Bkz. M. Abs, **Silsiletü'l-lisan, I-IIIX**.

⁴⁸⁶ Kerim Açık vd. Silsilenin 1040 saatlik bir program için hazırlandığını bildirmektedirler, ancak Silsile müellifleri her seviye için 150 ders saati önermektedirler. Kerim Açık, Murat Özcan, Ali Benli, **Arap Dili Eğitiminde Kullanılan Silsiletü'l-lisan Setinin Öğrenci-Öğretmen Görüşlerine göre Yöntemsel açıdan Değerlendirilmesi ve Eksik Yönlerine Çözüm Önerileri**, Zonguldak, B.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 3,Sayı 1, 2016, s.194; Silsile'nin ders saat sayısı hakkında verdiği rakamlar arasında tutarsızlık bulunmaktadır. Toplam ders saati 590 ile 600 saat arası değişmektedir. Bkz. M. Abs, **Arapçaya Giriş 1**, s.2; M. Abs **Arapçaya Giriş 2**, s.2; M. Abs, **Başlangıç Seviyesi 1**, s.1.

⁴⁸⁷ Ömer İshakoğlu & Muhammed Ağırakca, **Arapça Hazırlık Sınıfı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin Programlarının Hedef ve Mesleki Yeterlilik Açısından Değerlendirilmesi**, İstanbul, II. Uluslararası Arapça Öğretimi Geliştirme Sempozyumu, Akdem Yayınları, 2016, s.25.

⁴⁸⁸ İbrahim Şaban, Fatma Batkılar, **Arap Dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler- Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu**, s.66.

3.2.1. Teorik Yapı

Dil öğretimi setlerini ölçme değerlendirme niteliğindeki çalışmaların çokluğuna rağmen, bu setlerle sürdürülen dil öğretiminde istenilen hedeflerin gerçekleştiğini söylemek henüz mümkün olmamıştır.⁴⁸⁹ Birçok nedeni olan bu sonuca yol açan en önemli etken, alanla ilgili çalışmaların teorik düzlemde olup dil öğretim süreci aktörlerinin ve materyallerinin pratik ve uygulamalı bir yaklaşımla araştırılmaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle beraber dil seti inceleme araştırmalarında elde edilen verilere ana hatlarıyla bakıldığında *Silsile* için de geçerli şu sonuçlara ulaşılabilir:

- 1- Set yazarlarının teorik yeterlilik sorunları,
- 2- Dil materyali hazırlama kurallarının belirlenmemesi,
- 3- Setin yazılış hedefine göre yaygın kullanılan kelimeler listesinin hazırlanmaması,
- 4- Arapça öğretim seti hazırlamada başvurulacak İngilizcede var olan dil öğrenim çerçevesine benzer bir Arapça öğrenim çerçevesinin olamaması,⁴⁹⁰
- 5- Basımı yapılan setin dil öğretim merkezlerinde uygulama sonrası öğretmen ve öğrenci deneyimlerini izleyip gerekli düzenlemelere gidilmemesi,
- 6- Setlerin güncellenmemesi.⁴⁹¹

En temel problemlerin bildirildiği bu liste maddelerini arttırmak mümkündür. Ancak sonuç değişmemektedir.

Ana dili Arapça olmayan öğrencilere Arapça öğretmek üzere hazırlanan *Silsiletü'l-lisan* setinin dil öğretim materyali niteliği yönüyle incelemeye gelince, daha bilimsel temellere dayalı bir inceleme yapabilmek için teorik yapı incelemesinden başlamak gerekmektedir.

Silsile incelemesinde cevabını arayacağımız sorular dil seti inceleme kriterleri bölümünde detaylı açıklanan alt ana başlıkların soruya dönüştürülmüş şekli olacaktır.

⁴⁸⁹ Abdulmuttalip Işıdan, **a.g.e.**, s.3.

⁴⁹⁰ ILR, ACTFL ve CEFR İngilizce öğrenim süreci ile materyal içeriğini belirlemede başvuru üç çerçevedir.

⁴⁹¹ Açıklanan problemlerin *Silsile*'de de var olduğu setin mukaddimesi dikkatlice incelendiğinde görülecektir.

Silsile'ye yönelteceğimiz sorular bir dil seti incelemede en temel cevabı aranacak sorulardır, bunları şöylece sıralayabiliriz.⁴⁹²

a) Setin hazırlanma hedefi ve metodu nedir?

Silsile'nin telif hedefi; Arap dilini bilmeyen onaltı yaş üstü ve akademik gerekçelerle dil öğrenmek isteyenlere dil öğretim elemanlarından biri olma vasfıyla yazılı ve sesli materyal sunmaktır.⁴⁹³

Müellifler tarafından belirtilmeyen telif metodu *Silsile*'yi hazırlatan kurumun mukaddimesinde telif aşamaları şeklinde açıklanmıştır. İlk aşamada yazar heyetinin setin yöntem ve içerik yapılandırmasını hazırladığını, bunun ise başta İngilizce olmak üzere Arapça dışındaki dilleri öğrenme metotlarını araştırmak süretiyle yapıldığı bildirilmiştir. Ancak sette uygulanan dil öğretim metodu hakkında bilgi verilmemiştir.⁴⁹⁴ *Silsile*'nin hazırlık, başlangıç, orta ve ileri düzey taksimi ile bazı alıştırmalar türleri başta “*Beyne yedeyk*” seti olmak üzere⁴⁹⁵ birtakım İngilizce setlerden de yararlanıldığı izlenimini vermektedir.⁴⁹⁶

Silsile inceleme sonucu hazırlık ve başlangıç seviyelerinde iletişimsel metot izlenmiştir. Gramer öğretiminde ise işlevsel metot tümevarım yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Ancak orta ve ileri seviyelerde ise iletişimsel yöntem zayıflatılmış geleneksel yöntemle dil bilgisi anlatımı ve etkinliklere daha fazla yer verilmiştir.

Müellifler *Silsile*'nin ders düzenleme metodu hakkında ünite sistemiyle hazırlanıp kendi içinde derslere ayrıldığını bildirilmiştir.⁴⁹⁷ Ünite sistemi dil becerilerini ünite kelime ve kalıpları ile beraber sunan ve tüm becerilerin birlikte

⁴⁹² Beyne Yedeyk seti kritiğinde teorik yapı, içerik ve biçim analizi yöntemi *Silsile* incelemede de takip edilmekle birlikte bir set incelemede takip edilebilecek bir diğer yöntem olan sorularla kritik metodu da burada uygulanmaya çalışılmıştır. Bkz. Samia Louis, **Bahs fi vezâifi'l-luga 'inde tedrisi'l-'Arabiyye**, İstanbul, Talimu'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi gayrihe sempozyumu, İsar Yayınları, 2015, s.341.

⁴⁹³ Bkz. M. Abs, **Arapça'ya giriş 1**, s.2.

⁴⁹⁴ M. Abs, **Arapça'ya Giriş, c.I**, s.3.

⁴⁹⁵ Arapça'ya Giriş 1 ve 2 kitaplarındaki ses öğretim yöntemini Beyne yedeyk ile benzerlik arz etmektedir. Bkz. Fevzân, **Beyne yedeyk** c.I/1. S.14, 40, 68, 94,122, 148, 176, 202, M. Abs, **Arapça'ya Giriş** c.I, 2-17, 24, 30, 36.

⁴⁹⁶ Muhammed Hâlef Hüseyin, **Dirâse takvimiyye tahliliyye mukaraine beyne silsiletü'l-lisan ve silsiletey “Face To Face” ve “Traveler” İncilizeteyn**, İstanbul, Talimu'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi gayrihe sempozyumu, 2015, s.307.

⁴⁹⁷ M. Abs, **Arapça'ya Giriş, c.I**, s.1.

gelişmesini ilke edinen bir yöntemdir. Ancak set incelendiğinde durumun tam da böyle olmadığı, *Silsile*'nin ünitelerden çok dersler şeklinde yapılandırıldığı görülmektedir. Nitekim fihrist kısmındaki isimlendirmede de ünite değil dersler kavramı kullanılmıştır.⁴⁹⁸ Ünite sisteminde ders faaliyeti birkaç hoca tarafından sürdürülür. Ancak ünite konusu dil becerilerini aynı konu etrafında toplayarak bir örgü gibi öğrenciye kazandırmayı hedefler. *Silsile*'de bu düzeyde bir bağ ve beceri birliğinin olmadığı gözlemlenmiştir.⁴⁹⁹

b) Dil seti kimler için hazırlanmıştır?

Bir setin başarısını arttıran en önemli etken hedef kitle ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği denilebilir. Bunun için ise setin hedef kitlesinin kim olduğunu belirtecek bu kitlenin dil tutumlarından ana dil yapılarına, kültür haritasından dil öğrenim hedeflerine kadar vb. her yönüyle tanınması ve setin bu alanlardaki belirlemelere göre hazırlanması gerekir.⁵⁰⁰ Ancak *Silsile*'de bu durumlar açıklanmadığı gibi sadece hedef kitlenin yaş bilgisi ile yetinilmiştir.

Yazarlar mukaddime kısmında *Silsile*'nin Arapça konuşamayan ve yaşı 16 ve üzeri kişiler için hazırlandığını bildirmektedirler.⁵⁰¹ Setin görsel yapısının bu yaş gurubuna göre hazırlandığı görülmektedir. Ancak 20 yaş ve üzeri gençlerin çizgi resim yerine canlı fotoğraf tercihleri göz önüne alınırsa görsel yapının 14 ila 18 yaş guruplarına daha çok hitap ettiği gözlenmiştir.

Silsile, içerik yönüyle incelendiğinde daha çok Arap coğrafyası dışındaki ve Müslüman olmayanlara yönelik hazırlanmış bir set olduğu söylenebilir. Nitekim resimlerden ve diyaloglarda sergilenen yaklaşımlardan bu anlaşılmaktadır.⁵⁰² Yazarlar tarafından değinilmeyen bu tesbite sette Kur'an ayetlerinin ve mukaddime dışında Allah lafzının neredeyse hiç geçmemesi ve Hz.Muhammed'in hayatından ve öğretilerinden hiç bahsedilmemesi sonucu ulaşılmıştır.

⁴⁹⁸ M. Abs, **Başlangıç Seviyesi**, c.I, s.118.

⁴⁹⁹ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.309.

⁵⁰⁰ Ahmet Snowber, **Müşkilâtü beramici ta'limi'l-Arabiyyeti li'n-nâtikine bi-gayrihê fi Türkiye**, İstanbul, Dâru'l-Gazâli, 2015, s.47.

⁵⁰¹ M. Abs, **Arapça'ya Giriş**, c.I, s.1.

⁵⁰² M. Abs, **Arapça'ya Giriş**, c.I, s.1.

Yine başlangıç seviyesi kitabı mukaddimesinde *Silsile*'nin bireysel ve kolektif dil öğretimi yapan öğretmenlerin öğretim materyali niteliğinde kullanabilecekleri ifade edilmiştir. Ancak bireysel dil öğrenme ile kolektif dil öğrenme yöntemi farklılıkları nasıl gözetildiği hakkında bilgi verilmemiştir. Bireysel dil öğretiminde ana dil desteği kaçınılmazdır. Grupsal dil öğretiminde ana/ara dil kullanımı pek tercih edilmeyen bir yöntemdir. Bu durum *Silsile*'yi hazırlayanlarca pek dikkate alınmadığı görülmektedir. Ancak *Silsile*'nin ana/ara dil kullanmadığı ve dinleme, anlama, konuşma diyalog ve alıştırma grup etkinliklerinin varlığı *Silsile*'nin grup veya sınıf ortamlı öğretim ilkeleriyle hazırlandığını göstermektedir. Dolayısıyla grup ortamlı ve öğretmen merkezli bir settir.

c) Dil Öğrenim gerekçelerinden hangilerine yöneliktir?

Dil öğreniminin birçok gerekçeleri vardır. Kişinin dil öğrenim gerekçeleri ise bir veya birden fazla nedene bağlı olabilir. Bu gerekçelerle ilgili Ece Vahapoğlu, bir insanın niçin yabancı dil öğrenmesi gerekir? sorusuna otuzdan fazla neden sayarak cevap vermiştir.⁵⁰³ Bir dil öğretim setinin dil öğrenme gerekçelerini kapsayacak içerikte hazırlanması imkân dahilinde görülmemektedir. Ancak dil setinin dil öğrenim gerekçelerinden hangilerini hedefleyerek hazırlandığını bilerek yapılandırılmış olması gerekmektedir.

Yazarlar, *Silsile*'nin hazırlık seviyesinden başlayarak Arapçayı öğrenmek isteyen herkese Arapçayı dil eşiği seviyesinden ileri seviyeye kadar bilimsel akademik yapıda kazandırmak şeklinde açıklanmıştır.⁵⁰⁴ Bu nedenle öğretime Arap harfleri öğretimi ile başlanmış, günlük hayat konularının günlük kullanımdaki dilin kelime hazinesi kullanımıyla sunulmaya çalışılmıştır.⁵⁰⁵

d) Ana/Ara dil kullanılmış mıdır?

Silsile dil öğretimin ana/ara dil kullanımı karşıtı akımının yolunu izlemiştir. Bu nedenle bütün dil seviyelerinde ana/ara dil kullanılmamıştır. Bu durum modern

⁵⁰³ Ece Vahapoğlu, **a.g.e.**, s.19-29.

⁵⁰⁴ M. Abs, **Arapça'ya Giriş** c.I, s.2.

⁵⁰⁵ M. Abs, **Arapça'ya Giriş** c.I, s.2.

dil yöntemleri açısından bakıldığında *Silsile*'nin başarılı olduğu yönlerinden biri şeklinde değerlendirilebilir.⁵⁰⁶

Dil setleri ara dil kullanmamakla beraber öğretim sürecinde öğretmeni ara dil kullanmak zorunda bırakmamalıdır. Bu yönüyle *Silsile*'nin bazı alıştırtma türleri öğretmeni ara dil kullanma zorunda bıraktığı olmuştur. Özellikle *Arapça'ya Giriş* kitaplarındaki dinleme cümleleri, ünite konu ve kelimelerinden tamamen bağımsız hazırlandığı için öğrenci ve öğretmeni tercüme etmeye zorlamaktadır.⁵⁰⁷

Ana dil kullanmayan bazı dil setlerinde görülen İngilizce kalıp ifadelerin Arapça söylenişi *Silsile*'de de görülmektedir. Örneğin, أراك غدا⁵⁰⁸ veya كيف أساعدك⁵⁰⁹ gibi Arapça dil kullanımında yer almayan ve İngilizce kalıp ifadelerden çeviri özelliğine sahip cümlelere yer verilmiştir. Bu ve benzeri ifadeler günlük hayatta kullanılsa dahi dil öğretiminde fasih ve dilin kendi yapısından kaynaklanan ifadeleri kullanmak gerekir.

e) Sette öğretimi hedeflenen dil seviyesi nedir?

Sette öğretimi planlanan dil, modern fasih Arapçadır. Dilin klasik ve yerel lehçe türlerinden uzak durulmuştur. Dil setinin lehçe öğretimine en yaygın kullanılan kelimeleri sunmak amacıyla birkaç ünite de olsa yer vermesi son dönem uzmanlarca tartışılmaktadır.⁵¹⁰ Ancak Arapça öğretiminin modern fasih dil seviyesinde öğretilmesi tartışma kabul etmez bir gerçektir.

Yazarlar tarafından öğretilmek istenen dil seviyesi her ne kadar öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak seviye denilse de kelime varlığı, konu çeşitleri ve etkinlikler incelendiğinde orta seviye bir içerik görülür.

⁵⁰⁶ M. Abs, *Arapça'ya Giriş*, c.I, s.1.

⁵⁰⁷ M. Abs, *Arapça'ya Giriş*, c.I, s.39.

⁵⁰⁸ M. Abs, *Arapça'ya Giriş*, c.I, s.33.

⁵⁰⁹ M. Abs, *Arapça'ya Giriş*, c.I, s.47.

⁵¹⁰ Mısır da Samia Louis'in hazırladığı "*Kallimni Arabi*" seti ile *American Scholl* dil kurslarında Mısır lehçesi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bkz. Sami Louis, *Bahs fi vazaifu'l-Lugati inde tedrisi'l-Arabiyye*, İstanbul Araştırma ve Eğitim vakfı, 2015. s.362; İsar vakfı tarafından 2015 yılında düzenlenen Uluslararası Yabancılar İçin Arapça Öğretimi Sempozyumu atölye çalışmasında "*el-Kitap*" yazarı, Teksas Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Mahmut Batal dil öğretiminde lehçe öğretiminin kaçınılmazlığı üzerine konuşmasında katılımcıların yoğun tepkisine maruz kalmıştır.

Dil seviye tanımlaması neye göre yapıldığı konusunda bilgi verilmemiştir. Ancak diğer Arapça setlerle karşılaştırıldığında “*Beyne yedeyk*” ve “*Silsiletü’l-talim*” setlerinden etkilenildiği söylenilebilir.

f) Setin kazandırmak istediği dil düzeyi nedir?

Silsiletü’l-lisan setinin düzey tanımlaması konusunda ILR (Amerikan Kurumlararası Dil Yuvarlak Masası) kriterlere dayandığı bildirilmiştir.⁵¹¹ ILR üç ana, altı alt seviye yaklaşımını benimsemiştir.⁵¹² ILR dil seviyeleri yaklaşımında ADP ile aynı seviye tanımlamalarına sahiptir. *Silsile*’nin ise dört seviye ilkesiyle hazırlandığı görülmektedir. Her kitap seviye adlarıyla isimlendirilmiştir. Buna göre dil seviyeleri Arapça’ya Giriş 1-2, Başlangıç Seviyesi 1-2, Orta Seviye 1-2, ve İleri Seviye 1-2’den oluşmaktadır.

Silsile’nin ACTFL veya OBM gibi sivil ve kıtalar ötesi kullanıma sahip dil çerçeveleri yerine ILR’yi tercih etmesi düşündürücüdür. Çünkü ILR Amerikan devleti kurumları iç bünyesine ait ve daha özel amaçlarla hazırlanmış bir çerçevedir. Ayrıca *Silsile* ILR seviye tanımlamasına da pek uymamıştır.⁵¹³ Aslında *Silsile*’nin bu konuda hangi dil çerçevesine bağlı kalınarak seviye tasnifi yaptığını bildirmeyen “*Beyne yedeyk*” setine benzer hazırlandığı izlenimi daha çok ön plana çıkmaktadır.

Kerim Açık vd. tarafından *Silsile*’nin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen seviyelerden hangilerine denk geldiğinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından, Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda Arapça Temel Kursu’nda (750 ders saati sonunda) öğretimi yapılan ilk dört kitabın bitirilmesinin akabinde öğrencilere Avrupa Ortak Başvuru Metni seviye belirleme anketi uygulanmış ve bu anket sonuçlarına göre bazı tespitlerde bulunulmuştur.⁵¹⁴

Kerim Açık ve diğer araştırmacıların yaptıkları çalışma sonunda *Silsile*’nin OBM seviye tanımlamasına göre, Arapça’ya Giriş (1 -2)’nin A1, Arapça Başlangıç (1

⁵¹¹ M. Abs, **Başlangıç Seviyesi**, c.I, s.1.

⁵¹² (Çevirimiçi) <http://www.govtilr.org/FAQ.htm#11>, 20.12.2017.

⁵¹³ (Çevirimiçi) <http://www.govtilr.org/FAQ.htm#11>, 20.12.2017.

⁵¹⁴ Kerim Açık, , Murat Özcan, Ali Benli, **Arap Dili Eğitiminde Kullanılan Silsiletü’l-Lisan Setinin Öğrenci-Öğretmen Görüşlerine Göre Yöntemsel Açidan Değerlendirilmesi ve Eksik Yönlerine Çözüm Önerileri**, Zonguldak, BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. III, Sayı , 2016, s.181-204.

-2)'nin A2, Arapça Orta Seviye (1-2)'nin B1 ve Arapça İleri (1 -2)'nin ise B2 seviyesinin uygun olduğu kanaatine varmışlardır. Ancak öneriler bölümünde B2 seviye olarak tesbit ettikleri kitapların yetersiz kaldığı, dolayısıyla özellikle metin çeşitliliğine gidilmesi gerektiği bildirilmiştir.⁵¹⁵

Araştırmacılar incelemeleri sonucunda; *Silsile*'yi hazırlayan merkez tarafından kitapların Avrupa Ortak Başvuru Metni ölçülerine uygun bir şekilde yeniden ele alınarak seviyelerinin belirlenmesi önerisinde bulunmuşlardır.⁵¹⁶

g) Setin kelime kazandırma yöntemi nedir ve kelime dağarcığı kaç tanedir?

Silsile her ünitenin başında ders içerisinde kazandırmak istediği yeni kelime ve kalıp ifadeleri “Ders Kelimeleri” ile “Ders Kalıp İfadeleri” başlıkları altında sunmaktadır. Kelime ve kalıp ifadeler cümle veya bir bağlamdan kopuk ve yalın verilmiştir. İsimler bazen kırık çoğullarıyla beraber verilirken fiiller ya mazi veya müzari bazen de mastar yapıda verilmiştir. Bu yönüyle “*Silsiletu't-ta'lim*” setinini izlediği yöntemi benimsediği söylenebilir. Ancak *Silsiletu't-ta'lim*'in fiilleri mazi ve müzarisi ile birlikte sunma özelliği terkedilmiş görülmektedir.⁵¹⁷

Dersin kalıp ifadeleri: Bu kısımda günlük yaşamda "lütfen, müsaadenizle, büyük bir memnuniyetle" gibi yaygın olarak kullanılan kalıp ifadeler verilmektedir. Böylece öğrencilere derse başlamadan önce üniteye geçecek olan kelime ve kalıpları öğrenme imkânı sağlanmaktadır. Öğretmen derse ünite kelime ve kalıp ifade öğretimi ile başlamaktadır. Ancak bu yöntem kelimenin cümle veya bağlamdan soyut verilmesi anlamına gelmektedir. Bu durum İngilizce setlerde dahi 1980'lerde uygulanan, ancak zamanla terkedilip kelime ve kalıp ifadelerin metin veya diyalog sonrası sunulmasını benimseyen uygulamalara yerini bırakmıştır. Nitekim 80'lerde hazırlanmış “*Silsiletu't-ta'lim*” setinin kelime sunumuna metin öncesi yer vermesi,

⁵¹⁵ Açık, **a.g.m**, s.201.

⁵¹⁶ Açık, vd. **a.g.m**, s.200.

⁵¹⁷ *Silsiletu't-ta'lim* setinin bütün kitapları ders başlarında kelime sunumuyla başlamaktadır. Bkz. **Silsiletu't-ta'lim**, Kırâe, c.2, s.134.

2003 yılında hazırlanan “*Beyne yedeyk*” setinin ise metin ve diyalog sonrası sunması nedeni de bu olsa gerekir.⁵¹⁸

Silsile’nin kelime dağarcını hangi metotla hazırladığı ve kelime kazandırmada izlediği metod açıklanmamış bir konudur. Ancak metin ve diyalog konuları daha önce hazırlanmış dil setlerine çok benzemesinden yola çıkarak kelime dağarcığının bu setlerden faydalınarak oluşturulduğu düşünülmektedir.

Kelimeler, her ünitenin başında ünitelerin ve alıştırmaların içerisinde geçen yeni kelimeler tablosuyla verilmiştir. Ancak kelimeler içerisinde üniteye geçmeyen kelimeler dahi verilirken üniteye ilk defa kullanılan ama listede yer almayan kelimeler de bulunmaktadır. Ayrıca kitapların interaktif versiyonunda eşya ve somut nesnelere ait kelimeler, öğrenimi kolaylaştırmak ve pekiştirmek amacıyla üzerine tıklatıldığında kelimenin anlamıyla uyumlu resim verilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu yöntemle kelime öğretiminde görsel zekânın kullanımı ilkesiyle uyumlu bir yol izlenmiştir.

Kelime sunumundaki temel kural, yaygın kullanılan, yani kullanım sıklığı çok olan kelimelerle öğrenim sürecini başlatıp bu kurala uyarak seviyeler arası kelime dağılımı yapmaktır. *Silsile*’nin Arapça’ya giriş ve başlangıç seviye kitaplarında bu kurala çok az uyduğu gözlenmiştir. Öyle ki bazı araştırmacılara göre bu oran yüzde yirmi beşi geçmemektedir.⁵¹⁹

Kelime kullanımında seviye gözetilmeden her yapıdan kelime kullanılmıştır. Hâlbuki hazırlık seviyesinde kullanım sıklığı dikkate alınarak sülasi kökenli kelimeler ve yaygın kullanılan bazı mezt ve illetli kelimelere daha çok yer vermekle beraber illetli fiillerden uzak kalmak temel bir tutumdur. Ancak *Silsile*’nin Arapçaya giriş seviyesinde أستطيع أن أتمنى أن gibi erken verilmiş kelime ve kalıp ifadeler bulunmaktadır.⁵²⁰

⁵¹⁸ *Beyne yedeyk* setinin bütün kelime ve kalıp ifadeleri diyalog ve metin sonrası yer almaktadır. Bkz. Fevzân, *Beyne yedeyk*, c.I, s.5.

⁵¹⁹ M. Hâlef Hüseyin, *a.g.e.*, s.316.

⁵²⁰ M. Abs, *Arapça’ya Giriş*, c.I, s.34.

Kelimelerin seçiminde kullanım sıklığı ile zorunluğu ve gerekliliği, kolaydan zora, dil seviyesi, aşamalılık, ardışıklık, dil bilgisi seviyesi, somuttan soyuta, bilinenden bilenmeyene ilerleme vb. ilkelerini dikkate alınmadığı görülmüştür. Rüşdî Tu‘ayme ve arkadaşları tarafından Ümmü’l-Kura Üniversitesi Arapça Öğretim Enstitüsü için hazırlanan “*Kitabu’l-Esâsi*” seti kelime varlığını Mekke şehrini esas alarak hazırlamış, yukarıda sayılan tüm kurallara üst düzeyde bağlı kalmaya çalışmıştır. Hâlbuki *Silsile* de yaygın kelimeler listelerinden birini tercih edebileceği gibi müellifler de kendi listelerini oluşturabilirdi. Bu alandaki eksiklik kelimelerin sette dağınık ve kuralsızca yer almasına neden olmaktadır ki *Silsile*’de bu durum açıkça fark edilmektedir.

Silsile’nin modern Arap dili kelimelerini esas aldığı görülmektedir. Dini kelimelerden uzak durulması bu nedenle açıklanabilir.

Derslerde geçen kelimeler “*Silsiletü’t-talim*” setinde de olduğu gibi ders başlarında verilmektedir. Bu durum ders işleme teknikleri açısından bakıldığında olumlu ve olumsuz yönleri bulunan bir durumdur. Öğretmenin üretkenlik ve becerileri iyi olursa faydalı olan bu yöntem, öğretmen yetersizliği hâlinde kelimelerin ana veya ara dile çevirisi yapılmaktadır ki bu ise kelimelerin ders öncesi verilme hedeflerine uymamaktadır. İsimler, tekil ve cem-i mükesser formunda verilmiş, fiiller ise daha çok mastar kalıbıyla yer almıştır. Fillerin mazi ve müzari ve emir formunun esas alınması mümkün olduğunca kelimenin cümle bağlamında sunulması en ideal kelime sunum yöntemidir.

Ders kelimeleri ders sonlarında veya kitabın en sonunda yer almamaktadır. Hâlbuki “*Beyne yedeyk*” ve “*Silsiletü’t-talim*” vb. setlerde kelimeler sözlük sistemiyle sunulmaktadır. İdeal kelime öğretim sisteminde fiillerin değişik zamanlarda ve harfî cerli sunulması, isimlerin ise tekil ve çoğul kalıplarıyla sunulması esastır. Öğrencilerin kelime hatırlama ve ezberle amaçlarına hizmet eden bu yöntemin *Silsile*’de olmaması çok şaşırtıcı bir durumdur.

Kelime alıştırmaların çeşitli olması gerekir. Düzeylere göre farklılaşan kelime ve kalıp ifade alıştırmaları yer almalıdır. Mesela alıştırmalarında ilk düzeylerde kelime ve resim ile zıt anlam ve eş anlam eşleştirmeleri son derece önemlidir.

Silsile kelimeler sunumunda Arapça ile diğer diller arasında ortak kullanımı olan kelimelere öncelik verdiklerini bildirmektedirler. Teorik düzeyde birçok araştırmacının vurguladığı⁵²¹ bu durum pek de gerçeği yansıtmamaktadır.

Kelime sayısına gelince; başlangıç düzeyi kelime sayısı, ses öğretiminde kullanılan örnek kelime sayısı ile beraber 500 civarındır. Rüşdî Tu‘ayme ve birçok araştırmacı ise başlangıç düzeyi kelime dağarcığının 750 ila 1000 kelime arasında olması gerektiğini bildirmektedir.⁵²² Başlangıç düzeyinde bu kelimelerin becerilere göre dağılımının ise %80’inin dinleme ve konuşma %15’inin okuma ve %5’inin yazma becerileri şeklinde olmasını ön görmektedirler.⁵²³

Kelime kazanımında tekrar sayısı önemlidir. Yeni kelimeler kelime alıştırma türleri ile beraber ünite/ders içi ve üniteler/dersler arasında önem derecesine göre tekrarlanarak kazandırılmaya çalışılmalıdır. Tekrar sayısı ile ilgili farklı tutumlar olmakla beraber ortalama değer 4-6 arası uygulanmaktadır.⁵²⁴ *Silsile* bu yönüyle de incelendiğinde genellikle 1-2 defayı geçmediği gözlenmiştir.

Dersler arası yeni kelime sayılarında ciddi farklılıklar söz kosudur.

Arapça’ya Giriş					Başlangıç Seviyesi			
1			2		1		2	
Ders	Kelime	Tabir	Kelime	Tabir	Kelime	Tabir	Kelime	Tabir
1-	15	Giriş	19	Giriş	17	1	16	2
2-	19	kitabı	16	kitabı	14	4	22	2
3-	15	1’de	15	2’de	17	3	15	5
4-	24	kalıp	17	kalıp	17	3	20	6

⁵²¹ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.317.

⁵²² M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.316.

⁵²³ Tu‘ayme, **Merci’**, s.163.

⁵²⁴ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.319.

5-	17	ifadeye	17	ifadeye	23	7	23	4
6-	16	yer	16	yer	18	1	22	7
7-	13	verilme-	21	verilme	18	3	21	4
8-	19	miştir.	21	miştir	22	2	22	1
9-	15		21		21	2	23	4
10-	20		23		21	3	22	3
11-	16		16					
12-	24		15					
13-	22		18					
14-			16					
15-			15					
Toplam	235		266		188	29	206	38

Orta Seviye					İleri Seviye			
1			2		1		2	
Ders	Kelime	Tabir	Kelime	Tabir	Kelime	Tabir	Kelime	Tabir
1-	18	2	23	5	22	5	19	2
2-	18	4	25	2	19	5	18	8
3-	24	7	20	4	23	1	21	4
4-	22	4	20	4	24	3	20	4
5-	17	4	23	2	15	2	22	5
6-	21	6	20	6	16	7	20	3
7-	22	1	24	6	20	3	16	1
8-	18	2	21	8	23	1	19	7
9-	21	5	23	4	19	3	23	5
10-	21	4	20	3				
Toplam	202	39	219	44	181	31	178	39

Tablo 3.2.1.1.Silsiletü'l-Lisan Seviye ve Ünitelere Göre Kelime ve Kalıp İfade Sayıları

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere *Silsile*'nin ihtiva ettiği toplam kelime dağarcığı 1675 kelimedir. Kalıp ifade sayısı ise 220 adet'dir. Bu sayılar her ünitenin/dersin başında yer alan yeni kelime ve kalıp ifadeler sayılarak elde edilmiştir. Ancak daha öncede açıklandığı üzere ders içeriğinde kullanılıp yeni kelimeler listesinde yer almayan kelimelerin de varlığı değerlendirmeye tabi tutulduğunda *Silsile*'nin toplam kelime sayısının yaklaşık 2000-2500 arası olduğu tahmin edilebilir.

Silsile'nin kelime öğretiminde metodik davranmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. İlerleyen düzeylerde kelime ve kalıp ifade sayısı okuma becerisine bağlı arttırılması gerekirken aksine ders ve kelime sayısında gözle görülür bir azalma söz konusudur. Birinci bölümde kelime kazanımı kısmında da açıklandığı üzere başta Avrupa Ortak Dil Çerçevesi olmak üzere genel dil öğretim yaklaşımlarında kelime ve kalıp ifade kazanımı ilerleyen düzeylerde arttırılması ön görülmektedir.

Orta ve ileri seviyelerde kelimelerin zıt, eş, çoğul anlamlarına yönelik alıştırmalar cümlelerden soyutlanmış kelimeler verilerek gerçekleştirilmektedir.⁵²⁵

Silsiletü'l-lisan eğitim setinde yer alan kitaplarda genel olarak yeni kelime ve kalıplara B1 düzeyi kelime sayısına yer verilmiştir. Dolayısıyla, öğrenci *Silsiletü'l-lisan* eğitim setini bitirdiğinde dil eşiği kazanımı için yeterince kelime dağarcığına sahip olacaktır. Ancak daha ileri düzey bir dil seviyesi için elbetteki daha fazla kelime dağarcığına ihtiyaç vardır. Bunların yanı sıra kitapların sonunda öğrencilere yönelik bir sözlük bulunmamaktadır. Özellikle interaktif ortamda kendi kendine Arapça öğrenmek isteyenlerin durumu dikkate alındığında basit ifadelerle Arapça olarak açıklanan, öğrencilerin seviyesine uygun ve ünitelerde geçen kelimelerden oluşan bir sözlük, kitapların sonuna eklenmelidir.

h) Geliştirilmek istenen dil becerileri nelerdir? Becerileri kazandırmada yöntem nedir?

Silsile'nin tüm dil becerilerini geliştirmeyi hedeflediği bildirilmiştir. *Silsile*'nin, Arapça öğrenmede ihtiyaç hissedilen bütün dilsel gereksinimlere cevap

⁵²⁵ Bkz. M. Abs, *İleri Seviye 2*, s.85.

verdiği diğer setlerden ayırıcı bir özellik olarak sunulmuştur.⁵²⁶ Özellikle ses sisteminin ilk seviyede kazandırılması hedeflenmiştir.⁵²⁷ Ses öğretiminde derinlemesine öğretim metodu takip edilmiştir.

Ancak set dikkatlice incelendiğinde durumun farklı olduğu görülmektedir. Beceriler arası karıştırmalar vardır. Okuma anlama becerisi ile dinleme anlama becerisi birbirine karıştırılmıştır. Yine bir derste ders içeriği konuşma becerisi iken bir başka derste sadece okuma becerisi bulunmaktadır. Bu ise iddia edildiği gibi beceriler arası beraberlik ve dengeden ziyade karışıklığın ve yontemsizliğin olduğunun göstergesidir.⁵²⁸

Kerim Açık ve diğerlerinin gerçekleştirdiği ankete göre *Silsile*'nin beceri kazanımı tutumu öğrencilerin değerlendirmelerine göre aşağıdaki gibidir:

- Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yer vermektedir, sorusuna öğrencilerin %60'ı kesinlikle katılıyorum,⁵²⁹
- Bütün dil becerilerine eşit yer vermektedir, sorusuna ise öğrencilerin %54'ü⁵³⁰ evet demiştir.
- Bütün dil becerileri için kullanılan etkinlikler günlük hayata uygundur, sorusuna öğrencilerin %60'ı⁵³¹
- İçerdiği konuların gerçek hayatla bağlantısı bulunmaktadır, sorusuna öğrencilerin %70'i⁵³²
- Günlük hayatta karşılaşılabilecek yabancı dil gereksinimlerini karşılamaktadır, sorusuna öğrencilerin %56'sı⁵³³ olumlu cevap vermiştir.

i) Setin gerçekleştirmek istediği dil öğretim hedefi nedir?

Sette saha araştırması yapıldığı ifade edilmesine rağmen sahada karşılaşılan sorunlar ve bu bağlamda *Silsile*'nin bu sorunlara nasıl bir yaklaşımla çözüm

⁵²⁶ Bkz. M. Abs, **Başlangıç Seviyesi**, c.I, s.1.

⁵²⁷ M. Abs, **Silsile**, c.I, s.1.

⁵²⁸ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.328.

⁵²⁹ Açık, **a.g.m.**, s.192.

⁵³⁰ Açık, **a.g.m.**, s.192.

⁵³¹ Açık, **a.g.m.**, s.192.

⁵³² Açık, **a.g.m.**, s.193.

⁵³³ Açık, **a.g.m.**, s.193.

ürettiğinden bahsedilmemiştir.⁵³⁴ Ancak çok genel bir ifade ile ileri düzey Arapça öğretiminin hedeflendiği bildirilmiştir.

3.2.2. İçerik Analizi

a) Dil seviyeleri neye göre belirlenmiştir?

Silsile mukaddimesinde Interagency Language Roundtable (ILR) ölçeğine göre seviyeleri belirlediğini bildirmiştir.⁵³⁵

Silsile'de dersler arası kopukluk izlenmiştir. Nitekim hazırlık seviyesi kitaplarındaki konular başlangıç düzeyi kitaplarında da yer almıştır.⁵³⁶

b) İçerik konuları nasıl düzenlenmiştir?

Konular son derece “Beyne yedeyk” seti başta olmak üzere Arapça öğretme amaçlı hazırlanmış setlerin konularına benzemektedir. Öyle ki başlıklar dahi neredeyse aynıdır. İkinci ve üçüncü ciltlerde yer alan konular birbirinin tekrarı şeklindedir.

Konular arası aşamalılık ilkesine burada da dikkat edilmemiştir.

Dil setlerinde metinler öğrenim hedeflerine uygun hazırlanırken dil ile beraber dilin kültürünü de beraberinde sunarlar. Bu nedenle Oxford Yayınlarında çıkan İngilizce setlerin Avrupa baskılarında domuz ve bar kültürü yer alırken Orta Doğu baskılarında domuz resimleri çıkarılmış Orta Doğu coğrafya ve kültürü öne çıkarılma stratejisi benimsenmiştir. Bu açıdan *Silsile*'nin konu içeriklerinde Arap ve İslam kültüründen doyurucu düzeyde bahsedilmemiştir. Metin konuları diğer setlerde de olduğu gibi kırsal yaşam, bilim adamları, yemek, tarih konularını öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyecek kadar fazla konu edinmiştir.⁵³⁷

Metin konuları ile alıştırmalar arasındaki bağ çok zayıf kalmıştır. Bu durum yazma alıştırmalarında daha da belirgindir.

⁵³⁴ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.307.

⁵³⁵ *Silsile*, c.I, s.1

⁵³⁶ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.308.

⁵³⁷ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.321.

Metinlerin iç bünyesinde tutarsızlıklar vardır. الوصول konusunda “إلى السوق صعب” denilmiş metin “ممتاز” ifadesiyle bitmiştir. Pazara ulaşmanın zorluğundan bahsederken “mükemmel” ifadesiyle konu son bulmuştur. Yine hazırlık 2 kitabında “الحواس” konusu içerik ve konu yapısı yönüyle orta seviyede ele alınması gereken bir konudur. “أسرة” konusunda aileden çok kırsal yaşamdan konu edilmiştir. “الطعام والشراب” dersi hiç de Arap dili kültür yapısına uymayan “شكك مضحك” ifadesi ile başlamıştır. Ayrıca karma eğitim ortamlarında öğreticiyi zor duruma sokacak bir kullanım türüdür.⁵³⁸

c) Dil bilgisi öğretim yöntemi ve seviyesi nedir? Hedeflerle uyumlu mudur?

Silsile yazarları Dil bilgisi öğretiminde takip ettikleri yönteme açıklık getirmemişlerdir. Ancak her kitabın mukaddimesinde öğrencinin kazanması gereken dil hedefleri genel ifadelerle açıklanmıştır.⁵³⁹

Silsile’deki dil bilgisi kuralları setin tamamında “لاحظ” başlığı altında vermiştir Ünite içeriğinde belli bir dil bilgisi konusu öğretilirken konunun tamamını vermek yerine daha eğitsel bir yöntem olan tümevarım yöntemiyle kısım kısım öğretme yolu benimsenmiştir. Bu nedenle dil bilgisi konularını ayrıntılı bir şekilde ele alan yoğun bir gramer dersi yerine sette konunun sadece ünite de geçen kısmının açıklamasına yer verilmiştir.

Konu öğretim yönteminde de tümevarım metodu birçok derste kullanılmaya çalışılmıştır. Önce örnek cümleler verilmiş, ardından örnek cümlelerden yola çıkarak konunun kavranılmasına çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenim hedefleriyle örtüşen bu yöntemde en temel nokta örnek cümlelerin karışık yapılardan uzak olması gerekir. Silsile birçok derslerde uyguladığı bu kuralı yer yer ihlal ettiği de görülmüştür.⁵⁴⁰ Birçok derslerde kullanılan formülleştirme ve tablo anlatımı konunun hızlı kavranması ve kalıcılığını yardımcı olmaktadır.⁵⁴¹

⁵³⁸ Benzer durumlar için *Başlangıç Seviyesi* 1 kitabındaki “اللائث” dersine bkz.

⁵³⁹ Silsile’nin her cildinin ب sayfasında seviyeye göre kitabın hedefi açıklanmıştır.

⁵⁴⁰ M. Abs, *Başlangıç Seviyesi*, c.2, s.49, 95.

⁵⁴¹ M. Abs, *Başlangıç Seviyesi*, c.I, s.63, 72-73.

Hazırlık 1-2 kitaplarında Dil bilgisi konularına son derece az yer verilmiştir. 150 saatlik bir ders içinde kapsayan sadece birkaç dil bilgisi konusunun öğretimi öğrenci ihtiyaçları açısından sorun oluşturabilir.

القواعد	
كتاب التمهيد 2	كتاب التمهيد 1
1) أسماء الإشارة 2) تدريب على الحروف 3) تدريب على الحروف 4) حرف الضاد 5) الضمائم المتصلة بالاسم/ ضمائم الملكية 6) تدريب على الحروف 7) تدريب على الحروف 8) تدريبات على الحروف 9) تدريبات على حروف 10) تدريبات على الحروف 11) تدريبات على الحروف 12) تدريبات على الحروف 13) تدريبات على الحروف 14) تدريبات على الحروف 15) تدريبات على الحروف	1) الضمائم المنفصلة 2) النسبة 3) تدريبات على الحروف 4) حروف الجر 5) الإستفهام 6) الأرقام 7) تدريبات على الحروف 8) الزمن- التاء المفتوحة والمربوطة 9) الشدة 10) النكرة و المعرفة 11) تدريبات على الحروف 12) التفضيل 13) تدريبات على الحروف

Tablo 3.2.1.2. Silsiletü'l-Lisan Hazırlık1-2 Kitapları Dil bilgisi Konu İçeriği⁵⁴²

⁵⁴² Araştırmada *Beyne yedeyk* seti incelenirken dil bilgisi konuları burada olduğu gibi tablo şeklinde verilmemiştir. *Beyne yedeyk* seti ünite ve derslere göre dil bilgisi içeriğini fihrist kısmında ve her kitabın sonunda dil yapıları başlığıyla ihtiva ettiği için buna gerek duyulmamıştır. *Silsile*'de ise gerek fihrist gerekse kitap sonlarında dilbilgisi konularına yer verilmediğinden burada tablo hâlinde sunulması daha uygun görülmüştür.

Yöntemsel bağlamda Dil bilgisi öğretiminde işlevsel (النحو الوظيفي) yaklaşarak dilin kullanımı hedeflenmiştir. Böylece daha ilk aşamada öğrencinin teorik tanımlamalardan uzaklaştırılarak dil bilgisi kurallarıyla dolaylı yolla karşılaşması sağlanmıştır. Bu nedenle *Silsile*'nin, hazırlık seviyesinde Dil bilgisi öğretiminde başarılı bir yol izlediği söylenebilir. Ancak böyle bir yaklaşımın kelime ve cümle kullanımında Dil bilgisi düzeyini sürekli dikkate alarak kelime kullanımını sağlaması gerekir. *Silsile* hazırlık kitaplarında bu kurala uymaya çalışsa da “أسطيع أن” gibi daha ileri seviye kelime ve kalıp ifadelerin hazırlık kitabında kullanmasıyla pek başarılı olamamıştır.

Başlangıç kitaplarında dil bilgisi öğretimi her üniteye yer almaktadır. Bazı derslerde bir konu ile yetinilirken birçok derslerde birden fazla konu işlenmiştir. Daha önce de açıklandığı üzere her derste bir konunun işlenmesi dil öğretim teknikleri açısından tavsiye edilirken bir derste birden fazla konunun özellikle de Dil bilgisi konusunun işlenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

القواعد	
كتاب المبتدئ 1	كتاب المبتدئ 2
الكلمة وأنواعها اسم الذات-اللام الشمسية والقمرية الفعل الماضي والمضارع والأمر- بعض ضمائر الرفع الحرف الجملة- حرف العطف(الواو) المذكر والمؤنث-الفعل المؤنث المثنى – جمع التكسير علامات الاسم – النكرة والمعرفة المبتدأ والخبر- المطابقة بين المبتدأ والخبر (الفاعل – تمييز العدد	علامات الفعل- ضمائر الفاعل المتصلة الضمير المنفصل مبتدأ – الشدة أسماء الإشارة المبتدأ بعض حروف الجر- دخول لام الجر على المعرفة المفعول به- المفعول به ضمير متصل الجملة الإستفهامية- بعض قواعد الإستفهام الفاعل ضمير متصل صفة المبتدأ والخبر المضاف إليه (الاسم الموصول- همزتا الوصل والقطع

Tablo 3.2.1.3. *Silsiletü'l-Lisan Başlangıç 1-2 Kitapları Dil bilgisi Konu*

İçeriği

Başlangıç seviyesinde gramer konularının veriliş tarzında hazırlık kitaplarındaki işlevsel dil bilgisi metotundan uzaklaşmıştır. Klasik dil bilgisi النحو التقليدي yöntemine uyularak kelime çeşitleri, ismin tanımı, ardından mazi, muzari ve emir fiil sıralaması tercih edilmiştir. Yine klasik yöntemde olduğu gibi öğrenciye teorik anlatımla konu açıklanmış, ardından ise etkinliklere yer verilmiştir.⁵⁴³

Fiil çeşitleri, isim ve harf öğretiminin yapılması işlevsellik açısından *kelime çeşitleri* konusunu işlemeye ihtiyaç bırakmamaktadır. Dolayısıyla ya kelime çeşitleri dersi veya isim ve harf derslerinin kitap içeriğinde bulundurulmaması gerekir. Ayrıca yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere konular arası öncelik-sonralık ilişkisi pek dikkate alınmadığı gibi sayıların temyizi gibi ileri seviye konuları başlangıç seviyesi birinci kitapta sunma yoluna gidilmiştir.⁵⁴⁴

Ünite sistemiyle hazırlanmış setlerde Dil bilgisi örnek cümleleri ünite konusundan veya kelimelerinden oluşturulur.⁵⁴⁵ Böylece beceriler arası bağ kurulurken öğrencinin tüm dikkatini Dil bilgisi uygulamasına vermesi sağlanır. Ne var ki Silsile bu esası yeterince kullanmamıştır. Örnek kelime ve cümleler çoğu derslerde ders konusu veya ders kelimeleri dışında kelime kullanımı yolunu izlemiştir. Bu ise öğrencinin önce örnek cümlelerin anlamına yoğunlaşması ardından kuralı kavraması gibi dikkatin parçalanması sorununa neden olabilmektedir.

Fiillerin zaman ve öznelerinin verilmesinde yeni başlayanların durumu dikkate alınarak basitten zora doğru aşamalı bir yöntem izlenmelidir. Örneğin، أين⁵⁴⁶ cümlesinde daha ilk derste fiilde dişil ikinci şahıs kipinin kullanılması Arapçada hem telaffuz hem de gramer açısından öğrenimi oldukça zor bir unsurdur. Eril ve dişil konusuna altıncı derste yer vermesine rağmen ilk dersten kullanılması öğretmen ve öğrenci açısından oldukça zor bir durumdur. Öğrencilere

⁵⁴³ M. Abs, *Başlangıç Seviyesi*, c.2, s.23.

⁵⁴⁴ M. Abs, *Başlangıç Seviyesi*, c.I, s.110.

⁵⁴⁵ Bu konuda “*Beyne yedeyk*” “*Silsiletü't-ta'lim*” daha başarılı bir yol izlemiştir.

⁵⁴⁶ M. Abs, *Başlangıç Seviyesi*, c.I, s. 19.

Arapçadaki eril kavramı hiç anlatılmadan, dişil kavramının verilmesi gramer öğretiminde zorluklara neden olmaktadır.⁵⁴⁷ Özellikle Türkçe gibi dil bilgisinde eril ve dişil ayrımının olamadığı da düşünülünce durum daha da güç bir hâl almaktadır.

Orta seviye kitaplarında dil bilgisi konu sıralaması ve işleyiş metodu Araplara öğretiliyormuş gibi yazılmıştır. *Silsile*'nin Arapça bilmeyenlere yönelik bir set olmasına rağmen dil bilgisi sunumunda yöntem değişikliğine gitmesi ilk sevilere itibaren setin diğer becerilerinde de gözlemlenen yöntem sorunundan kaynaklandığı düşünülmektedir.⁵⁴⁸

القواعد	
كتاب المتوسط 2	كتاب المتوسط 1
الأفعال الناقصة – أسلوب النفي إن وأخواتها – أسلوب التوكيد – الهمزة المتطرفة أسلوب التشبيه – حالات الفعل المعتل الناقص أساليب الترجي والتمني – الإستدراك تصريف الفعل المعتل الناقص اللازم والمتعدي- تصريف الفعل المعتل المثال بعض الأفعال المتعدية التي تنصب مفعولين- تصريف الفعل الأجوف أدوات الشرط الجازمة أدوات الشرط غير الجازمة – نصريف الفعل اللفيف المقرون حروف العطف- تصريف الفعل الممهور - والمضعف	النكرة والمعرفة- أحرف تلفظ ولا تكتب المبني والمعرب- حروف العطف بناء الفعل الماضي- أنواع الفعل المعتل إعراب الفعل المضارع وبنائه - صياغة الفعل المضارع نصب الفعل المضارع- الأفعال الخمسة – الألف الفارقة جزم الفعل المضارع- جزم الأفعال الخمسة – أنواع الهمزة بناء الفعل الأمر الصحيح والمعتل- صياغة الأمر – همزة فعل الأمر ظرف الزمان – قواعد الهمزة المتوسطة ظرف الزمان – اسم المكان أنواع الخبر- الهمزة المتوسطة (حالات خاصة)

Tablo 3.2.1.4. Silsiletü'l-Lisan Orta Düzey 1-2 Kitapları Dil Bilgisi Konu İçeriği

⁵⁴⁷ Açık, a.g.m, s.196.

⁵⁴⁸ Muhammed Muvaffak el-Hasan, a.g.e., s.40.

Silsile'nin dil bilgisi başta olmak üzere tüm içeriğinin nasıl bir metotla hazırlandığı yazarlarca açıklanmadığı gibi belli bir yöntemi takip ettikleride söylenememektedir.⁵⁴⁹

Ders sıralama veya içerik seviye belirleme ölçütü konusunda yazarların kaynakları bilinmemekle beraber şahsi içtihatlarla hazırlandığı düşünülmektedir. Nitekim “لو- لولا- إذا- “ cezmetmeyen şart edatlarından sadece “لو- لولا- إذا- “ verilmiş ancak kullanım sıklığı olan “عندما - كلما - أما- “ edatlarından feragat edilmiştir.⁵⁵⁰

İleri seviye kitaplarda da Dil bilgisi öğretim yöntemi orta seviye kitaplarında olduğu gibi Arap öğrencilere öğretme yöntemiyle hazırlanmıştır. Dil bilgisi kalıplarının uygulanmasına dayalı alıştırmalar yaptırma yolundan daha çok konuya ilişkin teorik açıklamalara yer verme öğretimi yöntemi benimsenmiştir. Başlangıç kitaplarında uygulanan ve daha eğitsel bir yöntem olan az kural çok uygulama ve şematik anlatım yöntemi terk edilmiştir. Yine bir derste bir konu yerine birden fazla konu takdim edilmiştir.⁵⁵¹

القواعد	
كتاب المتقدم 1	كتاب المتقدم 2
الأسماء الخمسة – الأفعال المزيدة الاسم الموصول الصفة -الجامد والمشتق - الصفة المشبهة الحال – الفرق بين الحال والصفة الماضي للمجهول – المضارع للمجهول الاسم المقصور والمنقوص – اسم الفاعل واسم المفعول	الفعل فوق الثلاثي –مواضع همزة الوصل التمييز – العدد والمعدود التوكيد – أسلوب التوكيد – القسم البدل – الكناية أسلوب التعجب- أسلوب التفضيل النداء – التصغير

⁵⁴⁹ Muhammed Muvaffak el-Hasan, **a.g.e.**, s.37; M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.322.

⁵⁵⁰ M. Abs, **Orta seviye**, c.2, s.133.

⁵⁵¹ M. Abs, **İleri Seviye**, c.I, s.86-87, c.2 s.66-71, c.2 s.102-108.

الإستثناء – أسلوب القصر 1	المنوع من الصرف
التقدير والتأخير – أسلوب القصر 2	المفعول المطلق – أشهر مصادر الفعل الثلاثي
أسلوب المدح والذم – الجامد والمشتق	المفعول لأجله – المصدر الصناعي – مصدر المرة – ومصدر الهيئة

Tablo 3.2.1.5. Silsiletü'l-Lisan İleri Düzey 1-2 Kitapları Dil bilgisi Konu İçeriği

Gramer kural sıralaması genel değerlendirildiğinde başarılı olmakla beraber bazı derslerin önce ve bazılarının ise daha ileri seviyerede öğretilmesi gerekir. Örneğin, sıfat konusu başlangıç seviyesinde “*mübteda ve haberin sıfatı*” başlığıyla müfret sıfat, ileri seviyede ise sadece “*Sıfat*” başlığıyla yetinerek sıfat çeşitleri içeriği ile ileri seviyede yer almıştır.⁵⁵² Kural başlığı içeriği yansıtmadığı gibi sıfat türlerinin daha erken ve sıfat konusundan çok uzaklaşmadan öğretilmesi gerekir. Yine başlangıç seviyesinde yer alan “*kelime ve çeşitleri, harf, ismin alametleri*” vb. dersler hazırlık ikinci kitapta sunulabilecek konulardır. Nitekim hazırlık ikinci kitap bol miktarda kelime türleri hatta cümle çeşitlerini bulundurmaktadır.

Setin tamamında bazı Dil bilgisi kuralları sınırlı düzeyde verilirken bazı kurallar ise terk edilmiştir. Yazarlar Dil bilgisi içerik oluşturma yöntemlerini açıklamadıkları için bu tutumun nedeni bilinmemektedir. Ancak dil bilmeyenlere yönelik hazırlanan bir sette gramer öğretim seviyesi elbetteki sınırlı ve hatta işlevsel olmayan kuralların öğretiminden uzak olmalıdır. “اعراب الجملة” Cümle irabı konusuna değinmemek böyle bir gerekçeye dayanabilir. Ancak işlevsel yönü bulunan “كاد” kâde ve kardeşleri (murâkabe fiilleri), “أنواع الحال” hâl çeşitleri vd. kuralların öğretilmemesi doğru karşılanacak bir tercih görünmemektedir.

Silsile'deki gramer yapısını özetle; gramer

1- Gramer öğretim metodu hazırlık kitabında işlevsel yöntem başlangıç seviyesinden itibaren diğer tüm kitaplarda geleneksel dil öğretim metodu uygulanmıştır.

⁵⁵² M. Abs, *İleri Seviye*, c.I, s.28

2- Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi konuları ve içeriği işlevsellik yaklaşımıyla hazırlanmalıdır. *Silsile*'de işlevselliği olmayan bazı dersler bulunmaktadır.

3- Dil bilgisi öğretimine daha çok başlangıç kitaplarında başlanmış bu ise dil kalıpları oluşumunu geciktirmiştir.

4- *Silsile* her ne kadar Arapça bilmeyenler için hazırlansa da orta ve ileri seviye kitapları gramer öğretimi Arapçayı bilenlere yönelik hazırlanmıştır.

5- Diğer setlerde de olduğu gibi gramer konularının tamamının öğrenimi için kitapların bitirilmesi beklenilmelidir. Ancak setin bitirilmesi ile gramer kuralları öğrenimi tamamlanabilir.

6- Konular arası bağlantı kurulmamıştır. Hâlbuki gramer öğretiminde bütünlük ve konular arası bağ kurabilme dil bilgisi öğretimi öğrenci ve öğretmen açısından daha da kolaylaştıracaktır. Bu görev, öğretmene bırakılmıştır.⁵⁵³

7- Alistirmalar kural kazanımı için yeterli sayıda değildir. Daha çok alıştırma ihtiyacı duyulmaktadır.

8- Örnek cümle kelimeleri ünite içi kelimelerden kullanılmadığı için beceriler arası bağ zayıflamıştır. Ayrıca bazı örnek cümlelerden işlenen kuralı çıkarmak zor olabilmektedir.

9- *Silsile*'nin ders materyali niteliğinde kullanıldığı yerlerde müstakil gramer kitaplarının kullanımına ihtiyaç duyulmuştur.⁵⁵⁴

Dil bilgisi kuralları sadece derslerde işlenmekte ders sonu veya kitap sonunda yer almamaktadır. Özellikle hazırlık ve başlangıç düzeylerin neredeyse yok denecek kadar az konu az sayıda alıştırma ile kazandırılmaya çalışılmıştır.

Hazırlık ve Başlangıç düzeylerinde Dil bilgisi kurallarına neredeyse hiç değinilmemiştir. Hazırlık kitabında munfasıl zamirler, zarflar, ism-i işaret, soru edatları, nekire ve marife konuları kavramsal tanım yapılmadan dolayı öğretim stratejisi ile sunulmuştur.

⁵⁵³ Açık, **a.g.m.**, s.203.

⁵⁵⁴ Basıldığı yıldan beri *Silsile* ile Arapça öğretimi yapan ve dil öğretiminde güncel yaklaşımlara yer vermeye çalışan Akademik İstanbul dil merkezi dahi silsilenin gramer yetersizliğinden dolayı ek gramer kitabı kullanmaktadır. Aynı durum *Silsile*'nin kullanıldığı üniversitelerde de gözlenmiştir. Bkz. İbrahim Şaban & Fatma Batkılar, **Arap dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler- Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu**, s.40-70.

d) Setin sunduğu kültürel yapı nedir?

İlk bölümde dil ve kültür ilişkisi bağlamında ele alınan konu burada Silsile seti özelinde ele alınmıştır. Başarılı hiçbir dil seti dili kültürel gerçekliğinden bağımsız vermemelidir. Nitekim dil, kültürün gölgesinde varlığını sürdüren canlı bir organizmadır. Konu Arapça olunca Arap dilinin maddî kültüre Arap giyim kuşamı, yemek kültürü, eğlence türleri, adet ve örfleri, siyasi yapı, ekonomik hayat, eğitim ve öğretim vb. iken manevî kültürü İslam dini oluşturur. Öyle ise Arapça öğretimi amacıyla hazırlanan bir setin kültürel içeriği yerel Arap örf ve adeti ile evrensel İslam gerçekliği bağlamında yapılandırılmalıdır.

Silsile’de ne tür bir kültürel yapı esas alındığı hakkında bilgi verilmemiştir. Bu nedenle kültürel yapı değerlendirmesi yerine setteki kültürel yapıyı değerlendirecek olursak; Silsile kültürel içeriği yönüyle başarılı sayılabilir. Nitekim hazırlık ve başlangıç düzeylerinde kültürel yapı bazı alimleri, Arap yemeklerini, giyim tarzını vb. konu edinmiştir.⁵⁵⁵

Sette selamlama ve karşılaşma ifadeleri Arap ve İslam kültürünü tam yansıtamamıştır. Arapların en çok kullandığı “أهلا وسهلا” ifadesi dahi kullanılmamıştır.

Silsile özellikle İslami içerikten olabildiğince uzaklaşmaya çalışmıştır. Hedef kitlenin Müslüman coğrafya dışı olarak düşünülmesi veya dil öğretiminde dil ile dinin birbirinden ayrıştırılması yaklaşımının müellifler tarafından tercih edilmesi olabilir. Müellifler maalesef mukaddimede esas aldıkları dil kültürü yaklaşımlarını belirtmedikleri için araştırmacıları konuyla ilgili ihtimaller ile sınırlandırmışlardır. Ancak bizi bu sonuca sürükleyen neden yazarların olabildiğince “İslam” ve “Müslüman” kelimelerinden uzak durmaları olmuştur. “Endülüs” ve “Misvak Kullanma” konularında görüldüğü üzere “Müslüman” ifadesi yerine “Arap” kelimesini kullanmayı tercih etmişlerdir. Yine Dima’nın süslenmesi diyalogunu içeriği karma eğitim ortamlarında öğreticiyi ve kız öğrencileri zora sokacak içerik bulundurmaktadır.

⁵⁵⁵ M. Hâlef Hüseyin, a.g.e., s.322.

“مشيئة الله فوق مشيئة العباد” ifadesi, Araplar arasında “مشيئة القوي فوق مشيئة الضعيف” kalıp ifadesinin dönüştürülmüş ifadesidir. *Silsile* günlük sosyal bir hareket olan namazdan, her yıl bir ay süren oruç ve Hac ibadetlerinden, dini bayramlardan uzak durmuştur. Bu yüzden *Silsile*’de “...إسلام...” vb. dinî kavramlara yer verilmemiştir. İşte bu nedenlere bağlı olarak *Silsile*’nin İslam kültürü muhtevasından bir şeyler barındırmadığını söylemek pek de abartılı olmasa gerektirir.⁵⁵⁶ Hâlbuki yapılan araştırmalarda dil öğrencilerinin Arapça öğrenme hedeflerinin %86’sını dinî amaçlı olduğu saptanmıştır.⁵⁵⁷

Metinlerin Arap kültür gerçeklerine uyumlu olması gerekir. “Çoban kız”, “Yalancı Çoban”, “Güzel Kız Çocuğu Dima Makyaj Yapıyor”, “Hasta Çocuk” metninleri, Arap kültür yapısı yönüyle tartışmaya konu olabilecek içeriklere sahiptir. “Dimeşk” konusu gerçekten daha çok hayallerdeki Dimeşki anlatmaktadır. Nitekim caddeleri geniş ve temiz denilen Dimeşk’te üç milyon insan gecekonduarda yaşamaktadır. “Şehirli kıyafetleri ile kırsal yaşam” kıyafetlerinin sunuş şekli tanıtıcı olmaktan çok, yönlendirici bir dil yapısıyla işlenmiştir.⁵⁵⁸

Silsile metinlerinde Arap atasözlerinin yeterince olmaması, Arap edebiyatına gereken değerin verilmediği anlamına gelir ki her dilin en önemli kültürü edebiyatıdır.

Silsile’nin metnindeki kültürel problem; temele alabileceği bir kültürel çerçeveye dayanmaması veya buna müelliflerin oluşturamamış olmasından kaynaklanmaktadır. İngilizce öğretiminde Wesler, Brooks, Donoghue vd. tarafından kültürel çerçeve çalışmaları yapılmıştır. Arapçada benzer bir durumun olmaması Arapça dil seti hazırlamanın en zor yanlarından biridir.⁵⁵⁹

Kerim Açık ve arkadaşlarının icra ettikleri ankette Kara Harp Okulu öğrencilerine yöneltilen *Silsile*’nin Arapça konuşan ülkelerin gelenekleri ve kültürleri

⁵⁵⁶ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.324; Kral Suud Üniversitesi tarafından basılan “العربية للعالم” seti de benzer bir yol takip etmiş ancak Arapça öğrenenlerin Dini amaçlı Arapça öğrenim hedeflerine uymadığı için seti tekrar yenileme kararı almışlardır. (FSM Kolejinde setin müellifleri tarafından gerçekleştirilen Arapça Öğretim seminerlerinde setin yazarlarınca dillendirilmiştir.)

⁵⁵⁷ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.325.

⁵⁵⁸ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.326.

⁵⁵⁹ Tu’ayme, **Delil**, s.220-225.

hakkında yeterince bilgi içermektedir.' Sorusuna öğrencilerin %43'ü⁵⁶⁰ ancak evet demiştir.

e) Alıştırma türleri nelerdir?

Resimlere Bak ve Cevapla: Bu kısımda yer alan resimlerin altında resimlerle ilgili birkaç soru bulunmaktadır. Resimlerle ilgili sorularda basitten zora doğru aşamalı bir yöntem takip edilmiştir. Bu alıştırmanın maksadı öğrencilerin dikkatini konuya çekmek ve öğrenim motivasyonu sağlamaktır. Ayrıca konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Alıştırmalar: Bu kısımda derste geçen kelime ve kalıpları pekiştirmeye yönelik çeşitli türlerde alıştırmalara yer verilmiştir. Örneğin, “Aşağıdaki cümleleri oku ve altı çizili kelimelere dikkat et.” “A sütunundaki cümleleri, B sütunundaki benzer alanlarıyla eşleştir.”⁵⁶¹ “Boşluklara uygun kelimeleri yaz.” Bir kalıbın öğretimini amaçlayan ve bu kalıbı örnek bir cümlede veren "örnekteki gibi yaz." alıştırmaları, karışık olarak verilmiş harflerin anlamlı bir kelime hâline getirilmesi alıştırmaları, verilen resimlerle cümlelerin eşleştirilmesi gibi değişik alıştırmalara yer verilmiştir.

Ünite Başlığı: Başlıklar ünite konusunu özetleyecek biçimde seçilmiştir.

Dinle ve Tekrar ET: Bu alıştırmada harflerin kelimenin başında, ortasında ve sonunda yazılışları verilmiş ve kelimelerin doğru şekilde telaffuz edilmesini sağlamak için de seslendirilmiştir. Ayrıca kısa ünlülerle ve uzun ünlülerle telaffuzlar vurgulanmış ve yazılışları verilmiştir. Dördüncü kitaptan itibaren bu bölüm kaldırılmıştır.

Duyduğunu Yaz: Bu bölümde Arap alfabesinin doğru biçimde yazımının geliştirilmesi amacıyla dikte alıştırmaları yapılmaktadır. Öğrencilerden üniteye geçen kelime ve kalıplardan bazılarını dinlemeleri ve duyduklarını doğru olarak yazmaları beklenmektedir. Kelimelerin okunuşları arasında yaklaşık on saniyelik bir duraksama yer alması, öğrencileri dikkatli dinlemeye ve hızlıca yazmaya zorlamaktadır.

⁵⁶⁰ Açık, **a.g.m.**, s. 193.

⁵⁶¹ M. Abs, **Orta Seviye**, c.II, s. 84.

Kitapların interaktif versiyonunda bu kelime ve kalıpların doğru yazım biçimleri de verilmektedir. Böylece öğrenciler alıştırmayı bitirdikten sonra yaptıklarını hemen doğru cevaplarla karşılaştırma imkânı bulmakta ve öğrenimini pekiştirmektedir.

Dinle ve Oku: Bu kısım diyalog veya okuma parçasından oluşmaktadır. Dersin ana unsurunu oluşturan bu kısım ana dili Arapça olan uzman kişiler tarafından seslendirilmiştir. Kayıtlarda ünitenin konusuna uygun arka plan ses efektleri de bulunmaktadır. Ayrıca her metnin konusuyla ilgili bir veya iki resim bulunmaktadır. Kullanılan resimler öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek şekilde konuya uygun biçimde tasarlanmıştır. Kişilerden ve önemli mekânlardan bahsedilen derslerde orijinal resimler kullanılmıştır. Benzer şekilde aynı ünite içerisinde ikinci bir "dinle ve oku" parçası verilmiştir. Her iki dinleme-okuma parçasının içerik olarak aynı konuyu ele aldığı görülmektedir. Bu uygulamanın konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından faydalı olduğu görüşündeyiz. Bu metinler üniteye öğretilmesi hedeflenen Dil bilgisi kurallarını içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Metin ile İlgili Soruları Cevapla: Bu kısım, bir önceki bölümde geçen metin veya diyalogu anlamaya dayalı sorulardan oluşmaktadır. Soru sayısı ortalama 4 adettir. Bu kısımda sadece sorular yazılmıştır. Soruların cevapları interaktif versiyonda yazılı olarak verilebilir ya da ses kaydı ile sorular sorulup yine interaktif versiyonunda cevabı verilecek şekilde düzenlenebilirdi. Soru sayısı konuşma becerisini geliştirme hedefine yönelik olarak artırılmalıdır.⁵⁶²

f) Öğretim Araçları Var mıdır? Niteliği Nasıldır?⁵⁶³

Çalışma Kitabı, *Silsiletü'l-lisan* eğitim seti için sadece Arapçaya Giriş 1-2 kitapları için bir adet öğrenci çalışma kitabı hazırlanmıştır. Siyah-beyaz olarak tasarlanmış olan kitap, yeni kelime ve kalıpların kolay edinilmesi için resimler ve grafiklerle desteklenmiştir.⁵⁶⁴

⁵⁶² Açık, , **a.g.m**, s.195-196.

⁵⁶³ *Silsile*'nin öğretim araçlarına yoğun çabalarımıza rağmen ulaşamamıştır. Konuyla ilgili makale kaleme alan Kerim Açık, Murat Özcan, Ali Benli'nin yaklaşımlarını sunmakla yetinilecektir.

⁵⁶⁴ Açık, **a.g.m**, s.197

Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin Bilgiler, *Silsiletü'l-lisan* setinin bütünü için sadece 92 sayfalık tek bir öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır.

Bu kitapta öğretim seti içerisindeki derslerle ilgili öğretmene rehberlik edecek ayrıntılı rol uygulamalarına yer verilmemiştir. Kitap; ana hatlarıyla Arap dilinin özellikleri, Arapçanın yabancılara öğretiminde karşılaşılan zorluklara değindikten sonra hazırlık kitaplarının öğretiminde uygulanacak yöntemle ilgili teorik bilgilere yer vermektedir. Bir ünitenin her aşamasında öğretmenin adım adım izlemesi gereken yollara ilişkin detaylı ve yol gösterici bilgilere yer verilmemiştir.⁵⁶⁵

Gramer öğretiminde kitaplarda son derece özenli bir yol takip edilmiş olup başlangıçtan itibaren Arapça öğretiminin her aşamasında ihtiyaç duyulduğu kadar gramer kurallarına yer verilmiştir. Fakat öğretmen kılavuz kitabında, gramer kurallarıyla ilgili olarak daha detaylı bilgi ve örnekler verilebilir ya da öğretmenin seçeceği başka bir yardımcı kitapla gramer öğretimi desteklenebilir.⁵⁶⁶

Öğretmen kılavuz kitabının her seviye için ayrı hazırlanmasının doğru olacağı kanaatindeyiz. Arap ülkeleri dışındaki okullarda Arap olmayan öğretmenlerin *Silsiletü'l-lisan* setini kullanacağı dikkate alınarak her metnin işleneceği yöntemi ve alıştırmaların uygulama usullerini ayrıntılı olarak verecek şekilde hazırlanması gerektiğini düşünüyoruz. Öğretmen kılavuz kitabının ebadı büyük olmalı ve öğrenci kitabının her sayfasının minimize edilmiş bir kopyasını içermeli ve sayfanın yan tarafında öğretmen için yönlendirici bilgiler ve alıştırmaların çözümleri yer almalıdır.⁵⁶⁷

Silsile seti beraberinde metinlerin seslendirildiği her kitap için bir CD bulundurmaktadır. Sesli materyal sadece metinlerin okunmasından oluşmaktadır. Aslında öğrenci kulak-dil alışkanlığını geliştirmek ve becerilerin uyumlu gelişimini sağlamak için “Duyduğunuzu yazınız.” veya “Dinle ve cevapla.” vb. ses alıştırmaları hazırlanabilirdi.

⁵⁶⁵ Açık, **a.g.m.**, s.198.

⁵⁶⁶ Açık, **a.g.m.**, s.199.

⁵⁶⁷ Açık, **a.g.m.**, s.200.

Ses kayıtlarının bazılarının net olmayıp kulağı rahatsız eden cızırtı sesinin gelmesi dinyen açısından rahatsız edici bir durumdur. Silsile video gibi görsel sesli ve hareketli materyal bulundurmamaktadır.

g) Dil motivasyonu açısından ne durumdadır?

Öğrenci dil motivasyonu sağlayan temel unsurlar şunlardır; Dil becerileri arasında kelime dil kalıpları yönüyle güçlü bir bağın olması, yeni kelimenin birçok defa ve hatta ilerleyen seviyelerde de yer alması, yer yer alıştırma etkinliğinin farklılaşması, konuların öğrenci kişilerin yaşam gerçekliğini göz önüne alarak hayattan ve ilgi uyandırıcı içerikte hazırlanması, dil bilgisi ve harf öğretiminde ayırıcı renkler kullanmak öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştırdığı için iyi bir motivasyon aracıdır.

Setin öğretim teknolojileri tabanlı hazırlanması, setlerde yazım ve bilgi hatalarının varlığı kitaba yönelik öğrenci güvenini zedeleyen, motivasyonu olumsuz etkileyen bir durumdur.

Yukarıda sayılan motivasyonu etkileyen unsurlar daha önceki açıklamalarda değinilmiş ve *Silsile*'nin bu noktada başarılı ve başarısız yönleri izah edilmiştir.

h) Öğrenenlerin dil deneyimleri -Ana dil yapısı- dikkate alınmıştır mıdır?

Silsile belli bir dil, bölge veya ülkeye özel hazırlanmamıştır. Bu durum Silsile ile beraber diğer setlerin de en zayıf yönlerini oluşturmaktadır. Dil seti telif hedeflerini gerçekleştirecek bir unsur da dil öğrenmek isteyenlerin ana dilleri ile Arapça arasında kurulacak ilişkidir.

i) Ne kadarlık bir zaman diliminde hazırlanmıştır?

Silsile yazarları, telif aşamasının iki yıl ve birkaç ay sürede tamamladığını bildirmektedirler.⁵⁶⁸ Bir dil seti hazırlama süresi saptamasında öncelikle belirlenmesi gereken birtakım esaslar vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

⁵⁶⁸ M. Abs, **Arapçaya Giriş**, c.I, s.9. Bir dil seti telifi için iki yıl çok kısa bir zaman dilimine işaret etmektedir.

- a- Set bir kişi tarafından mı yoksa heyet tarafından mı hazırlanmıştır?
- b- Set yazarlarının set hazırlamaya ayırdıkları günlük veya haftalık zamanları kaç saattir?
- c- Yazar veya yazarların set hazırlamada teorik alan çalışmaları var mıdır? Yoksa telif öncesi teorik okumalar ve pratik alan tecrübeleri derlenecek midir?
- d- Set kelimeleri yaygın kullanılan kelime listesi belirlemede hazırlanmış bir liste mi kullanacak yoksa yeni bir liste mi oluşturulacak?
- e- Metin ve diyaloglar telif mi yoksa derleme mi olacak?
- f- İçerik konuları belirlemede belirli bir dil çerçevesi var mı? Yoksa önceki setlerden mi istifade edilecek?
- g- Görsel yapı hazır materyalden mi oluşturulacak, yoksa yeniden çizimleme, resimleme vb. çalışmalar mı yapılacaktır?
- h- Dil kritiğı ve edisyonu konular hazır oldukça mı, yoksa telif aşaması bittikten sonra mı yapılacaktır?

Silsile yazarları, kitapların mukaddimesinde yukarıda sunulan sorulara cevap niteliğinde açıklama yapmadan sadece telif süresinin iki yıl ve birkaç aydan ibaret olduğunu bildirmişlerdir. Bu süre, harf öğretimi düzeyinde başlayıp ileri düzey bir dil kazanımı sağlamayı hedef edinen bir dil seti için hiç şüphesiz son derece yetersiz bir zamanlamadır. Nitekim dil seti hazırlamak diğer alanlarda bir kitap yazmakla aynı değildir. Bir setin içerik konuları, alıştırma türleri, kalıp yapılar, kelime dağarcığı ile sette gözetilmesi gereken uyumluluk, aşamalılık vb. kuralları en ideal düzeyde hazırlamak zamanla olacak bir iştir.⁵⁶⁹ Öyle ki bazı dil öğretim setleri dört yılda hazırlanmıştır.⁵⁷⁰

j) Hazır setlerden farkı nedir?

Silsile yazarları müfredat hazırlık aşamasında Arapçanın ikinci bir dil olarak öğretilmesi alanında yapılmış araştırmaları ve hazırlanmış setleri incelediklerini bildirmişlerdir. Ancak daha önce hazırlanmış setlerin eksiklikleri ve *Silsile*'nin bu

⁵⁶⁹ Fevzân, *İ'dâd*, s.38.

⁵⁷⁰ M. Hâlef Hüseyin, *a.g.e.*, s.306.

eksiklikler karşısında nasıl bir yol izlediği konusu açıklanmamıştır.⁵⁷¹ Özellikle Arapça öğretim setleri karşısında *Silsile*'nin yerini belirlemede böyle bir durum çok daha belirleyici olabilirdi. Hatta bazı araştırmacılara göre diğer setlerde karşılaşılan kelimelerin aşamalı ilerlemesi, seviyeye uygunluğu kelimenin aynı ve daha sonraki derslerdeki tekrar sayısı vb. sorunlar *Silsile*'ninde içine düştüğü bir problemidir. Bu ve benzeri nedenlere dayanarak *Silsile*'nin diğer setlerden ve setler üzerine yapılan çalışmalardan pek yararlanmadığı iddia edilmiştir.⁵⁷²

k) Set basılmadan önce denenmiş midir?

Silsile'nin basılmadan önce yüzlerce defa kurlarda onlarca farklı uyruklardan öğrenciler üzerine denendiği ifade edilmektedir.⁵⁷³ Ancak *Silsile*'nin denenmediğini hazır olunca basılıp yaygınlaştırılmaya çalışıldığı da iddia edilmiştir.⁵⁷⁴ Setteki bazı hatalar bu iddiayı haklı çıkaracak güçtedir.

l) Ses öğretim yöntemi nedir?

Silsile'nin Hazırlık 1 kitabının ilk on yedi sayfasında özellikle Arapça ses sisteminin kazandırılmasına çalışılmıştır.

Ses öğretimi sıralaması dudak harflerinden başlanılarak boğaz harflerine doğru devam ettirilmiştir. Harflerin Arapçanın ses sisteminin dil organındaki sırası esas alınarak öğretilmeye çalışılmasıyla, alfabetik veya ana dille karşılaştırmalı ses öğretimi yöntemleri terk edilmiştir. Bu durum *Silsile*'nin hedef kitlesinin genel olması sadece İngilizce, Fransızca, Türkçe vd. dilleri konuşanlar için hazırlanmamış olmasıyla açıklanabilir. Ancak diğer dillerle Arap dili harf varlıkları yönüyle karşılaştırıldığında bütün diller için geçerli olan şu üç durum ortaya çıkar:

- a- Müşterek harfler,
- b- Benzer harfler,
- c- Birinde olup diğerinde olmayan harfler,⁵⁷⁵

Arap harfleri söyleyiş itibari ile kendi içinde şu şekilde gruplandırılabilir.

⁵⁷¹ M. Abs, *Arapçaya Giriş*, c.I, s.3.

⁵⁷² M. Hâlef Hüseyin, *a.g.e.*, s.306.

⁵⁷³ M. Abs, *Arapçaya Giriş*, c.I, s.1.

⁵⁷⁴ M. Hâlef Hüseyin, *a.g.e.*, s.307.

⁵⁷⁵ Tu'ayme, *Delil*, s.180.

- a- Mahreci farklı olanlar,
- b- Mahreci benzer olanlar,
- c- Yazılışı benzer mahreci farklı olanlar,

Harflerin ses sistemine ait bu durumlar ses öğretimi yapılırken göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi hâlde dil öğretim süreci başta ana dille kazanılmak istenen dil arası ses çatışmalarından kaynaklanan nedenlerle öğrenilen dilin ses sistemi dilde ve kulakta oluşturulamaz.⁵⁷⁶ Bu ise öğrencinin duyduğunu anlamama ve ifade etmek istediğini karşı tarafa hatalı akatarmaya yol açabilir.

Harfin, kelimenin başında, ortasında ve sonunda okunuşu yazılışıyla beraber sesli/sessiz hâline de yer verilmiştir. Bunu yaparken harfin kelime içindeki yerinin renklendirilmiş olması seçiciliği ve diğer harflerle kaynaşma şeklinin öğrenilmesinde yerinde bir tercih olmuştur. Ayrıca harfin örnek kelimesinin resimlendirilmesiyle öğretici bir yöntem izlenmiştir. Nitekim bu durum öğrenci motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahiptir.

Harfler kelimelerin ana yapı taşı olması nedeniyle bütün harflerin sesleri kelimedenden soyut ve kelime içeriğinde öğretilmeye çalışılmıştır. Ne var ki örnek verdiği yüzlerce kelimelerin seçiminde dil düzeyi, aşamalılık, ardışıklık, kullanım sıklığı, dil bilgisi seviyesi, somuttan soyuta, bilinenden bilenmeye ilerleme vb. ilkelerinin dikkate alınmadığı bir gerçektir. Aslında bu durum setin geneline hakim bir olumsuzluktur.⁵⁷⁷ Örneğin، شمت، لمت، سيتون، يجلز، بير، vd. anlamsız kelimelerdir. يذهب، اذهب، يذهبوا، يذهب، ... بور gibi fiiller dil bilgisi düzeyinin üstünde kullanımlardır. Çünkü henüz metin, diyalog veya dil bilgisi öğrenimine başlanmamıştır. Hâlbuki harf öğretiminde bolca şahış, yer vb. isimler kullanılarak bu problemin üstesinden gelinebilirdi. *Silsile*'nin deneme geçmişinin olmadığına bir delili de bu konuda öğretmen deneyimlerinin sete yansımamasıdır. Hazırlık kitabında

⁵⁷⁶ Nicolas Roser Nebot, **Avamil ve anasır teysir ve ta'sir talimu'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi'l-isbanya**, İstanbul, Talimu'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi gayrihe Sempozyumu, İsar Yayınları, 2015, s.457-462.

⁵⁷⁷ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.314; Bir dil seti ne kadar geniş kitleler için hazırlanırsa başarı oranı o derece düşecektir. Oxford'un yayınladığı dil setlerinde bölgeye özel baskı yapmayı tercih etmesi yine *Beyne yedeyk* setinin İran ve Malezya özel baskılarının yapılması da bu gerekçenin bir sonucudur.

...أسطيع أن gibi hazırlık seviyesinin üstünde, erken verilmiş kelime ve kalıp ifadeler bulunmaktadır.

Silsile'nin ses kazanımı hedefinde başarılı olduğu söylenebilir. Nitekim metin, diyalog ve dil bilgisine başlamadan önce ses öğretiminin gerçekleştirilmesi öğrencinin duyduğunu doğru duyması ve konuşma anında kelimelerin açık ve anlaşılır bir düzeyde seslendirilmesini sağlar. Dilin en küçük ögesini oluşturan harfler söyleyiş ve tonlama bakımından mahreç ve sıfatlarına uygun dillendirilince kelimeyi duyan kişide yanlış anlamlandırılmasını engellediği gibi konuşma ve anlamaya da estetik değer katacaktır.

Dil öğreniminde dilin ses sistemini kazandırmanın çok önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştik. Ancak *Silsile Hazırlık* kitaplarında tüm harfleri alıştırmalarıyla beraber sunmasına rağmen ilerleyen derslerde tekrar harf öğretimine yer vererek konuya olması gerekenden fazla önem verdiği görülmektedir.⁵⁷⁸ *Beyne yedeyk*'te ise takip edilen yöntem sadece harflerin mahrec yani dilden çıkış yerlerini öğretmekle yetinmiştir. *Silsile*'nin bu açıdan *Beyne yedeyk*'den etkilendiği söylenebilir.

Silsiletü'l-lisan setinin birinci kitabında Arap alfabesinin öğretimi için sadece bir ders tahsis edilmiştir. Arap alfabesinin birleşik olarak ve sağdan sola doğru yazılması, harflerin başta, ortada ve sondaki yazım biçimlerinin farklı olması öğrenimde zorluk oluşturmaktadır. Bu durum, özellikle ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde alfabe ile ilgili temel konuların öğretimine öncelik verilmesini ve özel bir süreç (en az iki hafta) tahsis edilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü alfabe ile ilgili basit bir bilgi eksikliği, öğretim sırasında okuma anlama ile ilgili ciddi sıkıntı oluşturmakta ve öğretimi olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle Arap alfabesindeki harflerin sesletim ve yazım biçimlerini geliştirmek amacıyla eğitim setinde daha ilerideki ünitelerde yer alan alfabe alıştırmalarının bir araya getirilerek birinci kitabın ilk ünitelerinde detaylı ve etkili bir biçimde verilmeli ya da müstakil olarak "Arapça Alfabe ve Okuma" kitabı hazırlanmalıdır. Arapçadaki bazı harflerin

⁵⁷⁸ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.311.

telaffuz güçlüğü dikkate alınarak kelimelerinin okunuşları üzerine her tıklandığında tekrar edilecek şekilde verilmesinin faydalı olacağını düşünüyoruz.⁵⁷⁹

Ünitelerin ses kayıtlarında, okunuş hatası yapılmıştır. Şöyle ki, kelimelerin son harflerinin sesletiminde tek ses üzerinde duraklama yapılarak okunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin metin okuma ve okutma uygulamalarıyla çelişmektedir. Dolayısıyla öğretiminde anlama zaafiyetine yol açmaktadır. Bu nedenle ses kayıtları yenilenmeli ve fasih Arapça kurallarına göre, ilk dört kitapta kelimelerin sonları tam harekeli olarak okunmalıdır. Bunun Arapçanın öğretiminde verimin artırılması ve öğrencilerin bireysel çalışmaları sırasında gramer kurallarının daha kolay anlaşılması ve pekiştirilmesi bakımından faydalı olacağı görüşündeyiz. İleri seviye kitaplarda ise genel Arapça konuşma prensiplerine bağlı kalınarak kelimenin son harfinin seslisinin (harekesinin) ihmal edilerek okunabileceğini uygun görmekteyiz.⁵⁸⁰

m) Diyaloglar

Konuşma becerisi diğer becerilerden önemi azımsanamayacak kadar önemli bir dil becerisidir. Hatta bazılarına göre dil öğrenmek demek o dili konuşmak demektir.

Diyaloglar dil kültürü ve sosyal yaşamın gerçekleriyle uyumlu ve tabii değildir.⁵⁸¹ Diyaloglarda kullanılan dil kalıpları günlük yaşamda pek kullanılmayan yapay kalıplardır. Ayrıca diyalog başlarında yer alan resimlerle içerik arasında bağ kurmak birçok derste zor olmaktadır. Alıştırmalar ise son derece yetersizdir.

n) Dinleme-Anlama

Yazarlar setin dinleme becerisi ve uygulamalarıyla dolu olduğunu bildirmişlerdir. Başlangıç düzeyi kitaplarında dinleme becerisi yok denecek kadar azdır.⁵⁸²

⁵⁷⁹ Açık, **a.g.m.**, s.199.

⁵⁸⁰ Açık, **a.g.m.**, s.199.

⁵⁸¹ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.321.

⁵⁸² M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.328.

Dinleme cümleleri ise aşamalılık gözetilmeden sistemsiz ve aktiviteleri içerik ve dil düzeyiyle uyumsuz bir yapı sergilemektedir.⁵⁸³ Metin veya diyaloglarda geçen birkaç kelime veya cümlenin seslendirilmesiyle yetinilmiştir.

İlk iki ciltteki en başarılı dinleme etkinliği kitabın yarısından sonra genel alıştırmalar kısmındaki “Duyduğunuz kelimenin resminini işaretleyiniz.” alıştırmasıdır.

Konu başlıkları dil kullanımına uygun ve içeriği yansıtır olmalıdır. Hazırlık kitabındaki “التعارف و التحية” başlığı dilin genel kullanımında “التحية و التعارف” şeklinde kullanılmaktadır. Nitekim önce selamlaşılır daha sonra tanışılır.

Silsile dinleme materyali bazı kelime ve ders metnlerinin seslendirilmesinden oluşmaktadır. Hâlbuki bunlar dinleme materyal çeşitleri arasında daha çok metnin anlaşılmasını sağlayan etkinlik türlerindendir. Dinleme materyali hazırlamadaki en temel kurallar daha öncede açıklandığı üzere üç aşamadan ve her aşamanın kendine özel alıştırma etkinliğinden oluşur. Bunlar:

- a- Dinleme öncesi,
- b- Dinleme esnası,
- c- Dinleme sonrası,

Silsile dinleme becerisini geliştirme faaliyetlerinde yeterince içerik ve alıştırma sunamadığı gibi dinleme becerisi materyal içeriği ve hazırlama kurallarına da uymamıştır.

En temel dinleme materyalleri şunlardır:

- d- Kelime seslendirmeleri,
- e- Kelime karşılaştırmaları,
- f- Diyalog canlandırmaları,
- g- Metin okumaları,
- h- Film,
- i- Şarkı,

⁵⁸³ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.328.

j- Haberler.

o) Yazma Becerisi

Yazma becerisi konuşma becerisinden sonra dilin en üretken beceri türüdür. Konuşma dilsel bir anlatım, yazma ise yazılı anlatımdır.

Silsile dil düzeylerine göre yazma becerisini geliştirici etkinliklerine yeterince önem verilmemiştir. Hazırlık kitabı alıştırmaları basit düzeyde kalmıştır. 2 ila 4 arası kelime verip bunların yazılmasını isteme, resimlerin kelimelerindeki eksik harfin yazılması ve öğrenciye yazması istenen konu talepleriyle sınırlıdır. Kelime yazma, seviyelerle uyumlu geliştirilememiş ve diğer becerilerden bağımsızlaştırılmıştır.

Başlangıç kitabının birinci cilt yazma etkinliği ise iki sorudan ibarettir. Bunlar ise resmin işaret ettiği ismi ile yine resme bakarak cümle yazmadır. Duyduğunuzu yazınız etkinliği ise dinleme ve yazma becerilerinin tek ortak alıştırmasıdır. “Resme bakarak cümle oluşturunuz.” alıştırmada resimlerle ders konusu arasında bağlantı olmadığı görülmektedir. Yine verilen resimlerle istenen metin veya cümle arasında da seviye farkları söz konusudur. “المائدة” dersinde de olduğu gibi genellikle resimlerin ifade ettiği içerik düşük düzey istenen yazı aktivitesi ise üst düzeyidir.

Tenvin ve harfi tarifi yazılma kuralları geç verilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini kazanmada bu iki konu daha erken işlenmelidir.

Yazma becerisi diğer becerilerle bağlantılı ve geliştirici nitelikte alıştırmalar içermemektedir. Yazma etkinlikleri dinleme etkinlikleri gibi hazırlanmıştır. Ünite yönteminde tüm beceriler ortak kelime ve kalıplar ile kazandırılmaya çalışılır. Silsile ise özellikle yazma alıştırmalarında kullanılan kelime ve alıştırma türleriyle ünite konusu ve diğer becerilerden uzaklaşmıştır.

Silsile’nin tamamında yaklaşık 2000/2500 kelimelik bir dağarcık kullanmasına rağmen yazma etkinliğinde konu yazma türü alıştırmalara yer verilmemiştir. Resimlere bakarak bir metin yazma, resimlerde anlatılmak istenen olayın hikâye dili ile yazımı, verilen sorulardan yola çıkarak 80 veya 100 kelimelik

bir metin yazma vb. etkinliklerin olmaması öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişmemesine yol açabilir.⁵⁸⁴

Hazırlık kitabında bağlaçlardan “الواو، ثم، منذ، س، سوف، لام السببية، حتى، عندما.....” gibi 50 adede yakını kullanılmış ancak öğrencie kazandırmaya yönelik etkinlikler hazırlanmamıştır.⁵⁸⁵

Nokta, soru işaretleri, virgül ve iki nokta vd. noktalama işaretlerinin kazanımı hazırlık ve başlangıç düzeylerinde gerekli bir konudur. Ancak *Silsile*’de bu konulara ilk düzeylerde değinilmediği gibi ileri düzeylerde de yeterli düzeyde alıştırmalarla konu işlenmeyerek ihmal edilmiştir.

Başlangıç düzeyinde verilen resim içeriğine göre cümle kurma alıştırmadaki resimlerle ders konusu ve kelimeleriyle bağlantısız olduğu görülmektedir. Ayrıca resim içeriğine göre kurulması istenen cümle ile metinlerin dil düzeyi birbirinden farklıdır.

Kısacası *Silsile*’de yazmaya yönelik çok az aktivite bulunmaktadır. Sadece üniteye geçen konuya yönelik öğrencilerden kısa bir yazım çalışması istenmektedir.

3.2.2. Biçim Analizi

Görsel yapı; *Silsile* iki hazırlık, iki başlangıç, iki orta ve iki ileri düzey toplam sekiz kitaptan oluşmaktadır. *Silsile*’nin her cildinin sayfa sayısı bir birinden farklı olmakla beraber 118 ile 166 sayfa arası değişmektedir. Her bir dersin sayfa sayısı da farklılık göstermekle beraber genellikle ders sayfa sayısı 6, 7 sayfa iken çok az derslerde 10, 11 sayfaya kadar ulaşabilmektedir.⁵⁸⁶ Bu durum içerik planlamada ders içeriğine göre davranıldığını göstermektedir. Nitekim Dil bilgisi konularının bir derste birden fazla konuya yer verildiği derslerde sayfa artarken sadece bir konunun işlendiği derslerde sayfa sayısının pek değişmediği görülmektedir.⁵⁸⁷ Arapça ve diğer

⁵⁸⁴ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.332.

⁵⁸⁵ M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.332.

⁵⁸⁶ M. Abs, **Silsile**, III. s.16-27.

⁵⁸⁷ M. Hâlef Hüseyin’in ders sayısı ve ders sayfa sayısı hakkında verdiği rakamların doğruyu yansıtmadığı tesbit edilmiştir. Karşılaştırma için bkz. M. Hâlef Hüseyin, **a.g.e.**, s.338.

dillerdeki setlerle kıyaslanınca ünite sayılarının kitaplara dağılımı ile derslerin sayfa sayılarının seviyelere göre değişse de genellikle aynı olduğu saptanmıştır.⁵⁸⁸

Silsile Traditional Arabic hattı ile yazılmıştır. Kabul edilir olmakla beraber Tradational Nash hattının Arap yayın basımında da en çok tercih edilen hat olması nedeniyle tercih edilmesi daha isabetli olabilirdi. Böylece öğrencinin set dışındaki Arapça yazılı materyale geçişte göz alışkanlığı kazanmış olması sağlanabilirdi.

Setin bütün ciltleri renkli basılmıştır. Öğrenci alışkanlıkları açısından renkli basım doğru bir tercihtir.

Başlangıç seviyesi birinci kitapta metin öncesi etkinliklerinde, metinlerde ve bazı alıştıırma türlerinde resimler kullanılmıştır. İkinci kitabın ortalarından sonra ise sadece metin öncesi ve metin içeriğini görselleştirmede devam edilmiş etkinliklerde resimlere yer verilmemiştir. Orta seviye birinci ve ikinci kitaplarda sadece ders öncesi etkinliklerde üç, her dersteki metinler içinde iki adet olmak üzere toplam beş adet resim kullanılmıştır. İleri seviye birinci ciltte her derste dört tane resimle yetinilmiştir. İkinci ciltte ise basın konusunun yer aldığı beşinci derste altı diğer derslerde ise çoğunda iki, iki derste ise bir adet resim kullanılmıştır.⁵⁸⁹

Görselliğin çok ileri düzeyde önemsendiği bir zamandan *Silsile*'nin resim kullanım konusundaki tutumu öğrenci gerçekleriyle uyumlu görülmemiştir. Resim kullanımının ileri seviyelerde neredeyse hiç tercih edilmemesi dil motivasyonunu kırııcı ve sayfaları cansızlaştıran bir tutumdur. Özellikle kelime, kalıp ifade ve metinlerin resim eşliğinde sunulması *Silsile*'den önce yazılmış setlerde dahi kullanılmış bir yöntem iken *Silsile*'nin az resimle yetinmesi doğru karşılanamaz.

Silsile belirlenen hedef kitleye göre resim kullanma yoluna gitmiştir. Nitekim resim içeriklerinde tesettürlü bayan oranı çok düşük düzeyde görülmektedir. Bu durum ise *Silsile*'nin din amaçlı Arapça öğretim seti olmasına zarar verdiği iddia edilmektedir.⁵⁹⁰

⁵⁸⁸ *Beyne yedeyk* biçim analizi kısmına bkz.

⁵⁸⁹ M. Abs, *Silsile*, III, s.2-116.

⁵⁹⁰ M. Hâlef Hüseyin, *a.g.e.*, s.338.

Öğrenci çalışma kitabının öğrencilerin kavrayış düzeylerini ve motivasyonlarını arttırmak için tamamen renkli biçimde hazırlanmasının daha yararlı olacağını değerlendirmekteyiz.

Görsel ve işitsel araçlar; Setin görsel yapısının 16 yaş gurubuna göre hazırlandığı görülmektedir. Ancak 20 yaş ve üzeri gençlerin çizgi resim yerine canlı fotoğraf tercihleri göz önüne alınırsa görsel yapının 14 ila 18 yaş gruplarına daha çok hitap ettiği söylenebilir.

Kitabın boyutları kullanım açısından uygundur. Kullanılan kâğıt bazen kuşe bazen birinci hamur olsa da kuşe tercihi daha yaygın ve kabul görmüş bir tutumdur.

Ulaşılabilirlik açısından bakıldığında, *Silsile*'nin dağıtımını Akdem yayınları yapmaktadır. Akdem yayınları ile beraber sanal pazarlarda, kitap dağıtımçıları ve kitap evlerinde bulmak mümkündür. Fiyat açısından alınabilirlik değerlendirmesi yapılacak olursa Arapça öğrenim kitapları dışındaki diğer dillere yönelik set fiyatlarıyla karşılaştırıldığında ekonomik bir fiyat bandında iken diğer Arapça öğretim setleriyle karşılaştırıldığında pahâli gelebilir.

Yapılan bu incelemelerden sonra *Silsiletü'l-lisan* seti kritik sonuçları şöyle özetlene bilinir;

- 1- Bir heyet tarafından ve standart dil öğretimi amaçlanarak hazırlanmıştır:
- 2- Beyne yedeyk setinin etkisinde telif edildiği izlenimi vermektedir.
- 3- Konu içerikleri dil öğrenimini daha çok İslam coğrafyası dışında sürdürmeyi planlayan öğrenciye göre belirlenmiştir.
- 4- Dil becerilerini hangi yöntemlerle kazandırılmaya çalışıldığı açıklanmadığı gibi sette ilk düzeyden son düzeye kadar tek düzelik izlenmiştir.
- 5- Ünite sistemli hazırlanmıştır. Dolayısıyla birkaç öğretmenli dil merkezi programlarına uygun olan bu sistem beceri veya dil unsurları sayısınca öğretici kullanan hazırlık sınıfları programlarında ise kullanım zorlukları oluşmaktadır.

6- Sette daha çok okuma ve konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

7- Okuma ve diyalog metinlerinde konu çeşitliliği hayatın farklı yönlerini yansıtarak sunulmuş, içerikleri öğrencilerin fikir dünyaları ve sosyal yaşantılarına temas eden konulardan seçilmiştir.

8- Her ünite girişinde yeni kelimeler verilerek eğitsel bir yol izlenmiş ancak kitap sonunda toplu kelime listesi veya sözlük verilmemiştir. Bu yönüyle *Beyne yedeyk* ve *Silsiletü't-ta'lim* setlerinin gerisinde kalmıştır.

9- Arapçaya giriş ve başlangıç seviyesi kitaplarında uygulamalı ve işlevsel yaklaşımla ele alınan dil bilgisi konuları orta ve ileri seviye kitaplarında geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemine dönülerek yabancidan çok Araplara öğretmen bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Sette öğrenci çalışma, okuma ve öğretmen kitabı bulunmamaktadır.

10- Alıştırma çeşitliliği yetersiz ve etkinliklerin bir kısmı öğrenim düzeyine, bazı alıştırmalar ise geliştirilmek istenen beceri türüne uygun değildir.

11- Daha çok sınıf içi aktivitelere yer verilmiştir. Dili kitap veya dil öğrenim ortamı dışı sosyal hayata taşımaya yönelik yönlendirmeler ve materyaller geliştirilmemiştir. Nitekim okuma ve alıştırma kitabı yoktur.

12- Eğitim teknolojisini telif edildiği yıla kadarki setlere göre daha ileri düzeyde kullanmıştır.

13- Set 2013 yılında basıldıktan sonra kullanıcı görüşlerine dayalı herhangi bir revizeye tabi tutulmamıştır.

14- Set kuşe kâğıt ve renkli baskı olduğundan güncellik ve görsellik yönüyle başarılıdır.

15- Dil öğretim düzeyi B1'dir.

Sonuç olarak; *Silsiletü'l-lisan* seti yayınladığı günden beri Türkiye'de imam hatip ve proje okulları ile özel kolejler ve Arapça öğretim programı sürdüren birçok fakültelerde Arapça öğretiminde tercih edilen bir dil materyali olmayı başarmıştır. Bu yönüyle yayımlandığı yıldan beri Türkiye'deki Arapça öğretimine olumlu

katkıları olmuştur. Ancak bu başarının devamı için daha önce de açıklandığı üzere birçok yönüyle yenilenmeye muhtaçtır.



SONUÇ

Türkiye’de Arapça öğretiminde resmî ve sivil kuruluşlarla bireysel dil öğrenme sürecini sürdürenler bilimsel ve teknolojik gelişmelerden çok fazla istifade etmedikleri için ders kitapları temel öğrenme ve öğretme materyalleri olarak yerini muhafaza etmektedir. Seçilen Arapça setleri öğretmenin ne öğreteceğini, öğrencinin ise ne öğreneceğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple Türkiye gibi Arapçanın yabancı bir dil olarak öğretildiği yerlerde dil setleri son derece önemlidir. Dolayısıyla seçilen setlerin Arapça öğretim hedeflerini sağlayacak, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına cevap verir nitelik ve niceliğe sahip olması gerekir.

Arapça öğretimi uzun zamandan beri geleneksel dil öğretim yöntemleri ve Arap âleminde hazırlanmış Arapça öğretim setleriyle yapılmaktadır. Yapılan öğretimin niteliği ise birçok bilimsel çalışmada başarısız olarak değerlendirilmiş. Başarısızlık nedenleri sıralanırken kadim ve modern dil eğitim modellerinin, dil eğitim tekniklerinin, dil materyallerinin vs. değerlendirmesinde sadece Türkiye sınırları içinde kalınmış, dilin asli merkezlerinde hazırlanmış materyaller göz ardı edilmiştir. Bu nedenle tezde, Arapça öğretiminde öncelikle Arapların yabancılara Arapçayı öğretme hedefiyle hazırladıkları dil öğretim setlerinin metot, teknik, içerik ve biçim analizi merkezli değerlendirilmesi, bu setlerin Arap dili eğitiminde olumlu olumsuz yönleriyle ne tür bir işlevselliğe sahip olduğunu belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de Arapça öğretiminin lisans öğrenimi düzeyinde en yaygın ve yoğun yapıldığı ilahiyat fakülteleri başta olmak üzere, İslami ilimler, Arap Dili ve Edebiyatı ve Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde okutulan Arapça öğretim setlerini teorik yapı, içerik ve biçim analizi açısından değerlendirip bu fakültelerdeki hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler için uygun olup olmadığı teorik zeminde belirleyerek, setlerin yeterli ve yetersiz yönleri ortaya konularak Arapça öğretimine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Setlerin tamamında ölçme ve değerlendirme kriterlerinden amaçlarına göre analiz teknikleriyle çözümlemeyi hedefleyen *İçerik analizi*, bir tür doküman inceleme yöntemi olan *Nitel araştırma* ve dilin uygulanması alanındaki problemlerin çözümü, dilbilimsel teoriler, öğretim yöntemleri ve dilsel bilgilerin kullanıma

hazırlanmasını esas alan *Uygulamalı dilbilimi* yöntemleri kullanılması uygun görülmüştür. Ancak araştırmanın ölçme ve değerlendirme metodu her ne kadar bu yöntemler olsa da setlerde, ses bilimi, biçim bilimi, söz dizimi, anlam bilim, kelime bilimi ve kelime türevi açısından detaylı inceleme kriterleri oluşturulmaya çalışıldı. Kısacası Türkiye’de kullanılan Arapça setlerin dil öğretimindeki yerini belirlemek, nitel ve nicel araştırma yöntemiyle hazırlanan sorulardan yola çıkarak yapılan tahliller ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre gerekli görülen yerlerde çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Araştırma, dil seti inceleme kriterleri ile Türkiye’de kullanılan Arapça öğretim setlerinin değerlendirilmesi, öğrenci ve öğretmen deneyim ve izleniminden soyut, teorik incelemelerle sınırlıdır.

Kritiği yapılan setler şu kriterlere göre belirlenmiştir:

- 1) Setin dört dil becerilerinin tamamını öğretmeyi hedeflemesi gerekir.
- 2) Üç eğitim ve öğretim yılı denenmiş olması gerekir.
- 3) 2016/2017 eğitim ve öğretim yılında da öğretim materyali olarak kullanılıyor olması gerekir.
- 4) Setin, Türkiye’deki herhangi bir dil öğretim kurum veya kuruluşları tarafından ve tamamının okutuluyor olması gerekir.

Yukarıdaki kriterlere uymamasına rağmen Türkiye’de daha önceki yıllar dil öğretim materyali niteliğinde kullanılmış setler dil seti inceleme bölümündeki teorik yapı, içerik analizi, görsel yapı açıklamalarıyla set incelemelerinde yer yer karşılaştırmalar yapmak suretiyle ele alınmaya çalışılmıştır.

Tezde ulaşılan sonuçlara gelince:

1. Dil öğretimi üzerine araştırma yapan uzmanların Türkiye’de dil öğretiminde kullanılan setlerin yetersiz olduğuna dair genel bir kanat birliğinden söz edilebilir. Bu nedenle setlerin kusurlarını en aza indirmenin yolu o seti kullananlar yani öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir. Ders kitapları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak, anketler ve görüşmeler yapılarak daha iyi bir Arapça öğrenim seti hazırlanması sağlanabilir.

2. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yeniliklerle birlikte değişen, gelişen şartlar yabancı dil öğretimini de etkilediğinden yabancı dil öğretim programları yeniden belirlenmeli, yapılandırılmalıdır. Yabancı dil ders kitaplarının da öğretim programlarına uyumlu olarak belirli aralıklarla yenilenmesi ve hatta yeniden yazılması gerekmektedir.

3. İkinci bölümde muhteva kritiği yapılan Arapça öğretim setlerinin öğrencinin yaşına, düzeyine, ilgi alanına, öğrenme koşullarına, davranış geliştirmesine yönelik hedeflere uygunluk gibi ölçütlerin Türkiye'deki Arapça öğrenim/öğretim sürecindeki öğrenci şartları dikkate alınmadan hazırlandığı, içeriğinin öğrenciye uygunluğu, güdüleyici özelliğinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Arapça dil setlerinin -özellikle Suudi Arabistan'da hazırlananlar başta olmak üzere- genellikle yerel amaçlarla hazırlandığı için diğer ülke koşullarının, öğretme ve öğrenme durumlarının vs. dikkate alınmamasından kaynaklı kültür, anlayış, çevre vs. farklılıkları oluştuğu, bu durumun ise dil öğrenimi olumsuz yönde etkilediği izlenmiştir.

5. Yabancı dil setlerinin görsel tasarımının öğrencinin yaşına, düzeyine, şartlarına, ilgi alanına uygun ve onları güdüleyecek nitelikte olması gerekliliği yönüyle Arapça öğrenim setlerinin özellikle Avrupa dilleri öğretim setleriyle karşılaştırıldığında son derece yetersiz ve çekicilikten uzak olduğu izlenmiştir.

6. Setlerdeki sınıf içi etkinlikler ve alıştırmaların özellikleri incelenerek, Arapça ders kitabının işleneceği sınıf ortamı ve çalışma biçimlerinin uygulanabilirlik düzeyinde oldukları ama her iki alanda da mekânîk tekrardan bir türlü kurtulamadıkları görülmüştür. Bu ise değişim hızı baş döndürücü olan dünya gerçeği karşısında setlerde aralıklarla yenilik yapmayı gerektirir. Ancak Birçok dil seti ilk baskıları değiştirilmeden basımı devam ettirilmiştir.

7. Yabancı dil ders kitabı fiyatının öğrenci/öğretmenin alım gücüne uygunluğu, dil setinin tercih edilir olmasında etkili faktörlerdendir. Bu bağlamda Arapça öğretim setlerinin Türkiye'deki ortalama gelir seviyesine uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Nitekim diğer yabancı dil setleriyle karşılaştırıldığında durum daha da belirgin olarak açığa çıkmaktadır.

8. Kaset, film, slayt, windows, IOS, android tabanlı program ve uygulamalar vb. açısından bakılınca dil setlerinin sadece kaset veya mp3 ses dosyası türü materyal barındırdığını ancak yenilenen görsel materyaller ile eğitim teknolojileri karşısında yetersiz kalındığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öyle ki kaset ve CD kullanımı gün geçtikçe yerini akıllı telefon ve tablet kullanımına bırakmaya başlamıştır.

9. Tezde incelenen bütün setlerin bir dil çerçevesinden yoksun oldukları saptanmıştır. Arapça öğretime özel bir çerçevenin olmaması en önemli problem olup bu sorun bir an önce uluslararası düzeyde çabalarla çözüme kavuşturulmalıdır.

10. Türkiye’de özellikle fakülteler düzeyinde bir yıllık yoğunlaştırılmış Arapça öğretimi programlarının hedef ve uygulamalarına uygun bir set bulunamamıştır.

Türkiye’de her yıl yaklaşık doksan fakültede on yedi bine yakın öğrencinin Arapça hazırlık öğretimi programına tabi tutulduğu gerçeği, Arapça setlerle ilgili yukarıda sayılan eksiklikler göz önünde bulundurularak bir an önce Türkiye şartlarına-öğretim programları, öğrenci gerçeği ve öğretmen tutumları ile yerel kültüre-uyumlu bir Arapça öğretim seti hazırlanmasını ivedikli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkarmaktadır.

KAYNAKÇA

Abdurrahman b. İbrahim Fevzân, Muhtar Tahir Hüseyin, Muhammed Abdulhâlik Muhammed Fazl, **el ‘Arabiyye beyne yedeyk**, IV, Konya, Tekin Yayınları, 2011.

Abdul‘alîm Fevdâ, **Ta‘limu'l-lugati'l-‘Arabiyye fî cumhuriyyeti Mısır el-‘Arabî fî rub‘i'l-karni'l-ahîr**, Amman, Mu’temer ta‘lîmi'l-luga fî rub‘i'l-karni'l-ahîr, 1978.

Abdu’n Nur Muhammed el Mahi Muhammed, **en-Nazariyye el-lugaviyye ve’n-nefsiyye ve’t-terbeviyyetü'l-hadise fî berâmici ta‘limi'l-‘Arabiyye li’n-nâtikine bi gayriha**, Hortum, Mecelletu el-‘Arabiyye li’n nâtikîne bi gayrihe, Sayı 17, 2014.

Abdurrahman b. İbrahim Fevzân, **İ‘dâd mevâddi’t ta‘limi’l lugati’l-‘Arabiyye ligayri’n nâtikîne bihâ**, Riyad, Melik Suud Üniversitesi, 1428.

- **İdâât li muallimî el-lugati’l-‘Arabiyye li gayri’n-nâtikîne bihâ**, el-‘Arabiyye li’l-cemî‘, Riyad, 2011.
- **Durûs fî ta‘lîmi asvât el-‘Arabiyye li-gayri’n-nâtikîne bihâ**, el-‘Arabiyye li’l-Cemî‘, Riyad, 2013.

Abdülkerim Zübeydi, **“İkra’ ve ifhem el-luga el-‘Arabiyye”**, Necef, 2008.

Abs, Muhammed, M.el-Ebraş, A. es Sibai, M. el-Annan, **Silsiletü’l-lisan**, VIII, İstanbul, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2013.

Acat, Bahaddin, Seyfettin Demiral, **Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları**, Ankara, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi, sayı 31, 2002.

ACTFL Yeterlilik Kılavuzu 2012, American Council on the Teaching of Foreign Languages, www.actfl.org.

Açık, Kerim, Murat Özcan, Ali Benli, **Arap Dili Eğitiminde Kullanılan Silsiletü'l-lisan Setinin Öğrenci-Öğretmen Görüşlerine göre Yöntemsel açıdan Değerlendirilmesi ve Eksik Yönlerine Çözüm Önerileri**, Zonguldak, BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. III, Sayı 1, 2016

Açık, Kerim: “**Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki Arapça Öğretimi ve İletişimsel Metota Göre Değerlendirilmesi**”, İstanbul, Müsbe, 1997.

- “**Tanzimat'tan Günümüze Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler)**”, İstanbul, Müsbe, 2002.

Ahmed Nettuf, Muhammed Nur Yusuf, Sabri Türkmen, Atik Aydın, Hüseyin Polat, **Ebced silsile li-ta'limi'l-luğati'l-'Arabiyye li'n-nâtikîne bi-gayriha**, IV, Malatya, 2016-2017.

- **Ebced Kitabı't--Tedribât**, Malatya, IV, 2016-2017.

Ahmed Snowber, **Müşkilât berâmic ta'limi'l-'Arabiyye li'n-nâtikîne bi-gayriha fî Türkiye**, İstanbul, Dâru'l-Gazâli, 2015.

Akalın, Şükrü Hâlûk, **Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Dil Kurumu, 11.Baskı, 2011.

Akarsu, Bedia, **Wilhelm Von Humboldt'ta Dil Kültür Bağlantısı**, İstanbul, 1955.

Akbaş, Y.Fatih, **Türkiye'deki Arapça Öğretimi Açısından “Silsiletü ta'limi'l-luğati'l-'Arabiyye” Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi**, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, 2016.

Akçay, Cihaner, **Arapçada Yaygın Kelime ve Kalıplar**, Ankara, Aktif Yayınları, 2005.

- **Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme**, Ankara, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XXI, Sayı 3, 2001.

- Aksay, Doğan, **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara, 2003.
- Aktaş, Özlem, **Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Farklılıkların Biçem Bileşenine Genel Bir Bakış**, Ankara, Dil Dergisi, Sayı 156, Nisan-Mayıs-Haziran, 2012.
- Ali Ahmed Medkur, **et-Terbiye ve's-Sekâfetü't-Teknolojya**, Kahire, Dâru'l-Fikri'l Arabî, 2006.
- Ali Ahmed Medkur, Rüşdü Ahmed Tu'ayme, İman Ahmed Hüreydi, **El Merci' fi menêhici't-ta'limi'l-lugati'l-'Arabiyye li'n-nâtikîne bi lugâtin uhrâ**, Kahire, Dâr'ul Fikri'l 'Arabî, 2010.
- Ali Ahmed Medkur, İman Ahmed Hüreydi, **Ta'limi'l-lugati'l-'Arabiyye li gayri'n nâtikîne bihâ (en-Nazaryye ve't-tatbîk)**, Kahire, Dâr'ul Fikri'l 'Arabî, 2006.
- Ali el Cârîm ve Mustafâ Emîn, **en-Nahvu'l vâzih**, Dimeşk, 2008.
- Alî el Cârîm, Mustafâ Emîn, **el-Belâgatü'l vâzıha**, Dimeşk, 2009.
- Ali Mâni', **el-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-gayriha**, Sohar, c.III, 2013.
- Altmışdört, Gonca, **Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış**, Ankara, Ege Eğitim Dergisi, Sayı 14, 2013.
- Alyaz, Yunus, **Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Yazarlığı**, İstanbul, VIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, 2002.
- **Bir Leonardo da Vinci Projesi Kapsamında Web Destekli Dil Öğretimi Uygulamaları Gelistirmeye Yönelik Yazarlık Sistemleri ve Platformların Değerlendirilmesi**, Bursa, Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı XIX, 2006.
- Altun, Ahmed, **Arapça Öğretiminde Çağdaş Yöntemler**, İstanbul, MÜSBE, 1997.

- **Türklerle Arapça öğretim Yöntem Teknikleri Sorunlar ve Çözümleri**, İstanbul, Akdem Yayınları, 2017.
- Arslan, Mustafa, Ergin Adem, **Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel Ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı**, Ankara, Dil Dergisi, Sayı 147, Ocak-Şubat-Mart 2010.
- Aydın, Özgür, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, Ankara, 1996.
- Aydın, Cemal Abdullah, **Ali Tantâvî'nin Arapça Eğitimine Dair Görüşleri**, İstanbul, Şarkiyat Mecmuası, İstanbul Edebiyat Fakültesi, 2011.
- Aydın, Mehmet Zeki, **2011'de Arapçayı Nasıl Öğretelim**, Ed. Sultan Şimşek, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Akdem Yyayınları, 2011.
- Barry Farber, **Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri**, Çev. Cem Şen, İstanbul, 1994.
- Başaran, İbrahim Ethem, **Eğitime Giriş**, Ankara, Yargıcı Matbaası, 1996.
- Banguoğlu, Tahsin, **Türkçenin Grameri**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1990.
- Bernd Sebastian Kamps, **The Word Brain**, Paris, Flying Publisher, 2010.
- Bilgiseven, Amiran Kurtkan, **Eğitim Sosyolojisi**, İstanbul, Filiz Kitapevi, 1992.
- Bilgin, Nuri, **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar**, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006.
- Bursalıoğlu, Ziya, **Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış**, Ankara, Pegem A yayınları, 1994.
- Boumová, Viera, **Traditional and Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each**, Çek Cumhuriyeti, Masaryk University Faculty of Arts, 2008.
- Bostancı, Ahmed, **Arapça Öğrenim ve Öğretiminde internet İmkanları**, Sakarya, Sakarya Üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi, Sayı 3, 2001.

- **İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi**, Sakarya, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11, 2005.
- Çetin, Nihad M. “**Arap-Dil**”, *DİA*, Ankara, TDV Yay, c.III, 1991.
- Civelek, Yakup, **Türkiye’de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler**, Van, Yüzüncü Yıl İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, Aralık, 1998.
- Cırık, Sinan, **Arapça Öğrenilemiyor Neden!...**, Ed. Sultan Şimşek, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Akdem Yayınları, 2011.
- Dale H. Schunk, **Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009.
- Dayf, Şevkî, **Teysîru nahvi't ta'limî kadîmen ve hadîsen ma'a nehci tecdîdi**, Kâhire, 1986.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi**, Tercüme, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Almanya, Baskı telc Gmbh, Frankfurt/Main, 2. Baskı, 2013.
- Demircan, Ömer, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Der Yayınları, 2012.
- Demirel, Özcan, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2003.
- **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2004.
 - **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.
 - **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul, Elif Kitabevi, 1990.
- Deliçay, Tahsin, **İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Öğrenmedeki Motivasyon Düzeyleri**, Elazığ, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Sayı: 10-1, 2005.
- **Dil Öğretiminde Etkileşimli Teknolojiler**, İstanbul, İTILT Projesi Eğitim Kılavuzu, Bilkent üniversitesi, 2011.
- Doğan, Candemir, **Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, Ankara, 1989.

- **Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2011.
- **Sistemantik Dil Öğretim Yaklaşımı Ve Yöntemleri**, İstanbul, Ensar Neşriyat, 2012.

Doğru, Erdinç, **İmam Hatip Liseleri Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Arapça Öğretiminin Temel İlkeleri**, İstanbul, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, Ed; Sultan Şimşek, Akdem Yayınları, 2011.

Doğan, Yusuf, Tahirhan Aydın, “el-Müşkile el-leti tuvacihu ta‘limu’l- luğati’l- ‘Arabiyye fi Türkiye,”Sivas, C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, XVII, 2013.

Ertürk, Nazan, **Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından İmam Hatip Liseleri Yeni Programa Uygun Arapça Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

Emiroğlu, Selim, F.Nur Pınar, **Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi**, Ankara, Turkish Studies, Sayı 8/4, 2013.

Epçaçan, Cahit, **Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Ve Dinleme Eğitimi**, Adıyaman, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 6, 2013.

Genç, Ayten, **İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi**, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı.22, 2002.

Gündüzöz, Soner, **Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme**, İzmir, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 29, 2010.

- **Klâsik Ve Modern Arapçanın Tarihsel Ve Filolojik Sınırları**, Ankara, Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 8, 2003.
- **Arap Kültürünün İzinde Arapçada Çekirdek Kelime Kadrosu Sorunu**, Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 16, 2005.

- **Arapçada Kültür-Dil İlişkisi: Arapça'nın Yapılanması ve Algılanmasında Etkili Ögeler**, Ankara, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, C. V, Sayı 2, 2005.
- Farber, Barry, **Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri**, Çev. Cem Şen, İstanbul, İm Yayın ve Tasarım, 1994.
- Firdevs Güneş, **Dil bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ankara, Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi, yıl 2, sy.7, 2013.
- Geray, Hâluk, **Toplumsal Araştırmada Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**, Ankara, Genesis Kitap, 2011.
- Göçer, Ali, **Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısında İncelenmesi**, Ankara, Türkiye'de Yabancı dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirisi, 2007.
- Gökce, Orhan, **İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler**, Ankara, Pagem A Yayınları, 2012.
- Hamamcı, Zekeriya, **Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi**, Ankara, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:2 Sayı:1, Şubat 2013.
- Hasan b. Muhammed Âli Mesaid Şemrânî, **el-'Arabiyye li'l Âlem**, Riyad, Câmiatu Melik Suud, 2011.
- Hasan Şehhâte, **Ta'lîmu'l-lugati'l-'Arabiyye beyne'n-nazariyye ve't-tatbîk**, Lübnan, Dâru'l-Fikir, 1993.
- Hasip Abdulhâlim Şuayb, **Tarâik Tedrisi'l Lugati'l Arabiyye**, Beyrut, Daru'l Ulûmi'l Arabiyye, 2011.
- Haşimî, Abdurrahman ve Muhsin Ali Atiyye, **Tahlîl muhtevâ menâhici'l-lugati'l Arabiyye**, Amman, Dâru's Safa', 2009.

- Hânî İsmail Muhammed, **Ta‘limu’l-istima‘ li-gayri’n-nâtikîne bi’l-‘Arabiyye**, Şârîka, Buhûs Mu’temar İtticahât Hadise fî Ta‘lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye, Câmi‘atu Şârîka, 2016.
- Hazer, Dursun, **Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları**, Ankara, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:1, 2002.
- Hengirman, Mehmet, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**, Ankara, Engin Yayınevi, 2012.
- Joseph Vendryes, **el-Luga**, Arapça’ya çev. ‘Abdulhamîd ed-Devâhilî, Muhammed el-Kassâs, Mektebetu’l-Angelo el-Mısriyye, Kahire, 1950.
- Işıdan, Abdulmuttalip, **İmam Hatip Liseleri İçin Mesleki Arapça Ders Kitabı Serisi İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri**, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bölüm Dalı, Ankara, 2004.
- İşler, Emrullah, **Türklerin Arapça Ünsüzlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Erzurum, Ekev Akademi Dergisi, c.III, sy.2, 2001.
- İbrahim, Hamâde, **el-İtticêhêtu’l-mu‘âsıra fî tadrîsi’l luğati’l-‘Ârabiyye ve’l luğati’l hayyeti’l uhrâ li gayri’n nâtikîne bihâ**, Kahire, Dâru’l-Fikri’l-‘Ârabi, 1978.
- İbrâhîm Mahmûd eş-Şâfi‘î, **Naksu’l-buhûsi’l-‘ilmiyye fî mecâli tadrîsi’l-lugati’l-‘Arabiyye**, Hartum, Mu’temeru tatvîri tadrîsi ‘ulûmi’l-lugati’l-‘arabiyye ve âdâbihâ, 1986.
- İbrâhîm Yûsuf Seyyid, Muhmud İsmâ‘îl Sînî ve Muhammed er Rifâ‘î eş Şeyh, **Silsile fî ta‘lîmi’n-nahvi’l-‘Arabî li gayri’l-‘Arab (el-Kavâi‘du’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere, el-Kırâ’atu’l-‘Arabiyyetu’l-muyessere)**, VI, Riyad, Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü, 1984.

İshakoğlu, Ömer, Muhammed Ağırakca, **Arapça Hazırlık Sınıfı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin Programlarının Hedef ve Mesleki Yeterlilik Açısından Değerlendirilmesi**, İstanbul, II. Uluslararası Arapça Öğretimi Geliştirme Sempozyumu, Akdem Yayınları, 2016.

İslam Yusri Ali, **el-Muhadesetu**, Kahire, 2006.

İşisağ, Korkut Uluç, **Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya, Tutuma Ve Kalıcılığa Etkisi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı, 2008.

Jayakaran Mukundan, Vahid Nimehchisalem, **Evaluative Criteria of an English Language Textbook Evaluation Checklist**, Academy Publisher, Finland, Journal of Language Teaching and Research, C. III, No. 6, s. 1128-1134, 2012.

Ercan Elbinsoy, Abdurrahman, **Kolay Arapça**, İstanbul, Nakkaş Yayınları, 2014.

Ebu'l Feth Osman İbn Cinni, **el-Hasâis**, Beyrut, Âlemu'l-Kütüb, 2012.

Kablan, Süleyman, **el-'Arabiyyetu li'l-Câmiât\Akademik Arapça**, XXIV, İstanbul, Mektep Yayınları, 2016.

- **İlahiyat Fakülteleri Arapça Hazırlık Sınıflarında Ana Dil Kullanımı**, Uluslararası Arapça Çalıştayı, İ.Ü.İ.F., Malatya, vol.1, pp.45-60, 2015,

Kaçar, Hâilil İbrahim, **Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma Anlama Becerisi Üzerine**, İstanbul, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 43, 2012.

Kahyaoğlu, Yasin, **Arap Dili Fonetigi ve Telaffuz Problemi**, Ankara, Nüsha Dergisi, Sayı 20, 2006

Karaca, Mahmut, **İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili**, Bursa, U.Ü.İ.F., 1992.

- **Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi (İlahiyat Fakülteleri Örneği)**, Bursa, U.Ü.İ.F., 2000.

Karataş, Yusuf, **Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından "el-‘Arabiyye li'l hayât" Ders Kitabının Değerlendirilmesi**, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2001.

Karlı, İlyas, **Arapçada Çok Kullanılan Fiiller Sözlüğü**, İstanbul, Ensar Yayınları, 2011.

Kato Lomb, **Polydrot**, California, Tesl-Ej, 2003.

Kaya, Zeki, **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2006.

Komisyon, **Vesika el-menhec et-ta‘limi’l lugati’l-‘Arabiyye**, Mekke, Ummu’l-Kurâ Üniversitesi, 1432 h.

Komisyon, **Silsiletü ta‘limi’l lugati’l-‘Arabiyye**, Riyad, İmam Muhammed Suud Üniversitesi, Arap Dili Enstitüsü, 1994.

Komisyon, **Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Dil Ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2008.

Komisyon, **Psikolojinin Temelleri**, Ankara, St. Clement Universty Türkiye Kampüsü yayınları, ty.

Korkmazer, Güleser, İbrahim Hâil YAPRAK, **Almanca Öğretmen Adaylarının Temel Dil Beceri Ve Alanlarına Yönelik İnternet Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz**, Ankara, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6 Spring, 2014.

Muhammed Ali el Hûlî, **Es’âlibü tedrisi’l-lugati’l-‘Arabiyye**, Riyad, 1986.

Muhammed İsmâ'îl Sînî, Nâsif Mustafâ 'Abdu'l 'azîz, Muhyiddîn Ahmed Sâlih, Mustafâ Ahmed Suleymân, **el-'Arabiyyetu li'l-hayât "Menhec mutekâmil fî ta'lîmi'l-'Arabiyye li-gayri'n-nâtîkîne bihâ**, Riyad, Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü, 1982-1994.

Muhammed Hâlef Hüseyin, **Dirâse takvimiyye tahliliyye mukarine beyne silsiletü'l-lisan ve silsiletey "face to face" ve "traveler" incilizeteyn**, İstanbul, Talimu'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi gayriha sempozyumu, İsar Yayınları, 2015.

Muhammed Muvaffak el Hasan, **Vâki'ü tedrîsi'n nahv fî kütübî't-ta'lîmi'l-'Arabiyyeti li'n nâtîkîne bi gayrihe ve âfâku tatviruhe fî dav'i'l lisâniyyetü'l muâsıra**, İstanbul, Siclû'l mü'temari'd düveli'l evvel ta'lîmi'l lugati'l Arabiyyeti li gayri'n nâtîkîne bihâ, 2017.

Mahmûd İsmâ'îl Sînî, Nâsif Mustafâ 'Abdül'azîz, Muhtâr et Tâhir Hüseyin, **Menhec mutekâmil li-gayri'n-nâtîkîne bi'l-'Arabiyye (el-Arabiyyetu li'n-nêşîn)**, Riyad, 1984.

Mahmut Kamil Nâka, Rüşdi Tu'ayme, **Kâimetü Mekke li'l-müfredâtî's-şâ'i'a**, Mekke, Câmi'atu Ummi'l-Kurâ, ty.

- **el-Kitâbu'l-Esâsî li't-Ta'lîmi'l-lugati'l-'Arabiyye**, Câmi'atu Ummi'l-Kurâ, Mekke, 1983.

Melek, Salih, **Arap Dili Eğitim Öğretiminde Klasik ve Modern Metotlar**, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1987.

Nâsif Mustafâ Abdülazîz, Muhammed İsmâ'îl Sînî, Muhyiddîn Ahmed Sâlih, Mustafâ Ahmed Süleyman, **el-'Arabiyyetu li'l-hayât**, IV, 3.baskı, Riyad, Melik Suud Üniversitesi, 1994.

Nicolas Roser Nebot, **'Avamil ve 'anâsır teysir ve ta'sir talimu'l-lugati'l-'Arabiyye li'n-natikine bi'l-İsbanya**, İstanbul, Talimu'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi gayrihe Sempozyumu, İsar Yayınları, 2015.

Oruç, Nesrin ve Berna Yavuz, **Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Seçimi**, Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt. VI, Sayı.27, 2013.

Özdemir, Emine Soley, **Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler**, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Özel, Selin, **Yabancılarla Türkçe Öğretmen Resmî Kurumlarda Dil Bilgisi Öğretimi**, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, 2010.

Pinter, Annamaria, **Teaching Young Language Learners**, New York, Oxford University Press, 2006.

Porzığ, Walter, **Dil Denen Mücize**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.

Rüşdî Ahmed Tu'ayme, **el-Üsûsü'l-mu'cemiyye ve's-sekâfiyye li-ta'limi'l 'Arabiyye li gayri'n-nâtıkîne bihâ**, Mekke, Ümmü'l Kurâ Üniversitesi Matbaası, 1982.

- **Delil 'ameli fi i'dâd el-mevêddi't t'elimiyeye li berâmicî te'limi'l 'Arabiyye**, Mekke, Ümmü'l Kurâ Üniversitesi Matbaası, 1985.
- **İtticêhêt Hadîse fî ta'limi'l-lugati'l-'Arabiyye li'n nâtıkîne bihâ**, Mekke, Ummu'l-Kurâ Üniversitesi, 1976.

Rosmand Mitchel, Florence Mayls, **Nazariyyât ta'limü'l-luğati's-sâniye**, Riyad, Kral Suud Üniversitesi, 2002.

Richards, Jack C, **Tatvîr menâhic ta'limi'l lugât**, Çev. Nasır Abdullah b. Gâlî ve Salih b. Nâsır Şuvevrih, Riyad, Kral Suud Üniversitesi, 2012.

Sa'îd Muhammed Bedevî, Fethî Alî Yûnus, **el-Kitâbu'l esâsî fî ta'limi'l-lugati'l-'Arabiyye li-gayri'n-nâtıkîne bihâ**, Tunus, 1988.

Samia Louis, **Bahs fi vezâifi'l-luga 'inde tedrisi'l-'Arabiyye**, İstanbul, Talimu'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi gayriha Sempozyumu, İSAR, 2015.

Semîr Ömer Seyyid, **Su‘ûbât ta‘lîmu luġati’l-‘Arabiyye**, İstanbul, Siclu’l-mü’temari’d-düveliyyi ta‘limi’l-luġati’l-‘Arabiyyeti ligayri’n-nâtikîne bihâ, Marmara Üniversitesi, 2017.

Sönmez, Veysel, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2004.

Şaban, İbrahim, Turgay Gökgöz, **Arap Dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretimi Hedeflerinin Gerçekler ve Beklentiler Arasında Gerçekleşip Gerçekleşmediğinin Değerlendirilmesi**, İstanbul, II. Uluslararası Arapça Öğretimi Geliştirme Sempozyumu, Akdem Yayınları, 2016.

Şaban, İbrahim, Fatma Batkitar, **Arap dili Bölümlerinin Hazırlık Programlarında Arapça Öğretiminin Dersler- Kitaplar ve Yöntemler Açısından Mevcut Durumu**, İstanbul, II. Uluslararası Arapça Öğretimi Geliştirme Sempozyumu, Akdem Yayınları, 2016.

Şavlı, Füsün, Semiha Kalafat, **Yabancı Dil Derslerinde Ana Dili Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, Ankara, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter, 2014 .

Şimşek, Melihat, **Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman, Ne Kadar, Neden**, Mersin, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt VI, Sayı 1, Haziran, 2010.

- **Erek Dilin Dil bilgisi Öğretimine Kavram Temelli Bir Yaklaşım: Ana dil Destekli Dil Öğrenme**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 4, Sayı 7, 2012.

Şimşek, Sultan, **İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin Tarihî Süreci**, Ed. Sultan Şimşek, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu, İstanbul, Akdem Yayınları, 2011.

- Tapan, Nilüfer, **Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi**, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/10746>.
- Topbaş, Seyhun ve Heyet, **Türkçe Öğretimi**, Eskişehir, T.C. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, No: 587. 1998.
- Uysal, Başak, **Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları Ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi**. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Üzüm, Emin Cihan, **Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından el-Arabiyyetü li’n-Nâşiîn ders kitabının değerlendirilmesi**, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.
- Vahapoğlu, Ece, **Yabancı Dil Öğrenme Yolları**, İstanbul, Alfa yayınları, 2012.
- Yanpar, Tuğba, **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 1999.
- Zaki Abou el-Nasr, **Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı**, Ankara, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, 2017.

ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI: Süleyman KABLAN
DOĞUM YERİ: Kilis
MEDENİ HÂLİ: Evli
ÜNVANI: Öğretim Görevlisi
İLETİŞİM: skaplan610@gmail.com

EĞİTİM:

ÜNİVERSİTE: Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2001)

YÜKSEK LİSANS: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Arap Dili ve Belagatı (2006)

1-TEZLER: Lisans: Çağdaş Tefsir Akımları

Yüksek Lisans: Mecâzı Mürsel ve Alakaları

DENEYİMLER:

1- 2002–2004 Yılları arasında Dimeşk Üniversitesi Okutmanlık.

2-Türkçeden Arapçaya birçok belgesel ve film çevirileri.

3- 2008-2010 TRT Arapçanın tercüme ve dublaj işleri.

4- 2010 yılından beri İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim görevlisi.

TELİF ÇALIŞMALARI

1- Ahmed Davutoğlu Meali Sadeleştirilmesi, İstanbul, Duha Yayınları, 2010.

2- Tecvitli Kur'an, İstanbul, Akser Yayınları, 2014.

3- El-'Arabiyyetu li'l-Câmi'ât/Akademik Arapça, İstanbul, XXIV, Mektep Yayınları, 2016

MAKALE:

1- İlahiyat Fakülteleri Arapça Hazırlık Sınıflarında Ana Dil Kullanımı, Uluslararası Arapça Çalıştayı, Malatya, Türkiye, 3-4 Ekim 2015, vol.1, pp.45-60