

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**ARAP DİLİ VE BELAGATI BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ**  
**ÖĞRETİM METOT VE TEKNİKLERİ-SORUNLAR VE ÇÖZÜM**  
**ÖNERİLERİ**

**Hazırlayan**  
**MUHAMMED RIZA TAB**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**PROF. DR. MUHAMMET VEHBİ DERELİ**

**KONYA-2022**





**Bilimsel Etik Sayfası**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Muhammed Rıza TAB		
	Numarası	18810601175		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı / Arap Dili ve Belagati Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Doktora	<input type="checkbox"/>	
Tezin Adı	Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretim Metot Ve Teknikleri- Sorunlar Ve Çözüm Önerileri			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Muhammed Rıza TAB  
**İmzası**



ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Muhammed Rıza TAB		
	Numarası	18810601175		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı / Arap Dili ve Belagati Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof . Dr. Muhammet Vehbi DERELİ		
Tezin Adı	Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretim Metot Ve Teknikleri- Sorunlar Ve Çözüm Önerileri			

**Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi de dahil olmak üzere yabancılar için dil öğretimi, başka dil konuşuru olan öğrencilerle ilgilenen modern bir bilimdir. Her dil gibi Arapça da dil iletişiminin temeli sayılan dört beceriye ayrılmaktadır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Konuşma becerisinin dil öğretimindeki önemine -sonuçları açısından- bakıldığında, yabancılar için dil öğretimi alanındaki uzmanların ve Arap dili öğreticilerinin her zaman ilgi duyduğu bir alan olmuştur. Bu çalışma giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde konuşma becerisinin önemi ve amaçlarına değinilmiş, konuşma becerisi öğretim metotları karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve her metoda kendi içerisinde eleştiriler yöneltilmiştir. Bundan sonra da Arapça konuşma öğretiminin gelişimine etki eden metotlar izah edilmiştir. İkinci bölümde konuşma becerisi öğretimine uygun yöntemler ve kısımlarından bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde ise konuşma becerisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları ele alınmıştır.**



**ABSTRACT**

**ABSTRACT**

<b>Author's</b>	Name and Surname	Muhammed Rıza TAB		
	Student Number	18810601175		
	Department	Basic Islamic Sciences / Arabic Language & Rhetoric		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	<input checked="" type="checkbox"/>	x
		Doctoral Degree (Ph.D.)	<input type="checkbox"/>	
	Supervisor	Prof. Dr. Muhammet Vehbi DERELİ		
Title of the Thesis/Dissertation	Teaching Methods and Techniques of Speaking Arabic as A Foreign Language-Problems and Solution Suggestions			

**Teaching languages to foreigners, including teaching Arabic to non-native speakers, is a modern science that takes care of students who speak other languages. Our Arabic language, like any language, is divided into four arts: Listening, speaking, reading and writing are the pillars of language communication. Given the importance of speaking or conversational skill - in terms of the result - in language learning, it has attracted the attention of specialists in teaching languages to foreigners. and teachers of the Arabic language.**

**The research consists of an introduction and three main chapters. In the first chapter of the research, we dealt with the importance and objectives of the speaking skill, then we separated the methods of teaching the speaking skill with comparison. In the second chapter, we talked about the methods that are suitable for teaching the skill of conversation with its sections. Finally, in Chapter Three, we talked about the problems that hinder teaching the skill of conversation and ways to solve them. And, I followed it with conclusion and index.**

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
RESİMLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR .....	1
GİRİŞ .....	3
1. Çalışmanın Önemi.....	3
2. Çalışmanın Konusu ve Amacı .....	3
3. Çalışmanın Yöntemi ve sınırlılıkları .....	3
4. Dil Öğrenmenin Önemi .....	4
5. Hedef Dilin Öğreniminde Ana Dilin Etkisi .....	5
6. Ana Dili Arapça Olmayanlara Dil Öğretiminin Tarihçesi .....	7
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİM METOTLARI.....	10
1.1. Öğretim Metodu Kavramı .....	10
1.2. Dil Eğitim Metotları.....	11
1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Önemli Unsurlar .....	12
1.3.1. Hedef Dil .....	13
1.3.2. Hedef Kitle .....	14
1.3.3. Öğretici .....	15
1.3.4. Dil Öğrenim Amacı.....	15
1.4. Konuşma Becerisi Kavramı .....	16
1.5. Konuşma Becerisinin Önemi.....	17
1.6. Konuşma Becerisi Kazandırmanın Genel Hedefleri .....	18
1.7. Konuşma Becerisi Biçimleri .....	19

<b>1.8. Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Bazı Önemli Noktalar .....</b>	<b>19</b>
1.8.1. Telaffuz .....	19
1.8.2. Kelimeler .....	20
1.8.3. Kurallar .....	20
<b>1.9. Konuşma Becerisi Kazandırma Metotları.....</b>	<b>21</b>
1.9.1. Geleneksel Metotlar .....	22
1.9.1.1. Gramer ve Tercüme Metodu .....	22
1.9.1.2. Gramer ve Tercüme Metodunun Kritiği .....	23
1.9.1.3. Okuma Metodu.....	23
1.9.1.4. Okuma Metodunun Kritiği.....	24
1.9.2. Modern Metotlar .....	25
1.9.2.1. Düzvarım Metodu ve Kritiği.....	25
1.9.2.2. İşitsel-Dilsel Metot ve Kritiği .....	28
1.9.2.3. Görev ve Taklit Metodu ve Kritiği.....	30
1.9.2.4. Seçmecî Metot ve Kritiği.....	32
<b>1.10. Klasik ve Modern Metotların Karşılaştırması.....</b>	<b>33</b>
<b>1.11. Metot Seçim Esasları .....</b>	<b>34</b>
<b>1.12. Konuşma Becerisi Seviyeleri.....</b>	<b>36</b>
1.12.1. Başlangıç Seviyesi .....	37
1.12.2. Orta Seviye.....	38
1.12.3. İleri Seviye.....	40
<b>1.13. Başarılı Konuşma Dersinin Püf Noktaları .....</b>	<b>41</b>
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>45</b>
<b>ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİM TEKNİKLERİ .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1. Teknik Kavramı .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2. Teknik ve Metot Arasındaki Fark.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3. Öğretim Tekniklerinin Önemi.....</b>	<b>46</b>
<b>2.4. Öğretim Tekniklerinde Etkili Olan Faktörler .....</b>	<b>47</b>
<b>2.5. Konuşma Becerisi Öğretim Teknikleri.....</b>	<b>48</b>
2.5.1. Diyalog Tekniği ve Eleştirisi .....	48
2.5.2. Soru Cevap Tekniği ve Eleştirisi .....	54
2.5.3. İşbirlikçi Öğrenim Tekniği ve Eleştirisi.....	57

2.5.3.1.Öğrenci Takımları Tekniği .....	58
2.5.3.2.Oyun ve Yarışma Takımları Tekniği .....	59
2.5.3.3.Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği.....	59
2.5.3.4.İşbirlikçi Öğretim Tekniğinin Kritiği .....	60
2.5.4.Drama Tekniği ve Eleştirisi .....	60
2.5.5.Hikâye Tekniği .....	63
2.5.6.Oyunla Öğretim Tekniği .....	64
<b>2.6.Teknik Seçim Esasları .....</b>	<b>66</b>
<b>2.7.Konuşma Becerisi Öğretiminde Araçlar .....</b>	<b>67</b>
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>69</b>
<b>ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİNDE SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ</b>	
.....	69
<b>3.1.Konuşma Becerisi Sorunlarının Önemi .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde Sorunlar .....</b>	<b>70</b>
3.2.1.Dille İlgili Sorunlar .....	70
3.2.2.Sesle İlgili Zorluklar ve Öneriler .....	70
3.2.3.Anlam Sorunları ve Öneriler.....	72
3.2.4.Metotla İlgili Sorunlar ve Öneriler .....	73
3.2.5.Teknikle İlgili Sorunlar ve Öneriler.....	75
3.2.6.Ders İçeriğinden Kaynaklanan Sorunlar ve Öneriler .....	76
3.2.7.Öğretici ile İlgili Sorunlar ve Öneriler .....	77
3.2.8.Öğrenci ile İlgili Sorunlar ve Öneriler .....	81
3.2.9.Eğitim Programının Süresi ile İlgili Sorunlar ve Öneriler .....	84
3.2.10.Eğitim Ortamı İle İlgili Sorunlar ve Öneriler.....	86
<b>SONUÇ .....</b>	<b>87</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>90</b>

**KISALTMALAR LİSTESİ**

a.g.e.: Adı geçen eser

bkz.: Bakınız

C.: Cilt

md.: Madde

S.: Sayı

vd.: Ve diğerleri

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretim Sürecindeki Önemli Hususlar	12
Şekil 2: Konuşma Dersi Seviyeleri	36
Şekil 3: Öğretimde Yardımcı Elemanlar	46
Şekil 4: Diyalog Tekniği	49
Şekil 5: İnsanın Bir Ay Sonra Hatırladığı Şeylerin Yüzdelik Dilimi	51

## RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Kıyafet Resimleri

27

**TABLolar LİSTESİ**

Tablo 1: Klasik ve Modern Yöntem Karşılaştırması .....	34
Tablo 2: Sözlü Performans Değerlendirme Tablosu .....	44
Tablo 3: Diyalog ve Soru Tekniği Karşılaştırması .....	56
Tablo 4: Geleneksel ve İşbirlikçi Öğretim Karşılaştırması .....	58
Tablo 5: Türkiye'deki Okullarda Arapça Öğretiminin Karşılaştırılması.....	85

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Dil, insanlıkla var olan bir olgudur. Bazı diller konuşulmadığından yok olmuş, bazı diller de konuşanları sayesinde gelişip yaygın hale gelmiştir. Dil, milletlerin gelişmesinde önemli bir faktör olup bilim ve kültürü gelecek nesillere taşıyan bir araçtır.

Yüce Allah (hikmeti ile) İslam dini ve Arapçayı özdeş kılmış, Kur'ân'ın ibadetlerin dili olarak Arapçayı seçmiştir Kur'ân-ı Kerim'de şöyle buyurulmaktadır: \*إنا أنزلناه قرآن عربياً لعلكم تعقلون\* “Biz onu, akıl erdiresiniz diye Arapça bir Kur'an olarak olarak indirdik.” (Yusuf, 11/2). Namaz ibadeti de sadece Arapça kıraat ile yerine getirilebilir. İslam dilinin Arapça olması onun yok olmaktan korunmasının yegâne sebebidir. Arap dili fetih ve davetlerle geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Allah bu hususta kitabında şöyle vaatte bulunmuştur:

إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون “Şüphesiz ki bu Kur'an'ı biz indirdik; onu muhafaza edecek olan da elbette biziz.” (Hicr, 15/9).

Arapça günümüzde yaygın olarak konuşulan dillerden bir tanesidir. Arap dili İslam ve Arap mirasını özümsemiştiği gibi ayrıca Pers, Yunan, Roma ve Mısır gibi eski uygarlıklara sahip milletlerin ve halkların mirasından kendisine aktarılanları da özümsemiştir. İslâm'ın hâkim olduğu bir dönemde doğa, matematik, tıp, astronomi ve musiki gibi tüm bilimlerde var olan medeniyet temelleri ve ilerleme faktörlerinin insanlığa aktarımında Arap dilinin önemi büyüktür.

Dil öğretimi alanında, psikodilbilim çalışmaları ile öğrenci ve iletişimsel süreç odaklı yeni kuramsal akımların sonucu olarak yabancı dil öğretim metotları ve ders içerikleri geliştirme hususuna büyük önem verilmiştir. Bu ise dil öğretiminde soyut dilbilgisi öğretiminden dil ile iletişim boyutuna ve öğrencinin hayatında etkili ve anlamlı şekilde dilin fiili uygulamasına geçilmesini sağlamıştır.

Arapçanın ehemmiyeti nedeniyle devletler ve üniversiteler öğretim programlarına Arapçayı dâhil etmişler ve öğrencilerini Arapçayı öğrenmeye teşvik etmişlerdir. Türkiye'deki imam hatip okullarında da Arapça öğretimi zorunlu tutulmakta, ilahiyat fakültelerine de Arapça eğitimi görülen hazırlık senesi eklenmektedir. Ancak anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretme meselesi,

önemine rağmen program ve geliştirip uygulayabilecek uzman ve öğretici eksikliği duyulan bir alan olarak görülmektedir.

Arapçaya yönelik arzu ve talep ile birlikte öğretmenlere, bir öğretim metoduna dayalı, öğretici ve öğrenciyeye hitap eden müfredatlar hazırlama konusunda rehberlik edilmesi ve Arap dili öğretiminin iletişim ve internet çağına uygun olarak geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmış, ayrıca söz konusu öğretim metodlarının artı ve eksilerinin, farklı eğitim programları ve ortamları için hangisinin uygun olduğunun anlatılması gerekmiştir. Bu çalışmada yukarıda ifade edilen ihtiyaca binaen öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yöntem ve teknikler ele alınmıştır. Çalışmamızın anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi yapan eğitimcilere, özellikle de Arapça eğitiminde önemli bir husus olan konuşma becerisi öğretimine fayda sağlayacağı umut edilmektedir.

Çalışmanın oluşmasında büyük emeği geçen danışman hocam Prof. Dr. Muhammet Vehbi Dereli'ye ve kendilerinden istifade ettiğim diğer değerli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Gayret bizden, muvaffakiyet ise Allah'tandır.

Muhammed Rıza TAB

KONYA 2022

## GİRİŞ

### 1. Çalışmanın Önemi

Arapça, sadece Arap dünyasını birleştiren bir dil olmayıp İslam dünyasının da ortak değeridir. Bu nedenle Arap diline dair yapılan her araştırma, ümmetin bu dili daha kolay öğrenmesine katkı sağlayacaktır.

Arapça dili öğretiminde konuşma becerisi metotları ve teknikleri son derece önemlidir, Bu araştırmanın, Arapça öğretim metotları ve teknikleri, özellikle Arapça konuşma becerisi konusunda Arapça öğretmenlerine yardımcı kitap hüviyetinde olması düşünülmektedir.

### 2. Çalışmanın Konusu ve Amacı

Bu çalışmada Arapça konuşma becerisi metot ve teknikleri ele almaktadır. Konuşma herhangi bir dil öğreniminden beklenen dört beceriden birisi. Yabancı dil öğrenmekteki gaye o dili konuşmaktır., dil öğretim ortamına uygun olanların konuşma becerisi öğretiminin başarısında etkisi olan metotlar ve o plânın uygulamaya geçirilme şekli olan teknikler, öğrenme ve öğretme hususunda öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmaktadır.

Bu araştırmada, konuşma becerisi ve dil öğretiminde en iyi sonuç veren, zaman ve çabadan tasarruf sağlayan yöntemler, Arapça konuşma eğitiminin tüm yönleriyle değerlendirilmesi, uygulama sahasında karşılaşılan sıkıntıların tespit edilmesi ve sunulacak öneriler ile sorunun çözümüne katkı sağlanması amaçlanmıştır.

### 3. Çalışmanın Yöntemi ve sınırlılıkları

Bu, konuyla ilgi yazılan yurtiçi ve yurtdışındaki kitapların ve makalelerin taranması sonucu ortaya çıkan verilerin toplanması ve tahlile tabi tutulması ile gerçekleştirilmektedir.

Arapça öğretmenlerinin konuşma becerisi öğretiminde kullandıkları ve kullanabilecekleri modern öğretim metotları, iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış biçimleriyle tanıtılmaktadır ve bunların verimliliği tartışılmaktadır. Bu yöntem ve

pratiklerin neler olabileceği üzerinde durmakta ideal bir programın ne olacağı konusunda çeşitli görüşler ileri sürmektedir.

İnceleme sırasında yapılan kaynak taraması Türkçe, Arapça, İngilizce kaynaklarla sınırlandırılmıştır. İmam hatip ortaokul ve liseler, İlahiyat fakülteleri hazırlık sınıfı Öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

#### 4. Dil Öğrenmenin Önemi

Dil / اللغة kelimesi ilk dönemlerde, Arapların şu an kullandığı anlamda değil, modern dönemdeki lehçe anlamında kullanılmakta ve لغة قريش (*Kureyş Lehçesi*), لغة تميم (*Temîm Lehçesi*) vb. denilmekteydi. Kur'ân'da لغة kelimesi geçmemektedir. Bunun yerine ﴿وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه﴾ “*İstisnasız her peygamberi kendi kavminin diliyle gönderdik.*”<sup>1</sup> ayetinde olduğu gibi günümüzdeki لغة (*dil*) kelimesini karşılayan لسان العرب (*Arap Dili*) ve لسان الفرس (*Fars Dili*) şeklinde kullanımlar da vardır.<sup>2</sup>

Dilciler dil için farklı tanımlar yapmışlardır. İbn Cinnî (ö. 392/1002), dili “her topluluğun meramını ifade ettiği sesler” olarak tanımlar.<sup>3</sup> Taîme ise “Belirli bir sistemin geçerli olduğu ve aralarında iletişim kurabilmek amacıyla, muayyen bir kültüre sahip toplumdaki bireylerin bildiği sessel semboller bütünüdür.” şeklinde tanımlamıştır.<sup>4</sup>

Dilin, belirli bir dönemde, belirli bir topluluk veya gruptaki insanlar arasında anlaşmaya yarayan, kullanım ve örf ile yerleşmiş ifade sistemi olduğu söylenmiştir.<sup>5</sup>

Her dilin kendine ait olan, onu diğerlerinden ayıran özellikleri bulunur. Söz konusu özelliklerin tamamı veya bir kısmı diğer dillerde de ortak olabilir. Arap dilinin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:<sup>6</sup>

<sup>1</sup> İbrahim, 14/4.

<sup>2</sup> Abdulaziz İbrahim el-Usaylî, *Esâsiyyâtu ta'îlîmi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi lugâtin uhrâ*, Câmiatu Umî'î-kurâ, Suudi Arabistan, 2002, s. 360.

<sup>3</sup> İbrahim Enis ve diğerleri, *el-Mu'cemu'l-vasît (J maddesi)*, Mektebetu's-şarki'd-devliyye, Kahire, 2004, s. 831.

<sup>4</sup> Ruşdî Ahmed et-Taîme, *el-Merci' fi ta'îlîmi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi lugâtin uhrâ el-menâhic ve turuku't-tedrîs*, Câmiatu Umî'î-kurâ, Mekke, 1986, s. 135.

<sup>5</sup> Abdurrahman Eyyub, *el-Arabiyyetu ve lehecâtuhâ*, Ma'hedu'l-buhus ve'd-dirâsâti'l-Arabiyye, Kahire, 1969, s.12.

- Sessel açıdan; sahip olduğu harfler ve hassas mahreçlerle diğer dillerden ayrılır. Çoğu zaman bu seslerin telaffuzunda hata veya karışıklık meydana gelir. Özellikle mahreçleri yakın olan seslerde bu daha yaygındır.
- Kelimelerin fazlalığı: Arapça çok kelimeye sahip bir dildir. Sami dilleri ailesinden olan diğer dillerde bu yönüyle Arapçanın bir benzeri bulunmamaktadır. Örneğin Arapçada kılıç için binden fazla isim kullanılmaktadır. Deve ile ilgili kelimeler beş bine ulaşmaktadır. Aslında bunların tamamı eş anlamlı değil farklı anlamlara sahip sıfatlarıdır.
- Arapça iştikak (türetme) dilidir. Üç harfli kök vezinden çok sayıda vezin türetilir. Örneğin سمع kökünden; سماع، مسمع، سمیع، سامع، اسمع، یسمع، سمع vb. kelimeler türetilir. Bu türetme yöntemi Arap dil mirasının en büyük kaynağıdır.
- Arapça irab dilidir. Cümle diziliminde ve kelime sonlarının belirlenmesinde birtakım kurallara sahiptir. İrab, son harekenin anlam ifade etmede kullanımının etkilerinden birisidir.

## 5. Hedef Dilin Öğreniminde Ana Dilin Etkisi

Yabancı dil kazanımı ana dil kazanımından farklıdır. Ana dil kazanımında çocuk anne babasına ve ailesine duygusal olarak bağlıdır. Temel gereksinimlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için dile ihtiyaç duyar. Yabancı dil kazanımında ise öğrenci ile öğretmen arasında güçlü bir duygusal bağ yoktur. Bunun gibi öğrenci yabancı dil öğrenmek için aynı ihtiyaçlara sahip değildir. Zira duygu ve düşüncelerini ifade ettiği başka bir dile sahiptir.<sup>7</sup>

Öğrenci, ana dilinde gördüğü bütün bir dil sistemine sahip olarak yabancı dil öğrenimine yönelir. Bu nedenle ana dilinin ses, yapı ve anlam düzeylerinde belirgin şekilde etkide bulunduğu görülür. Ana dilin etkisi olduğunu söylemek yabancı dille aralarında zıtlık olduğu anlamına gelmez. Zira dil; ses, morfoloji, sentaks ve

<sup>6</sup> Mahmud Ruşdi Hatır ve diğerleri, **Tarâiku't-tedrîsi'l-lugati'l-Arabiyye ve't-terbiyeti'd-dîniyye fi dav'i'l-itticâhati'l-hadîse**, Muessesetu'l-kutubi'l-câmiyye, Kuveyt, 1998, s. 27-53.

<sup>7</sup> Mahmud Ali el-Hûlî, **Esâlîbu tedrîsi'l-lugati'l-Arabiyye**, Daru'l-felah li'n-neşr, Ürdün, 2000, s. 24-25.

semantik parçalarının oluşturduğu genel bütüncül bir sistemdir. Bunlardan birisinde meydana gelen bozukluk diğer sistemleri de bozar.<sup>8</sup>

Dilciler, yabancı dil öğrencisinin lafız yönüyle hata yapmasının ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görüşündedir. Çünkü öğrenci ana dilindeki sistemi hedef dile nakletmeye ve uygulamaya meyleder. Ayrıca dilciler yabancı dil öğrenenlerin birtakım sebeplerden dolayı sesle ilgili bazı zorluklarla karşılaştıkları görüşündedir. Bunlardan en önemlileri;

- İki dilin mahreç yönüyle farklılığı
- İki dilin ses grupları yönüyle farklılığı
- İki dilin vurgu, tonlama ve ahenk yönüyle farklılığı
- İki dilin telaffuz biçimleri yönüyle farklılığıdır.

Öğrencilerin dildeki hataları kendi asıl dilleriyle ilişkilidir. Şayet Arapça bir sesin öğrencinin ana dilinde mahreç ve sıfat bakımından aynısı veya bir benzeri varsa öğrenci, o sesin bulunduğu kelimenin telaffuzunda bir sorunla karşılaşmayacaktır.<sup>9</sup>

Türkçe konuşan kimse örneğin ن, م, ك, س, ت, ب gibi pek çok sessiz harfin telaffuzunda problem yaşamazken ظ, ط, ض gibi itbak harfleri ve خ, ح, غ, ع gibi boğaz harflerini doğru telaffuz etmede zorlanır.

Başarılı bir Arapça öğretmeni yeni dilin yapısını öğrencinin önceki deneyimlerinden yararlanarak onun eski temelleri üzerine inşa eder. Bu sayede öğrencinin yeni dilin boyutlarını öğrenmesini ve önceden bildiği bilgileri tam olarak kavrayıp sağlamlaştırmasını sağlar. İkinci dil olarak yabancı dil eğitimi verecek öğretmenlerin öncelikle şu üç soruyu sormaları gerekir:

- Öğrenciler Arapça eğitime katkıda bulunabilecek neler biliyor? Yani öğretmen, öğrencilerin kendi dilinde bulunan sesleri sormalıdır. Böylece Arapçadaki seslerin öğretiminde bundan yararlanabilir. Aynı şekilde iki dil arasındaki gerek yapı gerekse kavram vb. dil unsurlarındaki benzerlikleri de sorması gerekir.

<sup>8</sup> Mahmud Ayid el-Kudât ve diğerleri, “Eseru'l-lugati'l-ummî fi ta'lîmi'l-lugati's-saniye”, **Mecelletu Dirâsât**, 2015, C. 42, s. 1.

<sup>9</sup> el-Usayli, **a.g.e.**, s. 195.

- Öğrenciler Arapçada neleri bilmiyor? Başka bir ifadeyle öğreticinin, öğrencinin ana dili ile Arapça arasındaki farklılık noktalarını sorması ve bu sayede dilinde bulunmayan ses, yapı ve kavramlar üzerine yoğunlaşması gerekir.
- Verilecek eğitim nasıl kurgulanacak? Yani öğreticinin, öğrenciler için dillerinde yeni olan ve öğrencinin anadiliyle yakınlığı bulunmayan şeyleri öğretebilme yol ve araçları üzerinde çalışması gerekir.<sup>10</sup>

Kelime ve anlam yönüyle bakıldığında bir Türk öğrenci, dilindeki Arapça ile ortak kelimelerin çokluğu sayesinde ayrı bir yere sahiptir. Bu durum eğitim programını kolaylaştıran bir husustur. Süheyl Sâbân'ın, Türkçede halk dilindeki yaygın ve çok kullanılan kelimeleri toplayıp aktardığı *Mu'cemu'l-elfâzi'l-Arabiyye* isimli kitabı, yazar kitabına sadece Osmanlı zamanından kalma, ilmi alanlarda kullanılan veya sözlüklerde geçen kelimeleri dâhil etmediği halde 230 sayfa tutmuştur.<sup>11</sup> Bunun yanında asıl anlamından farklı kullanılan Arapça kökenli kelimeler de problem oluşturmaktadır. Örneğin Türkçedeki مسافر (misafir) kelimesi Arapçada yolcu anlamındadır. Yine Türkçede kullanılan استثمار (istismar) kelimesi Arapçada yatırım anlamındadır. Üçüncü bölümde bu konuya değinilecektir.

## 6. Ana Dili Arapça Olmayanlara Dil Öğretimimin Tarihçesi

Farklı dilleri konuşanlara Arapça eğitimi yaklaşık 14 asırdan fazladır bilinen bir alandır. Hz. Peygamberin risaletinden kısa bir süre sonra İslam'la birlikte Arapça da dünyanın dört bir yanına yayıldı. Sahabe ve tabiin Arapçayı fethedilen ülkelere götürdüler ve insanlara dini öğrettikleri gibi Arapçayı da öğrettiler. Arapça, eğitim ve okulların tüm aşamalarında okutuluyor, fethedilen ülkelerin halkları Kur'ân'ı okuyabilmek, İslâmî ibadetleri yerine getirmek ve o zamanlar dünyanın büyük kısmına hâkim olan ve Arapçayı resmi dil kabul eden İslam devletinin çeşitli makamlarında görev alabilmek için Arapçayı öğrenmeye heves duyuyorlardı. O dönemde, fethedilen topraklarda ilmi okullar yaygınlaştı, Arapça eğitimi de bu okullarda önemli bir yer edindi. İsfahan, Buhara, Semerkant, Tebriz gibi Ana dili

<sup>10</sup> Hatir ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 382.

<sup>11</sup> Süheyl Sâbân, **Mu'cemu'l-elfâzi'l-Arabiyye**, 1. Basım, Camiatu Muhammed bin Suud, Suudi Arabistan, 2005.

Arapça olmayan ülkelerde Arapça eğitim merkezleri hızla yayıldı. Bu ülkelerden çok sayıda insan Arapçayı asıl kaynağından öğrenebilmek için Arap yarımadasına göç etmeye başladı.<sup>12</sup>

İslâm'a giren acem unsurların Arapça öğrenimi bu şekilde başlamıştır. Onlar Arapça ile ilgili tam bir bilgiye sahip değillerdi. Harflerin doğru telaffuzu konusunda oldukça zorlanıyorlardı. Arapçayla kendi dil ve lehçeleri karışmış haldeydi. Bunun sonucunda lahn ortaya çıkmış ve Arapların kendilerine de sirayet etmişti. Bu durum Ebu'l-Esved ed-Du'elî'yi (ö. 69/688) nahiv ilmini ortaya koymaya sevk etti. Onlar böylelikle Nahiv usulünü öğrenerek konuşmadaki hatalardan kurtulmaya çalıştılar ve bu hareket gayret başarılı oldu. Onlardan sonraki nesilde belagat konusunda üstün olan ve Arapların kendisine Arapça öğretecek kadar derinlemesine Arapça bilen kimseler çıkmıştır.<sup>13</sup>

“Fakat bu İlk zamanlardaki Arapça öğretiminin nasıl olduğu hakkındaki bilgimiz oldukça sınırlıdır. Çünkü elimizde Arapça öğretimine yönelik olarak bu dönemde hazırlanmış ve günümüze kadar gelmiş bir eser yoktur. Daha sonraki klasik döneme ait gramer kitapları ise genel olarak Arapça bilmeyenlere bu dili öğretmeyi amaç edinmemekte, Arap dilinin asıl kullanıcıları olarak idealize edilmiş bedevilerin konuşmalarındaki dilbilimsel olguları açıklamayı hedeflemektedir.”<sup>14</sup>

İslam'ın farklı dönemlerinde ana dili Arapça olmayanlara Arapça eğitimi ve öğrenimi Araplarla birlikte yaşayarak, Arapça konuşanlarla doğrudan temas kurarak ve mescitlerdeki ve mekteplerdeki ders halkalarına katılarak sağlanmaktaydı. Yabancı öğrenci Kur'ân-ı Kerim'i, Hadisi Şerifleri ve diğer şer'î ilimleri Arapça okuyorlardı. Buna ek olarak Arap öğrencilerle yan yana sarf, belagat ve edebiyat dersleri de alıyorlardı.<sup>15</sup>

İslami fetihlerin ulaştığı Arap olmayan bölgelerde ise Arapların eğitiminden farklı tarzda bir eğitim olduğunu gösteren bir bilgi bize ulaşmamıştır. Böylesi bir

<sup>12</sup> Usayli, a.g.e., s. 12.

<sup>13</sup> Abdusselam Fehmi, *Kitâbu nisâbi's-sıbyân ve mesîratu sitteti kurûn fi ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye lil-Müslimin gayri'n-nâtikine bihâ*, Camiatu Ümmü'l-Kura, Mekke, 1985, s. 15.

<sup>14</sup> Kees Versteegh, “Arap Dili Öğretiminin Tarihçesi”, Çeviren: Muhammet Günaydın, 2007, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* S. 16, s. 332.

<sup>15</sup> Sa'd bin Muhammed el-Kahtânî, *İtticâhât hadîse fi ta'limi'l-Arabiyye lugaten sâniye*, Dar Vücûh li'n-neşr ve't-tevzi', Riyad, 2019, s. 17-18.

eğitimin öğretmen bireysel gayretleri ile ara dil kullanarak gerçekleştiğinde şüphe yoktur. Ancak bu bölgelerdeki halkın çoğu Arapçayı ikinci dil olarak konuşabilen ve bir lehçesini de iyi bilen kimselerdi. Arapça devlet işlerinde, yazışma, bilim ve resmi işlemlerde kullanılan dildi. Bu nedenle de dil ve kuralları sadeleştirme gereği duyulmamıştır. Onlar Arapçayı ana dili Arapça olan kimse gibi öğrenmişlerdir. İmam Buhari bir Arap ülkesinde doğmamıştır ancak Arapçayı öğrenmek için yolculuk yapmıştır. Zira Hadis ilmini öğrenmek isteyen kimsenin Arapçasının ana dili Arapça olan kimse kadar iyi olması gerekir.

Osmanlı medreselerinde ise Arapça öğretiminden maksat, genellikle İslâmî kaynak kitaplar ile ilmî kültürel eserleri okuyup anlamaktı. Eğitim, kolaydan zora doğru bir dizi Arapça sarf nahiv kitabı öğretilerek veya ezberletilerek yapılırdı. Arapça öğretiminde tümünden gelimle dil bilgisi öğretiliyor ve tercüme metodu uygulanıyordu. Bunun sonucu olarak Arapça öğretimi medrese çatısı altında kalmıştır.<sup>16</sup>

Geçtiğimiz yüzyıldan itibaren gerek İslam ülkelerinde gerekse batıda, ana dili Arapça olmayanlara Arapça eğitimi noktasında fark edilir bir gelişme yaşanmıştır. Bunun ilk adımı ise Arapça eğitiminde ana dili Arapça olanlarla olmayanlar arasında ayırım yapılarak başlamıştır. Uluslararası Hartum Arapça Dil Enstitüsünün kuruluşu,<sup>17</sup> Suudi Arabistan, Mısır ve Şam üniversitelerinde kurulan nstitüler ve Lübnan'da batının (Amerika) kurduğu Şemlan Enstitüsü<sup>18</sup> bu gelişmelere örnektir.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Candemir Doğan, **Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, s. 52-53

<sup>17</sup> Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için kurulan ilk merkezlerdendir. 1974 yılında inşa edilen enstitünün hedefi öğrencileri anadilin konuşuru olmayanlara dil öğretiminde metot ve teknikler konusunda yetiştirmektir.

<sup>18</sup> Şemlan Enstitüsü (Causus Enstitüsü de denilir) batı tarafından Lübnan'da günlük iletişim için Arapçanın farklı lehçelerinin öğretimi maksadıyla kurulmuş, Lübnan iç savaşından sonra Tunus'a taşınmıştır.

<sup>19</sup> Kahtâni, **a.g.e.** s. 17-20.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİM METOTLARI

#### 1.1. Öğretim Metodu Kavramı

Metot kavramı, bağlantılı olduğu bazı terimlere değinmek suretiyle anlaşılabilir. Bu kavramlar hiyerarşik olarak aşağıda sıralanmıştır:

- **Yaklaşım veya Ekol:** Karşılıklı bazı ilişkilerle birbirine bağlı hipotez gruplarıdır. Söz konusu hipotezler dilin ve eğitim-öğretim sürecinin doğası ile sıkı bir ilişki içerisindedir.<sup>20</sup>

- **Metot:** Öğretmenin eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirmek adına bilgiyi öğrencilere iletmede ve bu sayede onlarla etkileşim oluşturmada kullandığı sözlü ve maddi araçlardır.<sup>21</sup>

- **Öğretim Teknikleri:** Derslikte gerçek anlamda yer alan planlar, yönetim şeması, izlenecek adımlar ve araçlardır. Eğitim ortamında verilen eğitimden beklenen hedefi gerçekleştirmek için kullanılırlar.<sup>22</sup> Öğretim tekniklerinin metot ve yaklaşım ile aynı oranda uyum içinde olması gerekir.

Bu çalışmanın konusu olan eğitim metodu ile kastedilen, kendisi ile öğrencinin belirli eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için ders dışı ortamın düzenlendiği yöntemler toplamıdır.<sup>23</sup>

Bu tanımlar çerçevesinde metot, dil öğretimindeki belirli teori ve hipotezlerden hareketle elde edilen, öğreticinin dil derslerini verirken takip ettiği ve

---

<sup>20</sup> Mahmud Kamil en-Naka, **Ta'limu'l-lugati'l-Arabiyyeti li'n-nâtikîne bi lugatin uhrâ usûsuhu medahiluhû turûku tadrîsîhî**, 1. Baskı, Camiatu Ummü'l-kura, Mekke, 1985, s. 43.

<sup>21</sup> Fadil Halil İbrahim, **el-Medhal ila taraiki't-tedrisi'l-amme**, Dar İbnü'l-Esîr, Musul, 2010, s. 14.

<sup>22</sup> Naka, **a.g.e.**, s. 51.

<sup>23</sup> Hatır ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 390.

öğretim amacına uygun birtakım uygun sınıf içi etkinliklerle eğitim sürecinde sınıfta uyguladığı genel plandır.<sup>24</sup>

Metot sadece bilgi aktarma aracı veya sınıfta öğretmenin uyguladığı eğitim etkinlikleri ve uygulamaları değildir. Metot, arzu edilen eğitim hedefine ulaşmada yardım alınan kapsamlı bir plandır. Bu plan izlenmesi gereken birçok adım, uygulama, teknik, sınıf içi ve dışı etkinlik gerektirmektedir. Ayrıca müfredat hazırlanması, ders kitabı yazılması, konuların seçimi ve düzeni, ölçme ve değerlendirme araçları, eğitim teknikleri ve öğretmenin rehberliği kapsamındaki yönlendirmelerle de ilişkilidir.<sup>25</sup>

## 1.2. Dil Eğitim Metotları

Dil eğitim metotlarını eski yaklaşımlar ve yeni yaklaşımlar şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Zira tercüme ve okuma metodu gibi bazı yaklaşımlar eski olmasına ve eğitim tarzlarının başarısız olmasına rağmen dünyanın farklı bölgelerinde hala kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar yazı dili ile ilgilenir ve onu dilin temeli kabul eder. Geçen yüzyıllarda özellikle klasik edebiyat eğitiminde yabancı dil eğitiminin sadece kültürden veya dini kültürden ibaret olduğu bilindiğinden bu garipsenecek bir durum değildir. Örneğin Batı'da çoğunlukla Yunanca ve Latince dillerinin, İslami ülkelerde ise fasih Arapçanın öğretimine önem verilmiştir. Sonrasında bu alanda büyük bilim insanları gelmiş ve yabancı dil öğretimi metotlarında köklü değişiklikler meydana getirmişlerdir. Bunlar arasında, 19. yüzyılda doğrudan yöntem (düzvarım metodu) ekolünün öncülerinden kabul edilen Francois Gouin ve yabancı dil eğitiminde konuşma dilinin esas olarak kullanılması gerekliliğini savunan Wilhem Vietor sayılabilir.<sup>26</sup> Böylece doğrudan metodun yanı sıra hedef dille ilgilenen modern yöntemler de ortaya çıkmıştır.

Yabancılara dil öğretim metotlarının ortaya çıkışının farklı sebepleri bulunmaktadır. Yabancı dil öğreniminin başlaması ile ortaya çıkan tercüme metodu

<sup>24</sup> Nasruddin İdris Cevher, *Mekâl tarâiki tadrîsi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi gayrihâ*, Endonezya, <http://lisanarabi.net>.

<sup>25</sup> Usayli, *a.g.e.*, s. 22.

<sup>26</sup> Mahmud İsmail es-Sîni, *Vekâyi' nedvâti ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne bihâ*, Mektebu't-terbiyeti'l-Arabi li düveli'l-Halîc, 1981, s. 134-138.

gibi ihtiyaçtan doğan, ortaya çıkışının belirli bir tarihi ve nedeni bulunmayan metotlar olduğu gibi bazı metotlar da belirli şartlar neticesinde ortaya çıkmıştır. Örneğin Amerikan ordusunun sömürge devletlerin ve müttefiklerinin dilini öğrenme ihtiyacını karşılamak için geliştirilen dilsel-ışitsel metot buna örnektir. Bunun yanında bazı metotlar da bir dil ekolünün ve dil teorilerinin uygulaması şeklinde, doğrudan yöntem gibi bazıları da başka bir metodu tamamlamak veya ona karşı çıkmak için ortaya çıkmıştır. Söz konusu yöntemler ilerleyen bölümlerde açıklanacaktır.

### 1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Önemli Unsurlar

Ana dilin konuşuru olmayanlara dil öğretimi ile o dilin konuşuruna dil öğretimi birbirinden öz itibarıyla farklıdır. Öğreticinin ana dili Arapça olmayanlara, Araplara öğrettiği gibi Arapça öğretmesi imkânsızdır. Bu yüzden öğreticinin yabancılara dil öğretim metot ve tekniklerini bilmesi ve şu hususların farkında olması gerekir:



Şekil 1: Öğretim Sürecindeki Önemli Hususlar

### 1.3.1. Hedef Dil

Doğru bir öğretim başlangıcı için şu önemli sorunun sorulması gerekir: Hedef kitleye ikinci dil olarak mı yoksa yabancı dil olarak mı dil öğretimi yapılacaktır? Bu sorunun cevabı ışığında eğitim hedefleri sınırını çizebilir, metotları ve öğretim biçimlerini belirleyebilir ve ölçme ve değerlendirmeyi izah edebiliriz.

Dilin yabancı dil olarak öğretimi ile kastedilen yabancı dilin ders olarak verilmesi ve dilin belirli bir alanının ele alınmasıdır. Buna örnek olarak imam hatip ve ilahiyat fakülteleri öğrencilerine edebiyat, sanat veya dini eserlerini okuyabilmeleri için Arapça öğretimi verilebilir. Bu anlamda Türkiye, Mısır ve Japonya gibi Asya ve Afrika ülkelerinde İngilizce dil öğretimi için de aynı şeyler söylenebilir. Bu ülkelerde öğrencilerin diğer kültürleri anlamak için değil de akademik açıdan kullanma arzusu ile dile yöneldikleri görülmektedir.

Yabancı dil olarak dil öğretiminde özellikle ilk seviyelerde dil becerisinin gelişmesi için kullanım ve pratik odaklı bir ilgi bulunur. Bazısına göre dar gözüken bu amacı gerçekleştirme konusunda birçok zorluk bulunmaktadır. Çünkü bu amaca ulaşabilmek için her anlamda hazır bir öğretici, dil öğrenmeyi gönülden arzu eden bir öğrenci, yeni eğitim içerikleri ve bu içerikleri öğrenciye sunmada etkili metot ve eğitim teknikleri gerekir. Bu ifadeler ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için de geçerlidir.<sup>27</sup>

Dil öğretiminde ikinci bir kavram ise dilin ikinci dil olarak öğretimidir. Bu kavramın anlamı hedef dilin okulda veya üniversitede eğitim dili olması, ülkedeki resmi kurum ve kuruluşlarda kullanılmasıdır. Filipinler’de ve Hindistan’da kullanılan İngilizce veya çalışma, okuma amacıyla veya sığınmacı olarak göç edilen ülkenin dili buna örnek olarak verilebilir. Bu tür kimselerin resmi dili ikinci dil olarak tüm boyutlarıyla öğrenmesi gerekir. Öğreticilerin ise dili ülke vatandaşlarına öğrettikleri gibi öğretmeleri gerekir.

---

<sup>27</sup> Naka, **a.g.e.**, s. 32.

### 1.3.2. Hedef Kitle

Yabancı dil öğretimine başarılı ve eksiksiz bir metoda göre doğru şekilde başlanması gerekir. Öğrencinin bir metot veya öğreticinin yönlendirmesi olmadan kişisel çabası ile hedef dilden bir şeyler öğrenmesi öğretimin başarısını olumsuz etkiler. Zira hataları düzeltmek doğruyu öğretmekten daha zordur. Bir dilin sözlükten veya günlük hayatta kullanılan pratik cümleleri toplayan el kitaplarından öğrenilmesi mantıksızdır. Plansız şekilde öğretime başlamak aslında başarısızlığın planlamasıdır. Yabancı dil öğrencilerinin uzman bir öğretmenin eşliğinde dil öğrenmesi ancak öğretmenin onları yönlendirmeden sadece hedef dilden okumalar yapması da hatalıdır. Bu durum ise öğreticinin, yöntem ve seviyeye uygun olan ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan hikâye ve videolara yönlendirmedeki rolünü göstermektedir.

İkinci dil öğrenimine başlamanın uygun yaşı hakkında insanlar arasında küçük yaştakilerin yetişkinlerden daha iyi öğreneceği bilgisi yaygındır. Gereçesi ise küçük yaşta zihnin çok meşgul olmaması ve sesleri dili konuşanlar gibi telaffuz edebilmesi söylenmektedir. Buna karşılık yabancı dil eğitim ve öğrenimi alanında yapılan pek çok psikolojik araştırma yetişkinlerin dil öğreniminde küçüklerden geri olmadıklarını ortaya koymuştur. Zira yetişkin bireylerin sahip olduğu motivasyon ile dil eğitimi için bilgisayar ve ses kayıt cihazlarını kullanabilmeleri bunda etkili olmaktadır. Bu hususta belirleyici olan dilin pratiği için uygun zaman ve öğrenme metodudur. Yabancı dil öğretiminin lise çağına bırakılmasını, eğer bir zorunluluk var ise o zaman da dokuz yaşından önce dil öğretimine başlanmamasını tavsiye eden çalışmalar vardır.<sup>28</sup>

Öğrencinin hedef dile ve onu konuşan halk ve kültürüne karşı ilgisi de göz ardı edilemez. Bunun dil öğreniminde, dilin seçiminde ve verilen önemde büyük etkisi vardır. Amerikalıların savaş yüzünden Almancaya karşı isteklerinin azalması, bunun yanında aralarında güçlenen ilişkiler sonucunda İspanyolcaya karşı ilgilerinin artması bu görüşü desteklemektedir.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Hatır ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 390-391.

<sup>29</sup> **A.g.e.**, s. 390-391.

### 1.3.3. Öğretici

Öğretici ile ilgili ilk olarak şu sorular sorulmalıdır: Asıl dili nedir? Tecrübe ve deneyime sahip midir? İkinci dil ve kültürüne dair bilgisi nedir? Tercih ettiği öğretim felsefesi nedir? Kişisel özellikleri nelerdir? Yabancı dil öğreticisi ikinci dilin sistemini, işlevsel yönlerini, öğrencinin birinci dili ile ikinci dili arasındaki farkı anlaması gerekir. Öyle ki öğrettiği dili çok iyi bilmesi ve onun ses, kelime kalıpları, kelimeler, cümleler ve hitap biçimini açıklayabilmesi gerekir.<sup>30</sup>

Öğreticinin hazırlanması ve eğitilmesi meselesinin çıkış noktası bizzat kendisi ve eğitimdeki rolünün önemidir. Eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğreticinin öğrenciyi şekillendirmedeki rolü yüzde 60 iken diğer eğitim unsurlarının rolü yüzde 40'tır.<sup>31</sup>

Öğretici ilmi programın temelidir. Onun dil becerilerini geliştirmede özellikle de konuşma becerilerindeki sorumluluğu büyüktür. Ne kadar metot, teknik ve yöntem sayılırsa sayılsın öğretici bu araçlara hayat verecek olan kişidir. Metot denilince öğreticinin rolü, öğretici denilince de metodun rolü göz ardı edilmemektedir. Bu yüzden öğreticinin sınıfa dostluk ve samimiyet havası hâkim kılmaya çalışması, daima öğrencilerin çaba ve gayretlerini desteklemeye ve yanıt vermeye hazır olması dili öğrenemeyeceklerine dair düşüncelerini savuşturması gerekir. Öğreticinin konuşmaya katılma konusunda öğrencileri özgür hissettirmesi, derste hata düzeltmeyi ikinci planda ve ders içeren bir dönüt biçimi görmesi gerekir.<sup>32</sup>

### 1.3.4. Dil Öğrenim Amacı

Hedef dilin öğretimi arzulanan çevrenin araştırılması önemli bir konudur. Her çevrenin kendine ait gerçekleri olduğu gibi Arap dilini öğrenmek için de belli amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçları ikiye ayırmak mümkündür. Birincisi, dilde uzmanlaşmaktır. Örneğin tıp, mühendislik, edebiyat, sanat veya belirli bir meslek

<sup>30</sup> Douglas Brown, *Usûsu taallumi'l-luga ve ta'limihâ*, Çeviren: Abduh er-Racihi, Daru'n-Nehda el-Arabiyye, Beyrut, 1994, s. 20.

<sup>31</sup> Abdurrahman bin İbrahim el-Fevzân, *İdâât li muallimi'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne bihâ*, Mevkiu'l-Arabiyye li'l-cemi, 2010, s. 4.

<sup>32</sup> Naka, *a.g.e.*, s.177.

grubu gibi özel amaçlar için dil öğretimi bu gruba girmektedir. İkincisi de tanışma, günlük yaşam, alışveriş ve yolculuk gibi standart şeylerin öğretildiği genel dil öğretimidir. Genel dil öğretiminde öğrencinin eğilimlerine göre farklı seçenekler bulunur. Örneğin İslami İlimler öğrencisi İslam dinini, Kur'ân'ı, hadisleri ve dini kitapları anlama yönüyle Arapçaya ilgi duyar. Dolayısıyla metot ve ders içeriği olarak öğrencinin amacına uygun olan seçimler yapılmalıdır. el-Arabiyyetu beyne yedeyk serisi bu tür öğrenciler için tercih edilebilir. Ancak ticari veya turistik amaçlı dil öğrenmek isteyenlerin hedefi farklı olduğundan bu tür öğrenciler için ise Silsiletü'l-lisân serisi tercih edilebilir. Her durumda öğreticinin öğretim amacına uygun hareket etmesi ve buna göre öğrencinin yönelimlerine ve isteklerine uygun olan müfredatı, metodu ve konuşma metinlerini seçmesi gerekir. Orta ve ileri seviyeler için de aynı durum geçerlidir.

İkinci dil öğretiminde motivasyonun da etkisi büyüktür. Eğer öğrencinin arkasında onu bir şeyler öğrenmeye cesaretlendiren bir motivasyon ve teşvik olursa bu, öğrenciyi hedefini gerçekleştirmeye ve tamamlamaya sevk eder. Öğrenmeyi başarısız kılan durumların çoğunun arka planında motivasyon eksikliği bulunmaktadır. Pulitzer'in Fransızca ve İspanyolca öğrenen Amerikalı öğrenciler üzerinde yaptığı araştırması zayıf öğrencilerin başarısızlığının arkasında söz konusu dilleri öğrenmeye karşı motivasyon eksikliği olduğunu ortaya koymuştur.<sup>33</sup>

#### 1.4. Konuşma Becerisi Kavramı

Beceri bir şeyi uygun zaman içerisinde doğru şekilde yapmaktır. Dil alanında beceri şöyle tanımlanabilir: Beceri dilin hız, dikkat, yeterlilik, anlama ve yazılı-sözlü dil kurallarına uyma niteliklerine haiz şekilde sesli veya ses dışı kullanımıdır.<sup>34</sup>

Konuşma, belirli bir konu üzerinde iki kişi arasında kendiliğinden gerçekleşen serbest karşılıklı söz söyleme eylemidir.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Hatır ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 377.

<sup>34</sup> Ahmed Fuad Alyân, **el-Mehârâtü'l-lugaviyye mâhiyatuhâ ve turûku tedrisihâ**, Daru'l-Müslim, 1992, s. 8.

<sup>35</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 492.

el-Hallâk konuşmayı “kişinin, bilgi, tecrübe, görüş ve eğilimlerini dinleyici tarafından benimsenen ve kabul gören doğru bir dil ve düzgün bir ifade ile sistemli ve mantıklı şekilde aktarım ve iletim işlemidir.” şeklinde tanımlamıştır.<sup>36</sup>

Kelam, insanın kendi zihninde, dinleyende veya en azından sadece kendisinde bir anlam ifade eden seslerdir.<sup>37</sup> Kelam becerisi ve konuşma becerisi terimleri aynı anlamda kullanılmaktadır.

Konuşma herhangi bir dil öğreniminden beklenen dört beceriden birisi ve en önemlisidir. Yabancı dil öğrenmekteki gaye o dili konuşmak, o dilin asıl konuşurları ile iletişim kurmak ve duygu ve düşüncelerini ifade etmektir.

Konuşma dil öğreniminin bir sonucu, o dilin pratik şeklidir. Bu kolay bir iş olmayıp hedef dilin öğreniminden beklenen amacı gerçekleştirmek için üstün gayret gerektirmektedir.

### 1.5. Konuşma Becerisinin Önemi

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindeki dört dil becerisi birbirini tamamlayan ayrılmaz bir bütündür. Konuşma becerisini dinleme veya diğer beceriler olmadan öğretmek imkânsızdır. Bu beceriler dil iletişim unsurları olup birbirilerine sımsıkı bağlıdır ve birbirileriyle etkileşim içindedirler. İyi bir dinleyici olmak zorunlu olarak iyi şekilde konuşan, yazan ve okuyan olmayı gerektirir.<sup>38</sup>

Konuşma becerisini diğer becerilerden ayıran nokta iletişim ve ortaklaşa katılımdır. Dinleme, okuma ve yazmanın aksine karşı tarafta bir kişi olmadan konuşmak imkânsızdır.

Konuşma ve tartışma küçük ve yetişkinler için en önemli dil etkinlik türleridir. Bu tür etkinlikler psikolojik, kültürel ahlaki ve eğitimsel açıdan hazır bulunuşluğa ve alt yapıya ihtiyaç duyar. Aksi takdirde konuşma, amacı olmayan gevezeliğe dönüşür.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Ali Sami el-Hallak, **el-Merci' fi tadrîsi mehârâtü'l-lugati'l-Arabiyye ve ulûmihâ**, el-Muessedu'l-hadîse li'l-küttâb, Lübnan, 2010, s. 153.

<sup>37</sup> Alyân, **a.g.e.**, s. 95.

<sup>38</sup> Ali Ahmed Medkûr, **Tedrisu funûni'l-lugati'l-Arabiyye**, Daru's-Şevâf, Kahire, 1991, s. 7.

<sup>39</sup> Muhammed Salih eş-Şantî, **el-Mehârâtü'l-lugaviyye medhal ila hasâisi'l-lugati'l-Arabiyye**, 3. Baskı, Daru'l-Endelüs, 1995, s. 198.

Konuşma dil öğretimindeki ana unsurdur ve beceriler arasında üretkenlik açısından ilk sırada yer almaktadır. Dil öğretimi ile uğraşan eğitimcilerin büyük kısmı dilsel etkinliklerin %95'inin sözlü olduğu ve sözlü etkinliklerin de yazılı ifade türlerinin çoğunun kaynağı olduğu görüşündedir.<sup>40</sup>

Konuşma yabancı dil öğreniminin amacı ve dilin pratik tarafıdır. Arap olmayan Arapça öğrencisinin hedefi bu dili konuşmak ve ana dili Arapça olanlarla iletişim kurmaktır. Örneğin bir kimse iyi şekilde Türkçe bildiğini söylediğinde onun bu dili konuştuğu anlaşılır.

Konuşma aynı zamanda dil öğretiminde bir araçtır. Öğreticinin konuşmadan, sesli parçalar dinletip tartışmadan ve diyalog üretip öğrencileri de o diyaloga katmadan hedef dili öğretmesi imkânsızdır. Araştırmalar ve pratik edilmiş tecrübeler göstermiştir ki yabancı dili sadece okuyup yazarak öğrenmeye çalışanların çoğu ilk sözlü uygulamada başarısız olmaktadır.<sup>41</sup>

### 1.6. Konuşma Becerisi Kazandırmanın Genel Hedefleri

Ümmü'l-kurâ Üniversitesi Arap Dili Enstitüsünün yabancılara Arapça öğretimi için hazırladığı müfredatta konuşma becerisinden beklenen hedefler şu şekilde sıralanmıştır:<sup>42</sup>

- Öğrencinin Arapçadaki sesleri doğru ve anlaşılır telaffuz etmesi
- Yakın ve benzer sesleri telaffuz etmesi
- Hareke, şedde ve cezmin telaffuz açısından ayırt edilmesi
- Derste sunulacak olan kelime ve cümlelerin doğru şekilde telaffuz ve ifadesi
- İslam kültürüne uygun nezaket, selamlama ve hitap ifadelerinin ve modern Arapça ifade biçimlerinin doğru kullanımı
- Düşüncelerini uygun kalıbı kullanarak ayırabilmesi

<sup>40</sup> Muhammed Salahuddin Mücavir, *Tedrisu'lugati'l-Arabiyye bi'l-merhaleti'l-ibtidâiyye*, 3. Baskı, Daru'l-kalem, Kuveyt, 1980, s. 190.

<sup>41</sup> Naka, *a.g.e.*, s. 152.

<sup>42</sup> Ömer es-Sıddik ve diğerleri, *Vesîkatu binâi menheci ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne bihâ*, Matâbii Camiatu Ummü'l-kura, Mekke, 2015, s. 39.

- Dersin konusuna göre başkaları ile bağlantılı durumları uygun kalıpları kullanarak ifade etmesi
- İstifham, deneyim, şaşırma ve istek gibi farklı konuşma durumlarını ifade edebilmesi
- Dersin konusuna göre genel bir durumda genel konuşmalara katılabilmesi
- Konuşma esnasında bir düşünceden diğerine geçiş yapabilmesi
- Vurgu ve tonlama türlerini dilin konuşurlarında kabul görece şekilde uygulayabilmesi
- Kişisel deneyimlerini uygun ve ilgi çekici şekilde anlatabilmesi

### **1.7. Konuşma Becerisi Biçimleri**

Konuşmanın çeşitli biçimleri vardır. İki kişi veya grup arasında, belirli bir konu hakkında veya soru cevap şeklinde olabilir. Dil öğretiminde verimli konuşma durumları şöyle özetlenebilir:

- İki veya daha fazla kişi arasında bir konu veya mesele hakkında karşılıklı diyalog
  - Bir sahnenin draması
  - Sistemli tartışma
  - Bir yetkili ile röportaj
  - Mektuba karşı cevap
  - Amaçlı soru
  - Bilimsel forum<sup>43</sup>

### **1.8. Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Bazı Önemli Noktalar**

#### **1.8.1. Telaffuz**

Doğru telaffuz konuşmanın önemli yanlarından. Öğretici öğrencilerin sesleri ve kelimeleri anlaşılacak derecede düzgün telaffuz etmelerinin üzerinde

---

<sup>43</sup> Medkûr, a.g.e., s. 157.

durmalıdır. Ayrıca öğrencilerin garip telaffuzlarına veya ana dilindeki seslere benzetmesine izin vermemelidir.

Birçok öğrenci seslerin doğru telaffuzunu öğrenirken genellikle öğreticinin telaffuzunun doğru ve düzgün olduğunu kabul ederek onu taklit eder. Ancak sesleri taklit edip çıkarabilmek için düzenli şekilde pratik yapmalıdırlar. Bunun için her yöntem denenmelidir. Dil ve dudak hareketleri, bazı hecelerin tekrarı, sesler üzerinde ayırt etme uygulaması ve öğrendiği cümle ve kalıp ifadelerin bilinçli dinlemesini yapmalıdır. Zira kulağın yeni öğrenilen seslere alıştırılması gerekir.<sup>44</sup>

### 1.8.2. Kelimeler

Kelime dağarcığı öğrencinin konuşma malzemesi ve enstrümanıdır. Ezberlediği kelimelerin sayısı arttıkça dil seviyesi ve konuşma süresi de artar. Öğreticinin öğrencileri kelime ve kalıp ifade ezberlemeye ve kullanmaya teşvik etmesi gerekir.

Kelimelerin yaygın kullanım ve anlama sahip olması gerekir. Telaffuzu zor, anlamı kapalı ve kullanımını nadir kelimeler seçilmemelidir. Öğretici sınırlı sayıda kelime öğretmek zorunda kalmamak için kelime seçiminde kademeliliği esas alması ve aşırıya gitmemesi gerekir.<sup>45</sup>

### 1.8.3. Kurallar

Yabancı dil öğretimi ile ilgilenen kişiler çoğunlukla kuralları anlatmayı ihmal etmektedirler. Hatta bazılarının kuralları kabul etmediği dahi görülmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin de konuşmak için kuralların gerekli olmadığını söyledikleri duyulur. Ne olursa olsun dile birtakım kuralların hâkim olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Bu kuralların öğrenci ve öğretici tarafından bilinçli veya bilinçsiz, er ya da geç iyi bir şekilde öğrenilmesi gerekir. Gramer dil becerilerini öğrenmek için zorunlu bir şeydir. Gramer öğretiminin zorlukları, sorun görmezden gelinerek çözülecek veya üstesinden gelinecek bir durum değildir.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> Naka, **a.g.e.**, s. 159.

<sup>45</sup> Usayli, **a.g.e.**, s. 201.

<sup>46</sup> Naka, **a.g.e.**, s. 155.

Taîme konuşma becerisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken şeyleri şöyle sıralamıştır:

- Verilen bir konu veya tartışılan mesele hakkında konuşmasına izin verecek kelime bilgisi
- Konuşma konusunda kademelilik; birinci kurda günlük yaşam, ikinci kurda bir yere kadar tanımlayıcı konular veya basit meseleler, üçüncü kurda ise daha soyut konular olmalıdır.
- Öğrencinin herhangi bir kitapta bulabileceği kalıp ifadeler ve klişe deyimleri tekrar etmekten uzak durmak
- Öğrencilerin yeni kelimelerle ilgilerini çekerek, onlardan bu kelimeleri yazmaları için özel bir defter kullanmalarını isteyerek, o kelimeleri kullanmaları için teşvik ederek ve de farklı durumlar için alternatif kullanımları vermektten çekinmeyerek dil birikimini geliştirmek.
- Nezaket ifadelerini kullanma ve konuşanların duygularını incitmeden görüşlere karşı çıkabilme yeteneklerini geliştirmek.
- Sınıf ortamını dışarıdaki gerçek toplum ortamına taşıyabilmek.
- Kalıp ifadelerin seçiminde kademelilik. Malum fiil kalıbı meçhul fiil kalıbından, olumlu cümle olumsuz cümleden daha kolaydır.
- Hataları düzeltirken incitmeden öğretici olmak.<sup>47</sup>

### **1.9. Konuşma Becerisi Kazandırma Metotları**

Ana dil konuşuru olmayanlara konuşma becerisi ve dil öğretiminde en iyi sonuç veren, zaman ve çabadan tasarruf sağlayan yöntemler nelerdir? Dil öğretmenleri ilgilendiren bu soru birçok ekol ve teorilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmada söz konusu ekol ve teoriler eski metotlar ve modern metotlar olarak iki kısımda incelenecektir. Eski metotlardan birisi tercüme ve gramer metodu olup bilinen bir tarihi geçmiş olmayan ve dil öğretiminde en eski metotlardan kabul edilmektedir. Buna geleneksel metot da denilmektedir. Kadim yabancı dillerin öğretimi konusunda yaygınlaşmıştır. Gramer ve tercüme metoduna karşı ortaya çıkan

---

<sup>47</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 166-168.

okuma metodu da bu kısımdandır. Bu metotlar ile konuşma becerisi esas itibarıyla farklı olduklarından konuşma becerisi öğretimi alanında kullanılması uygun değildir. Dil öğretiminde eski ve başarısız olmakla birlikte ve konuşma konusunda olumsuz sonuçlarına rağmen halen Türkiye’de ve dünyanın farklı yerlerinde bu yöntemler kullanılmaktadır. Bu metodun Arapça konuşma becerisi öğretimindeki olumsuzlukları kısa şekilde izah edilecektir. Çalışmanın devamında düzvarım metodu, işitsel-dilsel metot, görev temelli metot, taklit metodu ve bunlar arasından dil öğretim ortamına uygun olanların seçildiği seçmeci metot gibi konuşma becerisi öğretiminin başarısında etkisi olan modern metotlar da ele alınacaktır.

### 1.9.1. Geleneksel Metotlar

Eski metotlar bir konuşma becerisi kazandırma metodu değildir. Aksine yöntem ve sonuç olarak konuşmayı ihmal ettiğinden esas itibarıyla konuşma metotları ile çelişir. Ancak özel durumlarda bu metotlardan istifade edilebilir.

#### 1.9.1.1. Gramer ve Tercüme Metodu

Bu metodun kökenleri, Yunanca ve Latince dilleri ile insanlık mirasının batı dünyasına aktarıldığı Rönesans dönemi Avrupa’sına uzanmaktadır.<sup>48</sup>

Gramer ve tercüme metodunda gramer kurallarının öğretimi ve uzun uzadıya açıklaması yapılırken öğrencinin yeni öğrendiği dil unsurlarının anlamını açıklamak ve hedef dille arasında karşılaştırma yapmak için asıl dili kullanılır. Bunun yanı sıra bazı metin, ibare ve yapılar tercüme edilir. Bu metot yabancı dilde konuşma ve dinlemeye değil okuma ve yazma becerilerine önem verir ve öğrencinin yabancı dili konuşması için en küçük bir çaba harcanmaz. Konuşma, sadece öğreticinin öğrencilere metinle ilgili soru sorma sürecinde doğrudan metinden aldığı ibarelerle yapılır.<sup>49</sup>

Bu metotta hedef dilde konuşma ihmal edilirken kurallara ve kelime kalıplarına sanki Arapça konuşmak için birer araç değil de asıl amaçmış gibi abartılı

<sup>48</sup> Muhammed Abdulmevcut ve diğerleri, *Tarâiku tedrîsi'l-lugati'l-Arabiyye*, Daru’s-sekafê, Mısır, 1981, s. 47.

<sup>49</sup> Naka, *a.g.e.*, s. 86.

şekilde önem verilir. Öğrencilerin ezberlediği veya Arapçadan kendi ana diline tercüme ettiği kelime listesi birkaç kelime grubunun ötesine geçmez.

Bu metot, dilbilimciler tarafından yabancı dil öğretimi yapan eski okulların metotları arasında sayılmaktadır. Eski ve başarısız olmasına<sup>50</sup> ve birçok eleştiri almasına rağmen bu metot halen Türkiye ve dünyada dil öğretiminde kullanılmaktadır.

### 1.9.1.2. Gramer ve Tercüme Metodunun Kritiği

- Bu metot sadece bir kitap ve öğreticiyi takip etmeyi gerektiren, çok sayıda öğrencinin tek bir sınıfta öğrenim gördüğü yerler için uygundur.
- Bu metotta ana dil o kadar çokça kullanılır ki bu öğrenilmek istenen dilin kullanımını azaltır. Hedef dilde pratik yapmak için öğrencilere fırsat sunmaz.<sup>51</sup>
- Aynı şekilde diğer dinleme ve konuşma becerilerini göz ardı eder. Dilin işlevini sadece okuma ve yazma ile sınırlı tutar.<sup>52</sup>
- Bu eski metot bir konuşma becerisi kazandırma metodu değildir. Aksine yöntem ve sonuç olarak konuşmayı ihmal ettiğinden esas itibarıyla konuşma metotları ile çelişir. Bu metoda burada yer verilmesinin nedeni İslam ülkeleri ve Türkiye’de geniş bir alanda yaygın olması ve konuşma becerisi öğretimi hususundaki olumsuz etkilerini ifade etmek içindir.

### 1.9.1.3. Okuma Metodu

Okuma metodu gramer ve tercüme metodunu kabul etmeyenler ve öğrencilere aşırı şekilde kural öğretmeye karşı çıkanlar tarafından ortaya atılmıştır. Bu metot doğrudan hedef dilin kaynaklarıyla özellikle yazılı olanlarla ilgilenmeyi tercih eder.

Okuma metodu dil kavramları ve psikoloji teorilerinden uzak, doğal biçimde ortaya çıkmıştır. Bu metoda göre öğrencilerin okuma gereksinimleri ikincil becerilerden daha önemlidir. Çünkü bu metot ikinci dildeki ilmi kitapları okumak için eğitim maksatlı ihtiyacın bir sonucudur. Okuma metodunda ana dilin, ara dilin

---

<sup>50</sup> Usayli, **a.g.e.**, s. 310.

<sup>51</sup> Hülî, **a.g.e.**, s. 21.

<sup>52</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 356.

ve tercümenin kullanımını engellenmez. Zira hedef dilde okumaya ve kastedilen manayı anlamaya odaklanılır. Bu metoda göre dil öğrenimindeki hedef okunulanı en ince ayrıntısına kadar anlayabilmektir. Çünkü kısa zaman periyodunda tüm dil becerilerini öğrenmek imkânsızdır. Öğreticinin önemli olan ve öğrencinin öğretim süreci bittikten sonra bile kendi kendini geliştirebileceği hedefe yoğunlaşması gerekir ki bu sessiz ve anlayarak okumaktır. Bu metoda göre okuma diğer becerilere de hizmet eder ve geliştirir. Gramer anlatmak yerine öğrenciler yeni kelimelerin analizi, öncesindeki sonrasındaki ekler, fiilin zamanı ve anlama kattığı değişimleri anlamaya yönlendirilir.<sup>53</sup>

Başlangıçta öğrenciler ses becerisi üzerine çalışırlar, sisteme alışmak adına basit cümleleri dinleyip tek tek veya cümle içinde telaffuz ederler. Bundaki hareket noktası ise şudur: Kişinin bir dilde zihninde canlanan ses düzeni onun yazı üzerindeki simgelerle iletişimindeki becerisini geliştirmeye katkı sağlar. Öğrenci belirli cümleler üzerinde alıştırmayı yaptıktan sonra o cümleleri metin içinde okur. Öğretici de öğrencinin sessiz okuma becerisini geliştirmek üzerine çalışır. Sonra öğrenci bu metni sesli şekilde okur ve anlayıp anlamadığı anlaşılması için metinle ilgili soruları yanıtlar.<sup>54</sup>

#### 1.9.1.4. Okuma Metodunun Kritiği

- Okuma ve sessiz okumaya yoğunlaşır, öğrencilerin anlaması için uygulama yaptırır.
- Kelimelere ve kelimelerin öğrencilere kolaylık, zorluk ve yaygınlık açısından kademeli şekilde sunulmasına çalışır.
- Dilin sözlü yönüne ilgi azdır. Seslerin düzgün telaffuzuna önem verilmez ve yazı alıştırmaları az yapılır.
- Üretkenlik için bir alan bulunmaz. Öğretmen metodun, ders içeriğini yönlendiricisidir. Öğretici kitap yazarlarının ve müfredatı koyanların çizdiği plana

<sup>53</sup> Usayli, a.g.e., s. 310.

<sup>54</sup> Dalyâ Mufid Esad, *Tedrisu'l-lugati'l-Arabiyyeti li gayri'n- nâtikîne bihâ dirâse meydâniyye fi meâhidi'l-lugati'l-Arabiyyeti li gayri'n-nâtikîne bihâ*, Yüksek Lisans Tezi, Dimeşk Üniversitesi, 2015, s. 61.

göre hareket eder. Öğrenci de dilin derinliklerinde kaybolmaması için aynı şekilde bunlara bağlıdır, kademeli olarak hareket eder, engelleri aşamaz.<sup>55</sup>

- Yaygın olmasına rağmen okuma metodu konuşma becerisi öğretiminde başarılı bir metot kabul edilmez. Özel durumlarda bu metottan istifade edilebilir. Örneğin vakit sıkıntısı olan öğrenci öğreticiler tarafından genel sistem öğretildikten sonra dili kendi gayreti ile öğrenebilir ve bu metoda göre yazılmış kitaplardan ve müfredattan istifade edebilir.

## 1.9.2. Modern Metotlar

İkinci Dünya Savaşı bittikten sonra uluslararası ilişkilerin gelişmesi ile birlikte devletler arasındaki sözlü iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak metotlara ihtiyaç doğmuştur. dil öğretim ortamına uygun olanların konuşma becerisi öğretiminin başarısında etkisi olan modern metotlar ele alınacaktır.

### 1.9.2.1. Düzvarım Metodu ve Kritiği

19. yy. sonları ve 20. yy. başlarında doğal metot geliştirilerek yerini düzvarım (doğrudan) metoduna bırakmıştır.<sup>56</sup> Bu metot dil öğretiminde konuşma becerisi hususunda en yaygın kullanılan metotlardandır. Öğretimde hedef dili ve kullanımını esas alır. Düzvarım denmesinin nedeni ana dile ihtiyaç duymadan eşya ile kelime, düşünce ile ibare arasında doğrudan bir ilişki olduğunu varsaymasıdır. Bunun yanı sıra hedef dili doğrudan, ara dil veya öğrencinin ana diline tercüme yapmadan kullanması da söylenebilir.<sup>57</sup> Öğretici bu metotta anahtar kelimelerin tarif etmek için resim, beden dili kullanır ve dersi öğrencinin önceki derslerde öğrendiği kelime ve cümle birikimi üzerine kurar.

Bu metot, ana dilden veya ana dile tercüme yapmayı kabul etmeyerek hedef dilin öğretiminde dilin kendisini araç olarak kullanır. Ayrıca öğrencinin konuşma ve

---

<sup>55</sup> Usaylı, **a.g.e.**, s. 312-313.

<sup>56</sup> Düzvarım metodu 19. Yy.'ın başlarında gramer ve tercüme metoduna karşı ortaya çıkmıştır. Bu metot yabancıların ikinci dili anadili gibi öğrenmesi, çocuğun anadilini öğrenirken var olan şartların aynısının hazırlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşün savunduğu görüşe göre doğal öğrenme zorlanarak öğrenmeden daha iyidir. Bu metotta kitap yoktur. Derse hazırlık, şartlara uyum sağlama gibi şeyler söz konusu değildir. Zira şartlar doğal ve kendiliğindedir. **a.g.e.**, s. 298.

<sup>57</sup> **A.g.e.**, s. 62.

dinleme becerilerine büyük önem verir. Bunun için öğrencinin etrafındaki eşya, resim gibi somut şeyleri ve beden dilini iletişim kurmak için aracı kılar.

Aynı zamanda bu yöntemde taklit ve ezber de kullanılır. Öğrenciler dili öğrenmelerine yardımcı olacak Arapça cümleler, şarkılar, diyaloglar ezberler. Ancak bu yöntemde gramer kuralları kullanılmaz. Zira bu yöntemi savunanlar gramer kurallarının istenen dil becerilerini kazandırmada faydası olmadığı görüşündedir.<sup>58</sup>

Düzvarım metodunda kelime, kalıp ifade ve cümle gibi dil unsurları kısa ve anlaşılır diyalog metinler içerisinde en başta verilir, kelimelerin anlamları dersin kelimeleri listesinde açıklanır, cümle ve kalıp ifadelerin öğretimi de tercüme ve açıklama ile değil resim, jest, mimik ve drama yoluyla yapılır. Bu metotta önceden denenmiş kriterlere göre hazırlandığı için ders kitaplarına ve ders planlarına önem verilir ve bağlı kalınır. Bu metotta kelime, cümle, sarf ve nahiv konuları hangi seviyede verileceği önceden seçilir. Yine bu metotta öğrencilere sınıf içinde hedef dilin pratiğini yapmaya fırsat tanınması ve öğreticiden daha fazla konuşmaları tavsiye edilir.<sup>59</sup>

Bilincinde olunmasa da bu metot pek çok ortamda yaygın şekilde kullanılır. Seminer, tartışma, ders anlatımı, şarkı performansı, hikâye anlatımı ve de yabancı dil öğretiminde drama, jest ve mimik hareketlerine ihtiyaç duyan çoğu durumda bu metot kullanılır. Bu metodun üzerine kurulu olduğu esas düşünce, kelimelerle gösterdiği eşyalar arasında bağ kurmak, sonrasında bu eşyaları bağlamla ilişkilendirmek ve bu bağlam üzerinden öğrenilen dildeki ifadeye geçiş yapmaktır. Bazen bağlam bir düşünce, olay, yaşanmış gerçek bir sahne de olabilir. Bu takdirde yapılacak olan, söz konusu bağlamlarla bu düşünce veya olay arasında gerçekçi deneyimlerle bağ kurmaktır.<sup>60</sup>

Örneğin giysiler dersinde öğretici ekranda kıyafet resimleri yansıtır veya farklı renk ve bedenlerde kıyafetler getirir.

---

<sup>58</sup> Hûlî, **a.g.e.**, s. 22.

<sup>59</sup> Usayli, **a.g.e.** s.301.

<sup>60</sup> Naka, **a.g.e.**, s. 159.



Resim 1: Kıyafet Resimleri

• Öğretici kıyafetlerin isimlerini okumaya başlar: بنطال *gömlek*, قميص *pantolon*, سترة *ceket*. Sonra bu isimlerle renkleri arasında ilişki kurar: قميص أزرق *mavi gömlek*, بنطال أسود *siyah pantolon*. Sonrasında ise öğrencilerin seviyesine göre cümlede kullanılır:

- ما لون البنطال والقميص؟ *pantolon ve gömleğin rengi ne?* gibi bir soru sorar.
- Giysi mağazasında küçük bir konuşma canlandırır.
- هل تفضل الملابس الرسمية أو الملابس الرياضية؟ *Resmi kıyafet mi yoksa spor kıyafetler mi tercih edersin?* şeklinde bir soru sorabilir.
- Suudi Arabistan ile Mardin’de giyilen kıyafetleri karşılaştırabilir.

Tüm bunlar ders yapılan sınıftaki basit imkânlarla öğretilebilecek şeylerdir. Yardımcı araç olarak sadece resim ve hareketler kullanılır. Yine imkân nispetinde sınıfta dersin konusuna uygun drama yapılabilir. Örneğin yemek konusunda topluca yemek getirmek veya giysiler dersinde farklı renk ve bedenlerde elbiseler getirmek suretiyle ders işlenebilir. Yine dersin konusunda geçen yerde ders işlenmesi de mümkündür. Örneğin zihinde kalıcı olması ve dersin uygulamalı olarak işlenmesi amacıyla bir restoran veya giyim mağazası ziyaret edilebilir.

### **Düzvarım Metodunun Kritiği**

- Bu metotta dil gerçekçi durumlara uygun şekilde anlatılır. Öğrenci bu kelime ve kalıp ifadeleri söz konusu durumlar içerisinde öğrenebilir. Günlük hayattaki dilin pratik kullanımını esas alır.
- Bu metot ara dil kullanımı kabul edilmez. Bu sayede hedef dil becerilerini destekler ve dil aktarımını azaltır.
- Ara dili tamamen reddetmenin etkisi iki taraflıdır. Öğretici Arapçadaki bazı durumların öğrenciye aktarımında zorlanabilir. Bu takdirde ara dil kullanmamak öğretimde kavram karmaşası ve hatalarla sonuçlanır.
- Bu metodun problemlerinden birisi öğrenciye bazen planlanmamış konuşma özgürlüğü tanınmasıdır. Bu ise ana dille ikinci dil arasında karışma gibi istenmeyen durumlar doğurabilir.<sup>61</sup>
- Öğreticinin düzvarım metodunda ders için resim, video, ses kaydı gibi materyal hazırlama yükümlülüğü bulunur. Bunun yanında sınıftaki konuşmaların gidişatını takip etmesi ve beden diline sık başvurması da fazladan yük oluşturur.
- Bir sınıftaki öğrenciler arasındaki seviye farkı büyük problemdir ve aradaki makasın açılması oranında problem daha da büyür. Öğrencinin bir veya daha fazla derse katılmaması zaman ve öğretim açısından ders kitabının ve hedeflenen planın takibini etkiler.
- Bu metotta gramer öğretiminden uzak durulurken öğreticinin taklit edilmesi, cümle ve kalıp ifadelerin ezberlenip pratiğinin yapılması eğitimin neticesine etkide bulunduğundan eleştirilmektedir.

#### **1.9.2.2. İşitsel-Dilsel Metot ve Kritiği**

Bu metoda işitsel-söylemsel, işitsel-konuşsal da denilmektedir. İsimden de anlaşıldığı gibi metotta dilin işitme yoluyla öğrenimi esas alınır. İşitsel-dilsel metot dil becerilerini geliştirmek için dinlemeden başlayan, sırasıyla konuşma, okuma ve yazma şeklinde takip edilen uygulamalar bütünüdür.<sup>62</sup> Bu metodu savunanlara göre

<sup>61</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 131.

<sup>62</sup> Ali Abdulmuhsin el-Habibi, **Delilü muallimi'l-Arabiyyeti li'n-nâtikîne bi gayrihâ**, 1. Baskı, Dâr Vücu, li'n-neşr, Riyad, 2000, s. 20.

metodun amacı öğrencinin önce dinlemesi sonra dinlediğini söylemesi sonra söylediğini okuması sonra ise okuduğunu veya okuduğu hakkında yazmasıdır. Sınıfta tekrara dayanan bu yöntemde öğrencinin, iddialarına göre, yabancı dille ilgili bilgileri değil dilin kendisini öğrenme ihtiyacı vardır. Yani, hedef dilin kelime ve cümleleri telaffuz ederek pratik yapmalıdır. Kuralları ve bunların detaylarını bilmesi ona hiçbir fayda sağlamaz.<sup>63</sup>

En iyi dil öğreticisi o dili asıl dili olarak konuşan, müfredat ve ders ünitelerine tam olarak riayet eden ve bağlı kalandır.<sup>64</sup> Bu müfredatın seçimi belirli kural ve kriterlere göre yapılır. Kelimeler ve kalıp ifadeler gibi dil unsurları sık kullanılanlardan seçilmeli, yaygınlık ve zorluk derecesine göre kademeli olarak öğrenciye verilmelidir. Ders içeriği böyle oluşturulmalıdır. Aynı şekilde derste geçen her şeyin işitsel olması ve konuşma içerisinde kullanılması gerekir.<sup>65</sup>

Öğretici, öğrenciler için örnek bir metin seçer, öğrenciler o metni öğreticinin ağzından veya farklı yollarla dinler. Onlardan metni ezberlemelerini sonra kalıp ifadeleri ve cümleleri taklit etmelerini ister. Dinleme işleminin öğrenci seviyesine göre tekrarı mümkündür. Bu metotta tercüme yer yoktur.

Öğrenim aşamaları ezber ile başlar, taklit ve kıyaslama ile takip eder. Sonraki aşamalarda analiz gelir. Öğrenciden istenen dildeki örnekleri zihnine yerleşinceye kadar sürekli tekrar ve alıştırmaya ile ezberlemesi sonrasında da pratik aşamasında kendiliğinden ezberledikleri ile kıyaslama yapmasıdır. Devamında bu örneklerde geçerli olan kurallar üzerinde düşünmesi, aynı şekilde dil kurallarına ilgi duyması ve derslerdeki maddeler kurallar üzerine kurmasıdır. Ancak bu kurallar öğrenciye doğrudan anlatma yoluyla verilmez. Bunun yerine metin ve diyalogların içerisinde dolaylı tekniklerle sunulur. Kelimeleri ise bağlam içerisinde öğrenilir. Bu metotta kelime listeleri veya metin üzerinden yeni kelimeler göstermeye izin verilmez.<sup>66</sup>

Örneğin öğretici derste anlatacağı şeye yardımcı olması için sınıfa dersle ilgili bazı resim ve şekillerle girer. Metni cümle cümle okurken bir taraftan getirdiği resmi veya yardımcı gereçleri gösterir. Sonrasında metni cümle cümle tekrar eder,

---

<sup>63</sup> Hûlî, **a.g.e.**, s. 23.

<sup>64</sup> Fevzan, **a.g.e.**, s. 91.

<sup>65</sup> Usayli, **a.g.e.**, s. 328.

<sup>66</sup> **A.g.e.**, s. 324.

peşinden öğrencilere de tekrar ettirir. Metni öğrencilerle birlikte tekrar etmesi de mümkündür. Bu sayede öğrencilerin iyi şekilde telaffuz ettiklerinden emin olur. Öğretici sınıfı iki veya daha fazla gruba ayırır. Her bir grup bir paragraf veya soru okur, diğer grup onu yanıtlar. Öğretici kelimelerin doğru şekilde telaffuz edilmesine önem verir. Okumadan sonra dersle ilgili alıştırmalara geçilir.

### **İşitsel-Dilsel Metodun Kritiği**

- En belirgin faydası konuşma becerisini desteklemesi ve dil öğretimine çok yardımcı olan işitsel-görsel araçları kullanmasıdır.
- Kelimelerin doğru kullanımına, özellikle de kelime ve yakın mahreçli harflerin doğru telaffuzuna önem verir.
- Olumsuz yönlerinden birisi dilin iletişim boyutunu göz ardı etmesidir. Bu metotla dil öğrenen birisinin dili gerçek iletişimde kullanması ve kendini ifade etmesinin zor olduğu görülür.
- Öğrenciler arasındaki farklılıklarla ilgilenmez, herkes dinler ve tekrar eder.
- Dil becerilerinin arasını ayırır, dinleme ve konuşmaya önem verirken okuma ve yazmayı ihmal eder.

### **1.9.2.3. Görev ve Taklit Metodu ve Kritiği**

Düzvarım yöntemine benzeyen görev temelli metot, olay ve taklit üzerine odaklanması, konuşmadaki anlam boyutunun genişletilerek kelime ve cümleden birbirleriyle bağlantılı sıralı olaylardan oluşan bütüncül bir duruma geçiş yapılması yönüyle ayrılır.<sup>67</sup>

Öğretici dersin konusu ile ilgili bazı hareketleri yapar ve her eylemi yaparken öğrenci seviyesine uygun bir cümle ile eylemi ifade eder. Sonrasında hareketi tekrarlar veya öğrencilerden birisi eylemle ilgili cümleyi söylerken diğerleri de aynı hareketi tekrarlamasını ister. Öğretici rol yapar ve hareketlerini anlatır veya gruplar şeklinde kendi hareketlerini veya karşı grubun hareketlerini açıklar.

---

<sup>67</sup> Naka, a.g.e., s. 169.

Örneğin öğretici sınıfa girer, elini havaya kaldırarak selamlama işareti yapar ve her bir hareketini anlatır. أنا أغلق الباب *Kapıyı kapatıyorum*, أنا أتجه نحو السبورة *Tahtaya doğru yöneliyorum*, وضعت الحقيبة على الطاولة *Çantayı masanın üzerine koydum*. Öğretici yaptığı eylemi defalarca tekrar eder, sonra öğrencilerden yaptığı hareketi söylemelerini ister. Örneğin ماذا أفعل الآن *“Ben şu an ne yapıyorum?”* diye sorar. Öğrenciler تفتح الكتاب *“Kitabı açıyorsun”* veya أنت تمسح السبورة *“Tahtayı siliyorsun”* diye cevap verir.

Bu işlemler sürekli yapıldıkça öğrenci her hareketin karşılığını söylemeye ve cümle kurup cevap vermeye alışır. Öğretici öğrencilerin seviyesine göre sorularını geliştirebilir. Örneğin:

- Kitabı masanın üzerine koyar ve أضع الكتاب على الطاولة *“Kitabı masanın üzerine koyuyorum”* der.
- Kitabı açar ve افتح الكتاب على صفحة كذا *“Kitabın falanca sayfasını açıyorum”* der.
- Uykudan uyanma, alışveriş, otobüse binme taklitleri yapar ve öğrenciden anlatmasını ister.

Öğreticinin karşılıklı soru cevap yapmayı geliştirdikten sonra soruların zamanını değiştirmesi mümkündür. Örneğin ماذا أول شيء فعلته منذ قليل *“Ben az önce ne yaptım?”* sorusunu sorar, öğrenci de لقد قمت من مكانك *“Yerinden kalktın”* diye cevap verir.

Bu modeldeki alıştırmalarda öğrencinin zamanları, zamirleri, harfi cerleri, zaman ve mekân zarfların da alıştırmaları yaptırılabilir. Bu metottaki gramerin kullanımı işlevseldir. Öğrencilerin gerçek hayatlarında kullandıkları şeyler cümle ve kalıp ifadelerle ifade edilir.<sup>68</sup>

### **Görev ve Taklit Metodunun Kritiği**

- Öğrenci sözlük veya ara dil kullanmaya ihtiyaç duymadan hedef kelimeyi taklit ve beden dili ile kolaylıkla anlayabilir.

<sup>68</sup> A.g.e., s. 171.

- İlk seviyeler için etkili bir metottur. Öğrencinin kelime dağarcığı azdır. Bu metodu kullanarak öğrenciye ana diline hiç temas etmeden istenen anlamı aktarmak kolaydır.
- Bu metot taklit ve beden diline dayanır. Alışveriş, yemek, spor gibi somut konularda etkili şekilde kullanılabilir. Hava durumu, aylar, ilmi ve tarihi konular gibi somut olmayan konularda ise sadece bu metodun kullanımı yeterli gelmez.
- Bu metot, öğreticinin sabrının yanında deneyim ve yetenekli olmasını ayrıca kastedilen anlamı hareketlerle aktarmak için fazladan gayret göstermesini gerektirir.
- Bu metot özellikle başlangıç seviyesinin sözlü aşaması içindir. Orta seviyenin ise küçük bir bölümünde kullanılabilir. Ancak ileri seviye için uygun değildir. Ayrıca bu metot okuma ve yazmayı kapsamaz. Tam dil yeterliliği için çalışmadığından bütüncül bir metot değildir.<sup>69</sup>

#### 1.9.2.4. Seçmeci Metot ve Kritiği

En bilinen dil öğretim metotları yukarıda anlatılmış, her metodun iyi yönleri ve eleştirilen yönleri izah edilmiştir. Söz konusu metotlara yapılan eleştiri ve değerlendirmeler ortaya yeni bir görüş çıkarmıştır. Bu görüş metotların başarılı yanlarını alıp uygun olmayan yönlerini bırakmıştır. Böylece dil öğretim metotlarını ve belirli bir metoda bağlı kalmayı reddeden seçmeci veya sentezci yöntem ortaya çıkmıştır. Bu metodu benimseyenler tüm öğrenciler ve öğretmenler için uygun olan veya yabancı dil öğretiminden beklenen hedefleri gerçekleştiren tam bir öğretim metodu yoktur.

Bu metot, genellikle her sınıf ve her beceri için değişiklik gösterir. Öğretim metotlarında seçmeci ve sentezci metodun ortaya çıkışı kendi kriter ve parametrelerini belirleyen bazı metotların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yoğunlaştırılmış sözlü metot bunlardan birisidir. Bu metot öğrencide düzgün ve kalıcı bir telaffuz oluştuktan sonra yazma ve okuma alıştırmalarının da yanı sıra

---

<sup>69</sup> Usayli, a.g.e., s. 385.

sözlü yaklaşımı benimser. Zira bu yöntemde ezberleme, kulak alışkanlığı ve katı şekilde derslere hazırlanma esas alınır. Bu yöntem ezber ve cümle tekrarlarına, on saate varan uzun süreler harcayan kimseler için hazırlanmıştır. Bunun yanında güzel konuşma ve tonlama için de hedef dili konuşan öğretmenlere ihtiyaç duyar. Bu şekilde yoğun ve uzun bir öğretimle öğrenci kısa zamanda istenilen sonuçlara ulaşır.<sup>70</sup> Bu metodun dışında diğer metotlardan öğretim ortamı ve durumuna uygun olanları seçen seçmeci metotlar da bulunmaktadır.

### **Seçmeci Metodun Kritiği**

Seçmeci metod aslında bir metod değil diğer yöntem ve metotlardan uygun olanın seçilmesi işlemidir. Zira sınıflardaki öğrenci yeterlilikleri ve her öğrencinin bireysel dil becerisi ve seviyesi, motivasyonu, öğrenim yöntemi, öğrendiklerini unutması ve öğrenirken yaşadığı güçlükler birbirinden farklıdır. Bu sayılanlar eğitim müfredatı veya ders kitabı hazırlayanlar için her adımda uygulanması gereken belirli bir öğretim metodu seçimini zor hale getirir. Tüm bunlar öğrencilerinin farklarını, ihtiyaçlarını ve farklı etkinliklere karşı farklı tutumlarını bilen öğretmenin görev alanındadır.<sup>71</sup>

Eğitim metotlarını birbirilerine karşı, rakip veya çelişik oldukları temelinde ele almak yerine birbirini tamamlayıcı olmaları temelinde de ele alınabilir. Öğretici, hangi yöntemin hangi metodun kapsamında olduğuna bakmaksızın öğrenciler için uygun yöntemleri kullanmada özgür olması gerekir. Çünkü öğretici öğrencilerin ihtiyaçlarına ve kendisinin de içinde olduğu öğrenim ortamına uygun olan tüm yöntemleri seçebilir.<sup>72</sup> Eğitim programında önemli olan öğrencinin anlaması ve ulaşılmak istenen ilmi sonuçtur, yoksa sadece metod uygulamak değildir.

### **1.10.Klasik ve Modern Metotların Karşılaştırması**

Yabancı dil öğretim metotlarına, özellikle de konuşma ile ilgili olanlara bakıldığında öğreticinin derslerdeki rolünün öne çıkan en önemli fark olduğu görülür. Klasik metotlarda öğreticinin eğitimin merkezinde olduğu öğrencinin ise

<sup>70</sup> Naka, a.g.e., s. 108.

<sup>71</sup> Muhammed İvan Kameruddin, *İstiraticiyetu ta'limi mehâratı'l-kelami alâ tarikati'l-intikâiyye*, Yüksek Lisans Tezi, Endonezya, s. 27.

<sup>72</sup> Hûlî, a.g.e., s. 26.

herhangi bir katılıma sahip olmayan olumsuz bir alıcı konumundadır. Modern metotlar ise öğrenciyi eğitim faaliyetinin odak noktası haline getirirken öğreticiyi ise bir rehber ve yönlendirici olarak görür. İki tür arasındaki farklar şöyle özetlenebilir:<sup>73</sup>

Klasik Yöntemler	Modern Yöntemler
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Öğreticiye dayalıdır ve eğitim faaliyetinin odağında öğretici vardır.</li> <li>- Öğrenci öğreticinin verdikleri sınırlanmıştır.</li> <li>- Öğretici bilgiyi araştırandır, öğrencinin rolü ise ders anlatımı şeklinde verilen bilgileri almaktır.</li> <li>- Bireysel farklılıkları göz önüne almaz.</li> <li>- Dil ediniminde öğrenciyi başkasına dayanma ve bağımlı olma sevgisini aşılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrenci eğitim faaliyetinin odak noktasıdır.</li> <li>- Öğretici sadece rehber ve yönlendirici konumundadır, bilgiyi araştıran öğrencidir.</li> <li>- Araştırma ve uygulama yöntemine dayalıdır.</li> <li>- Öğrenci bağımsız ve özgür olduğunu hisseder.</li> <li>- Dil ediniminde öğrenciyi özgüven aşılır</li> </ul>

Tablo 1: Klasik ve Modern Yöntem Karşılaştırması

### 1.11. Metot Seçim Esasları

Buraya kadarki bölümde ana dili Arapça olmayanlara dil öğretim metotlarının çok olduğu ifade edilmiş, bilinen ve yaygın olanlara değinilmiştir. Ancak ideal olan, eğitimde vakit ve efor açısından en uygun metodun seçiminin nasıl olacağının izah edilmesi gereklidir. Bu metotlar arasında her yönüyle tamam olan, bütün eğitim koşullarına uyum sağlayan, eksik ve kusuru bulunmayan bir metot yer almaz. Bazı metotlar yararı az ve olumsuzken bazıları da eğitim faaliyetinde etki eden bir güce sahiptir. Ancak bununla birlikte klasik ve modern eğitim metotları tamamen yok olmamıştır ve birbirini geçersiz kılmamıştır. Araştırmalar dünya etrafındaki bazı

<sup>73</sup> Esmâ Halife, “Tarâiku tedrisi’l-lugati’l-Arabiyye vifka’l-menheci’l-kadîm ve’l-hadis”, **Cusûru’l-ma’rife**, 2017, Cezayir, s. 473-474.

öğreticilerin sonradan ortaya çıkan yöntemlerin yanı sıra halen gramer ve tercüme yöntemini kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir.<sup>74</sup>

Öğretici açısından bakıldığında eksiksiz ve bütün eğitim koşullarına uygun bir metot bulunmaz. Buradan hareketle öğreticinin herhangi bir metotla sınırlı kalmaması, her metodun kendi içinde bulunduğu duruma uygun olan yönünü alması ve uygun öğretim yöntemini seçmesi gerekir. Öğreticinin metot belirlerken başvurabileceği bazı esaslar aşağıda yer almaktadır:

- Arapça öğrenmedeki amaç
- Öğrencilerin ana dili
- Sınıftaki öğrenci sayısı
- Haftalık ve toplam ders saati
- Öğretim araçları ve çeşitliliği

İfade edilen metotlardan çoğunu birleştirmek suretiyle yararlanmak, herhangi bir seviyede ve herhangi bir aşamadaki bir becerinin veya beceri bölümünün öğretiminde kullanılan metottaki bir etkinliği kullanmak mümkündür. Her bir metot belirli amaçlara hizmet eder ve herhangi bir aşamada yer alan dil becerilerinden bir tanesini bir yöntem dâhilinde öğretmek için uygundur. Metotlardan bazıları tek başına uygulanabilirken bazıları sadece diğer metotlarla birlikte uygulanabilir. Örneğin ses öğretiminde işitsel-dilsel metodun etkinliklerinden istifade edilebilir veya çocuklar için Arapça öğretimi konusunda yeterli zaman ve yetkin öğretici olduğunda doğrudan yöntem kullanılabilir. Öyle ki en başarısız yöntemlerden sayılan gramer ve tercüme metodu yetişkin ve kültürlü kimselere Arapça öğretiminde, kısa süreli Arapça kurslarında ve özel amaçlı dil öğretim programlarında kullanılabilir. Bunun yanında okuma metodu gibi özel hedeflere hizmet eden metotlar da bulunmaktadır.<sup>75</sup>

Öğrencilere konuşma becerisi öğretiminde ise kullanılacak en iyi metot onlara Arapça konuşmayı motive eden durumlar sunulmasıdır. Bu sayede öğrenci o durumlar hakkında konuşmayı öğrenir. Ancak öğrencinin konuşmadığı, sadece

---

<sup>74</sup> Cehver, a.g.e.

<sup>75</sup> Usayli, a.g.e., s. 417.

dinlediği ve tüm sürenin öğreticinin konuşması ile geçen öğretimde öğrenci konuşmayı öğrenemez. Bu yüzden usta bir öğretici konuşma dersinde susma derecesinde az konuşan, sadece öğrenciye örnek verirken, öğrenciyi konuşmaya teşvik ederken ve etkinlikleri yönetirken konuşandır.<sup>76</sup>

### 1.12.Konuşma Becerisi Seviyeleri

Muhadesenin (konuşma) ana dili Arapça olmayanlara dil öğretiminde üç temel seviye bulunmaktadır. Her bir seviyenin kendine ait özellikleri, dil öğrencisinin düzeyine uygun gereksinimleri bulunmaktadır. Bu tür teorik bilgileri ele alan bir kitap bulmak zordur. Çalışmanın kapsamı bu tür bilgileri detaylı şekilde ele almak olduğundan ana dili Arapça olmayanlara dil öğretimi konusunda uzman kabul edilen kitaplar incelenmiş ve muhadesse becerisinin üç seviyede sunulduğu veya üç bölüme ayrıldığı görülmüştür. Bu seviyeler şunlardır:

- Bağımlı ifade/ konuşma, bu kısım birinci seviyeleri ifade eder.
- Yönlendirilmiş ifade/ konuşma, orta seviyeleri ifade eder.
- Özgür ifade/ konuşma, ileri seviyeleri ifade eder.<sup>77</sup>



Şekil 2:Konuşma Dersi Seviyeleri

<sup>76</sup> Fevzan, a.g.e., s. 217

<sup>77</sup> Avni el-Faûrî ve Halid Abu Ameşe, “Talimu’l-Arabiyyeti li’n-nâtikîne bigayriha müşkilât ve hulûl el-Camiatu’l-Urdunniyye nemuzecen”, **Dîrasâtu’l-ulûmi’l-insaniyye ve’l-ictimaiyye**, C. 32, S. 3, 2005, s. 491.

### 1.12.1. Başlangıç Seviyesi

Başlangıç seviyesi dille ilgili geçmişi veya yakınlığı bulunmayan kimselere anadili dışında öğretilen dil olup Arapça açısından bakıldığında Arapça eğitim programına katılan yeni öğrencilere ait seviyeye verilen isimdir. Bu anlamıyla muhadese dersi öğrencinin Arapça konuşma örnekleri ezberinin ötesine geçmez.

Bu seviyede muhadese dersinin konuları sınırlıdır. Günlük hayatla ve öğrencinin etrafındaki şeylerle başlar, öğrencinin kafasını karıştıracak farklı durumlar öğretilmez. Ayrıca bu seviyede öğretici diyalogları anlaşılır ve doğru şekilde okuyarak öğrenciye sunar. Bu seviyede en önemli şey öğrencinin Arap dilindeki seslere ve kelimelere alışmasıdır.

Öğreticinin metni kendisinin okumasında iki amaç bulunur. Birincisi, öğrenciye diyalogu asıl kaynağından işittirmesi ve taklit edebileceği örneği dinletmesi, ikincisi ise öğrencinin özellikle eğitim programındaki ilk derslerinde yazılı dile maruz kalmamasıdır. Öğrencinin ilk derslerde ister yazılı ister sözlü olsun konuşmaları okuması söz konusu süreci sesli okuma işlemine dönüştürür. Öğreticinin bu seviyedeki muhadese derslerinde öğrencinin dil birikimi ve anlama sınırları dâhilinde ona farklı yöntemler sunması gerekir.<sup>78</sup> Ayrıca öğrenciyi bilmedikleri veya ifade etmeye yetecek dil yeterliliği olmayan şeyler hakkında konuşmaya mecbur tutmamalıdır.<sup>79</sup>

Amerika Yabancı Dil Öğretim Konseyinin başlangıç seviyesi için belirlediği kriterlere göre bu seviyede ezberlenen kalıp ifadeleri kullanarak en basit düzeyde iletişim sağlanmalıdır. Bu seviyenin görevleri arasında sayılar, ezberlenen ifadelerin kullanımı, günlük hayatta karşılaşılan durumlar aracılığıyla belirli alanlarda en temel düzeydeki kelimelerin verilmesi, teşekkür, övgü, geri çevirme, kabul etme, istek, özür bildirme, tanışma, kendini tanıtmaya, sevdiği ve sevmediği şeyleri ifade etme, basit cümleleri ifade edebilme ve en basit şekilde fiil cümleleri kullanarak ihtiyaçlarını ifade edebilmesidir.<sup>80</sup>

<sup>78</sup> Taîme, a.g.e., s. 415-497.

<sup>79</sup> Fevzan, a.g.e., s. 216.

<sup>80</sup> Halid Abu Ameşe, *ed-Delilu't-tedribi fi tedrisi mehârâti'l-lugati'l-Arabiyye ve anâsiri hâ li gayri'n-nâtikîne bihâ en-nazariyye ve't-tatbîk*, Dar Vücu, Riyad, 2017, s. 212.

Başlangıç seviyesinde Arapça konuşma becerisinden beklenen hedefleri ise şöyle özetlemek mümkündür:<sup>81</sup>

- Öğrencinin Arapça sesleri doğru şekilde telaffuz edebilmesi
- Öğrencinin çevresindekilerle dilde yer alan başlangıç seviyesi kelime ve kalıplarıyla makul şekilde konuşabilmesi
- Soru, seslenme ve emir ifadelerinde tonlama yapabilmesi
- Ana dilinde olmayan Arapça sesleri telaffuz edebilmesi
- Hareke ve med harflerini telaffuz edebilmesi
- Şeddeli harfleri telaffuz edebilmesi
- Arapça cümlelerde ve kelime hecelerinde vurguyu doğru yapabilmesi
- Kendisini tanıtabilmesi
- Etrafındaki eşyaları anlatabilmesi
- Kelime dağıncığı kapasitesine göre bazı şeyleri kısa cümlelerle anlatabilmesi
- Sık kullanılan selamlaşma, veda ve teşekkür kalıplarını kullanabilmesi

### 1.12.2. Orta Seviye

Orta seviye başlangıç seviyesinin üstünde yer alan, muhadesenin daha geniş konular ve daha karmaşık meseleler etrafında şekillendiği bir seviyedir. Bu seviyede muhadese dersinin işleyişi öğrencilerin belirlenen metinlerde bazı konu ve düşünceler okuyup o konularla ilgili fikir edinmeleri, basit meseleler hakkında öğreticinin rehberliğinde hedef ders kelimelerini kullanarak karşılıklı görüş alışverişinde bulunmaları, ayrıca söz konusu meselelerden kullanabilecekleri kelime ve kalıp ifadeler çıkarmaları şeklindedir. İşin kelime ve cümle boyutu sadece ezberle sınırlı değildir. İlgili kelime ve ifadeleri gerçek anlamda ve sürekli şekilde işlevsel hale getirmelidir. Bu sayede öğrencilerin kendilerine olan güveni artırılmalıdır.

Orta seviyede muhadese dersinin içeriği öğrencilerin okuduğu metinlerden elde edilir. Öğrenciler ilgili metinlerden düşünceler çıkarır ve kelime ve kalıp ifadeleri ezberler. Ders sürecinde bir hususun vurgulanması veya izahının yapılması

---

<sup>81</sup> Sıddık ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 39.

metnin tekrar okunması, öğreticinin sesli olarak tekrarı veya ses kaydının tekrar dinlenmesi mümkündür. Burada tercih edilen öğreticinin sesli parçada geçen zor kelimeleri ve kişi isimlerini tahtaya yazması ve öğrencileri kullanmaya cesaretlendirmesidir.<sup>82</sup>

Amerikan Dil Konseyinin kriterlerine göre bu seviyedeki bir öğrenci önceden duymadığı bir cümle kurabilir, günlük yaşantıya dair basit konularda soru sorabilir ve cevap verebilir. Orta seviyenin en bariz işlevi dilsel yaratıcılık, basit rolleri oynama, soru cevap yapma, günlük yaşamı ve çevreyi anlatma, selamlaşma, teşekkür etme, kendini tanıtma, özrünü beyan etme, basit betimlemeler yapma, bilgi isteme, sevdiği ve sevmediği şeyleri ifade etme, hobiler, oturulan yer, hastane, aile, iş, kişisel rutinler, yolculuk, yemek, giysiler gibi farklı alanlarda iletişim kurabilmesidir.<sup>83</sup>

Bu seviyedeki Arapça konuşma dersinden beklenen hedefler ise şu şekildedir:<sup>84</sup>

- Arapçadaki benzer ve karşıt seslerin arasını ayırarak telaffuz edebilmesi
- Başkaları ile iletişim kurabilmesi ve öğrendikleri ile sınırlı olarak düşüncelerini ifade edebilmesi,
  - İstek ve yasaklama cümlelerinde tonlama yapabilmesi
  - Tad'if, işba', idgam, şeddenin damme, fetha ve kesra ile telaffuzunu yapabilmesi
- Öğrendiği kelimeleri farklı bağlam ve süregelen bir konuşma içerisinde kullanabilmesi
- Müzekker ve müennes kullanımını konuşmada doğru şekilde kullanması
  - Bazı bağlaçları kullanabilmesi
  - Sorulan soruya kelime dağarcığı sınırları içinde cevap verebilmesi
  - Kısa sahneli canlandırma yapabilmesi
  - Duyduğu bir hikâyeyi anlatabilmesi

<sup>82</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 415-497.

<sup>83</sup> Ameşe, **a.g.e.**, s. 213.

<sup>84</sup> Sıddık ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 39-40.

- Karşıdaki kişiden bilgiler isteyebilmesi

### 1.12.3. İleri Seviye

Bu seviye ana dili Arapça olmayanlara dil öğretiminde en üst seviyeyi temsil eder. Bu anlamıyla ileri seviye daha önceden ifade edilen muhadese belirli bir konu hakkında iki kişi arasında kendiliğinden gerçekleşen serbest bir tartışma olması tanımıyla tam olarak örtüşür.

Öğrenci bu seviyede genellikle geniş bir dil tecrübesi, gramer kurallarını doğru biçimde kullanabilme ve bir ifadenin farklı kalıplarda geldiği anlamları kavrayabilme yetisine sahip olur.

Öğretici bu seviyede diyalog başlatma ve öğrencilerin de onu taklit etmesi rolünü aşarak sadece konuşmayı yöneten, gidişatını gözlemleyen, sınırlarını çizen, hataları düzelten ve düşünce akışını yönlendiren kişiye dönüşür.<sup>85</sup>

Bu seviyenin kriterlerine göre öğrenci tüm zamanlarda anlatım yapabilir ve karmaşık durumları ifade edebilir. En önemli işlevleri geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanda anlatım yapabilmesi, karşılaştırma, açıklama, yorumlama yapabilmesi, direktifler verip uygulatabilmesi, karmaşık olay durumlarını canlandırabilmesidir.<sup>86</sup>

Bu seviyenin hedefleri ise şunlardır:<sup>87</sup>

- Pek çok iletişim konusunda kendine güvenerek kolaylıkla konuşabilmek
  - Resmi ve gayri resmi konuşmalara, okul, ev, iş, etkinlik ve boş vakit gibi konulardaki konuşmalara iştirak edebilmek,
  - Güncel konular, toplumu ve geneli ilgilendiren meseleler hakkında konuşabilmek
  - Geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kalıplarındaki fiilleri kullanarak anlatım ve betimleme yapabilmesi

<sup>85</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 415-497.

<sup>86</sup> Ameşe, **a.g.e.**, s. 213.

<sup>87</sup> Komisyon, **Defilu't-Tatbîkî li muallimi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi gayrihâ**, 3. Baskı, Akdem Yayınları, İstanbul, 2017, s. 160.

- Kısa olması gerekirken konuşmayı uzatmak ve farklı ifadelerle cümleyi tekrar etmek gibi iletişim tekniklerini kullanabilmesi

### 1.13. Başarılı Konuşma Dersinin Püf Noktaları

- Konuşma dersindeki sınıf oturma düzeni öğrencilerin birbirilerini görecekları şekilde ayarlanmalıdır.
- Öğreticinin konuşmadaki cümlelerin ve kelimelerin tonlamasına ve tınısına dikkat etmesi ve öğrencilere bunu öğretmeye çalışması gerekir.
- İlk olarak Arapça ile öğrencilerin ana dili arasında benzerlik gösteren ses ve kelimelerle başlaması gerekir. Örneğin Türkiye’de öğretici صحن (sahn) yerine طبق (tabak) kelimesini, لغة (luga) yerine لسان (lisan) kelimesini, جزار (cezzâr) yerine قصاب (kassâb) kelimesini tercih etmeli, kolay olan ve dilde kullanılan kelimelerle başlaması gerekir.
- Öğreticinin sadece bir öğrenci grubuyla değil tüm öğrencilerle ilgilenmesi, onlara özgüven ve cesaret aşılması, hata yaptığında alay etmemesi ve arkadaşlarının alay etmesine de izin vermemesi gerekir.<sup>88</sup>
- Öğrencilerin ilgisini çekmeyi, kendisini dinlemelerini sağlamalıdır. Başarısız öğretici öğrencilerin ilgisini çekmek için yüksek sesle konuşur ve bilgileri aktarır. Bir süre sonra öğrencilerin dikkatinin dağıldığını fark eder. Geçen bu süre vakit kaybindan başka bir şey değildir. Başarılı bir öğretici ise öğrencilerin dikkatini toplamak için her bir öğrenciye söz hakkı verdiğini hissettirir. Bu zor bir iştir ve öğrencilerin sayısı arttıkça daha da zor hale gelir.<sup>89</sup> Konuşma dersindeki amaç öğreticinin ders boyunca yüksek ya da alçak sesle bilgileri aktarması değildir. Aksine öğretici söz konusu yöntemlerin takdirini durum ve şartlara göre belirler. Öğrencilerin dikkatini toplamak tecrübe gerektirir ve metot, yöntem, konu ve aralarındaki koordine gibi birçok etkenin bir araya gelmesi sonucu oluşur.
- Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak gerekir. Öğrencilerin yetenekleri, becerileri ve seviyeleri farklıdır. Kişisel farklılıklar herkesin dikkate

<sup>88</sup> Abu Ameşe ve diğerleri, *a.g.e.*, s. 225.

<sup>89</sup> Muhammed Ali Uleymat, *el-İtticâhâtu'l-hadîse fi't-ta'limi ve't-tedrib ve'l-idâra*, Daru'l-huce, Amman, 1991.

alabileceği bir husustur. İkinci dil olarak Arapça öğretiminde öğreticinin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gerek eğitim metodunda gerekse müfredat hazırlama ve hataları düzeltme konusunda göz önünde bulundurması gerekir. İkinci dil olarak Arapça öğretim programının başlangıcında öğretici, öğrencileri birinci dilleri aynı olanlar, geçmiş tecrübe, düzey ve amaçları yakın olanlar şeklinde gruplara bölmesi ve sınıflandırma yapması gerekir. Ayrıca sınıflandırma konusunda yaş, cinsiyet ve öğretimde etkili olan diğer hususları da göz önünde bulundurmalıdır.<sup>90</sup>

- Her fırsatta öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesi gerekir. Şöyle ki öğrenci kendisinin bizzat konuştuğu durumlara maruz bırakılmalı, başkasının kendisinin yerine konuşmasına izin verilmemelidir. Buradan hareketle öğreticinin konuşma dersindeki yeterliliği sustuğu süre ve konuşmayı yönetebilmesi ile ölçülür.<sup>91</sup> Yoksa öğreticinin çok konuşması veya tek kendisinin konuşması onun yeterliliğinin ölçütü olamaz. Başarılı öğretici, konuşma dersinde öğrencilerinin bilgi ve verilerini artırmaktan çok onların konuşma becerisini geliştirmenin üzerinde durur.

- Öğretici okunacak olan metni önce kendisi okumadan okuyacak öğrenci veya öğrencilerin isimlerini söylemez. Zira bu davranış diğer öğrencilerin hevesini kaçıır ve konuşmaya katılmayacaklarını önceden bildiklerinden konsantrasyonlarını düşürür. Bunun yerine öğretici kimin okumak istediğini sorar veya okuyacakları kendisi seçer yahut sayı kutusu hazırlar. Her öğrenciye bir sayı verir. Kutudan bir sayı çeker ve çıkan öğrenci metni okur.

- Konunun önemi: Öğrenciler öğrendikleri şey kendilerinde bir anlam ifade ettiği ve hayatlarında bir değeri olduğu sürece derse motive olurlar. Bu yüzden öğreticinin özellikle ileri seviyede öğrencilerin konuşabileceği konular seçmesi ve öğrencilere özgürce konuşma imkânı vermesi gerekir. Konunun bir anlam değeri olmalı, belirli sınırlara sahip ve anlaşılır olmalıdır. Her seferinde öğrenciye iki konu verilmeli, arasında tercihte bulunarak bildiği meseleler hakkında konuşabilmesi sağlanmalıdır.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> Hatır ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 385-386.

<sup>91</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 160.

<sup>92</sup> **A.g.e.**, s. 162.

- Dil öğretiminin asıl amacı gerçek iletişimdir. Öğrencinin daha fazla gerçek konuşma durumları öğrenmesi ve doğrudan dilin içerisine girmesi ve öğrendiklerinin meyvesini canlı ve gerçek olarak alması gerekir. Örneğin öğretici röportajlar hazırlayabilir, ana dili Arapça olanlarla telefon konuşması ayarlayabilir veya öğrencilere haber vermeden sınıfa veya sınıf dışına konuk getirebilir. Konuşma dersinin sadece sınıfın içerisinde yapılması gerekmez. Öğretici, öğrencilerini hakkında konuşma dersi yapabilecekleri gerçek mekanlara götürebilir.<sup>93</sup>

- Bilinçsiz kelime ezberinden uzak durmak: Kelime dersinde faydalı hususlardan birisi öğrencilerin dikkatini kelimenin önek, son ek, iç ekler ve fazlalıklar gibi bileşenlerine çekmesidir. Bu sayede öğrenci kelimeye eklenen fazlalıkların bir anlam ifade ettiğini ve Arapçada bu tür yapıların çokça bulunduğunu bilir. Öğrenci bu fazlalıkların anlamını bildiğinde bu tür fazlalıklar içeren kelimelerin manasını anlaması kolaylaşır. Tabi ki bunu yaparken öğrencilerin seviyesini göz önünde bulundurmalı; kelime analizlerinin, kelimeye eklenen fazlalıklar hakkındaki gerekli bilgileri ne zaman ve nasıl vereceğini bilir.<sup>94</sup>

- Nezaketle cevap verme yeteneğini geliştirme: Öğrenci konuştuğu kimseleri incitmeden karşı görüş bildirebilmelidir. Aynı şekilde konuşanlara karşı sevgi, saygı ve ilgisini gösterebilmelidir. Konuşmanın ortasında konuşmayı devam ettirmeye teşvik edecek sözler söylemek buna örnek olabilir. Nezaket göstergelerinden birisi konuşmacının konuşmanın hâkimi olmak yerine başkalarına da söz hakkı tanınmasıdır. Öğretici öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirmeyi istemelidir. Söz konusu bu yetenek diğer dil yetenekleri kadar önemlidir.<sup>95</sup>

- Konuşmada asıl olanın düşüncelerin konuşma dili ile ifadesi olduğundan hareketle öğrencilerin sözlü performansı değerlendirilmeli, kişisel ve toplu olarak eksik yönler belirlenmelidir. Bunun için aşağıda verilen örnek değerlendirme tablosu kullanılabilir.<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> Fevzan, **a.g.e.**, s. 219.

<sup>94</sup> Hûlî, **a.g.e.**, s. 89.

<sup>95</sup> İvad Ahmed Udrub Muhammed, “Tarâiku ta’limi’l-muhadese ve esâlîb takvîmuha fi bernâmeci ta’limi’l-Arabiyyeti li’n-nâtikîne bi gayriha”, **Mecelletu’l-kırâe ve’l-ma’rife**, Camiatu Aynu’şems, 2018, S. 195, s. 149.

<sup>96</sup> Fevzan, **a.g.e.**, s. 218.

İletmesi gereken mesajın iletimi ve soruyu anlaması	%50
İfadede akıcılık	%20
Doğru telaffuz	%10
Kurallara uygunluk	%10
Kelime zenginliği	%10

Tablo 2 Sözlü Performans Değerlendirme Tablosu

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

#### 2.1. Teknik Kavramı

Öğretim tekniği belirli öğretim hedefleri doğrultusunda öğreticinin derste uyguladığı ve onu diğer öğreticilerden ayıran uygulama ve yöntemlerdir.<sup>97</sup> Bu ifade öğretim etkinlikleri ve öğreticinin ders esnasında yaptığı hareketlerle aynı anlamda kullanılmaktadır.<sup>98</sup>

Öğreticinin öğretim sürecinde uyguladığı eğitim metotlarını ele aldığı biçimler olduğu veya öğretim metotlarını uygulama hususunda öğreticinin takip ettiği ve kendisini aynı metodu kullanan diğer öğreticilerden ayıran üslup olduğu da söylenmiştir. Bu tanımdan hareketle yöntemin öğreticinin kişisel özellikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.<sup>99</sup>

Öğretim teknikleri esas itibarıyla öğreticinin kişisel özellik ve nitelikleri ile bağlantılıdır. Ancak öğreticinin öğretim sürecinde hangi yöntemleri kullanacağına dair belirlenen bir kural bulunmamaktadır. Teknik öğreticiye, onun karakterine, dil üslubuna, beden diline, tepkilerine ve sesine bağlı şekilde uygulanmaya devam eder. Bu yönüyle de teknik öğreticiyi diğerlerinden ayıran bireysel ve karakteristik nitelikleri temsil eder.<sup>100</sup>

#### 2.2. Teknik ve Metot Arasındaki Fark

Metot çoğunlukla teknikle karıştırılarak metoda teknik, tekniğe de metot denmiştir, metot ile teknik birbirinden ayrılması mümkün olmayan bir bütün ise de

---

<sup>97</sup> Mahir İsmail Sabri Muhammed Yusuf, **el-Medhal li menheci ve turûki't-tedris**, Mektebetu's-şakri, Riyad, 2010, s. 220.

<sup>98</sup> Ali Abdusseme Kûra vd., **el-İstiraciyyatu'l-hadise li ta'lîmi ve taallümi'l-luga**, Müessesetu'l-intişar el-Arabi, Beyrut, 2013, s. 74.

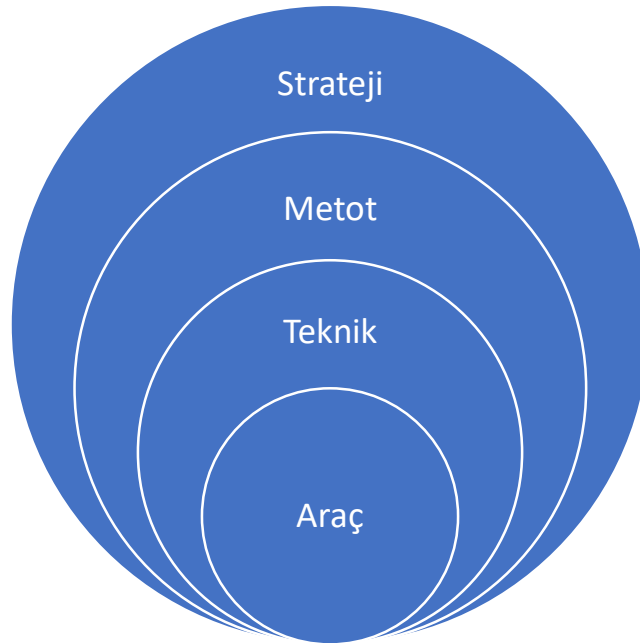
<sup>99</sup> Afâf Osman Mustafa, **İstiraciyyatut'tedrîsi'l-fa'âl**, Daru'l-vefa, İskenderiye, 2014, s. 191.

<sup>100</sup> Mustafa, **a.g.e.**, s. 191-192.

ayrı ayrı şeylerdir. Metot bir plân ise, teknik o plânın uygulamaya geçirilme şeklidir. Her metodun kendisine mahsus tekniklerin diğer metotların tekniklerinden tamamen farklı demek yanlıştır. Aynı teknik pek çok yabancı dil öğretim metotlarında ortak olarak kullanılabilir.<sup>101</sup>

Öğretim metodu öğreticinin öğretim hedeflerini öğrencilere aktarmak için kullandığı iletişim aracıdır. Öğretim tekniği ise öğreticinin öğretim metodunu ele alış biçimidir. Bu anlamda metot yöntemden daha kapsamlıdır ve farklı özelliklere sahiptir. Bu iki kavramdan daha kapsamlı başka bir kavram daha bulunur ki buna öğretim stratejisi denmektedir. Stratejinin seçimi belirli değişkenlere göre belirlenir ve uygun metodun seçimini de yönlendirerek en ideal öğretim yöntemini belirlemede rol oynar.<sup>102</sup>

Araç ise öğreticinin bilgi, düşünce ve bazı anlamları öğrencilere aktarmak amacıyla öğretim ortamında kullandığı çeşitli materyallerdir.<sup>103</sup>



Şekil 3:Öğretimde Yardımcı Elemanlar

### 2.3.Öğretim Tekniklerinin Önemi

<sup>101</sup> Doğan, a.g.e., s. 68.

<sup>102</sup> Mustafa, a.g.e., s. 199.

<sup>103</sup> Abdulmecid Seyyid Ahmed Mansur, *Seykuluciyetu'l-vesâili't-ta'limiyye ve vesâilu tedrisi'l-lugati'l-Arabiyye*, Daru'l-maarif, Riyad, 1982, s. 38.

Dil öğretim tekniklerinin amacı dil öğretim metotlarını ve uygulayıcılarını desteklemektir. Öğretim ve onun gerektirdiği planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde birtakım teknikler rehber olarak kullanılır. Şayet bu tekniklere öğreticinin tecrübesi ve bilgisi eklenirse öğretim süreci daha zengin hale getirilebilir.

Modern teknikler, öğrencinin yetenek ve becerilerine göre sürekli olarak olumlu tutulması ve eğitim hedefleriyle etkileşim halinde olmasına odaklanır. Öğreticinin rolü, sadece bilgi aktaran kişiden eğitim ortamını tasarlayan kimseye dönüşür.

Eğitim alanındaki teknik kavramı, öğreticinin öğretim için bir araç olarak kullandığı kendine has bir ders uygulama biçimi anlamına gelir. Öğretici bir veya daha fazla teknik benimseyebileceği gibi öğretilcek konu bilgilerin iletimini kolaylaştıran özel bir teknik benimsenebilir.<sup>104</sup>

#### 2.4.Öğretim Tekniklerinde Etkili Olan Faktörler

Dil öğretim tekniklerine etki eden birtakım etmenler bulunur ve öğreticinin bunların farkında olması gerekir. Bu etmenlerin bilinmesi, tekniklerin tasarımı ve değerlendirilmesine yardımcı olur. Söz konusu etmenler şöyle sıralanabilir:<sup>105</sup>

- **Öğreticinin yetiştirilmesi:** Şayet öğretici yabancı dil öğretim teknikleri konusunda eğitim almazsa yeni yöntemleri kabul etmesi veya uygulaması zor olacaktır.
- **Öğreticinin alışkanlıkları:** Öğretici belirli teknikleri uzun süre kullanmaya alışmışsa, yeni teknikleri kullanması onun için zor olacak ve hatta bu teknikleri yenilemeye direnecektir. Zira öğreticiler genellikle kendisinin yabancı dil öğrendiği teknikleri kullanmaya meyillidir.
- **Öğreticinin kişiliği:** Öğreticiler için bazı öğretim teknikleri uygun, bazıları ise uygun değildir. Öğretici öğretim sürecinde kendisine diğerlerinden daha çok uyan teknikler olduğunun farkına varır.
- **Öğrenci:** Öğrenci dili öğrenmeye hevesli olduğunda öğretici, tekniklerin çeşitlendirilmesi konusunda daha aktif hale gelir. Ancak öğrenci dil

<sup>104</sup> Mustafa, a.g.e., s. 190.

<sup>105</sup> Hülî, a.g.e., s. 11-13.

öğrenmede zorlanırsa öğretici de aynı oranda zorlanır. Aynı şekilde öğrencinin zekâsı ve yaşı da uygun tekniğin seçimini etkiler. Bunun yanında yetişkinlere hitap eden teknikler çocuklara uygun olmayabilir. Zira çocuklar taklit ve tekrarı tercih ederken yetişkinler dildeki olgular hakkında mantıklı açıklamaları tercih eder.

- **Program süresi:** Yabancı dil öğretim programının zaman açısından kısa olması, kapsamının sınırlı ve hedeflerinin sınırlı olduğu anlamına gelir. Süre, örneğin altı aya veya birkaç yıla uzadığında söz konusu kapsam ve hedefler de değişir.

- **Sınıf Kapasitesi:** Bazı teknikler küçük sınıflarda başarı sağlayabildiği gibi aynı teknikler büyük sınıflarda aynı başarıyı göstermeyebilir. Bu nedenle öğretici öğrenci sayısı fazla olan sınıflar için ona uygun teknikler kullanmak durumundadır. Buna örnek olarak büyük sınıflarda bireysel tekrar yerine toplu tekrar tekniğini kullanmak verilebilir.

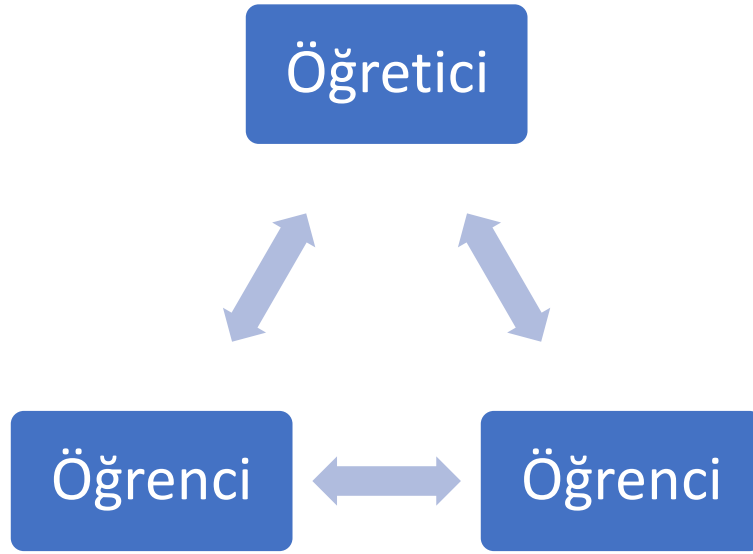
## 2.5.Konuşma Becerisi Öğretim Teknikleri

### 2.5.1.Diyalog Tekniği ve Eleştirisi

Diyalog tekniği bir konu, fikir, olay veya karakter hakkında öğrenciler ve öğretici arasında veya öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı diyaloga dayanan bir öğretim tekniğidir.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> İbrahim, a.g.e., s. 89.



Şekil 4: Diyalog Tekniği

Diyalog, dil öğretimi ve eğitiminde en önemli modern yöntemlerden biridir. Zira bu teknik öğrencilerin derse olumlu katılımına dayanır ve öğreticinin rehberliği ve gözetimi ile öğrenciler bilgiyi kendi başlarına keşfeder. Bu teknikte öğretici, düşünme ve veriler arasında bağlantı kurma sürecini canlı tutmayı amaçladığından diyaloga ortak olur. Diyalog tekniği, fikir ve bilgi alışverişinde bulunmaya ve karşılaştırarak yeni bilgilere ulaşmaya çalışır. Bu şekilde gerçekleştirilen öğretimde istikrar ve kalıcılık daha fazladır ve bu teknik öğrencileri etkili biçimde düşünmeye sevk eder. Bu ise daha iyi anlama ve başarıya vesile olur.<sup>107</sup>

Diyalog tekniğinin önemli olmasının altında öğrencinin gruba uyum sağlaması, iletişim kurması ve başkalarıyla konuşma ihtiyacını karşılaması yatmaktadır. Bu teknik öğrenciyi düşünme ve düşüncelerini yeniden düzenleme konusunda eğitirken nasıl soru cevap yapacağını, uygun kalıpları nasıl seçip konuşacağını öğretir. Diyalogun anlama, analiz etme, değerlendirme, sonuç çıkarma

<sup>107</sup> Hani İsmail Ramadan vd, **el-Arabiyyetu li'n-nâtikîne bi gayrihâ el-Hâdir ve'l-mustakbel**, Ebhâsu'l-mu'temeri'd-devliyyi'l-el-Evvel, Giresun Üniversitesi, 2019, s. 735.

ve düşünce inşası bakımından öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki önemi büyüktür.<sup>108</sup>

Diyalog, konuşma becerisini öğretmede en önemli tekniklerden birisidir ve başarısı kanıtlanmıştır.<sup>109</sup> Bu teknik Silsiletü'l-lisân<sup>110</sup> ve imam hatiplerdeki Arapça ders kitapları gibi ana dili Arapça olmayanlara hazırlanmış ders kitaplarının konuşma becerisinde yararlandığı doğrudan metot ve işitsel-sözlü metodun benimsediği ortak bir tekniktir.

Akademik anlamda veya sınıf içi etkinlikte istenen başarıyı elde etmek için diyalogun konusunun seçimi önem arz eder. Bu yüzden kısa ve gündelik hayatla veya öğrencinin karşılaşılabileceği konularla ilişkili olan diyalogların kullanılması gerekir. Bunun sonrasında ise alıştırmalar verilerek öğrenciler belirlenen dil malzemesi ve ögesinin sınırları içerisinde uygun iletişim teknikleri aracılığıyla eğitilir. Bu anlatılanlar başlangıç seviyesindeki yeni öğrenciler için geçerlidir. Orta seviyede konuşma dersinin konuları daha üst düzeydir. Zira bu seviyede temel metinlerden ilham alan daha geniş konular yer alır. İçeriğini ise öğrenciler arasında gerçekleştirilen ve farklı durumlara uygun konuşma pratiği eğitimi veren konuşma ve diyaloglar oluşturur.<sup>111</sup>

Diyalog eğitimcilerin tercih ettiği ve uygulanabilir kabul ettiği en etkili öğretim tekniklerinden birisidir. Zira konunun anlaşılması hususunda ve öğrenci kişiliğinin eğitim ve öğretimde bilişsel olarak gelişimi noktasında büyük etkiye sahiptir. Bazı araştırmalar insanın duyararak elde ettiği bilgilerin %13'ünün akılda kaldığını, görerek ve duyararak elde ettiği bilgilerin %75'inin aklında kaldığını, diyalog ve tartışma yoluyla elde ettiği bilgilerin ise %95'inin akılda kaldığını göstermektedir. İbn Haldun'un şu sözü de bu hususu desteklemektedir: “Bir öğretmenin dilini kırması için gereken en önemli şeyler diyalog ve tartışmadır.”<sup>112</sup>

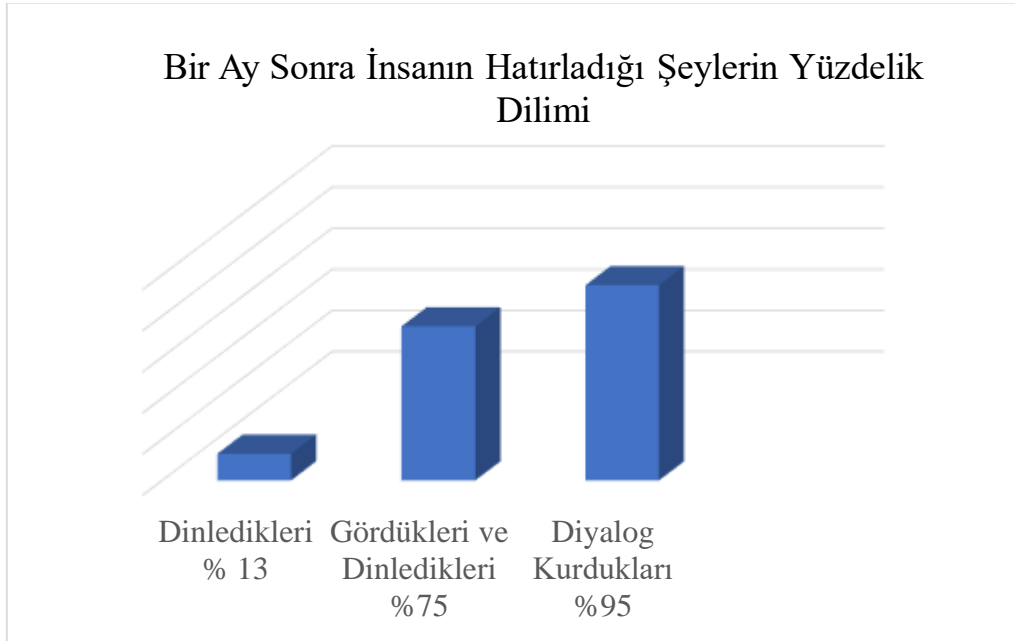
<sup>108</sup> Muhammed Mahmud el-Hile, **Tiknulüciyya't-ta'lim beyne'l-kavl ve'l-mumârese**, Daru'l-mesire, Amman, 2001, s. 44.

<sup>109</sup> Yaşar Fatih Akbaş, **Kısmî Farklılık İçeren Lafzî Müteşâbih Ayetlerin Belâgat İlmi ve Filolojik Açından Değerlendirilmesi**, 2020, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

<sup>110</sup> Muhammed Subhi Abs ve diğerleri, **Silsiletü'l-lisân**, Merkezü'l-lisâni'l-ümm, Abu Dabi.

<sup>111</sup> Siddik ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 66.

<sup>112</sup> Ramadan ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 737.



Şekil 5: İnsanın Bir Ay Sonra Hatırladığı Şeylerin Yüzdelik Dilimi

Bir diyalogun beklenen hedefe ulaştırılan bir eğitim aracı olabilmesi için şu şartları taşıması gerekir:<sup>113</sup>

- Diyalogun hedefi sınırlı olmalıdır.
- Diyalogun içeriği doğal olmalı ve bir dizi soru ve cevaptan oluşmamalıdır.
- Öğretilmesi istenen konuşma müfredatının kesin olarak belirlenmiş olması gerekir.
- Diyalogun doğal olabilmesi için tekrar oranının yeterli olması gerekir.
- Ara ifadeler diyaloga doğal bir biçim vermek için sayıca uygun olmalıdır.
- Diyalogun konusu ile kullanılan dil seviyesinin uyumlu olması gerekir.
- Diyalogun sınıfta kullanmak için makul uzunlukta olması gerekir.
- Diyalog önceden öğrenilen unsurları yeniden vermeye ve öğrencilerin zihnine yerleşene kadar tekrar etmeye çalışmalıdır.
- Diyalog bir eğitim aracı olarak kullanılmaya uygun ve faydalı içeriğe sahip olmalıdır.

<sup>113</sup> Sıddik ve diğerleri, a.g.e., s. 88-89.

- Diyalog konuşmaya teşvik eden türden içeriğe sahip olmalıdır.
- Diyalog öğrencilerin yaşına uygun olmalıdır.

Örnek bir diyalog şu şekilde olabilir:

أحمد:	مَرَحَبًا. أَنَا عُدْتُ.
عدنان:	أهلاً أخي. أنا في غرفة الجلوس.
أحمد:	ماذا تفعل؟ أشم رائحة طعام.
عدنان:	نأكل بطاطة مقلية. لكن طعمها سيئ.
أحمد:	أنا لا أحب الوجبات الجاهزة.
عدنان:	هل تعلم؟ اخترع العلماء هاتفاً له شاشة. تستطيع أن تتكلم مع صاحب المطعم، وتشاهد وجبتك، وأنت في بيتك.
أحمد:	رائع. وهل أستطيع أن أذوقها أيضاً؟
عدنان:	لا. ليس بعد. <sup>114</sup>

**Ahmed:** Merhaba, Ben döndüm.

**Adnan:** Hoş geldin, kardeşim. Oturma odasımdayım.

**Ahmed:** Ne yapıyorsun? Yemek kokusu geliyor.

**Adnan:** Patates kızartması yiyorum. Ancak tadı çok kötü.

**Ahmed:** Ben fastfood yiyecekleri sevmiyorum.

**Adnan:** Biliyor musun? Bilim adamları ekranlı bir telefon icat etmişler, sen evinde otururken restoran sahibi ile konuşabiliyorsun, menüyü görebiliyorsun.

**Ahmed:** Harika, Peki tadına da bakabiliyor muyuz?

**Adnan:** Hayır, Henüz değil.

Diyalogu işlerken izlenen adımlar ve teknikler bir öğreticiden diğerine farklılık arz eder, ancak öncelikle öğreticinin dil öğretim metotlarını iyi bilmesi gerekir. Ömer es-Sıddık Abdullah söz konusu adımları şöyle sıralamıştır:<sup>115</sup>

1. Öğrenciler diyalog metnini dinler. Bu, ya öğreticinin sesinden veya ses kaydından yapılır. Bu esnada kitaplar kapalı konumda olmalıdır.

<sup>114</sup> Abs ve diğerleri, a.g.e., s. 51.

<sup>115</sup> Sıddık ve diğerleri, a.g.e., s. 89-90.

2. Öğrenciler ikinci adımda metni dinlerken metinle ilgili resimlere bakar. Zira ses ve resim unsurları birlikte anlamaya yardımcı olur ve bu işlem işitilen ses ile diyalogdaki sahneyi ifade eden resim arasında doğrudan bir yakınlık meydana getirmektir.

3. Öğrenci diyalogu üçüncü kez kitabı açık şekilde dinler. Bu sayede yazılı metin ile duyduğu ses arasında ilişki kurar.

4. Dördüncü adım toplu, bireysel ve eşli tekrardır.

5. Beşinci adım diyalogdaki sahneyi canlandırmaktır.

6. Son adım ise metinle ilgili sorular sormak ve metnin kritiğini yapmaktır.

Diyalog üçüncü kez dinlenip tekrar edildiğinde öğretici diyalogu okuyup canlandırmak için öğrenciler seçer. Öğrenci diyalogdaki ismi kendi arkadaşının ismi ile değiştirir. Öğretici öğrencilerin metin okuması ve tekrarındaki telaffuz hatalarını hemen düzeltir, cümlenin bitmesini beklemez. Metni uygularken ve öğrenci kendi cümlelerini kurarken ise öğrencinin akli karışmaması için cümlenin bitmesini bekler ve sonunda hata yapan öğrencinin duygularını incitmemek için ismini vermeden genele hitap ederek doğrusunu söyler. Bu yöntem Hz. Peygamberin uyguladığı güzel örneklerdendir. Zira Hz. Peygamber herhangi bir sahabe ismi zikretmeksizin “şunu şunu yapan insanların durumu ne olacak?” diye söylemiştir.

Bunun yanında öğrenciler arasında diyalog kurallarına uymak gerekir. Öğretici herhangi bir okuyan öğrenciyi veya diğer tarafı kıracak sözler sarf etmemeli, sesini yükseltmemeli, diyalog sadece iki öğrencinin eline bırakılmamalıdır. Buradan anlaşılan öğreticinin fikir ortaya koymada ve öğrenciler arasında adaleti sağlamada önemli bir rolü bulunmaktadır.

### **Diyalog Tekniğinin Eleştirisi**

- Bu teknik temelinde araştırma, bilgi toplama, analiz etme ve sınıfta tartışmaya dayalı olduğu için ileri seviyeler için uygundur. Her öğrenci, arkadaşlarının ulaştığı bilgileri öğrenirken ve herkes konuşma dersinin hazırlanmasına katılmış olur.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> Abu Ameşe ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 217.

- Öğrenci bir katılımcı olarak tartışır, soru sorar ve cevap verir. Bu ise öğrencilerde iletişim becerilerini güçlendirerek çalışmaya ve birbirlerine saygı duymaya teşvik eder, öğrencinin grup bilincini geliştirir.<sup>117</sup>
- Diyalog tekniği ile yapılan konuşma dersinde, dersin seyrinin kontrolünün öğreticinin elinde olması ve öğrencilerin dersin özünden kopmaması için ders materyalinin dikkatli bir şekilde hazırlanmasını gerektirir. Aksi takdirde ders için belirlenen hedefin dışına çıkılır, bu ise öğrencinin aklının karışmasına ve akademik ders ortamından çıkmalarına neden olur.
- Diyalog tekniği konuşma becerisi konularının tamamı ile uyumludur.

### 2.5.2.Soru Cevap Tekniği ve Eleştirisi

Soru cevap tekniği iyi bir dil öğretimi için kullanılan temel tekniklerdendir. Bu teknik öğrenciler için sorular hazırlama, sorular sorma, cevaplandırma ve onlardan da sorular alma tekniği olarak tanımlanır. Yine bu tekniğin öğrenciden bir tepki veya cevap gerektiren bir uyarın, öğrencinin düşünmesini, elindeki ders materyalini incelemesini sonra ise belleğindeki bilgileri hatırlaması olarak da bilinir. Sorular sayesinde öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurmasına, çıkarımda bulunmalarına, farkındalığı artırmalarına, yaratıcı ve eleştirel düşünmelerine katkıda bulunur. Öğreticinin ise temel noktaları vurgulamasına, öğrencilerin ilerlemesini değerlendirmesine, dikkatlerini çekmeye, merak uyandırmaya ve sınıftaki disiplinini sağlamaya yardımcı olur.<sup>118</sup>

Soru cevap tekniği hem öğretici hem de öğrenci açısından konuşma dersi teknikleri arasındaki en kolay tekniklerden kabul edilir. Bu teknik başlangıç seviyesindeki konuşma dersleri için uygundur. Zira soru öğrencinin cevap kalıbı oluşturmaya yardımcı olur. Öğrenci sorudaki zaman kalıbını kullanır ve öğretici öğrencinin cevap verebileceği bir konu hakkında, dağarcığındaki kelime kapasitesi ile sınırlı şekilde sorular sorar. Söz konusu soruların öğrencinin düşünmesini

<sup>117</sup> Hadi Tavâlibe ve diğerleri, **Tarâiku't-tedrîs**, Daru'l-mesîre, Amman, 2010, s. 186.

<sup>118</sup> İbrahim, **a.g.e.**, s.83-84.

sağlaması, dil ve bilgi açısından hatalı olmaması, öğrencilerin hedef ve seviyelerine uygun olması gerekir.<sup>119</sup>

Sorularla ilgili biçimsel özellikler yerine getirildikten sonra öğreticinin soru sorarken şu kurallara uyması gerekir.<sup>120</sup>

- Sorunun açık ve işitilebilir bir ses tonu ile sorulması gerekir.
- Soruyu tüm sınıfa sormalıdır.
- Öğrencinin cevap vermesi için yeterli düşünme süresi tanınmalıdır.
- Soruyu sormadan önce cevap verecek öğrenciyi belirlememelidir.
- Cevabı sınırlı veya evet-hayır ile biten sorular sormamalıdır.
- Toplu cevaplardan uzak durmalıdır.
- Soruya cevap veren çıkmadığında soru biçimini değiştirip tekrar sormalıdır.
- Öğrencileri de kendisine soru sormaya teşvik etmelidir.

Örneğin başlangıç seviyesindeki ülkeler ve diller dersinde öğretici anahtar kelimeleri (مدينة, مسافر, جنسية, لغة, أتكلم, gibi) açıkladıktan sonra öğrencilere şu soruları sorabilir:

-Nerelisin? من أين أنت؟

-Uyruğun nedir? ما جنسيتك؟

-Dilin nedir? ما لغتك؟

- Başka bir dil konuşuyor musun? هل تتكلم لغة أخرى؟

Genellikle öğretici bu tekniği kullanmaya kısa sorularla başlar. Öğrencilerin sözlü olarak cevap verme becerileri geliştikçe daha ileri seviyelere; kolaydan karmaşığa, basit sahnelerden birkaç dakika konuşmayı gerektiren sahnelere geçilir. Bu şekilde soru ve cevaplar iki veya daha fazla kişi arasında geçen gerçek konuşma sahnelerine dönüşür. Soru cevap tekniği soruların seçiminin önceden titizlikle

<sup>119</sup> Abdulhamid Hasan Şahin, **İstiraticiyâtü't-tedrisi'l-mutekaddime İstiraticiyâtü't-teallum ve enmâti't-teallum**, Camiâtu'l-İskenderiyye, Mısır, 2010, s. 31.

<sup>120</sup> İbrahim, a.g.e., s. 85.

planlanmayı gerektirir. Soruların ne içeriği ne de biçiminin kesinlikle rastgele olmaması gerekir.<sup>121</sup>

Son olarak diyalog tekniği ile soru cevap tekniği arasındaki bazı farklılıklara değinilmesi gerekir:<sup>122</sup>

Diyalog Tekniği	Soru Tekniği
- Öğrencinin derste öğrendiği dili, sosyal ortamda karşılıklı konuşmasına yardımcı olur.	- Öğrencinin okuduğu konuyu tartıştığı eğitim ortamları için uygundur. Öğrenci bu teknikte sorunun kapsamı ile sınırlandırılır.
- İyi bir konuşmada verilen cevaplar ve alternatifleri çok sayıdadır. Tam veya kısa bir cümleyle veya kelimeyle yanıt verir.	- Sorular sabit bir formda yer alır. Öyle ki klişe veya basmakalıp derecesindedir.
- Genellikle ayrı bir liste biçiminde olur	- Kelime ve cümleler öğrenciye aynı sahnenin içine yedirilmiş olarak verilir.
- Genellikle muhatap zamiri kullanılır.	- Doğal bir diyalogun içerisinde öğrenci muhatap ve gaib zamirlerini kullanır.

Tablo 3: Diyalog ve Soru Tekniği Karşılaştırması

### Soru ve Cevap Tekniğinin Eleştirisi

- Öğrencilerin ilgisini çekmek için öğreticiye yardımcı olan bir tekniktir.
- Öğrenciyi test etmeyi, anladığından emin olmayı ve eksik yönlerini belirlemeyi sağlar.
- Ana dilde düşünme yetisini geliştirir, öğrencinin kendine olan güvenini destekler ve hedef dilde konuşmayı ve sınıf içi konuşma etkinliklerini teşvik eder.
- Başlangıç seviyesindeki öğrenciye verilen soru biçiminden cevap çıkarabilmesine yardımcı olur.
- Öğreticinin çok soru sorması öğrencinin aklının karışmasına ve ders amacının dışına çıkmaya neden olur.

<sup>121</sup> Naka, a.g.e., s. 172.

<sup>122</sup> Taîme, a.g.e., s. 165.

- Tüm seviyelere uyum sağlar.

### 2.5.3.İşbirlikçi Öğrenim Tekniği ve Eleştirisi

İşbirlikçi öğrenim diğer öğretim teknikleri arasında ayrı bir yere sahiptir. Zira bu teknikte grup ruhunu temsil eden farklı görev veya çalışmalar kullanılır. Aynı şekilde öğrencinin iyi öğrenmesi için farklı ödül sistemleri kullanılır. Görevler yapı itibarıyla öğrencilerden küçük gruplar halinde aktif öğrenmeye dayalı şekilde karşılıklı tecrübelerden yararlanarak birlikte çalışmayı gerektirir.<sup>123</sup>

İşbirlikçi öğrenme öğrencilerin birbirleriyle çalışmasını, aralarında dersle diyalog kurmalarını gerektiren bir model olarak tanımlanır.<sup>124</sup>

Bu öğretim tekniğini ayıran özellik öğrencilerin yaptığı grup çalışmasıdır. Bu grup çalışmasında öğrenciler konuşma becerisinin hedeflerine ulaşabilmek için grup içerisinde tartışmalar yürütürler. Bu teknik bilgiyi öğrencilere aktarmada ve zihinlerine yerleştirmede son derece etkilidir. Geleneksel öğretim ile işbirlikçi öğretim arasındaki farklar şöyle sıralanabilir:<sup>125</sup>

Geleneksel Öğretim	İşbirlikçi Öğretim
- Öğrenci kendisinden sorumludur.	- Her üye kendi grup arkadaşından ve dersi anlamasından sorumludur.
- Öğretici tarafından belirlenen herhangi bir öğrenci liderlik görevi üstlenmez,	- Öğrenciler arasında görev ve rol değişimi yapılır.
- Öğretici öğretir ve telkinde bulunur. Öğrencinin rolü genelde olumsuzdur.	- Öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir. Öğretici sadece rehber rolü üstlenir.

<sup>123</sup> Cabir Abdulhamid Cabir, *İstiraticiyâtü't-tedris ve't-teallum*, Daru'l-fikri'l-Arabi, Kahire, 1999, s. 120-121.

<sup>124</sup> Kevser Huseyn Köçek, *İtticahât hadise fi'l-menâhic ve turûki't-tedris*, Alemu'l-kütüb, Kahire, 1997, s. 315.

<sup>125</sup> Muhammed Futuh Muhammed Sa'dat ve Hayya Turki Madi'-l-harbi, *İstihdâmu istiraticiyâti't-teallumi't-teâvuni fi idarati'l-kâati'd-dirâsiyye*, [www.alukah.net](http://www.alukah.net), s. 17.

- Her bir görev tüm öğrenciye verilir.	- Her bir grubun diğer gruplardan farklı belirli bir görevi vardır.
- Sınıfta yarış ve bireysel menfaate dayalı ortam vardır.	- Gruplar arasındaki ilişkiler işbirliği ilişkisi içerisindedir ve grubun menfaatine dayalıdır.
- Öğrencilerin yetenekleri arasındaki farklılık kendiliğindedir ve istenmeyen bir durumdur.	- Grup içerisinde öğrencilerin yetenek farklılıkları istenen ve belirli amaca hizmet eden bir durumdur.

Tablo 4: Geleneksel ve İşbirlikçi Öğretim Karşılaştırması

İşbirlikçi öğretim geleneksel tekniklere karşı üstünlüğünü ispat etmiş bir tekniktir. Bu tekniğin farklı ilim dallarında kullanılan farklı türleri bulunur. İşbirlikçi öğretimin ana dili olmayanlar için dil ve konuşma becerisi öğretimi ile uyumlu olan üç tekniğinden söz edilebilir. Bu teknikler şunlardır:

### 2.5.3.1.Öğrenci Takımları Tekniği

Öğrenciler sınıfta üç veya dört gruba ayrılır. Öğretici her grupta seviyelerine göre başarılı ve az başarılı öğrencilerin bulunmasına dikkat eder. Bu tekniğin uygulaması şu şekildedir:<sup>126</sup>

1. Öğrencilerin işbirlikçi takımlara ayrılması, her takımda dört veya beş öğrencinin bulunur.
2. Öğretici konuşmanın içeriğini öğrencilere diyalog veya tartışma yoluyla verir.
3. Gruptaki herkes arkadaşlarının konuşma dersinin içeriğini anladığından emin olur. Her grup hedef içeriği anlama noktasında toplu olarak söz alır.
4. Öğrenciler öğrendikleri konuda sınavlara tabi tutulur. Ancak sınavlar bireysel olarak yapılır.
5. Öğretici tarafından grupların puanları toplanır ve grup puanı belirlenir.

<sup>126</sup> Abu Ameşe ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 219.

6. Her öğrencinin bir önceki sınavdan aldığı puana kıyasla sınav puanlarındaki artış üzerinden grup puanına katkısı hesaplanır.

7. Her grup görevini tamamladıktan sonra küçük gruplar öğreticinin danışmanlığında asıl büyük gruplara katılır.<sup>127</sup>

### 2.5.3.2.Oyun ve Yarışma Takımları Tekniği

Bu teknik şu adımlarda icra edilir.<sup>128</sup>

1. Öğrenciler altışar kişilik gruplara ayrılır.
2. Konuşma dersinin içeriği beş kısma ayrılır.
3. Grup üyelerinden her birisi bu konulardan veya öğrenilmesi istenilen konulardan birisini iyice öğrenir. Sadece öğrencilerden ikisine tek konu paylaşılır.
4. Her bir öğrencinin konusunu diğer arkadaşlarına anlatması istenir.
5. Gruplarda aynı konuları çalışmış öğrenciler tecrübe grupları denen gruplarda bir araya getirilebilir.
6. Grup üyeleri öğrendikleri dersler hakkında takım raporunu yazar.
7. Bireysel sınavlarla öğrencilerin bireysel değerlendirmesi yapılabilir.

### 2.5.3.3.Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği

Bu teknik işbirlikçi öğretim tekniğinin altında ortaya çıkmıştır. Bu teknik sınıftaki hitap tarzının değişmesinde etkili bir yöntemdir. Düşünmeye, cevaplama ve bir öğrencinin diğerine yardım etmesine daha uzun zaman verilir. Öğretici bir metni okur veya bir sahneyi heyecanlı şekilde anlatır. Bu tekniği kullanarak gruplara soru soru sorup cevap almak yerine öğrencilerden anlatılanları tüm yönleriyle tam olarak düşünmelerini ister.<sup>129</sup>

Bu teknik öğretici dersi anlattıktan, bilgi ve becerileri öğrencilere aktardıktan sonra kullanılır ve şu adımları içerir:<sup>130</sup>

1. Öğreticinin verdiği soru veya problem hakkında düşünmek

<sup>127</sup> Şahin, a.g.e., 107.

<sup>128</sup> Abu Ameşe ve diğerleri, a.g.e., s. 220.

<sup>129</sup> Cabir, a.g.e., s. 91.

<sup>130</sup> Abu Ameşe ve diğerleri, a.g.e., s. 220.

2. Eşleşmek: Bunun ardından öğretici öğrencilerin soru hakkında tartışmak için eşleşmelerini ister.

3. Paylaşmak: öğretici eşlerden ulaştıkları çözümleri veya konu hakkındaki düşüncelerini sunmalarını ister.

Düşün-Eşleş-Paylaş tekniğinde konuşma becerisi öğretiminin adımları ise şöyledir:<sup>131</sup>

1. Öğretici örneğin alışveriş dersini öğrencilere anlatır.
2. Öğrenci metni okur ve tek olarak çalışır.
3. Öğretici öğrencileri ikili veya daha çok sayıda gruplara ayırır.
4. Her grup konuyu tartışır.
5. Öğretici gruplarda öğrencilerin zorlandıkları kelimeler vs. hakkında soru sormalarına izin verir ve onları yanıtlar.
6. Her grup metinden anladıklarını sınıfın önünde anlatır ve öğretici en başarılı olan grubu seçer.

#### 2.5.3.4.İşbirlikçi Öğretim Tekniğinin Kritiği

- Öğrencilerin diyalog becerisini geliştirir.
- Grup çalışması yapmak grup dayanışmasını geliştirir.
- Dersi daha eğlenceli hale getirir.
- Hazırlama ve uygulaması daha uzun zaman alır.
- Uygulayabilecek usta bir öğretici gerektirir.
- Her konuya uygun olmayabilir.<sup>132</sup>

#### 2.5.4.Drama Tekniği ve Eleştirisi

Bu teknik belirli sahenin canlandırılması sistemine dayanan modern öğretim stratejilerinden birisidir. Öğrencilerden bireysel veya grup şeklinde rol yapmalarını veya sembolik şeyler hakkında taklit yapmalarını ister. Bu sayede öğrencinin kültür

---

<sup>131</sup> Hayrunnisa, *İstihdâmu uslubi fekkir zavic nakiş fi ta'lîmi mehârati'l-kelâm*, Yüksek Lisans Tezi, Camiatu Mevlana Malik İbrahim, Endonezya, s. 64.

<sup>132</sup> Mustafa, *a.g.e.*, s. 237.

ve kişiliğini inşa etmesinde etkisi kalıcı olan keyifli bir öğrenme tecrübesi meydana getirilir.<sup>133</sup> Bu tekniğin farklı hayali günlük yaşamdan sahnelerin canlandırılması suretiyle öğrenciyi aktif kılan ve öğrenmesine yardımcı olan etkili bir teknik olduğu kabul edilir. Öğrencinin farkındalığını derinleştirirken ifade, eleştirel düşünme ve kendine güven yeteneklerini geliştirir. Öğrenci rol yaparak aktif hale gelirken tüm gücüyle kendi başına öğrenmeye odaklanır ve birisinin öğretmesine bağlı kalmaz.<sup>134</sup>

Drama tekniği özellikle küçük yaşta öğrencilere konuşma becerisini öğretmede önemli tekniklerden biridir. Zira bu teknik konuşmayı doğal hale getirir, öğretici seçtiği bir hikâyeye ile öğrencilere konuşma pratiği yapmayı amaçlar ve hikâyenin karakterlerini öğrencilere dağıtır. Sonrasında öğrencilerden verilen rolleri canlandırmasını, karakterin rolüne bürünmesini ve taklit yaparak etkileşimde bulunmasını ister. Uygulama aşamasında ise öğretici yönlendirme ve rehberlik görevini yerine getirir.<sup>135</sup>

Drama ve taklit tekniğinin genelde dil öğretimi ve öğreniminde özelde ise konuşma becerisinde bariz bir etkisi vardır. Dil öğretimindeki bu teknik, sınıf içinde etkin olarak kullanmasına kadar geçirdiği süreçte sürekli olarak geliştirilmiştir. Eğitimcileri bu tekniği benimsenmeye ve dil öğretiminde kullanmaya sevk eden bazı amaç ve hedefler şöyledir:<sup>136</sup>

- Öğrencinin doğru ifade ve güzel konuşmayı tam olarak yerine getirmesi için eğitmek
- Arapçayı keyifli ve kolay öğretmek. Bunun için günlük yaşamdaki aktivitelerin veya okunan sahnelerin canlandırılması suretiyle Arapça ile günlük hayat arasında bağ kurulur.

<sup>133</sup> Abdulazim Sabri Abdulazim, **İstiraticiyâtü't-tedris ve'l-enşitati't-terbeviyyeti fi'l-müessesâti't-terbeviyyeti'l-hadîseti**, el-Mecmuatu'l-Arabiyyeti li'n-neşr, Kahire, 2016, s. 6.

<sup>134</sup> Emin el-Kahn ve Lina el-Heniyye, "Eseru istihdami'd-drama't-ta'limiyye fi tedrisi kavaidi'l-lugati'l-Arabiyye fi tahsilati talibati's-saffi'l-aşir", **el-Mecelletu'l-Ürduniyye fi'l-ulûmi ve't-terbiye**, 1999, C. 5, S. 3, s. 201.

<sup>135</sup> Ramadan ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 734.

<sup>136</sup> İbrahim er-Rabâbia ve Kuteybe el-Habâşine, "Eseru istihdami'd-drama't-ta'limiyye fi tenmiyyeti mehârati't-tehaddus ve tahsinu't-tahsil ledâ talebeti'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi gayriha", **Dirasâtü'l-ulumi'l-insâniyye ve'l-ictimâiyye**, C. 42, S. 3, s. 631-633.

- Müfredat içeriğinin diyalog, hareket ve temsil faaliyetine dayalı bir şekilde işlenmesi. Yabancı dil öğrencisinin soyutu somuta dönüştürmesi, durgunluk ve can sıkıntısından kurtulması, dili öğrenme isteğini artırması gerekir.

- Dil öğrenen kişiyi utangaçlıktan ve telaffuz kusurlarından kurtarmak, kendisini samimi ve canlı şekilde ifade etmede, konuşma tarzı, rol yapma, ses, yüz ve el hareketleri konusunda eğitmek.

- Dil dersinin anlaşılmasını kolaylaştırmak. Zira bu teknikte kelimeleri destekleyen ve anlamlarını vurgulayan jest ve mimikler kullanılır ve günlük yaşamdaki olaylara benzer sahneler canlandırılır.

Bu tekniğin hazırlanması, planlanması ve uygulanması için öğretici ve öğrencinin birtakım görevleri yerine getirmesini gerektirir. Bu adımlardan bazıları şunlardır:<sup>137</sup>

1. Grubun ve rollerin hazırlanması: Bunun için problemin belirlenmesi ve açıklanması, iki öğrenciye seçilmesi, oyunculuk ve temsil ile ilgili kısaca bir fikir verilmesi gerekir.

2. Katılımcıların seçimi: Bunun için rollerin analiz edilmesi ve rolü oynayacak oyuncuların belirlenmesi gerekir.

3. Uygun bir mekân hazırlığı: Problem, çalışma planı ve çalışmanın doğasının belirlenmesi ile yapılır.

4. İzleyici ve gözlemcilerin hazırlanması: izlemenin konusunun belirlenmesi, öğrencilere izlenecek görevlerin dağıtımı ile yapılır.

5. Rollerin canlandırma aşaması: rolü oynamaya başlama, rolün devamı, uygun zamanda rolün bitirilmesi şeklindedir.

6. Tartışma ve değerlendirme aşaması: performansın değerlendirmesi (olaylar, sahneler ve oyunun gerçekçiliği), ana fikrin tartışılması ve rolün geliştirilmesi şeklindedir.

7. Temsil oyununun tekrarı

8. Yeniden tartışma aşaması

9. Diğer öğrencilerin deneyimlere katılması

---

<sup>137</sup> Ebu Ameşe ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 222-223.

### **Drama Tekniğinin Eleştirisi**

- Araştırmacı ana dili olmayanlara konuşma becerisi eğitiminde drama ve canlandırma tekniğini ele alan çalışmalara baktığında yabancılara dil öğretimi, özellikle de konuşma dersinde drama tekniğinin diğer geleneksel tekniklerden daha üstün olduğunu görür.
- Dilin gelişiminde ve dersi daha eğlenceli hale getiren dilin işlevsel şekilde kullanımında drama tekniği etkilidir. Bunun gibi öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi de artırır.
- Bu teknikte iş birliği bilinci sayesinde sınıfta öğrenciler arasında eğitim seviyesindeki fark en aza indirilmeye çalışılır.
- Bu teknikte öğrencilere drama eğitimi verilmeye çalışıldığından ek süreye ihtiyaç duyulur. Bu nedenle kısa süreyle sınırlı eğitimler için uygun değildir. Aşırı kullanılması durumunda vakit israfı olarak görülür. Bunun yanı sıra büyük sınıf ortamında katılımı bir grup öğrenciyle sınırlı tutmaya da neden olur.
- Yeni başlayan bir öğreticinin bu tekniği kullanması zordur. Zira öğretici sınıf, grup ve şahıs yönetimi konusunda daha çok tecrübe ve eğitime ihtiyaç duyar.
- Öğretici öğrencilerin toplu ve bireysel gayreti arasında dengeyi sağlaması gerekir.
- Pek çok konuyla uyumlu değildir.

### **2.5.5.Hikâye Tekniği**

Hikâye olaylarını hayalden, gerçek hayattan veya her ikisinden alan düz yazıdır. İnsanların hikâyeyi sevmesi onu konuşmanın seviyesini yükseltmeden önemli bir faktör haline getirir. Hikâye anlatımı konuşmanın önemli renklerinden ve konuşma pratiğine teşvik eden en güzel yardımcı araçlardandır.<sup>138</sup>

Hikâye tekniği öğreticinin ders konusunu ilgi çekici ve eğlenceli bir üslupla hikâyeye dönüştürebilmesine bağlıdır. Bu tekniğin konuşma dersi için kullanılması

---

<sup>138</sup> Alyan, **a.g.e.**, s. 106.

veya öğrencilerin ilgisini dersin konusuna çekmek amacıyla ders başında kullanılması mümkündür. Bu teknik öğreticide şu yeterlilikleri gerektirir:<sup>139</sup>

- Hikâyenin eğitiminde kullanılacağı dersleri tespit edebilmesi
- Eğitim konuları ile ilgili hikâye oluşturması
- Öğrenciyi teşvik edici bir tarzda sunulması
- Öğretilen konunun temel hedefine ulaştığından emin olması.

Öğretici öğrencilerin temel eğitim hedeflerinden uzak bir hikâye ile meşgul olmalarına izin vermez.

- Hikâyeler üzerinden öğrenciler hakkında değerlendirme yapabilmesi.

Hikâyenin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede bir teknik olarak kullanımı şu şekildedir:

- Öğretici ilgi çekici şekilde bir hikâye okur.
- Ana fikir hakkında sorular yöneltir ve bunları tahtaya yazar.
- Öğrencilerden tahtaya yazdığı ana fikrin kapsayıcılığını göz önünde bulundurarak hikâyeyi anlatmalarını ister.

Öğretici öğrenciler için bazı hikâyeler belirleyebilir ve onlardan hikâyeyi özetleyerek diğer öğrenciler önünde anlatması isteyebilir. Ayrıca hikâyeyi dramaya çevirip öğrencilerden canlandırmalarını isteyebilir.<sup>140</sup>

### 2.5.6.Oyunla Öğretim Tekniği

Eğitsel oyunlar yabancı dil öğretiminde başarılı bir sonuca ulaşmak için en uygun araçlardır. Özellikle öğrencinin tüm psikolojik engelleri aşarak telaffuz ve kelime öğretimini bütün bilgi kanallarını açarak doğru, kolay kavramaya yönelten önemli bir araçtır. Bu algılayış bilinç altına, bilinç dışı bir yolla girmektedir. Çünkü öğrenci oyun esnasında büyük oranda bilinç dışı bir durum sergiler. Bu da öğretimi kalıcı ve kolay hâle getirir.<sup>141</sup>

<sup>139</sup> Şahin, a.g.e., s. 32.

<sup>140</sup> Firas es-Seliti, *İstiraticiyâtü't-tedrisi'l-muâsıra*, Alemu'l-kutubi'l-hadîs, Ürdün, 2015, s. 205.

<sup>141</sup> Doğan, a.g.e., s. 146.

Bu tekniğin ayrıcalıklarından birisi tüm seviyelere uygun olması ve istisnasız tüm öğrencilere uygulanabilmesidir. Bu teknik öğrencileri daha aktif ve katılımcı kılar. Dilsel ve sözel oyunlar aracılığı ile eğitim yapmak öğrenciyi konuşmaya motive ederken öğrencinin sözel yönüyle ilgilenir. Sözlü oyunlar arasında en önemlileri tanıma oyunları, dinle ve yap, ilerlemeli ve denge oyunları ile soru cevap oyunlarıdır.<sup>142</sup>

Dil öğretiminde, oyun denilen şeyler ile diğer dil etkinlik biçimleri arasında net bir ayrım yoktur. Eğitici etkinliği farklı oyunlara veya oyun benzerine dönüştürmek için çok fazla çaba sarf etmeye de gerek yoktur. Ancak biraz hayal gücü ve yaratıcılıkla, çoğu sınıf etkinliği ve alıştırmalar oyun veya oyun benzeri bir şeye dönüştürülebilir. İyi bir dil oyununun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:<sup>143</sup>

- Oyunun öğrencilerin seviyesine uygun olması
- Oyuna pek çok öğrencinin aynı anda katılabilmesi
- Oyunun yeni öğrenilen konu ile bağlantısının olması
- Öğrencilerin dili daha iyi anlamasına katkı sunması
- Kolay uygulanması
- Oyunun rekabet ruhunu güçlendirmesi, eğlenceli olması

Dil oyunlarına örnek olarak ne düşünüyorum oyunu verilebilir. Şöyle ki öğretici, bir veya iki öğrenci sınıfın önünde ayağa kalkar. Öğretici veya öğrenci önceden öğrenilen şeylerden bir grup konuyu seçer sonra arkadaşına fısıldayarak şöyle der:

Öğrenci 1: Ben spor veya sayı/ülke ismi/ay/zaman/meyve/renk hakkında düşünüyorum.

Sonra sınıftaki diğer öğrenciye ne düşündüğünü sorar

Öğrenci 2: Oyunda top kullanıyor musun?

Öğrenci 1: Hayır.

Öğrenci 2: At biniciliği mi?

<sup>142</sup> Hani İsmail Ramadan, “Talimu’l-muhadeseti li gayri’n-nâtikîne bi’l-Arabiyyeti el-ehdâf es-suûbât-el-istiraticiyât”, **el-Mecelletu’t-terbeviyye**, Camiatu’l-Kuveyt, 2017, C. 31, S. 123, s. 261.

<sup>143</sup> Nasif Mustafâ Abdulaziz, **el-El’âbu’l-lugaviyye fi ta’limi’l-lugati’l-ecnebiyye**, Daru’l-merih, Riyad, 1983, s. 12-13.

Öğrenci 1: Hayır.

Öğrenci 2: Yüzme mi?

Öğrenci 1: evet.<sup>144</sup>

## 2.6. Teknik Seçim Esasları

Öğretim metotları değiştikçe, öğretim teknikleri de değişir, bu yüzden birinin diğerlerine tercih edilebileceği bir öğretim tekniği yoktur. Bu husus öğreticiye bağlı şekilde farklılık arz eder. Öğretim metotları konusunu ele alan araştırmaların çoğunun bu yöntemler ile dil öğrenimine etkisi arasında ilişki kurduğu görülmektedir. Bu ise herhangi bir öğretim tekniği ile ilgili yargıda bulunmadan önce öğrencilerdeki dil öğrenimine sağladığı katkısına bakmak gerekeceği anlamına gelmektedir.<sup>145</sup>

Tekniğin eğitim metodunu tamamladığı ve ders içeriğini desteklediğinde şüphe yoktur. Bu yüzden tekniğin metotla uyumlu olması ve onu tamamlayıcı olması gerekir. Belirli bir üsluba itibar edip diğerlerini göz ardı etmek imkansızdır. Aynı şekilde tüm öğretim şartlarına uyan bir teknikten de söz edilemez. Öğreticinin imkan ve şartlara göre tekniği seçmesi gerekir. Büyük sınıflarda soru cevap tekniğini, sayısı az, yaş aralığına göre belirlenmiş küçük sınıflarda diyalog tekniğini seçmeli, drama yöntemini ise her yaş seviyesine uygun olduğunu bilmelidir. Bunun yanında zaman mefhumunun da teknik seçiminde etkili olduğu, hikaye tekniğinin kısa süreli eğitimler için uygun olduğu unutulmamalıdır.

En uygun teknik seçim işlemi karmaşık ve birden fazla boyuta sahip bir konudur. En uygun öğretim tekniğini seçmek için şu adımlar izlenebilir:<sup>146</sup>

1. Öğrencilerin yetenek ve becerilerine göre uygulanabilecek ve öğreticinin de genellikle tercih edebileceği pek çok tekniğin bilinmesi.
2. Ders konusu veya içeriğine uygun stratejilerin belirlenmesi.
3. Ders hedeflerine ulaşılabilecek en uygun tekniğin belirlenmesi

<sup>144</sup> Abdulaziz, **a.g.e.**, s. 85-86.

<sup>145</sup> Mustafa, **a.g.e.**, s. 192-193.

<sup>146</sup> Kura, **a.g.e.**, s. 75.

4. Öğrencilerin mizacına, sayısına ve tecrübelerine göre teknik belirlemek
5. Belirli bir zaman diliminde uygulanabilecek bir tekniğin seçilmesi
6. Maddi imkanlar açısından şartlar ve imkanlar dahilinde sınıfta veya okulda uygulanabilecek tekniğin belirlenmesi (araçlar, aletler, eşyalar gibi)
7. Öğretim için kullanılacak ders ortamında hangi tekniğin kullanılacağını bilmek. Örneğin koltuk ve masaların ferahlığı ve hareket kolaylığı gibi özelliklere sahip mekan için farklı, böyle şartlara sahip olmayan mekanlar için farklı teknikler seçilmelidir.

## 2.7.Konuşma Becerisi Öğretiminde Araçlar

Konuşma becerisi öğretiminde araçların önemi unutulmamalıdır. Öğreticinin dil öğretiminde özelde ise konuşma dersinde belirli araçlardan faydalanması zorunludur. Eğitim aracı “öğreticinin ister sınıfta isterse dışında eğitim şartlarını iyileştirmek amacıyla bilgiyi öğrencinin zihnine aktarırken kullandığı alet, materyal ve tecrübeler bütünüdür.”<sup>147</sup>

Eğitim araçlarının önemine bakıldığında öğreticinin konuşma dersine uygun teknik ve metotları belirlemekle birlikte eğitim araçları türlerinin tamamına da vakıf olması, bu sayede hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak şeyleri seçmesi mümkün hale gelir. Eğitim araçlarının türleri şunlardır.<sup>148</sup>

- Somut eşyalar: Öğreticinin sınıfa getirebileceği ve öğretime yardımcı olan elbise, kırtasiye eşyaları, sebze ve meyveler gibi şeylerdir.
- Figürler: Örneğin hayvan figürleri gibi gerçek bir şeye benzetilerek üretilen oyuncak benzeri eşyalardır.
- Temsil: Toplumun kültürünü incelemeyi ve bilgi sahibi olmayı gerektirir. Örneğin özel günler dersinde cenazedeki üzüntü veya bir düğün törenindeki sevinç temsili olarak gösterilebilir.

<sup>147</sup> Semir Celub, *el-Vesâilu't-ta'limiyye*, Dâr mine'l-muhît ile'l-Halic, Ürdün, 2017, s. 7.

<sup>148</sup> Nesrin Murib, *Muhadarâtu'l-vesâili't-terbeviyye edâtun em hâcetu*, Camiatu'l-Cenan, Lübnan, 24.01.2007.

- Yolculuklar: İyi bir eğitim, içerisinde bulunan olguları doğal ortamında tanımayı gerektirir. Bu sayede öğrenciler şeklini gördükleri şeyi daha iyi anlarlar. Örneğin yemek dersinin restoranda, mevsimler ve doğa dersinin kamp veya gezide anlatılması gibi.
- Video: Bilgisayar veya projeksiyon aracılığıyla gösterilir. Bu eğitim aracı geçmişti canlandırır, uzağı yakınlaştırır, küçüğü büyütür, yavaşı hızlandırır ve gerçeklikle yakından ilişkilidir.
- Ses: Öğretici bazen ses araçlarına ihtiyaç duyabilir. (hoparlör veya radyo gibi)
- Resim: Bunun örnekleri arasında canlıların, eşyaların, şekillerin, öğreticinin anlattığı ifadelerin resimleri olabilir.
- Çizimler: Bu aracın harita, tablo, karikatür gibi çok türü vardır. Bilgiyi daha net hale getirme gücünde çizimler resim ve eşyalardan daha üstündür.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle, çok sayıda eğitim aracının konuşma becerisi derslerinde önemli olduğu, zira bu araçlar sayesinde öğrenci kendi dilini veya ara bir dil kullanmaktan kaçındığı söylenebilir. Ancak bu araçların bir ölçü içerisinde kullanılması gerekir. Zira çokça araç kullanmak anlama ve izah rolünü aşarak olumsuz sonuçlar doğurabilir. Öğrencileri karışıklığa ve yanlış anlamaya sevk edebilir. Çünkü önemli olan araçların çokluğu değil ulaştığı hedef ve amaçlarıdır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAPÇA KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİNDE SORUNLAR VE ÇÖZÜM

#### ÖNERİLERİ

##### 3.1.Konuşma Becerisi Sorunlarının Önemi

Konuşma becerisi sorunlarının önemi konuşmanın kendisinden ileri gelmektedir. Zira dil öğrenmedeki amaç konuşmak ve o dili konuşanlarla iletişim kurmaktır. Önceki bölümlerde Arapça konuşma dersini destekleyen metot, teknik, araçlar ve eğitim ortamına uygun olanların seçiminden bahsedilmişti. Türk öğrenciler bir konu hakkında konuşabilecek kadar kelime hazinesine sahip olmalarına, okudukları metni anlamaları ve öğreticinin dediklerini anlamalarına rağmen konuşmada sorun yaşamaktadırlar. Peki, o zaman öğrencinin bu kadar çabadan sonra amacına ulaşmasına engel olan şey nedir?<sup>149</sup>

Dil öğretiminde konuşma becerisine gereken önemin verilmediği görülür. Konuşmaya dilin ikincil veya tesadüfi bir parçası olarak ve öğrencinin dili öğrenirken kendiliğinden geliştirip ve başarılacağı şeklinde bakılır. Belki de bu görüş öğrencinin dili etkili bir şekilde kullanamamasının nedeni olabilir. Bu ifadeler Mehmet Soysaldı'nın bir grup üniversitedeki ilahiyat fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü anket çalışmasının sonuçları tarafından da desteklenmektedir. Şöyle ki yapılan ankette "Günlük hayatta Arapçayı pratik olarak konuşabilmekteyim." Sorusuna verilen cevaplara göre öğrencilerin % 79,7'si Arapçayı pratik olarak konuşamadığını ifade etmektedir. "Okuduğum Arapça bir metni sözlük yardımıyla anlayabiliyorum." sorusuna ise öğrencilerin % 70,8'i anladıklarını ifade etmiştir. Bu

---

<sup>149</sup> Naka, a.g.e., s. 123.

bulgu ilahiyat fakültelerindeki Arapça eğitiminde pratik konuşmaya önem verilmediğini göstermektedir.<sup>150</sup>

### 3.2.Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde Sorunlar

Uygun ilacın verilebilmesi için öncelikle hastalığın doğru teşhis edilmesi gerekir. Arapça konuşma öğretiminin karşılaştığı ve öğrencilerin konuşmasını engelleyen sorunların belirlenmesi için söz konusu sorunların sınıflandırılması gerekir. Bu sorunları ses ve anlam gibi Arapçanın doğası ile ilgili sorunlar ile öğretici, öğrenci, bazen yer, bazen müfredat, metot ve teknik gibi dil dışı sorunlara ayırmak mümkündür.

#### 3.2.1.Dille İlgili Sorunlar

Yabancı dil öğrenen her öğrencinin kendine has sesleri, kuralları, kalıpları ve cümle yapısı olan konuştuğu bir ana dili vardır. Ana dili Arapça olmayan bir öğrencinin karşılaştığı ilk sorunlardan biri anadilinden etkilenmesidir. Öğrenci kendi dilindeki sesleri, kuralları, kalıpları ve cümle yapısını Arap diline uygulamaya çalışır. Buna örnek olarak kendi dilindeki kelime kalıpları ile Arapçadaki kalıpları birleştirmesi veya sesleri ana dilinde olduğu gibi telaffuz etmesi verilebilir.

#### 3.2.2.Sesle İlgili Zorluklar ve Öneriler

Arap dilindeki ses sorunu, öğrenciler için zorluk oluşturabilecek ilk konudur. Öncelikle Arap dilinde bulunan seslerin kolaylık ve zorluk açısından üç bölüme ayrıldığı bilinmelidir.

a. Birinci bölüm Türk öğrencinin dilindeki seslerle ortak olanlardır. Bu nedenle bu kısımda herhangi bir kayda değer zorluktan bahsedilemez. Bu sesler uygun bir mantıksal biçimde sunmak istenirse şu şekilde sıralanabilir: ب / ت / ج / د / ر / ز / س / ش / ف / ك / ل / م / ن / و / ي

---

<sup>150</sup> Mehmet Soysaldı, “Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları”, *Ekev Akademi Dergisi*, (Güz 2010), S. 45, s. 262.

b. Bu grupta yer alan sesler genellikle öğrencilerin dilinde yer almayan çıkış yerlerine sahip seslerdir. Ancak ses ve çıkış yeri olarak yakınlık da bulunmaktadır. Bu seslerin telaffuzu için tek yapılması gereken üzerinde çok durulması ve iyi şekilde odaklanmasıdır. Bu sesler غ / ض / ص / ظ / ط / ذ / خ / ث / أ / إ sesleridir.

c. Bu ses grubu için Arap dilinin problemleri de denilebilir. Bazen bir dil problemi olarak tanımlanan bu seslerden bazılarının öğrenmenin öğrenciler tarafından çok zor olduğu belirtilmektedir. Bu sesler ح / ع / ق / و / ه sesleridir.<sup>151</sup>

### Öneriler

Arapçada uzun mahâricü'l-huruf derslerine gerek kalmadan seslerin ve telaffuz zorluklarının üstesinden gelmek için Ali Medkûr anadili Arapça olmayanlara özellikle de küçük öğrencilere Arapça öğreten öğretmenlere tavsiye ettiği birkaç nokta bulunmaktadır:<sup>152</sup>

- Dil seslerden oluşan bir sistemdir. Bu nedenle okuma ve yazmaya başlamadan önce ses sisteminin öğretilmesine önem verilmesi gerekir.
- Seslerin mahreçlerinin kolaylığına göre anlatılması; örneğin önce dudak harflerinden (: ف – و – م – ب) başlanması gerekir.
- Sesi bir kelime ve tam bir cümle içerisinde öğretmek veya anlamlı bir bağlamda vermek sonrasında ise tek olarak öğretmek gerekir.
- Sesin geldiği yerlerin çokluğuna dikkat edilmelidir. Kelimenin başında, ortasında ve sonunda, hareke ve med harfleri ile kullanımını vermek gerekir.
- Öğrencinin sesi doğru şekilde taklit edebildiğinden emin olunmalıdır.
- Sesin açıklığı, hızı ve inceliğine dikkat edilmelidir. Bunun için ders içeriğinde ses dosyalar veya video gibi işitsel araçlar bulunmalıdır.

<sup>151</sup> Faûrî ve Ameşe, **a.g.e.**, s. 489

<sup>152</sup> Medkûr, **a.g.e.**, s. 105.

- Usaylî asıl amacın sesleri ve seslerle ilgili konuların eğitilmesi olduğunu yoksa sesler hakkında teorik bilgi vermek olmadığını söylemektedir. Bu nedenle öğreticinin sesleri incelik ve kalınlığına göre doğru telaffuz edebilmesi, öğrencilerden doğru telaffuz ettiklerinden emin olana kadar toplu olarak tekrar etmelerini istemesi gerekir. Öğretici harfin ismini değil sadece sesini telaffuz etmelidir. Örneğin ج, ك yerine جيم, كك yerine ك sesini söylemelidir.<sup>153</sup>
- Türkiye'deki mevcut yerel ağızlardan, örneğin Türkçe sesleri Arapça sesleri ile telaffuz eden ağızlardan yararlanılabilir. Gaziantep yöresinde A sesinin ع sesi ile telaffuz edildiği görülmektedir. Örneğin Araba kelimesindeki A sesi ع olarak söylenmektedir. Adana'da د sesi ض olarak telaffuz edilmektedir. Örneğin Ada kelimesindeki D sesi kalın ض sesine yakın şekilde telaffuz edilmektedir.

### 3.2.3. Anlam Sorunları ve Öneriler

Arapça kelime ve türleri bakımından en zengin dillerden sayılmaktadır. Çok büyük bir dil mirasına sahip olan Arapça kelimelerin manaları, türetmeleri, hakikat ve mecazi anlamları, eş, zıt ve ortak anlamları ile önemli bir anlam yelpazesine sahiptir. Bu anlam sorunları öğrencinin aklını karıştırabilmekte ve onu çeviri yapmaya sevk edebilmektedir. Bunun gibi Arapça öğretimi alanında özellikle yabancılar için en kolay şekilde kelimelerin sıralandığı ve ders müfredatındaki kelimeleri içeren sözlüğe ihtiyaç bulunmaktadır.<sup>154</sup>

Türkçe konuşan öğrencileri diğerlerinden ayıran en güzel ayrıcalıklardan birisi Türkçe ile Arapça arasındaki ortak kelimelerdir. Ancak bazı Arapça kelimelerin kullanımı Türkçedeki anlamından farklı olabilmektedir. Örneğin müsaade / مساعدة kelimesi Türkçede izin istemek anlamında iken Arapçada yardım etmek anlamında kullanılmaktadır. Buna benzer şekilde misafir / مسافر kelimesi Türkçede konuk anlamında iken Arapça yolcu anlamındadır. Bu verilen örneklerden başka Türk öğrencilerin anlaması ve doğru şekilde kullanması zor olan birçok kelime bulunmaktadır.

<sup>153</sup> Sını, a.g.e., s. 14.

<sup>154</sup> Ali eş-Şâyi', "Ta'limu'l-lugati'l-Arabiyyeti li gayri'n-nâtikîne biha beyne's-suhule ve's-su'ûbe", *Mecelletu'd-dirâsâti'l-Arabiyye*, Riyad, C. 41, S. 4, s. 1726.

## Öneriler

- Öğretimde fasih Arapça kullanılmalı ammiceden uzak durulmalıdır.
- Öğrencinin elindeki müfredatta yer alan zor ve yeni kelimelerin yer aldığı sözlükler hazırlanmalıdır.
- Tek dilli sözlüklerin kullanılması ve öğrencinin iki dilli sözlüklerden kaçınması gerekir. Tercihen kolay kullanımlı olan, örneğin arama kolaylığı sağlaması açısından sözcükteki ek harfleri atmak ve orijinal köküne döndürmek gerekmeyen sözlükler kullanılmalıdır.
- Kelimeyi doğal bağlamında (durum) veya sözlü bağlamda öğretmek gerekir. Kelimenin işlevi ve anlamı öğrencinin zihninde netleştirilmelidir. Örneğin ikinci bölümde anlatılan araçlardan canlandırma yaparak veya nesneye atıfta bulunarak veya resim ve çizimlerle bu anlam gösterilebilir.<sup>155</sup>
- Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimelere odaklanılmalı ve mümkünse Türkçe cümle içerisindeki kullanımı ve telaffuzu açıklanarak bu kelimeler belirlenmelidir.
- Arapça ve Türkçe arasındaki lafzı aynı anlamı farklı kelimeler tespit edilmeli ve öğrenci açısından anlaması zor olacağından ve vakit tasarrufu için Arapça açıklamak yerine Türkçe olarak izah edilmelidir.

## Dil Dışı Sorunlar

Dil dışı sorunlarla kastedilen ses, kural, yapı ve kalıp gibi Arapçanın doğasından kaynaklanmayan sorunlardır. Bu sorunlar Arapça eğitiminin etrafını kuşatan ve eğitimin sonucuna etki eden öğrenci, öğretici ve metot gibi sorunlardır.

### 3.2.4. Metotla İlgili Sorunlar ve Öneriler

Konuşma becerisi öğretiminin kendisine ayrılan derste bile göz ardı edilmesi dikkat çekici bir durumdur. Genellikle bu ders tamamen kaçınılan, ihmal edilen veya en iyi ihtimalle sıkıcı, ruh ve heyecandan yoksun, mekanik bir şekilde

---

<sup>155</sup> Sını, a.g.e., s.87.

gerçekleştirilir. Öyle ki dili sözlü olarak ifade etmek ruhsuz bir hal almıştır. Öğretim metodu ders anlatmaya dayalı olup ancak öğrenciye konuşması, kendini ifade etmesi ve tartışması için özgürlük tanımazsa sözlü anlatım içi boş, gerçek anlamından uzak, şekilden ibaret bir hal alır.<sup>156</sup>

Arapça dersleri çoğu zaman anlatım metodu ile işlenir. Öğretici dersi okur, anlatır, tercüme eder, soru sorar ve cevabını verir. Arapça ders anlatımı dilsel kavramların ve kelimelerin manalarının ötesine geçmez. Diyalog kurmak, tartışma yapmak, kavramlar ile hayat arasında bağ kurmaya çalışmak imkansızdır. Sorunlardan birisi de Arapça öğretiminin çoğunlukla öğrencinin dili ile veya ara dil ile yapılmasıdır. Bu yüzden öğrencinin Arapça konuşma şevki kırılırken Arapça düşünme, ifade etme ve iletişim kurma imkânı da ortadan kalkar.<sup>157</sup>

### Öneriler

- Eğitim programının hedefleri kullanılacak olan metot ve tekniğe etkide bulunur. Eğer program yabancı dilde yazmayı, okumayı veya çeviri yapmayı hedefliyorsa o zaman kullanılacak metot ve teknik istenen hedeflere uygun olmalıdır. Öğreticinin bunun bilincinde olması, diğer faktörleri de gözetmesi ve içinde bulunduğu eğitim ortamı ve şartlarına göre tekniğini değiştirebilmesi gerekir. Tüm durumlar, şartlar ve hedefler için aynı tekniği kullanması zararlı olacak ve acı sonuçlar doğuracaktır.<sup>158</sup>

- Uygun metodun araştırılması önemli bir husustur. Ancak doğru metodu bulmak kolay değildir. Takip edilen metotlara bakıldığında genellikle geleneksel olduğu, teorik telkinlere ve tercümeyle dayandığı görülür. Dilin bu yönüne verilen önem onu anlama ve uygulama yönünden daha çoktur. Yabancılara Arapça öğretiminde tercümeden uzak durmak en iyi yoldur. Zira sadece Arapça kullanmak

---

<sup>156</sup> Medkûr, a.g.e., s. 8.

<sup>157</sup> Medkûr ve İman Ahmed el-Heridi, **Ta'limu'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne bihâ en-nazariyye ve't-tatbik**, Daru'l-fikri'l-Arabi, Kahire, 2006, s. 59

<sup>158</sup> Hûlî, a.g.e., s. 29-30.

öğrenciyi onu kullanmaya ve öğrenmeye mecbur bırakır.<sup>159</sup> Bu yüzden öğreticinin ara dil veya ana dili kullanmaması ve kullanılmasına izin vermemesi gerekir.

- Öğretim metotlarındaki çeşitlilik ve modern eğitim öğretim stratejileri kullanmak öğrenmeden keyif almayı sağlar, monotonluk ve sıkıcılığı kaldırır. Bu ise öğrencinin konuşmasına olumlu şekilde yansır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılanmada en iyi yöntem ders içeriğinin çeşitli suretlerde sunulmasıdır. Örneğin Giresun Üniversitesi'ndeki öğrencilerden yüzde 58'i konuşma dersinin verilme metodundan memnun değildir. Öğrenciler dersin geleneksel olduğunu ve motive edici olmadığını dile getirmektedirler.<sup>160</sup>

### 3.2.5. Teknikle İlgili Sorunlar ve Öneriler

Öğrencilerin konuşma dersinde zayıf olmasının sebebi olarak konuşmayı motive edici faaliyetleri öne çıkaran ve farklı biçimleriyle ifade etme imkanı veren öğretim teknik ve metotlarından yoksun olmasını görmektedir.

#### Öneriler

- Bilişsel psikoloji alanındaki gelişmeler takip edilmeli ve bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre uygun uygulamalar düşünülmelidir. Ayrıca modern dilleri öğretme tekniklerine ayak uydurmaya ve bunları Arapça konuşma derslerinde kullanmaya çalışılmalıdır.<sup>161</sup>
- Zamanın şartlarına ve öğrencilerin isteklerine uygun olması bakımından modern teknolojinin sınıflarda kullanılması gerekir. Modern teknoloji dilsel ortam bulunmadığı zaman bir alternatif oluşturur ve iyi kullanıldığında sanal bir dil ortamı sunar. Örneğin öğrenciler dil öğrenme sitelerine girebilir ve Türkçe

---

<sup>159</sup> Muhammed Memduh Bedran, **el-Lugatu'l-Arabiyye ve tedrisuha li gayri'n-nâtikîne biha nahve menhêcin li i'dâdi müderrisi'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne biha**, el-Munazzamatu'l-Arabiyye, Tunus, 1992, s. 42.

<sup>160</sup> Hani İsmail Ramadan ve Serkan Abdusselam, **Su'ûbât iktisâbi'l-muhadeseti li gayri'n- nâtikîne bihâ dirâse vasfiyye ala tullâbi Camiati Giresun et-Türkiyye**, Giresun Üniversitesi, s. 23.

<sup>161</sup> Taîme, **Talimu'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne biha fi'l-müctemei'l-muâsir ittichâhât cedîde ve tatbikât lâzime**, el-Munazzamatu'l-İslamiyye, Rabat, 2002, s. 345.

öğrenmek isteyen Arap öğrenciler ile karşılıklı dil değişimi yapabilirler veya Arap akranları ile iletişim için sosyal medyadan faydalanabilirler.<sup>162</sup>

### 3.2.6.Ders İçeriğinden Kaynaklanan Sorunlar ve Öneriler

Bu tür sorunlar ders içeriklerinden bazılarının net bir yönteminin olmaması veya kitabın konuları yabancı dillerin eğitim sırasına uymaması şeklinde görülür. Örneğin kitabın öğrencinin beceriyi kazanması için yeterli alıştırma içermemesi veya ortaokul sekizinci sınıf müfredatında el sanatları ve doğal afetler gibi gereksiz bazı konuların olduğuna tanık olunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ders kitabı yazarlarının öğrencilerin dil ve konuşma seviyesini yükseltmek için istenen seviyede olmadıkları söylenebilir. İmam hatip lisesinden mezun olan ve ilahiyat fakültelerine kabul edilen öğrencilere uygulanan sınavların sonuçları bu öğrencilerin Arapçada kabul edilebilir bir seviyede olmadıklarını göstermektedir. Bu başarısızlığın kullanılan teknik, kaynak gibi, öğretici, öğrenci ve müfredat gibi çeşitli sebepleri bulunmaktadır.<sup>163</sup>

Ancak ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanan dil serilerinden Türkiye'deki üniversitelerde okutulan bazı kitaplarda sayılan eksiklerin yanında kolaylık ve yaygınlık şartlarını gözetmeksizin faydalı ve faydasız birçok kelimenin yer aldığı görülmektedir. Aynı şekilde ders başlıkları ile içerik arasında bağlantının olmaması öğrenci açısından kitabın zor bulunması ile sonuçlanmaktadır. Halbuki kitabın öğretim metodunu belirlemesi, en azından fikir vermesi gerekir. Dolayısıyla kitabın öğretim metodundan öğreticinin de öğrencinin de etkilenmemesi elinde değildir.<sup>164</sup>

### Öneriler

- Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi veren öğreticinin eğitime başlamadan önce veya ders müfredatını hazırlarken öğrencilerin kendi dilinin müfredatını araştırması gerekir. O dilin ses, morfoloji, sentaks, semantik düzeylerini ele alması ve dilin özelliklerini öğrenmesi gerekir. Sonrasında ise bu özellikleri

<sup>162</sup> Ramadan ve Abdusselam, **a.g.e.**, s. 23.

<sup>163</sup> Yusuf Doğan, "Türkiye'de Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2013, C. 17, s. 46.

<sup>164</sup> Naka ve Taïme, **a.g.e.**, s. 14.

Arapça ile karşılaştırması bu sayede iki dil arasındaki ortak ve zıt noktaların belirlenmesi gerekir. Zira öğrencinin Arapça öğrenirken ve konuşurken nerede zorlukla karşılaşacaklarının bilinmelidir. Öğretici Arapçada diğer dillerde olmayan sesleri, yapıları ve kavramları işleyen alıştırmalara daha çok odaklanmalı ve bu tür alıştırmaların sayısını artırmalıdır.<sup>165</sup>

- Müfredat hazırlanırken dil dersi içeriğinin seçiminde yaygınlık, kademelilik, önem ve diğer mühim kriterler açısından bilimsel temellere dayalı olmalıdır
- Üniversite veya okul kütüphanesini öğrencinin rahat ulaşabileceği, seviyelere göre ayrılmış hikâye ve masallarla zenginleştirmek gerekir. Öğrenci bu hikâyeleri öğreticinin gözetimi altında, belirli vakit diliminde okumalıdır.
- Ders müfredatının seviyeleri küçük hacimli olmalıdır. Açıklayıcı renkli çizimlerle desteklenmeli, kelimeler büyük yazı tipi yazılmalı ve hareketleri anlaşılır olmalıdır.
- Kitaba dersin konusuna uygun, sayısı dengeli, amaca hizmet eden, bıkkınlık ve tekrar hissi vermeyen ve yeni teknikler içeren alıştırmalar eklenmelidir.
- Her dersin sonunda bazı zor kelimeler, bazı deyim ve yaygın ifadeler için tek dilli sözlük eklenmelidir.
- Öğrencinin dersi tekrar ederken ulaşabileceği ses dosyalarını içeren bir klasör bulunmalıdır.

### 3.2.7.Öğretici ile İlgili Sorunlar ve Öneriler

Arapçayı konuşan ve yabancı olmak üzere iki Arapça öğreticisi vardır. Her birisinin artı ve eksi yönleri bulunmaktadır. Anadili Arapça olan öğretmenlerde yaygın olan durum Arapça öğretiminde çokça kendi yerel lehçelerini kullanmaları ve doğal bir şekilde bunun öğrenciye de sirayet etmesidir. Okuldaki Arap hocalarının sayısınınca öğrencilerin Arapça dil seviyeleri farklılaşmaktadır. Anadili Arapça olmayan öğreticinin de Arap dili ve Edebiyatı mezunu olması ve eğitim bilimleri

---

<sup>165</sup> Ali el-Kasimi ve diğerleri, *İtticahât hadise fi ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi'l-lugati'l-uhrâ*, Camiatu'd-düveli'l-Arabiyye, S. 22 s. 108.

derslerini almış olması gibi Arapça öğretiminde kullandığı artı yönleri bulunabilir. Ancak yabancı öğretici kendisini Arapçanın inceliklerini vakıf kılacak olan Arap gibi düşünme yetisine kesinlikle ihtiyaç duyar ve duyabilir. Buna örnek olarak Araplar gibi sesleri telaffuz etmesi (çift dilli olup Arapçayı küçükken öğrenenler hariç), bazı kelimelerin farklı bağlamlarda geldiği anlamları açıklayabilmesi, bazı ifadelerin, atasözleri ve deyimlerin kültürel boyutlarını bilebilmesi, bunun yanında dili konuşurken ana dili ile Arapçayı istemsizce birbirine karıştırmaması gibi şeyler sayılabilir. Ancak unutulmamalıdır ki bu Arap olmayan öğretici Araplardan bazı noktalarda daha iyi de olabilir. Örneğin bu noktalar arasında geçmiş tecrübeleriyle Arapça öğrenirken zorlanılan yerleri bilmesi, öğrencilere hazır tecrübelerinden yararlanarak engelleri aşmalarına yardımcı olması sayılabilir.<sup>166</sup>

Türkiye Cumhuriyeti'ndeki öğreticilerin (Türk öğretici) temel sorunu, birçok öğreticinin Arapça dilbilgisini iyi şekilde bilmesi ancak konuşmada iyi olmamasıdır. Zira bu öğretmenler sadece kuralları öğrenmişler ve kendilerini konuşma için cesaretlendirecek ve konuşmayı öğretecek kimseyi bulamamışlardır. Dolayısıyla bu öğretmenler kendileri iyi şekilde Arapça konuşamazken öğrencilere bir ders döneminde Arapça konuşmayı nasıl öğretebilir, kendisinde olmayan bir şeyi nasıl verebilir? Arapça öğretmenleri konuşma dersinin hakkını veriyorlar mı? Bu soruyu Mehmet Soysaldı Türkiye'deki bir grup ilahiyat fakültesi öğrencisine yaptığı ankette sormuş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrencilerden % 73,8'i Arapça öğretiminde konuşma becerisine gereken önem verilmediğini, % 13,7'si ise verildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Arapça eğitiminde konuşma becerisine önem verilmediği kanaatinde dirler. Bu bulgu Arapça eğitiminde büyük bir eksikliği göstermektedir. Çünkü dil öğretimi sadece okumak ve okuduğunu anlamaktan ibaret değildir. Dil öğretimi dört temel dil becerisini geliştirmek üzere yapılmaktadır.<sup>167</sup>

Uzmanlığa gelince, Arap dili ve edebiyatı alanında uzman öğretmenler olduğu gibi (ki bu azdır) uzman olmayan öğretmenler de (çoğunlukla) vardır. Arapça öğretmenlerin çoğunun, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretme konusunda uzman olmadığı, kendi çabaları ile eğitim görevini sürdürdükleri, bir doğrularına karşılık ve

<sup>166</sup> Taîme, **Ta'limu'l-Arabiyye**, s. 353.

<sup>167</sup> Soysaldı, **a.g.e.**, s. 262.

birçok kereler hata yaptıkları görülmektedir. Uzman olmayan öğretmenler, dili konuşan herkesin dili öğretebileceğine dair yaygın ve yanlış bir görüşü savunmaktadırlar. Bu yanlış ve temelsiz bir mantıktır. Aynı durum genel bir eğitim yeterliliğine veya Arapça öğretimi alanında uzmanlığa sahip olmayan bir öğretici için de geçerlidir. Dil öğretimi deneme yanılma mantığı ile yapılan uğraşından ibaret değildir. Dil öğretimi bilim ve eğitim konusunda çalışılmış ve çalışılmaya devam eden teori, deney ve araştırmaları dikkate alan bir bilim ve sanattır.

### Öneriler

- Anadili Arapça olmayanlara Arapça konuşma öğretimine tamamen mekanik olarak değil, yaratıcı bir süreç olarak bakılmalıdır. Eski davranışsal görüşe göre (uyaran-tepki) dil, yaratıcılıktır ve dilin öğretimi, onu ustaca kullanabilen, dilsel estetik değerleri dikkate alan yaratıcı insanlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Yoksa dil sadece mesaj iletimi değildir. Bu yaratıcılık orta ve ileri seviye için mümkündür.<sup>168</sup>
- Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi konusunda uzman olan Arap öğretmenlerden özellikle konuşma derslerinde yararlanmak gerekir.
- Arapça öğreticisinin kuralları, teknikleri, belagati ve meşhur atasözlerini bilmesi gerekir.
- Arapça öğretiminin daha seviyeli bir hale getirilmesi için önce bu eğitimi vermekte olan öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerini artırıp geliştirebilmeleri için Arapçanın konuşulduğu ülkelere gönderilmesi hususunda imkân hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.<sup>169</sup>
- Arapça öğretmenlerinin, Türkiye'de Arapça öğretmekle ilgilenen merkezler tarafından devlet üniversiteleri ile ortaklaşa düzenlenen anadili Arapça olmayanlar için Arapça öğretmenlerini hazırlama kurslarına veya internet aracılığıyla verilen özel kurslara katılmaları gerekir. Ayrıca Arapça öğretmenleri arasında eğitim deneyimlerini paylaşabilecekleri ve karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerini tartışabilecekleri aylık seminerler düzenlenebilir.

<sup>168</sup> Taîme, a.g.e., s. 348.

<sup>169</sup> Soysaldı, a.g.e., s. 8.

- Arapça öğreticilerini üniversitelerdeki yabancı diller bölümlerinden ders almaya sorumlu tutmak gerekir. Bu sayede alandaki modern yönelimleri görmüş olurlar ve kaynağı ister Arapça ister diğer yabancı dillerde olsun öğrendiklerini Arapça öğretimi alanında uygulayabilirler. Zira metodolojinin temelde ortak olduğu değişmez bir gerçektir. Her ne kadar içeriği farklı olsa da yabancı dil öğretim metotları uygulamaları temel prensipleri itibariyle aynıdır.<sup>170</sup>

- Eğer öğretici Türk ise Arap dilinin ve genel kültürünün; eğer Arap ise öğrencilerin sosyal çevresi ve kültürüne aşina ve farkında olması gerekir. Zira bu konudaki yetersizlik öğreticiyi bir şey veremez hale getirir, kendini sürekli olarak bu kültürel boşluğunda hisseder. Öğreticilik mesleği böyle bir durumu kabul etmez.<sup>171</sup>

- Konuşma dersi öğreticisinin dersteeki rolü, konuşmayı yönlendirmek, öğrencileri konuşmaya teşvik etmek ve konuşmayı yönetmektir. Öğrenci dersin odak noktasında olmalı ve öğreticiden daha fazla konuşmalıdır.

- Başlangıç seviyesindeki öğreticinin gerektiğinde öğrencilerle iletişim kurabilmek veya problemlerini anlamak için öğrencilerin dilinde veya kullanılan ara dilde iyi bir yeterliliğe sahip olması gerekir. Başlangıç seviyesindeki tüm öğretmenler için gerekli olan bu niteliğin yanı sıra başlangıç seviyesi Arapça dersi anlatım ve değerlendirme teknikleri konusunda eğitsel ve kültürel altyapıya da sahip olması gerekir. Bu nedenle çok az öğretici başlangıç seviyesi derslerine girmeye gönüllü olur.<sup>172</sup>

- Anadili Arapça olmayanlar için Arapça öğreticisinin güzel ahlak sahibi olması ve öğrenciye dil, ahlak, davranış ve eğitim hususlarında örnek olması gerekir. Zira Türk öğrenciler Arapçayı genellikle dini amaçlarla öğrenmekte ve öğreticiyi de bu yolda bir aracı olarak görmektedir.

- Öğreticinin mesleğine uygun şekilde dış görünüşüne dikkat etmesi gerekir.

---

<sup>170</sup> Taîme, a.g.e., s. 355.

<sup>171</sup> Muhammed İvad et-Tertuti, **İ'dâdu'l-muallim ve te'hiluhu fi'l-medreseti't-terbeviyyeti'l-hadîse**, Amman, <https://www.diwanalarab.com>.

<sup>172</sup> Fâûrî ve Ebu Ameşe a.g.e., s. 490.

### 3.2.8.Öğrenci ile İlgili Sorunlar ve Öneriler

Yabancı dil öğretim programına katılan öğrencilerin eğitimin nasıl olacağına dair birtakım beklentileri bulunur. Söz konusu beklentilerin öğretim metoduna etki etmesi kaçınılmazdır. Bu beklentiler benzer programlardaki geçmiş tecrübeler, gerçek ihtiyaçlar ve eğitim gelenekleri doğrultusunda oluşmaktadır. Öğretici öğrencilerin beklentilerini değiştirebileceği gibi bazen öğretim programına zarar vermeden beklentilerin bir kısmına uyum sağlamak zorunda kalabilir. Örneğin öğrenciler anadillerini kullanmakta ısrar ettiklerinde öğretici de ana dili kullanmak zorunda kalabilir.<sup>173</sup>

Öğrenci konuşma ile meşgul olmadıkça, kendini ve çevresini ifade etmedikçe konuşma becerisinin gelişmesi mümkün değildir. Birçok öğrenci Arapça konuşmayı öğrenmeyi istemesine rağmen çeşitli nedenlerle konuşma etkinliklerine katılmamaktadır. Bunun bazı sebepleri şunlardır:<sup>174</sup>

- a. Konuşmak oturup öğreticiyi dinlemekten veya hayal dünyasına dolaşmaktan daha zordur.
- b. Çoğu öğrenci ilk konuşma girişimlerinde yaşadıkları tereddüt hissinden rahatsız olmaktadır.
- c. Çoğu öğrenci duygusallığından dolayı hata yapmak veya arkadaşları önünde aptal gibi görünmekten hoşlanmamaktadır.
- d. Alay edilme ve başarısızlık korkusu

Öğrenci konuşma dersinde konuya hâkim olmasına ve sınıfta kendi öğreticisi ile rahat ve akıcı bir şekilde konuşabilmesine rağmen bazen karşı tarafı (bu kişi bazen kendi öğreticilerinin dışında bir öğretici, bazen de Arap bir misafir olabilir) anlamının zorluğundan dolayı konuşmada istikrarsız kalmaktadır. Bu sorun konuşma ve dinleme becerilerinde ortaktır. Bu istikrarsızlığın nedeni öğrencinin öğretmeninin sesine, tekniğine alışık olması ve onu benimsemesidir. Bunun gibi öğretici de öğrencisinin dildeki yeterliliğini bildiğinden onun konuşabileceği kelime ve kalıpları seçer.

<sup>173</sup> Hûlî, a.g.e., s. 12.

<sup>174</sup> Naka, a.g.e., s. 179.

## Öneriler

- Öğrendiği dilin kültürüne saygı duymak gerekir. Sahada yürütülen çalışmalar öğrendiği dilin kültürüne saygı duymayan öğrencilerin ne kadar çabalarsa çabalasın dilde ilerleyemeyeceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra Arapçayı iyi öğrenen ise çoğunun İslam kültür ve medeniyetini sevdiğini vurgulamaktadır.<sup>175</sup>

- Öğrencilerin Arap dilinden beklentilerini karşılamak gerekir. Her bir öğrencinin ulaşmak istediği bir hedef vardır. Bu hedef kimi zaman dini, kimi zaman siyasi veya turistik olabilir. Öğrenci dili sadece bu hedeflere ulaşmak için öğrenir. Dolayısıyla başarılı bir öğretici ders içeriklerini ve aktivitelerini öğrencilerin ilgisini çekmek ve önem vermelerini sağlamak için onların eğilimlerine göre belirlemelidir. Eğitim psikolojisi alanındaki bilim insanları öğrenmenin bir koşulu olan dikkatin, eğitim içeriğinin öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı, tutkularına ve hobilerine ne ölçüde hizmet ettiği ile yakından ilgili olduğuna dikkat çekmektedirler.<sup>176</sup>

- Dil öğrencisinin konuşma arzusu gerçek bir istektir. Ancak konuşmanın önündeki psikolojik ve sosyal engeller de aynı ölçüde gerçek ve somuttur. Öğreticinin en çok bu tür teşvik edilmeye ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgilenerek sorunlarını aşmalarına yardımcı olması gerekir. Ayrıca öğreticinin özellikle konuşma dersindeki heyecan ve coşku ile başarı arasında sıkı ilişki olduğunun farkında olması gerekir. Öğrencinin hata yapmaktan korktuğu için cevap vermekten çekindiği sınıfta konuşma yetisi gelişmez. Öğrenciye gelen güven ve hataya aldırılmama duygusunun öğreticinin onayı ve güzelleme sözleri ile rahat ve stressiz bir atmosfer yaratması ile desteklemesi gerekir. Öğretici bazı şeyleri açıkça dile getirmeli, örneğin dili yanlış telaffuz ettiklerinde gülmenin kaçınılmaz olacağını, deneme ve yanılma yaparak konuşmanın daha kolay öğrenileceğini öğrencilere belirtmesi gerekir.<sup>177</sup>

- Öğreticinin sesine alışma ve başkası ile konuşamama sorunu için ise öğreticinin derslerde farklı seslere alıştırmaları gerekir. Metinleri sadece kendi sesi ile

<sup>175</sup> Hûlî, **a.g.e.**, s.139.

<sup>176</sup> Kasimi ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 112.

<sup>177</sup> Naka, **a.g.e.**, s. 160.

okumamalı başka ögreticilerden de seslerini kaydederek veya sınıfa metni okuması için davet ederek yardım almalıdır. Bu teknik öğrenciye anlama melekesi kazandırırken neticesinde konuşmanın sürekliliğine vesile olur.<sup>178</sup>

- Konunun içerisinde müteradif kelimeler kullanmak öğrencinin kelime dağarcığını artırırken iyi bildiğini düşündüğü bir konuda farklı bir öğreticiden farklı kelimeler duyduğunda şaşırmasın.

- Öğrencinin fasih Arapça medya kanallarını dinlemesi, bu sayede Arapçayı sevmesi ve yakınlık duyması gerekir. Dinleme öğrencinin Arapçayı en kapsamlı şekilde öğrenmesine yardımcı olan uygulamalardan birisidir. Aynı şekilde öğrencinin sınıftaki okudukları ile yetinmeyip kolaydan zora doğru farklı alanlarda Arapça kitaplar okuması gerekir. Bu kitapları öğreticinin tavsiyesi ile seçmeli ve konuşma dersinde gördüklerini kullanmayı ihmal etmemelidir.

- Türk öğrencilerin ana dili Arapça olmayan diğer öğrencilere göre ayrıcalığı dillerinde kullanılan çok sayıda Arapça kelime bulunmasıdır. Öğreticinin özellikle başlangıç seviyesinde bu kelimeleri göstermesi, Türkçede de bulunduğunu ifade etmesi, üzerinde durarak öğrenciyi konuşmada kullanmaya teşvik etmesi gerekir.<sup>179</sup> İleri seviyelerde bu kelimelerin gösterilmesi ise konuşmada ilerlemelerini sağlar.

- Öğretmen, öğrencinin cümledeki bir kelimeyi söyleyemese bile konuşmaya devam etmesi konusunda ısrarcı olmalı, kelimenin unutulması durumunda öğrencilerin önceden bildiği bir kelimeyi kullanmalıdır. Örneğin öğrenci kayıp/مفقود kelimesini unutursa öğrenci cümleyi veya konuyu tamamladıktan sonra öğrencilere hangi kelimenin eksik olduğunu ve anlamı hangi kelimenin tamamlayabileceğini sorar. Bundaki amaç öğrencinin hata yapma korkusunu yenmesini sağlaması, konuşmaya motive etmesi, anadilinde konuşmasını engellemesi ve kayıp kelimenin öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanılmasıdır.

- Öğrencilere sınıf içi ve dışında teneffüslerde, arkadaşlarıyla öğretmenleriyle Arapça konuşması hususunda tavsiye verilmelidir. Teneffüsler eğer

---

<sup>178</sup> Karim Farouk el-Kholi, "Arapça Öğretiminin Problemleri ve Çözüm Yolları", **Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 32, 2011, s. 190-191.

<sup>179</sup> Türkçede bulunan Arapça asıllı kelimeleri toplayan en iyi kaynaklardan birisi Süheyl Saban'ın Mu'cemu'l-elfâzi'l-Arabî eseridir.

öğretmen iyi kullanırsa öğrencinin bir şeyler öğrenmesi için en önemli zaman dilimleridir. Okul dışında ise bazı kalıpları günlük hayatta kullanmaya çalışır. Örneğin evdeki eşyaları ve yolda gördükleri şeylerin isimlerini sayması, saatleri Arapça söylemesi gibi eylemler bilgi dağarcığının yerleşmesini sağlar ve ileri seviyelerde Arapça düşünme derecesine ulaşmasına katkıda bulunur.

- Öğretmen başarısızlığı kendisine yüklememelidir. Öğrencilerden birisinin konuşması kötü olabilir ve hatta imkânsız gözükebilir. Bu durumda öğretmen kendisini kötü addetmemeli, denemeye, ilgilenmeye devam etmelidir. Başarı ancak bu sayede mümkün hale gelir.<sup>180</sup>

- Öğretmen sınıfta sürekli hareket halinde olmalı, bir grup öğrenciyle ilgilenip diğerlerini ihmal etmemelidir. Bu davranış öğrencilerin kendisini takip etmesini ve derse katılımlarını destekler.

### 3.2.9.Eğitim Programının Süresi ile İlgili Sorunlar ve Öneriler

Eğitim programı için belirlenen süre programın seyrinde ve sonucunda önemli bir faktördür. Türkiye’de iki program türü öne çıkmaktadır. Birincisi imam hatiplerdeki eğitim programı, diğeri ise ilahiyat fakültelerinin hazırlık sınıflarında ve dil merkezlerinde uygulanan yoğunlaştırılmış eğitim programıdır. İki program arasında önemli farklar bulunmaktadır. Bu farklar tablo üzerinde şöyle gösterilebilir.<sup>181</sup>

	Okul Programı	Yoğunlaştırılmış Program
-Ders Saati	Haftalık 2 saat ders vardır.	Genellikle günlük 5 veya 6 saat ders yapılır
-Amaç	Yabancı dil eğitiminde çeşitli amaçlar içerir. Belirlenen süre	Süre baskısına göre sadece konuşma veya okuma becerisine önem vermek gibi kısmi

<sup>180</sup> Tertuti, a.g.e.

<sup>181</sup> Hûlî, a.g.e., s. 30.

	kapsamında genellikle farklı becerileri içerir.	becerilere odaklanılır.
-Motivasyon	Okul programında öğrencinin yabancı dil öğrenmesi zorunludur.	Öğrenci bu yoğun programı ya kendisi seçer veya önceden böyle bir programla karşılaşacağını bilir.
-Yaş	Yaş genellikle eğitim yaşıyla bağlantılıdır.	Öğrenciler genellikle yetişkindir. Lise eğitimini bitirmiş, üniversiteye girmek, görev almak veya dil öğrenmek için hazırlık okurlar.

Tablo 5:Türkiye'deki Okullarda Arapça Öğretiminin Karşılaştırılması

Yukarıda bahsedilen farklara bakıldığında öğretim programı için belirlenen sürenin öğretimin sonucunda doğrudan veya dolaylı etkisi bulunmaktadır. Haftalık iki saatlik programın karşılığında yoğunlaştırılmış programda 30 saat ders verilmesi, bir sene yoğun Arapça eğitiminin 15 sene okul eğitimine denk geldiği anlamına gelmektedir. Okulda verilen kısa süreli Arapça öğretiminde öğretmen öğrencilere sadece az sayıda ve basit kelime ve kalıpları öğretebilir. Öğrenciler de anadiline tercüme edilen bu kelimeleri ezberler. Öyle ki Arapça programındaki bu yanlış sistemden dolayı dilin zor olduğu sonucuna varılır. Yoğunlaştırılmış programın öğrencilerinin durumu ise süre açısından imam hatiplerden daha iyidir. Ancak ders içeriğinin yoğun olması konuşma dersine ve etkinliklerine gereken vaktin ayrılmamasına neden olur. Bu yüzden ders müfredatını bitirebilmek için bir yarış halinde olurlar.

### Öneriler

- Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi programında konuşma dersinden istenen neticeye ulaşmak için dersler haftalık 8 veya 10 saatten az olmamalıdır.

- Konuşma dersi için ayrılan saatlerin belirlenmesi gerekir.
- Haftalık ders saatlerinin haricinde takviye dersler veya destek kursları gibi ihtiyaca göre ek saatler konulmalıdır.

### 3.2.10.Eğitim Ortamı İle İlgili Sorunlar ve Öneriler

İmam hatip okullarında ve üniversitelerdeki hazırlık sınıfındaki öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlar sınıf büyüklüğü ve öğrenci sayısının fazlalığıdır. Bu yüzden öğretmenin öğrencileri takip etmesi zor hale gelmekte veya zaman kaybına neden olmaktadır. Bu ise istenen sonuçları etkilemekte ve öğrencilerin konuşma becerisinde ilerlemesini engellemektedir.

#### Öneriler

- Öğrenci dil merkezine ayağını attığı ilk günden itibaren her yönüyle Arapça ile kuşatılmalıdır. Tabelalar Arapça yazılmalı, sınıfta, kütüphanede veya yemekhanede öğrencilere tüm direktifler Arapça verilmelidir.<sup>182</sup>
- Teknik seçimine önem verilmelidir. Küçük sınıflarda başarılı olan bazı teknikler büyük sınıflarda başarı sağlamayabilir. Büyük sınıflarda toplu tekrar gibi tekniklerin kullanması zorunlu olabilir.<sup>183</sup>
- İmkân oldukça sınıf dışı etkinliklere önem verilmelidir. Örneğin yiyecekler dersi yemekhanede, spor türleri dersi spor salonunda veya okulun bahçesinde verilebilir. Bu şekilde bilgilerin somut olarak alınması öğrencinin anlamasını kalıcı hale getirir ve ders hakkında konuşmaya ve sorgulamaya teşvik eder, sınıfın atmosferinden ve kurallarından uzaklaşmasını sağlar.
- Öğrencinin konuşurken ayağa kalkması veya tahtaya çıkması gerekmez, aksine oturarak konuşması ona ifade özgürlüğü verir. Öğretmenin ise ayakta konuşması diyaloga canlılık verip öğrencilerde ne kadar ilgili olduğuna dair bir izlenim uyandırırken; oturarak konuşması diyalogun sönük geçmesine neden olur.<sup>184</sup>

<sup>182</sup> Taîme, **a.g.e.**, s. 350.

<sup>183</sup> Hûlî, **a.g.e.**, s. 29.

<sup>184</sup> Fâûrî ve Ebu Ameşe, **a.g.e.**, s. 491.

## SONUÇ

Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde çok sayıda metot, teknik ve araç olduğu görülmektedir. Ancak bunların her birisinin kendine has özellikleri bulunduğu halde öğretim programları açısından bazısının uygun olduğu bazısının da uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Başarılı bir öğretici, öğrencinin yaşına, psikolojik ve kültürel durumuna, eğitim amacına ve kendisine ayrılan zaman ve yere göre eğitim programı için etkili olan metot, teknik ve araçları seçen ve dersi kolaylaştırmak için en etkili yöntemi üretendir. Öğretici, eğitimin odak noktası ve öğretim programının temelidir. Öğretim için uygun olanı belirlemede öğreticinin sorumlulukları büyüktür. Öğretim metotlarındaki çeşitlilik ve modern stratejilerin kullanımı monotonluğu ve bıkkınlığı önlemeye ve öğrenirken eğlendirmeye katkıda bulunur. Bu ise öğrenci başarısına ve konuşma becerisinin kazanılmasına olumlu olarak yansır. Düzeyleri farklı olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamanın en iyi yolu ders içeriğinin çeşitli şekillerde sunulmasıdır. Arapça'yı her konuşan kişi Arapça öğretme yeterliliğine sahip değildir. Bunun gibi anadili Arapça olanlara Arapça öğreten kişinin uzmanlaşmadan ve yetkin hale gelmeden anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmesi de uygun değildir.

Arapça öğrenilmeden Arap dilinin edebi, kültürel, sosyal ve herhangi bir yönünün tam olarak öğrenilmesi mümkün değildir. Bunun gibi öğrenci ile öğretici arasındaki iletişim dilinin de Türkçe olması veya ara dil kullanılması da yanlıştır. Arap edebiyatı veya belagat derslerinin Arapça bilmeyen, dil duygusu gelişmemiş ve bu konuları anlamalarına yardımcı olacak bir dil birikimine sahip olmayan öğrencilere öğretilmesi de anlayacağımız bir durum değildir. Özellikle de nakd ve belagat konuları tahlil ve edebî zevke dayandığından başka bir dile tercüme ile veya ara dil kullanarak değil sadece Arap dili ile ve de onda yetkin olmakla anlaşılabilir.

Tüm bu sayılanların yanı sıra öğrencilerin konuşurken rahat olmaları, sert, tiz, ve bağırarak konuşmaktan kaçınmaları gerektiğinin öğretilmesi, sesi kontrol etmeyi ve bunun için diksiyon alıştırmaları yapması gerekir.

Her dil gibi Arap dilinde de dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde dört beceri bulunmaktadır. Bunlar dil iletişiminin temel taşlarıdır ve her bir beceri diğeri

ile etkileşim halindedir. Bir yabancı dili öğrenmedeki amaç şüphesiz o dili konuşanlarla iletişim kurmak ve o dili konuşmaktır. Konuşma becerisinin, dil birikiminin, ezberlenen kelime ve kalıpların artırılmasının önemi de buradan ileri gelmektedir. Öğretici konuşmayı sadece konuşma dersleriyle sınırlamayıp dilin tüm dallarında konuşmaya önem verebilir. Dil öğrenen ilgili öğrencilerle bir araya gelinen her bir ortam konuşmayı öğretmek ve geliştirmek için bir fırsattır. Ancak hiçbir dil becerisi diğeri için ihmal edilmemelidir. Zira dinleme becerisi olmadan konuşma becerisinin, okuma becerisi olmadan yazma becerisinin öğretilmesi mümkün değildir.

Gramer dil becerilerini öğrenmek için zorunlu bir şeydir. Gramer öğretiminin zorlukları, bu sorun görmezden gelinerek çözülecek veya üstesinden gelinecek bir durum değildir.

Yabancı dil öğretim metotlarına, özellikle de konuşma ile ilgili olanlara bakıldığında öğreticinin derslerdeki rolünün öne çıkan en önemli fark olduğu görülür. Klasik metotlarda öğreticinin eğitimin merkezinde olduğu öğrencinin ise herhangi bir katılıma sahip olmayan olumsuz bir alıcı konumundadır. Modern metotlar ise öğrenciyi eğitim faaliyetinin odak noktası haline getirirken öğreticiyi ise bir rehber ve yönlendirici olarak görür.

Öğretici açısından bakıldığında eksiksiz ve bütün eğitim koşullarına uygun bir metot bulunmaz. Buradan hareketle öğreticinin herhangi bir metotla sınırlı kalmaması, her metodun kendi içinde bulunduğu duruma uygun olan yönünü alması ve uygun öğretim yöntemini seçmesi gerekir. İfade edilen metotlardan çoğunu birleştirmek suretiyle yararlanmak, herhangi bir seviyede ve herhangi bir aşamadaki bir becerinin veya beceri bölümünün öğretiminde kullanılan metottaki bir etkinliği kullanmak mümkündür. Her bir metot belirli amaçlara hizmet eder ve herhangi bir aşamada yer alan dil becerilerinden bir tanesini bir yöntem dâhilinde öğretmek için uygundur.

Tekniğin eğitim metodunu tamamladığı ve ders içeriğini desteklediğinde şüphe yoktur. Bu yüzden tekniğin metotla uyumlu olması ve onu tamamlayıcı olması gerekir. Belirli bir üsluba itibar edip diğerlerini göz ardı etmek imkansızdır. Aynı şekilde tüm öğretim şartlarına uyan bir teknikten de söz edilemez. Öğreticinin imkan ve şartlara göre tekniği seçmesi gerekir.

Arapça öğrenme ve öğretme hususunda öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar gerçek sorunlardır ve müfredat, metot, teknik, zaman ve kendisi için uygun olan ve dilde ilerlemesine yardımcı olacak öğretmen seçimindeki hataların sonuçlarıdır. Sorunlara etkili çözümler bulunabilmesi için öncelikle sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Arapça öğretiminde, özellikle de konuşma becerisinde karşılaşılan sorunlar; ses ve anlam gibi Arap dilinin doğasıyla ilgili olanlar, bunun yanı sıra dille ilgili olmayıp öğretmen, öğrenci, mekan kaynaklı olanlar ve eğitim yöntemi kapsamında metot, teknik gibi öğrenciye bilgi aktarımıyla ilgili olanlar şeklinde sıralanabilir.

Ana dili Arapça olmayan öğrencilerin ve Arapçayı öğreten öğretmenlerin, eğitim şart ve koşullarına uygun metot, yöntem ve araçları seçerken ve Arapça öğrenen öğrencilerin konuşmalarını engelleyen problem noktalarını belirlerken bu çalışmadan faydalanmaları temenni edilmektedir.

## KAYNAKÇA

- ABDULAZİM**, Abdulazim Sabri (2016). **İstiraticiyâtü't-tedrîs ve'l-enşîati't-terbeviyyeti fi'l-müessesâti't-terbeviyyeti'l-hadîse**, Kahire: el-Mecmuatu'l-Arabiyyetü li'n-neşr.
- ABDULAZİZ**, Nasîf Mustafa (1983). **el-El'âbu'l-lugaviyye fi ta'limi'l-lugati'l-ecnebiyye**, Riyad: Daru'l-merih.
- ABDULMEVCUT**, Muhammed ve diğerkleri (1981). **Tarâiku tedrisi'l-lugati'l-Arabiyye**, Mısır: Daru's-sekaf.
- ABS**, Muhammed Subhi ve diğerkleri, **Silsiletü'l-lisan**, Abu Dabi: Merkezü'l-lisâni'l-ümm.
- AKBAŞ**, Yaşar Fatih (2020). **Kısmî Farklılık İçeren Lafzî Müteşâbih Ayetlerin Belâgat İlmi ve Filolojik Açından Değerlendirilmesi**, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- ALYÂN**, Ahmed Fuad (1992). **el-Mehârâtü'l-lugaviyye mahiyatuh ve turûku tedrîsih**, Daru'l-Müslim.
- BEDRAN** Muhammed Memduh (1992). **el-Lugatu'l-Arabiyye ve tadrîsuha li gayri'n-nâtikîne bihâ nahve menhecini li i'dâdi müderrisi'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne bihâ**, Tunus: el-Munazzamatu'l-Arabiyye.
- BROWN**, Douglas (1994). **Usûsu taallümi'l-luga ve ta'lîmihâ**, Çeviren Abduh er-Racihi, Beyrut: Daru'n-Nehda el-Arabiyye.
- CABİR**, Cabir Abdulhamid (1999). **İstiraticiyâtü't-tedris ve't-teallum**, Kahire: Daru'l-fikri'l-Arabi.
- CELUB**, Semir (2017). **el-Vesâilu't-ta'limiyye**, Ürdün: Dar mine'l-muhit ile'l-Halic.
- CEVHER**, Nasruddin İdris. **Mekâl tarâiki tedrîsi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi gayriha**, Endonezya: <http://lisanarabi.net>.
- DOĞAN**, Candemir (2009). **Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri**, Kişisel Yayınlar.

- DOĞAN**, Yusuf (2013). “Türkiye’de Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2013, C. 17.
- EBU AMEŞE** Halid (2017). **ed-Deflü’t-tedrîbi fi tedrîsi mehârâti’l-lugati’l-Arabiyye ve anâsiriha li gayri’n-nâtikîne biha en-nazariyye ve’t-tatbîk**, Riyad: Dar Vucûh.
- ENİS**, İbrahim ve diğerleri (2004). **el-Mu‘cemu’l-vasît**, Kahire: Mektebetü’ş-şarki’d-devliyye,.
- ESAD**, Dalyâ Mufid (2015). **Tedrisu’l-lugati’l-Arabiyyeti li gayri’n-nâtikîne bihâ dirâse meydâniyye fi meahidi’l-lugati’l-Arabiyye li gayri’n-nâtikîne bihâ**, Yüksek Lisans Tezi, Dımeşk Üniversitesi.
- EYYUB**, Abdurrahman (1969). **el-Arabiyyetu ve lehcâtuhâ, Mahedü’l-buhûs ve’d-dirâsâti’l-Arabiyye**, Kahire.
- FAÛRÎ**, Avni ve **ABU AMEŞE** Halid (2005). “Ta‘limu’l-Arabiyyeti li’n-nâtikîne bi gayriha müşkilât ve hulûl el-Câmiatu’l-Urdunniye nemuzecen”, **Dirasatu’l-ulumi’l-insaniyye ve’l-ictimaiyye**, C. 32, S. 3.
- FEHMÎ**, Abdusselam (1985). **Kitâbu nisâbi’s-sıbyân ve mesîratu sitteti kurûn fi ta’limi’l-lugati’l-Arabiyye lil-Müslimîn gayri’n-nâtikîne bihâ**, Mekke: Câmiatu Ummu’l-Kura.
- FEVZAN**, Abdurrahman bin İbrahim (2010). **İdâat li muallimi’l-lugati’l-Arabiyye li gayri’n-nâtikîne biha**, Mevkiu’l-Arabiyye li’l-cemi.
- FUTUH**, Muhammed Muhammed Sa’dat ve **MADÎ’-L-HARBÎ** Hayya Turki, **İstihdâmu istiraticıyyâtu’t-teallumi’t-teâvuni fi idâratı’l-kâati’d-dirâsiyye**, [www.alukah.net](http://www.alukah.net).
- HABİBÎ**, Ali Abdulmuhsin (2000). **Deflü muallimi’l-Arabiyyeti li’n-natikine bi gayrihâ**, 1. Baskı, Riyad: Dâr Vücuha, li’n-neşr.
- HALİFE**, Esmâ (2017) “Tarâiku tedrîsi’l-lugati’l-Arabiyye vifka’l-menheci’l-kadim ve’l-hadis”, **Cusûru’l-mârife**, Cezayir.
- HALLAK**, Ali Sami (2010). **el-Merci’ fi tedrîsi mehârâti’l-lugati’l-Arabiyye ve ulûmihâ**, Lübnan: el-Muessetu’l-hadîse li’l-küttâb.
- HATIR**, Mahmud Ruşdi ve diğerleri (1998). **Tarâiku’t-tedrîsi’l-lugati’l-Arabiyyeti ve’t-terbiyyeti’d-dîniyyeti fi dav’il-itticahâti’l-hadîse**, Kuveyt: Muessesetu’l-kutubi’l-câmiyye.

- HAYRUNNİSA**, *İstihdâmu uslubi fekkir zavic nakiş fi ta'limi mehâratı'l-keîâm*, Yüksek Lisans Tezi, Camiatu Mevlana Malik İbrahim, Endonezya.
- HİLE**, Muhammed Mahmud (2001). *Tiknulüciyyâ't-ta'lim beyne'l-kavl ve'l-mumârese*, Amman: Daru'l-mesîre.
- HÛLÎ**, Mahmud Ali (2000). *Esâlibu tederîsi'l-lugati'l-Arabiyye*, Ürdün: Daru'l-felah li'n-neşr.
- İBRAHİM**, Fadıl Halil (2010). *el-Medhal ilâ tarâiki't-tederîsi'l-âmme*, Musul: Dar İbnü'l-Esîr.
- KAHN** Emin ve **HENİYYE** Lina (1999). "Eseru istihdâmi'd-drama't-ta'limiyye fi tederîsi kavaidi'l-lugati'l-Arabiyye fi tahsilâti tâlibati's-sâffi'l-âşir", *el-Mecelletu'l-Ürdûniyye fi'l-ulûmi ve't-terbiye*, C. 5, S. 3.
- KAHTÂNÎ**, Sa'd bin Muhammed (2019). *İtticâhât hadîse fi ta'limi'l-Arabiyye lugaten sâniye*, Riyad: Dar Vücûh li'n-neşr ve't-tevzi'.
- KAMERUDDİN**, Muhammed İvan. *İstiraticiyetu ta'limi mehâratı'l-keîâmî alâ tarîkati'l-intikâiyye*, Yüksek Lisans Tezi, Endonezya.
- KASİMÎ**, Ali el- ve diğeri. İtticâhât hadîse fi ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi'l-lugati'l-uhra, *Camiatu'd-düveli'l-Arabiyye*, S. 22.
- KHOLÎ**, Karim Farouk (2011). "Arapça Öğretiminin Problemleri ve Çözüm Yolları", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 32.
- KOMİSYON** (2017). *Delil Tatbîkî li muallimi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi gayriha*, 3. Baskı, İstanbul: Akdem Yayınları.
- KÖÇEK**, Kevser Huseyn, *İtticâhât hadîse fi'l-menâhic ve turûki't-tederîs*, Kahire: Âlemu'l-kutub.
- KUDÂT**, Mahmud Ayid ve diğeri (2015). "Eseru'l-lugati'l-ümî fi ta'limi'l-lugati's-saniye", *Mecelletu Dirâsât*, C. 42.
- KÛRA**, Ali Abdussemmi ve diğeri (2013), *el-istiraticiyatu'l-hadise li talimi ve taallümi'l-luga*, Beyrut: Müessesetu'l-intişar el-Arabi.
- MANSUR**, Abdulmecid Seyyid Ahmed (1982). *Seykuluciyetu'l-vesâili't-ta'limiyye ve vesâilu tederîsi'l-lugati'l-Arabiyye*, Riyad: Daru'l-maarif.
- MEDKÛR** ve **HERİDÎ** İman Ahmed (2006). *Ta'limu'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne biha en-nazariyye ve't-tatbîk*, Kahire: Daru'l-fikri'l-Arabi.

- \_\_\_\_\_, Ali Ahmed (2010). **Tedrîsu funûni'l-lugati'l-Arabiyye**, Kahire: Daru'sh-Şevâf.
- MUHAMMED**, Ivad Ahmed Udrub (2018). "Tarâiku ta'limi'l-muhâdese ve esâlîb takvîmuha fi bernâmeçi ta'limi'l-Arabiyyeti li'n-natikine bi gayriha", **Mecelletu'l-kırâe ve'l-ma'rife**, Câmîatu Aynu'sems.
- MURİB**, Nesrin (2007). **Muhadaratu'l-vesâili't-terbeviyye edâtun em hâcetun**, Lübnan: Câmîatu'l-Cenan, 24.01.2007.
- MUSTAFA**, Afâf Osman (2014). **İstiraticiyâtut'tedrîsi'l-fa'âl**, İskenderiye: Daru'l-vefa.
- MÜCAVİR**, Muhammed Salahuddin (1980). **Tedrisü'lugati'l-Arabiyye bi'l-merhaleti'l-ibtidâiyye**, 3. Baskı, Kuveyt: Daru'l-kalem.
- NAKA**, Mahmud Kamil (1985). **Ta'limu'l-lugati'l-Arabiyyeti li'n-nâtikîne bi lügatin uhra usûsuhu medahiluhu turûku tedrîsihi**, 1. Baskı, Mekke: Camiatu Ummü'l-kurâ.
- RABABİA** İbrahim ve **HABAŞİNE** Kuteybe, "Eseru istihdami'd-drama't-ta'limiyye fi tenmiyyeti mehârati't-tehaddüs ve tahsinu't-tahsil leda talebeti'l-lugati'l-Arabiyye li'n-natikine bi gayriha", **Dirasâtu'l-ulûmi'l-insâniyye ve'l-ictimâiyye**, C. 42, S. 3.
- RAMADAN**, Hani İsmail (2017). "Talimu'l-muhadeseti li gayri'n-natikine bi'l-Arabiyyeti el-ehdaf es-suûbat-el-istiraticiyat", **el-Mecelletu't-terbeviyye**, **Camiatu'l-Kuveyt**, C. 31, S. 123.
- \_\_\_\_\_, Hani İsmail ve **ABDUSSELAM** Serkan. **Su'ûbât iktisâbi'l-muhâdeseti li gayri'n-nâtikîne biha dirâse vasfiyye alâ tullâbi Câmîati Giresun et-Türkiyye**, Girseun Üniversitesi
- \_\_\_\_\_, Hani İsmail ve diğeri (2019). **el-Arabiyyetu li'n-nâtikîne bi gayriha el-hâdır ve'l-mustakbel**, Ebhâsu'l-mu'temeri'd-devliyyi'l-el-evvel, Giresun Üniversitesi.
- SÂBÂN**, Süheyl (2005). **Mu'cemu'l-elfâzi'l-Arabiyye**, 1. Basım, Suudi Arabistan: Camiatu Muhammed bin Suud.
- SELİTİ**, Firas (2015). **İstiraticiyatu't-tedrisi'l-muasıra**, Ürdün: Alemu'l-kutubi'l-hadîs.

- SİDDİK**, Ömer ve diğerleri (2015). **Vesikatü binai menheci ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne biha**, Mekke: Matâbii Câmiatu Ummu'l-kura.
- SÎNÎ**, Mahmud İsmail (1981). **Vekâyi' nedvâti ta'limi'l-lagati'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne biha**, Mektebu't-terbiyeti'l-Arabi li düveli'l-Halîc.
- SOYSALDI** Mehmet (2010). "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", **Ekev Akademi Dergisi**, (Güz 2010), S. 45.
- ŞAHİN**, Abdulhamid Hasan (2010). **İstiraticiyâtü't-tedrisi'l-mutekaddime İstiraticiyâtü't-teallum ve enmâti't-teallum**, Mısır: Camiatu'l-İskenderiyye.
- ŞANTÎ**, Muhammed Salih (1995). **el-Mehârâtu'l-lugaviyye medhal ilâ hasâisi'l-lugati'l-Arabiyye**, 3. Baskı, Daru'l-Endelüs.
- ŞÂYİ'ALÎ**. "Ta'limu'l-lugati'l-Arabiyyeti li gayri'n-nâtikîne biha beyne's-suhûle ve's-su'ûbe", **Mecelletu'd-dirâsâti'l-Arabiyye**, Riyad, C. 41, S. 4.
- TAÎME**, Ruşdî Ahmed (2002). **Ta'limu'l-Arabiyye li gayri'n-nâtikîne biha fi'l-muctemei'l-muâsır ittichâhât cedîde ve tatbîkât lâzime**, Rabat: el-Munazzamatu'l-İslamiyye,.
- \_\_\_\_\_, Ruşdî Ahmed (1986). **el-Merci' fi ta'limi'l-lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi lugâtin uhrâ el-menâhic ve turuku't-tedris**, Mekke: Câmiatu Ummu'l-kurâ,.
- TAVALİBE**, Hadi ve diğerleri (2010). **Tarâiku't-tedrîs**, Amman: Daru'l-mesire.
- TERTUTÎ**, Muhammed İvad. **İ'dâdu'l-muallim ve te'hîluhu fi'l-medreseti't-terbeviyyeti'l-hadîse**, Amman, <https://www.diwanalarab.com>
- ULEYMAT**, Muhammed Ali (1991). **el-İtticâhâtu'l-hadîse fi't-ta'limi ve't-tedrib ve'l-idâra**, Amman: Daru'l-huce.
- USAYLÎ**, Abdulaziz İbrahim (2002). **Esâsiyyâtü ta 'lîmi'l-lugati'l-Arabiyyeti li'n-nâtikîne bi lugâtin uhrâ**, Suudi Arabistan: Câmiatu Ummu'l-kurâ.
- VERSTEEGH**, Kees (2007). "Arap Dili Öğretiminin Tarihçesi", Çeviren: Muhammet Günaydın, **İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**.
- YUSUF**, Mahir İsmail Sabri Muhammed (2010). **el-Medhal li menheci ve turûki't-tedrîs**, Riyad: Mektebetu's-şakri.