



**İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM ETKİNLİKLERİYLE
ARAPÇA ÖĞRETİMİ**

Melek Balık

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Melek

Soyadı : Balık

Bölümü : Arapça Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: : İletişimsel Yaklaşım Etkinlikleriyle Arapça Öğretimi

İngilizce Adı: : Teaching Arabic with Communicative Approach Activities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Melek Balık

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Melek BALIK tarafından hazırlanan “İletişimsel Yaklaşım Etkinlikleriyle Arapça Öğretimi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Musa YILDIZ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Celal Turgut Koç

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Osman Düzgün

Mütercim Tercümanlık (Arapça) Anabilim Dalı
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: / /2019

Bu tezin Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yoğun ve uzun geçen çalışmam sürecinde benden desteğini esirgemeyen ve bana deneyimleriyle yardımcı olan değerli hocam Prof. Dr. Musa Yıldız'a teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileri için Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin hocama, Doç. Dr. Celal Turgut Koç hocam ve Doç. Dr. Osman Düzgün hocama çok teşekkür ederim.

Araştırmamın başlangıcından itibaren beni sabırla destekleyen yalnız bırakmayan değerli anneme, babama ve kız kardeşime çok teşekkür ederim.

Bu çalışma sürecinde bana yol gösteren, cesaretlendiren tanıştığımız günden bu yana varlığından güç aldığım sevgisi ve desteği ile daima yanımda olan, hayatı paylaşmaktan onur ve sonsuz mutluluk duyduğum sevgili eşim Mesut Balık'a yürekten teşekkür ederim.

**İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM ETKİNLİKLERİYLE ARAPÇA
ÖĞRETİMİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Melek Balık
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim, 2019

ÖZ

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, öğretimde uygulanan modern yaklaşımlar, sınıf içi etkinlikler, kullanılan öğretim materyalleri, öğretmen ve öğrenci rolleri ile doğrudan bağlantılıdır. Etkili bir yabancı dil öğrenmenin en temel ilkesi, insanda var olan dört temel dil becerisini kullanabilmektir. Bu dil becerileri ders materyalleri aracılığıyla öğretmen ve öğrenci tarafından uygulandığında, dilin etkin bir şekilde kullanılmasına fırsat vermektedir. Bu gelişmeler çerçevesinden baktığımızda içinde bulunduğumuz zaman dilimine kadar yabancı dil öğretimi hakkında birçok değişikliklerin yaşandığını görmekteyiz. Hedef dili etkin kullanmayı amaçlayan İletişimsel Yaklaşım, öğrencinin bir dili nasıl öğreneceğine dair bilgileri kapsayan, öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli sınıf etkinliklerini, öğretmen ve öğrenci rollerini içeren bir dizi ilkeler olarak tanımlanır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dinleme-konuşma, okuma-yazma şeklinde sıralanan dört temel dil becerisi edinimini kazandırmak için İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımı incelenmiş öğretim ortamında uygulanacak sınıf içi etkinliklere uyarlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, ilgili araştırmalar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde; yöntem hakkında bilgiler paylaşılmıştır. Üçüncü bölümde, dil öğretimine genel bir bakış çerçevesinde yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Arapça öğretimi hakkında bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde ise İletişimsel Yaklaşım, yabancı dil öğretim teknikleri, dört temel dil becerisi öğretim teknikleri ve etkinliklere yer verilmiştir. Beşinci bölümde, sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : İletişimsel yaklaşım, Arapça dil becerileri, Sınıf etkinlikleri
Sayfa Adedi : 179
Danışman : Prof. Dr. Musa YILDIZ



**TEACHING ARABIC WITH COMMUNICATIVE APPROACH
ACTIVITIES
(Master's Thesis)**

Melek Balık

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2019

ABSTRACT

The effective implementation of Arabic as a foreign language is directly related to modern approaches, classroom activities, teaching materials and teacher and student roles. The basic principle of effective foreign language learning is to use the four basic language skills that exist in humans. These language skills allow the effective use of language when practiced by the teacher and the student through the course materials. When we look at these developments, we see that there are many changes about foreign language teaching until the present time. The Communicative Language Approach, which aims to use the target language effectively, is defined as a set of principles, including various classroom activities facilitating learning, teacher and student roles, which include information on how the student will learn a language. In this study, in order to gain the acquisition of four basic language skills in the form of listening-speaking and reading-writing in Arabic teaching as a foreign language, the Communicative Language Teaching Approach was examined and adapted to the classroom activities to be applied in the teaching environment. In the first part of the study; problem status, aim, importance of the research, assumptions, limitations, related researches and definitions are given. In the second part; Information about the method was shared. In the third chapter, information about teaching Arabic as a foreign language is presented within the framework of an overview of language teaching. In the fourth part, communicative approach, foreign language teaching techniques, teaching techniques of four basic language skills and activities are given. In the fifth chapter, conclusions and recommendations are presented.

Key Words : Communicative approach, Arabic language skills, Classroom activities
Page Number : 179
Supervisor : Prof. Dr. Musa YILDIZ



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. İlgili Araştırmalar	7
1.7. Tanımlar	10

BÖLÜM II.....	13
YÖNTEM.....	13
2.1. Araştırmanın Modeli	13
2.2. Evren ve Örneklem	13
2.3. Verilerin Toplanması.....	13
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	14
BÖLÜM III	15
DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ	15
3.1. Klasik Yabancı Dil Öğrenimi.....	15
3.2. Çağdaş Yabancı Dil Öğretiminin Doğuşu.....	16
3.3. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi.....	17
3.3.1. Arapçanın Genel Özellikleri	17
3.3.2. Çağımızda Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinin Önemi	20
3.3.3. İslam Dünyasında Arapça Öğrenimi.....	21
3.3.4. Avrupa’da Arap Dili Öğrenimi	22
3.3.5. Modern Dönemde Arapça Öğretimi	22
BÖLÜM IV	25
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM.....	25
4.1. İletişimsel Yaklaşım	25
4.1.1. İletişimsel Yaklaşımın Özellikleri.....	31
4.1.2. İletişimsel Yaklaşım Etkinlikleri	34
4.1.3. İletişimsel Yaklaşım ve Materyaller	39
4.1.4. İletişimsel Yaklaşım ve Öğretim Programı.....	41
4.1.5. İletişimsel Yaklaşım Göre Öğretmenin Rolü.....	42
4.1.6. İletişimsel Yaklaşım Göre Öğrencinin Rolü	44

4.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	46
4.2.1. Grup Çalışması ve İkili Çalışma	46
4.2.2. Drama, Rol Oynama, Benzetim	47
4.2.2.1. Drama (Dram)	47
4.2.2.2. Rol Oynama (Role Play).....	47
4.2.2.3. Benzetim (Simulation).....	48
4.2.3. Hikaye Anlatma (Story Telling) - Resimli Kartlar (Picture Cue Cards)	48
4.2.4. Karıştırılmış Cümleler (Scrambled Sentences)	48
4.2.5. Sorun-Çözme (Problem Solving)	48
4.2.6. İletişim Oyunları (Communication Games)	49
4.2.7. Bilgi Boşluğu (Information-Gap).....	49
4.2.8. Yapboz (Jigsaw)	50
4.3. Geri Bildirim (Feedback)	50
4.4. Motivasyon.....	50
4.5. Dört Temel Dil Becerisinin Öğretim Teknikleri	51
4.5.1. Dinleme Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri	52
4.5.1.1. Dinleme Becerisi Öğretimi.....	52
4.5.1.2. Arapça Seslerin Öğretim Tekniği	56
4.5.1.3. Dinleme Etkinlikleri	58
4.5.2. Konuşma Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri.....	76
4.5.2.1. Konuşma Becerisi Öğretimi	76
4.5.2.2. Konuşma Becerisi Öğretim Etkinlikleri	77
4.5.2.3. Arapça Konuşma Öğretimi	79
4.5.2.4. Konuşma Etkinlikleri	81
4.5.3 Okuma Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri	99
4.5.3.1.Okuma Öğretiminin Önemi	99

4.5.3.2. Okuma Çeşitleri ve Teknikleri	100
4.5.3.2.1 Yoğun (intensive) Okuma	100
4.5.3.2.2. Yaygın (extensive) Okuma	100
4.5.3.2.3. Sesli Okuma Öğretimi Tekniği.....	101
4.5.3.2.4. Sessiz Okuma Öğretim Tekniği.....	102
4.5.3.3. Arapça Okuma Öğretimi.....	104
4.5.3.4. Okuma Etkinlikleri.....	106
4.5.4. Yazma Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri	125
4.5.4.1. Yazma Becerisinin Önemi.....	125
4.5.4.2. Yazma Öğretim Yöntemleri.....	126
4.5.4.2.1. Kontrollü Yazma.....	127
4.5.4.2.2. Serbest Yazma.....	127
4.5.4.2.3. Güdümlü Yazma.....	127
4.5.4.3. Yazma Becerisinde Geribildirim (Feedback)	128
4.5.4.4. Arapça Yazma Öğretimi.....	129
4.5.4.5. Yazma Etkinlikleri.....	131
BÖLÜM V	151
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	151
5.1. Sonuç	151
5.2. Öneriler	153
KAYNAKÇA	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sınıflandırılmış objeler.....	62
Şekil 2. Metin resmi	64
Şekil 3. Seyahat rotası	73
Şekil 4. Tanışma etkinlik resmi.....	81
Şekil 5. Alfabe resmi	84
Şekil 6. Saat çizimi 1	87
Şekil 7. Saat çizimi 2	87
Şekil 8. İfade resmi.....	89
Şekil 9. Etkinlik resmi	92
Şekil 10. Farklı objeler	94
Şekil 11. Şehir planı	95
Şekil 12. Aile ağacı	106
Şekil 13. Kuş resimleri	109
Şekil 14. Uzaylı figürü	112
Şekil 15. İnsan profilleri.....	114
Şekil 16. Bahçe çizimi.....	115
Şekil 17. Evin bölümleri.....	117
Şekil 18. İfadeleri bilme çizimi	121
Şekil 19. Manzara çizimi.....	123
Şekil 20. Robot çizimi	131
Şekil 21. Kaza anı resmi.....	133
Şekil 22. Meşgül insan çizimi	135
Şekil 23. Spor aktivitesi tablosu	141
Şekil 24. Betimleme	142
Şekil 25. Günlük işler çizim	144
Şekil 26. Evcil hayvanlar.....	145

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CLT	İletişimsel Dil Öğretimi
M.Ö	Milattan Önce
M.S	Milattan sonra
S.	Sayfa
TAFL	Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi
vb.	ve benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplum içerisinde sosyal bir varlık olan insan, yaşadığı çevrede bireylerle iletişim kurma gerekliliğini hissetmekte, bunun içinde en etkili iletişim aracı olarak dili kullanmaktadır. Dil; düşünce duygu ve isteklerin toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2009, s. 55).

Hem geçmiş hem de gelecek zaman arasında bağlantıyı sağlayan dil aktif düzenin canlı bir varlığıdır. “Dil olmasaydı hiçbir nesil kendisinden önceki neslin bildiğinden öteye gidemezdi” (Gehlen, 1954, s. 31). Özbay ise (2005, s. 88) “ Dilin kendisi bir toplumsal anlatım sanatı olarak üst üste binlerce bireysel sezginin özetidir” görüşüyle dilin toplumun kültürünü ve medeniyetini yansıtan bir ayna olduğunu ifade etmiştir. Sibeveyh “dil mükemmel bir bina, cümleler bu binanın yapı taşları, dilbilgisi kuralları da binanın sütunlarıdır.” şeklinde dili açıklamıştır (Doğan, 1996, s. 12).

Dil, iletişimin temelini oluşturur. Dilin özellikleri iletişimin de özelliklerini belirler. Bunun sonucunda dilin sözlü ve yazılı kullanılması ile iletişim çeşitleri oluşur (Aziz, 2012, s. 47).

Dil, her insanın sürekli ilerleyen iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde biçimlendiği geliştiği için bireylerin sınırsız bağlamda yeni ifadeler üretmesine izin vermektedir (Broughton & vb., 2003, s. 26). Tüm dünyada konuşulan dillerdeki toplam elli kadar ses sayesinde her dil kendisine özgü özellikler türetmiş, bütün diller dikkate alındığında sayısız kullanımlar oluşmuş ve oluşmaya devam etmektedir (Aksan, 1998, s. 14). Sonuçta yeryüzünde yaklaşık üç bin dil, yalnızca bu elli kadar sesin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Vardar, 2001, s. 106).

Aynı zamanda bir tahlil aracı olan dile baktığımızda, her milletin kendi toplumsal ihtiyacına göre sözcük türettiği, ulusal dillerin önem arz eden alanlar dahilinde gelişip zenginleştiği gözlemlenebilir ve o dili konuşan toplumun sözdizimini incelenerek mantık, anlayış ve bakış açısı hakkında fikir sahibi olunabilir. Çünkü bir kelimenin tarifi onu karşılayan düşüncenin tasviri demektir (Aktaş & İşigüzel, 2013, s. 19). Dilin bütün tanımlarını incelediğimizde ortak noktanın iletişim olduğunu görmekteyiz (Birol & Özbay, 2013, s.1).

İnsanoğlu yaşamın ilk dönemlerinde dil edinebilecek doğal bir yeti ile dünyaya gelir. Bireyin öncelikle ailesinden, etkileşim içinde olduğu yakın ve uzak çevresinden öğrendiği dil ana dilidir (Özkan, 2008). Anadil bireyin yaşamı süresince kullandığı yeteneğidir. Fakat bu yetenek; hızla artan uluslararası ilişkiler, teknolojik gelişmelerle kısalan mesafeler, sürekli genişleyen iletişim ortamları, toplumların kendi anadilleriyle iletişimi yetersiz bırakmıştır ve bu sebepten dolayı yabancı dil öğretimine olan ilgi artmıştır.

Yabancı dil öğrenmenin bireye sağlayacağı yararların başında dünyayı kavraması, kültürel ve dilsel engelleri aşarak yeni öğrenme becerileri kazanması ve meslek sahibi olabilme imkanı elde etmesi sayılabilmektedir (Odabaşı, 1997). Bu bağlamda sınırların kalktığı, kültürlerin iç içe geçtiği, teknolojinin yaşamın her alanında olduğu günümüz dünyasında ikinci bir dil bilmenin bireye ve topluma sağlayacağı yararı fark eden ülkeler yabancı dilin nasıl öğretileceği konusu üzerine çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Çünkü araştırmacılar öğretilcek dilin iyi bilinmesinin o dili öğretmek için yeterli olmadığını bunun yanı sıra hangi yöntemle öğretileceğinin de iyi bilinmesi gerektiğini savunmuşlardır (Taşpınar, 2005).

Düşünür, ruhbilimci, toplumbilimci, mantıkçı, matematikçi, fizikçi gibi araştırmacılar hatta hekimler dilbilim sorunlarını incelemektedirler. Farklı alanların uzmanları için dil, çok kapsamlı, her adımda karşılaşılan, her alanın önde gelen sorunlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır (Aksan, 2009, s. 15).

Dili öğrenilmiş bir davranış düzeni olarak açıklayan davranışçı yorumu eleştiren (Demircan, 2013, s. 292) Chomsky göre edim (performance) “dili nasıl kullandığımızı” yeti (competence) “dili kullanma yeteneğimizi” ortaya koyar. Ancak bu kavramların dilin doğasını açıklamakta yetersiz kaldığını bunun yanında iletişimsel yeti (communicative competence) adıyla üçüncü bir dil boyutunu eklemenin uygun olacağını öne sürmüştür.

Chomsky, beyinde dil için özel bir bölüm olduğunu öne sürmüştür. Ünlü dilbilimci daha çok biyolojik nedenlerle ilgilenir. Ayrıca Chomsky oluşturduğu doğuştancı (içsel) kurama göre dilin gelişimi, biyolojik olgunlaşmanın sonucu olarak ortaya çıkmakla önceden belirlenmiş bir biyolojik süreci izlemektedir.

Çağımızda ortaya çıkan yaklaşımlardan birisi olan “İletişimsel Yaklaşım” 1970 yılının başında geliştirilmiştir. Latince kökenli “communication” sözcüğünün karşılığı olan iletişim bildirişme, bilgi, düşünce, istek, uyarı ve buyrukların bir merkezden başka bir merkeze aktarılması olayıdır (Aksan, 2003).

İletişimsel yaklaşımda, dil becerilerinin öğretim öncelikleri öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlenmektedir. Widdowson (1978, s. 57) dil becerileri tanımını yaparken işitsel bir ortamda konuşma becerisini aktif, dinleme becerisini pasif şekilde tanımlarken görsel ortamda yazma becerisini aktif, okuma becerisini ise pasif olarak ifade etmektedir.

Aktaş’a göre (1993, s. 82) iletişimsel yetiyi kazanmak demek, dilin aktif ve pasif becerilerini kavramak, ayrıca o dilin konuşulduğu ülkenin sosyodilbilim ve pragmatik bilimin öngördüğü (neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda konuşabileceğini öğrenmek) davranış şekilleriyle birlikte sözlü ve yazılı iletişimi öğrenmek demektir.

Bu açıdan baktığımızda insan topluluklarının birbirleriyle pek çok alanda işbirliğine yöneldiği günümüz dünyasında yabancı dil öğretiminin önemi her geçen gün dahada artmaktadır. Yabancı dil bilmek vizyon sahibi olmayı getirir, profili güçlendirir, uluslararası platformlarda daha etkin çalışmalara olanak sağlar. Kültürel birikimlerin aktarılmasına yardımcı olur, evrensel bilgi paylaşımını gerçekleştirme imkanı tanır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında farklı eğitim politikaları takip edilmiştir. Bu farklı eğitim politikalarına göre nicelik ve nitelik açısından değişik yabancı dil öğretim yöntemleri benimsenip uygulanmıştır. Ancak buna rağmen ilkökul seviyesinden başlayarak yüksek öğretimin bitimine kadar devam eden süreçte yabancı dilde amaçlanan düzeye ulaşmak mümkün olmamıştır.

Ülkemiz, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkeyle her gün biraz daha artan kültürel, politik ve ekonomik ilişkiler içerisinde bulunmaktadır. Bilgi aktarımının

anlık değişiklikler gösterdiği günümüzde ülkemizin bilim dünyasında yerini alması ve ülkelerarası ilişkilerinin devamlılığının sağlanması, bölgesel sorunların kavranması ve yorumlanması için yabancı dil öğrenimi vazgeçilmez bir amaç olmuştur.

Arapça konuşan ülkelerdeki siyasi ve ekonomik gelişmeler göz önüne alındığında son yıllarda yabancı dil olarak Arapçanın önemi ülkemizde daha da artmıştır. Bugün bu bölgelere sınırı olmayan ülkelerde bile Arapça öğretiminin daha yaygın olduğu görülmektedir.

Ülkemizde ilk ve orta öğretimde, lise ve dengi okullarda İmam-Hatip liselerinde, İlahiyat Fakülteleri, Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri, Arapça Mütercim Tercümanlık bölümleri ve Arapça Öğretmenliği bölümlerinde, özel kurslarda dahil olmak üzere pek çok eğitim kurumunda sınırlı saatlerde verilen Arapça öğretiminde etkili bir verimlilik sağlanamamakta ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı istenilen düzeyde olamamaktadır. Dört temel dil becerisin “dinleme-konuşma” “okuma-yazma” dil öğrenimi esnasında farklı zorluk derecelerine sahip olduğu görülmektedir.

Bunun sebepleri arasında hangi yöntemle eğitimin daha verimli hale getirilebileceğinin net bir şekilde beirlenmemesi, yani eğitim sisteminde yöntemsel yanlışların yapılması yabancı dil öğretiminde alınan kararların belirli bir alt zemin oluşturulmadan uygulanması, öğretmen merkezli bir eğitim metodunun benimsenmemesi, ayrıca öğretmenlerin mesleki donanımlarının yeterli seviyede olmaması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi gibi birçok problem söylenebilir.

Bu noktadan hareketle dili en etkili nasıl öğretebiliriz başlığından yola çıkan birçok dil bilimci farklı yöntem ve yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Günümüze kadar pek çok değişiklik gösteren bu yöntem ve yaklaşımlar arasında yabancı dil öğretiminde “İletişimsel Yaklaşım” en kabul görmüş en belirgin etkiye sahip olanlardan bir tanesidir.

İletişimsel yaklaşımın temel hedeflerinden biri öğrenciye öğrendikleri yabancı dili kullanarak yararlı bir iş yaptıklarını hissetmelerini sağlayarak motive etmektir (Demirel, 1999).

İletişimsel yaklaşım; öğrenci için anlamlı sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine önem veren hem anadilde hem de yabancı dilde istenilen düzeye ulaşmayı hedefleyen öğrenci merkezli bir dil öğretim yaklaşımıdır. İletişimsel yaklaşım kullanılarak öğrencinin etkili iletişim kurabilmesi hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğretiminin en önemli hedefi, öğrencilerin dört temel dil becerilerini etkin bir şekilde kazanmasını sağlamaktır. İnsan hayatında iletişimin ve eğitim alanında öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan temel bir dil becerisi olan dinleme, dil öğretiminde konuşma, okuma ve yazmanın gelişmesine kaynaklık eder.

İletişimin büyük çoğunluğu konuşma ile gerçekleşmektedir. Yabancı dilde konuşma becerisi, öğrencilerin farklı alanlarda ve durumlarda iletişim kurabilmek için etkili bir şekilde dili kullanma yetisidir.

Etkin zihinsel bir süreci gerektiren okuma eylemi ise bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminin temel becerilerinden olan yazma, dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle iletilen anlamların yazı sembolleriyle şekillendirilmiş biçimidir.

Bu temel dil becerilerin geliştirilmesinde sınıf içi uygulamalarda farklı yüzdeliklerle kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil öğretiminde kabul görmüş olan İletişimsel Yaklaşımına göre düzenlenmiş etkinliklerle Arapça dil becerilerinin (dinleme-konuşma, okuma-yazma) kazandırılmasıdır. Bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin Arapçayı bir iletişim aracı olarak kullanmasına olanak sağlayacağı, nitelikli bir Arapça öğretiminin gerçekleşeceği, öğrencilere ve öğretmenlere katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi, içinde program, öğretmen, öğrenci, materyal, eğitim ortamı, yöntem ve tekniklerin bulunduğu çok boyutlu bir süreçtir. Bu eğitim sürecinde öğretmenin görevi öğrenciye yol göstermek olmalıdır. Bir Arapça öğretmeni bu dili öğretirken, öğrettiklerinin kalıcılığını sağlamayı hedeflemelidir. Günümüzde öğrencilerin öğrenim sürecinde aktif, öğretmenin ise yol gösteren bir rehber olarak rol aldığı öğretim modelleri benimsenmeye

başlanmıştır. Çünkü öğrencinin yabancı dil öğrenimi sürecinde aktif rol oynaması, yaparak yaşayarak öğrenmesi başarı oranının yükselmesi için gereklidir. Diğer bir deyişle öğrencinin yabancı dili öğrenmesi ancak öğrendiklerini uygulamaya geçmesi ile mümkündür.

Türkiye’de, Arapça yoğun olarak öğretilen yabancı diller sıralamasında İngilizce’nin hemen ardından gelmektedir. Fakat günümüzde Arapça öğretiminde istenen seviyeye ulaşılamamıştır. Bu durumun sebebi; Arapça öğretilirken klasik yöntemlerin kullanılması, öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan eksiklikler ve ders materyali eksikliği olarak sıralanabilir.

Bu çalışmada, toplanacak ve analizleri yapılacak olan verilerin, temel dil becerileri öğretiminde “İletişimsel Yaklaşımla” Arapça “dinleme-konuşma, okuma-yazma” becerilerine ışık tutması hedeflenecektir.

1.4. Sayıtlar

- (1) Türkiye’de Arapça öğretiminde genellikle klasik metotlar kullanıldığı görülmektedir.
- (2) Ülkemizde sosyal ve kültürel iletişim hedeflerini Arapça yoluyla gerçekleştirmek isteyenlerin dili aktif şekilde kullanacak ortam ve yeterli zaman bulamadıkları düşünülmektedir.
- (3) Türkiye’de yabancı dil ile ilgili bilinen problemlerden birisi de öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak beklenen düzeyde ifade etmede güçlüğü çekmeleridir.
- (4) Öğrencilerin öğrendiği teorik bilgileri nerede ve nasıl pratiğe aktaracağını bilmemesi sebebiyle aktif hafıza oluşmadığı ve sosyal alanlarda dili kullanırken sorun yaşadıkları düşünülmektedir.
- (5) Dört temel dil becerisinin öğretiminde, çağdaş yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarından biri olan İletişimsel Yaklaşımla sınıf içinde uygulanacak etkinliklerin daha kalıcı ve verimli öğrenme sağlayacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma çerçevesinde geliştirilen uygulamalar İmam Hatip Lisesi Ortaöğretim I. ve II. sınıfları kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında Türkçe yazılı kaynakların sayısının az olduğunu görmekteyiz. Bu alanda İngilizce yazılan eserlerin sayısı daha fazladır. “Yabancı Dil ve İletişimsel Yaklaşım” hakkında yazılmış başlıca kaynaklar:

Henry Widdowson (1978) “Teaching Language as Communication” isimli kitabında dilin doğasını ve dil kullanıcılarının faaliyetlerini dikkatli bir şekilde göz önüne alarak dil öğretiminde iletişime dayanan rasyonel bir yaklaşım geliştirilmeye çalışmıştır.

Friederike Klippel (1984) “Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching” isimli kitap, ilkokul seviyesinden başlayarak ileri seviyeye öğrencilerine yönelik dil sınıfında uygulanan iletişim etkinlikleri için pratik bir rehberdir. Her etkinlik için, dilSEL ve eğİtsel amaçlar, öğretim için seviye, etkinliğin organizasyonu, zaman ve hazırlığına ilişkin notlar da verilmektedir.

Ömer Demircan (1988) “Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil” isimli kitap Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Almanca, Latince, İtalyanca gibi dillerin öğretimi ve Türkçenin bu diller karşısındaki durumu hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca Türkiye’de yabancı dil alanında yazılmış olan temel eser niteliğini taşımaktadır.

Lee, James F. & VanPatten, Bill (1995) “Making Communicative Language Teaching Happen” isimli kitap iletişimsel dil öğretimiyle ilgili konuların uygulamasında yararlanılabilecek sınıf görevleri ve materyalleri geliştirmeye ihtiyaç duyan öğretmenler için hazırlanmıştır. Kitap, öğretim görevlilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimini kapsayan iletişimsel sınıf ortamlarını geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler ve testleri içermektedir.

Candemir Doğan (1996) “Yabancılarla Arapça Öğretim Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi” isimli doktora tezinde, çağdaş yabancı dil öğretim metot ve tekniklerine uygun olarak Arapça öğretimini incelemiştir. Arapça öğretim problemlerini belirleme ve bilimsel teknik çözümler bulma amaçlanmıştır.

Kerim Açık (1997) “Kara Kuvvetleri Lisan Okulu’ndaki Arapça Öğretimi ve İletişimsel Metoda Göre Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, Kara Kuvvetleri Lisan Okulu’nda Arapça eğitimi alan kursiyerlere uygulanan anket sonucunda, iletişimsel metodun, işİtsel-dilSEL metotla karşılaştırılması yapılmıştır. Yazar sonuç bölümünde bu iki yaklaşımın ortak kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

H. Douglas Brown (2000) “Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy” isimli kitap, öğretmen eğitim programlarında kullanılan yaygın olarak kabul gören bir metodoloji testidir. İkinci dil edinimi ve pedagoji konusundaki güncel araştırmalara bağlı kapsamlı bir dil öğretimi araştırması sunmaktadır.

El-Hûlî Muhammed (2000) “Arapça Öğretim Metotları” isimli kitapta Arapça seslerin, dil kalıplarının, sözcüklerin, okumanın, yazmanın öğretimi, Arapça dil sınavlarının uygulanma biçimleri ve bu derslerde kullanılacak yardımcı araçlar hakkında bilgiler bulmaktadır.

Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers (2001) “Approaches and Methods in Language Teaching” isimli bu kitap, dil öğretiminde dilbilgisi çeviri, işitsel-dilsel, iletişimsel dil öğretimi ve doğal yaklaşım gibi temel yaklaşım ve yöntemleri araştırır. Her bir yaklaşımı ve yöntemi, dil ve dil öğrenme teorisi, hedefleri, ders programları, öğretim etkinlikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, materyaller ve sınıf teknikleri açısından inceler. Ayrıca çoklu zeka, nöro-programlama dili, yeterlilik temelli dil öğretimi, işbirlikli dil öğrenimi, içerik temelli öğretim, görev temelli dil öğretimi ve yöntem sonrası dönemi gibi yeni konuları içermektedir.

Özcan Demirel (2003) “Yabancı Dil Öğretimi” isimli bu kitap eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmenliği bölümlerindeki özel öğretim yöntemleri dersleri için hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenmek ve öğretmek isteyenler için de bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

Christine Nuttall (2005) “Teaching Reading Skills in a Foreign Language” isimli kitap içerik olarak üç ana bölümden oluşmaktadır: ilk bölümde, okuma, metinler ve öğretimle ilgili ilkelere yer verilmekte, ikinci bölümde teorik konular ve okuma öğretimini nasıl etkilediği daha yakından incelenmekte üçüncü bölümde ise kapsamlı okumanın önemine, materyal seçimine, derslerin nasıl planlandığına, öğretildiğine ve değerlendirildiğine yer verilmektedir. Ayrıca kitapta etkili bir şekilde okumak için gereken beceriler incelenir, okuma becerilerini geliştirmek için sınıf stratejileri önerilir.

Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha, Liz England (2006) “Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century” isimli kitabın ilk serisi okurlara bugün dünyadaki Arapça dil öğretiminin rolünü, durumunu ve içeriğini göz önünde bulundurma fırsatı sunar. Kitap, Arapça dil ve öğretmen eğitimi programlarının oluşturulmasında ve gelecekteki akademik araştırmalara rehberlik etmek için kullanılacak bir kaynak olarak

tasarlanmıştır. Alandaki uzmanların yazdığı otuz dört bölüm dokuz tema etrafında düzenlenmiştir.

Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha, Liz England (2006) “Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II” isimli kitabın ikinci serisi Arapça öğretiminde eğilimler ve güncel konular, Arap dili öğretiminde siyasi ve eğitimsel durumlar, dil uygulamalarında temel sorunları belirleme, Arap dili öğretimi ve öğrenimin programlarında iletişimsel yeterlilik gibi konu başlıklarını da içeren teori, araştırma ve uygulama arasında dengeyi koruyarak 12 tema etrafında düzenlenmiştir.

Murat Özcan (2007) “Arapça Yazma Becerileri Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım” isimli yüksek lisans tezinde, İletişimsel Yaklaşım incelenmiş, Arap dili eğitiminde uygulanabilirliği tartışılmış ve son olarak da yabancı dil olarak Arapça öğretilen sınıflardaki yazma becerileri derslerinde iletişimsel yöntemin kullanılması için etkinlikler geliştirilmiştir.

Klaus Brandl (2008) “Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work” isimli kitap, iletişimsel dil öğretimi ve görev temelli öğretimin ilke ve uygulamalarını göstermeyi amaçlayan temel bir metin olarak tasarlanmıştır. Öncelikli amacı, ikinci ve yabancı dil öğretmenlerine eğitimde rehberlik etmektir.

William Littlewood (2010) “Communicative Language Teaching” isimli kitabında, sınıf öğretmenlerinin pratik yapması için iletişimsel dil öğretimine giriş sağlar. Yazar, öğretmenlerin yeni fikirleri kendi tanıdık yöntemlerine entegre edebilmeleri için sınıfta en önemli olan konuların altını çizerek, temel iletişimsel fikirlerin tutarlı bir şekilde anlatılmasını sağlar.

Karin C. Ryding & Roger Allen (2013) “Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language. A Guide for Teachers” isimli kitap, Arapça öğretmenlerine rehberlik etmek ve Arapçaya özgü pedagojik paradigmlar oluşturmak için temel bilgiler ve ilkeler sunar. İkinci dil edinim araştırmasından ve uygulamalı dilbilim den elde edilen bulguları pekiştirerek, Arapça dilinin yabancı dil olarak öğretime yardımcı olmak için program, yöntem, hedef, test ve araştırma tasarlamayı içerir. Arapça öğretim etkililiğinin telaffuz, konuşma, okuma, dinleme ve yazma öğretimi gibi iletişimsel yeterliliklerin kazanılması; farklı seviyeli sınıfların öğretilmesi; üretici sınıf organizasyonu; geri bildirim ve Arapçadan birçok örnekler sunar öğretmenler için ipuçları içeren etkinlik ve alıştırmaları kullanır.

1.7. Tanımlar

İletişim (Commucation): Kişiler arasında duygu, düşünce, bilgi, haber alışverişi; duygu, düşünce ve haberlerin konuşma, dinleme, soru sorma, soruyu yanıtlama gibi akla gelebilecek her yolla kişiden kişiye aktarılması; ortak ileti, karşılıklı ileti, sözel öğrenmedir (Bakırcıoğlu, 2012, s. 454).

Yaklaşım (Approach): Dilin doğası, öğrenim ve öğretimine yönelik birtakım varsayımlardır (Tosun, 2006, s. 80).

Yöntem (Method): Dilin benimsenen yaklaşıma uygun olarak ve sistemli biçimde öğretilmesi için izlenen yol, kapsamlı bir öğrenim planıdır (Richards & Rodgers, 2001, s. 19).

İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach): İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ve öğrenci rolleri ve davranışlarının sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlemesi adını alır (Demircan, 2002, s. 249).

İletişimsel Yeti (Communicative Competence): Öğrencinin hedef dili aktif olarak kullanmasını sağlayan uygun sosyal davranışları yorumlama ve uygulama yeteneği olarak tanımlanır (Brandl, 2008. s. 5).

Hedef Dil (Target Language) Öğrencilerin öğrenmeye çalıştığı dildir (Nunan, 2003 s. 336).

Dilbilgisi Yetkinliği (Grammatical Competence): Bir dilde cümleler üretme yeteneğimizi açıklayan bir dilin sahip olduğu bilgiyi ifade eder (Richards, 2006, s. 3).

Öğrenci Merkezli Öğretim (Learner-Centered Instruction): Öğrencilerin ihtiyaçlarına, hedeflerine odaklanan, öğrencinin aktif katılımı ile sorumluluk bilinçlerini ve kendi yeterliliklerini geliştirdikleri öğretim şeklidir (Brown, 2000, s. 46-47).

Geri Bildirim (Feedback): Öğrencilerin bir uygulama veya uzun bir dil etkinliği sırasında ne kadar iyi olduklarını değerlendirmeyi içeren süreçtir (Harmer, 2001, s. 99).

Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy): Bir bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme yeteneğidir (Holec, 1981, s. 3).

Dil Öğrenme Stratejisi (Language Learning Strategies): Hedef dil hakkında yeni bilgilerin depolanması, hatırlanması ve kullanılmasıyla gerçekleştirilen özel eylemlerdir (Weaver & Cohen, 1994, s. 287).

Öğrenme Style (Learning Stili): Bireyin yeni bir bilgi öğrenirken tercih ettiği genel yönelimleri ifade eder (Christison, 2003, s. 268).

Öğrenme Stratejileri (Learning Strategies): Birey tarafından bilginin edinilmesi, bellekte tutulması ve kullanılmasına yardımcı olmak için uygulanan teknikler olarak tanımlanır (Oxford, 1990, s. 8).

Öğrenilen Dil (Learned language): Örgün eğitim ile elde edilen bir dildir. “Kuralların ve kelimelerin çalışılmasını içeren bilinçli bir süreçtir” (Freeman & Freeman, 2004, s. 35).



BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, tarama modelinde bir inceleme yapılarak İletişimsel Yaklaşım etkinliklerinin Arapça öğretiminde kullanılması çerçevesinde yazılı kaynaklardan bilgi toplanmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda Arapça dil becerileri öğretiminde uygulanabilecek örnek etkinlikler sunulmuştur.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Hazırlanan etkinlikler bu öğrencilerin mevcut seviyelerine uygun olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi, İmam Hatip Lisesi Ortaöğretim I. ve II. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Arapça dinleme-konuşma, okuma-yazma dil becerilerini iletişimsel yaklaşım etkinliklerine uygun olarak öğretmeyi hedeflemektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan veriler doğrudan İletişimsel Yaklaşımla ilgili yazılı kaynaklardan veya elektronik ortamdan elde edilmiştir. Araştırmada veriler, literatür taraması ve uygulamasıyla elde edilmiştir. Literatür taramasında Türkçe, Arapça ve İngilizce yabancı kaynaklardan istifade edilmiştir.

Konu ile ilgili kaynaklara; Gazi Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, 29 Mayıs Üniversitesi, Amsterdam Üniversitesinde yapılan

incelemeler sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinde ilgili tezler incelenmiştir. Farklı ülkelerinden konuyla ilgili kaynaklar araştırılmış ve bunlar satın alma yoluyla temin edilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler daha önce yapılmış olan çalışmalar da göz önünde bulundurularak Arapça öğretimine uygun olarak değerlendirilmiştir.



BÖLÜM III

DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

3.1. Klasik Yabancı Dil Öğrenimi

Günümüzde toplumsal gereksinimler farklılaştıkça bireylerin yabancı dil öğrenme sebeplerinin değiştiğini gözlemliyoruz. Bu sebepler diğer kültürlerle iletişim kurma, farklı yaşam tarzları hakkında bilgi sahibi olma, entelektüel olarak gelişme, bireyin teknolojik ilerlemelerle sürekli genişleyen dünyaya uyum sağlama çabası ve yeni öğrenme becerilerini kazanma isteği olarak sıralanabilir.

Dilin öncelikle sözlü olarak çıktığı bugün bile yazıya geçirilmemiş pek çok dil olduğu düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminin de başlangıçta yalnızca sözlü olarak gerçekleştirildiği varsayımında bulunulabilir. İnsanlık tarihinin ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğretimi Sümerler ve Akadlar İ.Ö 2225’den sonra Eski Hint ve Eski Yunan eserlerinde görülmektedir. Eski Hint’te dini yazıların derlenmesinden oluşan *Veda*’larda bulunan metinlerin hatasız yazılması ve okunması için sonradan büyük bir çaba ve özen gösterilmiştir (Aksan, 2009, s. 16).

Yabancı dil öğretimi konusuna bakıldığında hiç kuşkusuz tarihin her döneminde aynı konuya farklı bakış açısıyla yaklaşan pek çok çabadan söz etmek mümkündür. Roma döneminde çocuklara Grekçe öğretmek için dolaysız yöntemle benzer bir yöntem uygulandığı bilinmektedir. İlk defa tümevarım metodunu sınıf içinde kullanan St. Augustine, dil kurallarının, ezberinden daha çok dil becerilerini pratik olarak kazanmayı hedeflerken, tercüme de bir öğretim tekniği olarak uygulamıştır (Demircan, 1990, s. 142).

Ortaçağdan beri gelişen ve artan dil çalışmaları Yeniçağda daha büyük bir önem kazanmıştır. Dil konusunda en yoğun ve önemli çalışmalar 18. yüzyılda başlamıştır. Alman düşünür G.W. Leibniz dilin insan zihninin aynası olduğunu savunurken dilin doğuşu ve nitelikleri üzerine çalışmalarda bulunmuş, J.G. Herder dilin doğuşu ve kaynağı üzerinde durmuştur. Wilhelm von Humbolt ise dilin gelişen ve değişen yaşam koşullarına göre sürekli olarak, eskiyen ve kendini yenileyen bir olgu olduğunu vurgulamıştır.

19. yüzyılda Franz Bopp tarafından karşılaştırmalı dilbilimin temelleri atılmış, Jones, Rash, Grimm ve Schleicher gibi araştırmacılar tarafından desteklenen bir takım dil ailelerinin varlığı saptanmıştır. Türkçe'nin de içinde bulunduğu Ural-Altay dilleri grubu bu yüzyılda tespit edilmiştir.

Araştırma alanları arasındaki kuvvetli ilişkiler göz önüne alındığında dilbilim günümüzde farklı bilim dallarının temel konuları arasında yerini almıştır (Aksan, 2009, s. 15). 1950 yılından sonra dilbilim ile yabancı dil öğretiminde etkisi olan toplumbilimi, ruhbilimi insanbiliminin etkileşimi sonucunda toplum dilbilimi, ruh dilbilimi, eğitim dilbilimi gibi karma bilim alanları ortaya çıkmıştır.

3.2. Çağdaş Yabancı Dil Öğretiminin Doğuşu

Saussure çağımızın dilbilim kurucusudur ve başka bilimlerin egemenliğinden kurtardığı dilbilimde, yöntemsel bir devrim oluşturarak dizge incelemeleri dönemini başlatmış yapısalcılığa giden yolu açmıştır (Vardar, 1983, s. 8).

Dil bilimdeki gelişmeler iki gruba ayrılmaktadır. Birincisi dilin içeriğini genel çerçevede açıklayan dil teorileridir. İkincisi ise dili, sesbilim, kelimebilim, sözdizimi ve anlambilim gibi dalları biçimsel çözümlemeyi amaçlayan dil açıklamalarıdır. Yabancı dil öğretimdeki iki önemli yöntemin doğmasına dil bilimdeki bu gelişmeler yol açmıştır. Bunlar, yapısal-biçimsel dilbilim ile üretici-dönüşümsel dil bilimidir.

Bloomfieldin yapısal dilbilim kurallarına bağlı olarak davranışçı yaklaşım çizgisinde sürdürülen dil öğretim yöntemleri N. Chomsky'nin akılcı dil teorisine göre değiştirilmiş, hem anadil hem de yabancı dil öğretimi ve kullanımında öğrenme güçlükleri, unutmalar, yanlış hatırlamalar vb. yüzey-yapı ve derin-yapı ayrımına dayanılarak açıklanmaya çalışılmıştır (Doğan, 1996, s. 26).

1920’lerde Amerika’da dil bilimi öteki bilimlerden ayırma ve özerklik kazandırma çalışmaları başlamıştır. 1940’lı yıllarda büyük bir önem kazanmaya başlayan yabancı dil öğretimi ve anadil eğitimi dilbilimcilerin bu alanda çalışmasıyla “uygulamalı dilbilim” ortaya çıkmıştır (Hengirmen, 1993, s. 7).

Yabancı dil öğretiminin farklı yaklaşımlar gerektirmesinin nedenleri arasında farklı ülkelerin dillerinin, kültürlerinin ve toplumsal mantığının öğrenilme ve öğretilme çabası olduğu görülmektedir. Anadilin mantığından farklı her dil, başka bir kültürün, başka bir uygarlığın ürünü olarak, o dili konuşan topluluğun mantık ve ses örgüsüne göre yapılandığından bu farklı yapılanmanın öğrenilip benimsenmesi de ayrı bir çabayı ve bakış açısını beraberinde getirmektedir (Aydoğdu, 2001, s. 27).

Günümüzde uygulanmakta olan yabancı dil öğretim yöntemlerinin çoğu yapısal dilbilim ya da üretimsel-dönüşümlü dilbilim kuralları esas alınarak geliştirilmiştir. Ülkemizde yabancı dil öğretimi ilk 19. yüzyıl sonlarında ortaöğretim düzeyinde başlamıştır. Cumhuriyet dönemine kadar genelde yabancı özel okullarda sürdürülen yabancı dil öğretimi, Cumhuriyet döneminde önce ulusal ortaöğretim kurumlarında sonra yüksek öğretim kurumlarında yerini almıştır.

3.3. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi

3.3.1. Arapçanın Genel Özellikleri

Arapça Kuzey Afrika’dan, körfeze kadar Arap birliğinin bütün üyelerinin resmi dili konumundadır (Ryding, 2005, s. 5). Bununla birlikte 225 milyon insanın anadili, bir milyarı aşkın Müslümanın ibadet dili ve insanlık tarihinin en büyük uygarlıklarından birinin temel yazın dili olma özelliğini taşımaktadır (Roland, 2007, s. 50). Bu dilin dünyadaki önemi ve rolünün büyüklüğü, Birleşmiş Milletler Örgütü’nün 1974’te Arapçayı altıncı resmî dil olarak kabul etmesine neden olmuştur.

Arap dilinin ilk dönemleri M.Ö. 7. yüzyıldan M.S. yaklaşık 3. yüzyıla kadar belgelenmiştir, ancak yazılı kaynakların yetersiz olması sebebiyle, dil hakkında az şey bilinmektedir. Tek yazılı kanıt, kuzeybatı ve orta Arabistan’da bulunan epigrafik materyaller (kısa kaya yazıtları ve grafiti) şeklindedir (Ryding, 2005, s. 2). Araplar kendi kitabelerinde Nabat dil ve yazısını kullanırken daha sonra bitişik Nabat yazısından Arap yazısı doğmuş ve Nabat dilinin yerini de Arapça almıştır. Kuzey Arapça yazısıyla yazılan

kitabelerin en eskisi miladî 328 yılına ait en-Namârâ'da keşfedilen mezar taşıdır (Yıldız & Ceviz, 2004, s. 103). Böylece varlığı açıkça anlaşılan klasik Arapça milâdî 512 tarihli Zebed, 528 tarihli Üseys ve 568 tarihli Harran kitabelerinde ortaya çıkmaktadır. Bu kaynaklara baktığımızda o çağlarda henüz nokta kullanılmadığı görülmektedir (Dilaçar, 1968, s. 153). Arapçaya, daha sonra ünlüleri temsil etmek için nokta şeklinde semboller eklenmiştir.

Diller köken bakımından Ural-Altay, Hami-Sami, Hint-Avrupa, Çin-Tibet ve Bantu dilleri olarak gruplandırılır. Hami-Sami dil ailesinin Sami koluna bağlı dil grubunun üyesi olan Arapça miladi 7. yüzyıldan itibaren aynı gruptaki dilleri içine alarak, doğuda seçkin bir yer elde etmeye başlamıştır (Yıldız & Ceviz, 2005, s. 92).

Her dilin farklı özellikleri vardır. Yalınlayan (tek heceli), bağlantılı (eklemeli), bükümlü (çekimli) ve geçişli olmak üzere dört temel dil tipi tespit eden Humboldt'a göre dilin amaçlarıyla en çok örtüşen en ideal dil tipi bükümlü olanlardır. Humboldt'un bükümlü dillerden yana olması, onların bir dilin yapması gereken dilbilgisel görevleri en etkili şekilde başardıkları inancına dayanır (Harris & Taylor, 2002, s. 148). Bükümlü dil grubuna üye Arapça kendine özgü özellikleriyle diğer dillerden çok farklıdır. Sağdan sola doğru yazılan Arap alfabesi, ünlüler ve ünsüzler olmak üzere yirmi sekiz harften oluşmaktadır. Aynı şekilde, Arapçada büyük ve küçük harfler ayrımı yoktur ve harfler genellikle sözcükte konumunun başlangıç, orta veya sonda kullanılmasıyla şekil değişikliğine uğrar. Klasik Arapça için temel kelime sıralaması fiil, özne ve nesne şeklindedir. Arapçanın bir diğer özelliği de ön ekler ve son ekler içeren, bitişken (agglutinative) bir dil olmasından dolayı sözdizimsel ilişkiye bağlı olarak fiiller, edatlar ve isimlere zamir eki almasına izin vermesidir (Farghaly, 2012, s. 40). Bununla birlikte Arapça öğrenmeyi kolaylaştıran özelliklerinden birincisi fonetik yapısı yani, kelimelerin yazılış şekli ile telaffuz şekli arasında iyi bir uyum bulunması, ikincisi sözcük yapısı ve imla kurallarının sistematik olmasıdır (Ryding, 2005, s. 2).

Renan'a göre (2011, s. 107) "Arapçadaki kadar çok eş anlamlı kelime başka hiçbir dilde yoktur." Ve yine hiçbiri onun kadar karmaşık bir gramer sistemine sahip değildir (Renan, 2011, s. 122).

Ayrıca Kuran-ı Kerimde (Mukaddes Kitap) kullanılan dilin Arapça olması, bu dilin sadece Türkler tarafından değil diğer toplumlar tarafından da önemli görülüp öğrenme ihtiyacının doğmasına neden olmuştur. Arapça, Arap toplumu ile birlikte İslam

coğrafyasındaki farklı özellikler taşıyan zengin kültürel varlığı aktaran dilsel anlatım gücü olan eşsiz bir belagat dilidir. Bununla beraber bir diğer özelliği de evrenselliğidir ki üzerinde birçok dilbilimsel çalışmanın yapıldığı birçok kitabın yazıldığı dil kaynaklarının özenle derlendiği köklü bir yapı düzenine sahiptir (Doğan, 2000, s. 152).

Yüzyıllar boyunca Arap diline türlü kaynaklardan yeni kelimeler dahil olmuş fakat esası değişmemiştir. Yalnız kelime hazinesi niteliği bakımından Orta Arapçadan ve Yeni Arapçadan söz edilebilir (Dilaçar, 1968, s. 154). Arap dilinin gelişimi beş aşamada incelenebilir:

- 1) Eski Arapça (Old Arabic): Araplarla ilişki kurmuş toplumların metinlerinde geçen kabile, şahıs ve yer isimlerine göre tespiti yapılan dönemdir. Ayrıca bazı belgelere rastlanmaktadır ki bunlar Seba, Kateban ve Hadramut kitabeleridir (Doğan, 2000, s. 148).
- 2) Erken Arapça (Early Arabic): Üçüncü yüzyıl ve beşinci yüzyıllar arasındaki bu zamanda az sayıda edebi eserlerin varlığından söz edilebilir. Diğer kültürlerle kapsamlı ticari ve kültürel etkileşim dönemidir.
- 3) Klasik Arapça (Classical Arabic): Altıncı yüzyılda başlayan Arapça edebi dilin kuvvetli bir şekilde geliştiği günümüze ulaşmış olan eski edebi metinlerde, Kur'an-ı Kerim'de ve hadislerde görülen ve İslamiyetin Arap yarımadası dışında yayıldığı yerlerde din, şiir, edebiyat, ilim dili olduğu dönemdir.
- 4) Orta Arapça (Middle Arabic): On üçüncü yüzyıldan on sekizinci yüzyıla kadar olan bu zaman diliminde Klasik Arapça edebiyat dili olarak kalmıştır. Zamanla değişik coğrafyadaki dillerle etkileşimi sonucunda birçok yeni lehçenin ortaya çıkmış, yeni kelimelerin kullanılmaya başlandığı dönemdir.
- 5) Modern Arapça (Modern Arabic): On sekizinci yüzyılın sonundan itibaren okuryazarlığın yayılması, evrensel eğitim kavramının ortaya çıkması, gazeteciliğin başlaması, kısa öyküler, oyunlar, romanların yazılması, Batı kültürü ile karşılaşmanın sonucunda Arapçanın konumunun etkilenmeye başladığı dönemdir. Versteegh, (1997, s. 173) bu dönemde ilk defa, İslami bakış açısına yabancı olan siyasal kavramların ve kurumların anlaşılabilir bir biçimde tanımlanması gerekiyordu.

Günümüzde Fen-Edebiyat Fakültelerinin Doğu Dilleri Bölümü ve Eğitim Fakültelerinin Yabancı Diller Bölümünde Arapça eğitimi verilmektedir. Arapça, İlahiyat Fakültelerinin

de temel derslerinin başında gelmektedir. Ona bu niteliği kazandıran özellik, İslami kaynakların neredeyse tümünün Arapça olması ve bu dil bilinmeden bu alanda araştırma yapmanın zor olmasıdır.

3.3.2. Çağımızda Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinin Önemi

Dünya üzerinde çok fazla dilin var olduğunu ve bunların tespitinin henüz net yapılamadığı bilinmektedir. İletişimin uluslararası boyutta gittikçe artması, toplumların kendi ana dillerinin dışında diğer ülke dillerini öğrenme ihtiyacını gündeme getirmiştir. Fakat anadilin dışında öğrenilen yabancı dil sayısı çok fazla değildir.

Bir dilin başka toplumlar tarafından öğrenilmeye değer bulunmasının sebeplerinin başında o dili konuşan toplumun ekonomik ve sosyopolitik durumu gelmektedir. Bunun yanı sıra anlaşmalar, kültürel ve ticari ilişkiler de dilin önemini arttırmaktadır. Daha da ileri boyutta baktığımızda dil, günümüz modern dünyasında güçlü politik bir araç konumundadır. Nesillerin birbirlerinden devir aldıkları en önemli mirastır. Öğrenilen her dil yeni toplulukların varlık bilgilerine ulaşmamızı sağlamaktadır. Sesler, kelimeler ve cümle yapılarından yola çıkarak toplumların yaşayışlarını, düşünce sistemlerini, geleneklerini ve eşyanın birbiriyle olan ilişkisine yönelik bakış açıları tespit edilebilmektedir.

Bu açıdan baktığımızda Arapçayı önemli kılan, her çağda dünya dilleri arasında seçkin bir komuna yükselten özellikleri, kutsallığı, dilsel anlatım gücü ve evrenselliğidir (Doğan, 2000, s. 152). Bir dilin mükemmel şekilde yapılabilmesi ve evrensel düşünceleri aktarabilecek bir ilim kaynağı olabilmesi, uluslararası bir iletişim aracı niteliği kazanabilmesi için dilin, yüzyıllar geçen bir sürede olgunlaşma evresini tamamlamış olması gerekir. Arapça tarihi kesin bilinmemekle birlikte, yaklaşık yirmi beş asırdır gelişmiş dilsel yapı ve anlam mükemmeliği içinde orijinalliğini koruyarak varlığını günümüze kadar sürdüren tek dildir (Doğan, 2000, s. 148).

Arapça öğretme ve öğrenmede farkındalığın artması, Arap ülkeleriyle sınırlı değildir. Avrupa ve Amerika'da Arapça öğretmek için pek çok enstitü ve merkez açıldığını görülmektedir. Batı Avrupa üniversitelerinde, modern Arapça için Almanca kurslar geliştirilmiştir (Verteegh, 2013, s. 9). Amerika'da, İbrani dili ve Ahd-i Atik araştırmalarının tamamlayıcı bir unsuru olarak başlatılan Arapça öğretimi 1776 Yılı Bağımsızlık Bildirisinin imzalanmasından yüz küsur yıl önceye uzanan bir geçmişe sahiptir (McCarus, 2002, s. 81). Ayrıca 1654-1672 yılları arasında Harvard

Üniversitesi'nde Sami dilleri (İbranice, Keldanice ve Süryanice) içinde okutulması teklif edilen dersler arasına ilave edilmiştir (Ryding, 2013, s. 71). Batıda Cambridge Üniveristesinde hazırlanan raporun ardından 1636'da üniversitenin Arapça öğretimi bölümü açmasıyla başlayan süreçle Arapça'nın önem kazanması günümüze kadar artarak devam etmiştir (Doğan, 1996, s. 36).

1940'lardaki yabancı dil eğitimi alanındaki gelişmeler Arapça öğretimi üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olmuştur. Bu etki 1950'lerde Mısır Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle belirginleşmeye başlamıştır. Örneğin Mısırlı profesörler, Arapçayı anadili olmayanlara öğretme konusunda konferanslar, seminerler ve tartışmalar gibi birçok program ve etkinlik yürütmeye başlamışlardır. Bütün bu faaliyetler, hem Arap hem de Arap olmayan ülkelerde Arapçayı yabancı dil olarak öğretmek için bir dizi kurumun oluşturulmasına neden olmuştur (Al-Busaidi, 2015, s. 702).

3.3.3. İslam Dünyasında Arapça Öğrenimi

Arap dili öğretiminin tarihçesine baktığımızda, 7. yüzyıldan itibaren İslam öncesi döneme dayanan zengin bir mirasa sahip olduğu İslam imparatorluğunun yükselişi ve genişlemesi ile birlikte yönetim dili ve aynı zamanda uluslararası bilim dili olduğu görülmektedir. (Ryding, 2005, s. 1).

Klasik dönem Arapçanın gelişimi açısından önemlidir. Bu döneme ait en eski kanıtlar, 6. yüzyıldan itibaren aktif sözlü aktarım geleneği ile korunmuş ve 8. yüzyılda yazılı olarak kaydedilene kadar İslam öncesi şiirlerinde hayatta kalmaktadır (Holes 2004).

Arapça için 10. yüzyılın başlarından itibaren birçok dilbilgisi uzmanı (grammarian) ana dilleri zaten Arapça olan öğrenciler için basit ve temel kitapçıklar yazmaya başlamışlardır. Ancak bu eserler Arap dilini sonradan öğrenecek bireylere yönelik değildir (Versteegh, 2013, s. 336).

11. yüzyılda kurulan eğitim kurumlarının (medrese) belirlenmiş ders programları ve öğretim elemanları ile daha çok üniversite işlevi görmesine rağmen Arap dili öğretimi için ikinci dil programı uygulaması olmamıştır. Bunun sebebi Arapça konuşulan bölgelerde olduğu gibi konuşulmayan yerlerde de klasik Arapça öğretimin gençlere çok erken yaşta temel okuma-yazma bilgileriyle birlikte veriliyor olmasıdır (Versteegh, 2013, s. 335).

3.3.4. Avrupa’da Arap Dili Öğrenimi

Avrupa’da Arap dilinin tarihsel gelişimine baktığımızda 8. yüzyılın ortalarından itibaren Yunanca yazılmış geometri, simya, aritmetik, astronomi, müzik, mantık, metafizik, zooloji, botanik, veterinerlik ve askerlik sanatı gibi branşlarla ilgili çok sayıda eser tercüme edilmiştir (Usta, 2013, s. 940).

Endülüsün (İspanya) 9. yüzyılda itibaren bir ilim ve öğrenim merkezi haline gelmesiyle birlikte tıp ve felsefe öğrenmek isteyen Avrupalı bilim adamları Kurtuba ve Granadaya giderek daha önceki yüzyıllarda Avrupa müfredatlarından çıkartılmış olan Yunan kaynaklarına Arapça tercümeleri aracılığıyla ulaşabilmişlerdir.

Batı Avrupa’da Arapça yazılmış bilimsel birikimin oluşumu felsefi ve tıbbi metinlerin tercümeleriyle başlamıştır (Versteegh, 2013, s. 339). 16. yüzyılın sonlarında ilk Arap dili kürsülerinden biri Leiden Üniversitesinde (1599) kurulmuş, 17. yüzyılda Golius tarafından ilk Arapça sözlük (Lexicon Arabico-Latinum) oluşturulmuştur. 19. yüzyılın sonuna doğru, Amerika ve Kanada’da öğretim programlarının bir parçası olarak Arapçayı da veren Sâmi dillerine dair önemli on altı bölüm oluşmuştur. 20. yüzyılda, Yakın Doğu’daki arkeolojik alan araştırmalarına giderek artan ilgi sebebiyle dilbilimsel olduğu kadar pratik amaçlar için de Arap dili lehçelerine yönelim başlamıştır (McCarus, 2002, s. 81).

3.3.5. Modern Dönemde Arapça Öğretimi

Arapçanın iki önemli niteliği vardır, birincisi coğrafi genişliği ikincisi ise köklü bir tarih ile geçmişten günümüze kadar olan bağlantı yeteneğidir. 20. yüzyılın ilk yarısında Arap ülkelerinin politik ve ekonomik önemi nedeniyle batılı ülkeler giderek artan bir şekilde modern Arap dilini iyi bilen uzmanlara ihtiyaç duymaya başlamıştır (Versteegh, 2013, s. 9).

Arapça öğretiminin modernleştirme çabaları iki aşamada gerçekleşmiştir. Öncelikle Klasik Arapça öğretiminden Modern Standart Arapça öğretimine geçilmiş daha sonra ise ammice dersler verilmeye başlanmıştır. Bu gelişmeler çerçevesinde Fisher ve Jastrow tarafından sadece Almanca bilenlere yönelik Arapça öğretim setleri geliştirilmiştir. Modern Standart Arapça için yeni öğretim metotları denenmiş, günlük dilde kullanımı öğretmek için televizyon programından görsel işitsel materyaller uyarlanmış ayrıca bilgisayar destekli öğretim programları hazırlanmıştır.

Almanca, İngilizce modern gramer kitapları yayınlanmış Arapçanın hedef dil (target language) olduğu sözlükler ortaya çıkmıştır. Ayrıca birçok Avrupa ülkesinde Arapçanın anadil olarak öğretilmesi devlet politikası haline gelmiştir. Anadil olarak Arapça öğrenimine kanuni hak tanıyan ilk ülke İsviçre'dir. Son yıllarda Avrupadaki üniversitelerde Arapçanın değişik lehçelerini konuşan öğrencilerin varlığı Arapça programlarının hedeflerinin ve uygulanan Arapça öğretim tekniklerinin değişmesine neden olmuştur. Bununla birlikte Arap dilinin *fusha* ve *ammice* şeklindeki ikili yapısı (diglossia) üniversitelerin dilin hangi varyasyonunun öğretileceği konusunda seçim yapma problemi ile karşı karşıya bırakmıştır.

Son dönemlerdeki gelişmelerden biri de ikinci dil (second language) şeklindeki Arapça öğretiminin giderek Avrupa'dan Orta Doğu'ya taşınması olmuştur. Böylece öğrencilerin çoğu Arapçayı kendi ülkelerindeki sınıf ortamında öğrenmek yerine bizzat Arapça konuşulan ülkelere giderek birinci elden öğrenmeyi tercih etmektedirler (Versteegh, 2013, s. 352). 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra Arap ülkeleri Arapçanın okullarda öğretilmesini dilin toplumlarda daha geniş kullanılmasını teşvik eden eğitim politikaları benimsemiştir. Batı ülkelerinde Arap öğrenci sayısında önemli bir artış olduğu gözlenmiştir. Modern Dil Kurumu tarafından yapılan bir araştırmaya göre, ABD'de 1998-2009 yılları arasında Arapça öğrenenlerin sayısı 5. 505'ten 35.083'e yükselmiştir. Bu artan ilgi nedeniyle Arapça, ABD üniversitelerinde en çok öğrenilen diller arasında yerini almıştır.



BÖLÜM IV

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM

4.1. İletişimsel Yaklaşım

Dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi hakkında birçok teori öne sürülmüştür. Çoğunlukla dilbilim ve psikoloji alanındaki gelişmelerden etkilenen bu teoriler, ikinci ve yabancı dil öğretimi için birçok yaklaşıma ilham kaynağı olmuştur. Yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde psikolojik ve sosyokültürel hareketler ve teorilerden etkilendiğini, teorilerin değişimi ile birlikte yabancı dil öğretim yöntemlerinin de değiştiğini görüyoruz. Bu değişikliklerin amacı dilbilimcilerin, araştırmacıların her zaman tüm öğrenciler için en faydalı öğrenmeyi gerçekleştirecek “doğru yöntemi bulma” çabası olduğunu gözlemliyoruz (Nunan, 2004, s. 5).

İngiliz uygulamalı dilbilimciler 1920’lerden itibaren sözlü ve gramer uygulamaları içeren “sözlü-durumsal” yaklaşımı geliştirdiler (Richards & Rodgers, 1999, s. 33). Bu yaklaşımda materyaller sözlü olarak uygulanırken anlamlı ve duruma dayalı etkinliklerden yararlanılmıştır. Aynı zamanda ABD’de dili öğretmek ve geliştirmek için yapısal dilbilim çalışmaları üzerine oluşturulan “işitsel-dilsel yöntem” (audio-lingual method) yaygınlaşmıştır. Bu yönetime göre dersler diyaloglarla başlarken dil öğrenme sürecinde alışkanlık geliştirmek için taklit ve ezberleme yöntemi kullanılmaktadır. Dinleme ve konuşma öğretimine öncelik verilirken okuma ve yazma becerisi geri bırakılmıştır. Öğrencilerin hedef dili, kurallarına uygun biçimde kullanmalarını sağlamak amaçlanmıştır (Celce- Murcia & Brinton & Snow, 2014, s. 6). İşitsel-dilsel yöntem hedef dilde etkili iletişim kurabilen konuşmacı oluşturmayı başaramamıştır. Bilim adamları ve sosyologların çalışmalarının sonucu olarak değişen dil öğrenme biçimine göre dilin temel amacının iletişim olduğunun ön plana çıkması, ayrıca Avrupa’da işlevsel bir ders programının geliştirilmesi

ile birlikte öğretim materyallerinin yeniden düzenlenmesi bu yöntemin etkisinin kaybolmasına sebep olmuştur. Bunun sonucu olarak İletişimsel dil öğretim yaklaşımı gelişmeye başlamıştır (Brandl, 2008, s. 4).

Dilin, ezberlenecek bir dizi sözcük ögesi ve dilbilgisi kurallarından çok iletişim için bir araç olduğunun anlaşılması üzerine farklı öğrenci gruplarının farklı iletişim ihtiyaçlarını yansıtacak öğrenme programlarını geliştirme fikri ortaya çıkmıştır (Nunan, 2004, s. 7). Bunun sonucunda Avrupa'da, 1970'lerde dil öğrenen grupların dil ihtiyaçlarının tanımlanmasında sosyal ve dilsel bağlamı içeren kapsamlı bir dil geleneğine olan ihtiyaç, Avrupa Konseyi'nin öğrenci merkezli işlevsel-kavramsal bir ders programı geliştirilmesine öncülük etmiştir (Savignon, 1991, s. 263). Bununla birlikte Christopher Candlin, Henry Widdowson, Christopher Brumfit gibi dilbilimciler dilin işlevsel ve iletişimsel boyutunun dil öğretimine yönelik güncel yaklaşımlarda yetersiz bir şekilde ele alındığını belirterek yöntemleri eleştirdiler ve dil öğretiminde yalnızca yapıların öğretilmesine değil, iletişimsel yeterliliğin de geliştirilmesine vurgu yapmışlardır (Richards & Rodgers, 1999, s. 64).

Yabancı dil öğretiminde etkili olan teorik dilbilimciler ile öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler, özellikle de Dell Hymes'in öncülük ettiği sosyobilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim (performans) ve yeti (competence) ile dilin tabiatını açıklamamanın yetersiz kaldığını bunun yanına iletişimsel yeti (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutun eklenmesinin uygun olacağını ileri sürmüşlerdir (Demirel, 1990, s. 43). Chomsky'nin yeterli kavramını geliştiren Hymes'in iletişimsel yeti teorisi, konuşan bir kişinin bir konuşma ortamında iletişim açısından yetiye sahip olması için gerekenleri bilmesi olarak açıklanmıştır (Hengirmen, 1993, s. 31). Brandl ise (2008, s. 5) iletişimsel yeti kavramını, öğrencinin hedef dilin oluşumuna aktif olarak katılmasını gerektiren uygun sosyal davranışları yorumlama ve uygulama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Aktaş'ın (2004, s. 46) belirttiği gibi iletişimsel yeterlik, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir.

Hymes'in iletişimsel yeti kavramının genişletilmesi ile Widdowson'un söylem üzerine çalışmaları, iletişimsel yaklaşımın kuramsal temellerine katkıda bulunmuştur. Widdowson, dil öğretiminde iletişim olayının ancak çeşitli ortam ve aşamalara göre cümlelerin uygun bir ifadeye dönüştürüldüğünde gerçekleşeceğini savunmuştur (Demirel, 1990, s. 44).

Birçok dilbilimci iletişimsel yetkinliğin içeriğini ve özelliklerini zenginleştirmiştir. Bunlar arasında Canale ve Swain (1980, s. 29-30) iletişimsel yeterlilik kavramına ilişkin kuramsal çalışmaları, Hymes'in iletişimsel yeterlik kavramını genişleterek dilbilgisi ile sosyodilbilimsel yeterlik arasındaki etkileşime odaklanmıştır. Canale ve Swain'in iletişimsel yeterlilik bileşenleri üç alandan oluşmaktadır:

- Dilbilgisel Alanda Yeterlilik (*Grammatical Competence*): Sesbilim, sözcükbilim, biçimbilim, dilbilgisi ile ilgili bilgileri içerir. Dilin temelini oluşturan sistemi temsil eden ve söylemin gerçek anlamının nasıl doğru bir şekilde ifade edeceğini belirten iletişimsel yeterliliğin bir parçası olarak kabul edilir.
- Sosyo-dilbilimsel Alanda Yeterlilik (*Sociolinguistic competence*): Sosyal kuralların bilgisi, dilin kullanıldığı durumlara uygun ifadeler oluşturmak ve anlamak için gereklidir. Bireyin sosyal dili uygun şekilde kullanma ve iletişimin sosyal içeriğini anlama yeteneğini ifade eder.
- Stratejik Alanda Yeterlilik (*Strategic Competence*): İletişimdeki sorunları çözmek ve daha etkili biçimde iletişim kurmaya yönelik stratejilerin belirlenmesini içerir.

Canale, söylem yetkinliğini ekleyerek yukarıdaki modeli geliştirmiştir:

- Söylem Alanında Yeterlilik (*Discourse competence*): Bireyin bir bağlam içerisinde düzenli bir şekilde bir araya getirilmiş biçimbirim ve cümleleri analiz etme ve anlama yeteneğidir.

Savignon'a göre (1991, s. 262) “yabancı dil öğretiminde ihtiyaç duyulan iletişimsel yeterlilik yalnızca dilbilgisi yetkinliği değildir”. Aynı zamanda dilin diğer yönlerini içeren, istek yapma, öneride bulunma, ihtiyaçları açıklama gibi farklı iletişimsel amaçlara uygun şekilde kullanmayı gerektiren bilgi ve becerilerdir (Richard, 2006, s. 9).

Bir dilde iletişimsel yeterlilik edinimi o dildeki beceri gelişimine örnektir. Bu yeterlilik hem bilişsel hem de davranışsal yönü içermektedir. Bilişsel yönü, uygun davranışlar oluşturmak için planların içselleştirilmesi şeklinde tanımlanır. Dilin kullanımı için gerekli dilbilgisi kurallarını ve dil sistemini oluşturmak, iletişim için kelimeleri seçmek bilişsel yönüne örnektir. Davranışsal yönü ise içselleştirilen planların akıcı bir performansa dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde, yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını açık biçimde tanımlanarak aralarındaki fark vurgulanmıştır. Buna göre *yaklaşım*, dilin yapısı, öğrenme

süreci ve öğretme sürecine ilişkin varsayımlar bütünüdür. *Yöntem*, dilin benimsenen yaklaşıma uygun olarak ve sistemli biçimde öğretilmesi için izlenen yol, kapsamlı bir öğrenim planıdır. *Teknik*, bir yöntemle tutarlı, dolayısıyla da bir yaklaşımla uyumlu olan belirli sınıf etkinlikleridir (Brown, 2002, s. 9; Richards & Rodgers, 2001, s. 19).

1970'li yılların başında ortaya çıkan İletişimsel yaklaşım (communicative approach) günümüzde genel kabul görmüş ve yaygın biçimde kullanılan bir dil öğretim metodudur. İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ve öğrenci rolleri ve davranışlarının sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlemesi İletişimsel Yaklaşım adını alır (Demircan, 2002, s. 249).

Richards ise (2006, s. 2) İletişimsel yaklaşımı; dil öğretiminin hedefleri, sınıftaki öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenmeyi kolaylaştıran sınıf etkinlikleri, öğrenenlerin bir dili nasıl öğrendiği hakkındaki bir dizi ilkeler olarak tanımlar. Dile daha geniş bir perspektiften bakan İletişimsel Yaklaşım yalnızca dil yapılarına değil, insanların birbirleriyle iletişim kurmak istediklerinde bu yapılarla oluşturduklarına da dikkat eder. Soru sormak, öneride bulunmak veya emir vermek gibi birtakım iletişimsel amaçlar için kullanılır (Littlewood, 2002, s. x).

İletişimsel Yaklaşım öğrenme ve öğretme ile ilgili kuramları bilişsel bilim, eğitim psikolojisi ve ikinci dil edinimi gibi konuları içeren geniş bir alan üzerine bina edilen, bu şekilde dil öğrenme ve öğretme konusunda birçok farklı bakış açısını benimseyerek çeşitli yeterlik odaklı hedeflere ulaşmayı sağlayan ayrıca öğrencilerin farklı ihtiyaç ve hedeflerini karşılayan dil yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Brandl, 2008, s. 6). Brown (2000, s. 43) ise iletişimsel yaklaşımı, dilin yapısı ile birlikte öğrenim ve öğretimi ile ilgili kapsamlı, teorik açıdan zengin içeriğe sahip ilkeler bütünü olarak tanımlamaktadır.

İletişimsel dil öğretimi, dilbilim, psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitim araştırmalarını kapsayan disiplinlerarası (multidisciplinary) bir bakış açısını içermektedir. Odak noktası öğrencilerin iletişimsel etkinliklere katılımıyla işlevsel dil becerisinin geliştirilmesini destekleyen program ve yöntemlerin uygulanmasıdır (Savignon, 2002 s. 4).

Demircan'a göre (2002, s. 249) İletişimsel Yaklaşımın dayandığı ilkeler bir yandan dilin yapısı, diğer yandan dil kullanımı üzerine yapılan çalışmalardan doğmuştur. Dil öğrenmenin özünde var olan ana hedef dilin temel görevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim aşamasında belli görevleri vardır ve bu görevler belli kavramların

iletilmesi için kullanılır. Bir kavramın iletilmesi için kelimeler ve cümleler birer araç konumundadır. Bir başka ifadeyle, dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilerek kullanılması önemlidir. İletişiminin sağlanabilmesi için dilin iyi bilinmesi, esas itibarıyla iletişim yeterliliği bir yerde dilbilgisi yeterliliğini de zorunlu kılmaktadır. Bu sebepten öncelikle dilin kuralları daha sonra da dilin kullanımı üzerinde durulmalıdır (Demirel, 1990, s. 44).

Görüldüğü gibi iletişimsel dil öğretimi kuramsal açıdan zengin ama bir ölçüde seçmeci bir temele yaslanmıştır. Bazı özelliklerine şöyle değinilebilir; dilin temel işlevi karşılıklı iletişimdir. Bu açıdan baktığımızda dil, bir anlamı ifade etme sistemidir. Ayrıca dilin temel birimleri yalnızca dilbilgisel yapı özellikleri değildir, onlara söylemde yer alan işlevsel ve iletişimsel eklemeler de katılmalıdır (Richard ve Rodgers, 1999, s. 71).

İngiliz dilbilimci David Wilkins dili alışlagelmiş dilbilgisi ve kelime bilgisi kavramlarıyla açıklamak yerine, iletişimsel kullanımın gerisinde yatan anlam sistemlerini tanımlamaya çalışmış ve bu çalışmalarını iletişimsel dil öğretiminin gelişmesinde büyük katkısı olan National Syllabuses (Kavramsal İzleneler) kitabında toplamıştır (Açık, 1997, s. 40). Ayrıca Wilkins ve Van Ek tarafından işlevsel bir ders programının geliştirilmesi, öğretim materyallerinin öğrencilerin iletişim kurmada ihtiyaç duydukları işlevsel (soru sormak, cevap vermek, tarif etmek veya istemek) ve kavramsal (zaman, yer) kategoriler etrafında yeniden düzenlemesine yol açmıştır (Bradl, 2008, s. 4).

Dilin bireysel kimlikten ve sosyal davranışlardan ayrı tutulamayacağını savunan bu dil öğretim yaklaşımının temel özellikleri Finnochiaro ve Brumfit'e (1983, s. 91-93) göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- Anlam her şeyden önemlidir.
- Kullanılan konuşmalar iletişimsel işlevlere göre düzenlenmelidir ve ezber yapılmamalıdır.
- İlişkilendirme temel esastır.
- Dil öğrenimi etkili iletişim kurmayı öğrenmektir.
- Mekanik alıştırılardan yardım alınabilir ancak bu alıştırılar ikincil konumda olmalıdır.
- Anlaşılabilir bir düzeyde telaffuz beklenir.

- İletişim, öğrenimin en başında desteklenmeye başlanmalıdır.
- Gerektiğinde anadil kullanımından kontrollü olarak yararlanılabilir.
- Çeviri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yerlerde kullanılabilir.
- Hedef dilin dilbilimsel sistemi en iyi iletişim kurmak için yürütülen çabalama sürecinde öğrenilir.
- İletişimsel yeterlilik istenilen hedeftir.
- Öğretmen öğrencileri motive eder ve onlara yardımcı olur.
- Dil genellikle deneme ve hata ile öğrenilir.
- Akıcılık ve kabul edilebilir nitelikteki dil asıl hedeftir, doğruluk soyut bir biçimde değil içerik bağlamında değerlendirilir
- Öğrencilerin, grup çalışması, ikili çalışma ya da yazarak diğer kişilerle etkileşimde bulunmaları beklenir.

Yabancı dili anlayabilmek açısından değerlendirdiğimizde, öğretimde etkili iletişimi sağlamak için sadece o dilin gramerini öğrenmek hedef dili anlayabilmek açısından yeterli olmamaktadır. Bunun için dili bir bütün olarak öğretmek ve öğrenmek gerekmektedir. İletişimsel dil öğrenimi, dili iletişim kurmak için araç olarak, öğrenenleri de sosyal varlık olarak görür. Bu sosyalleşme öğrenenlerin hedef dilde anlamlı iletişim kurması ile gerçekleşir. Ayrıca iletişimsel dil öğretimi iletişimi gerektiren gerçek yaşam durumlarına dayanmaktadır. Öğrenci merkezli olan iletişimsel yaklaşım, sınıfta uygulanan birçok etkinlikten oluşmaktadır. Sınıflarda bu yöntem kullanılarak öğrencilerin akıcılık düzeyleri yükseltilerek hedef dilde birbirleriyle iletişim kurabilmelerine olanak sağlayacak çeşitli iletişimsel etkinliklerden yararlanılmaktadır. İletişimsel yaklaşımın en belirgin özelliklerinden biri öğrenciler arasında işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik etmesidir.

Nunan (2004, s. 9-12) dil öğretimi yönteminin ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır:

- *Öğrenci odaklı olmak.* Öğrencilerin aktif bir şekilde kendi öğrenme süreçlerine dahil olduğu bir sınıftır. İki boyutu vardır. Birinci öğrenenin ne öğrenileceği, nasıl öğrenileceği ve nasıl değerlendirileceği hakkında kararlar almaya katılımıdır. İkincisi ise öğretmen yerine öğrenenlerin sınıftaki görev süresini maksimuma çıkarmaktır.

- *Kendi kişisel yöntemini geliştirmek.* Sınıflarda öğretmenlerin kendi öğretim tarzına ve öğrencilerin kendi öğrenim stiline sahip oldukları gözlenmiştir. Bir öğretmen öğrencilerle belli bir etkinliğe başlamadan önce yeni bir dilbilgisi noktasının açık bir şekilde anlatılmasını ve uygulanmasını tercih edebilir. Başka bir öğretmen, dilbilgisini bağlamsal bir diyalog biçiminde tanıtmayı tercih edebilir. Öğrencinin dikkatini iletişimsel kullanımdan sonra dilbilgisine çekebilir. Önemli olan, öğretmenlerin kendi özel durum ve koşullarında kendileri için en iyi olana ve o sırada sahip oldukları öğrencilere göre kendi tercih ettikleri sınıf uygulamalarını geliştirmeleridir. Öğrenciler ve seviyeler değişime uğradıkça uygulamalar da değişecektir.
- *Ön görev (pretask), görev (task) aşaması ve takip (follow-up) aşaması.* Her şeyden önce temel görev ister bir uygulama ister bir rol oynama ister bir dinleme etkinliği olsun bir veya daha fazla ön görev yoluyla kurulur. Ön görevlerin çeşitli işlevleri vardır: İlgi çekmek, konu ile ilgili öğrencilerin şemalarını oluşturmaya yardımcı olmak, temel kelimeleri tanıtmak, dilbilgisi öğelerini gözden geçirmek. İletişimsel sınıftaki görev türlerinden bazıları şunlardır: Rol yapma, benzetim, problem çözme, özgün ses / video materyallerini dinleme, tartışmalar, karar verme ve bilgi boşluğu etkinliği. Takip aşamasında, öğretmen öğrencilere geri bildirim verebilmekte, bir önceki görevin bir yönü hakkında onları bilgilendirebilmekte veya öğrendiklerini ne kadar iyi yaptıklarına dair düşünmeye teşvik edebilmektedir.

Bu gelişmeler ışığında, içinde bulunduğumuz zaman dilimine kadar dil eğitimi hakkında birçok fikir değişiklikleri yaşandığını görüyoruz. Dil öğretiminin son elli yılı hakkında şöyle söyleyebiliriz. İlk aşamada 1960'ların sonuna kadar geleneksel yaklaşımlar kullanıldı. İkinci aşamada 1970'lerden 1990'lara kadar İletişimsel dil öğretimi kullanıldı. Üçüncü aşamada ise 1990'lardan günümüze kadar mevcut İletişimsel dil öğretimi kullanılmaya devam etmektedir.

4.1.1. İletişimsel Yaklaşımın Özellikleri

1970'lerde dilbilimciler dili sadece dilbilgisi, sözcük bilgisi ve fonolojik kurallar dizisi olarak değil, anlamı ifade eden araç olarak tanımlamaya başladılar. Bu kavramların yeniden tanımlanması dil öğretim metodolojisi üzerinde derin bir etki oluşturmuştur (Nunan, 2004, s. 7).

Nation (2014, s. 52) “dil öğrenmenin temel ilkelerini şu şekilde ifade etmiştir: İlk etapta gereksinimlerimize ve dilde sık olarak görülen öğelere özel önem vermek, ayrıca kişiye en yararlı olanı öğretmeye çalışmaktır.”

1990'lı yıllarda dil öğretiminde İletişimsel Yaklaşımı yaygın uygulanmaya başlamıştır. İkinci ve yabancı dil öğretiminin hedefi, bu hedefe ulaşmak için bir yol olarak iletişimsel ders programı ve metodolojisi ile iletişimsel yeterlilik kavramının temeli çok genel bir dizi ilkeyle açıklanabilir. İletişimsel dil öğretiminin temel ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- İkinci dili öğrenme, öğrencilerin karşılıklı etkileşim ve anlamlı bir iletişim geliştirdiğinde kolaylaşır.
- Aktif sınıf etkinlikleri ve alıştırmalar öğrencilerin anlamlı tartışmalarına olanak sağlar ve böylece dil kaynakları genişletilebilir.
- İletişim, çoğunlukla birkaç dil becerisini veya yöntemlerin kullanılmasına çağrıda bulunan bütünsel bir süreçtir.
- Dil öğrenme, dil kullanımı ve organizasyonun altında var olan kuralları keşfetmeyi içeren aktivitelerle birlikte dil analizi ve düşünmeyi kolaylaştırır.
- Dil deneme-yanılma yoluyla yaratıcı kullanımı içeren aşamalı bir süreçtir. Hatalar öğrenmenin doğal bir süreci olmasına rağmen, öğrenmenin nihai hedefi dili hem doğru hem de akıcı olarak kullanmaktır.
- Öğrencilerin, dil öğreniminde hızla ilerleme kaydetmelerini, kendilerini geliştirme yollarını, farklı gereksinimlerini ve motivasyonlarını da içine alan bir süreçtir.
- Başarılı dil öğrenme iletişim stratejilerini ve etkin dil öğrenme kullanımını gerektirir.
- Dil sınıflarında öğretmenin rolü, kolaylaştırıcı olduğu için dil öğrenmeye elverişli bir sınıf iklimi oluşturmak ve öğrencilere dil pratiği ve dil kullanımı konusunda fırsatlar sunmaktır.
- Sınıf, öğrencilerin işbirliği ve paylaşma yoluyla bilgi edindikleri bir topluluk alanıdır (Richards, 2006, s. 23).

Brown ise (2000, s. 43) İletişimsel yaklaşımın temel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Öğrenme-öğretme sürecinde iletişimsel yeterliliğin tüm bileşenlerini (gramer, söylem, işlevsel, sosyo-dilbilimsel ve stratejik) geliştirmeye odaklanır.

- Uygulanan dil teknikleri, anlamlı amaçlar için dilin işlevsel kullanımına öğrencileri dahil etmek için tasarlanmıştır.
- Akıcılık ve doğruluk, iletişimsel tekniklerin tamamlayıcı ilkeleri olarak önemlidir. Akıcılık, konuşmacının anlamlı bir etkileşime girdiğinde oluşan doğal dil kullanımudur (Richard, 2006, s. 14). Dilin akıcı kullanımı zaman zaman dilin doğru kullanımından daha fazla önemli olabilmektedir.
- Öğrencilerin, kendi öğrenme stillerini anlayarak ve özerk öğrenme (autonomous learning) için uygun stratejileri geliştirerek öğrenme sürecine odaklanmalarına fırsat verir.
- İletişimsel yaklaşımda öğretmen bilginin tek kaynağı olmaktan çok öğrencilere rehber rolünü üstlenirken, öğrenci merkezli işbirliğine dayalı öğrenmenin önemi vurgulanır.

Littlewood'a göre (2002, s. 1) dil öğretimine yönelik İletişimsel yaklaşımın temel özelliklerinden biri, dilin yapısal yönleri ile birlikte işlevselliğe de sistemli olarak dikkat etmesidir. Dilin işlevleri yapılar üzerine kurulmuştur. Genellikle işlevsel ders içeriği kullanılır. Başlangıçta basit dil yapıları öğretilir, öğrencilerin hedef dilde yeterli kazanmalarından sonra karmaşık dil yapılarının öğretildiği birçok dil yapısı verilir

Doğan'a göre (1996, s. 89) İletişimsel yaklaşımın özelliklerini şöyledir: İletişimsel Yaklaşımın öğretim teorisi bilişsel öğrenmeye dayanır. Öğrencilerin kalıpları ezberlemeleri yerine, öğrendiklerini anlamaya ve uygulamaya yönlendiren iletişimci yaklaşımda dilin dört temel becerisi ayrı ayrı öğretilmez, bunlar bir bütün olarak algılanır. Gramatik unsurlar ayrı ayrı tek tek bölümler halinde öğretilerek tümevarım yerine, bütün olarak ele alınarak analiz yoluyla öğretilir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde üreticilik, anlamlılık ve pragmatik uygunluğa, yani iletişime önem verir. Bunun sağlanması için de yabancı dildeki kavramları ve bunların işlevlerini öğretmeyi esas alır.

Savignon, İletişimsel dil yaklaşımının özelliklerini belirtirken öncelikle iletişimsel dil öğretiminin ne olmadığı hakkında bilgi vermektedir. Buna göre iletişimsel dil öğretimi yalnızca yüz yüze sözlü iletişim değildir. Aynı zamanda anlamın yorumlanması, ifade edilmesi ve tartışılmasında okuyan ve yazan bireyleri kapsayan okuma ve yazma etkinliklerini eşit olarak uygular. İletişimsel dil öğretimi bilinen materyallerin tamamen reddedilmesini gerektirmemektedir. İletişimsel yeterliliği teşvik etmek için tasarlanmış materyaller, ezberlemeye, tekrarlamaya ve çeviriye ya da gramer alıştırmalarına yardımcı

olarak kullanılabilir. İletişimsel dil öğretiminin ilkesi, iletişimsel yeterliklerini geliştirmelerine imkan vermek için öğrencilerin iletişimde bulunmalarını sağlamaktır (Savignon, 2002, s. 22).

Son yıllarda, İletişimsel dil öğretimi olarak bilinen yaklaşım, göreve dayalı dil öğretimi tarafından metodolojik olarak gerçekleştirilmiştir. Görev tabanlı dil öğretiminde, dil dersleri, öğrenenlerin sınıfta yapması gerekenler ile sınıf dışında yapmaları gerekenler arasında açık bir bağlantı bulunan öğrenme deneyimlerine dayanmaktadır. Bu tür görevler arasında hava durumu tahminlerini dinlemek ve ne giyeceğine karar vermek, bir yemek sipariş etmek, bir parti planlamak, şehirde adres bulmak gibi şeyler olabilir (Nunan, 2004, s. 7).

4.1.2. İletişimsel Yaklaşım Etkinlikleri

Dil öğretiminin sadece gramer yetkinliği olmadığı iletişimsel yeterliliğin de çok önemli olduğunun ortaya çıkmasından sonra iletişimsel yeterlilik kavramını yansıtan program nasıl olmalıdır? Dil öğretimi metodolojisine etkileri nasıl olur? Bu ve benzeri soruların ve araştırmaların karşılığında ortaya çıkan İletişimsel dil öğretimi ile birlikte öğretim programları, öğretim materyalleri, sınıf içi etkinlik uygulamaları yeniden düzenlenmeye başlamıştır.

Breen'e göre (1987, s. 23) etkinlik, belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen, bu hedefe ulaşmak için uygun bir içeriğin kullanıldığı, planlanmış bir süreç temelinde yürütülen ve öğrencilere birtakım kazanımlar sağlayan yapılandırılmış dil öğrenme çalışmaları olarak tanımlanmıştır. Sınıf içi etkinlikler kısa ve basit alıştırmalardan sorun çözme gibi uzun ve karmaşık etkinliklere kadar çeşitli biçimlerde yapılandırılabilir.

Etkinlik, dersin hedefleriyle ilgili bir şeyler yapan öğrencilerin yer aldığı her türlü amaçlı sınıf uygulamalarını ifade eder. Örneğin, şarkı söylemek, oyun oynamak, grup tartışması yapmak, farklı türde öğretim etkinlikleridir.

Farklı şekillerde yapılan etkinlik tanımlarının olmasına rağmen bu tanımların ortak özelliği etkinliklerin, anlama odaklanan ve iletişimsel dil kullanımı için uygun bir öğrenme ortamı oluşturan sınıf içi çalışmalar olarak ifade edilmesidir. Nunan (1999, s. 10) sınıf içinde uygulanan iletişimsel etkinlikleri, “dil yapısına değil anlama odaklanarak öğrencilerin

hedef dilde anlatılanları anlamasını, kendini ifade etmesini ve iletişim kurmasını sağlayan sınıf içi çalışmalar” olarak tanımlamıştır

İletişimsel etkinlikler, iletişimsel dil öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerini en iyi şekle getirmenin yöntemlerinden biri olarak çok önemli bir rol oynamaktadır (Savignon, 2002). Richards ve Rodgers (1999, s. 76) iletişimsel öğretim ortamında çeşitli etkinliklerin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, önemli olan bu etkinliklerin öğrencilerin öğretim programında belirlenen iletişimsel hedeflere ulaşmalarını sağlaması ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kuracağı durumlar oluşturmalarıdır. Bu etkinlikleri Richards (2006, s. 14) şöyle ifade etmiştir:

- *Akıcılık Etkinlikleri Karşısında Doğruluk Etkinlikleri:* Dil kullanımında akıcılığı geliştirmeyi hedefleyen iletişimsel yaklaşımda akıcılık, kişinin iletişimsel yetideki sınırlılıklarına rağmen sürekli ve anlaşılır bir etkileşimi gerçekleştirmesiyle ortaya çıkan doğal dil kullanımudur. Akıcılık ve doğruluk etkinlikleri arasında farklı özelliklere baktığımızda:
 - a. *Akıcılık etkinliklerinin içeriği:* İletişim odaklı doğal dil kullanımını yansıtır. Bunun yanı sıra dilin anlamlı kullanımını gerektiren iletişim stratejilerini kullanmayı gerektirir. Ayrıca, tahmin edilemeyen dil üretimini hedefleyerek dil kullanımı ile içeriği bağdaştırır. Bu etkinlikte yanlışların hoşgörülmesi iletişimsel beceri gelişiminin doğal bir sonucu olarak görülür. Öğrenciler sınırlı dil bilgisiyle başarılı iletişim kurabilirler.
 - b. *Doğruluk etkinliklerinin içeriği:* Dilin sınıf içi kullanımını sağlayarak, doğru dil örneklerinin oluşturulmasına odaklanır. Bununla birlikte, dili içerik olarak pekiştirir. Dil seçimi kontrollüdür. Ayrıca anlamlı bir iletişim gerekmez.
- *Mekanik, Anlamlı ve İletişimsel etkinler:* Mekanik uygulamalar öğrencilerin dili tam olarak anlamalarını gerektirmeyen ancak başarıyla uygulamaları gereken kontrollü alıştırma etkinliğidir. Bu etkinliğe gramer uygulanmasında tekrar alıştırmaları ve yerine koyma alıştırmaları örnek olarak verilebilir. Anlamlı uygulamalar, dil kontrolünün olduğu ancak öğrencilerden alıştırmayı sürdürürken anlamlı seçimler yapmalarının beklendiği etkinlik türüdür. Bu etkinliğe edat kullanımı, herhangi bir mekanın konumu hakkında bilgi, harita üzerinde sırayla açıklama gibi alıştırma örnek olarak verilebilir. İletişimsel uygulamalar ise dili kullanırken gerçek bir iletişim bağlamının temel

alındığı, gerçek bilgi alışverişinin ve kullanılan dilin tamamen tahmin edilebilir özellikte olduğu dilsel etkinliklerdir. Etkinliğe örnek olarak öğrencilere soru-cevap uygulaması ile harita çizdirilebilir, farklı mekanların konum tespiti istenebilir (kafe, otobüs durağı gibi).

- *Bilgi-Boşluk Etkinlikler:* İletişimsel yaklaşımın önemli bir unsuru da bilgi boşluğu kavramıdır. Bu gerçek iletişimde insanların sahip olmadıkları bilgiyi alabilmek için iletişim kurmaları anlamına gelir. Bunu yaparken öğrenciler verilen görevi tamamlamak için kelime, dilbilgisi ve iletişim stratejilerinden faydalanırlar.
- *Yapboz Etkinlikleri:* Bu etkinlik türü aynı zamanda bilgi boşluğu prensibine dayanır. Çoğunlukla sınıf gruplara ayrılır ve grup bilginin bir parçasını tamamlamaya çalışır. Bütünün tamamlanması için sınıfın parçaları bir araya getirmesi gerekmektedir. Bunu yaparken öğrenciler anlamlı iletişim kurmak adına dil kaynaklarını kullanarak pratik yapmak gereğini hissederler.
- *İletişimsel Yaklaşımın Diğer Etkinlikleri:* Görev tamamlama (harita okuma, oyunlar, bulmaca) bilgi toplama (öğrencilerin yaptığı anketler, görüşmeler, mülakatlar) görüşlerin paylaşımı ve bilgi transferi etkinlikleri (alınan bilginin farklı şekilde ifade edilmesi) akıl yürütme (yeni bilgi çıkarımı) şeklinde sıralayabiliriz.

Littlewood (2002, s. 17-18) iletişimsel etkinliklerin hedeflerini şöyle belirtmiştir: Öğrencilerin iletişimsel yeterlik alanlarını ve dil becerilerini bütünleşik (whole-task) biçimde öğrenmelerini sağlar. Öğrencilerin hedefi diğer bireylerle iletişimde olmaktır. Sınıf içi öğrenimlerin bu hedefin gerçekleşmesine katkısı öğrencilerin motivasyonu artırır (improve motivation). Ayrıca öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişim gereksinimlerini karşılamalarına olanak verir ve böylece öğrenciler için doğal bir öğrenme (natural learning) süreci oluşturur. Son olarak öğretmen ve öğrenciler arasında yapıcı bir sosyal bağlam (context) oluşturarak öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu etkiler.

Ayrıca Littlewood (2002, s. 20) İletişimsel yaklaşımın çerçevesinde öğrenme etkinliklerini iki başlık altında şu şekilde ifade etmiştir:

İletişim Öncesi Etkinlikler (Yapısal ve Yarı Yapısal Etkinlikler): İletişim öncesi etkinlikler alt düzey süreçlerin anlamalarına dayalı üst düzey kararlara karşılık olarak kendiliğinden açılma yeteneğine sahip olmayı sağlıyor ve böylece öğrencilere dilsel formlar üzerinde akıcı kontrol sağlamayı hedefliyor.

İletişimsel Etkinlikler (İşlevsel ve Sosyal İletişimsel Etkinlikler):

a. İşlevsel-İletişimsel (functional) etkinlikler: İletişimsel yeteneğin en önemli özelliklerinden biri de belirli bir durumda istenen anlamı etkin bir biçimde karşı tarafa iletebilme yeteneğidir. İşlevsel etkinliklerin amacı, öğrencinin hedef dili kullanarak iletişimsel bir amacı gerçekleştirmesidir. Bu kapsamda, dilin kurallara ya da sosyal bağlama uygun kullanımından çok işlevsel kullanımına önem verilmektedir. Örneğin bir sorun çözmede öğrenciler karşılıklı iletişim içinde kalmaları durumunda, kendilerinde var olan dil bilgisi sınırlılığı içerisinde karşı tarafla iletişimi gerçekleştirmeye çalışır. İşlevsel etkinlikler, anlama odaklanan etkinlikler olduğundan iletişimsel etkinlikler olarak kabul edilmektedir. Bu etkinlikler şu başlıklarda altında toplanmıştır:

- *Sınırlı işbirliği ile bilgi paylaşımı;* resimleri tanımlama, özdeş çiftleri bulma, yerleri bulma, bilgi boşluğunu doldurma, eksik özellikleri keşfetme, gizlilikleri bulma, yeni varyasyonlar oluşturma gibi etkinlikler bu gruba dahildir.
- *Sınırsız işbirliği ile bilgi paylaşımı;* iletişimsel kalıplar ve resimler, yönleri bulma etkinlikleridir.
- *Bilgi paylaşımı ve işlem süreci;* hikaye dizinlerini yeniden belirleme, bir sorunu çözmek için bilgi havuzu oluşturma etkinlikleridir.
- *Bilgi işlem süreci;* öğrencilere verilen gerçek bilgilerin analiz edilmesi, tartışılması, bilgilerin doğru-yanlış kontrolü, grup çalışması çerçevesinde karşı tarafın ikna edilmeye çalışılmasıdır.

b. Sosyal (social) iletişim etkinlikleri: İletişimsel yeteneğin bir diğer özelliği de iyi bir dil kullanıcısının işlevsel olarak kullandığı dili aynı zamanda, içinde bulunduğu sosyal ortamda da etkin olarak kullanabilmesidir. İşlevsel etkinliklerden farklı olarak sosyal bir bağlam üzerine temellendirilmiştir. Sosyal etkinliklerde öğrencinin hedef dili hem işlevsel hem de sosyal bağlama uygun bir biçimde kullanmaları beklenmektedir. Bu türden olan etkinlikler sosyal bağlamı içerdiklerinden dolayı öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara daha yakın etkinliklerdir. İletişim oyunları, drama, rol oynama, benzetim, doğaçlama gibi etkinlikler bu gruba girmektedir. Sosyal bağlam içerikli etkinlikler öğrencilerin gerçek hayatta karşılabilecekleri durumlara daha yakındır (s. 20).

İletişimsel öğretim programında çok çeşitli etkinliklerin kullanılabildiği görülmektedir. Önemli olan bu etkinliklerin iletişimsel bir ortam yaratacak biçimde kullanılmasıdır. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin anlama odaklanan, gerçek yaşam

durumlarını yansıtan ve öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya özendiren etkinlikler olması gerekmektedir. Nunan (1981, s. 67) öğrencilerin yeterli kazanmasına olanak veren yaygın etkinlikler şöyle sıralamıştır:

- Öğrencilerin diğer kişilerle sosyal etkileşim yoluyla sorunları çözebilmesi, örnek olarak herhangi bir hizmet için gerekli konuşma ve yazışma yoluyla düzenlemeler yapmak, ortak etkinlikler çerçevesinde sohbete katılmak ve diğerleriyle birlikte kararlar almak (yakınsak-convergen görevler).
- Bilgi alışverişi yoluyla ilgili konuları tartışabilmesi, görüşleri paylaşabilmesi, tutum ve duyguları ifade edebilmesi, deneyim ve planlar kurabilmesi ve ilişkileri sürdürebilmesi (farklı- divergent görevler).
- Bazen verilen hedef sürecinde özel bilgilere ulaşması ve uygun şekilde kullanabilmesi. Örneğin A noktasından B noktasına gitmek için en ucuz yolu bulmak.
- Dinleme ya da bir şekilde bilgi sürecinde okuma ve yazması. Örneğin bir haber metnini okumak, bir makale okumak, birbirleriyle tartışmak, bir dersi dinlemek, özetlemek ve hakkında notlar yazmak.
- Kişisel deneyimlere dayanarak konuşulanları yazılı olarak ifade edebilmesi. Günlük yazma, rapor yazma, bir konuşma metnini uygun şekilde doldurma.
- Bir şiir veya bir hikaye okuyarak özellikleri ifade edebilmesi.
- Hayali bir metin oluşturabilmesi öğrencilerin yetkinlik kazanmasını sağlayan etkinliklerdir.

Stern (1992, s. 184) iletişimsel etkinliklerin sınıflandırılmasında, sınıf içi etkinlikleri şöyle ifade etmiştir yönerge vermek ve verilen yönergeleri uygulamak-izlemek, bilgi iletimi, bilgi açığı teknikleri, bilmece teknikleri, sorun çözme, doğal konuşma etkinlikleri, rol oynama, drama teknikleri ve senaryolardır.

Demirel'e göre (1983, s. 58) iletişimsel yaklaşımda etkinlikler:

- Sınıf etkinliklerinin gerçek yaşamda olduğu gibi veya ona yönelik bir amacı olmalıdır. Öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı olması için sınıftaki çeşitli etkinlikler için öğrencilere böyle gerçek yaşama benzeşik amaçlar verilmelidir.

- Öğretimde kullanılan ders materyalleri ve gereçlerin tümü değilse de bir kısmı özgün olmalıdır. Özgünlükteki mana, dil öğretim kitaplarındaki yapı, sözcük ve deyimlerin o dili anadili olarak konuşanların yaşamda gerçekten kullandıkları dil unsurları olması koşuludur. Diğer bir ifadeyle bu materyallerin öğretilen dili anadili olarak konuşanlar tarafından üretilmesi gerekmektedir.
- Ders araç-gereçlerinde ve sınıfta kullanılan dilin birbirinden bağımsız bireysel cümleler değil, söylem birimleri halinde olmasına özen gösterilmelidir.

4.1.3. İletişimsel Yaklaşım ve Materyaller

Dil öğretimi, bir yönüyle teorik aynı zamanda pratik aktivitedir. Öyle ki etkili öğretim materyalleri ve sınıf uygulamaları dilin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı anlayışından türeyen kurallara dayalıdır. Etkili öğretim materyalleri ve sınıf içi uygulamalara bakıldığında pratiktir. Dilin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı anlayışın da teoriktir (Widdowson, 1978, s. 75).

Öğretim materyalleri çoğu dil programında önemli bir bileşendir. Bazı öğretmenler öğretim materyallerini birincil öğretim kaynakları olarak kullanırlar. Materyaller, derslerin içeriği, öğrenilen becerilerin dengesi ve öğrencilerin katıldığı dil uygulamaları türleri için temel sağlar. Diğer durumlarda, materyaller öncelikle öğretmenin talimatını desteklemek için hizmet eder. Bu nedenle bir dil programındaki materyallerin rolü ve kullanımı, dil programı geliştirmenin önemli bir yönüdür.

1980'lerin başından 1990'ların sonlarına doğru iletişimsel özellikleri vurgulayan yaklaşımların gelişimi iletişimdeki dilbilgisi ve söylem unsurlarının ötesinde dilin sosyal, kültürel ve pragmatik özelliklerinin araştırılmasına, sınıfta gerçek yaşam iletişimi sağlayacak pedagojik araçlar geliştirilmesine öncülük etmiştir (Brown, 2000, s. 42).

İletişimsel yaklaşımda dil öğretimini desteklemek için çok çeşitli materyaller kullanılır. Bazı çağdaş yöntemlerin aksine, iletişimsel dil kullanıcıları öğretim materyallerinin sınıf etkileşim kalitesi ve dil kullanımını etkileyen bir yol olarak görürler. Richards ve Rodgers (1999, s. 79-80) sınıf içinde iletişimsel dil kullanımını destekleyen öğretim materyallerini metne dayalı (*text-based*) göreve dayalı (*task-based*) ve gerçek yaşama dayalı (*reaila*) materyaller olarak üç başlık altında sınıflandırır. Metne dayalı materyaller, iletişimsel

yaklaşım belirlenerek oluşturulmuş yazılı materyalleri içerir. Metne dayalı materyallere örnek olarak ders kitapları gösterilebilir.

Göreve dayalı materyaller, sınıf içi uygulamalarda kullanılan iletişim oyunları, rol oynama, iletişim etkinliklerinin yer aldığı alıştırmaya kitapları, ipucu kartları, etkinlik kartları, ikili-iletişim alıştırmaya materyalleri, öğrenci etkileşim uygulama kitapçıkları gibi çeşitli materyalleri kapsamaktadır. Bu etkinliklerde işaretler, dergiler, gazete, harita, resim, simge, grafik, plan ve farklı nesnelerden yararlanılır (Demircan, 2002, s. 261).

Gerçek yaşama dayalı materyaller ise, birçok iletişimsel dil öğretim savunucusu tarafından kabul edilen özgün (authentic) gerçek yaşamdan alınan yazılı ve sözlü metinler, görselleri içeren materyallerdir. Dil tabanlı gerçek nesneler (language-based realia) reklam, gazete, grafik, görsel kaynaklı resimler, dergiler, haritalar, semboller ve çizelgeler gibi iletişimsel materyallerden oluşturulabilir. Richards (2006, s. 20) sınıf içi uygulamalarda gerçek yaşamdan alınan materyallerin faydalarını şöyle açıklamıştır: Materyaller hedef dil hakkında kültürel bilgi sağlar. Öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarıyla daha yakından ilgilidir. Gerçek dil kullanımını açığa çıkarır. Ayrıca öğretmenleri daha üretici yapar ve kullanılan yaklaşımı destekler. Nunan'a göre ise (1991, s. 215-216) sınıf çalışmasında özgün yazılı veya sözlü metinlerin getirilmesinin en büyük avantajlarından biri, öğrencilerin sınıf dışında karşılaşacakları durumlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamasıdır.

Crawford (2002, s. 84-87) etkili öğretim materyallerinin tasarımı için bir dizi ilke önermektedir. Dil işlevseldir ve kullanılan materyaller mevcut olan dili bağlamsallaştırmalıdır (contextualised). Dil gelişimi, öğrencinin dilin anlamlı kullanımına katılımını gerektirir. Dil kullanımı gerçekçi ve materyaller özgün olmalıdır. Dil ne kadar gerçekçi olursa, sınıfta istenilen yeterlilik seviyelerine o kadar kolay ulaşılabilir. Sınıf materyalleri genellikle görsel-işitsel bir bileşen içermeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin yazılı ve sözlü yeteneklerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Etkili öğretim materyalleri, öğrenci özerkliğini desteklemelidir. Materyaller bireysel ve bağlamsal farklılıklara izin verecek derecede esnek olmalı başka bağlamlardaki diğer metinlere aktarılacak beceri ve stratejileri geliştirmek için tasarlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin hem etkili hem de bilişsel olarak ilgilerini çekmelidir.

Bununla birlikte Breen ve Candlin, iletişimsel yaklaşım öğretim materyallerinin içeriklerini düzenleme ve seçmede bazı kriterler ortaya koymuştur. Özgün materyaller öğrencinin bilgisini ve motivasyonunu artırma odaklı olmalıdır. Materyallerin dolaylı

yollardan sunulması öğrencilerin bilgi ve dil kullanım yeteneklerini geliştirmeyi ve onların iletişimsel kapasitelerini güçlendirmeyi sağlar. Öğretim uygulamaları, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretim materyalleri, öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimi temeline dayanır (Hurma & Hacca, 1988, s. 172).

İletişimsel yaklaşım diğer metotlar gibi dil materyallerini sıra esasına göre değil de iletişim görevleri esasına uygun olan sıraya göre düzenler. Öğretimde sorduğu soru: Öğrenciye öğretmemiz gereken dilbilgisi kurları hangileridir sorusu değil, dili hayatta kullanabilmesi için öğrenciye öğretmemiz gereken dilin hangi fonksiyonlarıdır sorusudur (Doğan, 1996, s. 88). Sonuç olarak denilebilir ki öğretmen, öğrenci, ders programı, fiziksel ortam ve kullanılan ders materyalleri birbirini tamamlayan faktörlerdir ve eşgüdümlü öğrenme başarılı bir şekilde bu yolla gerçekleşebilir.

4.1.4. İletişimsel Yaklaşım ve Öğretim Programı

Yabancı dil öğretimine yönelik başarılı bir yaklaşımın amacı, hedef dilde öğrencinin yeterlilik kazanmasını sağlamaktır. Bu amaç, dört temel dil becerisini “dinleme-konuşma, okuma-yazma” eşit derecede birleştiren bir ders programı gerektirmektedir. Başarılı sonuçları elde etmek için öğrenci düzeyine uygun materyal gelişimi, sınıf içi görevler, hem öğretmenin hem de öğrencinin sorumluluklarının ve rollerinin açık ve iyi tanımlandığı eksiksiz ve dengeli bir eğitim programını hedeflemelidir.

Richards ve Renandya (2002, s. 65) dil öğretiminde öğretim programı geliştirme ve tasarım süreçlerini genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirmeyi, hedefleri geliştirmeyi, bir öğretim programı planlamayı, öğretim yaklaşımlarını ve materyallerini seçmeyi ve değerlendirme prosedür ve kriterlerine karar vermeyi içerir şeklinde tanımlamaktadır.

Program geliştirme geniş ve karmaşıktır bir alandır. Öğretim programı üç ana alt bileşene sahiptir: öğretim programı tasarımı, metodoloji ve değerlendirme. Öğretim programı tasarımı, içeriği seçme, sıralama ve gerekçelendirme ile ilgilidir. Metodoloji, öğrenme görevlerini ve deneyimlerini seçme, sıralama ve gerekçelendirme ile ilgilidir. Değerlendirme ise öğrencilerin dersin hedefleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu ve dersin ihtiyaçlarını nasıl etkili bir şekilde karşıladığı ile ilgili konuları içermektedir (Nunan, 2003, s. 4).

Uzun süre geleneksel dil öğretim yöntemleri, öğretim programı düzenlemek için temel olarak gramer konularını veya metinleri (örneğin diyaloglar, kısa öyküler) kullandılar. İletişimsel dil öğrenimi metodolojileri ile bu yaklaşım değişti; iletişimsel becerilerin gelişimi ön planda tutulurken, dilbilgisi şimdi bu becerilerin geliştirilmesini desteklemek için gerektiği kadar tanıtılmaktadır. Bunu sonucu olarak bir öğretim programının nasıl düzenleneceği ile ilgili sorular gündeme gelmiştir (Brandl, 2008, s.8).

İletişimsel dil öğretiminin destekleyenler birkaç yeni öğretim programı önermiştir. Birincisi becerilere dayalı öğretim programı. Bu program dinleme-konuşma ve okuma-yazma becerisine odaklanır. İkincisi işlevsel öğretim programı. Bu program, öğrencinin sevdikleri ve hoşlanmadıklarını ifade etme, özür dileme, öneride bulunma, birisini tanıma ve açıklama yapma gibi eylemleri içerir. Üçüncü olarak kavramsal öğretim programı, öğrencinin ifade etmesi gereken içerik ve kavramlara dayanır. Son olarak görev temelli öğretim programı ise öğrencilerin sınıfta yapması gereken görev ve aktiviteleri belirlemiştir. Ancak kısa zamanda bir ders programının dilin tüm bileşenlerini tanımlaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Böylece klasik İletişimsel dil öğretim yaklaşımı çerçevesinde geliştirilen iletişimsel ders programı 1980 yılında Van Ek ve Alexander tarafından “Eşik Seviyesi” olarak belirlenmiştir (Richards, 2006, s. 11).

İletişimsel öğretim programı dil öğrenimini; öğrencinin hedef dili kullanarak belirli bir sosyokültürel ortamda katılımcı olarak nasıl iletişim kurulacağını öğrenmesi şeklinde tanımlar (Breen ve Candlin, 1980, s. 90). Ayrıca öğrencinin başlangıçtaki katkılarını öğretim programının ulaşılması istenen en son hedefleri ile ilişkilendirerek öğrenciye en baştan odaklanmaktadır.

Arapça öğretim programı, öğrenciyi, ileri seviyede dilbilimsel ve kültürel bilgiyle Arapça dilini sosyal bağlamda kullanmaya yönelik iletişim yeterliliğe sahip düzeye getirmelidir (Wahba, 2006, s. 151).

4.1.5. İletişimsel Yaklaşım Göre Öğretmenin Rolü

Dil öğretiminde yaklaşımlar değiştikçe öğretmen kavramı ve rolü de değişmiştir. Genel anlamda öğretmen için; belirli aralıklarla güncel açıklamalarda bulunan, öğrenen özerkliğine (learner autonomy) teşvik eden, ikili ve grup çalışmalarda kaynak görevini üstlenen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı roller benimsediği belirtilmektedir. Harmer’a göre (2007, s. 7) farklı başlıklar altında bu roller şöyle ifade edilmiştir:

- *Denetleyici (Controller)*: Öğretmen sınıf içi etkinliklerde “önde gelen” sorumluluğundan dolayı denetleyici olarak hareket eder. Bu rolü ile öğretmen, öğrencilere iletişimsel açıdan geliştirmeye yönelik öğrenme ortamları sağlayarak uygulamaları düzenler, yapılması gerekenleri açıklar, yüksek sesle okumalar yapar ve diğer öğretim yolları ile öğrencileri yönlendirici bir rol üstlenir.
- *Teşvik Edici (Prompter)*: Öğretmen sınıf içi öğretim uygulamalarında öğrencilerin yetersiz kaldıkları durumlarda onların üretici düşüncelerini sağlayarak cesaretlendirir.
- *Katılımcı (Participant)*: Öğretmen, öğrenci tartışmaları, rol oynama ya da grup etkinlikleri sırasında öğrencilere geri bildirim veya hataları düzeltme konusunda geleneksel profilde olmamalıdır. Ancak bir öğretim etkinliğine katılmak istiyorsa öğrenim-öğretim süreci içerisinde bağımsız bir katılımcı olarak hareket eden bir rol üstlenebilir.
- *Kaynak (Resource)*: Sınıf içi bazı etkinliklerde örneğin grupla yazma, rol oynama ya da sunum yapma için hazırlık aşamasında öğrencilerin öğretmene bir kaynak olarak ihtiyacı olabilir. Bir kelimenin ya da kelime öbeğinin yazma etkinlikleri sırasında ne anlama geldiğini sormaları gerekebilir. Öğretmen hem bu durumda kaynak düzenleyici hem de kendisi bir kaynaktır.
- *Danışman (Tutor)*: Öğrenci yazma süreci olarak uzun projeler üzerine çalışırken ya da bireysel veya küçük gruplar halinde tartışma ve konuşma hazırlarken öğretmen, “teşvik edici” ve “kaynak” rollerini birleştirerek danışman öğretmen olarak hareket eder. Danışman rolünü benimseyen öğretmen açıklama, doğrulama ve geri bildirim aracılığıyla konuşmacı ve dinleyici arasındaki iletişim seviyesini en üst düzeye çıkarma yollarını arayan bir iletişimcidir.

Richars ve Rodgers’ e göre (2001, s. 167) yukarıda belirtilen rollerinin yanı sıra, öğretmen araştırmacı ve öğrencidir. Öğretmen uygun bilgi ve becerileri ve öğrenme doğasına ait gözlemleri sınıfa aktararak katkıda bulunur. Ayrıca öğretmen gereksinim çözümleyicisidir, başka bir ifadeyle öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yaparak onların ihtiyaçlarını belirler ve onlara cevap verme sorumluluğunu üstlenir (Demircan, 2002, s. 261). Öğretmen için diğer kabul gören rollerden bir diğeri de grup süreç yöneticisi (group process manager) olmasıdır. Etkinlikler sırasında öğretmen gözlem yapar, teşvik eder, kelime hazinesi, dilbilgisi ve stratejilerle ilgili oluşan boşlukları doldurma eğilimini bir kenara bırakarak

daha sonraki iletişimsel etkinlikler için bir köşeye not eder. Grup etkinliklerinin sonunda, grupları kendilerini düzeltme tartışmalarına yönlendirir (Richard & Rodgers, 2001, s. 168).

İletişimsel yaklaşım aşamaları öğretmenin daha az öğrenci merkezli sınıf yönetimini benimseyerek, sınıfı iletişim ve iletişimsel etkinlikler için uygun bir ortam haline getiren rolü üstlenmesini benimser. Bu bağlamda;

- Öğrenciler, öğretmenden yardım istediklerinde öğretmen öneride bulunabilir veya çözüm konusunda (rehber ve yardım kaynağı olarak) yol gösterebilir. Öğretmenin bu rol varlığı, birçok öğrenci için, özellikle de kendini geliştirmede yavaş olan öğrencilere önemli psikolojik destek sağlar.
- Öğrenciler etkinlik performanslarını sergilerken öğretmen güçlü ve zayıf yönlerini tesbit edebilir. Zayıf yönlerinin tespiti daha sonraki iletişimsel etkinliklerde karşılanması gereken öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede kullanabilir.
- Öğretmen zorluk anlarında öğrencilere ana dillerini kullanmamaları konusunda müdahale edebilir. Ayrıca, öğrencinin konuşmasının düzeltilmesini önlemek için, tek seferde düzeltilmesi gereken özel bir hatanın önemli olup olmadığına karar verebilir. Bununla birlikte, öğretmenin bir “ortak iletişimci” (co-communicator) olarak katılabileceği etkinlikler de olacaktır. Öğretmenin bu rolü baskın olmadan sürdürebilmesi şartıyla, etkinliğin içinde rehberlik etmesini ve öğrenciyi teşvik etmesini sağlar (Littlewood, 1981, s. 19).

İletişim bir sosyalleşme sürecidir. Bu bağlamda öğretmenin başlıca iki rolü bulunmaktadır; ilk rolü sınıf içi uygulamalarda tüm katılımcıların birbirleriyle olan iletişimini, çeşitli etkinlikler ve metinler arasında etkileşim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemektir. İkinci olarak ise; öğrenme-öğretme grubu içinde bağımsız bir katılımcı rolünü üstlenmektir (Breen & Candlin, 1980, s. 99). İlk rolünde öğretmenin konularla ilgili derinlemesine bilgi sahibi olması ve konuyu nasıl öğreteceğini bilmesi ve öğrencilerin iletişim için hedef dili kullanmasına yardımcı olabilecek temel yeterlilik seviyesine ulaşması gerekir. İkinci rol olarak öğretmen sınıf prosedürleri ve etkinlikleri için bir rehberdir.

4.1.6. İletişimsel Yaklaşım Göre Öğrencinin Rolü

Yabancı dil öğrenim sürecinde daha önceki yöntemleri incelediğimizde gramer yeterliği üzerinde oldukça yoğunlaşıldığını, yabancı dil öğrenimini mekanik alışkanlık oluşturma

süreci olarak değerlendirdiklerini, bununla birlikte daha çok öğretmen kontrollü bir öğretim uygulandığını gözlemliyoruz. Son yıllarda dil öğrenme sürecini farklı bakış açısından incelediğimizde iletişimsel yaklaşımın benimsendiği sınıf içi uygulamalarda öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği roller farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. İletişimsel yaklaşımda öğretmen bilgi aktaran, süreci yöneten ve yönlendiren ve iletişimi kontrol eden geleneksel bir eğitici rolünü değil, öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olan bir kılavuz rolünü üstlenmiştir. Ayrıca iletişimsel yaklaşımla birlikte öğrenenlere yönelik düşünce ve bakış açıları tekrar gözden geçirilmeye başlanmış, sınıfların daha çok öğrenci merkezli bir ortama dönüştürülmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda bilginin pasif alıcısı konumundan çıkan öğrenciler öğrenim ve öğretim sürecinin etkin katılımcıları olmaya başlamıştır. Sonuç olarak öğrencilere daha fazla değer vermeye ve onların deneyim ve görüşlerine saygıyla yaklaşılmaya başlanmıştır (Bolitho, 1990, s. 25).

İletişimci yaklaşımda, öğretmen-öğrenci rolleri çerçevesinde ele alınan öğrenme yaklaşımının Rogers'ın öncülük ettiği insancıl yaklaşımdan etkilendiği görülmektedir. Öğrencinin nitelik ve gereksinimlerine, öğrenci öğretmen ilişkilerine öncelik tanıyan bu yaklaşıma göre düzenlenen ders programlarında uygun, geçerli sınıf etkinlikleri ve araç gereçleri aracılığıyla dilin anlamlı bağlamlarda gerçek insanın gerçek iletişimini sağlayacak biçimde öğrenilmesi ve öğretilmesine ağırlık verilmektedir (Peçenek, 1997, s. 17).

Richards'ın (2006, s. 5) iletişimsel yaklaşım tanımında ise öğrencilerin çoğunlukla öğretmenle değil birbirleriyle iletişim kurması, bireysel bir yaklaşım yerine grup çalışmasına dayalı sınıf aktivitelerine katılması istenir. Bunun yanı sıra bilginin pasif alıcısı konumundan çıkan öğrencilerin öğrenim ve öğretim sürecinde etkin katılımcı olması ve sürecinin sorumluluğunu üstlenen bireyler olması beklenir. Bunu yapmak için, öğrencilerin dilsel biçimleri, anlamları ve işlevleri hakkında bilgiye sahibi olması gerekmektedir. Bir işlevi gerçekleştirmek için birçok farklı formun kullanılabileceğini bilmeleri gerekir ve ayrıca tek bir formun genellikle çeşitli fonksiyonlara hizmet edebileceğinin bilgisine sahip olmalıdırlar. Sosyal bağlam ve iletişim içinde oldukları kişilerin rolleri göz önüne alındığında, iletişim için en uygun olan formu seçebilmelidir.

Öğrenciler herşeyden önce iletişimcilerdir. Anlamlı müzakere etmeye yoğunlaşırlar. Öğrencilerin daha çok kendi öğrenmelerinden sorumlu ve yönetici olduğu İletişimsel yaklaşımda, geleneksel öğretmen rolünü yeniden tanımlayarak öğretmenin iletişimsel

öğrenme ortamında daha az baskın olduğunu ve daha az önemli olduğunu belirtmiştir (Littlewood, 1981, s. 91).

Öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi, “öğrenen özerkliği” (learner autonomy) olarak adlandırılır (Holec, 1981, s. 3). Özerklik; kendini yönlendirme, kendine yetme kapasitesidir. Bu kapasite öğrenme süreci içerisinde, öğrenme faaliyetlerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsar. Yabancı dilde öğrenme ve özerklik kavramı 1970’lerde tanınmaya başlamıştır. Henri Holecin öncülük ettiği bu çalışmanın başlangıç noktası “yetişkin eğitimi”dir. Dil öğrenimi karışık bir süreçtir ve öğrenciler bir sınıfta ihtiyaç duydukları her şeyi öğrenmek için yeterli zamana sahip olmayabilirler. Başarılı dil öğrenme olasılığını arttırmak için öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri konusunda yönlendirilmeleri gerekir; böylece mümkün olduğunca özerk öğrenenler olurlar (Harmer, 2007, s. 394).

Doğan’a göre (2008, s. 114) yabancı dil öğretimin doğası, anlatıma dayalı diğer derslerin öğretiminden daha farklı uygulamalar gerektirdiği için öğrencinin kendi sorumluluğunun bilincinde olması başarısını arttırmaktadır. Sınıfta özerkliği artırmak için, öğretmenlerin öğrencilere öğrenmeleri hakkında önemli seçimler ve kararlar alma fırsatı sunması, bununla birlikte bu seçimleri ve kararları bilinçli bir şekilde yapmalarını sağlayacak yetenekleri geliştirmelerine yardımcı olması gerekmektedir (Benson, 2003, s. 290).

4.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

İletişimsel yaklaşım, sadece belirli teknikleri kullanmadığı gibi bunların seçiminde özgür hareket eder. Öğretmeni sürekli soru soran ve öğretimin tek merkezi, her şey kendisine sorulan biri olarak görmez. Öğrencide açıklamaları dinleyen, sürekli bekleyen ve sorulara cevap veren biri değildir. Bu bakış açısına sahip iletişimsel yaklaşım öğretimi öğrenci etkinlikleri çevresinde yoğunlaşır ve dil öğretime uygun teknikler kullanır.

4.2.1. Grup Çalışması ve İkili Çalışma

Sınıf içinde öğrenci sayısı değişebilecek şekilde küçük topluluklar oluşturulması grup çalışması olarak tanımlanabilir. Demirel (1996, s. 65) sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmayı grup çalışması olarak tanımlar. Temelde karşılıklı işbirliğine, bilgi ve düşünce alışverişine dayana grup çalışmasında,

öğrenciler kendilerine verilen etkinlik çerçevesinde belirlenen amacı gerçekleştirebilmek için yardımlaşarak çalışırlar.

İkili çalışma; sınıf içinde öğrencilerin ikili gruplar halinde çalışmasıdır. Öğrencilerin öğretmen denetimi eşliğinde, karşılıklı konuştukları “açık ikililerin” yanı sıra “sabit ikililer ve esnek ikililer” şeklinde oluşturdukları çalışma gruplarıdır (Peçenek, 1997, s. 48).

4.2.2. Drama, Rol Oynama, Benzetim

4.2.2.1. Drama (Dram)

Drama, öğrencilere belli davranış şekilleri geliştirmesini yaşayarak öğreten bir yöntemdir. Drama teknikleri, öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinin doğrudan parçası olarak görür ve onu konuya dahil eder (Dellal & Kara, 2010, s. 10). Yabancı dil eğitiminde drama teknikleri, öğrenci merkezli eğitimi olanak sağlamak, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye katkıda bulunmaktadır, ayrıca öğrencilerde yaratıcılığa dönüşecek hayallerin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Drama insanın her türlü eylem ve ediminde var olan durumlar bütünüdür, özellikle insanın insanla ya da başka objelerle olan her iletişim ve etkileşiminde, eylemsel ya da edimsel anlar oluşur; bu dramatik olarak adlandırılabilir. Tiyatro bilimi içinde drama, "özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları" olarak tanımlanmaktadır (Peçenek, 1997, s. 56).

Demirel'e göre (2004, s. 64) drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmektedirler. Dilin anlamlı bir biçimde öğretimini içeren bu teknik sorun çözme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmektedir.

4.2.2.2. Rol Oynama (Role Play)

Yabancı dil öğretiminde rol oynama daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılmaktadır (Demirel, 1990, s. 59).

İletişimsel yaklaşımda rol oynama aktiviteleri son derece önemlidir; çünkü öğrenciye farklı sosyal içeriklerde, farklı sosyal rollerde bulunma fırsatı vermektedir. Rol oynama aktivitesi iki türde düzenlenebilir: a) Çok yapılandırılmış (very structured): Öğretmen öğrencilere kim olduklarını ve ne söyleyeceklerini anlatır. b) Daha az yapılandırılmış (less structured): Öğretmen öğrencilere kim olduklarını, durumu, ne hakkında konuşacaklarını söyler ama ne söyleyeceğini öğrenciler seçerler. Öğrenciye tercih fırsatları verilir. Sınıfın ortamını

dışarıdaki dünyayı da kapsayacak şekilde genişleterek, öğrencilerin görev merkezli etkinlikler yapmasına daha geniş bir dil aralığı kullanmasına imkan sağlamaktadır (Harmer, 2007, s. 352).

4.2.2.3. Benzetim (Simulation)

Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak tanıyan bir öğretim tekniğidir. Benzetim tekniğinden yabancı dil öğretiminde etkili bir şekilde yararlanmak mümkündür. Sınıf içinde hedef dilin kullanıldığı toplumsal çevreyi getirme, ancak benzetim tekniği ile gerçekleştirilebilir. Bir hareket etkinliği olan benzetim tekniği öğrencileri olaya dahil eder. Roller, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar (Demirel, 1990, s. 64).

4.2.3. Hikaye Anlatma (Story Telling) - Resimli Kartlar (Picture Cue Cards)

Hikaye anlatma tekniğinde; bir olayın ifade edildiği tüm resim ya da resimler grubu, parçalara ayrılır ve gruptaki her öğrenci için bir parça hazırlanır. Herkes elindeki resim parçasının neyi ifade ettiği hakkında bilgisini aktarır. Sonunda hikayenin bütünü oluşturulmaya çalışılır (Demirel, 1990, s. 67).

Resim kartlı hikayeler, bize birçok aktivite yapabilme olanağı sağlamaktadır. Öğrencilerden birine kartlar verilir ve öğrenci kartlardan birincisini arkadaşlarına gösterir. Onlardan ikinci resmin neye benzeyeceğini tahmin etmelerini ister

4.2.4. Karıştırılmış Cümleler (Scrambled Sentences)

Öğrencilere cümleleri karıştırılmış bir pasaj verilir. Bu daha önce çalıştıkları bir pasaj olabilir. Cümleleri orijinal sırasına göre düzenlemeleri istenir. Bu etkinlik öğrencilere dilin özelliklerinde uyumu ve birleştirmeyi öğretir (Freeman, 2000, s. 133).

4.2.5. Sorun-Çözme (Problem Solving)

Sorun-çözme ve iletişim oyunları birbirini kapsayan etkinliklerdir. Görev ve bilgi açığı ilkeleri her iki tekniğin ortak özelliğini oluşturur (Peçenek, 1997, s. 100). Sorun-çözme iletişimsel yaklaşımda fayda sağlayan önemli etkinliklerdendir. Öğrenciler, bilgilerini

kullanarak birlikte bir çözüme ulaşırlar. Ayrıca sorun çözme etkinlikleriyle öğrenciler anlamı müzakere etme (negotiate) fırsatı bulurlar.

4.2.6. İletişim Oyunları (Communication Games)

Oyunlar, iletişimsel yaklaşımda sık sık kullanılır. Öğrenciler tarafından oyunlar eğlenceli olarak değerlendirilir (Freeman, 2000, s. 133). İletişim becerisinin geliştirilmesi amacıyla özellikle iletişimsel dil öğretim programlarında kullanılan sınıf içi etkinlikleri kapsar. İletişim oyunlarında dilsel doğruluktan çok başarılı iletişim üzerinde odaklanır ve dilsel akıcılık ön plana çıkar. Görev, bilgi açığı ve işbirliği ilkeleri iletişim oyunlarının temel özelliklerini oluşturur. Öğrenciler verilen görevi (haritada yön bulmak, resimleri eşleştirmek vb.) yerine getirmek için birlikte çalışırlar. İkili ya da gruplar halinde yapılan çalışmalar öğrencileri rekabetten çok işbirliği anlayışına yöneltir. Dayanışma içinde bir amaca ulaşma ya da görevi tamamlama isteği öğrencinin motivasyonunu sağlar (Peçenek, 1997, s. 97).

Dil öğrenimini kolaylaştıran unsurların başında yaşayarak öğrenmek gelmektedir. Edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması, pekişmesi ve yenilerinin öğrenilmesi bu şekilde mümkün olmaktadır. Oyunlarda verilecek roller ve metinler öğrencilerin aktif olarak derse katılımını ve yaşayarak öğrenmesini sağlayacaktır. Öğrenciler oyun metnini kendi cümleleri ile zenginleştirebilirler. Ayrıca oyunlar ve roller üzerine soru-cevap tekniği ile sınıfta tartışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin olabildiğince çabuk ve akıcı bir şekilde konuşmasını sağlamak için birçok iletişim oyunu vardır (Harmer, 2007, s. 349).

4.2.7. Bilgi Boşluğu (Information-Gap)

İki veya daha fazla öğrencinin, görevi tamamlamak için paylaşması gereken farklı bilgilere erişimi olan bilgi boşluğu etkinliği (Nunan, 2004, s. 12) iletişimin önemli bir yönüdür çünkü bilgi edinmek insanların ilk etapta iletişim kurmalarının temel nedenidir (Richards, 2006, s. 18). Richards ayrıca, öğrencilerin bir görevi tamamlamak, oluşumlarını elde etmek için dilsel ve iletişimsel kaynakların kullanılması durumunda, sınıfta gerçek iletişimin varolacağını savunmaktadır (Richard, 2006 s. 18).

4.2.8. Yapboz (Jigsaw)

Bu aktivitede sınıf gruplara ayrılır ve her grup bir etkinliği tamamlamak için gereken bilgilerin bir kısmına sahiptir. Sınıf; etkinliğin bütünün tamamlanması için parçaları birbirine eşleştirmelidir. Bunu yaparken, anlamlı bir şekilde iletişim kurmak için dil kaynaklarını kullanmaları ve anlamlı iletişim uygulamasına katılmaları gerekir (Richard, 2006, s. 18).

4.3. Geri Bildirim (Feedback)

Genel anlamda, geribildirim (feedback) iki farklı şekilde sınıflandırılabilir; birincisi öğrencinin tepkisinin doğruluğunu onaylayan pozitif geribildirimdir. Öğretmenin öğrenci davranışını överek veya anlayış göstererek onaylaması, ikincisi ise genellikle öğrencinin hatalı dil davranışında düzeltici olarak bilinen negatif geribildirimdir. Her iki durumda, öğrencinin yabancı dil gelişimi sırasında hayati önem taşır. Öğrencinin doğru dil kullanımı ile ilgili bir hipotezi kabul etmesini, reddetmesini veya değiştirmesini sağlar (Bradl, 2008, s. 19).

Öğrenme aktivitesinin kritik bir aşaması olan geribildirimde, aktivitenin faydalı olarak değerlendirilmesi, öğrencinin öğrenimdeki başarısı ile birlikte öğrenci ve öğretmenin sonraki öğrenme görevlerinde nasıl ilerlemek istediğini içerir (Rost, 1999, s. 170). Öğrenciler dili kullandıkça, bu geribildirimler becerilerinin daha tutarlı bir dil kullanımına doğru ilerlemesini kolaylaştırır.

4.4. Motivasyon

Motivasyon, ikinci / yabancı dil öğrenme başarısının temel belirleyicilerinden biridir (Dornyei, 1994, s. 273). Yabancı dil öğreniminde “motivasyon” başka bir dili öğrenme isteği olarak tanımlanır (Oxford, 2003, s. 275). Tarih dersi için öğretmen, öğrencileri konuyla ilgilenmeye motive edebilir, ancak dil öğretmeni için “dil” bir beceridir sadece zihinde depolanması değer uygulanması gerekmektedir (Lewis, 2002, s. 40). Dornyei (1994, s. 281) öğrenci motivasyon stratejileri konusunda bazı önerilerde bulunmaktadır;

- Öğrencilere güvenerek ve hedeflerine ulaşacakları inancını yansıtarak “özgüvenlerini” (self-confidence) geliştirin. Bunun için düzenli olarak övgü, yönlendirme ve destek

sağlamak, öğrencilerin başarı hissi yaşadıklarından emin olmak, konularla ilgili olumlu örnekler sunarak özyeterlilikleriyle ilgili belirsizliklerin giderilmesine yardımcı olmak,

- Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda “özyeterliliklerini” desteklemek (self-efficacy) ayrıca iletişim stratejilerini, bilgiyi işleme ve problem çözme yöntemlerini öğretmek belirli bir zamanda neyin başarılabilirliğine dair gerçekçi beklentiler geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenimde yapamadıklarından daha çok neler yapabileceklerine vurgu yaparak “özalgı” (self-perceptions) yeterliği kazanmalarını sağlamak (yanlısların öğrenmenin bir parçası olduğu görüşünü desteklemek),
- Yabancı dil öğretiminde sınıflarda öğrenimi destekleyici ve kabul edilir bir ortam oluşturmak, aşırı eleştirel durumlardan kaçınmak ve kaygı azaltma etkinlikleri ve teknikleri uygulamak “öğrenci kaygısını” (student anxiety) azaltmakta motive olmalarını sağlamaktadır (s. 281).

4.5. Dört Temel Dil Becerisinin Öğretim Teknikleri

Dil; anlam yaratmak için dinamik bir kaynaktır. Öğrenme artık basit bir alışkanlık oluşum süreci olarak görülmemektedir. Öğrenenler ve öğrendiklerinde dahil ettikleri bilişsel süreçler öğrenme süreci için temel olarak önemli olarak görülmektedir. Ek olarak, son yıllarda, bir sosyal süreç olarak öğrenme giderek daha fazla vurgulanmaktadır ve bilişsel kültürlere ek olarak sosyokültürel teoriler çizilmeye başlanmaktadır (Nunan, 2014, s. 7).

Krashen (1981, s. 1) dil becerisini geliştirmenin iki yolunu edinim-öğrenme kuramı olarak tanımlamıştır. İlk olarak edinim, bilginin beyinde iletişim yoluyla depolandığı bilginin bilinçaltı olarak kabulünü içermektedir. Edinme, bireyin bir ana dili nasıl geliştirdiğidir. Buna karşılık öğrenme, gramer gibi bir dilin bilgisinin bilinçli bir şekilde kabul edilmesidir.

İletişimsel yeteneklerin (yorumlama-ifade etme-anlaşma sağlama) kullanımı iletişimsel başarıda bir dizi beceri ile kendini gösterir. Konuşma-dinleme, okuma-yazma becerilerinin, yorumlama, ifade ve anlaşmanın sağlanması için alt yeteneklere hizmet ettiğı ve buna bağı olduğu görülebilir.

İletişimsel yetenekler sadece konuşma olarak sınıflandırılmaz, dinleme okuma veya yazma becerileri olarak geleneksel bir dört beceri kavramı vardır. Örneğin, iki kişi

birbiriyle konuştuğunda, süreç normal olarak konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra isteme ve birbirlerini anlamak için dili aktif bir şekilde kullanma stratejilerini içerir.

Dil öğretiminde anlama ve anlatmaya dayalı okuma-dinleme, yazma-konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bunlardan okuma ve dinleme anlama becerilerini; yazma ve konuşma ise anlatma becerilerini oluşturur. Dil öğretiminde bu dört temel dil becerisi birbirleriyle bütünlük içindedir (Özbay, 2007). Bu becerilerin her biri için pratik yapmak, yetkinliğin kilit noktasıdır. Ayrıca “planlı uygulama” kavramı, dil öğrenimi için iyi sonuç vermektedir. Disiplinli bir şekilde aktiviteye sürekli katılım, öğrenmeyi ve performansı kolaylaştırır (Ryding, 2013, s. 37).

Bir dili kullanma ve anlama yolu olan bu dört temel beceri verilirken bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gidilmesi, görsel ve işitsel araçlardan yararlanılması, anadilin gerektiği yerlerde kullanılması, bilgilerin günlük yaşama aktarılmasının sağlanması, öğrencilerin derse daha etkin katılımlarının sağlanması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin motive edilmesi ve desteklenmesi gerekir (Demirel, 1996, s. 107). Dil becerileri birbirinden bağımsız öğretilmemelidir çünkü bir dil becerisinin gelişmesi diğer dil becerisinin gelişmesiyle yakından ilgilidir. Bu açıdan, iletişimsel öğretim sürecinde dil becerilerinin bütünlük öğretimine yönelik etkinliklerin kullanılması son derece önemlidir.

İletişimsel dil öğretim yaklaşımı a) dil öğretiminde iletişimsel yeterlilik kazandırmak b) dil ve iletişim bağlantısı içeren dört dil becerisinin öğretimi için yöntem geliştirmeyi amaçlamaktadır (Richards & Rodgers, 2001).

4.5.1. Dinleme Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri

4.5.1.1. Dinleme Becerisi Öğretimi

Dinleme: insan yaşamında iletişimin ve eğitim alanında öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan temel bir dil becerisidir. Dinleme, dinleyenin söylenen sözü anlaması ve algılaması için konuşmacının ortak olan dil aracılığı ile kodladığı iletiyi/sözlü ses dalgaları gibi kanallar yoluyla uygun ortamlarda dinleyici/alıcıya iletmesi, alıcının da bu iletiyi filitreleyip kodu doğru şekilde çözerek iletiye uygun tepki vermesi olarak tanımlanabilir (Kahraman, 2015, s. 146). Vandergrift’e göre (1999, s. 168) dinleme; dinleyicinin sesler arasında ayırım yapmasını, kelime bilgisi ve yapıları anlamasını, vurgu ve tonlamayı

sosyokültürel bağlamda yorumlamasını gerektiren geniş zihinsel faaliyeti içeren aktif bir süreçtir.

Dil öğretme yöntemleri başlangıçta dinlemenin önemini kavrayamamış ancak daha sonraki yaklaşımlarda özel veya genel dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Bakış açılarındaki olan değişiklik, bir beceri olarak dinlemenin öncelik kazanması, sınıfta uygulanan dinleme ile gerçek hayattaki dinleme arasında ilişkilendirme isteğini motivasyon sağlama ve dinlemeye odaklanmanın önemini fark edilmesi üzerine dinleme öğretiminde değişiklikler ortaya çıkmıştır (Flowerdew & Miller, 2005, s. 19-20).

Dil öğretiminde konuşma, okuma ve yazma becerisinin gelişmesine kaynaklık eden dinleme, yabancı bir dili öğrenmek için güçlü bir araçtır. Hedef dilin ses yönünü, fonemik yapısı ve tonlamayı (ritim, vurgu, melodi) öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Yabancı dil öğrenen kişi öncelikle dinleme becerisini sonraki aşamada konuşma becerisini ve daha sonrada okuma ve yazma becerilerini geliştirir. Sözel bir etkinlik olan dinleme becerisine sahip olmak başarılı iletişim sürecini sağlarken yabancı dili anlama ve konuşma yeteneğini geliştirir. Lee ve VanPatten'in (1995, s. 38) önerdiği gibi, "öğrencinin dinlediği dil (veya yazılı dilden sözediyorsak, okurken) öğrencinin katılması gereken bir mesaj içermelidir."

Dinleme, Avrupa Konseyinin yetişkin yabancı dil öğrencilerinin iletişimsel ihtiyaçlarını karşılayan bir model ortaya koymasıyla önemli bir destek almıştır (Vandergrift & Christine & Goh, 2012, s. 8). Geleneksel olarak, sınıf uygulamalarının çoğunda öğretmen yazılı bir metni bir ya da birden fazla sesli ve yavaş bir şekilde okuyup ardından metin hakkında bir takım anlama sorularından oluşan bir süreç gerçekleşmekteydi. Bu yaklaşımın kendi içinde doğru olması kabul edilebilirken burada dinlediğini anlama öğretimin gerçekleştiği iddia edilememektedir. Bununla birlikte birçok güncel materyal hem dili hemde görevlerini başarıyla yönlendirmekte ve bir dizi micro beceriyi, dinleyici rolünü, konu ve metin türlerini dikkate almaktadır (McDonough & Shaw & Masuhara, 2013, s. 149). Bu bağlamda dil öğretim sürecinde sınıf içi etkinlikler planlanırken öğrenenin dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi için farklı dinleme etkinlikleri düzenlemek gerekmektedir.

Dil becerileri genellikle pasif-alıcı (receptive) veya aktif-üretken (productive) olarak kategorize edilir. Konuşma ve yazma aktif-üretken beceriler olarak tanımlanırken dinleme, okuma ile birlikte pasif-alıcı bir beceri olarak tanımlanır. Dinleme bir kişinin gelen bilgileri almasını ve anlamasını gerektirir (Helgesen, 2003, s. 24).

Dinleme eylemi zordur, çünkü dinleyicinin konuşma akışı, hızı ve çoğu durumda, konuşulan konu üzerinde çok az kontrolü vardır veya hiç kontrolü yoktur. Bir konuşmada, bir soru-cevap oturumunda veya sözlü görüşme ortamında, yalnızca deneyimli dinleyici, konuşma akışını yeterlilik ve ilgi düzeyine uygun bir yöne yönlendirme becerisine sahip olacaktır. Bu nedenle, yeni başlayan dil öğrenenlere nasıl iyi dinleyici olunacağını ve yerel söylemde nasıl rahat hissedeceğini öğretmek çok önemlidir. Bu, bazı öğrencilerin gerçek iletişimle karşılaştıklarında hissedebilecekleri kaygıyı ortadan kaldırır.

Günlük sosyal yaşam konuları gibi alanlarda bilgi parçalarını dinlemek, yeni başlayanlar için önemlidir. Dinlediğini anlama, daha geniş bir kelime hazinesi edindikçe artar, öğrenciler sonraki aşamada önemli detayları da öğrenmeye başlar. Bu noktada, öğrencilerin radyo yayınları, TV, oyunlar, akademik dersler ve soyut konular şeklinde düzenlenmemiş özgün söylemler ile karşılaşması sağlanmalıdır.

İletişimci amaçlar doğrultusunda öngörülen dinleme öğretimde genel amaç dilin toplumsal ve işlevsel boyutlarını içeren gerçek ya da gerçeğe yakın iletişim durumlarında konuşmacıdan gelen iletiyi anlayabilme becerisinin kazandırılmasıdır (Peçenek, 1999, s. 8).

İletişimsel yaklaşım, sınıfta yaptığımız şeyin gerçek yaşamda iletişimsel bir değere sahip olması gerektiği fikrine dayanır. Gerçek hayattaki dinleme böyle bir yaklaşıma entegre edilmiştir (Flowerdew & Miller, 2005, s. 12). Özgün dil, İletişimsel dil yaklaşımı destekleyenler tarafından sınıf çalışması için yararlı bilgiler olarak kabul edilmiştir. İletişimsel dil yaklaşımı, dil öğreniminde dinleme becerisi için yeni önemli bir rol sağladı. (Rost, 1999, s. 29). İletişimsel yaklaşım ile öğretim için yenilikçi yöntemler, materyaller geliştirildi. Öğretmenler, şarkılar, filmler ve kaydedilmiş konuşmalar gibi özgün materyalleri uzun yazılı bölümler kullanmaya tercih etmeye başladılar. Öğrencilerin dinleme sırasında konu ile ilgili arka plan bilgilerini kullanmalarını sağlayan hazırlık etkinliklerine katılmaları için ön dinleme etkinlikleri de uygulanmıştır. İletişim odaklı dinleme eğitiminin temel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

Öğrenme hedefleri

- Dinlemek için hem makro hem de mikro beceriler geliştirmek
- Dinlemek için özel yetenekler geliştirmek

Dinleme girişi

- Kendiliğinden öğrenen-öğrenen konuşması

- Yüksek derecede özgünlük içeren metin veya yarım metinler
- Otantik dinleme / sözlü etkileşim materyalleri

Sınıf etkileşimi

- Öğrenci – öğrenci
- Öğrenci – öğretmen
- Bireysel dinleme

Öğrenci yanıtı

- Sözlü metinleri sosyal ve bağlamsal olarak uygun şekillerde cevaplamak (örneğin, tutum çıkarmak, not almak, ayrıntıları belirlemek).
- Metinlerdeki veya söylemdeki eksik bilgilerin tamamlanması
- Diğer iletişim amaçları için metin dinleme bilgisini kullanmak

Dil öğrenenler için zorluklar

- Dört dil becerisini bütünleştiren tematik derslerde dil öğrenenleri sık sık ihmal etmek
- Konuşmaya daha fazla odaklanan sözlü iletişim faaliyetlerinde ihmal edilmesi
- Öğrenciler anlama için dolaylı olarak değerlendirildi

Dinleme öncesi görevler, bir öğrenciyi dinleme sürecine entegre etmenin bir yolu olarak önerilmektedir (Helgesen, 2003, s. 43). Demirel (1990), dinleme öğretimde üç etkinlik aşaması önermektedir:

Dinleme Öncesi Etkinlikler

- Tanıtma (Konu hakkında genel bilgi)
- Tahmin etme (İpuçları vererek metin hakkında tahmin etme)
- Sahnenin oluşturulması (Metinde geçen olayın görsel olarak canlandırılması)
- Önemli sözcüklerin ve cümlelerin öğretilmesi (Metinde geçen yeni sözcükler)
- Genel soruların yönetilmesi (Metinle ilgili 2-3 soru sorulması)

Dinleme Sırasında Etkinlikler

- Geneli anlamaya yönelik dinleme; öğretmen metni yüksek sesle okur veya bir cihazdan dinletir ve öğrencilerden sadece dinlemelerini ister.
- Öğrencilerin metni dinlerken bazı sesleri tanımaları istenir.
- Başlangıç düzeyinde tekrar alıştırımlarına yer verilir ve telaffuz öğretilir.
- Yanıtları kontrol amacıyla dinleme; orta ve ileri seviyedeki öğrencilerin not almaları istenir.

Dinleme Sonrası Etkinlikler

- Öğrencilerin dinlediği metinle ilgili sorulara cevap vermesi istenir.
- Dinlenen metinle ilgili sözlü ve yazılı özet çıkarılır.
- Dinlenen metinle ilgili eğitsel oyunlarla iletişimsel çalışmalara yer verilir.

Aktaş ve İşigüzel (2013, s. 39), dört dinleme türü belirler:

- Yoğun dinleme: Konuşma dilinde yer alan belirli dil yapılarını ve vurguları saptamak amacıyla yapılan dinlemelerdir.
- Seçici dinleme: Belirli bir bilgiyi edinmek amacıyla, tüm işitilene anlamlandırmaya çalışmaksızın yapılan dinlemedir.
- Yaygın dinleme: Ders sunumu karşılıklı konuşma gibi daha uzun süreli metinleri dinleyerek söylenenlerden genel bir anlam çıkarmak için yapılan dinleme şeklidir.
- Etkileşimli dinleme: İkili grup çalışmalarında, rol çalışmalarında, tartışma ortamlarında konuşma ile bütünleşerek gerçekleşen dinlemedir.

4.5.1.2. Arapça Seslerin Öğretim Tekniği

Yabancı dilde dinleme öğretiminin amacı, hedef dildeki seslerin tanınması belli bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların sebep oldukları anlam değişikliklerinin fark edilmesini ve konuşmacıdan gelen iletinin tam olarak anlaşılmasını sağlamaktır (Aktaş & İşigüzel, 2013, s. 38).

Arapça öğretiminin, istenilen neticeye ulaşabilmesi için düzenli bir öğretim ortamı içinde yapılması gerekir. Araştırmalara göre Arapça diğer dillere oranla en çok çarpmalı seslere

sahip dil olarak kabul edilir. Arapça öğretmenlerin ve öğrenenlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biriside seslerin doğru telaffuzuyla ilgili zorluklardır. Öğrencilerin kendi dil örgüsünde bulunmayan ses telaffuzlarının öğretilmesinde, öğretmenin başlangıç olarak Arapça ses düzenini bilmesi ve bunu öğrencilerin ana dilindeki ses düzeniyle karşılaştırması her iki sistem arasındaki benzerlikler ve farklılıkları gösteren noktaları tanımlaması Arapça öğretiminde işe yarar olacaktır (el- Huli, 2000, s. 17).

Seslerin öğretiminde kullanılabilecek araştırma teknikleri şunlardır:

- Dinle: Öğretmen kelimeleri açık bir sesle okur veya öğrencilere dinletir, bu sırada yazılı şeklini göstermez. Harflerin seslerini ayırma ve tanıma alıştırmaları yapılırken önce seslerin çıkış yerleri birbirine yakın harfler öğretilir.
- Tekrarla: Öğretmen, öğrencilerin duydukları sesleri önce bireysel sonra da grup şeklinde tekrarlamalarını ister.
- Dinle, bak ve tekrarla: Öğrenciler kitaptaki yazılara bakarak duyduklarını tekrar ederler. Bu tekrarın bitiminde sesleri öğretilen iki harf tahtaya yazılır ve bu harfler renkli olarak kelime içinde gösterilir. Kısa harekeler yani “fetha”, “damme”, “kesre”, ile uzun harekeler yani “med elifi, med vavı, med yası” arasındaki ses ve söyleyiş farkları öğretilmeye çalışılır.
- Oku: Bu aşamada öğretmen her öğrenciden bir satır veya daha fazla okumasını ister. Cümlelerin okunuşunda harflerin veya kelimelerin sesletimine dikkat edilir (Doğan, 1996, s. 119).

Dinleme etkinliklerinin yapısı, içeriği, ne tür bir alıştırma ve etkinlik uygulaması olduğu hangi yöntem ve yaklaşımların kullanılması gerektiği iyi planlanmalıdır. Dinleme, üç temel işlem aşamasından oluşmaktadır. İlk olarak kod çözme; konuşma algısı, sözcük tanıma ve gramer ayrıştırmayı içermektedir. İkincisi anlama; önceki bilgilerin aktivasyonunu, kısa süreli bellekteki önermeleri temsil etmeyi ve mantıksal çıkarımı içermektedir. Üçüncüsü yorumlama, önceki beklentilerle kıyaslama anlamlarını, etkin katılım çerçevelerini ve söylem anlamlarının değerlendirilmesini içermektedir.

Öğrencilerin dinleme görevini, başarılı bir şekilde tamamladıklarını kontrol etmek için bir geribildirim (feedback) oturumu düzenlenebilir. Bir dinleme etkinliğinden sonra geri bildirimde bulunurken, öğrencilerin olası olumsuz beklentilerine karşı öğretmenin davranışı öğrencilerin motivasyonlarını devam ettirmede çok önemlidir (Harmer, 2007, s. 308).

4.5.1.3. Dinleme Etkinlikleri

1. Bilgileri Öğrenme

Metin: Kişisel bilgileri öğrenme için dinleme.

İsminiz nedir? / Adresiniz nedir? / Nasıl yazılıyor? / Kaç yaşındasınız?

Teknik: Dinleme / Tamamlama

Materyal: Öğretmen tarafından diyalog metni hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- İlk aşamada bir öğrenciye aşağıdaki sorular yöneltilir.
مَا إِسْمُكَ ؟ أَيْنَ تَسْكُنُ ؟
قُلْ لِي حَرْفًا وَحَرْفًا ؟
كَمْ عَمْرُكَ ؟
مِنْ أَيْنَ أَنْتَ ؟
- Sonraki aşamada derse hazırlık için öğrencilere hasta olduklarında ne yaptıkları sorulur ve öğrencilerden gelen fikirler değerlendirilir. Öğrencilere aşağıdaki soruya benzer sorular yöneltilir: “Doktor randevusu almak için ne yapardınız?”
- Dinleme ve tamamlama aşamasında her öğrenciye boş diyalog formlarından dağıtılır. Öğretmen aşağıdaki diyalogu ikinci bir kişinin yardımı ile seslendirebilir. Aşağıdaki gibi, hazırlanan diyalog metni herhangi bir kişinin kişisel bilgileri hakkında da olabilir.

موظف الإستقبال: كيف أساعدكم؟

نور هدى: عندى موعد فى الساعة العاشرة مع الطبيب "بلى"

موظف الإستقبال: جيد. أحتاج اسمكم كاملا، قوليه لى حرفاً حرفاً.

نور هدى: اسمى نور واسم عائلتي هدى. "ن.و.ر ، ه.د.ى"

موظف الإستقبال: أين تسكنين؟ وما هو عنوانك؟

نور هدى: أسكن فى الشارع الشرقى. ورقم شقتى ثلاث فى مناطق المركز.

موظف الإستقبال: أحتاج إلى بعض المعلومات الأخرى. قولي لي من أين أنت؟ وكم عمرك؟

نور هدى: أنا من القاهرة، وعمري سبعة عشر عاماً.

موظف الإستقبال: شكراً السيدة نور. انتظري قليلاً، ستدخلين إلى غرفة الطبيب بعد خمس دقائق.

- Sınıftaki öğrencilere daha önceden hazırlanan bu diyalog metni dinletilir. Öğretmen diyalogu dinledikten sonra tekrar sınıfa metni yüksek sesle okur. Öğrencilere metinle ilgili sorular yöneltir. “Kim kaç yaşında? Nereli? Adresi ne?” gibi örnek soru cümleleri olabilir.
- Sonraki aşamada üçüncü kez diyalog metni tekrar edilir ve öğrencilerin önlerinde olan boş diyalog metin sayfasını doldurmaları istenir.
- Son aşamada gönüllü bir öğrencinin doldurduğu metin sayfasını arkadaşlarına okuması beklenir. Sınıf içi iletişim etkinliği olarak öğretmen öğrencileri ikiye bölerek gruplara ayırır. Boş diyalog metni üzerinde birbirlerine soru sorarak cevapları yazmaları istenir.

Geri bildirim: Öğretmen öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerini hem bireysel hem de grup çalışmasında gözlemleyebilir (Hadfield, Hadfield, 1999, s. 16-17).

2. Tamamlanmamış Hikaye

Metin: İpuçları ve açıklamalar için dinleme

Teknik: Dinleme / Boşlukları tamamlama

Materyal: Çeşitli isimler içeren kısa hikayeler

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Bu etkinlikte öğrenciler belirli bilgilere dayanarak pratik yapmak ve bir tanımda neyin önemli olduğunu seçmek durumundadırlar.
- Öğretmen tarafından sınıf altı veya sekiz kişilik gruplara ayrılır. Her gruptaki bir öğrenciye okuması için önceden hazırlanmış bir hikaye metni verilir. Grubun diğer üyelerinden her birine hikaye de belirtilen ifade edilen bir objenin resmi verilir (örneğin bir oda, bir araba, bir kişi, bir bina). Öğrencilere resmi nasıl tarif edeceklerini düşünmeleri için biraz zaman tanınır.
- Hikaye verilen öğrencilerden okumaya başlamalarını ve grup üyelerinden biri tarafından durdurulana kadar okumaya devam etmeleri istenir. Grup hikayeyi dinler. Sahip oldukları resme referans duyduklarında, konuşmacıyı durdurur ve resmi tarif ederler (sadece resmi tanımlayan öğrenci onu görebilmelidir). Bu açıklama, hikayede ne sıklıkta başvuru yapıldığına bağlı olarak, bir defadan fazla verilebilir. Örneğin, hikaye metni bu şekilde bir yazı olabilir: “Bay Fuad (Bay Fuadın tanımı) bir evde (evin tanımı) eşi (eşin tanımı) ve bir köpeği (köpeğin tanımı) birlikte yaşıyor. Hergün köpeğini (kesinti ...) evine yakın bir parkta yürüyüşe çıkarıyor. Parka giderken alışılmadık bir binadan (kesinti ...) geçiyor. vb.”

يعيش السيد فؤاد (تعريف السيد فؤاد) في منزل (تعريف منزل) مع زوجته (تعريف زوجة) وكلبه (تعريف كلب)، في كل يوم يتجول مع كلبه في حديقة قريبة من منزله، يمر بمبنى غير عادية على الطريق (مقاطعة) ... وهكذا...

- Hikaye tamamlandıktan sonra grubun bir üyesinden hikayeyi yeniden anlatması istenir ve diğer öğrencilerin hikayede yanlışlık var ise konuşmacıyı dinleyip düzeltmeleri sağlanır (Nunan & Lindsay, 1995, s. 111-112).

3. Kahvaltı Kültürü

Metin: Dünya geleneklerini dinleme.

Teknik: Geneli anlamak için dinleme / Yeniden bilgileri söyleme / Tahmin etme

Materyal: CD/ Çalışma kağıtları hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Öğrencilerin farklı yiyecek ve içecekler hakkında bilgiyi kavraması için uygulanan bu etkinlikte öğretmen başlangıç aşamasında “Bugün kahvaltı masasında neler vardı?” şeklinde bir soru yöneltir. İkinci aşamada öğrencilere altı farklı ülkeden gelmiş kişi resimleri gösterilir. Bu kişilerin kahvaltı masalarında neler olabileceğini tahmin etmeleri istenir. Öğrencilere aşağıdaki metin dinletilir.

كَمَال: أفطر غالبا الفطور في منزلي قبل أن أذهب إلى العمل، وأشرب دائما ثلاثة أكواب من الشاي الأسود، يوجد في تركيا خبز لذيذ جداً وجبن وبيض وطماطم طازجة، نحن نأكل أحيانا الخبز مع الزبدة والمربي واللبن.

مي كيونغ: أفطّر الفطور مع أسرتي دائماً ونحن نأكل الأرز الأبيض كعادتنا، ولا يمكننا أن نعيش من دون "Kim-chi" وهو طعامنا التقليدي، في داخله خضروات مختلطة، إنه يُأكل ساخناً ويكون حاراً.

ديميتري: أشرب في الفطور الشاي الأسود مع الليمون والكثير من السكر ولا أشرب الحليب أبداً، طعامنا التقليدي خبز ولحوم باردة وخيار وكذلك نأكل الكعك الصغير أو البسكويت.

سونيا: أكل في الإفطور الفواكه المختلفة مثل "الجوافة والمانجو"، وأشرب القهوة مع الخبز والمربي.

خوسيه: لا أتناول أي شيء في وقت الصباح، أشرب القهوة فقط مع زوجتي وأذهب إلى العمل في وقت مبكر جداً في حوالي الساعة السابعة صباحاً ثم أتناول وجبة خفيفة في الساعة 11:30 في المقهى الذي بقرب مكنتي.

- Öğretmen sonraki aşamada dinledikleri bilgiler ışığında farklı kahvaltı kültürlerine sahip bu kişilerin hangi ülkelerden oldukları konusunda tahminde bulunmalarını ister. “Kemal, Türkiye/ Mi Kyung, Kore/ Dimitry, Rusya/ Sonia, Brezilya/ Jose, İspanya” dır (Harmer, 2007, s. 315).

4. Eşleştirme

Metin: Şekiller / Kelimeler (kare, yuvarlak, uzun)

Teknik: Dinleme / Eşleştirme

Materyal: Kaybolan çanta konulu metin açıklaması, obje çizimleri, yazı tahtası ve poster.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında yazı tahtasına öğretmen konuyla ilgili bazı kelimeler yazar. Bunlar; çanta, kalem, yuvarlak, kısa, gibi anahtar kelimeler olabilir. Yazılan bu kelimelerin öğrencilerin daha önceden bildiği kelimeler olmasına dikkat edilir.
- Öğrencilerden bu kelimeler çerçevesinde meydana gelebilecek herhangi bir durumu düşünmeleri ve ana dilde ne olduğu konusunda tahminde bulunmaları istenir.
- Dinleme-eşleştirme aşamasında yazı tahtasına daha önceden hazırlanan poster asılır ya da öğretmen tarafından objeler çizilir. Bu objeler A-B-C grubu olarak sınıflandırılır.



Şekil 1. Sınıflandırılmış objeler

Bu aşamda öğrencilere sorular yöneltilir ve objelerin altına isimleri yazılır. Öğrencilere öğretmen tarafından hazırlanan metnin kaydı dinletilir. Bu metin kaydında bir polis memuru ile çantasını kaybetmiş bir kişi arasındaki diyalog anlatılmaktadır.

قالت المرأة: فقدت حقيقتي تقريباً في الساعة العاشرة صباحاً وكنت قد وضعتها تحت الكرسي، حقيقتي مصنوعة من الجلد ولونها أسود ومستديرة الشكل وفي داخلها نظارة ومناديل كثيرة، كما أن فيها دفترًا طويلًا وقلم حبر أسود قصير مصنوع من النحاس الخالص أعطتني إياه صديقتي المقربة هدية، كما أن فيها خمسين ليرة في محفظة بيضاء.

قال الشرطة: هل هذه حقيقتك؟

قالت المرأة: لا هذه ليست حقيقتي هذه حقيقة شكلها مربع وحقيقتي مستديرة، أظن أنني لم أجدها.

- Sonraki aşamada öğrencilere bu diyalog metni bir kez daha dinletilir ve duydukları nesnelerin altını A-B-C şeklinde listelemeleri istenir. Ayrıca öğrencilerin yanındaki arkadaşları ile cevapları karşılaştırmalarına izin verilir.
- Bu etkinlik farklı şekillerde geliştirilebilir. Örneğin öğrencilerden bir grup sınıftaki objelerden birini ya da bir kaçını saklayabilir diğer bir grupta onların gizledikleri bu nesneleri bulmaya çalışabilir (Hadfield & Hadfield, 1999, s. 30).

5. Üzgünüm Geç Kaldım

Metin: Metinde geçen “özür dileme, üzgün olma” gibi cümle yapılarının öğretimi

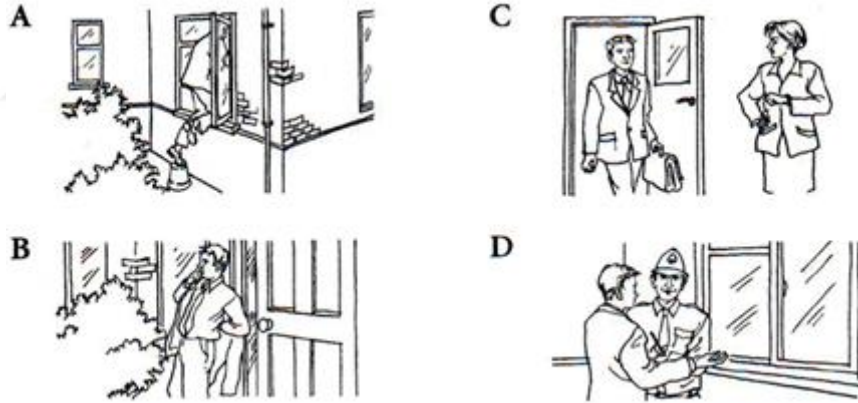
Teknik: Dinleme / Tahmin etme / Ana fikri kavrama

Materyal: Metin resmi / CD ses kaydı hazırlanır.

Zaman: 20 dk.

Uygulama:

- Öğrencilerin metindeki ana fikri anlaması dinledikleri doğrultusunda resimleri sıralaması için uygulanan yaygın bir tekniktir. Bu teknikte öğretmen; öncelikle öğrencilere metin resimlerini gösterir.
- İki ya da üç kişilik gruplar halinde öğrencilerin her bir resim hakkında neler olduğuna dair düşünceleri istenir. Öğrencilerden gelen fikirler doğrultusunda öğretmen fikirleri onaylar ya da reddeder.



Şekil 2. Metin resmi (Harmer, 2007, s. 311)

- Öğrenciler öğretmenin daha önceden hazırladığı resimlerle ilgili olan metni dinlerler. Öğrencilerden aşağıdaki metni dinledikten sonra resimleri doğru kronolojik sıraya göre yeniden yerleştirmeleri istenir.

سماء: لماذا تأخرت؟

عمر: أنا آسف جداً يا عزيزتي تأخرت لأنني استيقظت متأخراً.

سماء: حسناً؟ ماذا حدث؟

عمر: آسف لأجل تأخري مرة أخرى، لم أسمع جرس منبه الساعة لأنني كنت في الخارج طوال الليل ونمت متأخرا وعندما استيقظت من نومي ونظرت إلى الساعة، قفزت من سريري بسرعة، وجهزت نفسي وخرجت من البيت مباشرة، وعندما وصلت إلى سيارتي تذكرت أنني قد نسيت مفتاح البيت في الداخل، ولكنني كنت قد أغلق الباب تماماً.

سماء: حقاً! ماذا فعلت بعد ذلك؟

عمر: جريت إلى الحديقة الخلفية وحاولت الدخول من النافذة، وشاهدني أحد الرجال أثناء تسلقي من النافذة واتصل بالشرطة، وعندما جاءت الشرطة، لم تصدق في البداية أن هذا البيت بيتي، وتناقشنا طويلاً.

سماء: الآن فهمت لماذا تأخرت.

- Etkinliğin son aşamasında, öğrencilerin eşleştiği grup arkadaşı ile birlikte cevapları kontrol etmeleri sağlanır. Metin resimlerinin doğru sıralaması (B, A, D, C) şeklinde olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin “pişmanlık, özür dileme” gibi cümleleri not etmeleri için tekrar dinleme yaptırır. (Üzgünüm/ Geç kaldım/ Uyanamadım/ Ben korkuyorum). (آسف / أنا تأخرت / أستيقظت متأخراً / أنا خائف) Tekrar dinleme bittikten sonra, sınıfta öğrenciler bu sahneler doğrultusunda rol oynayabilirler (Harmer, 2007, s. 311).

6. Mesleğim Nedir?

Metin: Meslekler konusunda bilgi sahibi olma

Teknik: Etkin Dinleme / Anlama

Materyal: Mesleklerle ilgili ipuçları içeren çeşitli işleri tanımlayan metinler hazırlanır.

Zaman: 10 dk.

Uygulama:

- Başlangıç seviyesinde, dil öğretmenleri genellikle dil bilgi girişini kontrol etmeye çalışırlar. Bu etkinlik öğrencileri anlayabileceklerinden daha yüksek bir dilde dinlemeye hazırlamayı amaçlar. Öğretmen tarafından dersin konusu tahtaya yazılır. Öğrencilere, meslekler hakkında sorular yöneltilir.
- Öğrencilere, bu etkinlikte farklı meslekler hakkında bazı bilgiler dinleyecekleri söylenir. Ayrıca öğrencilere dinleme metninde konuşmacının hızlı konuşacağını bu sebepten dolayı tüm kelimelerin anlaşılır olmadığı söylenir. Öğrencilerden, sadece dinlerken tahmin ettikleri mesleğin adını yazmalarını istenir.
- Sonraki aşamada öğrencilerine etkinlik metni tanımları öğretmen tarafından okunur ya da ses kaydından dinletilir. Her bir etkinlik metni tanımının sonunda öğrencilere mesleğin ne olduğu hakkında sorular yöneltilir.
- Öğretmen öğrencilerden metindeki tanımlarda, hangi mesleğin anlatıldığını bilmelerine yardımcı olacak herhangi bir kelime söylemelerini ister. Kelimeler tahtaya yazılır ve öğrencilerin doğru anladıklarını görmek için açıklamalar tekrar dinletilir.
- Son aşamada öğrencilerin anladıklarını düşündükleri her bir kelime öğretmen tarafından tahtaya yazılır, öğrencilerin metni tekrar dinlemeleri istenir ve tahtadaki tüm kelimelerin açıklamada olup olmadığını kontrol edilir (Nunan & Lindsay, 1995, s. 17). Öğrencilere aşağıdaki gibi bir metin veya kısa cümleler dinletilebilir.

أنا أعمل في المزرعة، أستيقظ مبكرا في الصباح. أقوم بزراعة المحاصيل وتربية الحيوانات مثل؛ الدجاج والأبقار والخرفان، وأسقي الأشجار والنباتات في المزرعة. أيضا أعطي الطعام للحيوانات.

فمن أكون ؟ (الزارع)

أقوم باكتشاف الكواكب والنجوم، أذهب إلى الفضاء بصاروخ، وأصبح قريباً من القمر.

فمن أكون ؟ (رائد الفضاء)

أحميك من اللصوص، وأحفظ الأمن والأمان في الوطن.

فمن أكون ؟ (الشرطي)

أصنع أكلات شهية من فطور وغذاء وعشاء، وأضع التوابل والبهارت لتحضير وجبة هنية.

فمن أكون ؟ (الطباخ)



7. Sahnenin Açıklanması

Metin: Şehir hakkında kelimeler öğrenme (alışveriş, kafe, banka vb.)

Teknik: Dinleme / Açıklama

Materyal: Bir caddenin açıklama metni hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında öğrencilerden bir şehir veya semtin ana caddesini düşünmeleri istenir. Ne tür binaların olduğu, nelerin bulunduğu hakkında zihinlerinde bir şema oluşturulmaya çalışılır. Kelimelerden bazıları yazı tahtasına yazılır.
- Bu etkinlik uygulaması, sınıfı ana cadde modelinde dizayn ederek yapılabilir. Masa ve sandalyelerden kafe, banka, bir otobüs durağı oluşturabilir. Öğrencilere bu oluşturulan şekil hakkında bilgi verilir.

هذا هو الشارع الرئيسي، وهنا محل الجزار وبجانبه يوجد مقهى وتوجد أمام المقهى طاولات وكراسي وبجانب المقهى يوجد البنك الدولي، ويوجد وراء البنك محطة الحافلة.

- Aşağıda yer alan metindeki sahne öğrencilere dinletilir.

أنظر إلى محطة الحافلة من النافذة، وأرى رجلين وطفلين ينتظرون في محطة الحافلة، يقرأ الرجل جريدة والطفلان يأكلان شطيرة وتخرج امرأة من محل الجزار ويدها كيس، يجلس الرجل في المقهى ويشرب القهوة وهو مشغول بقراءة كتاب، وبجانب الرجال تجلس بنتان، إحداهما تأكل الآيس كريم والثانية تأكل المعكرونة، تمشى امرأة مع كليهما الصغير في الشارع، وأرى رجلين يخرجان من الفندق يحملان حقبتين ثقيلتين.

- On kişilik gönüllü öğrenci grubu sınıfın önüne çıkarılır. Cadde tasvirinde olduğu gibi otobüs durağı için üç kişi, kasaptan çıkan bir kişi, kafenin dışında oturan iki kişi olarak yerlerini almaları sağlanır. Ve tekrar açıklamayı okuyarak bu on öğrencinin bir cadde sahnesi oluşturması sağlanır.
- Bu aşamada tabloyu oluşturan on öğrencinin tekrar eski yerlerine dönmeleri ve sınıftaki diğer öğrencilerin Arapça olarak dinledikleri ve izledikleri bu tabloyu hatırladıkları ölçüde ifade etmelerini istenir. Ayrıca öğrencilere bir açıklama formu verilerek oluşturulan bu sahne hakkında yedi tane cümle yazmaları istenebilir.

Öğrencilerin oluşturulan bu tabloda insanların neler yaptıklarını hatırlamalarına yardımcı olacak şu kısa açıklamalar verilebilir.

الرجل في

بنتان

المرأة

Geri bildirim: Sınıfta canlı sahnelenen bir etkinlik olmasından dolayı öğrenmenin daha hızlı olacağı düşünülebilir. Öğretmen, öğrencilerin dinleme becerisindeki kazanımlarını gözlemleyebilir (Hadfield, 1999, s. 66-67).



8. Hava Durumu

Metin: Ülkelerindeki hava durumu hakkında bilgiler

Teknik: Tahmin etme / Genel bilgileri kavrama / Detayları dinleme

Materyal: CD/ Çalışma kağıtları, TV'den izlenen hava yayınları, Yerel harita, Şehir adları hazırlanır.

Zaman: 10-30 dk.

Uygulama:

- Başlangıç seviyesindeki öğrenciler hızlı, doğal konuşma ile karşı karşıya kaldıklarında pasif davranırlar. Bu etkinlik onlara, yeni bir dil konusunda sınırlı bilgi birikimi ile dinlediklerini anlayarak görevi başarabileceklerini göstermektedir.
- Öğrencilere öncelikle gün içindeki genel hava durumu hakkında fikirleri sorulur.
- Hava durumu raporunda belirtilen şehir isimlerinin bulunduğu bilgi kartları öğrencilere verilir ve şehirlerin sıcaklıklarını anlamak için metni dinlemeleri sağlanır.
- Öğretmen tarafından şehir adları rastgele seçilirken, öğrencilerden sıcaklıkların tahmini istenir doğru anlamaları kontrol edilir.
- Şehirler ve ilgili sıcaklıklar tahtaya yazılır; sınıfta bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek için öğrencilere hava durumu raporu tekrar dinletilebilir.
- Bu etkinliği farklı şekillerde uygulamak mümkündür, ilk önce sıcaklık yazmayı denemek yerine öğrencilere yüksek seviye sınıflar için hava koşulları dinletilebilir (örneğin yağmurlu, karlı, güneşli hava).
- Bununla birlikte etkinlik, hava durum raporları için herhangi bir seviyeye kadar uzatılabilir (örneğin isimlerin, şehirlerin, konuların tanınması) zorluk seviyesi yükseltilebilir (Nunan & Lindsay, 1995, s. 172).
- Öğrencilere örnek çalışma olarak böyle bir metin dinletilebilir (McLaren & Madrid 1996, s. 45).

أخبار الطقس

بريطانيا: الجو بارد والرياح تهب بعنف، وتصل درجة الحرارة إلى 12 درجة مئوية.

فرنسا: الجو دافئ ومشمس، تبلغ درجة الحرارة 18 درجة مئوية.

ألمانيا: الجو ممطر وبارد، تبلغ درجة الحرارة 6 درجات مئوية.

هولندا: الجو اليوم وغائم نهارا وعاصف وماطر ليلا، تصل درجة الحرارة إلى حوالي 10 درجات مئوية.

بلجيكا: الجو بارد وممطر ودرجة الحرارة 11 درجة مئوية.

ولكن في إسبانيا الجو حار ومشمس، ودرجة الحرارة 22 درجة مئوية.

إيرلندا: الجو حار وممطر، ودرجة الحرارة 17 درجة مئوية.

اليونان: الجو حار جدا ومشمس، مثل إسبانيا، ودرجة الحرارة 25 درجة مئوية.

البرتغال: الجو اليوم غائم جزئياً وبارد وعاصف ومغبر، ودرجة الحرارة 14 درجة مئوية.



9. Gezgin Olmak

Metin: Ülkeleri tanıma (örneğin İngiltere, Fransa, İspanya)

Teknik: Dinleme / Çizme

Materyal: Bir dünya turunun kısa açıklaması; turda belirtilen ülkeler işaretlenmiş halde, bir poster üzerinde dünyanın basitleştirilmiş haritası hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- Tahtaya bir dünya haritasını görüntüsü asılır. Öğrencilere hangi ülkeyi ziyaret etmek istedikleri sorulur. Haritayı öğrenmeleri sağlanır. Öğretmen öğrencilerden bir dünya turu yapacağını ve haritalarındaki rotayı takip etmeleri ister.
- Öğretmen öğrencilere seyahatlerinden anlatır. Öğrenciler için ilginç olabilecek ülkeleri içeren bir rota oluşturulur. Açıklamalarda geçmiş zaman ve tüm kelimeleri bilmek zorunda olmadıkları söylenir. Sadece ülkelerin isimlerini tanımaları yetrli olmaktadır. Aşağıdaki metin gibi bir örnek hazırlanır;

“ Haziran ayında İngiltere'den ayrıldım. Fransa'ya gittim ve bir hafta orada kaldım sonra İspanya'ya gittim. Güney İspanya'dan tekneyle Güney Afrika'ya gittim. Bir süre orada kaldım ve sonra Avustralya'ya gittim. Japonya'ya gitmek için üç ay Avustralya'da çalıştım. Japonya'ya gittim ve Çin'i ziyaret ettim. Trenle Rusya ve Almanya'ya gittim. Sonra eve trenle ulaştım”

غادرتُ إنجلترا في شهر يونيو، وذهبت إلى فرنسا ومكثت هناك مدة أسبوع ثم ذهبت إلى إسبانيا، ثم ذهبت إلى جنوب إفريقيا على متن قارب من جنوب إسبانيا، ومكثت هناك لفترة ثم ذهبت إلى أستراليا، وعملت في أستراليا لمدة ثلاثة أشهر ثم قررت الذهاب إلى اليابان، فذهبت إلى اليابان وزرت الصين، ثم ذهبت إلى روسيا وألمانيا بالقطار، ثم عدت إلى المنزل بالقطار.

- Açıklamalar tekrarlanır ve öğretmenin seyahat rotası harita üzerinde kurşun kalemle öğrenciler tarafından işaretlenir.
- Öğrencilerin, çizmiş oldukları haritaları yanlarında oturan arkadaşları ile karşılaştırmaları sağlanır.

- Öğretmen konuşmayı yaparken tahtada asılı olan posterde rotayı takip ederek açıklamayı bir kez daha tekrar eder.



Şekil 3. Seyahat rotası (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

- Bu etkinliğin geliştirmek mümkündür. Bir ülke düşünülür ve taklit edilir ya da ülkeyle bağlantılı bir resim çizilir (İtalya için spagetti yemeği veya Mısır için piramitlerin resmi). Gönüllü öğrencilerden ülkeler düşünmeleri ve bu ülkelerle bağlantılı şeyleri taklit etmeleri veya çizmeleri istenir (Hadfield & Hadfield, 1999, s. 18).

10. Telefon Mesajları

Metin: Belirli bilgiler için dinleme

Teknik: Dinleme / Tahmin etme / Özel bilgileri kavrama.

Materyal: CD / Çalışma kağıtları

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Bu etkinlikte eğer öğretmen gerek görürse bir meslektaşının yardımıyla kendi materyalini oluşturabilir. İyi bir ses kaydı yapmaya ve olabildiğince doğal sesleri kaydetmeye özen göstermelidir. Bu öğretmene öğrencinin ihtiyaçlarına uygun materyal hazırlama özgürlüğü verir.
- Başlangıç aşamasında öğretmen öğrencilere telefonla en son kimi aradıklarını sorar. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda aradıkları kişilere ulaşamadıkları zaman öğrencilerin ne yaptıklarını söylemelerini ister.
- Bu aşamda öğretmen metni öğrencilere açıklar. “Dinlenecek metinde bayan Selva ve üç kızından söz edilmektedir. Hafsa (19), Semira (17), ve Farah (13) yaşlarında olan kız kardeşler birlikte sinemaya gitmişlerdir. Arkadaşlarıda onlara ulaşmaya çalışmaktadır. Bayan Galloway kızlarının gelen aramaları için ayrı ayrı mesaj yazmak zorunda kalmıştır.” Sonraki aşamada öğrencilere metin kaydı dinletilir.

سَلُوى: مرحبا.

علي: مرحبا، هل "حفصة" موجودة في البيت.

سَلُوى: لا ليست في البيت هي في الخارج.

علي: هل تعرف متى ستعود إلى البيت؟

سَلُوى: ستعود في ساعة العاشرة تقريبا، هل عندك أي رسالة لها؟

علي: لا شكراً، هل من الممكن أن تقول لها بأن "علي" اتصل بها.

سَلُوى: مرحبا.

أَرُوى: هل يمكن أن أتحدث مع "سميرة"؟

سَلُوى: هل أنتِ "أَرُوى"؟

فَرَح: نعم، أهلاً، أنا أَرَوَى.

سَلَوَى: آسف أَرَوَى سَمِيرَة ذهبت إلى سينما مع أخواتها.

أَرَوَى: هذا أمر مؤسف، كنت سَمِيرَة أن أطلب منها كتابا تحضره في الغد.

سَلَوَى: هل تريد أن أبلغ لها أي الرسالة؟

أَرَوَى: لا شكراً، إلى اللقاء.

سَلَوَى: مرحباً، كيف أساعدك؟

نُور: اسمي "نور"، أنا معلمة الدراما، هل يمكن أن تقولي "فَرَح" أن البروفة التالية يوم الجمعة؟

سَلَوَى: هل هذه البروفة لمسرحية المدرسة؟

نور: نعم هي، وستكون آخر بروفة.

سَلَوَى: حسناً، إذا عادت كيت إلى البيت سأبلغها، إلى اللقاء.

- Son aşamada öğrencilerin dinlenen metni doğru anlayıp yazdıklarını sınıf arkadaşları ile karşılaştırmaları istenir. Öğrencilere metin kaydı tekrar dinletilir. Öğrencilerin “ Korkarım ki! O şimdi evde değil. Mesajınız varsa alabiliyrimiyim?” gibi özel bilgileri öğrenmeleri beklenir. Telefon görüşmeleri gerçekten iletişimsel bir eylemdir. Bu aktivite ile telefonda konuşurken kullanılan genel formlar öğretilir. Bununla birlikte öğrenciler ikili gruplar halinde telefon görüşmesi rol-play yapabilirler (Harmer, 2007, s. 313).

4.5.2. Konuşma Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri

4.5.2.1. Konuşma Becerisi Öğretimi

Konuşma, bilgi üretmeyi, almayı ve işlemeyi içeren bir anlam oluşturma sürecidir (Florez, 1999, s. 2). Konuşma, üretken işitsel / sözlü bir beceridir (Bailey, 2003 s. 48). Konuşma, iletişimin anahtarıdır. İletişim, iki veya daha fazla insan arasında bir tür anlam değişimini (exchange) içermektedir. Bu değişimin gerçekleşmesi için göndericinin anlamı ifade etmesi ve dinleyicinin bu anlama yorum yapabilmesi olarak tanımlanır (VanPatten, 2015, s. 2).

İletişimin büyük çoğunluğu konuşma ile gerçekleşmektedir. Teknolojinin her alanında özellikle dijital iletişim dünyasında yaşanan büyük gelişmeler göz önüne alındığında cihazlar, web siteleri, farklı iletişim ortamları dünyanın çeşitli coğrafyalarında farklı dilleri konuşan kişilerle iletişim halinde olabilmemizi hızlandırmıştır. Bu gelişmeler ışığında diğer ülkelerle her alanda bilgi alışverişi yapabilmek, ekonomik ve sosyal ilişkileri yürütebilmek ve kültürler arası diyalogları sağlam bir şekilde devam ettirebilmek adına bir yabancı dili bilmenin gerekliliği tartışılmazdır.

Küreselleşme olgusuyla birlikte öğrenci profilinin ve dilsel yeterliliğin değişmesiyle beraber öğretim yöntem ve yaklaşımlarında da farklılıklar gözlemlenmeye başlamıştır. Öğretim programında yer alan dört temel becerinin en önemlilerinden birisi olan konuşma öğrencilerin aktif katılımını gerektiren bir beceridir. Bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin gelişmesine paralel olarak gelişim gösteren konuşma yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılmaktadır (Demirel, 1990, s. 112).

Yabancı dil öğretiminde en önemli amaç, öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılabilir bir şekilde konuşmasıdır (Ataman & vb., 2001, s. 4). Konuşma yani sözlü iletişim (verbal communication) duygu ve düşüncelerin sözlerle aktarıldığı en eski ve en etkili iletişim türüdür (Aziz, 2012, s. 51).

Yabancı dilde konuşma becerisi, öğrencilerin farklı alanlarda ve durumlarda iletişim kurabilmek için etkili bir şekilde dili kullanma yetisi olduğu söylenebilir. Ayrıca konuşma becerisi kazanılmasında kişilerin yalnızca dilin kurallarını ve sözcüklerin doğru sesletimini öğrenmeleri yeterli olmamakta beden dilin de (jest, mimik) bilmeleri gerekmektedir (Aktaş & İşigüzel, 2013, s. 39). Konuşma, kendine güven, benlik saygısı, motivasyon ve her şeyden önce gerekli dil yeterliliği ile hedef dili üretmekle mümkün olmaktadır.

4.5.2.2. Konuşma Becerisi Öğretim Etkinlikleri

Öğrencilerin hedef dili benimseyerek sınıf içinde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri sağlamak adına sınıf içi etkinliklerin gerçek yaşam durumlarına dayanan iletişimsel aktiviteler olması öğrenci motivasyonunu güçlendirir. Sınıfta uygulanacak etkinliklerin sınıfın seviyesine göre belirlenmesi, öğrencilerin konuşmada sesleri üretme, ifadeleri doğru kullanma, dilbilgisi yapıları konusunda konsantre olmalarını sağlar. Bailey’a göre (2003, s. 56) sınıf içindeki konuşma etkinliklerinin hem etkileşimsel (interaction) hem de işlemsel (transaction) amaçlara sahip olması gerekir, çünkü dil öğrenenler hem işlemsel hem de etkileşimsel ortamlarda hedef dili konuşmak durumunda kalmaktadırlar.

Klippel (1985, s. 12-130) dil öğretiminde iletişimsel akıcılığı sağlayabilmek adına etkinlikleri üç gruba ayırmaktadır:

- a. Sorular ve cevaplar; ısınma alıştırmaları, görüşmeler, tahmin oyunları, bilmece, soru sorma etkinlikleri.
- b. Tartışmalar ve kararlar; sıralama alıştırmalar, tartışma oyunları, açıklama tekniklerinin değerleri, düşünme stratejileri, sorun çözme etkinlikleri.
- c. Öyküler ve sahnelemeler; mimik, rol oynama ve benzetim, öyküler.

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yabancı dil öğretmenlerinin en çok kullandıkları alıştırmalar şöyle sıralanabilir:

- a. *Mekanik Alıştırmalar*: Çoğunlukla “tekrar” etmeye dayanan bu alıştırmalarda dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek esastır. Öğretmenin verici, öğrencinin tekrar edici olduğu bu alıştırmalarda öğrencinin hedef dildeki alışkanlıkları kazanması amaçlanır. Yine mekanik alıştırmalarda en çok yapılan çalışmalardan biri olan “yer değiştirme” yeni bir dil kalıbını öğretirken başlangıç seviyesindeki öğrencilere uygulanır. Bu çalışmada önce özneler, sonra nesneler sonrada fiiller değiştirilir. Ayrıca bu grupta yer alan bir başka alıştırma şeklide “çevirme” dir. Olumlu cümlelerin olumsuz cümleye ya da soru cümlesine, etken yapının edilgen yapıya, dolaylı anlatımın dolaysız anlatıma çevrilmesidir (Demirel,1990, s. 112).
- b. *Anlamlı Alıştırmalar*: Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için anlamlı olarak yapılan bu alıştırmalarda, soru-cevap etkinliği uygulanır. Resmi betimleme ve bir

konuda yorum ve yargıya ulaşmak için anlamlı cümleler kurarak yapılan alıştırmalar bu gruba girmektedir (Aktaş & İşigüzel, 2013, s. 40).

c. *İletişimsel Alıştırmalar*: Dilin kurallarını ve yapılarını öğrendikten sonra dili kullanmak için yapılan alıştırmalardır. İletişimsel alıştırmalara örnek olarak:

- *Diyaloglar*: Konuşma öğretimin en iyi gerçekleştiği alıştırma türü olan diyaloglar öğrenilen bilgilerin pekiştirilerek öğrencilerin benzer konularda karşılıklı olarak konuşabilmelerine olanak sağlar. Arapça öğrenimine başlayan öğrenciler için diyalog, temel konuşma öğretim aracıdır. Bu araç eğitim ve öğretim ölçütlerine uygun olarak hazırlanır ve öğrencilere tam olarak uygulanabilirse en iyi konuşma öğretim tekniği olabilir (Doğan, 1996, s. 129).
- *Söylevler*: Öğrencinin bir konu hakkında konuşma hazırlayarak sınıf içinde sunması ve sonrasında konuşma ile ilgili sorulara cevap vermesi yararlı olabilir.
- *Tartışmalar*: Hem sınıf içinde hemde sınıf dışında belli konularda tartışmalar öğrencilerin hedef dili kullanmalarını sağlar.
- *Rol Yapma*: Öğrencilerin bir rol seçmeleri sağlanır ve bu rol çerçevesinde dili kullanma olanağı verilebilir.
- *Doğaçlama*: Öğrencilerin verilen bir sözcük ya da durum karşısında hazırlık yapılmadan en az bir dakika konuşmaları istenebilir.
- *Hikaye Anlatma*: Hikaye anlatımı konuşma öğretiminde önemlidir. Öğrencilerin kendi dillerinde bildikleri hikayeleri hedef dilde anlatmaları istenir (Demirel, 1996, s. 113).
- *İletişim Oyunları*: Öğrenciler arasında iletişim oluşturmak için tasarlanan oyunlar, bir bilmecenin çözülmesi, doğru sıralama yapma (tarif et ve düzenle) veya resimler arası benzerlik ve farklılıkları bulma gibi öğrencilerin birbirleriyle iletişimde bulundukları aktivitelerini içerir (Harmer, 2007, s. 272).

Öğrencilerin konuşma yoluyla kendilerini ifade etme becerisini geliştiren sınıf etkinlikleri dil öğretimi için önemlidir. Ur (1996, s. 120) başarılı bir konuşma etkinliğinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Dili öğrenenler çok konuşurlar. Etkinliğe ayrılan sürede öğrenciler mümkün olduğu kadar konuşma becerisini geliştirmeye çalışırlar.

- Katılım eşitliği vardır. Sınıf tartışması, az sayıdaki konuşmacı katılımcılar tarafından engellenmez. Herkes eşit bir şekilde konuşma şansı elde eder.
- Motivasyon yüksektir. Öğrencilerin konuya ilgi duyması konu hakkında yeni fikirlere sahip olması ya da bir görevin tamamlanmasına katkıda sağlaması adına konuşmaya istekli olurlar.
- Dil kullanımı kabul edilebilir bir seviyededir. Öğrenciler kendilerini ifade ederken kolayca anlaşılabilir ve kabul edilebilir bir dil seviyesine sahiptirler.

4.5.2.3. Arapça Konuşma Öğretimi

Dilin temel işlevi iletişim olduğu için, hedef dil olarak öğretilen Arapça sınıftaki ana iletişim aracı olmalıdır ve öğrencilerle maksimum etkileşime neden olmalıdır.

Arapça diğer dillerden birçok yönden farklıdır. En ciddi farklılıklardan biri, bazı Arapça seslerinin telaffuz edilme şeklidir. Arap olmayan öğrenciler tarafından, bazı sesleri öğrenmede, konuşmada ve anlamada sorun yaşandığı yaygın olarak bildirilmiştir (Al-Busaidi, 2015, s. 710).

Arapça konuşma öğretiminde en etkili, yaygın ve uygun tekniğin soru-cevap tekniği olduğu kabul edilir. Soru-cevap tekniğinde öğretmen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi adına kolaydan zora, basit ve kısa konulardan daha kapsamlı konulara doğru geçiş yapar. Konuları gerçek konuşma şekline dönüştürerek, ikili veya grup çalışmalarında aktif iletişim ortamı oluşmasını sağlar. Konuşma becerisi ediniminde, hedef dile benzer şekilde konuşabilme, vurgu ve tonlamalar oldukça önemlidir. Başlangıç seviyesinde öğrencinin soru ve emir cümlelerinde var olan vurgu ve tonlamaları doğru taklit etme alışkanlığın kazanılması beklenir.

Dil öğrencilerin çoğu yeni bir dil öğrenirken zorluklarla karşı karşıya kalırken öğrencilerin bu durumu öğretmenler tarafından kabul edilmelidir. Özellikle sözlü Arapça öğretiminin, öğrenciler için daha çok karışıklık gelebileceği göz ardı edilmemeli ve bu karışıklık Arapça öğrenme deneyiminin bir parçası olarak kabul edilmelidir (Al-Batal, 1992, s. 302). Başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar olan süreçte öğrencilere konuşma öğretimi ile şu amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir:

- Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminin ilk aşamasında, konuşma öğretimine yoğunlaşma ileri seviyedeki yazılı kompozisyona geçiş için gereklidir. Bu sebepten

öğrencilerin dili rahat konuşmalarını beklemeden, konuşma becerisini geliştirmeye çalışılmalıdır.

- Öğrencilerin dil birikimini zenginleştirme öğrenmeyi kolaylaştırır. Yeni başlayan öğrencilerin dil birikiminin sınırlılığı nedeniyle cümle kurma, paragraf oluşturma, daha sonrada kısa konuları anlama veya konuşmaya aşamalı geçmelidir.
- Öğrencilerin öğrendikleri kelime ve terkipleri kullanmalarına imkan oluşturulması dili geliştirme isteğini artırarak, konuşma içinde neyi, nasıl ve nerede kullanacaklarını öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin konuşma kalıplarını üretmesi ve bunları kullanması farklı konuşma ortamlarına en uygun doğru cevap alternatiflerini seçme yetisini geliştirmeye önem verilmelidir.
- Konuşma ile ilgili psikolojik durumlara çözüm bulma ve öğrenciyi ana dilinden başka hedef dilde, belirlenmiş bir çerçevede arkadaşlarının önünde konuşmaya teşvik ederek, yanlış söylediğinde hemen müdahale etmeyip doğru söylediğinde ise cesaretlendirilmesi gerekir. Öğrenci sınıfta diyaloga adım adım aşamalı alıştırılarak ilerlemelidir (Doğan, 1990, s. 125).

İletişimsel etkinlikler çerçevesinde yapılacak aktiviteler öğrencilerin hem dili öğrenme isteklerini arttıracak hem de sınıfa aktif katılımını sağlayacaktır.

Konuşma etkinliklerinde ne zaman ve nasıl geri bildirim (feedback) verileceği konusundaki endişeli soru, olası farklı yaklaşımların etkisi dikkatlice düşünülerek cevaplandırılmaktadır. Öğrenciler konuşan bir görevin ortasındayken, fazla düzeltme yapmak onları engelleyebilir ve iletişim kurmayı etkinlik dışı bırakabilir. Bununla birlikte yardımcı ve olumlu bir düzeltme, öğrencileri yanlış anlamalardan ve tereddütlerden uzaklaştırabilir. Öğrencilerine bir etkinliği tamamladıktan sonra ne yaptıklarını değerlendirme imkanı sağlamak ve onlara neyin iyi yapıldığını söylemek büyük önem taşımaktadır (Harmer, 2007 s. 348).

4.5.2.4. Konuşma Etkinlikleri

1. Tanışma

Metin : مرحبا اسمي

ما اسمك؟ / ما اسمك؟

تشرفت بمقابلتك.

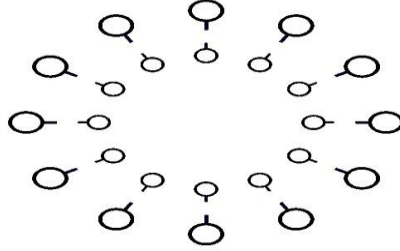
Teknik: Konuşma / Rol Oynama (Role play)

Materyal: Kullanılmaz

Zaman: 20 dk.

Uygulama:

- Sınıf sayısına göre etkinlik uygulaması için iki grup oluşturulur. Gruplar iç içe geçmiş daireler oluşturacak şekilde yuvarlak bir şekil alırlar. Öğrencilerin çiftler halinde birbirlerine doğru yüz yüze gelecek şekilde yukarıda verilen metin çerçevesinde selamlaşıp tanışmaları için ortam hazırlanmış olur. İç kısımdaki öğrencilere “A” dış kısımdaki öğrencilere “B” grubu diyebiliriz.



Şekil 4. Tanışma etkinlik resmi

- Bu şekilde çiftlerin kendileri tanıtmak için birbirleriyle diyalog kurmaları sağlanır. Bütün öğrencilerin birbirleriyle tanışabilmesi için “A” grubundaki içte olan öğrenciler sağa doğru adım atarlar yeni eşleştikleri öğrenciler ile tanışma diyalogu gerçekleştirirler. Böylece bütün öğrencilerin karşılıklı tanışmaları sağlanmış olur.

Geri bildirim: Öğretmen tarafından öğrencilerin herhangi bir ortak telaffuz sorunu olup olmadığı gözlemlenebilir.

Değerlendirme: Eğlenceli uygulanması kolay olan bu etkinlik birbirini tanımayan öğrenciler için hızlı bir biçimde kaynaştırıcı iletişimsel bir etkinliktir. Ayrıca bu etkinlik öğretilmek istenen farklı konular içinde uygulanabilir (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 12).



2. Tahtada Mektup

Metin : Alfabenin harfleri

Teknik: Konuşma / Doğal (Spontaneity)-Akıcı

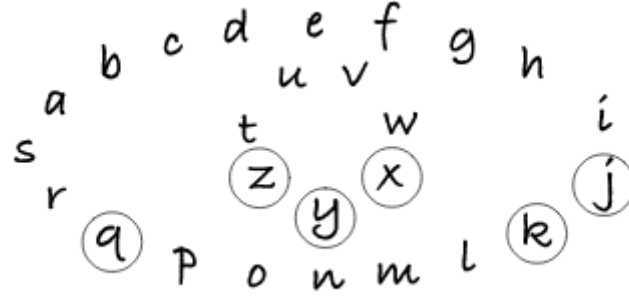
Materyal: Alfabe harflerinin yazılacağı liste hazırlanır.

Zaman : 10 dk.

Uygulama:

- Çift gruplarla şeklinde yapılan bu akıcı konuşma etkinliği, öğrencilerin az sayıda konu başlıklarından diyalog kurmalarına imkan tanır.
- Alfabenin “A / Z”, “أ / ي” harfleri arasından birini seçmesi için bir gönüllü öğrenci tahtaya gelir. Öğrenci “س-س” (veya başka bir harf) harfini seçerse, öğretmen tarafından tahtaya büyük bir “س-س” yazılır. Daha önceden öğretmen tarafından hazırlanmış farklı formlardaki harflerde tahtaya asılabilir.
- Öğrenciden, “س” ile başlayan üç isim söylemesi istenir. Örneğin ساعة, سمك, سورة diyebilir. Bu isimlerin hepsi sırayla tahtaya yazılır. Öğrenciler ikili gruplar halinde eşleştirilir (ikili veya daha fazlada olabilir) ve A öğrencisinin kim olduğu, B öğrencisinin kim olduğunu belirlenir.
- A öğrencisinin bir dakika içinde tahtadaki konulardan birini –örneğin ساعة– kelimesini seçmesi gerektiğini ve 30 saniye süresince eşleştiği diğer grup arkadaşları ile konuşması gerektiği söylenir. Öğretmen tarafından öğrencinin dilbilgisel doğruluk konusunda endişelenmemesi gerektiği belirtilir. Öğrencilere sadece tek kelime veya ifade bile olsa zihinlerine gelen bilgileri söylemeleri önerilir. Eğer A öğrencisi cevap veremezse B öğrencisi A öğrencisine sorular sorabilir.
- Öğretmen etkinliği başlatmak için “Başlat” komutu ile 30 saniye süresince öğrencilerin diyalog kurmalarını sağlar. “Durdur” komutu ile etkinlik bitirilir. B öğrencisine tahtada yazılı olan farklı bir konuyu seçmesi ve aynı kuralları takip ederek etkinliğe devam etmesi gerektiğini söylenir.
- “Başlat” komutu ile birlikte 30 saniye süre verilir ve “Durdur” komutu ile etkinlik tamamlanır. (İsteğe bağlı) Tüm öğrencilerin konuşma şansına sahip olduğundan emin olmak için etkinlik bir kez daha tekrar edilebilir.

Geri bildirim (Feedback): Öğrenciler 30 saniye boyunca konuşmaya alıştıktan sonra, zaman sınırını biraz daha uzatılabilir. Öğrenciler sırayla grup içinde veya tüm sınıfla konuşma yapması sağlanır (Lindstromberg, 2009, s. 75-76).



Şekil 5. Alfabe resmi (Lindstromberg, 2009, s. 48)

3. Alışveriş Planı

Metin: Ders kitaplarında bulunan alışveriş faaliyetlerini ile önceden hazırlanmak

Teknik: Konuşma / Grup Çalışması / Diyalog Kurma

Materyal: Yazı tahtası, boş kağıt ve kalem hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Dil öğretiminde en popüler etkinliklerden biri, öğrencilerin bir etkinlik veya ziyaret planladıkları iletişimsel görevdir. Bir olay, kamp gezisi, bir şehir veya ülkeye ziyaret yapılabilir. Aynı şekilde, bugün ders kitaplarında çok popüler ünite konusu alışveriştir. Bu etkinlikte öğrenciler süpermarkette alışveriş planını tasarlarlar.
- Öğrencilere yabancı bir ülkeyi ziyaret ederken yiyecek alışverişine gitmeleri gerekebileceği ve orada süpermarketlerde satılan ürünler hakkında bilgi sahibi olmanın faydalı olabileceğini açıklanır.
- Öğretmen süpermarkette bulunan ürünlerin bir kısmını tahtaya yazar ve sonraki aşamada öğrencilerin önerilerini de bu listeye ekler. Öğrencilerin alışveriş ürünlerini sınıflandırmaları sağlanır (örneğin, süt ürünleri, etler, meyveler, sebzeler).
- Öğrenciler üç veya dört kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilere örnek olması için sol alt köşede işaretli bir giriş ve sağ alt köşede işaretlenmiş bir çıkış haritası tahtaya mağazanın taslağı olarak çizilir. Bu taslak çiziminde yazarkasaları temsil etmek için dört veya beş küçük kare ve daha sonra öğrenciler tarafından mağazaya yerleştirilebilecek dondurucular, buzdolapları ve rafları temsil eden birkaç dikdörtgen çizilir. (Mağazanın içinde hiçbir şey olmamalıdır.)
- Öğrencilerin bu taslağı kağıtlarına çizmeleri sağlanır. Her gruba dondurucuları, buzdolaplarını ve rafları mağazanın içinde en uygun yerlere yerleştirmeleri beklenir. Öğrenciler daha sonra çeşitli ürünleri ve yiyecekleri raflarda ve donduruculardaki uygun yerlere yerleştirebilirler.
- Grupların, süpermarketteki ürünleri stoklarken müşterilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde nasıl karşılayacaklarını düşünmelerini sağlanır. Gruplar planları üzerine tartışırken kullanmaları için bazı yararlı ifadeler söylenir.

- Örnek olarak: “Fıstık ezmesine yakın olduğu için ekmeğin burada kalması gerektiğini düşünüyorum”

“Oyuncaklar yazarkasanın yanına yerleştirilmelidir, çünkü ...”

أعتقد أن الخبز يجب أن يبقى هنا بجانب زبدة الفول السوداني لأنه يأكل معها.

يجب وضع الألعاب بجانب السجل النقدي لأنها...

- Gruplar süpermarket tasarım planlarını tamamladıktan sonra grup üyeleri değiştirilir ve her öğrencinin orijinal grubuyla oluşturduğu tasarımı yeni grup üyeleriyle tartışması sağlanır. Kelime sınıflandırma etkinliği, öğretmen tarafından yönlendirilmeden gruplar halinde yapılabilir (Bailey & Savage, 1994, s. 59-60).

Geri bildirim: Her grubun oluşturduğu tasarımı sınıfın önünde sunması beklenir.

4. Zamanı Söyleme

Metin: كم الساعة ؟ / الساعة

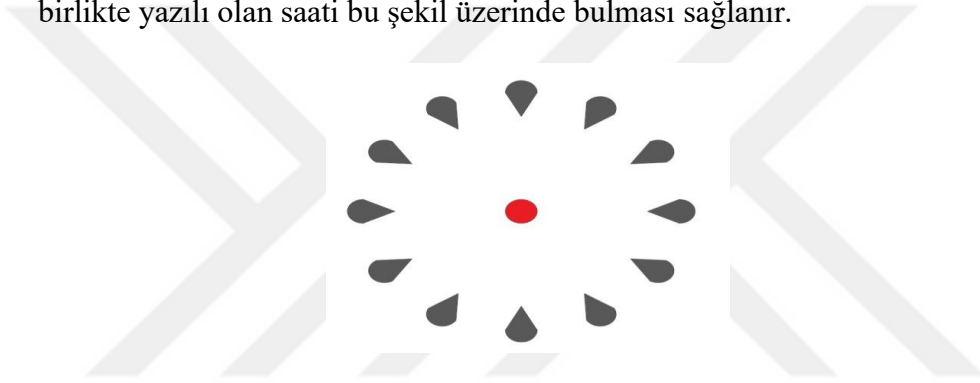
Teknik: Konuşma / Sıralama

Materyal: Öğrencilerin her birinde farklı saat sayılarının yazılı olduğu kağıt parçaları verilir. Küçük kartlar saat kadranı olacak şekilde hazırlanır.

Zaman: 20 dk

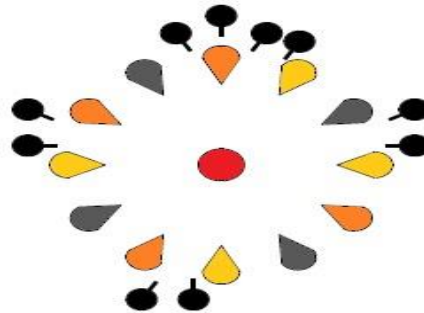
Uygulama:

- Her grupta on kişilik öğrenci olacak şekilde sınıf gruplara ayrılır. Aşağıdaki şema gibi yer tabanına saata benzer bir şekil çizilir. Öğrencilerin ellerindeki kartlarla birlikte yazılı olan saati bu şekil üzerinde bulması sağlanır.



Şekil 6. Saat çizimi 1

- Her öğrenciye üzerinde saat yazılı olan bir kart verilir. Bu kartları diğer grup üyelerine göstermemeleri söylenir. Şeklin etrafında olan öğrencilerin ellerinde yazılı saat kartlarına olduğu halde saat kadranının etrafında daire oluşturacak şekilde toplanırlar. Öğrencilerin kendisini saat ibresi olarak görmeleri sağlanır.
- Öğrenciler birbirlerine “Saat kaç? / Saat....” şeklinde soru sorarak cevaba göre saat kadranının etrafında yerlerini alırlar (saat 12.00/ 12.15/ 9.30/ 11.45).



Şekil 7. Saat çizim 2

- Bu aşamada öğretmen öğrencilerden bütün kartları toplayarak sınıfı iki gruba ayırabilir. Her grubun birbirleriyle rekabet ederek en kısa zamanda ellerindeki yazılı saatlere göre yerlerini alması konusunda oyun ortamı hazırlanabilir. Hızlı olan grup oyunu kazanmış olur.
- Arapça saat kavramı sayı öğreniminin ve kendine ait gramatik yapısından dolayı zor kavranan bir öğrenmedir. Bu etkinlik ile öğrencilerin hızlı bir şekilde ve iletişimsel olarak öğrenmeleri sağlanmış olur

Geri bildirim: Öğrencilerin zaman kavramı ile ilgili problemleri gözlemlenir (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 18).



5. Duygular/ Hisler

Metin: Sözlükten duygular, hislerle ilgili kelimeler kullanılır (متعب/ سعيد/ جوع).

هل أنت.....؟ / هل أنتِ.....؟ / نعم أنا..... / لا لست.....

Teknik: Konuşma / Mimikler (miming) tiyatral oyun.

Materyal: Duyguların yazdığı olduğu kağıt seti ve grup soruları hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Öncelikle öğrencilere sessiz hissetmek, mutlu, güçlü, cesur veya kararlı olmak gibi kavramlar hakkında konuşma yapmak gerekebilir. Öğrenciler mutlu, üzgün, korkmuş ve pişman gibi tahtada yazılı olan duyguları öğreneceklerdir.
- Başlangıç aşamasından sonra sınıf altı kişilik gruplara bölünür. Gruptaki her öğrenciye duygu sözcüklerinden birisi verilir. Sınıftaki öğrenciler eşit bir şekilde altı kişilik gruplara ayrılamıyorsa ikili gruplarda oluşturulabilir. Daha az kendine güvenen öğrenciler için, “üzgün” veya “mutlu” gibi daha basit kelimeler verilir ve daha kendine güvenen öğrencilere “güçlü” ve “sessiz” kelimeleri verilebilir.
- Öğrencilere bu duyguları hissettikleri durumları düşünmeleri için birkaç dakika süre verilir. Sonraki aşamada gruptaki tüm öğrenciler, diğer grup arkadaşlarına duyguları ne zaman yaşadıklarını anlatmak için hazır olurlar. Örneğin grup üyelerinden bir öğrenci şu şekilde bir soru yöneltir: “متى أنت حزين؟”
- Bu etkinliğe gruptaki tüm öğrencilerin konuşma sırası gelene kadar devam edilir. Öğrencilerden grubun her üyesi hakkında cümleler yazmaları istenir. Öğrenciler yazdıklarını arkadaşları ile paylaşabilirler (Mckay & Guse, 2007, s. 113).



Şekil 8. İfade resmi (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

6. Kafe Ziyareti

Metin: Yeni kelimeler ile iletişim kurmak ve restoran görgü kuralları geliştirmek

Teknik: Konuşma / Rol Oynama

Materyal: Menüler, Yer ayarları, Peçeteler, Masa örtüleri, Kelime çalışma sayfası

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Rol yapma, konuşma becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir yöntemdir. Bu etkinlikte, tanıdık bir durumda öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik etmek ve restoran yemeklerinin pratik yönlerini tanıtmak için bir restoran senaryosu kullanır.
- Öğrenciler için oyun sahnesi hazırlanır garson, müşteriler ve kafe yöneticisi karakterleri açıklanır ve modellenir.
- Ayrıca öğrencilere kelime bilgisi çalışma sayfasını açıklanır, kavram ve yeni ifadeler (örneğin, sipariş verme, bahşış verme) konuları üzerine öğrencilerle tartışılır. Kelime hazinesi, öğrenci seviyesine göre eklenebilir veya çıkarılabilir.
- Sınıf küçük gruplara ayrılır (rol oyunundaki karakter sayısına göre) ve öğretmen tarafından önerilen senaryolardan birini seçmelerini sağlanır (örneğin, kahvaltı; öğle yemeği, akşam yemeği; unutkan müşteri; yıldönümü; memnuniyet ifadeleri)
- Öğrencilerin etkinlikten önce sunum için tartışma ve diyalog kurması sağlanır. Öğrenciler için yaygın kullanılan ifadelerden örnekler verilebilir.

Kelime Hazinesi

İçecekler: soda, buzlu çay, limonata, süt, su, çay, kahve

Menü: kahvaltı, ana yemek ve tatlı

Mutfak malzemeleri: çatal, kaşık, bıçak

Baharatlar: tuz, karabiber, şeker, baharat

Çorbalar: mantar çorbası, brokoli çorbası, sebze çorbası, tavuk çorbası

Soslar: tartar sosu, biftek sosu, acı sos, barbekü sosu, soya sosu

Kontrol etme: yiyecek, içecekler, bahşış

Kullanılan Yaygın İfadeler

Sipariş vermek için hazır mısınız?

Sipariş vermek istiyorum

Çorba almak ister misiniz?

Salatada ne tür bir sos istersiniz?

Lütfen buyurun!

Tatlı ya da kahve ister misin?

Hesabı alabilir miyiz lütfen?

Her şey yolunda mıydı?

Teşekkürler ve lütfen tekrar gelin (Bailey & Savage, 1994, s. 79-80).

المشروبات: الصودا، الشاي المثلج، عصير الليمون، الحليب، الماء، الشاي، القهوة.

القائمة: الإفطار، الطبق الرئيسي والحلوى.

معدات المطبخ: شوكة، ملعقة، سكين.

التوابل: ملح، فلفل، سكر، بهارات.

الحساء: حساء الفطر، حساء القرنبيط، حساء الخضار، حساء الدجاج.

الصلصات: صلصة اللحم، الصلصة الحارة، صلصة الشواء، صلصة الصويا.

تحقق: الغذاء، المشروبات.

جمل شائعة مستعملة:

هل اتخذت قرارك حول ما ستطلب؟

أود أن أطلب.

هل ترغب ببعض الحساء؟

ما نوع الصلصة التي تريدها في السلطة؟

تفضل بالدخول.

هل تريد الحلوى أو القهوة؟

هل يمكننا الحصول على الفاتورة من فضلك؟

هل كان كل شيء على ما يرام؟

أشكرك وأرجو أن تأتي مرة أخرى.

7. Resimler Arasındaki Farklar

Metin : Resimler arasındaki farkları bulma

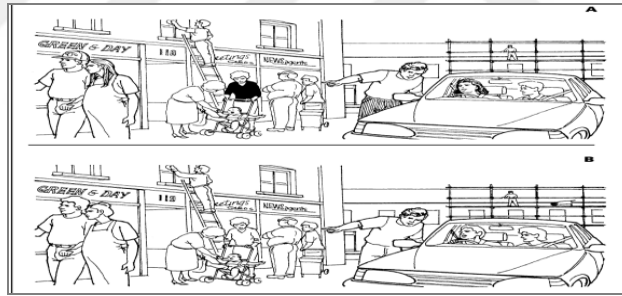
Teknik: Konuşma / Tahmin etme / İletişim oyunu

Materyal: Etkinlik için resim kayıtları hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Öğrenciler ikili gruplar şeklinde ayrılır. A ve B grubu olan bu ikili gruba birbirinden farklı iki resim verilir ve birbirlerine göstermeden resimler arasındaki 10 adet farkı bulmaları istenir. Öğrencilerin bu resimler arasındaki farkları bulduktan sonra grup üyelerinin resimler üzerinde bilgileri paylaşımları sağlanır.
- Öğretmen verilen tabloların çözümlerini daha sonra öğrencilerin yaptıkları ile karşılaştırır. Aşağıda gelen resimler arasındaki farkların çözümü şu şekildedir (Ur, 1996, s. 51-53).



Şekil 9. Etkinlik resmi (Ur, 1996, s. 53)

في الصورة A الطفل يبكي.

في الصورة A الأم تلبس القميص الأسود، وفي الصورة B قميصها الأبيض.

في الصورة A امرأة تقود السيارة وفي الصورة B الرجل يقود السيارة.

في صورتين الركاب المختلفة.

في الصورة A المبني الذي خلف السيارة له أربع نوافذ وفي الصورة B له سبع نوافذ.

في الصورة A الرجل يلبس قبعة.

المرأة التي في الأمام لديها شعر طويل، في الصورة B لديها شعر قصير.

في الصورة B توجد عربة يد على السقالات في الخلف سيارة.

في الصورة A رقم الباب مئة وثمانية عشرة 118 في الصورة B 119.

الرجل الذي على السلم يلبس قميصا ذراعيه قصيرة ويلبس في الصورة B قميصا ذراعيه طويلة.



8. Bu Nedir?

Metin : Varsayımlar Yapma / İfade Etme / Neden Gösterme

Teknik: Konuşma / Tahmin etme

Materyal: Çizimler ve projeksiyon hazırlanır.

Zaman: 15 dk.

Uygulama:

- Öğretmen projeksiyon (OHP) üzerine karmaşık bir çizimin olduğu bir asatet koyar. Bu asetatın üzerindeki çizimler odak dışı olmalıdır yani bulanık çok net belli olmayan bir çizim şeklinde olmalıdır. Aşağıdaki bir çizim olabilir. (öğretmen projeksiyona yansıtmadan önce kontrol etmeli). Öğrencilerin çizim içindeki tahminleri yapabilmesi adına onlara bazı cümlelerle yol gösterilir.

- Örneğin: "Ben bir oda olduğunu düşünüyorum."

"Emin değilim ama soldaki nesne bir sandalyeye benziyor."

"Orada yuvarlak bir şey var lamba olabilir. Ve onun iki bacağı var."

أعتقد أنها غرفة.

أنا لست متأكدا ولكن الشيء الذي في اليسار يشبه الكرسي.

و هناك شيء مستدير ربما يكون مصباحا وله دعامتان.

- Böyle resim yerine ev yapımı çizimler veya çizgi filmler kullanılabilir (Klippel, 1985, s. 32).



Şekil 10. Farklı objeler

9. Benim Ülkem

Metin : Bulmaca çözmek için okumayı ve konuşmayı içeren bir eşleştirme oyunu

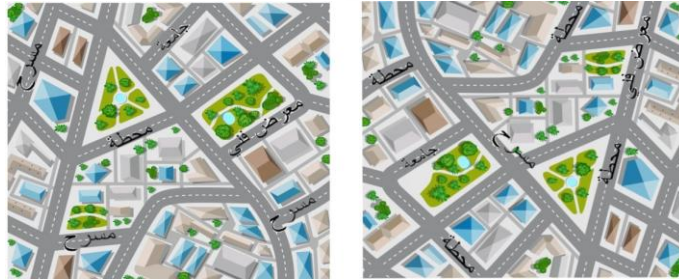
Teknik: Konuşma / Eşleştirme / İletişim oyunu

Materyal: Kart şeklinde hazırlanmış şehir haritaları

Zaman: 25 dk.

Uygulama:

- Bu etkinlik oyunu oynamak için öğrencilerin bilmesi gereken kelimeler arasında “kuzey, güney, doğu, batı ve üniversite, alışveriş merkezi, liman ve sahil” gibi çeşitli kavramlar sayılabilir.
- Öğretmen etkinlik başlamadan önce öğrencilerin bunları bilmelerini sağlar. Öğretmen, sekiz kasabanın bir nokta ile işaretlenmiş ancak isimlendirilmemiş olduğu bir haritasının kopyasını çıkarır. Ayrıca öğrencilere aşağıdaki gibi hazırlanmış olan sekiz şehir haritası verilir.



Şekil 11. Şehir planı (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

- Öğrencilere sonraki aşamada her biri aşağıdaki gibi sekiz yazılı şehir tanımından biri verilir. “Liverpool'dan geliyorsun. Liverpool İngiltere'nin kuzey batısındaki büyük bir liman şehridir. Bir üniversiteye, bir sanat galerisine, müzeye ve beş tiyatroya sahiptir.”
“Manchester'dan geliyorsun. Manchester, İngiltere'nin kuzeyindeki endüstriyel bir kasabadır. Bir üniversiteye, bir konser salonuna, bir tiyatroya, bir müzeye, bir sanat galerisine ve üç istasyona sahiptir.”

أنت تأتي من ليفربول، ليفربول هي مدينة ساحلية رئيسية في شمال غرب إنجلترا، فيها جامعة ومعرض فني ومتحف وخمسة مسارح.
أنت تأتي من مانشستر هي مدينة صناعية في شمال إنجلترا، فيها جامعة وقاعة الحفلات الموسيقية ومسرح ومتحف ومعرض فني وثلاث محطات.

- Kartlarındaki bilgilere göre, her öğrenci artık şehirlerinin adını haritada doğru yere yazar ve o yer ile uygun şehir planı arasında bir çizgi çizerler.
- Öğretmen daha sonra bütün yer tanımlama kartlarını öğrencilerden toplar. Böylece başkalarının haritasına bakmadan birbirlerinin şehirleri hakkında diyalog kurarlar. Oyun, her öğrencinin doğru planlara bağlanmasını sağlayan tam bir yer adı dizisine sahip olduğunda biter.
- Bu oyun, ülkeler hakkında geniş bir bilgiye sahip olmayan ve daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenciler için iyi bir etkinliktir. Bununla birlikte, öğrenciler kendi hayali ülkelerini bile oluşturabilirler.
- Benim ülkem etkinliğinde iletişim için gerekli koşulları oluşturmak için bir bilgi boşluğu kullanılır ve bilgiler ikiden fazla kişiyle paylaşılır (Harmer, 2007, s. 355).

10. Gıda Anketi

Metin : Yiyecekler ile ilgili terimlerin telaffuzunu bağlamsal ve iletişimsel bir şekilde uygulama/ Sevdikleri ve hoşlanmadıklarını ifade edebilme

Teknik: Konuşma / Kelime bilgisi

Materyal: Yiyecek anketi / Renkli boya kalemleri hazırlanır.

Zaman: 10 dk.

Uygulama:

- Öğrenciler en iyi kendi yaşamları ve ilgi alanlarıyla ilgili etkinliklerle motive olurlar. Çoğu öğrenci yemek hakkında konuşmaktan hoşlandığından, bu otantik konuşma durumları ileri seviyede telaffuz uygulamaları ile birleştiren öğrenme etkinliklerine rehberlik eder.
- Yiyecek anketindeki tüm kelimeler “harika, çok iyi, güzel, biraz iyi, iyi değil, kesinlikle iyi değil” ifadelerini içermektedir. Etkinliğe öğrencilerin her birine soru sorarak başlanır ve öğrencilerin cevaplarını yukarıda belirtilen kategorilerden içerisinden seçmesi istenir. Örneğin, Hamburgeri ne kadar seviyorsunuz?
- Sınıftaki diğer öğrencilerin düşüncelerini öğrenmek için soru sormak isteyen gönüllü öğrenciler tahtaya çağrılır.
- Öğrencilerin soruları öğrenmesi aşamasından sonra grup arkadaşı ile çalışmaları ve yiyecek anket formuyla röportaj yapmaları sağlanır. Öncelikle her iki grup üyesinin birbirleriyle röportaj yapması sağlanır. Daha sonra sınıf tekrar bir araya getirilir ve belirli grup öğrencilerine sorular yöneltilir. Örneğin A öğrencisine, B öğrencisinin kurabiyeden ne kadar hoşlandığı sorabilir. A öğrencisi, B öğrencisinin cevabını öğrenebilmek için anketine bakması gerekir.
- Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında çalışması sağlanır, böylece yiyecek anketindeki belirli bir soruya dayanarak grafikler oluşturulur. Örneğin, bir grup tüm sınıftaki öğrencilere yumurta hakkında ne düşündüklerini sorabilir.
- “Harika, çok iyi, güzel, biraz iyi, iyi değil, kesinlikle iyi değil” altı olası cevaba dayanarak, öğrenciler sınıf arkadaşlarının yiyecek anketine verdiği cevaplar ile bir çizelge oluşturabilirler (Bailey & Savage, 1994, s. 90-91).

Lütfen grup arkadaşınız ile görüşün ve onlara aşağıdaki yiyecekler hakkında ne düşündüklerini sorun. Örneğin;

- Bu yiyeceği ne kadar seversin?
- Anketörün adı _____
- Görüşülen kişinin adı _____
- Cevaplar: harika / çok iyi / güzel / iyi / biraz iyi / iyi değil / kesinlikle iyi değil.

رائعة / جيد جدا / جميل / جيد / جيد قليلا / ليس جيد / بالتأكيد ليس جيد



4.5.3 Okuma Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri

4.5.3.1. Okuma Öğretiminin Önemi

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1990, s. 119). Okuma eylemi, metinden gelen bilgilerle okuyucunun var olan arka plan bilgisinin anlam oluşturacak şekilde birleştirilmesi sürecidir (Anderson, 2003, s. 68).

Okumak harflere dökülmüş sesleri anlamlı sözcüklere dönüştürmektir. Bu işi gerçekleştirilirken harfler aralarında kurallara bağlanmış ilişkiler takip edilerek birbirine eklenir biraraya getirilir, böylece sözcük dediğimiz birimlere ulaşılır. Daha sonra dilbilgisi ve sözdizim kuralları takip edilerek sözcükler birbirine eklenir ve sözcükleri toplayan cümle elde edilmiş olur (Schopenhauer, 2012, s. 9).

Okuma eyleminin temel özelliği okunan metinde ifade edilen duygu ve düşünceleri anlamak ve değerlendirmesini yapabilmektir. Okuduğunu anlama, sürekli bir anlam oluşturma eylemidir.

Anderson (2003, s. 74-77) okuma öğretimi ilkelerini şöyle ifade etmektedir;

- Okuyucunun arka plan (geçmiş bilgilerinden) faydalanmak; bir okuyucunu geçmiş bilgileri okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir.
- Güçlü bir kelime bilgisi oluşturmak; yapılan araştırmalar gösteriyor ki başarılı bir okuma için kelime bilgisi önemli bir unsurdur.
- Anlama öğretimi; okuduğunu anlamak başarılı bir okuma için esastır. Uygulanan teknikler ile öğrencinin metinden bilgi yerine anlam çıkarması ve fikir geliştirmesi sağlanır.
- Okuma seviyelerini yükseltmek; buradaki amaç okuma seviyelerini yükletirken odak noktasının hızlı değil akıcı okuyuculuğu geliştirmek olmasıdır.
- Okuma yöntemleri öğretmek; istenen sonuçları elde etmek için, öğrencilerin okuma amaçlarıyla eşleşen bir dizi okuma stratejisini nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir.
- Yöntemden beceriye dönüştürmek için okuyucuları yönlendirmek; öğrenciler bilinçli olarak belirli bir okuma yöntemini uyguladıkça okuma yeteneğini kazanırlar.

- Öğretimi değerlendirmek; okuma becerilerinde gelişim için hem nicel hemde nitel değerlendirme faaliyetleri okuma sınıflarında uygulanmalıdır.
- Okuma öğretmeni olarak sürekli gelişim içinde olmak; öğretmenin niteliği ikinci ve yabancı dil okurlarının başarısının ayrılmaz bir parçasıdır. İyi okuma öğretmeni aktif olarak öğrencilere ne yapmaları gerektiğini öğretmelidir.

Yabancı dil öğretim sürecinde okuma eyleminin önceliği amacın belirlenmesidir. Sonraki aşamada ise belirlenen amaca göre okuma stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması gelmektedir. Yabancı dil öğretim sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin iletişim teknolojilerini etkin kullanarak farklı kültürlerin bilgisine ulaşmayı, edinilen bu bilgileri yaşamları boyunca aktif bir şekilde kullanabilmelerine fırsat tanır.

Sınıfta okuma becerilerini geliştirmek için uygulanacak çeşitli yöntemler arasında, belirli bir metnin dil becerilerinin okumaya dayalı entegrasyonu sağlanır. Ayrıca öğrencilerden sınıfta analiz ve tartışma için kendi materyallerini araştırmaları veya okuma metinleri hazırlamaları istenebilir (McDonough & Shaw & Masuhara, 2013, s. 124-125).

4.5.3.2. Okuma Çeşitleri ve Teknikleri

4.5.3.2.1 Yoğun (intensive) Okuma

Sınıfta, bir metni dikkatli olarak inceleme veya kavrama amacıyla öğrencinin okumasını geliştiren kelime dağarcığını artıran bir okuma türüdür. Yoğun okuma öğretimi ders kitapları ile yapılır ve dilin doğru kullanımını öğretmek için okunan parçaya dikkat etme becerisini kazandırır (İşler vd., 2011, s. 17).

4.5.3.2.2. Yaygın (extensive) Okuma

Öğrencinin sınıfta öğrendiği okuma becerileri ile serbest okuma alışkanlığını geliştirerek bilgisini artırmak için yaptığı hızlı okuma türüdür (Doğan, 1996, s. 137). Yaygın okuma için ders dışında kalan, öğrencilerin yabancı dil bilgisi düzeylerine, ilgi ve zihinsel gelişimlerine göre hazırlanmış eğitici yayınlar seçilmelidir (Demirel, 1990, s. 121). Bu okuma programından amaç, öğrenciyi akıcı bir üslupla okuma becerisinden faydalanmaya alıştırmaktır. Bu sebeple yaygın okuma metnlerinin yoğun okuma metnlerine göre daha kolay ve anlaşılır olması gerekir (İşler vd., 2011, s. 17). Biçimsel açıdan okuma iki bölümde incelenir:

4.5.3.2.3. Sesli Okuma Öğretimi Tekniği

Sesli okuma; bir metni kelime ve cümlelerine anlam kazandıran hareketleri doğru tonlamayı yapabildiği ölçüde anlamına uygun bir telaffuzla seslendirerek okumadır. Bu okuma tekniğinin Arapça okuma öğretiminde tarihi bir önemi olduğundan dolayı çok kullanılır (Doğan, 1996, s. 133).

Sesli okuma öğretiminde izlenecek sıra

- Metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını resim veya figür kullanarak açıklaması,
- Metinde geçen olayın tahtada figür yardımıyla canlandırılması ya da yazı tahtasına resimler eşliğinde çizilmesi,
- Öğretmenin çizilen resimleri ve figürleri göstererek metni yüksek sesle sınıfa okuması,
- Öğretmenin metni tekrar, yüksek sesle cümle cümle okuması, öğrencilerin koro hâlinde öğretmeni tekrar etmesi, daha sonra grup ve bireysel tekrara geçilmesi,
- Öğretmenin metni son kez sesli olarak okuması, öğrenciler kitaplarını açarak öğretmenin okumasını gözleriyle takip etmesi,
- Yeterli sayıda öğrenciye metin okutulması (Ancak bir ders saati bu çalışmayla geçirilmemeli dikkat edilmeli, gerekirse her öğrenciye iki-üç cümle okutturulmalıdır),
- Okunan metinle ilgili soru-cevap çalışması yapılması (Demirel, 1990, s. 121).

Sesli okuma tekniğinin faydaları

- Sesli okuma öğrencinin harfleri, hareketleri veya kelimeleri harekeli olarak doğru telaffuz şekilleriyle okumaya alıştıır.
- Öğretmenin yeni okuma öğrenen sınıflarda öğrencilerin zayıf kaldığı noktaları belirleyerek bunları gidermesine imkân sağlar.
- Noktalama işaretleri; soru, hayret veya öfke ifade eden cümlelerin üslup ve anlamlarına uygun ses tonuyla düzgün okumaya alıştıır.
- Öğrencileri çekingenlik ve utangaçlıktan kurtararak cesaretlendirerek derse katılımlarını sağlar.

- Sesli okuma, öğrencide, edebî metinlerin güzelliğini kavrama duygusunun gelişmesine yardımcı olur.
- Metinlerin edebi güzelliklerini sesli okuma ile kavrayan öğrenciler, aynı şeyleri daima elde etmek için okumayı sevmeye başlarlar (Doğan, 1996, s. 134).

4.5.3.2.4. Sessiz Okuma Öğretim Tekniği

Sessiz okuma, sessiz, fısıltısız, dudakları hareket ettirmeksizin yalnızca bakarak gerçekleşir ve böylece yazılı kelimeler seslendirme aşamasına ulaşmadan okuyucunun zihninde anlam kazanır (el-Huli, 2000, s. 91). Kavrama ve hız sessiz okumanın temel öğelerindendir ve yabancı dil sınıflarında her düzeyde özellikle orta ve ileri düzeyde en çok kullanılan okuma çeşididir. Okuma becerilerinde dil öğretimi esnasında kazanılması gereken en önemli becerinin sessiz okuma öğretimi olduğu kabul edilir (Doğan, 1996, s. 134).

Farklı stratejilerin yabancı dil öğretiminde okuma becerisini geliştirmede uygulandığını görüyoruz. Aktaş'a göre (2013, s. 41) bunlar; göz atarak okuma özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, canlandırarak okuma, tartışarak okuma, eleştirel okumadır. Sessiz okuma becerisi Arapça konuşmayan ülkeler açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu ülkelerde çoğunlukla Arapça dilini konuşmaktan daha çok kültürü ile ilgili bilgilere ulaşmak için eserler okunur.

Sessiz okuma öğretiminde izlenecek sıra

a. Okuma Öncesi Etkinlikler

- Okuma metninde resim ve başlık hakkında konuşma yapılır. Öğrencilerden verilen başlığa ve resme bakarak nasıl bir metin okuyacaklarını tahmin etmeleri istenir. Böylece başlık, resim ve metin arasında ilişki kurmaları sağlanır. Değişik tahminler arasında en doğrusunu söyleyen öğrenci ödüllendirilebilir.
- Okuma metninde geçen bilinmeyen kelimeler ve yeni yapılar öğretilir.
- Okunacak metinle ilgili genel iki-üç soru sorulur. Bu sorular tahtaya yazılacağı gibi öğrencilerden defterlerine yazmaları ve metni sessizce okuduktan sonra bu sorulara cevap vermeleri de istenebilir.

b. Okuma Anındaki Etkinlikler

Okuma anındaki etkinlik aşamasında öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve yazarın iletmek istediği mesajı almaları istenir. Öğrencilerden, metni sessizce okurken aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri beklenir:

- Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme
- Anlaşılması güç cümlelerde şahıs zamirlerinin hangi ad yerine kullanıldığını bulma
- Ayrıntılı sorulara cevap vermeye çalışma
- Ana fikir ve yardımcı fikirleri araştırma
- Yazarın üslubuna dikkat etme
- Not alma ve önemli görüşlerin belirtildiği cümlelerin altını çizme

c. Okuma Sonrası Etkinlikler

Okuma sonrası etkinlikler, öğrenilen dilin gramerini pekiştirmeyi ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamada öğrencilerden aşağıda belirtilenleri yapmaları istenir:

- Metinle ilgili ayrıntılı sorulara doğru cevap verme
- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söyleme
- Metindeki bilgiyi değişik bir biçimde aktarma. Bunu bir şekil, diyagram ya da akış çizelgesiyle gösterme
- Okunan metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesini belirleme
- Okunan metni kendi kelimeleriyle özetleme
- Metinde geçen olaya ilişkin bir kompozisyon yazma (İşler vd., 2011, s. 16).

Sınıf içinde öğretmenden bu etkinliklerin tümüne yer vermesi istenmektedir. Ancak zaman ve öğrencilerin ilgi düzeylerine göre bu basamaklardan önemli görülenler üzerinde daha çok durulabilir.

Sessiz okuma tekniğinde; sesli okumada dikkat edilmesi gereken hareke, i'rab, harflerin çıkış yerleri noktalama ve vurgu gibi özelliklere uyma gereği olmadığından okuyucu, bütün dikkatini okuduğunu anlamaya vererek daha iyi anlamaktadır. Bununla birlikte

sessiz okuma çekingen öğrencinin arkadaşlarından kaçınmadan bilgi kazanmasını sağladığından eğitim açısından verimli bir tekniktir (Doğan, 1996, s. 135).

Okuma etkinliklerinin amaçlarına baktığımızda şöyle sıralayabiliriz:

- Doğru sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak
- Sözcük varlığını geliştirmek
- Okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavramak
- Doğru ve güzel dilde yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek (Demirel, 1990, s. 120).

4.5.3.3. Arapça Okuma Öğretimi

Okumanın kompleks bir beceri olduğu kabul edilmelidir (Broughton vb., 2003, s. 89). Sami dil ailesinin bir üyesi olan Arap dili kaligrafik niteliklere sahip özel bir alfabetik sistemden oluşmaktadır. Bu açıdan arap dilinde okuma diğer dillerde yapılan okumalardan farklılık gösterir. Arapça doğru okuma birçok bilişsel işlemin yapılmasını gerektirir bunların arasında;

- Kelimeyi oluşturan sembolleri gözünde canlandırmak ve bunları uygun sesbilimsel (fonolojik) temsilleriyle ilişkilendirme
- Kelimenin uygun biçimini öngörme; Arapça kelimeler üç harfli kökler temel aldığından ve bu köklerden türeyen farklı kelimeler, ek ve ünlülerin kullanımı ile oluşturulmuştur, birçoğu sesli harf olmadan yazılırsa aynı görünürler (Abu- Rabia, 2007, s. 466). Okuyucu daha bilişsel çaba harcar, yazı sembollerini kodlara dönüştürmek ve seslere dönüştürmek için birçok zihinsel süreç uygular, sonra anlamlarını çıkarır. Örneğin; (سَلَّمَ / سَلَّمَ / سَلَّمَ) (سَلَّمَ / سَلَّمَ / سَلَّمَ). Görüldüğü gibi yukarıdaki kelimelerin hepsi kök adı verilen üç ünsüz harften oluşmuştur. Bu kök, sesli harfler ekleme son ek veya ön eklerle değiştirilebilir (Ryding, 2005).
- Kelimenin yapıbilimsel (morfolojik) özelliklerini tanıma.
- Cümlenin bileşenleri arasındaki dilbilgisi kurallarını kavrama
- Bu bileşenlerin sözcüksel anlamını hatırlamak ve bütün ifadenin uygun bağlamsal anlamını kavramak

Arapça öğretiminin başlangıcında harflerin gerçek şekliyle sesletiminin öğretilmesi önemlidir. Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen kişinin, geniş kültürel bilgi birikimine sahip olması, okuma becerisini etkin bir şekilde kullanmayı bilmesi gerekir.

Geleneksel okuma materyallerinin çoğu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için etkili stratejiler sağlamazken gramer yapısı ve kelime öğelerine odaklanırlar. Böyle bir durumda öğrenciye okuma becerilerini kendi başına nasıl geliştirileceği öğretilmemektedir.

Dil öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin etkili iletişimde bulunabilecekleri dilbilgisel yapılara henüz sahip olmadıklarından dolayı başlangıç seviyesinde okuma becerilerinin gelişmesi için basit kelimeler, cümleler, metinler okunmalıdır. Öğrencinin motivasyonunu güçlendirmek için bilgi sahibi olduğu, seviyesine uygun konular ve metinler tercih edilmelidir.

Sınıf içi çalışmalarda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma arasında sürekli bir etkileşim vardır ve görünüşte okuma yapılan bir derste öğrencilerin diğer dil becerilerini de geliştirmeleri için fırsatlar olduğu açıktır.

Okuma, etkin zihinsel bir süreci gerektirmektedir. Öğrenci metni anlayabilmek için bilgi birikiminden yararlanırken aynı zamanda önceki bilgileri arasında bağlantılar oluşturarak bilişsel stratejileri doğru kullanabilmelidir. Okuma amaçları ve yöntemleri doğrultusunda okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin düzeylerine uygun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkin katılımlarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrencilerin metinde eksik bırakılan kısımları tahminde bulunarak tamamlaması, konulara ilişkin değerlendirmelerde bulunması, metninden beğendiğini veya beğenmediğini gerekçeleri ile açıklaması kendisinin benzer durumlarda neler yapabileceğini tartışması gibi etkinlikler geliştirmesi ve öğrenen odaklı bir eğitim ortamının oluşturulması açısından önem taşımaktadır (MEB, 2011, s. 10-12).

4.5.3.4. Okuma Etkinlikleri

1. Aile

Metin: Aile bireyleri (anne, baba, kardeş) ve Sayılar

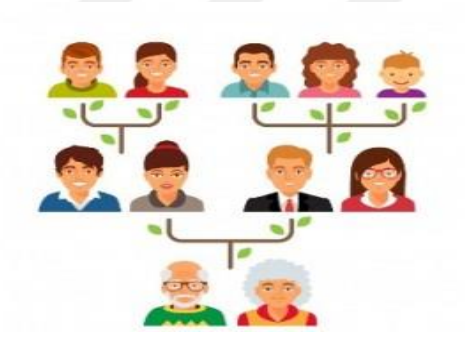
Teknik: Okuma / Tekrar sıralama

Materyal: Cümlelerin yanlış ve doğru sırada olduğu posterler hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında tahtaya aile ağacı şekli kişilerin aralarındaki ilişkiler yazılmadan bir tablo çizilir ve örnek çizimdeki bazı kelimeler yazılır.



Şekil 12. Aile ağacı (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

- Öğretmen tarafından öğrencilere aşağıda verilen kelimeleri aile ağacında doğru yerlere yerleştirip yerleştiremeyecekleri sorulur.

" والد - والدة - زوج - زوجة - شقيق - اخت "

- Sonraki aşamada aşağıdaki soruların yukardaki metine göre doğru mu yanlış mı olduğu öğrencilere sorulur.

عزيزي أحمد،

أريد أن أحكي لك عن عائلتي

A. اسم والدي محمد.

B. أمي عمرها اثنتين وخمسين عاماً.

C. علي وعيسى عمرهما أربعة عشر وخمسة عشر عاماً.

D. وهم ما زالوا يعيشون في نفس المنزل معنا، ولكن أختي تزوجت.

E. أسم زوج أختي خالد ولهما بنت جميلة أسمها سوزان.

F. هو اثنين وستين عاماً من عمره.

G. اسمها خديجة وعمرها عشرين عاماً.

H. اسمها فَرَح.

I. لدي شقيقان.

من فضلك تكلم لي عن عائلتك.

صديقك عدنان.

- Daha sonra öğrencilerin yukarıdaki metni tekrar okuyup cümleleri en doğru sıraya konması istenir. Ardından ikili gruplar halinde karşılaştırmalar yaptırılır.

كتب عدنان البريد الإلكتروني. (صحيح)

كتب عدنان البريد الإلكتروني لإبراهيم. (خطأ- احمد)

اسم والد عدنان يوسف. (خطأ- محمد)

لدي عدنان شقيقان. (صحيح)

خديجة عمرها خمسة وعشرين عاماً. (خطأ- 20)

- Doğru sıralama tahtaya yazılır. Metnin doğru yazılı olduğu kart herkese gösterilip öğrencilerle birlikte okunur. Bu esnada tahtadaki aile ağacındaki boşluklar doldurulur. Aile ağacı ve ailenin farklı bireyleri eklenerek genişletilebilir (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 26-27).

2. Renkler

Metin: Renklerle ilgili metin

Teknik: Okuma / Eşleştirme

Materyal: Metin veya tahtada resimler hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında öğrencilere örnekteki gibi kuşlar hakkında sorular yöneltilir.

ما هو الطائر المحلي الأكثر شيوعاً؟ وما هو لونه؟

أي أنواع الطيور تعرفون؟ وما هي ألوانهم؟

أي أنواع الطيور تحبون؟

- Aşağıdaki metin gibi örnek bir metin gösterilir, öğrencilere bu metnin kimin yazmış olduğunu tahmin etmelerini söylenir.

انظر إلى الحديقة:

الطائر البني الصغير الذي لديه ريش أحمر وذيله قصير.

الطائر الذي على صدره ريش أحمر، ورأسه وجناحيه أسودان، وظهره رمادي.

الطائران الأبيض والأسود، اللذان يقفزان على الطريق ويغنيان بصوت عال.

الطائر الأخضر الذي يوجد على جناحيه لون الأصفر ومنقاره غليظ، ويأكل البذور.

الطائر الذي يقف بالقرب من النهر ذيله أزرق ورجليه لونهما برتقالي.

الطائر الذي لون صدره وردي ورأسه أزرق ورمادي، وجناحيه مخططين بالأبيض والأسود ويتناول

البذور في الحديقة.

- Öğrencilere resimler gösterilir. Metin ile resimleri eşleştirmelerini istenir (Metinde her kuşun betimlemesi ayrı ayrı belirtilmelidir).



Şekil 13. Kuş resimleri (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

- İkili gruplar halinde verilen cevapların karşılaştırmaları istenir. Sınıftaki bütün öğrenciler cevapları karşılaştırırlar. Sınıfındaki öğrencilerin kuşların vücut parçaları olan ‘kafa- رأس’, ‘kanat- جناح’, ‘gaga- منقار’, ‘kuyruk- ذيل’ gibi kelimeleri anladığından emin olmak gerekmektedir.

Değerlendirme: Herkesin bir kuş resmi çizmesi ve o kuşu hedef dilde açıklayan bir metin yazmasını istenir. Sonra öğrenciler ikili gruplara ayrılır, gruplar birbirlerine çizdikleri resimleri göstermeden karşılıklı birbirlerinin söylediklerinden tahminde bulunarak yeni resimler çizerler. Daha sonra resimler karşılaştırılır (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 28-29).

3. Şekiller

Metin: Şekiller (kare, yuvarlak vb.)

Teknik: Okuma / Tahmin etme

Materyal: Bilmece ve poster hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Başlangıçta öğrencilere tanıdık olan eşyaların şeklini ve işlevini söyleyerek ne olduğunu sorulur,

“إنها كبيرة ومربعة وإنها على الحائط” (O büyük ve karedir ve duvarın üzerindedir)

“Bu nedir” (ما هذا؟ لوحة)

- Tanıdık olmayan kelimeler objeler yardımıyla öğretilir (Örneğin metal kelimesi öğretmek için anahtar).Örnekteki bilmece gösterilip, hangisinin masayı anlattığını sorulur, hızlıca cevaplamaları istenir. İkili gruplar halinde ayrılan öğrencilerin bu bilmeceleri okuyarak grubunda eşleştiği arkadaşı ile cevapları bulmalarını beklenir, gerekli durumlarda öğretmen yardımcı olabilir.

إنه طويل ورقيق، ونكتب به؟ (قلم)

إنه بني ومربعة وله أربعة أرجل؟ (كرسي)

إنه مستديرة وأبيض؟ (كرة)

إنه لين ومربع، ويوضع على سرير؟ (وساد)

إنه لينة ومربع ومليء بالنقود؟ (محفظة)

إنه مصنوع من المعدن، ونضعه كثيراً في الجيب أو الحقيبة؟ (مفتاح)

إنه طويل وحاد ومصنوع من المعدن، ونقطع به؟ (سكين)

إنها كبيرة ومثلثة ورقيقة جداً، ومصنوعة من الزجاج، هناك... في هذه الغرفة؟ (زهريّة)

Değerlendirme: Tahtaya ekstra şekiller (örnekteki gibi) çizilir, yine objeler yardımıyla öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirebilirsiniz (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 30-31).

4. Farklı Olan Nedir?

Metin: Vücutun organları (ayak, el vb.)

Teknik: Okuma / Çizme

Materyal: Tahtada ya da posterde açıklama metni hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Tahtaya insana tam benzemeyen bir insan figürü çizilir (uzaylı gibi). Öğrencilere örnekteki gibi figürde neyin bozuk olduğu, onlara göre uzayda yaşam var mı gibi sorular sorulur.

ما هو الشيء العجيب أو الملفت للنظر في هذا الرسم؟

“Çizimde tuhaf olan nedir?”

هل تعتقد بوجود حياة في كواكب أخرى؟

“Diğer gezegenlerde hayat olduğuna inanıyor musunuz?”

لو تقابلت مع شخص أجنبي (alien) فبماذا تشعر؟

“Bir uzaylı ile karşılaşılsaydınız ne hissederdiniz?”

- Öğrencilerden figürü betimlemelerini ister, bu sırada vücutun organlarla alakalı kelimeleri bilmediklerinden emin olmak gerekir.
- Tahtaya örnekteki metni yazılır (metinde önceden çizilen uzaylının bütün vücutunun betimlemesi vardır).

رأيت في الشارع رجلا صغيرا وعجيبا جدا كان جسمه مستديرا وصغيرا، و كان لديه ساقان قصيرتان وقدمتان كبيرتان وقدميه غريبة جدا لأن لديه ثلاثة أصابع فقط، وشيء آخر غريب: أن له ستة سيقان! وثلاثة رؤوس واحد منهم صغير ومستدير وله أذنان كبيرتان وعين واحدة في الوسط وفم مربع، ورأسه الثاني كبير ومربع وله أذنان صغيرتان وثلاث أعين وفم كبير وله أسنان حادة، أما رأسه الثالث فشكله ثلاثي وله أذنان صغيرتان، وفم كبير مع الكثير من الأسنان وله عينان، وأنف مدبب، اعتقد أنه ذاهب إلى بيته.

لماذا لا تتم الرسالة؟ ماذا حدث؟ / ما رأيك في الرجل الغريب؟



5. İnsanları Betimlemek

Metin: Nitelik sıfatları (uzun, kısa, zayıf)

Teknik: Okuma / Tekrar Sıralama.

Materyal: Tahtaya polis bildirisi ya da poster asılır, kartlarla 5 kişinin resmi hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Öğrencilere bankanın önünde olduklarını, bir adamın koşarak çıktığını söylerken, üstünde adam resmi olan kağıtlardan bir tanesi gösterilir. Resimdeki kişinin hırsız olduğunu söylenir. Birkaç saniye sonra resmi kaldırıp resimdeki kişiyi betimlemelerini istenir ve gerekirse kelimeler için yardımcı olunur.
- Öğrencilere bir kadının hırsızları gördüğünü ve polise örnekteki ifadeyi verdiğini söylenir (metinde hepsinin şekli tarif edilmiştir).

هناك خمسة رجال، كان الأول منهم طويلاً جداً وله ساق رقيقة، كما له وجه مربع وعيون زرقاء وكان شعره مجعداً قصيراً، وشخص ثان كان طوله قصير وسمين جداً وله وجه مستدير وشعر أسود داكن، وشخص ثالث ما رأيت وجهه كان طوله متوسطاً وله شعر أسود داكن طويل، ورجل رابع نحيف جداً، متوسط الطول، وجهه رقيق طويل مع أنف كبير وشعر مجعد أسود داكن وكانت له لحية قصيرة، وأخيراً رجل ممتلئ الجسم وله شعر أشقر قصير جداً، أنا لم أر وجهه، ولكن أتذكر أن أذنيه كانتا كبيرتان جداً

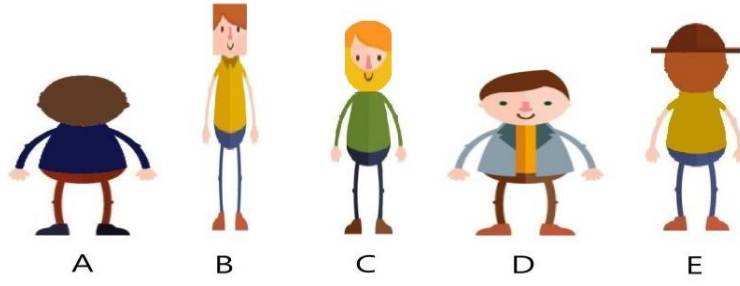
- Ardından hırsızlar hakkında örnekteki gibi sorular sorulur ve bunların cevaplarını metinden hızlıca bulmalarını istenir.

ما عدد الرجال ؟ (5)

وما عدد من كان منهم نحيفاً؟ (2)

وما عدد من كان شعره داكناً؟ (3)

وما عدد من كانت أذناه كبيرة؟ (1)



Şekil 15. İnsan profilleri

- Resimler gösterilir ve metinde tarif edilen kişileri doğru bir şekilde anlatım sırasına göre sıralamalarını ister. Önce ikili gruplar sonra tüm sınıfın cevapları kontrol edilir (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 34-35).

6. Kıyafetler

Metin: Kıyafetler (etek, pantolon, kravat)

Teknik: Okuma / Çizme

Materyal: Şiir metni, ev ve bahçe çizimi hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Yazı tahtasına örnekteki gibi bir bahçe ve ev resmi çizilir ve bu çizim yapılırken aşağıdaki örnek metni okunur. (Resmi betimleyen metin).



Şekil 16. Bahçe çizimi

هذا هو بيتي الصغير له باب ونافدتان (رسم صورة المنزل)، هنا السماء (رسم الشمس مشرقة وراء الغيوم) هنا قطة تجلس امام الباب (رسم صورة القطة) وهنا حديقة (رسم صورة الحديقة) وهذا هو خيط الغسيل حيث أعلق ملابس (رسم صورة حبل الغسيل الدرج مع الملابس) والحديقة النباتية حيث تنمو فيها الفاصوليا البلدية (رسم صورة الفاصوليا)، حديقتي ليست جميلة جداً، فيها الزهور المختلفة ولكن فيها الكثير من الطين أيضا (رسم صورة نموذج من الطين، وعددا قليلا من الصناديق القديمة (رسم صورة مربعات).

- Bu aşamada öğrencilere yeni kelimeler öğretilir bunlar; (resimde kutu, çamur gibi öğrencilerin daha önce bilmediği kelimelerdir) Öğrencilerden resmi kopyalamaları istenir.

- Öğrencilere resmi betimleyen bir şiir hakkında ne düşündükleri sorulur. Öğrencilerin önerileri toplanır. Sonraki aşamada öğretmenin hazırladığı resmi betimleyen şiir okunur. İlk okumanın ardından kıyafetler resimden silinir (Şiirde rüzgar esiyor. Yağmur yağıyor. Kıyafetler, kurumaları gerekirken ıslanıyor) Öğrencilerden şiirin tamamını okuyup elbiseleri doğru yerlere çizmelerini istenir. Daha sonra ikili gruplar halinde resimlerini karşılaştırmaları istenir. Son aşamada bir öğrenci tahtaya kaldırılır örneğin “kravatı” doğru yerine çizmesi istenir, bütün sınıf cevabın doğruluğunu onayladıktan sonra diğer öğrencilerden aynı şekilde resmi tamamlamaları istenir. Bütün kıyafetler yerine çizilene kadar bu şekilde devam edilir.
- Öğrencilere ilk başta bilmedikleri kelimeleri öğretmek yerine şiiri okuturken tahmin etmelerini isteyebilirsiniz (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 36-37).

7. Dairedeki Odalar

Metin: Oda kelimeleri (mutfak, yatak odası vs) ve ev eşyaları kelimeleri (bıçak, tabak)

Teknik: Okuma / Çizme

Materyal: Daire planı ve metin, poster hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- Örnekteki daire gibi bir planını gösterilir. Öğrencilere dün gece hırsızlık olduğunu ve onlara göre hırsızın nereden girdiğini ve ne çaldığını hakkında sorular sorulur. Gerekli kelimelerin bu etkinlik sırasında öğrencilere öğretilmesi önemlidir. (oturma odası, kolye vs). Sonraki aşamada resmi önündeki kağıtlara kopyalamalarını ister.



Şekil 17. Evin bölümleri (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

- Örnekteki metin tahtaya yazılır. (Hırsızın dün gece eve girdiğini, hırsızın izlediği yolu, nereden girdiğini ve neyi çaldığını anlatan bir metin içeriği). Öğrencilerden ilk ve son satırı okumalarını ister. Hırsızın nereden girip nereden çıktığını sorulur. Öğrencilerden hırsızın evdeki rotasını önceden çizdikleri daire planına çizmeleri ister. İkili gruplar halinde cevapları karşılaştırılır, sonraki aşamada bir gönüllü öğrenci tahtaya rotayı çizer. Daha sonraki aşamada başka bir gönüllü çalınan eşyaları yazar.

كتبت إلى صديقي

أعتقد أن اللص دخل إلى بيتي من خلال نافذة المطبخ، وكسر زجاج النافذة، وسرق السكاكين والشوك وبعضاً من لوحات المطبخ، لا بد أنه ذهب إلى غرفة المعيشة، حيث حصل على الكاميرا، وبعد ذلك وصل إلى غرفة النوم، وسرق منها سواراً وقِلاَدَةً ذَهَبِيَّةً ثم حصل على البساط من القاعة وغادر من الباب الأمامي، وسرق دراجتي، التي كانت في الخارج أمام الباب الأمامي، وقد تمكن من الهرب!

Değerlendirme: Daha geniş bir kelime dağarcığını öğretmek için öğrencilere hırsızın evden neler çalabileceği soru-cevap şeklinde uygulanabilir. Hedef dilde bu kelimeler bilinmiyorsa öğrencilere yardımcı olunabilir. Örnekte olduğu gibi bir metin yazılıp boşluk doldurulabilir (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 38-39).

تعرض أحد البيوت في شارعنا الى عملية سطو الليلة الماضية! حيث دخل اللص من خلال
وسرق من ثم ذهب إلى وأخذ، وحصل على وغادر من قبل

8. Mobilyalar

Metin: Mobilyalar (fırın, kanepe vs) ve mekan kelimeleri (yanında, üstünde)

Teknikler: Okuma / Çizme

Materyaller: Mektup, posterde ya da tahtada resim hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında öğrencilere yeni ve boş bir dairelerinin olduğunu hayal etmeleri söylenir. Hangi üç mobilyaya en çok ihtiyaçları olduğunu sorulur. İkili gruplar halinde düşünmeleri istenir, sonraki aşamada sınıf arkadaşları ile konuşmaları sağlanır.
- Örnekte olduğu gibi bir mektup gösterilir. (Any'a'nın evdeki eşyaların anlatıldığı metin içeriği). Öğrencilerden mektubu okuyup evin planını çizmelerini istenir. İkili gruplar halinde resmi tamamlamaları sağlanır. Gönüllü bir öğrenciden evin resmini çizmesi istenir. Diğer gönüllü öğrencilerden de odaları isimlendirmelerini istenir. Bu etkinlikte öğrencilere bilmedikleri kelimeler hakkında yardımcı olunur.

عزيزتي أمي،

أنا هنا في بلد جديد، إنه رائع جداً! ولديّ بيت جميل، له مطبخ صغير لكنه مشرق، تقع غرفة المعيشة بجوار المطبخ، هناك في جانب من الغرفة أريكة وكرسي وطاولة صغيرة، على الجانب الآخر طاولة وكرسيين آخرين، وعلى الجدار المقابل للنافذة خزانة الكتب، ويقع الحمام في نهاية القاعة وغرفة نوم تقابل غرفة المعيشة، مشكلتي فقط أنه ليس لديّ سرير! سأشتريه غدا وسأنام على الأرض هذه الليلة!

إلى اللقاء، أنيا.

الأم: هل تحتاجين إلى أي شيء في شقتك؟

أنيا: نعم إلى الكثير من الأشياء!

الأم: ما هي هذه الأشياء؟

أنيا: حسناً، في المطبخ أحتاج إلى و..... و.....،

الأم: وماذا عن غرفة المعيشة؟

أنيا: في غرفة المعيشة أحتاج إلى أحمر و.....،

الأم: وغرفة النوم؟

أنيا: في غرفة النوم أحتاج إلى و.....،

- Öğrencilere daha çok bilgi kazanımı sağlamak için ekstra hangi mobilyalara ihtiyacı olduğu sorularak, öğrencilerin kelime dağarcığı geliştirilebilir. Öğrencilerin önerileri tahtaya yazılabilir. Ayrıca öğrencilerin örnekteki gibi Anya ve annesi arasındaki diyalogta Anya'nın ihtiyacı olan mobilyalar hakkında bir telefon konuşma metni yazmaları istenebilir (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 40-41).



9. Karakterleri Tanıma

Metin: Karakterleri tanıma kelimeleri ve cümleleri sınıflandırma

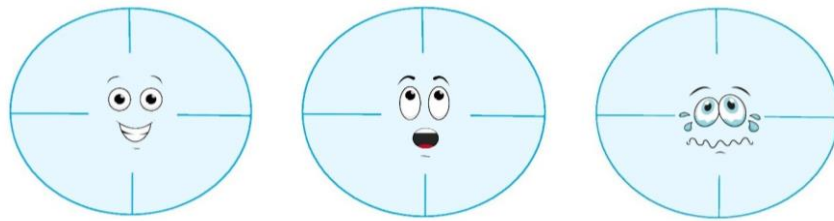
Teknik: Okuma / Tanıma

Materyal: Tahtada ve posterde resimler hazırlanır.

Zaman: 15 Dakika

Uygulama:

- Öğrencilere daha önce okudukları ve beğendikleri hikayeler hakkında sorular sorulur. Öğrencilerin daha önce bildikleri herhangi bir hikaye seçilerek sınıfta okunur.
- Sınıf tahtasına dört bölümlü bir daire çizilir. Çizilen dairenin üç bölümünde, ana karakter ile bir şekilde ilişkili ifadeler yazılır. Dördüncü bölümde, ilgisiz bir kelime yazılır. Örneğin, ana karakterin yaptığı üç eylem ve bir başka karakterin yaptığı bir eylem; ana karakteri tanımlayan üç sıfat ve karakteri tanımlayan bir sıfat; karakterin hikayede ziyaret ettiği üç yer ve belirtilmeyen bir yer; veya karakterin arkadaşlarının üç ismi olabilir.
- Sınıf olarak öğrencilerden dört ifadeden hangisinin farklı olduğunu belirlemeye çalışmasını istenir. Yanlış olan kelimeler işaretlenir. Tüm sınıf olarak, geri kalan üç ifadenin ortak noktalarına göre daire için bir başlık bulunur.



Şekil 18. İfadeleri bilme çizimi

- Sonraki aşamada tahtaya üç yada dört daire çizilir veya bir çalışma sayfası öğrencilere verilir ve yanlış yazılmış kelimeyi bulmak için öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları sağlanır.

- Öğrencilerin kelimeler arasında bağlantı sağlaması için dairenin içine bir yüz ifadesi çizilir. Bu aktiviteyi kolaylaştırmak için, öğretmen üç kelimenin veya ifadenin ortak noktalarını belirten başlıkları daire içine yazabilir.
- Öğrenciler için, sınıfta örnek bir çalışma olarak bir şarkı söylenebilir veya dinletilebilir; Bunlardan biri diğerleri gibi değil!

Hangi şeyin diğerlerine benzemediğini söyleyebilir misiniz?

Şarkımı bitirdiğimde?

- Karakterleri tanımlayabilmek, hikaye anlamanın önemli bir parçasıdır. Karakter tanımı, bir karakteri tanımlayan sıfatları listelemekten daha fazlasını içerir. Bu aktivitede öğrenciler, hikayeden bir karakterle ilişkili kelimeleri ve cümleleri sınıflandırırken, üst düzey düşünme becerilerini kullanacaklardır (Day, 2012, s. 327).

10. Yönlere

Metin: Manzara kelimeleri (patika, nehir, ağaç) ve hareket edatları (boyunca, içinden)

Teknik: Okuma / Sıralama

Materyal: Haritalar, poster olarak ya da tahtada çizilebilir ve metin hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında öğrencilere bir harita gösterilir. Onlara haritanın gizli bir hazinenin yerini işaret ettiği söylenir. Öğrencilerle hazineyi kimin koymuş olabileceğini tartışılır. Başlangıç noktalarından başlayıp hazineye doğru gitmeye başlanır, giderken nasıl gideceği konusunda konuşulur (örneğin; ormandan geçip, nehre doğru yürüdük). Öğrencilere bilmedikleri kelimeler konusunda yardımcı olunur (nehir, köprü).



Şekil 19. Manzara çizimi (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

- Örnekteki metinler öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden ilk iki ve son iki cümleyi okumaları istenir. Onlara bu metnin bu haritalardan biriyle alakalı olup olmadığını hakkında sorular sorulur. Öğrencilere iki metnin mesajlarının karışmış olduğu ve bu metni iki harita için ayrı bir biçimde doğru düzenlemeleri istenir. Öğrenciler ikili gruplar halinde cevaplarını kontrol ederler. Daha sonra bütün sınıfın cevapları kontrol edilir. En son iki ayrı metni de sırayla okunur.

- اذهب على طول الطريق حتى تصل إلى النهر،
- اذهب من خلال الغابة حتى تصل إلى النهر،
- في أسفل التل توجد بحيرة صغيرة،
- أمامك هناك جبل،
- تسلق الجبل،
- اعب النهر وانعطف إلى اليسار عند البحيرة، تجوّل حول البحيرة،
- انتقل عبر الجسر وسر على طول الضفة اليمنى من النهر حتى تصل إلى الغابة الصغيرة، اذهب من خلال الغابة وفوق التل،
- امشي على طول الضفة اليسرى من النهر لمدة عشر دقائق حتى تصل إلى جسر صغير،
- دُفن الكنز في جزيرة في وسط البحيرة، يجب عليك أن تسبح،
- الكنز الثاني تحت صخرة في قمة الجبل.
- Öğrencilerden kendi haritalarını çizmeleri istenebilir. Sonraki aşamada hazineye ulaşma yolunu açıklayan metinler hazırlayabilirler. Örnekteki gibi bir tablo ile onlara yardımcı olunabilir (Hadfield & Hadfield, 2000, s. 44-45).

4.5.4. Yazma Becerisi Öğretim Teknikleri ve Etkinlikleri

4.5.4.1. Yazma Becerisinin Önemi

Yazı; konuşarak dil ile ifade edilen amacın ve anlamaların özel yazı sembolleriyle şekillendirilmiş biçimi olan görsel etkinliktir (Doğan, 1999, s. 144). Dinleme, konuşma ve okuma becerileri gibi yazılı sembollerle sağlanan dilsel iletişim becerisi olan, yazma becerisi hem ana dil hem de yabancı dil öğreniminin temel becerilerindendir. Yazılı anlatımda hedef dil ve dile ait kuralların doğru bir şekilde kullanılması son derece önemlidir. Sözlü iletişim kurarken yapılan dil yanlışlıkları, hoşgörü ile karşılanırken, yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilememekte, dilin doğru kullanımı önem kazanmaktadır (Demirel, 1990, s. 127).

Yazılı iletişimde yapılan hatalar iletişim kopukluklarına neden olabileceğinden, dilin kurallarını doğru olarak kullanmak, yazıda geliştirilen düşünceleri ve yazılanları birbiriyle ilişkilendirmek yazma becerisi öğretimde hedeflenen ilkelerden olmalıdır. Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde farklı şekillerde kullanılabilecek etkili bir iletişim aracıdır. Bu beceri gündelik hayatta; resmi ve özel yazışmalar, e-posta, özgeçmiş yazma, ödev ve alıştırmaya yapma, not alma gibi etkinliklerle geliştirilebilir (Aktaş & İşigüzel, 2013, s. 42).

Ana dil ediniminde olduğu gibi, yabancı dilde temel dil becerilerinin gelişmesinde doğal bir sıralamanın izlenmesi yaygındır. Sınıf içi uygulamalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte kullanılmaktadır (Özcan, 2007, s. 23). Lindstromberg'e göre (2004, s. 123) birçok öğretmen genellikle öğrencilerin derste konuşması, dinlemesi ve okuması gerektiğini daha çok kabul ederken yazma becerisini geliştirmek için sınırlı zaman ayırırlar. Temel becerilerin geliştirilmesinde doğal süreç ne şekilde olursa olsun becerilerin birlikte geliştirilmesine ve sınıf içi uygulamalarda farklı yüzdeliklerle kullanılmasına dikkat edilmelidir. Örneğin okuma becerisi geliştirilirken bu beceriye %70 ağırlık verilirken dinleme ve konuşmaya %20, yazmaya da %10 ağırlık verilebilir (Temel, 2015, s. 168).

İşitsel-dilsel yöntem ve Direkt yöntem yazmayı, derslerin konuşma aşamalarında öğrenilmiş olan bilgiyi pekiştirmenin bir aracı olarak görüyorlardı. İşitsel-dilsel yöntemindeki alıştırmalar iletişimden daha çok tam doğruluk üzerine odaklanmıştır. İletişimsel Dil Öğretiminin benimsenmesi ile yazma öğretiminin bir beceri olarak gerçek öneminin kavranması sağlamıştır. Bu yöntem, bir şeyleri nasıl yaptığımızı analiz etmemizde ve yazılı iletişim kurarken anlaşılabilirliğin ve inandırıcılığın önemini kabul

etmemizde bize yol göstermiştir. İletişimsel Dil Öğretiminin önemini kabul eden öğretmenler, başarılı öğrencilerin çeşitli yazı türlerinde gelişmelerinin gerektiğini de bulmuşlardır (Brookes & Grundy, 1998, s. 11).

Yazı becerisinin özellikle okuma ve dinleme becerileri ile çok yakın bir ilişkisi vardır. Gözün görmesi ve kulağın duyması aşamasından sonra yazmaya başlamasından dolayı harflerin öğretimi sırasında, telaffuz edilen ses ile yazı karakteri arasındaki kuvvetli ilişkiye dikkat edilmelidir. Öğrencilerin bu nedenden dolayı yazıya başlamadan önce aşağıdaki becerileri kazanması gerekir:

- Çeşitli sesleri birbirinden ayırma becerisine sahip olması,
- Yazılacak sesleri doğru telaffuz etme becerisine sahip olması,
- Yazacağı harflerin seslerini bilme becerisine sahip olması,
- Duyulan seslerin şekillerini yazma becerisine sahip olması,
- Sesleri, sembollere çevirme becerisini kazanmış olması gerekir (Doğan, 1996, s. 144).

4.5.4.2. Yazma Öğretim Yöntemleri

Yabancı dilde yazma becerisi kazanımı zor olsada yabancı dil öğretiminin temel, ayrılmaz ve eğlenceli bir parçasıdır. Yazma etkinlikleri diğer beceri alanlarında da öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olur. Denetimli etkinlik alıştırmaları dil kazanımına ve belleğe yardımcı olurken, serbest yazma etkinlikleri öğrencilerin özgürce konuşmasına olanak sağlar.

Scott ve Ytreberg'e göre (1990, s. 69) yazma etkinlikleri; denetimli yazma, yönlendirmeli yazma ve serbest yazma olmak üzere üçe ayrılır. Genel çerçevede, denetimli ve yönlendirmeli etkinlikler, dil ile ilgili alıştırmayı yapmak ve dile yoğunlaşmak için yapılırken, serbest yazma etkinlikleri ise, biçimden çok öğrencinin düşük seviyede olsada kendisini ifade etmesine izin veren çalışmaları içerir. Denetimli etkinliklerden; yazma için başlangıç noktası olan doğrudan kopyalama, öğretmene sözel olarak ya da okuma yoluyla dili güçlendirme şansı veren faaliyettir. Eşleştirme, düzenleme yapma ve kopya etme, dikte etme şeklinde sıralayabileceğimiz bu etkinliklerin resimler, tablolar, yazılı model örneklerle desteklenebileceği ileri sürülmektedir. Yönlendirmeli etkinlikler ise başlangıç seviyesi için doldurma alıştırmaları, dikte etme ve tümceyi tamamlama, ayrıca mektup ve

kart yazma etkinlikleri olarak sıralanabilir. Serbest yazma etkinliklerine öyküde geçen bir karaktere mektup yazma, bir öyküyü ayrı bir son ile tekrar yazma, bir anket, inceleme veya mini proje hazırlama ve bir yazılı metindeki yanlışları düzeltme örnek verilebilir.

4.5.4.2.1. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazmada öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Bu çalışmalar öğrencilere amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru bir şekilde yazma imkanı sağlar (Demirel, 1990, s. 128).

Kontrollü yazma çalışmalarının amacı öğrencilere bir durumu, olayı, bir görünüşü tasvir etmek, bir duyguyu anlatmak için yazı çalışmaları yaptırmaktır (Özcan. 2007, s. 29). Kontrollü yazma çalışmaları için bir paragrafa sığdırılacak konular seçilmelidir. Öğretmen tarafından belirlenen bu konular; manzara veya bir evin ya da bir okulun tasvirini yapmak, uzun zaman sonra karşılaşan iki okul arkadaşını tasvir etmek, bir olayı bir duyguyu bir düşünceyi ayrıntıları ile anlatmak şeklinde olabilir (Aktaş. 2004, s. 98).

Sınıf içi kontrollü yazma çalışmalarına baktığımızda “yer değiştirme, dönüştürme, örneğe uygun bir kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma, tamamlama gibi alıştırmalar yapılmakta olduğunu görüyoruz (Demirel. 1990, s. 128).

4.5.4.2.2. Serbest Yazma

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi tarzlarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmasının istendiği serbest yazma alıştırmalarında yazılar 250-300 sözcükle sınırlı tutulmaktadır (Demirel, 1990, s. 130).

Sınıf içi serbest yazma çalışmalarına baktığımızda; kompozisyon yazma, betimleme, hikaye etme, tartışma, görüş bildirme, mektup ve edebi yazılar yazma gibi alıştırmalar uygulandığını görüyoruz.

4.5.4.2.3. Güdümlü Yazma

Güdümlü yazma çalışmalarında öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri, öğrendikleri cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir. Sınıf içi alıştırmalardan dikte yapma alıştırması yapılırken;

- Metin önce normal hızda okunur; öğrenciler dinler.
- Metin ikinci kez anlamlı sözcük gruplarıyla okunur ve öğrencilerin yazmaları istenir.
- Metin son kez okunur ve öğrencilerden kontrol etmeleri istenir.
- Kontrol ve düzeltme işaretleri öğrenciler arasında yapılacaksa doğru metin tahtaya yazılır veya tepegözden yansıtılır ” (Demirel, 1990, s. 129).

Dikte yöntemi öğrencinin duyduğunu yazabilme yeteneğinin kontrol edildiği aşamadır. Yabancı dil öğretim derslerinde kuralların öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek için sıkça uygulanan bir yöntemdir. Diktenin dil becerileriyle bağlantılı birçok yararı vardır. Özellikle Arapçada ذ, ث, ز, س, ك, ق, گ gibi birbirine yakın sesler arasındaki ayırım yeteneğini ortaya çıkarır (el- Huli. 2000, s. 107).

Yüksel’e göre (1994) dikte teknikleri şöyledir:

- *Metni okuyup bırakma*, öğrencilerin yazılı diyaloglardan öğrendiklerini ve sözel ifadelerini, diyaloglara çevirmesine yardımcı bir tekniktir. Öğrencilerin karşılıklı oturup ikili gruplar halinde çalıştığı bu teknikte biri okuyucu diğeri dinleyici konumundadır.
- *Kopyalama*, öğrencinin mümkün olduğu kadar söz öbeğini zihninde tutmaya çalışmasıdır. Öğrenci metni okur ve bakmadan yazar.
- *Tekrarlama*, öğretmen söz ya da söz öbeğini söyler, kısa bir süre bekledikten sonra tekrarlar ve öğrencilere tekrar ettirir. Öğrencinin zihninde tutacağı söz öbeğinin uzunluğu onun dildeki yeterliliğinin bir göstergesi kabul edilir. Bu teknik İngilizce öğretiminde bazen dil yeterlilik testi olarak kullanılabilir.

Serbest yazmada ayrıca; dikteli kompozisyon, not alma, özetleme, öz yazma, anahtarları belirleme gibi alıştırmalarda sınıf içinde uygulanabilir.

4.5.4.3. Yazma Becerisinde Geribildirim (Feedback)

Geribildirim (feedback); öğretmenlerin öğrencilere nerede oldukları, nasıl performans gösterdikleri ve dil yeterliliklerinde ilerleme için neler yapmaları gerektiği konusunda sağladıkları bilgilerdir. Geribildirimler öğrenmeyi teşvik etmek ve pekiştirmek için çok önemli olarak görülmektedir (Hyland & Hyland, 2006, s. 77). Geribildirim, uzun zamandır hem öğrenme potansiyelini artırmak hem de öğrenci motivasyonu için ikinci dil yazma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olarak kabul edilmiştir.

Yazma öğretimi hakkında geri bildirimde bulunmak özel bir dikkat gerektirir Öğretmenler, öğrencilerin yazdıklarının içeriğine olumlu ve cesaretle cevap vermelidir. Düzeltme sunarken öğretmenler, çalışmalarının bu aşamasında öğrencilerin ihtiyaç duyduklarına ve üstlendikleri görevlere dayanarak neye ve ne kadar odaklanacaklarını seçeceklerdir (Harmer, 2007, s. 331).

4.5.4.4. Arapça Yazma Öğretimi

Yazı öğretiminde Arapça harflerin; gövde, nokta ve hareke olmak üzere üç ana parçadan meydana geldiğine dikkat edilmelidir. Bu üç temel esastan birinin ihmal edilmesi Arapça yazı öğretiminde yanlışlıklara sebep olabilmektedir. Çünkü hareke öğretimi harf öğretiminden ayrılması mümkün olmayan bir parçadır. Harekeler öğrencinin dil seviyesinin yükselmesiyle kullanımdan kalkar, yani öğrenciler harkelere alıştıktan sonra harekelerin öğretimindeki görevleri de biter (Doğan, 1996, s. 146).

Türkçe ile Arapça kendilerine özgü farklı dil mantıkları üzerine kurulmuş iki ayrı dildir. Gerek harfler gerekse farklı ses sistemi ve dilbilgisi bakımından Türkçe'den farklı özelliklere sahip Arapçanın dil mantığının iyi anlaşılması ve kavranması öğrenimi kolaylaştırır. Arapça yazma becerisi; harflerin telaffuz edilen sesiyle, yazılan sembolü arasındaki güçlü bağların bir bütünlük içinde kazanılmasıyla gelişir (Usta, 2012, s. 19).

Türk öğrencilerin, yazma alışkanlığın tersine Arap alfabesi sağdan sola yazmayı gerektirir. Bunun yanı sıra Arap dilinde, harflerin yazılışı öğretilirken harfin sadece şekli değil aynı zamanda sesinde birlikte öğretilmesi gereklidir. Ayrıca Arapça harf sembollerinin kelimenin başında ortasında ve sonunda farklı şekillerde olmaları ya da harflerle birleştirilerek yazılmalarından meydana gelen değişikliklerin öğrencilere öğretilmesi Arapça yazma becerisinin kazanılmasında kolaylık sağlar. Arapçanın diğer ayırıcı özelliklerinden birisi olan noktalama işaretlerinin biçimleri, anlamları ve doğru kullanımların öğretilmesi ve bununla birlikte harflerin yazılış ve okunuşlarında görülen farkın bilinmesi, yazı öğretiminde üzerinde durulması gereken hususlardandır.

Yazı kurallarını öğretme ve duyduğunu doğru ölçüdeki hızla yazmaya alıştırmamanın yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri vardır (Doğan, 1996, s. 147). Öğrencileri gerçek iletişim amaçlı özel etkinliklerle de yazmaya istekli hale getirmek son derece önemlidir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, bir yabancı dil olarak Arapça öğrenenler için, Arapça yazım sisteminin, öğrenmenin hızını ve derinliğini ciddi şekilde etkileyen bilişsel zorluklar ortaya koyduğunu göstermiştir. Bu bulgunun okuma öğretiminin düzenlenmesi ve derinliğinin zenginleştirilmesi için önemli etkileri vardı (Ryding, 2013).



4.5.4.5. Yazma Etkinlikleri

1. Robot Evişinde

Metin: Evişlerini anlatan kelimeler (bulaşık yıkamak, evi süpürmek, yatak toplamak),

Teknik: Resim betimleme ve tamamlama / Metin oluşturma: Yazma ve Çizme

Materyal: Mutfak robotu posteri hazırlanır.

Zaman: 50 dk.

Uygulama:

- Yazı tahtasına günlük yapılan evişlerinden örnek cümleler yazılır. Öğrencilere yapmaktan hoşlanmadıkları evişleri sorulur. Öğrencilerin cevaplarına göre belirlen evişlerinden hoşlanmayan öğrencilerin sayıları not edilir. Bulaşık yıkamak / Yatağı düzeltmek / Alışveriş yapmak

"إِغْسِلِ الصَّحُونَ / مَنْ فَضْلِكَ رَتَبِ السَّرِيرَ / تَسُوقِ فِي السُّوقِ"

- Resim ve metin tahtaya asılır. Öğrencilerin resme bakarak metni tamamlamalarını istenir. Öğretmen tarafından gerek görülürse boşlukları doldurmalarında öğrencilere yardımcı olunur.
- Sonraki aşamda öğrencilerin ikili gruplar halinde cevaplarını karşılaştırmalarını istenir. En son aşamada bütün sınıfın cevapları doğru metinle karşılaştırılır



Şekil 20. Robot çizimi

مدهش روبوت يحضر لك الطعام، هل تكره الغسيل؟ مدهش روبوت يغسل الصحون أو يضعها داخل غسالة الصحون و ينظف كل مكان في المطبخ، هل تكره الطبخ؟ روبوت يطبخ بدل الانسان، روبوت يذهب إلى محل بيع الخضار في السوق، وله خمسة أذرع يتحرك بهم في نفس الوقت: الذراع الأول A..... الذراع B والذراع C الذراع E الذراع D
الأول A..... الذراع B والذراع C الذراع E الذراع D

- Öğrencilere yapmaktan hoşlanmadıkları ev işlerinde yardımcı olacak bir makine icat etmeleri söylenir. Düşündükleri makineleri çizmeleri ve bu makinanın özelliklerini açıklayan kısa bir paragraf yazmaları istenir (Hadfield & Hadfield, 2001, s. 58-59).



2. Kazaya Kim Sebep Oldu

Metin: Geçmiş zamanda yazma

Teknik: Yazma / Tahmin Etme / Yeniden Hikaye Oluşturma.

Materyal: Kağıt, kalem, slayt hazırlanır.

Zaman: 30 dk.

Uygulama:

- İlk olarak öğretmen öğrencilere trafik konusunda bir hikaye anlatır ve öğrencilere trafikte karşılaştıkları olaylar hakkında sorular yöneltir.
- Bu aşamda öğrencilere şekildeki resim gösterilir. Öğrencilere resim hakkında ne düşündükleri sorulur. Bu resimde “Fuad ve Ahmet” adında iki kişiye ait arabalarının olduğu ve hangi arabanın kime ait olduğunun belli olmadığını söylenir. Aşağıdaki Arapça metin öğrencilere gösterilir ve okunur.



Şekil 21. Kaza anı resmi

فؤاد كان يقود سيارة على طول الشارع الجنوبي صباحا بينما كان يقود أحمد سيارة على طول الشارع الغربي. حدث بينهما حادث مرور في الساعة العاشرة.

- Öğrencilere metinde Ahmet ve Fuad'ın kazadan sonra polise çağırdıkları ve her ikisinin de kendilerini haklı buldukları söylenir. Öğrencilerden aşağıda verilecek olan metni okumaları ve soruları cevaplamaları istenir. Son aşamada öğrencilerden metni istedikleri şekilde tekrar hikaye etmeleri ve yazmaları beklenir (Brumfit, 1986, s. 44-45).

قال أحمد: أنا كنت ذاهبا إلى المصرف، وكنت أتابع إشارة المرور، وحين كنت مقابل السوق اصطدمت بسيارة أخرى تدور جهة اليسار، ولم أكن مسرعاً.
قال فؤاد: أنا كنت أسير مع صديقي في الشارع الشمالي، وكنا نذهب إلى السوق، ولم نكن مسرعين، إلا أنا في أثناء حادث المرور كنا نتكلم.

كان فؤاد يدور إلى الشمال. (صحيح / خطأ)

كان أحمد يدور إلى اليسار. (صحيح / خطأ)

كان أحمد وفؤاد يتحدثان. (صحيح / خطأ)

لم يكونا يقودان سيارتهما سريعاً. (صحيح / خطأ)

3. Özellikleri Belirleme

Metin: Bir resmin özelliklerini yazma

Teknik: Yazma / Betimleme

Materyal: Oturma odası resmi veya poster hazırlanır.

Zaman: 60 dk.

Uygulama:

- Sınıftaki bütün öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve bir oturma odası hayal etmeleri istenir. Öğrencilerin zihinlerinde odanın içinde hangi eşyaların var olmasını istiyorlarsa karar vermeleri beklenir. Ayrıca bu odanın içinde kişiler olduğu ve bunların kimler olabileceğini düşünmeleri istenir. Öğrencilere düşünmeleri için belli bir süre verilir. Öğrenciler ikili gruplara ayırıp birbirlerine zihinlerinde oluşturdukları resmi karşılıklı konuşmaları istenir.
- Yazı tahtasına aşağıdaki gibi oturma odasını ve kişileri şematize eden bir poster asılır.



Şekil 22. Meşgul insan çizimi

- Resimdeki her bir kişiyi göstererek neler yaptıkları sorulur. “ Çocuklar ne yapıyor? Anne ne yapıyor” Gerekirse kelimeler hakkında yardımcı olun. Öğrencilerden bu sorular üzerinden fikirlerini yazmalarını istenir. Başlangıç cümlesi olarak tahtaya aşağıdaki cümle yazılabilir. “Odadaki herkes farklı şeyler yapmakla meşguldü”

كان الجميع في الغرفة مشغولين بعمل مختلف.

- Sekiz kişilik gruplar halinde öğrenciler ayrılır ve her grup üyesi için kendilerin ailenin fertleri olduklarını düşünmeleri ve kimin hangi rolde olduğunu belirlemeleri istenir. (baba, anne, kardeş, büyükanne)
- Gruplardan oturma odası ya da mutfakta bir sahne hayal etmelerini istenir, herkes kendisinin ne yaptığını belirlemelidir, biraz zaman tanınır daha sonra grupların sırayla posterdeki örnek resim gibi bir tablo oluşturması istenir.
- Ve grup üyelerinin düşünerek zihinlerinde oluşturdukları canlı tabloları yazmalarını beklenir. Her gruptan bir üye yazılan rolleri birleştirir. Daha sonra bütün grupların yazdığı metinler masanın üzerinde toplanır ve karıştırılır. Bu aşamadan sonra dağıtılan yazıların farklı grupların farklı metinleri okumalarına olanak sağlanır. Gruplardan kendilerine verilen kağıtları okuyup, ona göre tablo oluşturmaları istenir. Böylelikle öğrencilerin birbirlerinin yazdıkları hakkında bilgi sahibi olmaları etkin bir iletişim ortamı kurulmasına olanak tanınır (Hadfield & Hadfield, 2001, s. 64-65).

4. Öykü Yazalım

Metin: Yeni kelimeler öğrenme

Teknik: Yazma alışkanlığı oluşturma/ İşbirlikçi öykü yazma

Materyal: Kağıt, kalem hazırlanır.

Zaman: 50 dk.

Uygulama:

- Bu etkinlik, öğrencilere bağlamda yeni kelimeler kullanma pratiği sağlarken aynı zamanda orijinal cümleler oluşturma fırsatı verir. Ayrıca, öğretmene öğrencilerle birebir etkin bir şekilde ilgilenme imkanı sağlar. Bu etkinlik, başlangıç ve ileri seviyedeki sınıflarda kullanılabilir.
- Başlangıç aşamasında öğrencilere bir apartman dairesinde oturduklarını varsaymaları söylenir. Öğretmenin daha önceden hazırladığı hikayenin ilk cümlesi tahtaya yazılır. Örneğin;

Bir gün_____ caddede dolaştığında kaldırımında bir cüzdan gördü.

(Bay/ Bayan) _____ cüzdanı aldı ve onu açtı içinde oldukça fazla miktarda para buldu!

في يوم من الايام عندما كان يتجول في الشارع، رأى محفظة على أرض الشارع، أخذ
المحفظة وفتحها ووجد فيها الكثير من النقود!

- Öğrencilerden bu örnek cümleyi önlerindeki kağıda yazmaları istenir ve kendi adlarına uygun zamirleri seçerek boşlukları doldurmaları beklenir. Tüm öğrencilerin cümleyi yazmasından sonra, kağıtlarını sağındaki kişiye iletmeleri istenir.
- Öğretmenin belirlediği kelimelerden birincisi tahtaya yazılır. Öğrencilere, arkadaşlarından aldıkları yazılmış metine ikinci bir cümle yazmaları gerektiği söylenir. Bu yazılacak cümlelerin özellikleri şu şekilde olmalıdır; tahtada yazılı kelimeler kullanır ilk cümleyi anlam olarak izleyen yeni cümle oluşturulur.

- Bir aksiyon fiili içeriyor olmalıdır (örneğin, koşmak, yemek yemek, uyumak, gitmek, umut etmek, istemek gibi kelimeler aksiyon fiilleri değildir. Bu kural daha ilginç bir hikayenin sağlanmasına yardımcı olur.)
- Öğrenciler ikinci cümleyi yazarken, önerilerde bulunmak veya düzeltmeler yapmak için öğretmen kontrol yapabilir. Öğrencilerin seviyelerine bağlı olarak bir cümle oluşturmaları iki veya beş dakika arasında sürebilir.
- Öğrenciler bir cümleyi tamamladığında, metinler tekrar sağıdaki kişiye iletdikten sonra 3. ve 4. adımlar tekrarlanır, yeni kelimeler eklenir. Öğrencilerin hızına ve becerilerine bağlı olarak, 5-10 cümle arasında bir metin yazmalarını istenebilir.
- Son aşamasında öğrenciler sonuç cümlesini yazarak etkinliği sonlandırır. Öğretmen bütün kağıtları toplar ve hikayeleri tek tek okur. (Büyük bir sınıfta, yüksek sesle birkaç hikaye okunabilir ve geri kalan metinler birkaç gün panoda sergilenebilir). Hikayeler okuduktan sonra, orijinal metinler öğrencilere geri verilir (White, 1995, s. 163-164).

5. Markette

Metin: Yiyecekler / Kelimeler (elma / peynir / ekmek) (hiç/ biraz / bazı)

Teknik: Yazma ve Tahmin etme / Değiştirme / Metin oluşturma

Materyal: Değiştirme tablosu (tahtada), şiir (poster şeklinde ya da tahtada) hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında öğrencilerden gözlerini kapatıp kendilerini markette yürürken hayal etmeleri istenir. Alışveriş yapabilecekleri malzemelerden neleri gördükleri sorulur. Gönüllü öğrencilerin hayallerinde gördüklerini sınıfına anlatmalarını istenir.
- Aşağıda verilen cümle kalıpları tahtaya yazılır (Öğretmen isterse öğrencilerin bildikleri kelimeleri kullanabilir).
- Öğrencilere tahtadaki tabloyu kullanarak kendi hayallerindeki market hakkında cümleler yazmaları söylenir. Öğrencilere onların marketinde başka yiyeceklerde varsa tabloya eklemeleri istenir.

يوجد التفاح في السوق.

لم يكن هناك بعض أنواع الجبن في السوق.

يوجد الكثير من الخبز في السوق.

لا يوجد أي نوع سمك في السوق.

- Öğrencilerin zihninde oluşturdukları market hakkında yeni cümleler kullanarak yazmaları istenir. Metin oluşturma; örnekteki gibi bir şiir formu tahtaya yazılır. Öğrenciler şiiri okuduktan sonra onlara bu şiirin hangi yemeği tarif ettiği sorulur.
- Öğrencilerin bildikleri bir yemekte kullanılan malzemeleri yazmalarını istenir. Örnek kalıplar tahtaya yazılır. Öğrencilerin örnek kalıpları kullanarak kendi şiirlerini yazmalarını istenir.

- Öğrencilerin üçlü, dörtlü gruplara ayırıp şiirlerini birbirlerine okumaları sağlanır. Bu etkinlikte öğrenciler ayrıca birbirlerinin yemek tariflerini tahmin edebilirler (Hadfield & Hadfield, 2001, s. 46-47).

في السوق

اشترت بعض البيض.

اشترت بعض الجبن.

اشترت قليلا من اللحم.

ولكن لم اشتر البازلاء البلدية.

ذهبت إلى بيتي وفتحت كتاب وصفات الطبخ.

أي طعام سأطبخ؟

6. Spor Aktiviteleri

Metin: Spor aktiviteleri kelimeleri (yüzme, futbol, tenis)

Teknik: Değiştirme / Metin oluşturma / Gözlem ve Raporlama

Materyal: Değiştirme tablosu (tahtada), çizelge hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- Öğrencilere boş zamanlarında yapmaktan hoşlandıkları spor aktiviteleri sorulur. Öğretmen tarafından gerekirse ana dilden hedef dile çeviri yapmalarında yardımcı olunur. Tahtaya öğrencilerin söyledikleri aktiviteler yazılır. Aşağıdaki şemaya benzer bir değiştirme tablosu hazırlanır.

Benaktivitesini seviyorum/ anlam ifade etmiyor/ hiç hoşlanmıyorum.

Grup arkadaşım.....aktivitesini seviyor/ anlam ifade etmiyor/ hiç hoşlanmıyorum.

- Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Öğrencilere tahtadaki tabloyu kullanarak kendileri ve grup arkadaşları için yapmaktan hoşlandıkları ya da hiç hoşlanmadıkları aktiviteleri yazmaları istenir. Öğrencilerden bir kısmının sınıfa kendileri ve grup arkadaşı hakkında bir cümle söylemeleri istenir.
- Tablonun bir kısmını silinir tabloyu aşağıdaki bir listeye çevirin. Öğrencilerin listeyi defterlerine kopyalamalarını istenir. Altı kişilik gruplara ayrılan öğrencilerden tahtaya isteklerini spor etkinliklerini yazmaları istenir.
- Grup üyelerinin her spor etkinliği hakkında ne hissettiğini öğrenmek için onlarla konuşulur ve aşağıdaki gibi en popüler ve en az popüler aktiviteleri belirlemek adına sevenler/hiç hoşlanmayanlar şeklinde sayıları belirlemek için bir şema oluşturulur.

	أعجب	لا يهمني	أكره
الأنشطة			

Şekil 23. Spor aktivitesi tablosu (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/sayfasından-erişilmiştir>)

- Belirlenen bu tablonun ardından öğrencilerin ellerindeki kendi çizelgeleri hakkında anket raporu yazmalarını istenir (Hadfield & Hadfield, 2001, s. 52-53)

7. Hikaye Etme

Metin: Şimdiki zamanda yazma (Arka plan, ön plan, solda, sağda, arkasında, yakında)

Teknik: Yazma / Çizme (Bir resmi hikaye etme)

Materyal: Bir park alanının resmi, poster yapmak için her öğrenciye iki adet kağıt hazırlanır.

Zaman: 50 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında öğrencilerden okul dışında sokak hayal etmeleri istenir. Ve sokaktaki insanların neler yaptığı sorulur. Öğrencilerden gelen öneriler toplanır. Yazı tahtasına hazır olan resim konulur. Aşağıdaki gibi bir resim olabilir.



Şekil 24. Betimleme (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

- Gönüllü olan öğrenciden resim hakkında fikirlerini söylemesi istenir. Sınıf eşit sayıda üç gruba ayrılır. Birinci grup öğrenciden, resmin solundan başlayarak resmi nitelendirerek yazmaları istenir. İkinci grup öğrenciden; ön plandan başlayarak geriye doğru olan hareketleri nitelendirmeleri istenir. Üçüncü gruptan ise arka planda olan hareketleri nitelendirerek yazmaları istenir. Her gruptan bir kişi yazma görevini üstlenir. Bu etkinlikte grup üyelerin karşılıklı diyalog halinde izlenimlerini yazmaları beklenir.
- Yazı tahtasına kullanılan ifadeler yazılır örneğin; (Arka planda / Ön planda, Solda / sağda / yakınında). (خطط الخلفية \ يسار \ يمين \ أمام \ قرب).

- Yazdıklarını okumak için grup üyelerinden gönüllü olanlar tahtaya kaldırılır. Her bir grup için yazılan bilgiler karşılaştırılır ve en iyi posteri nitelendiren grup başarılı olmuş sayılır.
- Bu aşamda öğrencilerden yeni metin oluşturup yazma ve çizmeleri beklenir. Öğrencilerden gözlerini kapatması istenir işlek kalabalık bir cadde hayal etmeleri, sonraki aşamada hayal edilenlerin çizmesi istenir. Öğretmenin daha önceden hazır bulundurduğu kağıtlara öğrenciler hayal ettikleri resmi çizer ve hayal ettikleri nitelikleri resmin altına yazarlar (Hadfield & Hadfield, 2001, s. 66-67).



8. Günlük Rutin İşler

Metin: Günlük aktiviteler (uyanmak, çöpleri atmak, kahvaltı yapmak), Zamanı söylemek

Teknik: Tamamlama / Resimden Metin Yazma

Materyal: Metin çerçeveleri (tahtada veya posterde), hayvan kartları hazırlanır.

Zaman: 40 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında yazı tahtasına günlük rutin etkinlikler yazılır, “ televizyon seyretme, çöpleri atma, yemek hazırlama, ders çalışma” Öğrencilere her akşam ya da öğleden sonra neler yaptıkları sorulur ve bu rutin etkinlikler yazı tahtasına yazılır:



Şekil 25. Günlük işler çizim (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

(رمي الزبالة / اعداد الطعام / مسح المنضدة / ترتيب الملابس ووضع باقي الاشياء في اماكنها / مشاهدة التلفاز)

- Öğretmen öğrencilere tahtadaki rutin etkinlikleri her akşam kimlerin yaptığını sorar ve öğrencilerin el kaldırmasını ister. Her rutin etkinliğin karşısına toplamda kaç öğrencinin yaptığı eklenir.
- Örnekteki gibi bir metin çerçevesi yazı tahtasına yazılır. Öğrencilerin bu örnek metni defterlerine kopyalayıp tamamlamaları istenir. Öğrencilerden örnekteki metinde olduğu gibi okul öncesi ve sonrası günlük yaptıkları etkinlikleri, düşünerek yazmaları beklenir.

كل يوم أنا أستيقظ.....وقت.....ثم.....وجبة.....بعد ذلك.....إلى المدرسة.

أرجع الساعة أدخل في لاعداد بعد الطعام المنضدة.

- Öğrencilerin tanıdığı hayvan grubundan 4 veya 5 adet resimli kart hazırlanır.



Şekil 26. Evcil hayvanlar (Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir)

Sınıftaki her öğrencinin bir hayvanı seçip o hayvanın gözüyle günlük rutinlerini yazmaları istenir. Öğrenciler daha önceki örnek metni kullanabilirler. Etkinliğin sonunda öğrenciler ikili gruplara ayrılıp, hazırladıkları metinleri birbirlerine okurlar, yazılan bilgiler çerçevesinde birbirlerinin yazdıkları hayvanları tahmin etmeye çalışırlar (Hadfield & Hadfield, 2001, s. 54-55).

9. Tahmin Edebilir Misin?

Metin: Meslek kelimeleri (çiftçi, doktor, öğretmen)

Teknik: Değiştirme / Metin oluşturma: Yazma ve Tahmin etme

Materyal: Metin posterleri hazırlanır.

Zaman: 50 dk.

Uygulama:

- Başlangıç aşamasında öğrenciler üçlü veya dörtlü gruplara ayrılır. Öğretmen öğrencilere meslek gruplarını düşünmeleri için kısa bir süre verir. Her gruptan bir öğrenci meslekleri not eder. Grupların yazdığı meslekler yazı tahtasına kaydedilir. En çok meslek ismini yazan grup başarılı olur.
- Değiştirme model metin her öğrencinin görebileceği bir şekilde yazı tahtasında gösterilir. Öğrencilerin kendileri, yakın arkadaşları ya da aile üyelerinden birini kullanarak modeli doldurmalarını ister. (Parantez içindeki ipucu kelimelerden yararlanılabilir).

أمي هي ممرضة،

أبي

أختي

أخي

إنه يرتدي الملابس غير الرسمية.

إنها ترتدي الملابس اليومية.

" بذلة جديدة / الملابس بين الرسمي وغير الرسمي / يرتدي المئزر / يرتدي معطف أبيض "

إنها تستيقظ مبكراً.

إنه لا مبكراً.

إنها تكسب الكثير من المال.

إنه لا من المال.

- Öğrencilerin bir meslek seçerek, o mesleği yapan kişinin günlük yaşamını anlatan bir metin yazmaları istenir, ancak metin yazılırken mesleğin isminin açıklanmamasına özen gösterilir. Öğrencilere örnek model metni kullanabilecekleri hatırlatılır. Etkinliğin son aşamasında üçlü ve dörtlü gruplara ayrılan öğrencilerden hazırladıkları metinleri birbirleriyle değiştirmeleri istenir ayrıca öğrencilerin aldıkları metinleri okuduktan sonra mesleği tahmin etmeleri beklenir (Hadfield & Hadfield, 2001, s. 56-57).



10. Yanlış Biyografi

Metin: Öğrencilerin kendileri hakkında bilgiler yazması

Teknik: Yazma / Metin oluşturma

Materyal: Her öğrenci için bir adet boş A4 kağıdı hazırlanır.

Zaman: 20 dk.

Uygulama:

- Öğrenciler altı ile sekiz kişilik gruplar şeklinde ayrılırlar. Her öğrenci için boş çalışma kağıdı hazırlanır.
- Başlangıç aşamasında bütün öğrencilerden çalışma kağıdının üzerine isimlerini yazmaları istenir. (Benim adım.....) Öğrencilerden sonraki aşamada yazdıkları isimleri görünmeyecek şekilde kağıdı bir kere katlamaları beklenir.
- Daha sonra A grubunda yazılı olan kağıtlar toplanır ve bunlar B grubundakilerle değıştirilir ve böylece tüm öğrenciler diğeri öğrencilerin kağıdına sahip olurlar. Fakat öğrenciler kimin kağıdına sahip oldukları bilmeyeceklerdir.
- Öğrencilere önlerindeki yeni kağıtlara řu şekilde bilgiler yazması söylenir: Ben.....doğdum (bir yer adı eklenir) öğrencilerden farklı cevaplar yazmaları istenir eğlenceli olması için, son olarak öğrencilerden yazmayı bitirdiklerinde sayfayı geriye katlayarak sol tarafındaki arkadaşına vermesi söylenir.
- Öğretmen tarafından yazmaları gerekenleri belirleme konusunda öğrencilere yardımcı olunur (Her cümleinin ardından, öğrenciler sayfayı bir kez geriye katlar ve sol tarafındaki arkadaşına verirler.) Aşağıdaki gibi metnin kısmını veya tamamı dikte edebilir:

Doğum günüm..... (tarih ekler)

Benim.....erkek kardeşim ve..... kız kardeşlerim var. (kelime ile sayı ekler)

Ben.....yaşıyorum. (bir yer adı ekler)

Okula gidiyorum ve en sevdiğim ders..... (konu ekler)

Boş olduğum zamanlarda(bir etkinlik ekler)

Favori TV programım.....(bir program ekler)

Geçen yaz bayram..... gittim (bir yer ekler)

Ben orada yeni arkadaşlarla tanıştım isimleri.....(kişilerin isimlerini ekler)

ولدت من يوم..... (يضيف التاريخ)

لدي..... إخوة و..... أخوات (يضيف الرقم بالكلمات)

أنا أعيش في (يضيف اسم مكان)

أذهب إلى المدرسة وأحب الدراسة (يضيف الموضوع)

أمارس في وقت فراغي (يضيف هواية)

أنا أفضل مشاهدة البرنامج (يضيف اسم البرنامج)

في الصيف الماضي ذهبت إلى (يضيف اسم مكان)

هناك تعرفت أصدقاء جدد أسماؤهم ... (يضيف أسماء الأشخاص)

- Son aşamda öğrencilerden yazdıkları metinler toplanır ve açılır üst kısımda ismi yazılan öğrenciye verilir. Eğlenceli olan aktivite de öğrenciler kendileri hakkında yazılan bilgileri arkadaşları ile paylaşırlar.
- Öğrenciler kendileri hakkındaki yanlış biyografilere düzeltici cümleler yazarak tepki verebilirler. “Afrika'da doğmadım. İtalya'da doğdum” bununla birlikte tesadüfen doğru olduğu ortaya çıkan ifadeleri kabul ederler (Lidstromberg, 2004, s. 129-130).



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Dünyamızdaki özellikle haberleşme, ulaşım teknolojileri ve araçlarındaki hızlı gelişmeler çeşitli ülkelerdeki insanları ve insan topluluklarını birbiriyle pek çok alanda işbirliğine yönlendirmiştir. Ulusların kendi ana dilleriyle iletişimde yetersiz kalması sonucu, bu işbirliğinin devamlılığını sağlamak, isteklerini anlatabilmek için farklı dilleri öğrenme gereksinimi ortaya çıktığını görüyoruz.

Bu açıdan bakıldığında, artan uluslararası ilişkiler ve ilgi alanlarının yanı sıra küresel düzeyde ekonomik ve politik kaygıların olduğu birbirine bağlı bir dünyanın oluşmasıyla birlikte Arap toplumunun dili, edebiyatı, kültürü daha da ilgili hale gelmiştir. Birçok faktörden dolayı ülkemiz ile çoğunluğu Arapça konuşan Ortadoğu ülkeleri arasında bağlayıcı unsurlar olmasına rağmen, Arapça eğitimi konusunda henüz istenilen seviyeye ulaşamamaktadır.

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi birçok bilişenin bir araya gelmesiyle mümkün olabilmektedir. Bunlar benimsenen yaklaşımlar, materyaller, sınıf içi etkinlikler, öğretmen ve öğrenen kişilerin bilgi ve yeterlilikleri ile doğrudan bağlantılıdır.

Hedef dil olarak Arapça öğretiminde dinleme-konuşma, okuma-yazma şeklinde sıralanan dört temel dil becerisinin öğretilmesi kapsamında sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin anlama odaklanan, gerçek yaşam durumlarını yansıtan ve öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya özendiren etkinlikler olması gerekmektedir.

Bu temel dil becerilerinin ilki olan dinleme ve dinlediğini anlama insan hayatını kuşatan en önemli beceriler arasındadır. Yabancı dil öğretimde dinleme becerisine önem verilmemesi veya dinleme etkinliklerinin istenilen seviyede yapılamaması durumunda, öğrenciler gerçek hayatta karşılaştıkları durumlar karşısında doğru tepki veremezler. Dinleme etkinliklerinin yapısı, içeriği, ne tür bir etkinlik uygulaması olduğu, hangi yöntem ve yaklaşımların kullanılması gerektiği iyi planlanmalıdır.

İkinci olarak iletişimin büyük çoğunluğunun konuşma yoluyla gerçekleştiği düşünüldüğünde yabancı dil öğrenen birçok kişinin sözlü iletişime daha çok önem vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, yabancı dil dersinin en önemli parçasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı dilde kendilerini sözlü olarak istenen düzeyde ifade edemedikleri görülmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde okuma ve okuduğunu anlama bilinçli olarak edinilmesi ve öğrenilmesi gereken bir süreçtir. Geleneksel okuma materyallerin pek çoğu öğrencilere okuma becerisini geliştirme imkanı sağlamaz. İletişimsel dil öğretim yaklaşımı ile öğretim için yenilikçi yöntemler, materyaller geliştirilmiştir.

Yazı dili ise kalıcıdır ve öğrenen tarafından edinimi genellikle metin oluşturulduktan bir süre sonra gerçekleşir. Yazmayı öğrenmek için öğretim stratejileri geliştirmenin yollarından biri ilkeli ve kademeli bir yöntemi seçmek olmalıdır. Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin öğretilmesine aynı oranda özen gösterilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde, uygulanan farklı eğitim programlarına, yöntemlerine rağmen öğrencilerin kendilerinden beklenen düzeyde dil öğrenimini gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Dili etkin bir iletişim aracı olarak kabul eden İletişimsel yaklaşım öğretme-öğrenme sürecinde iletişimsel yeterliliğin tüm bileşenlerini geliştirmeye odaklanırken aynı zamanda uygulanan dil teknikleri ile anlamlı amaçlar için dilin işlevsel kullanımına öğrencileri dahil etmektedir.

Öğrencinin zeka, bilgi, yeterlilik, ilgi, farkındalık, davranış, öğrenime hazır bulunuşluk öğrenme seviyelerini farklılaştırmaktadır. Bu açıdan baktığımızda benimsenen yaklaşım uygulanan tekniklerin öğrencilerin özelliklerine ve öğrenme stillerine uygun olması etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. İletişimsel yaklaşımına göre düzenlenmiş bir öğretim ortamında uygulanacak sınıf içi etkinlikler ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilebilir.

Sonuçta, yabancı bir dil olarak Arapça öğretilirken iletişimsel yaklaşım etkinliklerinin dört temel dil becerisinin edinilmesi sürecini kısaltacağı ve böylece amaçlanan hedefe daha kısa sürede ulaşılacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

- Yabancı dil öğretim programlarında, öğrenci ve öğrenme merkezli eğitim esas alınmalıdır. Yabancı dil farkındalığı geliştirme etkinlikleri bir program çerçevesinde, yaş grubuna uygun hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimi almış öğretmenler tarafından yapılmalıdır.
- Yabancı dili anlayabilmek açısından öğretiminde etkili iletişimi sağlamak için sadece o dilin gramerini öğretmek yeterli olmamaktadır. Bunun için dili bir bütün olarak öğretmek gerekmektedir.
- Yabancı dil öğretimi sürekli olduğu takdirde başarıya ulaşacağı unutulmamalıdır.
- Sınıflardaki teknolojik alt yapıların yabancı dil öğretimi için yeterli olanakları sağlaması öğretimde verimliliği arttırmaktadır.
- Öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı olabilmesi için sınıfta içi etkinlikler, öğrencilere gerçek yaşama yönelik amaçlar vermelidir.
- Öğretimde kullanılan ders materyallerinin bir kısmı özgün (authentic) olmalıdır.
- Sınıfta kişi sayısının az olması, günlük ödevlerin verilmesi, dil becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi etkinliklerin yapılması, öğrenci motivasyonunun çok yüksek olması, haftalık testlerin uygulanması başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.
- Yabancı dil derslerinin öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesi, öğretimin zevkli ve ilgi çekici olabilmesi için, öğretilen yabancı dilin kültürüne ait öğelerin aktarımı son derece önemlidir.
- Arapça'nın yabancı dil olarak öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden olan öğrencilerin motive edilmesinde Arap dilinin niteliklerinin bilmesinin önemi göz ardı edilmemelidir.
- Öğrenciyi Arapça öğrenmeye motive edecek olan iletişim Arapçasının, Arapçanın zengin dil varlığının içinden seçilerek öğretilmesi gerekir. Bunun içinde, öncelikle Arapça öğrenen bir Türk öğrenci için gerekli olan “alan dilinin” hangisi olduğu,

Arapçanın ne kadarı ve nasıl öğretilceği araştırılıp plandanlıktan sonra öğretime başlanmalıdır.

- Türkiye’de Arapça öğretiminin başarılı olması için öğretimin, öğrencilerin ihtiyaç analizine göre düzenlenmesi gerekir. Arapça öğretiminde amacın belirlenmesi ile öğretim öğrenci merkezli hale gelir ve öğrenme daha kolay gerçekleşir.
- Bu çözüm önerileri, başka ülkelerde uygulanan yabancı dil öğretim sistemlerini tek ölçüt olarak almadan, bütüncül bir biçimde, uzun vadeli politikalarla, sonuçların da uzun vadede ortaya çıkacağı bilinerek uygulanırsa yabancı dil öğretiminde başarı yakalanacaktır.



KAYNAKÇA

- Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3,6,9 and 12. *Journal of Psychology Research*, 36, 89-106
- Açık, K. (1997). *Kara kuvvetleri lisans okulundaki Arapça öğretimi ve iletişimsel metoda göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksan, D. (1998). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyüğü düzen*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, G. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2013). *Yabancı dil öğretimi*. Nevşehir: Nevşehir Üniversitesi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 45-57.
- Al-Batal, M. (1992). Diglossia proficiency: The need for an alternative approach to teaching. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic language in America* (pp. 284-304). Detroit, MI: Wayne State University.
- Al-Busaidi, F. Y. (2015). Arabic in foreign language programmes: Difficulties and challenges. *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University*, 9(4), 701-717.
- Anderson, N.J (2003). Reading. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Ataman, A., Erol, Ş. M., Gevrekçi, M., Çakmak, M., Ercan, L., Yüksel, S. & Çetin, Ş. (2001). *Ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.
- Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş eğitimde etkileşim kavramı ve yabancı dil öğretiminde etkileşim biçimleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 23-36.

- Aziz, A. (2012). *İletişime giriş*. İstanbul: Hiperlink.
- Bailey, M. K. & Savage, L. (1994). *New ways in teaching speaking*, New Ways in TESOL Series Innovative Classroom Techniques. Teachers of English to Speakers of Other Languages. Alexandria. VA: TESOL.
- Bailey, M. K. (2003). Speaking. In D. Nunan. (Ed.), *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Benson, P. (2003). *Learner autonomy in the classroom*. In D. Nunan. (Ed.), *Practical english language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Birol, C. & Özbay, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi için ölçme değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bolitho, R. (1990). An eternal triangle: Roles for teacher, learners and teaching materials in a communicative approach. In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodology for the nineties: Anthology series* (pp. 22-30). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. Washington: University of Washington.
- Breen, M. P. & Candlin, C. N.(1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), 89-111.
- Brookes, A & Grundy, P. (1998). *Beginning to write: Writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge: Cambridge University.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (2003). *Teaching english as a foreign language*. London and New York: University of London Institute of Education.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plainsi Ny: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: A interactive approach to language pedagogy* (2. Edition). New York: Logman. Pearson ESL.
- Brown, H. D. (2002). *English language teaching in the "post-methods" era: towards better diagnosis, treatment, and assessment*. In Richards, J. & W. Renandya (eds.) *Methodology in language ibaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Brumfit, C. J. (1986). *Teaching English. The Practice of Communicative Teaching*. Milestones in ELT. ELT Documents 124. England: British Council. Pergamon.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Ontario Institute for Studies in Education. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

- Celce-Murcia, M., Brinton, M. D. & Snow, A.M. (2014). Foundations of methodology. In M. Celce Murcia. (Ed.), *Teaching english as a second or foreign lnaguage* (4. Edition). United States: Heinle Cengage Learning.
- Christison, M. A. (2003). Lerarning styles and strategies. In D. Nunan. (Ed.), *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the Balance. J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Day, R, R. (2012). *New Ways in teaching reading, revised*. New Ways in TESOL series innovative classroom techniques. Teachers of English to Speakers of Other Languages. Alexandria. VA: TESOL.
- Dellal, N. A. Kara, Z. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerin “Drama Teknikleri” konusunda farkındalık düzeyleri. *Dil Dergisi*, 149, 7-8-9.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (1983). *Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi. ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Doğan, C. (1996). *Yabancılar Arapça öğretim esasları ve öğretim metotlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, C. (2000). Yabancı dil olarak öğretiminde öğretim-öğrenim konusu ve aracı olan orijinli sorunlar ve çözüm yolları. *Ekev Akademi Dergisi*, 3, 147-168.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78: 273–284
- El-Huli Muhammed. (2000). *Arapça öğretim metotları* (C. Akçay, Çev.). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Farghaly. A, (2012). Statistical and symbolic paradigms in Arabic computational linguistics. Reem Bassiouney & E. Graham Katz, (Eds.), *Arabic language and linguistics*. Georgetown University.
- Finocchiaro, M. B. & Brumfit, C. (1983). *The functional notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University.
- Florez, M. A. C. (1999). *Improving adult English language learners’ speaking skills*. Washington, DC: Clearinghouse for ESL Literacy.

- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. New York: Cambridge University.
- Freeman, D. E. & Freeman, Y. S. (2004). *Essential linguistics*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, D. L. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University.
- Freepik. (2019). Vector. <https://www.freepik.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Gehlen, A. (1954). *İnsan*. (B. Akarsu & H. Batuhan, Çev.). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Kongresinde sunulmuş bildiri, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Hadfield, J. & Hadfield, C. (1999). *Oxford basics listening activities*. USA: Oxford University.
- Hadfield, J. & Hadfield, C. (2000). *Oxford basics simple reading activities*. USA: Oxford University.
- Hadfield, J. & Hadfield, C. (2001). *Oxford basics simple writing activities*. USA: Oxford University.
- Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. England: Pearson Education ESL.
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. England: Pearson Logman ELT.
- Harris, R. & Taylor, J.T. (2002). *Dil bilimi düşününde dönüm noktalar I. Socrates'ten Sanssure'e batı geleneği*. (E. E. Taylan & C. Taylan Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Helgesen, M. (2003). Listening. In D. Nunan (Ed.), *Practical english language teaching*. New York: McGraw-Hill
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. New York: Oxford: Pergamon.
- Hurma, N. & Haccac, A. (1988). *El-lugatu'l-ecnebiyye ta'limuha ve te'allumiha*. Kuveyt: Alemu'l-Marife.
- Hyland K. & F. Hyland. (eds.) (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University.
- İşler, E., Suçin, M.H., Doğru, E., Demirci, S. & Satır, G, T. & Köseoğlu (2011). İmam hatip ve anadolu imam hatip lisesi mesleki Arapça dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Kahraman, A. (2015). Dinleme becerisi öğretimi ya da külkedisi sinderella. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 144-159.
- Klippel, F. (1985). Keep talking. In M. Swann (Ed.), *Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (Vol.2). Oxford,: Pergamon.
- Lee, J. F. & VanPatten. B. (2000). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill
- Lewis, M. (2002). Classroom management. In J. C. Richards & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching an anthology of current practice*. New York: Cambridge University.
- Lindstromberg, S. (2009) Language activities for teenagers. In Penny Ur (Ed.), *Cambridge handbooks for language teachers*. Cambridge: Cambridge University.
- Littlewood, W. (2002). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- McCarus, E. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinde Arap dili tarihi (Y. Özdemir, Çev.). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 81-93.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in elt. a teacher's guide third edition*. USA: Wiley-Blackwell.
- McKay, P. & Guse, J. (2007). *Five-minute activities for young learners: Cambridge handbooks for languageteachers*. : Cambridge University.
- McLaren, N. & Madrid, D. (1996). *A handbook for TEFL*. Editorial: Marfil.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011), talim terbiye krulu başkanlığı, Almanca (4-5.sınıfları) dersi kurul kararı ve öğretim programı, (<http://tttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, sayfasından erişilmiştir.
- Nation, P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language*. New Zealand: School of Linguistics and Applied Language Studies Victoria University of Wellington.
- Nunan, D. & Lindsay, M. (1995). *New ways in teaching listening*. New Ways in TESOL Series Innovative Classroom Techniques. Teachers of English to Speakers of Other Languages. Alexandria. VA: TESOL.
- Nunan, D. (1991). *Communicative tasks and the language curriculum*. Cambridge: Cambridge University.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.

- Nunan, D. (2003). *Practical english language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Nunan, D. (2004). *Task- based language teaching: Cambridge language teaching library*. Cambridge: Cambridge University.
- Odabaşı, F. (1997). *Yabancı dil eğitiminde bilgisayar kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Oxford, R L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Oxford, R.L. (2003) Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL*, 41, 271–278
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özcan, M. (2007). *Arapça yazma becerileri öğretiminde iletişimsel yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, M. (2008). *İnsan iletişim ve dil*. İstanbul: 3F.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peçenek, D. (1999). İletişimci yaklaşımda sözel beceri öğretimi. *Dil Dergisi*, 75(1), 5-17.
- Renan, E. (2011). *Dilin kökeni üzerine* (A. Altınörs, Çev.). İstanbul: Bilim Kültür Sanat.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching. an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University.
- Roland, B. (2007). *Dünya dilleri atlası* (O. Türkay, Çev.). İstanbul: NTV.
- Rost, Michael. (1999). *Listening in language learning*. New York: Routledge.
- Ryding, C. & Karin. (2005). *A reference grammar of modern standard arabic*. Cambridge: Cambridge University.
- Ryding, C. Karin. (2013). *Amerika Birleşik Devletlerinde Arapça öğretimi* (M. V. Uzunoğlu, Çev.). *Nüsha Dergisi*, 36,71-82.
- Savignon, J. S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 261-277.

- Savignon, J.S. (2002). *Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice, interpreting communicative language: Teaching contexts and concerns in teacher education*. New Haven & London: Yale University.
- Schopenhauer, A. (2012). *Okumak yazmak ve yaşamak üzerine Şule*. (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Şule.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching english to children*. New York: Longman.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*: Oxford: Oxford U.P.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Elazığ: Üniversite.
- Temel, V.A. (2015). Türkiye’de Arapça öğretimde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3(5), 166-174.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Journal of Arts and Sciences*, 5(4), 79-88.
- Ur, P. (1996). *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve Arapça öğretimindeki katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(4), 317-326.
- Usta, İ. (2013). Arapçanın gelişimindeki dış ve iç etkenler. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(2), 935-950.
- Vandergrift, L. & Goh, M.C.C. (2012). *Teaching and Learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53 (3), 168–176.
- VanPatten, B. (2015). *Communication and skill*. USA: Michigan State University.
- Vardar, B. (1983). *XX. yüzyıl dilbilim (Kuramcılardan Seçmeler)* Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavramları ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.
- Versteegh, K. (1997). *The emergence of modern standard Arabic*. New York: Columbia University.
- Versteegh, K. (2013). History of Arabic. In K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England, L. (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. New York and London: Routledge.

- Wahba, K. M. (2006). Arabic language use and the educated language user. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 139–155). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallace, C. (1992). *Language teaching. Reading a scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University.
- Wallace, C. (2001). *Reading*. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. New York, NY: Cambridge University.
- Weaver, S. & Cohen, A. D. (1994). Making learning strategy instruction a reality in the foreign language. C. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: Individual learners in multisection programs* (285-323) Boston: Heinle & Heinle.
- White, V. R. (1995). *New Ways in teaching writing*. New ways in TESOL series innovative classroom techniques. Teachers of english to speakers of other languages. Alexandria. VA: TESOL.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University.
- Yıldız, M. & Ceviz. N. (2004). Türkiye ve sami dilleri. *Nüsha Dergisi*, 15, 97-106
- Yıldız, M. & Ceviz. N. (2005). İbranice'nin gelişmesine Arapçanın katkısı. *Nüsha Dergisi*, 16, 91-99
- Yüksel, F. (1994). Türkçe öğretiminde dikte becerisinin kazandırılması. *Dil Dergisi*, 18, 9-12.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...