



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ARAPÇA OKUMA DİL BECERİSİNDE MATERYAL
TASARIMI VE KULLANIMI
(ÖZEL AMAÇLI DİL EĞİTİM VE ÖĞRETİM ÖRNEĞİ)

Ramazan KILIÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇORUM-2018

**ARAPÇA OKUMA DİL BECERİSİNDE MATERYAL TASARIMI
VE KULLANIMI
(ÖZEL AMAÇLI DİL EĞİTİM VE ÖĞRETİM ÖRNEĞİ)**

Ramazan KILIÇ

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi İclal ARSLAN**

Çorum-2018

KABUL VE ONAY

Ramazan KILIÇ tarafından hazırlanan "Arapsa Olun... D.İ. Deseriyon... Materyel
Tasarımı ve Kullanımı (D.İ. Arması... D.İ. Eğitim)" başlıklı bu çalışma, 10/08/2018 tarihinde
yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak yüksek lisans/ doktora/ sanatta
yeterlilik tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

(Unvan, Adı ve Soyadı) (Başkan)
Prof. Dr. Mehmet Ali ŞİMŞEK

İmza

(Unvan, Adı ve Soyadı) (Danışman)
Dr. Öğr. Üyesi İclal ARSLAN

İmza

(Unvan, Adı ve Soyadı)
Dr. Öğr. Üyesi Şahabettin ERGÜVEN

İmza

(Unvan, Adı ve Soyadı)

İmza

(Unvan, Adı ve Soyadı)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Mehmet EVKURAN

Enstitü Müdürü



T.C.

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

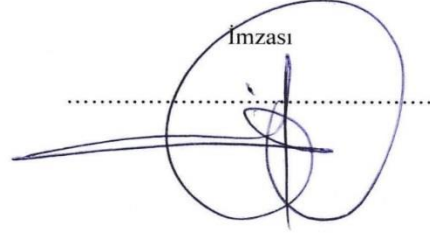
Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (10/08/2018)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Ramazan KILIÇ

İmzası



ÖZET

Kılıç, Ramazan. *Arapça Okuma Dil Becerisinde Materyal Tasarımı ve Kullanımı: Özel Amaçlı Dil Eğitim ve Öğretim Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Çorum, 2018.

İnsanlık tarihi, geçmişten bugüne pek çok yabancı dil eğitim girişimine şahit olmuştur. Bu girişimlerden kimi başarıya ulaşırken kimisi ise yetersiz görülerek uygulamaya konmasından vazgeçilmiştir. Tüm bu tecrübeler daha sonra yöntem ve teknik kapsamında toplanarak, sistematik olarak yabancı dil öğretiminde kullanılmıştır. Tüm bu tecrübelere rağmen istenen düzeyde yabancı dil öğrenme başarısına ulaşıldığını söylemek pek mümkün değildir. Dil eğitimindeki eksiklikler sürekli tartışılmış, eleştirilmiş ancak üzerinde karar kılınan yapıcı bir çözüm tam olarak bulunamamıştır.

Dil eğitiminde önemi yeterince kavranamayan etki merkezi, eğitimin ayrılmaz parçası olan yaygın boyutunda saklıdır. Zira eğitim adına yapılan tüm uygulamalar neredeyse örgün boyutuyla kısıtlı tutulmuştur. Ancak hayatın tümünü içine alan yaygın kısmında öğrencinin kendisini sürekli geliştirmesi, uygulanması gereken önemli bir strateji olacaktır. Bir kişi örgün eğitime giderek bu kısıtlı zaman diliminde yabancı bir dili öğrenebileceğini düşünürken eğitimciler, materyal, yöntem ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle üzerlerine düşen görevi tam olarak yapamamaktadırlar. Bu nedenle kalıcı çözüm yolunda hedef kitleye uygun materyallerin tasarlanmasının öncelikli olduğu kanaatindeyiz. Devamındaysa bu tür materyallerden nasıl faydalanılması gerektiğiyle ilgili rehberlik eğitiminin verilmesi, bütüncül bir çözümü getirecektir.

Anahtar Kavramlar: Özel Amaçlı Dil, Okuma Becerisi, Okuma Stratejileri, Metin Çözümlemesi, Materyal Tasarımı.

ABSTRACT

Kılıç, Ramazan. *Design and Performans of Materials in Arabic Reading Language Skill: The Case of Language for Specific Purposes*, (Master Thesis), Çorum 2018.

From past to present day, history of humanity has witnessed many foreign language teaching initiatives. Some of them succeeded but some of them were seen as inadequate and their application was abandoned. All these experiences were then systematically presented to the service of mankind by gathering them within the scope of method and technique. On the other hand, despite all these experiences, we can not say that we have achieved the desired success. Our lack of language training has been constantly discussed and criticized, but a constructive solution that has been agreed upon has not been fully presented.

In our view, the center of influence which is somewhat unseen in language education is in its common dimension. Because all applications under the name of education are almost limited to the scope of formal education. But in the widespread part of life as a whole, continuous improvement by the student will be the greatest strategy we need to practice. When the audience thinks that they can learn a foreign language in a limited time period like formal education, the educators can not do their duty in this respect. That is why we consider the most permanent solution to be material designed for the audience. Subsequently, providing guidance education on how to use such materials can be a holistic solution.

Keywords: Language For Speccial Purpose, Reading Skill, Strategies of Reading, Text Analysis, Material Design.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	vi
TRANSKRİPSİYON İŞARETLERİ.....	vii
ÖN SÖZ	viii
GİRİŞ	1
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	8
5. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TEMEL KAYNAKLAR.....	9
6. ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR VE BİLİMSEL ÖZGÜNLÜĞÜ	10
BİRİNCİ BÖLÜM: ÖZEL AMAÇLI ARAPÇA EĞİTİMİ	13
1.1. EĞİTİM, ÖĞRENME VE YABANCI DİL	13
1.1.1. Dil Eğitim Yöntemleri	18
1.1.2. Arapça Eğitiminin Tarihçesi	23
1.2. ÖZEL AMAÇLI DİL EĞİTİMİ	26
1.2.1. ÖADE'nin Tanımı	26
1.2.2. ÖADE'nin Tarihsel Gelişimi	33
1.2.3. ÖADE'nin Özellikleri.....	36
1.2.4.ÖADE'nin Çeşitleri	42
1.2.5. ÖADE'nin Önemi	47
1.2.6.Yöneltilen Eleştiriler	48
1.2.7. ÖADE'nin Güdülenme İle İlişkisi.....	50
İKİNCİ BÖLÜM: OKUMA BECERİSİ VE METİN	59
2.1.OKUMA BECERİSİ.....	59
2.1.1. Okuma Becerisinin Tanımı.....	59

2.1.2. Okuma Becerisinin Diğer Temel Dil Becerileriyle İlişkisi	61
2.1.3. Okuma Becerisinin Özellikleri.....	67
2.1.4. Okuma Becerisinin Amaç ve Çeşitleri	72
2.1.5. Okuma Becerisinin Önemi	77
2.1.6. Okuma Becerisinin Özel Amaçlı Dil Eğitimiyle İlişkisi.....	79
2.2. DİLİN KAPSAMI, METİN VE ANLAM	80
2.2.1. Arap Dilinin Çeşitlilik ve Sınırlılıkları	80
2.2.2. Dilin Temel Öğeleri ve Metin	86
2.2.3. Metindilbilim ve Okuma Becerisi	114
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: MATERYAL TASARIMI, KULLANIMI VE HEDEF KİTLE	123
3.1. HEDEF KİTLE	123
3.1.1. Hedef Kitlenin Dil Öğrenme Sebebinin Tahlil Edilme Gerekliliği	124
3.1.2. Hedef Kitlenin Fizyolojik Yapısı.....	125
3.1.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İhtiyaçları.....	128
3.2. MATERYAL VE METİN	132
3.3. MATERYAL TASARLAMADA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN İLKELER	137
3.3.1. Özgün Metinlerden Faydalanmak.....	137
3.3.2. Görsel Araç-Gereçlerden Yararlanma	139
3.3.3. Ana Metnin Kelime Listesi ve Çevirisinin Bulunması.....	140
3.3.4. Flaş Kartlar ve Teknolojik İmkanlardan Yararlanma	142
3.3.5. Ortak Çekirdek Hipotezi (Common Core) Dikkate Alınarak Metin İçeriklerinin Belirlenmesi.....	144
3.3.6. Metin Zorluğunun Kademeli Oluşu	146
3.3.7. Sözcüklerin Bağlamdan Koparılmaması	151
3.3.8. Materyalin Fiziksel Görünümü ve Kullanım Kolaylığı.....	154
3.3.9. Uygun Metnin Seçimi.....	156
3.3.10. Dar Okuma.....	160
3.4. METİN OKURKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER	161
3.4.1. Sözcüklerin Bağlamından Koparılmaması	163

3.4.2. Sözlük Kullanımı.....	163
3.4.3. Okuma Öncesinde, Esnasında ve Sonrasında Yapılacak Genel Faaliyetler 165	
3.4.4. Okumayı Alışkanlık Haline Getirme.....	166
3.4.5. Sözcüklerin Kelime Yapılarına Ayrılması.....	168
3.4.6. Bilinmeyen Unsurların Anlamının Verilmesi.....	169
3.4.7. Ayet ve Hadislerin Çağrışım Gücünden Yararlanmak	171
3.4.8. Türkiye Türkçesine Geçmiş Arapça Kelimelerden Yararlanma	173
3.4.9. Çağrışım, Bağlam ve İştikak Olgusu.....	174
3.5. ÖRNEKLERLE METİN ÇÖZÜMLEMELERİ	175
SONUÇ	196
KAYNAKÇA	199
EK1: ÖSYM SINAV SORULARININ YAYIMLANMASI HAKKINDA	231
EK2: TEZ AKIŞ ŞEMASI	232

KISALTMALAR

agb	: Adı geçen bilgi
agb	: Adı geçen bölüm
age	: Adı geçen eser
agm	: Adı geçen makale
agma	: Adı geçen madde
agme	: Adı geçen meal
agr	: Adı geçen röportaj
ags	: Adı geçen sözlük
agt	: Adı geçen tez
bkz.	: Bakınız
h.	: Hicr
Hz.	: Hazreti
KPDS	: Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı
.	: Ölüm tarihi
AD	: Özel Amaçlı Dil
ADE	: Özel Amaçlı Dil Eēitimi
thk.	: Tahkik eden
TTK	: Türk Tarih Kurumu
YDS	: Yabancı Dil Sınavı
Yyy.	: Yayın yeri yok
YK	: Yksekēretim Kurulu
Yay.	: Yayınları
yy.	: Yüzyıl
Ty.	: Tarih yok

TRANSKRİPSİYON İŞARETLERİ

آ: Ā, ā	ذ: Z, z	ع: ʿ
أو: Ū, ū	ر: R, r	غ: Ğ, ğ
إي: Ī, ī	ز: Z, z	ف: F, f
ء: ʾ	س: S, s	ق: Q, q
ب: B, b	ش: Ş, ş	ك: K, k
ت: T, t	ص: Ş, ş	ل: L, l
ث: Ṣ, ṣ	ض: Ḍ, ḍ	م: M, m
ج: C, c	ط: Ṭ, ṭ	ن: N, n
ح: H, h	ظ: Z, z	و: V, v
خ: Ḫ, ḫ		ه: H, h
د: D, d		ي: Y, y

ÖN SÖZ

Bu araştırma, ülkemizde uzun yıllardır eğitimi yapılsa da istenen sonuçların tam olarak alınmadığı Arapça eğitimi hakkındadır. Arapçanın da dahil olduğu yabancı dil eğitim faaliyetleri, geçmişte olduğu gibi günümüzde de pratikten ziyade teorik düzlemdeki öneri ve tartışmalar ışığında varlığını sürdürmektedir. Hemen her şeyde geçerli olan genel kaideye göre bir olgunun eleştirilip uygulamadan kaldırılabilmesi için alternatif ve pratiği olan çözümlerin sunulması gerekmektedir. Bunun dışındaki tüm eleştiriler yapıcı olmaktan uzak olacaktır.

Dil eğitim faaliyetlerine yönelik eleştirilerin tamamında farklı oranlarda haklılık payı bulunabilir. İyi denecek eğitim planlamalarından hiçbirisi kusursuz kabul edilemez. Eğitimi etkileyen tali olumsuzluklardan ziyade problemin ana sebeplerine yoğunlaşılması gerekmektedir. Yabancı dil eğitiminde bugüne kadar başarıyı etkileyen temel etken maalesef bulunamamış ve çözüm önerisi geliştirilememiştir. Eğitim denince yalnızca okulda, çeşitli resmi kurum ve merkezlerde yürütülen örgün kapsam anlaşılmakta, eleştiri ve alternatifler hep bu oluşumlara yöneltilmektedir. Kanaatimizce temel problem örgün ve yaygın eğitimin birlikte düşünülmemesinde yatmaktadır. Yaygın sahada nasıl hareket edeceğimizi örgün eğitim yoluyla öğrenebiliriz. Eğitimi eğitim yapacak istikrar ve kararlılığı yaygın eğitim sahasında yakaladığımızda, en büyük problemi çözmeye imkanını yakalayabileceğiz. Sonuç olarak eğitimin bu iki parçasını birlikte değerlendirmemiz gerekmektedir.

Araştırmalarım esnasında bana bilgi ve tecrübeleri ile yol göstererek yardımlarını esirgemeyen, kıymetli vakitlerini bana ayıran tüm değerli hocalarıma, özellikle Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati ABD hocalarına ve bu konuyu seçerek araştırma cesaretini veren kıymetli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İclal ARSLAN'a minnet ve şükranlarımı arz etmeyi bir borç bilirim.

Ramazan KILIÇ

GİRİŞ

Bu çalışma özelde Arapça, genelde yabancı dil eğitiminde sıkça karşılaşılan problemleri belirleyerek çözüm önerileri getirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'nin yabancı dil eğitimindeki başarı oranı, uzmanların ifadelerine göre dünya ortalamasının altındadır. Mevcut sorun ya da sorunlar sıkça belirtilmesine karşılık yapıcı ve kalıcı çözüm önerileri ortaya konamamaktadır. Oldukça kozmik yapıdaki dil öğrenememe problemi, eğitimin devamlılığı ile doğrudan bağlantılıdır. Dil öğrenme faaliyetlerinde harcanan çabaların ancak uzun bir süre sonra karşılığı alınabildiğinden, eğitimde istikrarı yakalamak düşünüldüğü kadar kolay olmamaktadır. Bu yüzden yaygın eğitimde, eğitimci rolünü üstlenecek materyallerin tasarlanması hedef kitlenin gayret ve çabalarını istikrara kavuşturabilecektir. Dil eğitiminde kullanılan materyallerin herkesi kapsayacak içerikte, toptan mantıkla hazırlanmasının önüne geçilerek, hedef kitle ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir. Materyallerin tasarlanması sonrası yapılacak diğer bir uygulama ise rehberlik eğitiminin verilmesi olacaktır. Zira öğrenciler yaygın eğitim süresinde nasıl dil öğreneceklerini tam olarak bilmemektedirler. Uygulanan yanlış metod ve tekniklerle kendilerini geliştirme çabasındaki hedef kitle ise genellikle eğitimden vazgeçmektedirler. Bu sebeple, yaygın eğitimin en temel kaynakları olan materyallerden nasıl faydalanmaları gerektiğinin eğitimi, örgün eğitim içerisinde faaliyet gösteren eğitimcilere düşmektedir.

Bu araştırmanın daha ayrıntılı işleyişi şu şekildedir; Birinci bölümde yabancı dil öğretiminin ana konularını oluşturan dil ve ilgili bazı temel kavramlar üzerinde durulmuştur. Terminolojik alt yapının doğru bir zemine oturtulması sonrası, yabancı dil eğitimi tarihçesine değinilmiştir. Sonrasında, yabancı dil eğitiminde alternatif bir politika olabilecek Özel Amaçlı Dil Eğitimi konusuna geçilmiştir. Bu kapsamda Özel Amaçlı Dil'in ne olduğu, tarihsel gelişimi, sahip olduğu özellikleri aktarıldıktan sonra dil eğitiminin en önemli faktörlerinden güdülenme ile ilişkisi değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise temel dil becerilerinden birer dil öğrenme metodu ve yöntemi olan okuma dil becerisi konusu ele alınmaktadır. Okuma dil becerisinin tanımlaması, sahip olduğu temel özellikleri, hangi amaçlar için kullanılabileceği, dil öğrenme sürecinde nasıl bir rol üstlendiği gibi konulara değinilmektedir. Ayrıca, Arap dilinde okuduğunu anlamak için nasıl bir dil sisteminin

bulunduğu, okuduğunu anlamının alt-üst limitlerinin neler olduğu ve anlama ulaşmayı kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler, üzerinde durulan diğer konulardır.

Çalışmanın son bölümü olan üçüncü bölümünde, dil eğitiminin temel unsurlarından *hedef kitle* ve *materyal* unsurları ele alınmaktadır. Hedef kitle tipolojisinde ise İlahiyat Fakültesi öğrenci profili bulunmaktadır. Bu profildeki öğrencilerin hangi tür ihtiyaçlarının olabileceği ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek temel becerinin okuma becerisi olduğu meseleleri, çalışmanın devamını oluşturmaktadır. Materyal konusunda ise, materyallerin tasarlanmaları noktasında hangi ölçütlere dikkat edilmesi gerektiği hakkında bazı temel prensipler ortaya konmaktadır. Yaygın eğitimde dil eğitimi materyaller yolu ile devam ettiren hedef kitlenin bunu nasıl gerçekleştireceği ile ilgili, rehberlik anlamında bazı ilkeler belirlenmektedir. Tüm bu teorik bilgilerin pratik bir düzleme kavuşacağı konu ise *Cümle ve Metin Çözümlemesi* adlı başlık altında yer almaktadır. Arapça öğrenen bir hedef kitle rolüne bürünümlerek, metin okumalarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili örnek metin çözümlemeleri sunulmaktadır. Bu çalışmanın Arapçanın öğrenilmesi ve öğretilmesine katkı sağlaması temennisindeyiz.

1.TANIMLAR/TERİMLER

Özel Amaçlı Dil Eğitimi/ Language Education for Specific Purposes/ **تَعْلِيمُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِأَغْرَاضٍ خَاصَّةٍ:** Başlangıcı ve sürdürülmesi noktasında herhangi bir eğitim sürecine dahil olan herkesin bunun için geçerli bir gerekçesi vardır. Eğitimin temel unsurları olan eğitimci, hedef kitle ve materyallerin bu ihtiyaçlar göz önüne alınarak tasarlanması Özel Amaçlı Dil Eğitimi olarak isimlendirilir.

Yetişkin Dil Eğitimi/ Language Education for Adults/ **تَعْلِيمُ اللُّغَةِ لِلْكِبَارِ:** Yabancı dil eğitimi gerek devlet kurumları gerekse özel kurumlar tarafından örgün olarak yürütülmektedir. Hedef kitlenin yaşına bakılmaksızın örgün eğitim dışında kalan her türlü eğitim yetişkin eğitimi olarak da isimlendirilir.¹ Diğer taraftan yetişkin kavramı *Avrupa Dil Gelişim Dosyasında* 14-16 yaş arası öğrenciler ve meslekî amaçlı dil öğrenenleri kapsamaktadır.² Çalışmamızda özellikle üniversite çağına gelmiş (İlahiyat Fakültesi

¹ Gülden Akın, *Andragojik İlkeler Göre Geliştirilmiş Problem Temelli Mesleki İngilizce Eğitimi Programının Etkililiği*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010, s. 6.

² John Thorogood vd., *European Language Portfolio-Adult Version: Revised Edition. For Personal and Work- Related Language Learning*, National Centre for Languages, 2. Baskı, London, 2007, s. 3.

Öğrenci Tipolojisi) kimseleri *hedef kitle* olarak ifade etmekteyiz.

Edinim/Acquisition/الإكتساب: *Öğrenme* kavramı ile sürekli karıştırılan edinim, genel ifade ile bilinçsizce gerçekleştirilen uygulamaları kapsamaktadır. Bir bebeğin anadilini zamanla edinmesi elbette belli çabalar sonucu gerçekleşir. Ancak bu çabalar, bilinçli bir sürecin sonucu olmadığından öğrenme hüviyetine bürünmemektedir.

Materyaller/Materials/المواد التعليمية: Eğitimde kullanılabilir her şey materyal olarak kabul edilebilir. Ancak çalışmamızda bu kavram ile özelde yazılı yapıdaki oluşumlar kastedilmektedir. Diğer bir ifade ile materyal kavramı, örgün eğitim dışında bireysel olarak okuma dil becerisine hitap eden temel ve yardımcı materyalleri nitelemektedir. Temel materyaller, genel manada okuma parçalarının yer aldığı okuma kitapları iken yardımcı materyaller ise sözlükleri ifade eder.

Temel Dil Becerileri/Basic Language Skills/المهارات اللغوية الأساسية: Dillerin kullanım alanları olarak nitelendirilecek temel beceriler bulunmaktadır. Dillerin kullanılma yolları olmaları yanında birer dil öğrenme kanalları olan beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan meydana gelmektedir.

Okuma Dil Becerisi/Reading Language Skill/مَهارة القراءة اللغوية: Temel dil becerilerinden birisi olan okuma, içerisinde göz, kulak gibi uzuvların beyin kontrolünde faaliyetlerde bulunduğu komplike bir eylemin adıdır. Sahip olduğu birçok avantaj sebebiyle tarihin çok öncesinden günümüze eğitimin vazgeçilmez bir vasıta olmuştur.

İ‘rab/Case System/الإعراب Kelimelerin söz dizimi açısından cümle içerisindeki duruma göre son hareketlerinin değişmesine i‘râb denir. Çalışmamızda i‘râb konusunun daha çok semantik açıdan doğurduğu problemlere dikkat çekilecektir. Bu sebeple, hareketlerin (kısa ünlülerin) yazılı dilde bulunmuyor oluşu bu kapsama dahil edildi.

Eksiltisiz-Eksiltili Yapı/Elliptical Structure/التراكيب المختزلة: Eksiltili yapı, herhangi bir cümlede ifade edilmek istenen mesajın en az öge ile belirtilme işlemidir. Eksiltisiz cümleler ise temel bileşenlere³ ek olarak anlamın ayrıntısını ortaya koyacak yapıları

³ Arapçada isim ve fiil olmak üzere toplamda iki cümle çeşidi bulunmaktadır. İsim cümlesi mübtedâ ve haber; fiil cümlesi ise fiil ve fâil unsurlarının oluşumuyla tam bir cümle formatı kazanır. Sayılan bu yapılar, cümlelerin en basit şekilde oluşturulduğu *eksiltili* halleridir. Bunun dışında (fiil cümlesinde) tâlî unsur olarak mef‘ûl, hâl, temyîz ve müstesnâ vb. ögeler de bulunabilir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Zübeyt Nalçakan, *Arapça ve Türkçe’de İsim ve Fiil Cümlesinin Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş 2008, s. 35-51.

bulundurur. Eksilti işlemlerinde, anlatılan bilginin içeriğine mümkün olduğunca sadık kalınmalıdır. Okuyucular, anlamada güçlük çektikleri cümleleri böyle bir strateji ile çok daha kolay anlayabilir. Buna şöyle bir örnek verilebilir;

⇒ إِنَّ الْأَحْكَامَ وَالْقِيَّاسَ الْمَوْجُودَةَ فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَالَّتِي تَدْعُو النَّاسَ إِلَى الْإِسْلَامِ مَكْتُوبَةٌ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ –

Kur'an-ı Kerimde bulunan islama ait hükümler ve insanları islama davet eden kıssalar, Arap dili ile yazılmıştır. (Eksiltisiz Cümle/Yapı)

⇒ إِنَّ الْقُرْآنَ الْكَرِيمَ مَكْتُوبٌ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ – Kur'an-ı Kerim, Arap dili ile yazılmıştır. (Eksilti Cümle/Yapı)

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Tarih boyunca dil eğitimi hakkında pekçok uygulama ve yöntem tecrübe edilmiştir. Zamanla tüm bireysel birikimler ortak bir havuzda biriktirilerek sistematik yöntem ve tekniklere dönüştürülmüştür. Her bir yöntem uygulandığı ilk anlarda en iyi yöntem olarak telakki edilmişse de geçerlilikleri ve katkıları tartışılmaya başlandığında yerlerine alternatif stratejilerin arandığı bir kısır döngü yaşanagelmiştir. Günümüz yabancı dil eğitim sistemi de gerek eğitimciler gerekse hedef kitle tarafından eleştirilmektedir. Buna karşılık eleştirilen uygulamaların alternatifleri her zaman ortaya konulmamaktadır. “Eleştirilenin yerine daha iyisinin inşa edilmesi” düsturunun uygulanamayışı, problem analizi ve çözümleri noktasında doğru adımların bir türlü atılamamasına sebeptir. Bir dilin kullanım alanları, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşur. Bu beceriler, dilin kullanım yolları olmaları yanında, birer dil öğrenme vasıtalarıdır. Ülkemiz şartlarında Arapça eğitimi düşünüldüğünde, bu dilin öğretilip öğrenilmesinde en uygun beceri okuma becerisidir. Öte yandan, sahip olduğu kritik role rağmen okuma becerisi etkin bir şekilde kullanılamamaktadır. Zira okuma becerisinin uygulama alanı olan materyaller, tasarlanmaları noktasında ciddi eksikliklere sahiptir.

Materyallerden kaynaklı problemler yanında hedef kitlenin dil öğrenmedeki rolünün de sağlam temeller üzerine oturtulmadığı kanaatindeyiz. Yabancı dil eğitiminde başarıya ulaşmak için neler yapılması gerektiğini bilmeyen nesiller yetişirken, yıllarca

Fiil (ve isim cümlelerinde bulunan cümleciklerde) cümlelerinde sıkça karşılaşılan mef'ûller, bizatihi tali olarak gösterilseler de, Arap dilinde fiiller ekseriyetle müte'addî (geçişli) yapıda geldiğinden cümleler mef'ûl alma ihtiyacı hissetmektedir.

devam eden eğitim faaliyetleri amaçsız ve sonuçsuzca tamamlanmaktadır. Hedef kitlenin sahip olduğu sorumlulukların neler olduğu belirlenerek dil eğitimindeki rolünün kesin çizgilerle ortaya konması elzemdir. Bu sebeple, hedef kitlenin dil öğrenme sürecinde hangi vizyona sahip olması gerektiğini belirlemeye çalışacağız.

Öğrencilere rehber olan eğitimcilerin öğrenme faaliyetlerindeki rolleri tartışılmazdır. Başarı veya başarısızlık sonuçlarında eğitimcilerin katkıları ve eğitime nasıl etki ettikleri konuları merkezinde eğitimciler bu çalışmada ele alınacaktır. Bu sayede eğitimin iki alanını oluşturan örgün ve yaygın boyutlarının dil eğitiminde nasıl etkileri olduğu da anlaşılmış olacaktır. Sonuç olarak dil öğrenmede hedef kitle, eğitimci, materyal ve örgün ve yaygın eğitim unsurları Özel Amaçlı Dil Eğitimi perspektifinden değerlendirilecektir.

3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, eğitimin temel unsurlarından olan hedef kitle, eğitimci ve materyal açısından şu şekilde sınırlandırılabilir;

a. Katılımcılar Açısından

Tezde hitap edilen kitle, genç/yetişkin olarak ifade edilen ve Arap dilinin temel alt yapısına sahip kimseleri kapsamaktadır. Özel Amaçlı Dil Eğitimi, dil eğitiminin temel yapıları olan alfabe, harflerin seslendirilmesi ve benzeri temel yapıların öğrenilmesi sonrası uygulanabilmektedir. Dilbilgisel ve sözlükbilimsel anlamda başlangıç seviyesine ulaşmış olmak da bu kapsama dahil edilebilir. Araştırmada hedef kitle profili olarak İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri öğrencileri tercih edilmiştir. Öte yandan yabancı bir dil öğrenmenin evrensel olduğunu göz önüne alındığında bu araştırma, Arapça dışında diğer yabancı dil eğitimlerini de kapsayacaktır. O yüzden bu araştırma, yabancı dil öğrenme isteğinde olan herkese hitap edebilir.

b. Eğitimciler Açısından

Örgün eğitimin vazgeçilmez ögesi olan eğitimciler, hayatın her anında hedef kitleye yardımcı olamayabilir. Zira yaygın eğitim alanı, eğitimci olmaksızın sürdürülen (örgün eğitimden çok daha) uzun bir süreçtir. Bu sebeple eğitimcilerin örgün ve yaygın boyuttaki rolleri kesin çizgilerle belirlenmelidir.

c. *Konu Kapsamı Açısından*

Özel Amaçlı Dil Eğitimi, dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde sürdürülen bir eğitim politikasıdır. Toplamda dört bölümden oluşan bu eğitim, Tom Hutchinson ve Elan Waters'ın ele aldığı üzere şu şekilde aktarılabilir:⁴



⁴ Tom Hutchinson ve Alan Waters, *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987, s. 3.

Birinci Bölüm:

Özel Amaçlı
Yabancı Dil
Nedir?

Özel Amaçlı Yabancı Dil Eğitimi,
hedef kitlenin ihtiyacını karşılamak
üzere geliştirilmiştir.

İkinci Bölüm:

Öğretim
Programı
Düzenleme

Program Neyi
Kapsamaktadır?

Dil Anlatım
Yöntemleri

Öğrenme
Modelleri

İhtiyaç
Analizi

Öğretim Program Tasarımı İle
İlgili Yaklaşımlar

Üçüncü Bölüm:

Uygulama

Bir Öğretim
Programı Nasıl
Kullanılır?

Yıllık Plan

Materyal
Saptama

**Materyal
Tasarımı**

Metodoloji

Değerlendirme

Dördüncü Bölüm:

Eğitimci

Ö.A.D.E. de
eğitiminin rolü
nedir?

Yönlendirme

Kaynak Sağlama

Bu program, toplamda dört bölümden oluşmaktadır. Özel Amaçlı Dil hakkında çalışma yapılması nedeniyle her bir bölümü bütüncül ve birbiri ile bağlantılı şekilde ele almak gerekecektir. Bu yüzden her bir aşamaya gerekli miktarda değinmeye çalışılacaktır. Öte yandan çalışmada Materyal Tasarlama (3. Bölüm) ve Eğitimci (4. Bölüm) konularına yoğunlaşılacaktır. Dil öğrenme faaliyetlerinin oldukça geniş bir ağa sahip olmasından ötürü temel dil becerilerinden yalnızca okuma eğitimini itibara alınacaktır.

4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

⇒ Ülkemiz dahilinde, özelde Arapça genelde ise bütün yabancı diller adına yürütülen eğitim programları, istenen düzeyde başarılar getirmemektedir.

⇒ Ülkemiz şartlarında okuma becerisi, dil öğrenme amacına en çok hizmet eden beceridir.

⇒ Okuma becerisi, Türkiye eğitim sistemi içinde ciddi öneme sahip olsa da bu alandaki materyaller, yeterli özen ve planlama dahilinde tasarlanamamaktadır. Özellikle yaygın eğitimde takip edilebilecek materyallerin azlığı, var olanlardan bir kısmının maddi çıkarlar düşünülerek oluşturulması bu alanda dikkat çekilmesi gereken temel problemlerdendir. Bu sebeple eğitimden sorumlu resmî kurumların denetiminde, yaygın eğitime hitap eden materyallerin bir an önce tasarlanma gerekliliği bulunmaktadır.

⇒ Dünyanın çeşitli ülkelerinde yürütülen dil öğrenme politikaları daha başarılı sonuçlar ortaya koyuyor olsalar da hedef dil ve anadil dil kıyaslaması yapıldığında başarıları garipsenecek bir sonuç değildir.⁵ Zira anadil ve öğrendikleri hedef dilleri göz önünde bulundurulduğunda, başarı sahibi ülkelerin dilleri ile hedef diller arasındaki farklılığın Türkçeye nazaran çok daha az olduğu gözlenmektedir. Bu sebeple bir eğitim programı, yöntemi veya tekniğinin herhangi bir ülkede başarılı sonuçlar vermesi aynı uygulamaların Türkiye şartlarında da başarılı sonuçlar vereceği anlamını asla taşımamaktadır. Bu sebeple öncelikli yapılacak eylem, ülke şartları ve ana dilin doğru şekilde analiz edilmesidir.

⁵ Örneğin, Education First şirketi tarafından yürütülen araştırmalar, dünya üzerinde yabancı dil olarak en çok öğrenilen İngilizcenin, dünya bazında öğrenilme istatistiğini ortaya koymuştur. Yıllardır yapılan bu araştırmaların sonucunda Türkiye son sıralarda yer bulurken, Germen dil ailesine mensup olan ülkeler (Hollanda, Almanya gibi) ise listenin ilk sıralarından aşağı inmemişlerdir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Education First Company, *EF English Proficiency Index (Elektronik Kaynak)*, 2011-2012-2013-2014-2015-2016-2017.

⇒ Günümüz eğitim anlayışı yalnızca örgün eğitim programlarını desteklemeye yöneliktir. Eleştiriler ve tavsiyeler sürekli yaygın eğitim göz ardı edilerek yapılmakta ve asıl sorun saptanamamaktadır. Bir okulun dil eğitimindeki görevi, hedef kitlenin yaygın eğitim sahasında bireysel özgürlüğüne kavuşmasıyla gerçekleşebilir. Kısıtlı zaman dilimine sahip örgün boyutta yabancı bir dili iyi derecede öğrenmek, imkansıza yakındır. Bu sebeple eğitim kurumlarında sürdürülen örgün eğitime ilaveten yaygın eğitim faaliyetleri de takip edilerek, ölçme-değerlendirme sürecine tabi tutulmalıdır.

⇒ Yabancı dil öğrenmek, hayatın içinde istikrarlı bir çalışma kültürüyle gerçekleşebilir. Hedef kitle olan genç bireyler ise yapıları gereği sonucuna hızlıca ulaşabildikleri eylemlere girişmeyi tercih etmektedirler. Bu sebeple ortaya koydukları çabaların karşılığını ne kadar geç alırlarsa o eylemden olabildiğince uzaklaşmakadırlar. Dil öğrenme eylemi ise, gençlerin beklentilerini karşılayabilecek bir süreç yapısına sahip değildir. Birbirine zıt bu iki durum için üretilecek tek çözüm hedef kitleyle uyumlu bir dil eğitim politikasından geçmektedir.

⇒ Hedef kitle, dil öğrenme faaliyetlerini uzun soluklu sürdürmekte ciddi şekilde zorlanmaktadır. Yapısından kaynaklı bu sorun yanında beklentileri karşılayacak materyallerin tasarlanamaması gibi bir problemin de var olması dil öğrenmeyi daha da zorlaştırır. Bu sebeple hedef kitle ihtiyaçlarının göz önüne alındığı bir eğitim sistemi inşa etmek zorundayız.

⇒ Dil eğitimcileri asli görevlerinin tam olarak sorumluluğunda değildirler. Zira Türkiye'deki yabancı dil eğitim faaliyetleri, hedef kitleyi eğitimcilere bağımlı hale getiren bir sistem üzerine kuruludur. Oysa başarı, hedef kitlenin bireysel çabaları neticesinde gerçekleşebilir. Bu sebeple iyi bir eğitimci olmak, hedef kitlenin kendilerini bireysel olarak yetiştirecekleri şekilde eğitilmeleriyle mümkündür.

5. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TEMEL KAYNAKLAR

Araştırmada, dilbilimin pek çok alanındaki kaynaklardan faydalanılmaya gayret edilmiştir. Bölüm bazında değerlendirilirse, birinci bölümün temel konusu olan Özel Amaçlı Dil (Language Special Purposes) için ana kaynak olarak İngilizce kitap ve makalelerden faydalanılmıştır. Özellikle Hutchinson ve Waters'ın *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach* adlı eseri, bu alanda kaleme alınan ilk sistematik eserlerden olduğundan kendisine sıkça tıfta bulunulmuştur. Aynı şekilde Helen Basturkmen tarafından kaleme alınan *Ideas and Options in English for Specific Purposes:*

ESL & Applied Linguistics Professional Series isimli eser, faydalandığımız asli kaynaklardandır. Bu çalışmalar dışında, başta İngilizce olmak üzere Arapça ve Türkçe pek çok kitap ve makaleden yararlanılmıştır.

İkinci bölümde Okuma Becerisi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu alanda tanınan Özcan DEMİREL, Ömer DEMİRCAN ve Nuray SENEMOĞLU gibi isimlerin çalışmalarından sıkça istifade edilmiştir. Yine aynı bölümde, Michael Halliday ve Ruqaiya Hasan tarafından kaleme alınan ve Metin Dilbilim alanında temel kaynaklardan birisi olarak kabul gören *Cohesion in English* adlı eser kullanılmıştır. Bunlara ek olarak Arap dilinde *anlama* etki eden meseleler işlenerek bu alandaki kaynaklar kullanılmıştır.

Vivian Cook, *Second Language Learning and Language Teaching* adlı eserinde eğitimin temel unsuru olan hedef kitleyi en iyi şekilde tahlil etmiştir. Buna ilaveten Zoltan Dörnyei'nin *Motivational Strategies in the Language Classroom* adlı çalışması ise dil ve eğitim alanında bir bütünlük oluşturması adına farkındalık sağlayan bir diğer eserdir. Bu eserlere ek olarak, Arap dili eğitimi ve tarihinde pek çok araştırması olan ünlü dilbilimci Kees Versteegh'in kitap ve makalelerinden mümkün olduğunca faydalanılmıştır.

Son bölümde ise Ruşdī Aḥmed Tu'ayme ve Maḥmūd Kāmil en-Nāḩa'nın *el-Kitābu'l-Esāsī: li-Ta'līmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li'n-Nāḩikīne bi-Luġātin Uḩrā*; Richard R. Day'in ise *Selecting a Passage for the EFL Reading Class* isimli çalışmaları başta olmak üzere, pek çok çalışmadan da yararlanılarak araştırma tamamlanmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın oluşumunda sosyoloji, pedagoji ve felsefe gibi pek çok bilim dalı ile dilbilim konuları sentezlenmiş ve problematik bir konu ele alınmaya gayret edilmiştir.

6. ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR VE BİLİMSEL ÖZGÜNLÜĞÜ

Bu araştırmanın temel konularından birisi olan *Okuma Dil Becerisi* ve diğer temel dil becerileri üzerine yapılmış yüzlerce müstakil çalışma bulunmaktadır. Öte yandan ülkemiz dahilinde Arap dili alanında yapılan temel dil becerisi çalışmalarında ise yalnızca konuşma üzerine bir adet pedagojik çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Mesud Babayev tarafından *Azerbaycan'da Okutulan Arapça Ders Kitaplarının Dört Temel Dil Becerisi Açısından Değerlendirilmesi* ismiyle yapılan çalışmada ise, temel dil becerilerin tamamı bütüncül olarak ele alınmıştır. Dünya geneline bakıldığında, temel dil becerileri

ve Arapça eğitimi hakkında ciddi sayıda çalışmaların yürütüldüğü görülebilir. Ancak tüm bu çalışmalar, örgün eğitim itibara alınarak gerçekleştirilmiş ve yaygın eğitim uygulamaları pek itibara alınmamıştır.

Bu araştırmanın bir diğer perspektifi olan *Özel Amaçlı Dil* hakkında ülkemiz sınırlarında bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak sayıları ve ele alınış şekilleri bakımından çok fazla uygulanabilir değillerdir. Öte yandan yürütülen bu çalışmaların tamamı hedef dil olarak İngilizceyi konu edinmektedir. Özel Amaçlı Arapça Eğitimi ile ilgili ülkemizde müstakil anlamda yapılan herhangi bir çalışma bulunmasa da Candemir Doğan'ın *Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelemesi* adlı Doktora tezinde, kısaca bu eğitim perspektifinin hayat geçirilmesi gerektiğinden bahsedilir. Onun düşüncesine göre ülkemizde başarılı bir Arapça eğitiminin yolu, öğrenci ihtiyaçlarının analiz edilmesinden geçmektedir. Hedef kitlenin Arapça öğrenme beklentileri doğrultusunda uygulanacak eğitim öğrenci odaklı ve öğrenci dostu haline gelecektir. Bu sayede temel dil becerilerinden hangisi ya da hangilerinin geliştirileceği belirlenirken zaman ve emek açısından muhtemel kayıplar da en aza indirgenecektir.⁶ Buna ek olarak Abdulmuttalip İŞİDAN tarafından 2014 yılında kaleme alınmış *İmam Hatip Liseleri İçin Mesleki Arapça Ders Kitabı Serisi İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında kısmi olarak Özel Amaçlı Dil perspektifine değinilmiştir. Zira bu tez çalışmasının konusu olan kitap serisi, İmam Hatip öğrencileri dikkate alınarak dizayn edilmiştir.⁷ Söz konusu tez çalışması ile bu ders kitapları değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Özel Amaçlı Arapça konusunda pek çok araştırma ülkemiz dışında yapılmıştır. Özellikle Malezya'da yürütülen akademik faaliyetler bu eğitim perspektifiyle ilgili belli miktarda bir bilincin kazanılmasına yadsınamayacak katkılar sağlamıştır. Yürütülmüş çalışmalar, eğitimin yaygın boyutundan ziyade örgün sahasını dikkate almıştır. Bu sebeple tez araştırmamız, örgün ve yaygın eğitimin uyum içerisinde yürütülmesini amaçlamaktadır. Esasen Özel Amaçlı Dil kapsamında çoğunluğu sözlük olan bazı eserler kaleme alınmıştır⁸ ve günümüzde de bu durum hızını kesmeden devam etmektedir. Ancak

⁶ Candemir Doğan, *Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi*, (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 1996, s. 32-33.

⁷ Komisyon, *İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Mesleki Arapça Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara 2011.

⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Haslına Hasan. Muhammed Fehhām Muhammed Gālib, “Meşrū'u'l-Mudevvenāti'n-Naşşıyyeti'l-Hāşşa bi'n-Nuşūş'i'l-Akādemiyye fi'l-Luğati'l-'Arabiyye”, *el-Mu'temeru'l-*

yaygın eğitimin temel unsuru olan okuma kitaplarının tasarımına da dikkat çekmek gerekmektedir. Bu sebeple *Materyal Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler* adında bir başlık araştırmanın son bölümünde yer alacaktır. Tasarlama hakkında belirtilen ilkeler yanında bu materyallerin kullanılması noktasında takip edilecek unsurlar ayrıca ele alınacaktır. Bu kurguda dizayn edilmiş diğer bir çalışmaya literatür taramaları sonucu ulaşılammıştır.

Tüm anlatılanlara ek olarak, teorik mahiyetteki bilgilerin pratik bir düzlemde işlendiği metin çözümlemelerine yer verilmiştir. İçerisinde metindilbilim unsurlarının da yer aldığı bazı dilbilim konularını (yaptığımız ön araştırmalara dayanarak) okuduğunu anlama stratejilerine dönüştürerek, dil eğitim literatürüne kazandırmak amaçlanmıştır. Örneğin bunlardan eksiltili-eksiltisiz yapı, ön-art gönderim gibi metin unsurları Arapça ve dışındaki herhangi bir yabancı dil metninin çözümlemesinde kullanılmamıştır. Sonuç olarak bu çalışmada, genel çerçevesi ve ele aldığı konularıyla özgün yapıda bir perspektif geliştirmeye gayret gösterilmiştir.

'Álemi 'r-Râbi' fî Ta 'lîmi' l-Lugati' l-'Arabiyye ve Ádâbuhâ li-Eğrâdin Hâssa, 1. Baskı, Malezya 2013, s. 652-663.

BİRİNCİ BÖLÜM: ÖZEL AMAÇLI ARAPÇA EĞİTİMİ

Bu araştırma, yabancı dil eğitimi hakkında olduğundan, öncelikle bu alandaki bazı kavramlara açıklık getirilmesi yerinde olacaktır. Bu sebeple dil, yabancı dil ve öğrenmenin ne olduğu üzerinde durulacaktır. Daha sonra, dil eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler konusuna geçilecektir. Son olarak, yabancı dil eğitim perspektifi olan Özel Amaçlı Dil Eğitimi konusu işlenerek birinci bölüm tamamlanacaktır.

1.1. EĞİTİM, ÖĞRENME VE YABANCI DİL

Dil öğrenme faaliyetleri söz konusu olduğunda ikinci dil, yabancı dil, iki dillilik, dil edinimi, dil öğrenimi gibi birbirine benzeyen hatta aynı gibi görünen kavramlar kullanılır.⁹ Genel açıdan bakıldığında birbirine oldukça yakın, hatta eş anlamlı intibai uyandıran bu terimler, esasında görüldüklerinden çok daha kesin şekilde birbirlerinden ayrılırlar. O yüzden bu kavramlara açıklık getirerek, dil eğitiminde durum tespiti ve çözüm önerileri daha sağlıklı bir zeminde tartışılabilecektir.

Dil hakkında yapılan tanımlamalar sırayla şu şekilde aktarılabilir; Dil, yapı taşlarını cümlelerin, sütunlarını dilbilgisinin oluşturmuş olduğu mükemmel bir bina¹⁰; Yeryüzündeki bütün toplulukların, söz konusu maksatlarını ifade ettikleri ses dizeleri¹¹; Konuşma azası olan dilin sahip olduğu meleke sayesinde maksadını anlatabildiği toplumsal ifadeler manzumesidir.¹²

Klasik İslam dünyasında yapılan tanımlamalar bu şekildedeyken modern döneme ait diğer tanımlamalar ise şu şekildedir: Dil, belli bir insan topluluğuna has, çift eklemli, sesli göstergeler dizesidir.¹³ Dil, mekanik cümlelerden meydana gelerek birbirini tamamlayan birimlerden oluşturulmuş, mükemmel-tam bir sistem olup¹⁴ biçim, anlam ve bunlar arasındaki ilişkileri ifade eden araçtır.¹⁵ Dil, insanı diğer yaratılanlardan ayıran,

⁹ Hans Heinrich Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 7. Baskı, Oxford 1991, s. 9.

¹⁰ Michel Zekeria, *Buhûşu Elsiniyye 'Arabîyye, el-Müessesetu'l-Câmi 'ıyye li'd-Dirâsât ve'n-Neşr*, Beyrut 1992, s. 16.

¹¹ Ebu'l-Feth 'Uşmân b. Cinnî, *el-Ḥaşâiş*, thk. Muhammed 'Ali en-Neccâr, el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-Âmme li'l-Kitâb, 4. Baskı, Kahire, 1986, I/34. Ayrıca, diğer tanımlar için bkz. Cemâlu'd-Dîn İbn Manzûr el-Enşârî, *Lisânu'l-'Arab*, Dâru's-Sâdır, 3. Baskı, Beyrut, h. 1414, XIII/385-387.

¹² Bkz. 'Abdurrahmân b. Muḥammed 'ibn Ḥaldûn, *Mukaddimetu İbn Ḥaldûn*, thk. 'Abdullâh Muhammed ed-Dervîş, Dâru'l-Belhî, 1. Baskı, Şam 2004, II/367-377.

¹³ Berke Vardar vd., *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yabancı Dil Yay., 2. Baskı, İstanbul 2007, s. 71.

¹⁴ Mâlik Yûsuf el-Muṭallibî, *Ez-Zamanu ve'l-Lugatu*, el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-Âmme li'l-Kitâb, Kahire 1986, s. 20.

¹⁵ Hikmet, Sebüktekin, "Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilim", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, C. 3, s. 241.

dünyadaki konumunu ve kıymetini belirleyen, ona has nitelikte bir olgudur. Bu olgu basitçe düşünülemez derecede çok yönlü, bakıldığı perspektife göre niteliği şekillenip çeşitlenen, günümüz dünyasında sırlarının tam manada çözülemediği toplumsal iletişim aracıdır. Dilin olmadığı yer ve zamanlarda insan hayatının sosyal yönünden söz etmemiz pek mümkün değildir. Bu minvalde dil, milletleri oluşturan, geçmişi geleceğe bağlayan en güçlü kültür ağı olduğu gibi, söze dayanan bütün sanatların da hammaddesi ve ürünüdür¹⁶. Son olarak “dil, ne olduğunu kimse bana sormayınca bildiğimi zannettiğim, ancak onu açıklamak istediğim zaman da tam bilemediğim bir sistemdir” diyebiliriz.¹⁷

Dil unsurunun ayrılmaz parçası olan *eğitim* hakkında genel ve kapsamlı olarak sayısız tanımlamalar yapılmıştır.¹⁸ Genel ifadeyle aktarılsa eğer eğitim, insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu sürece tabi olan bireyler ulaştıkları beceri, bilgi, tutum ve değerler vasıtasıyla kişiliklerinde farklılaşmalar yaşar.¹⁹ Diğer bir ifade ile eğitim, bireyin bu sürece başlamadan önce sergiledikleri davranışlar ile sonrası arasında değişim yaşamasıdır.²⁰ Veysel Sönmez’in yaptığı analiz, eğitim tanımlarının genel-geçer bileşenlerden meydana geldiği ve bunların kişide istendik davranış değişikliği sağladığı, belli bir süre devam ettiği, planlı ve yaşantı yolu ile gerçekleştiği aktarılır.²¹ Ülkemizde en çok kabul gören tanımlarından bir diğerine göre “eğitim, birey davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir”.²² Bu tanımda eğitimin beş vazgeçilmez temel ögesi olarak ifade edilen amaç, davranış, yaşantı, süreç ve istendik bileşenleri bir arada verilmiştir. Eğitimi eğitim yapan, bir şeye eğitim dememizi sağlayan şartlar bir anlamda saydığımız bu beş unsurda toplanmıştır.

Okullar, günümüz dünyasında eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği stratejik mekanlardır. Okul ve eğitim kavramları o denli birbirine geçmiştir ki, bu durum eğitim denince -yanlış bir durum olsa da- yalnızca okulda yürütülen örgün eğitim (öğretim)’in anlaşılmasına kadar varmıştır.²³ Aslına bakıldığında, eğitim dediğimiz olgunun, okul çatısı altında icra edilen uygulamalardan ibaret olmadığı gayet açıktır.²⁴ Zira eğitim,

¹⁶ Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yay., VI. Baskı, Ankara 2000, s. 13.

¹⁷ Nermi Uygur, *Dilin Gücü (Denemeler)*, YKY Yay., 6. Baskı, İstanbul 2001, s. 9.

¹⁸ Zeki Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara 2006, s. 3.

¹⁹ Nurettin Fidan, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara 2012, s. 4.

²⁰ Kaya, *age*, s. 3.

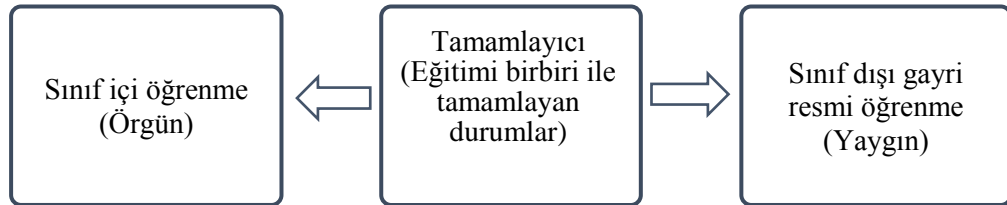
²¹ Veysel Sönmez, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yay., 2. Baskı, Ankara 2008, s. 8-9.

²² Bkz. Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Matbaacılık, 10. Baskı, Ankara 1998, s. 9-13.

²³ Fidan, *age*, s. 4.

²⁴ Sönmez, *age*, s. 8.

örgün tarzda yürütüldüğü gibi hayatın tamamına yayıldığı *yaygın* boyutu da kendi içerisinde barındırır.²⁵ Eğitimin her türlü adına geçerli olan bu durum yabancı dil eğitimi için düşünüldüğünde, *örgün* yolla öğrenilenler ve *yaygın* eğitim yolu ile öğrenilenler arasında birbirini tamamlayan bir köprünün varlığı görülecektir. Petersen ve Kofod da bu durumu kısa ve anlaşılır şekilde aşağıdaki şemayla aktarmışlardır.²⁶



Tablo 1.1.

İlgili diğer bir kavram olan *öğretim*, eğitimin nihai amacı olan öğrenmeyi meydana getirmek üzere bilgi ve çevrenin düzenlenmesi işlemidir. Bu durum çevreden öte, öğrencilerin çalışmalarına yön verilmesinde gerekli yöntem, teknik, araç ve gereçleri de içermektedir.²⁷ Birbirine oldukça yakın olan *öğretim* olgusunu eğitim kavramından farklı kılan şey, okul ortamında yapılıyor olmasında saklıdır.²⁸ Bu sebeple *öğretim*, genellikle okulda veya nispeten kurumsallaşmış bir ortamda oluşan *örgün* eğitim faaliyetlerinin adıdır.²⁹

Yeryüzünde çeşitli nesne ve olaylar, insanlık tarafından evrensel boyutta kabul görmesine rağmen, bunlara ait kavramlar ayrı dillerde ayrı ses dizeleri vasıtasıyla yansıtılmış veya şifrelenmiştir. İnsanlığın semantik düzlemde üzerin ittifak ettiği imgeler, farklı dilleri meydana getirmiştir. Herhangi iki dil arasındaki farklılık yalnızca

²⁵ Eğitim, *örgün* ve *yaygın* olmak üzere ikiye ayrılır. *Örgün* eğitim, eğitimci ve hedef kitle gibi iki temel unsurdan meydana gelen bir yapıdır. *Örgün* eğitim söz konusu olduğunda öğretmen ve öğrenci ikilisi muhakkak bulunur. Bu sebeple *örgün* eğitim, *öğretim* terimiyle aynı anlamda kabul edilir. *Yaygın* eğitim ise var olan *örgün* eğitim sistemi dışında, herhangi bir kişi veya grubun belirli amaçlarla, bağımsız tarzda daha geniş kapsamlı yürüttüğü etkinlikler manzumesidir. *Yaygın* eğitim, *örgün* eğitimde bulunan bazı işlemleri (öğrencinin eğitime kaydedilmesi ya da buradan alınması gibi resmi işlemler) gerektirmeyen bir yapıya sahiptir. Bkz. İsmail, Güleç vd., “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”, *Sakarya University Journal of Education*, 2012, C. 2, S. 3, s. 35; John A. Laska, “Eğitim Programı İle Öğretim Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Açıklama”, Çev. Oğuz, Gürbüz Türk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1982, C. 22, S. 1, s. 252.

²⁶ Anders, Kofod-Petersen. Sobah Abbas Petersen, “Learning at your Leisure: Modelling Mobile Collaborative Learners”, Kaynak: <https://www.idi.ntnu.no/~anderpe/publications/MRC-07-AKP-SAP.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.12.2016).

²⁷ Kaya, *age*, s. 4.

²⁸ Sönmez, *age*, s. 8.

²⁹ Laska, *agm*, s. 251-259.

şifrelenmeleri ve kodlanmaları noktasında olmuştur. Bu yüzden anadil dışında bir başka dili bilmek, bir nevi o dilin şifresini çözmekle eş değerdir.³⁰

Arapça, anadili Türkçe olan toplumumuz için yabancı bir dil hüviyetinde olduğundan diğer tüm yabancı diller için söz konusu olan eğitim ilkeleri, yöntem ve teknikleri Arapça için de geçerlidir.³¹ Geçmişe bakıldığında dil ve öğrenimi, ilgi odağı olmaktan hiç çıkmazken, geçen bunca zaman içerisinde çeşitli yöntemler geliştirilmiş, bilginin algılanması ve kalıcılığına yönelik araştırmalar hız kesmeden devam etmiştir. Son yıllarda insan beyni üzerinde yapılan incelemeler ile gün yüzüne çıkan teoriler, dil eğitimini farklı bir boyuta taşımıştır. Bu süreçte kesin çizgilerle ortaya konan olgulardan birisi de *dil edinimi*³² kavramıdır.

Bazı teorisyenler dil öğrenmenin, bir çocuğun sosyal öğrenimi (deneyim, çevresel etkiler yoluyla) ya da biyolojik büyüme ve olgunlaşma evresi sonucu ulaşılan edinim olduğunu düşünmektedir. Bu açıdan öğrenme olgusu edinim kavramına eşdeğer anlamda kullanılabilmiştir.³³ Diğer taraftan öğrenilen ilk dilin anadil, sonrasında öğrenilenlerin ise ikinci dil kategorisinde yer aldığı belirten görüşler de elbette mevcuttur. Ancak ikinci bir dili öğrenmeye çalışanlar için dil edinme yeteneğinin çoğu ya kullanılmış ya da tamamen kapanmıştır.³⁴ Yaratılıştan gelen doğal yetiler sayesinde insanların birkaç sene gibi kısa süre içerisinde anadil edinebilme yeteneği bulunmaktadır. Yaşları, belli oranda ilerlemiş ve anadilini öğrenmiş kimselerle (yetişkin) henüz bu evreye gelmeyenler dil kazanımı açısından değerlendirildiğinde, öğrenme ve edinme kavramları söz konusu

³⁰ Özcan Başkan, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Yöntemler*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 1969, s. 18.

³¹ Mehmet Zeki Aydın, "Arapçayı Nasıl Öğretelim?", *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Der. Mualla Selçuk, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul 2000, s. 53.

³² Noam Chomsky'a göre her birey, beyin içerisinde dil edinme yeteneği sahip olarak doğar. Dillerin tamamının evrensel bir dilbilgisine sahip olduğunu ve dil edinme yeteneğinin küçük yaş evresinde çalışmasıyla dillerin kazanıldığını belirtir. Dil edinimi olgusu çocuklarda oldukça erken yaşta gerçekleşir. 12-18 ay aralığında ortalama 30-50 sözcük, 18-24 ay aralığında 50-100 (6 aylık kısa bir sürede sözcük hazinesi 2 kattan fazla artabilmekte) sözcük ve üç yaşındaki çocuklarda ortalama 1000 kadar sözcük hazinesi bulunabilir. Buradan hareketle bir çocuk yıllık ortalamada 900 sözcük edinebilirken üç yaşına geldiğinde ise bu oran günlük 27 sözcüğe ulaşabilecektir. Sonuç olarak bu türde dil kazanımları doğuştan gelen yetiler sayesinde dil edinmenin birer örnekleridir. Bkz. Gonca, Altmışdört, "Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış", *Ege Eğitim Dergisi*, 2013, C. 14, S. 2, s. 52.

³³ Stern, *age*, s. 19.

³⁴ Özcan Başkan, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler*, 1. Baskı, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 1969, s. 40.

olacaktır.³⁵ Zira edinim, kalıtımsal bir yapının ürünü iken öğrenme, bireylerde kalıtımdan bağımsız değişim yaşanmasıdır.³⁶ Bu haliyle dil edinimi ve öğrenimi birbirinden tamamen farklı anlamları yansıtır. Anadiller öğrenilmez, içerisinde bulunulan toplum ve çevre sayesinde edinilir. İnsanlık tarafından hissedilen dil öğrenme sorunu, yalnızca bilinçli bir sürecin eseri olabilir. Edinim ise Richard Schmidt'in deyimiyile tesadüften başka bir şey değildir. Öğrenim, farkındalık içerisinde işlerken, edinim örtük yapıda hayat bulur.³⁷ Kimi dilbilimlerce yapılan “öğrenme çalışmadır”, “yeteneğin %1'lik kısmı doğuştan, diğer %99'u ise ter dökmenin ürünüdür” şeklindeki tanımlamalar³⁸ göz önüne alındığında, dil edinimi ve öğrenimi arasındaki fark daha iyi anlaşılacaktır.

Dil eğitiminde dile getirilen bir diğer bakış açısı ise yetişkin bir kimsenin yurtdışına çıkarak ikinci bir anadili öğrenebileceği yönündedir.³⁹ Ciddi şekilde kabul gören bu görüşün pratikte uygulanabilirliği oldukça güçtür. Öncelikle, böyle bir eylemi gerçekleştirme imkanına sahip insan sayısı oldukça azdır. Yürütölen dil eğitim faaliyetlerinde başarı için gerekli olan şartların sağlanamadığı (eğitim metodu, eğitimci vb. unsurların istenen kalitede olmaması gibi...), ilgili şartların sağlansa bile hedef kitlenin öğrenmeye kararlı olmaması gibi durumlarda tüm bu çabalar başarı için yeterli olmayacaktır. O yüzden hedef dilin (öğrenilmek istenen yabancı/ikinci dil) konuşulduğu ülkeye gitmeye gerek kalmaksızın⁴⁰ dil öğrenmeye kararlı olmak başarı için yeterlidir.⁴¹

Herhangi bir yabancı dil öğrenildiğinde *iki dillilik* durumu yaşanır. Colin Baker, iki dillilik kavramını, *eşzamanlı* ve *ardışık iki dillilik* şeklinde ikiye ayırır ve bunları şu örnekle açıklar: Yeni doğan bir çocuğa ebeveynlerinden birinin A dili diğerinin B dili ile

³⁵ Velid Ahmed el-Annati, “Mufredatu'l-'Arabiyye Dirasat Lisaniyye Tatbikiyye fi-Ta'limih li'n-Natikin bi-Gayrih”, *Sicillu'l-Mu'temeri'l-'Aleml li-Ta'limi'l-Lugati'l-'Arabiyye li-Gayri'n-Natikine biha*, Riyad 2009, s. 497; Altmişdört, “Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış”, s. 52.

³⁶ Kaya, *age*, s. 5.

³⁷ Özge Can, Bakırlı, “İkidillilikte Beyin ve Zeka”, *TÖMER Dil Dergisi*, 2008, S. 140, s.33

³⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, 7. Baskı, Ankara 2005, s. 464.

³⁹ Erkan Akgöz. Yüksel Gürsoy, “Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek Ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği”, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2014, C. 2, S. 1, s. 24; Suna Akalın. Buğra Zengin, “Türkiye’de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2007, C. 3, S. 1, s. 191.

⁴⁰ Elbette öğrenilen hedef dilin anadil olarak konuşulduğu yerler bazı açılardan benzersiz fırsatlar sunmaktadır. En basitinden, konuşma becerisinin ileri seviyelere ulaşması bu yola başvurmadan oldukça zor bir ihtimaldir. Yurtdışında yaşama imkanı hemen herkesin gerçekleştirebileceği basitlikte bir eylem olmamasından ötürü, mevcut imkanlarımıza yönelik çözüm önerileri daha yerinde olacaktır.

⁴¹ Ahmet, Bostancı, “Ürdün Üniversitelerinde Yabancılara Arapça Öğretimi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, C. 5, S. 8, s. 98.

iletişim kurma çabası, aynı anda (resmi olmayan şekilde) inşa edilen *eşzamanlı iki dillilik*; ilk dilin öğrenilmesinden sonra resmî öğrenme yoluyla ikinci bir dili öğrenme eyleminin ise *ardışık iki dillilik* meydana getirecektir. Eşzamanlı dil öğrenimi, küçük yaştaki çocuklarla sınırlıyken ardışık iki dillilik ise çeşitli yollarla (özel dil kursları, okullar vs.), hem yetişkinler hem de anadilini öğrenmiş çocuklar için söz konusu olabilmektedir⁴². Ülke çoğunluğunun içerisinde bulunduğu durumu göz önüne aldığımızda ardışık ikinci dil öğrenmeye daha uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple, sonradan öğrenilen diller, tesadüfi ve plansız bir dil ediniminden ziyade bilinçli ve zahmetli süreçlerin ürünleri olacaktır.

Sonuç olarak dil öğrenme ve edinimi birbirinden tamamı ile farklı durumlardır. Kavramların doğru olgulara işaret etmesi, eğitimde yaşanan sorunların doğru şekilde teşhis edilip gerçek çözümlerin bulunmasında en temel şarttır. Bu yüzden dil eğitim yöntemleri ve Arapça eğitiminin tarihçesine değinilecektir.

1.1.1. Dil Eğitim Yöntemleri

İlk olarak dil eğitim tarihinin üzerine kurulduğu, olası başarısızlıklarda tartışma konusu olan yöntemler ve tekniklere değinmek yerinde olacaktır. *Yöntem*, en genel anlamıyla dil öğrenenlerin ulaşmayı istedikleri hedeflere varması ya da eğitim içeriğinin hedef kitle tarafından içselleştirilmesine yardımcı olmak üzere, seçili işlemleri ifade eden bir kavramdır. *Teknik* ise belirlenmiş olan eğitim yönteminin uygulamaya konulma biçim veya biçimleridir.⁴³ Diğer bir ifade ile belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek üzere, işlenecek konu, teknik, araç-gereç ve kaynakların bir bütünlük içerisinde düzenlenerek uygulamaya sunulmasında izlenen öğretme yollarına denir.⁴⁴ Kısa ifadeyle yöntem, hedeflere ulaşmada öğretim-öğrenim sürecini dizayn etme, planlama gibi anlamlara gelirken teknik, bu şekilde planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yolları temsil eder.⁴⁵ Dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden bazıları ve temel özellikleri şu şekildedir;

⁴² Bakırlı, *agm*, s. 34

⁴³ Kaya, *age*, s. 20.

⁴⁴ Aydın, “Arapçayı Nasıl Öğretelim?”, 2000, s. 55.

⁴⁵ Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, 9. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2014, s. 63.

a. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (طريقة الترجمة والنحو) ve Genel Özellikleri

Ulaşılan bilgilere göre insanlık tarihinde sistematik ilk dil eğitimi çalışmaları Latince merkezli başlamış ve belli başlı teknikler geliştirilmiştir. XVIII. Yüzyıla gelindiğinde ise modern olarak kabul edilen diller “Avrupa Okul Müfredatı” çatısında birleştirilmiş ve bu dillerin öğretilmesine Latince eğitiminde kullanılan temel uygulamalar yansıtılmıştır.⁴⁶ Uygulanan ilk yöntem -çağlar boyu kullanıldığına dair pek çok kanıt bulunan- daha çok ezber ve çeviri üzerine kurulu olan Dilbilgisi-Çeviri yöntemidir. Çeviri yöntemi, günümüzden yaklaşık iki bin yıl öncesinde, Latinlerin Yunancayı belirli metin, gramer kitapları ve sözlük yardımları ile öğrenmesinde de görülebilir.⁴⁷ Arapçanın öğretilmesi noktasında özellikle Osmanlı dönemi eğitim faaliyetlerinde dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem uygulanırken belli başlı kitapların ezberletilerek Arapça eğitiminin verildiği aktarılır. Günümüz dil eğitim anlayışında başarısızlık gerekçesi olarak görülen bu yöntem pek çok uzman kişi tarafından eleştirilmiştir ve eleştirilmektedir.⁴⁸ Bu yöntemin sahip olduğu belli bazı temel özellikler ve değerlendirmeler şu şekildedir:

- Bu yöntemin en iyi şekilde sistematikleştiği eser *Praktische Frunzösische Grammatik* adıyla Meidinger’e (ö.1783) aittir. XVIII. yüzyılın sonlarına doğru oldukça popüler hale gelen bu yöntem, genel ifadeyle dilbilgisi kurallarının düzenli şekilde anadile tercümesi,⁴⁹ metinlerdeki gramer kalıplarının öğretilmesi mantığı üzerine kuruludur.

- Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde dilbilgisi eğitimi öncelenir. Dilbilgisi anlatımları ise daha çok metinlerin çözümlenmesi esnasında gerçekleşir.⁵⁰ Diğer bir ifadeyle Ortaçağ döneminde Yunanca ve Latince, Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminde yaygın olarak kullanılan bu yöntem, ayrıntılı dilbilgisi kurallarının analiz edilmesi yanında metin çevirileri ve yazı alıştırmalarına da imkan tanımaktadır.⁵¹

- Dilbilgisi kurallarına ek olarak karşılaştırmalı cümle örneklerine yer verilen bu eğitim sisteminde, tümdengelim yolu ile kelime ezberi de ayrıca önemsenmiştir. Dilin

⁴⁶ Jack C. Richard, Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge University Press, 15. Baskı, New York 1999, s. 1-2.

⁴⁷ Sebüktekin, *agm*, s. 241.

⁴⁸ Bkz. Ömer Demircan, *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1988, s. 28-29, 59-62.

⁴⁹ Stern, *age*, s. 453.

⁵⁰ Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu*, s. 36.

⁵¹ Candemir Doğan, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim: Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, s. 73.

kendisi yerine dil bilgisi üzerine durulurken eğitim sonunda genellikle yapay ve kullanımı yaygın olmayan cümlelerin tercümesi ile yetinilmiştir.⁵²

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin değerlendirilmesi

- Okuma ve yazma becerileri gelişirken dinleme ve konuşma becerileri eksik kalır.
- Bu yöntem, ana dil ve hedef dilin gramer kurallarının ayrıntılı analizini gerektirir. Öğrenci, anadilin dilbilgisi kurallarına hakim değilse, hedef dili öğrenmede zorlanır.
- Telaffuza önem vermediğinden, sözlü iletişim sağlamada yetersiz kalır.
- Öğretmen odaklı olduğu için öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla bağdaşmaz.
- Sözcük dağarcığı kullanılan cümle ve metinler sınırlı olduğu için öğrencinin söz varlığı fazla gelişmez.

b. Direkt Yöntemi (الطريقة المباشرة) ve Genel Özellikleri

1950'li yıllara gelindiğinde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı gösterilen tepki *Direkt* isimli yeni bir yöntemin doğmasına sebep olmuştur. Bu yöntemin temel özellikleri ve değerlendirmesi şu şekildedir:

- Dilbilgisi bir araçtır, amaç değildir. Detaylara girilmez.
- Eğitimcinin, hedef dili akıcı şekilde konuşma gereklidir.
- İşitsel-Görsel araçlar yaygın olarak kullanılır.
- Dil Öğretiminde dört temel dil beceriyi ortaya koymuştur.⁵³
- Bu yöntemde öğrenilen dil ve yaşanan hayatın realitesi arasında doğrudan bir bağ kurulur. Öğrenilen dilin mantığı ile düşünülür ve iletişim becerilerinden hedef kitleye uygun olanın öğretimi hedeflenir. Temel dil becerileri doğal sırasıyla öğrenilirken aktif konumdaki kimse daima hedef kitledir.⁵⁴
- Diğer bir adı “düzvarım” olan bu yöntemde en önemli nokta, öğrenilen dilin kullanılması olduğundan, eğitim esnasında yaşanabilecek tercüme eylemleri ve anadilde konuşma girişimlerine karşı çıkılır. Böylece dersin aktif konumunda

⁵² Doğan, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim*, s. 73.

⁵³ age, s. 83-85.

⁵⁴ Hülya Temizöz, *Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının, Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya 2008, s. 20-28.

öğrenci, merkezindeyse eğitimci yer alır.⁵⁵

- Bu yöntemin bir diğer dayanağı, dil öğrenmenin pasif şekilde ve doğal sıralamayla gerçekleşeceği yönündedir. Buna göre dilin öğrenilmesi dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde doğal sıranın takibiyle mümkün olabilir.⁵⁶ İyimsen bir düşünceye sahip bu yöntem, yabancı dil öğrenmenin ana dil öğrenmeyle aynı mantık dahilinde gerçekleştiğini öne sürer.⁵⁷

Direkt Yönteminin Değerlendirilmesi

- Dört temel dil becerisine önem verdiği için dil becerilerini her yönüyle geliştirir.
- Bu yöntem, yabancı dil öğrenmenin, anadili öğrenmeyle aynı biçimde gerçekleştirdiğini savunur. Ancak anadili öğrenme şartlarını sınıfta gerçekleştirmek mümkün değildir. Ayrıca yabancı dil öğrenme ve anadil edinme birbirinden tamamen farklıdır.
- Öğretmen merkezli olduğu için yöntemin başarısı öğretmenin yeteneğine ve dili kullanma becerisine bağlıdır.
- Yabancı dili anadili gibi konuşan bir öğretici bulmak her zaman mümkün değildir.
- Gramer kurallarına fazla önem verilmediği için öğrenci bir yönden eksik kalır.

c. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (طريقة السمع و المشاهدة) ve Genel Özellikleri

Yukarıda ele alınan yöntemler akabinde, Amerikan askerlerinin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarının karşılaması için *Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi* ortaya çıkmıştır. Bu yöntemin temel özellikleri aşağıdaki şekildedir:

- Bu yöntem Ordu Yöntemi, Duyup-Konuşma Yöntemi, Konuşma Yöntemi, Dilsel Yöntem gibi isimler de verilmiştir.⁵⁸
- Sözel becerilere yoğunlaşmasından ötürü, öncelikle dinleme becerisinin (anlamsal başarıyı yakalayarak) gelişimi hedeflenir. Dinlemenin yanında konuşma becerisinde de en üst seviyelerde başarılar ulaşmak amaçlanır. Bu yöntem, sonraları her yaşta kimseye hitap edememesi, mekanik ilerleme durumu, temel becerilerden okuma ve yazmayı ihmal etmesi gibi sebeplerden ötürü

⁵⁵ Mehmet Hengirmen, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Engin Yay., Ankara, 1993, s. 20-21; Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Usem Yay., 2. Baskı, Ankara 1990, s. 23-33.

⁵⁶ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler*, s. 33-36.

⁵⁷ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu*, s. 39.

⁵⁸ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler*, s. 41-42.

eleştirilmiştir.⁵⁹

d. Seçmeli Yöntem (الطريقة الانتقائية) ve Genel Özellikleri

1960'lı yıllar, okuma eyleminin anlam oluşturma süreci olduğuna vurgu yapılan bir dönem olmuştur. Bu anlayışın benimsenmesi ile araştırmacılar, psikodilbilimsel bir modele doğru yönelmişlerdir. Seksen ve doksanlı yıllara gelindiğinde ise okumaya tam anlamıyla odaklanılmış, okuma süreci bilişsel süreç bağlamında beceri ve bilgi alanlarıyla betimlenmiştir. Akşit Göktürk'ün şu sözleri okuma eyleminin düşünülen aksine pasif bir süreçten ziyade anlam oluşturma özelliğine sahip, aktif bir yapısının varlığını özetler niteliktedir; “Edilgin bir iş değil metinle karşılıklı bir söyleşmedir; kuru bir canlandırma değil, yeni bir yaratıdır”.⁶⁰ İlerleyen vakitlerde yabancı dil eğitiminde uygulanacak herhangi bir yöntemden ziyade mevcut tüm yöntemlerin eklektik yapıda birleştirilmesi görüşüne sahip *Seçmeli Yöntem* ortaya çıkmıştır. Seçmeli Yöntem, bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Öğretici, her yöntemin uygun yönlerini, yeri geldikçe öğrencinin ihtiyacına, yaşına ve eğitim düzeyine göre kullanır. Bu yaklaşımın temel özellikleri ise şu şekildedir:

- Temel beceri eğitiminin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bir arada verilerek geliştirilmesi fikri savunulmuştur.⁶¹
- Yabancı dil öğretiminin anlamlı ve gerçek hattaki konuşmalara yönelik olması esastır.
- Yüksek sesle okumaların okuduğunu anlama ve düzgün konuşmaya fayda sağlamadığı gerekçesiyle sesli okumayı faydasız kabul eder.⁶²

Bir kısmı yukarıda ele alınan yöntemler dışında, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nün kabul ettiği dil eğitim yöntemleri aşağıdaki şekildedir:⁶³

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)

⁵⁹ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler*, s. 38-41.

⁶⁰ Akşit Göktürk, *Okuma Uğraşı*, Yapı Kredi Yay., 4. Baskı, İstanbul 1997, s. 75.

⁶¹ Muhammet Raşit Memiş. Mehmet Dursun Erdem, “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages: Literature and History of Turkish or Turkic*, 2013, C. 8, S. 9, s. 307-308.

⁶² Doğan, *Yabancı Dil Olarak Arapça*, s. 22-23.

⁶³ Memiş ve Erdem, *agm*, s. 299.

- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

1.1.2. Arapça Eğitiminin Tarihçesi

İslam geleneğinde Arapçanın öğrenilmesi ciddi derece önem arz eder. Geçmişte Arapça bilmenin gerekliliği konusunda aşırıya kaçanlar dahi olmuştur.⁶⁴ Arapçanın öğrenilmesi adına ilk bilgiler Hz. Muhammed'e dayandırılır.⁶⁵ Bunun dışında en somut bilgilerden bir tanesi Hz. Ömer için aktarılır. Onun halifeliği döneminde yürütülen Azerbaycan seferine yönelik gönderilmiş talimatlar; dönemin Basra valisi ve kadısı olan Ebû Mûsâ el-Eş'ârîye gönderilen yazılarda Arapçanın öğrenilmesi açıkça telkin edilmiştir.⁶⁶

Arapça, coğrafiği, dini, siyasi vb. pekçok sebepten dolayı Arap olmayanlar için büyük bir önem arz etmiştir. Türk tarihinde bunun ilk girişimlerinin 'Ali b. Mes'ûd b. Maḥmûd el-Fergānî tarafından yapıldığı görülmektedir. Fergānî, yazmış olduğu eserlerle Arapçanın daha kolay öğrenilmesi amacıyla, kendisinden önceki dilbilimcilerden farklı bir bakış açısı sergileyebilmiştir.⁶⁷ Aslen Farsi olan Abdulkâhir Curcānî de Arap dilinin

⁶⁴ Ahmed b. 'Abdulḥalîm b. 'Abdusselâm İbn Teymiyye, *İktidâu's-Şirâti'l-Mustekîm li-Muḥâlefeti Eşhâbi'l-Cahîm*, thk. Nâsır 'Abdulkerîm el-'Akl, Mektebetu'r-Ruşdi'r-Riyâd, Yyy., Ty, I/469.

⁶⁵ el-Ḥâkim en-Neşâbûrî, *el-Mustedrek 'Ale's-Sahîḥayni*, thk. Mustafa 'Abdulkadîr 'Atâ, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut 1990, II/477.

⁶⁶ Ebû Bekr Muhammed b. El-Hasan ez-Zübeydî, *Tabakâtu'n-Nahviyyîn ve'l-Lugaviyyîn*, Thk. Muhammed ebû'l-Fadl İbrâhîm, Dâru'l-Me'ârif, 2. Baskı, s. 12; İbn Teymiyye, age, I/470.

⁶⁷ 'Ali b. Mes'ûd b. Maḥmûd el-Fergānî, *el-Muṣtevfâ fi'n-Nahv*, thk. Muhammed Bedevî el-Mahtûn. Kâhire: Dâru's-Sekâfeti'l-'Arabiyye, 1987.

başkaları tarafından daha rahat öğrenilmesi amacıyla nahiv ilmini kolaylaştırma çabası sergilemiştir.⁶⁸

Türk eğitim tarihine bakıldığında, eğitim faaliyetlerinin cami ve mescitlerde sistematik olmayan tarzda, adına “meclis tipi” denen şekilde sürdürüldüğü belirtilir.⁶⁹ XI. yüzyıl, geleneksel eğitim yeri olan cami ile yatılı kalma fonksiyonunun birleşimi olan “medrese” tipi eğitime sistematik şekilde geçildiği bir dönemdir.⁷⁰ Özellikle Osmanlı dönemi medreseleri, eğitim ve toplum hayatında etkin bir rol üstlenen yapılardır. Yürütülen çeşitli eğitim faaliyetleri yanında Arapçanın en önemli ilimlerden birisi olarak kabul gördüğü bu kurumlar, XVI. yüzyıldan itibaren işlevselliğini yitirmiştir. Eğitim kalitesi açısından sürekli gerilemeler yaşanmış ve mevcut yapısı korunamamıştır.⁷¹ Nitekim Saffet Paşa (1883) tarafından dönemin devlet lideri Sultan II. Abdülhamid’e sunulan raporda (1880), medrese eğitimindeki kalitenin ne denli düştüğü, bu durumdan ilk etkilenen şeyin Arapça eğitimi olduğu açıkça belirtilir. Bu raporun ilgili bölümü aşağıdaki şekildedir;

“İkiyüz seneden beri konulmuş bir program dahilinde İstanbul ve taşrada bulunan medreselerde talebeler öğrenim görmektedirler. Asıl amaç olan Arapçanın tahsili olduğundan, bunun pek layıkıyla öğrenildiği savunulamaz. Medreseden mezun birçok kişinin Arapçayı layıkıyla bilmedikleri, yazma ve konuşmada zaafı müşahede edilmektedir. Ayrıca uzun yıllar tahsil eden gençlerin elde ettikleri bilgiler dahi sınırlıdır. Elde ettikleri bilgilerden ne kendileri ne de devlet gereğince yararlanamamaktadır. Bu durumlar medrese öğrencilerinin Arapçanın yeterince öğretilmediğini gösterdiğinden, bunun değiştirilmesi gerekmektedir.”⁷²

⁶⁸ ‘Abdulkâhir el-Cürçânî, *Kitābu Delā’ili’l-İ’cāz fî-’Ilmi’l-Me’ānî*, Thk. Bedrâvî Zehrân, Dâru’l-Me’ârif, 3. Baskı, Kahire 1996, s. 4.

⁶⁹ Memiş ve Erdem, *agm*, s. 335.

⁷⁰ Kees Versteegh, “Arap Dili Öğretiminin Tarihçesi”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Çev. Muhammet Günaydın, 2007, S. 16, s. 335.

⁷¹ M. Şevki, Aydın, “Medreselerin Gerileyiş Sebepleri Üzerine”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1987, S. 4, s. 321-336.

⁷² Atilla, Çetin, “Medreselerin Islahına Dair Safvet Paşa’nın Düşünceleri ve Bir Arızası”, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 1994, S. 95, s. 16-18.

Saffet Paşa, Osmanlının içinde bulunduğu eğitsel çıkmazları tespit etmekle beraber sorunun çözümü adına iki yol sunmuştur. Bunlardan ilki, hali hazırda verilen medrese eğitimi sonunda içerisinde Arapçanın da yer aldığı bazı derslerin (Matematik, Cebir, Fizik, Astronomi Coğrafya, Hukuk, Türkçe) ayrıca okutulması yönünde olmuştur. İkinci öneride ise mevcut olarak okutulan derslerin tamamen ortadan kaldırılarak içerisinde Arapça da dahil diğer (yukarıda saydığımız) derslerin bulunduğu yeni bir ders müfredatının oluşturulması yönündedir.⁷³

Osmanlının son zamanlarında aktarılan bu aksaklıkların giderilmesi için sarf edilen gayretler ders isimlerini veya yükünü değiştirmekten öteye geçememiştir.⁷⁴ Gereksizce okutulan ders kitapları eğitimde zaman kaybının yaşanmasına sebep olmuştur. Arapça eğitimi gerek yazılı eserlerin anlaşılmasında gerekse konuşma ve yazma becerilerinin uygulanmasında istenen başarıları sağlayamamıştır.⁷⁵ Bu duruma ısrarla dikkat çeken bir diğer kimse de Hüseyin Atay'dır. Atay, medreselerde Arapça eğitimi altında belli başlı kitapların baştan sona ezberletildiğini, uygulama olarak gramer kitabı içindeki örnekler ve birkaç basit fıkıh kitabı ile yetinildiğini ve böylece dilin araç olma görevini bir türlü üstlenemediğini dile getirir.⁷⁶

Türkiye Cumhuriyeti dahilinde Arap dili eğitimi, örgün eğitim olarak; İlahiyat Fakülteleri, Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümleri, Eğitim Fakültelerinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde; Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde: İmam-Hatip Liselerinde; yaygın eğitim olarak Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmet İçi Eğitim Merkezlerinde; Halk Eğitim Merkezlerinde, özel dersanelerde, vakıf ve derneklerde yürütölmektedir. Ayrıca ortaokul ve yaygın eğitim, İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dillerin yanında Arapçanın da yabancı dil olarak okutulması için geçmişte bazı girişimlerde bulunulmuştur.⁷⁷ Günümüze geldiğimizde ise ortaokul ve yaygın eğitim müfredatında Arap dili, seçmeli ve zorunlu ders olarak yerini alabilmiştir.

⁷³ Çetin, *agm*, s. 16-18.

⁷⁴ Geniş bilgi için bkz. Zeki Salih Zengin, *II. Meşruvette Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara 2002, s. 38-53.

⁷⁵ Zeki Salih Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*, Karahan Kitabevi, Adana 2009, s. 31.

⁷⁶ Hüseyin, Atay, "Medreselerin Gerilemesi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1981, C. 24. S. 1, s. 54.

⁷⁷ Ayşegül Semerci, *İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler-Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği-*, (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2012, s. 2.

Geçmişten bugüne, Arapça öğrenmeye verilen önem canlılığını korurken istenen başarının yeterli düzeyde yakalanamıyor olması ise madalyonun diğer bir yüzünü temsil eder.⁷⁸ Dil eğitiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin başarısızlıktaki payı inkar edilemez bir gerçektir. Ancak yöntemlerde tek düze bir tercihte bulunmak yerine eklettik olarak dilin öğreniliş amacına uygun hareket edilmesi en sağlıklı sonuçları doğuracaktır.⁷⁹

1.2. ÖZEL AMAÇLI DİL EĞİTİMİ

Dil eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri aktardıktan sonra çalışmamızın temel konularından birisi olan Özel Amaçlı Dil Eğitimi konusuna geçilecektir. Söz konusu bu eğitim perspektifi, uygulanması notasında pek çok unsura sahiptir. Eğitim sisteminin örgün ve yaygın boyutuna uygulanması oldukça mümkündür. Bu yüzden sırasıyla, ÖADE'nin tanımı, önemi, özellikleri, tarihsel gelişimi ve çeşitleri gibi konular işlenecektir.

1.2.1. ÖADE'nin Tanımı

Sistematik olarak Avrupa'da ortaya çıkmasından ötürü bu konu "Özel Amaçlı İngilizce" adıyla temel kaynaklarda yer alır. Bu eğitim anlayışının ne anlam ifade ettiği hakkında pek çok tanımlama vardır. Zira kimileri, onun aidiyetini akademik saiklere dayandırırken kimileri ise akademik ve meslekî amaçlara işaret edebilmektedir.⁸⁰ Bunun dışında dilbilimciler tarafından ortaya konan bazı tanımlamalar da elbette mevcuttur. Bunlardan genel olan bir tanıma göre ÖADE, hedef kitle ihtiyaçlarının tespit edilerek, dil öğretim ve öğrenimi merkezinde bu ihtiyaçların yer aldığı, uygulanan program, içerik ve metodun öğrenenlere göre şekillendiği bir dil eğitimi yaklaşımıdır. Temelde öğrencinin yabancı dili niçin öğrenmek istediği sorusuna yoğunlaşarak⁸¹ içerik ve yöntemin bu doğrultuda şekillenmesi amaçlanmaktadır.⁸² Diğer bir tanıma göre ÖADE, hedef dilin yapısal özelliklerini öğrenmeye güç yetirebilmek ya da bir disiplin, meslek veya iş

⁷⁸ Recai Doğan, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, Bizim Büro Basımevi Ankara 1999, s. 131-132.

⁷⁹ Nazan Ertürk, *Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından 'İmam Hatip Liseleri Yeni Programa Uygun Arapça' Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004, s. 8.

⁸⁰ Hasan, Bilokcuoğlu, "English For Specific Purposes: A Paper on the Special Area of English of the Non-Specialist ESP English Instructor", *EUL Journal of Social Sciences*, 2012, Vol. 3, Issue. 1, p. 79.

⁸¹ Hutchinson ve Waters, *age*. s. 19.

⁸² *Age*, s. 6

kurumunda ihtiyaç duyulan dil yeterliliğine ulaşma adına sarf edilen çabalar bütünüdür.”⁸³

ÖADE için yapılan tanımlamalardan bazıları sırası ile şu şekildedir: ÖADE, hedef kitlenin ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda alan dilinin kullanmasıdır.⁸⁴ Belirli amaçlı dil olarak da tanımlanabilen ÖADE, bilim, meslek, teknik gibi belli bazı sözel anlatım alanlarına hitaben yapısal, sözcükbilimsel ve işlevsel dil özelliklerinin oluşturulduğu iletişim aracıdır.⁸⁵ ÖADE, ortak hedeflere sahip bir gruba belirli alan ya da meslekle ilgili ihtiyaç duyacağı yabancı dil beceri ve bilgilerinin öğretilmesidir.”⁸⁶ ÖADE, kişilerin kendi ilgi/ihtisas alanlarında gerekli olan dil eğitimini kısa sürede elde etmeyi amaçlamasıdır.⁸⁷ ÖADE, belirli bir uzmanlık alanı ile özdeşleşmeyip hedef kitle ihtiyaçlarının temel alındığı, her alana uygulanabilen bir dil öğrenme yaklaşımıdır.⁸⁸

Hutchinson ve Waters, bu eğitim anlayışında ilk sistematik düşünce sahibi olan dilbilimcilerdendir. Onlara göre ÖADE olgusunu ne olduğundan ziyade ne olmadığından hareketle anlaşılabilir. Buna göre, ÖADE aşağıdaki şekilde tanımlanabilir;

1. ÖADE, o dilin özel türlerini öğretmek anlamına gelmemektedir. Dilin özel bir amaç için kullanılması, diğer yapılardan değişik türde özel bir biçimi olduğu anlamına gelmez. Yalnızca tipik manada adlandırılacak özellikler ile dil öğrenme hedeflerine uygun kullanım farklılıkları mevcuttur. Bu farklılıklar, dilin ana hatlarından uzaklaşılması demek değildir.

2. ÖADE, yalnızca söz konusu olduğu alanla ilgilenen kimselerin anladığı bir dil değildir. Yalnızca (söz konusu alandaki) bilimsel kelime haznesi ve gerekli dilbilgisi

⁸³ Helen Basturkmen, *Ideas and Options in English for Specific Purposes: ESL & Applied Linguistics Professional Series*, Lawrecne Erlbaum Associates, London, 2006, s. 6.

⁸⁴ Brian, Paltridge, Sue Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, 1. Baskı, Oxford, 2013, s. 2.

⁸⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Ömer Demircan, *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri Dil Bilimleri, Öğrenme ve Öğretme Yolları, Yabancı-Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşımlar ve Yöntemler*, Der Yay., İstanbul 2005, s. 261-279.

⁸⁶ Elif, İlhan. Yücel Kayabaşı, “Yükseköğretim Düzeyindeki Özel Amaçlı İngilizce Derslerinde İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014, C. 12, S. 1, s. 38.

⁸⁷ ‘Abdullāh, Rahā ez-Zennātī, Ta‘līmu'l-Luġati'- ‘Arabiyye li'n-Nāṭiqīne bi-Ġayrihē li-'Egrādin Ḥāssatin”, Kaynak:

<http://arabic2world.com/article/4/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86%20%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1%D9%87%D8%A7%20%D9%84%D8%A3%D8%BA%D8%B1%D8%A7%D8%B6%20%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9>, (Erişim Tarihi: 17.10.2016).

⁸⁸ Akın, *agt*, s. 19.

kurallarının (örneğin otel personeli için otelde kullanılacak kelimelerin ve bunun için yeterli olacak dilbilgisinin öğretiminde olduğu gibi) öğretilmesi ile sınırlı tutulamaz. Farklı amaçlar arasında dil eğitimi adına bağlaşıklık bir ilişki mevcuttur.⁸⁹

3. ÖADE, etkin-yeterli öğrenim amacı gütmesi yönüyle diğer dil öğrenme biçimlerinden farklı sayılmaz. Genel ve Özel Amaçlı Dil, içerik olarak farklı olsa da takip edilen süreçler yönünden ortak noktada birleşirler.⁹⁰

Değilleme üzerine kurulu bu tanımsal sorgulamadan başka Hutchunson ve Waters tarafından kısa, genel kapsamlı, metot ve içerik perspektifli bir tanım ise şu şekilde yapılmıştır: ÖADE, metot ve içerik açısından hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyacına göre oluşturulan eğitim yaklaşımıdır.⁹¹

Dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde uygulanan bu eğitim anlayışının genel anlamda nasıl uygulanabileceğini Hutchinson ve Waters şu şekilde aktarmıştır;⁹²

⁸⁹ Burada İngilizce Öğretim Ağacı'na bir atıf yapılmaktadır. Bu konu tezimizin ilerleyen kısımlarında işlenecektir.

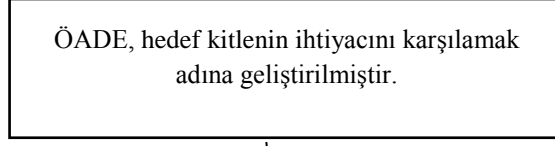
⁹⁰ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 18.

⁹¹ *Age*, s.19.

⁹² *Age*, s. 3.

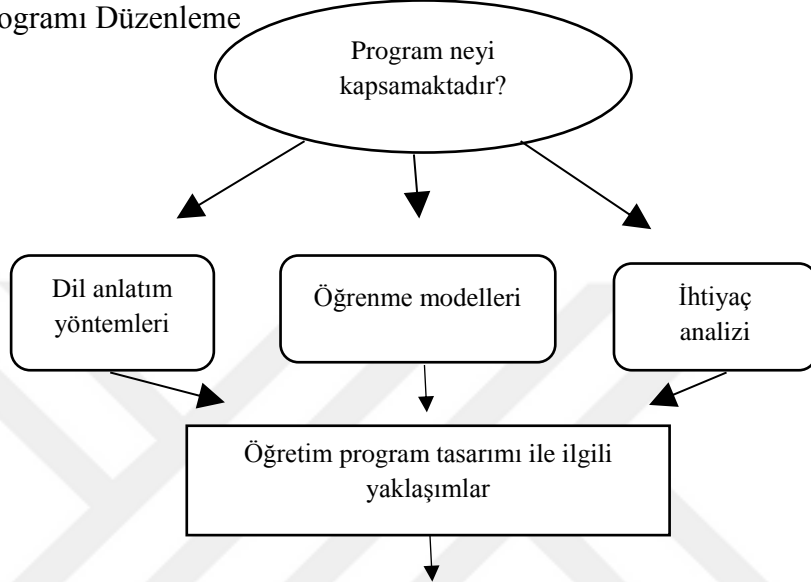
Birinci Bölüm:

Ö.A.D.E. nedir?



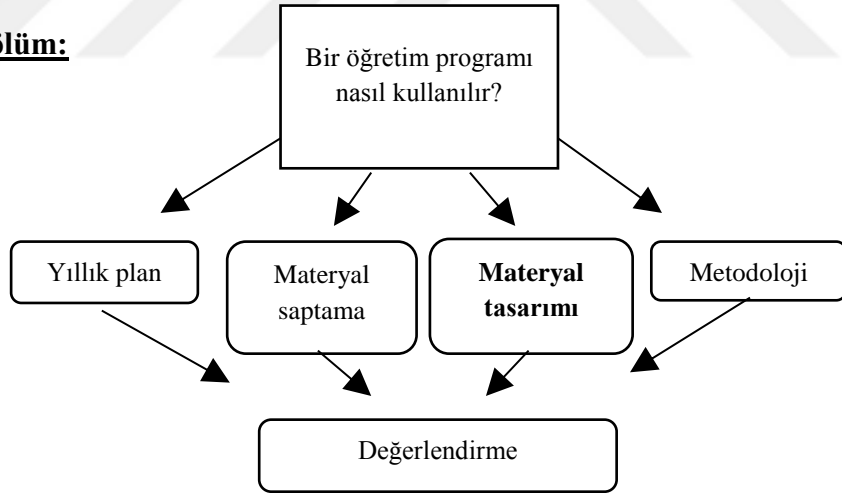
İkinci Bölüm:

Öğretim Programı Düzenleme



Üçüncü Bölüm:

Uygulama



Dördüncü Bölüm:

Eğitimci



Tablo 1.2.

Yukarıdaki şema, ÖADE için ders/program tasarımında izlenecek dört aşamalı süreci yansıtmaktadır. Birinci aşamada ÖADE'nin bizler için ne ifade ettiği konusu işlenmektedir. İkinci aşamada ise hedef kitlenin ihtiyaç analizi yapılır. Ardından öğrenme modelleri ve hedef dilin anlatım yöntemlerine geçilir. Uygulama aşaması olan üçüncü bölüme geldiğimizde ise dil eğitimindeki yıllık planlamalar ve eğitim metodolojisi belirlenir. Ardından, çalışmamızın en temel konusu olan *materyal tasarlama ve saptama* aşamaları yer almaktadır. Dördüncü ve son bölümde ise eğiticilerin en temel görevleri olan yönlendirme ve kaynak sağlama konuları bulunmaktadır.

Tanımlama ve sınıflandırmaya yön veren bir diğer etken de *izlençe* faktörüdür. İzlençe, hangi konunun hangi sıra ile öğretilceğini belirlerken, öğrencinin öğrenme sürecinde, öğretmenin ise öğretme sürecinde neleri başarması beklendiğinin planlanmasıdır.⁹³ İzlençeler, işlevsel, durumsal, konuya dayalı, yeteneğe dayalı, beceri merkezli, hedef kitle merkezli, öğrenme merkezli ve dilbilgisi merkezli şekilde çeşitlere ayrılabilir.⁹⁴

Öncesinde de belirtildiği üzere, ÖADE'nin en tipik özelliği sınırlılık ve kısıtlılık özelliğine sahip olmasıdır. Bu sınırlılıklar, izlençelere göre değişiklik yaşar. Çalışmamızda ele aldığımız sınırlılık ise beceri ve dil merkezli izlençelere birer örnek niteliğindedir. Beceri Merkezli Özel Amaçlı Dil Eğitimi'nde kısıtlamaya gidilen yapılar, temel dil becerileridir. Bu tür izlençelerde eğitim bazen bir dil becerisi bazen de birden fazla beceri üzerine kuruludur.⁹⁵ Çalışmamızda temel becerilerden sadece okuma becerisini ele alınarak, beceri merkezli bir kısıtlamaya gidilmektedir. Dil merkezli izlençelerdeki kısıtlama ise hedef dilin söz konusu kullanım alanlarındadır.⁹⁶ *Dil Merkezli*

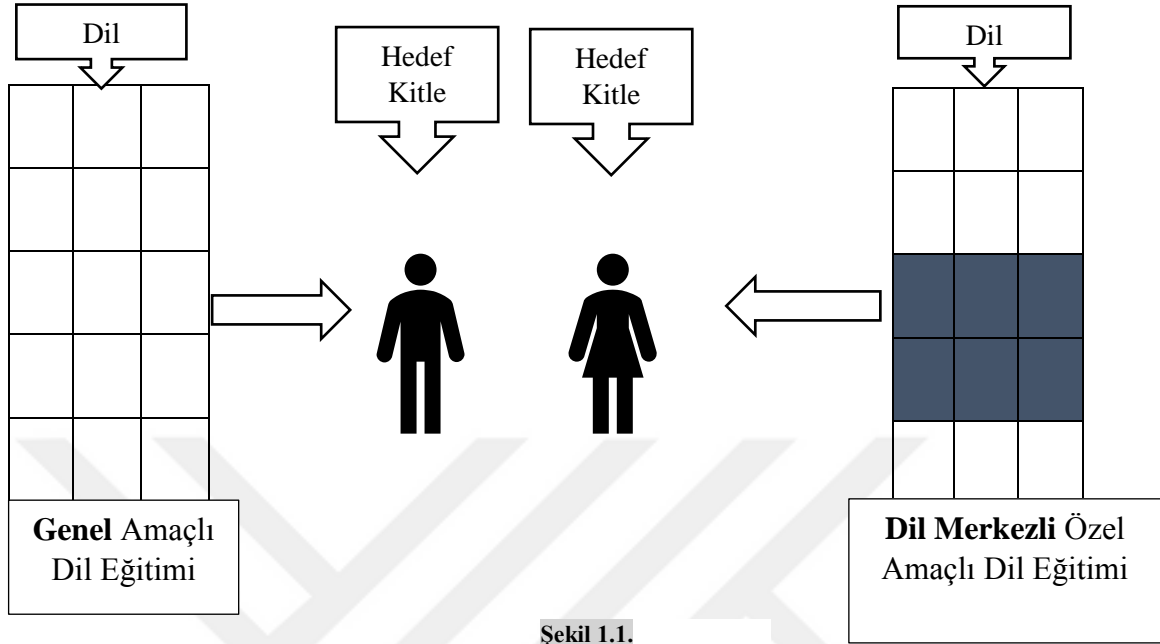
⁹³ Sebahat Burcu, Irmak Akan, *Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde 'Konuşma' Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlençe Önerisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007, s. 34.

⁹⁴ Hutchinson ve Waters, 1990, s.67-81; Gonca Altmışdört, *Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzlençe: Önemi, İçeriği ve Etkinliği*, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, 2015, C. 23 S. 2, s.665.

⁹⁵ İbrahim Polat, *Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından İmam-Hatip Liseleri İçin Arapça Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2003, s. 28.

⁹⁶ Araştırmamızın *Özel Amaçlı Dil Eğitim Çeşitleri* bölümünde *The Tree Of English Language Teaching* ismiyle sistematik olarak bu kullanım alanlarını ele alacağız.

İzlençe en çok bilinen *izlençe* türüdür. Hedef dilin tamamını öğretmek yerine sınırlı bir alanı hedefe alınır. Bu durum şema halinde aşağıdaki şekilde gösterilebilir;⁹⁷



Yukarıdaki şemada herhangi bir dilin genel kapsamlı izlencesi ile dil merkezli izlencesi kıyaslanmıştır. Dil Merkezli İzlencelerde dilin belli kısımlarının öğrenilmesi hedeflenir. Hedef kitlenin dil öğrenmedeki ihtiyaç ve amaçları bilgiye ulaşmak ve kendisini geliştirmek olması durumunda, sosyal bilimler alanına yoğunlaşması gerekecektir. Hedef kitle bir tıpcı olmak istediğinde ise fen bilimleri ve tıp ile alakalı dil eğitim izlencesine yönlendirilmesi elzemdir. Burada sorulması gereken en temel soru hangi izlencenin nerede ve nasıl planlanacağı olmalıdır. Türkiye şartlarında hazırlanacak bir ÖADE programında takip edilecek izlencenin dil ve beceri merkezli olması daha da yerinde olacaktır. Burada örgün ve yaygın eğitime ayrı ayrı görev ve sorumluluklar yüklenmelidir. Dil merkezli izlencenin uygulanacağı en uygun alan örgün eğitim kurumlarıdır. Periyodik açıdan Türk eğitim sisteminde ortaöğretim öğrencileri (bilinen isimleriyle) sayısalcı veya sözelci olarak iki grup programa ayrılmaktadır. Yapılan kategorik farklılığı dil eğitiminde de uygulamamız oldukça yerinde olacaktır. Buna göre, ortaöğretim çağındaki yabancı dil programları, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri şeklinde üç alana ayrılabilir.

⁹⁷ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 67.

Yaygın eğitimde uygulanacak en uygun izlençe ise, beceri ve dil merkezli eklektik bir izlençe olabilir. Buna göre, örgün eğitim dahilinde hedef kitlenin ihtiyaç analizleri yapılmalı, Fen, Sosyal ya da Sağlık Bilimlerinden bir tanesinin merkeze alındığı bir dil eğitim izlençesi takip edilmelidir. Yaygın eğitimde ise bu üç alandan bir tanesinin seçilmesi yanında temel dil becerilerinde de tercihe gidilmelidir. Ayrıca Fen-Sosyal-Sağlık şeklinde üçe ayrılanbu alanların alt dalları belirlenmelidir. Örneğin bir lise öğrencisi, Tarih alanında akademisyen olmak istiyorsa, yabancı dil eğitiminde örgün olarak Sosyal Bilimler alanında eğitim görecektir. Yaygın eğitimde ise Tarih alanında hazırlanan materyaller ve bu alana en çok hizmet eden temel becerilerin eğitimine devam edecektir.

Böyle bir eğitim sisteminde materyallerin tasarımı ciddi bir öneme sahiptir. Hedef kitlenin ilgi alanı ve ulaşmak istediği dil becerisine yönelik materyaller, eğitimden sorumlu devlet kuruluşlarının takibi ve desteği ile koordine edilmelidir. Bu sebeple tez çalışmamızın temel konularından birisi, Arapça yaygın dil eğitiminde okuma becerisi adına kullanılacak materyallerin nasıl tasarlanması gerektiği üzerinedir. Araştırma kapsamındaki bir diğer konu ise eğitimcilerin görevi olan yönlendirme ve kaynak sağlama hakkındadır. Yönlendirme, eğitimciler tarafından verilmesi gereken rehberlik eğitiminin adıdır. Hedef kitlenin yaygın dil eğitiminde kendi başına çalışabilmesinin en sağlıklı yolu alacağı rehberlik eğitimi ile mümkün olabilecektir. Doğru şekilde verilecek rehberlik eğitimi, ÖADE’nde yönlendirme ve kaynak sağlamanın gerçekleşeceği tek yoldur. Bu minval üzere tezimizin son kısmında, hedef kitlenin yaygın eğitimde metin okurken nasıl bir rehberlik eğitimine tabi tutulması gerektiği ile ilgili bazı ilkelere değinilecektir.

Dil öğrenmenin pek çok sebebi bulunduğundan, değişen taleplere uyum sağlayacak eğitsel yaklaşımların gerekliliği açıkça ortadadır.⁹⁸ Bir taraftan belirlenen alana yoğunlaşarak bilgi kazanımı sağlanırken diğer taraftan düşünce ve dil becerileri geliştirilir.⁹⁹ Eğitim yöntem ve teknikleri hedef kitleye göre şekillenerek onların

⁹⁸ Tu’ayme, Rüşdî Ahmed. Maḥmūd Kāmil en-Nāka, *el-Kitābu'l-Esāsī: li-Ta’līmi'l-Luğati'l-'Arabiyye li'n-Nāṭiqīne bi-Luğātin Uḥrā*, 1. Baskı, Mekke 1983, s. 44.

⁹⁹ Gonca, Altmışdört. Ali Işık, “Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında Ders Süreci Nasıl Değerlendirilmelidir?”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, S. 42, s.14.

ihtiyaçları doğrultusunda uygulanacaktır.¹⁰⁰ ÖADE'nin tanımı konusunu burada sonlandırarak, ilişkili bir diğer konu olan tarihsel gelişimine aşağıda geçilecektir.

1.2.2. ÖADE'nin Tarihsel Gelişimi

İhtiyaç odaklı sürdürülen dil eğitiminin ilk girişimlerini belli tümce ve sözcüklerin birden çok dilde karşılığının verildiği kitaplar ile, gezginler tarafından kullandığı görülecektir.¹⁰¹ Bu hali ile Ticari Amaçlı Dil'in derin köklerine ulaşılabilse de bugünkü anlamıyla ÖADE'nin sistematik gelişimi modern dönemdeki bazı faktörlerden kaynaklanmaktadır. Hutchinson ve Waters, sistematik anlamda ÖADE'nin ortaya çıkış sürecini üç başlıkta toplamıştır;¹⁰²

1. Dizayn olunan yeni dünya düzeni ve onun ihtiyaçları: İkinci Dünya Savaşı akabinde dünya çapında ticari-teknolojik gelişmeler ve ABD'nin diğer dünya ülkelerine kıyasla pek çok açıdan önde olması, 1970'lerde yaşanan petrol krizleri ve petrol zengini ülkelere yakınlaşma politikası (petrol zengini ülkelere batıdan akan para ve bilgin göçü) İngilizceye duyulan ihtiyacı bir derece daha artırır. Böylece, hedef kitlenin amacına uygun, maddi imkanlar ve süre açısından farklı kategorilerde eğitim kurslarına ihtiyaç duyulmuştur. Amerika'nın bazı Arap devletlerini işgali ve haliç ülkelerini himayesi, Amerika ve Arap olmayan diğer ülkelerin çeşitli alanlarda (petrol, gazetecilik gibi pek çok alanda) istihdamının sağlanması, Arapçanın öğrenilme oranını artırmıştır.

2. İngilizcede Yaşanan Dilbilimsel Yenilikler: Dilbilgisi ve onun kurallarının izahını yapmanın ötesine geçilerek, farklılaşan hayat şartlarına uyumlu derslerin tasarlanması ihtiyacı doğmuştur.

3. Hedef Kitleye Odaklanma (Öğrencilerin İhtiyaçları): Eğitim sistemlerinin başat rolünde hedef kitlenin yerini sağlamlaştırması ile beraber, hedef kitleyi destekleyen

¹⁰⁰ Tuğba Bayrak, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Öğrencilerinin Gramer Hataları Üzerine Bir İnceleme*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2016, s. 115.

¹⁰¹ Ülkü Diken, *Gereksinim Çözümlemesi Kullanılarak Uygulanan Özel Amaçlı Dil (İngilizce) Öğretimi: S.D.Ü. Eğirdir Meslek Yüksekokulu Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2006, s. 3.

¹⁰² Mariel Bloor, Thomas Bloor, *Language for Specific Purposes: Practice and Theory. CLCS Occasional Paper No. 19.*, Trinity Coll. Centre for Language and Communication Studies, Ireland (Dublin) 1986. s. 4.

yaklaşımlar daha ön planda olmuştur. Bunun yanında eğitim sürelerinin daha etkili ve bir o kadar da hızlı hale gelmesi ÖADE'nin ortaya çıkışını tetiklemiştir.¹⁰³

Ian Tudor'a göre ÖAD'in açık şekilde iletişimsel dil eğitimine etkisi 1960'lı yıllara dayanır. Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşanan toplumsal ve ekonomik değişiklikler, dil doğasının yeniden düşünülüp eğitim sonuçlarının yeniden gözden geçirilmesi zarureti doğurmuştur.¹⁰⁴

Flowerdew ve Peacock'a göre ÖADE dört ana coğrafyada bazı amaç ve özelliklerle faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bunlar sırası ile şu şekilde aktarılabilir:

- İlk olarak İngilizcenin konuşulduğu (Amerika, İngiltere, Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda) ülkelerde gerçekleşmiştir. Zira burada yurt dışından gelip ana dili İngilizce olmayan çok sayıda kitle eğitim hayatını devam ettirmiştir.
- İngilizcenin ikinci bir dil kabul edilip kullanıldığı, üniversite düzeyinde eğitim aracı olarak kabul gördüğü eski sömürge topraklarında (ve daha da önemlisi birleşik devletlerde) faaliyetlerini sürdürmüştür.
- İngilizce ile tarihi bir bağı olmayıp kendisiyle literatür araştırmalarına erişilmek istenen ülkelerde (Batı Avrupa, Japonya, Çin, Latin Amerika, Fransız sömürgesi Afrika ve diğer ülkeler) yürütülmüştür.
- Son olarak, eski Sovyet Bloğu ülkelerinin kendilerini Rusya ve Rusçadan uzak tutarak küresel bazlı ekonomi ve akademi topluluklarında yer alabilme istekleri, İngilizce öğrenme akımına sebep olmuştur.¹⁰⁵

Ron Howard, Avrupa Topluluğu'nun kuruluşu ve Doğu-Batı engellerinin ortadan kaldırılmasının ÖADE için önemli bir dönüm noktası olduğunu belirtir. Buna göre, dünya genelinde akademik ve meslekî amaçlı dil öğrenme hareketliliğini artırmak, global ekonomi pazarını genişletmek amacıyla dil öğrenmek, kaçınılmaz bir durum olmuştur.¹⁰⁶ İngilizcenin uluslararası teknoloji ve ticari para birimlerinin dili haline alması, bazı kitleleri İngilizce öğrenmeye teşvik etmiştir. Buna ek olarak, İngilizce kullanım kurallarını açıklayan geleneksel dilbilim hedefleri, Swales, Selinker, Trimble ve diğer

¹⁰³ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 6-9.

¹⁰⁴ Ian Tudor, "LSP or Language Education?", *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, Multilingual Matters, 1. Baskı, Clevedon 1997, s. 92-93.

¹⁰⁵ Flowerdew ve Peacock, *age*, s. 8.

¹⁰⁶ Ron Howard, Gillian Brown, "Case Studies", *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Multilingual Matters, 1. Baskı, Clevedon 1997, s. 1.

dilbilimcilerin kaleme aldığı eserlerle beraber radikal bir değişime uğramıştır. Bu şekilde “bana neye ihtiyacın olduğunu söyle, sana ihtiyacın olan İngilizceyi vereyim” söylemi Özel Amaçlı İngilizce’nin yol gösterici ilkesi haline gelmiştir.¹⁰⁷

Avrupa dilleri (özellikle İngilizce) bu eğitim perspektifinin gelişmesine en çok katkıda bulunan dillerdendir. Batı dünyası, ana dilleri farklı kitlelere yoğunlaşmış, kendi dillerinin öğretimi için çeşitli yöntemler geliştirmiş ve bu sayede İngilizce (pek çok alanda olduğu gibi) rol model bir dil hüviyetini kazanmıştır. İngilizce açısından bunlar yaşanırken Arap dili için söz konusu durumun sistematik anlamda gerçekleştiğini söylemek pek mümkün değildir.¹⁰⁸ Arapçanın Arap olmayan olarak tabir edilen acem unsurlarla öğrenilmeye başlanması, hiç şüphesiz İslam öncesi döneme dayanmakla beraber, farkındalık oluşturacak şekilde bir seferberliğin İslam dini ile yaşandığını görülmektedir. İslam dini temel kaynaklarının Arapça olması özellikle bu dine mensup toplulukların Arapça öğrenme sebeplerinden en önemli ve etkili olanıdır.¹⁰⁹

ÖADE’nin doğuşunda II. Dünya savaşı sonlarına doğru yaşanan olaylarla beraber Arapça eğitiminin etkisi yandsınamaz. O dönemde Avrupalılar, üçüncü dünya ülkelerinin psikoloji ve düşünce yapılarını anlayabilmek üzere dilbilimciler, sosyologlar ve psikologlar öncülüğünde dilsel araştırma faaliyetlerine girmiştir. Yetmişli yıllara gelindiğinde petrol krizinin yaşanması, batı sermayesi ve mevcut bilgi akışının Arap ülkelerine yönelmesine sebep olmuştur. Böylece Avrupa’nın ihtiyacını giderecek düzeyde Özel Amaçlı Arapça öğrenilme zarureti doğmuştur. Genelde doğu dillerinde özelde ise Arap dilinde bazı hassas ve zayıf olan noktalara dikkat çeken batı dünyası, bu dilin askeri ve ekonomik amaçlı öğrenimini genişletmiştir. Serbest piyasa ekonomisi ve globalleşen dünya standartları ise Arapçanın özel amaçlı öğrenilmesini tetikleyen diğer sebeplerden sayılır.¹¹⁰

Günümüze döndüğümüzde, Özel Amaçlı Arapça Eğitim uygulamasının en canlı örneği İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (1984) bünyesinde uygulanmaya

¹⁰⁷ Hüseyin Tezcan, *To the Institute of Economics and Social Sciences in Partial Fulfilment of the Requirements For the Degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign Language*, (Yüksek Lisans Tezi), İktisadi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1998, s. 10.

¹⁰⁸ Şâlih Maḥcûb et-Tinḳârî, “el-Luġatu'l-‘Arabiyye li-Eġrâdin Ḥâşşa İtticâhât Cedîde ve Teḥaddiyât”, *National Seminar on Arabic Teaching*, 2007, s. 1-2.

¹⁰⁹ Ḥânî İsmâ‘îl Muḥammed, “Cuhûdu'l-‘Ulemâi'l-Ḳudemâ fî Ta‘lîmi'l-Luġati'l-‘Arabiyye li-Ġayri'n-Nâṭikîne bi-hē”, Kaynak: <http://www.alukah.net/publications/competitions/0/37801/>, (Erişim Tarihi: 03.01.2017).

¹¹⁰ et-Tinḳârî, *agm*, s. 2.

çalışılmıştır. Yoğun talepler üzerine üniversite, Arap dili eğitimi adına bir kurs tertiplemiştir. Bu ihtiyaca sahip kişiler Kapalı Çarşı¹¹¹ esnafı olduklarını, alışveriş için gelen Arap turistler ile iletişim kurabilecek kadar Arapça bilgisinin kendilerine yeteceğini eğitimcilerle öncesinde iletirler. Büyük heyecan ve umutlarla geldikleri kursta geleneksel metin çözümlenmeleri ile karşılaşınca neye uğradıklarını şaşırarak amacından sapan bu örgün eğitimle olan ilişkilerini derhal kesmişlerdir.¹¹² Ülkemiz eğitim durumunu özetleyen bu örnek, günümüzden 33 sene öncesinde yaşanmış olsa da bu durumun günümüzde değişmediği kanaatindeyiz. Bu çalışma her ne kadar dil eğitiminde kullanılacak materyallerin ÖAD perspektifiyle hazırlanması hakkında olsa da ülkece yaygın eğitime yönelik rehberlik eksikliği, ciddi boyutlarda hissedilmektedir.¹¹³ Geleneksel şekilde işlenen materyallerin baştan sona işlenmesinin başarı addedilmesi düşüncesinden vaz geçilmesi kaçınılmazdır. Örgün eğitim dışı ortamlarda dil eğitimine bireysel olarak devam edilecek bir nesil yetiştirmek en büyük çözüm önerisidir.

1.2.3. ÖADE'nin Özellikleri

ÖADE'nin özelliklerini, karşıtı bir yapıya sahip Genel Amaçlı Dil perspektifi ile açıklamak yerinde olacaktır. Thomas ve Merial Bloor'un belirttiği üzere, kapsamı açısından dil eğitimi ikiye ayrılır. Bunlar, dilin herhangi bir özel alanını derinlemesine ele alan Özel Amaçlı Dil (Specific-Purposes) ve dili bir bütün olarak ele alan Genel Amaçlı Dil (General-Purposes)'dir.¹¹⁴ Tu'ayme ve en-Nāka da özelde Arap dil eğitim programını iki kısma ayırır. Hedef kitlenin sahip olduğu farklılıklar dikkate alınmaksızın yapılan planlamalar genel kapsamlı bir eğitime örnektir. Özel Amaçlı Arapça (Arabic for Special Purposes) ise hedef kitlenin üstlendiği rol (doktorlar, mühendisler, tüccarlar) ve sahip olduğu ihtiyaçlar bakımından (dinî, siyasî vb.) özel bir yapıya sahiptir.¹¹⁵

Hutchinson ve Waters, özel ve genel dil eğitim arasındaki farkı sorguladıktan sonra şöyle bir sonuca ulaşmıştır;

¹¹¹ İstanbul kentinin merkezinde, Beyazıt semtinin ortasında bulunan dünyanın en büyük ve en eski kapalı çarşılarından birisidir.

¹¹² Doğan, *age*, s. 59.

¹¹³ Cem Volkan, Gökdemir, "Üniversitemizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005, C. 6, S. 2, s. 260; Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu*, s. 32.

¹¹⁴ Aktaran: Basturkmen, *age*, s. 15.

¹¹⁵ Tu'ayme ve en-Nāka, *age*, s. 117.

“Her iki eğitim perspektifinde pratikte çok fark olmasa da teoride çok önemli farklar bulunur. Genel amaçlı yürütülen yabancı dil eğitiminde hedef kitle ihtiyaçlarının belirlenebilir olmadığı öne sürülür. Ancak bu düşünce mesnetsiz bir argümandır. Zira en basit şekliyle, sınıf tekrarı yapmamak için bir dilin (geçici surette) öğrenilmesi bile bir amaçtır. Hedef kitlenin bir ihtiyaca sahip olduğu gibi bunun tanımlanması/keşfedilmesi de doğal olarak mümkündür. Yapılması gereken şey ise farklı amaçlar için dil öğrenen öğrencilere merkezi bir ihtiyaç belirlenmek yerine ihtiyaçlarına hitap eden eğitim planlaması olacaktır.”¹¹⁶

Yapılan araştırmalar, öğrenme faaliyetinde bulunanlardan çoğunun eğitim alma nedenlerinin bilincinde olmadıkları söylemektedir.¹¹⁷ Kimi insanlar aldıkları yabancı dil eğitimini aşılması gerekli bir engel olarak görür. Bu düşüncenin ürünü olabilecek *sınıf tekrarı yapmamak için dil eğitimine devam etme eylemi* başarı getirecek bir amaç niteliğine sahip değildir. Eğitimin temel ilkelerinden bir tanesi olan istendik davranış değişikliği¹¹⁸, yapısı gereği gelip geçici bir eğitim fikrini kabul etmez. Sınıf tekrarı yapmayacak kadar eğitim görme perspektifi günü kurtarmaktan öteye gidemeyecektir.

Dudley, Evans ve John’a göre ÖAD perspektifinde hazırlanmış programda bazı temel özellikler yer almalıdır. İlk olarak hedef kitlenin özgün ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Öğretimi yapılan meslekî/uzmanlık alanının temelini oluşturan yöntem ve buna bağlı etkinlikler kullanılmalıdır. Son olarak öğretilenlerin kelime dağarcığı, dil bilgisi ve çalışma becerileri açısından meslekî/uzmanlık alanına uygun bir dil olması şeklindedir.¹¹⁹

¹¹⁶ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 53; David, Carver, “Some Propositions About ESP”, *The ESP Journal*, 1983, Vol. 2, p. 132.

¹¹⁷ Zoltan Dörnyei, *Motivational Strategies in the Language Classroom: Cambridge Language Teaching Library*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, s. 59.

¹¹⁸ Ezgi Denizel, Güven, “Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler”, *Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı: Pivolka*, 2005, S. 17, s. 6. (Denizel’in ifade ettiği üzere, “İstendik” olgusu edilgen yapıda bir kavram olup istenilen şekilde hareket edilmeyi ifade etmektedir. *İstenilen şekilde hareket edilmesinin* temel noktası ise eğitim içeriğinin *Devletin Bekasına* ters düşmeyecek yapıda olmasıdır. Bu temel şartın sağlanması sonrası eğitim program ve materyallerinin tasarımında birincil söz sahibi olacak kimse hedef kitledir. Uygulamada ise bu duruma çok dikkat edilmemektedir.)

¹¹⁹ Aktaran: İlhan ve Kayabaşı, *agm*, s. 40.

Genel ve Özel Amaçlı Dil Eğitimi özellikleri, karşıtsal olarak Şâlih Maḥcûb et-Tinḳârî'nin belirttiği üzere şu şekildedir;¹²⁰

Genel Amaçlı Öğretim	Özel Amaçlı Öğretim
1-) Yöntemi genel kapsamlı bir karaktere sahiptir. Kurumlar (eğitim) ve kişiler vasıtasıyla çerçevesi belirlenir.	1-) Yöntem karakteristiğinde özgünlük, sınırlılık ve planlama yer alırken, eğitimin yöntem ve tekniği hedef kitlenin ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda oluşturulur.
2-) Hedef kitlenin yaşları ve uzmanlık alanları bakımından ciddi farklılıklar mevcuttur.	2-) Hedef kitlenin yaşları ve uzmanlık alanları açısından uyum söz konusudur.
3-) Dilin farklı yetilerine (temel beceriler) odaklanılabilir.	3-) Eğitim gören kişilerin ihtiyaçları doğrultusundaki yetilerine odaklanılır.
4-) Kapsamı itibariyle dilin bütününe ele aldığı için süreç olarak uzun soluklu bir yapıya sahiptir.	4-) Dilin belirlenen ve hedeflenen kısmı eğitim sürecini daha kısa hale getirir.
5-) Sürdürülen eğitimin zorluk seviyesi yetkili kimseler (eğitim politikasını hazırlayanlar, eğitimciler) tarafından belirlenir.	5-) Takip edilen izlencelerin seviyesi hedef kitlenin amaç ve hedefleri doğrultusunda belirlenir.
6-) Hedef kitle gençler, yetişkinler ve yaşlılardan oluşmaktadır.	6-) Hitap ettiği kitle ekseriyetle yetişkin kapsamındaki kimselerden oluşmaktadır.
7-) Dil öğrenme ihtiyaçlarının geniş kapsamda tutulması ve dört temel dil becerisini içine alabilen genişlikte olması daha fazla çabayı gerektirmektedir.	7-) Pek çok yönden uyum içerisinde bulunan hedef kitleye yönelik eğitim programının tasarımı, daha az çaba gerektirecektir.
8-) Eğitim faaliyeti merkezinde genellikle <i>öğretici</i> bulunur.	8-) Eğitim faaliyetinin merkezinde <i>hedef kitle</i> yer alır.

Tablo 1.3.

Basturkmen, bir benzetme yolu ile iki eğitim kapsamı arasındaki farklılığı dile getirir;

Genel Amaçlı Dil Eğitimi, keşfedilmemiş sulara A noktasından bilinmeyen bir X noktasına yelken açmaya benzer. Oysa Özel Amaçlı Dil Eğitimi, hedef kitleyi varış güzergahı belli bir noktaya

¹²⁰ et-Tinḳârî, *agm*, s. 6-7.

hızlı şekilde ulaştırma gayesidir. Böylece harcanan zaman ve enerjinin verimli hale gelmesi sağlanabilecektir.¹²¹

Lazgin Khider Barany, genel ve özel amaçlı dil eğitimi ayrımını şu şekilde yapmaktadır:

Dil öğrenmeye yeni başlayanlar hedef dildeki telaffuz, okuma ve yazma gibi faaliyetleri öğrenmeye odaklanır. Cümle türleri, konuşma parçaları, soru sorma-cevaplama ve tartışmaları yönetebilme gibi konu ve durumlar da buna dahildir. Yukarıda saydığımız uygulamaların işlevselliğe kavuşturulabilmesi de sözcüklerin öğrenimiyle gerçekleşecektir. ÖADE’nde ise hedef kitlenin çeşitli uzmanlık alanlarında (reklamcılık, pazarlama, küreselleşme, ekonomi) yeterlilik kazanarak, anlama ve yorumlama noktasında kendilerini geliştirmeleri beklenir.¹²²

Demirel, yabancı dil öğretiminde bazı genel ilkeler sunmuştur. Bunlardan bazıları, Genel Amaçlı Dil kapsamında şu şekilde aktarılabilir¹²³

Genel İlkeler

1. Temel cümle kalıplarını öğrenilir ve ezberlenir.
2. Dilin fonetik alanını iyi biçimde icra edebilir.
3. Yabancı dil ile anadil arasında zorluğu olan ses ve yapıları öğrenilir.
4. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcükler üzerinden öğrenilir.
5. Başlangıç seviyesinde hedef kitle hataları anında düzeltilir.
6. Bir seferde tek bir sorunla uğraşılır.
7. Hedef kitle, bireysel çalışmalara yönlendirilerek sorumluluk yüklenir.
8. Ders planlamasında tekdüzelikten kurtulunur ve olabildiğince çeşitlilik yakalanır.

Peter Strevens, ÖADE’nin mutlak anlamda ve şartlara göre değişkenlik gösteren özelliklere sahip olduğundan bahseder. Bunlar aşağıdaki şekildedir:

Mutlak özellikler:

¹²¹ Basturkmen, *age*, s. 9.

¹²² Lazgin Khider, Al-Barany, “Designing English for Specific Purposes Program for Technical Learners”, *Adab al-Rafidayn*, Vol. 54, p. 684-685.

¹²³ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler*, s. 23-27.

➤ ÖADE, Hedef kitlenin tespit edilen ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır.
➤ ÖADE’de ele alınan konuların kapsamı, belirli disiplin, meslek ve etkinliklerle bağlantılıdır.

➤ Dilin sentaks (söz dizimi), sözcük dağarcığı, söylem, semantik (anlambilimsel) vb. unsurları, içerisinde bulunulan konuya/aktiviteye uygun tasarlanmaktadır.

Değişkenlik gösteren özellikler:

➤ Temel dil becerileri konusunda kısıtlamaya gidilebilir.
➤ Dil eğitimi önceden belirlenecek bir metodolojiye göre uygulanmayacağından izlenecek yöntemler, hedef kitlenin mevcut durumuna göre şekillenecektir.

Stevens’a göre ÖADE dört temel ilkedен meydana gelmektedir. Bunlar: 1) Gereksiz zaman kaybını ortadan kaldırarak öğrenciye ihtiyacı olan eğitimin verilmesi; 2) eğitim adına yapılan her uygulamanın öğrencinin amacına uygun olması; 3) eğitimde başarılı sonuçların yakalanması, 4) ÖADE’nin maliyet açısından genel kapsamlı dil eğitiminden daha uygun olması şeklindedir.¹²⁴ John Flowerdew’e göre ÖADE’nin karakteristik özellikleri özel olarak tasarlanmış materyaller, otantik metinler, yetişkinlerden oluşan hedef kitle ve amaca yönelik derslerdir.¹²⁵

Diğer bir Özel ve Genel Amaçlı Dil Eğitimi kıyaslamasını Hasan Bilokcuoğlu yapmıştır. Öğrenenler açısından ÖADE, özel olarak (iş hayatında çalışan) yetişkinlere; GADE ise daha çok lise düzeyindeki hedef kitleye hitap etmektedir. Amaçlar açısından ÖADE’nde belli bir kitle ihtiyaçlarının karşılanması beklenirken; GADE’nde dilin bir dizi alanlarını (dinleme, konuşma, okuma, yazma, gramer, kelime bilgisi, telaffuz vb.) içeren genel dil yeterliliğinin artırılması amaçlanmaktadır. İzence tasarımı açısından ÖADE, farklı kapsamda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders içerik ve programlarına hitap ederken, GADE’nde ise telaffuz, yazım, kelime çalışmaları, dilbilgisi, dilin işlevselliği gibi uygulamaların yer aldığı içerikte dersler tasarlanır.¹²⁶

David Carver’ın ÖADE özellikleri hakkında belirttikleri ise bu alanda hususi olarak dikkat edilmesi gereken noktalardan birisidir. Tez çalışmamızın içeriğinde ele alınan konuları da ifade eden bu özellikler şu şekildedir:

¹²⁴ Aktaran: John Flowerdew, Matthew Peacock, *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge University Press, 1. Baskı, Cambridge, 2001. s. 13.

¹²⁵ Flowerdew ve Peacock, *age*, s. 13.

¹²⁶ Bilokcuoğlu, *agm*, p. 81.

- ÖADE için özgün materyallerin tasarlanması,
- Amaca yönelik oryantasyon (amaca yönelik yapılması gereken uygulamalarda uygun materyalin oluşturulmasıdır) desteğinin sağlanması,
- Öz yönlendirmeye sahip olma (hedef kitlenin günümüz realitesinde, eğitimci ve okul gibi unsurların bulunmadığı yaygın eğitim sahasında kendi başına dil eğitimini sürdürebilme yetisidir).¹²⁷

Candemir Doğan, özelde Arap dili eğitim programı hazırlarken ÖAD perspektifinden şu şekilde faydalanılması gerektiğini belirtmiştir:

- Öğrenci niçin Arapça öğrenme ihtiyacı duymaktadır ve öğrendiğinde bu dili nerede kullanacağı,
- Öğretim sürecini ilgilendirenler kimlerdir? Bu durumun yalnızca öğrencileri değil, bu sürece etkisi olan eğitimci, sorumluluk sahipleri ve denetim elemanlarını da kapsadığı,
- Öğretim yapılacak yerin kapasitesi, özellikleri ve varsa kısıtlamaların niteliğinin belirlenmesi,
- Eğitimin zamanı, miktarı ve hangi program dahilinde verileceği,
- Öğrencinin neyi öğrenme ihtiyacı hissettiği, dilin hangi yönüne ihtiyaç duyduğu, bu durumun nasıl tespit edileceği, hangi yeterlilik düzeyine ulaşılacağı ve hangi tür konuların kapsama alınacağı,
- Öğrenimde hedefe nasıl ulaşılacağı (metot, teknik ve teorilerden hangilerinin kullanılacağı) gibi durumlar eğitim öncesinde göz önünde bulundurulmalıdır.¹²⁸

ÖADE'nin en önemli unsurlarından bir tanesi de yalnızca alanının uzmanlarca anlaşılabilir kullanımdaki sözcükleri barındırmasıdır (Common Core-Çekirdek Hipotezi)¹²⁹. Dilin anlamlı en küçük yapı taşları olan sözcük öbekleri, her bir özel amaç için farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile dilin her bir özel/uzmanlık alanı için kullanımı daha fazla artan sözcükler mevcuttur.

Özel ve Genel Amaçlı Dil Eğitimi arasında uygulama açısından pek çok ortak nokta bulunmaktadır. Farklılık arz eden en temel durum ise hedef kitlenin sahip olduğu

¹²⁷ Carver, *agm*, p. 133-135.

¹²⁸ Candemir Doğan, *Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi*, (Doktora Tezi), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya 1996, s. 33.

¹²⁹ Maḥmūd İsmā'īl Şālih, "Ta'līmu'l-'Arabiyye li-Eğrādin Ḥāṣṣā", http://dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com.tr/2013/12/blog-post_8871.html, (Erişim Tarihi; 01.11.2016).

öncelikli ihtiyaçları ve bunun eğitime uyarlanması noktasındadır.¹³⁰ O yüzden genel olarak kabul gören düşünce, ÖADE'nin daha çok Yükseköğretim çağına gelmiş kitle ihtiyaçlarına hitap ettiği yönündedir. Buna göre, eğitiminin ilk evreleri olan ilk/ortaöğretim çağında temel düzeyde eğitim verilmesi ardından Yükseköğretim düzeyindeki eğitim ile beraber ÖADE'ne geçilebilecektir.¹³¹

Özel ve Genel Amaçlı Dil özellikleri hakkında pek çok düşünce bulunmaktadır. Aralarında ortak yanlar olmakla beraber içerik ve uygulama açısından farklılaşmaları kaçınılmazdır.¹³² Aşağıda ÖADE'nin çeşitleri üzerinde durulacaktır.

1.2.4.ÖADE'nin Çeşitleri

İnsanlar, toplumlar ve milletler, kendi aralarında şahsî, kurumlar arası ve devletler düzeyinde çok çeşitli münasebetler içerisinde bulunurlar. Turizm, eğitim, siyaset, ticaret, kültür, sanat ve haberleşme alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi hiç şüphesiz diğer milletlerin konuştuğu dillerin öğrenilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Genel manada yabancı dil öğrenmenin nedenselliği sorgulandığında daha iyi bir eğitim alabilmek, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, ticaret, turizm ve göçler gibi çeşitli cevaplar alınacaktır.¹³³

Özcan Demirel, dünya üzerinde konuşulan çok sayıda dilin ve gün geçtikçe artan uluslararası ilişkilerin anadil ile iletişimi yetersiz kıldığını belirtir. Bu sebeple insanların olabildiğince başka diller öğrenmesi gerektiğini savunur. Bunun gerekliliğini ise siyasî, ekonomik, sosyolojik, tarihsel ve kültürel sebeplerle açıklar.¹³⁴

Starfield ve Paltridge, ihtiyaç odaklı İngilizcenin başlarda ticaret ve teknoloji gibi alanlarda iletişim kurma amacıyla ortaya çıktığını, dönem şartlarının bu ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalarak akademik, tıbbî ve meslekî sebeplere ayrılarak genişlediği ve sistematikleştiğini ifade eder.¹³⁵ David Carter ise dil eğitiminde 3 tip özel amaçtan söz

¹³⁰ Bilokcuoğlu, *agm*, p. 78.

¹³¹ Özcan, Demirel, “Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme”, *Eğitim ve Bilim*, 1978, C. 3, S. 14, s. 47.

¹³² İ. Hakkı, Mirici, “Genel ve Özel Amaçlı Yabancı Dil Programları Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2000, S. 8. s.56.

¹³³ Erol Barın, *Yabancılar Türkçenin Öğretilmesinde Bir Metod Denemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1992, s. 6; Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu*, s. 3; Meriç Akpınar, *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010, s. 236.

¹³⁴ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler*, s. 5.

¹³⁵ Paltridge ve Starfield, *age*, s. 2.

eder. Bunlar, *sınırlı konularla ilişkili dil, akademik ve meslekî amaçlı dil ve belirli konular ile ilişkili dil* şeklindedir.¹³⁶

Sınırlı konularla ilişkili dil, herhangi ticari-meslekî bir gruba özgüdür. Bir lokanta/kafede çalışan garsonun; uluslararası havalimanında taksicilik veya hosteslik yapan kimselerin içerisinde buldukları görevlere özgü repertuar gerektiren dil, sınırlı konularla ilişkili dile birer örnektir. İletişimin bu türünün en karakteristik özelliği *sınırlılık* olduğundan, söz konusu eylem kapsamının sınırları dışına çıkılmaz. Diğer bir ifadeyle, dili sadece bu amaçlarla öğrenenler, meslek dışı konularda iletişim kurmakta zorluk yaşarlar.¹³⁷

Akademik ve meslekî amaçlı dil eğitimi, farklı ihtisas alanlarındaki ihtiyaçları karşılayarak akademik mecrada başarıyı desteklemektedir. Eğitim için öğrenilen dil aynı zamanda meslekî kariyer planı yapanların olmazsa olmaz ön koşuludur. O yüzden Akademik ve Meslekî amaçlar kimi sınıflandırmalarda aynı grupta yer alabilmektedir.

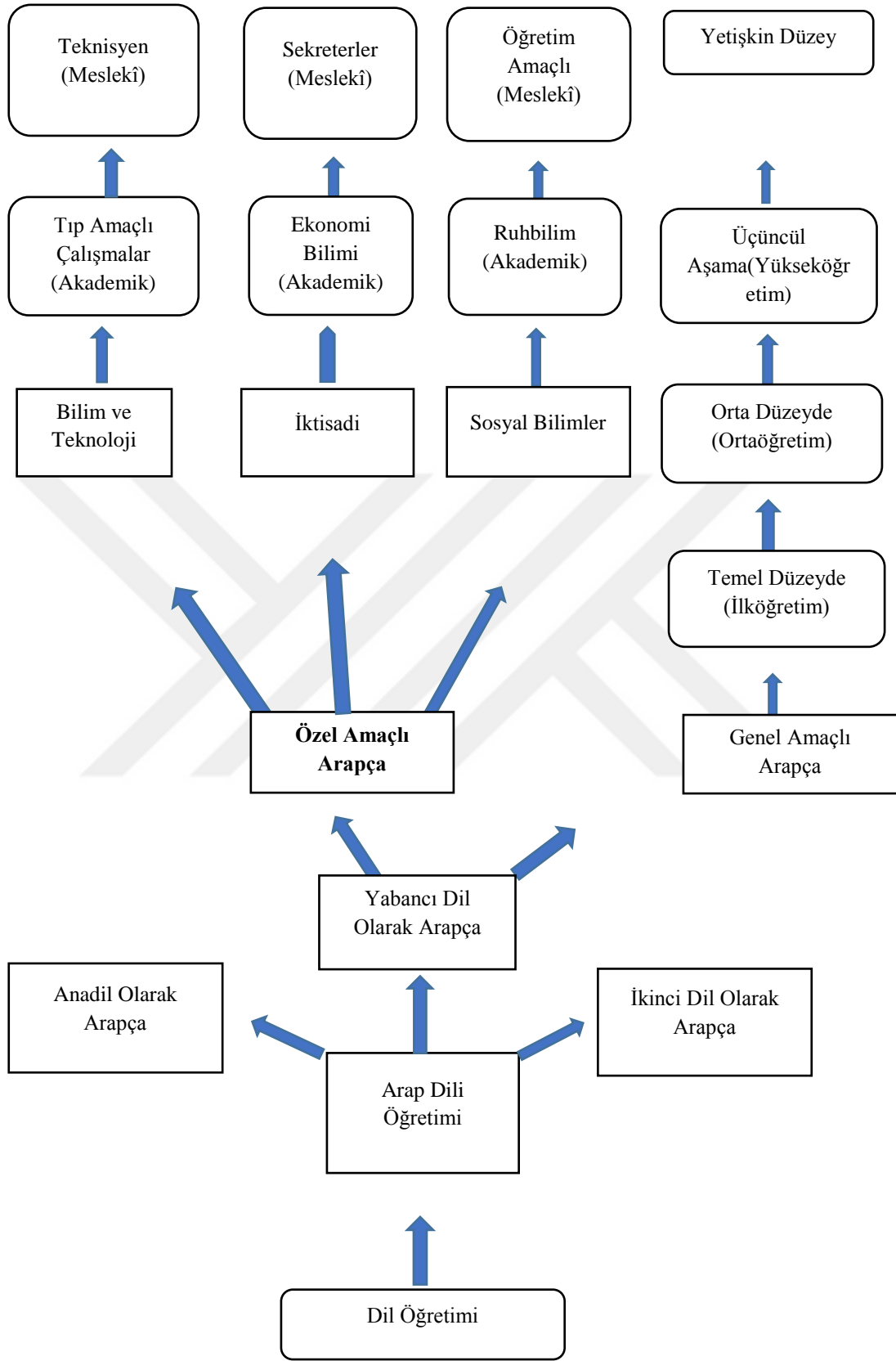
Belirli/Sınırlı konular üzerine kullanılan dil, üçüncü bir çeşit olarak belirtmekten ziyade ikinci çeşidin bir parçası olarak ilişkilendirilebilir.¹³⁸ Ancak bazı ihtiyaçlar, eğitim ve meslek ile ilişkili olmayabileceğinden üçüncü bir kategoriye ihtiyaç duyabiliriz.

En kapsayıcı ve sistematik sınıflandırmalardan birisi, Hutchinson ve Waters tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırma, *İngilizce Öğretim Ağacı (The Tree of English Language Teaching)* ismi ile İngilizce dili baz alınarak kurgulanmıştır. Öncelikle bu metaforik ağacın orijinal halini aşağıda verildikten sonra hedef dilimiz olan Arapçaya uyarlanmış halini ayrıca sunacağız.

¹³⁶ Carver, *agm*, p. 132-133; Gatehouse, Kristen, “Key Issues in English For Specific Purpose”, *The Internet TESL Journal*, 2001, Vol. 7, Issue. 10, Kaynak: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>, (Erişim Tarihi: 20.10.2016).

¹³⁷ Kristen, *agm*, (Erişim Tarihi: 20.10.2016); et-Tinḳārī, *agm*, s. 7.

¹³⁸ et-Tinḳārī, *agm*, s. 7.



Tablo 1.4.

Dil Öğretim Ağacı, metaforik olarak deyim yerindeyse yaprak ve dallara sahip olup belirttiğimiz özelliklerin daha fazlasını kökünde saklamaktadır. Zaman ve şartların değişmesi ile ortaya konan bu çeşitlilik insanların ihtiyaçları karşılama yetersiz kalacaktır. Böylece ağacın içerisinde barındırdığı diğer ihtiyaç türlerini gün yüzüne çıkabilecektir.¹³⁹

Hutchinson ve Waters, Akademik ve Meslekî Amaçlı Eğitimin kesin çizgilerle birbirinden ayrılan amaçlar olmayacağını ifade etmektedir. Zira bir kişinin gerçekleştirdiği çalışma aynı zamanda meslekî ve akademik kapsamlı özelliklere sahip olabilir. Burada iki amacı buluşturan ortak nokta, uygulanmasında ‘uğraş’ içeriyor olmalarında saklıdır.¹⁴⁰ Flowerdew ve Peacock, yukarıda yapılan sınıflandırmaya ithafen, görünürde *Akademik* ve *Meslekî* gibi temel bir ayrım yapılmış olsa da içerik yönünden bu ayrımın çok da net olmadığını belirtir. Akademik anlamda gerçekleştirilen şek çok çalışma, mezuniyetle sonrası üstlenilecek muhtemel meslek dallarına ön hazırlığı niteliğindedir. Bu yüzden Akademik Amaçlı Dil *Meslekî Amaçlı Yabancı Dil Eğitimi* olarak da sınıflandırılabilir. Yabancı dil öğrenme, akademik kaygılar gibi meslekî kaygıları da kendinde barındırmaktadır.¹⁴¹ Bu sebeple Özel Amaçlı Dil Öğretimi Ağacı’nın her çeşidi bir diğeriyle sıkı bir ilişki içindedir.¹⁴²

ÖADE’nin çeşitliliğini etkileyen en temel etken *bölgesellik* faktörüdür. İngiltere’de yürütülen Özel Amaçlı İngilizce Eğitimi, akademik, profesyonel, meslekî (İhtisaslaştırılmış, Meslek öncesi) ve sosyokültürel (yetişkin edebiyatı-hayatı devamlılığını sağlama vb.) şeklinde dört kısma ayrılırken; Birleşik Krallığın¹⁴³ eğitim sistemindeyse akademik, (Lisans öncesi eğitim, lisans, yüksek lisans), meslekî (özel dil okulları, kolej ve üniversiteler) ve sosyokültürel (kolejler, topluluk temelli, evde verilen özel dersler) şeklinde (bölgesel farklılık taşıyarak) üç kısma ayrılmıştır.¹⁴⁴

¹³⁹ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 18.

¹⁴⁰ Bilokcuoğlu, *agm*, p. 83; Kristen, *agm*, (Erişim Tarihi: 20.10.2016).

¹⁴¹ Flowerdew ve Peacock, *age*, s. 11.

¹⁴² Ahu Sabuncuoğlu, *Meslek Liselerinde Özel Amaçlı İngilizce Öğretime Yönelik Gereksinim Çözümlemesi Uygulaması*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2010, s. 16.

¹⁴³ İngiltere, İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda Ülkelerinden oluş Büyük Britanya krallığıdır.

¹⁴⁴ Ron Howard, “LSP in the UK”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, Multilingual Matters, 1. Baskı, Clevedon 1997, s. 41-42.

Sonuç olarak ekonominin uluslararası ilişkilerde siyasal ideolojinin yerini almasıyla Meslekî Amaçlı Dil Eğitimi ciddi bir hızla gelişmiştir.¹⁴⁵ Gerek ekonomik gerekse akademik amaçlı dil öğrenme diğer tüm dil öğrenme sebepleriyle birbirini var etme ilişkisi içerisinde. ÖADE'nin hangi çeşitlere sahip olduğu hakkındaki görüşler ardından ÖADE'nin önemi konusuna geçilecektir.

1.2.5. ÖADE'nin Önemi

Dil öğrenme sürecinde yer alanların en temel ortak yanı, bu süreçte olmalarının herhangi bir sebebe dayanıyor olmasıdır. Bu sebep, sınıf tekrarı yapmama, ebeveynlerin tepkisini çekmeme veya gerek ebeveynleri gerekse kendilerini avutmaları amacını taşıyabilir.¹⁴⁶

Hemen herkes ikinci dil öğrenmeye sıfır denem başlangıç noktasından başlar. Kapsamı yönüyle kolektif olan bu durumu farklı hale getiren en temel olgu dilin öğrenilme amaçlarıdır.¹⁴⁷ Bu yüzden hedef kitlenin dilden beklentilerinin analiz edilmesi gerekir. Eğitimi yönlendiren eğitimcilerin de bu bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.¹⁴⁸ Bu sayede tasarlanarak uygulamaya konacak eğitim faaliyetlerinden en yüksek verim alınabilir.¹⁴⁹ Realiteye bakıldığında özel ve genel amaçlı dil eğitim programlarını geliştiren ve uygulayan eğitimcilerden birçoğunun materyal araştırma ve geliştirmek için yeterli zamanı bulunmamaktadır.¹⁵⁰ Eğitim programının karmaşık bileşenli tasarımına, eğitim uygulamaya konmadan önce karar verilmeliyken, eğitime başladıktan sonra ne öğretileneğinden ziyade materyallerden en iyi şekilde nasıl faydalanılacağına yoğunlaşılır.¹⁵¹

Aslına bakıldığında yabancı dil öğrenme sebeplerinin neler olduğu belli oranda bilinmesine karşılık, özellikle hedef kitlenin yeteri kadar bireysel çaba göstermeyişi en

¹⁴⁵ Peter, Master, "ESP Teacher Education in the USA", *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard, Gillian Brown, Multilingual Matters, Clevedon 1997, p. 24-25.

¹⁴⁶ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 53; Carver, *agm*, p. 132.

¹⁴⁷ Ahmet, Kömürcü, "İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015, C. 13, S. 3, s. 138.

¹⁴⁸ Sabuncuoğlu, *agt*, s. 37.

¹⁴⁹ Şadî Müclî 'İsâ Sukker, "Ta'îmu'l-Lugati'l-'Arabiyye li-Eğrâdin Hâssâ (İ'lâmiyye)", Kaynak: <http://www.alukah.net/library/0/94308/>, (Erişim Tarihi: 18.10.2016).

¹⁵⁰ Kristen, *agm*, (Erişim Tarihi: 20.10.2016).

¹⁵¹ Selami, Aydın. Buğra Zengin, "Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti", *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2008, C. 4, S. 1, s. 88; David, Jolly. Rod Bolitho, "A Framework for Materials Writing, *Materials Development in Language Teaching*, Ed. Brian Tomlinson, Cambridge University Press, 2. Baskı, Cambridge, 2011, s. 113.

dikkat çekici sorunlardandır. Böyle bir durumun altında yatan etkenlerin başında *motivasyon* eksikliği gelir. İnsanlar, dil öğrenmek için ne bir zorunluluk hissetmekte ne de gönüllülük esasınca özenti duymaktadır.¹⁵² Motivasyonun hiçbir türünün söz konusu edilmediği bir eğitim siteminde başarı ihtimali, olduğundan çok daha düşük seviyelere gerilemektedir.

Sonuç olarak, başarısızlığın altında yatan nedenlerden en önemlileri, yeterli düzey-sayıda dil eğitimcisi, materyal-donanım ve motivasyonun bulunmayışı şeklindedir.¹⁵³ İhtiyaçların bilinmesine rağmen benimsenen tekdüze eğitim alışkanlığı da tüm bunların bir sonucu olarak ortaya çıkacaktır.

1.2.6.Yöneltilen Eleştiriler

Tarih sahnesinde dil eğitim-öğretimi için onlarca yöntem ve teknik kullanılmıştır. Bunlardan her biri döneminin ihtiyaçlarını karşıladığı müddetçe yararlı kabul edilmiştir. Hayatın farklılaşan sosyal yapısı ve ihtiyaçları, mevcut uygulamaların değişmesine ya da tamamen ortadan kalkmasına sebep olmuştur. Olumlu/Olumsuz anlamda yapılan değerlendirmelerin tamamı, başarı-başarısızlık olarak adlandırılan ölçü ile şekillenir. Bu iki sonucun tam olarak hangisinde bulunduğu cevabına ise dilin sınırlılıkları belirlediği zaman ulaşılabilir. Bu konuya işaret edenlerden birisi de 'Üde b. Şeryüfî'dir. Ona göre bir kişinin bir dili biliyor olduğu iddiası o dilin tamamını bilmesini gerektirmez. Ana dilini konuşan insanlar bile dillerini nitelik ve niceliksel olarak aynı düzeyde bilmiyorken, içlerinden birisi için o dili tam olarak bildiğini söylemek gerçekte bağdaşmayacaktır. Bu açıdan, dilin sınırlarını kesin çizgilerle belirlemek imkansıza yakın olsa da ihtiyaçları daraltarak dilin sınırı çizilebilir. Belirlenen hedef ve sınırlılıklar ise eğitimde ulaşmayı istediğimiz en üst nokta olarak asla görülmemelidir. Ciddi bilgi yoğunluğuna sahip dillerin bütüncül şekilde öğrenilebilmesi, öncelikle zaruri amaç ve ihtiyaçların öğrenilmesi ile mümkün olacaktır.¹⁵⁴ Bu sebeple örgün eğitim, hedef kitleyi özgürlüğe

¹⁵² M. Bahaddin, Acat. Seyfettin Demiral, "Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2002, S. 31, s. 317.

¹⁵³ Turan, Pakar, "Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri", *21. Yüzyıla Girerken Geçmişten Günümüze Çal Yöresi: Baklan, Çal, Bekilli Çal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını: 3*, Denizli 2007, s. 684.

¹⁵⁴ 'İsā b. 'Üde b. eş-Şeryüfî, "Kavāimu'l-Mufredāti'ş-Şāi'ati ve Ta'limu'l-Luġa", Kaynak: https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwji_9idrMfRAhXMthoKHdHqCy8QFggbMAA&url=http%3A%2F%2Ffaculty.ksu.edu.sa%2F3046%2FPublications%2FMicrosoft%2520Word%2520-%2520%25D9%2582%25D9%2588%25D8%25A7%25D8%25A6%25D9%2585%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D9%2585%25D9%2581%25D8%25B1%25D8%25AF%25D8%25A7%25D8

kavuşturabildiği oranda asıl gayesine ulaşabilecektir. Bireysel çalışma kabiliyetini yakalamaları için hedef dilin tamamını öğretme imkanının olmayışı, doğal olarak eğitimci ve hedef kitleyi seçici olmaya iter.¹⁵⁵ Bu kıstas göz önüne alınarak eğitim program ve nazariyeleri hakkında olumlu ya da olumsuz eleştirilerde bulunma imkanına sahip olunabilir.

Yöneltilen eleştirilerden birisine göre ÖADE, dilbilgisi-çeviri yönteminden farksız değildir. Realitede ise ÖADE, okuma becerisi veya diğer beceriler ile kısıtlı olma zorunluluğuna sahip değildir. İletişim kurmanın en direkt yolu olan konuşma üzerinden örnek vererek anlatılacak olursa eğer, Susan Boshier ve Kari Smalkoski (2002) Birleşik Devletlerde (hemşirelik) lisans programına katılan göçmen hemşirelerin konuşma-dinlemeye normalde olduğundan çok daha fazla¹⁵⁶ ihtiyaç duyduklarını gözlemler.¹⁵⁷ Zira içerisinde buldukları çalışma ortamı (hastane), iletişimin en direkt şekillerini zorunlu kılmaktadır. Hemşireler ile İstanbul Kapalı Çarşı esnafının istedikleri şey aynı iken, dilbilgisi-çeviri yönteminin bu iki kitle için uygun bir eğitim yöntemi olduğunu söyleyemeyiz. Özel amaç bazen konuşma-anlama üzerine olabileceği gibi diğer becerileri de gerektirebilir. Temel becerilere verilecek ağırlık kişisel ihtiyaçlara göre sürekli değişeceğinden, Dilbilgisi-Çeviri yönteminin ÖADE ile aynı şey olamayacağı gayet açıktır.

Bu metoda yöneltilen eleştirilerden¹⁵⁸ bir diğeri ise sistematik yapıda evrensel bir hüviyete kavuşmadığı, yöntem olarak net olmayıp esaslarının yeteri oranda tartışılmadığı, her bir ülkede farklı uygulama biçimi ve gelişim hızına sahip olduğu, genel geçer şeyleri tekrar ettiği yönündedir. Ayrıca tam manada özgün olmayıp, eğitimcilerin

[%25AA%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25B4%25D8%25A7%25D8%25A6%25D8%25B9%25D8%25A9%2520%25D9%2588%25D8%25AF%25D9%2588%25D8%25B1%25D9%2587%25D8%25A7.pdf&usg=AFQjCNG05G2F64c_qNGyBXkPZfORbMQq0A,](#) (Erişim Tarihi: 15.01.2017)

¹⁵⁵ Basturkmen, *age*, s. 23.

¹⁵⁶ Hemşirelerin özellikle yaşları ilerlemiş hastalarla iletişim kurarken iletişimin paralütik özelliklerini kullandıkları (aşırı stres, tonlama ve konuşmanın hızlı olması) ve yaşlıların standart olmayan İngilizce lehçelerini kullanmaları anlaşmayı olağandan daha zor bir duruma dönüştürmüştür.

¹⁵⁷ Susan, Boshier. Kari Smalkoski, "From Needs Analysis to Curriculum Development: Designing a Course in Health-Care Communication for Immigrant Students in the USA", *English for Specific Purposes*, 2002, Vol. 21, Issue. 1, p. 65.

¹⁵⁸ Bu eleştiriler İçerik Merkezli (Content-Based) Yönteme yöneltile de bu yöntemin mimar ve öncülleri olarak ilişkilendirilen kişi ve görüşler, Özel Amaçlı Dil nazariyesi ile ortak paydayı paylaşırlar.

Ayrıntılı bilgi için: Daniel, Madrid. E. Garcia Sanchez, "Content-Based Second Language Teaching", *Present and Future Trends in TEFL*, Der. María Elena García Sánchez, Universidad Almería, Almería 2001, p. 101-126.

dikkatinden kaçan “amaca/içeriğe odaklanma” düşüncesini hatırlatmaktan öte bir şey olmadığı ileri sürülür.¹⁵⁹ Ancak, “dil öğrenen herkesin bir amaca sahip olduğu gerçeğini kimse inkar edemez” söylemi pratikte karşılığı gösterilmeksizin hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Bir şeyin var olması ile sistematik şekilde uygulamaya konması birbirinden tamamen farklıdır. O yüzden teorik eleştirilerde bulunanların ötesine geçerek ÖADE ismiyle pratik bir bakış açısı geliştirme temennisindeyiz.

1.2.7. ÖADE'nin Güdülenme İle İlişkisi

Oldukça kozmik bir yapıya sahip dil öğrenme eylemi, kaygı, motivasyon, belirsizlik gibi çeşitli inanç, davranış, duygu ve tutumun etkisine maruz kalır. Bu yüzden tüm bu faktörler hakkında bilgi sahibi olmak gerek eğitimciler gerekse hedef kitleye ciddi faydalar sağlayacaktır.¹⁶⁰

Herhangi bir eylem planı dahilinde olunduğunda, kendimizi bunun için ne denli zorlayacağımız ne kadar süreyle bu faaliyeti sürdürmeye istekli olduğumuz, “motivasyon” kavramı ile açıklanır. Bireyleri harekete geçiren, üstlenmiş oldukları görev ve faaliyetlerde onları yönlendiren motivasyon, etimolojik olarak Latince *harekete geçme* anlamındaki *movere* sözcüğünden türemiştir. Bir eylemi yapmaya isteksiz olduğumuzda “motive olamadım” şeklinde bir gerekçe öne sürülür. Oysa, bir eylemin yapılma veya yapılmayışının sebepleri mevcuttur. Motivasyonel psikolojideki ana tema, bu sebeplerin ne olduğu ile ilgilidir.¹⁶¹ Demirel'in materyal perspektifinde ifade ettiği üzere motivasyon, “materyal ile hedef kitle arasında kurulan psikolojik bağın temsilcisidir”.¹⁶²

Motivasyon kavramı ile ilişkili diğer bazı kavramlar mevcuttur. Bunlardan birisi olan *ilgi*, kendi kaderini tayin teorisinde¹⁶³, içsel motivasyonun temel özelliklerinden

¹⁵⁹ Memiş ve Erdem, *agm*, s. 30.

¹⁶⁰ Gülten, Genç, “Can Ambiguity Tolerance, Success in Reading, and Gender Predict the Foreign Language Reading Anxiety?”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 12, Issue. 2, p. 135-136; Işıl Günseli, Kaçar. Buğra Zengin, “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2009, Vol. 5, Issue. 1, s. 58.

¹⁶¹ Dörnyei, *age*, s. 6-7; Cem Volkan, Gökdemir, “Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005, C. 6, S. 2, s. 260.

¹⁶² Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu*, s. 32.

¹⁶³ İnsanların hayatlarına, üstlendikleri sosyal rollere ve kuracakları kişilerarası ilişkilere dair kararları verirken kişisel tercihlerine dayanmalarıdır. (Müge Ersoy, Kart. Özgür Güldü, “Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği: Uyarlama Çalışması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 41, S. 2, s. 202.)

birisini yansıtır.¹⁶⁴ Gerçekleştirdiğimiz davranışlara motive olmanın ardında ilgi unsurunun büyük bir etkisi bulunmaktadır. Robert Dilts'e göre ilgi, bir amaca dönük olmak üzere davranışları harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç/kuvvettir.¹⁶⁵ İlişkili bir diğer olgu olan *dikkat* ise zihinsel olan faaliyetlerde odaklanabilme yetisini ifade eder.¹⁶⁶

Motivasyon unsuru, anadil edinimi için olumlu/olumsuz pek bir etki doğurmamaktadır. Gündelik yaşamda rutin olarak, ayakların kullanılma yetisi sayesinde yürüyebilmek (mekanik olarak); insan olmanın gereği sosyal çevreyle iletişim kurabilmek gibi durumlarla dil eğitimi kıyaslandığında, ikinci dilin öğrenilmesi çok da gerekli olmayacaktır. Diğer bir ifade ile, insanlara havuçtan mı yoksa dondurmadan mı daha çok hoşlandıkları sorusu sorulsa, hangi yiyeceğin daha uzun vadede fayda sağlayacağına bakmaksızın çoğunluk, dondurmaya tercih edecektir.¹⁶⁷ Paul R. Pintrich'in de işaret ettiği üzere, bir kişiden bir davranış sergilemesi istendiğinde onu güdüleyerek ve motive ederek sağlıklı bir yönlendirmede bulunulabilir.¹⁶⁸ Aksi takdirde ciddi sabır gerektiren dil öğrenme süreci, özellikle genç kitle için itici olmaktan öteye gidemez.

Barbara Schneider, Mihaly Csikszentmihalyi ve Shaunti Knauth'a göre, dürtü de (Challenge) olduğu gibi motivasyonda da benlik saygısı¹⁶⁹ ve gelecekteki hedeflerle pozitif orantıda bir ilişki bulunur.¹⁷⁰ Başarı olgusu, kimi faaliyetlerde uzun kimilerinde ise kısa süreçler sonucu elde edilir. Hedeflerin uzun vadeli olması alınacak geribildirim imkanını daha da aşağılara çekecektir. Bu sebeple başarılı öğrencilerin bile hayal kırıklığı, endişe ve belirsizlik yaşamaları kaçınılmaz bir durumdur. Hedef kitle, öğrenim

¹⁶⁴ Paul R. Pintrich, "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts", *Journal of Educational Psychology*, 2003, Vol. 95, Issue. 4, p. 669.

¹⁶⁵ Robert Dilts, "Motivation", Kaynak: <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>, (Erişim Tarihi: 17.01.2017).

¹⁶⁶ Bayram, Tay, "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005, C. 6, S. 1, s. 213.

¹⁶⁷ Vivian Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*, Hodder Education an Hachette UK Company, 4. Baskı, London 2008, s. 136.

¹⁶⁸ Pintrich, *agm*, p. 675.

¹⁶⁹ Benlik saygısı: Herhangi bir kimsenin kendi şahsını değerli, gayretli ve başarılı olarak hissetmesidir. (İshak, Özkan, "Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler", *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 1994, C. 5, S. 3, s. 4.)

Benlik saygısında, bireylerin motive olması ve kendilerini rahat hissetmesi ile yüksek düzeyde beceri kullanmaları arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır.

¹⁷⁰ Barbara, Schneider. Mihaly Csikszentmihalyi, Shaunti Knauth, "Academic Challenge, Motivation, and Self-Esteem: The Daily Experiences of Students in High School", *Restructuring Schools: Promising Practices and Policies*, Ed. Maureen T. Hallinan, Plenum Press, New York 1995, p. 189.

hayatı boyunca aldığı eğitimden hoşnut olmayabilir, kendisini mutlu hissetmeyebilir. Bu sayede katılımın yoğunluğu ve eylemlerin kalitesi aşağı seviyelerde seyreder.¹⁷¹

Amerika, İtalya ve Güney Kore gibi çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalarda, ergenlik dönemi ve genç kuşak tarafından en az ödüllendirici şeyin okul ve eğitsel faaliyetler olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya dahil olanlar, araştırmanın sonuçlarına göre örgün veya yaygın eğitim faaliyetlerinde motivasyon düşüklüğü yaşadıkları; psikolojik açıdan genelde kendilerini üzgün, pasif, sıkılmış ve yalnız hissettikleri gözlemlenmiştir.¹⁷² İlköğretimden Yükseköğretime kadar öğrenciler, yabancı dil eğitiminin gerekliliğini kavradıklarını ifade ederler. Uygulama boyutuna baktığımızda ise bu düşüncenin hayata geçirildiğini söylememiz pek mümkün değildir. Aldıkları eğitim alanı dil üzerine olmayanlar, (çoğunlukla) gerekli emek ve zamanı dil eğitimine ayırmamakta, bu dersleri aşılması gerekli bir engelden öte görememektedir.¹⁷³ Bu yüzden bazı dilbilimciler, öğrenilmek istenen davranışların realitede ne işe yarayacağını bilgisini (bunun güdülenme olduğunu aktarır), öğrenme eyleminin gerçekleşmesi ile eş değer tutmaktadır.¹⁷⁴ Diğer bir ifade ile, yabancı dil öğrenmek isteyen bir kişi, öğreneceği dil ile hayatında neleri kazanacağını kavradığı anda başarılı olabilecektir.

Sukker, güdülenme olgusunu *integral bütünleşme dürtüsü* ve *çıkarcı sağlayıcı maddi dürtü* şeklinde iki kısma ayırır. İntegral bütünleşme dürtüsüne göre kişi, hedef dili konuşanlarla bütünleşmeyi, onlarla beraber yaşamayı amaçlamaktadır (Arap olmayan Müslümanların genelde Arapçayı öğrenme sebepleri bu çeşit bir dürtüdür). Araştırmalar, başarıyı yakalama açısından bu denli bir dürtünün çok daha faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Çıkarcı sağlayıcı dürtüde ise yabancı dil ve öğrenci arasındaki ilişki, belirlenen meslekî hedef ya da ulaşılmak istenen resmî belge (diploma-sertifika gibi) dolayısıyladır.¹⁷⁵ Yapılan bu sınıflandırmayı *manevi ve maddi dürtü* şeklinde isimlendirmemiz mümkündür. Bunu bir örnek üzerinden anlatacak olursak Arapça, Arap olmayan Müslümanlar için yabancı bir dil olmanın ötesinde Kur'an ve ibadet dilidir. Onu bu yönü ile severek öğrenmek integral bütünleşme dürtü, bizim isimlendirmemizle

¹⁷¹ Micahaly, Csikszentmihalyi. Maria Mei-ha Wong, "Motivation and Academic Achievement: The Effects of Personality Traits and the Quality of Experience", *Journal of Personality*, 1991, Vol. 59, Issue. 3, p. 541.

¹⁷² Csikszentmihalyi and Wong, *agm*, p. 541.

¹⁷³ Paker, *agm*, s. 686.

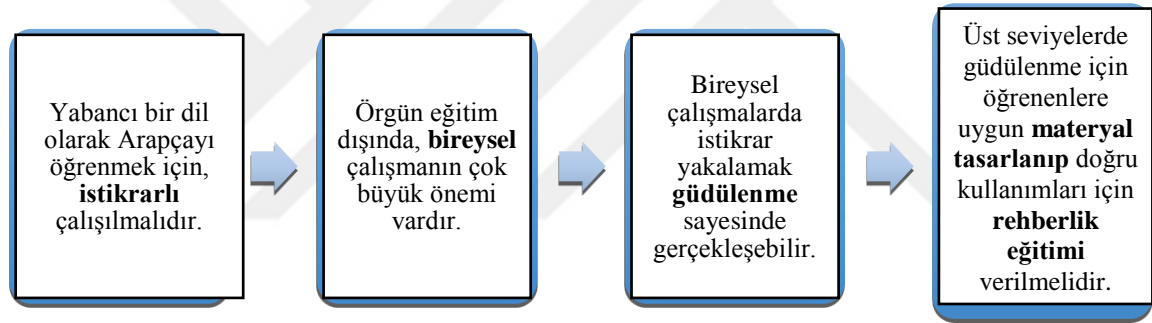
¹⁷⁴ Veysel Sönmez, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yay., 2. Baskı, Ankara 2008, s. 90-91.

¹⁷⁵ Şadî Müclî 'İsâ Sukker, "Kadâyâ Esâsiyye fî-Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li'n-Nâtiqîne bi-Ġayrihê", *Delîlu'l-'Arabî*, 2017, s. 22-23.

manevi dürtü kapsamında olacaktır. Bu çeşit bir güdülenme imkanına sahip olan Arapça, öğrenilmesi hususunda kaçırılmayacak bir fırsat sunmaktadır.

Öğrenme dediğimiz olgu, hedef kitlenin bir şeyi gerçek manada öğrenmeyi istemesi, öğrenmek için harekete geçirecek eylemlerin kullanılmasıyla gerçekleşir.¹⁷⁶ Hedef kitlenin motivasyonlarını üst seviyelere çıkarmak, gereksinim ve beklentileri ön planda tutmak ile mümkündür.¹⁷⁷ Sunulan bilgi içeriği, öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarlandığında öğrenmeye karşı eğilim ve ilgilerini artırma imkanını artırabiliriz.¹⁷⁸ Eğitimin içeriği, hayatın sorun ve ihtiyaçlarını karşıladığı, insanların işlerine yaradığı ölçüde önemli addedilecektir.¹⁷⁹

Güdülenme ve yabancı dilde başarı arasındaki ilişkiyi şu şekilde kısaca özetlenebilir:



Şekil 1.2.

Hazır bulunuşluk yasasının belirttiği üzere, herhangi bir eylemi yapmaya hazır olduğumuzda haz duymaya uygun bir ortam sağlamış oluruz. Eğitimde yer alan girdiler, öğrencinin ilgisine, tutumlarına, kalımsal özelliklerine hitap ettiğinde dil öğrenme süreci haz alma duygusunu (olduğundan daha fazla) aşılacaktır. Ayrıca, keyif alarak yapılan faaliyetler, dil öğrenmenin olmazsa olmazı olan *tekrar etme* stratejisinin gerçekleşme ihtimalini arttırarak daha verimli bir eğitim sürecine imkan sağlayacaktır.¹⁸⁰

¹⁷⁶ Bahaddin ve Demiral, *agm*, s. 314.

¹⁷⁷ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 8; Basturkmen, *age*, s. 18; Berrin, Uçkun. Zişan Onat, “Yabancı Dil Kitaplarında Özgün Metin ve Özgün Görev Kullanımının Önemi: Bir Kitap İncelemesi”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 7, s. 152.

¹⁷⁸ Tu’ayme ve en-Nāka, *age*, s. 33-54.

¹⁷⁹ Basturkmen, *age*, s. 90.

¹⁸⁰ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitapevi, 12. Baskı, Ankara 2005, s. 143.

İnsanlar, belli eğitsel konularda aynı öğrenim performansını sergileyemezler. Demirel'in ifade ettiği üzere öğrencilerden %90'ı normal öğrenmeye, %5'i özel yeteneğe sahipken diğer %5'i ise belli konularda yetenek yoksunlardır. Buradan hareketle öğrencilerin %95'inin herhangi bir konuyu tam öğrenme imkanına kalıtsal açıdan sahip olduğu anlaşılmaktadır. Realitede bu oranların karşılığının olup olmadığı sorusuna Demirel'in cevabı gayet anlamlıdır ki bazı öğrenciler daha çok çaba, zaman ve yardıma ihtiyaç duyarken bazıları ise bundan daha kolay şekilde öğrenmeyi başarabilir.¹⁸¹ Dil yeterliliğinde belli noktaya gelinceye kadar kişilerin dilsel yetileri, öğrenmeye ayırdıkları zaman, güdülenme oranları, eğitimi kolaylaştıracak çevresel ve özel faktörlerin varlığı gibi kriterler eğitim zamanlamasını etkileyecektir.¹⁸²

Motivasyon olgusunun özellikle okuma becerisine pozitif etkisi var olup, başarıya ulaşmada anahtar rol üstlenmektedir. Zira iyi derece okuyucu olabilmek aylar hatta yıllar alan bir süreci gerektirecektir. Bu uzun maratonda moral ve motivasyonlarının tükenmemesi, en zor anlarında kararlılıklarını tazeleyebilmelerinde motivasyon olmazsa olmaz bir rol üstlenecektir.¹⁸³

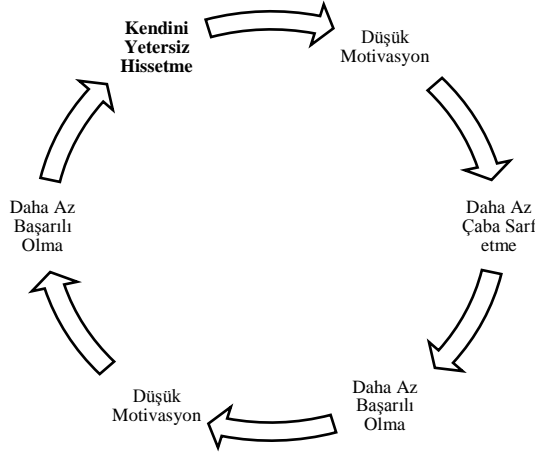
Derya Oktar Ergür tarafından motivasyon-başarı ve motivasyon eksikliği-başarısızlık ilişkisi gayet sistematik şekilde özetlenmiştir. Bu çizelge aşağıdaki şekildedir.¹⁸⁴

¹⁸¹ Demirel, "Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme", s. 48.

¹⁸² Tu'aime ve en-Nāka, *age*, s. 120.

¹⁸³ Richard C. Anderson vd., *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, National Academy of Education, Washington 1985, s. 14-15.

¹⁸⁴ Derya Oktar, Ergür, "Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2002, C. 27, S. 126, s. 40.



Şekil 1.3.

Bu şemadan hareketle, ülkemiz dil eğitimi sisteminde, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri, motivasyonlarının azaldığı, az çaba karşılığında başarısızlıklarının tekrarlandığı bir kısır döngüye hapsedikleri söylenebilir.¹⁸⁵ Yapılması gerekli olan şey, bu durumun farkına varılarak çözüm önerilerinin getirilmesi olacaktır.

Çalışmamızın birinci bölümünü hedef kitlenin yabancı dil eğitiminde etkileneceği durumlardan bir diğeri olan kaygı unsuruyla tamamlanacaktır.¹⁸⁶ Kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılmasına bağlı, öznel gerilim, tutukluk, sinirlilik ve endişe duygusudur.¹⁸⁷ Yabancı dil kaygısı ise yabancı dil ortamları ile özdeş; dinleme, konuşma ve öğrenme faaliyetlerine etki eden bir durumdur.¹⁸⁸ Yabancı dil eğitiminde, hedef kitlenin yaşadığı kaygı çeşidi ve bunun eğitime yapmış olduğu etki bizler için önemlidir. Kaygı dediğimiz zaman tek düze bir yapıdan öte üç temel bileşene ayrılan bir oluşum karşımıza çıkmaktadır. Sırasıyla bunlar; durum kaygısı (belli bir duruma özgü tepki olup olaylarda beklenen endişe hissi), sürekli kaygı (belirli bir süre ve durumla kayıtlı olmayıp kalıcı

¹⁸⁵ Çalışmamızın bütünlüğünde, ülkemizde sürdürülen yabancı dil eğitiminin istenen düzeyde başarıya ulaşmadığı kabul edilir. Bu başarısızlığın altında yatan sebep ise, tamamıyla eğitim sistemi ve eğitimcilerin kendileri değildir. Zira başarısızlığın sebeplerinden biri de hedef kitlenin yanlış faaliyetlerinden kaynaklanır. Dil öğrenme, yalnızca örgün eğitim faaliyetleri ile kısıtlı olmamalıdır. Bu durumu göz önüne alarak, eğitimcilerin hedef kitleye (yaygın eğitime yönelik) rehberlik eğitimi vermesi gereklidir. Okul dışı dil öğrenme çabası göstermeyen öğrencilerin bu eylemsizlikleri, eğitim sistemi ve eğitimcilerin rehberlik eğitimine önem vermeyişinden kaynaklıdır.

¹⁸⁶ P. D. Maityre, R. C. Gardner, "Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification", *Language Learning*, Vol. 39, Issue. 2, p. 273; Didar Zeynep, Batumlu. Münire Erden, "Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, C. 3, S. 1, s. 36-37.

¹⁸⁷ Elaine K. Horwitz vd, "Foreign Language Classroom Anxiety", *The Modern Language Journal*, 1986, Vol. 70, Issue. 2, p. 125.

¹⁸⁸ Peter, Maityre. R. C. Gardner, "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language", *Language Learning*, 1989, Vol. 44, Issue. 2, p. 284.

karakteristiğe sahiptir) ve duruma özgü kaygı (yabancı dil öğrenme kaygısını da içerisinde bulunduran bu kaygı çeşidinde endişe durumu olarak belirli bir durumun varlığı ile sınırlılık söz konusudur) şeklindedir.¹⁸⁹ Dil ile alakalı yaşanan kaygılar, duruma özgü kaygılar olup bazı zamanlar adeta *enerji aşılavıcı* görevinde öğrenimi destekler. Kimi zaman ise dil öğrenim sürecini sekteye uğratabilecek seviyelere de ulaşabilmektedir.¹⁹⁰ O yüzden bu dengenin iyi korunması gereklidir.

Peter MacIntyre ve Robert Gardner'ın yabancı dil kaygısı üzerine yaptığı araştırma, kaygının dil öğrenmeye olumsuz yönde etki bıraktığına işaret etmektedir. Zira kaygı, bir yönüyle ikinci dil hakkında “rahatsız edici bir deneyim” hissi vererek eğitime katılımı gönüllülükten uzaklaştırmaktadır. Bireyler, ikinci dilin kullanırken hata yapmamak adına toplumsal bir hisse kapılacaktır.¹⁹¹ Tanımlamaya baktığımızda bu tip bir kaygı daha çok toplumsal manada çekingenlik¹⁹², yabancı dil dersinden ötürü eğitim hayatı sekteye uğrama riski olanların taşıdığı kaygı olabilir.

Kaygı konusunda gerek olumlu gerek olumsuz pek çok düşünce mevcuttur. Aslına baktığımızda yeterli ve dengeli orana sahip endişe, eğitimdeki performansa artı yönlü etki eder.¹⁹³ Stephen Krashen da bu duruma işaret edenler arasındadır. Kaygıya (dil öğreniminde) olumlu bir rol atfedebilmenin mümkün olup olmadığı kendisine sorulduğunda, dil edinmeyi kolaylaştıran kaygıdan ziyade dil öğrenmeye (bilinçli öğrenmeyi gerektiren çabalar) olumlu etkisi olan kaygının varlığına işaret eder.¹⁹⁴ Thomas Scovel de (ö. 1991) eğitimi kolaylaştıran, motive eden bir kaygının var olduğunu belirtenler arasındadır. Zira bu tür bir kaygı, kişiyi öğrenme ortamında karşılaştığı zorluklarla mücadeleye çağırırken her olay sonrası hedef ya uyarılmakta ya da güdülenmektedir.¹⁹⁵ Daniel Golema'a göre, öğrenciler korku-tehdit gibi olumsuz hislere maruz kaldıklarında beyin fonksiyonları yavaşlar. Robert Orstein ve David Sobel de

¹⁸⁹ Genç, *agm*, p. 136.

¹⁹⁰ *Agm*, p. 136.

¹⁹¹ Peter MacIntyre. Robert C. Gardner, “Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature”, *Language Learning*, 1991, Vol. 41, Issue. 1, p. 112-113.

¹⁹² Dil kaygısı üzerine yapılan araştırmalarda, temel dil becerilerinden konuşma esnasında devamlı endişe duyulduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan okuma dil becerisi ise en az kaygının yaşandığı becerilerdendir. Bkz. Dolly J. Young, “Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin”, 1991, p. 6.

¹⁹³ Young, *agr*, p. 5.

¹⁹⁴ *Agm*, s. 8.

¹⁹⁵ Thomas, Scovel, “The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research”, *Language Learning*, 1978, Vol. 28, Issue. 1, p. 138.

öğrenmede insan duygularının etkili olup kavrama yetisi ile duygunun yakın bir ilişki içerisinde olduğuna dikkat çeker. Aynı şekilde bilgilerin depolanıp hatırlanmasını sağlayan hafıza açısından da durum aynıdır.¹⁹⁶

Yabancı dil eğitimindeki kaygı, matematik vb. diğer eğitim alanlarında yaşanan kaygılardan daha farklı yapıdadır.¹⁹⁷ Performansı etkilemesine karşın özellikle sınıf ortamında ciddi derecede olumsuz etkiye sahip bu durum¹⁹⁸, yöneltilen ani (özellikle sınıf ortamı) dil kullanım fırsatlarında hedef kitlenin kısmi şoka girmesine, bellekteki bilgilerinin aniden yok olmasına sebep olabilir.¹⁹⁹ Kaygının öğrenme üzerinde (miktarı-çeşidine göre) pozitif ve negatif etkiler bıraktığı şeklindeki uzlaşya karşılık üretime dönük becerilerde kaygının zararlı ya da faydalı etkileri hakkında bir uzlaşya söz edilemez.

Bir grup dilbilimciye göre yüksek düzeyde kaygı, gramer kullanımı açısından faydalı olup kusursuz yorum yeteneği aşılır. Bu düşünceye sahip olmayanlar, kaygının sözlü üretim ve yorum gücünü kullanma eğilimine zarar verdiğini, hedef kitlenin hatalarını arttırdığını savunmuşlardır.²⁰⁰ Ayrıca endişe ve kaygının yüksek dozda yaşanması, karmaşık öğrenme olarak nitelendirilen, dil öğrenmede karşılaşılan yeni konulara uyum sağlama yetisini zorlaştıracaktır. Böylece ezbere ve anlamlı hazırcı öğrenmeye olan destek daha da artacaktır.²⁰¹

Omaggio Hadley'e göre de dil eğitiminde hedef kitleyi motive edebilmek adına "bu kadarı henüz mükemmel değil, üzerinde çalışmam gerekiyor" şeklinde söylemin hedef kitlede var olması gerekir. Bu durumun terminolojik karşılığı "endişe" olgusu ile karşılanmayacağından eğitimi iyileştirici-geliştirici manasında "teşvik" teriminin kullanımı daha uygundur. O yüzden teyakkuzun (rehavetin zıt anlamı) bir bilinç olarak ölçülü oranda varlığı, faydalı bir eğitsel zeminin teminatı olacaktır.²⁰²

¹⁹⁶ Aktaran: Cevdet, Yılmaz "Beyin Odaklı Öğrenim ve Yabancı Dil Eğitimindeki Önemi", *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Tömer Dil Dergisi*, 2006, S. 131. s. 11.

¹⁹⁷ Elaine K. Horwitz vd., *agm*, p. 128.

¹⁹⁸ *Agm*, p. 125.

¹⁹⁹ Horwitz'in tabiri ile öğrencilerden bazıları kendilerine yöneltilen konuşma girişimlerinde ciddi şekilde gerilmektedirler. Bu gerginlik, eğitimcileri Marslı ölüm ışımına benzetmişlerine kadar varabilmiştir. (bkz. *Agm*, p. 125.)

²⁰⁰ Aydın ve Zengin, *agm*, s. 86-89.

²⁰¹ Ömer Demircan, *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, s. 116.

²⁰² Young, *agr*, s. 10.

Sonuç olarak dil öğrenmek ciddi emekler gerektiren ve edinimden tamamen farklı bir süreçtir. Kozmik yapısının içerisinde büyük önem taşıyan etkenler göz önünde bulundurularak eğitim planlamaları yapılması gereklidir. ADE konusu ardından araştırmamızın sınırlılığını temsil eden okuma dil becerisi konusuna geçilecektir.



İKİNCİ BÖLÜM: OKUMA BECERİSİ VE METİN

Çalışmamızın bu bölümüne kadar ele alınan ÖADE konusunun bağlamsal bir devamı olduğunu düşündüğümüz, temel dil becerilerinden okuma becerisi, ikinci bölümümüzün ana konusunu oluşturmaktadır. Temel dil becerileri birer dil öğrenme kanallarıdır. Bu minvalde, ÖADE ve okuma becerisinin dil öğrenmede nasıl bir rol üstlenebileceği ele alınacaktır. Okuma eylemini gerçekleştirmek için öncelikle hazır metinlere ihtiyaç duyulur. Bunun yanında, materyallerden nasıl yararlanılması gerektiği de ayrıca bilinmesi gerekir. Bu yüzden öncelikle okuma becerisine yönelik materyaller tasarlanmalıdır. Hazırlanan materyallerin kullanımı ise eğitimcilerin vereceği rehberlik eğitimi ile mümkün olabilir. Böylece hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap veren materyaller, eğitimcilerin yardımı olmaksızın hedef kitle tarafından rahatça okunup anlaşılabilir. Bu araştırmanın konusu genel ifade ile bu yönde iken *Okuma Becerisi ve Metin* başlıklı ikinci bölümde, okuma becerisi ile ilişkili temel konulara değinilecektir. *Okuma Becerisi* adlı birinci alt başlıkta okuma becerisi tanımlamaya yardımcı olacak konulara yer verilecektir. *Dilin Kapsamı, Metin ve Anlam* isim ikinci alt başlığında ise Arapçada okuduğunu anlayabilmek için hangi yapıların bilinmesi gerektiği ele alınacaktır. Ayrıca okuduğunu anlamada dikkat edilmesini gerekli bazı hususlara da işaret edilecektir.

2.1.OKUMA BECERİSİ

Dil eğitiminde önemine özellikle dikkat çektiğimiz okuma becerisi adına sırasıyla, tanımı, temel dil becerileriyle ilişkisi, özellikleri, amaç ve çeşitliliği, önemi ve son olarak ÖADE ile ilişkisi alt başlıkları altında bu bölüm ele alınacaktır.

2.1.1. Okuma Becerisinin Tanımı

Beceri kavramı, pedagojik açıdan kullanıldığında *strateji* terimi de akıllara gelecektir. Strateji, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak adına tutulan yol manasına gelmektedir.²⁰³ Rebecca Oxford, strateji kavramının sözcük anlamı yönünden askerî kökenli olduğunu belirtir. Ona göre strateji, belirli bir amaca ulaşmak için kullanılan yol/plan, bilinçli şekilde gerçekleştirilen eylemin adıdır.²⁰⁴ Kökenbilimsel olarak

²⁰³ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b5aa7ad2523d1.55943530 (Erişim Tarihi: 01 Kasım 2017)

²⁰⁴ Rebecca L. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle&Heinle Publishers: TESOL Quarterly, 1. Baskı, Boston 1990, s. 7-8.

Yunancaya dayanan strateji kavramı, askeri terimbilimde orduların yönetilmesi ve kaynakların iyi bir şekilde kullanılıp düşmana karşı zafer kazanmak için yapılan plan anlamına gelir.²⁰⁵ Bir oyuncunun stratejisi, oyunun mümkün olan her koşul ve anında, takınılması gereken tutumun tam olarak tasvir edilmesidir²⁰⁶; bizi daha çok ilgilendiren yönüyle strateji, okuyucuların bir işi/görevi nasıl düşündükleri, okuma eyleminde hangi metinsel ipuçlara dikkat ettiği, okuduklarına nasıl anlam verdikleri ve anlama ulaşamadıklarında da nelerin yapılması gerektiğini ifade eder.²⁰⁷

Beceri sözcüğü sözlükte “usta olmak, bir işin yapılabilmesi, bir şeyi yapmaya yatkınlık, bedensel veya düşünsel bir çaba ile bir işi kolaylık ve ustalıklı yapabilmek” gibi manalara sahiptir.²⁰⁸ Terim anlamı ise doğuştan gelen özelliklerle ilgili anlamları karşılamaktadır.²⁰⁹ Gerald Duffy’ye göre (yapısı gereği kalıplaşan) beceriler her zaman aynı şekilde yerine getirilir (bir kelimenin anında tanınması, okuma yönünün hangi tarafta doğru gerçekleştiği, ünsüz bir sesin seslendirilmesini bilmek vb.). Strateji ise anlam oluşturma yolunda uygulanan çalışma ya da çalışmalar serisine denir.²¹⁰

Beceri ve strateji arasındaki fark okuma eylemi üzerinden anlatılırsa eğer; okuma becerisi okuma eyleminde otomatikleşmek, çok çaba harcamadan kolay bir şekilde anlama ulaşmaktır. Okumanın bu seviyelere gelebilmesinin ardında kuşkusuz ciddi birikimler yatmaktadır. Yabancı dilde yürütülecek okumalardaysa çok daha istikrarlı çabalar gereklidir. Bu kapsamda okuma stratejisi ise elden gelen tüm çabaların asıl amaç olan anlama ulaşılması yolunda harcanması durumudur. O yüzden bir şeyde beceriden bahsedebilmemiz için öncelikle stratejilerden faydalanmak gerekir. Dil öğrenmede yeterli

²⁰⁵ Tilda Navaro Saydı, *Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme Stratejileri*, Bileşim Yay., İstanbul 2007, s. 7.

²⁰⁶ Age, s. 7.

²⁰⁷ Ellen Block, “The Comprehension Strategies Of Second Language Readers”, *TESOL*, 1986, Vol. 20, Issue. 3, p. 465.

²⁰⁸ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b5aa839c005b9.92660986 (Erişim Tarihi: 12 Aralık 2016); TDK, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5aa8912398c6.85190708 (Erişim Tarihi: 13 Aralık 2016)

²⁰⁹ Yusuf Doğan, *İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007, s. 3.

²¹⁰ Gerald G. Duffy, “Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers' Development and Their Low Achievers' Understandings”, *The Elementary School Journal*, Vol. 93, Issue. 3, p. 232.

denecek seviyelere gelinceye kadar stratejilerden faydalanmak gerekecektir. Sonrasında, yeterli olgunluğa erişilince bir beceriye ulaşılabilir.²¹¹

Okuma, yazılı alfabe, kelime ve gramer gibi dil unsurlarını kullanarak basılı metinlerden anlam çıkarma faaliyetlerine denir.²¹² Geçmişte, “yazılı sembol şifrelerinin çözümlenerek yüksek sesle okunması” şeklinde kabul görmüştür. Son yıllarda rastladığımız yapılandırmacı yaklaşım ile beraber “bireyin, dil, anlama, öğrenme, iletişim, sosyal ve zihinsel bağımsızlık gibi becerilerini geliştirmesi olarak ele alınmıştır.²¹³ Bazı araştırmacılar, okuma eylemini bir senfoni performansına benzetir ve onda bulunması gerekli olan bazı unsurlardan bahsederler. Bunlar; okuma eylemini oluşturan temel parçalara bütüncül perspektifle bakılması, müzik aletlerinin kullanımının süreklilik gerektirmesi gibi okuma faaliyetlerinin hayatın her anında alışkanlık haline alması, okunanlar hakkında arka plan (arka plan) bilgisine sahip olmak ve son olarak okumanın amacı ve bağlamına göre değişiklik gösteren yorumuna dikkat edilmesi şeklindedir.²¹⁴

Sonuç olarak yabancı bir dilde okuma eylemi, beceriden ziyade stratejilerden meydana gelmiş bir uğraşı yansıtır. Okuma becerisinde otomatikleşme (beceriye elde etme) ciddi çabalar (stratejiler) gerektirse de istikrarlı çalışmalar sonucu bu elbette mümkündür. Zira uzun yıllar yurt dışında yaşayarak yabancı bir dili anadil gibi kullanabilenler mevcuttur. Bu sebeple *okuma becerisi* ifadesinin kullanımı, ulaşılması umulan bir sonuç olarak kullanılabilir.

2.1.2. Okuma Becerisinin Diğer Temel Dil Becerileriyle İlişkisi

Dünya üzerindeki her bir dil için söz konusu olan “temel beceriler” kavramı, dilin temel kullanım alanlarını temsil eder. Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan temel dil becerileri, dilbilimcilerce kabul edilen yaygın bir sınıflandırmadır. Temel dil becerilerdeki bu kullanım alanlarına ek olarak “görsel okuma ve görsel sununun (yazılım metinler dışında kalan şekil, resim, sembol, grafik, tablo, doğa, beden dili ve sosyal

²¹¹ Duffy, *agm*, p. 232.

²¹² Allison Gilman Caplovitz, *The Effects of Using an Electronic Talking Book on the Emergent Literacy Skills of Preschool Children*, (Doktora Tezi), The University of Texas, 2005, s. 3.

²¹³ Firdevs, Güneş, “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 6, S. 11, s. 10; Gürbüz, Ocak, “İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi”, *İlköğretim-Online*, C. 3, S. 2, s. 20.

²¹⁴ Anderson vd, *age*, s. 7-8.

olaylar tarzında okuma, anlama ve anlatmayı kapsar) da yer aldığı yaygın olmayan beşli bir sınıflandırma da mevcuttur.²¹⁵ Ancak bu çalışmada, çoğunluğun üzerinde birleştiği dörtlü sınıflandırma tercih edilmektedir.

Temel beceriler uygulanması yönünden *pasif* ve *aktif* şeklinde iki kısma ayrılır. Buna göre pasif konumda dinleme-okuma, aktif konumda ise konuşma-yazma becerileri yer alır.²¹⁶ Pasif beceriler edilgen özelliğe sahip iken kişiler dilsel girdilere maruz kalmakta ve alıcı rolünde bulunmaktadır. Aktif pozisyona sahip kimseler ise etken rolde dilsel verileri iletmekle meşguldür. Bunun dışında benzer bir diğer sınıflandırma ise *konusulan* ve *yazılı* olan dil şeklinde olmuştur. Bu şekliyle konuşma ve dinleme becerileri konuşma diline; yazma ve okuma becerileri ise yazı diline atfedilir.²¹⁷

Bir dilin bileşenleri olan biçim, içerik ve kullanımı, temel dil becerileri sayesinde birbirleriyle bütünleşebilir. Son araştırmalarda da kaynaşık (tümleşik) beceri adı altında temel becerileri bütünleştirme çabaları söz konusu olmuştur. Zira bir becerinin gelişimi diğer bir beceriyi destekler.²¹⁸ Dil, dört temel eylemin gerçekleştirilmesini sağlarken bu eylemlerin aralarında olan ilişki birbirini var etme üzerinedir. O yüzden bir dili öğrenmek, temel becerileri kullanmaya yeterlilik sağlamak demektir.²¹⁹

Dil öğrenmeye başlayan ve okuma dışındaki becerileri geliştirmeye öncelik veren kimselerin öncelikle yazılı dile ağırlık vermesi gereklidir. Temel becerilerden konuşma, daha fazla zaman ve olgunluk isteyen bir yapıya sahiptir. Bu sürecin en verimli gerçekleşeceği mekan, o dilin 24 saat hayat bulduğu toplum olacaktır. Kulak alışkanlığının yeterli seviyede olmaması ve örgün eğitimde yeterli sürenin bulunmaması gibi sorunlar konuşma becerisine verilen emek ve zamanın değerini bir derece daha artırır.²²⁰

²¹⁵ Tuğba Palavuzlar, *Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne 2009, s. 15.

²¹⁶ Melek Çakmak, “Yabancı Dil Öğretimi”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Der. Ayşegül Ataman, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, s. 3.

²¹⁷ Cook, *age*, s. 244.

²¹⁸ Seyhan, Topbaş, “Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi”, *Türkçe Öğretimi*, Der. Seyhun Topbaş, T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay., Eskişehir 1998, s. 12-13.

²¹⁹ Oya, Adalı, Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, S. 379, C. 47, s. 32.

²²⁰ Kamil, İşeri, “Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, Ankara Yay., S. 43, Mayıs 1996, s. 25.

Dil becerilerinden konuşulan dil olarak dinleme pasif, konuşma aktif roldeyken yazılan dilde okuma pasif, yazma aktif eylem olarak kabul edilir. Dil eğitimi uygulamalarında başarının doğal olan bu sürecin takibiyle gerçekleşeceği ayrıca belirtilenler arasındadır.²²¹ Buna karşılık sıralamanın yetişkinler için söz konusu olmadığı, büyük bir yanlışlığa düşüldüğünü hatırlatanlar da yok değildir.²²² Zira ikinci dil öğrenme ile anadil öğrenmek bazı benzerlikleri taşısalar da aslına baktığımızda birbirinden tamamen farklı eylemlerdir.²²³ Yetişkin hedef kitlenin bilinçli şekilde öğreneceği dil ile küçük yaşlarda farkında olmadan edinilen anadili aynı kapsamda değerlendirilmemiz mümkün olamaz. Anadilini edinen kişilerin sonradan kazanmaya çalıştıkları diller ikinci dil yapısında sistemli olarak öğrenilme mecburiyetine sahiptir.²²⁴

Yapılan araştırmalar, yaş faktörüne bağlı olarak dil öğrenimi esnasında farklı dilsel alanlara ağırlık verildiğini ortaya koyar. 3-7 yaş arası çocuklar, fonolojik (sesbilgisel) öğelerle ilgilenirken daha büyük yaştaki çocuklar (8-9) morfolojik (yapıbilimsel), dokuz yaşın üzerinde bulunan kimseler ise sentaktik (sözdizimsel) ve leksikal (sözlükbilimsel) yapılarla ilgi duyar.²²⁵ Öte yandan temel becerilerinin kullanılma sıklığı yabancı dil öğrenme amacıyla da doğru orantılıdır.²²⁶ Örneğin, Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde en gerekli beceri konuşmadır.²²⁷ O yüzden otelcilik sektöründe kullanılmak üzere öğrenilen dilin gerek eğitim programı gerekse tasarlanan materyalleri bu beceri göz önüne alınarak şekillenecektir.

Gıyasettin Aytaş, öğrenme faaliyetlerinde her bir uzvun eğitsel değeri olduğunu belirtir. Buna göre öğrenilen bilgilerin %1'i tatma, %1,5'i dokunma, %3,5'i koklama, %11'i işitme ve %83'ü görme duyuları ile elde edilir. Bu sonuçlardan hareketle hem göze hem de kulağa hitap eden okumanın öğrenmedeki payı %94 seviyesine kadar çıkabilir.²²⁸ Amerikalı eğitim teknolojü Edgar Dale (ö.1985), yaşantı konisi adında bir çizelge oluşturmuştur. Yaşantı ve kavramların oluşumundaki ilişkilerden yararlanarak

²²¹ Cook, *age*, s. 244.

²²² David, Singleton, "Age and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 2001, Vol. 21, p. 79.

²²³ Tu' ayme ve en-Nāka, *age*, s. 130.

²²⁴ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu*, s. 39.

²²⁵ Tutaş, "Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 6, s. 366.

²²⁶ Age, s. 97.

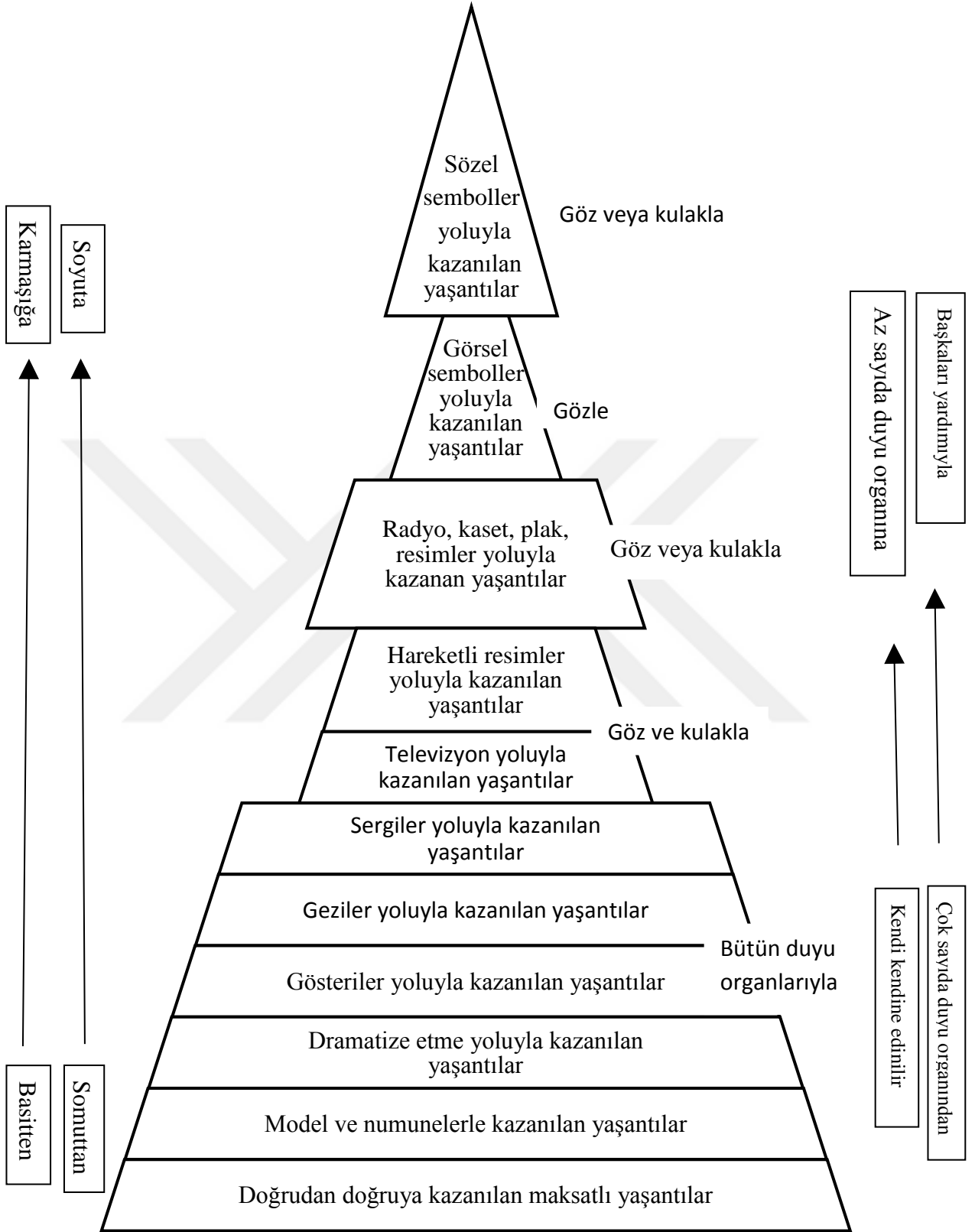
²²⁷ Age, s. 29.

²²⁸ Gıyasettin, Aytaş, "Okuma Eğitimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005, C. 3, S. 4, s. 462.

oluşturulan bu izelge, hedef kitle ve eğitimcilere yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Söz konusu bu izelge aşağıdaki şekildedir;²²⁹



²²⁹ S. Sadi Seferoğlu, *ğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Pegem Akademi, 9. Baskı, Ankara 2015, s. 20.



Şekil 2.1.

Bu çizelgeye göre algılama organları, niceliksel açıdan azaldıkça daha soyut ve karmaşık girdiler devreye girmektedir. Böylece başkalarından alınan yardıma daha çok ihtiyaç duyulur. Bütün duyu organlarının kullanılabilirdiği bir eğitim ortamı oluşturmak, ülkemiz imkanlarında mümkün gözükmemektedir. Bu, ancak Arapça konuşulan ülkelerde veya çevrelerde gerçekleşebilir.²³⁰ Yaşadığımız sosyal imkanlar bunu mümkün kılmadığından, okuma becerisine düşen rol çok daha önemlidir.

Her bir dil becerisi, ayrı insani noktalara farklı oranlarda yoğunlaşmayı gerektirir. Okuma becerisi en temelde göz duyusu ile gerçekleştirilirken, konuşma dil, dinleme kulak ve yazma da el merkezlidir. Başat roldeki temel etken değiştiğinde dil öğrenmenin ana merkezi olan beynin takınmış olduğu tavır farklılaşmaktadır.

Okuma ve yazma becerileri, konuşma ve dinleme becerilerinden uygulanması açısından daha kolaydır.²³¹ Çünkü okuma ve yazma becerileri, kullanıldıkları zaman hedef kitle ansızın, olumlu veya olumsuz şekilde uyarılmamaktadır. Örneğin; yazma becerisi, okuma becerisi gibi aktif bir rol gerektirse de kendisinde ani uyarılar nadiren rastlanır. Dinleme eylemi, pasif yapıda bir eylemdir. Ancak, devam etmekte olan ve düşünülmesi için fazla zamanın bulunmadığı bir konuşma eyleminin takibi, belli miktarda baskı duygusu aşlamaktadır. Yazma, temel beceriler arasında en son öğrenilmesi gereken beceri kabul edilir.²³² Yazma becerisinin varlık koşulu üç temel becerinin önceden gerçekleşmesine bağlıdır. Dilbilimciler tarafından sıralama olarak en son ulaşılan becerinin yazma olduğunu söylene de konuşma becerisinin hedef kitlede oluşturduğu baskı, yazmayı konuşmaktan çok daha kolay hale getirir.

Ünlü dilbilimci Stephan Krashen, okuma becerisinin diğer becerilere nazaran dil öğrenmede oldukça avantajlı olduğunu belirtenler arasındadır. Ona göre konuşma eylemi, insanların kazandıkları yeteneklerin ötesinde performans sergilemesi beklenen bir alandır. Bu durum şüphesiz kaygının yer aldığı psikolojik bir durumdan kaynaklanmaktadır. Omaggio Hadley de okuma becerisinde bulunan düşünme olanağının konuşma becerisinde bulunmadığına, dil öğrenmede sınırları en çok uyaran eylemin sözlü

²³⁰ Aslına bakıldığında, Arap dilinin kitaplarda yazılı olarak alışık olduğumuz formatının konuşulduğu sosyal çevreler Arap ülkelerinde dahi sınırlıdır. Bunu da göz önüne aldığımızda bu durumun ne kadar zor olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

²³¹ Elaine K. Horwitz, "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students", *The Modern Language Journal*, 1988, Vol. 72, No. 3, p. 285.

²³² Selim Emiroğlu. F. Nur Pınar, "Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi", *International Periodical For The Languages*, Vol. 8, Issue. 4, s. 778-779.

konuşma olduğuna dikkat çeker. Tracy Terrell ve Jennybelle Rardin, konuşmanın en fazla endişeyi meydana getiren beceri olduğu üzerinde hemfikirlidir.²³³

Okuma becerisi temel beceriler arasında çok yönlü ve çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. Yabancı dil öğrenmede diğer becerilerin gelişimine ciddi katkılar sağladığından öğretimi öncelik kazanmaktadır. Diğer bir ifade ile okuma becerisi, yazma ve konuşma becerilerine model olabilmesi açısından ayrı bir öneme sahiptir.²³⁴ Alıcı eylemlerden olan okuma, yazma ve konuşma becerilerine nazaran eylemsizlik (diğer becerilere nazaran daha pasif) durumu olarak görülebilir. Zira kişiler kendilerine iletilenleri alıcı konumunda karşılar. Öte yandan durumun aslına bakıldığında, söz konusu girdiler pasif şekilde alındıktan sonra algılanıp yorumlama gibi yaratıcı etkinlik sürecine dahil olmaktadır.²³⁵ Bu sebeple okuma becerisi, düşünülenin aksine çok daha etkin eylem potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak temel beceriler ve okuma becerisi arasında birbirini var etme ilişkisi bulunmaktadır. Hedef kitlenin ihtiyacı doğrultusunda temel becerilere verilen önem de elbette farklılaşacaktır. Söz konusu ihtiyaç ne olursa olsun okuma becerisi, tüm becerilerin var olma şartı, en güçlü dayanağıdır. Genel perspektifli bakış açısından sonra temel araştırma konumuz olan okuma becerisine bundan sonra yoğunlaşılabilir.

2.1.3. Okuma Becerisinin Özellikleri

Bu başlık altında okuma becerisinin uygulanması üzerine dile getirilen düşünceler sistematik şekilde aktarılacaktır. Eğitsel açıdan okuma eylemi, *göz ve beyin* etkinliği şeklinde iki aşamadan meydana gelir.

- **Göz Etkinliği:** Duyu organları vasıtası ile yazılı iletişimlerin tanınması. (Okumanın Aracı)
- **Beyin Etkinliği:** Tanınan ve duyu organları yolu ile beyne gönderilen iletilerin beyinde çözümlenerek anlam kazanması. (Okumanın Amacı)²³⁶

²³³ Young, *agr*, s. 15-27.

²³⁴ Ayten Şahin, *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir 2010, s. 65

²³⁵ Adalı, *agm*, s. 32.

²³⁶ Sabri Koç. Güneş Müftüoğlu, "Dinleme ve Okuma Öğretimi", *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Açıköğretim Fakültesi Yay., Der. Seyhun Topbaş, Eskişehir 1998, s. 62.

Beyin etkinliğinden önce, araşsal yön olarak ifade ettiğimiz göz etkinliği konusu ayrıca önem arz etmektedir. Maddi açıdan işleyişi göz gerçekleştiriyor olsa da temel amaç olan anlam, beynin işleyişi ile gerçekleşir. Kodlanarak şifrelenen anlamların çözümlenmesi beyin ile mümkünken okuma eyleminin maddi yönüyle göze hitap ettiğini, bu yüzden görselliğin de taşıdığı önemi unutmamamız gerekir. Sonuç olarak asıl gaye olan anlam ve ona ulaşmayı kolaylaştıracak görselliğin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Okuma eyleminin farklı evrelerinde nelerin yapılması gerektiğini belirten düşüncelerden bazıları aktarılacak olunursa; ilk sıralamada, başlangıç ve ileri seviyede okuyucuların karşıtsal olarak, okuma öncesi-esnası-sonrası yapacakları faaliyetlerin ele alındığı görülmektedir.²³⁷

	İYİ/ İLERİ DERECE OKUYUCUNUN ANLAMA-DAVRANIŞ SÜRECİ	BAŞLANGIÇ/GELİŞMEMİŞ DERECE OKUYUCUNUN ANLAMA-DAVRANIŞ SÜRECİ
OKUMA ÖNCESİ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eski bilgileri harekete geçirebilmektedir. ➤ Ders ve etkinliklerinin amacını anlar. ➤ Uygun stratejileri belirleyebilmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Doğrudan okumaya başlamaktadır. ➤ Niçin okuduğunu bilmemektedir. ➤ Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi (rehberlik eğitimi) yoktur.
OKUMA ESNASI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dikkatini (materyale) toplamaktadır. ➤ Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler. ➤ Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilmektedir. ➤ Karşılaştığı yeni sözcükleri belirler. ➤ Metnin yapısına bakarak okuduklarını daha iyi anlar. ➤ Yeni bilgileri zihninde düzenler eski bilgilerle de bütünleştirebilir. ➤ Okuduğunu anlayıp anlamama durumunu kendi başına kontrol eder. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dikkati kolayca dağılabilmektedir. ➤ Doğrudan okumaya yöneldiği için düşünmez. ➤ Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilmez. ➤ Önemli olan sözcükleri tanıyamaz. ➤ Metnin anlatım düzenini anlayamaz. ➤ Yeni-eski bilgiler arasında ilişki ve bütünlük aramaz. ➤ Anlamadığının farkına varamaz.

²³⁷ Aktaran: Tuğba Gürses, *Reading Strategies Employed by ELT Learners at Advanted Level*, (Yüksek Lisans Tezi), Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2002, s. 41.

OKUMA SONRASI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Okuduğundan anladıklarını çeşitli tarzlarda anlatabilir. ➤ Anlamak adına başvurduğu yolların, başarısını nasıl etkilediğini değerlendirebilir. ➤ Önemli görünen fikirleri özetler ve ana fikrini çıkarabilir. ➤ Konuyla ilişkili ek bilgileri diğer kaynaklardan araştırır. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Okuma ve düşünme sürecini sonlandırmaktadır. ➤ Sonuç olarak başarı eksikliği hisseder.
----------------------	--	---

Tablo 2.1.

Bir diğer sınıflandırma da Mehmet Temizkan tarafından yapılmıştır. Ona göre, okuduğunu anlamak için uygulanması gerekli stratejiler şu şekilde sıralanabilir:²³⁸

Okuma Stratejileri	
OKUMA ÖNCESİ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenci; Ön bilgileri harekete geçirir, <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Konu hakkında daha önce kazandığı bilgileri yazar, 2. Metnin içeriğini tahmin eder, <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Metnin içeriği hakkındaki tahminlerini not eder, 2.2. Metinle ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde kullanılabileceğini tahmin eder, 2.3. Metinle ilgili verilen cümlelerden hangilerinin o metinde kullanılabileceğini tahmin eder, 2.4. Yazarın “ben” olduğunu düşünerek neler anlatabileceğini not eder, 3. Okumanın amacını belirler

²³⁸ Mehmet, Temizkan, “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 28, S. 2, s. 137-139.

OKUMA ESNASI	Metni Birinci Defa Okuma Sırasında
	<ol style="list-style-type: none">1. Anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenerek anlamlarını öğrenmeye yoğunlaşır.2. Metinde kullanılan bağlantı öğelerini belirler, metne kattığı anlamları çözmeye çalışır.3. Metnin konusunu bulur.<ol style="list-style-type: none">3.1. Metnin ilk ve son cümlesini okur,3.2. Her paragrafın ilk cümlesini okur,3.3. Metnin giriş paragrafını okur,3.4. Metnin sonuç paragrafını okur ve bu paragraflarda yazarın ne üzerinde durduğunu belirler,3.5. Metinde en çok kullanılan kelimeleri tespit eder,
	Metni İkinci Defa Okuma Sırasında
	<ol style="list-style-type: none">1. Metindeki önemli bölümleri işaret eder,2. Metnin anahtar kelimelerini belirler,3. Metnin önemli gördüğü yerlerinde notlar alır,4. Her paragrafta yazarın ele aldığı düşünceyi belirleyerek metnin yardımcı düşüncelerini bulur,5. Metnin içeriği hakkında önceden yaptığı tahminlerle metinde işlenenleri karşılaştırır,6. Metnin durum, kavram, nesnelere vb. arasında yapılan karşılaştırmaları, benzerlikler ve eşleştirmeleri belirler,7. Metinde açık-örtük olarak yapılan tanımlamaları belirler,8. Metindeki şart ifadelerini belirler,9. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirler,10. Metnin ana fikrini bulur,<ol style="list-style-type: none">10.1. Metnin işaretli bölümlerini gözden geçirir ve bir cümlede toplar,10.2. Metinden alınan notları gözden geçirerek bir cümlede toplar,10.3. Metnin anahtar kelimelerini yeniden gözden geçirir ve bir cümlede toplar,10.4. Metnin yardımcı düşüncelerini yeniden gözden geçirip bir cümlede toplar,10.5. Metnin içerik haritasını çıkarır,

OKUMA SONRAASI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazarın metni yazma amacını belirler, 2. Yazarın konuya karşı geliştirdiği bakış açısını belirler, 3. Metnin içeriğine uygun başlıklar önerir, 4. Metni kendi cümleleriyle sesli olarak anlatır, 5. Metinden anlaşılanları kendi cümleleriyle yazılı olarak özetler, 6. Metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplandırır.
-----------------------	---

Tablo 2.2.

Anlamsal yoğunluğa en çok ulaşıldığı sessiz okuma etkinliğinde, okuma öncesi, esnası ve sonrası yapılacaklar Özcan Demirel tarafından şu şekilde sıralanmıştır;²³⁹

OKUMA ÖNCESİ	<p>Öğrenci;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Okunacak metin ile alakalı görseller var ise, onlar vasıtası ile okunacak metin konusunu tahmin etmeye çalışır, 2. Metnin bilinmeyen kelime ve yeni yapılarını öğrenir, 3. Metni okuduktan sonra cevaplanmak üzere, metinle alakalı genel birkaç soru sorar,
OKUMA ESNASI	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bilinmeyen kimi kelimelerin anlamları tahmin eder. ❖ Anlaşılması güç olan cümleler içinde şahıs zamirlerinin hangi ad yerine kullanıldığını bulur, ❖ Ayrıntılı sorulara cevap bulmaya çalışır, ❖ Metnin ana fikir ve yardımcı fikirlerini araştırır, ❖ Yazarın üslup özelliğine dikkat eder, ❖ Not tutar ve önemli görüşlerin belirtildiği cümleleri işaretler,
OKUMA SONRASI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana fikir ve yardımcı fikrin ne olduğunu anlar, 2. Anladıklarını kendi cümleleriyle aktarır.

Tablo 2.3.

Son olarak, Ray Williams tarafından dile getirilen temel ilkelerden konumuzla doğrudan bağlantılı olanlar aktararak bu konu başlığını sonlandırılacaktır:

²³⁹ Aktaran: Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler*, s. 122-123.

1. Fazlasıyla bilinmesine karşın uygulamada göz önüne alınmayan gerçeklerden birisi, *ilgi* faktörünün eğitimde hayati bir önem taşıdığıdır. Okuma becerisi adına ilgi çekici metinlerin yokluğu, okuma eylemindeki çok az şeyi mümkün kılacaktır. Olması gereken, okuyucunun motivasyonel olarak güdülenmesini artırarak okumadaki akıcılığına katkı sağlamaktır.
2. Bir okuma dersinde, ilgili metnin öğrenci tarafından ders öncesi okunmuş olması gereklidir. Bu sayede öğretmenin okuyup öğrencinin onu takip etmesi, metin hakkında anlama sorularını cevaplandırması ve metin içeriğinin tartışılması mümkün olabilecektir.
3. Kelime haznesi genişletilmeyip, kullanımı yaygın olan kalıplar öğrenilmedikçe metin okumamız pek mümkün olmayacaktır. Bu şartları sağlamaksızın, en iyi beceri ve stratejilerin uygulanması dahi eğitsel açıdan bir katkı sunamayacaktır.
4. Dil öğrenenler, takip edecekleri bir okuma kitabı (materyal) ile yetkin okuyucu olamaz. Onu başarıya ulaştıracak şey (kolaydan zora) derecelendirilmiş, özenle seçilmiş metin koleksiyonu ve düzenli olarak en az birer saat süreyle geniş kapsamlı okuma alışkanlığıdır.
5. Okuma becerisinde daha iyi ilerleme kaydetmek için, gözün yanında kulaklarımızın da kullanılması gerekir. Sesli okumada söz konusu olduğu gibi sessiz okumada da stres, tonlama veya vezin gibi durumlar bulunmaktadır. O yüzden okuma eğitiminden önce, kulak aşinalığı kazanma adına, okuyuşu düzgün olanları dinlememiz gerekir.²⁴⁰

2.1.4. Okuma Becerisinin Amaç ve Çeşitleri

Yabancı dil eğitiminde istenen başarılar yakalanamadığında pek çok gerekçe öne sürülür. Bunlar içinde en bilinenleri, hiç şüphesiz yöntemin merkeze alındığı olumsuzluklardır. Ancak okuma eğitiminde, hedef kitleye en uygun yöntem ve teknik ile yaklaşabilmenin ön koşulu okumadaki amaçların belirlenmesi olacaktır.²⁴¹ Ayrıca, belirlenecek her bir amaç okumanın çeşitliliğini de ortaya koyacaktır. Bu minvalde

²⁴⁰ Ray, Williams, “ ‘Top Ten’ Principles for Teaching Reading”, *ELT Journal*, Oxford University Press, 1986, Vol. 40, p. 42-45.

²⁴¹ Muhittin Gümüş, “Dil Öğretiminde Temel Beceriler”, Kaynak: https://www.academia.edu/9765635/D%C4%B0L_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0ND_E_TEMEL_BECER%C4%B0LER, (Erişim Tarihi: 31. 10. 2016.)

dilbilimciler tarafından belirlenmiş okuma amaçları ve çeşitlerini bu başlık altında aktaracağız.

Okuma eyleminin, ilk olarak *uygulama ve okuyucunun genel amacı* açısından gerçekleştirildiğini görmekteyiz. *Uygulama açısından okuma*, sesli ve sessiz olarak ikiye; *Okuyucunun genel amacı açısından okuma* ise, ders, dinleme, eleştirel ve hızlı/öz olarak dörde ayrılır.²⁴²

Diğer bir sınıflandırma ise William Grabe ve Fredricka Stoller tarafından şu şekilde yapılmıştır;²⁴³

- Basit derecedeki bilgileri incelemek amacıyla okuma
- Metinleri hızlı bir şekilde, yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
- Metinden herhangi bir bilgi almak amaçlı okuma
- Bilgileri tamamlamak ve bütünleştirmek için okuma
- Yazma ihtiyacını karşılamak adına okuma
- Eleştiri/Değerlendirme amaçlı okuma
- Manayı genel kapsamda anlamak için okuma

Julian Bamford ve Bamford Day, gerçekleştirilecek okuma programlarında, *anlamaya dönük soru-cevap yaklaşımı, dilbilgisi-çeviri yaklaşımı, beceri ve strateji odaklı eğitim* gibi farklı perspektiflerden söz eder. *Beceri ve strateji odaklı* yapılan okuma eğitimini en etkileşimli yaklaşım kabul ederek, diğer okuma türlerinin alternatifi olduğunu dile getirirler.²⁴⁴ Bir diğer sınıflandırmada ise ihtiyaç perspektifi baz alınmakta içerisinde *göz atarak okuma, gözden geçirerek okuma, çalışmak amaçlı okuma, serbest ve dikkatli okuma* gibi kategorileri barındırmaktadır.²⁴⁵ İhtiyaç odaklı okuma türleri gerek konumuz gerekse işlevselliği açısından en çok dikkate alınabilecek sınıflandırmadır. Örneğin, göz atarak okunan metinlerin genel anlamlarına ulaşmak yeterli iken, özellikle aranan bir bilgiye ulaşmak üzere yapılan okumalar çok daha zor ve dikkat gerektiren

²⁴² ‘Avvād b. Daḥīl‘ed-Daḥīl, *Eşeru Bernēmec Tedrībī fī-Mefhūmi Tenmiyeti Mefhūmin Ta‘līmi‘l-Kırāeti le-dē Mu‘allimi‘l-Luḡati‘l-‘Arabīyyeti Fi‘l-Merḥaleti‘l-İbtidāīyyeti*, (Yüksek Lisans Tezi), Cāmi‘a Melik Su‘ūd Külliyyetü’t-Terbeviyye, Riyad 2006, s. 31-32.

²⁴³ William Grabe. Fredricka L. Stoller, *Teaching and Researching Reading*, Pearson Education Limited, 2. Baskı, London 2011, s. 6.

²⁴⁴ Aktaran: Hirota, Nagao, “Using Top-Down Skills to Increase Reading Comprehension”, *ERIC*, 2002, p. 11.

²⁴⁵ Aytaş, “Okuma Eğitimi”, s. 464.

yapıya bürünecektir. Bu araştırmanın son bölümde de ihtiyaç açısından yapılabilecek okuma çeşitleri göz önünde bulundurularak metin çözümlemeleri yapılacaktır.

Okuma eylemi okuyucunun içerisinde bulunduğu *dil seviyesi* açısından değerlendirilmiştir. Buna göre okuma hedef kitlenin okuma seviyesine göre şu şekilde olmalıdır;²⁴⁶

Basit düzeyde okuyucular, anadillerinde olmayan fonolojik (ses) yapıların hedef dilde bulunması durumunda öncelikli olarak bunları öğrenmeye yoğunlaşılır. Ancak fonolojik yeterlilik ardından (genellikle birkaç ay sürer) okuma faaliyetine geçilebilir. Metinde var olan dilbilgisi kurallarının eğitimi önceden verilir. (Sessiz) Okuyabilme sayesinde, sözcük telaffuzu ve temel sözcük öğrenimi gerçekleştirilebilir. Sonuç olarak öğrenciyi düzeltme gereği, daha çok telaffuz ve dikte hataları konusunda olacaktır.²⁴⁷

Orta düzeyde okuyucuların kullandığı bir ileri seviyede, okuma faaliyetleri daha sessiz bir yapıya bürünecektir. Basit düzey aşamasına nazaran en büyük farklılık, materyallerin kademeye uygun zorluğunun sözcük ve dilsel yapılarla artırılmasında saklıdır.

İleri düzeyde okuyucular ise konuları, gramer yapıları, sözcükleri, kültürel yapısı açısından konuşma dilinden farklı türde, zor yapıdaki metinler ile muhatap olmaktadırlar.²⁴⁸

Okuma becerisinin çeşitliliği adına aktarılan özellikler, daha sade ve sistematik düzlemde, aşağıdaki şekilde toplu olarak sunulmaktadır:²⁴⁹

⇒ Sesli Okuma: Okunan yazıdaki bilgi, düşünce, duygu ve görüşlerin başkalarına aktarımında, dil ve konuşma kurallarına uyulması işlemidir. Okumanın bu çeşidi,

²⁴⁶ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler*, s. 123-124; Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu*, s. 113-114.

²⁴⁷ Cafer, Sadık, “Attitudes of ESP Students toward Teacher’s and Students’ Errors Correction in English at College of Physical Education for Women”, *Sciences Journal Of Physical Education*, Vol. 5, Issue. 2, p. 74-82.

²⁴⁸ Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler*, s. 123-124; Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu*, s. 113-114.

²⁴⁹ Bkz. Sabri Koç. Güneş Müftüoğlu, “Dinleme ve Okuma Öğretimi”, *Türkçe Öğretimi*, Der. Seyhun Topbaş, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Açıköğretim Fakültesi Yay., Eskişehir 1998, s. 64-67; Yunus Emre, *Farklı Akademik Seviyedeki 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları*, (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya 2014, s. 34-38; Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler*, s. 121; Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu*, s. 111.

özellikle başlangıç seviyesindeki kimseler için uygundur. Bu sayede kulak aşinalığı da ciddi ölçüde kazanılabilir.

- ⇒ Sessiz Okuma: Sesli okumaya nazaran daha hızlı bir okuma türü olup, anlamın çabuk kavranmasını sağlar. Ekseriyetle orta ve ileri seviyedeki kişilere uygun yapıya sahiptir.
- ⇒ Göz Atarak Okuma: Metnin ana hatlarıyla kavranması için hızlıca gözden geçirildiği okuma çeşididir.
- ⇒ Hızlı Okuma: Çabukluk, kavrama, anlama ve belleme yeteneklerinin geliştirilerek, anlama ağırlıklı sözcük ortalamasının artırıldığı okuma türüdür.
- ⇒ Özetleyerek Okuma: Konunun ana hatlarıyla kavranmasına imkan sağlayan okuma türüdür.
- ⇒ İşaretleyerek Okuma: Önemli bulunan yerlerin işaretlenerek, sonrasında okuyucunun kendi cümleleriyle yeni bir metin oluşturma eylemidir.
- ⇒ Soru Sorarak Okuma: Metin okurken akla takılan soruların not alınarak, okuma sonrası tartışıldığı okuma çeşididir.

Görüldüğü üzere, her bir okuma çeşidi belli amaçları karşılamaktadır. Bu şekilde aktarmış olduğumuz bilgiler insanlığın amaçlarını gayet kuşatıcı niteliktedir. Bazen ana fikri elde etmek üzere -metne çok fazla yoğunlaşmadan- (ör. Bir gazete hikayesine göz gezdirmek), üstünkörü okumalar yaparken bazen ise belirli bilgileri (ör. Bir ad, tarih veya terimi taramak) bulma amacıyla daha dikkatli okumalar gerçekleştiririz. Saydığımız okuma türlerinden en çok rastlanana ise *bilgiye ulaşmak* için yapılan okumadır.²⁵⁰ Esasen, yapılan okuma hangi çeşit olursa olsun, kendisinde yegâne bulundurulacak şey elbette anlama ulaşma çabası olacaktır. Okuma eylemi anlamsızca yürütülerek bir beceri hüviyeti asla kazanamaz.

Metnin okunma amacı, onun hangi şekilde okunacağını belirleyecektir. Sürenin kısıtlı olduğu anlarda, zamanla yarışarak; anlatılan bilgilerin tümüne ihtiyaç duyduğunda, ayrıntılı bilgi alma amaçlı; genel bir izlenime sahip olunması yeterli olduğunda, yüzeysel bilgiye ulaşma amaçlı (göz atarak) okumalar tercih edilecektir. Diğer bir açıdan, genel kapsamlı bilgi elde etmek için yapılacak okumalarda okuma hızı artacakken, metindeki bilinmezlerin anlama ulaşmaya olumsuz etkisi azalacaktır. Bilgi almak amaçlı

²⁵⁰ William Grabe. Fredricka L. Stoller, “Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher”, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Edit. Marianne Celce-Murcia, University of California, 3. Edit, Los Angeles 2001, p. 187.

okumalarda ise materyaller çok daha ayrıntılı şekilde incelenir. Bu yüzden okuma hızı azalırken, bilinmeyenlerin anlama negatif etkisi artmaktadır. Diğer bir ifade ile, okunacak yazılar nicelik açısından arttığında, ulaşılması gereken bilgi ve bilinmezlerin oranı da artar.

Okumanın amaç ve çeşitleri konusunu tamamlamadan önce okuma eyleminin değişmez hedefi olan anlam ve anlama ulaşmayı engelleyen durumları ele alınarak diğer bir konu olan Okuma Becerisinin Önemi başlığına geçilecektir.

Dilsel kaynaklı zorluklar genel olarak fonetik (sesbilgisel), morfolojik (sarf), semantik (anlambilimsel), sentaks (nahiv) unsurlarından kaynaklanır.²⁵¹ Okuma becerisi gerçekleştirildiği anlarda tüm bu zorluklarla karşılaşılabilir. Diğer bir anlamsal sorun analizi ise özelde okuma becerisi baz alınarak yapılmıştır. Okuduğunu anlayamama ya da eksik anlamanın sebeplerini şu şekilde sıralanabilir;²⁵²

- 1- Kelimenin Anlaşılması:²⁵³ Okunan bir cümlenin en temel bileşeni veya bileşenlerinin anlaşılması anlama ulaşmayı engelleyebilir. Örneğin, “eden bulur” anlamına gelen “مَنْ دَقَّ دُقَّ” cümlesinde دُق fiili, cümlenin en temel bileşeniyken anlamı direkt etkileyen bir unsurdur.
- 2- Cümlenin Anlaşılması: Okunan bir metinde cümlenin anlaşılması metnin anlaşılmasını ciddi olarak zorlaştırır.
- 3- Cümlelerin Birbiri İle Olan İlişkisinin Anlaşılması: Metinde yer alan cümleler bireysel bazda anlaşılabilir. Ancak cümlelerin birbiri ile arasındaki ilişki çözümlenemediğinde metnin tam olarak ne ifade etmek istediği anlaşılabilir.
- 4- Parçadaki Bilgilerin Birbirine Göre Anlamlandırılmasındaki Problemler: Okuduğumuz metinler belli bazı bilgiler verirken bu bilgilerin birbirleri arasındaki organizasyonun sağlanamaması anlam problemleri doğuracaktır.
- 5- Motivasyon ve (Konu Hakkında) Bilgi Eksikliği: Metinlerde işlenen konular hakkında arka plan bilgisine sahip olunmaması veya motivasyon açısından problem yaşanması durumlarında, muhtemel semantik problemler yaşanacaktır.

²⁵¹ Zekūrī Māsīrī. Sümeyye Def ullah Ahmed el-Emīn, el-Muškilātu's-Şavtıyye fī Te'allumi'l-Luğati'l-'Arabıyyeti li'n-Nāṭıkine bi-Ġayrihē, Devle Mālızıyā Vizāretu't-Ta'līmi'l-'Āliyyi'l-Mālızıyye Cāmi'atu'l-Medīneti'l-'Ālemiyye Mecelletu'l-Mecma', Malezya 2012, s. 4.

²⁵² İsmail Gelen, *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2003, s. 60.

²⁵³ Bu isimlendirme yerine “Cümlede Bilinmezlerin Yer Alması” ifadenin kullanımını daha uygun görmekteyiz.

Ardarda aktarılan iki sınıflandırma da esasen birbiri ile bağlantılıdır. Bu problemlerin olmayışı okuma eğitiminde herhangi bir anlamsal problemin yaşanmaması anlamına gelecektir. Bu sebeple çalışmamızın son bölümünde semantik problemlerin yer aldığı metin çözümlmelerine yer verilecektir. Yapılan ilk sınıflandırmadaki temel dil unsurlarından “sesbilgisel” unsur hariç²⁵⁴, diğer tüm unsurlara değinilecektir. Semantik problemlerin sebeplerini anlatan ikinci sınıflandırma ise “cümlede bilinmezlerin bulunması, cümlenin anlaşılması ve cümlelerin birbiri ile olan ilişkisinin anlaşılması” sorunlarını içeren cümle ve metinleri, araştırmamızın son bölümünde yer alacaktır.²⁵⁵ Örneklem olarak bu semantik problemlerin bulunduğu cümle ve metinler bulunacaktır. Bu sayede hedef kitlenin neler hissettiği daha gerçekçi şekilde anlaşılacaktır.

2.1.5. Okuma Becerisinin Önemi

Araştırmamızın başında da belirtildiği üzere dil eğitim sürecinde bulunanların, bu eyleme dahil olma gerekçesi veya gerekçeleri vardır. Tek bir beceri öğrenmeyi hedefleyenler olduğu gibi temel dil becerilerinin tümünü öğrenmek isteyenlerde vardır. Öte yandan becerilerin tamamı öğrenilmek istense bile becerilerden her birine verilen önem elbette aynı seviyede olmayacaktır. Bu sebeple temel becerilere verilen ağırlık noktası, eğitimin yönlendiricisi rolündeki hedef kitleye göre şekillenmelidir.²⁵⁶

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, teknolojinin bilgiye ulaşmada sunduğu imkanlar varlığını ciddi şekilde hissettirmektedir. Yaşanan tüm gelişmelere rağmen klasik eğitim sisteminin vazgeçilmezi olan kitapların kullanımı da gayet yaygındır.²⁵⁷ Bu yüzden okuma eylemi ve materyalleri sosyal, kültürel, bilimsel tüm mecralarda bilgiye ulaşmada adeta anahtar rolü üstlenir.²⁵⁸ Yabancı bir dil öğrenmek o dilin kültür ve biliminin öğrenilebilmesini de gerektirir. Bunu gerçekleştirme yolunda dergiler, gazeteler

²⁵⁴ Sesbilgisel problemler, daha çok başlangıç seviyesindeki kimselerin yaşadığı problemlerdir. Araştırmamızda hitap ettiğimiz kitle, dilin temel (başlangıç seviyesindeki) yapılarını bildiğini var saydığımız kimseleri kapsadığından, fonetik problemleri konu edinmeyeceğiz.

²⁵⁵ Çalışmamızın son bölümünde cümle ve metinlerin nasıl okunması gerektiği ile ilgili çözümlmeler bulunmaktadır. Bu çözümlmelerde temel nokta, her birinin çeşitli açılardan anlaşılması ve bunları nasıl aşacağımız üzerinedir.

²⁵⁶ Altmışdört, “Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzlenç: Önemi, İçeriği ve Etkinliği”, s. 671.

²⁵⁷ Zeki Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem A Yay., 2. Baskı, Ankara 2006, s. 43.

²⁵⁸ Avvâdu’ d-Dahîl, *agt*, s. 15.

ve kitapların yardımına başvurulması kaçınılmazdır.²⁵⁹ Özellikle Yükseköğretim düzeyinde eğitim görenler, araştırmaları ve eğitim alanlarında kendilerini daha iyi yetiştirip daha çok bilgiye ulaşabilmek için yazıtsal yayınlardan vazgeçmemelidir.²⁶⁰

Teorideki bu şekilde anlatılan bilgilerin realitede tam karşılığı bulunmamaktadır. Zira *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın* (PISA)²⁶¹ son yıllardaki verileri, uygulama olarak okuma stratejilerinin (öğrendiği bilgiyi niçin öğrendiği ve realitede işlevselliğe nasıl büründüreceği bilincinin) beklenenden çok aşağılarda yer alması gerçek hayatta kullanılmadıklarını göstermektedir.²⁶² Buradan hareketle ulaşılabilecek en kesin sonuç, *her dil eğitimi stratejisinin ihtiyaçları karşıladığı oranda başarılı sayılabileceği* olacaktır. Okuma gibi, eylem ve uygulama üzerine kurulu bir faaliyetin işleyişinde sınırsız sayıda strateji bilinmesi onu çok iyi uyguluyor olmaktan tamamen farklıdır. Ülke olarak bu durum birbirinden ayırtılamadığından, eğitimde pek çok problem önlenememiştir.

Okumanın önemi diğer becerilere kıyasla da değerlendirilebilir. Yabancı dili, anavatanında öğrenmekle o dile yabancı olan bir ülkede öğrenmek arasında ciddi farklar vardır. Anavatanında öğrenilen dilin kullanım ve uygulaması, hayatın 24 saatine yayılırken hedef dile yabancı olan ülkelerin koşul ve şartlarında bu durumun sürdürülmesi çok daha zordur.²⁶³ Bu durum hedef dilimiz olan Arapça için düşünüldüğünde konuşmanın ön şartı olan dinleme becerisinin Türkiye şartlarında gerçekleşme olasılığı, konuşma becerisinin oluşumunu zorlaştırmaktadır. Gündelik hayatta kendisine ayrılan süreler her ne kadar dinleme (%40), konuşma (%35), okuma (%16) ve yazma (%9)

²⁵⁹ Mehmet Hengirmen, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s. 50-51; Ayrıca bkz. Cihaner, Akçay, “Arapça Okuma Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi”, *Ekev Akademi Dergisi*, 2007, S. 31. s. 234.

²⁶⁰ Barın, *agt*, s. 6

²⁶¹ Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), eğitimin öğretme amacı yanında, öğrettiği bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama amaçları doğrultusunda işlevini ölçmek ve değerlendirmek adına yapılan bir araştırmadır. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA araştırmaları, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerden (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin, modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir. PISA araştırmalarının hedef kitlesi, yedinci sınıf ve üzeri düzeylerde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir.

²⁶² Umut Erkin Taş vd., “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2105 Ulusal Raporu”, *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme: Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, Ankara 2016, s. 1-28.

²⁶³ Reyhan Tanın, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004, s. 45.

şeklinde²⁶⁴ olsa da bu oran hiç şüphesiz anadil baz alınarak yapılmıştır.

Gerek anadil gerekse yabancı dil açısından ülkemiz eğitim sistemi, geçmişte de günümüzde de daha çok okuma faaliyeti üzerine kurulmuştur. Öğrenme ihtiyacı her ne olursa olsun öğrenmede belli bir mesafe kat etmek için okuma faaliyetine başvurulması kaçınılmazdır. Öte yandan dil öğrenmeyi, akıcı ve düzgün şekilde konuşmaya endeksleyen düşünce mevcuttur. Ancak hedef kitlenin, yabancı dil yapısını yazılı anlatım yoluyla daha iyi öğrenebildiği yadsınamaz bir gerçektir.²⁶⁵ Eğitimin yalnızca okuma becerisi ile yürütülmesini savunan bir sistem bulunmamakla beraber uygulanabilirliği açısından en yaygın beceri alanı okumadır.²⁶⁶ Tüm bu sebeplerden dolayı; okuma, bu araştırmanın temel dil becerisi olarak tercih edilmiştir.

2.1.6. Okuma Becerisinin Özel Amaçlı Dil Eğitimiyle İlişkisi

Tom Hutchinson ve Alan Waters, ÖADE üzerine sistematik düşüncelere sahip ilk dilbilimcilerdendir. Onlara göre ÖAD ve temel dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Zira ÖADE’nde dilbilimsel yeterlilik, zamanla yerini beceriye dayalı yeterliliğe bırakmıştır. Böylece dil yapısı ve sözcüklerine odaklanmaktan ziyade temel dil becerilerinin öğretimi ön plana çıkmıştır.²⁶⁷ ÖADE’nin bir perspektif olarak temel becerilere doğru kayması, onların birbirlerinden koparılmayacak iki olgu oldukları ve dil eğitiminde tek bir unsur gibi kabul edilebildiklerini gösterir.

ÖADE’nde kullanılan belli başlı izlenceler bulunmaktadır.²⁶⁸ Bu izlenceler arasında en çok dikkat çeken, konumuzla alakalı olan Beceri Merkezli İzlencesidir. Beceri Merkezli İzlenceler, dil eğitiminin temel dört dil beceriden birisi, bazıları ya da tamamı merkeze alınmaktadır. Bu kapsamda materyallerin hedef kitle ihtiyaçları baz alınarak tasarlanması en önemli gerekliliklerden birisidir. İhtiyaçları ise dil becerileri ve ele alınan konu içerikleri kapsamında değerlendirmek gerekecektir.²⁶⁹

²⁶⁴ Esra Lüle, Mert, “Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2014, C. 2, S. 1, s. 24; Zeynep Cihangir, *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

²⁶⁵ İşeri, *agm*, s. 25.

²⁶⁶ Geçmiş ve günümüz eğitim sisteminde gerek yürütülen izlenceler gerekse ölçme-değerlendirme faaliyetleri daha çok okuma becerisi üzerine inşa edilmiştir. Uygulanabilirliği ve sağlamış olduğu katkı açısından diğer becerilere nazaran daha avantajlı bir beceridir.

²⁶⁷ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 9.

²⁶⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Hutchinson ve Waters, 1990, s.70-81; Altmışdört, *Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzlençe: Önemi, İçeriği ve Etkinliği*, s. 665.

²⁶⁹ Tu’ayme ve en-Nāka, *age*, s. 55.

Ian Tudor, “Özel Amaçlı Dil Eğitimi” adlı çalışmasında, bir grup Rus akademisyenin, İngilizcenin konuşulduğu bir ortam içerisinde hayal edilmesini ister. Böyle bir ortamda akademisyenlerin ihtiyaç duyacakları ilk şeyin ne olduğu sorusuna *uzman oldukları alanda okuma ve sunum becerilerini gerçekleştirebilme* cevabı verilmiştir.²⁷⁰ Hedef kitle olarak ilahiyatçıları kabul ettiğimizde vizyonları gereği hayatın her anında akademik çalışma zorunluluğu taşıdıklarını söylememiz gerekir. Öğrenme ve kendilerini geliştirme gerekliliği tüm insanlığa rehber rolünü taşımasından kaynaklıdır. Tudor’un da ifade ettiği şekilde eğitimci, öncelikle kendisini geliştirmenin yolunu arayan, bilgiye ihtiyaç duyan, topluma yeni şeyler öğretme gerekliliği hisseden kimsedir.²⁷¹ O yüzden bir ilahiyatçı için okuma eylemi her zaman en özel amaç olmuştur ve olacaktır.

Araştırmanın bu kısmına kadar okuma becerisi konusu ele alındı. Okuma becerisinde en temel amacın anlam ve anlama ulaşma; dil öğrenmedeki en temel amacın ise başarıya ulaşma olduğu sonucuna varıldı. Başarılı olmanın, içerisinde anlama ulaşmayı da içerdiği, başarı ve başarısızlık kavramlarının tanımını ise dilin sınırlılıkları ile belirleneceği anlaşıldı. Tüm bunların yanında okuma dil becerisinde anlama ulaşmayı sağlayan temel dil yapısının ele alınmasında büyük fayda vardır. O yüzden ikinci bölümün ikinci kısmından itibaren Arap dilinin sınırlılığı ve anlam unsurları üzerinde durulacaktır.

2.2. DİLİN KAPSAMI, METİN VE ANLAM

Bu bölüm sırasıyla, Arap Dilinin Çeşitlilik ve Sınırlılıkları, Dilin Temel Öğeleri-Metin, Metin-Dilbilim ve Okuma Becerisi alt başlıklarından oluşmaktadır.

2.2.1. Arap Dilinin Çeşitlilik ve Sınırlılıkları

Öncesinde de ifade edildiği üzere bir dil eğitimi programının başarılı ya da başarısızlık ile nitelenmesi için söz konusu dil sınırlılıklarının belirlenmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle, “araştırmanın hedef dili olan Arapçanın hangi oranda kazanılması onu öğrenmek için yeterlidir” sorusu yanıtlanması gerekli bir sorudur. Bu sorunun cevabına

²⁷⁰ Ian, Tudor, “LSP or Language Education?”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, Multilingual Matters, Clevedon 1997, p. 90-91.

²⁷¹ Tudor, *age*, p. 90-91.

ulaşılmadığı müddetçe sunulan eğitim programlarının başarı-başarısızlık ihtimallerinden hangisiyle sonuçlandığı ortaya konamaz.

Köken bakımından İbranice ve Habeşçe'nin de yer aldığı Hami-Sami Dil Ailesine mensup olan Arapça,²⁷² Ural-Altay dil ailesinin bir kolu olan Türkçenin alışıldık eklemeli yapısından (çekimli yapısıyla²⁷³) tamamen farklı yapıdadır. Aidiyeti farklı bu iki dilin farklılaşan özellikleri, dil öğrenenleri endişelendirmesi yanında sözlükbilim bakımından ciddi benzerliklere sahiptir.

Yeryüzündeki tüm diller, kapsamları açısından adeta sınır tanımayan bir zenginliğe sahiptir. Geçmişle bağını koruyup gelecekte de kendini sürekli yenileyen ve genişleyen bir dil düşündüğümüzde ortaya muazzam zenginlikte bir birikim çıkacaktır. Geçmiş köklü olup etkisini bugüne kadar aralıksız devam ettiren diller arasında Arapça, tartışılmaz bir konuma sahiptir.²⁷⁴ Hedef dilin bu denli zenginliği ve tarihsel birikimi karşısında 'Arap Dili ve Öğretimi' ile tam olarak neyi kastedildiği netleştirilmesi gereken bir konudur. Anlatılanlardan hareketle bir dili öğrenmiş olmanın neleri gerekli kıldığı konusunu tartıştıktan sonra Arapçanın tarihsel varlığı ve Arap Dili kavramının eğitsel-nesne ilişkisi açısından neyi ifade ettiği irdelenecektir.

Genel olarak okuma metinlerinin klasik veya modern Arapçayı temsil ettiği dile getirilerek aidiyetleri bu ikisine yüklenir. *Klasik Arapça* ifadesi, genellikle Hz. Peygamber ve sahabenin yaşadığı dönemdeki dille ilişkilendirilir. Öte yandan *Modern Arapçanın* temsilcisi ise gazete, dergi ve görsel basında kullanılan dil olarak görülür. Toplum genelinde söz konusu olan bu düşünceler gerçek ile tamamen örtüşmekle beraber dilin sınırlılıklarını tam manasıyla çizememektedir.²⁷⁵

Dil olgusu sosyal bir varlık olarak insanlar gibi yaşar, doğa kanunu gereği değişime uğrar, kültürel ve siyasal unsurların etkisi ile de lehçeler, ağızlar, gündelik kullanılan dil, özel dil gibi, o dilin genel yapısı dışındaki türlere evrilir. Diğer bazı

²⁷² Komisyon, *Dil ve Anlatımı*, Edit. Sakin Öner, MEB. Devlet Kitapları, 2. Baskı, Ankara 2012, s. 28.

²⁷³ TDK, *Gramer Terimleri Sözlüğü-Türk Dünyası Gramer Terimleri Kılavuzu*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=108522 (Erişim Tarihi: 8 Aralık 2016)

²⁷⁴ Soner Gündüzöz, *Arapçanın Söz Varlığı*, Grafiker Yay., 1. Baskı, Ankara 2015, s. 320.

²⁷⁵ Soner, Gündüzöz, "Klasik ve Modern Arapçanın Tarihsel ve Filolojik Sınırları", *Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2003, C. 3, S. 8, s. 70.

dilbilimciler ise dili, yazı ve konuşma dili şeklinde kısımlara ayırırlar.²⁷⁶ Bir edebiyatçı olan ez-Zeyyât Ahmed Hasan'ın gözünden Arap dili Cahili, İslam, Abbasiler, Türkler ve Modern olmak üzere çeşitli dönemlere göre sınıflandırılmaktadır.²⁷⁷

Ünlü dilbilimcilerden Hans Wehr (ö. 1981) ve Johann Fück de (ö. 1974) Arap dilinin sınırlılığını araştırmış ve ortaya oldukça sistematik bir sınıflandırma koymuşlardır. Arap dilinin tarihten günümüze gelişme ve yayılma safhaları (bazı ara evreleri) birleştirilerek, sadeleştirilmiş bir formatta şu şekilde özetlenebilir; Eski Arapça, Klasik Arapça, Orta Arapça, Yeni (Modern) Arapça ve Mahalli Lehçeler.²⁷⁸

a. Eski Arapça

Bazı eski kitabe ve komşu kavimlerin metinleri vasıtasıyla Eski Arapça hakkında bilgi edinilmektedir. Kendisine ulaşılan en eski vesikalar, M.Ö. 853-626 yılları arasında Asurluların Arabilere karşı savaşlarının anlatıldığı metinlerdir (40 kadar has isim).²⁷⁹

b. Klasik Arapça

Klasik Arapça, günümüzde bulunan klasik edebi metinlerde, Kur'an-ı Kerim'de ve hadis-i şeriflerde görülen; daha sonraları ise Arapçanın yayıldığı yerlerde din, edebiyat, ilim ve şiir dili olarak ana çatısı değişmeden devam eden, lehçeler üstü bir dil formatıdır. Diğer bir ifadeyle Klasik Arapçayı kapsayan metinler: Kadim şairlerin şiirleri, Kur'an-ı Kerim, Hadis-i Şerifler, Hz. Peygamber ve ilk halifelerin resmi muhaberatı, eyyamu'l-Arab (İslam öncesi Arapların kendi aralarındaki savaşlar)'a dair mensur parçalar ve meseller (atasözleri)'dir. Kullanımı lehçeler şeklinde farklılaşan Arapçanın, klasik formatı Kureyş lehçesi üzerine kuruludur.²⁸⁰ Bu dönemin dili, İslam dini öncesi Arabistan'da kullanılan lehçelerden ve lehçe sınırlarını aşan bir takım ortak şiir dilinden türemiştir. Genel manada *Kur'an-ı Kerim Arapçası* olarak tanınan bu dil varyantı *el-Luğatu'l-Fusha* ismi ile de ifade edilir.²⁸¹

²⁷⁶ Walter Porzig, *Dil Denen Mucize*, Çev. Vural Ülkü, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1990, II/47-58, 99-126.

²⁷⁷ Ahmed Hasan ez-Zeyyât, *Tārīhu'l-Udebā'i'l-'Arabī*, Dâr Nehada Mısır li-Tab' ve'n-Neşr, Kahire, s. 5.

²⁷⁸ Gündüzöz, "Klasik ve Modern Arapça", s. 85; Nihad M. Çetin, "Arap-Dil" Maddesi, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi*, III/ 282; Ayşe İbrahimioğlu Güner, *Türkiye'de Arapça Öğretimindeki Usul ve Tekniklerin Analizi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2013, s. 4.

²⁷⁹ Çetin, "Arap", III/282; Sevde Alan, *Klasik Arapça'nın Ortaya Çıkışı ve Kullanım Alanı*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2008, s. 27.

²⁸⁰ Çetin, "Arap", III/282-283; Alan, *agt*, s. 49.

²⁸¹ Ertürk, *agt*, s. 5.

c. Orta Arapça

İslamiyet'in doğuşu ile Araplar, İslam öncesi dönemlere nazaran sosyal yaşamlarında ciddi farklılıklar yaşamıştır. Genişleyen fetih hareketleri ile birlikte Arapçanın diğer ülkelere yayılması sonrası bilim ve sanattaki gelişmelere bağlı olarak dilin, gelişim evresine girmesi kaçınılmaz olmuştur. Bunun yanında Pehlevice, Farsça, Latince, Yunanca, Sanskritçe, çeşitli Roman dilleri ve Kuzey Afrika'da Berberi dilleri ile yaşanan etkileşim,²⁸² sosyal ve canlı bir varlık olan dile doğal olarak yansımıştır.

Diğer bir değerlendirmede ise tarihsel bakış açısı tercih edilmiştir. Dilin standart olarak kabul edilen yapısının gramer normlarında sapmalar içeren metinler "Orta Arapça" olarak isimlendirilmiştir. Arap olmayanlar tarafından Arapçanın yaygın kullanımı, belli bir grubun yalnızca kendi içerisinde anlaşma sağlayabileceği karakteristiğe bürünmesi (örneğin, İbrani karakterler ile yazılmış çok sayıda İbranice borç belgesine ulaşılmıştır) sonucunu doğurmuştur. *Orta Dil* söyleminin bir diğer kaynağı bu şekilde açıklanmaktadır.²⁸³

d. Yeni (Modern) Arapça

Genel olarak Napolyon'un Mısır Seferi (1798) bu yeni dönemin miladı olarak kabul edilse de XIX. yüzyılın başları (Avrupa ve Arap dünyası arasında yakın temasların arttığı) zaman dilimi olarak daha çok tercih edilmektedir. Mısır'da Arapça eserlerin basılacağı matbaalar, mektepler, tiyatro salonu, kütüphane gibi sosyal mekanların açılması ile yaşanan Avrupa tesiri, diğer Arap ülkelerine de çok geçmeden sıçramıştır. Etkileşim sonunda, yabancı kavramların ifade edilışinde ve modern kelimelerin tespitinde bazı problemlerin baş gösterdiği farkedilmiştir. Böylece söz konusu bu tür problemleri aşabilmek ve Avrupa dillerinden Arapçaya olası kelime geçişlerini engellemek amaçlı birtakım faaliyetlere girişilmiştir. Mısır'da Kraliyet Dil Akademisi (1932), Irak'ta El-Mecma'u'l-İlmiyyu'l-'Irâkî (1947) kuruluşları açılırken, Rabat'ta ise El-Lisânu'l-Arabî (1973) gibi kuruluşlar; mecmualar ve neşrettikleri diğer eserler vasıtasıyla muhtelif Arap ülkelerinde ortak yazı dili ve klasik Arapçanın gelişimine ortak katkıda bulunmuşlardır.²⁸⁴

²⁸² Bkz. Çetin, "Arap", III/283-285; Şehabettin Ergüven, "Arap Dilinde Lahn'ın Ortaya Çıkışı ve İlk Görüntüleri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2007, C. 6, S. 11, s. 155-181.

²⁸³ Kees Versteegh, "Arabic Language", *Encyclopedia of Islam and the Muslim World*, Ed. Richard C. Martin, MacMillan Reference USA: Thomson Gale, 2004, Vol. 1, p. 60.

²⁸⁴ Çetin, "Arap", III/285.

Ṭu‘ayme ve en-Nāka’ya göre Fasih Arapça söylemi “Arap toplumunun kolayca anlayıp kullanabildiği dil” şeklinde tanımlanmalıdır. Bu dil varyantı, kullanım alanı açısından yazı, medya, panel ve konferanslar, resmi işler ve eğitim kurumları gibi pek çok kültürel ve eğitsel sahaya hâkim olan bir dildir. Bu yüzden Modern Standart Arapça (Modern Standard Arabic - العَرَبِيَّةُ الفُصْحَى المَعَاصِر-العَرَبِيَّةُ المِغْيَارِيَّةُ المَعَاصِرَة) şeklinde de isimlendirilir.²⁸⁵ Günümüz modern dünyasında kullanımı, yaygın lafızlardan beslenen kültür kaynağına²⁸⁶ dayanması sebebiyle bilinmesi olmazsa olmazdır.

e. Mahalli Lehçeler

Bir dil geniş kitlelere yayılarak pek çok topluluk tarafından konuşulduğunda standart yapısını uzun vadede korumakta yaşayacağı güçlük de o denli artacağı için konuşulan dilde, kitleler ve bölgeler arasında farklı oranlarda değişim kaçınılmaz olacaktır. Bu değişimlerden ilki de *lehçe*dir. Lehçe kavramı Arap dilinde “Luga-Dil” ıstılahı ile de ifade edilirken farklılıkların bir derece daha artmasıyla her lehçe, dil olma yoluna daha çok yaklaşmış olacaktır. Enîs Ferîha, lehçeden kaynaklı farklılıkları hareke, sessiz harf, tamlamalar, yapı ve mana kaynaklı değişimler şeklinde sıralar.²⁸⁷ Diğer bir ifadeyle günlük konuşmada kullanılan Arapça, sesletim, gramer ve kelime dağarcığı bakımından yazılı dil formatından oldukça farklıdır.²⁸⁸ *el-Lugatu’l-‘Âmmiyye*, Arapçanın gündelik yaşamdaki konuşma dilinin temsilcisi olara kabul edilir.²⁸⁹ Farklı yer ve şartlarda konuşulan lehçelerin edebi mecralara sığması pek mümkün olmamıştır. Öte yandan günlük yaşamda yazı dilinin hakimiyetini mahalli lehçelerin alması, kültür ve fikir birliğinin parçalanmasını bir kat daha artırmıştır.²⁹⁰ Bugüne gelindiğinde farklılık Arap topluluklarına o denli yerleşmiştir ki, konuşma dilinde kullanılan Arapçanın yazılı dil kurgusuna uyması kendilerince yadırganır hale gelmiştir.²⁹¹

‘Âmmice (yerel lehçeler), daha çok günlük hayatta arkadaş-aile ilişkileri gibi resmî olmayan ortamlarda konuşulan bir dildir. Tarafların iletişim kurmaları esnasında eğitilmiş konuşmacıların dahi kasvetli bir dil olarak görülen Fasih Arapçadan uzaklaşarak mahallî dile başvurması oldukça yaygındır. Esasında Arap milliyetçiliğini savunanların

²⁸⁵ Ṭu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 155.

²⁸⁶ *Age*, s. 62.

²⁸⁷ Enîs Ferîha, *el-Lehecātu ve Uslūbu’d-Dirāsāt*, Dâru’l-Cîl, 1. Baskı, Beyrut, 1989, s. 91.

²⁸⁸ Rîma, ‘Azzâm, “The Nature of Arabic Reading and Spelling Errors of Young Children”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary*, 1993, Vol. 5, Issue. 4, p. 356.

²⁸⁹ Ertürk, *agt*, s. 5.

²⁹⁰ Çetin, “Arap-Dil”, III/285.

²⁹¹ Ertürk, *agt*, s. 7.

dillerini korumaları gerekirken Avrupa'nın hedeflediği ve o yönde eğilim gösteren birlikten kopuş hareketi başarıya ulaşmış durumdadır.²⁹² Arap olmayanlar, kendi dilleri olmamasına rağmen özellikle Mısır yerel lehçesinin temellerini sağlamlaştırma sloganıyla pek çok eser kaleme almıştır.²⁹³

Geçmişte başlayan lahn dalgasını durdurmak için pek çok girişim olmuşsa da gün geçtikçe standart dilde yaşanan sapmaların önüne geçilememiştir. Bu durum diğer Arap ülkelerine de sıçramış²⁹⁴ ve sonunda, kimilerine göre ayrı dil olmaya kadar varan lehçeler karşımıza çıkmıştır.²⁹⁵ Kur'an-ı Kerim'in Arapça indirilmesi ve İslam dininin yayılması ile Arap dilinin ortak paydaya sahip bir format ile kullanılması belli oranda sağlanmışsa da günümüzde bu ortak nokta oldukça zarar görmüştür.²⁹⁶

Tu'ayme de Arap dilinin kendi içerisinde yaşadığı bir farklılıktan bahseder. Bu durumun Arapça eğitim kitaplarına, dilin mahallî ve yerel toplumda taşımış olduğu rolü, eğitim programının yapısı, hedef kitle ihtiyacı gibi değişkenlere göre yansıtacağını belirtir. Buna göre hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda dinî perspektifli bir dil anlayışı benimsenerek Kur'an-ı Kerim ve hadis-i şeriflerin diline odaklanılacağı gibi Özel Amaçlı Arapça (tıp, mühendislik, sanayi amaçlı gibi) veya tedavülde olan günümüz mahalli lehçeleri Arapça öğretiminin konusu olabilir.²⁹⁷

Sonuç olarak, günümüzde Arapça konuşanların tamamına yakını Arap dili dönemlerinin tümünü bilemeyebilir. Diğer bir ifade ile anadili Arapça olan bir kimse dahi mahalli dilbilgisi ile Modern Arapçanın konuşulduğu meclislerde hiçbir şey anlamayabilir. Durum böyle olunca bir dili öğrenme ile kastımız, kısımlara ayrılan tüm evrelerin bilinmesi şeklinde anlaşılmalıdır. Modern Arapça ve Klasik Arapçanın bir

²⁹² Versteegh, *agma*, p. 61.

²⁹³ Bu amaçla yazılmış kitaplardan birisinin giriş bölümünde Profesör Sayce, yaptıkları çalışmalar ile Mısır halkının ve filoloji bölümü öğrencilerinin takdirini kazanacağını dile getirir. Ona göre dil ve dilbilgisi, yazılı semboller ile değil konuşma dili ile şekillenir. Ona göre gramer, bir antika filolojisi ürünüdür. Klasik eserlerde bulunan dilbilgisel biçimlerin bilimsel araştırmalara yardımcı olmak bir yana, daha çok engel teşkil ettiğini ileri sürer. Bu görüşünü daha da öteye götürerek Arap alfabesinin problemli olduğunu ve bu yüzden modern bir Arap dilinin canlı seslerle temsil edilmesi teklifinde bulunur. Bunun ise Latin alfabesinde yapılacak tadilatlar sonucu yeni bir alfabe ile mümkün olacağını önerir. Bkz. John Selden Willmore, *The Spoken Arabic Of Egypt: Grammar, Exercises, Vocabularies*, David Nutt, London 1905, Giriş/V-VI.

²⁹⁴ Şevkî Dayf, *el-'Edebu'l-'Arabiyyu'l-Mu'âsır fî Mısır*, 12. Baskı, Dâru'l-Me'ârif, Yyy., Ty., s. 200-203.

²⁹⁵ Bkz. Ahmet, Karadavut, "Arap Dilinde Lahn'ın Doğuşu", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 7, s. 343-346.

²⁹⁶ Bedreddin, Çetiner, "Arap Aleminde Fasih Dil-Ammi Dil Mücadelesi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1989-1992, S. 7-10, s. 349.

²⁹⁷ Tu'ayme ve en-Nâka, *age*, s. 154.

İlahiyatçı için yeterli olacağından, başarı ya da başarısızlığın ölçütü olarak bu iki sınıfın baz alınması kanaatindeyiz. Bu sebeple araştırmamızın son bölümünde sunulacak olan örneklerde bu iki dil varyantı mevcut olacaktır.

Ayrıca, dil öğrenme kanalı olarak okuma becerisi itibara alındığından Arap dilinde okumanın sınırlılıklarının da belirtilmesi gerekir. Bu kapsamda Arap dilinin sosyolojik ve tarihî sınırlılığı ardından Arap yazı dilinin sınırlılığı konusuna geçilecektir.

2.2.2. Dilin Temel Öğeleri ve Metin

Dil, günlük hayatın devamlılığı için vazgeçilmez bir araçtır. Bu vizyonu üstlenebilmesi, onu meydana getiren şahıs ekleri, ismin halleri vb. unsurlardan ziyade, tüm bu bileşenlerin kolektif anlamda sağladığı uyuma bağlıdır. İletişimlerde muhatabın ifadelerindeki çoğul eki, iyelik eki ve benzer dil yapılarının nasıl kullanıldığına takılmayıp onun anlamsal boyutuna yoğunlaşılır. O yüzden yabancı dil eğitim planlaması, mümkün oldukça öğrenme ve iletişim aracı perspektifi ile hazırlanmalıdır.²⁹⁸ Bu durum, dilin otonomluk kazanarak sayısallıktan sözel durumuna geçmesi şeklinde özetlenebilir. Matematiksel forma indirgenen dil, durağandır ve üzerinden fazla zaman geçmeden unutulmaya yüz tutar. O yüzden dilin hayat bulduğu ortamlara dahil olarak ona sürekli yaşam hakkı tanınması gerekir. Bunlardan en yaygın ve kolay ulaşılanı ise okuma-anlama faaliyetidir. Bu yüzden dil ve metni oluşturan temel yapılara öncelikle değinilmelidir.

Lois Bloom ve Margaret Lahey, dilin temel unsurlarının ne olduğunu sorgulamış ve ortaya “biçim, içerik, kullanım” unsurlarından oluşan sistematik bir yapı çıkmıştır.²⁹⁹

Biçim, dilin yapısal dizaynını yansıtan, kendi içerisinde sesbilgisi (dil konuşma seslerinin dizisel ve dizimsel ilişkisinin belirlendiği kurallar), biçimbirim (sözcüklerin ek-kökleri, bunların kurallı şekildeki biçimleri ve türetilişlerindeki özellikleri içerir) ve sözdizimi (sözcüklerin kurallı şekilde sözce içinde diziliş kurallarıdır) bileşenlerine ayrılan komplike bir yapıdır. Dil öğrenmede yaşanacak muhtemel biçim bileşenli aksaklıklar, doğru/düzgün anlaşılmayan bir dil sorununu doğuracaktır. *İçerik*, nesne-olay ve bu ikisi arasında oluşan ilişkileri simgeleyen; tümce, sözcük ve sözcüklere karşılık olan

²⁹⁸ Ali, Işık, “Yabancı Dil Öğretimimizde Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2008, Vol. 4, No. 2, s.23.

²⁹⁹ Lois Bloom, Margaret Lahey, *Language Development And Language Disorders*, Wiley 1978, s. 95; Lois Bloom, Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities: LD”, *Bulletin of Orton Society*, 1980, Vol. 30, 120-123.

anlam bilgisini içerir. İçerik bileşenli öğrenim eksikliği durumunda sözcük dağarcığının sınırlı, atasözleri ya da deyimlerin yanlış kullanılması gibi problemler yaşanacaktır. *Kullanım* unsuru ise, dilin sosyal açıdan belirli bir hedefe yönelik işlevi ve iletişim amacına uygunluğunu ifade eder. Kullanımda yaşanacak herhangi bir eksiklik, yeri ve zamanına uygun konuşmama, konuşma kurallarına uymama gibi sorunları beraberinde getirir.³⁰⁰

Dili oluşturan temel yapılar hakkında bir diğer sınıflandırma ise David Elkind tarafından yapılmıştır. Hemen her dili kapsayan bu temel yapılar dizini beşe ayrılmaktadır.³⁰¹

- ❖ Ses bilim (Fonoloji- عِلْمُ الصَّوْتِ)
- ❖ Biçim Bilim (Morfoloji- عِلْمُ الصَّرْفِ)
- ❖ Söz Dizim (Sentaks- عِلْمُ النَّحْوِ)
- ❖ Anlam Bilim (Semantik- عِلْمُ الدَّلَالَةِ)
- ❖ Kullanım Bilim (Pragmatik- عِلْمُ الْمُقَامِيَةِ)³⁰²

Okuma becerisinin yapısına bakıldığında da sırası ile *harfler*; harfler tarafından meydana getirilen *kelimeler*, kelimeler kurgusu sonucu oluşan *cümleler*, cümlelerin bir ana düşünce etrafındaki toplamı ile *paragraflar* ve paragraflardan meydana gelen *metin* bulunmaktadır.³⁰³ Bu bileşenlerin oluşumundaki asıl hedef olan *anlam*, genel ifade ile cümlelerin anlaşılması merkezinde gerçekleşecek bir durumdur. O yüzden kapsayıcı bir ifade ile, *sözcük* ve *gramer* unsurları dil öğrenmede kazanılması kaçınılmaz yapılardır.³⁰⁴

Anlamlı en küçük yapılar sözcüklerdir. Türkçede, anlamı ya da görevi bulunan, tek başına kullanılabilen ses/ses birliği ve söz şeklinde tanımlana sözcük³⁰⁵; ikisi fiil yedi

³⁰⁰ Topbaş, *agbö*, s. 9.

³⁰¹ David Elkind, “Language and Literacy: Speaking, Writing, and Reading”, *The Early Childhood Curriculum*, Ed. Suzanne L. Krogh and Kristine L. Slentz, Lawrence Erlbaum Associates: Taylor&Francis e-Library, New Jersey 2008, p. 50-51; Nina C. Capone, “Language Assessment and Intervention: A Developmental Approach”, *Language Development: Foundations, Processes and Clinic Applications*, Ed. B. B. Shulman and N. C. Capone, Sudbury, London 2010, p. 3-4.

³⁰² İşaretlerin kullanımı ve işaretlerle kullanıcıları arasındaki ilişkiye denir.

³⁰³ Jo Anne L. Vacca vd., *Reading and Learning to Read*, Allyn & Bacon, Boston 2006, s. 38.

³⁰⁴ Chih-Ming Chen. Ching-Ju Chung, “Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based on Item Response Theory and Learning Memory Cycle”, *Computers & Education*, 2008, Vol. 51, Issue. 2, p. 624.

³⁰⁵ TDK, *Yazın Terimleri Sözlüğü/Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5aa9fc5b97b6.78981406 (Erişim Tarihi: 23 Ocak 2017)

tanisi isim kökenli olmak üzere toplam dokuz çeşide ayrılmaktadır.³⁰⁶ Arap dilinde ise sözcük³⁰⁷, tek bir lafzı³⁰⁸ anlam olarak karşılarken *isim, fiil ve harf* şeklinde üç unsurdan oluşmaktadır.³⁰⁹

Pedagojik perspektifte sözcük unsurlarının ele alınması için farklı bir çatıda ele alınmaları gerekecektir. Bu açıdan dilin temel yapısı ve kelimenin temel yapıları dilbilgisi, sözcük ve harf başlıkları altında ele alınacaktır. Daha anlaşılır olması adına bu durum aşağıdaki şekilde şemalaştırılabilir:

Dilin Temel Yapısı	Kelimenin Temel Yapısı	Her İki Yapının Birleşimi
Fonoloji		
Morfoloji	Fiil	Dilbilgisi
Sentaks	İsim	Sözcük
Semantik	Harf	Harf
Pragmatik		

Tablo 2.4.

Soldan sağa doğru üç sütun halinde sıralanan yapılar, birbirinin yerine alternatif olmaktan ziyade birbiri ile bağlantılı bir evrim ilişkisine sahiptir. Dilin temel yapıları ve kelimenin temel yapıları okuma dil becerisi açısından değerlendirildiğinden sonuç olarak dilbilgisi, sözcük ve harf unsurlarının incelenmesinde fayda vardır. Bunun sonucunda yazı dilinin sınırlılıkları daha kesin şekilde çizilebilecektir.

2.2.2.1. Dilbilgisi

Dilbilgisi, Türkçede *gramer* ve *betimlemeli dilbilim* isimleri ile de isimlendirilir.³¹⁰ Daha bilindik ismiyle *gramer*, Yunanca “yazı” anlamına gelen *gramma* kökünden gelirken Fransızca *grammaire*, İngilizce *grammar*, Almanca *grammatik* şeklinde diğer dillere evrilmiştir.³¹¹ İstilahi açıdan ise dilbilimin bir kolu olarak *gramer*;

³⁰⁶ Meliha Gül, *Türkiye Türkçesinde Sözcük Türlerinin Sınıflandırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2008, s. 29.

³⁰⁷ el-Fîrûzâbâdî, *el-Muhît*, III/1155.

³⁰⁸ Ancak nahivciler kelimenin anlamını daha geniş perspektifte ele almaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. İbrâhîm Muştafâ, *Mu‘cemu’l-Vasîf*, Daru’d-Da‘ve, II/796.

³⁰⁹ Ebû Bişr ‘Amr b. ‘Uşmân b. Kanber Sibeveyhi, *el-Kitâb*, thk. ‘Abdusselâm Muhammed Hârûn, *Mektebetu’l-Hancî*, 3. Baskı, Kahire 1988, II/12; Muhammed Muhyuddîn ‘Abdulhamîd, *Mebâdi’u’d-Dürûsi’l-‘Arabî*, 2. Baskı, Dâr Nûri’l-Mektebât, Cidde, 2001, s. 10-11; Cemâluddîn İbn Hişâm, *Şerhu Kaṭri’n-Nedâ ve Belli’s-Sedâ*, Yyy, Thk. Muhyuddîn ‘Abdulhamîd, 11. Baskı, Kahire h. 1383, s. 12.

³¹⁰ Sebüktekin, *agm*, s. 241-242.

³¹¹ Agop Dilaçar, *Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi*, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı BELLETEN (1971), TTK Basım Evi, 2. Baskı, Ankara 1989, s. 83.

dilin kullanımında yerleşik kurallara göre, dili meydana getiren seslerini, şekillerini, sözcüklerini, dizi işlem-yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli manada inceleyen³¹²; dili şekil, ses ve cümle yapıları bakımından değerlendirip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir işleve sahiptir. Dil bilgisi öğretimi ise dilin şekil, ses ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirmeye ve bu yolla onların dili, düzgün, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinliklerdir. Dolayısı ile dil bilgisi eğitimi, anlama ve anlatma becerilerinin öğrencilere etkin tarzda kazandırılması için yardımcı ve destekleyici bir misyon üstlenir.³¹³

Dildeki kurallar iki şekilde gerçekleşir. Bunlardan ilkinde göre, bir dili konuşan kimse dilin kurallarını bilmese bile uygulama açısından kuralcılardır. İkinci yapıda ise dili daha sonra kullanmak veya inceleyerek çalışma ilkelerini tespit etmek üzere ona yaklaşmak, kısaca kuramsal anlamda kuralcı olmaktadır.³¹⁴ Daha açık ifadeyle dili tam anlamıyla bilen ancak dilbilgisel özelliklerini kavrayamayan kimse uygulamacı; söz konusu dili tam manasıyla bilmese de dilbilgisel çözümlemesini tamamen gerçekleştirenler ise kuramsal kuralcıdır (Bunlardan her ikisini gerçekleştirmekte elbette mümkündür). Bizler için öncelik, dilbilgisine uygulamalı ve işlevsel yönde yaklaşılması olacaktır. O yüzden bu başlık altında Arap dili grameriyle ilgili gerekli bazı konulara değinilecektir.

a. Arap Dili Grameri

Gramerin dil eğitimindeki rolüne değinmek için öncelikle Arapça dilbilgisinin tarihçesi ve ortaya çıkış sebepleri ışığında dil eğitiminde taşımış olduğu işlevselliği ele alınmalıdır.

a.1. Tarihsel Serüveni

Arap dili tarihinde dil, genellikle nahiv ilmi ekseninde ele alınmıştır. Nahiv ilmi içerisinde yer alıp daha sonraki dönemlerde ayrı bir ilim dalı olarak ayrılan Sarf ilmi de Arapça gramerinin diğer bir temel unsurudur.³¹⁵ Kurallar üzerine inşa edilmiş bu ilim dalının kim tarafından tesis edildiği hakkında kaynaklar Hz. Ali ve Ebu'l-Esved ed-

³¹² Age, s. 83.

³¹³ Salih Kürşad, Dolunay, "Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 27. s. 275.

³¹⁴ İsmail, Güler, "Dil Öğretimi, Dilbilgisi ve Arapça", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004, C. 13, S. 2, s. 171.

³¹⁵ İbn Haldün, *age*, II/367-370.

Düeli'ye işaret etmektedir.³¹⁶ Gramer kaidelerinin sistematik anlamda düzenleme seferberliği bu döneme (lahn denilen dilbilimsel hataların ortaya çıkması) denk gelmektedir.³¹⁷ Kısa ve genel ifadeyle lahn, i'râbta yapılan hatalar manasına gelir.³¹⁸ Daha kapsayıcı şekilde lahn, "kelimelerin vezin, mana ve telaffuzlarında; cümlelerin düzen ve terkinde ölçüyü aşmak; i'râb kaidesiyle uyumsuzluk, konuşma dilinde gramer hatalarına düşmek" şeklinde tanımlanabilir.³¹⁹ Standart dildeki ilk bozulmalar kelime sonlarının i'râbından kaçınarak, sükun üzere okunması ile başlamıştır. Sonraları bu durum Kur'an tilavetinde de uygulanmış ve böylece ayet hareketlerinin değiştirilmesi ve anlamın farklılaşması ile sonuçlanmıştır.³²⁰

Arap dilinde nahiv (gramer) çalışmalarının başlama nedeni, dinî ve dinî olmayan şekilde ikiye ayrılır. Dinî sebep, Kur'an-ı Kerimin yüksek fesahati karşısında Arap olmayan milletlerin (az da olsa peygamberimiz zamanında lahn yapılmaktaydı) yol açacağı olası dilsel bozulmaların engellenmesidir. Dinî olmayan sebep ise Arapçaya yabancı unsurlarca gerçekleştirilecek dilsel müdahalelere karşı Arap milliyetçiliği duygusu ile tutunulan savunmacı-içgüdüsel reaksiyonların mevcudiyetidir. Sosyal olarak Araplaşan toplulukların Arap dilini en iyi şekilde özümseyebilmeleri için de i'râb ve sarf kaidelerinin yazıya geçirilmesi zorunlu bir hal almıştır.³²¹

Sonuç olarak Arap dili gramerinin sistematikleşmesine sebep olan durumlar, dinî ve millî kaygılar şeklinde ikiye ayrılır. Arap dili grameri dendiği vakit akıllara ilk gelen unsurlardan olan i'râbın ayrıca ele alması yerinde olacaktır.

³¹⁶ 'Abdullâh er-Rûmî el-Hamevî, *Mu'cemu'l-Udebâ: İrşâdu'l-Erîb ilâ Ma'rifeti'l-Edîb*, thk. İhsân Abbâs, Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1. Baskı, Beyrut 1993, IV/1466-1467; el-Enbârî, Ebu'l-Berakât, *Nuzhetu'l-Elîbbâ fî-Tabakâti'l-Udebâ*, Mektebetu'l-Menâr, Ürdün 1985, s. 17-22.

³¹⁷ Sa'îd el-Afgânî, *min-Târîhi'n-Nahvi*, Dâru'l-Fikr, Yyy., Ty., s. 8.

³¹⁸ İsmâ'îl b. Hammâd el-Cevherî, *eş'-Şihâh Tâcu'l-Luga ve Şihâhu'l-'Arabiyye*, thk. Ahmed 'Abdu'l-Gafûr Attâr, Dâru'l-'İlm li'l-Melâyîn, Beyrut, 1990, IV, s. 2193; Ergüven, agm, s. 155-181.

³¹⁹ Karadavut, agm, s. 326.

³²⁰ Muhammed Huseyn 'Ali el-Yâsîn, ed-Dirâsâtu'l-Lugaviyye 'Inde'l-'Arab, Dâru'l-Mektebeti'l-Hayât, Beyrut, 1980, s. 37.

³²¹ Bkz. Şevkî Dayf, *el-Medârisu'n-Nahviyye*, Dâru'l-Me'ârif, 7. Baskı, Kahire h. 1426, s. 11-12; Kees, Versteegh, "The Notion of 'Underlying Levels' in the Arabic Grammatical Tradition", *Historiographia Linguistica*, 1994, Vol. 21, Issue. 3, p. 272-273; Doğan, age, s. 24.

a.2. İ‘rab Olgusu:

İ‘rab, sözlükte “açık bir şekilde ifade etmek, dili anlaşılır kılmak”³²² açıklamak, güzel olmak (örneğin bir cariye için güzel olmayı), değişim,³²³ bireysel bazda ifade etmek, açıklamak anlamlarına gelir. Cümle içerisinde kullanımında ise “kişi kendisinde aşikâr olduğunda ihtiyacını ifade etti” şeklinde, ifade etmek-açıklamak gibi manalara gelebilmektedir İbn Manzûr, i‘râb kelimesinin sözcük anlamı olarak üç temel manayı barındırdığını belirtir. Bunlardan ilki *açıklama, izah/ifade etme*, ikincisi *değiştirme* iken üçüncüsü ise *kur yapmak* şeklindedir.³²⁴ İ‘rab sözcüğünün cümle içerisindeki kullanımı aşağıdaki şekildedir.

- فَإِنَّمَا كَانَ يُعْرَبُ عَمَّا فِي قَلْبِهِ لِلسَّائِهِ : Kalpte olanı ortaya koyabilecek şey dildir.
- أَعْرَبُ عَمَّا فِي ضَمِيرِكَ : İçindekileri (yüreğindeki) dök (açıkla).

Istilahî açıdan ise i‘râb, kendisiyle mananın netleşip söz söyleyenin ifadesindeki amacın anlaşılması durumudur. Sözcük sonlarında hareke değişimi ile semantik boyutta değişimler meydana gelir.³²⁵ İ‘rab kavramının terim anlamı, tarihi olaylar dahilinde bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Zira günümüzde tanımlanan şekliyle i‘râb, peygamberimizin vefatı sonrası gerçekleşen fetihler, yeni toplulukların Müslüman olması, Kur’an’ın cem edilip çoğaltılması ve daha sonrasında yaşanabilecek hatalı okuma ihtimallerini en aza indirmek adına sürdürülen noktalama faaliyetlerini içeren bir sürecin sonucudur. II. Yüzyılın ortaları Kur’an Merkezli nahiv ilminin doğmasına, III. Yüzyılın başları ise İ‘râbu’l-Kur’ân’a yönelik çalışmaların artmasına sebep olmuştur.³²⁶

Evveliyatında Kur’an ilimleri arasında yer alan i‘rab, literatürde i‘râbu’l-Kur’ân ismiyle kendisine yer bulmuştur. Hz. Peygamberin *Kur’an’ı i‘râb ediniz, onun garib lafazlarını araştırınız*³²⁷ (أَعْرَبُوا الْقُرْآنَ وَالتَّمَسُّوا عَرَائِيَهُ) hadisi yanında Kur’anî ilimlerden

³²² Ebû ‘Abdurrahmân el-Ĥalîl b. Aĥmed, *Kitābu’l-‘Ayn*, thk. Meĥdî el-Mahzûmî, İbraĥîm es-Sâmirâî, *Dâr ve Mektebetu’l-Hilâl*, II/128.

³²³ İfadenin orijinal hali: (أَعْرَبَتِ الْجَارِيَةُ. إِذَا حَسَنَتْ، وَيُقَالُ: جَارِيَةٌ عَرُوبَةٌ. أَي: حَسَنَاءُ)

³²⁴ İbn Manzûr, “İ‘rab”, I/588-593; Mâzin el-Mubârek, *Naĥve Va’yi Lugavî*, (Doktora Tezi), Câmi‘atı’l-Kâhire Kulliyetu’l-Âdâb, Müessesetu’r-Risâle, Beyrut 1979, s. 74.

³²⁵ İshâĥ el-Baĥdâdî en-Nihâvendî ez-Zeccâcî, *el-‘İdâĥu fî-‘İleli’n-Naĥv*, thk. Mâzin el-Mubârek, *Dâru’n-Nefâis*, 3. Baskı, Yyy., 1979, s. 91; Celâluddîn es-Şuyûfî, *el-İtkân fî-‘Ulûmi’l-Kur’ân*, thk. Muhammed Ebu’l-Fadî İbraĥîm, el-Hey’etu’l-Mısriyyetu’l-‘Âmme li’l-Kitâb, Mısır, 1974, s. 309.

³²⁶ Abdülhamit Birışık, “İ‘râbu’l-Kur’ân”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 2000, XXII/377.

³²⁷ En-Neysâbûrî, *age*, II/477.

hangisinin en üstün olduğu sorusuna, onun yazılı olduğu Arap dilini kastederek şiirde aranması gerektiğini belirtmesi; pek çok fırsatta Müslümanlarca bu alanda yapılacak çalışmalara yoğunlaşmaya açık davetler³²⁸, bu alandaki ilk dilbilimsel çalışmaların peygamberimiz ve ashabının belirttikleri ve yaşadıkları olaylar sonrası gerçekleştiğinin delilleridir.³²⁹

İ‘râbın önemi hakkında olumlu olumsuz pek çok görüş mevcuttur. Kimi dilbilimciler i‘râbı dil bilmenin en hayati noktası addederken kimileri ise onu işe yaramayan fazlalıktan öte görmemektedir. Bu kapsamda İbrahim Enis vb. dilbilimcilerin söylemleri, i‘râb olgusunun profesyonelce uydurulmuş bir olgu olduğu noktasına kadar varabilmiştir. Onun ifadesiyle;

*Arap yarımadasında yaygın kullanılan dil unsurları H. II. Yüzyıla gelindiğinde tekamülünü tamamlamıştır. Bir grup nahivci hariç Arapların fesahatte ileri gelen hatip, katip ve şairleri de i‘râb olgusuna soğuk bakarken bu uydurma olgu zorla kayda değer bir konum elde etmiştir. Daha sonrası tüm itibarını zamanla kaybetmiştir.*³³⁰

Bir kimsenin gazete okuduğu vakit nahiv üzerine bilgi sahibi olmadan da anlayabiliyor olması bu görüştekilerin dayandığı bir diğer argümandır. Oysa gramer kurallarından habersizce yapılan anlama ile i‘râb ve gramer hakkında bilgi sahibi olarak yapılan anlama asla bir tutulamaz. Kelimelerin genel manasını bilmek ile tam bir dil perspektifinde anlaşılmaları aynı şeyler değildir³³¹. İ‘râbı işlevsizleştirerek, hiçbir işe yaramayan fazlalık olduğu görüşü geçmişten bu yana dile getirilmektedir.³³² Ancak modern dönemde i‘râbın işlevsizleştirilmesi meselesinde oryantalistlerin etkisi belli oranda mevcuttur.³³³

³²⁸ el-Muḥāribī, İbn ‘Aṭīyye el-Endulūsī, *Tefsīru İbn ‘Aṭīyye: el-Muḥarreru'l-Vecīz fī-Tefsīri'l-Kitābi'l-'Azīz*, thk. ‘Abdusselām Abduşşâfi‘ Muhammed, Dâru'l-‘İlm, Beyrut, h. 1422, I/40.

³²⁹ el-Ḳurtūbī, Ebū Bekr b. Ferḥu'l-Enşārī, *el-Cāmi‘u'l-Aḥkāmī'l-Ḳur‘ān: Muḳaddime*, thk. Ahmed el-Berdūnī, İbrāhīm Atfeş, Dâru'l-Kutubi'l-Mısırī, Kahire 1964, s. 23-24.

³³⁰ İbrāhīm Enīs, *min-Esrāri'l-Luġati*, Mektebetu'l-Encilō el-Mısriyye, 6. Baskı, Kahire 1978, s. 14-15; el-Mubārek, *agt*, s. 84.

³³¹ el-Mubārek, *agt*, s. 96-100.

³³² Bkz. Şahabettin Ergüven, *Arap Dili ve Edebiyatı Açısından İbn Hazm*, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2007, s. 229.

³³³ İbrahim, Sarıms, “İraba Yöneltilen Eleştiriler”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 5, s. 47-49.

Ciddi tartışma konusu olan i‘rab ve harekelemelerin³³⁴ varlık nedeni, Arapçanın sesli harfler üzerine kurulu bir yazı kültürünün olmayışından kaynaklıdır. Zira Arapçanın Fenikelilerden almış olduğu hece sisteminin en önemli özelliği sesli harfleri bulundurmuyuşudur.³³⁵ Sözlü kültüre dayanan Arapçanın yazılı kültürde tercih ettiği bu yazı sistemi Arapçaya zorlu bir özellik katmıştır. Bu sebeple yapılan her okumada, i‘râbın semantik etkisi göz önüne alınarak ayrı bir düşünsel çaba harcamamız kaçınılmazdır.³³⁶

Başta i‘râb olmak üzere, Arap gramerinin gereksiz olduğunu düşünenlerden kimisi yapıcılıktan uzak iken, kimileri ise takındıkları negatif hissiyattan ötürü bu eleştirileri getirmektedir. İ‘rab ve hareke sistemi her ne kadar dili zorlaştıran unsurlar olsalar da işlevlerinin bulunmadığını iddia etmek gerçekle asla bağdaşmayacaktır. Türkiye’deki eğitim sistemi, gramerden nasıl faydalanacağımız ve gramerin tam olarak ne işe yaradığı hakkında olumsuz tavır takınmaya sebep olmaktadır.³³⁷ Oysa İbnu’-Serrâc’ın da belirttiği üzere, gramerin işlevi ve amacı, kazanılması ile Arapçanın öğrenilmesidir.³³⁸ O yüzden i‘râb ve gramer bizatihi gaye olmayıp, dilin anlaşılması ve anlamının teyit edilme noktasında birer vasitadır.³³⁹ Uygulanması noktasında hataya düşme olasılığı her zaman bulunan gramer³⁴⁰, dil öğrenme isteğinde olan herkesin karşılaşacağı bir gerçektir. Bu bağlamda Arap dili gramerinin temel iki başlığı olan Sarf ve Nahiv üzerinde durulacaktır.

a.2. Sarf ve Nahiv İلمي

Belirtildiği üzere Sarf ve Nahiv’in ayrı birer ilim dalı olarak ele alınmaları sonradan gerçekleşmiştir. Zira Arap gramerinin sistematik kurucusu olarak kabul edilen

³³⁴ Arapça yazı dili Fenikelilerden alınmıştır ve bu alfabede sesli harfler bulunmamaktadır. Geçmişte bu durumdan kaynaklanan bazı problemlerden ötürü kendisine fetha, kesra ve damme denen işaretler ihdas edilmiştir. Sesli harflerin (istisnai durumlar hariç) belirtilmeyişi, esasen anadili Arapça olanları dahi bazı durumlarda zorlayabilmektedir. Bkz Fatma Erkman-Akerson, *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*, II. Baskı, Multilingual, İstanbul 2008, s. 50-56.

³³⁵ Fatma Erkman Akerson, *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*, Multilingual, 2. Baskı, İstanbul 2008, s. 50-56.

³³⁶ Mağribî, “Limâzâ Ahfaknâ fî Ta’lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye ve Te'allumihê”, 1944, *el-Mecma'u'l-İlmiyyi'l-'Arabî*, C. 3, S. 4, s. 138.

³³⁷ Rahmi Yaran, *Arapça'da İ'rab*, Rağbet Yay., 4. Baskı, İstanbul 2016, s. 9-10.

³³⁸ Ebü Bekr İbnu's-Serrâc, *el-'Uşû fi'n-Nahv*, thk. ‘Abdülhuseyn el-Fetlî, Muessesetu'r-Risâle, I, Beyrut, 1991, s. 35.

³³⁹ ‘el-Ĥamzâvî, ‘Ālâ İsmâ‘îl, *Mevkıfu Şevkî Dayf mine'd-Dersi'n-Nahvî Dirâse fi'l-Menheci ve't-Taṭbîk*, Câmî'a Mînyâ Külliyyetu'l-'Ādâb, Yyy., Ty., s. 48.

³⁴⁰ Örneğin, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı öğrencileri üzerinde gramer hata analizi yapılmış ve sonuç olarak öğrencilerin 3/1’den fazlasının çeşitli hatalara düştüğü tespit edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Bayrak, *agt*, s. 116-118.

Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb* adlı eserinde serdettiği düşünceler³⁴¹; Zeccâcî'nin *Mecâlisu'l-'Ulemâ'* adlı kitabındaki bilgilerden, Sarf ve Nahiv ilminin ilk dönemlerde birbirinden ayrı şeyler olmadığı açıkça anlaşılır.³⁴² Ayrıca Sarf ilminin doğuşu üzerine geçmişteki bilim insanlarının söz söylemeyişi, akıllara, onların sarf ilmini nahiv ilminden ayrı görmedikleri düşüncesini getirir.³⁴³ O yüzden Nahiv olgusu ilk zamanlarda sentaks³⁴⁴ (Nahiv) ve morfoloji³⁴⁵ (Sarf) bilimlerini kapsayacak genişliğe; gramer kavramına denk gelen bir kapsama sahipti. Hicrî III. yy. ile beraber morfoloji, sarf adı ile tamamen bağımsız bir ihtisas alanı olurken nahiv ilmi ise yalnızca sentaksı kapsayan bir bilime dönüşmüştür.³⁴⁶

Sarf, sözlük anlamı olarak bir şeyi bir halden başka bir duruma döndürmek, bir şeyin yönünü değiştirmek gibi manalara sahipken³⁴⁷ işlevsel açıdan dilin anlamlı en küçük birimlerinden isim ve fiil kısmı³⁴⁸ ile ilgilenir. Arap dili, yapı bakımından çekimli bir dil olduğu için sözcüklerin kökleri ve çekimli pek çok diğer halleri ile ilgilenmektedir. Bu yüzden Arapçanın içerisinde taşıdığı zengin anlamsal ağ, sarf ilmi ile çözülebilmektedir.³⁴⁹

Nahiv ise sözlük anlamı bakımından *Arap kelamının i'râb edilişi; yol, yön, yönelmek, meyletmek; amaç, kastetmek* gibi manalara sahiptir.³⁵⁰ Arapça da “ج م ل” harflerinden meydana gelen cümle (الجملة-الجملة) ve cümledeki sözcüklerin işlevsel açıdan birbirleri ile olan ilişkileri konu edinir.³⁵¹ Cümle üzerine kurulu olan Nahiv, ilk olarak Yunanlılarca *lafızların ilmi* adı ile ortaya çıkmıştır.³⁵² İ'râb ve onun dışındaki (ikillik-

³⁴¹ Sîbeveyhi, *age*, s. 242.

³⁴² İshâk el-Bağdâdî en-Nihâvendî ez-Zeccâcî, *Mecâlisu'l-'Ulemâ'*, thk. 'Abdusselâm Muhammed Hârûn, Mektebetu'l-Hancî, 2. Baskı, Riyad 1983, s. 130.

³⁴³ Soner, Gündüzöz, “Nahiv ve Sarf İlimlerinin Doğuşu Üzerine”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1997, S. 9, s. 294.

³⁴⁴ Söz zincirinde birbirini izleyen ve belli bir birim oluşturan anlamlı öğelerin birleşimine denir. (Vardar vd, *ags*, s. 79.)

³⁴⁵ Sesleri bildirişimdeki işlevleri açısından inceleyen dilbilim dalı. (Vardar vd, *ags*, s. 167-168)

³⁴⁶ Çetin, “Arap”, III/272-309.

³⁴⁷ İbn Manzûr el-Enşârî, “İ'râb”, IX/189; el-İşfehânî, Râğîb, *el-Mufredât fî-Ğarîbi'l-Ğur'ân*, thk. Safvân Adnân ed-Dâvudî, Dâru'l-Kalem, 1. Baskı, Beyrut 2005, s. 283.

³⁴⁸ Necip Üçok, *Genel Dilbilim: Lenguistik*, Multilingual, İstanbul 2004, s. 18.

³⁴⁹ Zafer, Kızıklı, “Arap Dili”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 9, S. 4, s. 165-166.

³⁵⁰ İbn Manzûr el-Enşârî, “Nahiv”, XV/ 309-310; el-Feyrüzâbâdî, *el-Ğâmûsu'l-Muhîṭ*, thk. Mektebetu Tahkîki't-Turâs fi Muesseseti'r-Risâle, *Muessesetu'r-Risâle li't-Tibâ'a ve'n-Neşr*, 8. Baskı, Beyrut 2005, s. 1337.

³⁵¹ 'Abduh er-Râcihî, *et-Taṭbîku'n-Nahvî*, Mektebetu'l-Me'ârif li'n-Neşr ve't-Tevzî', 1. Baskı, 1999, s. 13; Üçok, *age*, s. 18.

³⁵² İbn Manzûr el-Enşârî, “Nahiv”, XV/309.

çoğulluk, terkip vb.) dil konularında Arapların dilini onların kullandığı gibi kullanmak, Arapça hususunda Arapların yolunu tutmak,³⁵³ Arap dilindeki kelimelerin, bina (cümleyi oluşturan kelimelerin hangi öge konumunda olursa olsun son harf hareketlerinin değişmemesi durumu) ve i'râb bakımından son hareketleri hakkında bilgi veren ilim dalı³⁵⁴ şeklinde bazı tanımlar mevcuttur.

Nahivin görevini, cümle içerisindeki kelimelerin kastedilen manalarına uygunluğunu belirlemek dendiğinde i'râb bu misyonda etkisi en çok olan unsur olacaktır. Bir kimse *i'râb, nahivin önüne geçtiğinden Nahiv ilmi yerine i'râb ilmi terimi literatürde kullanılmalıdır* şeklinde düşünceye sahip olsa gerçekte örtüşmez. Zira nahiv, i'râbtan çok daha kapsamlı ve geniş bir mecra iken³⁵⁵ i'râb üzerinde özellikle duruyor olmamızın sebebi onu öncelemekten ziyade yaşanan problemlerin odağında yer almasından ötürüdür.

a.3. Gramerin Arap Dilindeki Eğitsel Konumu

Dilbilgisinin tam olarak ne işe yaradığı konusu sürekli tartışılmış ve genel manada iki farklı perspektif ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki, anadilde daha açık ve etkin bir iletişim gerçekleştirmek yönünde iken ikinci görüş, yabancı bir dilin dizgesini meydana getiren kurallarını kavrayarak anadil ile karşılaştırma olanağının sağlanması düşüncesidir.³⁵⁶ Herhangi bir dilin biçimsel yönünü oluşturan kurallar elbette önemlidir. Ancak bu yapılar manzumesinde dilin anlam ve bağlam yönünü göz ardı edecek ve dikkat dağıtacak olumsuzluklardan kaçınılmalıdır.

Yabancı dilde anlama ulaşma noktasında bilinmeyen unsurlarla karşılaşmak gayet olasıdır. Yaygın şekilde karşılaşılan bu tür durumlarda, anlama dair ipuçlarını dilbilgisi vasıtası ile yakalanabilir. Dizim ilişkileri mantığıyla bir cümlenin dilbilgisel çözümlemesine şöyle bir örnek verilebilir:

Örnek: Çumka **lar** böji **leyin** kezop **ta** fījös **tüler**.

Yukarıdaki cümle, Türkiye Türkçesi nazarında aşına olunmadık çumka, böji, kezop ve fījös sözcüklerinden oluşan bir yapı dizisi örneğidir. Kullanılan sözcüklerin

³⁵³ İbn Cinnî, *age*, I/35. İfadenin orijinal hali şu şekildedir: "

هُوَ اِنْجَاءٌ سَمَتْ كَلَامَ الْعَرَبِ فِي تَصْرُفِهِ مِنْ اِغْرَابٍ وَغَيْرِهِ كَالْتَّشْبِيهِ وَالْجُمُعِ وَالْتَّخْفِيرِ وَالْتَّكْسِيرِ وَالْاِضَافَةِ وَالْتَّسْبِ وَالْتَّكْيِبِ

³⁵⁴ Mehmet, Balcioğlu, "Ebu Osman el-Mazini'nin Arap Sarf ve Gramerine Dair Farklı Bazı Görüşleri", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, S. 2, s. 115.

³⁵⁵ el-Mubârek, *agt*, s. 74.

³⁵⁶ Adalı, *agm*, s. 34-35.

hiçbir tanesi bilinmiyor olsa da sözcük eklerinden hareketle bir çözümleme imkanına bulunmaktadır. Buna göre; “Çumka” isim, “böji” zaman zarfı, “kezop” dolaylı tümleş ve “fijös” ise fiil özelliklerini biçim ve yapısal olarak kendilerinde barındırmaktadır.³⁵⁷ Bu örnekten hareketle anlam bütünlüğünün anlama ulaşmada ne denli önemli olduğu gayet ortadadır. Bu bütünlüğün sağlanamadığı durumlarda, cümleyi oluşturan kelimelerin tümü bireysel kapsamda bilinse bile yapısal kurgu kavranamadığından anlama ulaşmak gayet zor olacaktır.

Örnek: Dı okul leyin oyna çocuk da lar sabah³⁵⁸

Yukarıdaki örnekte sözcükler ve almış oldukları ekler bireysel anlamda anlaşılırken cümlelerin bir bütün olarak ne anlatmak istediği anlaşılmamaktadır. Bu sebeple gramerin anlama ulaşmadaki etkisi asla hafife alınmamalıdır.

Arap dili nahivcileri, çalışmaları ve araştırmaları odağında, mananın zenginliği ve inceliği esastır. Ebu'l-Berakāt el-Enbārī'nin zikretmiş olduğu olay da tam da bu duruma işaret eder niteliktedir. Meşhur filozof el-Kindî (ö. 252/866) ile Müberred (ö. 286/900) arasında geçen diyalogda Kindî, Arap dilinde faydası olmayan gereksiz kullanımların (حشو) varlığından söz eder. Kindî'nin bu sözü üzerine Müberred, bu şekilde düşünmeye iten sebebi kendisine sorar. Kindî, cevap olarak şu örnekleri verir; ‘عَبْدُ اللَّهِ قائمٌ, إِنَّ عَبْدَ اللَّهِ ‘ ve konuşmasına devam eder; “bu üç ifadeyi kullandığımızda farklı lafızlarla aynı şeyi anlatmış oluruz”. Bu söz üzerine Müberred, “lafızlarının değişmesi ile manaların da farklılaşacağı” karşılığını verir. ‘عَبْدُ اللَّهِ قائمٌ’ cümlesinde failin doğrulma (ayağa kalkması) bilgisi verdiğini; ‘إِنَّ عَبْدَ اللَّهِ قائمٌ’ cümlesinde soru sorana karşılık verilen bir cevap verildiğini; ‘إِنَّ عَبْدَ اللَّهِ قائمٌ’ örneğinde ise yapılan eylemin inkar edilmesine bir cevap niteliğinde olduğunu belirtir.³⁵⁹ Bu örnek her dilde olabileceği gibi Arapça adına söz konusu dilsel inceliğin örneklerinden yalnızca bir tanesinin temsilcisidir. Edebî dil kullanımında dilsel yapıların, akla ilk gelen anlamlarının çok ötesinde, derin manaları barındırabileceğinden³⁶⁰ hareketle, cümlelerin görünürdeki manaları dışında oldukça farklı anlamlara bürünebilirler. Arap dilinde gramerin önemini gösterecek tarihsel birkaç

³⁵⁷ Özcan Başkan, *Leğüistik Metodu*, Multilingual Yabancı Dil Yay., 2. Baskı, İstanbul 2003, s. 102-103.

³⁵⁸ Age, s. 103.

³⁵⁹ el-Curcānī, ‘Abdulkāhir, *el-‘Avāmilu'l-Mi‘eti'n-Nahviyye fī Usūli ‘Ilmiyyi'l-‘Arabiyye*, thk. Mahmūd Muhammed Şākir Ebū Fehd, Matba‘atu'l-Medenî bi'l-Kāhire, 3. Baskı, Kahire 1992, s. 315.

³⁶⁰ Mervān Muhammed Şa‘īd ‘Abdurrahmān, *Dirāsetu Uslūbiyye fī Sūratil-Kehf*, (Yüksek Lisans Tezi), Cāmi‘atu'n-Necāhi'l-Vatānī, Filistin 2006, s. 73-74.

örnek daha verilebilir:

وَأَذِّنْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ

Nahiv ilminin başlangıç sebebi olarak da gösterilen Tevbe suresi 3. ayeti, tilavet açısından geçmişte yaşandığı bildirilen olaylarla gayet aşına olunduk bir örnektir.³⁶¹ Hadis literatüründe bu ayetin (koyu olarak işaretli yerinin) bazı farklı okumaları gerçekleştirilmiştir. Bu örnekte, semantik açıdan üç farklı yorumlamadan bahsedilebilir. Bunlar sırası ile aşağıdaki şekildedir:

1- İtibar gören okuyuşlar: Cumhur olarak isimlendirilen alimlerin çoğunluğu altını çizmiş olduğumuz *رسوله* ibaresinin *merfu* olarak okunmasını savunmuşlardır. Onlara göre ‘رسوله’ lafzı mübtedâ iken mana olarak gizli bir haber (بريء منهم) mevcuttur.³⁶² İbn İshâk (ö. 768), İsa b. Ömer (ö. 766) ve Zeyd b. Ali (ö. 740) gibi ilk dönem tabiin alimlerinin başı çektiği diğer bir kısma göre de ayetteki söz konusu yeri ‘رسوله’ şeklinde *mansup* olarak okumak en doğru ihtimaldir.³⁶³ Zira ayetteki و harfi "مع" manasına gelerek (Mefulün Meah) “Allah ve Resûlü, Allah’a ortak koşanlardan uzaktır”³⁶⁴ şeklinde anlaşılmalıdır.³⁶⁵

2- Şaz³⁶⁶ olan okuyuş: Asr-ı Saadet zamanında bir kişinin ayetin ihtilaf edilen yerini mecrur/رسوله okuduğu ve ardından da “eğer Allah Muhammed’den beri ise ben de ondan beriyim” dediği duyulmuş ve bu durum Hz. Ömer’e bildirilmiştir. Daha sonra Hz. Ömer’in bu kişiye ulaşarak ona Arapçayı öğrenmesini söylediği rivayet edilir.³⁶⁷ Bu tür bir okuyuşun (بريء kelimesinin haber görevi ile mübtedâ konumundaki رسول kelimesine

³⁶¹ ‘Abdullâh er-Rûmî el-Hamevî, *Mu‘cemu’l-Udebâ: İrşâdu’l-Erib ilâ Ma‘rifeti’l-Edîb*, thk. İhsân Abbâs, Dâru’l-Garbi’l-İslâmî, 1. Baskı, Beyrut 1993, IV/1466-1467.

³⁶² Yûsuf ibn Hâyyân, *el-Baḥru’l-Muḥîṭ fi’l-Tefsîr*, thk. Sıdkî Muhammed Cemîl, Dâru’l-Fikr, Beyrut, h. 1420, V/367.

³⁶³ Age, V/367; ez-Zemaḥşerî Cârullâh, *el-Keşşaf ‘an-Ğavâmidî’t-Tenzîl*, Dâru’l-Kitâbi’l-‘Arabî, Beyrut, h. 1407, II/245; Hâfîzuddîn en-Nesefî, *Medâriku’t-Tenzîl ve Ḥakâ’iku’t-Te’vîl*, thk. Yûsuf ‘Ali Bedyevî, Dâru’l-Kelimi’t-Tayyib, 1. Baskı, Beyrut 1998, I/663; ‘Umer b. Muhammed eş-Şirâzî el-Beydâvî, *Envâru’t-Tenzîl ve Esrâru’t-Te’vîl*, thk. Muhammed Abdurrahmân Maraşlı, Dâr İhyai’t-Turâsî’l-‘Arabî, Beyrut, h. 1418, III/ 71.

³⁶⁴ Halil Altuntaş, Muzaffâr Şahin, *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an-ı Kerim Meali*, 12. Baskı, Ankara 2011, s. 203.

³⁶⁵ ez-Zemaḥşerî, age, II/245; el-Beydâvî, age, III/71.

³⁶⁶ Kıraat bilginlerince belirlenmiş bazı şartları taşımadığından ötürü okunuşu doğru kabul edilmeyen okuyuşlardır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Muharrem, Önder, “Şâz Kıraatler ve İslâm Hukûku Açısından Değeri”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 2009, S. 13, s. 163-194.

³⁶⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. Muhammed Cum’a Muhammed eş-Şâmî, “Târîhu’t-Te’lîf fi İ’râbi’l-Ḳur’ân ve’l-Ğäye min-hu, 2008, *Mecelletu Câmi’ati Sebhê*, s. 8-10.

müteallik olması) şaz olarak kabul gördüğü ifade edilir.³⁶⁸ Zira ayetin bu tür bir okuyuşunda anlam “Şüphe yok ki, Allah kendisine ortak koşanlardan ve Resulünden uzaktır” şeklinde olacaktır.

3- Son ihtimalde ise, رسول kelimesi i‘râb açısından mecrûr olsa da hemen öncesinde bulunan و harfi, vav-ı kase me denen yemin harfi görevinde düşünülür. Böyle bir yapıyı düşündüğümüzde resul sözcüğüne yemin (Resulüne yemin olsun ki Allah, kendisine ortak koşanlardan uzaktır) anlamına gelir.³⁶⁹

Verilebilecek diğer bir örnek ise “ما أحسن زيد” cümlesidir. Söz konusu cümlede yaşanacak i‘râb değişimlerinin anlama ne denli etki ettiğini görerek gramerin anlam üzerindeki etkisi daha net görülebilir.

1. İhtimal: مَا أَحْسَنَ زَيْدٌ: “Zeyd iyilik yapmadı.” manasında Zeyd’in iyilik yapmadığı ifade edilir. (Buradaki ما nefy edatıdır)
2. İhtimal: مَا أَحْسَنَ زَيْدًا: “Zeyd amma da iyilik yaptı!” manasında Zeyd’in yaptığı iyilik karşısında yaşanan şaşkınlık aktarılır. (Buradaki ما ta‘accub edatıdır)
3. İhtimal: مَا أَحْسَنُ زَيْدٍ: “Zeyd’in neyi daha iyidir?” manasında onun daha iyi olan yönü sorulmaktadır.³⁷⁰ (Buradaki ما istifhâm edatıdır)

Son olarak kısa bir kelime gibi görünse de أَطْعَمَنِي (Bana yiyecek verdi-Beni doyurdu) ibaresi cümledeki en temel ögeler olan fiil, fail ve meful bileşenlerini kendisinde barındıran bir cümledir. Tek bir ifade içerisinde anlamlı bir cümlenin bütün unsurlarını barındıran bu ve buna benzer pek çok cümle, Arapçada gramerin önemini gösteren örneklerdir.³⁷¹

Nesir yapısına sahip yazılar için anlattıklarımıza ilaveten şiir dilinin anlaşılmasında en temel esaslardan birinin nahiv olduğunu belirtmemiz gereklidir.³⁷² Nazım türü eserlerde kullanılan dil, yüksek oranda söz sanatı içerdiğinden, hemen

³⁶⁸ ibn Hıyyân, *age*, V/367.

³⁶⁹ ez-Zemahşerî, *age*, II/245.

³⁷⁰ el-Yâsîn, *age*, s. 37.

³⁷¹ İbrâhîm el-‘Useylî, *Esâsiyyātu Ta‘lîmîl-‘Arabiyye li’n-Nâṭıķîne bi-Luġātin Uḥrâ*, Câmi‘atu Ummi‘l-Kurâ, 1. Baskı, Riyad h. 1423, s. 230.

³⁷² Muḥammed Ḥamâse ‘Abdullaṭîf, *el-‘İbdâ‘u’l-Mevâzî: et-Taḥlîlu’n-Naṣṣî li’ş-Şi‘r*, Dâr Garîb li’t-Tıbbâ‘a ve’n-Neşr ve’t-Tevzî‘ı, Yyy., Ty., s. 10.

herkesin semantik problemler yaşaması oldukça yaygındır. Anadili Arapça olanların yaşadığı semantik problemlerin Arapçayı yabancı bir dil olarak öğrenenler için söz konusu olması çok daha olağan bir hal alacaktır.³⁷³ Bu açıdan Arap dilinde tarihsel olarak sürekli araştırılıp geliştirilen gramerin, en çok da anlamsal problemleri çözme görevi üstlendiği gayet ortadadır. Nahiv'e ilaveten Sarf ilminin de potansiyelinde barındırdığı kolaylıklar fark edildiği oranda faydalı olacaktır. Örneğin, söz konusu kalıplaşmış çekimler, belli bir mantık sistematüğinde olduğundan bunların öğrenilerek metin çözümlenmelerinde kullanılması, sarf ilmini hedef kitle nazarında çok daha anlamlı hale getirebilir. Aslı Arapça olup Türkçeleşmiş sözcüklerden kimileri aynı formlarda kalırken kimileri ise farklı çekim kalıplarına büründüklerinden, fark edilmeleri noktasında dikkat ve çaba gerektirmektedir.³⁷⁴

Gramerin eğitsel katkısının tam manada anlaşılması ikinci dili öğrenme esnasında gerçekleşebilir. Örneğin, gerçek ve gerçeğin karşıt manasındaki “sanal” sözcüğü çeşitli yerlerde (örneğin, sanal dünya-alem), aidiyeti düşünülmezsizin kullanılıyor olsa da *sanmak* fiilinden türeyip, sanılan anlamına geldiği sözlüğe bakıldığında görülebilir.³⁷⁵ Ancak gündelik kullanımda dil otomatikleşerek tamamen beceri formatına büründüğünden sözcükteki bu ayrıntılara takılmaksızın anlama yoğunlaşılır. Bu örnekte de olduğu üzere dil kullanımı beceri formatına ulaşmadığı durumlarda bu tür stratejilerin kullanılması gayet yerinde olacaktır. Gramerin bu açıdan sunduğu avantajları ilerleyen bölümlerde ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

Osmanlı'nın en temel eğitim-öğretim kurumları olan medreselerde okutulan kitaplarda sayısız gramer tanımı, dilin ve dil eğitiminin ne denli ağırlaştırıldığını gösteren

³⁷³ Teysir Muhammed ez-Ziyādāt, “Şu'übātu Ta'lîmî'l-'Arabiyye li'n-Nāṭikîne bi-Ġayrihē”, *Mecelletu'l-Kısmi'l-'Arabî*, S. 23, s. 220-221; Muhammed Nebî Aḥmedî. 'Ali Selîmî, "Ta'lîmu'l-Luġati'l-'Arabiyye fi-İrân", 2010/Ocak, *Dirâsetu Nakdiyye*, S. 5, s. 38.

³⁷⁴ Bu duruma şöyle bir örnek verebiliriz; مُشْتَرَى sözcüğü Türkçeye, semantik ve fonetik açıdan aynı şekilde müşteri olarak geçmiştir. Bu sözcük, hemen herkesin (Arapça eğitimi almayanların da) manasını bilebileceği bir yapıya sahiptir. Bu sözcüğe karşılık شَرَى fiilinin anlamını bilenlerin oranı çok daha az olur. İki yapı da aynı kökleri paylaşmasına rağmen söz konusu fiilin sahip olduğu anlama -alışveriş yapmak- doğru bir eğitim sonucu ulaşmak oldukça kolaydır. Bu ve buna benzeyen birçok durumda ne yapmamız gerektiğini bilmek dil öğrenmede hayati öneme sahiptir.

³⁷⁵ Günümüz Türkçesinde sanal, “gerçekte yeri olmayıp zihinde tasarlanan, mevhum, farazi, tahmini” anlamlarına gelir. Arapçaya baktığımızda ise bu kelimenin *farz etmek* kökünden (فَرَضَ) gelen افترضى sözcüğü ile karşılandığını görebiliriz. bkz. TDK, *Güncel Türkçe Sözlük* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5aad29bf5481.09686814 (Erişim Tarihi: 23 Ocak 2017); Emrullah İşler, İbrahim Özay, *Türkçe-Arapça Kapsamlı Sözlük*, Fecr Yay., 5. Baskı, Ankara 2015, s. 949.

emarelerden bir tanesidir. İçerik açısından yararlı eserler takip edilmekle beraber eğiticilik yönü kusurlu görülen materyallerin de takip edildiği de ifade edilir.³⁷⁶ Pratik olarak tek cümle ile anlatılma imkanı olan kuralların gereksizce uzatılmış, kuralların daha anlaşılır olması için sunulan örneklerin en zor felsefi problemleri içermiş, fiil çekimlerinde kullanımı olmayan çekimlerin üzerinde gereksizce durulabilmiştir. Kimi zaman asıl hedef olan Arapça unutulurken felsefi problemler üzerinden eğitim faaliyetleri yürütülmeye çalışılmıştır.³⁷⁷ Materyal içeriği olarak bu tür kaynakların yanında şerh usulü ile kaleme alınmış eserler de mevcuttu. Böyle köklü bir kültürün içinde dolambaçlı ve bir o kadar da abartılı anlatımlar sebebi ile okuyucular ciddi rahatsızlıklar duyabiliyordu.³⁷⁸ Bu sebeple dilin en temel yapı taşlarından biri olan gramer eğitiminde materyallerin rolleri olumlu ve olumsuz olabilmektedir.

Gramer eğitiminin yoğunluğu ve miktarı, dilin ne için öğrenileceği ile doğrudan ilişkilidir. Eğer yabancı dil, iletişimsel amaçlı öğrenilirse verilecek gramer eğitimi ülkemiz eğitim standardının daha altında olması gerekebilir. Zira Türkiye’de yürütülen yabancı dil öğretiminde yoğun bir gramer girdisi hedef kitleye sunulmaktadır.³⁷⁹ Her şeyin fazlasının zarar olması gibi gramerde de kafa karıştıracak fazlalıklardan uzak durulmalıdır.³⁸⁰ Kaideleri bozan istisna gramer bilgilerine elbette ihtiyaç duyulabilir. Ancak bu durum istisnai durumları ilgilendirdiğinden, ihtiyaç hasıl olduğunda dilbilgisi kitaplarına danışılması ile aşılabilecek bir konudur.

Gramerin eğitsel rolü, ayrıca yazılı ve sözlü dil ayrımı göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Yazılı dilin kapsam ve beklentileri konuşma dilinden oldukça farklıdır. Sözlü dilde kendimizi anlatmak ve başkalarını da anlayacak derecede dilbilgisi ihtiyacının karşılanması çoğu zaman yeterli iken³⁸¹ yazıtsal dilin kullanımında gramere düşen görev çok daha fazla olacaktır. Bir diğer ifade ile, konuşma dilinde kullanılan gramer kalıpları ve sözcük potansiyeli daha sıradan, gündelik ve tekdüze iken yazıtsal metinlerde kullanılan gramer ve sözcük bilgisi adeta sınırları zorlayabilmektedir.

³⁷⁶ Ferit Aydın, *Tercüme Sanatının Gerçekleri Araştırma-Analiz-Eleştiri*, Kültür Basın Yayın Birliği, İstanbul 1984, s. 59.

³⁷⁷ Demircan, *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, s. 29.

³⁷⁸ Aydın, “Arapçayı Nasıl Öğretelim?”, 2000, s. 59.

³⁷⁹ Candemir, Doğan, “Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri”, *NÜSHA Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 21, s. 80.

³⁸⁰ Tu’ayme ve en-Nāka, *age*, s. 65.

³⁸¹ Leyla Ercan, “İlköğretim Okulu Yabancı Dil Öğretim Programı”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Edit. Ayşegül Ataman, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, s. 83.

Eğitim sisteminde bir tehdit unsuru olabilen sınav döneminde, kısa belleęe³⁸² yığılan bilgiler adeta günü kurtarma çabası sergilenererek sınav akabinde unutulmaktadır. Oysa bu bilgilerin mantığı aktararak gerçekleştirilecek izlenceler öğrenmenin gerçek amacını yansıtabilecektir. Realitede de Arapça dilbilgisi ve sözcük bilgisi için gerekli olan bu durum, hedef kitleye gerektiği Şekilde aşılanmamaktadır.³⁸³ Dile getirdiğimiz üzere dilbilgisi, dilin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Ancak dilin kullanılması ile kurallarının bilinmesi birbirinden tamamen farklı Őeylerdir. Bu durum suda yzebilmek için kaldırma kuvvetini bilmemize gerek olmayacağı gibi yüzmeyi bilmeden kaldırma kuvvetine güvenerek suya atlamaya benzer.³⁸⁴

Sonuç olarak okuma becerisinde dilbilgisi kurallarının bilinmesi tartışılmayacak derecede önemlidir. Ancak John Searle’in de belirttiği üzere, sözcüklerin içeriklerinden haberdar olunmaksızın kurallara göre cümle oluşturulması, “in odasında” bulunup elinde anlamlarını bilmediği ince simgeleri kendince dizerek dışarıya veren kimsenin durumuna benzeyecektir. Gramer kurallarının öğretilmesi, tek başına yeterli olmayacağından³⁸⁵ sözcük bilgisi ve gramer iş birliği, dil eğitimini daha bütüncül hale getirecektir. Gramer konusunu burada sonlandırılarak dil öğrenmede diğer bir temel unsur olan sözcük olgusuna geçilecektir.

2.2.2.2. Sözcük ve ğretimi

Her dil, dışa aktarımını kendine özgü biçimdeki kalıplarla gerçekleştirir. Diğer bir ifadeyle, imgeler ortak olsa da dillerin bunları ifade edişi farklı seslerle gerekleşiş. Belirlenmiş kurallar manzumesi, dilin yalnızca biçimsel yönünü temsil ederken³⁸⁶ anlamsal parçacıklar görevindeki vazgeçilmez unsurlar ise sözcüklerdir.

Kelime ve kelime grupları, bir bütün olarak dilin anlamını oluşturan en önemli yapı taşları olup anlam (semantik), ses (fonoloji), biçim (morfoloji), dizim (sentaks) gibi çeşitli yönlere sahiplerdir. Oldukça komplike yapıdaki sözcük üzerine pek çok tanımlama

³⁸² Kısa Süreli Bellek türü ile ilgili ayrıntılı bilgi 108-109 sayfaları arasındadır.

³⁸³ Murat Arif Güney, “*El-Muhtar*” Adlı Serinin Arapça ğretimi Açısından Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2011, s. 25.

³⁸⁴ V. Doğan Günay, *Dil ve İletişim*, Multilingual, İstanbul 2004, s. 10.

³⁸⁵ John Searle, *Akıllar, Beyinler ve Bilim*, ev. Kemal Bek, Say Yay., İstanbul 1996, s. 44-47.

³⁸⁶ Güler, *agm*, s. 173.

yapılagelmiştir³⁸⁷. Bunlardan birisine göre sözcük, bir veya birden fazla sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli biçimsel birliği sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da -bükünlerde olduğu gibi- bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses veya sesler öbeğidir.³⁸⁸ İlişkili bir diğer kavram olan *kelime dağarcığı* ise *dilde öğretilen kelimeler* olarak kısaca özetlenebilir. Bunun yanında “dağarcık” tek bir sözcükten öte çok anlamlı fiil ve edatları da kapsadığından³⁸⁹ *sözcük* ve *sözcük eğitimi* ifadesi sözcük öbeklerini karşılar.

a. Dil Eğitimindeki Konumu

Sözcük bilgisi, okuma dil becerisinin bir alt bileşeni olarak kabul görmektedir.³⁹⁰ Zira okuma eylemiyle gelişip kendisiyle sürdürüldüğünden *2000 Yılı Uluslararası Okuma Paneli Raporu*, onun okuma becerisi alanı içerisinde kabulünü kararlaştırmıştır.³⁹¹ Yazı dilinde sözcük kullanımı, konuşma diline oranla oldukça fazladır. Diğer bir ifade ile yabancı dil öğrenen hemen herkes kullanabildiğinden daha çok sözcüğü anlayabilir.³⁹² Herhangi bir yabancı dil öğrenmeye karar verdiğimizde yapacağımız ilk şey sözlüğü açarak temel sözcüklerin ne manaya geldiğini merakla öğrenme isteği olacaktır. O yüzden başlangıç seviyesindekilerin temel söz varlığına sahip olmaları kaçınılmaz bir gereksinim olup aksi halde istenen eğitimin sonu bir yana başlangıcını sağlamak dahi oldukça güçleşir.³⁹³

Sözcük öğretiminin en önemli amaçlarından biri, duygu ve düşüncelerin öğrenilen dilde yazılı ve sözlü olarak ifade edilebilmesidir. Yazılı ve sözlü iletişimin ön koşulu, yeterli denecek miktarda sözcük bilgisine sahip olmaktır. Aksi takdirde iletişimde sorunların baş göstermesi kaçınılmazdır. Dilbilgisi yetersiz olan bir kişi, bildiği

³⁸⁷ Halit Karatay, *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004, s. 20.

³⁸⁸ Berke Vardar, *Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yay., İstanbul 2002. s. 181.

³⁸⁹ Penny Ur, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, s. 60.

³⁹⁰ Onur Helvacı, *Okuma Ediniminde Bağlam İpuçlarının Sözcük Edinimine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004, s. 15; Nur Yıldız, *Arapça Sözcük Öğretiminde Yapılan Uygulamalar: İlahiyat Fakültesi Örneği*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2009, s. 26.

³⁹¹ William J. Therrien, “Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading”, *Remedial and Special Education*, 2004, Vol. 25, Issue. 4, p. 252.

³⁹² Tanın, *agt*, s. 44.

³⁹³ Tanın, *agt*, s. 44; Bilal, Genç, “New Trends in Teaching and Learning Vocabulary”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 13, Issue. 2, p. 117, 127.

sözcükleri kullanarak iletişim kurma ihtimaline sahip iken sözcük dağarcığı yetersiz bir kişinin çevresi ile gerçekleştireceği iletişim girişimi, başlamadan sonlanacaktır. O yüzden sözcük öbekleri temel becerilerin kullanılması noktasında ciddi bir rol üstlenmektedir.³⁹⁴

Enstrümantalist bakış, kelime öğrenmeyi hedef dilde anlama için önemli bir ön koşul, etkin faktör olarak görür. Sözcük bilgisi dil kullanmayı, dil kullanma kelime bilgisini, dünya bilgisiyse kelime bilgisi ve dilin kullanımına pozitif etki eder. O yüzden iyi kelime bilgisi bir anlamda iyi kavrama olanağı anlamına gelecektir.³⁹⁵

Sözcük öğrenme, dil öğrenme sürecinde ciddi derece önemlidir. Sahip olduğu kritik rol beraberinde söz konusu olabilecek bazı olumsuz durumlar da sözcük öğrenme faaliyetlerinde yaşanabilir. Zira sözcük olgusu, kendinden daha genel çerçeveyi yansıtan cümle ve metnin anlaşılması noktasında daha ön plana çıkması sonucu ana hedeflerin (cümle ve metin) dikkatten kaçmasına sebep olabilir. Bu sebeple sözcükler üzerine yoğunlaşma, okumanın amacından uzaklaşarak her sözcüğü bireysel bazda anlama riskini barındırmaktadır.³⁹⁶

Kimi dilbilimcilere göre de dil eğitiminde sözcüğün belirttiğimiz derece hayati önemi yoktur. Dilbilim alanındaki bu düşünceye sahip metodoloji uzmanları en başlarda belli oranda kelimeyle yabancı dil eğitiminin üstesinden gelinebileceği düşüncesine sahiplerdi. Bu düşüncenin devamı olarak, kelime öğrenmenin basit bir mesele olmadığı ve harcanan çabaların çok da başarılı sonuçlar doğurmayacağı iddia edilmiştir. Bu yüzden yeterli sayıda kelime zaten öğrenilemediğinden ona harcanan çaba da başlı başına gereksiz olacaktır.³⁹⁷ Ancak disiplinli/istikrarlı çalışmanın öğrenmede doğal bir kanun olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Tu‘ayme ve en-Nāka’nın da belirttiği üzere sözcük ezberlemenin önemi tartışılmayacak kadar açıkken, bunda başarılı olmak her zaman imkan dairesinde yer alır.³⁹⁸ Zorlukların varlığının bir şeyi imkansız kılmayacağı

³⁹⁴ Jeff G. Mehring, “*Developing Vocabulary in Second Language Acquisition: From Theories to the Classroom*”, Kaynak: <https://www.hpu.edu/CHSS/English/TESOL/ProfessionalDevelopment/200680TWPfall06/03Mehring.pdf>, (Erişim Tarihi: 28.12.2016)

³⁹⁵ Paul, Nation, “Vocabulary Size, Growth and Use”, *The Bilingual Lexicon*, Ed. Robert Schreuder and Bert Weltens, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1993. p. 115-116; Paul Nation. Robert Waring, “Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists”, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Ed. Norbert Schmitt and Michail McCarthy, Cambridge University Press, 1. Edit, 1997, p. 6.

³⁹⁶ Abdullah, Er, “Yabancı Dil Öğretiminde ‘Okuma’”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 12, s. 215.

³⁹⁷ Virginia French Allen, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford 1983, s. 2-4.

³⁹⁸ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 49.

hatırlatıldıktan sonra kelime öğrenme ve zorluklarına, şu şekilde daha ayrıntılı biçimde değinilebilir.

b. Sözcük Ezberi, Zorlukları ve Bellek

Çoğu dil eğitimcisinin belirttiği üzere yabancı dilde yazılı bir metin okunduğunda karşılaşılabilecek ilk zorluk, bilinmeyen sözcüklerin varlığı olacaktır. Metindeki bilinmeyenlerin oranı çoğaldıkça hedef kitlenin yaşadığı zorluk derecesi artacaktır. Devamında ise umutsuzluk duygusu artarak okuma eğitiminde en önemli ilkelerden olan devamlılık ve istikrar sağlanamayacaktır.³⁹⁹

Sözcük ve öğrenmenin karmaşık yapıdaki tüm işlemlerini gerçekleştiren ana merkez beyindir. Beyin sayısız verilerden anlamlı bilgiler oluşturabilen mükemmel bir mekanizmadır. Bilgi yönünden keşfedilen her modelin algı haritası beyne eklenerek yaşadığımız deneyim ve kazandığımız bilgiler o anda hafızaya yerleşir. Ezberlenen onca şeyin gerçeklerle ilişkilendirilmeden uzun süreli kullanımları pek mümkün değildir. Bunca ayrı öğretimin beyin tarafından farklı organize edilmesi daha fazla tekrar ve uygulama zorunluluğu doğurur. Böylece ezbere dayalı yürütülen yabancı dil beceri ve bilgilerini öğrenme girişimlerimiz daha da zorlanacaktır.⁴⁰⁰

Dil eğitiminin kademeli olarak geliştiği gibi sözcükler de ancak zamanla tekamülünü tamamlayabilir. Bunun için aynı sözcüklerle karşılaşılması ve sözcüklerin sıkça tekrar edilmesi gereklidir.⁴⁰¹ Bunun dışında sözcüğün daha kalıcı olması adına belli başlı uygulama ve stratejiler de söz konusu olmuştur. Grabe ve Stoller'in belirlediği sözcük öğrenme tekniklerinden konumuzla alakalı olanlar şu şekilde aktarılabilir.⁴⁰²

- ❖ Sözcük Yapısı Analizi: (dil çekimli olması durumunda) Sözcük Kökleri Analizi; Ön-Son Ek Analizi
- ❖ Kökteş Farkındalık (bilinmeyen sözcüğün kökeniyle aynı kökenden olan başka sözcükler bulma)
- ❖ Sözlük Aktiviteleri

³⁹⁹ Helvacı, *agt*, s. 15.

⁴⁰⁰ Yılmaz, *agm*, s. 12

⁴⁰¹ Rob, Waring. Paul Nation, "Second Language Reading And Incidental Vocabulary Learning", *Museum Tusulanum Press: The University of Copenhagen*, 2004, Vol. 4, p. 15; Yıldız, *agt*, s. 10; Judith A. Scott, "Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings From Text", *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, Ed. Elfrieda H. Hiebert, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2005, p. 86; Tanın, *agt*, s. 75.

⁴⁰² Grabe and Stoller, *agm*, p. 193.

- ❖ Sözcük Kartları Kullanımı
- ❖ Sözcük Gruplarından Oluşturulmuş Tablolar
- ❖ Sözcükleri Resimlerle Eşleştirmek

Okuma becerisinde İlahiyatçıların ihtiyaçları, Arapça yazı dilinde klasik ve modern dönemleri kapsamaktadır. Arapçanın iki varyantı da oldukça zengin içeriğe sahiptir. Klasik sözlüklerde sayısı milyonlarla ifade edilen sözcük sayısı yanında günümüze kadar geçirdiği değişim ve yenilenme, Arapçanın sahip olduğu zenginliği bir derecede daha artırmıştır.⁴⁰³ Tüm bu zor yapılar karşısında belleğin nasıl bir yapıda olduğuna değinmek yerinde olacaktır.

b.1.Bellek ve Stratejileri

Belleği sınıflandırma girişimi ilk olarak Descartes tarafından yapılmıştır. Günümüzde de geçerliliğini hala sürdürmekte olan bu görüşe göre insanlar, sonrasında hatırlamak üzere belleğe birtakım girdiler iletirler ve böylece bu bilgileri ihtiyaç anında geri çağırırlar. Diğer taraftan hatırlanmasını istemediğimiz bazı girdiler de (çocukluk dönemi taşınan korkular, hayatın travmatik anları) bir şekilde zihnimizde iz bırakabilir. Gottfried Leibnitz (ö.1716) de bu konuyu “belleğin malzemesi olan hatıraları, hissedilen ve hissedilmeyen” şeklinde ikiye ayırarak değerlendirmektedir.⁴⁰⁴ Hatırlanabilen girdiler hissedilirken, hatırlanamayıp unutulananlar ise hissedilmeyen girdi kapsamındadır. Buna göre belleğin maruz kaldığı bilgiler, istekli veya istem dışı yollarla hissedilen ve hissedilemeyen belleklere aktarılır.

Öğrenmeye çabaladığımız girdiler, zihne kodlanarak ileriye dönük hatırlanmasını beklediğimiz sembollerdir. Bunun için belleğimizde kodlama, depolama ve geri getirme gibi belli başlı süreçler gerçekleşir. Bilgiyi işleme modeline göre de öğrenmeyi etkileyen bazı temel yapılar bulunurken bu stratejilerden birisi de bellek stratejileridir.⁴⁰⁵ Bellek stratejileri; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak bilginin oluşum sürecinin göstergeleridir.⁴⁰⁶ Diğer bir ifadeyle belleğe aktarılan girdilerin farklı

⁴⁰³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Yıldız, *agt*, s. 29.

⁴⁰⁴ Banu, Cangöz, “Geçmişten Günümüze Belleği Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlara Kısa Bir Bakış”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 22, S. 1, s. 52.

⁴⁰⁵ Melek, Demirel, “Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri”, *HÜEFD*, 2012. S. 43. s. 143.

⁴⁰⁶ Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme eylemi, belli bazı süreçler sonucu oluşabilen bir olgudur. Girdiler dış kaynaklardan duyuşsal vasıtasıyla alınır, duyuşsal kayıta seçilir ve böylece belli başlı formlara dönüştürülür. Girdiler, kısa süreli bellekte işlenmesi ardından uzun süreli bellekte bulunan diğer bilgiler ile ilişki sağlandığı anda yeni bir bilgi haline dönüşecektir. Diğer bir ifade ile uzun bellekte yeni bir

aşamalardan geçmesi, işlenerek yorumlanması sonucu ileride hatırlanmak üzere depolanmış bilgi kümeleri oluşur.⁴⁰⁷ Depolanan bilgilerin hatırlanması bilginin kalıcılığına bağlı olduğundan öğrenmeye çalışılan her girdi, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılır. Daha sonraları ihtiyaç duyulduğu anlarda hatırlanarak kalıcılık sağlanabilir.⁴⁰⁸ Bellek çeşitlerini ele alarak konunun daha anlaşılır olacağı kanaatindeyiz.

a. Duyuşsal Kayıt

Beyne gönderilen girdilerin depolanıp ihtiyaç anında hatırlanması yolunda ilk aşamayı oluşturan, bilgi işleme sistemidir. Duyular vasıtasıyla kayıtlar birkaç saniyeliğine, kapasite olarak muazzam bir genişliğe sahip bu alanda saklı kalır. Bellek, sayısız girdiye maruz kalsa bile tüm bunları az bir süreliğine zihinde tutmayı başarabilir. Duyuşsal kayıt içeriğinin oluşumunda, görülen, işitilen, duyulan, tadılan ya da hissedilen her şeyin etkisi bulunur.⁴⁰⁹ Duyuşsal kaydın olmadığını bir insanlık varsaydığımızda okunan paragrafın sonuna gelince paragraf başının unutulması, konuşmaya başladığında başının hatırdaki tutulamaması gibi durumlar yaşanırdı.⁴¹⁰ Duyuşsal kaydın varlığından ötürü kronik problemler yaşanmamakla beraber onu etkileyecek bazı olumsuzluklar mevcuttur. Bunlardan okuma becerisinde en çok karşılaşılanı ise, okunan cümlenin çok uzun veya karmaşık olması sebebi ile cümle sonuna gelindiğinde cümle başının unutulmasıdır.

b. Kısa Süreli Bellek

Belleğin en çok iş gören bölümü olarak kabul edilen bu kısımda kapasite ve süre olarak sınırlılık söz konusu olduğundan yaş vb. bireysel farklılıklara göre, maruz kalınan girdiler ya unutulur ya tekrar edilerek kısa süreli bellekte bırakılır ya da tekrar yöntemi ile uzun bellekteki diğer kalıcı bilgilere dahil edilir.⁴¹¹ Bilginin Duyuşsal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe aktarılmasında, üst üste ve aralıksızca maruz kalınan bilgiler, bireyin algı alanına girmeyerek kısa süreli belleğe aktarılamadan kaybolmasına sebep olacaktır.⁴¹²

kodlama yaşanmış olacaktır. bkz. Tay, *agt*, s. 211-212; Ali Osman Engin vd., “Uzun Süreli Bellek ve Öğrenme”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, S. 2, s. 252.

⁴⁰⁷ Esra Keleş, Salih Çepni, “Beyin ve Öğrenme”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, C. 3, S. 2, s. 75.

⁴⁰⁸ Melek, Demirel, *agm*, s.143.

⁴⁰⁹ Bülent, Öztürk, “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”, *Milli Eğitim Dergisi*. S. 144. s. 2; Keleş, Çepni, *agm*, s. 75.

⁴¹⁰ Senemoğlu, *age*, s. 269.

⁴¹¹ Keleş, Çepni, *agm*, s. 75.

⁴¹² Senemoğlu, *age*, s. 270.

Gerek depolayabileceği bilgi miktarı gerek bilgiyi saklama süresi oldukça kısıtlı bir bellek türü iken⁴¹³ bilginin kalıcılığı girdilerin düzenli tekrarı ile sağlanabilir.⁴¹⁴ Okumada temel unsurlardan olan sözcüğün kısa süreli bellekte uzun müddet kalamayışı, yabancı dildeki okumayla anlama ulaşmanın anadile oranla daha fazla zaman almasına bir diğer sebeptir.⁴¹⁵

c. *Uzun Süreli Bellek*

Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekte yer alıp ilerde hatırlanması düşünülen bilgilerin aktarılacağı bellek türü olup kısa süreli bellekte yer alan bilgilerin tekrarı sonucu oluşan depolama söz konusudur. Girdiler yeterli derecede pekiştirilmediği takdirde uzun belleğe aktarım gerçekleşmeden kaybolmaya yüz tutar.⁴¹⁶ Aktarımı gerçekleşen sözcükler ise işitildikleri seslerden ziyade taşıdıkları anlamlar ile hafızada saklanır.⁴¹⁷ Bu bellek türü gerek depolama alanı gerek bilgilerin kalıcılığı yönünden sınır tanımayan bir kapasiteye sahiptir.⁴¹⁸ Ahmed el-‘Annātī’nin ifadesi ile kısa süreli bellek öğrenme eylemine, uzun süreli bellek ise öğrenimi benimseyip bellekte saklama işlevine sahiptir.⁴¹⁹

Bilginin, bu bellek türünde kalmasını destekleyen bazı süreç ve uygulamalar mevcuttur. Sürekli dile getirdiğimiz *Tekrar Etme* yanında *Kodlama* (uzun bellekte daha önce bulunan bilgiyle ilişkilendirme) ve *Örgütleme* (bilginin uygun yapı/biçimler dahilinde gruplandırılması ör. Kahvaltı: süt, un, yumurta) diğer stratejilerdendir.⁴²⁰

Bellek hakkında anlatılan bilgiler, şema halinde aşağıdaki şekilde özetlenmektedir;

⁴¹³ Age, s. 271.

⁴¹⁴ Age, s. 295.

⁴¹⁵ Abdullah, Er, “Yabancı Dil Öğretiminde Okuma”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 12, s. 215.

⁴¹⁶ Bkz. Özgen, Korkmaz. Ahmet Mahiroğlu, “Beyin, Bellek ve Öğrenme”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 15, S. 1, s. 95-97.

⁴¹⁷ Keleş, Çepni, age, s. 76.

⁴¹⁸ Senemoğlu, age, s. 277-278.

⁴¹⁹ el-‘Annātī, age, s. 500-501.

⁴²⁰ Bkz. Senemoğlu, age, s. 296-308.

BELLEK STRATEJİLERİ			
Özellikleri Açısından	Duyuşsal Kayıt	Kısa Süreli Bellek	Uzun Süreli Bellek
<i>Geriye Getirebilme</i>	İmkânı yoktur	Tekrar yolu ile	Geri getirebilme ipuçları, temsil etme ve örgütlenmeye dayanmaktadır
<i>Bilgi Biçimi</i>	Elde edilen uyarıcıların kopyası	Sözel, görsel ve ihtimal dahilinde anlamsal	Daha çok anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları
<i>Kapasite</i>	Sınırı yoktur	Oldukça sınırlıdır	Sınırsız olduğu düşünülür
<i>Bilginin Kalma Süresi</i>	0,5 – 4 saniye aralığında	Tekrar olmadan en fazla 20 saniye	Sürekli olarak kaldığı düşünülür
<i>Bilginin Girişi</i>	Çevredeki tüm uyarıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçebilen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar olunan ve kodlanan bilgi

Tablo 2.5.

Sonuç olarak bilginin kendisi etrafında şekillendiği, beyin ve bilginin kalıcılığını sağlayıp eğitim formuna ulaşmasını gerçekleştiren bellek konusu sonrası, sözcük ve bellekle ilişkili diğer bir konuya geçiş yapılmaktadır.

b.2. Eşdeğerlik, Bağlam ve Sözcük

Arap dili, yapı bakımından (öncesinde de belirtildiği üzere) iştikâk özelliğine sahip bir dildir ve bu özelliğinden ötürü çeşitli kolaylık ve zorlukları kendinde barındırır.⁴²¹ Bunlardan bir tanesi, dilbilim konularından *Eşdeğerlik*dir. Eşdeğerlik, söz konusu herhangi iki dil arasında kelime alışverişinin var olması şeklinde (diğer bir ifadeyle *aktarım*⁴²²) özetlenebilir. Sözcüklerin asli ve geçiş sonrası hallerine göre eşdeğerlik oranları da farklı kategorilere ayrılır. Bu uyum sahip olduğu bütün özelliklerle (ses, çağrışım, düz anlatım, metin türüne uygunluk vb.) gerçekleştiği takdirde *Tam Eşdeğerlik* olarak isimlendirilirken realitede bu duruma pek rastlanılmamaktadır. Bu durum bir örnek üzerinden anlatılırsa eğer, Türkiye Türkçesinde genel manası bir vasıta olan “at” sözcüğü, aynı anlam ve seslendirme ile diğer Türki dillerde de kullanıldığından eşdeğerlik olgusu meydana gelmiştir. Ancak “at” kavramı dilin sosyolojik, psikolojik ve felsefi perspektiflerinden değerlendirildiğinde yüzeysel anlamının çok ötesinde, aynı

⁴²¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. el-‘Useylî, *age*, s. 216-223.

⁴²² Aktarım, “belli bir durumda belli bir faaliyetin yapılmasını, önceden öğrenilmiş ve yapılmasında ustalaşmış benzer başka bir etkinlik bilgisinin kolaylaştıracağı psikolojik süreçlerin bütününe denir.” Bkz. Saydı, *age*, s. 42-46.

imgeyi karşılamadığı fark edilecektir.⁴²³ O yüzden herhangi iki dil arasında tam bir eşdeğerlikten söz etmek imkansıza yakındır. Bunun yanında söz konusu diller arasındaki sözcüklerin düz anlamları, metnin bağlamındaki kullanışı ve yaratmış olduğu etki yönünden benzerlikleri *kabul edilebilir eşdeğerlik* terimi ile ifade olunur.⁴²⁴ Bu açıdan verilecek tüm örnekler, kabul edilebilir eşdeğerlik kapsamına girmektedir.

İki dil arasındaki (kabul edilebilir) eşdeğer kelime birliği (diğer bir ifadeyle çağrışım kaynaklı anlaşma), anlam arayışı içerisindeki yabancı dil öğrenenlere ciddi kolaylık sağlama potansiyeline sahiptir.⁴²⁵ Buna örnek verecek olursak, kökü *دَرَسَ* olan Türkçeleşmiş pek çok kullanım, günümüz Türkçesinde oldukça yaygındır. Bunlardan birisi olan *دِرَاسَة* sözcüğü ile ilk defa karşılaşan kimsenin yapması gereken şey farklı kalıplarda mevcut olan (var ise)⁴²⁶ aktarımı fark edip tahminde bulunması olacaktır.

Bununla beraber eş değerliğin olumsuz yönleri de yok değildir. Her bir sözcüğe yüklenen ciddi anlam zenginliği⁴²⁷, aktarımı yapılan kelimenin birden çok manaya eş değer olması yaşanacak sıkıntıların başında gelir.⁴²⁸ Bu tür durumlarda aktarım mekanizması devreye girerken hata yapma oranı bir derece daha artabilecektir. Öncesinde de belirtildiği üzere Arapçanın konuşma kültürü üzerine kurulup yazıda sesli harflerin aktarılmaması, yazı dilinde hareke sisteminin dizayn edilmesine sebep olmuştur. İhdas edilen bu sistem özellikle Arapçayı sonradan öğrenenler için bazı temel problemlere yol açmıştır. Çok anlamlılık, hiç şüphesiz her dilde mevcut olan bir durumdur. Öte yandan

⁴²³ “At” sözcüğü, Türkiye ve Kırgızistan Türkçesinde yaygın ve ortak bir şekilde kullanılır. Bu kavramı, Türkiye’nin sahip olduğu dil psikolojisi, sosyolojisi ve felsefi perspektifinde düşündüğümüzde; taşımacılık amaçlı “at arabası”, sportif amaçlı “cirit”, turistik amaçlı “fayton” ve vasıta amaçlı “binek hayvanı” fonksiyonlarına hitap ettiğini söyleyebiliriz. Bu tür bir anlama eylemi, imgelerin yazıya dökülebileceği en kapsamlı noktayı yansıtır. Öte yandan Kırgızistan dilini, sahip olduğu mevcut imkanlar bağlamında düşündüğümüzde Türkiye Türkçesinden imgesel açıdan farklılaştığını görebiliriz. En basitinden, “at” dendiği zaman akıllara vazgeçilmez pirinç tanelerinin olmazsa olmaz yiyecek unsuru olan “et” ya da ziyafetlerde mutlaka bulundurulmuş “içecek” (kıymız) anlamlarını eklememiz gerekecektir. Bu açıdan iki dil arasında söz konusu “at” sözcüğünde tam bir anlam bütünlüğünün bulunduğunu iddia etmemiz mümkün değildir. Bkz. Mustafa, Aksoy, “Türkler’de At Kültürü ve Kıymız”, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 1998, s. 38-43.

⁴²⁴ Bkz. Mustafa, Uğurlu, “Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği”, *Bilig Dergisi*, 2004, S. 29, s. 19-21.

⁴²⁵ Uğurlu, *agm*, s. 21.

⁴²⁶ *دَرَسَ* sözcüğü ile aynı köke sahip masdar sığasında ‘دَرَسَ/ders’, ismi mekan sığasında ‘مَدْرَسَة/medrese’; aynı kökün *فَعَّلَ* sığasının ismi failinde ise ‘مُدَّرَسَ/müderris’ sözcüklerini görebiliriz.

⁴²⁷ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 51-52.

⁴²⁸ Örneğin; Türkçedeki “Hamle” sözcüğü, Arapça “حَمَل” kökünden türemiştir. Okunuş ve anlamları her iki dilde de aynı olan bu kelimenin Türkçeye geçen anlamı dışında (Arapçada) kampanya, baskın, saldırı gibi manaları da mevcuttur. Bu tür kelimelerin fark edilebilmeleri dil öğrenmede ciddi kolaylıklar sunacaktır. Öte yandan, her iki dilde karşılıklı olarak kullanılan sözcüklerin aynı anlamları tam olarak barındırmaması yanlış tahminde bulunmaya sebep olacaktır.

yazılı dilde sesli harflerin belirtilmediği, iştikak ve tasrif (çekimli dil) özelliğini kendisinde bulundurduğu göz önüne alındığında Arapçada bağlama yapılan vurgu bir derece daha önem kazanır. O yüzden *bağlam*, herhangi bir metnin öğeleri, bu öğelerin ve bütün olarak metnin anlamına ilişkin belirsizliklerin azalmasını sağlayan bir strateji, başvurulacak bir kaynaktır.⁴²⁹

Arap dilinin morfolojik yapısı diğer diller için olduğu gibi Türkçeden de ciddi derecede farklı iken⁴³⁰, bu durum semantik boyutta büyük bir risk oluşturur. Zira morfolojik farklılıklar okumayı zorlaştırması yanında anlamsal boyutlu aktarımsal çağrışıma da olumsuz yönde etki eder.⁴³¹ Örneğin Arap alfabesinde yer alan ا-ع harfleri tam⁴³²; ح harfi خ harfiyle tam, ه harfi ile kısmi; ز harfi ذ harfi ile tam, ظ harfi ile kısmi benzerliğe sahiptir.⁴³³ Seslendirmedeki bu durumun varacağı nokta şu şekilde somutlaştırılabilir: “Hasar” sözcüğü Türkçeleşmiş bir Arapça kelimedir.⁴³⁴ Bir öğrenci gözü ile hangi köke dayandığı bilinmediğinde هسر/هسر/خسر/حصر/حسر şeklinde ihtimaller zinciri ile bir tahminde bulunmak gerekecektir. Belki de ihtimallerden bazıları Arapçada hiç bulunmasa da bunun farkında olmayan hedef kitle tüm ihtimalleri göz önüne almak zorundadır. Gerçekleştirilecek en makul akıl yürütme, kalın harf-ince harf uyumuna dayanacağından حصر ve خصر seçeneklerinden birisine yönelerek diğer dört olasılık göz ardı edilecektir. Ancak sözlüğe bakıldığında doğru seçeneğin خسر olduğu görülecektir.⁴³⁵ Çağrışım, bu ve benzeri yanlış tercihlerden yana kullanılsa dahi bağlam süzgeci en doğru kararı vermeye yönlendirecektir. Bu ve buna benzer fonetik sorunlar⁴³⁶

⁴²⁹ David, Dycus, “Guessing Word Meaning from Context: Should We Encourage It”, *Literacy Across Cultures*, 1997, 1/2, p. 2.

⁴³⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. Samîr Şerîf İstîtiyye, *el-Eşvātu'l-Luğaviyye: Ru'yetu'l-'Udviyye ve Nuḥḥiyye ve Fiziya'yye*, Dâr Vâil, Dâru'l-Vâ'il, Yermük 2002.

⁴³¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. 'İzzet 'Ubeyd ed-De'ās, *el-Vādih fî-Şerhi'l-Muḥaddimeti'l-Cezeriyyeti fî-'İlmi't-Tevcîh*, Dâru'l-İrşâd, 2. Baskı, Suriye 2005, s. 34; Tu'aime ve en-Nâka, *age*, s. 61; Sukker, “Kadâyâ Esâsiyye fî-Ta'lîmil-Luga”, s. 12; Aḥmed Suleymân, *Medḥalu ilâ-'İlmi'd-Delâle*, 1. Baskı, Kahire, 1991, s. 47-60, 26-30.

⁴³² Örneğin, aslı Arapça olan امر~عامل sözcükleri aynı sesli harf (a) ile seslendirilir. Arapça açısından bu iki harfin seslendirilişi ciddi farklılık arz etse de Türkçeleşmiş kullanımlarında ses ayrımı yapılmamaktadır.

⁴³³ Ahmed Diyâb, *el-Meşâkil elletî Tüvâcihu'l-Etrâku fî-Ta'lîmil'l-Luğati'l-'Arabiyye ve'l-Mukterahât*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2012, s. 20-21.

⁴³⁴ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5aad356e913.21461426 (Erişim Tarihi: 11 Şubat 2017)

⁴³⁵ Diğer sözcüklerin anlamlarına bakıldığında “هصر-eğdi, خصر-soğumak, حسر-tasalandı ve حصر-kuşattı” manaları mevcutken هسر şeklinde bir sözcük bulunmamaktadır.

⁴³⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Maḥmūd Kâmil en-Nâka, *Ta'lîmu'l-Luğati'l-'Arabiyye li'n-Nâḥiḳine bi-Luğatin Uḥrâ*, Câmi'a Ümmü'l-Kurâ, Mekke 1985, s. 127-130.

sağlıklı çağrışım yapmada dikkat edilmesi gerekli unsurlardır.

Yazılı dilde sesli harfin olmayışı dilin çekimli yapısı ile birleştiğinde yaşanacak aktarım ve aktarım dışı problemler مدرسة-مدرس örneği ile de anlatılabilir. Uzaktan bakıldığında ismi fail (مُدْرِسٌ-مُدْرِسَةٌ/bayan-erkek öğretmen), ismi mekan (مَدْرَسَةٌ/okul) veya ismi alet (مُدْرَسٌ/biçerdöver) olma seçenekleri söz konusu olan bu isimlerden hangi mananın kastedildiği, bağlam gerçeğine dikkat edilmesiyle mümkündür. Okunan metin veya cümlelerin karmaşık yapıya sahip oluşu ve bilinmeyenleri barındırması, yukarıda zikredilen problemlerle birleştiğinde bağlamın önemi bir kat daha artacaktır. Araştırmamızın en son bölümünde, bahsi geçen okuma stratejileri uygulamalı olarak gösterilecektir. Okuduğunu anlamaya etki eden temel unsurlardan gramer ve sözcük ardından son temel unsur olan harf'e aşağıda değinilecektir.

2.2.2.3. Harf

Türkçede *İsmin Halleri* konusuna karşılık geldiği belirtilen⁴³⁷ bu yapılar, İsim ve Fiil dışında kelimenin son temel unsurudur. Sözlük anlamı olarak “yön, bir şeyin uç-keskin-sivri kısmı” gibi manaları olan⁴³⁸ harfe, ıstılahi olarak yalnızca kendisi dışındaki kelimelerin manalarını gösteren bir vizyonun temsilcisidir.⁴³⁹ Başka bir ifade ile, cümle içerisindeki diğer kelimelere anlamsal olarak katkı sağlayandır. Arapçanın temel yapı taşlarından olan harfler, Hurûfu'l-Mebânî (حُرُوفُ الْمَبَانِي) ve Hurûfu'l-Meânî (حُرُوفُ الْمَعَانِي) şeklinde iki kısma ayrılır. Kelimelerin kendisi ile meydana geldiği *Hecâ Harfleri*, harflerin gerek yalnız başlarına gerekse onsuz mananın bulunmadığı yapılarıdır.⁴⁴⁰ *Hurûfu'l-Meânî* ise isimleri fiiller, isimleri isimlerle bağlayıp kendi dışındaki oluşumlarla anlama kavuşturmaktadır.⁴⁴¹ Kendi dışında anlama kavuşmaktan maksadı örnekle açıklarsak; “الْعَلَام” dediğimiz zaman kastedilen şey (çocuk) anlaşılırken yalnızca “ال” söylemi manasız ve eksik bir yapıyı bizlere sunar. Ayı şekilde ب harf-i ceri kendisinden sonra herhangi bir isme ilişmediği müddetçe sahip olduğu *bağıntı* manasına

⁴³⁷ Betül Can, *Arapça Öğretiminde Harf-i Cerler, Kullanım Alanları ve Türkçede İsmin Halleri-Karşıtsal Çözümleme-*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005, s. 159.

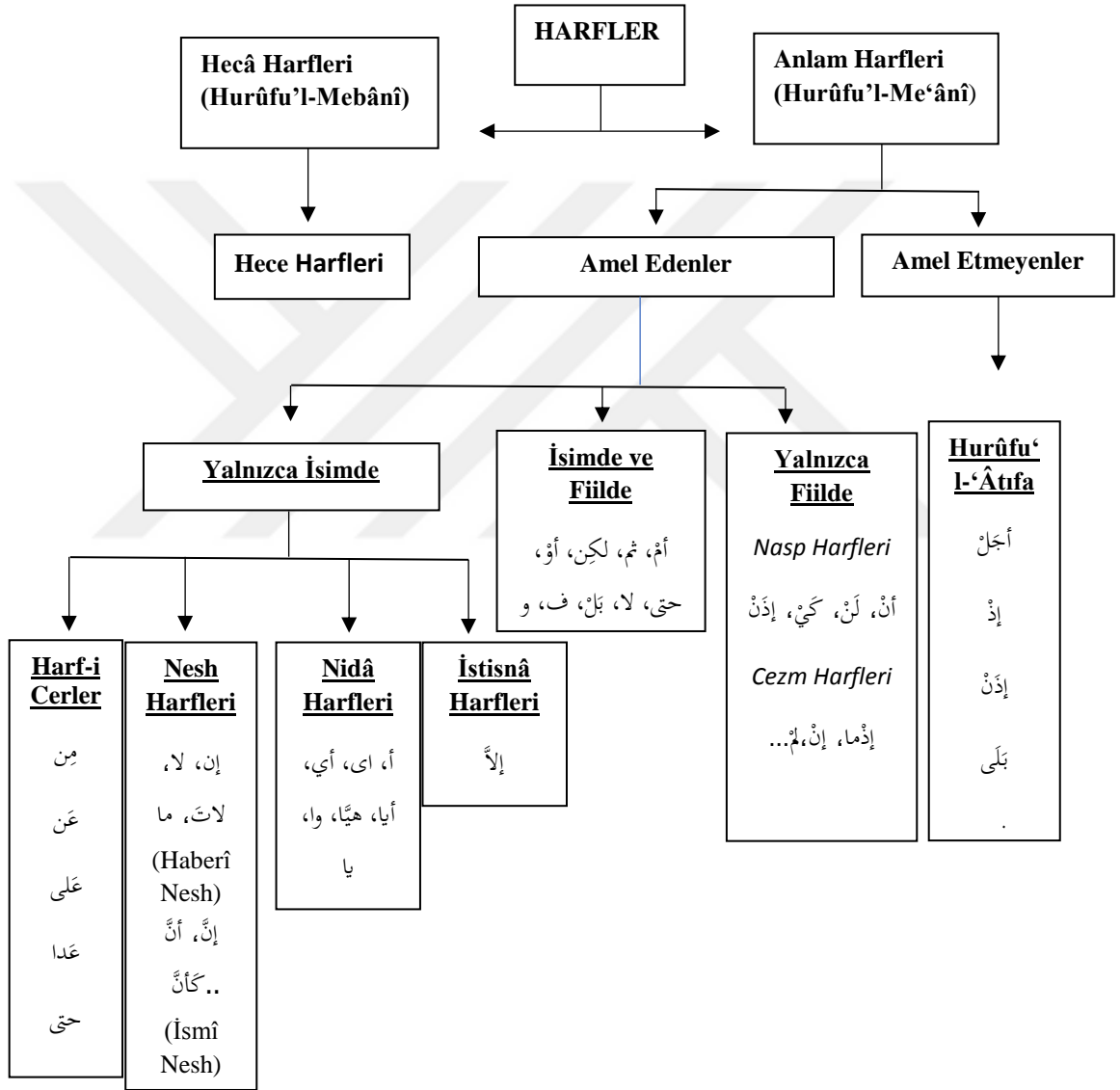
⁴³⁸ el-Fîrûzâbâdî, *ags*, s. 799.

⁴³⁹ el-Murâdî, ‘Abdullâh b. ‘Ali, *el-Cenede'd-Dânî fî-Hurûfi'l-Me‘ânî*, thk. Fahrüddîn Kabbâve, Dâru'l-Kutubi'l-‘İlmî, Beyrut 1992, s. 20.

⁴⁴⁰ Fîrûzâbâdî, *ags*, I/799; Mustafa vd., *ags*, II/72.

⁴⁴¹ ‘Ali b. İsmâ‘îl b. Seyyide el-Mursî, *el-Mutehaşşıs*, thk. Halil İbrahim Ceffâl, Dâru'l-İhyâi't-Turâsi'l-‘Arab, 1. Baskı, Beyrut 1996, IV/225.

bürünemeyecektir.⁴⁴² O yüzden diyebiliriz ki Arapça alfabesini oluşturan harfler (Hurûfu'l-Mebânî) ve dilin temel öğelerinden biri olup beraberindeki sözcük öbekleri ile anlam kazanan harfler (Hurûfu'l-Meânî) harf başlığı altında ele alınmaktadır. Çalışmamızın sınırlılığında bulunan kısım semantik özelliğiyle Hurûfu'l-Meânî olduğundan, bunlar sistematik olarak aşağıdaki şekilde aktarılmaktadır.⁴⁴³



Tablo 2.6.

⁴⁴² el-Murâdî, *age*, s. 20-23.

⁴⁴³ Hacı Mehmed Zihni, *el-Muntehâb ve'l-Muktedâb*, Marifet Yay., 6. Baskı, 2014, s. 37; Ahmet Yüksel, *Arap Dilinde Harfî Cerler*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1995, s. 6; Tahsin Deliçay, "Harf-i Cerlerin Fiile Anlam Kazandırması: Kur'an-ı Kerim Örneği", *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012, C. 2, S. 2, s. 38-39.

Harflerin anlama ciddi etkisi söz konusu iken bu yapıların Türkçede tam manada bulunmayışı, kendisine alışma sürecini ciddi şekilde zorlaştırmaktadır. O yüzden harfler gerek okuduğunu anlamada gerekse diğer temel becerilerde göz ardı edilmeyecek bir konumda yer alır. Söz konusu bu yapıların anlambilimsel açıdan ortaya koyacağı farklılıkları, İbn Hişam (M. 833) tarafında verilen örnekler aşağıdaki şekildedir:⁴⁴⁴

İli harfi, bağlam içerisinde çeşitli semantik farklılıklara şu şekilde uğramaktadır:

- a- İntihâu'l-Gâye: (ثُمَّ أَتَمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ) (Sonra da akşama **kadar** orucu tam tutun)⁴⁴⁵
- b- Maiyye: (مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ) (Allah'a giden yolda **benim** yardımcılarım kimdir?)⁴⁴⁶
- c- Tebyîn: (قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ) (Zindan **bana** daha sevimlidir)⁴⁴⁷
- d- اللام manasında: (وَلَأْمُرُ إِلَيْكَ) (Emir **Senin**)⁴⁴⁸
- e- نِي manasında: (لَيَجْمَعَنَّكُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ) (Andolsun sizi mutlaka kıyamet gününe toplayacak)⁴⁴⁹
- f- İbtidâ manasına: -تَقُولُ وَفَدَّ عَالِيَتْ بِالْكُورِ فَوَقَّهَا: أَيْسَقَى فَلَا يُرَوَى إِلَيَّ ابْنُ أَحْمَرَ؟ Devenin üzerine eyerini koyarsın da... Ey Ahmarâ oğlu, yoksa **bana** su yok mu (der)?⁴⁵⁰
- g- أم لا سَبِيلَ إِلَى السَّبَابِ، وَذَكَرَهُ أَشْهَى إِلَيَّ مِنَ الرَّحِيقِ السَّلْسَلِ؟ عند - Kaybettiğimiz gençliğe geri dönüş yok mu? (Öyleyle) Ondan **bize** (hatıra) kalan enfes şarabın tadını yâd et.
- h- Tekîd için (فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ) (Sen de insanlardan bir kısmının gönüllerini **onlara** meylettir)⁴⁵¹

⁴⁴⁴ İbn Hişam el-Enşârî, Muğni'l-Lebîb 'an-Kutubi'l-E'arîb, thk. Mâzin el-Mübârek, Hamîd 'Alî Hamîdullâh, 1. Baskı, 1964, s. 78-80.

⁴⁴⁵ Altuntaş ve Şahin, *agme*, s. 35. (Bakara/187)

⁴⁴⁶ *Agme*, s. 621. (Saff/14)

⁴⁴⁷ *Agme*, s. 258. (Yûsuf/33)

⁴⁴⁸ *Agme*, s. 418. (Neml/33)

⁴⁴⁹ *Agme*, s. 140. (En'âm/12)

⁴⁵⁰ Burada kastedilen manaya göre, herhangi bir deve sahibi (burada sözü geçen deve sahibi ise beytin sahibi İbn Ahmarâ'dır), sefere çıkmak üzere devesinin üstüne bir şey yüklediğinde ya da devesinin üzerine binmek için eyer koyduğunda deve, "gezmeye doymadın mı daha" şeklinde kendi kendine söylenirmiş. Bkz. Nûreddîn el-Eşmûnî, *Şerhu'l-Eşmûnî li-Elfiyeti İbn Mâlik*, Dâru'l-Kutubi'l-İlmî, 1. Baskı, II/74.

⁴⁵¹ *Agme*, s. 278. (İbrahim/37)

Ayrıca اَتَى fiilinde harf değişimlerinin nasıl bir semantik farklılık doğurduğunu şu örnek üzerinden anlatabiliriz;⁴⁵²

- a- اَتَى: Gelmek. (أَتَى أَمْرُ اللَّهِ فَلَا تَسْتَعْجِلُوهُ)⁴⁵³ (Allah'ın emri **gelecektir**)⁴⁵³
- b- اَتَى عَلَى: Uğradı, Rastladı. (هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ) (İnsan üzerinden uzunca bir zaman **geçti**)⁴⁵⁴
- c- اَتَى بِ: Getirdi. (فَأْتُوا بِصُورَةٍ مِثْلِهِ) (Onun benzeri bir sûre **getirin**)⁴⁵⁵

Yukarıda görüldüğü üzere harflerin değişmesi ciddi semantik farklılıklara neden olmaktadır. Arapça yazı dilinde sesli harflerin bulunmayışı fiil ve isimlerin semantik açıdan pek çok farklı çekimdeki varyanta denk gelmesine sebep olmuştur. Bunun sonucunda bağlama yapılan vurgu, olduğundan çok daha önemli hale gelmiştir. Bu zorluğa ek olarak beraberinde kullanılan harfin neden olduğu anlam farklılaşmaları da ayrıca dikkat gerektiren bir eyleme bürünecektir. O yüzden kelimenin temel yapılarından harflerin de dil eğitiminde fazlası ile önemsenmesi gereklidir.

2.2.3. Metindilbilim ve Okuma Becerisi

Batı dünyası, metindilbilim olgusunu aynı kavramları karşılayan ya da kendi anlayışları çerçevesinde ince farklılıkların bulunduğu pek çok terim ile (discourse grammar, discourse analysis, textlinguistic research, textological research, textology, textlinguistic research, text theory, textgrammar, textual analysis, science of texts) ifade etmektedir.⁴⁵⁶ Türkçede betikbilimi, betiksel dilbilim⁴⁵⁷, söylem çözümlemesi⁴⁵⁸ gibi kavramlarla da ifade edilen *metindilbilim*, bir metni yapısal ve anlamsal bütünlüğü yönünden değerlendirme, beraberinde metnin oluşumuna katkı sağlayan temel unsurları anlama çabasıdır.⁴⁵⁹ Metinsel iletişim şekillerinin farklı türleri ve metin yapılarını

⁴⁵² el-Cevherî, *age*, VI/ 2261-2262.

⁴⁵³ Altuntaş ve Şahin, *agme*, s. 287. (Nahl/1)

⁴⁵⁴ *Agme*, s. 659. (İnsan/ 1)

⁴⁵⁵ *Agme*, s. 5. (Bakara/ 23)

⁴⁵⁶ Bülent, Özkan, “Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner’in ‘On ikiye Bir Var’ Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004, C. 13, S. 1. s. 168.

⁴⁵⁷ Özkan, *agm*, s. 168.

⁴⁵⁸ Tülay, Gülen, “Metin Çözümlemesine Farklı Bir Yaklaşım”, *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 8, S. 13, s. 285.

⁴⁵⁹ Gıyasettin Aytaş, *Çağdaş Gelişmeler Işığında Şiir Tahlilleri*, Akçağa Yay., 1. Baskı, Ankara 2008, s. 56. Abdulkerim, Karadeniz, “Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015, C. 11, S. 1, s. 3.

araştırıp açıklamayı kendine gaye edinen⁴⁶⁰ metindilbilim çalışmaları, “metin nedir” ve “bir metni metin yapan özellikler nelerdir” gibi sorulara yanıt arar.⁴⁶¹

Metnin bütüncül manadaki yapısına ve anlam dünyasının şifrelerine ulaşmak için cümleler arasındaki semantik bağların ortaya konması gereklidir. Bu ise basit olmayan bir çözümlenme ile gerçekleşebilir.⁴⁶² Belagat ve anlambilim mana gücüne odaklanırken metindilbilim bu anlam gruplarının birbiri ile olan bağlantı ve ilgilerini ortaya koymaya çalışır.⁴⁶³ Çıkış temelinde metni oluşturan cümlelerin bireysel incelemesinden öteye geçerek metnin oluşumunu sağlayan öğeler arasındaki ilişkiler de metindilbilim inceleme alanına girmektedir.⁴⁶⁴

Arapçada “نَحْوُ النَّصِّ” başlığı altında ele alınan metindilbilim konusu dışında, metindilbilimin bir alt kolu olarak gösterilen “نَحْوُ الْجُمْلَةِ” (cümle tahlili) konusu da üzerinde durulması gerekli diğer bir meseledir.⁴⁶⁵ Metindilbilim, Arap dilbilimcileri için geçmişte pek bir anlam ifade etmese de cümle tahlili konusu gayet bilinen bir konu olmuştur. Zira (geçmişte) dilsel en büyük ünite olarak kabul gören cümlenin ilgi odağından düşmesi düşünülemez.⁴⁶⁶ Her ne kadar metin en büyük yapıya sahip olsa da metni meydana getiren birimler olarak cümlelerin kendi içinde çözümlenmesi kaçınılmazdır. Sonrasında tüm cümleler arasındaki ilişkiye metindilbilim açısından ışık tutulabilir.

Tek tek kelimelerden öte anlamlı cümleler bile tam manada bir metin yapısına kavuşamaz. Dile dayalı iletişimde ne sesler ne sözcükler ne de tek tek metin tümceleri, metin oluşturma görevi üstlenebilir.⁴⁶⁷ Zira tüm bunlar bireysel bazda birer amaç değil anlama ulaşma araçlarıdır.⁴⁶⁸ Bütüncül çerçevede, sırası ile dildeki anlamlı en küçük

⁴⁶⁰ Ahmed ‘Affī, *Naḥvu'n-Naṣṣ: İtticāhu Cedīde fi'd-Dersi'n-Naḥvī*, Mektebetü'z-Zehrâ eş-Şark, Kahire 2001, s. 31.

⁴⁶¹ Leyla Uzun, *Genel Dilbilim-II*, Der. Özsoy, Sumru. Zeynep Erk Emeksiz, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 2. Baskı, Eskişehir 2013, s. 153.

⁴⁶² Gülen, *agm*, s. 283.

⁴⁶³ Ayaş, *age*, s. 56.

⁴⁶⁴ Semiha Güzelhan, *Metindilbilim ve Heinrich Böll'ün “Mein Trauriges Gesicht” Adlı Kısa Öyküsünün Metindilbilimsel İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2013, s. 9.

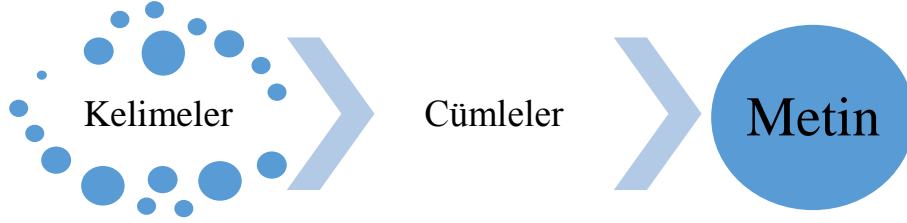
⁴⁶⁵ Okuma eyleminde asıl olan parçadan ziyade bütün olan metnin anlaşılmasıdır. Öte yandan bütününlün anlaşılmasında küçük parçaların (cümle) da rolü asla yadsınmaz. O yüzden çalışmamızın en son bölümünde yapacağımız çözümlenmeler cümle ve metinlerden oluşacaktır.

⁴⁶⁶ ‘Abdul’azīm Fethī Ḥalīl, “Mebāḥiṣu Ḥavle Naḥvi'n-Naṣṣ, Mecelle Külliyyeti'l-Lugati'l-'Arabiyye Cāmi'atü'l-Ezher, Kahire 2016, s. 14.

⁴⁶⁷ Uzun, *age*, s. 155.

⁴⁶⁸ Doğan, *agm*, s. 83.

birimler olan *Kelimeler*, *Cümleler* ve bunların manzumesi olarak *Metin* oluşmaktadır. Anlatmış olduğumuz komplike kurguyu şu şekilde gösterebiliriz:



Daha somut şekilde anlaşılması adına metindilbilim bir örnek üzerinden anlatılabilir. Aşağıda, bir dizi olayın aktarıldığı iki kurgudan ilki (sol aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır) metin hüviyetine (üreticisinin iletişimsel amaçlarına hizmet eden anlamsal ve biçimsel yönden bir bütünlük) henüz ulaşamamışken sağ tarafta, kutu içerisindeki yazı formatı ise metin yapısına sahiptir.⁴⁶⁹

- a. Ali eve erken geldi.
- b. Ali Hastaydı.
- c. Ali'nin ateşi vardı.
- d. Ayşe Hanım çok şaşırıldı.
- e. Ayşe Hanım Ali'nin annesidir.
- f. Ateş iyice yükseldi.
- g. Ayşe Hanım aile doktoru Selim Beyi aradı.
- h. Selim Bey evde yoktu.
- i. Ayşe Hanım uğraştı.
- j. Ali'nin ateşi düşmedi.
- k. Ayşe Hanım, Ali'yi hastaneye götürdü.

Ali eve erken geldi. ÇÜNKÜ hastaydı VE ateşi DE vardı. AnneSİ Ayşe Hanım BUNA çok şaşırıldı. BİRKAÇ SAAT SONRA, ANNESİ, Ali'nin ateşi iyice yükseldİĞİ İÇİN aile doktorLARI Selim Beyi aradı AMA Selim Bey evde yoktu. BUNUN ÜZERİNE Ayşe Hanım, ONUN ATEŞİNİ DÜŞÜRMEK İÇİN uğraştı. ANCAK ateşi düşmedi. Ayşe Hanım, ALİ'NİN ATEŞİNİ DÜŞÜREMEYİNCE Ali'yi hastaneye götürdü.

Bir metni metin yapan özellikler sistematik olarak *Metinsellik* başlığı altında toplanmaktadır. Metindilbilimsel açıdan söz konusu materyaller değerlendirilme ihtiyacı hissedildiğinde bazı durumları kendisinde bulundurması gerekli olacaktır.⁴⁷⁰ Bu özelliklerin belirlendiği ölçütler de *Metinsellik ölçütleri* şeklinde isimlendirilir.⁴⁷¹ Toplamda 7 adet olarak belirlenen bu ölçütler şu şekildedir: *Bağlaşıklık*, *Bağdaşıklık*, *Niyetlilik*, *Metin içi ilişki*, *Benimsenirlik*, *Durumsallık* ve *Bilgi vericilik*.⁴⁷²

⁴⁶⁹ Uzun, *age*, s. 155-156.

⁴⁷⁰ Robert De Beaugrande, *en-Naşş ve'l-Kitāb ve'l-İcrā*, Çev. Temmām Ḥassān, 1. Baskı, Âlemu'l-Kutub, Kahire 1998, s. 155; 'Affī, *age*, s. 56.

⁴⁷¹ Uzun, *age*, s. 156.

⁴⁷² Ayrıntılı bilgi için bkz. 'Affī, *age*, s. 75-76; Doğan Aksan, *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin Yayınevi, 5. Baskı, Ankara 2009, s. 27-94.

Metin Merkezli Ölçütler	Kullanıcı Merkezli Ölçütler
Bağlaşıklık	Metinlerarası İlişki
Bağdaşıklık	Amaçlılık
	Bilgisellik
	Durumsallık
	Kabul edilebilirlik

Tablo 2.7.

Metindilbilim'in amacı, metinlerin yapılarını, dilbilgisel, içerik olarak kurgulanma biçimlerini ve bildiriş yönünden işlevlerini uygulamalı örneklerle ortaya koymaktır. Bu perspektifte metindilbilim, metin oluşumundaki genel koşul ve kuralları betimlerken metnin anlaşılması adına taşıdığı önemi de açıklamayı amaç edinir.⁴⁷³ Metinsellik ölçütleriyle ilişkili bir diğer konu da metin yapısıdır. Metin yapıları aşağıdaki gibi sistematik ve çok boyutta ele alınır.⁴⁷⁴ Bu temel ölçütlerden *bağlaşıklık* ve *bağdaşıklık* kendisinden en çok yararlanan konulardandır. Bir metnin yüzeysel yapısı bağlaşıklık görünümünü iken metnin derin yapısı ise bağdaşıklıkla ilintilidir. O yüzden dilbilimciler tarafından bağlaşıklık *Küçük Ölçekli Yapı* olarak isimlendirilmesine karşılık bağdaşıklık ise *Büyük Ölçekli Yapı* olarak ifade edilmiştir.⁴⁷⁵

Küçük Ölçekli Yapı		Büyük Ölçekli Yapı	Üst Yapı (Metin Türleri)
<i>Sözcüksel Bağlaşıklık</i>	<i>Dilbilgisel Bağlaşıklık</i>		
1. Yineleme	1. Gönderim	1. Başlık	1. Betimsel metin
<i>a. Aynı sözcük kullanarak yapılan yinelemeler</i>	<i>a. İç gönderim</i>	2. Konu	2. Anlatısal metin
<i>b. Eş anlamlı, yakın anlamlı, zıt anlamlı</i>	<i>-Art gönderim</i>	3. Anahtar sözcükler	3. Kanıtlayıcı metin
	<i>-Ön gönderim</i>	4. Konu tümcesi / Ana düşünce tümcesi	4. Açıklayıcı/Bilgi iletici metin
		5. İçerik şeması	5. Çağrısalsal metin

⁴⁷³ Nigar Köçer, *Metin Çözümlemesi Milli Eğitim Bakanlığı'nca Önerilen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Çözümlemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2010, s. 10.

⁴⁷⁴ Joan Cutting, *Pragmatics and Discourse: A Resource Book for Students*, 1. Baskı, Routledge, London and New York 2002, s. 10-13; İlker, Aydın. Gülşen Torusdağ, "Lamartine'in Göl 'Le Lac' Şiirine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2013, Vol. 8, s. 108; İlker Aydın. Gülşen Torusdağ, "Türkçe Öğretimi Çerçevesinde Yazınsal Bir Metin Çözümleme Örneği Olarak Refik Halit Aray'ın *Garip Bir Hediyesi*", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2014, C. 3, S. 4, s. 117; Gülşen Torusdağ, Soner İşimtekin, "Furug Ferruhzad'ın Kabus Öyküsü Üzerine Metindilbilimsel Bir Çözümleme", *Ankara Üniversitesi Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2016, C. 56, S. 2, s. 162.

⁴⁷⁵ Aydın ve Torusdağ, *agm*, s. 116-117.

sözcüklerle yapılan yinelemeler	b. Dış gönderim	6. Konu değişimi belirleyicileri	
c. Üst terim/Alt terim ilişkili sözcük kullanarak yineleme	2. Eksilti	7. İşlev	
d. Genel kavramlar kullanma	3. Değişirim	8. Biçem	
e. Kısmi yineleme	a. Ada dayalı değişirim	a. Sözdizimsel düzlemle ilgili biçimsel yapılar	
2. Eşdizimsel Örüntüleme	b. Eyleme dayalı değişirim	b. Dilsel, Anlamsal düzlemle ilgili biçimsel yapılar	
	c. Tümceye/Yan tümceye dayalı değişirim	c. Anlatıcı bakış açısı / Odaklayım	
	d. Sözce değişirimi	9. Özet	
	4. Bağıntı öğeleri	10. Sonuç tümcesi	
	5. Benzerlik / Koşutluk	11. Motif (Örge) / İzlek	
	6. Zaman uyumu ve görünüş		
	7. İşlevsel tümce yapısı		
	8. Örtük anlatım		

Tablo 2.8.

Listede yer alan metindilbilimsel ölçekler sırası ile açıkladıktan sonra bu araştırma ile daha alakalı olması nedeniyle Metnin Küçük Ölçekli Yapısı (Dilbilgisel Bağlaşıklık) ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1. Bağdaşıklık (Coherence-حبيك): Kavramsal süreklilik⁴⁷⁶ olarak açıklanıp metinde oluşturulan işlemler dizisi bütünüdür.⁴⁷⁷ Metni meydana getiren unsurlar gelişigüzelikten ziyade birbiri ile uyum içerisinde oluşmaktadır.⁴⁷⁸ Metnin öğeleri yalnızca yan yana sıralı şekilde bulunmayıp birbirine açık şekilde bağdaştırıcı unsurlarla bağlanmaktadır. O yüzden metni metin olarak tanımlayan kavram *uyumdur*. Bağdaşıklık ilkesi gereği, metin içi bir ögenin yorumu diğer bir öge ile bağlantılı olmak zorundadır.⁴⁷⁹ Diğer taraftan dil eğitiminin ayrılmaz parçası olan gramerde asıl olan şey, ezberden öte dil inceliklerinin farkına varılmasıdır. Öğrenciler yıllar yılı isimlerini ve türlerini ezberledikleri ancak anlama ve anlatma çalışmalarında kullanmadıkları zamir, sıfat,

⁴⁷⁶ Metnin anlatımının kavramlar arasında kurulan karşıtlık, nedensellik gibi anlambilimsel bağların kendi içerisinde bir bütün olarak tutarlı olması

⁴⁷⁷ Bkz. Robert De Beaugrande, Wolfgang U. Dressler, *Introduction to Text Linguistics*, Longman, 1981, s. 2-12.

⁴⁷⁸ Bkz. Semiha Güzelhan, Metindilbilim ve Heinrich Böll'ün 'Mein Trauriges Gesicht' Adlı Kısa Öyküsünün Metindilbilimsel İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2013, s. 56-59.

⁴⁷⁹ M. A. K. Halliday, Ruqaiya Hasan, *Cohesion in English*, Longman, 1. Baskı, London 1976, s. 4-8.

bağlaç gibi kelime türlerini metin dahilindeki işlevlerini fark edebildikçe dil bilgisi öğretimi de gerçek hedefine ulaşmış olacaktır.⁴⁸⁰

2.Bağlaşıklık/Tutarlılık (cohesion-السبك): Metinler; kelimeler, kelimelerin aldığı ekler ve cümlelerden meydana gelen yapılardır. Bahsi geçen bu unsurlar birbiri ile bütünleşerek anlamlı söz grupları meydana getirecektir. Eklerin, kelimelerin ve kelime gruplarının birbiri ile olan bağlantılarını doğru şekilde ortaya koymak, metin üzerinde en sağlıklı yorumların yapılabilmesi için olmazsa olmazlardandır. Bu açıdan bağlaşıklık, bir ögeyi açıklamak veya yorumlamak için başka unsurların kullanımı ve bu unsurlara dayanarak açıklamalar yapılması işlemidir.⁴⁸¹ Stephen Witte ve Leser Faigley'in ifadesiyle metinde bulunan bir öge ile diğer ögeler arasında oluşan anlamsal ilişkidir.⁴⁸²

Bağlaşıklık, sözcüksel ve dilbilgisel şekilde ikiye ayrılmaktadır.

2.1.Sözcüksel Bağlaşıklık (Lexical cohesion): Belli bazı unsurlardan meydana gelen konu başlıkları, sırası ile şu şekilde ele alınabilir.

2.1.1.Yineleme: Bazı sözcük ya da anlatımların kendilerini karşılayan aynı sözcüklerle yinelenerek tümceler arası ilişkiyi sağlamasıdır.⁴⁸³

2.1.2.Eşdizimsel Örüntüleme: Sözcüklerin aynı bağlamda kullanılmalari sonucunda sözcükler arası ortaya çıkan bağlantıyı ifade eder. Eşdizimsel örüntüleme taşıyan sözcükler zihindeki olay, durum, yer, nesne ve kişiler adına oluşturdukları şemalara yönelik göstergelerdir.⁴⁸⁴ Örneğin; المطعم (Lokanta)... لذيذ (Lezzetli); الكرة القدم (Futbol).... الهدف (Gol) şeklinde sözcük zincirleri bağlaşıklık gücünü artırarak küçük ölçekli yapıda anlam şeması meydana getirmektedir.

2.2. Dilbilgisel Bağlaşıklık (Grammatical Cohesion): Söz konusu bir metnin bütünlük arz etmesi gereği aktarılmak istenen düşünceler dilbilgisel ögeler ile uyum içerisinde olması gerekmektedir. Dilbilgisel bağlaşıklık bazı alt konulardan meydana gelir. Bunlar aşağıdaki şekildedir:

⁴⁸⁰ Eyyup Coşkun, İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağlaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005, s. 248.

⁴⁸¹ Karadeniz, *agm*, s. 3.

⁴⁸² Stephen P. Witte, Leser Faigley, "Coherence, Cohesion, and Writing Quality", *Language Studies and Composing*, 1981, C. 32, Issue. 2, p. 190.

⁴⁸³ Şükran Dilidüzgün, *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*, (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008, s. 75.

⁴⁸⁴ Leyla, Subaşı Uzun, "Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara 2007, s. 700.

2.2.1. *Gönderim (Proform)*: Metin tümceleri arasında anlamsal ilişkiyi sağlamak için, kimi zaman metinde önceden sözcük-sözcük öbeği şeklinde kullanılan isimler, daha sonra adılar, sıfatlar, iyelik-kişi ya da belirtme durum ekleri gibi ögelerle yinelenir (Art Gönderim). Kimi zaman ise metnin ilerleyen safhalarında ortaya çıkacak bir durum hemen verilmeyerek okuyucular merak ve heyecan içerisinde bırakılır. Bu şekilde önceden gönderimde bulunarak sonradan ortaya çıkarma işlemi ise Ön Gönderim olarak isimlendirilir.⁴⁸⁵

2.2.2. *Değiştirim (Substitution)*: Önceden kullanılmış sözcük veya ifadelerin başka bir sözcük vasıtası ile kullanılması durumudur.⁴⁸⁶ Ada dayalı değiştirimde daha çok “biri, birileri, aynı””; eyleme dayalı değiştirimde “yapmak” eylemi; tümceye dayalı değiştirimde ise “öyle, böyle ve değil” türünde sözcüklerin kalıplaştığı görülebilir.⁴⁸⁷

2.2.3. *Eksilti (Ellipse)*: Cümledeki öge ya da ögelerin anlam kaybına sebep olmayacak tarzda düşürülmesi işlemidir.⁴⁸⁸ Diğer bir ifade ile herhangi bir cümle ve metin; fiil, fail, mefuller, muzaf vb. pek çok yapının içerisinde bulunduğu eksiltisiz yapılardan meydana gelmektedir.⁴⁸⁹ Oldukça zengin içerikte ögeleri kendinde barındıran cümlelerin kurgu olarak uzun⁴⁹⁰ oluşu, zengin çeşitlilikte ögeleri içermesi veya bilinmeyen sözcükler barındırması sebeplerinden, anlama ulaşmada ciddi zorluklar yaşanır. Bu şekilde anlamayı engelleyen oluşumlarda eksilti faaliyetine giderek anlama ulaşmayı daha kolay hale getirebilir.⁴⁹¹ Anlamı kolaylaştırmak için pasajın ana ve tali unsurlarını saptayarak daha bilindik-sade yapıda oluşumlarla karmaşıklığı ortadan kaldırmakta yarar vardır. O yüzden anlama ulaşma yolunda cümlenin en yalın halini oluşturacak girişimler kaçınılmazdır.⁴⁹²

⁴⁸⁵ Coşkun, *agt*, s. 56-57.

⁴⁸⁶ Bkz. Halliday ve Hasan, *age*, s. 88-91.

⁴⁸⁷ Torusdağ ve İşimtekin, *agm*, s. 166.

⁴⁸⁸ Halliday ve Hasan, *age*, s. 142.

⁴⁸⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Nalçakan, *agt*, s. 35-51.

⁴⁹⁰ Arap dili cümle özelliği bakımından hem çok uzun hem de çok kısa kurgulara gayet müsait bir dildir. Genel kullanımda uzun cümle yapıları daha yaygın olarak kullanılır. Türkçede ise kısa cümlelerin daha yaygın kullanıldığını söylememiz gerekir. Bu farklılık okuma becerisini olumsuz yönde etkileyecektir. Bkz. Mehmet Hengirmen, *Türkçe Temel Dilbilgisi*, Engin Yayınevi, Ankara 1998, s. 323.

⁴⁹¹ Eserin orijinal ismi ‘Text, Discourse and Process: Toward a Multi Dicipinary Science of Texts’ olup Temmām Hassān tarafından çevrilmiştir.

⁴⁹² Arap dilinde isim ve fiil cümlesi olmak üzere iki tip cümle yapısı mevcuttur. Fiil cümlesindeki en temel unsurlar fiil ve fail iken isim cümlesinde temel unsurlar mübtedâ ve haberdir.

2.2.4. *Bağıntı Ögeleri (Connective Elements)*: Bazıları tarafından bağlaç kavramına indirgenmekle beraber⁴⁹³ söz konusu tümce ve metinlerin çeşitli bölümleri arasında anlamsal ve biçimsel bağlantılar kurulması işlemidir.⁴⁹⁴ Bağıntı ögeleri “örneğin, aynı şekilde, bundan dolayı, vb.” gibi söylemlerle kalıplaşmış pek çok çeşide sahiptir.⁴⁹⁵

2.2.5. *Örtük Anlatım (Implicit Expression)*: Söz konusu oluşturulan metinlerde okuyucu tarafından bilindiği düşünülen bazı konulara yazar tarafından değinilmemesi durumudur. Metin tasarımcısı aktarmak istediği bilgileri adeta sezdirirken okuyucunun sahip olduğu dünya bilgisi ve kültür birikimi beraberinde kendisinden çözümlenmeler gerçekleştirilip çıkarım elde etmesi istenir.⁴⁹⁶

2.2.6. *Amaçlılık (Intentionality-القصد)*: Her bir yazar, metni yazmadaki amacını açıkça belirtirken oluşturduğu fikirleri belirli bir mantık çerçevesinde aktarır.⁴⁹⁷ Bu durum amaçlılık kavramı ile ifade edilir.

2.2.7. *Kabuledilebilirlik (Acceptability-القبول)*: Amaçlılık ilkesine bağlı olarak, mantık dairesi içerisinde yazılmış olan sözcüklerin metne uygun olması, askıda kalmaması durumudur. Metin içerisinde meydana gelebilecek ani geçiş ve uyumsuzluklar bu ilkeye aykırı eylemlerdendir.⁴⁹⁸

2.2.8. *Bilgisellik (Informativity-الإعلامية)*: Metinler, ilgili oldukları alanlarda bilgi verici olmalıdır ve her metnin bir yönüyle bilgilendirici yanı bulunmaktadır. Bilgilendiriciliğin değişen oranında yaşanacak yetersizlikler, yapı ve içerik açısından sıkıcılık ya da metnin benimsenmemesi gibi sorunlara neden olacaktır.⁴⁹⁹ Bilinmeyenlerin cevabının okuyucuya aktarılmadığı oluşumlarda, okumaya değer bilginin paylaşılmadığı anlaşılır.⁵⁰⁰

2.2.9. *Durumsallık (Situationality-المقامية)*: Metin içerisinde yazılı olan her şeyin duruma uygunluğunu karşılayan bir unsurdur. Bu örnek üzerinden anlatılacak olunursa

⁴⁹³ Coşkun, *agt*, s. 78.

⁴⁹⁴ Torusdağ ve İşimtekin, *agm*, s. 166.

⁴⁹⁵ Halliday ve Hasan, *age*, 242-243.

⁴⁹⁶ V. Doğan Günay, *Metin Bilgisi*, Papatya Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul 2013, s. 87-89.

⁴⁹⁷ Güzelhan, *agt*, s. 52.

⁴⁹⁸ Güzelhan, *agt*, s. 52.

⁴⁹⁹ Albrecht Neubert, Gregory M. Shreve, *Translation as Text*, The Kent State University Press, London 1992, s. 88-92.

⁵⁰⁰ Güzelhan, *agt*, s. 52.

eğer; bir öğretmen aile ortamına (evine) geldiğinde okulda sergilediği görevi ötesine geçerek anne/baba rolüne bürünecektir. Eğer bu iki rolü birbirine karıştırır ise durumsallığa uygun hareket etmemiş olur.⁵⁰¹ Bu yüzden metinlerde daima bağlamsal anlamda uygunluk aranır.⁵⁰²

2.2.10. *Metinlerarasılık (Intertextuality-التناص)*: Herhangi bir metin kendi dışındaki tüm metinler ile gerek dilsel gerek iletişimsel açıdan ilişki içindedir.⁵⁰³ Bireysel anlamda farklılaşarak çeşitlere ayrılırsalar da temel olarak kendilerini metin yapan ortak özellikler taşırlar.⁵⁰⁴

Sonuç olarak -daha önce de belirttiğimiz üzere- metindilbilimin yedi unsuru arasında araştırmacılar tarafından en çok başvurulanları Bağdaşıklık ve Bağlaşıklıktır.⁵⁰⁵ Metindilbilim perspektifli çözümler üzerine her ne kadar çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmişse de bunlardan hiçbirisi yabancı metinlerin semantik tahlili üzerine olmamıştır. Bu anlamda metindilbilimin belli başlı unsurları gözetilerek tezimizin son kısmında semantik metin çözümleri gerçekleştirilecektir. Araştırmamızın ikinci bölümünde ele alınan okuma becerisi ve anlama hakkında işlenmesi gereken tüm konulara değinildiği düşüncesindeyiz. Anlama ulaşma adına dilbilgisi, sözcük gibi dilin temel öğeleri adına ifade edilen bilgiler, son bölümde uygulamalı olarak ele alınacaktır.

⁵⁰¹ Güzelhan, *agt*, s. 53.

⁵⁰² Bkz. Beaugrande ve Dressler, *age*, s. 10-19.

⁵⁰³ Beaugrande ve Dressler, *age*, s. 10-11.

⁵⁰⁴ Güzelhan, *agt*, s. 53.

⁵⁰⁵ Özkan, *age*, s. 170.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: MATERYAL TASARIMI, KULLANIMI VE HEDEF KİTLE

İzlenceler, eğitimci, ders süreci ve ölçme-değerlendirilme gibi unsurlar çerçevesinde uygulamaya konabilirler.⁵⁰⁶ Bu süreçlerin rollerini üstlenecekler ise eğitimci, hedef kitle ve materyal unsurlarıdır. Saydığımız bu üç unsur örgün eğitim için geçerli iken yaygın boyutta ise hedef kitle ve materyal bulunacaktır. Bu sebeple *Hedef Kitle* başlığı altında eğitimin birincil unsuru olan hedef kitle üzerinde durulacaktır. Sonrasında, yaygın eğitimde eğitimci rolünü üstlenen materyallerin nasıl tasarlanması gerektiği, tasarlanmış formatlardan nasıl faydalanılacağı gibi konular ele alınacaktır. Sırası ile *Metin, Materyal Tasarımında Dikkat Edilmesi Gerekenler* ve *Metin Okurken Dikkat Edilmesi Gerekenler* başlıklarında belirtilen konulara değinilecektir. Son olarak, rehberlik eğitimine yönelik teorik kapsamda aktarılanlar, uygulamalı olarak *Örneklerle Metin Çözümlemesi* başlığı altında ele alınacak ve bu araştırma sonlandırılacaktır.

3.1. HEDEF KİTLE

1960'lı yıllara kadar eğitim/öğretim merkezinde eğiticinin yer aldığı anlayış yerini öğrenenin merkezde olduğu anlayışa bırakmış; kavramsal olarak *öğretmen* ve *öğretmeden ziyade öğrenen* ve *öğrenme* olguları kullanılmaya başlanmıştır.⁵⁰⁷ Böylece dil eğitimi hedef ve amaçlarının hedef kitle baz alınarak planlaması kaçınılmaz hale gelmiştir.⁵⁰⁸ Bilgi işleme modelini savunanlar, öğrenme faaliyetlerinde sorumluluğun öncelikle hedef kitleye ait olduğunu düşünmektedir. Mevcut bu gerçeklik, öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği sorusunu akıllara getirir. Bu bilincin aşılacağı en uygun ortam ise örgün eğitim sahası olacaktır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini asıl bilmesi gereken hedef kitleyi, pedagojik terimlere hapsetmek çözüm adına fayda sağlamayacaktır. Bunun ötesine geçerek, hedef kitlenin bireysel açıdan eğitimlerini devam edebilecekleri yeterlikte bilgi ve strateji ile donanmaları en doğru örgün uygulamasıdır.⁵⁰⁹ Bu kapsamda hedef kitle ve ilişkili diğer bazı temalara bu bölümde değinilecektir.

⁵⁰⁶ Altmışdört, "Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzleneciler: Önemi, İçeriği ve Etkinliği", s. 666.

⁵⁰⁷ Melek, Demirel, *agm*, s.141.

⁵⁰⁸ Ömer, Koçer, "Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi", *Eğitim ve Bilim*, 2013, C. 38, S. 169, s.171-172.

⁵⁰⁹ Tay, *agt*, s.213.

3.1.1. Hedef Kitlenin Dil Öğrenme Sebebinin Tahlil Edilme Gerekliği

Yaygın olarak uygulanan örgün eğitim sisteminde, genellikle eğitimcilere verilen tek tip materyal listesi belirlenen sürede işlendiğinde eğitim adına her şey yapılmış sayılır. Söz konusu bu düşüncenin yanlış olması bir yana, bu materyaller bitirilmeksizin eğitim faaliyetlerinin sonlandırıldığı da bir vakıadır.⁵¹⁰ Buna ek olarak, takip edilen bu müfredatlar içerik açısından hedef kitle ihtiyaçları tam olarak dikkate alınmaksızın oluşturulmaktadır. Richard Johnston'ın ifade etmiş olduğu *adet edinilmiş sistematiklik* durumu bu vakıaya işaret eder. Zira ona göre *geleneksel eğitim sisteminde, öğretilen yabancı dilin kullanım alanı, yerel manadaki sınavlarda başarısı (lisans eğitimi sonuna dek neredeyse sadece okul dersi engelini atlatmak) veya genel manada turistik amaçlı işlevi dışında özel bir amaç için tasarlanıp uygulanmamaktadır.*⁵¹¹ Günümüz dil eğitim sistemi de maalesef bu anlayışı onaylar nitelikte faaliyetler sürdürmektedir.

İnsanların erken denecek yaşlarda çok dilliliğe alışamadığı ülkelerde, anadilin dışındaki dillerin öğrenilmesini engelleyen bazı motivasyonel korkular mevcuttur. Bunlar şu şekildedir:⁵¹²

- ❖ Yabancı bir dili ancak çocukluk döneminde öğrenmenin mümkün olduğu düşünce (Yeni bir dil öğrenmek için yaş itibarıyla artık çok geç kaldım)
- ❖ Dil öğrenme söz konusu olduğunda kendisini becerikli kabul etmeyen düşünce (Beyinde meydana gelecek bazı sorunlar dışında böyle bir gerekçe kabul edilemez)
- ❖ Benzer başka bir dil öğrenilmesi durumunda zihnin karışacağı düşüncesi
- ❖ Hedef dili yeterli oranda konuşup konuşamayacağından emin olamayan düşünce

Arap dilini düşündüğümüzde, örgün eğitimde Arap dili ile ilişkisi yıllardır devam edenler, bu dili öğrenmek bir yana önlerinde aşılması gerekli bir yük, hatta nefret uyandırıcı yapı olarak dahi görebilmiştir.⁵¹³ Bu psikolojinin bir devamı olarak kendince

⁵¹⁰ Bkz. Dörnyei, *age*, s. 60-65.

⁵¹¹ Richard Johnstone, "LSP Teacher Education (Foreign Language): Common and Specific Elements", *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, Multilingual Matters, Clevedon 1997, p. 11.

⁵¹² William J. McCann, Horst G. Klein, *EuroComRom-The Seven Sieves: How to Read all the Romance Languages Right Away*, Shaker Verlag, Aachen, 2. Baskı, 2003, s. 12-13.

⁵¹³ Bkz. Ejder, Okumuş, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri: Dicle Üniversitesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, S. 13, C. 5, s. 59-94; Abdulvahap, Taştan vd., "Üniversite Düzeyinde Din

bahaneler üretip dil öğrenme fırsatını geri çeviren, bu yönde bilinçlendirilmeyi bekleyen öğrencilere ne istedikleri sorulmamış, eğitim kalıpları onlara değil onlar bu kalıplara uydurulmaya zorlanmıştır.⁵¹⁴ Bu açıdan hedef kitlenin fizyolojik ve biyolojik açıdan öğrenme ile ilişkisi üzerinde durulması olmazsa olmaz bir konudur. Böylece ne istediğinden emin, müfredatı isteklerine uygun hedef kitlelere ve dil eğitim mantığına kavuşulabilir.

3.1.2. Hedef Kitlenin Fizyolojik Yapısı

Çoğu insan, aldıkları eğitim sonunda yaşadıkları olumsuz sonuçları yabancı dil öğrenme kabiliyetlerinin yetersiz olmasına bağlar. Öte yandan bu sözü sarf eden kimseler diğer eğitim-öğretim alanlarında ciddi derecede başarılar elde edebilmektedirler.⁵¹⁵ O yüzden oldukça karmaşık yapıdaki dili öğrenme eylemini gerçekleştiren zihnimiz hakkında konuşmak, kaçınılmazdır.

Dil öğrenenlerin küçük yaşta ya da yetişkin denecek yaşta olmaları, eğitimdeki uygulamaları ciddi derecede değiştirir. Örneğin, yetişkinlerin boş vakitlerinde toplum ve aile içi rollerine uyumlu nesnel istemlerde bulduklarını görürüz. Oldukça özgür yapıya sahip olan yetişkinler, örgün eğitimin verdiği bürokratik kabul kurallarına uymada ciddi zorluklar yaşarlar. Zaman, yer, yöntem ve kapsam gibi açılardan da herhangi bir kalıba uymayı/uydurulmayı kabul etmemektedirler.⁵¹⁶

“İnsan Beyni ve Öğrenme” adlı eserinde Leslie Hart (2002), öğrenme işleyişi üzerine yeteri kadar bilgiye ulaşabilmenin ‘öğrenme organı’ olan beynin incelenmesi ile mümkün olduğunu belirtir. Öğrenmenin neliği bilgisine sahip olmadan yapılacak eğitimi, elin nasıl bir şeye benzediğini bilmeksizin eldiven tasarlamaya benzetir.⁵¹⁷ Bu nedenle beynin yapısı, işleyişi ve dil öğrenme ile ilişkisi, konumuzla doğrudan alakalıdır.

Beyin kelimesi Türkçe bir kelime olup “kafatasında bulunan organ, şuur, his, irade merkezi” anlamlarına gelmektedir. Kimi dilbilimciye göre Eski Türkçe’de orijinal şekli *bengi*; Kimine göre ise *meng* sözcüklerinden türerken *m* ile başlayan varyantların *b* ile

Öğretimi Alan Öğrencilerde Eğitim Sürecinde Oluşan Tutum ve Davranış Değişiklikleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 11, C. 1, s. 185.

⁵¹⁴ İşeri, *agm*, s. 25.

⁵¹⁵ Horwitz vd., *agm*, p. 125.

⁵¹⁶ Bkz. Dohmen, *agm*, s. 22-26.

⁵¹⁷ Aktaran: Altınışdört, “Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış”, s. 4.

başlayan varyantlarından daha eski olduğu ifade olunur.⁵¹⁸ Beyin ve dil arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar XIX. yüzyılda başlamakla beraber teknoloji ve bilimdeki devasa atılım yüzyılı olan günümüzde bu konunun, olduğundan daha fazla aydınlatılmaya ihtiyacı vardır.⁵¹⁹

Yakın zamana dek biyolojik psikolojide çoğunlukla hayvan denekler kullanılarak, tam manada bilişsel olmayan süreçler yürütülmekteydi. Bilimde yaşanan sıçramalar, bilişsel nörobilim hareketinin doğmasına sebep olurken insan denekleri kullanılmaya başlanmıştır. Böylece bilişsel süreçler üzerine yoğunlaşarak nörobilimin getirmiş olduğu bulgu ve yöntemlere ulaşılabilmiştir.⁵²⁰ Çalışmalardaki bulgulara bakıldığında en göze çarpanı, anatomik olarak beynin, beklendiğinden daha fazla *uygulanabilir* yapıda olmasıdır. Buna göre beynin belirli bölgelerindeki özel fonksiyonlar, doğum ile belirlenmeyip sonradan kazanılan deneyim ve öğrenimler sonucu şekillenmektedir.⁵²¹

Öğrenme amacına sahip olan beynin farklı kategorilere ayrılması en doğal sonuçtur. Belli başlı işlemler, beynin muhtelif yerlerinde gerçekleşiyor olsa da beyin, başlı başına bir bütün olarak çalışır.⁵²² Örneğin, beynin sol yarımküresinin⁵²³ dil fonksiyonları ile ilişkilendirilme genel kanısına karşılık bundan farklı düşünenler de vardır. Zira Marie T. Banich tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada, sağ elini kullananlardan %10'luk kısmının, dil öğrenirken beyinlerinin sağ ve her iki yarımküresini kullandığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bir diğer bulgu da iletişimsel mimiklerin kullanımı ve beyinde bulunan bazı özel öğrenme bölgelerinin (yabancı dilde bulunan kelimeleri kavrama gibi) gerek çocukluk gerekse yetişkinlik dönemlerinde değişime uğrayabileceği meselesidir. Bunun kanıtı ise beynin sağ yarı küresinde hasar yaşayan

⁵¹⁸ Aktaran: Onan, Bilginer, "Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitime Yansımaları" *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2010, S. 27, s. 523.

⁵¹⁹ Kozan Ölena, Öksüz, Gamze, "Beyin ve Dil: Araştırmaların 150 Yılı", *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 2010, S. 147, s. 22.

⁵²⁰ Demirel, Özcan, "Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2002, S. 15, s. 125.

⁵²¹ Yılmaz, *agm*, s. 9.

⁵²² Özcan, "Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri", s. 124.

⁵²³ Öğrenme olgusu, beyin tarafından organize edilen faaliyetler silsilesinin bir ürünüdür. Öğrenmenin gerçekleşmesine kadar pek çok işlem ve aşamadan geçilmektedir. Bu işlemlerden bir tanesi de beynin sağ ve sol yarı kürelerinin yürüttüğü işlemlerdir. Bu iki küre, maruz kalınan girdileri alıp işlemekte ve böylece işlevselliğe kavuşturmaktadır. Araştırmalara göre, bilgiyi bir bütün olarak beyin oluşturuyor olsa da küreler arasında ağırlık noktası farklılaşmaktadır. Sol yarı kürenin baskın olduğu yapı söze, sıralandırıcı, çözümleyici yetenekleri yansıtırken; sağ yarı kürede ise daha çok görsel ve bütüncül yetenekler işlenmektedir. Bkz. Altmışdört, "Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış", s. 46.

çocuklarda geç öğrenme probleminin yaşanmasına karşın yetişkinlerin sağ yarıkürelerinde görülen hasar ile aynı problemin bulunmaması gösterilir. Dil ve beyin ile alakalı en bilindik meseleler bunlar iken sonuç olarak yabancı dil eğitimi beynin tamamını ilgilendiren bir meseledir.⁵²⁴ Öte yandan beyin ile ilişkili bir diğer konu da yaş meselesidir.

Beyin ve yaş olguları birbiri ile beraber değerlendirilmesi zorunlu olan iki kavramdır. Psikologlar, küçük çocukları motivasyonel açıdan ‘masumiyet’ ve ‘bozulmamışlık’ karineleri ile tanımlar. Çünkü bütün insanlar dünyaya, *doğal* bir merak ve öğrenme isteği ile gelmektedir. O yüzden öğrenme merakı ve motivasyonunun öğrenme ve öğrenci düşmanı eğitim sistemi ile henüz sınırlandırılmadığı ideal bir dünyada herkes öğrenme heveslisidir.⁵²⁵



Şekil 3.1.

Yukarıda, yaş evrelerine göre⁵²⁶ dil öğrenen insan beyni hücrelerinin birbiri ile olan bağlantısı gösterilmektedir. Bir numaralı gösterim 0-2 yaş aralığındaki bir beyne ait iken; İki numara, 2 yaş ile ergenlik dönemine, üç numara ise yetişkin bir beynin hücre yapısına aittir. Göstergeden açıkça görüleceği üzere, yaşın ilerlemesine bağlı olarak dil öğrenme hücrelerinin birbiri ile olan bağlantısı zayıflamaktadır.⁵²⁷ Tüm bu bilgilerden hareketle yabancı bir dili öğrenmenin, yaş açısından olabildiğince ilk evrelerde yürütülmesi daha kesin sonuçlar sağlayabilecektir.⁵²⁸

⁵²⁴ Aktaran: Yılmaz, *agm*, s. 10; Korkmaz ve Mahiroğlu, *agm*, s. 94-98.

⁵²⁵ Dörnyei, *age*, s. 50.

⁵²⁶ Kaynak: <http://home.edo.uni-dortmund.de/%7Ehoffmann/Gruende/Grund3.html> (Alıntı Tarihi: 12. 01. 2017)

⁵²⁷ Bakırlı, *agm*, s. 35

⁵²⁸ David, Birdong, “Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview”, *Language Learning*, 2006, Vol. 56, Issue. 1, p. 34; Ersal, *age*, s. 28-39; Ahmedî, *agm*, s. 38.

Araştırmalar, morfoloji ve semantik açısından yetişkin bireylerin küçük yaştaki kişilere göre kısa vadede daha yüksek performans sergilediğini; uzun vadede bu durumun tam tersine döndüğünü gösterir.⁵²⁹ Pedagojik ve psikolojik perspektifte ise erken yaş evresindekilerin, yetişkinlere göre daha çabuk öğrendiği düşüncesi hakimdir. Öte yandan gençlerin, öğrendiklerini daha hızlı unutmaları, kelime-gramer eğitiminde öğrenme stratejilerinden haberdar olmamaları gibi dezavantajlar da söz konusudur. Genç beyinlerin daha avantajlı olduğu alanlar ise morfolojik ve fonetik öğeleri algılama, uzun vadede yararlı şeylere isteklilik, başarısızlıktan daha az korkma, güdülenme ve motivasyon yönünden sahip oldukları avantajlar şeklindedir.⁵³⁰

Bu yaş evresinde bulunanlar, yapıları gereği faydasını kısa vadede göremedikleri, sıkıcı veya gerçek hayattan uzak şeyleri öğrenme çabasına girmezler. Beyin yapılarının dil öğrenmeye olumsuz yönde gösterdiği direnç, materyal tasarlama ve kullanma konusunu biraz daha önemli hale getirir. İçerisinde bulunduğu evrenin her türlü zorluğunu yaşayan bir yetişkin dahi, yeterli düzeyde güdülenme sayesinde başarıya ulaşabilecektir.⁵³¹ Uzun eğitim sürecinde zaman, yer, kapsam ve yöntem açılarından daha esnek davranılmaya muhtaç oldukları asla akıldan çıkarılmamalıdır.⁵³²

Materyal tasarımı ve müfredatın şekillenmesinde en temel belirleyici hedef kitle olduğundan hedef kitlenin ihtiyaç analizinin yapılması kaçınılmazdır. Aynı şekilde temel dil becerilerinin kullanımı da hedef kitlenin tepkisine göre şekillenecektir.⁵³³ Hedef kitlesinin ne gibi ihtiyaçları olduğunu tespit etmek adına, örnek olması açısından hedef kitle ihtiyaçları aşağıda değerlendirilecektir.

3.1.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İhtiyaçları

Avrupa'nın altı ülkesinden (Hollanda, İspanya, Finlandiya, Danimarka, İsveç, Norveç) farklı sayılardaki öğrencilerin katılmış olduğu bir araştırmada yabancı dil olarak İngilizcenin niçin öğrenildiği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru genel manada herhangi bir yabancı dilin hangi amaçtan öğrenildiği sorusuna da cevap niteliğindedir. Birden çok

⁵²⁹ Singleton, *agm*, p. 78.

⁵³⁰ Bkz. Tutaş, *agm*, s. 365-369.

⁵³¹ Agm, s. 368.

⁵³² Gunther Dohmen, "Yetişkinlerin Eğitimi İçin Yeni Bulgular", Çev. İlhan Tomanbay, *Eğitim ve Bilim*, C. 2, S. 12, s. 23.

⁵³³ Howard and Major, *agm*, p. 103; Kaçar, Zengin, *agm*, s. 71-72.

seçeneğin işaretlenme imkanı olduğu, her biri yüz puanlık orana sahip ihtimallerde en yüksek yüzdelerdeki cevaplar aşağıdaki şekilde olmuştur;⁵³⁴

- ❖ **Yurtdışında (bölge insanıyla) iletişim sağlamak (%94),**
- ❖ **Yabancılarla daha rahat iletişim kurmak (88,5),**
- ❖ Müzik metinlerini kavrayabilme (%86,7),
- ❖ Bilgisayar çalışmalarını kolaylaştırma (%86,7),
- ❖ **İyi bir iş bulma şansını artırma (%86,5)**
- ❖ **TV. programlarını altyazısız izleme (%86)**
- ❖ **İleri düzeyde eğitim imkanı kazanma (%84,4)**⁵³⁵

Öğrenme gerekçesi açısından İngilizce ciddi bir genişliğe sahip iken, bu durumu Arap dili için düşünürsek oranlarından ziyade aynı gerekçelerin sıralanacağını söylememiz dahi mümkün değildir. Zira görsel-ışitsel teknoloji sektörü açısından yalnızca bu iki dili değil, diğer bütün diller ile İngilizceyi karşılaştırdığımızda, İngilizcenin üstünlüğü kaçınılmazdır. Ancak bu amaçlardan akademik, meslekî ve iletişimsel boyutta olanlar, Arapça öğrenenleri de kapsar. Ayrıca Arapçanın öğrenilmesinde gerekçe olarak yüzdelik oranı maksimumlara yakın ve diğer pek çok dilde bulunmayan *dinî sebepli dil öğrenme* seçeneği Arapça için geçerlidir. İngilizcenin öğrenilmesi adına söz konusu olan maddi güdülenmeler Arapça için söz konusu olmamaktadır. Arap dilinin sahip olduğu manevi güdülenmenin de istenen sonuçları verdiğini söylememiz güçtür. Daha önce de belirtildiği üzere, insanlar (özellikle yetişkinler) karşılığını hızlı şekilde alabileceği eylemler içinde olmayı tercih etmektedir. Bu sebepten ötürü Arapça, İngilizceye kıyaslandığında çekiciliği daha az bir dildir.

Öğrenilen dil açısından durum böyle iken dili öğrenenlerce sahip olunan başarı kapasitesi, duymuş oldukları ilgi alanı ve okuma becerisindeki motivasyon düzeyinin birbirinden oldukça farklılaştığını belirtmemiz gereklidir.⁵³⁶ Deyim yerinde ise her biri ayrı dünyalar olan insanların eğitimleri de özel ve farklı yapılarda olmalıdır. Öte yandan her bir farklılığa ayrı eğitim sistemi ve materyalleri inşa etmek realite ile bağdaşmaz. Ekonomi ve fiziki imkanları oldukça zorlayacak bu durum yerine zengin çeşitlilikte, daha

⁵³⁴ **Bold** şekilde karakterize ettiğimiz seçenekler Arapça için geçerli olduğunu düşündüğümüz unsurlarken, İngilizce için geçerli olan yüzdelik oranlar ile Arapça arasında ciddi farklar söz konusu olacaktır.

⁵³⁵ Gerard Bonnet., *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems*, Paris 2002, p. 91.

⁵³⁶ Marlow Ediger, *Language Arts Curriculum in the Elementary School*, Yyy., Ty., 1988, s. 38.

çok ortak karakteristiğe hitap eden bir sistem gayet yeterli olacaktır. Bunun için hedef kitle amaçlarının saptanması normal bir eylem hüviyetine bürünmeli, eğitim kültürümüzün ayrılmaz bir parçası halini almalıdır.⁵³⁷

Çerçevesini belirlemek adına eğitimlerini tamamlaması sonucu İlahiyat Fakültesi mezunları (çok büyük çoğunluğu) sayacağımız şu görevleri günümüz Türkiye’inde üstlenebilmektedir; *Diyanet İşleri Başkanlığı* bünyesinde, İmam-hatip, Kur’an kursu öğreticisi, vaiz, müftü vb.; *Milli Eğitim Bakanlığı* bünyesinde; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni.⁵³⁸ Buna ilaveten üniversitede akademik kariyer planlayan kimseler de bu kapsama dahil edilmelidir. Anlaşılabilirliğini artırma adına, farklı ihtiyaçların Arapça ile ilişkisi aşağıda başlıklar halinde ele alınacaktır.

a. Akademik Amaçlı Arapça Eğitimi

Bu çeşit bir ihtiyaç daha çok, öğrencilerin eğitim alanına, okuma dil becerisine hitap eder. Gerek örgün gerekse yaygın eğitim kapsamında kendilerini geliştirmeleri için temel araç ve bilginin şifresi olan Arapçanın öğrenilmesi onlar için önemli bir esastır.

b. Merkezi Sınavlarda

Kariyer planlaması yapanların ulaşmaları gereken, yeterlilik ifade edici bazı şartlar (sınav gibi) olduğundan, ayrıca böyle bir başlık açma gereği hissettik. Günümüzde lisansüstü eğitime başlayabilmek, akademik camiaya dahil olabilmek için belli bazı merkezi dil sınavlarında istenen dereceleri yakalamak gerekmektedir. Farklı isimlerde, çoğunluğunun okuma becerisi üzerine inşa edildiği bu ölçekler, disiplinli çalışmaları gerektirmektedir. Bunlardan birisi olan Yabancı Dil Sınavı (YDS)’nin okuma dil becerisine hitap eden yönü tez çalışmamızla doğrudan ilişkilidir. Buna ilaveten yakın tarihte (2017) *Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Dil Sınavı* adında yeni bir yabancı dil ölçeği uygulamaya konmuştur. Bu dil sınavı, esasen bizim ifade etmeye çalıştığımız perspektifi temsil eden bir ölçme-değerlendirme örneğidir. Zira sınav üç kategoride farklı uzmanlık alanlarına yönelik oluşturulmuş dil bilgisi ölçeğidir. YDS sınavı gayet geniş alanlara hitap

⁵³⁷ İzzet Görgeç vd., “İngilizce Öğretmen Adaylarının Gütüleme Stratejilerini Değerlendirmeleri”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009, S. 23. s. 157.

⁵³⁸ Bkz. M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, DEM Yay., 3. Baskı, İstanbul 2016, s. 235-275.

eden bir dil ölçęęi iken⁵³⁹ YÖK Dil sınavı ise adayların içerisinde bulunduğu ihtiyaç, ilgilenmiş oldukları amaçlar doğrultusunda bilgi ölçmeyi amaçlamaktadır.

c. Meslekî Açıdan Arapça Eğitimi

İlahiyat Fakültesi eğitimi sonrası meslekî anlamda saydığımız görevlerden her birinin Arapça ile bağlantısı mevcuttur. İnsanlığın, ilahiyatçılardan beklentilerini düşündüğümüzde Arap dilinin önemi asla yadsınamaz. Üslenebilecekleri görevlerin hemen hepsi, birer meslekî yapıya sahip olması yanında içlerinde dinî ve akademik özellikleri de barındırırlar.

d. Dinî Açıdan Arapça Eğitimi

Çalışmamızın içeriğinden, dil öğrenmede dinin önemi ve etkisinin yadsınamayacak derece olduğu rahatça anlaşılmaktadır. Geçmişe baktığımızda, pek çok dil, din sayesinde varlığını devam ettirmiş, gücünü günümüze dek dinden almıştır. Dinin dil üzerindeki etkisine pek çok örnek verilebilir. Örneğin Latince, uluslararası sahadaki konumunu yıllar öncesinde yitirmesine rağmen dinî işlevselliğinden ötürü bugüne kadar varlığını devam ettirebilmiştir. İbranice, İsrail dışında yaşayan Yahudilerin kutsal kitaplarını anlayabilmeleri için öğrenme gereği hissettikleri bir dildir. Çok dilli toplumları içerisinde barındıran Malezya (ve diğer tüm ülkeler) Müslümanlarının (kutsal kitapları) Kuran'ı Kerimi indirildiği dil olan Arapça ile okumaları da dinin dil eğitim-öğretim ve kullanımındaki etkisini en bariz şekilde ortaya koyan diğer bir örnektir.⁵⁴⁰ Tarihin dil üzerindeki temel ilkesi bizlere göstermiştir ki, diller aidiyet bağını din ile kurduklarında daha popüler ve uzun ömürlü olmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle hedef dilimiz olan Arapçanın öğrenilip öğretilmesindeki en temel sebebin İslam dini ile arasındaki ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Kur'an-ı Kerim, peygamberimizin hadisleri ve İslam kültürel mirası ilk kaynaklarının tamamına yakını Arapçadır. Bu yüzden anlaşılmasını sağlayacak temel araç Arap dilidir.⁵⁴¹ Arapçayı konuşan kitle sayısı yaklaşık 300 milyon olduğu ifade olunmakla beraber

⁵³⁹ Farklı yıllarda yürütölmüş YDS sınavlarında turizm, siyaset, spor, tıp, ticaret, biyoloji, sanayi, dilbilim, devletler arası hukuk, mimari, sanat gibi oldukça homojen kapsamlı konular işlenmiştir.

⁵⁴⁰ Cook, *age*, s. 196-197.

⁵⁴¹ Ma'hedu Lugati'l-'Arabiyye bi-Câmi'a Ummu'l-Ğurā, Ķā' imetu Mekke li-Mufredāti'-Şā' i' a, Mekke, 1981, s. 16; Yaran, *age*, s. 10; Ahmet Vefa, Temel, "Haseki Dini Yüksek İhtisas Eğitim Merkezi İle Medreselerin Modern ve Klasik Arapça Öğretim Müfredatı Açısından Değerlendirilmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, C. 2. S. 3, s. 72.

Kur'an ve İslam dili olması açısından anlaşılabilirliği, 1,2 milyar insanı ilgilendirir.⁵⁴² Sonuç olarak Arapça, İslam dinine ait kültürel mirasın anlaşılabilmesinin en temel vasıtasıdır.⁵⁴³

Günümüzde bilgiye ulaşma yolları ciddi anlamda mümbit iken İlahiyat fakültesi eğitime tabi olan bir kimsenin Arapça bilmeksizin tercüme kitaplar ile yetinebileceği düşüncesi de yok değildir. Öte yandan hiçbir tercümenin aslının yerini tutmadığı, bilgiye en temel kaynağından ulaşmanın bazı durumlarda olmazsa olmazlığını da unutmamalıyız.⁵⁴⁴ İslam dininin temsilcisi olarak nitelendirilecek (toplumu bilinçlendirme ve eğitme açısından) bir kimse Arapça gibi temel bir gerekliliği en başından boşlamamalı, ihmal etmemelidir. Burada Hedef Kitle konusu tamamlanırken eğitimin diğer temel unsuru olan Materyal konusuna geçilecektir.

3.2. MATERYAL VE METİN

Çalışmamızın bütününde, materyal ifadesi ile özelde okuma becerisi üzerine inşa edilmiş okuma kitapları ve yardımcı unsurlara işaret etmekteyiz. *Metin*, yapısal olarak başından sonuna kapalı, dilsel göstergelerin peş peşe geldiği anlamlı bir oluşumdur.⁵⁴⁵ Gündelik dilin geleneksel yorumlamasına göre pek çok tümcenin meydana getirdiği yazı formları olan metin, kapsam olarak, günlük yaşamdaki roman, kutsal kitap, tiyatro, karikatür, ders kitapları ve gazete metinleri içerisinde barındırır.⁵⁴⁶

Arap dili eğitim yönerge ve standartlarını modern eğitim ölçütlerini baz alarak belirleyememe gibi başlı başına bir sorunu yıllardır yaşamaktayız. Günümüz eğitiminde öğretmenler, derste işlemleri için verilen materyalleri bitirdiklerinde kendilerine biçilen görevi tamamladıklarını düşünürler. Bu yaklaşım materyalin baştan sona işlenmeyişi eğitimin tamamlanmadığı düşüncesine eş değerdir.⁵⁴⁷ Dil eğitiminde bulunma sebebini bilmeyen kitleler, ölçme-değerlendirme sınavlarında başarı sağlamaları sonrası dil eğitimini üstesinden gelmiş bir yükten öte görmemektedir.⁵⁴⁸ Eğitimdeki temel aktörlerin durumu bu şekilde iken köklü çözümler bulunmadan yabancı dilde başarı

⁵⁴² Amine Bouchentouf, *Arabic Phrases For Dummies*, Wiley Publishing, Indianapolis 2009, s. 1.

⁵⁴³ Temel, *agm*, s.72.

⁵⁴⁴ Yaran, *age*, s. 10.

⁵⁴⁵ İbrahim Kekevi, *Erenlerin Bağından Adlı Şiir Metni Üzerine Metindilbilimsel İnceleme*, (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli 2015, s. 4.

⁵⁴⁶ Dilidüzgün, *agt*, s. 23

⁵⁴⁷ Hanada Taha-Thomure, "The Status of Arabic Language Teaching Today", Vol. 1, *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, p. 186.

⁵⁴⁸ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 53; Carver, *agm*, p. 132.

beklentimiz çok gerçekçi olmayacaktır. Eğitim denen olgunun iki duvar arasında, herhangi bir eğitim kurumunda zaman geçirmekten çok daha anlamlı olduğu kavranarak hareket edildiğinde ne istediğini bilen bireyler yetişebilecektir.

Ders kitapları, tek başlarına, eğitimde istenen verimi yakalamada yeterlilik sağlayamadığından beraberinde yardımcı materyallere başvurmayı gerekli kılmaktadırlar. O yüzden eğitim, örgün eğitim dışı yardımcı materyallerle eğitim desteklenmek zorundadır.⁵⁴⁹ Ayrıca eğitimde ulaşılan başarı oranı öğrenciden öğrenciye, eğitimciden eğitimciye değişirken, tasarlanan materyallerin kalitesi de bir bakıma eğitimciden kaynaklı bazı eksiklikleri gidermektedir.⁵⁵⁰

Metin okumaları, eğitim gibi örgün ve yaygın şekilde sürdürülebilir. Her iki metin okuma çeşidi kıyaslandığında bireysel okumanın daha faydalı olduğu sonucu karşımıza çıkar. Önemine rağmen bireysel eğitimin ihmal edilmesi ise büyük bir çelişkidir. Bizlere düşen ise bireysel kapsamlı, yaygın olan okuma üzerine yoğunlaşmak olacaktır. Bu amaçla bireysel eğitimin en büyük engelleyicisi olan kendine güvensizliğin üstesinden gelebilmek için okuma kusurlarının minimize edilmesi gerekir.⁵⁵¹ Bireysel okumalarda, öğrencilerin iletişim içerisinde olduğu yegâne unsurun da (materyal) hedef kitlenin öğrenme beceri ve stratejilerini geliştirmeye teşvik etmesi beklenir.⁵⁵²

Çoğu eğitimci için asıl motivasyon konusu, hedef kitlenin eğitim süresi boyunca görmüş olduğu etkinliklerden zevk alıp almadığı değil, hedef kitleye sunulan sınıf etkinliklerini kabul etmelerine teşvik eden yolların bulunması veya başka alternatifler mevcut ise bunlara ulaşılmasıdır.⁵⁵³ Eğitimin ne olduğu tartışıldığında temel bileşenlerden olan “istendik” kavramı bu anlama asla indirgenmemelidir. İçeriğine kati surette eğitimcilerin karar verdiği bir tasarım mekanizması ileriye dönük kalıcı başarılar getiremez. Eğitimcilerin isteyebileceği yegâne şey, eğitim içeriğinin ülke menfaatleri ile

⁵⁴⁹ Bkz. Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi; İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Usem Yay., 2. Baskı, Ankara 1990, s. 24,68, 87, 88.

⁵⁵⁰ Ron Howard, Gillian Brown, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Multilingual Matters, Clevedon 1997, s. 6.

⁵⁵¹ Abdurrahman, Kılıç, “Bir Metni Farklı Bir Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C. 27, S. 123, s. 61.

⁵⁵² Howard and Major, *agm*, p. 105; Jocelyn Howard. Jae Major, “Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials”, *Ninth Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 2004, p. 105.

⁵⁵³ Dörnyei, *age*, s. 51.

çatışmaması olacak iken sonrasında belirleyicilik hedef kitle ve onun ihtiyaçları perspektifinde oluşturulacaktır.

Serena Yeo, Slovakya’da hizmet içi eğitim programı tasarlarırken dikkate alınması gereken bir takım arka plan faktörlerden bahseder. Ona göre üniversiteye bağlı bölümlerin farklı alanlara hitap ediyor olması dil eğitiminde de farklı ders kitaplarından faydalanmalarını gerektirir. Bu sebeple herkesi kapsayacak genellikte ders kitabı olgusunun oldukça sakıncalı olduğu vurgulanır.⁵⁵⁴

Neville Grant ise ders kitaplarını genel olarak iki kısımda değerlendirmiştir. Bunlar Geleneksel ve İletişimsel kitaplardır.⁵⁵⁵

Geleneksel Kitaplar	İletişimsel Kitaplar
1- Dilin iletişimsel fonksiyonlarından ziyade gramer boyutu vurgulanmaktadır. 2- Anlatımda ana dil kullanımı söz konusudur. 3- Gerek izlenice gerek sınavlar bakımından dar bir bakış açısına sahiptir. 4- Başarmak istediği hedefler açısından sınav odaklıdır. 5- Temel dil becerilerinden okuma ve yazma becerileri üzerinde durulmaktadır. 6- Dilin hatasız kullanılması önem taşımaktadır. 7- Uygulama olarak kullanımı gayet kolay olduğundan eğitimcilere kolay gelmektedir.	1-Dilin iletişimsel fonksiyonu vurgulanmaktadır. 2- Kullanılan dil günlük hayattaki dili yansıtmaktadır. 3- Amaçlar konusunda çok net tanımlamalar yapmaktadır. 4- Ulaşmak istediği hedef olarak aktif bir şekilde uygulanmaya odaklıdır. 5-Bütün dil becerilerini kapsayan bir perspektife sahip olsa da dinleme ve konuşma dil becerilerine daha yüksek vurgu söz konusudur. 6- Dilin kullanımının doğru olmasından ziyade akıcı olması temel esastır. 7- Hedef kitlenin ihtiyaçları ve farklılaşan ilgilerini gözetmektedir.

Tablo 3.1.

Yapılan bu sınıflandırmada, iletişimsel ya da geleneksel materyal tasarlamının tamamen kabul etmek ya da dışlamak bilimselliğe aykırıdır. Materyal hazırlarken hitap edeceği kitleyi düşünerek her iki geleneğin ilkelerinden de faydalanılması gerektiği kanaatindeyiz. Bu yüzden koyu olarak işaretlediğimiz bütün özellikler materyal tasarlamada bir derece daha önem arz eder.

⁵⁵⁴ Serena Yeo, “The ESP Coursebook: Effects on an in-Service Training Programme in Slovakia”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, Multilingual Matters, 1997, s. 149.

⁵⁵⁵ Neville Grant, *Making the Most of your Textbook: Longman Keys to Language Teaching*, LONGMAN, 6. Baskı, England 1992, s. 13-14.

İzlencelerin hayati noktası ve eğitim programını yöneten temel etmen materyaller olmasına rağmen⁵⁵⁶ Arap dili eğitimi için yazılan kitapların daha çok Arapların dışındaki unsurlar tarafından yazıldığı söylemeliyiz.⁵⁵⁷ Tu‘ayme ve en-Nāka’nın dünya genelinde (anadili Arapça olmayanlar için) Arap dili eğitim kitabı hazırlayan ülkeler istatistiğinde, Amerika %38’lik oranla listenin başını çekerken ülkemiz yalnızca %1 oranında kalmıştır.⁵⁵⁸ Günümüze geldiğimizde elbette bu oran ciddi değişimler yaşamıştır. Yazılan kitapların hangi amaca binaen oluşturulduğu sorusu ise şu şekilde özetlenebilir:⁵⁵⁹

- ❖ Güçlü bir Arapça ile özellikle İslami topluluk ve azınlıkların birbirine kenetlenmesi,
- ❖ Asya ve Afrikalı Müslümanların, Kuran dilini öğrenerek birbirlerine olan bağını kuvvetlendirmesi,
- ❖ Arapça yayın yapan radyoların dinleyici sayısını artırmak,
- ❖ İslam dünyasının din, kültür ve medeniyet alanlarında sahip oldukları kazanımların objektif olarak (dünya tarafından) farkına varılmasında diğer (Müslüman) toplulukların desteğini kazanmak,
- ❖ Arap olmayan Müslümanların, kutsal kitapları Kur’an-ı Kerim’i, çeşitli ilim alanlarındaki eserleri ve Arap dili ile yayın yapan yayınları anlayıp takip edebilmesi,
- ❖ Tarihteki önemli şahsiyetler, şiir, nesir, musiki, edebiyat, kültür gibi Arap bilim ve sanat dünyasına dair tüm alanlarda bilgi sahibi olabilme,
- ❖ İslam dünyasını birbirine bağlayacak manevi duygunun yenilenme ihtiyacı vardır. Söz konusu olan sömürge girişimlerinden kurtulmak amacı ile sömürge temsilcisi olarak dayatılan yabancı dillerin yerini Arapçanın alması,
- ❖ Müslümanların Arapçayı öğrenmek için dinleme becerisi ihtiyaçlarını karşılaması adına Arapça yayın organlarının takibine teşvik etmek.

Arapça eğitim materyalleri, geçmişte niceliksel sıkıntılara sahipken günümüzde niteliksel sorunlar ile karşı karşıyadır. Bir kısmı ticari amaçlarla piyasaya sürülen dil

⁵⁵⁶ Altmışdört, “Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzlenç: Önemi, İçeriği ve Etkinliği”, s. 675.

⁵⁵⁷ Ertürk, *agt*, s. 46.

⁵⁵⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 75.

⁵⁵⁹ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 80-81.

öğretim kitaplarının⁵⁶⁰ hitap ettiği hedef kitle son derece jenerik yapıda olup belirli bir öğrenci kitlesi, kültür veya eğitsel bağlama yönelik tasarlanmamıştır.⁵⁶¹ Kimileri kendilerince hazırladıkları materyaller ile bu sorunu çözmeye çalışmıştır.⁵⁶² Ancak dil eğitiminin birçok bilim dalı ile ilişkisi olduğundan, materyallerin pek çok bilim insanının ortak çalışmasıyla oluşturulması en sağlıklı tasarım mantığı olacaktır.

Ayrıca belirtmelidir ki basılı materyaller, en eski ve en yaygın biçimde kullanılan eğitim araçlarıdır. En temel araç olarak görülen basılı materyallerin sunduğu avantajlar, aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:⁵⁶³

- ❖ Bilginin defalarca tekrar edilebilmesi
- ❖ Bağımsız olarak çalışabilme imkanı
- ❖ Taşınabilir olması
- ❖ Farklı duyu organlarını harekete geçirmesi
- ❖ Oldukça kolay ulaşılabilirliği
- ❖ Maliyetinin az olması

Yazılı materyallerin fiziki ve fonksiyonel açıdan sunduğu kolaylıklardan bir diğeri de eğitimde yaşanan zaman kaybının önüne geçmesidir.⁵⁶⁴ Örgün eğitim süresince amaçlanan eğitsel başarıya ulaşmada zamanın yeterli olduğunu söylememiz imkansızdır. Bu sebeple zaman kaybının önüne geçebilme adına yazılı materyallerin yadsınamayacak önemi vardır. Bu şekilde söz konusu eğitimin kalıcılığında başat rol oynayan materyaller, zaman kaybını önleyerek alınan verimi artıracaktır.⁵⁶⁵ Yazılı materyaller ile ilgili ayrıca belirtmemiz gereken bir diğer durum, sağlıktır. Teknolojik gelişmeler, her ne kadar ciddi kolaylıklar sunsa da beraberinde sağlığa olumsuz etki eden bir dünya düzenine insanlığı sürüklemektedir.⁵⁶⁶ O yüzden yazılı materyaller göz yormayan yapısı ile gayet cezbedici bir yapıya sahiptir.

⁵⁶⁰ Leslie E. Sheldon, *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, Modern English Publications, 1987, s. 1; Jocelyn Howard. Jae Major, “Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials”, *The TESOLANZ Journal*, Vol. 12, p. 101.

⁵⁶¹ Howard and Major, *agm*, p. 101.

⁵⁶² *Agm*, p. 101.

⁵⁶³ Çakmak, *age*, s. 5; Erdal Ceyhan, Birol Yiğit, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Anı Yayıncılık, Ankara 2003, s. 18-19; Abdurrahman Kılıç, Serdal Seven, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara 2008, s. 38-39.

⁵⁶⁴ Kılıç ve Seven, *age*, s. 18-19.

⁵⁶⁵ Çakmak, *age*, s. 5.

⁵⁶⁶ Araştırmalar teknolojik aletlerin gözü yorduğunu ve sağlığa olumsuz yönde etkiler bıraktığını ortaya koymaktadır.

Materyallerde kullanılan metinler belli başlı yollar ile oluşturulabilir. Var olan bir metnin değiştirilerek yeni bir metnin meydana getirilmesi ya da bir metnin en baştan oluşturulması bu seçeneklerden bazılarıdır.⁵⁶⁷ Diğer taraftan materyallerin tasarlanması üzerine kabul edilen ortak kriterler bugüne dek belirlenememiştir. O yüzden materyal tasarlamada bizlere yol gösterip yönlendirebilecek ilkeler bütünü, acil bir gerekliliktir.⁵⁶⁸ Geçmiş ve günümüzde Arapça eğitiminin istenen şekilde olmayışı, realitede nasıl hareket edileceğinden ziyade sistemin sürekli eleştirilmesi ve aynı yanlışlıkların tekrar edilmesinden kaynaklanmaktadır.⁵⁶⁹ O yüzden materyal tasarlamada üzerinde durulması gerekli olan, yeterli derecede kendisine önem verilmediğini düşündüğümüz esaslara dikkat çekilecektir. Bu sayede ÖADE'nin yaygın boyutunda okutulabilecek materyallerin bazı özellikleri de belirlenmiş olacaktır.

3.3. MATERYAL TASARLAMADA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN İLKELER

Eğitim başlı başına sistematik bir korelasyon, neden-sonuç ilişkisini yansıtan uzun soluklu bir süreçtir. Yüksek düzeyde motivasyon, öğrenmede başarıyı beraberinde getirirken aynı şekilde eğitimde ulaşılan başarı da motivasyonu tetiklemektedir.⁵⁷⁰ Motivasyonun bu derece önem arz ettiği şartlarda akıllara onun nasıl, hangi şartlarda olduğu sorusu gelecektir. Bu sorunun cevabında ise materyal seçimi ve bilgi içeriğinin hedef kitle motivasyonuna uygun tasarlanması yer almaktadır.⁵⁷¹ O yüzden konumuzda hedef kitle olarak belirlediğimiz İlahiyat Fakültesi Öğrenci Tipolojisine uygun materyal tasarlamasında mevcut olanlardan ziyade ihmal edildiğini düşündüklerimiz başlıklar halinde ele alınacaktır.

3.3.1. Özgün Metinlerden Faydalanmak

Özgün Metin terimi genel manada, yazılıp söylenmesi dil eğitimi amaçlı olmayan metinleri ifade eden bir kavramdır. Bir gazete makalesi, rock şarkısı, roman, radyo röportajı, oyun oynamaya ilişkin tüm talimatlar ve geleneksel peri hikayeleri, birer orijinal metin örnekleridir. Buna karşılık basitleştirmek vb. amaçlar ile (içerik veya dil

⁵⁶⁷ Hutchinson ve Waters, *age*, s. 96; Şahin, *agt*, s. 101.

⁵⁶⁸ Tu'ayme ve en-Nāka, *age*, s. 27-28.

⁵⁶⁹ el-'Useylî, *age*, s. 263.

⁵⁷⁰ Cook, *age*, s. 139

⁵⁷¹ Cook, *age*, s. 139.

bilgisel açıdan) değişikliğe ve sonradan müdahaleye uğrayan metinler orijinalliğini yitirmiş yazıtlardır.⁵⁷²

ÖAD etkinlikleri ve ders içeriğinin tasarımında temel noktamız yaşamın kendisi olmuştur. Bu durumun en güzel karinelerinden bir tanesi de dil öğrenme ihtiyaçları meslekî hayatlarındaki gereksinimlerinden dolayı olan kimselerdir.⁵⁷³ Bu sayede hayatın realitesi ile karşılaşarak eğitim hayatına bakış açıları daha gerçekçi ve somut olabilecektir. Almış oldukları eğitimin kendilerine neyi kazandıracığı, hangi ihtiyaçlarını karşılayacağı sorusuna cevabının alınabileceği bir eğitsel içerik, hayatın realitesi ile çelişmeyecektir.⁵⁷⁴ Güdülenmenin çok eksik olduğu bir ortamda, yabancı dilin ne işe yaradığı, kendisi ile ne yapılacağı bilinmeksizin, şuursuzca başlanan bir eğitimin devamlılığı uzun ömürlü olmayacaktır.

Hedef dilin kültürü ve gerçek hayatını baz alarak oluşturulan materyallerden ziyade dar kapsamda planlanmış ve dilin sadece pedagojik açıdan incelenmesine imkan sağlayan yapaylıkta metin ve alıştırımlara sıkça rastlarız. Bu şekilde dilin bağlamsal doğallığından kopartılarak basitleştirilen metinler yabancı dil öğrenme zevkini köreltmekte, dil öğrenme zorluğunu bir kat daha artırmaktadır.⁵⁷⁵ Ayrıca orijinal metinlere yapılacak her müdahale onların bağlamsal kopukluklar yaşama ihtimalini artıracaktır.⁵⁷⁶ Bunlardan, kimi uygulamalarda hedef kitleye kolaylık sağlanacağı umulsa da dilin doğallığından taviz verilmiş olacaktır. Yabancı dil diye sunulan bu uygulama, çekici olmak bir yana hedef kitlenin öğrenme isteğini daha çok dizginleyebilir.⁵⁷⁷ Zira kimi zaman yabancı dil seviyesi ileri düzeyde olanların dahi rahatsızlık hissettiği metin tasarımlarıyla karşılaşmaktayız. Öte yandan hedef dile alışma ihtiyacı olan başlangıç seviyesindekilerin yaşayacakları olumsuz etkiler çok daha büyük boyutlarda olacaktır. Bu tür durumlar yabancı dil eğitiminde orijinal metinlerin anlam ve önemini en güzel şekli ile bizlere gösterir.⁵⁷⁸

⁵⁷² Brian Tomlinson Ed., *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, 2. Baskı. Cambridge, 2011, Giriş/İX.

⁵⁷³ Altmışdört ve Işık, "Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında Ders Süreci Nasıl Değerlendirilmelidir?" s. 23.

⁵⁷⁴ Tu'ayme ve en-Nāka, *age, age*, s. 54.

⁵⁷⁵ Uçkun ve Onat, *agm*, s. 149.

⁵⁷⁶ Coşkun, *agt*, s. 249.

⁵⁷⁷ Tu'ayme ve en-Nāka., *age*, s. 64.

⁵⁷⁸ Jocelyn Howard. Jae Major, "Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials", *Ninth Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 2004, p. 106.

Arapça eğitimi ile alakalı yazılan kitapların kimi yalnızca o dili konuşanlar, kimi Arapça konuşmayanlar kimisi de her iki unsurun iş birliği sonucu tasarlanır. Arap olmayan unsurların nazarından bakıldığında, Arapçayı yabancı bir dil olarak öğrenerek ciddi tecrübelere sahip olduklarını gösterir. Bu minvalde tüm birikim ve kazanımlarını materyal tasarımına yansıtabilirler. Öte yandan Arap dili ile girilen tepkimelerde, taşıdıkları anadil mantığını Arapçaya yansıtmaktan kendilerini alıkoyamamaları, Arapçayı kendi anadil kalıp ve yapısına sokma (uydurma) çabaları da dezavantajlı yönleridir.⁵⁷⁹ Sonuç olarak anadil mantığını en iyi bilen kişiler (Anadili Arapça olanlar) ile ikinci dil kapsamında, kişisel çabaları sonucu Arapçayı öğrenen eğitimcilerin iş birliği sonucu, orijinal ve faydalı içerikte materyaller meydana getirilmesi en doğru yöntem olacaktır.

3.3.2. Görsel Araç-Gereçlerden Yararlanma

Araştırmalar materyal tasarımında görsel araç-gereçlerin bazı açılardan (dikkat yoğunluğunu artırarak güdülenmeyi kolaylaştırmak gibi) eğitim-öğretim sürecine ciddi katkılar sağladığını ortaya koymuştur.⁵⁸⁰ Eğitim, materyal içinde sunulan bilgiler ışığında sürdürülmekte ve böylece sistematik izlenceler oluşmaktadır. Bununla beraber söz konusu bilgilerin sunum şekilleri de izlencelerin içerikleri gibi gerekli özeni hak etmektedir. Anlatılan konuları sistematik olarak özetleyeceğimiz, bilgiyi pratikleştiren içerik ağ ve haritaları bunlardan birisidir.⁵⁸¹ Tablolar, resimler, haritalar, grafikler, sembol ve şekillerden gerektiği yerde doğru şekilde faydalanmak, eğitim ve öğretimin olduğundan daha kolay ve faydalı olmasını sağlayacaktır.⁵⁸² Ciddi kolaylık ve pratikliği kendinde barındıran bu konu⁵⁸³ daha çok, dil seviyesinin düşük olduğu kitle yapısına hitap etmektedir. En basit şekli ile, dil seviyesi başlangıç noktasında olanlara hitaben oluşturulan metinlerde kullanılan sözcükler, çeşitli görseller yardımı ile sunularak, sözcük öğrenmede alınan verim artırılabilir.⁵⁸⁴ Bu sayede anlatılanları görsel olarak

⁵⁷⁹ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 71-72.

⁵⁸⁰ Taha-Thomure, *agm*, p. 189; Tanın, *agt*, s. 61.

⁵⁸¹ Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1 Cognitive Domain*, Longmans, USA 1956, p. 3; Sönmez, *age*, s. 69.

⁵⁸² Sönmez, *age*, s. 67.

⁵⁸³ Ertürk, *agt*, s. 37-38.

⁵⁸⁴ Aydın, “Arapçayı Nasıl Öğretelim?”, s. 53-59; Elif, Çırpıcı Çiğdemi, “Yabancı Bir Dil Olarak Arapça Nasıl Öğretilir”, *Haziran 2015 Arapça ve Mesleki Arapça Mesleki Çalışma Tebliği*, s. 22-24; Nesibe Duman. İlknur Çifci Tekinarslan, “Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Özel Eğitim Dergisi*, C. 8, S. 1, s. 38; Helvacı, *agt*, s. 22.

çekici kılacağımız gibi hedef kitlenin, işlenen dil dersi yoğunluğu altında psikolojik olarak ezilmelerini de engelleyebiliriz. Zira pek çok bilinmez ile karşılaşarak zorluklar karşısında ümitsizliğe düşmeleri, eğitimlerinin sekteye uğramasına sebep olabilir. Bu yüzden bilinmezlerin dikkat bozukluğu ihtimalini minimize etmeli, metnin ifade ettiği anlamlara yoğunlaşmalı ve bütüncül kapsamı kavranmalıdır.⁵⁸⁵

3.3.3. Ana Metnin Kelime Listesi ve Çevirisinin Bulunması

Kelime listesi ve metin çevirilerinin materyallerde bulunmaması, dil seviyelerine göre çok büyük sıkıntılara sebebiyet veren, özellikle başlangıç düzeyinde yer alanların zorluğunu çektiği, bunun yanında etkileri genele de yayabileceğimiz bir durumdur. Yabancı dilde metin okuyucuları, karşılaştıkları her sözcüğün anlamını bilemeyebilir. Bilinmezlerle karşılaşıldığında çeşitli stratejilere başvurup tahmin etme mekanizması devreye girmelidir. Tahmin etmede bazen zorlanarak yaşanacak zaman kayıpları oldukça muhtemeldir.⁵⁸⁶ Öte yandan sözcük bilgisi az olan kişilerin karşısında bulanacak yığınla bilinmez, onların ümitsizlik ve çaresizlik duygusuna kapılmasını bir kat daha artırır. Bu tür olumsuzluklardan kurtulmak için danışabileceğimiz bir mercii (eğitimci) her zaman bulamayabiliriz. O yüzden hedef kitlenin özgürleşmesine katkı sağlayacak tüm adımlar, eğitimin olmazsa olmaz noktalarındandır.

Örgün eğitim uygulamalarında bilinmeyen kelimeler öğrenci tarafından genellikle ders esnasında kayıt altına alınmak istenir. Ancak öğretmenler öncelikle kendilerinin dinlenmesini, kayıt işleminin ise sonraya (ders sonrası) bırakılmasını isterler. Zira onlara göre bunun tersinde bir strateji, kısıtlı olan ders zamanının (plansız sözcük dağarcığı öğretimi)⁵⁸⁷ büyük kısmının bu işe ayrılması anlamına gelecektir. Zamanın önemi yaygın eğitim için de oldukça önemli iken hayatın büyük kısmını herhangi bir kimsenin yardımı olmadan sürdüren insanoğlunun pratik çözümler yakalaması materyallerin de pratik olma gerekliliğini bir derece daha artırır.

Ülkemizde Arapça eğitiminde genellikle kelime kelime tercüme mantığı benimsendiğinden dil öğrenenler, materyalin genel manasını kavramaktan ziyade cümleler içerisindeki bilinmedik kelimelere takılmaktadır.⁵⁸⁸ Bu şekilde kendini dil

⁵⁸⁵ Helvacı, *agt*, s. 15; Yıldız, *agt*, s. 26-27.

⁵⁸⁶ Tanın, *agt*, s. 71.

⁵⁸⁷ Wei-Wei, Shen, “Current Trends of Vocabulary Teaching and Learning Strategies for EFL Settings”, *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, Issue. 7, p. 190.

⁵⁸⁸ Bostancı, *agm*, s. 96-97.

öğrenmeye tam olarak alıştıramayan kimseler her bir kelimedede duraksamalar yaşayarak çalışmalarında devamlılık sağlayamaz. Bu sebeple pratik yapıda bilinmeyen kelime listelerine ihtiyaç vardır. Her metin ardından *yeni kelime listelerinin* bulunma gerekliliği mevcuttur. Kullanımı yaygın olmayıp öğrenilmesinin zor olduğu düşünülen sözcükler, geçtikleri her metnin kelime listesinde tekrarlanabilir. Diğer bir ifade ile, anlamı verilen bilinmezlerde niceliksel yönden kısıtlamaya gidilmeksizin geçtikleri her metinde tekrarlarından kaçınılmamalıdır.⁵⁸⁹ Bu sayede her metin akabinde münferit sözcük listelerine sahip olabiliriz. Ayrıca kelimelerin tamamını tek çatı altında materyalimizin en son bölümüne koyarak küçük ve kullanışlı diğer sözlük gayet yerinde bir kurgulama olacaktır.

Metin çevirileri ise okuyucunun emin olmayarak anlamından şüphe duyduğu yerlerde özgüven inşası sağlamasına ciddi katkılar sağlayabilir. Bunu yaparken elbette dikkat edilmesi gerekli bazı noktalar olacaktır. Bunlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

❖ Bazı yabancı dil kitaplarında metin ve tercümeleri yan yana görebilmekteyiz. Yabancı dil eğitime yönelik, bu yapıda hazırlanacak bir materyal pratikliği yönünden büyük avantaj sağlasa da okuyucunun metinde yaşayacağı en ufak zorlukta sığınabileceği bir limana dönüşebilir. Bu riski göz önüne alarak böyle bir uygulamanın daha ziyade başlangıç seviyesine hitaben hazırlanan materyal konseptinde uygunluğu aşikardır. O yüzden metin tercümelerinin başlangıç seviyesindeki metinlerde (sayfa ikiye bölünerek üst kısma ana metin tercümesi ise) sayfanın alt kısmı, orta seviye metinlerde münferit sözcük listeleri ardında, ileri seviyede metin çevirilerinde ise materyal en son bölümündeki sözlük öncesinde, numaralı şekilde konuşlandırılması en uygun dizayn olacaktır.

❖ Ana metin beraberinde yer alacak bu unsurlar faydalı olmaları yanında sunulması açısından dikkatli olmayı gerektirmektedir. Asıl hedef ana metin olduğundan, ana metne yönelen dikkatin diğer unsurlarca engellenmemesi gerekmektedir. Bu sebeple ana metin

⁵⁸⁹ Bilinmesi muhtemel olmayan sözcükler, materyalde (tekrarlarıyla beraber) kaç defa geçiyor ise geçsin %60'lık kısmının manasının (tasarımcılarca veya okuyan hedef kitlece) verilmesi gayet yerinde olacaktır. Buna göre bir materyalde 10 defa geçen bilinmez ilk geçtiği 6 yerdeki anlamları verilecekken en son okumalarda dört defa karşılaşılan sözcüğün anlamı verilmeyecektir. Kelime listesindeki bilinmeyenler listesi, elbette bazı kişiler için yeterli olmayabilir. Bu durumda okuyucudan okuyucuya farklılık arz eden bilinmeyenler ana metnin bulunduğu sayfa kenar boşluklarına not alınacaktır. Yapılan tüm bu işlemler birer teferruat gibi görülse de okunan metnin sonrasında yapılacak tekrarlarda ciddi katkılara ulaşılabilecektir. Ayrıca göz mesafesinin ana metin ve sözcük anlamları arasında belli derece uzaklık sağlaması metinlerin amacından sapmadan, okuma eylemini en ideal ortamda gerçekleştirme fırsatını sunacaktır.

yazı karakteri diğer yardımcı unsurlardan (çeviri, kelime listeleri, alınan notlar) daha büyük ebatta olmalıdır. Aynı şekilde ana metin dışında bulunan (sayfa kenarına alınan notlar, metin ardındaki sözcük listeleri, metin tercümelerinin tamamı) unsurlar ana metin boyutundan her zaman daha küçük boyutta olmalıdır.

3.3.4. Flaş Kartlar ve Teknolojik İmkanlardan Yararlanma

Son zamanlarda Arap dili eğitimi ile ilgili materyal niceliğinde ciddi bir artış yaşanmıştır. Bunlardan bir tanesi de pratik kullanımlı flaş kelime kartlarıdır. Kullanım itibari ile dil becerilerini kazanmada yardımına başvurulacak etkili araçlardan birisi olup, özellikle okuma isteği uyandırma noktasında ciddi katkılar sağlar.⁵⁹⁰ Kelimelerin bağlamından koparılması pek sağlıklı olmamakla beraber sözcük çekirdeği (Common Core)⁵⁹¹ olarak tabir edilen temel kelime bilgisinin bu yolla kazanılması hemen herkesin yapması gereken bir stratejidir. Zira yabancı dil öğrenmeye başladığımızda yapacağımız ilk eylem, hedef dilin temel kelime haznesini öğrenme girişiminde bulunmak olacaktır. Dil öğrenmenin ilk evrelerindeki olası metin okumalarında yeteri kadar sözcük bilgisine sahip olmayanlar, okuduğunu anlamada ciddi zorluklar yaşayıp, kapıldıkları umutsuzluk duygusu sonucu eğitimlerini yarıda bırakabilmektedirler. Zira metinler yapay olmadığı müddetçe hayatın birer parçası ve hatta hayatın kendi izlenimidir. Yeni bir dil ile adım attığımız yeni hayatın bilinmezlerinde kaybolmamak neredeyse imkansızdır. Bu tür olumsuz etkileri en aza indirmek için ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulacak temel kelime listelerinin hazırlanması ile önleyebiliriz. Örneğin, hedef kitlenin akademik amaçlı ihtiyaçlarından ötürü dil öğrenme önceliği söz konusu ise (genel dil eğitiminin gerekleri yapıldıktan sonra) ilgili akademik alana uyumlu kategorize edilmiş kelimelerin sunumu gerekecektir.⁵⁹²

Dil eğitim kitapları, sözcük listesi sunma noktasında kalıplaşmış belli liste yapılarını bizlere sunar. Bunlar aşağıda sıraladığımız şekildedir,⁵⁹³

- ❖ Eğitimi alınan kelimelerin listesi (Vocabulary List)
- ❖ Eğitimi alınan sözcüklerin tercümeleleri ile birlikte oluşturulan liste (Glossary)

⁵⁹⁰ Candemir Doğan, *agt*, s. 153.

⁵⁹¹ Bir sonraki konu başlığında bu meseleye değineceğiz.

⁵⁹² Allen, *age*, s. 108.

⁵⁹³ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 107.

❖ Fiiller ve çekimleri; isimler ve tekil-eril-çoğul durumları baz alınarak oluşturulan liste (Lexical)

❖ Fiiller ve farklı kalıptaki çekimlerinin verildiği liste

❖ Sözcüklerin eş ve zıt anlamlarının birlikte verildiği liste

Kullanımda yaşanan bu farklılıkları çoktan seçmeli soru mantığından ziyade eklektik yapıda şöyle oluşturmayı uygun görmekteyiz;⁵⁹⁴

❖ Sözcüklerin Türkçe anlamları

❖ Eş-zıt ve çoğul anlamları

❖ Mazi, muzari ve mastar çekimleri

Geçmişte eğitim faaliyetleri, geleneksel sınıf ortam ve materyalleri ile sınırlı tutulmaktaydı. Zaman mefhumu, *gelişim* ve *değişim* özelliği ile farklı alanlarda birçok kolaylığı beraberinde getirmiştir.⁵⁹⁵ Eğitimin faaliyet alanı ve sistematik takibine olanak sağlayan araçlar (taşınabilir bilgisayarlar, akıllı telefonlar vb.) geleneksel ezberleri bozarak⁵⁹⁶ günümüz dünyasının vazgeçilmez eğitim unsurlarına dönüşmüştür. Bunlardan kimileri kullanım kolaylığı, erişimi ve pratikliği ile (mobil cihazlar) diğerlerine (bilgisayarlar) nazaran bir adım daha öndedir.⁵⁹⁷ Bu açıdan tüm teknolojik imkanlar arasında genç nüfusun hayatında vazgeçilmez popülariteye sahip⁵⁹⁸ cep telefonları, üzerinde konuşulmayı fazlası ile hak etmektedir.

Geleneksel ve vazgeçilmez materyallerden kelime kartlarının özellikle sözcük öğrenme hususunda sunduğu faydalara karşılık, günümüz eğitim dünyasında söz sahibi

⁵⁹⁴ Bkz. Nur Yıldız, *Arapça Sözcük Öğretiminde Yapılan Uygulamalar: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği*: (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009, s. 14-21.

⁵⁹⁵ Bkz. Howard and Major, *agm*, p. 104; Marc Prensky, “What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!”, *Harnessing the Potential of ICT for Education: A Multistakeholder Approach*, Edit. Bonnie Bracey, Terry Culver, United Nations ICT Task Force, New York 2005, s. 271-279.

⁵⁹⁶ Javad Gholami. Ghader Azarmi, “An Introduction to Mobile Assisted Language Learning”, *International Journal of Management in Education*, Vol. 2, Issue. 8, p. 2; Muhammed Seyfulislām, Ta’lîmu'l-Luğati'l-Arabiyye Beyne'r-Ru'ye'l-Fenniyye ve'n-Nazariyyâti'l-'Ilmiyye”, *Âfâku's-Sekâfe ve't-Turas*, 2013, s. 30.

⁵⁹⁷ Mohamed Sarrab vd. “Mobile Learning (M-Learning) and Educational Environments”, *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPSS)*, 2012, Vol. 3, Issue. 4, p. 31-35; Glenn, Stockwell, “Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-Based Vocabulary Tutor”, *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 20, Issue. 4, p. 365; Hnin Pwint, “Learning on the Move: The Use of Mobile Technologies for Language Skill Development”, *Executive Journal*, p. 99.

⁵⁹⁸ Murat, Saran vd., “Use of Mobile Phones in Language Learning: Developing Effective Instructional Materials”, *Fifth IEEE International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education – WMUTE*, 2008, p. 43.

olabilecek bir diğere modern materyal ise cep telefonudur.⁵⁹⁹ Geçmişte yaygın olan (yanlış) kanıya göre teknoloji ve eğitim kavramları, birbirine zıt kutuplu olguları çağrıştıran, yan yana zikredildikleri ortamlarda genetiği var olma-yok etmek üzerine kurulu unsurlardı. Realitede genç nesil ve iletişim araçlarının ayrılamaz ilişkisi, yetişkinlerin hoşlarına gitse de gitmese de örgün eğitim mecralarında dahi süregelmiştir. Bu önlenemez gerçek karşısında yapılacak eylem, çözüm mahiyetinde olacağından, yok etmeden ziyade var kılma mantığıyla hareket etmektir. Hayatın hiçbir anında elden düşürülmeyen bu cihazları, birer dil öğrenme aracı haline getirmeyi başarmalıyız.⁶⁰⁰ Telefonlar, sahip oldukları hareket kabiliyeti ile günlük hayat koşturmacasındaki boşlukları (şehir içi-şehirlerarası ulaşım gibi her türlü seyahat dahilinde) değerlendirmek için adeta bulunmaz bir fırsattır.⁶⁰¹ Bunlar, hedef kitle ile her zaman etkileşim sağlayıp dil öğrenmeye karşı yıpranmış ilgi, heyecan ve güdülemelerini daima tazeleme potansiyelini kendisinde bulundurur.⁶⁰² Bu açıdan, günümüzün tanıdığı olduğu tüm fırsatlar layıktı ile değerlendirilmelidir. Unutulmamalıdır ki, görünürde kusurlu gibi görünen unsurların iyi bir tasarım ve sunum ile faydalı hale dönüşmeleri eğitimcilerin elindedir.⁶⁰³

3.3.5. Ortak Çekirdek Hipotezi (Common Core) Dikkate Alınarak Metin İçeriklerinin Belirlenmesi

Thomas ve Meriel Bloor'un işaret ettiği üzere yer yüzündeki tüm diller için söz konusu olabilecek bir özellik saydığımızda, akla ilk gelen şey, kalıplaşmış bazı kelime ve cümle yapılarının varlığı olacaktır. Dilbilimsel açıdan kelime (örneğin, en çok kullanılan bin kelime, tüm sözcük belirteçlerinin %90'ı, çoğul biçimlilik) ve gramer (sözdizimi, fiil çekimleri) unsurlarının kemikleşmiş tipik yapıları toplamında bir dil meydana gelir. Bu ortak olgular gözetilerek oluşturulacak temel dil eğitimi, adeta bir binanın alt yapısını oluşturacaktır. Bu aşamada yaşanacak zorluklar eğitimin alt yapısında ciddi problemlere

⁵⁹⁹ Emrah Baki Başoğlu, *Cep Telefonu ve Sözcük Kartı Kullanan Öğrencilerin İngilizce Sözcük Öğrenme Düzeylerinin Karşılaştırması*, (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak 2010, s. 50.

⁶⁰⁰ Laura Naismith vd., *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*, University of Birmingham 2004, s. 36; Prensky, *agbö*, p. 277-279; Seyfulislâm, *agm*, s. 21.

⁶⁰¹ Kukulka-Hulme, Agnes and Shield, Lesley, "An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction", *European Association for Computer Assisted Language Learning*, Vol. 20, Issue. 3, p. 271; Agnes Kukulka-Hulme, "Will mobile learning change language learning?", *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 2009, Vol. 21, Issue. 2, p. 157-158; Saran vd, *agm*, p. 39.

⁶⁰² Dohmen, *age*, s. 24.

⁶⁰³ Tu'ayme ve en-Nâka, *age*, s. 54.

yol açabilecektir. Yaşanacak ihmaller *dilin temelini inşa ederken çamura dayanıp tırmanmaya her çalışıldığında yaşanacak batma tehlikesini göz ardı etmeye* benzer. Sağlam bir temel olmadıktan sonra istenen noktaya ulaşma adına atılan adımların hiçbir anlamı olamayacaktır.⁶⁰⁴

Aynı şekilde John Flowerdew ve Matthew Peacock, herhangi bir dilbilimsel yazıta baktığımızda onda baskın olan, ortak paydayı paylaşan gramer ve sözcük çekirdeği/yapısından bahseder. Bu sebeple analiz edilen metnin türü ne olursa olsun, ortak dilsel yapı ve kelime haznesine ulaşmamız mümkündür. O yüzden dil öğrenmeye başlayan hedef kitle, herhangi özel amaçlı eğitime başlamadan önce, dilin ortak çekirdeğini ifade eden temel dil öğeleri üzerine hakimiyet kurmalıdır.⁶⁰⁵ Böylece zeka yatkınlıkları ne yönde seyrettiği fark edilerek ihtiyaçları doğrultusunda en uygun dil eğitimine de devam edilebilir.⁶⁰⁶ Yapısı açısından uygulanabilirliği okuma ve düşünme ile bağlantılı eğitim süreçlerinde bu hipotez daha ileri seviyelere götürülmeyle kendi ile yetinilebilir. Bu durumda uygulanan faaliyetler ÖADE olmaktan çıkarak genel kapsamlı yabancı dil eğitimine dönüşecektir.⁶⁰⁷

Söz konusu bu bakış açısı kısaca, dil eğitiminde ihtisaslaşmaya gidilmeden önce hedef dil hakkında yeterli derecede alt yapı sağlanması fikrini yansıtmaktan ibarettir. Yabancı dili öğrenme sebebi özelden ne olursa olsun tüm hedef kitlenin kazanması gereken bu alt yapı, *dilin çekirdeği* tabiri ile kavramlaşmıştır.⁶⁰⁸ ÖADE'ne uyum sağlanması noktasında dilin ortak kelime haznesi, temel gramer yapısı ve metin bilgilerine sahip olunması gerekir.⁶⁰⁹ İlerleyen zamanlarda üzerinde yoğunlaşılan alana göre altyapı olarak nitelendirilen dil çekirdeği farklılaşacaktır.⁶¹⁰ Okuma eğitimine yeni başlayanlar için metin çevirisi uygun bir faaliyet olmayacaktır. Bu yüzden metni oluşturan temel birimleri kavradıktan sonra çeviri faaliyetlerine başlanabilir.⁶¹¹ Esasında en sık kullanılan

⁶⁰⁴ Bloor ve Bloor, *age*, s. 13-18.

⁶⁰⁵ Flowerdew and Peacock, *age*, s. 16-18.

⁶⁰⁶ Hünkar, Korkmaz, "Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi", *Eğitim ve Bilim*, 2001, C. 26, S. 119, s. 72.

⁶⁰⁷ Tony Dudley-Evans, "Five Question for LSP Teacher Training", *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard, Gillian Brown, Multilingual Matters, 1997, p. 60.

⁶⁰⁸ Bloor ve Bloor, *age*, s. 19.

⁶⁰⁹ Master, *agm*, p. 27-28.

⁶¹⁰ T. Saragi vd., "Vocabulary Learning and Reading", *System*, Vol. 6, Issue. 2, p. 72.

⁶¹¹ Semerci, *agt*, s. 15.

kelimelerin⁶¹² -yeni başlayanlar için- öncelikli olarak öğrenilmesi gerektiği fikri uygulamada oldukça yaygındır.⁶¹³ Ancak burada eklemek istediğimiz şey kelime haznesinin dilin genel perspektifi beraberinde ilgilenilen ihtisas alanında da oluşturulması ve bunun yaygın olarak takip edilmesi meselesidir.

Sonuç olarak dil eğitiminde okuyucuların karşılaşacakları çok sayıda sözcük ve gramer bilgisinde yeterli altyapı hakimiyetleri stratejik önem taşır. Farklı eğitim seviyelerine uygun kelime topluluklarının oluşturulması eğitim kalitesini fark edilir şekilde artırır.⁶¹⁴ Bunu yaparken de eğitimciler tarafından ilgili alanda en çok kullanılan çekirdek söz varlığının itinalı ve sistematik bir şekilde seçilerek hedef kitleye sunulması gerekir.⁶¹⁵

3.3.6. Metin Zorluğunun Kademeli Oluşu

Geçmişten günümüze, yabancı dil öğrenme faaliyetlerinde yaşanan köklü problemler yaşanagelmıştır. Çözüm adına eğitimde atılacak adımların geri dönüşü ve karşılaşılan problemlerin çözümleri, içgörüselsel bir durumdan ziyade zamanla kademeli şekilde sürdürülecek faaliyetlerden sonra gerçekleşecektir. Ansızın yaşanacak sıçramalardan ziyade sistemli, küçük ve emin adımlar, bizleri eğitim alanında daha sağlıklı ve olumlu sonuçlara ulaştıracaktır.⁶¹⁶

Öncesinde de ifade ettiğimiz üzere dil öğrenmede öncelik, hedef dilin temeli/çekirdeği olarak adlandırılan yapısının öğrenilmesidir. Metni oluşturan organizasyonun temel yapıları, kelimeleri ve genel kalıpları dilin temel çekirdeği olarak görülmektedir. Bu yüzden hedef kitlenin dili niçin öğrendiğine bakılmaksızın bir ön hazırlık mahiyetinde dilin temeli öğretilenektir. Herkesi kapsayan bu alt yapı eğitimi akabinde belirli alanlarda özel dil kullanımına geçilebilir.⁶¹⁷ Genel çerçeveden

⁶¹² Dil, sosyal bir varlık olması sebebiyle içerisinde bulunduğu zaman ve şartlara göre şekillenip değişim yaşamaktadır. En sık kullanılan sözcük ve sözcük öbekleri de sürekli yenilenerek zamana uyum sağlamaktadır. Bu sebeple dillerin yaşadığı yenilenme hareketlerine uyum sağlamak gerekmektedir. Bkz. Kenan Işık, *Arap Basın Dilinde Sık Kullanılan Fiiller ve Sıklık Dereceleri*, (Yüksek Lisans), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van 2009, s. 39.

⁶¹³ Cook, *age*, s. 46.

⁶¹⁴ eş-Şeryüfî, *agb*, (Erişim Tarihi: 16. 01. 2017)

⁶¹⁵ Bkz. Yasemin Yılmaz, Atagül, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, C. 10, S. 7, s. 1021-1035.

⁶¹⁶ Nuray, Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, 13. Baskı, Ankara 2005, s.132.

⁶¹⁷ Basturkmen, *age*, s. 44.

baktığımızda, verilen dersler toplamı kendi içerisinde bir bütünlüğe sahiptir. Bunun en makul ölçüde, kısımlara ayrılarak hedef kitle seviyesine uygun sunulması gerekmektedir.⁶¹⁸ *Kademeli olma* olgusunu okuma becerisi nazarında düşündüğümüzde, maruz kalınan girdi yoğunluğu, sarf edilen zaman ve elde edilen bilgi niceliği arasında negatif bir korelasyona sebep olabilir. Öte yandan dilsel girdilerin niteliksel olarak derinlemesine ele alınması, zamana yayılarak mümkün olabilir.⁶¹⁹

Dil eğitiminde kademeli olma, *sözcük bilgisi* ve *gramer* açısından değerlendirildiğinde daha sağlıklı bir perspektif sunulabilecektir.

Sözcük Açısından Kademeli Olma:

Metin okumalarında göz, satır boyunca çizgi üzerinde gidip gelmeksizin bir takım sıçrama ve duraksamalar yaşar. Okumayı maddi olarak gerçekleştiren gözün her bakışında satırın ancak belli bir bölümü görülebilir. Kapsama alanına giren sözcük niceliği *görme genişliği* ile ifade edilir. Bu genişlik kişinin okuma niteliğine ve sahip olduğu dil seviyesine göre 6-20 harf arasında değişebilmektedir.⁶²⁰ Sözcüklerin okunma hızı ve gözün görüş alanı, okuma eylemini etkilerken bu sürece etki eden bir diğer temel unsur da *bilinmeyen sözcüklerdir*. Bilinmeyen sözcükler, kapsam açısından dildeki sözcük öğeleri olarak nitelendirilen kelime, deyim ya da bileşik cümleleri ifade eder.⁶²¹

Bu minvalde dilbilimciler hedef kitleye sunulan bir metnin sahip olabileceği (en makul) bilinmeyen ve yeni öğrenileceği düşünülen sözcük ortalamasını belirlemeye çabalamıştır. Genel kabul gören düşünceye göre, hedef dile ait sözcüklerden ilk defa karşılaşılan ya da bilinmeyenlerin sayısal ortalaması, toplam sözcük sayısının 3/1'lik oranını asla geçmemelidir. Bu ortalamayı üst sınır kabul eder isek alt limit sayfa başı birkaç bilinmeyen kelimeye kadar indirilebilir. Zira bilinmeyenleri bağlamdan hareketle bulabilme ihtimalini de göz önünde bulundurmanız gerekecektir.⁶²² Bu iki (alt-üst) limit arasında bilinmeyen kelime yoğunluğunu belirleyecek kıstas, okuyucunun içerisinde bulunduğu dil seviyesidir. Diğer taraftan kimi dilbilimciler okuma esnasında sağlıklı tahmin mekanizmasını işletebilmenin %95 oranında bilindik içeriğin yakalanması ile

⁶¹⁸ Tu' ayme ve en-Nāka, *age*, s. 99-100.

⁶¹⁹ Waring ve Takaki, *agm*, p. 153-155.

⁶²⁰ Sabri Koç, Güneş Müftüoğlu, "Dinleme ve Okuma Öğretimi", *Türkçe Öğretimi*, Der. Seyhun Topbaş, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Açıköğretim Fakültesi Yay., Eskişehir 1998, s. 62.

⁶²¹ Richard R., Day, "Selecting a Passage for the EFL Reading Class", *ELT FORUM*, 1994, Vol. 32, Issue. 1, p. 20.

⁶²² Waring and Takaki, *agm*, p. 153.

gerçekleşeceğini belirtir. Yazıtsal olarak okuma sahası roman vb. türde genel metinlerde kullanılan sözcük sayısı 3000-5000 arası değişir.⁶²³

Otantik/Akademik yapıda bir metni okuyup anlayabilmek için kaç adet sözcüğün bilinmesi gerektiği sorusu dilbilimcilerce tartışılmıştır. Buna göre, bir metin içerisinde bilinen sözcük ögesi ile metnin anlaşılabilirliği arasında sağlıklı bir anlam korelasyonu sağlamak için sözcük dağılımında %95 oranı, sözcük sayısında ise minimum 5000 ortalaması yakalanmalıdır. Kapsam alanı %90 dolaylarına gerilediğinde ise bu sayı 3300 civarına düşebilmektedir. Dünyanın farklı ülkelerinde İngilizce üzerinden akademik literatürü takip edenlerin ihtiyaç duyabilecekleri sözcük dağarcığı hakkında araştırma yapılmıştır. Sonuç raporunda belirtilen kelime dağarcığı her ne kadar 500 ile 3000 aralığında belirtilmişse de Batia Laufer'in de belirttiği gibi "bu şekilde muhatap oldukları bibliyografyayı kötü tercüme etmeleri garipsenecek bir durum olmayacak mıdır?". Öte yandan araştırmadaki hedef kitlenin bildikleri ve bilmeleri gereken kelime sayısı (arasındaki fark) 2000-4000 arasında değişirken toplam kelime dağarcığında 5000 adet sözcük toplanmış, materyalde bilinirlik oranı %95 seviyelerine çıkmıştır.⁶²⁴

Nation ve Meister'e göre ise sadeleştirilmemiş materyallerin okunup anlaşılması için en az 3.600 kelimenin bilinmesi gerekmele beraber okuduğumuz her sayfada bilinmeyen sözcüklerle karşılaşmak oldukça olağandır.⁶²⁵ Yeni dil öğrenenler için temel söz varlığı olarak nitelenecek sözcük sayısı, birçok dilde yaklaşık olarak 2000 civarındadır.⁶²⁶ Michael West de kendince en sık kullanılan sözcüklerin listesini oluştururken rakamsal olarak (genel kullanımda) 2284 ve (akademik kapsamda) 574 sayıları üzerinde durmaktadır.⁶²⁷

Bu tartışmaların dışında durum değerlendirmesi yapacak olursak, bilim-basın organları gibi akademik ve teknik ifadelerin üzerine kurulduğu metinler anlaşılabilirlik katsayısının zorlaştığı yapılardır.⁶²⁸ Zira akademik kapsamlı metinlerde kullanılan

⁶²³ Waring and Nation, *agm*, p. 12.

⁶²⁴ Batia, Laufer, "What percentage of text-lexis is essential for comprehension?", *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, Ed. Christer Lauren and Marianne Nordman, Multilingual Matters, USA 1989, p. 316-320.

⁶²⁵ Saragi vd., *agm*, p. 72.

⁶²⁶ Tanın, *agt*, s. 43.

⁶²⁷ Michael West, *A General Service List of English Words*, Longman, London, 1953.

⁶²⁸ Waring and Nation, *agm*, p. 12.

kavramlar herkesçe anlaşılması mümkün olmayan, alan bilgisi gerektirirken içeriklere sahip iken gazete ve benzeri yayınlarda ise oldukça zengin içerikli bilgiler bulunmaktadır.

Hemen tüm diller öğrenme seviyesi açısından başlangıç (Beginning), orta (Intermediate) ve İleri (Advanced Level) şeklinde sınıflara ve kademelere ayrılmıştır.⁶²⁹ Hedef kitle için en kritik dönem başlangıç aşaması (dil ile yeni etkileşime girildiği) olduğundan, dikkat çekici yapıda ve zorluk seviyelerine ayrılmış hikaye serilerine büyük işler düşmektedir. Öğrencinin okuma kabiliyetine bağlı olarak, bu hikayelerde 50 ile 200 kelime arasında bir sözcük dağarcığı ortalaması yakalanabilir.⁶³⁰ Sonrasında, diğer seriler ile beraber sözcük sayısı ve zorluk derecesi de aşamalı şekilde artırılabilir.

Dil eğitimi uzun bir süreç yapısına sahip olduğundan gelişim ve ilerlemeler de kademeli olmak zorundadır. Bu uzun sürecin başında karşılaşılabilecek olumsuzluklar, dil öğrenme girişimlerini çok daha olumsuz etkileyebilir. Bu durum, dil ve öğrenilmesine karşı cephe alınan bir tavır ile sonuçlanabilecektir. Bu tür olumsuzluklara maruz kalınmaması için, kademeli yapıya sahip bir dil eğitim sisteminde somut başarıların elde edilmesi oldukça hayattır. Zira bir şeyleri başarabildiğini hissiyatını yaşamak, olduğundan daha fazlasına çaba göstermenin teminatıdır. Seviyeleri üzerinde bir zorluğa maruz bırakılmaksızın, olabildiğince basit seviye geçişleri ile materyalin güdüleyici özelliği korunabilir.⁶³¹ Başlangıç seviyesine hitaben basitleştirilmiş, rötuşlara uğramış metinler değil; orijinaliği bozulmamış hikaye, biyografi, yemek tarifi ve TV program rehberi gibi çeşitlilik arz eden basit dil seviyesinde metinler tercih edilmelidir.⁶³² Piyasada bu yapıda hikaye setleri çok fazla olmamakla beraber sayıları gün geçtikçe hızla artmaktadır.⁶³³

Çalışmamızın bu kısmına kadar sözcük öğrenmede bazı sayısal rakamlar ve oranlar üzerinde duruldu. Öte yandan dilbilgisinin bir sınırı olduğu gibi sözcük

⁶²⁹ Tu‘ ayme ve en-Nāka, *age*, s. 114.

⁶³⁰ Şafak Kaman, *Akıcı okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir 2012, s. 24.

⁶³¹ Tu‘ ayme ve en-Nāka, *age*, s. 31-32; Taha-Thomure, *agm*, p. 189.

⁶³² Uçkun ve Onat, *agm*, s. 152; Barın, *agt*, s. 86.

⁶³³ Örneğin: bkz. *Seviye Seviye Hikayeler: Serisi*, Erva Yayıncılık, Adana; Tahsin Deliçay, *Seviye Seviye Arapça Metinler*, 1. Baskı, Cantaş Yayıncılık, Adana 2013; Münevvere Kocaer, *Hikayelerle Arapça Öğreniyorum 1. Aşama 1. Seviye 10 Kitap*, Karma Kitaplar 2014; Sultan Şimşek, *40 Hikaye ile Arapça*, Akdem Yay., 2015; Büşra Gökalep vd., *Mutlu Aile Arapça Hikaye Serisi 2. Kur (4 Kitap Takım)*, Akdem Yay., 2015.

bilgisi/öğrenmenin sınırı olmadığı da ayrıca belirtilmelidir. Bu sebeple aşağıda dilbilgisi olgusuna değinilecektir.

Grammer Açısından:

Daha önce de belirtildiği üzere, Arap grameri denince eğitsel açıdan akla ilk gelen sorun i‘râbtır. Arap dilinin en tipik özelliklerinden birisi olduğu gibi bu dile yabancı olanların gözünde taşıdığı zorluk ile de oldukça bilindik bir unsurdur. Özellikle okuma becerisinde yaşanan İ‘rab sorunu, Arapçayı öğrenenlerin endişelenmelerine, ulaştıkları seviyeden tatminkar olamamalarına ve hatta dil eğitiminden vazgeçmeleri gibi olumsuzluklara sebebiyet verebilmektedir. Tüm bunlar yaşanabilirken sorumlu, genellikle eğitimciler ya da olup bitenlerden habersiz durumdaki i‘râb kurallarının bizzat kendisi gösterilmiştir.⁶³⁴ Öğrencilerce olumsuz eleştirilerin hedefi olan bu durumun yaşanması, temelde sunulma şeklinden kaynaklıdır.

Bu minvalde i‘râba yöneltile eleştirilerin asıl odağında, onu doğru bir yöntemle sunulmayan eğitim içerikleri; yeterli gayret ve devamlılık göstermeyen hedef kitle olması gerekecektir. Rahmi Yaran’ın (2016) tabiri ile i‘râb olgusunun zannedildiği kadar suçlu olmayıp, *kendisine haksızlık edildiği* düşüncesindeyiz.⁶³⁵ Eleştirilerde elbette haklılık payı vardır ancak yapıcı olma ve objektif bakış açımızı asla kaybetmememiz gereklidir. Öncelikle belirtmemiz gerekir ki, materyallerinin harekelenmesi noktasında belli bazı uygulamalar mevcuttur. Bunlar;

- ❖ Kimi zaman metnin hiçbir karakteri harekelenmezken bazılarında ise bu işlem metnin tamamına uygulanır.
- ❖ Bazı uygulamalarda ana metinde harekeleme işlemi yapılmayıp ilgili metnin kelime listesinde yer alan sözcükler harekelenir.
- ❖ Son uygulamada ise – ki en doğru olduğu kanaatindeyiz- okuyucunun seviyesine göre harekeleme işlemi gerçekleştirilir. Başlangıç noktasındaki metinler tamamen harekelenirken orta seviyede harekelerde azalma eğilimi yaşanır. Üst seviyelere gelindiğinde ise harekeleme işlemine bazı zorunluluklar haricinde başvurulmaz.⁶³⁶

⁶³⁴ Yaran, *age*, s. 9.

⁶³⁵ *Age*, s. 9.

⁶³⁶ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 90.

Bir değerlendirmede bulunulursa eğer, başlangıç seviyesinde bulunan okuyucuların hareketlerde zihin karışıklığı yaşamaksızın, yalnızca anlama yönelmesini sağlamak açısından tam harekeleme; orta seviye metinlerde hareke alışkanlığını önleyerek okuyucunun harekesizliğe alışması amacıyla eksik harekeleme ve son olarak istisnai durumlar hari⁶³⁷ metinlerin i‘râbsız-harekesiz olarak öğrenci ile buluşturulması en faydalı sunum olacaktır.

3.3.7. Sözcüklerin Bağlamdan Koparılmaması

Anlamına ulaşmak amacıyla yürüttüğümüz okuma faaliyetlerinde bilinmezlerle karşılaşılması oldukça olağan bir durumdur. Genellikle sözcükler için geçerli olan bu durumlarda takınacağımız tavır ciddi öneme sahiptir. Zira bilinmeyen unsurlarla karşılaşılması hemen her dakika mümkündür ve bilinçli eylemler ile üstesinden gelinmesi gereklidir. Bu amaçla bilinmeyen sözcük gruplarının özellikle orta seviyedeki okuyuculardan itibaren bağlamlarından koparılmaması önemli stratejilerden bir tanesi olacaktır.⁶³⁸ Bağlam içerisinde bulunan bilinmeyenler bilinç altına sızarak yüksek oranda doğal yolla kazanılma imkanına sahiplerdir. Bağlam, başarı ile uygulandığında kayda değer oranda bilgiye ulaşma imkanını bizlere sunmaktadır.⁶³⁹ Yürütölmüş pedagojik bir araştırmada yaş ortalaması yaklaşık 13 olan bir grubun 1000 kadar sözcükten oluşan orta seviyede metin okumalarının, sözcük öğrenme başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Bağlamdan hareketle bilinmeyen kelimelerin doğru tahmin edilme olasılığı %10-15 aralığında tespit edilirken, bu başarının ardında uzun süreli eğitim etkinliklerinin yattığı da ayrıca belirtilmiştir.⁶⁴⁰ Diğer bir araştırma ise Felemenkçe eğitimi üzerine yürütölmüştür. Deneyde örnekleme olarak 907 adet kelimedenden oluşan bir metin öğrencilere sunulmuş ve bilinmeyen kelimeler ile ilk defa karşılaşan hedef kitlenin sözcük bilgisinde kayda değer bir artışın yaşandığı görölmüştür.⁶⁴¹ Bu açıdan denebilir ki, bağlam dairesinden koparılmayan (anlamı bilinmeyen) sözcüklerin buldukları kolektif yapı, anlam tahminine yardımcı olmaya oldukça müsaittir. Ayrıca sonradan

⁶³⁷ “İstisnai durum” kavramı, bağlam sebebiyle cümlenin birden fazla anlamı ifade etmesi durumudur. Sözcüklerin harekesiz oluşu cümlenin çok farklı anlamlara işaret etmesine sebep olabilir. Bu tür durumlarda hareke veya i‘râb işlemlerinde bulunmak gerekecektir.

⁶³⁸ Allen, *age*, s. 47-48.

⁶³⁹ Jahn H. Hulstijn, “Retention of Inferred and Given Word Meaning: Experiments in Incidental Vocabulary Learning”, *Vocabulary and Applied Linguistics*, Ed. Pierre J. L. Arnaud, Henri Bejoint, Palgrave Macmillan UK 1992. p. 114.

⁶⁴⁰ William E. Nagy vd., “Learning Words from Context”, *Reading Research Quarterly*, 1985, Vol. 20, Issue. 2, p. 245-246.

⁶⁴¹ Bkz. Hulstijn, *agm*, p. 115-124.

yapılacak sözcük tekrarlarında bilinen ve bilinmeyen yapıların öğrenilmesi bu sayede desteklenebilir.⁶⁴²

Kelimelerin bağlamdan soyutlanarak kategorize edilmesi yanlış bir uygulamadır.⁶⁴³ Başlangıç seviyesindekiler için dilsel alt yapı inşası bu şekilde mümkün ise de sözcük öbeklerinin bağlamından koparılmadığı alternatif yöntem, hikaye edilmesinde saklıdır. Böylece sözcük öbekleri örgüsel bağlam dahilinde sunularak sahip olduğu avantajlardan faydalanmamız mümkün olabilir.⁶⁴⁴

Bağlam için geçerli bir diğer söz konusu durum ise bulunduğu konuma göre anlam kazanma meselesidir. (Tüm dillerde olduğu gibi) Arapça, içerisinde bulunduğu bağlama göre şekillenen semantik farklılıklara fazlası ile müsait bir dildir. Temmām Ḥassān (ö.2011), bağlam yönlü yaşanacak farklılaşmaların boyutunu iki örnek üzerinden ortaya koyar. İlk örnekte bir isim olan صَاحِبٌ, ikincisinde ise fiil yapısındaki ضَرَبَ'nin bağlama göre uğradıkları değişim anlatılmıştır.⁶⁴⁵

صَاحِبِ İsminin Anlamları	Örnek
Şan, bir sıfata haiz olmak	صَاحِبُ الْجَلَالَةِ-Haşmetli/Yüce
Bir şeyin sahibi olma, aidiyet	صَاحِبُ الْبَيْتِ-Ev sahibi
Arkadaş	صَاحِبِي-Arkadaşım
Yoldaş	صَاحِبُ رَسُولِ اللَّهِ-Allah Resulünün yoldaşı
Faydalanan	صَاحِبُ الْمَصْلَحَةِ-Çıkar sağlayan
Hak eden	صَاحِبُ الْحَقِّ-Hak sahibi
Bölüşen	صَاحِبِ نَصِيبِ الْأَسَدِ-Aslan payı paydaşı

Tablo 3.2.

⁶⁴² Bkz. Nagy vd., *agm*, p. 233-252.

⁶⁴³ Tu'ayme ve en-Nāka, *age*, s. 63.

⁶⁴⁴ Aslı Özlem Tarakçıoğlu, Hatice Kübra Tunçarslan, "The Effect of Short Stories on Teaching Vocabulary to Very Young learners (Aged 3-4-year): A Suggested Common Syllabus", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 10, Issue. 2, p. 67.

⁶⁴⁵ Temmām Ḥassān 'Umer, *el-Luġatu'l-'Arabiyye Ma'nāhē ve Mebnāhē*, 'Ālemu'l-Kutub, 'Ālemu'l-Kutub, 5. Baskı, Yyy., 2006, s. 323-324.

ضرب Fiilinin Anlamları	Örnek
Cezalandırmak	ضرب زيدَ عمروً -Zeyd Amr'a vurdu
Anma	ضرب الله مثلاً -Allah örnek verdi
Kurma-İkame etmek	ضرب له قبةً -Ona kümbet yaptı
Basma	ضرب الغملة -Para bastı
Belirleme	ضرب له موعداً -Ona randevu belirledi (verdi)
(Rızık için) Uzaklara gitmek	ضرب في الأرض -Yürüdü/Yolculuk yaptı
Hesaplama	ضرب خمسةً في ستة -Beş ile altıyı çarptı

Eğitim geleneğimiz, anlamsal düzeyde maalesef tekdüze bir metin okuyuş tarzını benimsemektedir. Zira metin çözümlerinde öğrencilerin zihin dünyası, *tek doğru* anlayışını kabullenmiştir. Özellikle örgün eğitim esnasında düşülen bu hata bazı eğitimcilerin kendi anlamsal çıkarımlarını hedef kitleye koşulsuz kabul ettirmesinden kaynaklanır. Hedef kitlenin anlam arayışını törpüleyerek kendilerine adeta muhtaçmışçasına tavırlar sergilenmekte, onların özgüvenini yansıtan tüm oluşumlara (kendi yorumunu yapması, yanlış yapmaktan çekinmemesi) ket vurulmaktadır. Hedef kitlenin özgüven kazanması yolunda tüm engelleri ortadan kaldırarak kendilerini yönetme fırsatı sunmamız gerekmektedir.

Dilbilgisi açısından ülkemiz standartlarında verilen Arapça eğitimi gayet ayrıntılıdır. Öte yandan teoriyi pratik olarak uygulamada diğer ülkeler arasında başarı durumumuz aşağılardadır.⁶⁴⁶ Bu açıdan dilbilgisi eğitimi beraberinde onun işlevselliğini de en uygun yöntemlerle aktarmamız gerekir. Bunu gerçekleştireceğimiz en önemli çözümlerden birisi bağlam unsurundan nasıl yararlanacağımızı öğretmenken geçmektedir. Örneğin; Ünlü Arap dilbilimcisi Temmam'ın da belirttiği üzere⁶⁴⁷, birbiri ile aynı olan zaman kipleri bağlam dahilinde farklı anlamlara karşılık gelebilecektir.⁶⁴⁸ Ancak bağlamın bizlere tanıdığı bu tür özgürleşme girişimlerini reddettiğimizde

⁶⁴⁶ Ekrem Kalkan, *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kapsamında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2017.

⁶⁴⁷ Arapça zaman bakımından üç temel yapıya sahiptir. Bunlar mazi, muzari ve emirdir. İfade ettiği mana açısından sınırlılığı geçmiş, şimdiki, geniş ve gelecek zamanı yansıtır. Kalıpların bu şekilde ortaya koyduğu zamana *ez-zemenü 's-sarfi* denir. Öte yandan üç temel yapının Türkçeye nazaran daha fazla kipi karşılıyor olması bağlama yapılan vurguyu daha da güçlendirmektedir. Fiillerin taşımış oldukları zamanların bağlam süzgecine tabi olarak ortaya çıkması ise *ez-zemanü 's-nahvi* olarak kabul edilir. Ayrıntılı bilgi için bkz. el-Muṭallibî, *age*, s. 24-166.

⁶⁴⁸ Umer, *age*, s. 240-243.

doğruluğu yegane olan bir anlam arayışı ile başkalarının yardımını bekleriz.⁶⁴⁹

Bir diğer işaret edeceğimiz husus bağlamdan koparılan bilinmezlere gereğinden fazla yoğunlaşılmasıdır. Kolektif yapılı ve okuma becerisinin asıl hedefi olan metinler, odak nokta olamama problemi ile karşı karşıya olabilir.⁶⁵⁰ Bir bütün olan metni anlamak için temel unsurlar olan sözcük ve cümlelerin anlaşılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Ancak sürekli bu tür tali unsurlara yoğunlaşarak ana hedef olan metinler göz ardı edilirse, ciddi anlamsal problemler yaşanabilir. O yüzden bağlamın gücüne daha çok güvenildiği bir eğitim sistemi ve bu sistemi benimseyen kitleler, başarının birer göstergesi olacaktır.

3.3.8. Materyalin Fiziksel Görünümü ve Kullanım Kolaylığı

Araştırmamızda materyal içeriklerine yoğunlaşmamıza rağmen bilginin hedef kitleye sunumu noktasında yapılması gerekenlerin de ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamak gerekir. Oldukça basit bir konu olarak görünen basılı materyal hamurları, eğitim için uygunluğu (örneğin, bazı hamurlar üzerine yazı yazmak dahi oldukça zorken kimi hamurlar ise oldukça dayanıksız malzemeden üretilmektedir) kullanıcıları olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir.⁶⁵¹ Birçok kitap yazarına göre kitabın muhtevası, basım aşamasından çok daha önemlidir. Tasarım ve dizayn olguları ile ilişkili olan basım faaliyeti, özellikleri açısından baskı, hacmi, hamur kalitesi gibi konularla eğitimin arka planını oluşturur.⁶⁵² Dil eğitimine hitaben tasarlanan materyallerden ciddi bölümünün albenisini olmayıp, çekicilikten yoksun uygulamalar ile hazırlandıklarını belirtmemiz gerekir.⁶⁵³

Kimi dilbilimciler ise materyalin sahip olduğu muhtevanın sunumunda ciddi emekler sarf eder. Öyle ki, bu kimseler materyalin muhtevası mükemmel olsa bile daha iyi tasarlanmış kitapları tercih edeceklerini belirtirler.⁶⁵⁴ Her ne kadar bir yemeği yemek

⁶⁴⁹ Örneğin, Arapça hikayelerde genellikle mazi zaman kipi -di li geçmiş zaman- kullanılır. O yüzden hikayeleri anlamlandırma faaliyetleri sürekli geçmiş zaman üzerine inşa edilir. Öte yandan hikayeler baştan sona bir bütün olarak okuduğunda anlam düşüklüğünün boyutları rahatça fark edilebilir.

⁶⁵⁰ Abdullah, Er, “Yabancı Dil Öğretiminde Okuma”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 12, s. 215.

⁶⁵¹ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 87.

⁶⁵² Umer, *age*, s. 240-243.

⁶⁵³ Bkz. Mes‘ūd Babayev, *Azerbaycan’da Okutulan Arapça Ders Kitaplarının Dört Temel Dil Becerisi Açısından Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2001, s. 32. s. 29-39.

⁶⁵⁴ Howard and Major, *agm*, p. 103.

yapan şey, lezzetinde/yapımında saklı ise de onun sunum şekli ayrıca anlamlıdır. Okuyucuların materyale olan yaklaşımları ancak bu şekilde teminat altına alınabilir.⁶⁵⁵

Materyallerin gerek içeriği gerek sunuş şekli ile ayrı öneme sahip olduğu⁶⁵⁶, bu iki özellikten birinin diğerine tercih edilemeyeceği düşüncesindeyiz. En basitinden araştırmalarda önemsiz bir ayrıntı gibi görünen renklerin eğitimde farklı özellikler barındırdığı kanıtlanmıştır. Kitap tasarlamada bazı renkler alelade kullanılsa da her bir renk insan üzerinde farklı etkiler uyandıracaktır.⁶⁵⁷ Öğrenme sürecini en verimli seviyede tutmak hedef kitlenin *dikkat* derecesini en üst seviyelere çıkarmakla mümkünken, kullanılan renklerin bu amaca hizmet etmesi gerekecektir.⁶⁵⁸

Tu‘ayme, basılı materyallerin okunabilir sıfatına sahip olduğundan ve bunun için bazı özellikleri kendinde bulundurması gerektiğinden söz eder. Bunlar şu şekildedir:⁶⁵⁹

- 1- Başlangıç seviyesine hitap eden materyallerde hacimsel boyutların elden geldiğince büyük, okunaklı ve anlaşılır olması
- 2- Nesih hattının yazı çeşidi olarak kullanılması
- 3- Satırlar arasındaki boşlukların yeterli miktarda olması
- 4- Satır uzunluğunun hedef kitlenin biyolojik yaş ve dil seviyelerine uygunluğu
- 5- Materyal sayfalarının ışığı aşırı seviyede yansıtmaması (ışığı parıldatarak yansıtmaması)

Sonuç olarak öğrenciye sunulan materyalin biçimsel durumuna dikkat gösterilmesi eğitimcilerden çok öğrencilerin kendisi ile vakit geçireceğinden, hassas davranılmayı ayrıca gerektirir. Bu yüzden kitap hazırlanmasında grafiker, psikolog, bilim danışmanı gibi çok boyutlu branşlarda, alanın gerçek⁶⁶⁰ uzmanlarından yardım almak en sağlıklı tasarıma imkan sağlayacaktır.⁶⁶¹

⁶⁵⁵ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 82.

⁶⁵⁶ Bkz. Babayev, *agt*, s. 29-39.

⁶⁵⁷ Münire Gevrekçi, “Biçim ve Tasarım”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ed. Ayşegül Ataman, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, s. 15; Tay, *agt*, s. 214.

⁶⁵⁸ Tay, *agt*, s. 214.

⁶⁵⁹ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 53.

⁶⁶⁰ “Gerçek Uzman” ifadesi, yukarıda saydığımız alanlarda uzman olup, yabancı bir dil öğrenme tecrübesine sahip kimseleri kapsamaktadır. Materyal tasarımı noktasında ise tasarım, dil öğrenme ve öğretme konuları üzerinde uzman kimselerin iş birliği içerisinde çalışması gerekecektir.

⁶⁶¹ Gevrekçi, *age*, s. 14.

3.3.9. Uygun Metnin Seçimi

Ṭu‘ayme ve en-Nāka’nın ifadesiyle *uygunluk* (المُناسَبَة) kavramı, hedef kitlenin dil öğrenme amacı, materyalin yazılış maksadı ve temel dil becerilerin kullanılması arasında bulunması gerekli bir uyumdur.⁶⁶² Richard Day, bu tanımın dışında çok daha sistematik bir tanımlamayı, *içerisinde bazı ölçütleri barındıran kozmos bileşenler bütünü* şeklinde yapar. Bu bileşenlerden konumuz ile ilişkili olduğunu düşündüklerimizi aktaracak olursak eğer bunlar aşağıdaki şekildedir.⁶⁶³

- ⇒ İlgi
- ⇒ Okunabilirlik (sözcük bilgisi, arka plan bilgisi, sözdizimsel uygunluğu, organizasyon, söylem olgusu, uzunluk)
- ⇒ Konu (tezin başka yerlerinde üzerinde durulmuştur)
- ⇒ Kültürel uygunluk
- ⇒ Görsel uygunluk (Düzen, yazım boyutu ve yazı tipi)

a.İlgi: Dil eğitiminde gözden en çok kaçırılan unsurların başında gelmektedir. Nuttall’e (ö. 1984) göre bir metnin hedef kitleyi ilgilendirmesi, onun dilsel seviyesi ya da ondan yararlanabilmekten önce gelir.⁶⁶⁴ Özellikle genç beyinler için sıkıntı oluşturacak monotonluk/hedef kitleye hitap edememe problemi, bizatihi tüm yaştan ve seviyeden insanları ilgilendiren bir sorundur.⁶⁶⁵ İlgi unsuru, başta yaygın eğitim olmak üzere eğitimde devamlılığı sağlamanın temel yapı taşlarından birisidir. Özellikle bireysel okumalarda materyal ile baş başa kalan hedef kitlenin ihtiyaç duyduğu motivasyon ve güdülenme duyguları, ciddi anlamda desteklenmiş olur.⁶⁶⁶ Esasında motivasyon dediğimiz olgu istikrar kavramı ile eş değerliğe sahipken, her başarıda olduğu gibi okuma becerisinin de anahtarı konumundadır.⁶⁶⁷ Krashen da bu konuya dikkat çekerken, geleceğe işaret ederek yapılacak araştırmalarla hedef kitlenin hayal kırıklığı düzeylerinin incelenmesi ve ilgilerini çeken otantik materyallerin oluşturulması temennisinde bulunur.⁶⁶⁸

⁶⁶² Ṭu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 54.

⁶⁶³ Day, *agm*, p. 20.

⁶⁶⁴ Aktaran: Day, *agm*, p. 20.

⁶⁶⁵ Taha-Thomure, *agm*, p. 189.

⁶⁶⁶ Day, *agm*, p. 20.

⁶⁶⁷ Anderson vd, *age*, s. 14.

⁶⁶⁸ Young, *agr*, s. 28.

b.Okunabilirlik: Okuma metinlerindeki arka plan ve sözcük bilgisinin hedef kitleye uygun dizayn ediliş kastedilir. Özeld okunabilirlik, sözdizimsel uyum, fikirlerin mantıksal/retorik sıralanışı, sözcüklerin söylemsel kurgusu ve metnin uzunluğu gibi konulardan oluşmaktadır.⁶⁶⁹ Tu‘ayme ve en-Nāka’ya göre de okunabilirlik olgusu, oluşum olarak bünyesinde birçok bileşen ve özelliği barındırmaktadır. Onlara göre, sözcük ve bağlaçların çeşitliliği, cümle ve paragrafların uzunluk ve dizaynı, fikirsel çeşitlilik, açıklayıcı resim ve şekiller, konuların ele alınış ve işleniş şekli, aktarım, diyalog ve anlatım tarzı kapsamdadır.⁶⁷⁰ Okunabilirliğin temel unsurlarını aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

b.1.Sözcük Bilgisi: Sözcük bilgisi ve arka plan bilgisi, okunabilirliği etkileyen en önemli unsurlardandır. Bilinmeyen kelime arttıkça okumanın ve anlamının da zorluğu artacaktır. Okuyucu seviyesine uygun metin seçiminde tartışmaların bir yönü, kelime haznesinin zorluk derecesinin neye göre belirleneceği ve bilinmeyen kelimelerin sayısal oranı meseleleri olmuştur.⁶⁷¹ Hedef kitlenin yaşı ve dil seviyesi, materyalde bulunan sözcüklerin sayısını, çeşitliliğini, kolaylığını ve uzunluğunu belirleyecek temel etkenlerdir.⁶⁷²

b.2.Arkalan (Arka Plan) Bilgisi: Okuma eylemi öncesi anlatılan konu hakkında ön bilgi sahibi olmak, okuma-anlama sürecini hiç şüphesiz kolaylaştıracaktır.⁶⁷³ Özellikle orta ve ileri düzey okuyucular için, öğrenilen dilin ait olduğu kültür hakkında belli derecede bilgi birikimi şarttır. Dan Dogles’in ifade ettiği üzere amaçlı olarak öğrenilip kullanılan dil, özel amaçlı arkaalan bilgisini de gerektirir.⁶⁷⁴ Klasik kaynakların olmazsa olmazı olan bu durumu örnek vererek şu şekilde açıklayabiliriz. İmam Şafi (820) nin, alanında günümüze ulaşan en eski İslam Hukuk Usulü eseri er-Risâle, bugünden yaklaşık 1200 yıl önce kaleme alınmıştır. Eserin içeriği grup insan topluluğunun sorularına verilen cevapları içermektedir. Öte yandan gerek soruları soranların kim ya da kimler olduğu gerekse İmam Şafinin verdiği cevaplarda bir mukayese içerisine (gerek soru soranlar ve

⁶⁶⁹ Day, *agm*, p. 20.

⁶⁷⁰ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 53-54.

⁶⁷¹ Bu konuya önceki bölümlerde değinilmiştir.

⁶⁷² Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 29.

⁶⁷³ Zehra Çakıcı, *Almanya ve Türkiye’deki Anaokullarında Verilen Anadili Eğitiminde Kullanılan Oyunların Çocukların Temel Dil Becerilerine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2016, s. 40.

⁶⁷⁴ Dan Douglas, *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge Universty Press, Yyy., 2000, s. 20.

gereke mukayese içerisinde bulunanlar Hanefi mezhebi mensuplarıdır) girmesinin⁶⁷⁵ nedeni bilinmeden kitap tam olarak anlaşılacaktır. O yüzden her eserin belli bir dönem ve sosyal çevrede olup bunlardan etkilendiği, tam olarak anlaşılmasının tüm bu sosyal arka plan bilgisiyle gerçekleşeceği unutulmamalıdır.

b.3.Sözdizimsel Uygunluk: Metnin herhangi bir pasajında mevcut olan sözdizimsel yapıların okunabilirliği konusudur. Yabancı dilde güçlü ve zayıf yönlerimizin en iyi şekilde tespiti için tarama yoluyla okuma parçasında ilk defa karşılaşılan, anlaşılması zor ya da okunduğu ilk anda anlaşılmayan sözdizimsel yapılar uygun şekilde⁶⁷⁶ işaretlenmelidir.⁶⁷⁷ Bu minvalde *altını çizme* işlemi, okuma eğitimi çalışmalarında kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Okunan metnin anlatmak istediği ana başlıkları belirleyerek kısa süreli belleğin yükünü belli oranda hafifletebiliriz.⁶⁷⁸ İşaretleme işlemlerinde, koyu renkli, dikkat çekici yazı-stil ve özelliklerinden yararlanarak kayda değer kolaylıklar kazanılacaktır.⁶⁷⁹

b.4.Organizasyon: Metnin retorik organizasyonu metinlerin organize edilme keyfiyetini inceler. Retorik organizasyon yönünden başarılı olan metinler, özellikle başlangıç aşamasındaki hedef kitle için daha büyük kolaylık sağlamasına karşın iyi düzenlenmemiş pasajlardan dizayn edilen materyaller, anlama ulaşmayı olumsuz yönde etkileyecektir.

b.5.Okuma Metninin Uzunluğu: Eğitimciler ve tasarımcıların en yaygın hatalarından biri olan bu konu, cümle uzunluklarının hedef kitlenin okuma yeterliliğine uygunluğu ile alakalıdır.⁶⁸⁰ Araştırmacılara göre sürekli kısa cümlelerden oluşmuş metinlere maruz kalan kişiler, uzun soluklu karakterlerden oluşmuş metinlerle karşılaşınca anlam bağını fark etmede çok ciddi güçlükler yaşar. Aynı şekilde uzunlukları gerektiğinden kısa ve anlam bütünlüğü kopuk metinler de hedef kitlenin okuma zevk ve

⁶⁷⁵ Muhammed b. İdris b. ‘Abbās eş-Şāfi‘ī, *er-Risāle*, thk. Ahmed Şâkir, Mustafa el-Bâbu'l-Halebî, 1. Baskı, Yyy., 1940.

⁶⁷⁶ Okuma eyleminde anlamını bilmediğimiz kelimelerin üzerini fosforlu kalem yardımı ile işaretlemek gerekir. Bu imkana sahip olmadığımız anlarda silinebilir kurşun kalem (kelimenin altını çizmek) bir alternatiftir tercih olacaktır. Ayrıca (özellikle hızlı okumalarda) metin içerisindeki konu geçişlerini, cümle yanlarına çizgi atarak anlaşılır daha anlaşılır hale getirilebilir.

⁶⁷⁷ Day, *agm*, p. 20.

⁶⁷⁸ Halit Karatay, *Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama*, Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara 2014, s. 62.

⁶⁷⁹ Sönmez, *age*, s. 66-67.

⁶⁸⁰ Day, *agm*, p. 20.

alışkanlığına ciddi derecede olumsuz etki etmektedir.⁶⁸¹ Öte yandan Türkçe cümleler genellikle kısa kurulumken Arap dilinde durum bunun tam tersinedir.

c.Konu: Dil eğitiminde işlenen konu dilin öğrenilmesine olumlu-olumsuz etkileyen temel bir unsurdur. Arap ülkelerinde (Libya, Ürdün, Suriye, Lübnan) Arapça dersi için okutulan metinlerin konuları dinî (din büyükleri, öğütler), siyasî, millî, doğal kaynaklar ve tarihî zenginlikler konuları hakkında iken sözcükler uzun ve abartılı şekilde süslüdür.⁶⁸² Anadili Arapça olan bu ülkelerin ele aldıkları konuların bazıları elbette ülkemiz Arapça eğitim kitaplarında da işlenmektedir. Ancak zamanın değişimi ile beraber farklılaşan insan hayatına daha iyi hitap edebilecek konuların bulunması elzemdir.

d.Siyasî ve Kültürel Uygunluk: Materyallerde ele alınan konular herhangi kültürel ve siyasî bir görüşü aşağılamamalı, rencide edici tavır ve unsurları bulundurmamalı, toplumun her kesimini kuşatmalıdır. Kendi ülke sınırları içerisinde hiçbir sorun oluşturmayan yazılar, başka ülkelerde çok büyük yankılar uyandırabileceğinden bu konuda geniş perspektifli düşünölmelidir.

e.Materyalin Görünümü: Bu başlık materyal düzeni, yazıların karakteristiğı (boyut ve stili) gibi bazı alt başlıkları içermektedir.

e.1.Düzen: Materyalin anlaşılması, pratikliğinin artırılması, resim ve görsellerin yeterli derecede, doğru teknikle uygulanması durumudur. Bu sayede yaygın eğitimin en gerekli unsurlarından olan sürekliliğı, biraz daha mümkün kılabiliriz.⁶⁸³ İçerisinde yaşadığımız yüzyılda teknoloji ve insanların bilgiye ulaşma kolaylığı, onların hayat meşgalesi içerisinde bilgiye ulaşamama gerekçelerini ortadan kaldırmıştır.⁶⁸⁴ İmkanlar her ne kadar sınırsızlıkla ifade edilse de kullanışlılık ve pratiklik gibi özellikler hedef kitlenin performansını her zaman daha yukarılara çıkaracaktır.⁶⁸⁵ O yüzden materyalin etraflica düşünölmek üzere düzenlenmeyişi, kendisinden yararlanılma noktasında sorunların eksik olmaması anlamına gelir.⁶⁸⁶

⁶⁸¹ Güneş, *agm*, s. 16.

⁶⁸² Derya Adalar, *Anadili olarak Arapça ve Türkçenin öğretimde kullanılan metinlerin karşılaştırılması: Bir eşdizimsel örüntüleme çözümlemesi örneğı*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2004, s. 133-134.

⁶⁸³ Day, *agm*, p. 20; Taha-Thomure, *agm*, p. 189.

⁶⁸⁴ Stephen, Krashen, "The Case for Narrow Reading", *Language Magazine*, 2004/3 (5), p. 17-19.

⁶⁸⁵ Howard and Major, *agb*, p. 106-107.

⁶⁸⁶ Howard and Major, *agb*, p. 103.

Materyalin yapısı (sayfa ebatı, sayfa ve cilt sayısı), eğitim için uygun görülen süreye ve hedef kitlenin yapısına göre şekillenecektir. Bazen verilen örnekler yeterli olmadığından daha fazla örnek ve açıklama, kitabın boyutunu ister istemez etkileyecektir.⁶⁸⁷ Bu açıdan bir dil kitabının taşıyabileceği boyut ortalama üç ihtimalle gerçekleşebilir. Bunlar, küçük (14*21), orta (18*24) ve büyük ebat (21*28) şeklindedir. Eğitiminin ilk evresindekiler genellikle büyük ebat kullanırken, tüm seviyelerin çoğunluğu, seçimini orta boyuttan yana kullanmaktadır.⁶⁸⁸ Daha ileri seviyelere geçilmesi ile beraber oluşturulan materyallerde, olabildiğince pratik boyutlar öne çıkacaktır.

e.2.Yazıların karakteristiği (Yazı boyut ve stili): Bu durum okuma seviyesi ileri olmayan kitleleri daha çok etkileyen bir durumdur. Fiziksel dizaynı, metnin sayfadaki içerik yoğunluğu, sembollerin boyutu gibi unsurlar güdülenmeyi etkiler.⁶⁸⁹ Araçsal eylem olan okuma amaçsal sonuç olan anlama ile birleşerek bir anlamda kod çözümlemesini meydana getirir. Kod çözümlemesinde de yazıların normal denecek boyuttan (12 Punto) büyük olması anlama düzeyi düşük olan kitlelere fayda sağlayacakken ileri seviyelerin okuma hızını olumsuz yönde etkileyecektir. Zira yazılar büyüdükçe göz açısının görebildiği alan daralmakta, okuma hızı giderek yavaşlamaktadır.⁶⁹⁰ Nesibe Duman ve İlknur Tekin Arslan'ın belirttiği gibi ileri seviyede olmayan metinlerin zihinsel rahatlama sağlaması adına 14 punto karakter boyutu ve 1,5 oranında satır aralığını gayet uygundur.⁶⁹¹ Sonuç olarak ileri seviyede okuyucuların anlama hızlarını engellemek adına olabildiğince küçük; başlangıç seviyesinde olanlara da nispeten büyük boyutta karakterlerin seçilmesi uygundur.⁶⁹² Yazı stiline ilgi çekici ve göze hitap edebiliyor olması, gerekli olan şartları karşılayacaktır.

3.3.10. Dar Okuma

Dil, öğrenme kendi içerisinde başlı başına bir hedeftir ve daha sonrasında öğrenilerek hedef olmaktan çıkar ve araç konumuna yerleşir. Bu açıdan Krashen, dil eğitimi materyallerinin konu kapsamı açısından savruk olmayan, daha dar çerçevede/ihtisaslaştırılmış konulara vurgu yaparken bu sayede (okuyucunun uzmanlık

⁶⁸⁷ Tu' ayme ve en-Nāka, *age*, s. 83.

⁶⁸⁸ *Age*, s. 84.

⁶⁸⁹ Taha-Thomure, *agm*, p. 189; Day, *agm*, p. 20.

⁶⁹⁰ Day, *agm*, p. 20.

⁶⁹¹ Duman ve Çifci Tekinarslan, *agm*, s. 38.

⁶⁹² Kaya, *age*, s. 89.

alanı olduğundan) işlenen konular hakkında arka plan bilgisi daha muhtemel olacaktır. Dar okuma, kimilerince sadece bir alanda tabulaşmış okuma yeteneği geliştiricisidir. Ayrıca dar alanda muazzam oranda sözdizimi ve kelime bilgisine maruz kalınması dar alanın kendi içerisindeki kapsamını anlamsal açıdan gayet genişletici kılmıştır. Dar okumanın en büyük avantajlarından biri de motivasyonel açıdan hedef kitlenin ilgisini çeken alanla alakalı olabilmesidir. Zira çoğunluğun ilgisini çekemeyen, kendisinden haz alınmayan içerikte materyaller maalesef günümüz eğitiminde yaygındır. Okuyucu için fazla aşına olunmadık kelimeler, alışılmadık stiller ve bağlam eksikliği gibi durumlar moral bozucu duygular aşılacaktır. İşlenen konuların çeşitlilik düzeyinin yeterli seviyelerde olması da uygulamada gözden kaçmaması gereken püf noktalardandır. Zira konuların çeşitliliğinde olası bir yetersizlik, beklenenin tersi bir etki yaratarak, okumaya teşvik etmek bir yana okuyucuları materyal ve dil eğitiminden uzaklaştırabilir.⁶⁹³

3.4. METİN OKURKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

Önceki bölümde eğitimcilere hitaben, materyal tasarımında eksikliğini gördüğümüz konulara işaret ettik. Bunun ardından en az o konu kadar önemli eğitsel diğer bir konu olan hedef kitlenin materyallerden nasıl daha etkin bir şekilde faydalanacaklarını⁶⁹⁴ bu başlık altında ele alacağız.

Materyal tasarlama önemli olduğu gibi ondan nasıl faydalanacağımız meselesi de hedef kitleye verilmesi gereken ayrı bir rehberlik meselesidir.⁶⁹⁵ Zira eğitimin sac ayaklarını hedef kitle, öğretici ve materyal üçlüsü oluşturmaktadır. Bu unsurlardan ilki olan eğitimciler, günümüz öğrenci merkezli eğitim anlayışında önemini korumuştur ve korumaktadır. Sahip olduğu vizyon gereği aktarıcı role sahip olan materyaller de en az eğitimciler kadar önemlilerdir. Kıyaslama yapıldığında materyallerin birçok açıdan eğitimcilere göre avantajlı yanlarının olduğunu da söylenebilir. James Asher tarafından yapılan araştırma da bu düşüncüyü destekleyen bir sonuca işaret eder. Buna göre yabancı dil öğrenmeye yeterince zaman ve çaba harcamayan öğrencilerin, hayatları boyunca, en güç şekilde yapacakları eylem *eğitim faaliyetleri* olarak tespit edilmiştir. Bu değerlendirmenin ardından Midhat Rıdvanovic ise hedef kitlenin kendi eğitimlerine

⁶⁹³ Şakir Demirbaş, *Türkiye’de İmam-Hatip Ortaokullarında Okutulmakta Olan Arapça Ders Kitabı Serisi İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2016, s. 79.

⁶⁹⁴ Howard and Major, *agb*, p. 103.

⁶⁹⁵ Demirel, “Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme”, s.49.

yeteri kadar zaman ayırmalarına engel olan sebebi araştırarak *dili nasıl öğreneceklerini bilmemeleri* sonucuna ulaşmıştır. Tüm bunları birleştirdiğimizde bilinçli şekilde kullanılan materyallerin bireysel çaba gösterme ve başarıyı yakalamaya olumlu etkide bulunacağı gayet açıktır. Kendimiz dışındakilerden aldığımız yardımı olabildiğince en aza indirgediğimizde bireysel eğitime daha çok yoğunlaşmış, özgürlüğe biraz daha yaklaşmış olabiliriz.⁶⁹⁶ Özerk eğitimde hedeflerimiz ve dili niçin öğrendiğimizin bilinci ile kısa ve uzun vadede hedefler belirleyerek öğrenme eyleminin sorumluluğunu üstlenebiliriz.⁶⁹⁷ Böylece materyal ile baş başa kalan hedef kitleye kendi öğrenimleri ve dil gelişimlerini değerlendirebilme fırsatı tanınabilir.⁶⁹⁸

Yüksek derecede motivasyon, öğrenmedeki başarı oranına olumlu yönde etki ederken pozitif korelasyonda ulaşılan başarı da kişinin motivasyonunu artırmaktadır.⁶⁹⁹ Motivasyona fazlası ile ihtiyaç duyan hedef kitlenin yaptıkları her yanlışın (eğitimciler tarafından anında) düzeltilmesinin çok sağlıklı sonuçlar doğurmayacağı bilim insanlarınca ortaya konmuştur.⁷⁰⁰ Bilinmezleri bir başkasına sorma alışkanlığını bırakarak, kendi başına üstesinden gelinebileceklerin ve gelinemeyeceklerin bilincini kazanmak muazzam bir durumdur. Bu sayede dil öğrenmedeki çekincelerin aşılması çok daha kolay olacaktır. Belli zaman aralıkları ile kısıtlanmayan yaygın eğitim alanı, doğru bir rehberlik eğitimi alan hedef kitle ve uygun içerikte hazırlanmış materyal unsurları ile başarımın yakalanacağı platformdur. Bu kapsamda, metin okurken dikkat edilmesini düşündüğümüz konulara başlıklar halinde değinilecektir.

⁶⁹⁶ Aktaran; Gökdemir, *agm*, s. 256-257; James Asher, *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks Productions, California 1981, s.1-2; Rıdvanovic, Midhat, "How to Learn a Language, Say English, İn a Couple of Months", *English Teaching Forum*, 1983, Vol. 21, Issue. 1, p. 9.

⁶⁹⁷ Anne-Brit Fenner. David Newby, "Learner Autonomy in Practice: Examples and Comments", *Approaches to Materials Desing in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, Ed. Anne-Brit Fenner and David Newby, Austria 2000, p. 97.

⁶⁹⁸ Howard and Major, *agm*, p. 105.

⁶⁹⁹ Cook, *age*, p. 139

⁷⁰⁰ Cafer Sadık tarafından 2009-2010 eğitim öğretim yılında Beden Eğitim Lisesindeki bayan öğrenciler üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın konusu dil öğrenmede sıkça yaşanan dil öğrenme ve dili kullanma hataları üzerine olmuştur. Öğrencilerin hata yapması durumunda nasıl bir eylemde bulunması gerektiği konusuna cevap aranmıştır. En çok tercih edilen düzeltme yöntemi ise öğretmenin öğrenciye hatayı fark edebilmesini sağlayacak ipucu vermesi olmuştur. Bkz. Bân Ca'fer Şâdık, *Te'sîru Uslûbey Taşhîhi'l-Muderris ve Taşhîhi't-Ṭâlib fi'l-Luğati'l-İncilîziyye 'Alâ Taşhîli Ṭâlibâti Kulliyeti'l-Terbiyyeti'l-Riyâdiyye li'l-Benât*, *Journal of the College of Education for Women*, 2013, Vol. 24, S. 2, s. 511-544.

3.4.1. Sözcüklerin Bağlamından Koparılması

Bağlam ve sözcük ilişkisine tezimizin önceki bölümlerinde de değindiğimizden bu başlık altında daha özet bilgiler verilecektir. Yaygın kullanımda, bir sözcüğün doğrudan (bilinmeyen kelime listesi hazırlayıp ezberlemek gibi) anlamını öğrenmek, pratikliği açısından oldukça avantajlı görünebilir. Ancak sözcükler, metnin anlaşılmasının küçük parçalarıdır ve onları gerçek anlamlarına kavuşturacak şey sözlükteki anlamından öte cümle/bağlam içerisindeki kullanımlarıdır.⁷⁰¹ Sözcüğü metinden koparmamız cümle içerisinde nasıl kullanıldığı bilgisinden bizleri oldukça uzaklaştırır. O yüzden mümkün oldukça sözcüğün manasına ulaştıktan sonra cümle içindeki kullanımını da görmemiz gerekir.⁷⁰² Sözcüklerin bağlam içinde tecrübe edilmesi, dil seviyesi açısından belli bir dil olgunluğuna erişme ile sağlıklı sonuçlar doğuracaktır.

Bağlam sayesinde, bilinmeyenlerin tahmin edilmesi, kurgusal bütünlük dahilinde sunulan bilgilerin kısa bellekte daha uzun süre kalarak uzun süreli belleğe aktarılma imkanı, uzun süreli bellekte bulunan bilgiler ile bilinmezler arasında kurulacak çağrışım gibi pek çok açıdan avantajı sıralayabiliriz. Bu sebeple dil öğrenenler, olabildiğince bağlamsal okumalar yapmalıdır.

3.4.2. Sözlük Kullanımı

Dil eğitim faaliyetleri genellikle ana materyaller merkezinde sürdürülmektedir. Ana materyaller yanında eğitimin yardımcı olarak (eğitimci, eğitsel araç ve gereçler vb.) olarak nitelendireceğimiz unsurlar da eğitimin devamlılığında hayati role sahiplerdir. Zira bu unsurlardan verimli şekilde faydalanılmaması durumunda dil eğitiminde aksamaların yaşanması kaçınılmazdır.⁷⁰³ Önceki başlıkta da ifade ettiğimiz üzere bağlam yardımıyla metindeki bilinmeyenlerin tahmin edilmesi bazı sorunları doğurabilmektedir.⁷⁰⁴ Yaşanacak olası olumsuzlukları düşündüğümüzde yardımcı unsurlara biçilen rolün anlamı bir derece daha anlamlı olmaktadır.

Yardımcı materyallerin en önemli unsurlarından olan *sözlük*, bir dilin kelime,

⁷⁰¹ Tarakçıoğlu and Tunçarslan, *agm*, p. 67; Karatay, *agt*, s. 23.

⁷⁰² Tanın, *agt*, s. 71.

⁷⁰³ Tu' ayme ve en-Nāka, *age*, s. 56.

⁷⁰⁴ İlkten Büyükdürmuş Selçuk, *Gueing Vocabulary From Context in Reading*, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2006, s. 32. (Bağlamdan hareketle ulaştığımız anlamların yanlış olma ihtimali elbette mevcuttur. Bunun sağlanması ise yardımcı materyaller vasıtası ile gerçekleştirmek gerekir.)

atasözleri ve deyimlerini alfabetik düzene uygun şekilde sıralayan, anlamlarını açıklayıp başka dillerdeki karşılıklarını veren eserlere verilen addır.⁷⁰⁵ Özellikle yaygın eğitimin vazgeçilmezi olan sözlük vb. materyaller, kullanılmaları noktasında ayrı bir rehberlik eğitimi ihtiyacına sahiptir.

Yabancı dil eğitimi sürdüren öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, anlaşılabilirliği zor seviyede sözcük yapıları içeren bir hikâye, okunup anlaşılması için sınıfa dağıtılır. Beraberinde ise hedef kitlenin çözümlene esnasında yararlanabileceği kalem, sözlük vb. gereçler verilirken ayrıca, eğitimcilere soru sorma imkanı da tanınır. Gözlem sonunda başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerin tüm bu imkanları etkin bir şekilde kullanmasına karşın başarı seviyesi düşük olanların bu imkanlara nadiren başvurdukları gözlemlenmiştir.⁷⁰⁶ Dil öğrenmede sergilenen girişimcilik, sonucun başarıya ulaşması noktasında önemli bir etkidir. Bu sebeple Arap dilini öğrenenlere sözlükleri nasıl kullanacakları, onlardan nasıl faydalanacakları bilgisi örgün eğitim dahilinde öğretilmelidir.⁷⁰⁷ Sözlükler, eğitimciler tarafından nasıl kullanılmalı gerektiği öğretildiği takdirde eğitimin ayrılmaz bir parçası haline dönüşecektir. Bu sayede Fransızca “bağımsızlık pasaportu” isimlendirmesine layık görülen sözlükler, hedef kitlenin eğitim özerkliğini gerçekleştirebilecektir.⁷⁰⁸

Sözlükler pek çok açıdan ele alınarak farklı kategorilere göre değerlendirilmiştir. Kapsam açısından bakıldığında, niceliksel doyuruculuk daha çok ileri seviyedeki hedef kitleye hitap etmektedir.⁷⁰⁹ Zira ileri seviyedeki okuyucular, okudukları materyallerin zengin içeriği sebebiyle zengin içerikte sözlüklerden faydalanmak zorundadır. Başlangıç ve orta seviyelerde ise nispeten daha sade yapıda ve gerektiğinde görsellerden de faydalanılmış sözlükler tercih edilmelidir. Birçok eğitimcinin belirttiği üzere, dil eğitiminde tek bir sözlükle asla yetinilmemelidir.⁷¹⁰ Başlangıç seviyesine yönelik pratik kapsamlı bir sözlük yanında ileri seviyelere hitaben oluşturulmuş geniş kapsamlı birkaç sözlüğün temin edilmesi oldukça hayattır.

⁷⁰⁵ Mehmet Aydın, *Dilbilim El Kitabı*, 3F Yay., İstanbul 2007, s. 130.

⁷⁰⁶ Anderson vd, *age*, s. 14.

⁷⁰⁷ Yıldız, *agt*, s. 29.

⁷⁰⁸ Hana Bohacova, *Vocabulary of Clothing in EFL Coursebooks*, (Yüksek Lisans Tezi), Masaryk University, Çek Cumhuriyeti 2007, s. 39.

⁷⁰⁹ Richard, West, “A Consumer’s Guide to ELT Dictionaries”, *ELT Textbooks and Materials: Problemse in Evaluation and Development*, Ed. Leslie E. Sheldon, Modern English Publications 1987, p. 63-64.

⁷¹⁰ *Agbö*, p. 64.

Sözlük hakkında yapılan bir diğer tartışma konusu da yazıldığı dil ile alakalıdır. Çeşitlilik olarak anadile çevrilmiş sözlükler olduğu gibi yalnızca hedef dille yazılmış sözlükler de günümüz Türkiye’inde kolayca temin edilebilmektedir. Eğitimcilerden bir kısmı hedef dilin kullanıldığı sözlüklerin yararlı olduğunu, kimisi ise anadile çevrilmiş sözlüklerin daha yararlı olduğu düşüncesindedir. Hiç şüphesiz bu meseleyi, öğrencinin, içerisinde bulunduğu dil seviyesini göz önüne alarak değerlendirmek gerekir. Bu açıdan hedef dilde yazılı sözlükler, aradığımız bilinmezlerle birlikte bilinenlerin de tekrar edilmesi fırsatını sunarken tercüme sözlükler, seviyesi daha çok başlangıç düzeyinde ve hedef dile gönlü ısındırılma ihtiyacı olanlara hitap edebilir.

Sözlüklerle ilgili bahsetmemiz gereken bir diğer konu da metin okumasında anlamına ulaşılan -ve metnin akabindeki sözlüklerde bulunmayan- yeni sözcükleri not almamız hakkındadır. Dil öğrenenler (aynı okuma metinlerini), tek seferlik okuma faaliyetleri içerisinde olamaması gerektiğinden sonraki okumalarda hazır bulunuşluk adına sayfa boşlukları muhakkak kullanılmalıdır. Bunu yaparken bilinmezlerin sade yapılarından ziyade, olabildiğince bileşik hallerinin kullanılması en doğru işlem olacaktır. Örneğin, metinde *gaga* manasındaki “مُنْفَار” sözcüğünün geçtiğini ve okuyucu tarafından bilinmediğini varsayalım. Öncelikle bağlam yardımı ile anlam tahmininde bulunulur. Mananın anlaşılması durumunda yapılacak (yaygın) işlem, sözlükten yardım alarak yalın anlamının yazılması olacaktır. Bunun yerine yapılması gereken en sağlıklı şey, bileşik bir yapıyı (leyleğin gagası-اللُّقَى-مُنْفَار) yazmamız olacaktır. Bu sayede bilinmesi muhtemel bir sözcük ile (اللُّقَى) bilinmeyen ögeyi (مُنْفَار) daha kolay ezberleme ve güçlü bir çağrışımla hatırlama imkanlarını bir arada elde edebiliriz. Yeni bir şeyi daha iyi öğrenirken aynı zamanda uzun süreli bellekteki bildiklerimizi de kuvvetlendirmiş oluruz.

3.4.3. Okuma Öncesinde, Esnasında ve Sonrasında Yapılacak Genel Faaliyetler

Tezimizin Temel Dil Becerileri adlı başlığında okumanın aşamaları ve neler yapılacağı üzerine anlattıklarımızı sistematik ve genel bir şekilde, aşağıdaki şekilde aktarabiliriz:⁷¹¹

Okuma Öncesi

⁷¹¹ Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Usem Yay., 2. Baskı, Ankara, 1990, s. 122-123; Gürses, *agt*, s. 41; Temizkan, *agm*, s. 137-139.

- Var olan eski bilgilerin harekete geçirilmesi
- İlgili metin içeriğinin tahmin edilmesi
- (Olması halinde) Görsel unsurlar yardımıyla tahminde bulunmaya çalışılması

Okuma Esnası

- Dikkatin materyale yoğunlaşması
- Karşılaşılan yeni sözcüklerin belirlenerek anlamlarının yazılması
- Metnin başlangıcında yazarın ne üzerinde durduğunun belirlenmesi
- Kullanılan sözcük dağılımının ağırlık noktasının saptanması
- Bilinmeyen kimi kelime anlamlarının saptanması
- Anlaşılması güç olan cümleler içindeki şahıs zamirlerinin hangi ad/adıllar yerine kullanıldığının bulunması
- Ana ve yardımcı fikirlerin tespit edilmesi
- Önemli yerlerin altının çizilmesi

Okuma Sonrası

- Okunan metnin ana-yardımcı fikirlerinin tam olarak neler olduğunun bulunması

3.4.4. Okumayı Alışkanlık Haline Getirme

Okuma, bir müzik aletini çalma misali, belirli bir zamanda, tek seferde ve tamamen hâkim olunabilen bir beceri değildir. Aksine, uygulamalarla gelişmeye devam edip istikrarlı çabalarla korunan kazanımlar bütünüdür. Zamansal sürdürülebilirliği, kişinin metinle, okur-yazarlı bir kültürle tanışması ile başlayıp yaşam boyu devam etmesidir.⁷¹² Bir süreci ifade etmesi ve eğitim pedagojisinde karşılığı olmasından ötürü *Prova* kavramı, açık/sessiz ifadelerin yeni bilgileri uzun süreli belleğe kodlanması olarak da tanımlanabilir.⁷¹³ Duyuşsal kayda gelen bilgiler, dikkat edilmediği takdirde rahatça silinirken, kısa süreli bellekte tekrarlanmayan veya uzun bellekle irtibat kuramayan girdiler, çok geçmeden unutulacaktır.⁷¹⁴ O yüzden John Locke'nin de belirttiği üzere, dil öğrenme imkanı ancak alışkanlık kazanımı ile gerçekleşebilir.⁷¹⁵ Öğrenme dediğimiz

⁷¹² Anderson vd, *age*, s. 16-17.

⁷¹³ Jan H., Hulstijn, "Intentional and Incidental Second Language Vocabulary learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity", *Cognition and Second Language Instruction*, Ed. Peter Robinson, Cambridge University Press, 2001, p. 262; Tatsuya Nakata, "Implementing Optimal Spaced Learning for English Vocabulary Learning: Towards Improvement of the Low-First Method Derived from the Reactivation Theory", *The JALT CALL Journal*, Vol. 2, Issue. 2, 2006, p. 19.

⁷¹⁴ el-'Annāī, *agb*, s. 500-501; Senemoğlu, *age*, s. 329.

⁷¹⁵ Aktaran: Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Usem Yay., 2. Baskı, Ankara 1990, s. 32.

olgu, yalnızca öğretimin meyvesi değil, esasında aktif bir bireyin ürünüdür.⁷¹⁶

Yapılan araştırmalar, dil öğrenmede yaşanan deformasyonları çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır. Öğrenilen her bilgi belli süre zarfında bellekte saklanabilir, ancak öğrenilen bilgilerin ihtiyaç anında geri çağrılmaları bu ihtimali olabildiğince aşağılara çekmektedir. Gerilemenin ilk aşamasında, bilgilerin kullanılmak üzere geri çağırılması belli bir vakit alırken, ikinci aşamaya gelindiğinde bilgilere geçici olarak ulaşamaz. Bir kimse kaybolmaya yüz tutan bu bilgileri ihtiyaç anında belli koşullar altında elde etmeyi başarabileceği gibi başarısızlığa uğrayacağı anlar da olacaktır. Diğer taraftan aşına olunduk sözcükler bazen aktif olarak (özellikle konuşma ve yazmada) üretilemezken (okuma eyleminde daha başarılı olacaktır), yıpranma sürecinin bir sonraki aşamasında bilgilerin pasif ve aktif kullanımlarına erişim imkansızlaşacaktır.⁷¹⁷ Bu sebeple düzenli okuma faaliyetlerinin, dilin temel unsurlarından kelime öğrenmeyi ciddi şekilde kolaylaştırmak olduğu asla unutmamalıdır.⁷¹⁸

Elde edilenleri kazanmak hiç kolay değil iken bunların muhafazası da ayrı bir zorluk gerektirmesine karşın yaşanacak olası bilgi kayıplarının öğrencide yaratacağı hayal kırıklığını en aza indirgeyebiliriz.⁷¹⁹ Bellekteki sözcüklerin güçlendirilmesi, bağlam içerisinde hayat bulması tekrar stratejisi ile daha da mümkündür. İçerisinde istikrar barındırmayan eğitsel faaliyetler sahip oldukları katkı potansiyelinin tamamını dil öğrencilerine aktaramazlar.⁷²⁰ Uluslararası okuma panelince yürütülmüş araştırma raporlarına göre okuma alanında en önemli eylemlerden bir tanesi akıcı okuma faaliyetleridir⁷²¹ ve bunun için okumada istikrar kaçınılmazdır.

Okuma eyleminde nihai hedef olan anlam, süreklilik esasına dayalı gerçekleştirildiğinde tam bir meleke/beceri formuna dönüşebilir. Bilinçli, kontrole dayalı

⁷¹⁶ Saydı, *age*, s. 9.

⁷¹⁷ Bert Weltens, “Marjon Grendel, “Attrition of Vocabulary Knowledge”, *The Bilingual Lexicon*, Ed. Robert Schreuder and Bert Weltens, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 1993, p. 153.

⁷¹⁸ Bkz. Rob Waring. Paul Nation, “Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning”, *Museum Tusulanum Press The University of Copenhagen*, 2004, Vol. 4, p. 17-21; Waring, Nation, *agm*, p. 11-21; Jenkins vd., “Learning Vocabulary Through Reading”, *American Educational Research Journal*, 1984, Vol. 21, Issue. 4, p. 781; Nagy vd., *agm*, p. 252; M. S. L., Swanborn. K. De Gloppe, “Incidental Word Learning While Reading: A Meta-Analysis”, *Review of Educational Research*, 1999, Vol. 69, Issue. 3, p. 261; Saragi vd., *agm*, p. 78.

⁷¹⁹ Rob, Waring. Misako Takaki, “At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary From Reading a graded reader?” *Reading in a Foreign Language*, 2003, Vol. 15, Issue. 2, p. 153-155.

⁷²⁰ Bkz. Saydı, *age*, s. 26-28.

⁷²¹ Therrien, *agm*, p. 252.

ve istikrarlı bir biçimde sürdürülen eylemler, beceri olma yolunda emin adımlarla ilerliyor demektir.⁷²² Hedef dilin kültürel boyutu, sözcük dağılımı ve tümce yapısı anadile nazaran yeterli derecede kuşatılmadığından, yabancı dilde yapılan okuma, ana dilde yapılan okumaya göre istikrara daha fazla gerek duyar.⁷²³

Tekrar yapılmaması durumunda, geçen süre zarfı ve ona bağlı hatırlama miktarına baktığımızda anlattıklarımızın daha sabit bir zemine oturacağı düşüncesindeyiz;⁷²⁴

Tekrar Üzerinden Geçen Süre (Saniye)	Bilginin Hatırlanma Yüzdesi
0	% 88
3	% 62
6	% 41
9	% 25
12	% 18
15	% 16
18	% 15

Tablo 3.4.

Sonuç olarak bilginin bellekte ne kadar süre ve oranda tutulabildiği en çarpıcı şekilde ortada iken kısıtlı dil hafızasının tekrara ne denli ihtiyaç duyduğu asla unutulmamalıdır. Akıcılık kazanması ve anlama yeteneğini pozitif yönde geliştirmesi yolunda yapılan tüm okumaların, dil öğrenmeye ekstra bir katkısı söz konusudur.⁷²⁵ Çalışmamızdaki tüm anlattıklarımızla böyle bir eğitsel kültürü inşa etme gayesindeyiz.

3.4.5. Sözcüklerin Kelime Yapılarına Ayrılması

Diller, yapıları gereği sistem içerisinde sistemden, dizayn içerisinde dizayndan müteşekkildir. Bu komplike yapı, ses sistemi (harfler), seslerden meydana gelen şekilsel yapılar (kelime), kelimelerin temsil ettiği yapı dizisi ve tüm bunların bir anlam etrafında birleşmesidir. Dilin gerçek amacı olan anlam, yeri geldiğinde tüm mikro bileşenlerin tahlilini gerektirebilir.⁷²⁶ Okunan cümlelerin içerisindeki tüm sözcükler, bireysel olarak bilinse dahi anlatılmak istenen mesaj bazen anlaşılabilir. İşte bu tür durumlarda

⁷²² Doğan, *agm*, s. 74.

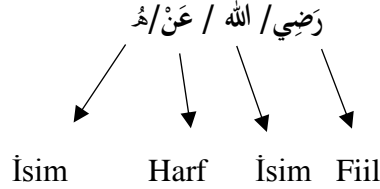
⁷²³ Abdullah, Er, “Yabancı Dil Öğretiminde Okuma”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 12, s. 215.

⁷²⁴ Senemoğlu, *age*, s. 272.

⁷²⁵ Bkz. Therrien, *agm*, p. 252-259.

⁷²⁶ Tu‘ayme ve en-Nāka, *age*, s. 61.

başvurabileceğimiz ve ismine, *parçalarına ayırma* dediğimiz (التفكيك) strateji ile Arapça kelime türlerini gerektiği yerde belirleyeceğiz. Örneğin, رضي الله عنه ifadesi tüm kelime çeşitliliğini kendinde barındıran, anlamlı ve oldukça aşina olunduğumuz bir cümledir. Anlaşılmasında halinde parçalarına şu şekilde ayrılmalıdır:



İlk olarak karşımızdaki cümlenin temel kelime türlerinin farkına varmamız gerekecektir. Bunu yaparken sanal bir kalem yardımı ile kelimelerin arasına birer çizgi çiziyormuşçasına tarama işlemi gerçekleştirilir. Ardından kelimelerin hangi türde geldiğine ve bunların birbiri ile olan ilişkilerine yoğunlaşılmalıdır. (بَيَانُ نَوْعِ الْكَلِمَةِ).

Arap dilini meydana getiren temel bileşenleri eğitsel değeri kapsamında aktardıktan sonra bunlardan her birinin öğrenmede yadsınamayacak değerleri olduğu, birbirlerine tercih edilemeyeceği bir kez daha vurgulanmalıdır. Geçmişe baktığımızda, 1940'lı yıllara kadar kelime öğrenmeye yapılan aşırı vurgu dilbilgisinin görmezden gelinmesine sebep olmuştur. Dilbilgisinde yaşanan bu kopuş zaman geçtikçe eksikliğin aşırı özlemle anılmasına, gramer eğitime yönelik kitlesel bir yönelimin yaşanmasına sebep olmuştur. Sonuç olarak sözcük öğretimine karşı olumsuz bir tavır alınırken yaşanan olayların en başına dönülmüştür. Aşırı özlem ve doyum hissi gibi iki zıtlık arasında gidip gelen uygulamalar, günümüze kadar kısır döngü halinde devam edegelmiştir.⁷²⁷ Geçmişten ders çıkararak hiçbir olguyu tamamen dışlamamalı, her birinden faydalanmaya gayret gösterilmelidir.

Bu tür bir stratejiden ne zaman hangi şekilde faydalanacağımız konusu çalışmamızın metin çözümlenmeleri kısmında gösterileceğinden, şimdilik anlattıklarımız ile yetinilebilir.

3.4.6. Bilinmeyen Unsurların Anlamının Verilmesi

Okuma parçaları akabinde yeni sözcüklerin birer listesinin bulunması gerektiğini

⁷²⁷ Esra Önku, *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme ve Düşünme Stilleri İle Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Başarıları Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat 2013, s. 43-44.

ifade etmiştik. Günümüzde de uygulanabilirliği gözle görülür oranda artan bu prensipten daha öteye geçmek hedef kitlenin elindedir. Farklılaşan hedef kitle profilleri herkesi kuşatacak *yeni kelime listesi* oluşturmaya engeldir. Bu yüzden listelerde yer almayan bilinmezlerin metnin kenar boşluklarına not alınması gerekir.⁷²⁸ Geleneksel eğitim uygulamalarına baktığımızda, bilinmeyenlerin bitişiğine ana metinden daha büyük karakterde not alınması sıkça yaşanan hatalı bir uygulamadır. Zira tekrarlanacak sonraki okumalarda, metnin bilinmeyen kelimeleri metnin üzerine not edilmiş, okuyucu ise metinden ziyade Türkçe karşılıkları verilen sözcüklere yoğunlaşacaktır.

Metinde karşılaştığımız herhangi bir bilinmezi bağlamdan hareketle anlayamadığımızda sözlük yardımına başvurmamız doğal bir uygulamadır. Sözlük yanında diğer yardımcı unsur olan kalem de not alma stratejisi için gereklidir. Kritik nokta alınacak notların nereye işleneceğindedir. Yapılması gerekli olan şey, orijinal metin sayfasının *kenar boşluklarına* ve *küçük boyutta* not alınmasıdır. Amaç, bilinmeyen hedef dildeki varyasyonunun belleğe aktarımı olduğundan bu konu çok büyük önem arz eder.

Dikkat edilmesi gerekli ikinci bir husus da tekrarı yapılan okumalarla ilgilidir. Materyaller metinlerden meydana gelirken her metin muhatap olacağımız birer ana karakter hüviyetindedir. Sınırlarına gereksizce herhangi bir dikkat çekici eklemenin yapılması odaklanmada olası problemler doğuracaktır. Bilinmezlerin anlamı ana metin içerisinde, bilinmezin hemen üstüne yazdığımızda bilinmeyenden ziyade ana dilde yazılı anlama dikkat kesiliriz. İslam literatürüne baktığımızda da köklü bir not alma kültürünün var olduğunu söyleyebiliriz.⁷²⁹ Geçmişteki haşiye kültürünün bir benzerini metin çözümlmelerinde de uygulamamız büyük faydalar sağlayacaktır.

Bilinmeyenlerin tekrarlandıkları her durumda (metinde) ne yapılması gerektiği meselesi de üzerinde durulması gerekli olan bir konudur. Bazı materyaller metinlerde geçen sözcüklerin eş-zıt anlamı, sesteş hallerini verseler de (ki gerektiğinde yapılması gereken faydalı bir uygulamadır) kitabın ilerleyen kısımlarında tekrar etmeleri durumunda bilindik kabul edilerek tekrarlarına yer verilmez.⁷³⁰ Bir sözcüğün önceki

⁷²⁸ Hulstijn, *agm*, p. 115.

⁷²⁹ İsmail, Kara, “Unuttuklarını Hatırla! Şerh ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not”, 2010, *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, S. 28, s. 8.

⁷³⁰ Karatay, *agt*, s. 23.

metinlerde geçip geçmediği ve bizlerin de manasını yazıp yazmadığımızın bilgisi her zaman akılda tutulacak bir durum değildir. Günümüz şartlarında sözlük kullanımı çok daha erişilebilir ve pratik bir hal almışken (anlamını o anda bilemediğimiz) bilinmezlerin geçtiği her yerde not alınması en doğru uygulama olacaktır. Buna ek olarak, söz konusu bilinmezlerin çok anlamlı yapıda olmaları halinde metin bağlamı dışındaki anlamları da uygun bir şekilde⁷³¹ verilebilir.⁷³²

3.4.7. Ayet ve Hadislerin Çağrışım Gücünden Yararlanmak

Arap dilini etraflıca düşünürsek insanımızca öğrenilmesini kolaylaştıracak ciddi fırsatların mevcudiyetini rahatlıkla görebiliriz. Bunlardan en önemlisi, dinî güdülenme unsuru olarak ayet ve hadislerin çağrışım gücünden yararlanılmasıdır. Gerek gramer eğitimi gerekse sözcük ezberi alanında sunduğu yardımlar, inanılmaz derecelere ulaşırken bizden sadece doğru yöntemle yaklaşmayı beklemektedir.⁷³³ Bu kaynaklardan ilki olan Kur'an-ı Kerim, yapısal anlamda başlı başına metinler manzumesi⁷³⁴, Arapçanın en canlı temsilcisidir. Metin olması maddi boyutunu yansıtırken ayrıca bundan çok daha güçlü bir manevi yapıya sahiptir. İlahi kaynaklı oluşu sebebiyle güdüleyici olma potansiyelinden pek tabii faydalanmamız gerekir.⁷³⁵ Ülkemizde kökleşmiş Kur'an eğitim ağının Arap dili ile inen kutsal kitaptan ilham alması, hürmet ve kabulün en bariz örneklerindedir. Okunup ezberlenmesi açısından yaşanan bu olumlu gelişmelere karşılık anlamsal yönde kurulmuş pedagojik alt yapı çalışmaları maalesef ihmal edilmiştir. Dillerden

⁷³¹ 'Uygun bir şekilde' ifadesini açıklayacak olursak, her bir bilinmez içerisinde bulunduğu bağlam dışında diğer anlamlara da sahiptir. Örneğin زمام kelimesinin bulunduğu bit metni okuduğumuzu düşünelim. Yalın haliyle *yular*, *kontrol* gibi çeşitli anlamlara, içerisinde yer aldığı bağlama göre sahip olabilecektir. İştikak üzerine kurulu dil olan Arapçada çok anlamlılığın ciddi oranda yaşandığını düşündüğümüzde belleğin üstlendiği rolün zorluğunu gayet net anlayabiliriz. Bu yüzden yapılacak en doğru şey ilgili bilinmezlerin farklılaşan yapılarını bileşik yapıda not almak olacaktır. Anlamlarından bir tanesi *kontrol* olan زمام kelimesinin bu manasını öğrenirken yalın halini not almak yerine زمام المبادرة (öneyak olma/insiyatif) şeklinde bileşik yapısını kullanmamız bilginin gerek hafızaya gönderilmesi ve gerekse ihtiyaç halinde geri çağırmasına ciddi faydalar sağlayacaktır. Çalışmamızın son bölümünde metin çözümlerinde bu durumu uygulamalı olarak ayrıca ele alacağız.

⁷³² Mehmet Hadi Benhür, *Türkçenin Yabancılarla Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2002, s. 121.

⁷³³ Ertürk, *agt*, s. 55-56

⁷³⁴ Mevcut tasnifi itibari ile her konu ardışık olarak anlatılmamışsa da gerek bağdaşıklığı (yalnızca başlıklar sure bazı yapılmıştır diyebiliriz) gerekse diğer metindilbilimsel özellikleri kendisinde barındırdığından ötürü Kur'an-ı Kerim bir metinler manzumesidir.

⁷³⁵ Eve Gregory, *Learning to Read in a New Language: Making Sense of Words and Worlds*, SAGE, 2. Baskı, London 2008, s. 64-69.

düşürülmeyen onca ayet ve sureyi anladıklarını söyleyenlerin büyük çoğunluğu, bilgilerinde birkaç ayetten öteye gidememektedir.⁷³⁶

Hemen herkesin hafızasında az ya da çok Kur'an-ı Kerim ayetleri bulunmaktadır. En yaygın şekliyle, ibadetlerimizi yerine getirirken ayet ve dualardan okunması gerekli olan ortalama bir alt limit (Örneğin namaz kılmak için Fatıha ve zamm-ı sûre ezberlemek gibi) bulunurken diğer taraftan adına *Hafız* denen kimselerse en üst limitlere ulaşarak onu (Kur'an-ı Kerimi) baştan sona ezberlemektedir. Hepimizin dilinde ve hafızasında yer bulmuş ayet ve dualar aslında Arap dilinin öğrenilmesi için (özellikle gramer ve sözcük bilgisi) kaçırılmayacak bir fırsat sunar. Bu durumu dilbilgisi eğitiminde birbiri ile karıştırılan *İnne ve Kâne'nin İsimleri* konusu üzerinden anlatabiliriz.

وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا⁷³⁷

Kâne ve Kardeşleri olarak da tabir edilen dilbilgisi kuralının benimsenmesinde, herkesçe aşına olunacak bu ayet; *Kâne ve Kardeşlerine ait isimlerin merfu, haberlerinin ise mansup şekilde i'râb olacağı* şeklindeki kaideyi, gerek anlaşılması gerekse hatırlanması noktasında etkili şekilde ortaya koyar.

إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ⁷³⁸

Aynı şekilde İnne ve Kardeşleri'ne baktığımızda genel kaidesi gereği isimlerinin mansup, haberlerinin merfu olduğu bilgisini en iyi yansıttak örnek yukarıdaki ayet olacaktır.

Gramer açısından durum bu şekilde iken sözlükbilim açısından bilinmeyen kelimelerin (özellikle) ayetler yolu ile anımsanması da oldukça mümkündür.⁷³⁹ Burada sözlükbilim kavramı ile kastımız gerek sözcük ezberleme gerekse ezberlenenlerin ihtiyaç halinde çağrışım sağlanarak kullanılması durumudur. Örneğin, uyuklamak manasına gelen سِنَّة kelimesinin anlamının çoğu kimse tarafından bilinmediğini söyleyebiliriz. Öte yandan böyle bir sözcüğün ezberlenmesini kolaylaştıracak, görenlerce çağrışım sağlayabilecekleri bir ayete oldukça aşinayızdır.⁷⁴⁰ Diğer bir açıdan ezberimizde bulunan

⁷³⁶ Versteegh, *agma*, p. 62.

⁷³⁷ Nisa 4/96

⁷³⁸ Bakara 2/199

⁷³⁹ Nur Yıldız, *Arapça Sözcük Öğretiminde Yapılan Uygulamalar: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği*: (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009, s. 30.

⁷⁴⁰ Âyetü'l-Kürsî olarakta isimlendirilen bu ayette لَا تَأْخُذْهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ ibaresi bulunmaktadır. Oldukça da aşına olduğumuz نَوْمٌ sözcüğü beraberinde سِنَّةٌ kelimesinin kullanılması kelimenin ezberlenip hatırlanmasına çok büyük katkılar sunmaktadır. Karşımıza çıkan bilinmezleri kuran-ı kerim gibi, maddi ve manevi

ayet, hadis ve duaların ne manaya geldiğini öğrenmemiz, bu bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılarak ezberlenmesi ve ihtiyaç anında kullanılmasını sağlayacaktır. Ayet ve dualara ilaveten temel dil becerilerinin tümünü destekleyebilecek atasözleri ve deyimlerin söylemsel gücünden faydalanılmasını da bu perspektifte değerlendirebiliriz.⁷⁴¹

Sonuç olarak her türlü öğrenmenin sorunu olan unutmaya karşı, belleği destekleyerek çağrışıma oldukça müsait olan bu yöntemler, bilinçli şekilde kullanılmayı beklemektedirler. Bizlere düşen ise bu eğitsel rehberliği en doğru şekilde hedef kitleye aşılacak olacaktır.

3.4.8. Türkiye Türkçesine Geçmiş Arapça Kelimelerden Yararlanma

Türklerin İslam dini ile buluşmasından bu yana Türkçe ve Arapça arasında güçlü bir etkileşim yaşanmaya başlamıştır. Bunun gerçekleşmesinde İslam dininin temel kaynakları ve bunlar üzerine oluşan şerh kültürünün direkt etkisi söz konusudur. Bu sayede Arap dili ile halkları Türk olan toplulukların renkli-ortak bir paydası oluşabilmiştir.⁷⁴² Selçuklu ve Osmanlı'nın dünya medeniyet mirasına yaptığı katkılar, Arapça-Türkçenin ortaklaşa geliştirdiği kavramlar üzerine inşa olurken; Kur'an-ı Kerim, Hadis-i Şerifler ve İslam medeniyeti birikimine ulaşma niyetinin ortak dil politikasıyla gerçekleşeceği anlaşılmıştır.⁷⁴³

Bu ortak medeniyetin emarelerini oluşturan sözcüklere, yazılmış sözlükler üzerinden bakalım. Şemseddin Sami tarafından kaleme alınan *Kamus-ı Türki* adlı sözlükte toplamda 29038 adet sözcük bulunurken bunlardan Arapça asıllıların sayısı 11123 kadardır. Muallim Naci tarafından hazırlanan ve toplamda 18917 adet sözcüğe sahip olan *Lügat-i Naci* sözlüğünde Arapça asıllı kelime sayısı 10856'dır.⁷⁴⁴ Buna ilaveten, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık bünyesine bağlı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu tarafından oluşturulan *Güncel Türkçe Sözlüğü*'nde Arapça kökenli

değeri açısından kuvvetli olan kaynaklar yardımı ile öğrenmek kalıcı bilgiler kazanmayı kolaylaştırır. Bkz. Bakara 2/255

⁷⁴¹ Akpınar, *agt*, s. 237-238.

⁷⁴² Bkz. Eyüp Baş, "Dil-Tarih İlişkisi Bağlamında Osmanlı Türklerinin Arapça Tarih Yazıcılığı", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2005, C. 46, S. 1, s. 103-132.

⁷⁴³ Mustafa Çetin Baydar, *İslam ve Radyo Televizyon*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara 1994, s. 113-114.

⁷⁴⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Mustafa, Bıyıklı, "Osmanlı Açısından Arap Harfli ve Latin Harfli Türkçe Lügatlerde ve Sözlüklerde Kelimelerin Karşılaştırmalı Analizleri", 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi: Dil Bilimi, Dil Bilgisi ve Dil Eğitimi, C. I, *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Yayınları*, Ankara 2011, s. 265-288.

sözcük sayısı 5300 ve 6463 ifade olunmuşsa da bugünkü saptamalar bu iki sayıdan daha yüksektir.⁷⁴⁵ Sözlüklere göre sayılar değişirken kesin olan şey iki dil arasında çok ciddi oranda ortak paydanın varlığıdır. Hedef kitleye düşen görev ise Türkçeye farklı kalıplarla⁷⁴⁶ girmiş bu tür Arap dili emarelerinin, çağrışım gücü kullanılarak gün yüzüne çıkarılması olacaktır. Bu konunun bir devamı olarak gördüğümüz bilgileri aşağıdaki başlık içerisinde sunarak çalışmamıza devam edeceğiz.

3.4.9. Çağrışım, Bağlam ve İştikak Olgusu

Çalışmamızda Arap dilinin sözcük sınırlılığı üzerinde çizdiğimiz çerçeve, dildeki sözcüklerin bütünü bilmemizin imkansız olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir gerçeklik karşısında anlam arayışı sürdürenlerin ne yapacağını sorusunu sordüğümüzda geleneksel eğitim bakış açısı, sözlük ya da bilen kimselerden yardım alma önerisinde bulunacaktır. Kendilerine başvuru bu unsurlara bazı sebeplerden ötürü ulaşılamaması ya da dil öğrenmeye faydası olmayacağı durumlarda başka stratejiler geliştirmemiz gerekir.⁷⁴⁷ Bunlardan bir tanesi ve en önemlisi de bağlamın gücüyle anlama ulaşmak olacaktır.⁷⁴⁸

Anlama ulaşmada kendisine başvuracağımız bir diğer strateji de aktarımsal çağrışımdır. Çalışmamızın *Çağrışım, Bağlam ve Sözcük* başlığı altında belirtildiği üzere Arapça ve Türkçe, birbirine aktardıkları dilsel yapı ve özellikler sebebiyle çağrışım potansiyeli oldukça yüksek (özellikle Arapçadan Türkçeye) iki dildir. Arapçadan Türkçeye aktarımların gerçekleştirilmesi esnasında yaşanan farklılıklar Arapçanın istikak ve tasrif yönünden kaynaklanmaktadır. Dilin temel unsurlarından olan kelimeler, Arapçanın çekimli bir dil olması gereği kelime türetimi gayet zengin ve güçlü yapısıyla dikkatleri celp etmektedir.⁷⁴⁹ Sarf ilminde sistemleştirildiği şekliyle tasrif ve istikak,

⁷⁴⁵ Bkz. Aksan, Doğan, Türkçenin Sözcük Varlığı, Engin Yayınevi, 3. Baskı, Ankara 2004, s. 126-135; Halit, Dursunoğlu, “Türkiye Türkçesindeki Arapça Sözcükler ve Bu Sözcüklerdeki Ses Olayları”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2014, C. 9, S. 9, s. 146; Oğuzhan Durmuş, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2004, S. 26, s. 6-8.

⁷⁴⁶ Türkçeye geçen Arapça sözcükler farklı çekimlerde ve aslından daha farklı anlamlarda bugün kullanılmaktadır. Bu sebeple aslı Arapça olan sözcüklerin Türkçeye yansımalarını Sarf ilmine başvurarak fark edebileceğiz.

⁷⁴⁷ Ming-Yueh, Shen, “Effects of Perceptual Learning Style Preferences on L2 Lexical Inferencing”, *System*, 2010, Vol. 38, Issue. 4, p. 539.

⁷⁴⁸ Önkuzu, *agt*, s. 48.

⁷⁴⁹ Gündüzöz, *age*, s. 9-11.

kendisinden faydalanmayı bekleyen iki gramer konusudur.⁷⁵⁰

Bağlam sürekli dile getirdiğimiz faydaları yanında çok anlamlılığın söz konusu olduğu durumlarda da öncelikle uygulanacak stratejidir.⁷⁵¹ Arapça yazı dilinde sesli harflerin belirtilmemesi ve bunun yanında i'râb olgusunun varlığı, bağlamı kullanmamızda olumsuzluklar yaşamamıza neden olmaktadır.⁷⁵² Söz konusu sıkıntıları çalışmamızın son bölümünde uygulamalı şekilde ele alacağız.

3.5. ÖRNEKLERLE METİN ÇÖZÜMLEMELERİ

Tezimizin önceki bölümlerinde teorik yapıda ifade ettiğimiz bilgileri bu başlık altında uygulamalı şekilde ortaya koyarak çalışmamızı sonlandıracağız. Öncelikle çözümlemenin pratikliği ve anlaşılır olması adına -kullanma kılavuzu misali-bilinmesinde fayda gördüğümüz bazı ön bilgiler belirledik. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz;

➤ Çözümleme adına seçtiğimiz cümle ve metinlerin her birinde anlama ulaşmayı engelleyen temel sebepler⁷⁵³ bulunmaktadır. Çalışmamızın sistematik olması adına bu temel problemleri birer başlık yaptık ve cümle/metin örneklerini ait oldukları bu başlıklar altında çözümledik. Diğer bir ifade ile, cümle ve metinler hangi sebepten anlaşılıyorsa ilgili başlık altında yer almaktadır.

➤ Çözümlemelerde olabildiğince hedef kitle olduğumuz varsayılarak hareket edilmiştir. Onlar tarafından karşılaşılabilecek muhtemel anlamsal problemler sesli düşünme⁷⁵⁴ yolu ile yazıya aktarılırken teoride sunulan tüm bilgiler kullanılmaya gayret

⁷⁵⁰ Bkz. Ensar Aslan vd., *Mecmû'atu's-Sarf: Emsile, Binâ, Maksûd, 'Izzî*, Şifa Yayınevi, 1. Baskı, 2010, s. 8-14.

⁷⁵¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Suleymân, *age*, s. 8; Şahin Güven, *Kur'an'ın Anlaşılması ve Yorumlanmasında Çokanlamlılık Sorunu*, Denge Yay., 1. Baskı, İstanbul 2005, s. 132-140.

⁷⁵² Suleymân, *age*, s. 26-30.

⁷⁵³ Bkz. Gelen, *agt*, s. 60.

Hatırlayacak olursak bunlar; cümlede bilinmezlerin (sözcük gibi) bulunması, cümle anlamının bilinmemesi, metindeki cümlelerin birbiri ile olan ilişkinin anlaşılması ve son olarak bilgilerin birbirleriyle yaşadığı organizasyon, (Hedef kitlenin yaşadığı) Motivasyon, (Konu hakkında yaşanan) bilgi eksikliği şeklindedir. Bu sebeplerden ilk üçü olan sözcüklerin bilinmemesi, cümlenin anlaşılması ve cümlelerin birbirleri arasındaki ilişkinin anlaşılması sorunlarına uygun cümle ve metin örnekleri seçerek çözümlemelerde bulunacağız.

⁷⁵⁴ Sesli düşünme yürütülen herhangi düşünsel faaliyetin yazıtsal olarak kayda alınması durumudur. Çalışmamızın son bölümünde sesli düşünme yolu ile metin çözümlemelerinde bulunacağız. Bunu yapıyor olmamızın temel sebebi hedef kitleymiş gibi hareket etmekten kaynaklıdır. Ayrıca bilinmeyenlerin anlamlarını düz yazı şeklinde çözümlemenin en son kısmına koyacağız. Gerçek bir metin üzerinde yapılacak çözümlemede not alınacak yerler ana metnin ara (kenar) boşluklarıdır. Ancak bu stratejiyi tez çalışmamızda göstermek pek mümkün olmadığından düz yazı yoluna başvuruyorduk.

gösterilecektir.

➤ Örnek çözümleme olarak belirlenen cümle ve metinlerin, orta ve ileri seviyede okuyuculara hitap etmesinden ötürü, harekelenmeleri işlemine olabildiğince başvurulmayacaktır.

➤ Okuma çeşitliliği açısından hayatın hemen her alanı okuma-anlama çabası içerisinde geçer. Kimi zaman kendisine müracat edebileceğimiz bir yardımcı (eğitici, sözlük vb.) bulamadığımız, zamanla yarışarak anlam arayışında olduğumuz, materyalin tamamını anlamak zorunda olduğumuz ya da yüzeysel boyutta anlamın yeterli olduğu durumlar bunlardan bazılarıdır. Yapacağımız çözümlemelerde tüm bu durumların söz konusu olduğu okuma türleri gerçekleştirilecektir.

➤ Öncelikli hedefimiz, çözümleme esnasında herhangi bir yardımcı materyal olmadan anlama ulaşmaktır. Yapılan tüm stratejilere rağmen anlama ulaşamadığımız takdirde yardımcı materyallere başvuracağız.

➤ Okuma becerisinde yardımcı unsurlardan olan sözlükler, dil öğrenme sürecine ciddi katkı sağlamaktadırlar. Kendisinden faydalanmanın büyük önem taşıdığı bu unsurun doğru kullanılması ayrı bir rehberlik eğitimi gerektirir. O yüzden çözümlemelerde anlama ulaşamadığımız, (çözümleme esnasında anlamına) ulaşırsak da (en sonunda) mananın teyidi ya da bilinmezlerin metindeki bağlamı dışında ne gibi anlamlara geldiğini öğrenmek amaçlarıyla sözlüğe başvuracağız. Çözümlemenin hemen akabinde bu bilinmezlerin anlamları maddeler halinde sıralayacağız. Bu sayede bireysel metin okuması yapanlar, kimselerin sözlüklerin işlevi konusunda daha bilinçli davranmaları hedeflenir.

➤ Çözümlemesini yapacağımız örneklerin tamamında genel ve özel kapsamlı anlam arayışı gerçekleştireceğiz. Genel anlamdan kastımız metindilbilimin öngördüğü *eksilti*⁷⁵⁵ cümle formatı iken özel kapsamda ise kelime kelime tüm metni tarayarak, tümel bir anlama ulaşacağız. Bu iki çözümleme art arda olacağından birbirine karışmaması adına eksiltili yapıları ana metnin hemen akabinde *italik* karakterle sunarken tümel formatını ise eksiltili çözümlemenin hemen akabinde ele alacağız. Eksiltili ve Eksiltisiz yapıların hatırlanması adına şu örneği verebiliriz;

- Eksiltisiz Yapı: *صَدَيْفُنَا أَحْمَدُ اسْتَمَعَ إِلَى مُعَنَّ شَهِيرٍ* (Arkadaşımız Ahmet, meşhur

⁷⁵⁵ Dilde en az çaba kuralına bağlı olarak, bir kelimenin, bir kelime grubunun ya da bir cümlede herhangi bir ögenin, anlam karışıklığına yol açmayacak şekilde düşürülmesi ya da eksiltilmesi durumudur. Bkz. Mehmet, Özmen, "Bir Eksiltili Cümle Tipi Üzerine", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1996, C. 4, S. 4, s. 71.

bir şarkıcıyı dinledi)

- Eksiltili Yapı: أَحْمَدُ اسْتَمَعَ إِلَى مُعَرَّ (Ahmet, bir şarkıcıyı dinledi)

➤ Çözümlemesi adına ortaya koyduğumuz örnekler cümle ve metinlerden oluşmaktadır.

➤ Bilinmez/Bilinmezlerin yer almadığı metinlerde, karşılaşılabilecek zorluklardan bahsetmek oldukça güçtür. O yüzden özellikle anlamı bilinmeyen sözcükleri tüm örneklerde buldurmaya gayret gösterdik. Bilinmeyen sözcüklerin daha anlaşılır olmaları adına renkli kalemle işaretlenmesi veya altlarının çizilmesi gerekir. Bu yüzden üzeri renkle işaretlenmiş olan (örneğin; **renkli**) unsurlar bilinmeyen sözcükleri ifade etmektedir.

➤ Çözümlemede takip edilecek işlemler sırasını şu şekilde anlatabiliriz: Cümleleri çözümlenmek adına ilk olarak örneğin tamamını normal hali ile yazılacaktır. Bu cümlelerde anlamı bilinmeyen sözcüklerin olması halinde **renkli kalemle** gerekli işaretlemeler yapılacaktır. Ayrıca eksiltili yapı olacağını düşündüğümüz öğeler (ana metin üzerinde) **Bold** yazı karakteri ile işaretlenecektir. Cümlelerin tam yapıları ardından eksiltili halleri ise *İtalik* yapıda sunulacaktır. Eksiltili yapılar ele alındıktan sonra metnin tümü, bütüncül halleri ile ayrıca çözümlenecektir.

➤ Çözümlemelerde işleme aldığımız son konu bilinmeyen sözcük anlamlarının verilmesi üzerinedir. Esasen bu işlemin ana metnin sayfa kenar boşluklarına not edilerek gerçekleştirilmesi gereklidir. Ancak çalışmamızın teknik olarak buna pek mümkün olmayışından ötürü cümle ve metin çözümlenmeleri ardından sırasıyla aktaracağız.

➤ Arapça grameri meydana getiren Sarf ve Nahiv ilimleri anlam çözümlenmelerine katkı sağlayan faktörlerdir. Çözümlemelerde gramer bilgimizden gerektiği miktarda kullanmaya gayret göstereceğiz. Gerekli miktarda dememizin sebebi çözümlenmeyi anlamlarını tamamen bildiklerimiz üzerinden yapmıyor oluşumuzdan kaynaklıdır. Bilinirliği sözcük bilgisi gibi göreceli (bilinme oranı kişiden kişiye farklılık gösteren) anlam stratejisinde ayrıntılara girmeksizin yapılacak kullanım, hedef kitleyi daha da kuşatacaktır. Bu açıdan okuyuculardan bilinmesini gerekli gördüğümüz gramer yapılarını kısaca şu şekilde aktarabiliriz;

Sarf ilminde: Emsile-i Muhtelifa (24 Siga Çekimi), Sülasi-Mezid Fiil Sigaları.

Nahiv İlminde: İsim ve fiil cümlesini meydana getiren temel öğelerin ezberinden ziyade işlevsel açıdan ne işe yaradığının bilgisi.

Daha önce de değinildiği üzere eksilteli yapılar, en az öge ile anlama ulaşmayı ifade eder. Eksilteli yapılara başvurmanın en temel iki sebebi vardır. Bunlar, metinde yer alan bilinmezlerin anlama ulaşmayı engellemesi ve cümlenin yapısal⁷⁵⁶ açıdan basit olmamasıdır. Bilinmezlerden kaynaklı problemler bilindik olsa da yapısal kaynaklı (cümlenin anlaşılması) bir sorun ayrıca açıklanmalıdır. O yüzden aşağıdaki örnek sayesinde gerek eksilteli yapının nasıl bir işlevselliğe sahip olduğu gerekse yapı kaynaklı cümlede yaşanabilecek anlam karmaşasına açıklık getirmiş olacağız. Sonrasında da yaşanan problem çeşidine göre başlıklar altında çözümlerimizi gerçekleştireceğiz.

Örnek:

Eksiltisiz Cümle

تجري الشركة التي تولت إنشاء قطار المشاعر العمل على قدم وساق على انتهاء من محطة القطار الرئيسية
بعرفات بامتداد طريق مكة-الطائف.⁷⁵⁷

Eksilteli Cümle:

تجري الشركة العمل على انتهاء من محطة القطار

- Belirlediğimiz pasajda تجري fiil, الشركة fail, العمل ise mefulün-bih görevindedir. Buna ilaveten mef'ül li eclih görevinde ise إنهاء من محطة القطار ifadesi bulunmaktadır.
- تجري fiili görüldüğü üzere, beraberinde herhangi bir harfi-cer olmaksızın kullanılmıştır.
- Fâ'il görevini üstlenen الشركة (Şirket) kelimesi ardından ismi mevsûl (التي) ile التي تولت (Meşair Metrosu'nun yapımını üstlenen) şeklinde bir sıra cümlesi gelmektedir. Eksilteli yapı içerisinde bu cümleciğe ihtiyacımız bulunmamaktadır.
- Mef'ûlun bih görevindeki العمل (Çalışma) kelimesi pasajda oldukça sade ve anlaşılır bir yapıda yer almaktadır.
- Mef'ûlun li-eclih görevindeki ifademizin eksilteli yapısı إنهاء من محطة القطار (Tren

⁷⁵⁶ Cümleler, fiil-fail gibi temel unsurlardan meydana gelmektedir. Bu unsurların ciddi şekilde çeşitli olduğu veya cümle kurgusunun ciddi uzunluklara ulaştığı durumlarda, tüm sözcüklerin anlamları bilinse dahi cümle anlaşılabilir. Bu tür semantik olumsuzlukları yapısal kapsamlı problemler şeklinde nitelendirebiliriz.

⁷⁵⁷ 2011-KPDS Sonbahar/ARAPÇA, Soru: 73.

istasyonunu bitirmek için) şeklinde iken eksiltisiz yapısına (Arafat'taki ana/merkezi) ibaresi eklenecektir.

- على قدم وساق (Hummalı bir şekilde) ifadesi pasajda yapılan eylemin (nahiv açısından Hâl konumunda) meydana gelme şeklini açıklasa da eksiltili yapı dahilinde yer almasına gerek duymadık.
 - Son yapımız olan مكة-طريق مكة-الطائف (Taif-Mekke yolu boyunca) ifadesinin eksiltisiz yapıda anlam karmaşası yaratma ihtimalinden ötürü eksiltili yapıda kendisine yer vermedik.
 - Söz konusu tüm yapıları birleştirdiğimizde karşımıza bütüncül şekilde (eksiltisiz) 'Meşair Metrosu'nun yapımını üstlenen şirket, Arafat'taki ana metro istasyonunu tamamlamak üzere Mekke-Tâif yolu boyunca çalışmalarını hummalı bir şekilde yürütüyor' ifadesi çıkmış olacaktır.
- ⇒ Aktarılanlar üzerine her bir cümlenin tam bir şekilde ifadesi (eksiltisiz) olduğu gibi daha veciz şekilde dile getirilmesinin de (eksiltili) mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle anlamı bilinmeyen sözcük ve dilsel olguların bulunduğu pasajlarda eksiltili çözümlenmeler gerek zaman ve gerekse anlama ulaşma açısından ciddi avantajlar sağlayacaktır.

Anlama ulaşmayı engelleyen sebeplerden üç husus (kelimenin anlaşılması, cümlenin anlaşılması ve cümlelerin birbiri ile olan ilişkisinin anlaşılması) ile ilişkili örnekleri kendi başlıkları altında sırasıyla çözümleyeceğiz.

a. Kelimenin Anlaşılmasından Kaynaklanan Problemler

Örnek I.

أكد تقرير التنمية البشرية الذي أصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن تغير المناخ يهدد المكاسب التي

تحققت على صعيد التنمية البشرية في العالم أجمع.⁷⁵⁸

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nıninsani gelişme raporu, İklim, dünyanın dört bir tarafında insani gelişme düzeyinde gerçekleştirilen kazanımları tehdit ettiğini vurguladı.

Eksiltili Yapı:

⁷⁵⁸ 2012-KPDS İlkbahar/ARAPÇA, Soru: 71.

Çözümleme:

- ⇒ Yukarıda sadeleştirilmiş şekli açıkça göstermektedir ki eksilteli yapı eksiltisiz yapının yaklaşık 3/1 oranına tekabül etmektedir.
- ⇒ Eksilteli yapıda *iklim* ile ilişkili insanlığı olumsuz şekilde etkileyen bir durumdan bahsedilmektedir. Bilinmeyen sözcük sebebiyle iklimin hangi özelliğinin tehdit unsuru olduğu ise tam olarak anlaşılmamıştır.
- ⇒ Bilinmeyen sözcüğün Türkçeye aktarımının bulunup bulunmadığını iştikak ve tasriften faydalanarak aramızda gerekecektir. Bu amaçla *تغير* ifadesinin çekimlerini *تغيير*, *مغايرة*, *اغتيال*, *تغائر*, *استغارة*, *غَار*, *غَار* şeklinde aklımızdan geçirdiğimizde uzun süreli bellekteki bilgilerle çağrışım yapılabilecek çekim *مغايرة* olacaktır. Edebe mügayir olmak kullanımı yanında “uymaz, aykırı” gibi anlamlarda Türkçemizde söz konusudur.⁷⁵⁹ Sonuç olarak asıl manası iklim değişikliği olan *تغير المناخ* tamlamasının anlamsal olarak yakalandığını söyleyebiliriz.
- ⇒ Tüm bunlardan hareketle “Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı’nın yayınlamış olduğu insani gelişme raporu, iklim değişikliğinin dünyanın dört bir tarafında insani gelişme düzeyinde gerçekleştirilen kazanımları tehdit ettiğini vurguladı” sözcüğü eksiltisiz yapı olarak karşımıza çıkar.

Bilinmeyen Sözcükler:

- *تغير*: Değişim, başkalaşma, dönüşüm; (مغاير للآداب) Edebe aykırı, gayrı ahlaki;

Örnek II.

أكد فريق من الباحثين الألمان أنهم يعكفون على تطوير علاجية جديدة للسرطان تعتمد على

استخدام جزيئات النانو لمعالجة الأورام الخبيثة بشكل أكثر فعالية.⁷⁶⁰

Eksilteli Yapı:

أكد فريق من الباحثين أنهم يعكفون على تطوير علاجية جديدة للسرطان

Çözümleme:

⁷⁵⁹ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab129826193.84268168 (Erişim Tarihi: 13 Şubat 2017)

⁷⁶⁰ 2011-KPDS Sonbahar/ARAPÇA, Soru: 71.

- ❖ Eksiltili yapı bizlere “*Bir grup araştırmacı yeni bir kanser tedavi yöntemi geliştirmeye çalıştıklarını vurguladı*” anlamını vermektedir. Anlatılmak istenen mesaj büyük ölçüde aktarılmış, bilinmeyen sözcükler anlama ulaşmayı engellememiştir.
- ❖ Eksiltili yapı ile yetinmeyenler için çözümlemeye devam edersek, *Failin* eksiltisiz halinde (فريق من الباحثين) tek eklenti “Alman” manasındaki sıfattır. Manası herkes için aşıkâr olan bu sıfat ile beraber failin anlamı *bir grup Alman araştırmacı* olacaktır.
- ❖ Aynı zamanda bir cümlecik olan mefulün bih’in eksiltisiz hali: أنهم يعكفون على تطوير أشكال جديدة للسرطان تعتمد على استخدام جزيئات النانو şeklinde dir. Anlayabildiğimiz kadarı ile manası “*Onlar nano parçacıkları kullanmaya...yeni bir kanser tedavi yöntemi geliştirmeye çalışıyorlar*” şeklinde olacaktır. Cümlecikteki bilinmezimiz üstlendiği görev açısından fiil konumundadır (تعتمد على). Bu fiilin müennes oluşunu göz önünde bulundurduğumuzda *tedavi yöntemi* anlamındaki علاجية’nin buraya fail olacağını görürüz. Son olarak Sarf ilminin çağrışımsal özelliğini kullandığımızda Türkçeleşmiş ifti’âl babından ‘اعتماد -itimad etmek-bir şeye dayanmak’; ⁷⁶¹‘güvenilir-مُعْتَمَد’ şeklinde ki kullanımlarının varlığına ulaşabiliriz. Tüm bunları toparlayacak olursak, *onlar nano parçacıklarını temel alan yeni bir kanser tedavi yöntemi geliştirmeye çalışıyorlar* anlamına ulaşabiliriz.
- ❖ Eksiltili cümlede kendisine yer vermediğimiz *Mefulü li-eclih görevindeki yapı* الخبيثة الأورام لمعالجة بشكل أكثر فعالية şeklinde gelirken içerisinde bilinmeyen sözcükler de barındırmaktadır. لمعالجة bilinmezi Müfaale babında olup kökü علاج fiiline dayanır. Bu kökten dilimize geçen herhangi bir aktarımın olup olmadığını düşündüğümüzde ‘علاج -ilaç’ ismine ulaşabiliriz. Cümlenin başka bir yerinde *tedavi* anlamında geçen علاجية sözcüğü de bilinmezimiz ile aynı kökten gelir. Tüm bunlardan hareketle söz konusu bilinmezin manasını *tedavi etmek* şeklinde anlayabiliriz. Diğer bir bilinmez olan الأورام isim tamlamasının bir üyesi olarak tedavi edilmesi gerekli herhangi bir hastalığa işaret eder. Çoğul yapıda gelen bu ismin tekil hali -ورم- bizlere hiç de yabancı gelmeyecektir. Dilimize okunuğu ile

⁷⁶¹ TDK, *Medeni Hukuk Terimleri Sözlüğü*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=verilst&ayn1=bas&kelime1=itimad; TDK, Güncel Türkçe Sözlüğü, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=verilst&ayn1=bas&kelime1=mutemet (Erişim Tarihi: 19 Mayıs 2017)

aynı şekilde geçen bu ifade *tedavisi mümkün olmayan bir hastalığa* işaret eder. Mefulü Li-eclih yapısında anlamını bilmediğimiz son sözcük ise الحبيثة dir. Bu sözcük الأورام isminin niteleyeni görevinde iken, nitelenen şeyin hastalıkla alakalı olması bizlere anlama dair ipucu verebilir. Dilimize aktarımını sorguladığımızda “habis” sözcüğünün uğursuz, kötücül (kötü huylu hastalık gibi)⁷⁶² anlamları cümlenin bağlam kurgusuna da gayet uygundur. Anlatılanları toparlayacak olursak eğer, معالجة الأورام الحبيثة ifadesinin anlamı *kötü huylu veremin tedavisi için...* anlamına ulaşmış oluruz.⁷⁶³

- ❖ Pasajı oluşturan öğelerin tamamını bir bütün halinde eksiltisiz şekilde anlamlandırırız eğer karşımıza şu şekilde bir sonuç çıkacaktır;

Bir grup Alman araştırmacı, kötü huylu tümörleri daha etkin bir biçimde tedavi etmek için nano parçacıkları kullanmaya dayalı yeni bir kanser tedavi yöntemi geliştirmeye çalıştıklarını vurguladı.

Bilinmeyen sözcükler:⁷⁶⁴

- اعتماد: Güvendi; (فتح الاعتماد) Kredi açma; (اعتماد على النفس) kendine güvenme;(العماد) soylu; (عمود الأمر) işin temel dayanağı; (متعمدا) kasti.
- معالجة: Tedavi; (علاج الرَّمق الأخير) ölmek üzere olmak.
- ورم: Tümör; (ورم أنفه) sinirlendi, (ورم أنفه) sinirlendirdi, (وارم) şiş-kabarık, (في أنفه ورم) kibirli.
- الحبيثة: Kendini kötü hissetti (نفثه حبيثت); günahlardan kaçın (تجنب الحباثت), sinsice tebessüm (ابتسامة حبيثة), (رائحة حبيثة) iğrenç koku, (ما عرفنا أخبث منه) ondan daha kötüsünü görmedik.

b. Cümlenin Anlaşılmasından Kaynaklanan Problemler

⁷⁶² TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=146904
(Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2017)

⁷⁶³ Tekil yapısı ورم olan sözcüğe verdiğimiz anlamın Türkçede aynı okunuşa sahip olan *Verem Hastalığı* olduğunu ifade etmiş olsak da sözlüğe bu anlayışın yanlış olduğunu görebiliriz. Zira ورم sözcüğü Türkçede *tümör* anlamını ifade eder. Bağlam ve Türkçedeki kullanımdan hareketle bilinmez hastalık manasını taşıdığı anlaşılabilecek de yanlış bir teşhiste (verem hastalığı) bulunulmuştur. Sonuç olarak mümkün olan şart ve koşullarda, teyit amaçlı sözlük okumalarından kaçınmamak gerekir.

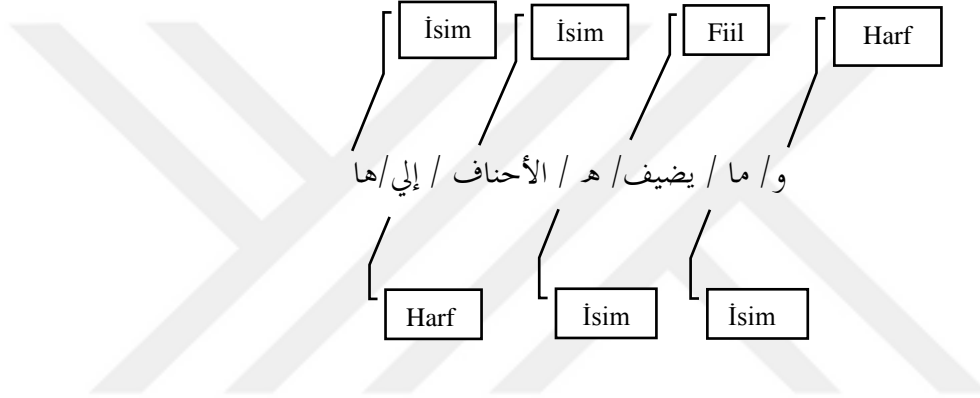
⁷⁶⁴ Esasen, materyallerdeki bilinmezlerin metnin sayfa kenarlarına, küçük karakterler yardımıyla yazılması gerektiğini savunmaktayız. Ancak bu durumun tezimizde teknik olarak uygulanması mümkün olmadığından düz yazı formunu tercih ettik.

Örnek I.

شروط المحدثين في الحديث الصحيح وما يضيفه الأحناف إليها⁷⁶⁵

Çözümleme:

⇒ Yukarıda bulunan bu pasajın ilk kısmı anlaşılrsa da (*Sahih hadis hakkında hadis bilginlerinin koymuş olduğu şartları ve ...*) devamında gelen “ و ما يضيفه الأحناف إليها ” ifadesi bilinen tüm sözcük anlamlarına rağmen çok sayıda art-gönderim barındırmasından dolayı cümlenin anlamını kapalı hale getirmiştir. O yüzden *تَفْكِيك* adındaki *sözcükleri ayırıştırma* stratejisini devreye sokmamız gerekecektir.



- ❖ و harfi “ve” anlamında bağlaçken cümledeki görevi kendinden öncesi ile sonraki yapıları birbirine anlamsal olarak bağlamak, birbirlerine atfetmektir. Cümlecik olarak var olan pasajın bu kısmında ما ismi mevsul görevindedir. يضيف fiili eklemek anlamının geniş zaman çekimi, هـ zamiri bileşik cümlede eril cinsiyette geçen mef’ulün bih’e (الحديث الصحيح) art gönderim temsilcisi; الأحناف ismi, bir ekol olan “Hanefiler” manasında ikinci cümlenin faili; إلى harfi, aidiyet ifade eden -e, -a eklerine, ها zamiri ilk cümlede dişil cinsiyette geçen muzafın (شروط) art gönderim temsilcisidir.
- ❖ Görüldüğü üzere art gönderimlerin varlığı anlaşılmayı hissedilir oranda zorlaştırmıştır. Bu çözümleme sonrası söz konusu pasajın ifade etmeye çalıştığı cümlenin anlaşılmayan kısmı şu açılımı ifade eder:

و ما يُضيف الأحناف الحديث الصحيح إلى شروط المحدثين

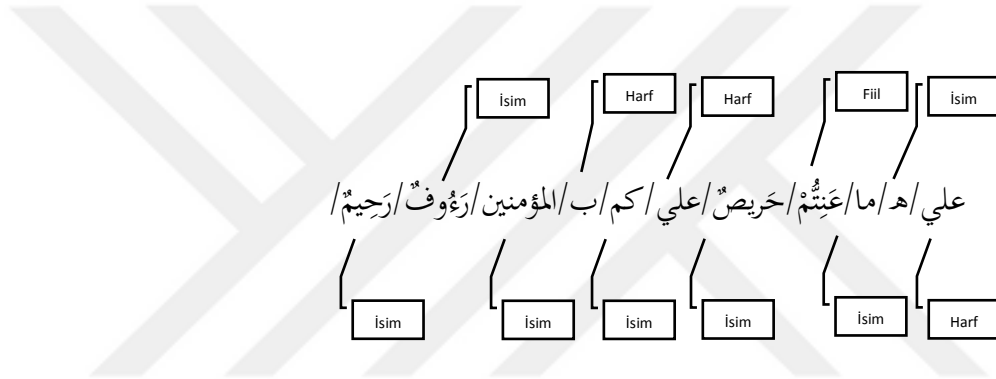
⁷⁶⁵ Maḥmūd ‘Abdulmecīd, *el-İtticāhātu'l-Fıkhıyye ‘Inde ‘Ashābi'l-Ḥadīṣ fi'l-Karni's-Şāliṣi'l-Hicrī*, Mektebetu'l-Hancī, Yyy., 1979, s. 667.

Muhaddislerin (belirlemiş olduğu) sahih hadis şartlarına Hanefilerin eklemeleri

Örnek II.

لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ⁷⁶⁶

⇒ Örnek olarak sunduğumuz ayetin özellikle ilk kısmı (*Andolsun ki size, içinizden izzet sahibi olan bir Resul geldi*) okuyanlarca kolayca anlaşılabilir. Ancak ayetin devamı için aynı şeyleri söylememiz mümkün değildir. Bu ayet potansiyelinde pek çok farklı anlamı barındırmaktadır. Bu duruma açıklık getirmek üzere *ayırıştırma* stratejisi ardından ayetin çözümlemesine geçeceğiz.



⇒ Harf-i cerler fiil beraberinde kullanıldıkları gibi yalnız başlarına da anlam taşımaktadırlar (حروف المعاني). Ayetimizde geçtiği üzere عليه ifadesindeki harf, bir fiile müteallik olmaksızın “aleyhine olmak-üzerine olmak” anlamlarına sahipken o zamiri ile de ayetin failine (رسول) art gönderim gerçekleştirilebilir. Bunun gibi farklı anlam ihtimali barındıran durumlarda tercihimizi bağlam nazarında değerlendirmeye alacağız. *عنيتم* bilinmezine geldiğimizdeyse aynı kökten (عنيت- sıkıntıya düşmek) türeyip dilimize aktarılmış herhangi bir aktarıma ulaşamamaktayız. Böyle bir durumda sözlük yardımına başvurma zorunluluğumuz doğacaktır. Daha yalın yapı kurgusu ile ayetten anlayacağımız durum şu şekilde olacaktır; (ما عنيتم على رسول) *Sizin zora düşmeniz Allah resulünün aleyhinedir*. Bağlam olarak herhangi bir aykırılık bulunmasa da mananın daha iyi bir şekilde ifade olunması hiç şüphesiz bir beklenti olacaktır.

⇒ Arap dili imkanları dahilinde yukarıda yaptığımız okumadan farklı bir

⁷⁶⁶ Tevbe, 9/128

anlamlandırmaya da imkan tanımaktadır. Zira “عَزِيزٌ عَلَى” ifadesinin dilimizde de bulunan kullanımı (عَزِيزٌ-izzet sahibi) dışında “güç, zor, meşakkatli gelmek” gibi manalarına da sözlüğe başvurduğumuzda ulaşabiliriz. Bu şekliyle “عَزِيزٌ” ismi ikinci bir cümlecğin başlangıcı olurken ortaya çıkan yeni yapıda ayetimiz “عَزِيزٌ مَا عَلَيْكَ مَا عَشْتُمْ”, daha yalın ifade ile “مَا عَشْتُمْ عَزِيزٌ عَلَيْكَ” yapısına bürünecektir. Böylece Arapça için mümkün olan farklı bir okuma/anlama (And olsun ki, size içinizden bir resul geldi, sizin zorlandığınız şey ona ağır gelir) eylemine tipik bir örnek vermiş olabiliriz.

- ⇒ Ayetimizin devamındaki “حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ” ifadesi de bir diğer cümleciktir. Tipik bir isim cümle yapısında olan cümlecğin görünürde mübtedasının olmayışı bizleri ayetin öncesine götürecektir. Haber görevindeki “عَزِيزٌ”, sahip olduğu müfred ve müzekker özelliği ile ayet başında “رسول” isminin mübteda olduğuna işaret eder. Toparlayacak olursak ilgili cümlecikte yalın olarak رسول حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ ifadesi kast olunur. حَرِيصٌ bilinmezi ise dilimizde aynı kökü paylaşan “aşırı tutku-istek/ حَرِيصٌ, اختِصَّصٌ” gibi anlamlarla dilimize aktarılmıştır.⁷⁶⁷ Tüm bunları göz önünde bulundurduğumuzda ilgili yerin anlamı ‘Allah resulü sizlere oldukça tutkulu/düşkündür’ şeklinde olacaktır.
- ⇒ Ayetimizin son cümlecği olan “بِالْمُؤْمِنِينَ رُءُوفٌ رَحِيمٌ” ifadesine gelmiş bulunmaktayız. En başında ب harfi ile başlayan bu yapı anlam itibariyle önceki yargı bildirimlerine aidiyeti, sonrasında gelen yargı ifadesine bağlılığı ya da birliktelik görevini üstlenen bir tümleç (ile) olma ihtimallerini bağlamdan hareketle değerlendireceğiz. رُءُوفٌ ve رَحِيمٌ isimleri faîlün kalıbında yargı bildirimleriyle birer haber görevi üstlenmektedirler. Anlamsal ve fonetik yönden oldukça aşına olduğumuz bu iki isim “çok merhametli ve şefkatli” anlamlarına gelmektedir. Buraya kadar ulaşılanları toparlayacak olursak eğer yalın ifade ile “رُءُوفٌ بِالْمُؤْمِنِينَ” kurgusu anlaşılacaktır. Böylece ب harfinin iki adet habere müteallik olduğu anlaşılmaktadır. Ayetin başında çeşitli zamirler ile ön gönderimi yapılan kimselerin müminler (المؤمنين) olduğunu ortaya çıkmıştır.

⁷⁶⁷ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5aaa18e72f23.62289019 (Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2017) TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab1fb3c3634.74305924 (Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2017)

⇒ Yaptığımız çözümler sonucu Tevbe suresinin 128. Ayetinde toplam dört adet münferit cümlecik tespit edilmiştir. Ayete bir bütün olarak vereceğimiz anlam ise iki ihtimalde şekillenmiştir. Bunları sırasıyla şu şekilde aktarabiliriz;

Andolsun ki size, içinizden izzet sahibi olan bir Resul geldi. Sizin sıkıntıya düştüğünüz şey ona da sıkıntı verir. O, size çok düşkün, mü'minlere karşı da çok şefkatli ve merhametlidir.

Andolsun ki size, içinizden bir Resul geldi. Sizin sıkıntıya düşmeniz ona çok ağır gelir. O, size çok düşkün, mü'minlere karşı da çok şefkatli ve merhametlidir.

c. Cümlelerin Birbirleri Arasındaki İlişkinin Anlaşılmasından Kaynaklı Problemler

Örnek I.⁷⁶⁸

یحظى النادي الأهلي المصري بشعبية كبيرة في مصر وفي الوطن العربي لما حققه من بطولات وإنجازات في كرة القدم وفي مختلف الألعاب، لكن شعبية الأهلي لا يرجع فحسب إلى انتصاراته الرياضية، وإنما لأنه أول ناد يؤسس للشعب العربي في مصر. ارتبط اسم الأهلي منذ بداية تأسيسه بالحركة الوطنية المصرية وباسم الزعيم سعد زغلول قائد ثورة ١٩١٩، وشارك النادي بمواقفه وبأبنائه في المعارك الوطنية التي خاضتها مصر منذ مطلع القرن وحتى حرب ١٩٧٣. وفي المجال الرياضي لعب الأهلي الدور الأكبر في تمصير الاتحادات الرياضية، ولا ينكر أحد أن تاريخ هذا النادي جزء مهم من تاريخ الرياضة العربية، وهذا كله صنع شعبية الأهلي العريضة وجماهيريته في مصر والوطن العربي. وقد لا ينافسه في ذلك سوى نادي الزمالك الذي تأسس بعده بأربع سنوات عام ١٩١١. والناديان -الأهلي والزمالك - قال عنهما الكاتب الراحل يوسف إدريس: "إن الأهلي والزمالك هما أقوى حزبين سياسيين في العالم العربي." اشتهر النادي الأهلي بلون فانلته الحمراء، وقد استمد المؤسسون هذا اللون من لون علم مصر، وقد كان هذا هو العلم العثماني في فترة الخديو عباس حلمي الثاني الذي يتوسطه الهلال وفي قلب الهلال نجمة، وكانت فانلة الأهلي في البداية حمراء مقلمة طوليا باللون الأبيض، ثم تطورت إلى فانلة نصفها أحمر ونصفها أبيض ثم إلى فانلة حمراء بحروف بيضاء.

⁷⁶⁸ 2012-KPDS Arapça-Sonbahar Dönemi, 47-50. Soruların Metni.

Çözümleme:

Paragraf 1:

يحظى النادي الأهلي المصري بشعبية كبيرة في مصر وفي الوطن العربي لما حققه من بطولات و إنجازات في كرة القدم و في مختلف الألعاب، لكن شعبية الأهلي لا يرجع فحسب إلى انتصاراته الرياضية، وإنما لأنه أول ناد يؤسس للشعب العربي في مصر.

⇒ Her şeyden önce söz konusu metnimizin genel konusunun ne olduğunu tespit etmemiz gereklidir. Bunu ise *Eşdizimsel Örüntüleme* stratejisinden yararlanarak sağlayabiliriz. Hedef metnin konusunun ilk paragrafında yer alan النادي (Kulüp), كرة القدم (Futbol), الألعاب (oyunlar) gibi bilindik sözcükler sayesinde spor ve özelde ise futbol hakkında olduğu anlaşılmaktadır.

⇒ Bu uzun cümlenin eksilteli yapısı "يحظى النادي بشعبية لما حققه من إنجازات في كرة القدم" şeklindedir. Eksilteli yapının temel taşlarından fiil ve mefulü bih'in anlamı bilinmediğinden cümlenin akışına dikkat etmemiz gerekecektir. Söz konusu mefulün bih konumundaki شعبية sözcüğünün kökü ب, ع, ش harflerinde oluşacaktır. Ayrıca yapısal açıdan شعبية isminin söz konusu spor kulübü ile tamlama oluşturması spor terminolojisinde sahip olduğu özel bir anlamı olması ihtimalini aklımıza getirecektir. Bu harflerden meydana gelen çağrışımlarımız halk (شُعْبَة); şube/bölüm/kol (شُعْبَة) anlamlarındaki isimlerdir. Fiil ve failin doğrudan doğruya anlaşılmadığı bu pasajda bilinenler üzerinden farklı bir eksilteli yapı oluşturursak Mefulün li-eclih unsurunu da cümlemize katmamız gerekecektir. Bu şekilde kuracağımız bir diğer eksilteli yapı النادي الأهلي كبيرة في مصر لما حققه من إنجازات في كرة القدم *Ehli kulübü futbol ve farklı spor dallarındaki başarılarından ötürü Mısır'da büyüktür* şeklinde olacaktır. Bağlamdan hareketle çıkan neticemiz 'büyüklük-Halk' olgularının birleşimi *tarafdar rağbeti/popülaritesi* çıkarımına bizleri ulaştıracaktır.⁷⁶⁹

⇒ Eksiltisiz cümlede isim halindeki بطولات⁷⁷⁰ bilinmezinin çoğul olduğu gayet

⁷⁶⁹ Sözlük yardımı aldığımızda ise صَنَعَ شَعْبِيَّةً ifadesinin bir kalıp ifade olduğunu ve *popüler olmak* manasında kullanıldığını görebiliriz. Ancak söz konusu ulaştığımız anlam ile sözlük anlamı temel anlamda farklılık taşımamaktadır.

⁷⁷⁰ Sözlüğe baktığımızda dilimize geçen tüm bu olumsuz çağrışımların fe‘ale (فَعَّلَ) kalıbından geldiğini görürüz. Buna karşın ‘Battal Gazi’ çağrışımı ise بطولات sözcüğü ile aynı kök kalıbı olan fe‘ule (فَعَّلَ) den

açıkken asli hali بطل kökünden gelmesi gereklidir. بطل harflerinden meydana gelen bu isimle aynı köke sahip iptal (إِطَال) ve geçersiz (بَاطِل)⁷⁷¹ şeklinde olumsuz çağrışımlar olmakla beraber tarihe mal olmuş şahsiyetlerden birisi olan ‘Battal Gazi’ olgusu da söz konusudur.⁷⁷² Olumlu ve olumsuz seçenekler karşısında kendisine başvuracağımız diğer bir yol ise bağlamdır. Zira بطولات bilinmeyeninin beraberinde kullanılan isim (إنجازات -Başarılar) olumlu manadadır. O yüzden bizler tercihimizi ‘başarı’ şeklinde kullanacağız. و harfî her ne kadar anlamdaş olguları her zaman bağlamasa da metnin devamında bazı ipuçları (انتصاراته) tercihimizi teyit etmektedir. Tüm bu etkenler bizleri, bir kulübün sportif faaliyetlerinin onu söz konusu ülkede hangi açıdan yüceltir sorusunun (popülerite/tarafar kitlesi) cevabına götürecektir. O yüzden başarı ve popülerite anlamlarıyla kahramanlık olgusunu birleştirdiğimizde karşımıza *sportif şampiyonluklar* çıkacaktır.

لكن شعبية الأهلي لا يرجع فحسب إلى انتصاراته الرياضية، وإنما لأنه أول ناد يؤسس للشعب العربي في مصر.

Eksiltisiz yapısında da popülaritenin meydana geliş sebeplerini ifade etmiştir.

- حَظِي ب: elde etmek-kazanmak; (حُظْوَة) makam-mevki; (حَظِي) saygın.
- بَطْل: Cesaret göstermek-Şampiyon olmak; (بطولة) Kahramanlık-Şampiyonluk; (إبطال) geçersiz-önemsiz,; (بَطَال) işsiz-tembel, (قام بدور البطولة) baş rolde oynadı; (مُبطّل) modası geçmiş.
- أَطْمَعُ مِنْ (من): Dağıtmak/toplamak; (شعبية) Popülerite; (شُعْبَة) şube, kol, bölüm; (أشعب) çok cimri; (متشعب الجنبات) çok yönlü

Cözümleme-Paragraf 2-:

meydana gelmektedir. Metinde bilinmeyen sözcüklerin hangi kalıba ait olduğunu tam olarak bilmediğimizde, cümle ya da metin perspektifinde tahmin mekanizmasını devreye sokmamız gerekir. O yüzden Türkçeden çağrışım yaptığımız anlamların cümle ve metnin bağlamına uygun olup olmadığı süzgecinden geçirmemiz bizleri doğrulayacak kıstas olacaktır.

⁷⁷¹ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*;

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab2d894db44_05096527 (Erişim Tarihi: 08 Temmuz 2017); TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*,
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab2e5aa2649_51728206 (Erişim Tarihi: 11 Temmuz 2017)

⁷⁷² TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*;

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab3d8cda655_68799168 (Erişim Tarihi: 03 Temmuz 2017); TDK, *Kişi Adları Sözlüğü*,
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab3d8cda655_68799168 (Erişim Tarihi: 05 Temmuz 2017)

ارتبط اسم الأهلي منذ بداية تأسيسه بالحركة الوطنية المصرية وباسم الزعيم سعد زغلول قائد ثورة

١٩١٩، وشارك النادي بمواقفه وأبناؤه في المعارك الوطنية التي خاضتها مصر منذ مطلع القرن وحتى

حرب ١٩٧٣.

- ⇒ Metnimizin ikinci pasajında eksiltili cümlemiz 'ارتبط اسم الأهلي بالحركة الوطنية وشارك النادي' şeklinde. İlk paragrafta da dile getirilen Mısır futbol kulübü Ehlî'nin taşıdığı ismin Mısır milli mücadelesi ile bağlantılı olan, milli mücadeleye gerek üyeleri ve gerekse sergilediği duruş ile katıldığı anlamına ulaşmaktayız.
- ⇒ Eksiltisiz yapıda ise 'den beri' harfi onun anlam açısından zamansal yönüne işaret eder. Anlamsal çağrışım açısından ilkokul için kullanılan 'ابتدائية'; çölde yaşayan-konar göçer manasındaki بدوي gibi öbekler masdar olarak bir şeyin başı/başlangıcı anlamına ulaşmamızı sağlamaktadır.
- ⇒ Eksiltisiz yapıda metne baktığımızda 'ارتبط' bilinmeyeni mefulü bih konumunda yer alan 'سعد زغلول' özel ismini niteleyen fail çekiminde bir sıfattır. Çağrışımsal olarak kaydetmek ve sınırlamak manaları (قيد)⁷⁷³ her ne kadar akıllara gelse de bağlam açısından bu yönde bir çağrışım kabul görmemektedir. 'ثورة' ismi 'ثار' fiil köküne sahip olmakla beraber dilimizde herhangi bir kullanımı bulunmamaktadır. Gerek 'ارتبط' ve gerekse 'ثورة' bilinmezleri ile aynı köke sahip herhangi bir alıntımız bulunmaması mefulü bih'in tam olarak anlaşılmasına sebep olsa da bu durum cümlenin tamamen anlaşılmasına engel değildir. Bilinmezler 'سعد زغلول' adındaki kişi ile alakalı sıfatlar olduğu için bu şahsiyet hakkında bilgimizin olmayışı genel çerçeveyi görmemizi engellemeyecektir. Mısır tarihine ait kısa bilgilerin yer aldığı pasajda anlatım açısından örtüklük bulunması sağlıklı tahmin olanağımızı engellemektedir.
- ⇒ Pasajın diğer cümlesi 'وشارك النادي بمواقفه وأبناؤه في المعارك الوطنية التي خاضتها مصر منذ مطلع القرن وحتى حرب ١٩٧٣' fiili 'خاض' kökünün bilinmezini 'خاضتها' bütününe bakınca 'ارتبط' köküne 'خاض' fiili olduğunu söylemeliyiz. Çağrışımsal açıdan dilimizdeki karşılığını düşündüğümüzde 'حوض' (havza-havuz) kullanımının varlığını fark edebiliriz.

⁷⁷³ Pasajda geçen 'ارتبط' isminin kökü 'ارتبط' fiiline dayanmasına karşın dilimizde kullanılan alıntılar 'ارتبط' kökünden türemiştir.

Akabinde muttasıl bir müennes zamir olan ها'nin cümledeki mefulü bih'e art gönderim sağladığına da dikkat etmemiz gerekir. Tüm bunlardan hareketle bilinmezin fiil halini 'dalma, içine girme, derinleşme, akma' şeklinde tahmin edebiliriz. Sonuç olarak anlamsal çıkarımımız 'Mısır'ın 20. yy. başından 1973 harbine dek (katılmış, müdahil olmuş) olduğu milli mücadelelere Nadi spor kulübü gerek duruşu ve gerekse fertleri ile eşlik etmiştir' şeklinde olmaktadır.

Bilinmeyenler:

- بدأ: başladı; (أبدأ) var etti; (في بداية الأمر) işin başında; (مبادئ العلم) ilmin prensibi; (مجتمع بدائي) ilkel topluluk
- قاد: Liderlik-İdare etti, araba vb. sürmek; (قاد إلى) Sevk etmek, sonucuna götürmek; (قائد الجيش) komutan; (سلسل القيادة) itaatkar-yumuşak başlı; (صعب القيادة) asi-dik başlı; (مقود) direksiyon
- ثور~ثار: Harekete geçmek; (ثار ثائره) sinirden küplere bindi; (أثار) Duyguyu uyandırmak; (ثور) Boğa; ثورة: Devrim; (منار الجدال) Tartışma konusu; (مثير) Etkileyici, uyarıcı, provokatör.
- خاض: Su-konu-tehlike-derine Dalmak; (مخاضة) Nehir vb. sığ yer, geçit; (مخوض) İçecek karıştırıcı

Çözümleme-3. Paragraf-:

وفي المجال الرياضي لعب الأهلي الدور الأكبر في تمصير الاتحادات الرياضية، ولا ينكر أحد أن تاريخ هذا النادي جزء مهم من تاريخ الرياضة العربية، وهذا كله صنع شعبية الأهلي العريضة وجاهيرته في مصر و الوطن العربي.

Eksiltili Yapı:

وفي المجال الرياضي لعب الأهلي الدور الأكبر في تمصير الاتحادات الرياضية وهذا كله صنع شعبية الأهلي في مصر والوطن العربي

- ⇒ Eksiltili yapısı olarak Mısır spor konfederasyonunun oluşumunda Ehlî kulübünün büyük rolünün olduğu bilgisi verilmektedir. 'وهذا كله' ifadesini gördüğümüz anda bu ifade öncesinde sırasıyla aktarılan bilgilerin aslında bir sonucu doğuran amiller olduğu ortaya çıkacaktır. Diğer bir ifadeyle 'tüm bunlar - وهذا كله' bileşeni kendinden önce sıralanan bilgilere art gönderim sağlarken, ardından gelen صنع

cümle “Ehli kulübünü Mısır ve Arap dünyasında popüler hale getirdi” şeklinde anlaşılacaktır.

⇒ Pasajımızı eksiltisiz halde ele alacak olduğumuzda karşımıza ilk olarak gelecek cümlecik “ولا ينكر أحد أن تاريخ هذا النادي جزء مهم من تاريخ الرياضة العربية” şeklinde olacaktır. Söz konusu muzari yapıdaki bilinmez (ينكر) fiil için sülasi ve mezid çekimleri vasıtasıyla çağrışım gerçekleştirmeye çalıştığımızda, İf’âl babında (إنكار) inkar sözcüğünü bulmaktayız. Tüm bunlardan hareketle bağlamı da göz önüne kattığımızda “Ehli’nin Arap spor tarihinin önemli bir parçası olduğunu kimseyapamaz/edemez” tarzında ki cümleye gelen fiilin anlamı *inkar edemez* olacaktır.

⇒ cümlesi pasajımızın son cümlesi olarak sonuç cümlesini ifade etmektedir. العريضة sözcüğü marife ve Faîle kalıbından gelmektedir. Cümledeki konumu göz önüne aldığımızda شعبية الأهلي (Ehli’nin ... popüleritesi-العريضة) söz konusu bilinmezin zincirleme sıfat terkinde yer aldığını söyleyebiliriz. Sözcük kökeni açısından عرض şekline sahipken dilimizde çağrışımsal olarak, arz etmek (عرض), maruzat (معروضه), onur (عرض), taarruz (تعرض), itiraz (اعتراض), gibi pek çok sözcük öbeği bulunmasına karşın bunlardan hiçbiri bağlamsal açıdan uygun değildir.⁷⁷⁴ Ayrıca شعبية sözcüğünün benzer anlamda kullanımı جماهيريته tamlaması ile gelerek üzerinde karar kıldığımız *popülarite* anlamını desteklemektedir. العريضة bilinmeyi ise gerek pasaj ve gerekse cümlede anlama ulaşmamızda bir engel teşkil etmemektedir. O yüzden imkan bulduğumuz anda sözlük yardımına başvurabiliriz.

Bilinmeyenler:

- نَكَرَ-أَنكَرَ: İnkâr etti, yalanladı, inanmadı, kabul etmedi.
- العَرِيضَةُ: Geniş; (عَرِيضُ الدَّعْوَى) İddialı.

Çözümleme-4. Paragraf-:

وقد لا ينافسه في ذلك سوى نادي الزمالك الذي تأسس بعده بأربع سنوات عام ١٩١١.

⇒ Söz konusu pasajımızda eksiltili yapıda bir kurguya çok fazla ihtiyaç duymasak da bazı art gönderimler anlama ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Tüm bu

⁷⁷⁴ Türkçenin yaptığı alıntıları فَعَلَ (عرض) kalıbına dayanırken pasajda yer alan sözcük فَعُلَ (عرض-geniş olmak) kalıbından meydana gelmiştir.

yapısını kuşatan bir anlamı gerçekleştirme fırsatı sunarak الراحل sözcüğünün ‘vefat eden’ manasına bizleri ulaştıracaktır.

Bilinmezler:

- الراحل: Vefat etmiş; (رحلة سعيدة) İyi yolculuklar; (مرحلة دقيقة) Kritik dönem

6. Paragraf:

اشتهر النادي الأهلي بلون فائلته الحمراء، وقد استمد المؤسسون هذا اللون من لون علم مصر، وقد كان هذا هو العلم العثماني في فترة الخيديو عباس حلمي الثاني الذي يتوسطه الهلال وفي قلب الهلال نجمة، وكانت فائلة الأهلي في البداية حمراء مقلمة طوليا باللون الأبيض، ثم تطورت إلى فائلة نصفها أحمر ونصفها أبيض ثم إلى فائلة حمراء بحروف بيضاء

Cözümleme:

- ⇒ Eksiltili yapının ciddi derece önem arz ettiği pasajlardan bir tanesi de önümüzde yer almaktadır. Bu derece uzun pasajda eksiltili yapımız “اشتهر النادي الأهلي بلون فائلته الحمراء - Ehli kulübü kendi kırmızı ... rengi ile özdeşleşmiştir” şeklinde gayet kısa kurgulayabiliriz. Eksiltili cümledeki bilinmeyenimiz beraberindeki müzekker muttasıl zamir (هـ) kendinden önce zikredilen النادي الأهلي tamlamasına art gönderim sağlamaktadır. فائلة sözcüğü çağrışımsal olarak dilimizde “atlet, iç çamaşırı” giyim anlamlarını barındırır da⁷⁷⁵ bağlamsal açıdan futbol ile birleştirdiğimizde ‘forma’ anlamına ulaşabiliriz.
- ⇒ Eksiltisiz yapıya baktığımızdaysa (وقد استمد المؤسسون هذا اللون من لون علم مصر) öncelikle لون فائلته tamlamasıyla metnin önceki safhasında geçen müzekker yapıdaki لون فائلته tamlamasına art gönderim sağlanmaktadır. علم ve استمد müzekkerlerini sırayla düşündüğümüzde filimizin kökü مد-مدد olup çağrışımsal açıdan medet ummak/istemek kullanımında (مدد)، if‘âl kalıbında (إمداد) yardım isteme hitabı olarak ‘İmdat!’⁷⁷⁶ ve Kur’an-ı Kerim tilavetinde aşına olduğumuz ‘med harfleri’

⁷⁷⁵ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab3fb0c8f80.25851618 (Erişim Tarihi: 14 Haziran 2017)

⁷⁷⁶ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b50282b7f9b94.90950294 (Erişim Tarihi: 24 Haziran 2017)

(uzatan harfler-ا, و, ي) kavramı mevcuttur. علم bilinmeyi ise okunuşu itibariyle *ilim, alamet* şeklindeki farklı anlamları imkan dahilindedir. Gerek cümle gerekse metin bağlamından hareketle değerlendirdiğimizde bu iki ihtimalin uygun olmadığı gayet açıktır. Öte yandan zihnimizi biraz zorladığımızda bayrak ve bayraktar anlamlarının kullanıldığı “alem ve alemdar” sözcüklerine ulaşabiliriz.⁷⁷⁷ Tüm bunlardan hareketle vereceğimiz nihai anlam “*Nadi kulübü kurucuları forma rengini Mısır bayrağı renginden almıştır*” şeklinde olacaktır.

⇒ Eksiltisiz yapının devamına baktığımızda

وقد كان هذا هو العلم علم عثماني في فترة الخديوي عباس حلمي الثاني الذي يتوسطه هلال وفي قلب

الهلال نجمة

Cümlecğine gelmiş bulunmaktayız. Giriş ifadelerinden Nadi Kulübü bayrağının daha ayrıntılı şekilde anlatılacağını rahatça görebiliriz. ◦ zamiriyle علم ismine art gönderim gerçekleştirilmiştir. Mevcut haliyle anlamı “*Hidiv II. Abbas Hilmi dönemindeki Osmanlı bayrağı hilal ... iken hilalin ortasında yıldız bulunmaktaydı*” şeklinde anlaşılmasına karşın bilinmezimiz (توسط) kök olarak ‘وسط’ yapısına dayanmaktadır. Çağrışımsal açıdan *bir şeyin orta derecede/vasat olması* (وسط); *araç-vesile* (واسطة) gibi manalar⁷⁷⁸ yanında aşına olduğumuz bir hadiste⁷⁷⁹ fiilin bağlama uygun anlamını (bir şeyi ortalamak, ortasında olmak) bizlere ulaştırdığını söyleyebiliriz.

⇒ Pasajda sırası ile Ehli kulübü formasının kırmızı olduğu, forma renginin Osmanlı bayrağından esinlendiği, söz konusu bayrağın özellikleri ve son olarak da üzerinde duracağımız pasaj ile metni tamamlamış bulunacağız. Son pasajımızda Ehli kulübü formasının rengi olan kırmızının zaman içerisinde nasıl bir değişime uğradığı ile alakalı bir sonuç cümlesi izlenimi görmekteyiz.

⁷⁷⁷ TDK, *Büyük Türkçe Sözlük*

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab5581ae748.74461724 (Erişim Tarihi: 27 Haziran 2017)

⁷⁷⁸ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*;

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab565c1da09.68469169 (Erişim Tarihi: 01 Haziran 2017); TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b5ab5a909bf96.98247303 (Erişim Tarihi: 02 Haziran 2017)

⁷⁷⁹ وَأَمْرًا بَيْنَ أَمْرَيْنِ، وَخَيْرُ الْأُمُورِ أَوْسَطُهَا Bkz. el-Ḥurasānī, Ahmed b. el-Ḥuseyn b. ‘Ali b. Mūsā el-Ḥusrevcirdī, *es-Sunenu'l-Kubrā*, thk. Muhammed ‘Abdulkādir ‘Atā, Dāru'l-Kutubi'l-‘Ilmiyye, 3. Baskı, Lübnan 2003, III/387.

وكانت فائلة الأهلې فې البءاءة ءمراء مقلمة طولفا باللون الأفض؁ ثم تطورت إلى فائلة نصفها أءمر ونصفها أفض ثم إلى فائلة ءمراء بءروف بفضاء

ifadesindeki iki adet نصفها tamlaması müennes muttasıl zamir olan ها ile müennes yapıdaki فائلة ismine art gönderim yapılmıştır. ‘Başlarda Ehli kulübünün formları kırmızı renk üzerine dikey beyaz renk iken sonrasında yarısı beyaz diğer yarısı kırmızıya ve daha sonrasında da harfler beyaz şekilde kırmızı renge....’ tarzında anlaşılan cümlenin bilinmezleri ‘تطورت-مقلم’ bağlamsal olarak ciddi tüyolar vermektedir. Çağrışımsal açıdan ise مقلمة isminin kök hali (قلم) dilimizdeki kaleminden/yazısından kullanımlarını göz önüne aldığımızda bağlam açısından ‘çizili olmak’ anlamlı fiiline ulaşırız. تطور bilinmezinin ‘tavır, tur (طور)’ manalarını taşıması beraberinde bağlam yardımı ile de ‘tavır almak-değişmek-dönüşmek’ anlamlarına geldiğini söyleyebiliriz.

- (مادّية) Yardım, erzak; (إمداد) Yardım elini uzattı; (مد يد المساعدة ل) ,استمد: مدّ Materyalizm.
- (علم) Bir şeye işaret koymak; (علامة تجارية) Ticarî marka
- (مقلمة) Çizgili, budanmış; (مقلم الظفر) Güçsüz, zayıf; (بجزة قلم) Bir çırpıda; (قلم المخابرات) İstihbarat bürosu, (قلم القیودات) kayıt bürosu.
- (توسط بين حائلین) Orta yolu tuttu, Ortalamak, Ortaklık, Araya girme; توسط
- فائلة: Atlet, Tişört

SONUÇ

“Arapça Okuma Dil Becerisinde Materyal Tasarımı ve Kullanımı: Özel Amaçlı Dil Eğitim ve Öğretim Örneği” adlı tez çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Yabancı dil eğitimi planlamalarında anadil ve hedef dil arasındaki ilişkiye dikkat edilmesi gereklidir. Yabancı bir dilin öğrenilmesi, mevcut kapsamda bilinen dil/dillerin yanına yeni dil girdilerinin eklenmesi anlamını taşıyacaktır. İki dil arasındaki uyumun azalması dil öğrenme zorluğunun artması anlamına gelecektir.

- Türkçe ve Arapça, dil özellikleri bakımından ciddi oranda birbirinden farklılaşır. Bu nedenle anadili Türkçe olan kimselerin Arapça öğrenirken problem yaşamaları kaçınılmazdır.

- Arapça ve Türkçe dil mantalitelerinin birbirinden çok farklı oluşu, bu dillerin karşılıklı öğrenilmesinde daha farklı yaklaşımları zorunlu kılar. Özellikle semantik boyutta karşılaşılan farklılıklar, okuma dil becerisine düşen rolü daha da perçinlemektedir. Diğer bir ifadeyle, anadili Türkçe olan bir kişinin, özne ile başlayıp eylem ile biten cümle kurgularına sahip dil mantığı; eylem ile başlayıp özne ile devam ettirilen cümle kurgusuna sahip Arap dili mantığına uyum sağlamada çok büyük problemler yaşayacaktır.

- Dil öğrenmedeki başarı ve başarısızlıklar genellikle örgün eğitim, eğitimciler ya da öğrencilere dayandırılır. Sonu olumsuz sonuçlanan durumlarda sorumluluğu tek bir kişide aramak asla doğru olmayacaktır. Bu nedenle, dil eğitiminin temel unsurlarından olan, hedef kitle, materyal ve eğitimci olguları aşağıda ele alınacaktır:

Hedef Kitle

- Türkiyedeki öğrenci profilleri, ne istediğini tam olarak bilmeyen, yaptığı faaliyetlerin farkındalığına ulaşamamış bir haldedir.

- Örgün eğitim hayatı sona ermiş kimselerin geçmişte yapabilmeyi istedikleri ilk şey yabancı bir dili öğrenebilme arzusudur. Buradan hareketle, ülke insanımızın yabancı dil öğrenme isteğinde olduğu anlaşılmaktadır.

- Genç/Yetişkin bireylerin öğrenme mekanizmaları, kısa sürede elde edilen olgulara daha çok yoğunlaşır. Bu sebeple oldukça uzun bir öğrenme maratonu olan dil eğitimi hedef kitleye çok cazip gelmemektedir.

- Türkiye eğitim standartlarındaki hedef kitle profili yaygın eğitime önem vermemektedir. Dil öğrenme süreci ise örgün eğitim faaliyetleri ile kısıtlı tutularak başarılı olmak için yeterli değildir.

- Yaygın eğitim kültürünün inşa edilemeyişindeki en büyük problemler rehberlik eğitimi eksikliği ve yaygın eğitime yönelik materyallerin yetersizliğidir.

Materyal

- Materyaller dil öğrenen kimselerin kendisine en çok başvurdukları ana kaynak, hayati öneme sahip araç gereçlerdir. Dil öğreticileri olan eğitimciler, yalnızca belli zaman aralığından hedef kitleye bilgi aktarabilir. Bunun dışındaki zamanlarda en temel bilgi kaynakları materyallerdir.

- Geçmişte Arapça eğitim materyallerinde niceliksel bakımdan yaşanan eksiklik günümüzde yerini niteliksel sorunlara bırakmıştır. Arapça öğretimi adına tasarlanan materyallerden bir kısmı maddi ve şahsi çıkarlar gözetilerek oluşturulmaktadır. En iyi şekilde hazırlanmış bir materyali çok defa tekrar etmek yerine birden fazla materyali tek sefer okuma geleneği toplumumuzda yaygın kanaat halini almıştır. Bu sayede dil öğrenen insanlar dil eğitiminin herhangi bir alanında (dilbilgisi gibi) tek bir materyalin yetersiz olduğunu düşünerek pek çok kitabı alma gerekliliği hisseder. Muhatap olunan materyal sayısı arttıkça dil öğrenme faaliyeti olduğundan çok daha zor ve karmaşık bir hale dönüşmektedir.

- Eğitimden sorumlu devlet kurum ve kuruluşları denetiminde gerek örgün ve gerekse yaygın eğitim alanında okutulacak materyaller, *uzman ekipler* tarafından hazırlamalıdır. Gereksiz kitap yazmak yerine kaliteli birkaç eser dizayn etmek, günümüz dünyasında eğitim sorumlularından beklenen en acil ihtiyaçlardandır.

Örgün Eğitim ve Eğitimci

- Örgün eğitim uygulamalarının asıl rolü yabancı dili öğrenmeyi öğretmektir. Zira örgün eğitim oldukça kısıtlı zamana sahiptir. Diğer bir ifadeyle, örgün eğitim ve eğitimcilerin en temel vizyonu dilin temel bilgilerini ve alt yapısını öğrencilere aşılmasıdır. Bunun itibara alınmayışı, hedef dilin en basit kurgusal mantığını dahi anlayamayan, birkaç anlamlı cümleyi dizayn edemeyen öğrencilerin yetişmesine sebep olmaktadır.

- Hedef kitlenin yaygın dil eğitim sahasında kendisini geliştirebileceğine inanmayışı ve nasıl geliştireceğini bilmeyışı en temel problemlerdendir. Eğitimciler, örgün eğitim materyallerini (baştan sona) işlediklerinde üzerlerine düşen görevi yaptıklarına inanırlar.



KAYNAKÇA

- ‘Abdulhamîd, Muḥammed Muḥyuddîn, *Mebâdi’u'd-Durûsi'l-'Arabî*, 2. Baskı, Dâr Nûri'l-Mektebât, Cidde, 2001.
- ‘Abdullaṭîf, Muḥammed Ḥamāse, *el-'İbdâ'u'l-Mevâzi: et-Taḥlîlu'n-Naṣṣi li'ş-Şi'r*, Dâr Garîb li't-Tibâ'a ve'n-Neşr ve't-Tevzî'ı, Yyy., Ty.
- ‘Abdulmecîd Maḥmûd‘Abdulmecîd, *el-İtticâhātu'l-Fıkhıyye 'Inde 'Ashâbi'l-Ḥadîş fi'l-Karni's-Şâlişi'l-Hicri*, Mektebetu'l-Hancî, Yyy., 1979.
- Acat, M. Bahaddin. Seyfettin Demiral, “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2002, S. 31, ss. 311-329.
- Adalar, Derya, *Anadili olarak Arapça ve Türkçenin öğretimde kullanılan metinlerin karşılaştırılması: Bir eşdizimsel örüntüleme çözümlemesi örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2004.
- Adalı, Oya, “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. 47, S. 379, ss. 31-35.
- ‘Afîfî, ‘Ahmed, *Naḥvu'n-Naṣṣ: İtticāhu Cedīde fi'd-Dersi'n-Naḥvî*, Mektebe Zehrati’ş-Şark, Kahire, 2001.
- Aḥmedî, Muḥammed Nebî. ‘Ali Selîmî, "Ta'îmu'l-Luġati'l-'Arabiyye fî-İrân", 2012/Ocak, *Dirâsetu Nakdiyye*, S. 5, ss. 27-44.
- Akalın, Suna. Buğra Zengin, “Türkiye’de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2007, C. 3, S. 1, ss. 181-200.
- Akan, Sebahat Burcu Irmak, *Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde ‘Konuşma’ Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlençe Önerisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007.
- Akçay, Cihaner, “Arapça Okuma Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi”, *Ekev Akademi Dergisi*, 2007, S. 31. ss. 233-250.
- Akgöz, Erkan. Yüksel Gürsoy, “Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek Ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği”, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2014, C. 2, S. 1, ss. 21-29.
- Akın, Gülden, *Andragojik İkelere Göre Geliştirilmiş Problem Temelli Mesleki İngilizce Eğitimi Programının Etkililiği*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010.

- Akpınar, Meriç, *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010.
- Aksan, Doğan, *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin Yayınevi, Ankara 1999.
- Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yay., 6. Baskı, Ankara 2000.
- Aksan, Doğan, *Türkçenin Sözcük Varlığı*, Engin Yayınevi, 3. Baskı, Ankara 2004.
- Aksoy, Mustafa, “Türkler’de At Kültürü ve Kıymız”, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 1998, s. 38-44.
- Alan, Sevde, *Klasik Arapça’nın Ortaya Çıkışı ve Kullanım Alanı*, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2008.
- Al-Barany, Lazgin Khider, “Designing English for Specific Purposes Program for Technical Learners”, *Adab al-Rafidayn*, 2009, Vol. 54, pp. 667-694.
- Allen, Virginia French, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 1983.
- Altmışdört, Gonca. Ali Işık, “Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında Ders Süreci Nasıl Değerlendirilmelidir?”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, S. 43, ss.14-24.
- Altmışdört, Gonca, “Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış”, *Ege Eğitim Dergisi*, 2013, C. 14, S. 2, ss. 41-62.
- Altmışdört, Gonca, “Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzlenç: Önemi, İçeriği ve Etkinliği”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, C. 23 S. 2, ss. 663-677.
- Altuntaş. Halil, Muzaffer Şahin, *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an-ı Kerim Meali*, 12. Baskı, Ankara 2011.
- Anderson, Richard C., Elfrieda H. Hiebert, Judith A. Scott, Ian A.G. Wilkinson, *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, National Academy of Education, Washington, 1985.
- Asher, James, *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher’s Guidebook*, Sky Oaks Productions, California, 1981.
- Aslan. Ensar, Galip Akbal, İrfan Güngörür, *Mecmû’atü’s-Sarf: Emsile, Bina, Maksud, İzzi*, 1. Baskı, Şifa Yayınevi, 2010.

- Atagül, Yasemin Yılmaz, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 10, Issue. 7, ss. 1021-1036.
- Atay, Hüseyin, “Medreselerin Gerilemesi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 24. S. 1, ss. 15-56.
- Aydın, Ferit, *Tercüme Sanatının Gerçekleri Araştırma-Analiz-Eleştiri*, Kültür Basın Yayın Birliği, İstanbul 1984.
- Aydın, İlker. Gülşen Torusdağ, “Lamartine’in Göl ‘Le Lac’ Şiirine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2013, C. 8, ss. 105-114.
- Aydın, İlker. Gülşen Torusdağ, “Türkçe Öğretimi Çerçevesinde Yazınsal Bir Metin Çözümleme Örneği Olarak Refik Halit Aray’ın *Garip Bir Hediye*’si”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2014, C. 3, S. 4, ss. 109-134.
- Aydın, Mehmet, *Dilbilim El Kitabı*, 3F Yay., İstanbul 2007.
- Aydın, M. Şevki, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, DEM Yay., İstanbul 2005.
- Aydın, M. Şevki, “Medreselerin Gerileyiş Sebepleri Üzerine” *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 4, ss. 321-336.
- Aydın, Mehmet Zeki, “Arapçayı Nasıl Öğretelim?”, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Der. Mualla Selçuk, Mili Eğitim Bakanlığı, İstanbul 2000, ss. 53-68.
- Aydın, Selami. Buğra Zengin, “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2008, C. 4, S. 1, ss. 81-94.
- Aytaş, Gıyasettin, *Çağdaş Gelişmeler Işığında Şiir Tahlilleri*, Akçağ Yay., Ankara.
- Aytaş, Gıyasettin, “Okuma Eğitimi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005, C. 3, S. 4, ss. 461-470.
- Azzam, Rima, “The Nature of Arabic Reading and Spelling Errors of Young Children”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary*, 1993, Vol. 5, Issue. 4, pp. 355-385.
- Babayev, Mesud, *Azerbaycan’da Okutulan Arapça Ders Kitaplarının Dört Temel Dil Becerisi Açısından Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2001.
- Bakırlı, Özge Can, “İkidillilikte Beyin ve Zeka”, *TÖMER Dil Dergisi*, 2008, S. 140, ss. 32-42.

- Balcıoğlu, Mehmet, “Ebu Osman el-Mazini’nin Arap Sarf ve Gramerine Dair Farklı Bazı Görüşleri”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, C. 14, S. 2, ss. 115-128.
- Barın, Erol, *Yabancılara Türkçenin Öğretilmesinde Bir Metod Denemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1992.
- Basturkmen, Helen, *Ideas and Options in English for Specific Purposes: ESL & Applied Linguistics Professional Series*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 2006.
- Baş, Eyüp, “Dil-Tarih İlişkisi Bağlamında Osmanlı Türklerinin Arapça Tarih Yazıcılığı”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2005, C. 46, S. 1, ss. 103-132.
- Başkan, Özcan, *Linguistik Metodu*, Multilingual Yabancı Dil Yay., 1. Baskı, 2003.
- Başkan, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., 1. Baskı, İstanbul 1969.
- Başoğlu, Emrah Baki, *Cep Telefonu ve Sözcük Kartı Kullanan Öğrencilerin İngilizce Sözcük Öğrenme Düzeylerinin Karşılaştırması*, (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak 2010.
- Batumlu, Didar Zeynep. Münire Erden, “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, C. 3, S. 1, ss. 24-38.
- Baydar, Mustafa Çetin, *İslam ve Radyo Televizyon*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara 1994.
- Bayrak, Tuğba, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Öğrencilerinin Gramer Hataları Üzerine Bir İnceleme*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2016.
- Beaugrande, Robert De, *En-Nâs ve'l-Kitâb ve'l-İcrâ*, Çev. Temmâm Hâssân, Âlemu'l-Kutub, 1. Baskı, Kahire, 1998.
- Beaugrande, Robert De, Wolfgang U. Dressler, *Introduction to Text Linguistics*, Longman, Yyy., 1981.
- Benhür, Mehmet Hadi, *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2002.
- Bıyıklı, Mustafa, Osmanlı Açısından Arap Harfli ve Latin Harfli Türkçe Lügatlerde ve Sözlüklerde Kelimelerin Karşılaştırmalı Analizleri”, 38. Uluslararası Asya ve

- Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Dil Bilimi, Dil Bilgisi ve Dil Eğitimi, *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 2011, C. I, ss. 268-269.*
- Bilginer, Onan, “Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2010, S. 27, ss. 521-561.
- Bilokcuoğlu, Hasan, “English For Specific Purposes: A Paper on the Special Area of English of the non-specialist ESP English Instructor”, *EUL Journal of Social Sciences*, 2012, Vol. 3, Issue. 1, pp. 78-91.
- Birdong, David, “Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview”, *Language Learning*, 2006, Vol. 56, Issue. 1, pp. 9-49.
- Block, Ellen, “The Comprehension Strategies Of Second Language Readers”, 1986, *TESOL*, Vol. 20, Issue. 3, pp. 463-494.
- Bloom, Benjamin S., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain*, Longmans, USA 1956.
- Bloom, Lois, “Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities: LD”, *Bulletin of Orton Society*, 1980, Vol. 30, pp. 115-133.
- Bloom, Lois. Margaret Lahey, *Language Development And Language Disorders*, Wiley, 1978.
- Bloor, Mariel. Thomas Bloor. *Language for Specific Purposes: Practiice and Theory. CLCS Occasional Paper No. 19.*, Trinity Coll. Centre for Language and Communication Studies, İrlanda (Dublin), 1986.
- Bohacova, Hana, *Vocabulary of Clothing in EFL Coursebooks*, Masaryk University, (Yüksek Lisans Tezi), Çekya, 2007.
- Bonnet, Gerard Ed., *The Assessment of Pupils’ Skills in English in Eight European Countries: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems*, Paris, 2002.
- Bosher, Susan. Kari Smalkoski, “From Needs Analysis to Curriculum Development: Desing a Course İn Health-Care Communication for İmmigrant Students in the USA”, *English for Specific Purposes*, 2002, Vol. 21, Issue. 1, pp. 59-79.
- Bostancı, Ahmet, “Ürdün Üniversitelerinde Yabancılara Arapça Öğretimi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, C. 5, S. 8, ss. 53-98.
- Bouchentouf, Amine, *Arabic Phrases For Dummies*, Wiley Punlishing, Indianapolis 2009.

- Buflāka, Muhammed Seyfulislām, “Ta’līmu'l-Luġati'l-'Arabiyye Beyne'r-Ru'ye'l-Fenniyye ve'n-Nazariyyāti'l-'İlmiyye”, *Āfāku's-Sekāfe ve't-Turās*, 2013, ss. 6-33.
- Can, Betül, Arapça Öğretiminde Harf-i Cerler, Kullanım Alanları ve Türkçede İsmi Halleri-Karşıtsal Çözümleme-, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005.
- Cangöz, Banu, “Geçmişten Günümüze Belleği Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlara Kısa Bir Bakış”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 22, S. 1, ss. 51-62.
- Caplovitz, Allison Gilman, *The Effects of Using an Electronic Talking Book on the Emergent Literacy Skills of Preschool Children*, (Doktora Tezi), The University of Texas, 2005.
- Capone, Nina C., “Language Assessment and İnterventiġn: A Developmental Approach”, *Language Development: Foundations, Processes and Clinic Applications*, Ed. B. B. Shulman and N. C. Capone, Sudbury, London, 2010, pp. 1-34.
- Cārullāh, ez-Zemaḥşerī, *el-Keşşaf 'an-Ġavāmidi't-Tenzīl*, Dāru'l-Kitābi'l-'Arabī, Beyrut, h. 1407, II.
- Carver, David, “Some Propositions About ESP”, *The ESP Journal*, 1983, Vol. 2, pp. 131-137.
- Ceyhan, Erdal. *Biröl Yiġit, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2003.
- Chih-Ming Chen, Ching-Ju Chung, “Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based on İtem Response Theory and Learning Memory Cycle”, 2008, *Computers & Education*, Vol. 51, Issue. 2, pp. 624-645.
- Cihangir, Zeynep, *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- Cook, Vivian, *Second Language Learning and Language Teaching*, 4. Baskı, Hodder Education an Hachette UK Company, London, 2008.
- Coşkun, Eyyup, İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005.
- Csikszentmihalyi, Micahaly. Maria Mei-ha Wong, “Motivation and Academic Achievement: The Effects of Personality Traits and the Quality of Experience”, *Journal of Personality*, 1991, Vol. 59, Issue. 3, pp. 539-574.

- el-Curcānī, ‘Abdulkāhir, *el-‘Avāmilu’l-Mi’eti’n-Nahviyye fī Usūli ‘Ilmiyyi’l-‘Arabiyye*, tah. Bedrāvī Zehrān, Dāru’l-Me‘ārif, 3. Baskı, Kahire, 1996
- Çakıcı, Zehra, *Almanya ve Türkiye’deki Anaokullarında Verilen Anadili Eğitiminde Kullanılan Oyunların Çocukların Temel Dil Becerilerine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul 2016.
- Çakmak, Melek, “Yabancı Dil Öğretimi”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Der. Ayşegül Ataman, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.
- Çetin, Atilla, “Medreselerin İslahına Dair Safvet Paşa’nın Düşünceleri ve Bir Arızası”, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, S. 95, ss. 16-18.
- Çetiner, Bedreddin, “Arap Aleminde Fasih Dil-Ammi Dil Mücadelesi”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1989-1992, S. 7-10, ss. 345-361.
- Çırpıcı Çiğdemi, Elif, “Yabancı Bir Dil Olarak Arapça Nasıl Öğretilir”, *Haziran 2015 Arapça ve Mesleki Arapça Mesleki Çalışma Tebliğleri*, ss. 13-29.
- Cutting, Joan, *Pragmatics and Discourse: A Resource Book for Students*, 1. Baskı, Routledge, London/New York 2002
- Day, Richard R., “Selecting a Passage for the EFL Reading Class”, *ELT FORUM*, 1994, Vol. 32, Issue. 1, pp. 20.
- Dayf, Şevkī, *el-‘Edebu’l-‘Arabiyyi’l-Mu‘āşır fī-Mıṣr*, 8. Baskı, Dāru’l-Me‘ārif, Yyy., Ty. _____, *el-Medārisu’n-Nahviyye*, Dāru’l-Me‘ārif, 7. Baskı, Kahire, h. 1426.
- Deliçay, Tahsin, “Harf-i Cerlerin Fiile Anlam Kazandırması: Kur’an-ı Kerim Örneği”, 2012, *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 2, S. 2, ss. 37-61.
- Deliçay, Tahsin, *Seviye Seviye Arapça Metinler*, Cantaş Yayıncılık, 1. Baskı, Adana 2013.
- Demirbaş, Şakir, *Türkiye’de İmam-Hatip Ortaokullarında Okutulmakta Olan Arapça Ders Kitabı Serisi İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara 2016.
- Demircan, Ömer, *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1988.
- Demircan, Ömer, *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri, Öğrenme ve Öğretme Yolları, Yabancı-Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşımlar ve Yöntemler*, DER Yay., İstanbul 2005.

- Demirel, Özcan, “Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2002, S. 15, ss. 123-136.
- Demirel, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, 9. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2014.
- Demirel, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi; İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, II. Baskı, Usem Yay., Ankara 1990.
- Demirel, Özcan, “Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme”, *Eğitim ve Bilim*, 1978, C. 3, S. 14, ss. 46-50.
- Demirel, Melek, “Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, S. 43, ss. 141-153.
- Diken, Ülkü, *Gereksinim Çözümlemesi Kullanılarak Uygulanan Özel Amaçlı Dil (İngilizce) Öğretimi: S.D.Ü. Eğirdir Meslek Yüksekokulu Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2006.
- Dilaçar, Agop, *Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi*, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı BELLETEN (1971), Türk Tarih Kurumu Basım Evi, 2. Baskı, Ankara 1989.
- Dilidüzgün, Şükran, *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*, (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.
- Dilts, Robert, “Motivation”, Kaynak: <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>, (Erişim Tarihi: 17.01.2017).
- Diyāb, Ahmed, *el-Meşākil elletī Tüvācihu'l-Etrāku fī-Ta'līmil'l-Lugati'l-'Arabiyye ve'l-Mukterahāt*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2012.
- Çetin, M. Çetin, “Arap”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi*, 1991, C. 3, ss. 272-309.
- Diyanet İslam Ansiklopedisi, “İ'rābu'l-Kur'ān”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi*, 2000, C. 22, ss. 377-379.
- Diyanet İslam Ansiklopedisi, “Zeccācī, Ebu'l-Kāsım”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi*, 2013, C. 44, ss. 175-176.

- Doğan, Candemir, “Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri”, *NÜSHA Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2006, S. 21, ss. 69-90.
- Doğan, Candemir, *Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi*, (Doktora Tezi), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya 1996.
- Doğan, Candemir, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim: Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989.
- Doğan, Recai, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, Bizim Büro Basımevi Ankara 1999.
- Doğan, Yusuf, İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007.
- Dohmen, Gunther, “Yetişkinlerin Eğitimi İçin Yeni Bulgular”, Çev. İlhan Tomanbay, *Eğitim ve Bilim*, C. 2, S. 12, ss. 22-26.
- Dolunay, Salih Kürşad, “Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 27. ss. 275-284.
- Douglas, Dan, *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Yyy, 2000.
- Dörnyei, Zoltan, *Motivational Strategies in the Language Classroom: Cambridge Language Teaching Library*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Dudley-Evans, Tony, “Five Question for LSP Teacher Training”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard, Gillian Brown, Multilingual Matters, 1997, pp. 58-67.
- Duffy, Gerald G., “Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers' Development and Their Low Achievers' Understandings”, *The Elementary School Journal*, Vol. 93, Issue. 3, pp. 231-247.
- Duman, Nesibe. İlknur Çifci Tekinarslan, “Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Özel Eğitim Dergisi*, 2007, C. 8, S. 1, ss. 33-55.
- Durmuş, Oğuzhan, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 2004, S. 26, ss. 1-21.

- Dursunoğlu, Halit, “Türkiye Türkçesindeki Arapça Sözcükler ve Bu Sözcüklerdeki Ses Olayları”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2014, C. 9, S. 9, ss. 517-528.
- Dycus, David, “Guessing Word Meaning from Context: Should We Encourage It”, *Literacy Across Cultures*, 1997, 1/2, pp. 1-2.
- ed-Daḥīl, ‘Avvād b. Daḥīl, *Eşerü Bernemec Tedrībī fī-Mefhūmi Tenmiyeti Mefhūmin Ta’līmi’l-Kırāeti le-dē Mu’allimi’l-Luḡati’l-‘Arabiyyeti Fī’l-Merḥaleti’l-İbtidāiyyeti*, (Yüksek Lisans Tezi), Cāmi’a Melik Su’ūd Külliyyetü’t-Terbeviyye, Riyad, 2006.
- ed-De‘ās, ‘İzzet ‘Ubeyd, *el-Vāḍih fī-Şerḥi’l-Mukaddimeti’l-Cezeriyyeti fī-‘İlmi’t-Tevciḥ, Dāru’l-İrşād*, 2. Baskı, Suriye 2005.
- Ediger, Marlow, *Language Arts Curriculum in the Elementary School*, 1988.
- el-Afgānī, Sa’īd, *min-Tārīḥi’n-Naḥvi*, Dāru’l-Fikr, Yyy., Ty.
- el-‘Annātī, Velīd Ahmed, “Mufredātu’l-‘Arabiyye Dirāsāt Lisāniyye Taṭbīkiyye fī-Ta’līmiḥ li’n-Nāṭikīn bi-Ġayriḥ”, *Sicillu’l-Mu’temeri’l-‘Ālemī li-Ta’līmi’l-Luḡati’l-‘Arabiyye li-Gayri’n-Nāṭikīne bi-hē*, Riyad 2009, ss. 483-557.
- el-Beyḍāvī, ‘Umer b. Muḥammed eş-Şirāzī, *Envāru’t-Tenzīl ve Esrāru’t-Te’vīl*, tah. Muhammed ‘Abdurrahman Maraşlı, Dār İhyāi’t-Turāsi’l-‘Arabī, Beyrut, h. 1418, III.
- el-Cevherī, İsmā’īl b. Ḥammād, *eş’-Şihāḥ Tācu’l-Luḡa ve Şihāḥu’l-‘Arabiyye*, tah. Ahmed ‘Abdulḡafūr ‘Attār, Dāru’l-‘İlm li’l-Melāyīn, Beyrut, 1984, 1990, IV, VI.
- el-Cürċānī, ‘Abdulḡāhir, *Kitābu Delā’ili’l-İ’cāz fī-‘İlmi’l-Me’ānī*, tah. Mahmūd Muhammed Şākir Ebū Fehd, Matba‘atu’l-Medenī bi’l-Kahire, 3. Baskı, Kahire, 1992.
- el-Enbārī, Ebu’l-Berakāt, *Nuzhetu’l-Elibbā fī-Tabakāti’l-Udebā*, Mektebetu’l-Menār, Ürdün, 1985.
- el-Enşārī, ibn Hişām, Muḡni’l-Lebīb ‘an-Kutubi’l-E’arīb, el-Enşārī, ibn Hişām, Muḡni’l-Lebīb ‘an-Kutubi’l-E’arīb, tah. Mâzin el-Mübârek, Hamīd ‘Ali Hamīdullâh, 1. Baskı, Yyy., 1964.
- el-Eşmūnī, Nūruddīn, *Şerḥu’l-Eşmūnī li-Elfiyyeti ibn Mālik*, Dāru’l-Kutubi’l-‘İlmī, 1. Baskı, Beyrut, 1998, II.
- el-Feyrüzābādī, *el-Ķāmūsu’l-Muḥīṭ*, tah. Mekteb Tahkīku’t-Turās fī Muesseseti’r-Risāle, *Müessesetu’r-Risāle li’t-Tibā’a ve’n-Neşr*, 8. Baskı, Beyrut, 2005.

- el-Halîl b. Aḥmed, Ebû ‘Abdurrahmân, *Kitābu'l-‘Ayn*, tah. Mehdî el-Mahzûmî, İbrahîm es-Sâmîrâî, *Dâr ve Mektebetu'l-Hilâl*, Yyy., Ty., II.
- el-Ḥamevî, ‘Abdullâh er-Rûmî, *Mu‘cemu'l-Udebâ: İrşâdu'l-Erîb ilâ Ma‘rifeti'l-Edîb*, tah. İhsân ‘Abbâs, Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1. Baskı, Beyrut, 1993, IV.
- el-Ḥamzâvî, ‘Âlâ İsmâ‘îl, *Mevkıfu Şevkı Dayf mine'd-Dersi'n-Nahvî Dirāse fi'l-Menheci ve't-Taṭbîk*, Câmi‘a Mînâ Külliyyetu'l-Âdâb, Yyy, Ty.
- el-Ḥurasânî, Ahmed b. el-Ḥuseyn b. ‘Ali b. Mûsâ el-Ḥusrevcirdî, *es-Sunenu'l-Kubrâ*, tah. Muhammed ‘Abdulkâdir ‘Atâ, Dâru'l-Kutubi'l-‘İlmiyye, 3. Baskı, Lübnan 2003, III.
- el-İşfehânî, Râgıb, *el-Mufredât fî-Garîbi'l-Ḳur‘ân*, tah. Safvân ‘Adnân ed-Dâvudî, Dâru'l-Kalem, 1. Baskı, Beyrut, 2005.
- Elkind, David, “Language and Literacy: Speaking, Writing, and Reading”, Ed. Suzanne L. Krogh and Kristine L. Slentz, *The Early Childhood Curriculum*, Lawrence Erlbaum Associates: Taylor&Francis e-Library, New Jersey, 2008, p. 50-51.
- el-Ḳurṭübî, Ebû Bekr b. Ferḥu'l-Ensârî, *el-Câmi‘u'l-Aḥkâmi'l-Ḳur‘ân: Muḳaddime*, tah. Ahmed el-Berdûnî ve İbrahîm Atfeş, Daru'l-Kutubi'l-Mısrî, Kahire, 1964.
- el-Muḥâribî, İbn ‘Atıyye el-Endulûsî, *Tefsîru İbn ‘Atıyye: el-Muḥarreru'l-Vecîz fî-Tefsîri'l-Kitâbi'l-‘Azîz*, tah. ‘Abdusselâm ‘Abduşşâfi‘î Muhammed, Dâru'l-‘İlm, Beyrut, h. 1422, I.
- el-Murâdî, ‘Abdullâh b. ‘Ali, *el-Cenede'd-Dâni fî-Ḥurûfi'l-Me‘ânî*, tah. Fahrudîn Kabbâve, Dâru'l-Kutubi'l-‘İlmî, Beyrut, 1992.
- el-Mursî, ‘Ali b. İsmâ‘îl b. Seyyide, *el-Muteḥaşşış*, tah. Halîl İbrahîm Ceffâl, Dâru'l-İhyâi't-Turâsi'l-‘Arabî, 1. Baskı, Beyrut 1996, IV.
- el-Muṭallibî, Mâlik Yûsuf, *Ez-Zamanu ve'l-Lugatu*, el-Hey‘etu'l-Mısrıyyetu'l-‘Âmme li't-Tab‘ı ve'n-Neşr, Kahire, 1986.
- el-Mubârek, Mâzin, *Naḥve Va‘yi Lugavî*, (Doktora Tezi), Kahire Üniversitesi, Müessesetu'r-Risâle, Beyrut, 1979.
- el-‘Useylî, İbrahîm, *Esâsiyyātu Ta‘lîmi'l-‘Arabiyye li'n-Nâṭıķine bi-Luġâtin Uḥrâ*, Câmi‘a Ummu'l-Kurâ, 1. Baskı, Riyad, h.1423.
- en-Nâka, Maḥmûd Kâmil, *Ta‘lîmu'l-Luġati'l-‘Arabiyye li'n-Nâṭıķine bi-Luġâtin Uḥrâ*, Câmi‘a Ummu'l-Kurâ, Mekke ,1985.
- en-Nesefî, Hâfizuddîn, *Medâriku't-Tenzîl ve Ḥakâ'iku't-Te‘vîl*, tah. Yûsuf ‘Ali Bedyevî, I. Baskı, Dâru'l-Kelimi't-Tayyib, Beyrut, 1998, I.

- Emiroğlu, Selim. F. Nur Pınar, “Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkili”, *International Periodical For The Languages*, C. 8, S. 4, ss. 769-782.
- Emre, Yunus, *Farklı Akademik Seviyedeki 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları*, (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya 2014.
- Engin, Ali Osman. Mustafa Calapoğlu, Sibel Gürbüzöğlu, “Uzun Süreli Bellek ve Öğrenme”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, S.2, ss. 251-262.
- Enīs, İbrāhīm, *min-Esrāri'l-Luğati*, Mektebetu'l-Encilō el-Mısriyye, 6. Baskı, Kahire, 1978.
- en-Neyşābūrī, el-Hākım, *el-Mustedrek 'Ale's-Sahīhayni*, tah. Mustafā 'Abdulkādir 'Atā, Dāru'l-Kutubi'l-'İlmiyye, Beyrut 1990, II.
- Er, Abdullah, “Yabancı Dil Öğretiminde ‘Okuma’”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 12, ss. 208-218.
- Ercan, Leyla, “İlköğretim Okulu Yabancı Dil Öğretim Programı”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Edit. Ayşegül Ataman, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.
- Ergüven, Şahabettin, “Arap Dilinde Lahn'ın Ortaya Çıkışı ve İlk Görüntüleri”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2007, C. 6, S. 11, ss. 155-183.
- _____, *Arap Dili ve Edebiyatı Açısından İbn Hazm*, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2007,
- er-Rağab, Muğammed Ħamdān, “Ta'İlmu'l-'Arabiyye li-Eğrādin Şekāfiyye”, *Delilü'l-'Arabî*, Kaynak: <http://daleel-ar.com/2016/07/28/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D9%91%D8%A9-%D9%84%D8%A3%D8%BA%D8%B1%D8%A7%D8%B6-%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D9%8A%D9%91%D8%A9/>, (Erişim Tarihi: 20.12.2016).
- Ergür, Derya Oktar, “Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C. 27, S. 126, ss. 38-42.
- Erkman-Akerson, Fatma, *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*, II. Baskı, Multilingual, İstanbul 2008.
- er-Rācihī, 'Abduh, *et-Taṭbīku'n-Naḥvī*, Mektebetu'l-Me'ārif li'n-Neşr ve't-Tevzī', 1. Baskı, Yyy., 1999.

- Ersal, Özkan, *Öğrenmeyi Öğret Bana*, Bahçıvanlar Basım, III. Baskı, Konya 2006.
- Ertürk, Nazan, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından ‘İmam Hatip Liseleri Yeni Programa Uygun Arapça’ Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Matbaacılık, 10. Baskı, Ankara 1998.
- Fenner, Anne-Brit, David Newby, “Learner Autonomy in Practice: examples and comments”, *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, Ed. Anne-Brit Fenner and David Newby, Austria, 2000.
- el-Ferğānī, ‘Ali b. Mes‘ūd b. Maḥmūd, *el-Muṣtevfā fi'n-Naḥv*, tah. Muhammed Bedevī el-Mahtūn. Kâhire: Dâru’s-Seḫâfeti’l-‘Arabiyye, 1987.
- Ferīḥa, Enīs, *el-Lehecātu ve Uslūbu'd-Dirāsāt*, 1. Baskı, Dâru’l-Cıl, Beyrut, 1989.
- Fethī Ḥalīl, ‘Abdul‘azīm, “Mebāḥısu Ḥavle Naḥvi'n-Naṣṣ”, *Mecelletu Külliyyeti’l-Lugati’l-‘Arabiyye Cāmi‘atu’l-Ezher*, Kahire, 2016.
- Fidan, Nurettin, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara 2012.
- Flowerdew, John. Matthew Peacock, *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge University Press, 1. Baskı, Cambridge, 2001.
- Genç, Bilal, “New Trends In Teaching and Learning Vocabulary”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol. 13, Issue. 2, pp. 117,126.
- Genç, Gülten, “Can Ambiguity Tolerance, Success in Reading, and Gender Predict the Foreign Language Reading Anxiety?”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 12, Issue. 2, pp. 135-151.
- Gevrekçi, Münire, “Biçim ve Tasarım”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ed. Ayşegül Ataman, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.
- Gökalp, Büşra vd., *Mutlu Aile Arapça Hikaye Serisi 2. Kur (4 Kitap Takım)*, Akdem Yay., Yyy., 2015.
- Gökdemir, Cem Volkan, “Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005, C. 6, S. 2, ss. 251-264.
- Göktürk, Akşit, *Okuma Uğraşı*, Yapı Kredi Yay., 4. Baskı, İstanbul 1997.

- Görgeç, İzzet. Şevki Kömür, Sebahattin Deniz, “İngilizce Öğretmen Adaylarının Güdüleme Stratejilerini Değerlendirmeleri”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009, S. 23. ss. 147-160.
- Grabe, William. Fredricka L. Stoller, “Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher”. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Ed. Marianne Celce-Murcia, 3. Edit, University of California, Los Angeles, 2001, pp. 187-203.
- Grabe, William. Fredricka L. Stoller, *Teaching and Researching Reading*, II. Baskı, Pearson Education Limited, London, 2011.
- Grant, Neville, *Making the Most of your Textbook: Longman Keys to Language Teaching*, LONGMAN, 6. Edit, England 1992.
- Gregory, Eve, *Learning to Read in a New Language: Making Sense of Words and Worlds*, II. Baskı, SAGE, London 2008.
- Gül, Meliha, Türkiye Türkçesinde Sözcük Türlerinin Sınıflandırılması, (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2008.
- Güleç, İsmail. Seda Çelik, Buket Demirhan, “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”, *Sakarya University Journal of Education*, C. 2, S. 3, ss. 34-48.
- Gülen, Tülay, “Metin Çözümlemesine Farklı Bir Yaklaşım”, *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 8, S. 13, ss. 283-300.
- Güler, İsmail, “Dil Öğretimi, Dilbilgisi ve Arapça”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004, C. 13, S. 2, ss. 169-182.
- Güven, Şahin, *Kur'an'ın Anlaşılması ve Yorumlanmasında Çokanlamlılık Sorunu*, I. Baskı, Denge Yay., İstanbul 2005.
- Günay, V. Doğan, *Dil ve İletişim*, Multilingual, İstanbul 2004.
- Günay, V. Doğan, *Metin Bilgisi*, Papatya Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul 2013.
- Güneş, Firdevs, “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 6, S. 11, ss. 1-21.
- Güney, Murat Arif, “El-Muhtar” Adlı Serinin Arapça Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2011.

- Gümüş, Muhittin, “Dil Öğretiminde Temel Beceriler”, Kaynak: https://www.academia.edu/9765635/D%C4%B0L_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NDE_TEMEL_BECER%C4%B0LER , (Erişim Tarihi: 31. 10. 2016.)
- Gündüzöz, Soner, *Arapçanın Söz Varlığı*, Grafiker Yay., 1. Baskı, Ankara 2015.
- Gündüzöz, Soner, “Nahiv ve Sarf İlimlerinin Doğuşu Üzerine”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1997, S. 9, ss. 283-300.
- Gündüzöz, Soner, “Klasik ve Modern Arapçanın Tarihsel ve Filolojik Sınırları”, *Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2003, C. 3, S. 8, ss. 69-90.
- Gürses, Tuğba, *Reading Strategies Employed By ELT Learners at Advanted Level*, (Yüksek Lisans Tezi), Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2002.
- Güven, Ezgi Denizel, “Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler”, *Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı: Pivolka*, 2005, S. 17, ss. 6-8.
- Güzelhan, Semiha, *Metindilbilim ve Heinrich Böll’ün ‘Mein Trauriges Gesicht’ Adlı Kısa Öyküsünün Metindilbilimsel İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2013.
- Hasan, Haslîna. Muhammed Fehhâm Muhammed Gâlib, “Meşrû ‘u’l-Mudevvenâti’n-Naşşıyyeti’l-Hâşşa bi’n-Nuşûşi’l-Akâdemiyye fi’l-Luğati’l-‘Arabiyye”, 1. Baskı, el-Mu’temeru’l-‘Âlemiyyi’r-Râbi’ı fî ‘Ta’lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye ve Âdâbuhâ li-Eğrâd Hâssa’, 2013 Malezya, ss. 652-663.
- Helvacı, Onur, *Okuma Ediniminde Bağlam İpuçlarının Sözcük Edinimine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004.
- Howard, Jocelyn. Jae Major, “Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials”, *Ninth Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 10/2004, pp. 101-109.
- Howard, Jocelyn. Jae Major, “Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials”, *The TESOLANZ Journal*, Vol. 12, pp. 101-109.
- Hulstijn, Jan H., “Intentional and Incidental Second Language Vocabulary learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity”, *Cognition and*

Second Language Instruction, Ed. Peter Robinson, Cambridge University Press, 2001, pp. 258-286.

Hulstijn, Jahn H., “Retention of Inferred and Given Word Meaning: Experiments in Incidental Vocabulary Learning”, *Vocabulary and Applied Linguistics*, Ed. Pierre J. L. Arnnaud and Henri Bejoint, Palgrave Macmillan UK, 1992. pp. 113-125.

ibn eş-Şeryüfî, ‘İsā b. ‘Üde, “Kavāimu'l-Mufredāti'ş-Şāi‘ati ve Ta‘līmu'l-Luġa”, s.2, Kaynak:https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjj_9idrMfRAhXMthoKHdHqCy8QFggbMAA&url=http%3A%2F%2Ffaculty.ksu.edu.sa%2F3046%2FPublications%2FMicrosoft%2520Word%2520-%2520%25D9%2582%25D9%2588%25D8%25A7%25D8%25A6%25D9%2585%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D9%2585%25D9%2581%25D8%25B1%25D8%25AF%25D8%25A7%25D8%25AA%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25B4%25D8%25A7%25D8%25A6%25D8%25B9%25D8%25A9%2520%25D9%2588%25D8%25AF%25D9%2588%25D8%25B1%25D9%2587%25D8%25A7.pdf&usg=AFQjCNG05G2F64c_qNGyBXkPZfORbMQq0A, (Erişim Tarihi: 15.01.2017)

İbn Haldūn, ‘Abdurrahmān b. Muĥammed, *Muĥaddimetu İbn Haldūn*, tah. Abdu’l-lāh Muhammed ed-Dervîř, Dāru’l-Belhî, 1. Baskı, řam 2004, II.

_____, *Tārīĥu İbn Haldūn*, Tah. Halîl řehāde, Dāru’l-Fikr, Beyrut 1988, I.

Yūsuf, ibn Hāyyān, *el-Baĥru'l-Muĥîĥ fi'l-Tefsîr*, tah. Sıdkî Muhammed Cemîl, Daru’l-Fikr, Beyrut, h. 1420, V.

İsmail Gelen, *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduġunu Anlama ve Kalıcılıġa Etkisi*, (Doktora Tezi), çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2003.

Javad, Gholami. Ghader Azarmi, “An İntroduction to Mobile Assisted Language Learning”, *International Journal of Management in Education*, Vol. 2, Issue. 8, p. 1-9.

Halliday, M. A. K. Ruġaiya Hasan, *Cohesion in English*, I. Baskı, Longman, London, 1976.

Hengirmen, Mehmet, *Türkçe Temel Dilbilgisi*, Engin Yayınevi, Ankara 1998.

- Hengirmen, Mehmet, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Ankara 1993.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, Joann Cope, “Foreing Language Classroom Anxiety”, *The Modern Language Journal*, 1986, Vol. 70, Issue. 2, pp. 125-132.
- Horwitz, Elaine K., “The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students”, *The Modern Language Journal*, 1988, Vol. 72, No. 3, pp. 283-294.
- Howard, Ron, “LSP in the UK”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, 1. Edit, Multilingual Matters, Clevedon, 1997, pp. 41-57.
- Howard, Ron. Gillian Brown, “Case Studies”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, I. Edit, Multilingual Matters, Clevedon, 1997, pp. 1-10.
- Howard, Ron, Gillian Brown Ed., *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Multilingual Matters, Clevedon, 1997.
- Hutchinson, Tom. Alan Waters. *English for Specific Purpoes: A learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Hulme-Kukulka, Agnes and Shield, Lesley, “An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and İnteraction”, *European Association for Computer Assisted Language Learning*, Vol. 20, Issue. 3, pp. 271-289.
- Hulme-Kukulka, Agnes, “Will mobile learning change language learning?”, *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 2009, Vol. 21. Issue. 2. pp. 157-165.
- Işık, Ali, “Yabancı Dil Öğretimimizde Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 4, No. 2, October 2008, ss. 15-26.
- Işık, Kenan, *Arap Basın Dilinde Sık Kullanılan Fiiller ve Sıklık Dereceleri*, (Yüksek Lisans), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van 2009.
- İbn Cinnî, Ebu'l-Feth ‘Uşmân, *el-Ḥaşāiş*, tah. Muhammed ‘Ali en-Neccâr, el-Hey’etu’l-Mısriyyetu’l-‘Âmme li’l-Küttâb, 4. Baskı, Kahire, 1986, I.
- İbn Hişâm, Cemâluddîn, *Şerhu Ḳaṭri’n-Nedâ ve Belli’s-Sedâ*, tah. Muhyiddîn ‘Abdulhamîd, 11. Baskı, Kahire h. 1383.
- İbn Manzûr el-Enşârî, Cemâlu’l-Dîn, *Lisānu’l-‘Arab*, Dâru Sâdır, 3. Baskı, Beyrut, h. 1414, I, IX, XIII, XV.

- İbnu's-Serrâc, Ebū Bekr, *el-'Uşū fi'n-Nahv*, tah. 'Abdulhuseyn el-Fetlî, Müessesetu'r-Risâle, I. Cild, Beyrut, 1991.
- İbn Teymiyye, Ahmed b. 'Abdulhalîm b. 'Abdusselâm, *İktidâu's-Şirâti'l-Mustekîm li-Muhâlefeti Eshâbi'l-Cahîm*, tah. Nâsir 'Abdulkerîm el-'Akl, Mektebetu'r-Ruşdi'r-Riyâd, Yyy, Ty, I.
- İbrahimoğlu Güner, Ayşe. *Türkiye'de Arapça Öğretimindeki Usul ve Tekniklerin Analizi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2013.
- İlhan, Elif. Yücel Kayabaşı, "Yükseköğretim Düzeyindeki Özel Amaçlı İngilizce Derslerinde İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* C. 12, S. 1, ss. 35-65
- İlker. Aydın, Gülşen Torusdağ, "Türkçe Öğretimi Çerçevesinde Yazınsal Bir Metin Çözümleme Örneği Olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediyesi", 2014, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C. 3, S. 4, ss. 109-134.
- İstîtiyye, Samîr Şerîf, *el-Eşvâtu'l-Luğaviyye: Ru'yetu'l-'Uğviyye ve Nuḡkıyye ve Fizyâ'iyye*, Dâr Vâil, Yermük 2002.
- İşeri, Kamil, "Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi", *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, Ankara Yay., S. 43, Mayıs 1996, ss. 21-27.
- İşler, Emrullah. İbrahim Özay, *Türkçe-Arapça Kapsamlı Sözlük*, Fecr Yay., 5. Baskı, Ankara 2015.
- Jenkins, Joseph R., Marcy L. Stein, Katherine Wysocki, "Learning Vocabulary Through Reading", *American Educational Research Journal*, 1984, Vol. 21, Issue. 4, pp. 767-787.
- Johnstone, Richard, "LSP Teacher Education (Foreing Language): Common and Specific Elements", *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, Multilingual Matters, Clevedon, 1997, pp. 11-21.
- Jolly, David. Rod Bolitho, "A Framework for Materials Writing", *Materials Development in Language Teaching*, Ed. Brian Tomlinson, II. Edit, Cambridge University Press, Cambridge, 2011, pp. 107-129.
- Kaçar, Işıl Günseli. Buğra Zengin, "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu", *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2009, Vol. 5, Issue. 1, s. 58, ss. 55-89.

- Kalkan, Ekrem, *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kpsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2017.
- Kaman, Şafak, *Akıcı okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir 2012.
- Kara, İsmail, “Unuttuklarını Hatırla! Şerh ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not”, 2010, *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, S. 28, ss. 1-67.
- Karadavut, Ahmet, "Arap Dilinde Lahn'ın Doğuşu" *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 7, ss. 325-350.
- Karadeniz, Abdulkerim, “Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015, C. 11, S. 1, s. 3, ss. 1-17.
- Karatay, Halit, *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004.
- Karatay, Halit, *Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama*, II. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2014.
- Kart, Müge Ersoy. Özgür Güldü, “Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği: Uyarlama Çalışması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 41, S. 2, ss. 187-207.
- Kaya, Zeki, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, III. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara 2006.
- Kekevi, İbrahim, *Erenlerin Bağından Adlı Şiir Metni Üzerine Metindilbilimsel İnceleme*, (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli 2015.
- Keleş, Esra. Salih Çepni, “Beyin ve Öğrenme”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, C. 3, S. 2, ss. 66-82.
- Kılıç, Abdurrahman, “Bir Metni Farklı Bir Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C. 27, S. 123, ss. 53-61.
- Kılıç, Abdurrahman. Serdal Seven, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara 2008.

- Kızıklı, Zafer, “Arap Dili”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, C. 9, S. 4, ss. 163-177.
- Kocaer, Münevvere, *Hikayelerle Arapça Öğreniyorum 1. Aşama 1. Seviye 10 Kitap*, Karma Kitaplar 2014.
- Koç, Sabri. Güneş Müftüoğlu, “Dinleme ve Okuma Öğretimi”, *Türkçe Öğretimi*, Der. Seyhun Topbaş, Anadolu Üniversitesi Yayınları: Açıköğretim Fakültesi Yay., Eskişehir 1998, ss. 53-70.
- Kurân-ı Kerim*.
- Ömer, Koçer, “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi”, *Eğitim ve Bilim*, 2013, C. 38, S. 169, ss.159-174.
- Kofod-Petersen, Anders. Sobah Abbas Petersen, “Learning at your Leisure: Modelling Mobile Collaborative Learners”, Kaynak: <https://www.idi.ntnu.no/~anderpe/publications/MRC-07-AKP-SAP.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.12.2016).
- Komisyon, *Dil ve Anlatımı*, Edit. Sakin Öner, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, 2. Baskı, Yyy., Ty..
- Korkmaz, Hünkar, “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, C. 26, S. 119, 2001, ss. 71-78.
- Korkmaz, Özgen. Ahmet Mahiroğlu, “Beyin, Bellek ve Öğrenme”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 15, S. 1, ss. 93-104.
- Köçer, Nigar, *Metin Çözümlemesi Milli Eğitim Bakanlığı’na Önerilen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Çözümlemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2010.
- Kömürcü, Ahmet, “İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015, C. 13, S. 3, ss. 119-140.
- Krashen, Stephen, “The Case for Narrow Reading”, *Language Magazine*, 2004/3 (5), pp. 17-19.

- Kristen, Gatehouse, “Key Issues in English For Specific Purpose”, *The Internet TESL Journal*, 2001, Vol. 7, Issue. 10, Kaynak: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>, (Erişim Tarihi: 20.10.2016).
- Laska, John A. “Eğitim Programı İle Öğretim Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Açıklama”, Çev. Oğuz Gürbüz Türk, 1984, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 22, S. 1, ss. 251-259.
- Laufer, Batia, “What percentage of text-lexis is essential for comprehension?”, *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, Ed. Christer Lauren and Marianne Nordman, Multilingual Matters, USA, 1989, pp. 316-323.
- Madrid, Daniel. E. Garcia Sanchez, “Content-Based Second Language Teaching”, *Present and Future Trends in TEFL*, Der. María Elena García Sánchez, Universidad Almeria, Almeria 2001, pp. 101-134.
- Mahmûd İsmâ‘îl, Sâlih, “Ta‘lîmu’l-‘Arabiyye li-Eğrad Hâssa”, http://dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com.tr/2013/12/blog-post_8871.html, (Erişim Tarihi; 01.11.2016).
- MacIntyre, Peter. Robert C. Gardner, “Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification”, *Language Learning*, Vol. 39, Issue. 2, pp. 251-275.
- MacIntyre, Peter. Robert C. Gardner, “Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature”, *Language Learning*, 1991, Vol. 41, Issue. 1, pp. 85-117.
- MacIntyre, Peter. R. C. Gardner, “The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language”, *Language Learning*, Vol. 44, Issue. 2, pp. 283-305.
- Mağrîbî, “Limâzâ Aḥfaḩnâ fî Ta‘lîmi’l-Lugati’l-‘Arabiyye ve Te‘allumihē”, *el-Mücemma‘u’l-‘İlmiil-‘Arabî*, 1944, C. 3, S. 4, s. 138. ss. 138-144
- Ma‘hedu Lugati’l-‘Arabiyye bi-Câmi‘a Ummu’l-Ḳurâ, Ḳâ’imetu Mekke li-Mufredâti’ş-Şâ’i‘a, Câmi‘a Ümmü’l-Kurâ Matabi‘i’s-Safâ bi-Mekke, Mekke, 1981.
- Mâsirî, Zekûrî. Sümeyye Def‘ullâh Aḩmed el-Emîn, el-Muşkilâtu’ş-Şavṭıyye fî Te‘allumi’l-Lugati’l-‘Arabiyyeti li’n-Nâṭıḩıne bi-Ġayrihē, Devle Mâliziya Vizâretu’t-Ta‘lîmi’l-‘Âliyyi’l-Mâliziyye Câmi‘atu’l-Medîneti’l-‘Âlemiyye Mecelletu’l-Mücemma‘, Malezya, 2012, ss. 384-421.

- Master, Peter, “ESP Teacher Education in the USA”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard, Gillian Brown, Multilingual Matters, Clevedon, 1997, pp. 22-40.
- McCann, William J., Horst G. Klein, *EuroComRom-The Seven Sieves: How to Read all the Romance Languages Right Away*, Shaker Verlag, 2. Baskı, Aachen, 2003.
- Mehring, Jeff G., “Developing Vocabulary in Second Language Acquisition: From Theories to the Classroom”, p. 3, Kaynak: <https://www.hpu.edu/CHSS/English/TESOL/ProfessionalDevelopment/200680/TWPfall06/03Mehring.pdf>, (Erişim Tarihi: 28.12.2016).
- Memiş, Muhammet Raşit. Mehmet Dursun Erdem, “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, *Turkish Studies – International Periodical For The Languages: Literature and History of Turkish or Turkic*, C. 8, S. 9, 2013, ss. 297-318.
- Mert, E. Lüle, “Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2014, C. 2, S. 1, ss. 23-48.
- Mirici, İ. Hakkı, “Genel ve Özel Amaçlı Yabancı Dil Programları Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2000, S. 8. ss. 51-58.
- Muhammed, Hānī İsmā‘īl, “Cuhūdu'l-‘Ulemāi'l-Ḳudemā fī Ta‘līmi'l-Luġati'l-‘Arabīyye li-Ġayri'n-Nāṭıķīne bi-hē”,
Kaynak: http://www.alukah.net/publications_competitions/0/37801/, (Erişim Tarihi: 03.01.2017).
- Muştafā, İbrāhīm. Aḥmed ez-Zeyyāt, Ḥamīd ‘Abdulkādir, Muḥammed en-Neccār, *Mu‘cemu'l-Vasīf*, Dāru’d-Da‘ve, Yyy., Ty., II.
- Nagao, Hirotaka, “Using Top-Down Skills to Increase Reading Comprehension”, 2002, *ERİC*, pp. 1-37.
- Nagy, William E., Patricia A. Herman, Richard C. Anderson, “Learning Words from Context”, *Reading Research Quarterly*, 1985, Vol. 20, Issue. 2, pp. 223-253.
- Naismith, Laura. Peter Lonsdle, Giasemi Vavoula, Mike Sharples, Literature Review in Mobile Technologies and Learning, University of Birmingham, *Futurelab Series*, 2004, pp. 1-46.

- Nakata, Tatsuya, “Implementing Optimal Spaced Learning for English Vocabulary Learning: Towards Improvement of the Low-First Method Derived from the Reactivation Theory”, *The JALT CALL Journal*, Vol. 2, Issue. 2, 2006, pp. 19-36.
- Nalçakan, Zübeyt, *Arapça ve Türkçe’de İsim ve Fiil Cümlesinin Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Kahraman Maraş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş 2008.
- Nation, Paul, “Vocabulary Size, Growth and Use”, *The Bilingual Lexicon*, Ed. Robert Schreuder and Bert Weltens, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1993. pp. 115-134.
- Nation, Paul. Robert Waring, “Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists”, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Ed. Norbert Schmitt and Michail McCarthy, Cambridge University Press 1997, I. Baskı, pp. 6-19.
- Neubert, Albrecht. Gregory M. Shreve, *Translation as Text*, The Kent State University Press, London, 1992.
- Ocak, Gürbüz, “İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi”, *İlköğretim-Online*, C. 3, S. 2, ss. 19-25.
- Okumuş, Ejder, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri–Dicle Üniversitesi Örneği-”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S. 13, C. 5, ss. 59-94
- Oxford, Rebecca L, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle&Heinle Publishers: TESOL Quarterly, 1. Baskı, Boston, 1990.
- Ölena, Kozan. Öksüz, Gamze, “Beyin ve Dil: Araştırmaların 150 Yılı”, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 2010, S. 147, ss. 22-39.
- Önder, Muharrem, “Şâz Kıraatler ve İslâm Hukûku Açısından Değeri”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 2009, S. 13, ss. 163-194.
- Önkuzu, Esra, *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme ve Düşünme Stilleri İle Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Başarıları Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat 2013.
- Özkan, Bülent, “Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner’in ‘On ikiye Bir Var’ Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004, C. 13, S. 1. ss. 167-184.

- Özkan, İshak, “Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler”, *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 1994, C. 5, S. 3, ss. 4-9.
- Özmen, Mehmet, “Bir Eksilteli Cümle Tipi Üzerine”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1996, C. 4, S. 4, ss. 71-82.
- Öztürk, Bülent, “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”, *Milli Eğitim Dergisi*, 1999, S. 144. ss. 2-5.
- Paker, Turan, “Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri”, *21. Yüzyıla Girerken Geçmişten Günümüze Çal Yöresi: Baklan, Çal, Bekilli Çal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını: 3*, Denizli 2007, ss. 684-690.
- Palavuzlar, Tuğba, *Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne 2009.
- Paltridge, Brian. Sue Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, 1. Baskı, Oxford, 2013.
- Pintrich, Paul R, “A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts”, 2003, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, Issue. 4, pp. 667-686.
- Polat, İbrahim, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından İmam-Hatip Liseleri İçin Arapça Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2003.
- Porzig, Walter, *Dil Denen Mucize*, Çev. Vural Ülkü, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1990, II.
- Prensky, Marc, “What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!”, Edit. Bonnie Bracey and Terry Culver, *Harnessing the Potential of ICT for Education: A Multistakeholder Approach*, United Nations ICT Task Force, New York 2005, pp. 271-279.
- Pwint, Hnin, “Learning on the Move: The Use of Mobile Technologies for Language Skill Development”, *Executive Journal*, pp. 98-107.
- Rıdvanovic, Midhat, “How to Learn a Language, Say English, In a Couple of Months”, *English Teaching Forum*, 1983, Vol. 21, Issue. 1.
- Richard, Jack C. Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge University Press, 15. Baskı, USA, 1999.

- Sabuncuoğlu, Ahu, *Meslek Liselerinde Özel Amaçlı İngilizce Öğretimine Yönelik Gereklerin Çözümlemesi Uygulaması*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2010.
- Sadık, Cafer, “Attitudes of ESP Students toward Teacher’s and Students’ Errors Correction in English at College of Physical Education for Women”, *Sciences Journal Of Physical Education*, 2012, Vol. 5, Issue. 2, pp. 72-83.
- Şadık, Bân Ca’fer, *Te’sîru Uslûbey Taşhîhi’l-Muderris ve Taşhîhi’l-Ṭâlib fi’l-Luğati’l-İncilîziyye ‘Alâ Tahşîli Ṭâlibâti Kullîyyeti’l-Terbiyyeti’l-Riyâdiyye li’l-Benât*, Journal of the College of Education for Women, 2013, Vol. 24, S. 2, ss. 511-544.
- Şa’îd ‘Abdurrahmân, Mervân Muḥammed, *Dirâsetu Uslûbiyye fî Sûrati’l-Kehf*, (Yüksek Lisans Tezi), Câmî’atu’n-Necâhi’l-Vatanî, Filistin 2006.
- Şâlih, Maḥmûd İsmâ’îl, “Ta’lîmu’l-‘Arabiyye li-Eğrâdin Ḥâşşâ”, http://dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com.tr/2013/12/blog-post_8871.html (Erişim Tarihi; 01.11.2016).
- Saragi. T, I. S. P. Nation, G. F. Meister, “Vocabulary Learning and Reading”, *System*, Vol. 6, Issue. 2, pp. 72-78.
- Saran, Murat. Kürşat Çağiltay, Gölge Seferoğlu, “Use of Mobile Phones in Language Learning: Developing Effective Instructional Materials”, *Fifth IEEE International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education – WMUTE*, 2008, pp. 39-43.
- Sarmış, İbrahim, “İraba Yöneltilen Eleştiriler”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 5, ss. 47-74.
- Sarrab, Mohamed. Laila Elgamel, Hamza Aldabbas, “Mobile Learning (M-Learning) And Educational Environments”, *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 2012, Vol. 3, Issue. 4, pp. 31-38.
- Saydı, Tilda Navaro, *Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme Stratejileri*, Bileşim Yay., İstanbul 2007.
- Searle, John, *Akıllar, Beyinler ve Bilim*, Çev. Kemal Bek, Say Yay., İstanbul 1996.
- Seferoğlu, S. Sadi, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Pegem Akademi, 9. Baskı, Ankara 2015.
- Selçuk, İlksen Büyükdurmuş, *Gueing Vocabulary From Context in Reading*, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2006.

- Semerci, Ayşegül, *İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği-*, (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2012.
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, XII. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara 2005.
- Seyfulislām, Muhammed, Ta'limu'l-Luğati'l-Arabiyye Beyne'r-Ru'ye'l-Fenniyye ve'n-Nazariyyāti'l-'İlmiyye", *Āfâku's-Sekâfe ve't-Turâs*, 2013/Aralık, ss. 6-33.
- Schneider, Barbara, Mihaly Csikszentmihalyi, Shaunti Knauth, "Academic Challenge, Motivation, and Self-Esteem: The Daily Experiences of Students in High School", *Restructuring Schools: Promising Practices and Policies*, Ed. Maureen T. Hallinan, Plenum Press, New York, 1995, pp. 175-195.
- Scott, Judith A., "Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings From Text", *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, Ed. Elfrieda H. Hiebert, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2005, pp. 69-91.
- Scovel, Thomas, "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research", *Language Learning*, Vol. 28, Issue. 1, pp. 129-142.
- Sebüktekin, Hikmet, "Yabancı Dil Öğretimi ve Dilbilim", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, C. 3, ss. 241-250.
- Semerci, Ayşegül, *İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği-*, (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2012
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, 12. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara 2005.
- Sheldon, Leslie E, *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, Modern English Publications, 1987.
- Shen, Ming-Yueh, "Effects of Perceptual Learning Style Preferences on L2 Lexical Inferencing", *System*, 2010, Vol. 38, Issue. 4, pp. 539-547.
- Shen, Wei-Wei, "Current Trends of Vocabulary Teaching and Learning Strategies for EFL Settings", *Freng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, Issue. 7, pp. 187-224.

- Sîbeveyhi, Ebû Bişr 'Amr b. 'Uşmân b. Kânber, *el-Kitâb*, tah. 'Abdusselâm Muhammed el-Kârûn, *Mektebetu'l-Hancî*, 3. Baskı, Kahire 1988, II.
- Singleton, David, "Age and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 2001, Vol. 21, pp. 77-89.
- Sönmez, Veysel, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, II. Baskı, Anı Yay., Ankara 2008.
- Stern, Hans Heinrich, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 7. Baskı, Oxford, 1991.
- Stockwell, Glenn, "Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-Based Vocabulary Tutor", *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 20, Issue. 4, pp. 365-383.
- Sukker, Şadî Müclî 'İsâ, "Ta'lîmu'l-Lugati'l-'Arabiyye li-Eğrâdin Hâşşâ (İ'lâmiyye)", Kaynak: <http://www.alukah.net/library/0/94308/>, (Erişim Tarihi: 18.10.2016).
- _____, "Kadâyâ Esâsiyye fî-Ta'lîmi'l-Lugati'l-'Arabiyye li'n-Nâtîkîne bi-Ġayrihê", 2017, ss. 1-23.
- Suleymân, Aḥmed, *Medḥalu ilâ- 'Ilmi'd-Delâle*, 1. Baskı, Metebetu'l-Âdâb, Kahire, 1991.
- es-Şuyûṭî, Celâluddîn, *el-İṭḳân fî- 'Ulûmi'l-Ḳur'ân*, tah. Muhammed ebu'l-Fadl İbrahîm, el-Hey'etu'l-Mısıriyyetu'l-'Âmme li'l-Kitâb, Mısır, 1974.
- Swanborn. M. S. L., K. De Glopper, "Incidental Word Learning While Reading: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, 1999, Vol. 69, Issue. 3, pp. 261-285.
- eş-Şâfi'î, Muḥammed b. İdrîs b. 'Abbâs, *er-Risâle*, tah. Ahmed Şâkir, Mustafâ el-Bâb el-Halebî, 1. Baskı, 1940.
- Şahin, Ayten, *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir 2010.
- eş-Şâmî, ,Muḥammed Cum'a Muḥammed, "Tārīḥu't-Te'lîf fî İ'râbi'l-Ḳur'ân ve'l-Ġāye min-hu", 2008, *Mecelle Câmi'a Sebhâ*, ss. 5-14.
- Şimşek, Sultan, *40 Hikaye ile Arapça*, Akdem Yay., Yyy., 2015.
- Taha-Thomure, Hanada, "The Status of Arabic Language Teaching Today", *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, Vol. 1, pp. 186-192.

- Ṭu‘ayme, Rüşdī Aḥmed. Maḥmūd Kāmil en-Nāka, *el-Kitābu'l-Esāsī: li-Ta‘līmī'l-Luġati'l-'Arabiyye li'n-Nāṭiqīne bi-Luġātin Uḥrā*, 1. Baskı, Mekke, 1983.
- Tanın, Reyhan, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004.
- Tarakçıoğlu, Aslı Özlem, Hatice Kübra Tunçarslan, “The Effect of Short Stories on Teaching Vocabulary to Very Young learners (Aged 3-4-year): A Suggested Common Syllabus”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, C. Vol. 10, Issue. 2, pp. 67-84.
- Taş, Umut Erkin, Özge Arıcı, Hatun Betül Ozarkan, Barış Özgürlük, *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Program PISA 2105 Ulusal Raporu*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme: Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara 2016.
- Taştan, Abdulvahap vd., “Üniversite Düzeyinde Din Öğretimi Alan Öğrencilerde Eğitim Sürecinde Oluşan Tutum ve Davranış Değişiklikleri (Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 11, C. 1, ss. 169-192.
- Tay, Bayram, “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005, C. 6, S. 1, ss. 209-225.
- TDK, *Büyük Türkçe Sözlük*.
- _____, *Grammer Terimleri Sözlüğü&*
- _____, *Türk Dünyası Gramer Terimleri Kılavuzu*.
- _____, *Güncel Türkçe Sözlük*.
- _____, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*.
- _____, *Kişî Adları Sözlüğü*.
- _____, *Medeni Hukuk Terimleri Sözlüğü*.
- _____, *Yazın Terimleri Sözlüğü&Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*.
- Temel, Ahmet Vefa, “Haseki Dini Yüksek İhtisas Eğitim Merkezi İle Medreselerin Modern ve Klasik Arapça Öğretim Müfredatı Açısından Değerlendirilmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, C. 2. S. 3. ss. 71-88.

- Temizkan, Mehmet, “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 28, S. 2, ss. 129-148.
- Temizöz, Hülya, *Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının, Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya 2008.
- Tezcan, Hüseyin, *To the Institute of Economics and Social Sciences in Partial Fulfilment of the Requirements For the Degree of Master of Arts In Teaching English as a Foreign Language*, (Yüksek Lisans Tezi), İktisadi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1998.
- Therrien, William J., “Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading”, *Remedial and Special Education*, 2004, Vol. 25, Issue. 4, pp. 252-261.
- Thorogood, John. Gill Musk, Cherry Sewell, *European Language Portfolio-Adult Version: Revised Edition. For Personal and Work- Related Language Learning*, The National Centre for Languages: CILT, 2. Baskı, London, 2007.
- Tomlinson, Brian., *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, 2. Baskı, Cambridge, 2011.
- Topbaş, Seyhun, “Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi”, *Türkçe Öğretimi*, Der. Seyhun Topbaş, T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay., Eskişehir 1998, ss. 1-21.
- Torusdağ, Gülşen. Soner İşimtekin, “Furug Ferruhzad’ın Kabus Öyküsü Üzerine Metindilbilimsel Bir Çözümleme”, *Ankara Üniversitesi Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2016, C. 56, S. 2, ss. 160-199.
- Tudor, Ian, “LSP or Language Education?”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, I. Edit, Multilingual Matters, Clevedon, 1997, pp. 90-102.
- Tutaş, Nazan, “Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 6, ss. 366-370.
- Uçkun, Berrin. Zişan Onat, “Yabancı Dil Kitaplarında Özgün Metin ve Özgün Görev Kullanımının Önemi: Bir Kitap İncelemesi”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 7, ss. 149-164.

- Uğurlu, Mustafa, “Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği”, *Bilig Dergisi*, 2004, S. 29, ss. 29-40.
- ‘Umer, Temmām Ḥassān, *el-Lugatu'l-‘Arabiyye Ma ‘nāhē ve Mebnāhē*, ‘Ālemu’l-Kutub, 5. Baskı, 2006.
- Ur, Penny, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Uygur, Nermi, *Dilin Gücü (Denemeler)*, YKY Yay., 6. Baskı, İstanbul 2001.
- Uzun, Leyla, *Genel Dilbilim-II*, Der. Özsoy, Sumru. Zeynep Erk Emeksiz, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 2. Baskı, Eskişehir 2013, ss. 152-180.
- Uzun Subaşı, Leyla, “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları”, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara 2007, ss. 693-701.
- Üçok, Necip, *Genel Dilbilim: Lenguistik, Multilingual*, İstanbul 2004.
- Waring, Rob. Misako Takaki, “At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary From Reading a Graded Reader?” *Reading in a Foreign Language*, 2003, Vol. 15, Issue. 2, pp. 24-27.
- Waring, Rob. Paul Nation, “Second Language Reading And Incidental Vocabulary Learning”, *Museum Tusulanum Press: The University of Copenhagen*, 2004, Vol. 4, pp. 11-23.
- Weltens Bert, “Marjon Grendel, “Attrition of Vocabulary Knowledge”, *The Bilingual Lexicon*, Ed. Robert Schreuder and Bert Weltens, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 1993, pp. 135-156.
- West, Michael, *A General Service List of English Words*, Longman, London, 1953.
- West, Richard, “A Consumer’s Guide to ELT Dictionaries”, *ELT Textbooks and Materials: Problemse in Evaluation and Development*, Ed. Leslie E. Sheldon, Modern English Publications, 1987, pp. 55-75.
- Therrien, William J. “Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis”, *Remedial and Special Education*, Vol. 25, Issue. 4, pp. 252-261.
- et-Tinkārī, Şāliḥ Maḥcūb, “el-Lugatu'l-‘Arabiyye li-Egrādin Ḥāssa İtticāhāt Cedīde ve Tehaddiyāt”, *National Seminar on Arabic Teaching*, 2007, pp. 1-7.

- Williams, Ray, “ ‘Top Ten’ Principles for Teaching Reading”, *ELT Journal*, Oxford Universty Press, 1986, Vol. 40, pp. 42-45.
- Willmore, John Selden, *The Spoken Arabic Of Egypt: Grammar, Exercises, Vocabularies*, David Nutt, London, 1905, Giriş/ V-Vİ.
- Witte, Stephen P., Leser Faigley, “Coherence, Cohesion, and Writing Quality”, *Language Studies and Composing*, 1981, C. 32, Issue. 2, pp. 189-204.
- Vacca, Jo Anne L., Richard T. Vacca, Mary K. Gove, Linda C. Burkey, Lisa A. Lenhart *Reading and Learning to Read*, Allyn & Bacon, Boston, 2006.
- Vardar, Berke, *Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yay., İstanbul 2002.
- _____, Nüket Güz, Emel Huber, Osman Senemoğlu, Erdim Öztokat, *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yabancı Dil Yay., 2. Baskı, İstanbul 2007.
- Versteegh, Kees, “Arabic Language”, *Encyclopedia of İslam and the Muslim World*, Ed. Richard C. Martin, MacMillan Reference USA: Thomson Gale, 2004, Vol. 1, pp. 58-63.
- _____, Çev. Muhammet Günaydın, “Arap Dili Öğretiminin Tarihçesi”, S. 16, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, ss. 331-353.
- _____, “The Notion of ‘Underlying Levels’ in the Arabic Grammatical Tradition”, *Historiographia Linguistica*, 1994, Vol. 21, Issue. 3, pp. 271-296.
- Yaran, Rahmi, *Arapça 'da İ'rab*, Rağbet Yay., 4. Baskı, İstanbul 2016.
- el-Yāsīn, Muhammed Huseyn 'Ali, ed-Dirāsātu'l-Luğaviyye 'Inde'l-'Arab, Dâru'l-Mektebeti'l-Hayat, Beyrut, 1980.
- Yeo, Serena, “The ESP Coursebook: Effects on an in-Service Training Programme in Slovakia”, *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*, Ed. Ron Howard and Gillian Brown, Multilingual Matters, 1997, pp. 148-157.
- Yıldız, Nur, *Arapça Sözcük Öğretiminde Yapılan Uygulamalar: İlahiyat Fakültesi Örneği*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2009.
- Yılmaz, Cevdet, “Beyin Odaklı Öğrenim ve Yabancı Dil Eğitimindeki Önemi”, *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Tömer Dil Dergisi*, 2006, S. 131. ss. 7-14
- Young, Dolly J., “Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin”, 1991, pp. 5-28.

- Yüksel, Ahmet, *Arap Dilinde Harfi Cerler*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1995.
- ez-Zeccācī, İshāq el-Bağdādī en-Nihāvendī, *el-’İdāhu fī-’Ileli’n-Nahv*, tah. Mâzin el-Mubârek, Dâru’n-Nefâis, 3. Baskı, Yyy., 1979.
- _____, İshāq el-Bağdādī en-Nihāvendī, *Mecālisu’l-’Ulemā*, tah. ‘Abdusselâm Muhammed Hârûn, Mektebetu’l-Hancî, 2. Baskı, Riyad 1983
- Zekeria, Michel, *Buhūşu Elsiniyye ‘Arabiyye, el-Müessesetu’l-Câmi’iyye li’d-Dirâsât ve’n-Neşr*, 1. Baskı, Beyrut, 1992.
- Zengin, Zeki Salih, *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*, Karahan Kitabevi, Adana 2009.
- _____, *II. Meşruiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara 2002.
- ez-Zennātī, “‘Abdullah Raḥā, Ta’līmu’l-Luğatī’l-’Arabiyye li’n-Nāṭıķīne bi-Ġayrihē li-Eğrādin Ḥāşşa”, Kaynak:
<http://arabic2world.com/article/4/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86%20%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1%D9%87%D8%A7%20%D9%84%D8%A3%D8%8BA%D8%B1%D8%A7%D8%B6%20%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9>, (Erişim Tarihi: 17.10.2016).
- ez-Zeyyāt, Ahmed Ḥasan, *Tārīḫu’l-Udebāi’l-’Arabī*, Dâru Nehada Mısr li-Tab‘ ve’n-Neşr, Kahire, Ty.
- Zihni, Hacı Mehmed, *el-Muntehâb ve’l-Muktedâb*, Marifet Yay., 6. Baskı, Yyy., 2014.
- ez-Ziyādāt, Teysīr Muḥammed, “Şu‘übātu Ta’līmi’l-’Arabiyye li’n-Nāṭıķīne bi-Ġayrihē”, *Mecelletu’l-Kısmil-’Arabī*, 2016, S. 23, ss. 209-230.
- ez-Zubeydī, Ebū Bekr Muḥammed b. el-Ḥasan, *Ṭabakātu’n-Nahviyyiîn ve’l-Luğaviyyiîn*, Tah. Muhammed ebu’l-Fadl İbrâhîm, 2. Baskı, Dâru’l-Me‘ârif, Yyy., Ty.

EK1: ÖSYM SINAV SORULARININ YAYIMLANMASI HAKKINDA

Bu araştırmada, tüm telif hakkı *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezine* ait olan sınav sorularından faydalanılırken, gerekli izinler talep edilmiş ve aşağıdaki ibareye yer verilmesi kaydıyla sınav sorularının yayınlanması uygun görülmüştür.

Merkezimiz tarafından yapılan sınavlarda sorulan soruların akademik araştırmalarda kullanılması, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu kapsamında bedelli veya bedelsiz olarak telif hakkı devri yapılmayacak, başka bir yolla yayımlanmasına izin verilmeyecek, ticari amaçla kullanılmayacak şekilde ve yapılan akademik çalışmada “Bu soruların her hakkı ÖSYM’ye aittir. Hangi amaçla olursa olsun, tamamının veya bir kısmının kopya edilmesi, fotoğraflarının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması ya da kullanılması, yayımlanması ÖSYM’nin yazılı izni olmadan yapılam

EK2: TEZ AKIŞ ŞEMASI

